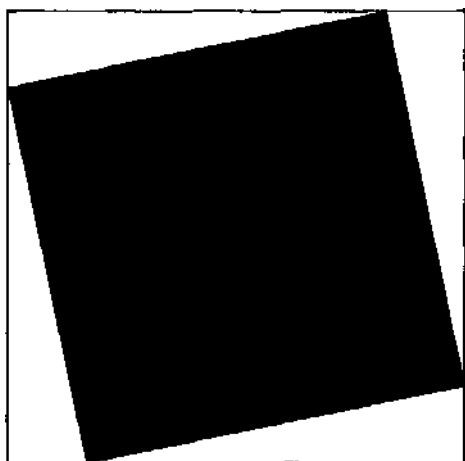


Jean HOUSSAYE

*Un avenir  
pour  
les colonies  
de vacances*



Collection "Points d'Appui-

LES ÉDITIONS OUVRIÈRES

Jean HOUSSAYE

**UN AVENIR  
POUR  
LES COLONIES  
DE VACANCES**

Collection POINTS D'APPUI - EDUCATION  
LES EDITIONS OUVRIERES  
12, avenue Sœur-Rosalie  
75621 Paris Cedex 13

## OUVRAGES « POINTS D'APPUI » EDUCATION

*L'Education et son climat*, par Suzanne PESET.

*Les Dynamismes sociaux, initiation à la sociologie*, tome 1, par P. VIHION.

*L'Homme séparé. Justification de l'action culturelle*, par Jacques CHARPENTREAU.

*Le Développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent*, par J.-P. DECONCHY.

*La Liberté de croire*, par M.-J. DABDELIN.

*Jeunesse européenne d'aujourd'hui. Modèles de comportement et valeurs*, par Gérard LUTTE, Didier PIVETEAU, Jude CARREL et Silvano SARTI.

*Quand les élèves participent aux responsabilités*, par le Dr Léo KUNZ. Traduit de l'allemand par le Dr Albert KESSLER,

*Ecole et sexualité*, par J. DROUET,

*Introduction à la psychopédagogie*, par E. STONES.

*Une pédagogie de l'entraide*, par A. DE LA GARANDEREE.

*La Liberté d'apprendre. Situation II. Rétrospective sur un enseignement non-àvrectv\*, par D. HAMELINE et M.-J. DAHDELIN.

### A PARAÎTRE :

*L'Analyse sociologique du milieu*, par P. BESNARD.

*Le Domestique et l'Affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*, par D. HAMELINE.

Tous droits réservés

© Les Editions ouvrières, Paris 1977

Imprimé en France

Printed in France

## INTRODUCTION

Les colonies de vacances sont maintenant centenaires. A cet âge, on a déjà eu l'occasion de se pencher sur son passé et de faire de nombreuses fois le point. Mais cent ans pour une structure, qu'est-ce que cela représente ? est-ce le déclin ? la pleine maturité ? la fin de l'adolescence ?

Où en sont les « colos » ? Sans prétendre dresser ici un bilan exhaustif, nous pouvons rappeler un certain nombre d'éléments qui nous permettront de mieux saisir la réalité des colonies de vacances.

### DES CHIFFRES POUR UN PREMIER BILAN

1876, 68 enfants partent dans la première colonie de vacances ; en 1905, ils sont 2 300 ; en 1924, 130 000 ; en 1938, l'année où le premier décret-loi consacré à la protection des enfants placés hors du domicile de leurs parents est promulgué, les colonies accueillent 220 000 jeunes ; en 1945, 350 000 enfants partiront ; c'est en 1947 que Jeunesse et Sports se verra confié la responsabilité des centres de vacances ; en 1962, 1 350 000 enfants se rendront en « colo ».

On peut déjà remarquer que toute crise sociale, économique ou politique provoque un afflux important d'enfants dans les colonies de vacances. Et aujourd'hui, où en sommes-nous ?

En 1973, 1 400 000 enfants et adolescents de 4 à 18 ans se sont répartis dans 12 000 centres de vacances et de loisirs ; 650 000 ont fréquenté 4 800 centres de loisirs sans hébergement (C.L.S.H.) ; 70 000 jeunes ont acquis la formation d'animateurs de centres de vacances.

Plus de deux millions d'enfants et d'adolescents se sont

retrouvés en 1974 dans les centres de vacances et de loisirs (colonies, camps, C.L.S.H., scoutisme), soit plus de cinquante-deux millions de journées-vacances. En 1975, ils sont 100000 de plus. La stagnation des effectifs, qui se constatait depuis quelques années, semble dépassée ; cependant il faut y regarder de plus près car, tandis que les enfants partent moins à Noël (— 1,5 %) et beaucoup plus à Pâques (+ 22 %), les C.L.S.H. progressent très sensiblement (+ 20 % en deux ans) mais on ne peut pas en dire autant des colonies de vacances : leurs effectifs ne s'accroissent pas.

9 339 « colos » ont ouvert leurs portes en 1975, de même que 483 colonies maternelles, 7 212 camps d'adolescents et 4734 camps de scoutisme. C'est bien entendu la région parisienne qui détient, et de loin, les records d'origine de toutes ces structures (3216 colos), devant Nancy (585), Lille (565) et Lyon (414). Quant aux régions d'accueil, les Alpes du Nord (Haute-Savoie : 85 417 jeunes ; Isère : 41437 ; Savoie : 39 899 ; Hautes-Alpes : 32 621) et l'Ouest maritime (Finistère : 49 612 ; Vendée : 47 051 ; Loire Atlantique : 24 592 ; Morbihan : 23 638 ; Côtes du Nord : 17 667 ; Manche : 16 010 ; Calvados : 15 240) se taillent la part du lion.

Ces chiffres peuvent paraître impressionnants mais ils cachent un problème : pourquoi les colonies de vacances ne se développent-elles plus ? On peut d'emblée écarter l'hypothèse d'un manque d'animateurs : en 1976, 180 000 jeunes, de 17 à 19 ans surtout, sont encore partis encadrer tous ces colons bien qu'ils ne recevront que 30 francs environ par jour, certains ayant même déboursé 1000 francs pour leur formation pédagogique (65 francs en 1960). On ne peut par contre rejeter l'idée que les projets pédagogiques et les pratiques éducatives des colonies sont à l'origine d'un certain désintérêt de la part des enfants, mais nous retrouverons plus longuement cet aspect par la suite. Commençons plutôt par envisager le côté économique de la question.

#### LA RÉALITÉ ÉCONOMIQUE DES COLONIES DE VACANCES

Ecartons tout de suite l'idée que les difficultés financières des colonies de vacances pourraient venir d'un manque potentiel d'enfants. En effet un enfant sur deux ne part toujours pas en vacances et, parmi ceux qui partent, 1400000 se

retrouvent en centre de vacances chaque été. On ne peut pas non plus affirmer *a priori* que les colonies se sabordent elles-mêmes en mécontentant systématiquement leurs usagers puisque 85% des jeunes ayant séjourné en colonie se disent prêts à renouveler l'expérience. Il faut donc chercher ailleurs.

Regardons donc plus précisément du côté des coûts : les prix, tant ceux du transport, de la nourriture que ceux du matériel éducatif et les frais d'encadrement ont singulièrement augmenté. Entre 1974 et 1975, les charges salariales ont parfois augmenté de 50%, l'alimentation de 25%, le transport de 3035, le matériel éducatif de 25%... (1). Les associations se voient dans l'obligation de demander aux familles une participation financière toujours plus importante. Bien entendu, il y a les aides dont les parents peuvent bénéficier ; ainsi dans la région parisienne, les caisses d'allocations familiales accordent des bons-vacances aux ménages dont le quotient familial ne dépasse pas 550 francs. Pour chaque enfant envoyé en colonie, la famille touche entre 100 et 300 francs ; les parents doivent bien entendu compléter le prix du séjour qui, en 1976, est en moyenne de 35 francs par journée, sans compter le transport. Mais qui peut se permettre de déboursier plus de 1000 francs par enfant pour un mois de « colo » ?

Nous tenons sans doute là un premier élément qui nous explique pourquoi, depuis dix ans, le nombre des enfants reçus dans les colonies de vacances n'a pas augmenté. De plus, ceci nous permet de mieux comprendre le changement de population qui affecte les « colos » depuis quelques années : les classes moyennes ne pouvant bénéficier des bons-vacances et n'étant pas assez aisées pour sortir la somme requise, les colonies accueillent aujourd'hui et des enfants très défavorisés (souvent envoyés par la Direction à l'Action sanitaire et sociale) et des enfants très favorisés ! D'où une certaine sélection sociale à double sens qui risque d'être à l'origine de situations explosives ou surtout d'entraîner la « spécialisation » sociale des centres de vacances (ne risque-t-on pas de trouver des colonies pour enfants riches et d'autres pour enfants pauvres ? n'est-ce pas déjà ce que l'on voit ?).

Quant aux associations organisatrices, ne pourraient-elles pas faire un effort ? Après tout, ne sont-elles pas subventionnées ? En 1946, l'aide de l'État représentait 45 % du prix d© la journée.

(1) 50 millions de consommateurs, n° 65, mai 1976, 24-32.

Aujourd'hui, le secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports alloue entre 15 et 20 centimes par jour et par enfant... Il n'est donc pas étonnant que le problème des colonies de vacances soit d'éviter par tous les moyens de faire du déficit et non de réussir à réaliser des bénéfices. Ceci est d'autant plus vrai que la réglementation concernant les conditions sanitaires, les règles de sécurité et les conditions de recrutement et de formation du personnel d'encadrement s'est renforcée notablement. Nombre de centres ont du fermer leurs portes car il ne leur était pas possible de réaliser les investissements nécessaires pour satisfaire aux normes de la commission de sécurité ; bien d'autres sont dans une situation financière très délicate et ne voient leur salut que dans une augmentation des prix de séjour... augmentation qui risque fort de tarir le recrutement !

L'Etat a donc passé le relais ; la conséquence, c'est un changement considérable des collectivités organisatrices. Les associations à but non lucratif régies par la loi de 1901, issues pour beaucoup des anciens patronages laïques ou confessionnels, majoritaires auparavant, tendent à disparaître de plus en plus en raison de leurs faibles moyens financiers. Curés et instituteurs sont remplacés par les comités d'entreprise et les collectivités publiques. Les comités d'entreprise et les services sociaux d'entreprise disposent de moyens importants et ont beaucoup investi dans les colonies de vacances depuis 1960. Quant aux mairies et à certaines caisses d'allocations familiales, elles ont pris l'initiative d'ouvrir bon nombre de centres et de les gérer soit directement, soit indirectement. Comités d'entreprise et mairies deviennent d'autant plus prégnants qu'ils accordent des subventions parfois importantes à un certain nombre de familles qui dépendent d'eux. Il y a donc là un glissement caractéristique dans la politique de l'Etat : contrôler par une réglementation de plus en plus stricte les colonies de vacances et favoriser, par l'absence d'aide financière à toute organisation, les mairies et les comités d'entreprise en tant que collectivités organisatrices.

Ainsi la stagnation actuelle des colonies de vacances apparaît comme un problème économique que sous-tend une réalité politique. La France est aujourd'hui incapable d'offrir des vacances à la moitié de ses enfants, et pourtant il ne semble pas raisonnable d'entrevoir un nouveau développement des colonies de vacances. Par contre, les centres de loisirs sans hébergement (centres aérés, espaces de jeux, anciens patronages,

etc.) ne peuvent que progresser car ils correspondent bien aux attentes des parents qui, lorsqu'ils travaillent, ne veulent pas laisser leurs enfants seuls durant les vacances et aux désirs des divers élus ou responsables qui préfèrent se donner les moyens d'exercer de plus en plus un contrôle social réel et préventif sur les jeunes. L'augmentation croissante du coût des colonies de vacances ne pourra qu'inciter les familles à s'adresser aux centres aérés, en dépit de leur désir de voir leurs enfants partir en vacances.

#### QU'ATTENDRE DE CET OUVRAGE ?

Si nous avons tant insisté sur les problèmes économiques et politiques, c'est pour mieux dresser la toile de fond de cette étude. En effet, nous ne nous centrerons pas sur les problèmes matériels des colonies de vacances, mais bel et bien sur les questions pédagogiques. Dans un contexte social qui tend à donner de plus en plus de place au temps libre, le centre de vacances et de loisirs apparaît plus nécessaire que jamais au développement de l'enfant et de l'adolescent. Encore faut-il que les méthodes pédagogiques ne soient pas trop désuètes et que les collectivités organisatrices acceptent de poursuivre un renouveau pédagogique encore hésitant, capable de s'adapter aux besoins des jeunes. Les colonies de vacances ne peuvent plus être conçues comme après-guerre, sinon elles sont condamnées à disparaître ; d'ailleurs le désintérêt que marquent certains enfants pour les centres aux méthodes pédagogiques inamovibles en est une preuve. Changement de société et changement des enfants entraînent un changement des méthodes pédagogiques ; la réalité quotidienne de bien des colonies tendrait pourtant à nous faire croire l'inverse.

Nous nous proposons essentiellement trois buts :

a) Mettre à la disposition des animateurs, directeurs et responsables de colonies de vacances des éléments de connaissance, difficiles à trouver ou à rassembler, sur l'origine et l'évolution des colonies de vacances, les tendances pédagogiques actuelles de la formation et de l'animation dans ce domaine : *première partie.*

b) Présenter la monographie d'une expérience pédagogique



que nous avons nous-même tentée dans une colonie de vacances que nous voulions cogérée (avec une amorce autogestionnaire) et analyser les différents problèmes liés à cette tentative : *deuxième partie*.

c) Aider les différents responsables des colonies de vacances (administrateurs, organisateurs, directeurs, animateurs) à préparer, mettre sur pied et observer un projet pédagogique dans leurs centres : *troisième partie*.

PREMIERE PARTIE

## **DONNÉES ÉLÉMENTAIRES**

Si l'on voulait dresser un panorama des colonies de vacances, il faudrait sans aucun doute commencer par en rappeler les débuts et les premières évolutions. Or nous disposons pour ce faire des excellents ouvrages, aujourd'hui malheureusement épuisés, de P. A. Rey-Herme :

*Colonies de vacances. Origines et premiers développements* (Paris, Librairie centrale d'Education nouvelle, 1954, 524 pages).

*La Colonie de vacances hier et aujourd'hui* (Edition C.A.P., collection « les Enfants et les Hommes », 1955, 220 pages).

*Les Colonies de vacances en France, 1906-1936* (Editions Fleurus, 3 tomes, 1961).

Il sera donc important de remettre à la disposition des lecteurs un certain nombre des précieux renseignements contenus dans ces recherches.

Mais on ne peut en rester là : il s'agit aussi pour nous d'essayer de saisir les tendances actuelles des colonies de vacances tant à travers les récentes expériences pédagogiques qu'à travers l'évolution des méthodes de formation des animateurs. La lecture des publications des deux principaux organismes de formation (la *Revue de l'Union française des Centres de Vacances et de Loisirs*, d'une part, *Vers l'Education nouvelle*, organe d'information des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education active, d'autre part) nous apportera quelques précisions sur ces sujets ainsi que sur la manière dont enfants et parents envisagent la « colo ».

## CHAPITRE PREMIER

# ORIGINES ET PREMIERS DÉVELOPPEMENTS DES COLONIES DE VACANCES

### 1. DE 1876 A 1936

Les colonies de vacances se sont enracinées dans les voyages scolaires pratiqués par certaines écoles vers 1870 : on avait pris l'habitude de récompenser les meilleurs élèves en les envoyant visiter, durant une dizaine de jours et avec leurs instituteurs, une région ou une autre. Les colonies, pour leur part, vont insister sur la vie en plein air. Mais les avantages de cette vie en plein air vont être diversement appréciés : pour les uns, c'est avant tout un moyen d'instruction ; pour d'autres, c'est un moyen de loisir éducatif ; pour d'autres enfin, c'est essentiellement un facteur préventif ou thérapeutique de santé. Ces trois tendances recouvrent assez bien les premières divergences dans la conception des colonies de vacances.

#### **BION LE PREMIER...**

Il reste que le fondateur des colonies de vacances est un pasteur suisse nommé Bion. D'origine campagnarde, Bion commence par exercer son ministère à la campagne puis est nommé à Zurich où il veut entreprendre des études de médecine pour aider « l'humanité souffrante » ; ces deux vocations, de pasteur et de médecin, se révèlent rapidement incompatibles

et Bion se verra dans la nécessité de trouver un autre moyen pour aider ces « pauvres enfants » des villes : il fait alors appel à la générosité des gens aisés pour emmener dans des sites de montagne, pendant les vacances de l'été 1876, « des enfants pauvres et nécessiteux ». Avec 2 340 francs, 68 enfants pauvres et chétifs de 8 à 15 ans, encadrés par 8 maîtres et maîtresses du personnel enseignant de Zurich, sont placés par petits groupes dans diverses familles paysannes. Les enfants de chaque village se réunissent parfois la journée pour des activités communautaires (excursions, chants, jeux, etc.). La première colonie de vacances était née. Bion renouvellera l'expérience chaque été mais, dès 1880, tous les enfants seront réunis chez l'aubergiste de l'endroit.

En France, c'est aussi un pasteur, Lorriaux, qui lancera les premières colonies. En 1881, ayant eu connaissance des expériences suisses et américaines, Lorriaux suit 3 fillettes des Bâtignoles envoyées pendant 3 semaines en Seine-et-Marne. Satisfait de l'expérience, le pasteur crée « l'Œuvre des trois semaines » et, dès 1882, organise 5 centres qui accueilleront 79 garçons et filles de 3 à 16 ans. En 1883, c'est le responsable de la caisse des écoles du neuvième arrondissement de Paris, M. Cottinet, qui, enthousiasmé dès 1880 par les expériences de Bion, sélectionne, parmi les élèves des écoles de la rue Blanche, 18 enfants « les plus pauvres entre les plus débiles, les plus méritants entre les pauvres » ; il envoie les garçons à Chaumont et les filles à Luxeuil. Dès 1884, ils seront 100.

L'initiative de Bion fit rapidement école dans toute l'Europe : la Suisse comptera 4000 colons en 1906, l'Allemagne ouvrira ses premières colonies en 1878 et atteindra 35000 colons en 1900 ; en 1881, c'est la France, l'Italie, la Norvège, la Russie et la Suède qui emboîtent le pas ; la Hollande s'y mettra en 1883, la Belgique en 1886 et l'Espagne en 1887. Quant au pasteur Parsons (États-Unis, 1877) et au révérend Benett (Angleterre, 1882), s'ils sont bien à l'origine des colonies dans leur pays respectif, ils ne semblent rien devoir, au moins au départ, au pasteur Bion.

#### L'ÉSOR DES COLONIES DE VACANCES EN FRANCE

Les initiatives de Lorriaux et de Cottinet vont rapidement trouver de multiples échos en France puisque, en 1913, 110 000

à 120 000 enfants (45 000 filles et 70 000 garçons) partiront en colonie de vacances. La guerre portera un sérieux coup à ces expériences mais, dès 1921, il y aura de nouveau 130 000 colons. On en dénombre 170 000 en 1926, plus de 200 000 en 1929, 300 000 en 1931 dans plus de 1 000 centres, 400 000 enfin en 1936. Les séjours sont souvent de 40 jours et chaque colonie accueille entre 60 et 70 enfants. Les structures ont aussi évolué : le placement familial, tel que le pratiquait Bion au départ, régresse au bénéfice de la colonie proprement dite et parfois des demi-colonies ou colonies juxta-urbaines pour les enfants d'âge maternel. Quant à la tendance pédagogique dominante, elle vient du scoutisme à partir des années 20 : qui ne se souvient du lever des couleurs, des équipes avec leur chef et leur cri, des fanions d'honneur, des uniformes impeccables, des grands jeux dans les bois et surtout de cette obéissance (presque) sans faille !

Cet essor des colonies de vacances fut aussi favorisé par bien des influences externes, et tout particulièrement par la loi du 28 mars 1882 qui rend l'école laïque obligatoire pour tous les enfants de 7 à 12 ans. Cette loi aura deux conséquences : tout d'abord, le nombre d'enfants en vacances croîtra de façon significative et la nécessité d'une organisation rationnelle des loisirs populaires deviendra manifeste ; de plus, l'école devenant laïque, les catholiques vont chercher dans l'institution périscolaire un moyen de suppléer à l'absence de formation religieuse.

Par contrecoup, les patronages laïques vont eux aussi fleurir où instituteurs et institutrices mettront l'accent sur le développement culturel profane. C'est ainsi qu'avant que les colonies de vacances ne tendent vers des notions de loisir culturel et de liberté, on va voir les idéologies politiques (des républicains laïcs, des démocrates catholiques, des conservateurs catholiques) se répandre dans ce cadre plus soucieux que l'école de liberté et d'épanouissement véritable.

En 1900, les conceptions des quelques 150 promoteurs de colonies sont des plus diverses. Certains en restent au but d'origine, sanitaire avant tout : il s'agit de faire faire une cure de santé aux plus nécessiteux ; mais si, pour les uns, les pasteurs surtout, il s'agit là d'une action désintéressée et « charitable », pour d'autres, et en particulier les instituteurs, l'objectif est bien d'obtenir ainsi de « bons élèves ». Par contre, les finalités de quelques responsables de colonies vont se préciser ; on verra

naître des centres à but socialement « calmant » (l'œuvre est alors destinée à attirer la reconnaissance des pauvres et à donner bonne conscience aux riches) ou à but national (le séjour doit alors permettre « d'améliorer la race » ou d'augmenter la fusion entre paysans et ouvriers).

Quant aux colonies catholiques, elles vont, contrairement à Bion, se centrer sur l'aspect éducatif, et non plus sanitaire ; encore vont-elles le faire d'une façon qui leur est propre : il s'agira alors de combler une lacune morale et surtout religieuse en apprenant aux garçons et aux filles une certaine « vue du monde » centrée sur la foi et en leur communiquant un regard original sur toute chose. Il est bien évident que l'optique des colonies change radicalement : le séjour n'est plus tant le lieu de vacances que l'occasion d'apprendre systématiquement quelque chose. Les parents nourriciers ne peuvent suffire à cette tâche et la nécessité de « professionnels » va apparaître, en fonction des compétences que l'on veut inculquer ; instituteurs et curés vont donc s'imposer... peut-être au détriment d'un développement de l'enfant selon son rythme et sa manière propres.

#### L'IMPOSSIBLE UNITÉ

Les modalités éducatives vont évidemment s'en ressentir. Les pasteurs, créateurs des premières colonies, étaient mariés et avaient des enfants et, finalement, ayant remarqué les bienfaits sur leur progéniture de la vie au grand air dans un cadre familial, ils ont cherché à en faire bénéficier d'autres enfants plus nécessiteux. Quant aux instituteurs et aux catholiques, ils avaient conscience que l'école et le patronage apportaient à l'enfant des compléments éducatifs et sanitaires que la famille ne fournissait pas ; ils vont donc perfectionner et l'école et le patronage en les adaptant à la période de vacances.

Cette différence, nous la retrouvons dans l'insistance sur la liberté ou la discipline. Chez les protestants, républicains de gauche et partisans du libre examen et de l'autonomie spirituelle, c'est la liberté qui prime : on se contente d'user à l'égard de l'enfant de la simple autorité familiale et on lui laisse de longues heures de libre où il fait ce qui lui plaît. Chez les catholiques, peut-on affirmer au risque de caricaturer, conservateurs de droite et défenseurs d'une sorte d'autorité

sacrée et de droit divin, la discipline et l'obéissance sont à la base de tout. Autant ces derniers, victimes d'une certaine doctrine du péché originel, se méfient de la nature de l'enfant, autant les premiers lui font confiance. N'est-ce pas le même débat qui se poursuit aujourd'hui ?

En 1905, 200 colonies de vacances sont organisées (100 par Paris, 100 par la province) en France, tandis que dans le monde c'est plus de 100000 garçons et filles qui partiront en colo. L'accroissement numérique est donc considérable, la diversification se fait de plus en plus forte mais, finalement, depuis Bion, rien de vraiment original soit dans les méthodes soit dans l'organisation n'est apparu. L'enthousiasme pour cette forme nouvelle d'éducation totale se manifeste au « Premier Congrès international des Colonies de Vacances » qui sera bien entendu organisé à Zurich les 13 et 14 août 1888. En avril 1906 le second congrès international (et le premier congrès national français) se tiendra à Bordeaux : on y fera le projet d'une association dite « Fédération nationale des Colonies de Vacances et Œuvres de grand air » qui devait regrouper toutes les tendances laïques et religieuses.

Ce désir resta néanmoins lettre morte car les catholiques, qui n'ouvrirent leur première colonie qu'en 1898 mais qui en 1905 touchaient 4 000 enfants dans leurs centres, créèrent dès 1907 ce qui allait devenir l'Union Nationale des Colonies de Vacances (U.N.C.V.) puis, lors de la reconnaissance d'Utilité publique en 1934, l'Union française des Colonies de Vacances (U.F.C.V.) qui privilégia toujours l'aspect éducatif sur l'aspect sanitaire et se réclama d'emblée d'un spiritualisme non confessionnel.

En 1913, devant le refus de l'U.N.C.V. de se fondre dans une grande association, la Fédération nationale des Colonies de Vacances et Œuvres de Plein Air voit le jour, sur des objectifs plus sociaux et sanitaires. Après la Seconde Guerre mondiale, elle périclita et ses membres se reportèrent sur l'Union française des Œuvres de Vacances laïques (U.F.O.V.A.L.), étroitement dépendante de la Ligue de l'Enseignement et davantage centrée sur des objectifs laïc et parascolaire. En 1949, l'U.F.O.V.A.L. se regroupa avec les C.E.M.E.A., les Eclaireurs de France, les Francs et Franches-Camarades pour donner naissance aux Jeunesses en Plein Air (J.P.A.). Quant aux protestants, ce n'est qu'en 1936, qu'ils fondèrent le Comité protestant des Colonies de Vacances



(C.P.C.V.). A partir de 1936, tous ces organismes deviendront formateurs de cadres de centres de vacances. Ce sont bien les mêmes que nous retrouvons en 1976.

## 2. OU EN EST-ON EN 1955?

Si nous nous sommes tant attardé sur les origines et les premiers développements des colonies de vacances, c'est parce qu'il nous semble que les enjeux actuels ne sont pas tellement différents, que les tendances et les clivages sont bien toujours-lés mêmes, que ce passé éclaire singulièrement notre présent. Si nous nous arrêtons un tant soit peu en 1955, c'est parce que cette année-là P. A. Rey-Herme publie *la Colonie de vacances hier et aujourd'hui* : l'auteur tente de faire le point sur les objectifs des centres de vacances des 20 dernières années. On peut même dire que la plupart des colonies actuelles vivent sur ces schémas et que toutes les perspectives de cet ouvrage ne sont même pas encore réalisées dans bien des endroits.

### L'ÈRE DES MÉTHODES ACTIVES

Après 1946, les méthodes actives vont progressivement supplanter l'influence du scoutisme et l'on va se centrer de plus en plus sur l'attention à l'enfant à travers le développement de la psychopédagogie, les notions de réalisation, d'activités, etc. Les premiers objectifs, à savoir combler les lacunes sociales, intellectuelles, sanitaires, religieuses, voire même politiques, vont s'estomper ; les colonies de vacances vont maintenant se vouloir éducatrices de loisirs. P. A. Rey-Herme définira même la colo comme une « école de loisirs ». Qu'entendre par là ? Principalement, essayer de favoriser le désintéressement et la gratuité, l'initiative et la création, le goût du risque et de l'aventure, la personnalisation des rapports sociaux.

Plus que jamais la colonie se veut éducative, restant finalement dans la lignée du pasteur Bion lorsque celui-ci déclarait : « Le but de la colonie de vacances est de chercher à corriger les effets du caractère exclusivement intellectuel de notre éducation de la jeunesse, particulièrement dans les classes de la

société où cet exclusivisme cause le plus de mal. » Or la colonie est devenue une œuvre éducative non négligeable puisqu'en 1948 elle touche déjà 880 000 enfants, soit quatre fois plus que 10 ans plus tôt. Mais, pour autant, il ne faudrait pas oublier qu'il s'agit d'une éducation de vacances, c'est-à-dire d'une éducation qui présuppose détente, loisirs et liberté. Quels sont donc les différents aspects de l'éducation en colonie de vacances ?

#### LA COLONIE ÉDUCATIVE...

P. A. Rey-Herme commence par s'attacher à l'éducation physique : être propre dans son corps et ses objets personnels, respirer correctement, manger sans précipitation ni glotonnerie, et surtout se détendre. Il y a là tout un apprentissage, codifié d'ailleurs aujourd'hui par les règlements de sécurité, d'hygiène et d'alimentation auxquels toute colonie doit se soumettre pour son ouverture et son fonctionnement. L'éducation sociale est aussi à développer : la colonie sera pour l'enfant l'occasion de vivre avec des adultes et d'établir des rapports de vérité avec ses camarades. Quant à l'éducation du caractère, elle sera basée sur l'initiative, le sens de l'effort, l'obéissance et l'équilibre affectif. Souvenez-vous, anciens petits colons ! En ce qui concerne l'éducation intellectuelle, il ne s'agira pas de concevoir la colonie comme une école de plein air ou comme le lieu d'applications pratiques du savoir scolaire, mais comme un moment où l'on doit saisir toutes les occasions de s'enrichir qui naissent des personnes ou des choses elles-mêmes. L'éducation spirituelle enfin (à tout seigneur tout honneur !) sera basée sur la création libre et désintéressée, l'admiration, la contemplation et le sens de l'idéal.

#### L'ORGANISATION DE LA COLONIE

Cette conception éducative aura bien entendu des conséquences sur le plan des structures de la colo : celles-ci seront marquées par des liens d'autorité, de collaboration, de confiance, le tout sous la haute autorité du directeur, véritable responsable du centre. L'organisation interne prônée correspond à la moyenne colonie, soit environ 80 garçons ou filles. En fonc-

tion des âges, on créera trois grandes sections pour que les plus jeunes (de 6 à 8 ans) et les plus grands (12 ans et plus) aient leur rythme propre. A l'intérieur de chaque section, on trouvera des groupes de base, mais ici deux solutions sont le plus souvent usitées : dans la plupart des cas, un moniteur responsable se voit confier une petite équipe de 10-12 enfants ; dans certains centres par contre, un groupe d'une trentaine d'enfants est placé sous la responsabilité de 3 ou 4 moniteurs dont un plus particulièrement qualifié.

Pour retrouver une structure plus familiale, quelques colonies ont prôné des équipes verticales, comprenant une douzaine d'enfants de 7 à 14 ans confiés à un moniteur ou une monitrice, éclatant au moment des jeux et des ateliers. La famille restant la référence suprême, et l'usine immense et anonyme la chose à éviter, cette colonie moyenne permettra aussi au directeur de mener une « vie familiale » avec son équipe de maîtrise d'une douzaine de personnes.

Quant au déroulement de la vie en colonie de vacances, il a aussi ses caractéristiques propres et on peut dire que les conseils qui vont suivre font toujours la loi aujourd'hui. Il s'agit tout d'abord d'alterner les temps forts et les temps faibles dans le déroulement et dans la répartition des activités. Il s'agit ensuite d'alterner les activités communes à toute la colonie, en les maintenant rares et exceptionnelles cependant, et les activités spécifiques à de petits groupes. Il s'agit enfin de favoriser les différents types d'expression pour épanouir les différents aspects de la personnalité et pour permettre à chaque enfant de trouver un domaine où il puisse se réaliser en réussissant.

On retrouve bien là les éléments du « savoir » psychopédagogique : les colonies de vacances ont changé, le discours assez fruste et volontariste du départ a été recouvert par les méandres de la psychologie de l'enfant. Psychopédagogie et méthodes actives vont faire tourner sagement (car sous couvert de la science) la machine colonie de vacances : la nouveauté, et laquelle, peut-elle encore s'introduire ?

## CHAPITRE II

# PERSPECTIVES ET EXPÉRIENCES ACTUELLES

### 1. 1967 : LA COLONIE SE VEUT D'ABORD CENTRE DE LOISIR

Insensiblement, en dix ans, les notions de loisir, d'activité et de liberté vont sécréter leurs conséquences, au moins dans quelques lieux d'innovation. Il est intéressant de reprendre la plaquette de l'U.F.C.V. sortie en 1967 pour son soixantième anniversaire car on y trouve clairement exprimés ce que l'on refuse car dé

afpassé et ce que l'on suggère comme à venir.

C'est la perception de la vie quotidienne qui nous montrera le mieux l'évolution. On considère comme d'un autre âge le lever au « clairon », le dérouillage matinal, l'inspection des lits, le rassemblement du matin pour le salut aux couleurs, le sifflet du moniteur, la trompe du directeur, les cris des équipes, les chants de rassemblement, le silence du dortoir, la lecture au réfectoire, le grand jeu avec enlèvement, le jeu de nuit avec bandit masqué, la colonie à thème (« un mois comme au moyen âge » !), les concours et les points d'équipe, la séance solennelle de remise des fanions, etc. En fait, cette liste se présente comme un catalogue de produits périmés et affirmer qu'elle est d'un autre âge n'a qu'une valeur d'exorcisme : elle est sans doute plus proche de la réalité que ce qui suit, pourtant hautement recommandé à l'époque !

#### UNE COLONIE TYPE

ex100 Les transformations des colonies de vacances vont toujours s'appuyer sur la notion de besoins de l'enfant (merveilles de la

psychopédagogie) et la pédagogie en colonie va se vouloir une réponse à tous les besoins de l'enfant dans un climat particulier qui est celui des vacances. Le terme central est maintenant celui de loisir avec ce qu'il représente de possibilités, de changements, de fantaisie, de détente, de repos, d'initiative et de choix... Mais comment cela s'inscrit-il dans la réalité quotidienne ? Les enfants, par chambres de 3 à 6 lits, disposent chacun d'un coin personnel à décorer, d'une armoire et d'un meuble de chevet à investir. Le lever se fait en musique et dans le calme, mais il peut être échelonné sur une heure, chaque nouveau groupe d'enfants étant pris en charge par un moniteur. Le petit déjeuner est varié, copieux et abondant. Quant aux services d'antan, ils ont pratiquement disparu, puisque chacun ne fait que son lit et ne range que son armoire.

Les activités de la matinée commencent alors, chaque enfant choisissant parmi les activités proposées par les différents moniteurs. Une heure avant le repas, chaque équipe, précédemment éparpillée, se retrouve autour de son moniteur pour la distribution du courrier, la lecture d'une histoire ou le déroulement de jeux calmes. Une musique familière retentit et l'équipe, après s'

hichêtré lavé les mains, prend place à table autour du moniteur qui distribue les plats, coupe la viande, rectifie la tenue, veille à ce que tout le monde mange. Les menus sont bien entendu variés et devront laisser le choix entre deux possibilités.

Le déjeuner terminé, la sieste devant avant tout permettre le repos, le moniteur devra éviter toute excitation (bruits, cris, agitation) de même que toute tension (lecture, couture ou courrier seront autorisés). Par temps chaud, la sieste pourra se dérouler dehors, à l'ombre. Entre une heure et une heure et demie plus tard, les activités de l'après-midi se dérouleront parfois avec l'ensemble des enfants (grand jeu, activités exceptionnelles, etc.) et le plus souvent par équipe (promenade, petits jeux, etc.).

Précédé par la douche, le dîner sera l'occasion de nombreuses festivités : repas aux chandelles, soirée cabaret, repas costumé, repas chinois, repas arabe, buffet dansant, brochettes, crêpes, fondues, etc. Lorsque le dîner n'est pas exceptionnel, il sera suivi la plupart du temps d'une veillée calme en é

f0 quipe (promenade, chants, petits jeux, etc.). Puis chacun regagnera sa chambre avec plaisir nous dit-on, pour s'endormir après un moment d'intimité favorisé par la lecture, la musique douce,

la discussion ou quelques marques d'affection selon les âges... La colonie se veut principalement un milieu de loisir qui a opté pour la fantaisie contre la routine, pour la détente contre l'excitation, pour l'adhésion contre la soumission, pour la gratuité contre le rendement, pour la liberté contre le système, pour le choix contre le programme. A la notion de besoins, vient donc s'ajouter la notion de choix : voilà bien ce que l'on veut favoriser en 1967, voilà ce qui va se répandre dans les colonies dans les années 70, voilà

ce qui se donne aujourd'hui comme innovation courante et bien acceptée.

#### UN PROBLÈME : LES ACTIVITÉS

Quant au problème de l'époque, c'est sans doute celui des activités. Les méthodes actives aidant, chaque colonie faisait faire des travaux manuels dits éducatifs (raphia, plâtre, corde armée, rotin, etc.), rivalisant à qui mieux mieux pour créer de nouveaux ateliers, et assimilant activités et travaux manuels. L'enthousiasme des enfants n'était (et n'est) pas forcément délirant et les ateliers étaient (et sont) guettés par la sclérose, la tradition, la routine, l'inadaptation, le programme, l'artificialisme, la production ou l'efficacité. Aussi tente-t-on, toujours par l'intermédiaire de Dewey et Claparède, de redéfinir la notion d'activité.

Mues par des besoins et relayées par des intérêts soit manifestés spontanément soit provoqués, les activités doivent être organisées avec l'enfant, poursuivies, contrôlées, conduites, prolongées. On affirmera qu'il faut être à l'écoute des enfants tout en sachant débusquer les besoins cachés, utiliser le milieu extérieur comme provocation tout en n'imposant pas des schémas tout faits, aider l'enfant à s'exprimer tout en lui permettant d'acquérir une certaine maîtrise, satisfaire le besoin dominant tout en diversifiant suffisamment les intérêts...

Il y a là un joli jeu de contradictions dont il n'est pas certain que les finesses de la psychologie permettent de sortir. On veut apprendre au moniteur à respecter le rythme des enfants : allègre mais serein pour les petits, actif et tonique pour les moyens, syncopé et fantaisiste pour les grands ; on veut apprendre au moniteur à répondre à la demande, à accepter et favoriser l'imprévisible, à enraciner les activités dans les goûts de l'enfant et le milieu ambiant ; on veut apprendre au

moniteur à perdre lentement le désir d'être un meneur d'hommes ou un porte-drapeau éducatif ; on veut apprendre au moniteur à être un éveilleur, un chef d'orchestre, un facilitateur ... Tout bon moniteur n'est-il pas condamné à revivre en permanence le supplice de récartèlement ?

#### UNE NOTION NOUVELLE : LA NON-DIRECTIVITÉ

C'est aussi à cette époque (1) que l'on voit apparaître, mais à propos des camps d'adolescents et non des colonies de vacances, une nouvelle notion : la non-directivité. On la justifie en affirmant que le centre de vacances est un lieu privilégié où l'adolescent pourra apprendre à se prendre progressivement en charge. Alors que le milieu familial, scolaire et professionnel, de par ses nécessités propres, ne permet pas une participation authentique, le loisir devra permettre au jeune de trouver sa place, de prendre des initiatives, de gérer un budget, d'être à l'écoute de l'humain ; le loisir sera alors un lieu de préparation à une vie professionnelle et familiale plus responsable et plus équilibrée ; le loisir sera l'occasion pour l'adolescent de développer des attitudes fondamentales de présence active et d'engagement qui lui permettront de mieux comprendre la société et de ne plus la subir.

fiNéanmoins, nous dit-on, un projet éducatif aussi noble doit être entouré de bien des précautions : les jeunes doivent avoir une certaine maturité, les éducateurs doivent être pleinement conscients de leur rôle, les personnalités de tous doivent être très riches et marquées avant tout par le goût du dépassement. La prise en charge de la vie du groupe par lui-même suppose un certain nombre d'étapes de façon à favoriser un engagement progressif en fonction de valeurs communes. Pour cela, on mettra en place des comités (4 ou 5 jeunes et un animateur) chargés tant de la vie quotidienne que des activités. Adolescents et responsables doivent ainsi avoir l'occasion de définir ensemble et progressivement un règlement commun, une charte, un cadre de vie.

Mais les exemples donnés semblent bien en retrait sur les

(1) En janvier 1971, l'U.F.C.V. reprend dans une plaquette spéciale des textes publiés en 1967 à l'occasion de son soixantième anniversaire. On y trouve un article consacré aux camps d'adolescents au titre éloquent : « Faire et laisser faire »...

discours tenus : ce n'est qu'au cours des camps rayonnants que les jeunes pourront établir leur menu et faire eux-mêmes leurs achats ; c'est en apprenant à l'adolescent à établir un budget avec son argent de poche que l'on fera une éducation en profondeur ! Tout se passe comme si l'on ne s'avancait qu'avec bien des peurs et des réticences sur une pente savonneuse dont on ne verrait pas les conséquences, mais dont on pressentirait qu'elle risquerait d'entraîner une perte de pouvoir que l'on ne pourrait peut-être plus contrôler. L'enjeu est d'ailleurs le même dans le milieu scolaire qui est à cette même époque traversé par quelques expériences d'enseignement non-directif. Dès 1962, D. Hameline et M.-J. Dardelin, par exemple, mettent en œuvre, mais de façon plus radicale que ce que nous venons de voir, cette pédagogie dans leurs classes de philosophie (2). Le milieu extra-scolaire semble curieusement avoir plus de mal à assimiler cette nouvelle notion.

## 2. AUJOURD'HUI : VERS LE POUVOIR DE CHOIX

Nous venons de voir s'affirmer deux tendances dans l'évolution des centres de vacances : l'une est centrée sur la notion de choix, l'autre sur la notion de non-directivité ou de pouvoir de décision par le jeune lui-même. Autant la première apparaissait évidente, autant la seconde semblait menaçante ; et c'est bien ce qui explique que les tentatives les plus récentes vont d'abord s'employer à développer le pouvoir de choix des enfants. Mais, précisent tout de suite certains, pour choisir, il faut pouvoir choisir, autrement dit il faut déjà avoir expérimenté les différentes possibilités du choix. En effet, les adolescents en particulier ne cherchent que ce qu'ils connaissent (lecture, musique, farniente, etc.) et il faut donc pousser les jeunes à sortir de leurs (faux) « besoins habituels » ; d'ailleurs, ajoute-t-on immédiatement, après ils en sont reconnaissants.

(2) Hameline (D.) et Dardelin (M.-J.), *La Liberté d'apprendre*, les Éditions ouvrières, collection « Points d'Appui-Education », 1<sup>re</sup> édition, 1967, nouvelle édition entièrement refondue, 1977.



## POUR UNE PÉDAGOGIE DE COMPENSATION

Cette idée repose sur une conception selon laquelle le centre de vacances doit être l'occasion pour l'adolescent de compenser par l'aventure les humiliations de sa condition quotidienne marquée par l'absence de statut social, l'incapacité de produire, l'inutilité économique. On trouve sans doute là une des raisons pour lesquelles les camps d'adolescents se centrent de plus en plus sur la maîtrise d'une activité ou d'un sport (ski, canoë-kayak, voile, spéléologie, cheval, etc.). L'aventure correspond alors à un « besoin profond » de jouer, de risquer, d'affirmer sa force et sa puissance, de narguer les préjugés et l'ordre établis, de se surpasser en maîtrisant sa propre angoisse et sa propre faiblesse. Donnons à nos adolescents un but, apprenons-leur à se gérer eux-mêmes au travers des multiples difficultés de la vie quotidienne, donnons-leur la possibilité de décider et de se déterminer en fonction de critères et d'idées forces. Le centre de vacances deviendra alors un rite d'initiation par rapport au monde moderne, un lieu de compensation par rapport à la vie quotidienne.

Quittons maintenant les camps d'adolescents pour les colonies de vacances sans oublier que la tendance que nous venons de décrire fait tache d'huile en particulier pour les plus âgés des enfants des colos : ne voit-on pas de plus en plus de colonies se centrer, surtout pour les grands, sur la voile, la spéléologie ou le cheval ? N'est-ce pas dans le même esprit ?

L'évolution récente la plus courante des colonies de vacances essaie de favoriser avant tout la liberté de choix chez l'enfant. La revue des C.E.M.E.A. (3) en particulier décrit bien cet aspect. Les objectifs éducatifs se veulent doubles : il s'agit d'abord de répondre aux besoins, aux intérêts, aux désirs, aux envies des enfants, et pour cela la structure de la colonie doit favoriser l'expression et la pratique libre d'activités déterminées avec et par les enfants ; il s'agit ensuite de contribuer à l'épanouissement de la personnalité des enfants en favorisant l'accès à l'autonomie et à la socialisation des individus, et pour cela la colonie a pour fonction de combler les carences du système d'éducation en apportant au jeune des moyens pour se défendre des conditionnements et pour faire évoluer la société.

(3) Vercoutère (J.), « Le Centre de vacances collectives : objectifs, structures, relations, pouvoir », *Vers l'Éducation Nouvelle*, 1974, n° 284, 4-11.

## ORGANISATION ET POUVOIR

Quant à l'organisation prônée, si elle n'a pas beaucoup évolué par rapport à la période pr

lochécedente, elle est surtout allée chercher des justifications du côté de chez Freud. Le groupe de vie, comprenant de 5 à 12 enfants, est maintenant considéré comme un repère symbolique de type maternel ; mais plusieurs petits groupes sont rassemblés, le plus souvent en fonction des âges, pour constituer un grand groupe d'activités (entre 15 et 40 enfants) : les participants ont ainsi la possibilité de choisir entre plusieurs activités individuelles ou collectives aux différents moments de la journée, activités proposées par les différents moniteurs du grand groupe. Le groupe de vie reste centré sur un adulte qui favorise l'expression de tous, propose ou reformule en fonction des besoins cachés, est tantôt directif et tantôt non-directif, adopte une attitude fondée sur la confiance, le respect, la disponibilité, l'écoute, le dialogue authentique ; l'adulte est alors une figure d'autorité non-autoritaire, un repère symbolique de type maternel. Quant à la figure paternelle, elle est sans doute représentée par cette espèce de clan qu'est le grand groupe d'activités.

Quoi qu'il en soit, on insiste de plus en plus sur la nécessité d'une coopération étroite entre les adultes d'un grand groupe et sur le rôle fondamental du directeur pour mettre en place et maintenir des structures facilitantes et libératrices. L'équipe de direction se doit de favoriser le partage du pouvoir et des responsabilités en définissant suffisamment ces dernières tout en les laissant ouvertes, car c'est elle qui détient le pouvoir de répartir le pouvoir ; elle se doit aussi de coordonner les responsabilités, de répartir les informations, de faciliter la prise de décisions, évitant donc de monopoliser le pouvoir et de décider à la place de tous ; elle se doit encore de rester responsable de l'ensemble sans s'en tenir à l'administration et aux relations extérieures ; elle se doit enfin d'assurer la régulation des relations entre les personnes et entre les groupes.

La pédagogie de Célestin Freinet ayant enrichi les intuitions des méthodes actives, aller maintenant dans le sens du progrès c'est avant tout favoriser la libre expression, la libre activité, le partage du pouvoir, la prise de responsabilité réelle en vivant une relation authentiquement démocratique et coopérative. Telle est la trame qui semble servir de base à tous les discours

calex100avancés que l'on peut entendre aujourd'hui sur les colonies de vacances. Tous ces thèmes s'appuient d'ailleurs tant sur la dérive culturelle libérale contemporaine que sur les pédagogies « groupistes » qui se sont révélées dans les dix dernières années (citons pour mémoire G. Rogers, A.S. Neill, M. Lobrot...).

#### DES SÉJOURS INDIVIDUALISÉS

Il reste que cette trame de base peut supporter quelques variations pour favoriser la liberté de choix. Certains centres pratiquent actuellement les séjours individualisés ; au lieu des séjours classiques de trois semaines ou un mois, certaines colonies restent ouvertes deux mois de suite tout en permettant, chaque semaine, à un certain nombre d'enfants d'arriver et à d'autres de partir. Ceux qui ont tenté l'expérience suggèrent d'ailleurs de prendre un certain nombre de précautions : soigner l'accueil et y faire participer les enfants qui restent, mélanger les anciens et les nouveaux, maintenir des structures et une organisation assez fixes, constituer des équipes et ne prendre qu'un grand groupe de 50 enfants, ne pas insister sur les détails, tenir compte d'une plus grande fatigue des animateurs.

Le secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports semble d'ailleurs faire un accueil très favorable à ces colonies hebdomadaires. Il encourage d'autre part les centres qui tentent de faire vivre ensemble les adultes et les jeunes dans des structures assez souples en favorisant la vie en commun par des services partagés, des repas en commun, des activités communes, tout en laissant chacun, et chaque génération, libre de faire ce qu'il veut ; on se rapproche là de plus en plus des formules de villages vacances ou de clubs : la colonie devient un centre aéré à l'intérieur d'une structure de vacances plus vaste.

#### LE BÉFUS DU GRAND GROUPE

##### Pour accroître la liberté

afin de choix, d'autres ont supprimé le grand groupe d'activités homogène sur le plan de l'âge et qui regroupait plusieurs petits groupes de vie. L'organisation est alors la suivante durant la semaine : les enfants choisissent parmi les activités proposées par les animateurs et vont avec

l'animateur qui a proposé cette activité mais, pour que chacun puisse changer d'activité au gré de ses désirs, tous les groupes resteront proches de la colonie ; de plus, les activités ne nécessitant pas un encadrement fixe (boules, quilles, badminton, bibliothèque, poupée, dinette, ping-pong, cabanes) pourront toujours être effectuées par les enfants, les animateurs disponibles se contentant de parcourir les différents lieux, d'orienter et de surveiller. L'après-midi, la structure sera la même mais, les activités étant plus lointaines, les enfants ne pourront pas changer de groupe. La veillée reprendra ce principe mais des activités libres, c'est-à-dire ne requérant pas un animateur-spécialiste, pourront aussi avoir lieu.

Tout ceci requiert une préparation très précise de chaque journée par chaque animateur ; ce dernier doit arriver chaque soir avec son projet pour le lendemain de façon qu'une harmonisation puisse se faire entre les animateurs. Ces derniers restent de plus le référent d'un petit groupe de vie et se chargent de la vie matérielle de ces enfants (lever, coucher, douches, etc.). Imitant les moniteurs, les enfants ont d'ailleurs droit au cours du mois à quelques jours de congé où ils font ce qu'ils veulent, comme ils le veulent, en restant dans les locaux du centre, bien entendu.

Les promoteurs de l'expérience n'ont pas rencontré de grosses difficultés au niveau de la répartition ou de la participation des enfants durant les activités. Par contre, le problème a été le manque de préparation des animateurs qui, au début, proposaient trop de jeux actifs ou calmes et avaient du mal à varier leurs idées, à développer leur capacité à inventer ou à adapter. Il a fallu aussi établir un contrat mutuel enfants-encadrement pour remettre le matériel en place, ne pas réveiller les gens qui dormaient encore, quitter discrètement les activités...

Cette dernière tentative nous semble révélatrice de toute cette tendance et significative de ce que nous appelons le développement du pouvoir de choix : les enfants peuvent choisir entre diverses activités, mais ce sont les animateurs qui organisent et proposent, même s'ils ont l'impression de reprendre ce qu'ont proposé les enfants ou de répondre aux fameux besoins réels cachés des usagers des colonies de vacances. C'est en cela que nous opposerons le pouvoir de choix et le pouvoir de décision.

### 3. AUJOURD'HUI : VERS LE POUVOIR DE DECISION

Le pouvoir de décision, dont le pouvoir de choix n'est qu'un élément, a été rapidement assimilé à la notion de non-directivité puis à celle d'autogestion. Ce qui caractérise le rapport à la pédagogie issue de Rogers c'est l'ambiguïté : séduction et méfiance, désir et peur.

C'est bien ce que l'on peut déceler dans ce sujet d'examen de directeur de colonie de vacances proposé à Paris en 1972 (quelle consécration !) : « Le principe de non-directivité inspire de plus en plus la conception, la préparation et la mise en œuvre des activités éducatives. Le moment et le lieu où se situe la colonie de vacances incitent souvent directeur et moniteur à s'y référer. Toutefois, la vie collective est contraignante et ne saurait être supportable sans le respect d'un certain nombre de règles, d'une certaine discipline. Peut-on concilier une méthode pédagogique non-directive et les nécessités de la vie en commun en périodes de vacances ? »

#### CHEZ LES ADOS

C'est sans doute l'U.F.C.V. qui a le plus prôné cette tendance pédagogique, tout en précisant bien que, si les buts du centre de vacances restent bien l'expression et l'autonomie, la non-directivité n'est qu'une étape supplémentaire qui ne peut être assumée que par de fortes personnalités, riches d'expériences et de potentialités.

Les... Ces fortes personnalités, autant on semble les trouver dans les camps d'adolescents, autant on semble réticent à les reconnaître en colonie de vacances. On trouve relatée (4) par exemple une expérience de camp permanent de haute montagne se référant même à des principes autogestionnaires.

La structure d'accueil est alors volontairement informelle, la prise en charge des nécessités de la vie collective revenant à chaque adolescent qui séjourne au chalet dans le temps qu'il désire. Le groupe d'animateurs permanents ne détermine pas *a priori* les règles de la vie collective mais tente d'établir un

(4) *Revue de l'Union française des Centres de vacances et de loisirs*, 1974, n° 114, 3-8.

type de relations et d'engagement dans lequel chacun participe à la découverte et à la prise en charge des contraintes. Quant aux activités, ici les courses en haute montagne, elles sont déterminées par les adolescents mais supervisées par les responsables. Les difficultés rencontrées sont plutôt de l'ordre du nombre des participants (trop de participants et trop de passages ne facilitent guère l'élaboration de la vie collective), de l'argent à avancer initialement pour lancer le centre et de la constitution d'un groupe permanent de base qui assure l'organisation de dé

lochpart et la préparation.

#### DU CÔTÉ DES COLOS : LES OBJECTIFS

Quelques colonies de vacances ont tout de même tenté de s'engager dans cette voie et c'est ainsi que l'on verra en 1973 un responsable U.F.C.V. rapporter dans la revue correspondante une expérience de ce type (5).

Les objectifs de la colonie de vacances furent alors les suivants : faciliter l'autonomie progressive de l'enfant en lui permettant de façonner son milieu, d'affronter des situations différentes, d'établir des relations interpersonnelles ; aider les enfants à découvrir leurs facultés personnelles, à oser inventer leurs loisirs et leur vie quotidienne, à poser leurs actes en supportant les conséquences ; apprendre à des enfants de cultures (et éventuellement de races) différentes à entrer en relation interpersonnelle ; faire fonctionner une équipe d'animation responsable et capable de s'acheminer progressivement vers la facilitation des objectifs précédents,

Il s'agira donc d'abord de partir le plus possible de l'enfant et de l'activité qu'il se donne en apprenant à l'observer et à en faciliter le jaillissement. Tout pour l'enfant étant activité et jouer étant pour lui un véritable travail vital, l'habituel bagage tout préparé (petits jeux, grands jeux, chants, etc.) ne sera utilisé que provisoirement et pour se sécuriser soi-même. Le découpage habituel entre temps d'activité et temps calme ou temps de vie quotidienne devrait être abandonné.

C'est en façonnant le milieu par son activité que l'enfant

(5) Chaunière (J.-J.), « Comment l'animateur peut-il intervenir lorsque l'enfant s'auto-détermine ? », *Revue de l'Union française des Centres de vacances et de loisirs*, 1973, n° 106, 7-12.

construit sa personnalité. Mais en essayant de plier la réalité à ses désirs, il en dé couvre aussi les contraintes, celles qui viennent du groupe ou des choses de même que celles qui viennent de ses propres limites ou des conséquences de ses choix. La prise en compte de ces contraintes sera éminemment éducative à condition qu'on n'ajoute pas d'autres contraintes à celles qui existent déjà, à condition aussi qu'on ne supprime pas artificiellement celles qui existent ou que Ton se donne soi-même, à condition enfin qu'on aide activement les enfants dans leur tâtonnement.

Mais aider l'enfant ne peut consister à lui donner la liberté car cette dernière ne se donne pas, elle se conquiert. Le rôle de l'animateur sera alors non seulement d'observer l'activité de l'enfant, mais encore de la stimuler et de s'impliquer lui-même en s'exprimant. L'animateur devra enrichir le milieu où vit l'enfant en mettant à sa portée des éléments transformables, améliorer ce qui stimule déjà l'enfant, éviter toute pédagogie de l'échec, favoriser les intérêts individuels en les mettant en relation avec d'autres allant dans ce sens. L'animateur peut donc être lui-même, s'impliquer et vivre ses propres relations aux choses et aux autres ; c'est à ces conditions qu'il restera disponible pour répondre adéquatement à la demande d'aide lorsqu'elle survient : faire au L'eu de vouloir faire faire, accepter de laisser faire...

#### Du CÔTE DES COLOS : LES MOYENS

Les moyens adoptés étaient évidemment fonction de ces objectifs. Une organisation par groupes fut mise en place au départ, avec l'idée qu'elle pourrait être modifiée par la suite, mais elle ne le fut pas du fait des conditions matérielles. De plus, des réunions étaient convoquées suivant les besoins, rassemblant enfants et animateurs concernés par un m

af0ème problème et ayant à prendre les décisions adéquates. Quant à l'équipe d'animation, ses réunions ne consistaient plus à décider du catalogue d'activités pour le lendemain, mais à analyser l'action menée jusqu'ici au jour le jour.

i24Durant les premiers jours, les animateurs continuèrent à proposer les activités comme dans leurs colonies précédentes, puis peu à peu ils en vinrent à observer les activités plus naturelles de l'enfant et à les analyser *a posteriori* en se demandant

comment les favoriser. Progressivement, les animateurs parvinrent à partir directement des activités en cours, trouvant inutiles les activités qu'ils avaient préparées à l'avance et pouvant supporter l'anxiété de ne pas savoir exactement ce qui allait se dérouler dans l'heure suivante. Il faut bien voir qu'animer ici ne signifie pas s'abstenir d'intervenir ni intervenir pour interdire, mais intervenir en s'impliquant et en affrontant l'autre, sans idée de le déterminer, permettre à chacun de décider de ses activités en colonies de vacances.

Cette expérience qui semble assez complète est significative d'un déplacement des lieux de décision : les traditionnelles réunions d'animateurs le soir sont maintenant supplantées, d'une part, par les activités spontanées des enfants et, d'autre part, par des réunions enfants-encadrement.

D'autres tentatives vont d'ailleurs dans ce sens et la revue des C.E.M.E.A. en particulier rapporte un essai de réunion

expndtw0 d'enfants (6). Il est d'ailleurs à noter que ces réunions furent instituées sans préparation préalable ni accord entre les moniteurs. Les Grands ne tinrent que 3 réunions dans le mois et l'opposition d'un animateur n'est sans doute pas étrangère à cette faible fréquence ; le problème envisagé f0 par les enfants sera la remise en cause de la terreur exercée par le garçon le plus fort du groupe. Quant aux Moyens, ils tinrent davantage de réunions centrées sur la rivalité garçons-filles et l'explication de la différence des sexes. Les Petits participèrent chaque soir à une réunion d'un quart d'heure qui rencontra l'accord profond des trois monitrices et l'int Oérêt de la majorité des enfants ; l'évolution fut assez sensible : le tumulte et le désordre laissa progressivement la place à la prise de parole et à l'écoute, les règlements de compte affectifs disparurent peu à peu pour laisser apparaître d'autres questions, notamment celle de la sexualité, et des propositions d'activités pour le lendemain.

Ces réunions posèrent bien des problèmes, d'autant plus qu'elles furent souvent ressenties par les animateurs comme une remise en cause de leur pouvoir. Comment permettre l'expression de l'agressivité et de la sexualité des enfants sans déclencher trop de réactions moralisatrices chez les moniteurs ? Comment favoriser l'expression sans tomber dans un fo rmalisme pseudo-démocratique ? C'est bien ces questions que nous retrouverons dans notre propre expérience.

(6) *Vers l'Education nouvelle*, 1974, n° 287, 16-25.



## 14 EVOLENE... EVOLÈNE...

Nous ne pouvons terminer cette rétrospective des innovations pédagogiques dans les colonies de vacances sans rappeler l'expérience d'Evolène (Suisse) (7). On ne sait qui de Jean-Jacques Rousseau ou du Pasteur Bion se retourne le plus dans sa tombe au cours de cet été 1973. Les références thé

af0oriques se nomment *humanistic psychology* (Rogers et autres), antipsychiatrie, existentialisme, théologie de la « mort de Dieu », sagesse spirituelle issue du bouddhisme, et même bioénergie ; on retrouve donc ici l'amalgame d'un certain type d'influences contemporaines qui font souvent bon ménage, mais l'on prétend exclure tout ce qui est psychanalytique ou institutionnel.

Les animateurs voulaient adopter une attitude non-directive en un te mps et lieu donnés pour en étudier les effets sur les relations enfants-adultes. Il s'agit ici bien entendu d'une recherche-action : les animateurs vivent l'expérience au même titre que les enfants, mais essaient en même temps de saisir ce qui se passe de façon à le vivre d'autant plus intensément que c'est conscient. Ne peut-on à la fois être juge et partie, vivre et comprendre ce que l'on vit ? Le fondement du s ochéjour était de laisser évoluer librement les enfants sans leur imposer ni normes, ni valeurs, ni conceptions. L'être humain, même très jeune, sait fondamentalement se développer dans la ligne qui lui est la plus favorable au sens absolu et il est tout à fait capable de se diriger lui-même. Basé sur le postulat précé ldent, le séjour devait permettre une prise en charge progressive des enfants par eux-mêmes en tant que groupe et en tant qu'individus.

L'action des animateurs devait être de suivre l'enfant dans ses moindres cheminements vers un épanouissement intégral de toute sa personnalité et de tout son organisme ; mais ici suivre ne signifie pas influencer ou diriger mais être présent ou disponible po ur permettre à l'enfant, dans une relation chaleureuse où chacun est considéré comme une personne, de trouver sa confiance en lui-même ; ceci supposait non seulement le développement de l'autonomie, de la coopération, de la prise de décisions, d'initiatives, de responsabilités, mais encore

(7) *Lannaz Evolè chne 73*, collectif, 1973, Librairie « Nouvelle Presse r>, 47, rue Saint-Honoré, 75001 Paris.

l'établissement de nouveaux rapports entre enfants (en les laissant explorer ces relations au lieu de résoudre artificiellement à leur place toutes leurs difficultés relationnelles) de même qu'entre enfants et adultes (en étant là sans but pré-établi sinon ceux énoncés plus haut).

Oter sa carapace d'adulte devant les enfants, telle est bien, selon les auteurs, l'intuition profonde que la non-directivité favorise. S'il est faux de penser que le thé rapeute non-directif n'influence pas son patient, il est par contre certain qu'il ne veut rien induire d'autre chez son patient qu'une augmentation et une facilitation de l'expression spontanée. La non-directivité ne se situe pas dans l'absence du désir d'influencer mais dans la disponibilité d'être influencé en retour en s'acceptant nu, vulnérable, sans protection aucune. C'est pourquoi l'on peut dire que la non-directivité se veut plus une attitude qu'une méthode (8).

#### QUELLES STRUCTURES..

Huit adultes et vingt-trois enfants de 5 à 10 ans, tous recrutés sur la base d'un projet pédagogique précis, rejoignirent le Valais pour séjourner durant un mois et demi dans un chalet fourni par un pasteur suisse (encore un !). Les structures mises en place ne furent guère différentes de celles que nous avons déjà rencontrées. Chaque soir, les adultes se réunissaient pour recueillir et analyser les données du vécu de la journée telle que chacun l'avait perçue ; la priorité fut accordée à l'élucidation des relations inter-adultes et des diverses réactions personnelles. A 17 h 30, une réunion plénière réunissait obligatoirement tous les enfants et tous les adultes pendant trente à quarante-cinq minutes ; ce moment permettait la prise de conscience de la communauté par elle-même car c'était souvent le seul moment de la journée où tout le monde était réuni. La réunion avait pour fonction de débattre des projets et des problèmes qui concernaient tout le monde, de favoriser une meilleure écoute de l'autre et de donner l'occasion aux enfants et aux adultes d'aller plus loin, ensemble, dans une prise de conscience de leurs différents problèmes.

(8) C'est bien ce que D. Hameline et M.-J. Dardelin montrent dans la réédition de *La Liberté d'apprendre*, 0 les Editions ouvrières, collection « Points d'appui », 1977.

Afin de ne pas provoquer une trop forte angoisse chez les enfants en les parachutant dès le commencement dans une situation a-structur

affoée, la situation de départ était semi-structurée : les adultes s'occupèrent davantage au début des questions matérielles (faire la vaisselle, mettre la table, faire à manger, etc.) et assurèrent la préparation des repas jusqu'à la fin, des règles de sécurité furent établies dès le début (pas de feu en dehors de la cheminée, présence obligatoire d'un adulte en dehors d'un certain périmètre, etc.), des propositions d'activités furent faites soit directement soit indirectement par les animateurs au commencement. Pour éviter les notions de responsabilités particulières ou de spécialistes, la volonté de décloisonnement fut sans cesse à l'œuvre au cours du séjour.

#### POUR QUELLE ÉVOLUTION ?

Que s'est-il passé ? Les relations inter-enfants furent marquées par le passage d'un égocentrisme forcé à la constitution d'un groupe soudé par résorption successive de la ségrégation sexuelle, des différents boucs émissaires et de l'agressivité envers les adultes ; à la fin, les enfants, libérés, resteront nus, danseront ensemble et se peindront le corps. Quant aux relations enfants-adultes, il semble bien que les deux groupes soient restés distincts tout au long du séjour, celui des adultes étant constitué au départ et celui des enfants s'étant constitué au bout de trois semaines ; des relations plus personnelles se sont cependant établies entre un enfant et un adulte mais, à partir du moment où le groupe d'enfants est devenu très indépendant dans ses activités, certains adultes ne savaient plus quoi faire car aucun enfant n'avait alors besoin d'eux, à croire qu'être en permanence de plain-pied avec les enfants fait peur, bien qu'en même temps on soit toujours là « pour » les enfants et non simplement pour vivre avec eux. Il semble aussi que l'évolution des relations internes entre adultes, avec ses hauts et ses bas, ait été étroitement dépendante de la démarche du groupe d'enfants et qu'une dialectique, très nette vers la fin, se soit manifestée dans l'évolution, parfois parallèle mais jamais au même rythme, des deux groupes en présence.

Les réunions plénières passèrent elles aussi par différentes phases tant chez les enfants que chez les adultes. Les enfants

profitèrent d'abord de ces séances pour « rapporter » leurs petits problèmes relationnels et demander des sanctions, avant de demeurer plus indifférents et passifs. Puis, après une période où ils exigèrent que tous les enfants sans exception s'impliquent dans la résolution des problèmes, ils remirent violemment en question l'obligation de participer à ces réunions plénières et s'opposèrent aux adultes pour finalement déboucher sur une véritable disponibilité à construire des projets de groupe.

Les adultes pour leur part passèrent de l'écoute bienveillante à la disponibilité collective au groupe des enfants, après être intervenus d'abord par stratégie puis par besoin réel. Si communauté il y a eu, c'est sans doute en grande partie grâce à cette réunion plénière quotidienne car elle a fait fonction de révélateur de l'esprit des groupes et des individus, elle a accéléré la disparition des clans à l'intérieur du groupe d'enfants, elle a permis de faire circuler les informations, elle a désamorcé le reste d'attente dépendante des enfants vis-à-vis d'une autorité adulte, elle a amplifié le malaise qui pouvait parfois exister entre les enfants et les adultes, obligeant ainsi ces derniers à hâter leur propre déconditionnement.

#### « NUS ET AFFAMÉS »... !

Les écoles étant cauchemardesques et les familles souvent névrosantes, affirment les animateurs d'Évolène, la colonie a pour but de donner aux représentants des nouvelles générations la chance de commencer à croire à la liberté, au moins pendant quelque temps. Certes, le retour sera dur» nous dit-on, mais au moins les enfants auront-ils désormais dans leur vie un point de référence. La solution ? Que des parents dé-

afésireux de s'engager avec leurs enfants dans une aventure durable se marginalisent...

Il n'est pas étonnant que ces conceptions se soient heurtées à une certaine hostilité. Lors de la visite des parents, après trois semaines de fonctionnement, certains d'entre eux, qui ne s'étaient pas déplacés pour la réunion d'information préalable, furent tellement stupéfaits qu'ils enlevèrent leurs enfants et firent un tapage tel que la presse locale s'empara de l'affaire ; aidés par les paysans locaux et surtout le propriétaire du chalet, les journalistes firent sensation en révélant la nudité (réelle) des enfants qu'ils qualifièrent d'obscène et un soi-disant manque

par

de nourriture... L'affaire s'amplifia tellement que le propriétaire du chalet refusa de continuer à louer son local et que le Centre protestant de vacances, organisateur de la colonie, dut fermer celle-ci au bout d'un mois tout en continuant à soutenir l'expérience !

Il est bien certain que tous ces essais ne sont que des exceptions. Permettre aux enfants de prendre le pouvoir de décision à égalité ou presque avec les adultes ne semble guère entré dans les mœurs ; au contraire, laisser à l'enfant la liberté de choix va devenir courant et ce sera sans doute la caractéristique essentielle des années 70-80 : ce projet pédagogique ne sera plus original, il restera de l'ordre de l'évidence. Par contre, vouloir faire autre chose ou autrement supposera la définition de projets pédagogiques précis qui resteront le fait de minorités ; mais combien le désirent ? Combien d'animateurs viennent en centre de vacances avec un projet pédagogique précis ? Combien de directeurs acceptent d'innover ? Combien d'organisateur ne pensent-ils pas que laisser la liberté de choix aux enfants c'est peut-être déjà trop ?

Curieusement, l'évolution des colonies de vacances dépend sans doute beaucoup des centres de formation car ce sont ces organismes qui sont le mieux placés pour promouvoir l'innovation... encore que toute institution, si elle veut durer et rester crédible, a plutôt tendance à digérer l'innovation au lieu de la sécréter, à s'en tenir à une certaine image de marque au lieu de chercher vraiment à la dépasser ! En cent ans d'existence, la colonie aura peut-être tout de même appris à favoriser une tendance naturelle de l'enfant, la tendance au jeu. Rien de plus, rien de moins ? L'embrigadement n'est tout de même plus à l'ordre du jour...

### CHAPITRE III

## L'ÉVOLUTION DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DES ORGANISMES DE FORMATION

On peut affirmer curieusement que, du point de vue pédagogique, colonies de vacances et organismes de formation n'ont rien inventé ; par contre, ces derniers ont toujours été à l'affût des derniers virus pédagogiques à travers les courants les plus novateurs du monde scolaire, ce qui est le signe à la fois d'une recherche et d'une fragilité. D'ailleurs, combien d'instructeurs ne sont-ils pas des déçus du système scolaire, des personnes qui veulent appliquer dans les centres de vacances et de loisirs des convictions pédagogiques que, disent-ils, l'école refuse d'assimiler couramment ?

ENFANT, QUI ES-TU ?

ET

C'est donc en 1936 que les organismes de formation de cadres de colonies de vacances sont reconnus comme tels ; d'ici 1955, ils accueillent chaque année 25000 stagiaires contre un peu plus de 70000 actuellement. Il est certain par contre que le contenu des stages a évolué sensiblement. Jusqu'en 1960, les stages comprenaient des cours théoriques de psychophysiologie et de psychopédagogie de l'enfant, des ateliers techniques (jeux, chants, danse, travaux manuels) et des activités pratiques d'application (où les stagiaires mettaient en œuvre leurs réalisations issues des ateliers techniques). L'équipe d'instructeurs définissait elle-même le programme du stage en répartissant

100savamment exposés, activités de jeu et de nature, apprentissage quotidien de techniques sous la forme d'ateliers (travaux manuels, veillées, etc.). On s'évertuait beaucoup à créer une ambiance amicale et détendue, à faire prendre en charge par les stagiaires tous les services de la maison d'accueil. On croyait beaucoup aussi à l'époque aux spécialistes et les tâches étaient étroitement réparties en fonction des compétences. Le stage avait alors pour fonction de préparer directement et immédiatement à la fonction de moniteur ou de directeur en colonie de vacances. Le principe premier de toute formation, à savoir l'isomorphisme (appliquez aux gens que vous formez la méthode même que vous voulez leur voir employer lorsqu'ils seront eux-mêmes en situation d'animation), était respecté sur la base de la pédagogie dominante de cette période, les méthodes actives.

MONITEUR, QUI ES-TU ?

Entre 1960 et 1967, un premier glissement va s'opérer : on prend alors conscience que, pour s'occuper d'un enfant, il ne suffit pas de connaître l'enfant, il faut encore connaître celui qui veut s'en occuper. Autrement dit, sous l'influence conjuguée et de l'approfondissement de la psychopédagogie et

de la première diffusion de la non-directivité, le stage ne va plus se centrer d'emblée sur la connaissance de l'enfant et l'acquisition d'activités à lui faire faire, mais il va amener le stagiaire à mieux se connaître lui-même pour ensuite lui permettre d'envisager ce qu'il peut faire avec des enfants. Il reste que cette démarche est prévue d'avance par les instructeurs qui dressent le programme du stage en fonction de la cohérence de cette progression. On commence à entendre dire que l'enfant en colonie doit vivre dans un climat de vacances, de liberté, d'expression, autrement dit qu'il doit faire preuve de création authentique et non pas s'abandonner à la volonté des éducateurs et au poids d'une collectivité, d'un groupe. Pour favoriser cela, le stagiaire doit lui-même être mis en situation de prise de conscience de ses propres possibilités en expression corporelle, vocale, manuelle.

Les méthodes utilisées vont maintenant du travail de groupe

à la réflexion personnelle en passant par les apports didactiques. Les instructeurs ne veulent plus dire ce que sont les enfants, les vacances d'enfants, les colonies de vacances, mais faire



découvrir les besoins des enfants selon leur â

age, les besoins des enfants en vacances, les exigences d'une vie en collectivité... Il apparaît bien que nous restons toujours ici dans l'orbite des méthodes actives mais afferries par le développement de la psychologie, ce qui donne de nouveaux points d'insistance : favoriser l'expression personnelle, développer des attitudes de choix et de prise en charge, se centrer plus sur des attitudes que sur des recettes, intégrer la découverte du milieu où l'on vit, amener les stagiaires à participer à l'élaboration et à l'évaluation du stage, etc.

Qui s'inscrit dans ces stages ? Le monde scolaire est évidemment majoritaire : les animateurs sont en grande majorité des élèves de lycée ou des étudiants, ne serait-ce que pour une question de vacances, mais, du fait même de cette origine, ils se renouvellent très vite, la moyenne n'étant que de deux ou trois colonies par animateur. Quant aux directeurs, s'ils sont plus stables (peut-être trop), c'est aussi parce qu'ils font en grande majorité le métier d'enseignants ; ils sont donc plus disponibles tant pour la formation que pour l'encadrement et le recyclage.

Mais, si les enseignants sont aussi nombreux, ce n'est pas uniquement une question de vacances, c'est aussi une question de sensibilité particulière : dès que l'on parle quelque part d'éducation, on les voit accourir. Nous n'en voulons pour preuve que la sérieuse concurrence que leur font aujourd'hui les animateurs professionnels de tous poils qui commencent à envahir les stages de formation et à prendre le relais des enseignants, toujours sous la bannière de l'éducation.

En dehors de ces deux catégories, on voit de plus en plus des entreprises envoyer en stage certains de leurs employés pour encadrer leurs propres colonies ; dans ce cas, le temps d'encadrement de la colonie est considéré comme temps de travail et non comme temps de vacances bien entendu. Quoiqu'il en soit, le modèle dominant reste bien un modèle éducatif ; autrement dit, on veut toujours augmenter telle chose ou telle autre chez l'enfant...

ANIMATEUR, QUE FAIS-TU ?

1968 a cependant marqué un certain tournant dans les méthodes de formation. La non-directivité a envahi les stages

et la rupture a parfois été brutale, accentuant une certaine méfiance à l'égard des organismes de formation tant de la part des organisateurs (qui avaient peur de ne plus se reconnaître dans les directeurs qu'ils embauchaient) que de celle des directeurs (qui redoutaient une trop grande diversification des options des animateurs) ou des animateurs (qui se sentaient démunis devant les enfants).

Pour certains instructeurs, il s'agit de créer dans le stage un espace où les stagiaires devront jour après jour élaborer leurs propres structures de travail. La crainte de l'activisme, de l'efficacité mal comprise, de l'attitude de dépendance que confère la compétence réelle ou supposée, du pouvoir qui s'attache à la relation instituée « instructeurs-stagiaires » (et, par transfert, à la relation instituée « animateurs-enfants ») amène alors l'instructeur à se retirer en tant que programmateur du contenu du stage et à se poser en tant que reflet du vécu du groupe et conseiller éventuel pour ce qui est des méthodes.

Il n'est pas faux de dire que bien des stages se sont transformés en séances de dynamique de groupe se centrant sur les modes de prise de décision, d'élaboration des contenus, de détermination des méthodes, d'évaluations partielle et globale. Il ne s'agit plus d'abord de se centrer sur les enfants mais bel et bien sur le groupe de stagiaires en tant que tel pour amener chacun à mieux se connaître et le groupe à s'organiser.

ANIMATEUR, QUE VEUX-TU ?

Néanmoins, le mouvement du pendule revenant en sens inverse et les derniers virus pédagogiques se nommant *pédagogie du contrat* (1970) et *pédagogie par objectifs* (1973), de plus en plus d'instructeurs tendent aujourd'hui à partir des attentes des stagiaires pour élaborer des objectifs de formation dont l'étude fera l'objet d'un contrat entre l'équipe d'encadrement et les stagiaires. Parce que l'on a estimé que le temps passé à la recherche des méthodes risquait de trop porter préjudice au travail effectif à accomplir, parce que l'on ne s'est plus interdit d'aider les stagiaires pour qu'ils fassent un travail efficace, un nouveau tournant est en train de se prendre. Mais, curieusement, on ignore encore quelles en sont les conséquences dans les colonies de vacances.

Les méthodes de formation ont toujours induit un certain

style de colonie de vacances et nous pouvons maintenant constater une évolution dialectique des deux structures. Faut-il dire que la pédagogie par objectifs des stages de formation correspond bien au développement du pouvoir de choix dans les colonies de vacances, tel que nous avons pu le décrire plus haut ? On peut le penser, ne serait-ce que dans la délimitation et parfois l'élaboration commune des règles et des lois établies, dans la précision des rôles respectifs que l'on s'efforce de clarifier... Il ne s'agit plus de programmer l'ensemble des activités à l'avance, il ne s'agit plus de créer un espace vide initial qui soit le lieu de toutes les projections, il s'agit maintenant de structurer suffisamment le stage ou la colonie pour amener chacun à exprimer ses désirs et l'aider à les réaliser en tenant compte des exigences et des contraintes.

Cette dernière méthode de formation suppose une étape initiale assez longue : la reconnaissance et la formulation des objectifs, des buts à atteindre. On distingue d'ailleurs communément :

— *les objectifs de formation de l'équipe d'animation* (exemple : « tout mettre en œuvre pour que chaque participant puisse donner son avis de façon à définir sa propre conception de l'animation ») ;

— *les objectifs de contenu* (exemple : « faire acquérir les points essentiels de la réglementation en colonie de vacances en dégageant les responsabilités respectives \*) ;

— *les objectifs d'attitude* (exemple : « associer chaque participant à la prise de décision individuelle et collective »)•

Une fois les objectifs précisés, le stage va consister dans l'étude de ces différents points et une évaluation permanente en fonction des critères déterminés. On a alors affaire à un pseudo enseignement programmé (1) qui a pu parfois entraîner une passivité totale des participants dans la mesure où tout était défini à l'avance, d'autant plus qu'initialement les instructeurs arrivaient avec leur batterie d'objectifs entièrement définis, les annonçaient aux participants et programmaient leur déroulement !

(1) La même analyse peut être faite dans le domaine scolaire ; cf. les deux articles de D. Hameline : « Impasses et perspectives et l'enseignement programmé » (*Education 2000*, déc. 1975) et « Formuler des objectifs pédagogiques : mode passagère ou voie d'avenir » (*Cahiers pédagogiques*, n° 148-149, déc. 1976).

C'est pourquoi, pour é

hichviter cet inconvénient qui ramenait en fait les stages à ce qu'ils furent il y a trente ans, on tend actuellement à développer la participation des stagiaires dans la définition, la programmation et l'évaluation des objectifs, retrouvant ainsi certaines intuitions de l'attitude non-directive, à savoir faire en sorte que le pouvoir de décision émane le plus possible de chacun et de tous.

smult0 Dans ce cas, après un premier temps d'échanges ou d'observation, les instructeurs font passer les stagiaires de l'expression de leurs attentes à la formulation de leurs besoins de formation puis à l'élaboration d'objectifs précis, quantifiables et formulés en termes d'action, tout en précisant ce qui n'est pas négociable, c'est-à-dire les points de passage obligatoires que sont les objectifs de l'équipe d'animation. Un contrat est alors passé entre formateurs et formés permettant l'évaluation et de la démarche globale et de la façon dont chacun réalise les engagements de départ.

On voit donc qu'après une première période où tout était décidé par les instructeurs, qu'après une seconde période où les stagiaires étaient mis en demeure de tout décider par eux-mêmes, on aborde maintenant une phase centrée sur la négociation. Mais il ne faut pas pour autant oublier que l'on rencontre encore actuellement toutes ces méthodes pédagogiques dans les divers stages organisés par les organismes de formation, les formateurs étant pour la plupart occasionnels et bénévoles.

## CHAPITRE IV

### ENFANTS ET PARENTS FACE A LA COLONIE DE VACANCES

Nous aimerions ici pouvoir fournir un certain nombre d'informations globales sur la manière dont les enfants et les parents envisagent la colonie de vacances. Malheureusement, tout semble fonctionner soit sur le mode de l'évidence, de l'allant de soi, soit comme si on n'avait guère l'habitude de consulter ces deux catégories ; c'est pourquoi nous ne disposons que d'éléments très fragmentaires.

#### LES ADOLESCENTS : LA LIBERTÉ

Les adolescents posant davantage de problèmes, on les a davantage interrogés sur leurs désirs ; or que nous disent-ils ? Tout d'abord qu'ils préfèrent pendant leurs vacances ne pas dépendre de leurs parents ni de structures fixes ; les vacances idéales seraient celles qui rassembleraient un groupe de copains et leurs laisseraient la plus grande liberté. Dans le mot magique « vacances », on va retrouver pêle-mêle bien des notions : repos et détente, découverte de pays et de gens différents, changer de rythme de vie et pouvoir prendre son temps, s'évader et oublier, s'enrichir personnellement et avec d'autres, s'amuser et se défouler, être libre, faire du sport, vivre en groupe, tenter l'aventure...

Quand ils sont en camps de vacances, les adolescents préfèrent se retrouver dans un petit groupe (entre 15 et 25 personnes) durant environ trois semaines, mais ils sont alors très exigeants pour leurs animateurs, leur demandant beaucoup de

personnalité, c'est-à-dire d'être sympathiques, dynamiques, disponibles, totalement intégrés au groupe et efficaces. L'animateur devra donc savoir créer une ambiance, unifier le groupe tout en laissant à chacun la possibilité de s'exprimer, susciter des initiatives et aider à les réaliser sans vouloir imposer sa volonté, coordonner les différents avis tout en modérant les réactions du groupe. On aurait envie de conclure en rappelant qu'à l'impossible nul n'est tenu !

#### L'ENFANT : LE JEU

Et les enfants, pourquoi viennent-ils en colonies de vacances ? Une enquête sur une colonie suisse (1) nous fournit un certain nombre de réponses. La plupart des enfants sont heureux de partir pour retrouver des copains, pour être avec d'autres enfants ou pour pouvoir partir en vacances, nous disent-ils ; d'autres précisent qu'ils sont attirés par ce milieu nouveau ou tout simplement qu'ils veulent pouvoir jouer. Une minorité non négligeable préférerait ne pas partir par peur de l'ennui ou par insécurité devant l'inconnu qui les attend. A la fin de la colonie, la minorité aura fondu car la très grande majorité des enfants se prononcera pour un retour en colonie.

Qu'ont-ils donc apprécié durant leur séjour ? En premier lieu les jeux et principalement les jeux en forêt et les activités exceptionnelles, en second lieu les excursions, puis les baignades et les constructions de cabanes. Quant aux moments ressentis comme désagréables, ce furent les repas à cause de la nourriture et les tâches ménagères. Il n'est évidemment pas question d'extrapoler à partir de cette enquête car elle est trop typée et géographiquement et sans doute socialement ; il reste qu'elle rejoint les grandes lignes d'une autre recherche faite en France sur quatre colonies.

Ici cependant le nombre d'enfants satisfaits a diminué sensiblement au cours du séjour puisqu'à la fin 40% des enfants ont une opinion moins favorable. Passons d'abord en revue les différents types d'activités. Les activités sportives les plus appréciées furent la natation et le football (sauf pour les filles bien entendu). Quant aux activités manuelles, les jeunes sentent bien qu'elles ne sont là bien souvent que pour occuper

(1) *Vers l'Education nouvelle*, 1973, n° 271, 27-37.

le temps ; c'est pourquoi leurs exigences sont assez précises : ils veulent que ce soit utile (couture, mécanique, menuiserie), que l'on puisse terminer les travaux commencés et emporter les objets confectionnés, que garçons et filles puissent « travailler » ensemble indistinctement (cuisine, jardinage, etc.).

Les activités de création (chants, danse, théâtre, marionnettes, musique) sont plus particulièrement prisées par certains mais, quoi qu'il en soit, tous refusent le travail fastidieux d'apprentissage et de mise au point des chants. Pour les activités culturelles, les plus grands désirent écouter de la musique pop, lire des illustrés et des ouvrages d'aventure, de découverte ou de science-fiction, à condition que ce ne soit pas un moyen de les faire taire ou de les occuper.

La nature et le milieu éveillent aussi chez eux beaucoup d'intérêt : ils aiment capturer et élever des animaux ; ils apprécient le camping, malgré certaines réticences pour la cuisine, et les grands jeux dans les bois s'ils sont basés sur la recherche et la débrouillardise et n'ont pas pour but de leur faire parcourir des kilomètres. Ils ont envie d'avoir des contacts avec la population locale, mais refusent les promenades sans but, les visites de monuments ou de musées.

En règle générale, ils regrettent tout ce qui est services collectifs, sieste, rigidité des horaires, tandis qu'ils souhaitent tout ce qui est temps libre, activités libres, rencontres avec d'autres jeunes. Là aussi nous n'avons que des éléments par trop partiels, applicables surtout aux plus grands ; il reste que nous retrouvons bien des désirs communs à la plupart des enfants qui vivent en colonie de vacances et l'amorce de structures qui ne soient pas trop rigides !

#### LES PARENTS : LA SANTÉ

Tournons-nous maintenant vers les parents. Reprenons notre enquête suisse et demandons-leur pourquoi ils envoient leurs enfants en colonie de vacances. Ils ont répondu en invoquant, par ordre décroissant, les raisons suivantes : la vie en collectivité, le changement de milieu, l'apport éducatif, la santé de l'enfant, les dates non concordantes des vacances des parents, leur propre surmenage, le travail de la mère, le prix avantageux du centre. Mais ce qu'ils attendent de la colonie s'est sans doute mieux révélé lorsque les parents ont été amenés à pré-

ciser les améliorations qu'ils ont pu percevoir dans le comportement de leurs enfants après le séjour : la moitié note que leurs enfants ont meilleure mine (peut-on dire que le but sanitaire d'antan soit aujourd'hui dépassé ?) ; le quart les trouve plus détendus et plus calmes ; certains ajouteront que leur progéniture est moins bagarreuse envers les camarades mais plus affirmée par rapport aux adultes (n'est-ce pas là la peur de voir ses enfants vous échapper lorsqu'on les confie à d'autres ?).

Cependant, il semble que souvent les parents se sentent culpabilisés « d'abandonner » leurs enfants en colonie de vacances, d'où leurs exigences plus grandes à l'égard de la colonie et le besoin de savoir, d'être rassurés, d'avoir des nouvelles de leur enfant. D'ailleurs, ce besoin de sécurité se retrouve bien dans le fait que les deux tiers des parents s'adressent à une colonie qu'ils connaissent et refuseraient de confier leur enfant à d'autres organismes qu'ils ne connaîtraient pas. Ils ont besoin de croire que l'on va bien tenir compte de la santé de leur enfant, mais ils cherchent aussi à savoir si l'on ne va pas laisser trop ou trop peu de liberté aux enfants...

Il est bien évident que tout ce que nous venons de dire concerne les enfants des familles les plus aisées. Rappelons que la population des colonies comprend de moins en moins d'enfants des classes moyennes et de plus en plus d'enfants soit des classes assez favorisées soit des classes défavorisées. Pour ces dernières, étant donné qu'il s'agit de plus en plus d'enfants placés par les diverses structures d'aide sociale, les problèmes sont différents puisque les rapports risquent d'être avant tout administratifs.



DEUXIEME PARTIE

## **UNE MONOGRAPHIE : LANCIEUX73**

## INTRODUCTION A UNE MONOGRAPHIE

Les pages qui vont suivre ne vont plus essayer de dresser un bilan des colonies de vacances, mais, dans un souci prospectif, déployer une monographie relative à une expérience menée en août 1973 à Lancieux (22770) près de Dinard-Saint-Malo, dans une colonie bretonne venant de Loudéac (22600). Notre projet pédagogique, se référant directement à ce que l'on appelle la pédagogie institutionnelle (1) et rejoignant plutôt les tentatives qui se proposent de développer ce que nous avons appelé le pouvoir de décision, se voulait le suivant : dans une perspective d'autogestion, permettre aux enfants de déterminer eux-mêmes leur vie quotidienne et leurs activités.

### UN CHOIX : L'AUTOGESTION PÉDAGOGIQUE

Explicitons rapidement ce choix pédagogique. Le principe de l'autogestion pédagogique consiste à remettre entre les mains des enfants tout ce qu'il est possible de leur remettre, c'est-à-dire non pas ce qui relève de centres de décision totalement extérieurs à la colonie, mais l'ensemble de la vie, des activités et de l'organisation à l'intérieur de ce cadre. Les enfants peuvent non seulement participer aux activités ou ne pas y participer, mais de plus ils peuvent décider eux-mêmes de leurs rapports, c'est-à-dire de leurs relations « ici et maintenant », de leurs activités communes, de leur organisation

(1) Lobrot (M.), *La Pédagogie institutionnelle*, Gauthier-Villars, 1966. Lourau (R.), *Analyse institutionnelle et Pédagogie*, Epi, 1971. Vas-quez (A.) et Oury (F.), *Vers une Pédagogie institutionnelle*, François Maspero, 1972.

concrète, des objectifs qu'ils entendent poursuivre. Ils détiennent donc entre leurs mains les institutions de leur groupe qu'ils peuvent, selon les cas, laisser en suspens, constituer sur de nouveaux modèles ou des modèles traditionnels, etc.

Quant à l'animateur, il n'est pas exclu ou absent comme dans une pédagogie du « laisser-faire », mais il intervient dans le cadre et selon les modalités fixées par les enfants, selon le principe de la demande. Notons brièvement pour préciser le rôle de l'animateur, les trois niveaux de l'intervention du pédagogue :

1) celui de moniteur de *training-gmup se* livrant à des activités de « reflet » ou d'analyse ;

2) celui de technicien de l'organisation ;

3) celui de savant possédant un savoir, sur les activités par exemple, et cherchant à le livrer.

Ces trois fonctions permettent de différencier l'animateur démocratique et non-directif de l'animateur qui en arrive au « laissez-faire ». Ce dernier ne tient pas ces trois fonctions et n'est ainsi qu'un présent qui se veut absent, qui refuse toute influence au lieu d'essayer de comprendre le type d'influence qu'il a nécessairement.

#### L'ANGOISSE ET APRÈS...

La pédagogie institutionnelle se définit ainsi, d'une part, par la vacance du pouvoir dans un groupe donné et, d'autre part, par la possibilité donnée au groupe de se trouver des institutions satisfaisantes, grâce aux initiatives divergentes des participants. Tout commence par une remise en cause de son propre pouvoir par l'éducateur. Concrètement, cela signifie, d'une part, refuser de nourrir et de satisfaire les attentes des éduqués provenant d'une attitude de dépendance et donc pratiquer une sorte d'action négative, d'autre part, renoncer aux moyens de coercition nécessaires à l'exercice du pouvoir (punitives, chantage affectif, etc.).

Tout ceci suppose une reconnaissance de la valeur pédagogique de l'angoisse assumée par l'individu et par le groupe. Il reste que l'angoisse risque de ne pas se présenter de la même façon selon que le milieu éducatif est ou non structuré au

départ. Pour éviter une trop grande angoisse et favoriser un investissement et un déplacement de cette angoisse, nous avons choisi, comme nous le verrons ci-après, de structurer assez fortement au départ et les groupes d'enfants et l'équipe d'animateurs ; la non-préparation des animateurs et les limites temporelles (un mois) de la colonie ne pouvaient que nous amener à cette position de départ.

#### LE CADRE : STRUCTURES ET MOYENS

Quant aux moyens dont nous disposions pour mener à bien cet objectif pédagogique, nous nous contenterons de préciser ici le strict minimum nécessaire à la compréhension des quatre chapitres qui vont suivre, réservant l'ensemble des données pour la dernière partie, lorsqu'il s'agira de préciser la manière d'élaborer un projet pédagogique. Disons simplement que l'équipe d'encadrement était composée d'un directeur (Yves), d'un directeur-adjoint (Jean), d'une infirmière (Lucienne), d'une cuisinière et de trois aides, d'un responsable de voile (Charlie), de trois animateurs et de sept animatrices permanents, d'un animateur occasionnel (Jacques).

Les 70 enfants, 50 garçons et 20 filles, sont répartis en 4 groupes selon leur âge, étant bien entendu qu'un enfant peut fonctionner avec un autre groupe si ce dernier n'y voit pas d'inconvénient. Il n'y aura donc pas d'équipes de base à l'intérieur de chaque groupe. Chacun de ces derniers jouira d'une certaine autonomie dans la colonie puisque c'est lui qui décide de ses propres activités, un minimum lui étant imposé par la structure d'ensemble (heure des repas, répartition des locaux, etc.). Nous avons essayé de tout faire pour éviter les démarches globales qui nient la fluidité des groupes : le petit déjeuner est libre (entre 8 et 9 heures), il n'y a pas de rassemblements pour les repas, pas de rangs, etc.

L'autonomie des groupes sera aussi rendue possible par le fait que les mêmes moniteurs seront responsables des mêmes groupes durant tout le mois :

Annie et Marie-Thérèse vivront avec les 10 petits de 6 à 8 ans (8 garçons, 2 filles) ;

Martine et Marie vivront avec les 17 Petits-Moyens de 9 et 10 ans (11 garçons, 6 filles) ;

Danielle, Anne et Louis vivront avec les 20 Grands-Moyens de 11 et 12 ans (12 garçons, 8 filles) ;

Murielle, André et Loïc vivront avec les 23 Grands de 13 à 15 ans (19 garçons, 4 filles).

Les animateurs ne sont responsables ni d'une équipe ni d'une activité spécifique (sauf Charlie pour la voile qui s'occupera d'enfants de tous âges), mais d'un groupe ou d'un autre.

Toujours pour atteindre l'objectif pédagogique, nous avons mis en place des structures assez précises tant au niveau des enfants que des animateurs.

Pour les enfants, chaque matin se tenait une réunion dans chaque groupe où animateurs et enfants devaient établir les activités du jour ou à venir et revenir sur la journée passée pour envisager les problèmes qui avaient pu se poser ; de plus, tous les trois jours, une assemblée générale comprenant tous les animateurs et tous les groupes, essayait d'exprimer et de régler les problèmes qui concernaient l'ensemble de la colonie et les conflits éventuels entre les groupes.

Pour les moniteurs, une grille de réflexion quotidienne permettait à chaque groupe de mettre en rapport les activités de la journée avec les attitudes des enfants et celles des moniteurs ; une réunion journalière entre les différents groupes devait aussi reprendre l'une ou l'autre de ces grilles afin de faire écho aux questions et de relancer les recherches ; enfin, une réunion exceptionnelle pouvait être convoquée le soir à la demande de l'un ou de l'autre, pour aborder toute question relative à l'ensemble.

#### NOS HYPOTHÈSES

Ces structures ne sont là que pour permettre aux enfants de déterminer leur vie quotidienne et leurs activités. Pour les moniteurs, ces structures doivent aider chacun à voir comment, par ses attitudes, il favorise ou non le projet initial ; elles doivent aussi permettre aux animateurs de déterminer ou d'investir eux-mêmes leur propre organisation et leurs propres moyens de réflexion. Le problème central que nous nous posions était finalement le suivant : est-il possible de réaliser dans une colonie de vacances une expérience d'autogestion par l'intermédiaire de la pédagogie institutionnelle ?

Nul n'étant innocent et chacun fonctionnant avec un certain nombre d'idées préalables, il est préférable d'explicitier le plus possible tout ce qui est sous-jacent et de formuler quelques hypothèses de base que l'on essaie d'infirmier ou de confirmer tout en vivant et en observant. Pour notre part, nos hypothèses étaient au nombre de trois :

H1 — La pédagogie institutionnelle, en tant que modèle pédagogique, permet la réalisation concrète de l'autogestion, en tant que modèle de société.

H2 — Les difficultés d'application rencontrées dans ce genre d'expériences viennent de ce que le plus souvent on confond pédagogie institutionnelle et laisser faire.

H3 — Pour être réalisé, le modèle pédagogique institutionnel suppose qu'il soit organisé tant au niveau des animateurs qu'à celui des enfants, car ces deux aspects sont en interaction constante.

Il est évident que nous ne pourrions ici répondre à la première hypothèse car le mode de vérification est et théorique, ce que nous ne voulons faire dans cet ouvrage, et prospectif, l'avenir étant peut-être chargé de trancher le problème. Quant aux deux autres hypothèses, nous disposons de trois indicateurs susceptibles de les vérifier : les panneaux quotidiens d'activités par groupes (chapitre 5), les assemblées générales (chapitre 6), les comptes rendus de réunions d'animateurs (chapitre 7).

## CHAPITRE V

### LA RÉUNION DU MATIN

La structure de base de chaque groupe, mise en place pour favoriser l'autodétermination du groupe, était l'institution d'une réunion qui devait avoir lieu chaque matin, après le petit-déjeuner et avant les activités, et qui réunissait tous les enfants et tous les moniteurs de chaque groupe.

#### DEUX FONCTIONS POUR UNE RÉUNION

Cette réunion, au moins telle qu'elle avait été présentée au point de départ lors de la réunion de préparation, avait une double fonction :

*a)* régulation affective à partir des problèmes que peuvent se poser l'un ou l'autre, sur la base d'une analyse de la manière dont s'est déroulée la journée passée, le moniteur ayant pour rôle d'essayer de faire élucider certains phénomènes du vécu en les ré-injectant dans le groupe ;

*b)* détermination des activités de la journée et prévision éventuelle d'activités plus lointaines, demandant davantage de préparation, le moniteur ayant pour rôle de canaliser les interventions, d'aider à prendre des décisions et de proposer, dans certaines circonstances, des activités possibles de façon à élargir la gamme et favoriser le choix.

## UNE RÉUNION POUR UNE FONCTION

Or il semble bien, d'après ce qu'ont pu en dire les moniteurs au cours des réunions qui leur étaient propres, que la première fonction ne fut pratiquement jamais tenue. Très rapidement, la réunion du matin se réduisit à un rôle organisationnel, ce qui créa de nombreuses difficultés car l'élucidation des phénomènes de groupe a aussi pour conséquence de faciliter et de permettre l'organisation des activités quotidiennes.

Nous considérons, en effet, qu'un groupe peut, entre autres, être caractérisé par deux types d'organisation, une organisation formelle qui concerne les structures de fonctionnement et une organisation informelle qui se rapporte aux inter-relations entre les personnes. Mais le niveau informel sera source soit de facilitation, s'il est élucidé, soit de blocages, s'il reste par trop souterrain, du niveau structurel. Les phénomènes de prise de décision, par exemple, risquent de devenir rapidement impossibles s'il n'y a pas un lieu où les réalités socio-affectives puissent se jouer. En ce cas, si personne n'impose par pression telle ou telle activité, le groupe sera incapable de faire quoi que ce soit du moins en tant que groupe.

Quant à la seconde fonction de la réunion du matin, elle est plus facile à repérer puisque des traces matérielles subsistent et permettent de la saisir. En effet, chaque matin, à la fin du petit-déjeuner, le directeur pédagogique remettait à chaque groupe une grande feuille blanche qui devait ensuite, une fois remplie, être affichée dans la salle d'ateliers si bien que chacun pouvait savoir non seulement ce que son groupe avait projeté pour la journée, ce qui était un minimum, mais aussi ce que les autres groupes faisaient.

Il est bien certain que cette feuille ne contenait pas tout ce qui pouvait se dire au cours de la réunion mais elle est au moins le signe que la réunion avait eu lieu. Certes, certains jours, des réunions du matin se sont tenues et n'ont pas donné lieu à l'affichage du panneau d'activités, mais nous pouvons tout de même considérer comme significatifs de la fréquence des réunions le nombre de panneaux dont nous disposons.

Que signifie l'absence d'un panneau ? Soit que la réunion n'a pas eu lieu, soit que la réunion s'est déroulée en cinq minutes et que ces cinq minutes ont suffi à élaborer le programme de la journée ; dans le dernier cas, on peut penser



que la  
 fonction  
 d'élucidatio  
 n n'a certes  
 pas été  
 remplie et  
 que de plus  
 les  
 moniteurs  
 ont imposé  
 leurs idées  
 sur les  
 activités par  
 un moyen  
 ou par un  
 autre,  
 reprenant  
 ainsi un  
 pouvoir qui  
 devait  
 justement  
 être exercé  
 par tous par  
 l'intermédia  
 ire de cette  
 réunion. On  
 peut  
 d'ailleurs  
 faire la  
 même  
 hypothèse  
 pour le cas  
 où la  
 réunion n'a  
 pas eu lieu  
 du tout.  
 Mais  
 comment se  
 présentent  
 ces  
 panneaux?

1.  
 RELEVE  
 COMPA  
 RATIF  
 DES  
 PANNE  
 AUX

DATES	P s)	PK 11'1 'S- M OY EN S	10 an s)
	EIII		
	S		
	(6	P	
	à 8	M	
	an	( 8 à	

GRA ( G à 14  
NDS- 1  
MO 0  
YEN à RAN ans)  
S 1  
G 2 DS  
M a  
n (12  
s  
)

---

juillet veillée.

- match de foot «  
colons-moniteurs  
» pour demain  
soir.

DATES	PEITIS (6 à 8 ans)	PEITIS-MOYENS P.M. (8 à 10 ans)	GRANDS-MOYENS G.M. (10 à 12 ans)	GRANDS (12 à 14 ai
Mercredi 1 <sup>er</sup> août	M : aller à la plage se baigner, chercher des crabes, ramener des coquillages. AM : plâtres, noubées de coquillages, faire des dessins. décorer la cham- bre. S : match de foot contre les moniteurs, faire des colliers.	M : voile, bain, volley, décora- tion du dortoir. AM : promenade dans les bois, prise de vies, jeux. S : match de foot, veillée jeux		M : grande plage. AM : décora- tion. S : match de foot.
Jeudi 2	M : ateliers  (plâtre-perles), volley, foot. AM : grande plage, jeu par- cours de billes, jeu de ballon, préparation du jeu de piste. S : veillée his- toires, devinet- tes.			RAID.
Vendredi 3	M : aller à la plage se baigner, peinture, masques. AM : petite plage, jeux avec ballon.			RAID.
Samedi 4				RAID.

DATES	PEITIS (6 à 8 ans)	PEITIS-MOYENS P M (8 à 10 ans)	GRANDS-MOYENS G M (10 à 12 ans)	GRANDS (12 à 14 ans)
Dimanche 5				M : Lancieux (quartier libre). messe décoration du local. AM : activités manuelles. S : veillée musique (petite plage). Propositions : cinéma. boom. feu de camp. promenade nocturne.
Lundi 6				M : match de foot (D.A.S.S. contre les autres). AM : préparation de la veillée sketch jeux installation de la salle S : veillée avec Petits et P.M., problème à soulever à l'A.G. : vols.
Mardi 7		M : grand nettoyage du dortoir jeux à la petite plage. AM : grande plage. concours de châteaux de sable. S : veillée promenade.		M : voile, ateliers (cuir, garterette nâtre bougies, coquillages). AM : initiation guitare et flûte. ateliers (selon le temps), plage (selon le temps). S : veillée des G.M.

## UNE MONOGRAPHIE : LANCIEUX 73

DATES	PETITS (6 à 8 ans)	PETITS-MOYENS P.M. (8 à 10 ans)	GRANDS-MOTIBNS G.M, (10 à 12 ans)	GRANDS (12 à 14 an
Mercredi 8		M : pêche aux couteaux. AM : jeu de piste, rejoindre plage pour la baignade. Prévisions : samedi : pique- nique à St-Briac.	M : petite plage, cartes, ballon, jeux de billes. AM : grande plage, baignade.	M : ateliers. AM : grande plage ? S : petite pla;
Jeudi 9			M : activités diverses, foot, dessin, jeux de société. AM : grande plage, bain, ballon prisonnier. Prévisions pour demain : jeu de l'oie, journée pique-nique.	
Vendredi 10			M : activités, foot, pique-nique. AM : grande promenade.	
Samedi 11				
Dimanche 12				
Lundi 13				M : ateliers. AM : plage -jeux.
Mardi 14		M : ? AM : ? S : veillée.		

DATES	PEUTS (6 à 8 ans)	PEUTIS-MOYENS P.M. (8 à 10 ans)	GRANDS-MOYENS G.M. (10 à 12 ans)	GRANDS (12 à 14 ans)
Mercredi 15		M : coup du lapin (4 voitures arrêtées), match de foot. AM : grande plage. S : grand fest-noz.		
Jeudi 16	M : peinture et corde armée. AM : grande plage, baignade. S : veillée à la petite plage.		M : lessive, voile, courrier. AM : ...	
Vendredi 17	M : baignade. AM : jeu au petit bois. S : histoires.		M : grande plage (bain), cartes. AM : activités manuelles. S : veillée promenade.	
Samedi 18				
Dimanche 19				
Lundi 20	M : baignade. AM : foot, jeu de l'oie. S : histoires.	M : voile, bain, grande plage, jeux ballon, billes, etc. AM : ménage en grand (dortoir, lavabos, w.c., placards), petite sieste (repos, lettres, etc.), puis grande plage.	M : voile, activités libres (rangement, courrier, lessive). AM : activités libres (sculpture). S :	M : grande plage et ateliers libres, activités libres. AM :

## UNE MONOGRAPHIE : LANCIEUX 73

DATES	PETITS (6 à 8 ans)	PETITS-MOYENS P.M. (8 à 10 ans)	GRANDS-MOYENS G.M. (10 à 12 ans)	GRANDS (12 à 14 ans)
Mardi 21	M : bain, grande plage.	M : grande plage, bain, petits jeux ou marché. AM : grande plage ou voile, jeux et concours de relais par équipes. S : veillée promenade (chants).	M : rangement quotidien, marché, voile, AM : jeu de gendarmes et voleurs. S : petite plage, feu de camp.	M : grande plage.
Mercredi 22	M : grande plage, baignade, AM : petite plage, pêche aux crabes. S : festival pop.		M : voile, match de foot, lessive, correspondance. AM : S : festival pop.	M : préparât* de la soirée p (informations). AM : préparation de la sok Pop. S : festival pc
Jeudi 23	M : gendarme et voleur dans la prairie, AM : grande plage, baignade.	M : activités libres. AM : baignade, grande plage. S : veillée d'intérieur. Prévisions pour le matin : pique-nique à l'Islet, baignade à la grande plage adoptée.	M : voile, activités, 4 en ville, préparation de la veillée. AM : grande plage. S : veillée.	
Vendredi 24	M : rangement du dortoir, préparation des valises. AM : baignade.	M : activités libres (bilan de la colonie, rangement). AM : dernier bain grande plage. S : ?	M : rangement tentes et ateliers. AM : grande plage, douches. S : feu de camp.	M : rangement; AM : rangement; S : ...

## 2. CARACTERISTIQUES GLOBALES : LA FREQUENCE

Nous considérons donc le nombre de panneaux comme significatif de la fréquence et de la qualité des réunions. Nous voyons alors que nous disposons de 41 panneaux pour les 4 groupes alors que, si nous avions un panneau par jour et par groupe, nous nous trouverions devant 92 panneaux. En effet la colonie comptait 25 jours pleins, les premier et dernier jours étant mis à part ; mais, de plus, certains groupes partirent en raid, période durant laquelle on ne pouvait disposer de leur panneau. Il y eut donc un peu moins d'un panneau tous les deux jours selon la répartition suivante :

- 11 feuilles chez les Petits, pour 25 jours ;
- 9 feuilles chez les P.M., pour 23 jours (2 en raid) ;
- 10 feuilles chez les G.M., pour 22 jours (3 en raid) ;
- 11 feuilles chez les Grands, pour 22 jours (3 en raid).

La différence n'est donc pas tellement significative entre les groupes ; la répartition dans le temps est peut-être plus parlante. Si l'on divise la colonie en trois périodes (31 juillet au 7 août ; 8 au 15 août ; 16 au 24 août), la ventilation devient la suivante en tenant compte des jours de raid :

	<i>1<sup>re</sup> période</i>	<i>2<sup>e</sup> période</i>	<i>3<sup>e</sup> période</i>
— Petits .....	4 (sur 8)	0 (sur 8)	7 (sur 9)
— P.M. ....	2 (sur 8)	3 (sur 8)	4 (sur 7)
— G.M. ....	0 (sur 8)	3 (sur 5)	7 (sur 9)
— Grands .....	5 (sur 5)	2 (sur 8)	4 (sur 9)

Ce second tableau est beaucoup plus parlant et il nous permet d'entrer directement dans l'histoire et dans l'évolution de chaque groupe car il semble que ce soit à ce niveau-là, du moins en ce qui concerne cette structure, que nous pourrions comprendre la réalité du vécu.



### 3. CARACTERISTIQUES DE CHAQUE GROUPE

#### A. LES PETITS

En ce qui concerne les panneaux de ce groupe, notons tout d'abord que les quatre premiers sont écrits (et dessinés) par un enfant tandis que tous les autres sont dus aux deux monitrices. D'ailleurs le contraste est très frappant car, si les premiers panneaux sont variés, colorés, créatifs, les autres sont de plus en plus rigides et stéréotypés ; il y a bien là récupération et imposition d'une certaine forme d'expression.

La seconde chose à signaler est bien que plus on avance dans le temps, et donc plus la mainmise des monitrices sur les panneaux se fait forte, plus le texte des panneaux se réduit. Ceci tient sans doute à ce que, au point de départ, le panneau est un moyen pour les enfants de noter leurs souhaits ; ensuite il changera de fonction et il signifiera simplement ce qui, dans la journée, devra être fait au point de vue activités, mais on peut alors se demander : qui décide de ce qui doit être fait ? cette emprise progressive des monitrices sur le panneau n'est-elle pas le signe de leur emprise de plus en plus forte sur la détermination des activités du groupe, le signe de la récupération de leur pouvoir?

#### DES ENFANTS QUI ÉVOLUENT...

Le rappel de la répartition des panneaux dans le temps (4-0-7) nous permettra peut-être de donner quelques éléments de réponse aux questions précédentes. La réunion a bien eu lieu au début de la colonie comme en témoignent les quatre premiers panneaux faits par les enfants, donc une certaine organisation tentait de se mettre en place mais cette tentative s'est soldée tout d'abord par un échec puisqu'il faudra attendre la troisième période pour voir les panneaux réapparaître en force. A une phase de tâtonnement a succédé une phase inorganisée qui elle-même a été suivie d'une phrase structurée et, semble-t-il, bien structurée sur la fin. Le groupe semble donc avoir trouvé un certain mode de fonctionnement et d'organisation à travers la réunion du matin. Ceci permet d'ailleurs de rejoindre l'histoire de ce groupe.

Après une première phase où les enfants ont réussi à avoir quelques activités communes, très rapidement une phase de

déstructuration est arrivée : éclatement du groupe, impossibilité de prendre des décisions, impossibilité de s'en tenir à une activité si jamais les enfants étaient arrivés à se mettre d'accord, exubérance destructrice ; bref, chacun semblait livré à son bon vouloir, mais en même temps ne savait pas ce qu'il voulait. Enfin, dans une dernière étape, la nécessité d'une certaine structuration, d'une certaine organisation est apparue et a pu prendre corps, ce dont témoignent les derniers tableaux.

#### DES MONITEURS INUTILES ?

Cette évolution est d'ailleurs à mettre en parallèle avec la façon dont les deux monitrices se sont situées dans le groupe. Au début de la colonie, Annie se trouvait seule responsable du groupe et, ayant peur d'être débordée, avait tendance à imposer un certain nombre de choses. Marie-Thérèse, arrivée quelques jours plus tard, a été vécue à la fois comme un sauveur et une menace par Annie : un sauveur, car Marie-Thérèse avait plus d'expérience et d'assurance ; une menace, car elle semblait avoir un autre type de rapports avec les enfants. Au paternalisme et à la dépendance que créait Annie, Marie-Thérèse opposait une autonomie et une liberté plus grandes.

Les enfants comprirent qu'ils avaient « le droit » de se passer des monitrices, ce qu'ils firent avec vigueur, sauf un qu'Annie garda sous sa coupe : les monitrices se sentirent alors inutiles au niveau d'activités, les enfants faisant preuve d'une créativité débordante ; Annie vécut assez mal la situation, ne sachant plus sur quoi table et se rattachant à un certain ordre qu'elle tentait d'imposer. Le travail en commun devint difficile pour les deux monitrices, d'autant plus qu'Annie semblait de plus en plus fragile psychologiquement (crises de nerfs, fous rires, etc.). Les enfants avaient tendance à se tourner vers Marie-Thérèse et c'est elle qui, à partir de ses propres activités et en s'instituant comme gardienne de la loi du groupe et des décisions prises, permit aux enfants de réinvestir les structures à partir de leurs propres désirs.

#### B. LES *PETITS-MOYENS*

Si l'on considère l'ensemble des panneaux des P.M., une première chose apparaît : seul le premier panneau est écrit

par un enfant, tous les autres sont l'œuvre des monitrices, Martine et Marie. De plus, ce changement d'écriture semble correspondre à un changement de fonction des panneaux : le premier énonce une liste d'activités possibles, il est donc l'occasion d'exprimer des souhaits, les autres sont généralement plus concis et annoncent des activités qui ont dû être effectivement réalisées dans la journée. Les monitrices n'ont-elles pas ainsi limité les possibilités d'expression au nom d'un principe de réalité ou d'efficacité ? N'ont-elles pas ainsi affirmé leur mainmise sur le groupe et leur pouvoir de décision ?

Il semble, par contre, qu'au cours des réunions du matin l'avenir ait été parfois envisagé puisque nous trouvons des propositions pour les journées suivantes ; mais ceci ne signifie nullement que ces propositions aient été tenues comme en témoigne le dernier panneau qui contredit la prévision faite le jour précédent. Enfin, certains des panneaux sont surtout caractérisés par des points d'interrogation, montrant bien par là la difficulté de se mettre d'accord ensemble et de prendre une décision commune car il est bien certain que, même si aucune décision n'est prise, bien des activités sont réalisées par les enfants sans être « organisées ».

#### UNE PROGRESSION LINÉAIRE

Quant à la répartition des panneaux selon les trois périodes relevées, elle est beaucoup moins significative que pour le groupe des Petits. En effet, la progression est presque linéaire (2-3-4), ce qui renvoie d'ailleurs à une certaine image du groupe : pas de secousses, pas de chaos. Les P.M. sont ceux qui semblent avoir le moins changé tout au long de la colonie ; mais comment expliquer ce fait ? Se sont-ils « bien tenus » ? Malgré leur tendance assez forte à la socialisation, on peut pourtant croire que le rôle des monitrices a été déterminant dans ce phénomène.

Cependant une certaine évolution ascendante peut être prise en compte puisque, dans la dernière période, on trouve un panneau tous les deux jours, alors qu'au début de la colonie on ne voit qu'un panneau pour quatre jours. Le groupe aurait donc mieux intégré, au fur et à mesure que le temps passait, la réunion du matin. Il reste que, lorsque l'on a vu vivre les P.M., on reste étonné de voir que ce sont eux qui ont le moins de panneaux car, chez eux, les problèmes semblaient moindres

et le fonctionnement du groupe plus satisfaisant ; on aurait eu tendance à penser que, s'il y avait un groupe où « ça marchait », c'était bien le leur... Les monitrices, en maintenant par une pression assez constante une cohérence apparente du groupe, l'ont peut-être empêché de trouver un mode de fonctionnement qui lui eût été propre et qui l'ait vraiment satisfait.

#### DÉPENDANCES EN TOUS GENRES

Une certaine élucidation affective s'est cependant réalisée dans le groupe, du moins au niveau des enfants : un enfant, Jacky II, leader du groupe, avait tendance à imposer sa volonté à tous et à empêcher d'autres de s'exprimer ; au bout de quinze jours, devant certaines attitudes d'obstruction systématique, le problème fut posé dans le groupe qui fut capable de réagir face à cette dépendance et à cette terreur en donnant un blâme à Jacky II ; ceci permit au groupe ensuite de mieux se prendre en charge et d'assurer son fonctionnement de manière plus satisfaisante pour tous.

Les rapports entre les deux monitrices furent eux aussi importants pour l'évolution du groupe. Martine essayait de permettre aux enfants de décider de leurs activités, mais elle instaurait en même temps une dépendance affective néfaste, un paternalisme bon enfant. Son attitude par rapport à la démarche proposée fut toujours ambivalente, acceptant de partager son pouvoir, mais refusant tout processus de déstructuration qui la remettait trop en cause dans ses conceptions éducatives ; le rôle de son mari fut ici déterminant : ce dernier venait tous les week-ends et participait aux activités du groupe, il serait plus juste de dire qu'il organisait les activités du groupe (veillée-histoires, veillée-magie, etc.), refusant franchement la démarche adoptée à la colonie. Après son départ, il fallait généralement deux jours à Martine pour modifier ses attitudes.

Ceci explique peut-être pourquoi ce groupe n'a jamais atteint une phase de déstructuration vraie et donc, à plus forte raison, une phase de restructuration. L'autre monitrice entraînait au point de départ davantage dans la démarche sans récupérer son pouvoir en créant une dépendance affective, mais, durant la dernière période de la colonie, elle se tourna franchement vers les Grands et abandonna les P.M. qui vécurent très mal cette absence pratiquement constante. La tension fut alors manifeste

entre les deux monitrices et le groupe des P.M., tout comme celui des Grands, en fut assez fortement perturbé. Marie créa sa cour chez les grands et les P.M. n'étaient pas admis au repas...

### G. LES *GRANDS-MOYENS*

Lorsque l'on a vécu avec le groupe des G.M., on est étonné de voir que le nombre global de ses panneaux est à peu près semblable à celui des autres groupes, car ce groupe fut ressenti comme « le groupe à problèmes » tant au niveau des moniteurs (Anne, Danielle, Louis) qu'au niveau des enfants ; on attendrait soit plus de panneaux soit moins de panneaux mais on attendrait quelque chose de différent.

Remarquons en premier lieu que tous les programmes, sauf les trois premiers, sont rédigés par le moniteur, Louis ; par contre, on ne peut dire si les trois premiers panneaux ont été écrits par une monitrice ou un enfant. La domination de Louis est capitale : à partir du moment où les panneaux sont réguliers, c'est lui qui s'en charge. Le panneau du lundi 20 illustre d'ailleurs très bien la situation : les mots « grande plage » ont été manifestement écrits par un colon, et ce sont les seuls, or ils sont barrés par Louis qui imposera sa volonté. En second lieu, on sent, à la vue des panneaux, que leur confection était ressentie comme une tâche pesante, sinon sans intérêt, car, sans parler d'une quelconque présentation, le tout est laconique et sent la rapidité, le glissement dans un moule.

#### DE LA DIFFICULTÉ D'ÊTRE MONITRICE

La différence avec les autres groupes est par contre plus manifeste lorsque l'on considère l'évolution des panneaux dans le temps (0-3-7). La réunion du matin ne semble pas avoir existé dans ce groupe au cours de la première période et ce n'est qu'ensuite que la structuration a pu se faire et que le groupe a pu se réguler un tant soit peu par l'intermédiaire de ces structures. Mais ce problème n'est pas seulement celui des moniteurs, c'est aussi celui des enfants. Louis n'était pas là au début de la colonie, il n'arrivera que trois jours plus tard, si bien que les monitrices se sont trouvées en face d'un groupe où les garçons étaient majoritaires ; ces derniers ont refusé les

monitrices au départ et ont tout fait pour les contrecarrer. Un trio s'instaura rapidement comme leader et se fit destructeur dans toute la colonie, faisant la loi, semant la terreur, aidé en cela par le fait qu'au début de la colonie les grands étaient partis en raid. Le problème ne fut jamais posé dans le groupe lui-même ; il le fut au niveau des assemblées générales (cf. plus loin) et le trio (Bruno, Elie, Daniel), se trouva exclu pour un moment. La conséquence fut très importante pour le groupe lui-même, car l'ambiance de terreur et d'incapacité à s'organiser que ces trois garçons instituaient put se dissiper au fur et à mesure ; d'autres leaders (Jean-Pierre et Rolande) apparurent qui eurent la volonté de structurer le groupe et d'organiser des activités communes, aidés par les monitrices qui voyaient peu à peu leur importance croître dans le groupe.

#### LE BAID DE Louis

On peut même affirmer que Louis ne fut jamais dans la démarche ; il tenait au début à s'occuper de « ses » garçons et se les appropriait aux dépens des monitrices. Louis fut accueilli comme un sauveur, comme celui qui défend et dispense les activités mais, en retour, il exigeait une dépendance affective très forte. Lorsque des décisions étaient prises, c'était toujours Louis qui les prenait et les imposait, mais il ne consultait jamais les monitrices, sans parler des enfants. Le conflit entre Louis d'un côté et Danielle et Anne de l'autre ne put se dire que très tard, au cours d'une réunion de moniteurs. Les monitrices sentaient que Louis avait les garçons sous sa coupe et se vivaient comme minoritaires, impuissantes et exclues.

Cependant, au fur et à mesure, les garçons et les filles apprirent à vivre ensemble, les leaders changèrent et les monitrices commencèrent à exister, si bien que ce fût bientôt Louis qui fut marginalisé et qui délaissa de plus en plus les enfants pour satisfaire ses désirs personnels. On peut illustrer cette évolution par la description du raid que les G.M. effectuèrent au milieu de la colonie : dans la marche de retour sur la colonie, on trouvait en tête Louis avec une sportive (Rolande), puis, avec un retard de deux kilomètres, Anne et un groupe de six garçons, enfin, un kilomètre plus loin, Danielle et le reste de la troupe ! Louis avait décidé de marcher « puisque les enfants voulaient marcher » et semblait étonné que pratiquement per-

sonne ne l'ait suivi... Bel exploit certes, mais significatif d'un processus d'isolement qui alla ensuite en s'accroissant. A la fin de la colonie, alors que le groupe était omniprésent au début, on avait l'impression qu'il était à la recherche de quelque chose, ne sachant trop que faire et ne sachant sur qui compter.

#### D. LES *GRANDS*

Les Grands sont ceux qui, proportionnellement, ont le plus de panneaux, mais la différence n'est certes pas significative. Ce qui frappe d'abord, c'est que chez eux on retrouve au début de la colonie la rubrique « Propositions », comme chez les P.M. ; ceci montre bien que la réunion avait au moins deux fonctions : établissement des activités de la journée et expression de suggestions pour l'avenir. Chez les petits par contre, comme nous l'avons remarqué, la distinction ne joue pas au départ et le tableau sert à exprimer des désirs sans que l'on puisse dire s'ils seront réalisés au cours de la journée.

#### EVOLUTION = INVOLUTION

On peut distinguer, au moins très grossièrement, trois moments dans l'écriture de ces panneaux. Le premier concerne les deux premiers panneaux : celui du 31 juillet est écrit par un moniteur et celui du 1<sup>er</sup> août par un colon. Le second moment se situe après le raid et les quatre panneaux qui le composeont sont de la main de Muriel, la monitrice. Quant aux derniers, les plus nombreux, ceux de la fin de la colonie, c'est sans doute Loïc, un moniteur, qui en est l'auteur. Ceci permet tout de même de constater une certaine circulation entre les moniteurs, beaucoup plus que dans les trois groupes précédents. Certes tout ceci semble encore avant tout l'affaire des moniteurs mais une domination d'un moniteur ou d'une monitrice sur les autres n'apparaît pas à première vue.

Si nous considérons maintenant la répartition des panneaux au cours des trois périodes, les différences deviennent tout de suite plus significatives. Le profil de la distribution (5 sur 5-2-4) est certes semblable à celui des petits, bien que moins prononcé, mais il est inversé. Et ceci nous décrit bien l'évolution du groupe des Grands. On peut dire que leur départ a été foudroyant : nombreuses activités, organisation réelle, prise

en charge du groupe, acceptation des structures... tant et si bien qu'en une semaine tout semblait avoir été fait ! Ils avaient organisé une veillée pour toute la colonie, ils s'étaient aménagé un local qui leur soit propre dans l'ancienne chapelle, ils avaient joué le traditionnel match de football contre les moniteurs, ils étaient partis en raid, etc. Ainsi les activités spéciales que, les années précédentes, on leur aménageait tout au long de la colonie, se trouvèrent absorbées avidement dans une sorte de course contre la montre.

Mais contre quoi se défendaient-ils ainsi ? Qu'essayaient-ils de se faire croire ? Le raid, par exemple, n'était-il pas un moyen de prouver que « ça marchait » comme d'habitude ? Pourquoi cette boulimie d'activités sinon pour ne pas voir les conséquences du changement, qu'ils percevaient plus ou moins confusément ? Ce débordement d'énergie ne dura pas très longtemps évidemment, le temps de revenir du raid et de se dire qu'après tout ça ne servait pas à grand chose de chercher l'exploit comme cela : plus personne ne parlait de refaire un autre raid !

ELLE COURT... ELLE COURT...

Cette première phase fait penser à une belle mécanique qui s'emballe et qui tourne à vide. La chute fut dure et la déstructuration qui s'ensuivit fut à la mesure de l'enthousiasme initial. Le milieu et la fin de la colonie furent marqués par cette incapacité de se réunir, de se décider et de tenir toute décision. Les phénomènes de groupe se firent alors très importants : le groupe de la D.A.S.S. se constitua une vie à part, centrée sur la voile, et opposée aux autres enfants. L'autre leader, Yannick, le plus âgé de la colonie, se fit de plus en plus marginal et de moins en moins facilitateur, refusant toute activité et empêchant toute organisation, cherchant désespérément à résoudre ses problèmes sexuels mais allant d'échec en échec. La question de la sexualité devint alors primordiale dans le vécu du groupe, mais les moniteurs n'acceptèrent jamais d'aborder et d'explicitier cette question dans le groupe.

Aucune restructuration du groupe ne fut possible, car l'élu-cidation ne fut pas tentée si bien que les leaders restèrent enfermés dans leurs problèmes affectifs. D'ailleurs, les moniteurs du groupe (André, Loïc, Muriel) se retrouvèrent bientôt



évincés par Marie, une monitrice des P.M., qui envahit le terrain à la fin de la colonie et entretint les garçons du groupe dans cette relation sexualisée qui se voulait innocente. Cependant, c'est certainement dans ce groupe que les moniteurs eurent le plus de cohésion et travaillèrent le plus ensemble, mais, après la période béate du départ, ils développèrent une très forte angoisse face à la déstructuration rapide du groupe, ayant le sentiment d'être inutiles et de n'arriver à rien, mais récupérant implicitement un certain pouvoir en décidant de certaines activités par exemple. A la fin de la colonie, ils vécurent évidemment assez mal l'intrusion de Marie tout en s'en défendant par une indifférence apparente.

#### CONCLUSION

Nous voudrions simplement rappeler ici les deux fonctions que nous assignions à la réunion du matin : organisation des activités de la journée et élucidation des phénomènes affectifs. La première fonction a été plus ou moins tenue mais elle semble avoir existé assez fortement au début et à la fin de la colonie, dans la mesure où quelque chose était à déstructurer et où une organisation pouvait être mise peu à peu en place par le groupe. Cependant, la seconde fonction ne semble pas avoir été présente dans les groupes et c'est ce qui, souvent, n'a pas permis un réinvestissement des structures par les enfants, soit qu'ils soient bloqués par leurs propres problèmes affectifs, soit qu'ils soient victimes des rivalités entre les moniteurs.

Ce qui est surtout frappant dans cette analyse des tableaux rendant compte de la réunion du matin, c'est que chaque groupe a une histoire qui lui est propre, plus ou moins imprévisible. On peut certes dégager une certaine loi de tendance en fonction des trois périodes, mais les variations sont majeures et fondamentales. Enfin, la prédominance des moniteurs semble ici flagrante, ne serait-ce que dans la rédaction des panneaux. L'hypothèse trois concernant l'interaction entre l'évolution des enfants et celle des moniteurs peut trouver dans cette étude une certaine confirmation. Mais, pour aller plus loin, essayons de voir si les phénomènes sont les mêmes dans les assemblées générales d'enfants, lieu où, *à priori*, on pourrait croire que l'influence des moniteurs trouverait moins à s'exercer.

## CHAPITRE VI

# LES ASSEMBLÉES GÉNÉRALES DES ENFANTS

### 1. DEROULEMENT

Les A.G. des enfants n'étaient pas prévues dans la structure pédagogique d'ensemble de la colonie. Lors de la réunion de départ entre les moniteurs, il n'en avait pas été question. Or ces A.G. ont eu une importance capitale dans la vie de la colonie. La régulation de chaque groupe avait été favorisée par l'institution de la réunion du matin, mais, comme on insistait surtout sur l'autonomie de chaque groupe, la question des rap' ports entre les groupes ne pouvait sans doute pas se présenter à l'esprit puisque l'on voulait favoriser le mouvement inverse.

Or, très rapidement, la réalité a posé ces questions d'inter-relations entre les groupes : comment les régler? Par la seule autorité des moniteurs qui imposeraient leur volonté ? Comment permettre aux enfants de se déterminer eux-mêmes sur ces questions ? Une vie commune s'était instaurée entre les groupes et des problèmes pratiques apparaissaient ; la référence à Summerhill (1) fit sans doute germer l'idée de ces A.G. La première fut convoquée par les moniteurs après un repas de midi ; celles qui suivront se dérouleront d'ailleurs toujours à ce moment. Les Grands furent absents lors des deux premières, étant partis en raid, ce qui ne facilita pas leur intégration dans

(1) Cf. A.S. Neill, *Libres enfants de Summerhitt*, trad. Paris, Maspero, 1969. Cet ouvrage est largement le *best-seller* de l'éducation libertaire.

ces A.G, qu'ils contestèrent souvent. Toutes les résolutions des A.G. restèrent affichées dans le réfectoire durant la colonie ; de plus, une grande feuille permettait à chacun d'inscrire en permanence les sujets qu'il voulait voir aborder lors de la prochaine A.G.

#### A.G. DU JEUDI 2

##### 1. *Sujets abordés :*

a) Les moniteurs font remarquer que la salle d'ateliers, ouverte à tous en permanence, est en train de devenir inutilisable et qu'il faudrait y maintenir un minimum de propreté sinon le matériel disparaîtra rapidement.

b) Jean-Marie (G.M.) demande à faire plus de promenades : il lui est répondu que ce désir doit être exprimé dans son groupe en premier lieu.

c) Les P.M. et les filles des G.M. se plaignent que leurs lits soient renversés régulièrement par les garçons des G.M. et demandent au directeur et aux moniteurs de faire cesser cela. Les garçons des G.M. voudraient obtenir la permission de continuer à « virer » les filles. La seule réponse qui leur est faite concerne le matériel qui doit être respecté car il ne nous appartient pas. La question devient alors : les filles sont-elles d'accord pour être vidées comme cela ? Faut-il ou non respecter leur désir?

d) Elie (G.M.) pose la question des cigarettes : M. le Directeur, est-ce que l'on peut fumer? On lui fait remarquer qu'il n'a pas attendu la permission pour le faire. Sa sœur, Rolande (G.M.), ajoute que chez lui il n'a pas le droit de fumer et qu'elle le dira à son père (menaces d'Elie). Elie doit, sous le feu des questions, convenir que s'il fume, c'est parce que c'est interdit chez lui, et que comme ça, il a l'impression d'être un grand. Mais les moniteurs ne peuvent donner des raisons valables pour empêcher de fumer...

##### 2. *Votes effectués :*

a) Les activités exceptionnelles, comme les Jeux Olympiques, le tournoi moyenâgeux, les veillées pour toute la colonie, seront

organisées par Jean-Pierre (Grand), Thierry (G.M.) et Pascal (P.M.).

b) Quant au matériel, si tout peut être utilisé, tout doit être respecté.

c) Pour les vidages, ils restent possibles dans la mesure où le matériel n'est pas abîmé et dans la mesure où ça n'embête pas les autres.

d) Une nouvelle A.G. est prévue pour le samedi 4.

#### A.G. DU SAMEDI 4

##### 1. SUJETS ABORDÉS :

a) La cuisinière vient demander plusieurs choses aux enfants en ce qui concerne le réfectoire : elle signale qu'il y a beaucoup trop de bruit à table et que c'est parfois infernal ; d'autre part, les aides-cuisinières sont seules à faire la vaisselle et demandent à être aidées ; enfin, certains mangent comme des cochons ou se servent mais ne mangent pas ce qu'ils ont dans leur assiette, quitte à tout remettre dans les plats.

b) La question de la propreté est de nouveau abordée : il y en a, selon un G.M., qui font pipi derrière les tentes et l'odeur n'est pas agréable ; les moniteurs font remarquer que beaucoup ont utilisé du plâtre de la salle d'ateliers et qu'ils ont bouché les lavabos et laissé traîner les moules un peu partout.

c) Le matériel est aussi à l'ordre du jour : les G.M. signalent que certains s'assoient sur les tentes tandis que les P.M. se plaignent que leurs plâtres, qui étaient à sécher, ont été cassés par on ne sait qui.

##### 2. Votes effectués :

a) Daniel, Bruno et Elie font de l'obstruction systématique durant tout le début de la réunion, empêchant l'expression de chacun et faisant les pitres ; le ton monte au fur et à mesure et un moniteur propose de les exclure : la proposition est adoptée presque à l'unanimité.

b) En ce qui concerne les repas, il est admis par tous que l'on peut goûter les plats, que l'on a le droit de ne pas manger, mais que l'on reste propre.

c) Pour la vaisselle, il est établi que chaque table, sauf les petits, fera la vaisselle à tour de rôle pour le petit-déjeuner, le déjeuner et le dîner.

d) Les petits s'étant plaints que tout le monde traversait leur dortoir à tout moment, il est admis que ce dortoir ne doit pas être un lieu de passage pour les autres.

#### A.G. EXTRAORDINAIRE DU SAMEDI 4 (après le dîner)

##### 1. *Les nouveaux faits ;*

a) Cet après-midi, au cours d'un grand jeu dans un bois, des G.M. ont caché par deux fois les affaires d'une fermière qui laissait dans son champ le matériel nécessaire à la traite des vaches ; la conséquence peut très bien être que le bois nous soit interdit, or c'est le seul bois où nous puissions nous rendre.

b) Notre voisin est venu avant le repas de ce soir se plaindre au directeur car des G.M. (Daniel, Elie et Bruno) ont jeté des pierres et des planches dans son jardin et l'ont insulté avant de prendre la fuite.

##### 2. VOTES :

a) Daniel, Elie et Bruno devront faire dès demain matin des excuses au fermier en présence de Jean (sous-directeur).

b) Jusqu'à mercredi, les responsables (Daniel, Elie et Bruno) doivent suivre le groupe des G.M., ils ne peuvent émettre de suggestions sur les activités et ne peuvent voter sur ces activités ; ils sont donc privés de leurs droits et tous les moyens sont déclarés bons pour faire appliquer cette résolution de l'A.G.

#### A.G. DU LUNDI 6

##### 1. *Propositions de discussion inscrites sur la feuille prévue à cet effet :*

— Pour faire des poires à eau, Daniel, Bruno, Pascal (G.M.)

et Samy (petits) ont vidé des tubes de colle et de colorant de la salle d'ateliers : que faire ?

— Absents au rassemblement des G.M. pour aller à la messe hier matin, Elie, Thierry et Philippe (G.M.) y sont allés seuls après avoir affirmé à Louis, leur moniteur, qu'ils n'y allaient pas.

— Les moniteurs sont venus cette nuit dans notre tente pour mettre le lit de Louis, notre moniteur, dehors (inscrit par Elie).

## 2. Introduction de la réunion :

— *Jean* : Est-ce que le comportement de Daniel, Elie et Bruno est suffisamment satisfaisant pour qu'on puisse les réadmettre à l'A.G. d'aujourd'hui ? oui : 34. non : 39.

— *Jean* : Y a-t-il d'autres propositions que celles déjà inscrites à l'ordre du jour ?

— *Michel* (Grands) : Il y a des vols sous les tentes, ma montre a disparu et on est plusieurs à avoir eu nos affaires fouillées.

— *Jean* : C'est d'abord une affaire à régler entre vous, les Grands, puisque cela semble vous concerner avant tout ; le problème pourra être ramené en A.G. s'il n'y a pas de résolution de problème.

— *P.M.* : Pourquoi les grands ne font-ils pas leur vaisselle ?

— *Rolande* (G.M.) : La salle d'ateliers est extrêmement sale et on ne peut plus rien y faire.

## 3. Déroulement de la réunion :

a) *Vaisselle*. Il faut savoir que les Grands mangeaient dans une salle à part et amenaient leur vaisselle dans le grand réfectoire où elle était faite par les aides-cuisinières et une table d'enfants (P.M. et G.M.) (cf. A.G. précédente). De même, les moniteurs mangeaient dans une autre salle et descendaient de la même façon leur vaisselle dans le grand réfectoire ; parfois l'un ou l'autre moniteur restait aider à la vaisselle.

— *P.M.* : Pourquoi les grands ne font pas la vaisselle ?

— *Grands* : Les Petits ne font pas leur salle à manger tandis que nous on nettoie la nôtre.

— *Jean* : Est-ce que l'un justifie l'autre ?

— *P.M.* : Ils ne viennent pas nous apporter nos plats et nous on fait leur vaisselle.

— *Grands* : Ils ne viennent pas chercher nos plats non plus.

— *Jean* : Est-ce qu'il y a une proposition ?

— *Grands* : On fait notre vaisselle.

— *Jean-Marie* (G.M.) : Chacun fait sa vaisselle, les grands font la leur et nous la nôtre.

Vote : La proposition est acceptée.

### *b) Glaces*

— *P.M.* : On a des glaces le dimanche, mais on devrait mettre les glaces dans la semaine afin que ceux qui partent avec leurs parents en profitent.

— *Isabelle* (Grands) : Non car, eux, ils profitent de leurs parents déjà, alors nous on devrait avoir quelque chose que l'on aime bien le dimanche.

Vote : 56 veulent les glaces dans la semaine et 7 le dimanche.

— *P.M.* : On pourrait peut-être avoir des glaces deux fois dans la semaine.

— *Directeur* : Ce n'est pas possible sur le plan du budget.

### *c) Cuisine*

— *Cuisinière* : A chaque moment de la journée, il y a des gens dans la cuisine ; alors non seulement on ne peut pas être un peu tranquilles, mais de plus on ne peut pas travailler comme il faut ; il faudrait donc que la cuisine soit interdite dans la journée.

— *Grands* : Nous, on est obligé d'y aller pour aller chercher nos plats puisqu'on mange à part ; ou alors que les cuisinières ne mettent pas les pieds dans nos tentes et nos réfectoires.

Vote : La proposition des cuisinières est adoptée avec un amendement qui autorise l'accès de la cuisine aux Grands pour qu'ils viennent chercher leurs plats.

— *Aides-cuisinières* : Pendant que l'on mange, avant vous, il y a toujours des gens à la fenêtre et on ne peut manger tranquillement ; on aimerait bien que ce soit possible et que personne ne vienne se coller à la fenêtre ou aux carreaux.

Vote : La proposition est très largement adoptée.

— *Lucienne* : Vous, on ne vous dérange pas sous vos tentes ou dans vos dortoirs ; nous, on aimerait bien qu'il en soit ainsi

pour nous et que la salle des moniteurs nous soit effectivement réservée ; on ne peut y passer que pour se rendre à l'infirmierie mais on ne fait qu'y passer.

#### 4. Infirmierie

— *Isabelle* (Grands) : Quelles sont les heures où on peut aller à l'infirmierie ?

— *Lucienne* : Elles sont affichées sur la porte de l'infirmierie, mais je vous les rappelle (énoncé des horaires).

#### 5. Salle d'ateliers

— *Rolande* (G.M.) : Moi, j'en ai marre, car je voudrais que la salle soit propre pour qu'on puisse y trouver quelque chose et ne pas se mettre de la peinture partout.

— *Gwenaél* (Grands) : Il faudrait une équipe de propreté responsable de la salle chaque jour.

— *Jean* : Si on regarde ce qui a été dit aux A.G. précédentes sur ce sujet, on voit que le jeudi 2 on décidait que le matériel devait être respecté et que le samedi 4 on signalait que le plâtre et les moules ne devaient pas traîner partout ; or rien ne semble avoir changé, bien au contraire : certains se sont appropriés des stocks de petites poupées et bien d'autre matériel, d'autres ont vidé les tubes de peinture et les bouteilles de colle pour en faire des jets d'eau. Alors, que faire ? Y a-t-il des propositions ?

— *Serge* (Grands) : Chacun remet à sa place ce qu'il utilise et se sert comme il le veut du matériel.

— *Isabelle* (Grands) : Il faudrait que la salle soit ouverte à certaines heures pour chaque groupe ; il y aurait des heures réservées.

— *Jacques* (moniteur) et *Rolande* (G.M.) : Non, non, il faut que la salle soit ouverte à tout le monde.

Vote : La majorité désire que la salle reste ouverte à tous en permanence.

— *Jacques* (moniteur) : Je demande que la salle soit interdite à ceux qui ne rangent pas ou détériorent le matériel.

Vote : Proposition acceptée.

— *Isabelle* (Grands) : Interdite pendant combien de temps ?

— *Jean* : La décision sera prise en A.G. selon le cas à examiner.



— *Louis* (moniteur) : Qui veut m'aider à ranger la salle cet après-midi ?

Volontaires : Rolande (G.M.), Jean-Marie (G.M.), Gwenaël (Grands).

#### 6. *Dortoirs*

— *Marie* (monitrice) : Les P.M. en ont marre de trouver des tas de gens dans leur dortoir, qui n'ont rien à y faire, mais qui mettent tout par terre ; on voudrait que le dortoir des P.M. soit réservé aux P.M. et que personne d'autre ne puisse y aller.

Vote : 4 sont pour l'interdiction d'accès pure et simple, la majorité préfère se garder la possibilité de s'y rendre tout en interdisant d'y faire un remue-ménage.

#### 7. *Le Ut de Louis* (moniteur)

— *Jean* : Qui a proposé ce thème ?

— *Plusieurs* : C'est Elie.

— *Jean* : Elie est exclu de l'A.G. et est déchu de ses droits ; donc sa proposition ne peut être retenue, d'autant plus que sa tente nous réveille tous les matins à 6 heures 1

#### 8. *Encore le matériel*

— *Jean* : Certains ont continué à chavirer les lits des autres et c'est ainsi qu'un lit a été cassé chez les G.M. ; par conséquent, je propose que désormais des sanctions soient prises à l'égard de ceux qui cassent le matériel et que celui qui casse les verres les paye-Vote : La majorité accepte, 5 seulement sont contre.

#### A.G. DU MEBCBEDI 8

1. La séance débutera par le problème de la réadmission d'Elie, Bruno et Daniel (G.M.) : 52 seront pour et 1 contre. Mais plusieurs Petits et P.M. se plaignent ouvertement de Bruno qui, disent-ils, les frappe, défait leurs lits et exige d'eux des friandises ; en conséquence, il est décidé par 33 voix contre 26 que l'attitude de Bruno sera réexaminée vendredi 10.

2. Les Grands, et Serge en particulier, reprochent à l'A.G. de ne rien faire contre les vols et de ne pas vouloir examiner le problème alors qu'ils l'avaient déjà posé ; ils précisent que la discussion entre eux sur ce sujet n'a rien donné et demandent aux moniteurs de fouiller les valises de tout le monde. Jean propose deux résolutions :

— Celui qui a pris un objet quelconque et qui le ramènera au secrétariat avant jeudi midi comme il le veut ne sera en aucune façon inquiété et personne ne saura qui il est. 66 pour et 0 contre.

— Les moniteurs diront vendredi s'ils acceptent de vérifier les affaires des enfants de leur groupe. 54 pour et 3 contre.

3. Les Grands demandent aux autres groupes d'accepter ces heures de coucher :

— 10 h 30 en temps ordinaire ;

— une demi-heure après lors de chaque veillée exceptionnelle ; ils désirent une réponse des autres groupes pour vendredi.

4. Tout le monde reconnaît qu'il y a eu un progrès pour la salle d'ateliers ; les G.M. reconnaissent cependant qu'ils l'ont laissée en désordre, mais ils pensent que désormais ils la rangeront.

A.G. DU VENDREDI 10 (menée par Loïc et non par Jean comme toutes les autres)

1. Propositions de discussions notées sur la feuille prévue à cet effet :

— réexamen de l'attitude de Bruno ;

— réponse des moniteurs à propos des objets disparus ;

— réponse des groupes pour l'heure du coucher.

2. Problèmes signalés au début de la réunion :

— utilisation de la sonorisation ;

— fixer les repas à 13 h et 19 h 30, et non à 12 h 30 et 19 h ;

— réduire le temps des A.G.

3. Problèmes effectivement abordés :

— réintégration de Bruno (G.M.) : 53 *pour*, 1 *contre* ;

— 2 A.G. auront lieu par semaine, les mardi et vendredi : 45 *pour*, 0 *contre* ;

— la musique est souhaitée durant la journée par l'intermédiaire de la sonorisation en place depuis le début de la colonie, mais non utilisée jusqu'ici, personne n'en ayant exprimé le désir.

#### A.G. DU MARDI 14

1. Jusqu'ici tout achat de matériel éducatif était effectué à la demande de chacun par Jean (l'un demandait du plâtre, l'autre des perles, un troisième de la ficelle, etc.), mais cela ne pouvait durer car le budget pédagogique attribué par l'association était dérisoire et pratiquement dépassé. Aussi la proposition suivante sera faite par Jean : tout matériel à acheter doit être proposé par le groupe et non plus par les seuls individus ; 29 seront *pour*, 0 *contre*.

2. Les moniteurs proposent, comme activité exceptionnelle, une journée à l'envers pour le samedi 18 : 29 seront *pour*, un s'abstiendra.

3. Le grenier sera aménagé en salle de repos silencieux après le repas de midi, de façon que ceux qui veulent se reposer puissent trouver un endroit sans bruit : 31 *pour*.

4. Les grandes cuves doivent servir pour se laver ou prendre de l'eau mais, en aucune façon, pour les ateliers (plâtre et peinture) comme cela s'est reproduit hier (elles étaient inutilisables et Yves, le directeur, se plaint d'avoir dû passer son après-midi pour les rendre à leur utilisation première) : 28 *pour*.

5. Le sujet « vols » était inscrit, par on ne sait qui, sur la feuille de propositions de discussion de l'A.G. d'aujourd'hui, mais il ne sera pas discuté car personne ne le reproposera lorsqu'il sera demandé qui désire en parler.

#### A.G. DU VENDREDI 17

##### 1. *Votes effectués :*

— Un vote de reconnaissance est proposé pour les organisateurs du fest-noz d'hier soir : 52 *pour*.

— Une soirée de musique pop est proposée pour mercredi soir par les moniteurs : 56 *pour*.

— Les lavabos et les cuves sont exclusivement réservés à la toilette et désormais celui qui les salit (plâtre, peinture, etc.) est soumis à l'A.G. : 52 *pour*.

— On ne peut se trouver dans les tentes ou les dortoirs des autres groupes, à moins qu'il y ait quelqu'un de ce dortoir ou de cette tente : 51 *pour*.

## 2. Sujets abordés sans vote :

—> Yves, le directeur, demande que les sanitaires soient maintenus propres en permanence.

— Les objets disparus semblent croître de jour en jour :

— Jacky III (Grands) est mis en accusation ouvertement par des petits ou des P.M. qui l'accusent de les forcer à lui donner des bonbons ou des glaces, par des Grands qui lui reprochent d'avoir été trouvé en possession de cadenas ne lui appartenant pas;

— des Grands (Serge) ont retrouvé des lampes de poche dans le potager voisin ;

— du linge et des outils auraient disparu.

## A.G. DU MARDI 21

1. Un incident s'était produit lors de la dernière A.G. : Sammy (Petits) était mis en question par quelqu'un, mais il n'était pas là pour répondre ; on demanda d'aller le chercher, mais une chasse à l'homme s'organisa et il fut ramené *manu militari*, pleurant et hurlant, si bien qu'il fallut le laisser repartir et qu'une monitrice dut le consoler en se promenant avec lui durant deux heures. Pour éviter ce genre de choses, il fallait faire adopter (52 *pour* et 1 *contre*) la proposition suivante : toute personne convoquée à une A.G. ne peut être amenée de force.

2. Pascal (Petits) accuse son frère Patrick (G.M.) de changer systématiquement de table de façon à ne jamais faire la vaisselle ; Patrick est condamné (45 *pour*) à faire la vaisselle toute la journée du mercredi 22 et à ne jamais changer de table.

3. Le rangement de l'atelier est de nouveau posé car certains se plaignent de ce que rien ne soit effectivement prévu pour permettre ce rangement ; 38 voix seront d'accord pour

que ce soit un groupe de volontaires qui assure le rangement pendant une journée ; une affiche pour les différents jours sera placée dans l'atelier.

4. Elie (G.M.) se plaint que Jacky III (Grands) ait encore été vu dans la tente des G.M. : on lui interdira de se trouver dans les dortoirs et les tentes des autres groupes que le sien (39 *pour*).

5. Fabienne (P.M.) signale d'autre part que certains sautent sur les lits et se battent avec des polochons et qu'ils abîment ainsi le matériel.

6. Eric (G.M.) déplore le fait que les lois sont votées et non obéies, alors qu'elles sont faites pour être respectées.

7. Yves demande que l'on utilise les poubelles qu'il a confectionnées afin de maintenir la cour relativement propre.

8. Fabienne (P.M.) accuse Elie (G.M.) et Jacky (P.M.) de mettre des crabes dans les lits des filles ; Elie admet, mais affirme n'être pas le seul puisque les Grands et les Petits font de même.

#### A.G. DU VENDREDI 24

1. Un vote de reconnaissance est adressé à Jean-Jacques (Grands), Daniel (G.M.) et Sylvain (Petits) qui ont rangé la salle d'ateliers mardi d'une façon extraordinaire : 61 *pour*.

2. Pour le départ, le rangement suivant est proposé (64 *pour*) :

- chaque groupe s'occupe de son dortoir ;
- les Grands s'occupent des sanitaires ;
- les G.M. » de la salle d'ateliers ;
- les P.M. » du grenier ;
- les Petits » des papiers de la cour.

3. Yves demande à chacun de « se laver de fond en comble », car chacun sait que les parents sont extrêmement sensibles à la propreté.

## 2. CARACTERISTIQUES GLOBALES

Ces A.G. ont sans doute représenté pour les enfants l'innovation la plus importante de la colonie par rapport aux autres années, car c'est là que le rapport avec les moniteurs était le plus distant tandis que, dans la réunion du matin, l'importance du moniteur restait déterminante et non seulement en tant qu'instituant de la réunion. C'est à ce niveau qu'il semblait que les choses les plus intéressantes pouvaient se jouer car les enfants pouvaient alors influencer le fonctionnement global de la colonie : au lieu de subir un fonctionnement et une organisation, il devenait possible de les infléchir et de les investir.

### UNE PRÉSENCE CONSTANTE

Les A.G. n'étaient pas obligatoires et l'assistance fut variable mais toujours nombreuse cependant, ce qui était extrêmement important dans la mesure où les présents prenaient des décisions valables pour l'ensemble. Si le public était devenu minime, il aurait évidemment fallu remettre en question cette structure et essayer de faire analyser ce que cela signifiait. On peut considérer que tous les groupes étaient présents en force, sauf durant les raids bien entendu. Cependant la participation des P.M. et des G.M. fut supérieure dans l'ensemble à celle des Petits et des Grands. Les Petits se signalèrent par une présence intermittente aux A.G. : certains y participèrent d'une manière assidue tout au long de la colonie, d'autres venaient de temps en temps voir ce qui s'y passait puis repartaient jouer au dehors ; leur mode de présence fut très libre, mais ils étaient considérés comme des participants à part entière et surent se défendre quand les décisions les concernaient directement (cf. la vaisselle et les glaces).

Les Grands par contre eurent souvent une attitude plus ambiguë, notamment au niveau de leurs leaders. Il faut dire que les A.G. furent instituées durant leur raid, donc sans qu'ils soient consultés ; ils se retrouvèrent ainsi devant une situation de fait. Or cette situation représentait une menace pour leur groupe car elle remettait en cause, selon eux, leur autonomie, leur indépendance et leur supériorité institutionnelle. Les

grands, dans la colonie, s'estimaient différents des autres groupes et tenaient beaucoup à cette distance qui leur conférait un statut à part (leurs tentes étaient situées dans un endroit plus retiré, leur réfectoire se trouvait dans un local spécial, etc.). Les A.G. donnaient à tous la possibilité de s'exprimer à égalité et le groupe des Grands se retrouvait minoritaire par rapport aux autres groupes, si bien que leurs privilèges pouvaient être contestés (cf. le problème de la vaisselle). D'où leur attitude en retrait par rapport aux A.G., à l'inverse des P.M. et des G.M.

#### UNE DOUBLE FONCTION... ET DES SANCTIONS

Ces A.G., contrairement aux réunions du matin dans les groupes, semblent avoir fonctionné aux deux niveaux que nous avons relevés dans chaque structure, à savoir la régulation affective et l'organisation des activités. C'est peut-être pour cette raison, d'ailleurs, que les A.G. se sont maintenues et ont rempli leurs fonctions. C'est sans doute aussi pour cela que les A.G. ont suppléé la réunion du matin, au moins en ce qui concerne l'élucidation des phénomènes socio-affectifs. Certains problèmes internes aux groupes se sont réglés dans les A.G. : ceci en particulier pour le trio Elie-Daniel-Bruno qui posait certes des problèmes à tout le monde, mais qui empêchait surtout tout fonctionnement des G.M. ; or la question a pu être dépassée car elle a pu se jouer dans un lieu précis, celui des A.G. On pourrait peut-être dire la même chose pour les Grands et ce que représentait Jacky III : la question des vols a pu être dépassée peu à peu parce que l'attitude de Jacky III concernait aussi l'ensemble des autres groupes ; c'est par le biais de l'A.G. que la question a pu être posée vraiment, sinon résolue dans le cas qui nous occupe.

Si elle a été un lieu où les rapports affectifs pouvaient se jouer, l'A.G. a aussi été un lieu de prise de décisions et d'organisation. Au fur et à mesure, on voit se mettre en place un certain mode de fonctionnement plus global et plus satisfaisant pour tous : les interventions concernant les glaces, la vaisselle et même la salle d'ateliers en sont des témoins significatifs. De plus, ces A.G. ont permis la détermination des lieux propres à chacun : les cuisinières veulent préserver leur cuisine, les moniteurs leur salle de moniteurs, les groupes leurs dortoirs ou leurs tentes. C'est donc une véritable organisation et reconnaissance de l'espace qui s'est mise en place progressivement.

Enfin, les A.G, furent le lieu où d'éventuelles sanctions pouvaient se prendre, où on pouvait faire prendre en compte sa propre plainte ; cet aspect est beaucoup plus difficile à gérer car les excès sont très vite possibles (cf. cet incident où un Petit fut amené *manu militari*). Nous pensons que le rôle du moniteur est ici déterminant pour éviter toute vengeance et tout abus.

Il reste que cette fonction est très importante car c'est elle qui permet certains déblocages et certaines évolutions ; la référence n'est plus alors le directeur ou les moniteurs (cf. Elie qui, au début, s'adresse au directeur pour obtenir la permission de fumer), mais le groupe dans son ensemble. L'impact de toute sanction semble d'ailleurs très fort dans ce genre de fonctionnement : Elie, Daniel et Bruno furent au départ très affectés par l'exclusion dont ils furent frappés et leur comportement changea rapidement, ce que le directeur ou un moniteur n'auraient jamais pu obtenir d'eux-mêmes.

On peut même penser que la sanction est dédramatisée sans perdre son efficacité : celui qui s'arrange pour ne pas faire la vaisselle se voit condamné à la faire durant deux jours consécutifs, ce qu'il accepte très bien. Ce qui est aussi important, c'est que les images que les groupes ont les uns des autres peuvent se dire et se redéfinir dans les A.G. : c'est ainsi que, vers la fin de la colonie, on verra Elie, au nom du groupe des G.M., protester vigoureusement contre le fait que les autres groupes ont tendance à prendre les G.M. comme bouc-émissaire et il favorisera ainsi certains éclaircissements sur la façon dont les groupes fonctionnaient les uns par rapport aux autres sur le plan de l'imaginaire.

#### UN MOYEN DE DONNER LE CHANGE ?

Nous avons vu, en étudiant les réunions du matin dans les groupes, que le comportement des moniteurs était le plus souvent déterminant. Qu'en est-il dans les A.G. ? La question du pouvoir est encore ici au centre du débat. Certes, les moniteurs ont eu le pouvoir d'instituer cette structure, mais dans un but de facilitation et de remise en cause de leur pouvoir dans certains domaines. Est-ce un moyen pour mettre dans les mains des enfants des tâches que l'on ne veut pas soi-même assumer ? La meilleure façon de ne pas avoir soi-même à



sanctionner, c'est de faire les autres sanctionner pour soi et dans le sens désiré... C'est une tendance possible certes, mais les moniteurs auraient sans doute préféré maintenir l'ordre d'eux-mêmes par une pression directe dans bien des cas, ce qui leur était impossible ici et leur posait bien des problèmes.

De plus, cette procédure était vécue comme dangereuse par les moniteurs car leurs propres attitudes pouvaient être publiquement contestées et remises en cause. L'insécurité est plus grande que dans un modèle de pression. C'est ainsi que les enfants obligèrent les moniteurs à faire leur vaisselle (cf. A.G. du 6 août) et que leurs activités nocturnes (vidage de Louis, moniteur des G.M.) étaient portées à la connaissance de tous et contestées. Certes, les moniteurs gardaient un pouvoir réel dans ces A.G., ne serait-ce que parce que ces A.G. étaient dirigées par le directeur pédagogique et qu'ils partageaient avec les enfants le pouvoir de proposition (cf. c'est un moniteur qui propose l'exclusion de Bruno, Elie et Daniel). Une certaine manipulation pouvait être favorisée par le statut de meneur de réunion ; ainsi, lorsque Elie (G.M.) propose à l'ordre du jour la question du vidage de Louis, il est aisé de jouer sur le fait qu'Elie est exclu des A.G. pour éviter le problème qui pouvait entraîner on ne sait quelle remise en question !

Les moniteurs réagirent d'ailleurs différemment par rapport à ces A.G. mais leur attitude, positive ou négative, n'est pas sans signification, elle est même le signe de l'acceptation ou du refus du système pédagogique proposé initialement. De plus, l'indifférence relative de certains peut être interprétée comme une défense vis-à-vis du danger que représentait cette structure incontrôlable : si les moniteurs pouvaient aisément maintenir leur pouvoir dans leurs groupes respectifs, par contre ces A.G. pouvaient représenter un réel danger dans une pédagogie de pression ou même de manipulation. Toute autorité pouvait être discutée et contrôlée...

Mais, après cette appréciation générale, essayons de voir l'évolution des enfants par l'intermédiaire de ces A.G. à propos de quelques exemples significatifs.

### 3. THEMES PRINCIPAUX

Nous avons retenu ici les questions qui ont été le plus souvent soulevées dans les A.G. En effet, la progression de ces thèmes

tout au long de la colonie montre comment le groupe a réussi à trouver un certain mode de fonctionnement tant sur le plan relationnel que sur le plan organisationnel.

#### A. LA SALLE D'ATELIERS

Une pièce de la colonie était réservée au matériel pédagogique. C'était là que, dans les colonies précédentes, les moniteurs enfermaient le matériel pédagogique, n'autorisant les enfants à y pénétrer et à n'utiliser le matériel que sous leur haute surveillance. Généralement le moniteur, lorsqu'il avait décidé de faire faire des « ateliers éducatifs » à ses enfants, venait chercher du matériel et l'emmenait soit dehors soit dans une autre pièce. Le matériel dit pédagogique était cette année assez varié : peinture, plâtre, perles, chiffons, papier, corde armée, cuir, raphia, poupées, terre à modeler, pyrogravure, inclusions sous plastique, etc. Il était rangé sur des étagères, dans des caisses, tout autour de cette grande pièce ouverte à tous. Nous avions en effet décidé de briser cet exercice scolaire qu'étaient les ateliers où le plus souvent les enfants s'ennuyaient tandis que les moniteurs leur confectionnaient quelque petit souvenir. En conséquence, la salle d'ateliers devait rester ouverte à tous durant la journée de telle sorte que chacun pouvait utiliser le matériel comme il le voulait. Nous savions qu'un gaspillage était inévitable mais pensions faire naître progressivement une organisation chez les enfants dans ce domaine.

#### GRAND-MÈRE OU SIOUX ?

Très rapidement, effectivement, la salle fut envahie par un bon nombre d'enfants qui en firent leur domaine. Une sorte de jeu de la découverte s'instaura alors : les enfants découvrirent d'abord la peinture, puis le plâtre, les perles, les déguisements, les poupées, etc. Chacun essaya de trouver ce qui lui convenait le mieux : certains s'en tinrent à la peinture, d'autres aux perles, un G.M. resta déguisé en grand-mère durant quinze jours, un petit se peignait régulièrement en Sioux, etc.

Face à cette activité débordante, canalisée par certains moniteurs cependant en ce qui concerne les ateliers plus techniques (pyrogravure, inclusions sous plastique), les moniteurs furent

assez rapidement angoissés car, alors que les enfants se retrouvaient dans le « désordre » et la « saleté », eux perdaient pied et ceci fut pour beaucoup à l'origine de la convocation de la première A.G. « Restez propres ! respectez le matériel ! », c'est bien cela qu'ils demandèrent aux enfants le 2 août.

Le 4, rien n'était changé bien au contraire car les enfants avaient découvert le plâtre et, dans leur utilisation « sauvage », en avaient mis un peu partout : lavabos et cuvettes étaient impraticables. Ne voilà-t-il pas que la salle d'ateliers débordait sur l'extérieur ! Les moniteurs, faute de vouloir intervenir, en sont réduits à signaler le fait et à limiter les dégâts en nettoyant les cuvettes et en débouchant les lavabos. Le 6 par contre, c'est Rolande (G.M.) qui reprend le thème (mais n'est-elle pas le porte-parole de Louis qui n'admet pas un tel spectacle et un tel gaspillage?) : une première organisation se met en place et on tient à préserver l'ouverture en permanence car venir faire des activités manuelles quand on le désire semble être important. Mais seule une organisation individuelle semble possible (chacun range, celui qui détériore sera accusé) et on verra des « bonnes volontés », emmenées par Louis, essayer de repartir à zéro en restituant le rangement de départ.

Cependant les moniteurs décideront de ne laisser qu'une partie de chaque matériel à la disposition des enfants, de façon à ce que tout ne soit pas trop vite englouti.

#### L'ORDRE ET LE VIDE

La salle d'ateliers redevint parfaite, ce qui sembla restreindre les enfants car ils furent moins nombreux à venir et à utiliser le matériel, redoutant d'instaurer le désordre ou plutôt de briser l'ordre, si bien que l'A.G. du 8 ne put que constater un progrès... Ceci dura quelques jours, puis elle fut réinvestie tant et si bien que peinture et plâtre rivalisèrent de nouveau et que les lavabos se retrouvèrent bouchés. Yves, à l'A.G. du 14, se plaignit d'avoir dû passer un après-midi pour récupérer les cuves emplies de plâtre séché. Il fut entendu que les cuves étaient exclusivement réservées à la toilette. Malgré ce vote, il fallut réaffirmer ce principe et menacer de traduire en A.G. tout transgresseur. Le 21, quelques voix s'élèvent pour demander une organisation collective du rangement : un système régulier fut mis en place mais exclusivement basé sur des volontaires. Trois enfants, de

trois groupes différents, s'inscrivirent pour le premier jour et furent remerciés pour leur travail à l'A.G. du 24,

A la fin de la colonie, on était ainsi arrivé à certains principes de fonctionnement qui permirent de subsister, mais il est aisé de supposer que, si la colonie avait continué, le système de volontaires se serait révélé insuffisant : une véritable organisation collective aurait alors été nécessaire et elle aurait sans doute pu naître à condition de ne pas être imposée. Par tâtonnement, au fur et à mesure des expériences et de l'évolution, une certaine loi se mettait en place concernant la salle d'ateliers. Mais il y avait là un dilemme assez difficile à supporter : lorsqu'un ordre assez rigide était instauré, les enfants désertaient la salle ; lorsque l'utilisation du matériel ne respectait aucune loi, tout le monde était présent mais la salle devenait inutilisable !

On peut d'ailleurs noter une différence d'attitudes entre les Grands et certains G.M. qui étaient écœurés par la salle d'ateliers en désordre, et les autres groupes qui s'y sentaient comme des poissons dans l'eau. Ce haut-le-cœur était dominant chez les moniteurs, du moins chez ceux qui avaient le plus de mal à accepter la méthode pédagogique.

Il reste que jamais, dans cette colonie, les enfants n'ont autant utilisé le matériel pédagogique, même s'ils n'ont pas réalisé de « jolis petits objets » pour leurs parents, encore que certains l'aient fait. Certes il y eut du gaspillage mais ce fut sans doute le prix à payer pour faciliter cette libération de l'expression.

## B. LA VAISSELLE

La cuisinière était aidée par trois jeunes filles de 16-17 ans qui avaient, entre autres, pour tâche de faire la vaisselle. C'est ainsi qu'au début de la colonie les trois aides-cuisinières rassemblaient la vaisselle du réfectoire où mangeaient les Petits, P.M. et G.M., celle des Grands qui mangeaient un peu plus loin et celle des moniteurs qui, eux, mangeaient au premier étage. Le travail était évidemment considérable et la cuisinière vint trouver les directeurs administratif et pédagogique pour demander que les enfants aident les trois filles, sauf en ce qui concerne la vaisselle des moniteurs car elle estimait normal que ceux-ci n'aient pas à faire la vaisselle. Il lui fut proposé d'exposer la question à l'A.G., ce qu'elle fit. Le problème fut assez rapi-

dément examiné et, après quelques propositions, une organisation fut mise sur pied basée sur un roulement par table. Une monitrice des Petits demanda cependant à ce que « ses » Petits soient préservés, ce qui fut accepté par l'ensemble, quoiqu'il fut remarqué que certains petits avaient déjà aidé spontanément les aides-cuisinières.

Le système mis en place fonctionna très bien sans que l'on eut à rappeler de façon autoritaire le tour des tables. A l'A.G. du 21, un G.M. sera même condamné à faire la vaisselle durant deux jours parce qu'il essayait de passer entre les mailles : son frère, un Petit, ne l'acceptera pas et portera le problème à l'A.G. Mais bien avant, à l'A.G. du 6, une autre question surgit : les Grands continuaient à amener leur vaisselle pour la faire laver, non plus par les seules aides-cuisinières, mais aussi par une table d'enfants d'autres groupes. Un P.M. signala rapidement la chose et, malgré quelques tentatives destinées à préserver leur privilège, ils furent obligés de participer à la vaisselle. Cependant, de dépit, les Grands firent voter une proposition destinée à réduire les privilèges des moniteurs : ceux-ci feraient eux aussi la vaisselle, ce que la cuisinière eut toujours beaucoup de mal à accepter.

On peut enfin noter que ces réticences de certains Grands ne durèrent pas longtemps, car ils s'aperçurent qu'en déchargeant les autres groupes de la vaisselle ils pouvaient se retrouver, à quatre ou cinq, en compagnie des aides-cuisinières et on peut dire que leur assiduité fut extraordinaire jusqu'à la fin de la colonie, ce qui arrangea bien tout le monde. Ce ne fut nullement ressenti comme une injustice !

### *C. UN TRIO CELEBRE : BRUNO, EUE, DANIEL*

Les A.G. n'eurent pas seulement un rôle organisationnel, elles eurent aussi une fonction de régulation affective, et c'est bien ce que l'on vit dans l'évolution de 3 G.M. : Bruno, Elie et Daniel. Dans une certaine optique, on dirait que ces trois enfants sont « difficiles »... Notons par exemple que la religieuse directrice du séjour de juillet s'était arrangée pour les refuser à sa colonie et les inscrire pour le mois d'août.

M'SIEUB, EST-CE QUE JE PEUX ?

Ces trois garçons se retrouvèrent chez les G.M. et, face à des monitrices (des filles !) qu'ils refusaient, ils en « profitèrent » pour faire la loi puisque l'adulte n'était plus là pour imposer sa propre loi, ce qu'ils attendaient avant toute autre chose. C'est ainsi qu'Elie, poussé par les deux autres (l'un, Daniel, étant plus peureux et l'autre, Bruno, étant plus « fourbe »), en fut réduit à aller chercher l'autorité là où il pensait la trouver, chez le directeur, et à l'affronter devant l'A.G. (les Grands étaient alors en raid et ceci est important car les G.M., et par là même leurs leaders, pouvaient se considérer comme « les plus forts ») : « M'sieur, est-ce que je peux fumer ? » Le directeur refusera de se situer dans ce rapport permis-défendu-par-un-supérieur, si bien qu'Elie se trouvera renvoyé à sa propre question et à sa propre attitude, obligé de se découvrir.

A la suite de l'A.G. le trio continuera à jouer les caïds et les durs se signalant par quelques faits notoires (virages systématiques, langage et chansons à contenu scatologique et sexuel, etc.) sans trouver une autorité à laquelle s'affronter. Ils essayeront alors de maintenir leur pouvoir au début de l'A.G. du 4 en monopolisant l'attention sur eux, en refusant que les problèmes soient abordés et en jouant les clowns. Alors qu'ils déclenchaient des rires chez de nombreux enfants, un moniteur propose de les exclure de l'A.G. et, avec surprise, l'exclusion est prononcée à une très forte majorité.

DES BONNES ET DES MAUVAISES INFLUENCES

Le trio essayera de faire comme si de rien n'était et tentera de se faire considérer encore plus du fait de cette exclusion mais leur pouvoir était de plus en plus menacé. C'est ainsi qu'ils furent au cœur de l'A.G. extraordinaire du 4 convoquée parce qu'ils s'étaient vengés sur des personnes extérieures, une fermière et le voisin ; ils furent alors publiquement désapprouvés par l'ensemble des enfants et durent faire des excuses. Qui plus est, leur pouvoir au niveau de leur groupe fut même nié puisqu'ils furent condamnés à suivre le groupe au lieu de le diriger comme ils le faisaient : on leur enleva leurs pouvoirs de proposition et de décision. Le coup fut fatal, d'autant plus qu'aucune réaction ne devenait possible : on ne pouvait plus

s'en prendre impunément au matériel puisqu'on en parlait devant tout le monde en A.G. (cf. Daniel, Bruno et les tubes de colle) et on ne pouvait atteindre les moniteurs qui se retranchaient derrière la loi du groupe (cf. Elie et la question du vidage de Louis).

La situation devint même problématique le 6 puisque l'A.G. refusa de réintégrer les trois exclus, ce qui revenait à leur dénier tout pouvoir et à les empêcher de reprendre leur influence initiale. Le renversement s'opéra le 8 et ils seront réadmis massivement : il faut dire qu'ils commençaient à mal vivre la situation et à trouver que le groupe était dur avec eux, souhaitant réintégrer au plus tôt l'A.G. mais dans un tout autre esprit qu'au point de départ. Seule l'attitude de Bruno, le véritable leader du trio, car c'est lui qui commandait et faisait agir les deux autres sans jamais s'exposer, sera mise en question par les Petits et P.M. ; devant cette nouvelle menace, Bruno changera d'attitude, ce qui sera reconnu le 10.

Ceci ne veut pas dire que le trio n'eut plus d'influence par la suite, seulement son influence permit une structuration et non un éclatement ou une régression. Elie, en particulier, changea du tout au tout et eut un rôle moteur chez les G.M., mais il fut maintenu en état de dépendance affective par Louis. Il reste que le trio put jouer son opposition à certaines figures d'autorité et dépasser certaines attitudes de blocage et de dépendance, ce qui était la condition d'évolution du groupe des G.M. et même de toute la colonie au début du mois.

#### D. VIDAGES ET DORTOIRS

Chaque groupe avait son « territoire », les Petits et P.M. couchant dans des dortoirs, les G.M. et les Grands sous des tentes. Mais la circulation restait libre sur le territoire des autres, si bien que très rapidement certains phénomènes se firent jour. Le grand jeu des G.M., au moins d'un petit groupe de garçons emmenés par le trio déjà célèbre, était de monter des expéditions sur les autres territoires et d'affirmer que la loi et la force c'était bien eux en renversant les lits des autres, surtout ceux des « filles », ces moins que rien incapables de se défendre. Les monitrices, émues par ces commandos, désapprouvaient ces actes en chœur avec les autres enfants mais n'allaient pas plus loin et ne jouaient pas de leur autorité pour empêcher ces comportements.

## GARANT DU MATÉRIEL

A l'A.G. du 2, les victimes amènent la question sur le tapis, mais s'adressent au directeur et aux moniteurs pour leur demander d'user de leur statut pour réprimer, tandis que les auteurs de ces vidages demandent une permission pour continuer... Refus de se situer à ce niveau : seul un interdit est posé par le directeur en ce qui concerne le matériel dont il se voulait le garant ; les garçons sont renvoyés au désir des filles dont il leur est demandé de tenir compte mais, comme ces dernières sont minoritaires et que les garçons tentent de les traiter par le mépris (ce ne sont que des filles !), les vidages vont continuer, montrant bien par là-même que le problème est bien le suivant : quel type d'existence et de reconnaissance veut-on accorder aux filles ?

Le problème des vidages est évidemment lié à celui de la libre circulation, car, si le second est résolu, le premier risque de l'être par le fait même, bien que l'inverse ne soit pas vrai. C'est en tout les cas la question de la préservation du territoire qui est posée par les Petits à l'A.G. du 4 : comment être le maître chez soi ? Les Petits font admettre que leur dortoir est plus qu'un couloir et qu'il doit être accepté en tant que tel et non pas utilisé par les autres à d'autres fins. Le 6, par contre, les P.M., par l'intermédiaire d'une monitrice, veulent aller plus loin et ériger leur territoire en forteresse, mais ceci leur est refusé : chacun veut se réserver le droit d'aller sur le territoire des autres tout en acceptant, au moins théoriquement, de le respecter.

C'est justement ce problème qui est repris quelques instants plus tard à propos du matériel, car l'interdit est donc rappelé et renforcé puisque tout coupable sera désormais traduit devant l'A.G. Ceci suffira à empêcher toute conduite ultérieure de vidages ; il faut dire que le jeu devenait fastidieux même pour ceux qui le pratiquaient et qu'il s'avérait nécessaire de trouver autre chose. De plus, le trio introducteur et générateur de ces comportements commençait à être sérieusement remis en cause puisqu'à cette époque il était déjà exclu de l'A.G.

## LIMITER LA CIRCULATION

Restait la question de la libre circulation dans les dortoirs et les tentes des autres groupes. Le problème sera reposé dix



jours plus tard, mais dans un autre contexte, celui des vols, c'est pourquoi, à l'A.G. du 27, il est précisé que certes on peut se trouver sur le territoire des autres mais que, si l'on y est seul, on n'a rien à y faire ; il faut donc être accompagné par un occupant légitime. C'est en fonction de cela que, le 21, Elie (G.M.) se plaindra du fait que Jacky III (Grand) a été vu seul dans la tente des garçons des G.M. ; or il avait été précédemment convenu, à la suite d'une très grosse rivalité entre les deux garçons, qu'Elie ne mettrait plus les pieds chez les Grands et que Jacky III ferait de même chez les G.M. Comme, de plus, le même Jacky III était au cœur de la question des vols, il lui sera interdit purement et simplement de se trouver dans les dortoirs ou les tentes des autres groupes même s'il est accompagné, ce qui, il faut bien le dire, soulagera tout le monde.

On voit donc qu'une certaine régulation des rapports entre les groupes s'est constituée au fur et à mesure entre deux extrêmes, le libéralisme absolu et la tyrannie arbitraire. Les enfants sont arrivés dans le cas présent à élaborer un certain mode de fonctionnement révisable dans le temps mais de plus en plus structuré à partir des expériences faites et en fonction des désirs exprimés.

## E. LES VOLS

Le fonctionnement de toute collectivité est marquée par un certain nombre de délits, mais un des plus difficiles à traiter semble bien être celui qui touche à la propriété privée. Le vol est vécu comme très traumatisant et a des répercussions immédiates sur le climat affectif global. Le problème fut amené par les Grands à l'A.G. du 6, ce fut d'ailleurs leur première intervention en A.G. : une montre a disparu, de l'argent s'est volatilisé et des valises ont été fouillées ! Pour éviter toute contagion abusive du phénomène et pour éviter toute psychose, il est demandé aux Grands d'essayer de résoudre le problème entre eux dans un premier temps avant de le poser devant tout le monde, puisque le phénomène semblait circonscrit chez eux.

### EVITER LA PSYCHOSE

Les Grands auront du mal à accepter cette solution, car ils voudraient qu'on résolve le problème pour eux, peut-être pour

ne pas avoir à l'élucider entre eux ; c'est pourquoi, le 8, ils reprocheront à l'A.G. de ne pas vouloir examiner la question et proposeront à des gens neutres et reconnus par tous, les moniteurs, d'opérer une fouille systématique des affaires personnelles de chacun. Toujours pour limiter le plus possible les répercussions éventuelles du phénomène, une impunité provisoire est proposée par le directeur-adjoint envers les auteurs de ces vols ; de plus, les moniteurs donneront deux jours plus tard leur réponse et ce, après concertation. Or, à l'A.G. du 10, la question est notée mais personne ne la proposera vraiment, sans que l'on puisse savoir pourquoi.

Le processus se reproduira à l'A.G. du 14 : le sujet avait été inscrit par un enfant sur la feuille destinée à recevoir les propositions de discussion mais, lorsque l'on demandera qui veut reposer le thème, personne ne voudra le reprendre. Tout le monde semblait attendre, mais quoi ? Le problème semblait plus présent que jamais mais personne ne voulait le faire sien ; un non-dit essentiel circulait que personne n'osait transgresser. Pourtant, à l'A.G. du 17, l'abcès fut vidé ouvertement et non pas d'abord par les grands qui semblaient au centre de la question mais par des Petits et des P.M. : Jacky III (Grand), qui était jusqu'ici la cible sourde de toutes les accusations, fut ouvertement mis en cause tant par les Petits et les P.M. qui lui reprochaient un comportement violent à leur égard puisqu'il les obligeait à lui donner des bonbons ou des glaces, que par les Grands qui ont trouvé sur lui plusieurs cadenas. Jacky III se défend ardemment, niant tout et clamant qu'il n'est pas un voleur puisque c'est au contraire lui qui retrouve bien des choses qui ont disparu.

Et en effet, il savait souvent où se trouvait tel ou tel objet dont on avait clamé la disparition soit qu'il retrouvait cet objet chez un autre enfant, soit qu'il retrouvait l'objet par hasard ! C'est ainsi que Muriel, la monitrice des Grands, récupéra trois fois son stylo entre les mains de Jacky III qui venait de le retrouver soit chez un autre Grand, soit par terre...

#### JACKY III : UN BOUC ÉMISSAIRE ?

Les affaires de Jacky III furent fouillées en secret par les moniteurs de son groupe, mais rien ne fut trouvé : il semble en effet qu'il prenait les affaires des autres et qu'il les cachait

ou qu'il les jetait, son problème n'étant pas de posséder mais plutôt de déposséder les autres. C'est ainsi que les Grands annoncèrent qu'ils avaient retrouvé dans le potager voisin des lampes de poche qui avaient été jetées là. Jacky III affirme qu'il n'y est pour rien et accuse les petits, dont Samy que l'on ira chercher *manu-militari* afin qu'il réponde.

Jacky III évitera ainsi que son accusation continue, mais une certaine psychose de vol semblait naître puisque toute chose égarée ou perdue (vêtements ou outils) devenait une chose volée. Le directeur adjoint, qui animait l'A.G., essayait de limiter la question en demandant des faits précis et non des accusations gratuites et en dédramatisant dans la mesure du possible. C'est néanmoins en fonction de Jacky III que désormais un enfant d'un groupe n'est plus autorisé à se trouver seul dans les dortoirs ou les tentes des autres groupes. Ceci permit à Elie (G.M.) de reposer le problème le 21 : tous les enfants interdiront alors purement et simplement à Jacky III l'accès de leur territoire propre.

Celui-ci respecta par la suite cette loi car il sentait que la conjoncture lui était particulièrement défavorable : il fut de plus en plus marginalisé chez les Grands mais posa moins de problèmes. C'est ainsi que la question des vols s'estompa peu à peu. L'élucidation ne fut donc pas totale, mais n'était-ce pas préférable? Une certaine gestion du problème a pu se faire sans trop de heurts et sans conséquences trop graves ; c'est, semble-t-il, ce que l'on pouvait viser dans la situation.

## CHAPITRE VII

### LES RÉUNIONS DE MONITEURS

Cette dernière partie va nous permettre de nous situer plus directement au niveau des moniteurs, les deux indicateurs précédents concernant plus directement les enfants. Que s'est-il passé entre les moniteurs ? Les comptes rendus de réunions sont peut-être le meilleur moyen pour aborder la question. Mais ici nous emploierons essentiellement le « je » car ces analyses et ces reprises adoptent un style très proche du journal personnel.

Pour rendre intelligibles les notes brutes de départ, il nous a fallu restituer une grande partie du soubassement de façon à mieux situer les interventions. C'est aussi pour cette raison que nous redirons une bonne partie des analyses que nous avons pu faire dans les chapitres précédents, car la réalité est la même, que l'on aborde le niveau des enfants ou celui des moniteurs. Ces comptes rendus auront au moins l'avantage de redonner une analyse progressive de l'évolution. Ceci nous évitera d'avoir, en conclusion, à réinterpréter l'ensemble des éléments puisque tout se fera au fur et à mesure. Nous nous contenterons donc de resituer les questions de façon parfois plus théorique.

#### 29 JUILLET : LA BANNIÈRE DE L'AUTOGESTION

C'est demain que s'ouvre la colonie. Sur la convocation d'Yves, le directeur, les moniteurs sont réunis depuis hier après-midi pour déterminer les axes pédagogiques que nous comptons

appliquer. Seuls manquent pour le moment à l'appel Charlie, Louis, Loïc et Marie-Thérèse. On peut considérer que personne, ou presque, ne se connaît. Je connais le directeur à travers deux rencontres que nous avons eues précédemment et qui nous ont permis de définir dans les grandes lignes la pédagogie souhaitée, mais tout ceci est encore très vague et les accents sont différents. Je suis « le grand ancien » de la colonie puisque Yves est directeur stagiaire dans ce nouveau centre et que quatre moniteurs seulement ont déjà pratiqué, mais plus récemment, la colonie. C'est pourquoi il a semblé nécessaire, en vue de favoriser les contacts entre moniteurs, de visiter les lieux du centre de vacances, ce que nous avons fait hier.

Aujourd'hui est davantage une journée de travail. La journée a débuté par une information-discussion des membres du conseil d'administration qui nous accueille. Après leur départ, Yves insiste sur la responsabilité commune et sur la prudence qu'il se doit d'assumer, étant directeur-stagiaire et devant donc être inspecté ; en conséquence, il se propose de jouer le rôle de garde-fou, laissant une très grande marge de manœuvre, mais se devant d'intervenir lorsqu'il estimera que des règles essentielles (sécurité, etc.) sont remises en question. Le directeur me demande ensuite de proposer le projet pédagogique, précisant bien que c'est à nous tous de l'adopter, l'amender ou le refuser.

Le projet est présenté sous la bannière de l'autogestion, terme alors très en vogue dans certains milieux. Cette autogestion peut se situer à deux niveaux, celui des enfants et celui des moniteurs. En ce qui concerne les enfants, le principe se veut le suivant : permettre aux enfants de déterminer eux-mêmes leur vie quotidienne et leurs activités. A cet effet, une réunion de groupe sera instituée chaque matin ; elle aura pour buts de discuter de la journée passée et des problèmes qui ont pu se poser, d'établir le programme de la journée, et de penser aux activités futures. Au début, c'est un moniteur du groupe qui dirigera la réunion mais, si possible, les enfants devront le faire par la suite, ceci dans le but de leur donner le pouvoir de décision au fur et à mesure. Le président de séance devra recueillir les différents points qui doivent être abordés dans la réunion puis essayer de faire respecter l'ordre du jour. Voici donc ce qui fut proposé pour les enfants.

Au niveau des moniteurs, l'arsenal des moyens destinés à

permettre d'appliquer le principe — réfléchir ensemble sur nos attitudes et leurs conséquences — était plus complexe. Chaque groupe de moniteurs devait d'abord, chaque jour, retranscrire sur papier les divers aspects de la journée précédente selon deux grilles :

a)

---

Réunion du matin	Attitude des enfants	Attitude des moniteurs
---------------------	-------------------------	---------------------------

---

\*>)

---

Ac	A	A
ti	t	ttitu
vi	t	de
té	i	des
s	t	mo
d	u	nite
e	d	urs
la	e	
jo		
u	d	
r	e	
n	s	
é		
e	e	
	n	
	f	
	a	
	n	
	t	
	s	

---

Dans un second temps, après le repas du midi, les moniteurs disponibles, un par groupe restant auprès des enfants, se réuniraient pour réfléchir sur l'une ou l'autre de ces feuilles transcrivant la journée passée. De plus, le soir, éventuellement, à la demande de l'un ou de l'autre, une assemblée générale des moniteurs pourrait être convoquée pour une question ou une autre concernant tout le

monde.

Une fois cette présentation générale faite, une discussion s'engage entre tous, permettant de mieux préciser le principe autogestionnaire et les relations souhaitables entre moniteurs et enfants. On peut déceler une certaine perplexité chez certains moniteurs qui, manifestement, ne s'attendaient pas à ce mode de fonctionnement et comptaient plutôt organiser les activités pour leurs enfants. Néanmoins le projet est adopté à l'unanimité, sans que l'on sache très bien, à vrai dire, à quoi nous nous engageons. Les problèmes pratiques sont ensuite abordés : répartition des moniteurs en groupe en fonction de leurs désirs, décision concernant le lieu de repas des moniteurs. On peut dire que, malgré l'ignorance que chacun a de l'autre, un certain enthousiasme règne en cette fin de soirée.

## 7 AOÛT : OT DÉSIR NI BESOIN

Depuis le début de la colonie, la réunion du matin avec les enfants a eu lieu tous les matins. Par contre, les moyens de réflexion prévus pour les moniteurs n'ont pratiquement pas été appliqués. Comme il n'y a pas de gros problèmes et qu'une atmosphère de liberté règne, les moniteurs n'éprouvent pas de besoin de se réunir dans chaque groupe et les grilles prévues, destinées à conceptualiser le vécu, n'ont jamais été remplies, sauf une ou deux fois, bien que je les ai consciencieusement distribuées tous les matins. Aucune réunion du soir n'a d'autre part été convoquée par qui que ce soit. Nul ne semble très bien voir l'utilité de ces réunions : de nombreuses activités sont proposées et effectuées par les enfants et tout semble marcher à merveille, malgré quelques problèmes dans le groupe des G.M. relatifs à Elie, leur leader, mais des problèmes qui semblent s'estomper du fait de l'instauration et de l'impact de l'assemblée générale des enfants. Les Grands sont partis en raid de trois jours dès la première semaine sur leur propre décision, alors que les années précédentes on décidait pour eux que le raid devait se dérouler la troisième semaine ; les autres groupes font des grands jeux, des veillées selon leur libre choix : on consomme des activités et on tente en une semaine de reproduire tout ce que l'on avait fait en un mois les années précédentes, du moins les meilleurs moments. Cependant, après concertation avec le directeur, je demande une réunion du soir pour faire un premier bilan.

Les moniteurs seront là, mais sans avoir préparé quoi que ce soit et il sera essentiellement question de l'application aux enfants des principes de la colonie. Ce qui est surtout manifeste, c'est que la réunion de groupe chaque matin est devenue une pure réunion d'organisation : qu'est-ce que l'on va faire aujourd'hui ? L'aspect analyse du vécu ou mise à jour des confrontations dans le groupe est complètement oublié et on n'en voit pas la nécessité. Le directeur demande alors si cela ne tient pas au rythme trop fréquent de ces réunions. Le problème qui semble se poser de plus en plus est bien celui du pouvoir dans un groupe : qui décide ? Comment est-il possible de « contrôler » un leader (ex. : Elie) ? Il semble bien, en tous les cas, que le piège soit de s'enfermer sur des activités. De plus, la question de l'intervention des moniteurs se pose : au



nom de quoi se justifie-t-elle ? Bien des questions sont donc soulevées mais aucune réflexion n'est approfondie. Il apparaît qu'une ère de quiétude n'est pas très propice à la recherche ; une ère de tempêtes sera-t-elle plus salutaire ?

#### 9 AOÛT : DES PROBLÈMES A NE PAS RÉSOUDRE

Les décisions, prises deux jours plus tôt et destinées à appliquer les moyens devant permettre non plus de subir les événements, mais de les analyser, n'ont en aucune façon été suivies d'effets. En conséquence, une réunion approfondie des moniteurs est décidée, d'autant plus que l'atmosphère générale semble évoluer et devenir plus lourde.

La première question abordée est celle des relations entre les moniteurs. Je signale que nous n'arrivons pas à créer un mode de travail satisfaisant et à discuter d'une manière un tant soit peu structurée de nos expériences et de nos attitudes par rapport aux enfants. N'y a-t-il pas là une véritable fuite ? Les explications données font écho à des réalités externes : manque de temps, manque d'organisation pour se réunir après le repas du midi, rapports plus difficiles avec les colons ; j'ajoute que l'atmosphère entre les moniteurs est souvent ressentie comme morne et lourde : d'où cela vient-il ? Quelqu'un répond qu'effectivement il y a des problèmes de relations entre moniteurs dans certains groupes (G.M. surtout) et que tant que l'on discute à deux personnes cela va très bien, mais que, par contre, dès que l'on arrive dans le grand groupe, se produit un blocage. De plus, les soirées entre moniteurs sont vécues comme pénibles car il semble y avoir une très grande dépendance des moniteurs entre eux : tout le monde attend que quelque chose soit décidé et rien ne se fait. Il est alors proposé de mettre l'accent sur le travail en commun entre les moniteurs. Quant aux réunions générales du soir, de non fixées à l'avance et d'exceptionnelles, elles deviennent « instituées » tous les trois jours.

La question des réunions par groupe tous les matins avec les enfants revient aussi sur le tapis car des difficultés sont apparues à ce niveau. On peut constater qu'elles sont de plus en plus délaissées, que les décisions prises ne sont pas respectées et que le groupe des Grands a même décidé de les supprimer durant plusieurs jours. Les moniteurs des Grands

déclarent ne pas vouloir l'imposer et ne pas prendre de décision à ce sujet. Quelqu'un remarque que le danger serait que les moniteurs en viennent à organiser toutes les activités, alors que les enfants se sont montrés capables de s'organiser eux-mêmes jusqu'ici. Les moniteurs ne veulent pas prendre de décisions à la place des enfants mais on sent que cela les met dans un état d'insécurité assez mal vécu.

Il y a aussi un certain recul par rapport aux assemblées générales des enfants : ne sont-elles pas trop nombreuses ? On peut se demander s'il ne s'agit pas là d'une certaine peur devant quelque chose que l'on ne contrôle pas... Un fait significatif montre d'ailleurs le besoin chez les moniteurs de retrouver une structure fixe qui les sécurise. Tout le monde regrettant que, dans les réunions spontanées du soir entre moniteurs, aucune décision ne soit prise et que l'ennui gagne, par un coup de force j'annonce que demain soir on ferait telle chose, après-demain telle chose, le surlendemain telle autre chose : je fais voter et, comme un seul homme, tout le monde est immédiatement d'accord ! Quelqu'un a enfin décidé pour nous !

Je propose un schéma et une analyse globale de l'évolution de la colonie depuis son commencement :

	au départ	maintenant
Moniteurs	i Structures de discussion	3 Laisser-faire

#### *Autogestion*

Enfants	2 Pouvoir aux enfants	4 Pouvoir aux moniteurs
---------	--------------------------	----------------------------

### *1. Les structures de discussion au niveau des moniteurs*

a) Les grilles de réflexion en groupes : elles se sont révélées non adéquates, mais la réflexion en groupe reste nécessaire ; se fait-elle ? Par quels moyens, sinon quelques réflexions par-ci par-là ?

b) La réunion journalière entre les moniteurs disponibles : elle s'est révélée impossible vu les exigences du travail, mais la confrontation reste nécessaire pour remettre en question et

clarifier les attitudes de chacun et ce qu'elles entraînent ; or cette confrontation a été évacuée selon la forme prévue et non remplacée... pourquoi ?

c) La réunion du soir à la demande : on attend que ce soit le directeur ou le sous-directeur qui la convoque ; ceci tend à prouver qu'elle est subie, d'autant plus qu'elle n'est pas préparée par groupe.

## 2. *Le pouvoir aux enfants*

a) La réunion du matin : instituée dès le départ, elle tend à avoir de moins en moins d'importance.

— On devait y décider des activités ; cela semble encore se faire mais d'une manière très rapide, un peu au pied levé ; de plus, certaines activités semblent uniquement décidées par les moniteurs.

— Tout un aspect extrêmement important mais beaucoup plus difficile n'a, semble-t-il, jamais été vu : réfléchir sur ce qui s'est passé la veille et en discuter de façon à établir des règles dans le groupe; or les faits à exploiter ne manquent pas (les G.M., à la plage, ont empêché des gamins de jouer aux billes, les Grands ont saboté la veillée des G.M., les G.M. sont toujours dans les dortoirs des P.M. et des Petits qui s'en plaignent). Si cette démarche ne s'effectue pas, il est à peu près certain que toute évolution du groupe est impossible car aucune autorégulation ne peut se faire.

b) L'A.G. de toute la colonie tous les deux jours : elle semble bien acceptée, sauf par les Grands qui y voient peut-être une remise en question de leur autonomie et de leur suprématie (ils sont les Grands et pourtant un Grand n'a qu'une voix, tout comme un Petit). L'A.G. a permis, depuis son institution, de débloquer certaines situations (cf. Élie) et d'aménager les rapports entre les groupes (cf. la vaisselle) ; ces aménagements ont été rendus possibles par notre attitude (absence d'autorité et d'organisation), mais on sent que le moniteur reste la référence absolue car, lorsque quelque chose se produit, ce n'est pas à l'ensemble du groupe en A.G. que l'on vient se plaindre, mais au moniteur représentant le pouvoir.

## 3. *Maintenant* : laisser-faire au niveau des moniteurs et pouvoir aux moniteurs au niveau des enfants :

— entre nous, on ne peut déceler de structure, de loi, d'organisation qui soient une émanation volontaire et lucide ;

— chacun préserve son domaine à part, son groupe : la peur de parler ne rejoint-elle pas la peur d'être remis en question ? Ne s'agit-il pas là d'une attitude de pouvoir ?

— dans chaque groupe de moniteurs, qui a le pouvoir ? Qui décide entre les moniteurs ? N'y a-t-il pas des rivalités de pouvoir entre les moniteurs d'un même groupe ?

— les moniteurs tendent de plus en plus à prendre un pouvoir plus ou moins vacant au niveau des enfants qui ont des difficultés à s'organiser et ainsi à bloquer toute évolution ultérieure en décidant des activités de la journée à leur place ; l'impossibilité de vraiment discuter entre nous favorise très bien cette attitude de recouvrement du pouvoir des moniteurs sur les enfants.

Cette analyse éveille relativement peu d'échos. Il est décidé que l'on y réfléchira et que l'on y reviendra.

13 AOÛT (1) : « SAVOIR JUSQU'OU ON RÉUSSIT A SUPPORTER »

André : *Qui a envie de faire la réunion ?*

Lucienne : *Qui croit encore à l'objectif de départ ?*

Plusieurs : *J'y crois de moins en moins,*

Je résume ce qui avait été dit au cours de la précédente réunion et repose les mêmes questions : qui décide dans un groupe, entre les moniteurs et les enfants ?

Loïc : *Ils sont incapables de prendre une décision.*

André : *On ne les laisse pas aller jusqu'au bout.*

Muriel : *Je ne supporte pas de ne rien faire, d'attendre qu'ils prennent des décisions; c'est sans doute une question de personnalité, il faut savoir jusqu'ou on réussit à supporter.*

André : *Il n'y a pas que ça.*

Je souligne que pourtant il y a des décisions de prises chez les Grands puisque, par exemple, ils se sont baignés, ils sont allés pêcher. On retrouve toujours ce problème de la décision : devant le vide, le manque qu'on essaye de masquer, on trouve un bouche-trou rassurant ; il faut faire quelque chose, il faut que la colonie tourne, sinon le moniteur se sent angoissé et coupable. On peut mieux resituer l'utilité de la réunion du matin :

(1) La majorité des dialogues des réunions qui vont suivre a été prise en sténo ; c'est pourquoi nous pouvons les livrer tels quels.

elle a pour rôle de ramener la décision au niveau des colons, sinon « celui qui est là pour prendre des décisions », à savoir le moniteur, les prendra quand même et tout seul, ne serait-ce que pour calmer son angoisse, et la colonie aura l'air de tourner comme si de rien n'était.

Annie : *Je me sens en dehors du coup, car chez les Petits je n'ai pas les mêmes problèmes. Les enfants disent vouloir aller à la plage mais c'est pour avoir la paix. Le premier jour, j'ai réussi à leur faire faire des jeux, ils ont bien voulu s'y soumettre. A la veillée, par contre, ils n'ont rien fait.*

Yves : *Ont-ils Pair heureux ?*

Annie : *Pour ça, oui! Mais ils ne veulent pas comprendre que les autres existent, ils sont décourageants.*

En fait, s'il y a un problème au niveau des Petits, c'est au niveau des monitrices et surtout d'Annie qui est extrêmement déçue, se sent totalement dépassée et en arrive à « piquer des fous rires » permanents qu'elle ne peut absolument pas maîtriser. Elle réagit en essayant de contrôler le plus possible les activités des Petits, de structurer, mais les enfants échappent de tous les côtés et ne font que ce qu'ils ont envie de faire.

Yves : *Ce n'est pas la même chose chez les Petits et chez les Grands. Pour les Grands, l'adulte est celui qui « emmerde », c'est le flic. L'adolescent n'accepte pas quelqu'un qui impose ; la solution est de se faire accepter comme individu.*

Je souligne que cette phase de déstructuration n'est absolument pas dramatique. Le problème est peut-être au niveau des moniteurs qui s'interdisent d'avoir un désir : or, si un désir tient aux tripes, il faut le défendre, ce qui est très différent de boucher systématiquement un trou. S'il ne s'agit pas de vouloir en lieu et place des enfants, il ne s'agit pas non plus de ne pas exister.

Martine : *Chez les P.M., c'est aussi différent ; c'est plutôt de la semi-non-directivité : le moniteur propose et les enfants décident.*

J'ajoute, à ce moment, qu'il faut distinguer pouvoir de décision et pouvoir de proposition. Le moniteur se refuse le pouvoir de décision, mais non celui de proposition, le tout étant qu'il ne soit pas le seul pouvoir de proposition, qu'il accepte qu'une autre proposition contredise la sienne. Il semble que

ceci libère certains moniteurs, en particulier ceux des Grands, qui se proposaient de n'intervenir en aucune façon et se sentaient coupables de vouloir réaliser leurs désirs.

16 AOÛT : « ON DISCUTE DE QUOI ? »

L'inspecteur est passé aujourd'hui (2) et a laissé un certain contentieux, mais cela n'empêche pas que le début de réunion soit toujours aussi difficile : le passage entre les conversations diverses et le début de la réunion semble traumatisant et crée toujours des problèmes.

André : *Les gosses se plaignent qu'il ne reste pas assez de jours.*

Jean : *Quelle est révolution des réunions du matin au niveau des enfants ? Où en est-on au niveau des moniteurs ? On pourrait faire le tour des groupes en fonction de ces questions.*

André : *La réunion a été préparée par Muriel et moi chez les Grands, Loïc avait des problèmes pratiques à résoudre. On a décidé d'appliquer la même méthode parce qu'il est trop tard.*

(Silence assez long.)

Muriel : *On discute de quoi ?*

André : *Comment ça se passe chez les G.M. ?*

Anne : *On a eu le raid avec notre groupe ?*

(Ras-le-bol de Charlie qui part se coucher — fou rire d'Annie.)

Anne : *André disait que c'était trop tard pour changer de méthode... Mais, Louis, on a remarqué (Danielle et moi) que les gars du groupe se reportent toujours à toi pour les décisions.*

Louis : *Quand ils ne sont pas capables de décider, on ne va pas les laisser comme ça... Il n'y en a que deux ou trois qui causent et les autres restent dans leur silence. C'est surtout le problème des filles, elles sont muettes. D'ailleurs les gars préfèrent causer seul à seul avec leur moniteur.*

Jean : *Autrement dit, toutes les décisions dépendent de Louis !*

Louis : *Je trouve que jusqu'à présent c'est bien.*

Marie : *Pour les P.M., on a remarqué qu'ils peuvent s'orgo-*

(2) Cf. **chapitre 8.**

*niser quand ils sentent que personne ne prendra la décision pour eux.*

Marie-Thérèse : *Notre rôle, c'est de rappeler les décisions, mais ce n'est pas être directif que faire cela.*

Loïc : *Chez les Grands, la réunion du matin n'a pas retrouvé son rôle ; ils viennent nous voir pour nous demander ce qu'ils peuvent faire aujourd'hui. La réunion du matin ne décidait de rien du tout car elle était remise en cause par des désirs individuels.*

Jean : *Quelle est la position actuelle des moniteurs?*

André : *Il y a quand même des fois où ils décident tout seuls ; ils se regroupent, se comptent et nous demandent de les accompagner. Ils s'organisent très peu souvent mais c'est quand même mieux qu'au début.*

Jean : *C'est dû à quoi ?*

Loïc : *Oui, mais ils ne tiennent pas leurs décisions. Pour le repas par exemple, après les histoires avec la cuisinière qui ne supportait pas de les voir manger comme des fauves, ils avaient décidé de se tenir à table et de s'organiser autrement ; mais le « bordel » a recommencé : ils se précipitent sur les plats et se bagarrent avec le pain.*

Marie-Thérèse : *Chez les Petits, le problème pour nous était de mettre des bornes pour les freiner; en plus, les moniteurs se sentent de trop, inutiles. Mais il y a un changement : les décisions du matin se prennent mieux. Par exemple, ce matin ils avaient décidé d'aller au bain mais, quand ils sont arrivés, comme le drapeau était orange, ils ont tous décidé de ne pas se mettre à Teau.*

Jean : *Et la concertation entre les moniteurs?*

Annie : *Qu'est-ce qu'il y a à dire ?*

Jean : *Lors de la dernière réunion, tout le monde disait qu'il était nécessaire de mieux se concerter ; devant cette décision, les moniteurs ont la possibilité de fuir; auraient-ils eux aussi besoin de moniteurs ? Pour les enfants on ne peut pas dire la même chose...*

Annie : *Je ne comprends pas ce que tu demandes (nouveau fou rire ; la discussion ne pourra reprendre et la séance se clôturera sur un rappel de circonstance).*

Jean : *Par rapport à l'inspecteur il faut faire deux choses : tenir absolument propres les sanitaires ; mettre un rideau dans les tentes pour séparer garçons et filles. En effet, il risque de revenir...*

23 AOÛT : PERSONNE N\*A RÉCLAMÉ QUOI QUE CE SOIT

La dernière réunion a eu lieu voici une semaine ; or en principe une réunion était prévue tous les trois jours... Personne n'a réclamé quoi que ce soit et personne n'a rappelé quoi que ce soit. J'ai donc proposé une réunion-bilan qui a été acceptée par tous et qui devait être préparée dans chaque groupe. Le premier problème est celui du repas de la fin de colonie : où le faire ? Une première décision avait été prise mais elle a été remise en cause. Il faut par conséquent en reparler : trois quarts d'heure ne suffiront pas à créer un accord mais Charlie sera désigné pour s'en occuper puisqu'il faisait des propositions concrètes qu'il fallait vérifier (il ne le fera pas et les moniteurs resteront fêter la fin de la colonie à la colonie même).

Le second problème est celui du bilan pédagogique. Je demande qui a effectivement préparé ce point. Les réponses divergent peu :

— Grands : On a oublié et on ne s'est pas concerté, c'est plutôt négatif.

— G.M. : Rien à dire.

— P.M. : Tu ne m'as pas dit, lance Marie à Martine.

— Petits : On a remarqué une plus grande autonomie du groupe ou des individus ; les enfants viennent moins nous demander des permissions et nous dire : « Est-ce que je peux ?... »

Etant le seul à avoir préparé quelque chose, je me lance dans mon laïus : le but était donc de permettre aux enfants de se déterminer eux-mêmes, de décider de leurs activités et de leur mode de vie par eux-mêmes. Au niveau de l'évolution des enfants, trois phases étaient plus ou moins prévisibles :

1. On refait ce qui a été fait les années précédentes soit par les colons, soit par les moniteurs (ex. : veillées, jeux de piste, jeux olympiques).

2. On entre dans une phase de déstructuration car chacun sent qu'il peut faire ce qu'il veut, selon son désir, et la vie du groupe devient rapidement impossible (remise en cause des décisions prises auparavant, incapacité de prendre de nouvelles décisions, luttes d'influences entre les enfants, etc.).

3. La troisième phase est une phase de prise en charge du



groupe par lui-même : le groupe règle ses problèmes par lui-même et s'autogère. Cette démarche comprend deux moments particulièrement difficiles :

a) Supporter la seconde phase de déstructuration (cf. le discours des deux dernières réunions de moniteurs : ils ne veulent rien faire, on n'y croit plus, on n'arrive à rien, etc.).

b) Passer de la seconde à la troisième phase et, ici, le rôle des moniteurs est déterminant pour :

— ne pas prendre de décisions à la place des enfants (cf. les phrases du type : « Si Louis était là, on aurait décidé plus vite ») ;

— maintenir l'endroit où l'on peut décider de quelque chose, la réunion du matin par exemple, ou, si on n'en veut plus, refuser que les décisions sur les activités se prennent on ne sait trop comment, sans que tout le monde soit concerné ;

— injecter dans la réunion les problèmes de la vie du groupe, sinon il y a blocage et aucune évolution n'est possible ;

— rappeler les décisions du groupe (et non ses propres désirs), proposer certaines choses et être le garde-fou dans certaines circonstances.

Mais on peut aller plus loin et affirmer que la même évolution doit avoir lieu entre les moniteurs, sinon l'évolution des enfants se trouve bloquée, or qu'a-t-on vu au niveau des moniteurs ? Là aussi trois phases :

1. Dans un premier temps, les moniteurs insistaient sur l'autonomie des groupes, comme s'ils voulaient préserver leur groupe, et ne voyaient en aucune façon la nécessité de se réunir entre eux et avec l'ensemble des moniteurs puisque tout marchait très bien ; ceci dura le temps de la première phase des enfants, où ces derniers se contentaient de répéter les activités antérieures.

2. Dans un second temps, les moniteurs commencèrent à insister sur la nécessité d'être tous solidaires et de travailler ensemble ; les enfants, eux, en étaient à exprimer leurs désirs sans arriver à les réaliser, sans arriver à décider de quoi que ce soit ; les moniteurs se demandaient s'ils pouvaient avoir, eux moniteurs, des désirs et les exprimer.

3. Dans un dernier temps, les moniteurs se sont révélés, malgré leur désir explicite, incapables de mettre en application les moyens de travailler entre eux, que ce soit au niveau de la

réflexion dans chaque groupe ou au niveau de l'ensemble (cf. la dernière réunion commune qui n'a pu se faire). De plus, le silence s'installe au niveau des moniteurs : on ne parle plus de rien. Dans le même temps, les enfants sont livrés à eux-mêmes dans la plupart des cas et chaque moniteur y répond personnellement, d'où le mutisme, l'individualisme des moniteurs (chacun travaille dans son coin, écœuré) et les luttes d'influence entre les moniteurs auprès des enfants.

On pourrait donc affirmer que le problème ne se situe pas au niveau des enfants, mais bel et bien au niveau des moniteurs qui, de leur côté, n'ont pas pris les moyens pour appliquer leurs principes. On peut ainsi remarquer que les Grands en sont restés à la phase de déstructuration, en l'occurrence très pénible pour les moniteurs. Chez les G.M., jamais les structures de décision n'ont été vraiment mises en place, à cause sans doute d'un tirage continuuel entre les moniteurs. Ce sont les P.M. qui sont allés le plus loin ; d'ailleurs, ils ont toujours maintenu les structures. Quant aux Petits, ils ont évolué lorsque les moniteurs, dépassant leur attitude de simple présence, se sont affirmés davantage.

*André : C'est navrant de voir que chaque enfant fait son affaire dans son coin, sans s'occuper des autres.*

*Jean : Oui, mais ce qui se passe entre les enfants n'est pas explicite, aussi il n'y a pas de remise en question possible et pas de raison pour qu'une évolution s'opère.*

*Martine : Il me semble qu'au fur et à mesure les enfants prenaient davantage conscience, mais ces derniers jours on a fait machine arrière.*

*Yves : C'est la même chose chez les Petits, mais il faut aussi voir que l'expérience est trop courte et le milieu artificiel.*

*Martine : Les enfants ne se sentaient pas assez soutenus.*

*Yves : Quel va être le résultat ? En tout, on en est resté au départ : pour les ateliers, par exemple, les enfants se sont exprimés, mais ils n'ont pas cherché à acquérir de nouvelles techniques. Ça a sans doute pataugé comme cela parce que les moniteurs n'ont pas su s'organiser.*

*Jean : Les moniteurs sont plus en cause que les enfants.*

*Yves : Il y a aussi une spécificité des âges. Chez les Grands, les gars en tutelle des Affaires sociales ont posé des problèmes aux autres; les problèmes externes à la colonie apparaissent nécessairement.*

Jean : *Chez les Grands, Yannick bloque le groupe parce que les moniteurs n'osent pas aborder le problème, le réinjecter dans le groupe ; ainsi les Grands tentent de mener la colonie et de s'imposer aux autres.*

Yves : *Il existe du négatif mais aussi du positif ; les enfants sont extrêmement ouverts et c'est la première colonie où je trouve cela.*

Muriel : *Vous (Yves + Jean) avez plus d'expérience des enfants que nous ; pourquoi ne nous avez-vous pas prévenus ?*

Jean : *Il aurait fallu pour cela qu'on puisse se le dire, or les problèmes ne pouvaient pas être abordés puisque les moniteurs fuyaient toutes les structures qui pouvaient leur être propres.*

Anne : *Je crois qu'un jour on a atteint la troisième phase, mais comme d'habitude, la moitié des gars étaient à la voile, ils ne participaient pas aux activités et la réunion du matin ne pouvait avoir lieu.*

Jean : *Pourquoi ne pas faire la réunion le soir ?*

Lucienne : *On pourrait dire la même chose pour les moniteurs. Je crois qu'il y a un quiproquo depuis le départ car beaucoup ont confondu autogestion et laisser-faire.*

Jean : *Si je n'avais pas dit ce midi que ce soir il y aurait une réunion entre les moniteurs, il n'y en aurait pas eu...*

Martine : *Je voulais en demander une.*

Marie : *Pourquoi ?*

Martine : *Depuis que Marie quitte régulièrement le groupe P.M. pour aller avec les Grands, je suis toute seule et c'est tout de même difficile.*

Marie : *Ça ne tient pas seulement à moi. Je me suis aussi retrouvée seule avec les enfants durant tes congés, et puis c'est la fin de la colonie. Les P.M. ont souvent peur des Grands, alors j'essaye de voir pourquoi.*

Lucienne : *Je tiens à dire à ce propos que le rôle de Marie à finfirmerie est plutôt ambigu ; dans les soins ordinaires, je ne la vois pas ; mais dès qu'il y a quelque chose de plus grave, je la vois arriver et créer une relation affective de dépendance à l'égard des enfants concernés. Ça me gêne. Ce qui est en jeu, ce sont des problèmes de sexualité sous-jacents.*

Louis : *Je ne discute pas de problèmes que je n'ai pas. Il n'y a pas de problèmes de sexualité ici ; ce ne sont que des problèmes-bateaux qu'il ne faut pas mettre à toutes les sauces.*

Lucienne : *On a tout fait pour que ça ne se parle pas en tous*

*les cas, et pour que ça reste au niveau de la plaisanterie grivoise ou triviale.*

*Louis : Je ne comprends pas...*

*Jean : Entre vous, par exemple, les moniteurs des G.M., ça ne marchait pas pour le mieux. Anne et Danielle n'ont pas toujours eu la vie facile et bien des problèmes se sont posés entre les garçons et filles de votre groupe. Le déroulement du raid a tout de même été curieux : lorsque je vous ai rencontrés, Louis était devant avec une fille de son groupe, marchant comme un fou; à une heure on trouvait Anne avec quatre garçons, et puis, encore plus loin, Danielle essayait de traîner 15 quinze autres garçons et filles!*

*Louis : Mais c'est eux qui avaient décidé de marcher, alors on y est allé, mais évidemment ils n'ont pas suivi... alors f ai continué.*

*Jean : Si le raid avait eu lieu en début de colonie, ça ne se serait pas passé.*

*Yves : En fait, il n'y a pas de groupe des G.M., il n'y a qu'un parasitage entre des individualités éclatées, entre des petits groupes qui vivent chacun de leur côté.*

*Jean : On retrouve bien là ce qui caractérise le groupe des moniteurs des G.M., et le parallèle entre le comportement des enfants et celui des moniteurs est parfait.*

*Yves : J'ai été frappé un jour par la façon dont ça se passait chez les G.M. : les deux monitrices faisaient des colliers de perles avec quelques enfants, Louis écoutait son magnétophone sur son lit, tout seul, et les gosses... Est-ce que vous croyez que c'est quelque chose de positif pour les G.M. ? Vous vous plaignez que les enfants n'arrivent pas à prendre de décision commune, mais ne sentaient-ils pas que c'était bien le problème de leurs propres moniteurs?*

*Marie-Thérèse : Chez les Petits, il n'y a pas eu de troisième phase, mais les enfants se sont sentis très libres et heureux et, si l'expérience pouvait être poursuivie, on serait arrivé beaucoup plus loin.*

#### 8 SEPTEMBRE : PRÉSERVER LE PASSÉ

La colonie est terminée depuis plus d'une semaine et une réunion était convoquée aujourd'hui pour discuter avec l'inspecteur principal de Jeunesse et Sports. Mais il n'est pas là, son

subordonné, celui qui nous a inspecté, ne lui ayant pas transmis le rapport que nous lui avons fourni à la fin de la colonie. Les moniteurs sont presque tous là, très heureux de se retrouver et avouant qu'ils ont eu (et qu'ils ont toujours) énormément de mal à se réadapter à leur existence et qu'ils aimeraient encore être ensemble en colonie.

La réunion prévue ne sera pas très intense, comme s'il fallait préserver un passé sans l'analyser, le rationnel détruisant l'affectif... Le rapport fait par Yves et Jean aux inspecteurs et celui fait par le responsable de l'association sur Yves et Jean pour leurs diplômes seront lus et critiqués sans grande conviction. Le seul problème abordé sera celui des groupes : faut-il les maintenir ou les faire éclater? Faut-il favoriser leur autonomie ou leur mobilité ? Le maintien de ces groupes semblait plus favorable à une évolution plus rapide, surtout sur un mois, mais une certaine mobilité devait aussi être favorisée pour certains enfants.

#### CONCLUSION

Nous pouvons maintenant essayer de mieux saisir l'action pédagogique des moniteurs. Partis d'une situation de pédagogie institutionnelle, ils en sont arrivés à une pédagogie du « laissez-faire » (cf. p. 39) ou même à une pédagogie de pression. Ils ne semblent pas, en effet, avoir assuré les trois fonctions du pédagogue que nous avons reconnues précédemment :

*a)* Ils n'ont pas été des moniteurs de training-groupe puisque, lors de la réunion du matin, l'élucidation du vécu affectif ne se faisait pas par l'intermédiaire des activités de la journée précédente.

*b)* Ils n'ont pas été des techniciens de l'organisation puisque les structures mises en place soit n'ont pas été souvent utilisées, soit n'ont pas été remplacées.

*c)* Ils n'ont pas été des savants possédant des connaissances sur les activités par exemple, puisque le gros problème, à un moment donné, a été de savoir s'il leur était possible d'avoir des désirs...

## SUPPORTER L'ANGOISSE

Le gros problème devenait alors celui de l'influence : comment ne pas en avoir ? comment réussir à être absent tout en étant présent ? Une vacance du Pouvoir dans ces conditions ne peut permettre que l'on arrive à élaborer des institutions satisfaisantes. Or les trois fonctions rappelées plus haut peuvent seules permettre de dépasser le stade de déstructuration pour atteindre l'étape de restructuration à partir des enfants eux-mêmes. Toute la question est alors de supporter l'angoisse de cette période. Certes, il reste vrai qu'une autre attitude est possible : c'est la régression dans une pédagogie de pression. Le moniteur, qui avait commencé par remettre ouvertement en cause son pouvoir, le récupère d'une manière plus subtile, recréant une dépendance et prenant les décisions pour tous comme si de rien n'était. C'est aussi ce qui s'est produit pour certains moniteurs, avant tout chez ceux qui, tel Louis, n'avaient jamais vraiment remis en cause leur pouvoir.

## SUPPORTER LA DESTRUCTURATION

Mais ce qui est surtout significatif chez les moniteurs, c'est la façon dont ils ont géré leurs propres structures. Nous avons pourtant essayé de permettre une évolution en tenant un rôle d'animateur à partir des trois fonctions relevées, mais l'attitude globale de dépendance semble avoir été la plus forte. En effet, les moniteurs ne sont pas arrivés à se prendre en charge au niveau de leurs structures. Les différents moyens prévus au début de la colonie pour favoriser ce processus n'ont pas été utilisés (grilles de réflexion, réunions pour analyser ces grilles, réunions des moniteurs dans chaque groupe) ou n'ont pas été investis (réunions du soir). Un certain nombre d'élucidations affectives n'ont pu se faire qu'à la fin de la colonie (cf. Marie, Louis, Annie) et ont contribué au blocage et à cette situation individualiste. L'angoisse des moniteurs était, il est vrai, très forte à un certain moment car ils se sentaient totalement démunis face à la déstructuration de leurs groupes. Cette angoisse n'a pas été assumée et le besoin de sécurité l'a emporté sur la recherche tâtonnante, d'où le refus de l'aventure (c'est-à-dire de la recherche collective) sur le plan des

moniteurs car les remises en cause pouvaient être douloureuses. Et pourtant, quel autre moyen que de se donner des structures de réflexion pour confronter les expériences et analyser les attitudes ? Plutôt que de se mettre à découvert, les moniteurs ont préféré en rester à leur individualisme.

Dans ces conditions, il leur était difficile de favoriser un comportement contraire au leur chez les enfants. Cependant, il y avait chez eux un réel désir de mieux maîtriser ce qui pouvait se passer ; on peut en relever un signe dans le fait que, lors de certaines réunions, lorsqu'une certaine barrière de glace de départ avait été dépassée, un certain enthousiasme et une certaine symbiose affective devenaient manifestes : les défenses étaient tombées et le désir de mieux se situer pouvait s'exprimer. A ce moment-là des décisions se prenaient, les groupes voulaient réfléchir, les réunions du soir devaient être plus nombreuses, les difficultés allaient s'aplanir... jusqu'au lendemain où les moyens se révélaient vite insuffisants pour que l'on puisse prendre ses désirs pour des réalités. Le sentiment d'échec se répandait alors et était vécu sur un mode moralisateur, engendrant par là même une certaine culpabilité (on n'est pas capable !) par rapport aux directeurs pédagogique et administratif qui en arrivaient à incarner l'exigence de la réussite. Les relations de dépendance ne pouvaient alors qu'être réactivées, au lieu d'être dépassées.

## CHAPITRE VIII

### ON A EU L'INSPECTEUR

Les directeurs administratif et pédagogique étant stagiaires, il était obligatoire que l'inspecteur vienne à la colonie pour que les stages pratiques soient validés (1). Tout le monde attendait donc l'inspecteur et parfois on croyait le voir un peu partout, mais ce n'était jamais lui. Or, alors que son fantasme très présent au début commençait à s'affaiblir, il apparut : le jeudi 16 à midi, une grosse voiture pénétra dans la cour de la colonie et se rangea au mib'eu des terrains de jeux. Personne n'en descendit tout d'abord et cinq minutes passèrent pendant lesquelles l'inspecteur rangeait et préparait ses papiers. Le directeur pédagogique, sa femme, Lucienne, infirmière de la colonie, et Marie-Annick la secrétaire étaient dans le bureau du directeur qui, lui, en était absent.

L'intrus fut vite identifié et l'alerte fut aussitôt donnée : Lucienne se précipita pour parachever le rangement de l'infirmierie, balayer les chambres et les couloirs des moniteurs et tenter vainement de ranger la chambre du moniteur de voile ; Marie-Annick courut mettre de l'ordre dans sa chambre et prévenir Yves, le directeur. Lorsque enfin l'inspecteur sortit de sa voiture, il fut accueilli par le directeur-adjoint, mais dut attendre une ou deux minutes Yves qui arriva les mains pleines

(1) Ce chapitre est essentiellement narratif, il ne respecte donc pas le caractère plus analytique des précédents. Et pourtant, si nous l'avons situé ici, c'est qu'il est centré sur un aspect du déroulement de la colonie, ce qui est bien dans la ligne de la monographie. Il permet, de plus, de saisir comment toutes ces données, que nous avons décrites de l'intérieur, pouvaient être perçues (ou non...) de l'extérieur !



de peinture car « il s'exprimait » dans la salle d'ateliers ! Le bruit de la présence de l'inspecteur se répandit très rapidement et chacun s'affaira de son côté pour procéder à un rangement exemplaire.

**« C'EST LA LIBERTÉ ICI ! »**

Nous voulions commencer par lui expliquer notre système pédagogique, mais aucun dialogue ne fut possible car il désirait en premier lieu effectuer une visite systématique des lieux. Il faut ajouter que seul le groupe des P.M. était absent de la colonie à ce moment. Les G.M. ouvrirent le feu et les questions matérielles furent tout de suite à l'ordre du jour : absence de caillebotis entre certains lits, présence de certaines tables de nuit sous la tente réservée au club de voile. Il fallut lui expliquer que ceci était dû au fait que le soir précédent un fest-noz avait été organisé et que le matériel utilisé à cet effet n'avait pu encore être rangé, étant donné l'heure du coucher et les activités du matin. Nous tentions toujours de définir notre visée pédagogique, mais l'inspecteur tourna court brutalement à la discussion en affirmant : « La non-directivité, je connais ! vous n'êtes pas les premiers à l'appliquer ! » Il se retrouva ensuite devant Louis, moniteur des G.M., pour lui demander si ça ne le gênait pas de voir un lit non fait depuis le matin ; Louis répondit que le garçon en cause était parti précipitamment à la voile ce matin et qu'effectivement ça ne le gênait pas. A quoi l'inspecteur rétorqua : « Evidemment, ça ne m'étonne pas, c'est la liberté ici ! »

L'affaire était mal engagée et se poursuivit encore plus mal. En effet, le puisard débordait et nous nous battions depuis deux jours pour faire venir un entrepreneur pour y remédier ; l'inspecteur retint cette réalité à charge contre nous. Deux sanitaires sur dix n'étaient pas très propres : « C'est honteux ! » Du matériel (lits, matelas) en surnombre était stocké sous une tente et Jacky III y avait élu domicile : « Ça ne se fait pas ! » Il interrogea alors les Grands qui se montrèrent très satisfaits de leur séjour en colonie de vacances et essaya de les faire se contredire sur l'heure du coucher de la soirée précédente ; il avait déjà interrogé là-dessus un G.M. et s'était entendu répondre : 23 heures ; mais il affirma à un Grand que le coucher avait eu lieu plus tard : « Hier soir, c'était bien,

vous vous êtes couché tard, à 11 heures et demie ! », ce que l'enfant, appuyé par quelques autres, nia fortement : « Non, non, il était 11 heures ! »

En quittant les Grands, l'inspecteur rencontra l'infirmière noire, qui venait rappeler au directeur qu'il devait absolument téléphoner au plus vite à la mère d'une enfant qui avait fait le matin une crise d'épilepsie ; c'est alors qu'eut lieu cet étrange dialogue :

— « *Vous êtes Sénégalaise ?*

— *Non, Martiniquaise.*

— *Alors ! qu'est-ce que vous faites en Bretagne P (ton agressif).*

— *fat fhonneur d'être la femme dun Breton ici présent.*

— *Ah bon!..., et à la colonie, que faites-vous?*

— *Je suis infirmière.*

— *Quels diplômes avez-vous ?... etc. »*

L'inspecteur se fâcha contre les enfants qui assistaient à la scène et affirma qu'il n'avait pas besoin de « mouches » autour de lui. Les enfants, habitués à des rapports très directs avec nous, accusèrent le coup.

« C'EST LA RÉPUBLIQUE ICI ! »

La visite de l'infirmier fut faite en règle. L'infirmière eut droit à des félicitations : « Enfin quelque chose de propre et de bien tenu ici ! » Par contre, il n'apprécia pas le fait que, dans une chambre d'isolement, une enfant malade soit étendue sur un matelas sans lit ; l'infirmière expliqua que l'enfant pouvait ainsi mieux jouer avec ses amies et que, de plus, elle avait fait le matin même une crise d'épilepsie au cours de laquelle elle s'était coincé la tête entre les barreaux du lit, mais « ce n'étaient pas là des raisons valables » !

L'inspecteur exigea de visiter les chambres des moniteurs et directeurs : il fut outré par la chambre du moniteur de voile ; et surtout, il considéra les lieux comme sales puisque « des rouleaux vides de papier toilette traînaient dans les w.c. ». Par contre, la cuisine et la réserve furent à son goût. Quant au réfectoire, le problème des panneaux d'assemblées générales (affichés aux murs) ne put être évité. L'inspecteur les lut très rapidement, puis affirma avec un ton désapprobateur : « C'est la république ici ! » ; n'obtenant aucune réponse, il récidiva : « Eh bien oui ! c'est la république ici ! »...

C'est chez les P.M. que le ton monta le plus haut. Le dortoir était vraiment impeccable, mais l'inspecteur affirma qu'il y avait encore de la poussière. La mauvaise foi devenait plus qu'évidente. Il remarqua un petit tas de poussière dans l'escalier et le signala rudement : Yves se fâcha, disant qu'il avait lui-même balayé cet escalier le matin, qu'il avait lui-même oublié ce petit tas de poussière, mais que « ce n'était plus la peine de discuter dans ces conditions et sur de telles bases ». Le directeur-adjoint entraîna alors l'inspecteur dans un dortoir pour faire diversion...

Tout ce qui précède se déroula en vingt minutes tout au plus, au pas de course. La suite se passa dans le bureau du directeur en un quart d'heure. Il y fut d'abord question d'activités pédagogiques : l'inspecteur voulait savoir si nous faisons des promenades de nuit, il lui fut répondu que cela arrivait. Il fallut lui décrire les précautions théoriques à prendre (une lampe de poche devant, une autre derrière, une marche groupée, etc.) et les prétendus intérêts pédagogiques de ce genre d'exercices (apprendre à situer les étoiles, sentir la beauté de la nuit !...). Puis ce fut au tour de l'aspect administratif et les cahiers de menus et de comptes furent épluchés : « Vous n'achetez pas assez de lait (le règlement prévoit qu'il en faut tant par jour et par enfant...), il faudrait acheter du raisin, telle viande est trop chère, tel légume est à bas prix... » Charlie se présenta alors à la fenêtre du bureau, ramenant les gars de la voile et chantant une chanson à la mode. L'inspecteur le réprimanda et remarqua que « c'était tout à fait dans l'ambiance de la colonie ! ». Charlie lui répondit sur le même ton ; ayant souvent affaire à lui au cours de l'année, il le connaissait bien et ne l'appréciait guère...

« ON VA LUI CASSER LA GUEULE »

Pendant ce temps, les enfants discutaient entre eux de l'inspecteur et se proposaient d'intervenir, du moins en parole : « Il n'a pas aimé les dessins qu'on a faits ni les panneaux des A.G., on va lui casser la gueule (Elie) et lui dégonfler les pneus de sa voiture », « il va renvoyer Yves... ». Les enfants prenaient conscience qu'ils avaient quelque chose à défendre et que l'expérience pédagogique en cours était la leur. Quant à l'inspecteur, il termina l'entretien par un résumé qu'il voulait

incisif : « Tout le côté administratif (cuisine, infirmerie, comptes) est satisfaisant, mais la pédagogie est à revoir, car elle va beaucoup trop loin et a des conséquences que l'on ne peut accepter. » Après cette profession de foi, il repartit. Au repas de midi, deux aspects semblaient dominants : l'abattement et le rire. Nous n'en revenions pas en effet d'avoir vécu une telle caricature d'inspection, d'où les rires ; mais nous savions en même temps qu'Yves et Jean avaient toutes les chances d'être refusés au diplôme, d'où l'abattement. Ce qui est certain, c'est que cette inspection provoqua une libération chez les moniteurs qui ne redoutèrent plus le jugement de l'inspecteur.

TROISIEME PARTIE

# **DÉFINIR UN PROJET PÉDAGOGIQUE**

Lorsqu'un organisateur ou un administrateur prépare le prochain séjour en colonie de vacances, il commence par envisager les questions matérielles ; lorsqu'un directeur pense au centre qu'il va gérer pendant un mois, il commence par vérifier que les conditions pratiques sont satisfaisantes ; lorsqu'un animateur se fait engager pour animer une colonie, il commence par se faire préciser, sur son contrat éventuel, ses droits et sa rémunération. Pour être fort louables, ces soucis n'en sont pas moins significatifs d'une chose : le projet pédagogique de la colonie de vacances apparaît comme secondaire, ce n'est pas d'abord sur lui que l'on se penche.

A la limite, on peut penser que les colonies ne sont plus créées ou ne fonctionnent plus pour réaliser des projets pédagogiques, mais que l'on crée ou que l'on ouvre des colonies pour créer ou ouvrir des colonies et qu'ensuite, mais seulement ensuite, on se demande ce que l'on va faire dans ces séjours. Or les colonies, et nous l'avons vu dans les premières pages, ont besoin d'être régénérées, de quitter les eaux de l'évidence et de l'allant-de-soi, pour de nouveau s'interroger sur elles-mêmes et se redéfinir. Cette introspection devrait pour le moins se poser deux questions : pourquoi faire des colonies de vacances ? que faire en colonie de vacances ?

Nous n'avons aucunement l'intention de nous substituer aux intéressés pour répondre à ces questions, mais nous pouvons présenter une méthode pour analyser et mettre en place un projet pédagogique. Partant du principe qu'on ne peut faire n'importe quoi n'importe où avec n'importe qui, nous pensons que la première démarche est d'amener à la conscience toutes les données de façon à en tenir compte dans l'élaboration du projet pédagogique. Nous ne proposons qu'un canevas, mais

pour qu'il ne reste pas trop abstrait, nous y répondrons nous-mêmes à propos de l'expérience qui a été relatée dans les pages précédentes.

Il nous semble en effet que les prises de décision relatives au choix et à la mise en place d'un projet pédagogique doivent être précédées de l'émergence des données tant objectives que subjectives ; il s'agit en effet de tenir compte tout autant des désirs que des conditions matérielles. Il suffira donc de commencer par se poser un certain nombre de questions pertinentes pour rechercher et faire apparaître tout ce dont la colonie est déjà faite et tout ce que l'on se propose d'y faire au premier abord.

## ÉMERGENCE DES DONNEES

### 1. QUELS SONT LES OBJECTIFS DES DIFFERENTS PARTENAIRES ?

#### *1. Objectifs de l'institution*

La colonie est la propriété d'une association constituée selon la loi de 1901, mais elle a été créée par le clergé d'une petite ville bretonne. Le conseil d'administration est composé de parents d'enfants de l'école catholique, selon la structure patronage de paroisse. Mais ces anciennes structures sont en pleine évolution car le conseil d'administration doit se dégager de la dépendance religieuse, le clergé prenant ses distances ; ce changement ne se fait qu'à regret. De plus, la reconversion est financièrement difficile car la colonie fonctionnait souvent auparavant sur un système de bénévolat (les parents viennent repeindre gratuitement la colonie, des dons sont faits par les écoles, etc.).

Buts du conseil d'administration :

- essayer de faire durer la colonie et de la rentabiliser ;
- permettre aux enfants de passer des vacances de la façon la meilleure possible ;
- faire en sorte que tout se passe pour le mieux, sans conflits, durant le séjour ;
- assurer une éducation de bon aloi basée sur l'obéissance, la joie, l'effort, la bonne humeur, etc. ;

Buts du responsable principal (un instituteur, lui-même directeur de colonie) :



- assurer la réputation de la colonie pour faire remonter le recrutement ;
- éviter, tout en trouvant un nouveau dynamisme, d'aller trop loin dans les expériences pédagogiques (lui-même avait mal supporté des expériences non-directives en centre de vacances) ;
- rester en bons termes avec Jeunesse et Sports et les inspecteurs.

### 2. *Objectifs des moniteurs :*

- avoir leur diplôme et se faire un peu d'argent ;
- permettre aux enfants de passer de « bonnes vacances » ;
- essayer de s'organiser un séjour agréable entre moniteurs.

### 3. *Objectifs des directeurs administratif et pédagogique :*

- avoir leur diplôme et se faire un peu d'argent ;
- faire passer enfants et moniteurs d'un système marqué par la dépendance (dans la famille, l'école et les colonies de vacances traditionnelles) à un système marqué par l'autonomie, et ce dans un cadre de vacances.

## 2. QUI SONT LES PRINCIPAUX INTERVENANTS PÉDAGOGIQUES?

### 1. *Le directeur administratif :*

- instituteur de classe de transition en province ;
- animateur de centre de plein-air ;
- en stage pratique, après un stage théorique organisé par l'U.F.C.V. ;
- recruté par le responsable principal de la colonie sur proposition de l'U.F.C.V. ;
- nouveau dans une structure ancienne ;
- en accord avec le projet pédagogique présenté par le sous-directeur ;
- a recruté les moniteurs ;
- responsable principal de l'économat et de l'administration.

## 2. *Le directeur pédagogique :*

- professeur de philosophie à Paris ;
- ancien moniteur (2 ans) et ancien sous-directeur (3 ans) dans cette même colonie ;
- comptait être directeur au point de départ et s'était présenté comme tel au responsable principal qui l'avait engagé ;
- en stage pratique, après un stage théorique organisé par l'U.F.C.V. ;
- a élaboré le projet pédagogique global et se considérait comme responsable de son application.

## 3. *Les moniteurs :*

- 4 garçons et 8 filles de 18 à 24 ans (moyenne d'âge : 19-20 ans) ;
- 2 scolaires, 5 étudiants, 3 salariés (enseignement et éducation spécialisée) ;
- 5 diplômés U.F.C.V. et 6 stagiaires U.F.C.V. ayant une certaine appréhension ;
- 4 ont déjà fait la colonie mais séparément, si bien que personne ne se connaît ;
- recrutés directement par le directeur ;
- sont prêts à entrer dans le rôle traditionnel du moniteur tel qu'il est véhiculé un peu partout.

### 3. COMMENT SE DEFINIT GLOBALEMENT LE PROJET PEDAGOGIQUE SOUHAITE ET QUELLE EST SON HISTOIRE ?

Il s'agit de passer un mois de vacances au bord de la mer selon un certain projet pédagogique que l'on pourrait qualifier d'institutionnel.

#### 1. *Le passé :*

Six ans auparavant, et durant trois années consécutives, la colonie fonctionna avec une équipe de moniteurs très soudée et qui eut à cœur de réaliser bien des activités selon un schéma pédagogique classique :

- tout était décidé et réalisé par les moniteurs ;
- la colonie était articulée autour d'activités exceptionnelles (jeux olympiques, conquête spatiale, etc.) ;
- les enfants semblaient heureux, enthousiastes et suivaient entièrement ;
- l'équipe de moniteurs vivait dans une symbiose totale.

## 2. *Le présent :*

Après une interruption de trois ans, le désir naquit chez certains anciens moniteurs de se retrouver pour refaire une colonie sur les mêmes bases ; deux éléments moteurs, à partir de leur évolution personnelle l'un dans l'animation et l'autre dans l'enseignement, reprirent et répandirent cette idée, mais sur des bases pédagogiques différentes ; six mois avant la colonie, tout le monde semblait envisager le retour à la colonie puis, un à un, la plupart se désistèrent (qui n'avait pas de vacances, qui attendait un enfant, qui...) ; restèrent en lice l'animateur (au moins pour quinze jours) et le professeur qui maintinrent le projet en essayant de le rendre réalisable avec des gens non-informés et non formés.

## 3. *Le projet :*

Dans une perspective d'autogestion, permettre aux enfants de déterminer eux-mêmes leur vie quotidienne et leurs activités.

## 4. QUE SONT LES ENFANTS DE LA COLONIE ?

### 1. *Le passé :*

La colonie a à peu près 55 ans d'âge et s'est établie peu à peu (bâtiments anciens + bâtiments neufs de 1955 environ) à partir d'un patronage paroissial. Elle appartenait donc à la paroisse de Loudéac, plus exactement à une association paroissiale qui avait de nombreuses activités sportives et culturelles. Un vicaire de la paroisse était en conséquence le directeur de la colonie. Le recrutement se faisait sur les écoles libres de la paroisse d'origine : les parents qui mettaient leurs enfants

à l'école libre les envoient aussi tout naturellement dans la colonie correspondante (il en était de même pour les enfants de l'école laïque qui se retrouvaient dans la colonie laïque). Il n'y eut jamais de problème de recrutement et, chaque mois de juillet puis chaque mois d'août, cent à cent vingt enfants se retrouvaient à Lancièux soit à quatre-vingt kilomètres de la paroisse d'origine. Ces enfants étaient essentiellement de la ville d'origine (commerçants, ouvriers, agriculteurs) ou des paroisses environnantes (agriculteurs). Quelques-uns venaient de plus loin, de grandes villes plus éloignées, pour des raisons diverses mais souvent parce que leurs parents étaient originaires de Loudéac et connaissaient ainsi la colonie.

## 2. Août 1973 :

Depuis un an le conseil d'administration est vraiment devenu le gérant de la colonie ; avant il n'était qu'un paravent mais l'ancien directeur, un vicaire de la paroisse, a choisi de travailler dans une structure marginale et contradictoire à la paroisse traditionnelle si bien qu'il a démissionné de son poste de directeur. Aucun vicaire n'ayant les diplômes requis ni le désir de reprendre la direction de la colonie, il faut trouver un directeur laïc... Quant au recrutement des enfants, il sera fait par certains membres « dévoués » du conseil d'administration comme les années précédentes, mais nous n'aurons que 70 enfants au lieu des 100 attendus. Plusieurs raisons peuvent être données à cette différence :

— toutes les colonies de la région sont en train de dépérir progressivement et ont du mal à recruter ;

— bien des parents, surtout chez les commerçants, partent maintenant en vacances en août et emmènent leurs enfants avec eux au lieu de les confier à une colonie ;

— la colonie, dirigée par un laïc, n'est plus celle de « Monsieur l'Abbé » et perd ainsi toute une référence ; le séjour de juillet fera le plein par contre, mais il est justement dirigé par l'ancienne directrice, une religieuse inamovible ; par conséquent, la question se posait : est-ce bien encore une colonie paroissiale s'il n'y a pas de prêtre ?

D'où viennent ces 70 enfants ?

— très peu sont originaires de la paroisse de départ (12) et en ce cas ce sont en majorité des enfants d'ouvriers ;

— un bon nombre (20) sont confiés directement par la

D.A.S.S. ou le service de tutelle et sont donc des enfants qui soit n'ont plus de famille soit ont été enlevés à leur famille;

— les autres viennent d'un peu partout, soit envoyés par l'U.F.C.V., soit originaires de diverses villes (Saint-Brieuc, Rennes, Paris, Nice), leurs parents connaissant personnellement la colonie, soit enfin venant des environs de la paroisse d'origine.

L'ensemble est donc très hétérogène ; les milieux sociaux sont aussi très différents mais ce qui frappe par rapport aux colonies précédentes, c'est que les milieux sociaux défavorisés sont majoritaires ; les seuls enfants issus de milieux aisés viennent en général d'assez loin.

## 5. QUELLES SONT LES DONNEES ECONOMIQUES ?

### 1. *L'institution :*

Le conseil d'administration présent a hérité d'une situation financière qui, pour ne pas être franchement mauvaise, n'en est pas moins peu reluisante. Des travaux ont été effectués trois ans auparavant et sont remboursés au fur et à mesure, mais ces fonds ne peuvent être rassemblés par le fonctionnement même de la colonie. Si chaque année il faut rembourser un million d'anciens francs, et ce durant encore trois ans, les deux séjours ne permettent de trouver que la moitié de la somme. Le reste est récupéré par des subventions du patronage ou par une kermesse annuelle, mais le rapport de ces sources de financement est toujours aléatoire. De plus, d'autres travaux sont actuellement à envisager, ne serait-ce que pour répondre aux normes de sécurité devenues de plus en plus draconiennes. En fonction de cette conjoncture, le conseil d'administration se demande sérieusement s'il ne ferait pas mieux de revendre les locaux à une association quelconque qui pourrait les utiliser toute l'année ; ceci est accentué par le fait que la colonie a du mal à trouver des enfants et d'autre part ne répond plus aux besoins des enfants de la paroisse d'origine puisqu'ils n'y viennent plus. D'où de lourdes questions sur la survie de la colonie...

## 2. *Les enfants et les moniteurs :*

Les enfants payent à peu près 350 francs pour un mois ; ceci signifie que le prix de séjour est sans doute le moins cher de toutes les colonies de la région. Cette politique de bas prix est faite sciemment par le conseil d'administration dans une optique charitable qui masque la nécessité de recruter des enfants en nombre suffisant. On peut dire que pratiquement tous les enfants bénéficiaient de bons de vacances venant des diverses caisses, si bien que le prix de revient pour les familles est vraiment dérisoire. Certaines même touchent plus d'argent qu'elles n'en donnent pour le séjour de leur enfant. Il faut ajouter que les parents, lors de l'inscription définitive, ne payent que la différence entre la somme demandée et le montant des bons de vacances qu'ils vont recevoir (ils n'ont donc pas à sortir une certaine somme pour la récupérer ensuite, ce qui pourrait être une cause de gêne pour plusieurs).

Quant aux moniteurs, ils sont payés selon un tarif « syndical » que l'U.F.C.V. tente d'imposer dans les colonies qu'elle contrôle, soit sur une base de 400 francs à laquelle s'ajoute des primes d'ancienneté. Il est évident que ce tarif n'est pas très élevé par rapport à certaines colonies d'entreprise par exemple. Lorsque l'on considère l'argent que les moniteurs dépensent pour une raison ou pour une autre (sorties, achats, etc.) pendant le mois de colonie, on peut affirmer qu'à la fin il ne leur reste pas grand chose. Certains moniteurs venaient pour se faire un peu d'argent qui leur était vraiment nécessaire, mais leur désir risquait de ne pas se réaliser. Ce tarif « imposé » par l'U.F.C.V. montre bien la dépendance de la colonie par rapport à cette structure. Et en effet, l'U.F.C.V. tente pour survivre et se définir de s'approprier le contrôle pédagogique (au sens large) de certaines colonies. Les colonies ont l'impression d'être ainsi soutenues, mais elles entrent dans une dépendance idéologique assez forte. C'est en particulier le cas de cette colonie par l'intermédiaire du responsable principal du conseil d'administration, lui-même ancien instructeur U.F.C.V.

## CHAPITRE X

### **DEFINITION DU PROJET PEDAGOGIQUE**

Les données rassemblées ne peuvent bien entendu jamais être considérées comme exhaustives et chaque élément demanderait à être approfondi (exemples : quel est le budget global ? à combien se monte le budget pédagogique ? quelles sont les caractéristiques du personnel de service ? etc.) ; le mérite essentiel de cette recherche, c'est d'exister et de pouvoir ainsi être partagée. N'oublions pas qu'un des premiers pouvoirs est bien celui de l'information. Plus les choses seront claires et présentes à l'esprit de chacun au départ et plus le fonctionnement en sera facilité.

Mais ne perdons pas de vue que nous ne disposons jusqu'ici que de réalités éparses et de vagues désirs. Comment allons-nous dynamiser ces éléments ? Quel sens allons-nous donner à ces derniers ? Comment comptons-nous les utiliser ? Autrement dit, il nous reste à finaliser ces composantes par un projet pédagogique plus précis. Mais, déterminer un projet pédagogique, ce n'est pas seulement se donner un but (ce que les questions A et C nous ont amené à faire de façon globale), c'est surtout choisir des moyens adéquats pour atteindre le plus possible ce but en fonction des réalités et des contraintes.

La question du projet pédagogique devient principalement celle des structures à mettre en place dans la colonie. Or ces structures peuvent être très diverses car elles sont elles-mêmes fonction du pouvoir qui va être attribué à chaque catégorie d'intervenants. Pour essayer d'y voir plus clair, nous avons dressé ce que l'on pourrait appeler un gradient de pouvoir dont le déplacement engendre les différentes organisations internes qui régissent actuellement les colonies de vacances.

## Du SENS « NATUREL » DU POUVOIR

Du point de vue du vocabulaire, précisons tout d'abord que le mot directeur est ici à entendre dans un sens très large et qu'il peut aller d'une personne à une équipe, là aussi en fonction des conceptions pédagogiques sinon du nombre d'enfants. De plus, pour les enfants, l'équipe comprend entre 8 et 12 personnes, le groupe entre 15 et 40 et le grand groupe désigne l'ensemble d'une colonie. Ces remarques faites, entrons plus avant dans le vif du sujet et notons tout de suite que ces 16 options ne sont que des tendances ; en conséquence, il n'y a guère de chances de les trouver à l'état pur ; ceci signifie aussi que, étant sujettes à toutes les variations, elles pourraient être affinées à l'infini. Ne serait-ce qu'en raison de la disposition, on aurait vite fait de considérer comme allant de soi les combinaisons 1-5-9-13, 2-6-10-14, etc. ; mais il n'en est rien même si elles appartiennent en fait au même univers et relèvent le plus souvent du même modèle : la réalité peut nous présenter toutes les combinaisons (2-7-9-14, etc.).

Il reste que le sens « naturel » des décisions, et donc du pouvoir, va plutôt dans le sens organisateur ->• directeur ->• animateurs ->• enfants ; le pouvoir de l'organisateur tend à déterminer le pouvoir du directeur qui tend à déterminer celui des animateurs qui tend à déterminer celui des enfants ; plus on se trouve à l'extrémité de la chaîne et moins on a de chance d'être de véritables centres de décision. Mais n'oublions pas que l'organisateur a aussi le pouvoir de « donner » le pouvoir au directeur qui a lui-même le pouvoir de « donner » le pouvoir aux animateurs qui ont eux-mêmes le pouvoir de « donner » le pouvoir aux enfants. Il serait d'ailleurs plus juste de dire « donner du pouvoir » que « donner le pouvoir ».

Nous voyons mieux maintenant pourquoi et comment il est difficile de trouver des situations où les enfants disposent d'un réel pouvoir de décision, ceci supposant que les 3 niveaux précédents n'aient pas joué le rôle de barrages et de retenues. Certes il y a toujours une certaine circulation du pouvoir mais la remontée de la chaîne se fait le plus souvent par des phénomènes de dérivation ou de coups de force, de cassures, le sens « naturel » restant le sens inverse. Signalons enfin que, si la condition d'un plus grand pouvoir du directeur passe avant tout par le vouloir de l'organisateur, ce n'est jamais une condi-



## GRADIENT DE

### L'ORGANISATEUR

1. L'O. prend toutes les décisions du fonctionnement pédagogique de la colonie ; il engage le directeur et les animateurs avec comme contrat de réaliser le programme qu'il a élaboré, leur demandant de ne pas apporter de modifications ou de ne prendre aucune décision sans son consentement.

2. L'O. dresse un cadre pédagogique global ; il engage le directeur après discussion et accord explicite de ce cadre, mais il laisse au directeur le soin d'engager les animateurs et de réaliser concrètement le projet, lui donnant la possibilité de mener à bien cette tâche sans en référer continuellement à lui.

3. L'O. apporte les moyens financiers et assure le recrutement des enfants ; il ne pose que ces données quand il engage le directeur, car il laisse à ce dernier le soin de recruter les animateurs

### LE DIRECTEUR

5. Le D. prend toutes les décisions concernant le fonctionnement pédagogique de la colonie et demande aux animateurs, choisis par lui ou par l'organisateur, de réaliser son programme sans modification, déterminant lui-même la vie quotidienne et au besoin les activités. Les réunions permettent de transmettre les ordres pour la journée à venir et les remarques sur la journée passée.

6. Le D. dresse le cadre pédagogique global et engage les animateurs après discussion et accord explicite sur ce cadre, mais dans la réalisation concrète les animateurs sont associés (pouvoir de proposition) à la détermination des activités journalières, le tout étant entériné par le directeur. Les réunions permettent à tous d'organiser la journée du lendemain et au directeur de faire des remarques sur la journée passée.

### LES ANIMATEURS

9. Les A. prennent toutes les décisions de fonctionnement pédagogique par rapport aux enfants et demandent à ces derniers de suivre le programme élaboré par eux (et/ou le directeur) soit dès le début de la colonie, soit semaine après semaine, soit jour après jour, en fonction d'une progression ou d'une idée globale.

10. Les A. dressent un cadre pédagogique général et demandent aux enfants d'exprimer leurs souhaits et leurs désirs ; ils organisent alors, en fonction des besoins exprimés et cachés, des activités pour les enfants, demandant à ces derniers d'entrer dans ce qui a été décidé et prévu pour eux, quitte à choisir entre plusieurs activités.

11. Les A. précisent les règles générales de fonctionnement de la colonie et se définissent comme les garants

9

### LES ENFANTS

13. Les E. sont répartis en équipes fixes selon l'âge par le directeur et/ou les animateurs dès le début de la colonie ; tout changement requiert une démarche d'autorisation auprès des responsables. Chaque équipe fonctionne sur elle-même la plupart du temps. Aucune décision ne revient aux E.

14. Les E. sont répartis dans les groupes en fonction de leur âge, chaque groupe comprenant plusieurs équipes. Ils peuvent éventuellement choisir leur équipe. Chaque groupe fonctionne sur lui-même la plupart du temps et les animateurs décident des activités en laissant parfois des possibilités de choix ou de rotation aux enfants.

15. Les E. sont répartis ou se répartissent en équipes selon leur âge pour tout ce qui concerne la vie quotidienne. Pour ce qui est des activités, des groupes réu-

et surtout de définir une démarche pédagogique qu'il accepte ou refuse. En cas d'accord, il s'engage à fournir les moyens nécessaires à la bonne réalisation du projet pédagogique en échange d'un droit de regard sur le déroulement de la colonie,

4. L'O. met à la disposition du directeur qu'il engage un certain budget, ne se fait nullement préciser le projet pédagogique et n'intervient en aucune façon à ce niveau ; il laisse le directeur recruter ses animateurs et, au besoin même, le charge de faire les inscriptions des enfants. A la fin du séjour, il se contente du compte rendu financier.

7. Le D. engage ses animateurs en annonçant ses conceptions pédagogiques, mais en précisant que les options du centre seront déterminées au départ par l'ensemble des responsables pédagogiques (direction + animateurs) ; il se pose comme le garant des positions pédagogiques choisies et des contraintes institutionnelles (sécurité, etc.). Les réunions permettent de mettre en œuvre les choix pédagogiques et de réfléchir à la façon que l'on a de les appliquer.

8. Le D. engage les animateurs en précisant que tout est possible au centre et qu'il ne veut en aucune façon avoir une place à part ; en conséquence, il livre l'ensemble des informations qu'il possède et s'en remet au groupe d'animateurs pour déterminer les choix pédagogiques, les rôles de chacun, les modes de fonctionnement. Tout pourra constamment être remis en question par l'équipe pédagogique en fonction des règles qu'elle se sera données.

de ces règles et des contraintes institutionnelles. En dehors de cela, activités et vie quotidienne sont décidées et prises en charge à égalité par les enfants et les animateurs, ces derniers ayant pour tâche de maintenir les instances de décision, proposer des activités et rappeler les options prises.

12. Les A. se veulent des participants parmi d'autres à la colonie, fournissant les contraintes institutionnelles et demandant aux enfants de décider à égalité du cadre pédagogique global, des activités, de la vie quotidienne. Ils fonctionnent comme bon leur semble et réalisent avant tout leurs propres désirs sans vouloir prendre en charge » les enfants ; toutes les décisions peuvent être remises en cause par les enfants et/ou les animateurs en fonction des règles élaborées.

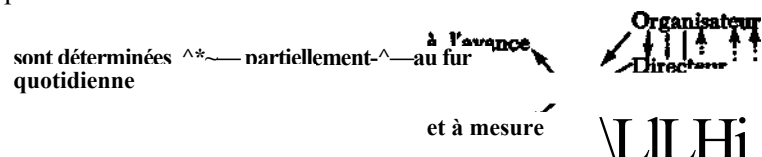
nissant plusieurs équipes de la même tranche d'âge sont constitués en permanence, laissant systématiquement aux enfants la possibilité de choix entre plusieurs ateliers à partir des propositions faites par les animateurs et les enfants, ces derniers n'étant pas obligés de participer aux activités organisées.

16. Les E. sont répartis en groupe d'âge et parfois même demeurent en grand groupe, à charge pour eux-mêmes de se regrouper par affinité ou par intérêt pour telle ou telle activité et pour la vie quotidienne. Les E. ont alors la possibilité de modifier réellement les structures de la colonie et leur propre cadre de vie. Les choix d'un moment ne sont jamais définitifs et la circulation entre les enfants de tous les âges peut toujours se faire et se refaire en fonction des décisions prises par l'ensemble ou une minorité.

tion suffisante ; il en est de même pour les autres éléments de la chaîne.

#### DE LA MULTIPLICITÉ DES FONCTIONNEMENTS PÉDAGOGIQUES

Le fonctionnement pédagogique pratique de la colonie, qu'il s'agisse des activités ou de la vie quotidienne, va dépendre des options prises dans les 4 secteurs que nous avons envisagés dans le tableau. Et ici de multiples combinaisons sont encore possibles selon le schéma suivant :



Bien entendu, nous pouvons reprendre ici les remarques que nous venons de faire et dire que toutes les voies sont possibles sans d'ailleurs être exclusives et que, tandis que le sens descendant (flèches pleines) demeure le plus fréquent, on peut aussi faire en sorte que la remontée (flèches en pointillés) ne soit pas uniquement un leurre. A chacun maintenant de choisir sa voie ou ses voies en précisant bien ce qu'il met sous chaque flèche.

#### DE LA DÉTERMINATION DU PROBLÈME CENTRAL ET DES HYPOTHÈSES

Pour mettre en place le projet pédagogique, nous avons donc jusqu'ici pris conscience de la situation par l'exposé des données, puis choisi des options pédagogiques qui nous ont amené à élaborer une structure et des modalités de fonctionnement. Ainsi la monographie que nous avons présentée reposait sur les options 3-7-11-16 mises en œuvre à travers les différents

moyens que nous avons mentionnés à la fin du chapitre 1 (groupes-animateurs fixes-réunion du matin-assemblée générale-réunion entre animateurs). Cela étant fait, le projet pédagogique est défini et peut donc fonctionner. Il serait illusoire de croire que l'on peut en rester là : il faut encore se donner les moyens d'observation et d'analyse du fonctionnement. Ceci passe évidemment par la prévision de temps destinés à ce travail (réunions d'évaluation entre animateurs et directeurs durant la colonie, par exemple), mais ceci suppose encore que l'on sache ce que l'on va observer et ce qui va le permettre.

Autrement dit, non seulement on ne peut tout observer au risque de ne rien voir, mais encore toute observation doit être armée. Or une observation armée est une observation qui a préalablement dégagé un problème et énoncé des hypothèses qui seront infirmées ou confirmées. Le choix du problème va pouvoir se faire à travers une confrontation des différents éléments relevés lors de l'émergence des données et de l'élaboration du projet pédagogique. Il s'agit donc de reprendre tous les éléments de la situation et d'imaginer toutes les difficultés, tous les conflits, toutes les oppositions, toutes les impossibilités qui pourraient surgir à un moment ou à un autre. Cette mise en problèmes de la situation est extrêmement utile, même si elle peut à première vue sembler outrée, car elle ne peut que favoriser la prise de conscience, loin d'entretenir dans la fausse innocence ou la pure inconscience. Voici ce qu'il était possible de noter dès le départ à propos de notre propre monographie :

— Les buts des parents membres du conseil d'administration ne sont-ils pas contradictoires avec ceux des directeurs ?

— Les objectifs du responsable principal sont-ils conciliables avec ceux des directeurs ?

— Jeunesse et Sports, et ses inspecteurs, peut-elle accepter une telle démarche ?

— Les moniteurs accepteront-ils de rentrer dans les propositions des directeurs ?

— Le rapport moniteurs-directeurs ne va-t-il pas être vécu d'une manière traditionnelle ? Ne va-t-il pas aller à l'encontre du projet pédagogique ?

— Les moniteurs ne vont-ils pas refuser toute réflexion pour préserver l'aspect détente et vacances ? Ne vont-ils pas vivre la réflexion comme une mise en accusation ?

— Le modèle pédagogique prégnant (dépendance, obéis-

sance, bonne humeur) ne va-t-il pas, quoi qu'il en soit, être dominant ?

— Etant données les circonstances, ne va-t-il pas y avoir un rapport de forces trop important entre le directeur administratif et le directeur pédagogique ?

— La volonté d'obtenir le diplôme et donc de ne pas être trop déviant ne va-t-elle pas être une source de conflits et un frein à la réalisation du projet ?

— La peur de l'insécurité engendrée par le projet pédagogique ne va-t-elle pas provoquer des phénomènes de retour à des conduites plus classiques ?

— La nostalgie des colonies précédentes où « ça marchait » ne va-t-elle pas interférer négativement avec le nouveau projet ?

— La formation des moniteurs par l'U.F.C.V. est-elle suffisante pour permettre ce genre d'expérience ?

— La coupure ne va-t-elle pas être trop brutale par rapport aux modes de fonctionnement habituels de la famille et de l'école ?

— Peut-on attendre un appui effectif de l'U.F.C.V. par rapport à cette pédagogie ?

— Une certaine autogestion est-elle effectivement praticable dans ce genre d'institution ? Est-ce un objectif possible, souhaitable ?

— A quoi cela sert-il d'aller à contre-courant durant un mois de vacances ? Quels résultats peut-on souhaiter ? Les aspects négatifs ne vont-ils pas nécessairement l'emporter au cours de l'expérience même ?

— La structure des groupes n'est-elle pas un obstacle à la réalisation du projet ? Pourquoi rassembler les gens en catégories d'âge ? Ont-ils effectivement tendance à vivre ainsi ou n'est-ce qu'une conséquence de la structure scolaire ?

— D'autres modèles pédagogiques que la pédagogie institutionnelle ne sont-ils pas plus aptes à réaliser un modèle de société autogérée ?

— Les structures précises imposées au point de départ ne sont-elles pas contradictoires avec la dynamique de l'autogestion ?

— Les structures mises en place ne vont-elles pas étouffer la spontanéité et la créativité ?

— Les moniteurs et les enfants ne vont-ils pas se sentir

prisonniers de ces structures et tenter de leur échapper? Et pour adopter quelles autres conduites ?

— Ne va-t-on pas confondre laisser-faire, non-directivité et pédagogie institutionnelle ?

— La façon dont les moniteurs vont gérer leur propre expérience et assumer leur propre démarche ne va-t-elle pas être déterminante ?

— Les moniteurs vont-ils accepter de perdre leur pouvoir absolu de décision ? Comment les enfants vont-ils réagir ? Des leaders ne vont-ils pas se substituer aux moniteurs pour faire la même chose et ravir au groupe le pouvoir ?

— La pédagogie institutionnelle est-elle adaptable à ce genre d'activités et d'institutions ?

— Ce genre d'expérience ne va-t-il pas accentuer les problèmes de recrutement ? Comment vont réagir les parents ? Vont-ils accepter cette démarche ?

— Ce renouvellement est-il apte à répondre à la crise actuelle des colonies traditionnelles ?

— Est-ce que l'origine sociale des enfants intervient dans leur façon de vivre l'expérience et d'entrer dans la démarche ?

— Est-ce que les « cas sociaux » qui ont une demande affective de sécurité souvent très forte ne seront pas plus frustrés que dans un cadre traditionnel ?

— Les filles accepteront-elles mieux que les garçons cette expérience ? Comment garçons et filles vivent-ils la dépendance ?

— Etc...

Si jamais en commençant on avait pu penser que l'on pouvait tout observer ou que, pour observer, il suffisait de regarder, nous espérons que cette marée de questions prouvera à elle seule l'inverse. Nous en sommes réduits donc à choisir un problème central, quitte à ce qu'il soit la synthèse de plusieurs interrogations ; rappelons ce qu'il était pour notre part : est-il possible de réaliser dans une colonie de vacances une expérience d'autogestion par l'intermédiaire de la pédagogie institutionnelle ?

Mais l'énoncé du problème central reste insuffisant et aveugle s'il ne passe pas par la détermination d'hypothèses et d'indicateurs qui permettront de répondre au moins partiellement à la question posée. Nous nous contenterons de renvoyer à la fin du chapitre 1 pour rappeler ce que furent nos propres hypothèses. Quant aux indicateurs dont nous disposons, ils

ont permis l'élaboration de cet ouvrage puisqu'il s'agissait des panneaux quotidiens d'activités par groupe (ch. 5), des relevés des assemblées générales (ch. 6) et des comptes rendus des réunions entre animateurs (ch. 7). Entreprendre ne sert à rien si l'on ne se donne pas les moyens d'évaluer ce que l'on fait.

## CHAPITRE XI

### 50 QUESTIONS POUR UNE COLONIE

La démarche précédente requiert bien évidemment un investissement assez considérable et débouche presque nécessairement sur la mise en place de structures que l'on aura choisies pour la plus grande part. Il s'agissait là de répondre à la question : comment mettre en place et observer un projet pédagogique ? Malheureusement, bien souvent on n'aura pas l'occasion de faire cette démarche, et ce pour bien des raisons. Il peut cependant être opportun de disposer de toute une batterie de questions pour amorcer une réflexion sur un centre ou sur un autre, s'interroger sur ce que l'on fait dans telle ou telle colonie, comparer différents centres entre eux, etc.

C'est pourquoi nous proposons ici un questionnaire qui a été élaboré par les participants à un stage préparatoire aux fonctions d'animateur organisé par l'U.F.C.V. en juin 1976. Ces 50 questions, pour nombreuses qu'elles soient, sont cependant réparties selon 10 masses qui permettent d'envisager une colonie, un camp ou un centre de loisirs sans hébergement (C.L.S.H.) sous ses différents aspects. Elles pourront donc être le point de départ de bien des réflexions, des interrogations et (pourquoi pas ?) de démarches d'innovations.

#### Masse 1 : STRUCTURES DE LOISIRS

1. A quels besoins de la population répond votre structure de loisir (C.L.S.H., C.V., etc.) ?
2. Les structures de fonctionnement correspondent-elles en



priorité aux désirs des parents, des enfants, du directeur ou du personnel d'encadrement ?

3. Quelles sont les diverses sources de subvention dans votre C.L.S.H. ou C.V. ? Qu'en pensez-vous ?

4. Dans la région où vous êtes, le nombre de centres de loisirs ou de vacances est-il suffisant ? Quelles sont les différentes structures ?

5. Quelles sont les répercussions de votre centre de loisir sur le voisinage ?

#### Masse 2 : VIE QUOTIDIENNE

6. Est-ce que vous vous êtes trouvés dans une situation relative à un problème sexuel où vous avez dû intervenir, en accord ou non avec vos convictions ? Précisez.

7. Certains travaux ont-ils été ressentis comme des corvées ?

8. Après l'expérience du stage pratique, votre opinion sur la responsabilité au cours des déplacements a-t-elle changé ? Précisez ce qu'elle était avant et après.

9. Les enfants peuvent-ils se prendre en charge ou non sur la question de l'hygiène ? Donnez des exemples.

10. Quelles méthodes avez-vous employées pour le réveil, le coucher ? Quels problèmes avez-vous rencontrés ?

#### Masse 3 : ORGANISATION INTERNE D'UN CENTRE DE VACANCES

11. Comment pouvez-vous caractériser l'organisation interne de votre centre de vacances (groupes, équipes, prises de décision, etc.) ?

12. Quels avantages et quels inconvénients cette structure a-t-elle impliqués ?

13. Avez-vous eu une réunion préliminaire au centre de vacances et comment s'est fait le choix de la structure du centre ?

14. Après l'expérience de votre centre de vacances, comment éventuellement a évolué ou s'est modifiée votre opinion au sujet de la structure proposée ou imposée ?

15. Avez-vous eu des rapports avec le personnel technique, et lesquels ?

#### Masse 4 : RELATIONS ANIMATEURS-ENFANTS

16. Avez-vous eu l'impression en tant qu'animateur de vous substituer de temps en temps aux parents sur le plan affectif ? Expliquez.

17. Y a-t-il des limites à l'attachement entre animateurs et enfants ? Si oui, lesquelles ?

18. La bonne intégration de l'enfant dans le groupe nécessite-t-elle l'intervention de l'animateur ?

19. Dans quelle mesure l'animateur peut-il comprendre et satisfaire les besoins de l'enfant dans le groupe ?

20. Vous semble-t-il important pour la compréhension de l'enfant de connaître sa situation familiale ?

#### Masse 5 : CONNAISSANCE DE L'ENFANT

21. Quels sont, selon vous, les besoins de l'enfant que satisfait le centre de vacances ou le C.L.S.H. ?

22. L'enfant est-il capable, par sa manière d'être, d'être responsable et libre de se déterminer lui-même (donnez-en des indices) ?

23. Envisagez un problème psychologique d'un enfant (rencontré en C.V.) :

- son origine,
- ses manifestations,
- la solution que vous avez envisagée et en fonction de quoi.

24. L'animateur peut-il tout connaître de la réalité de l'enfant ? Vos stéréotypes éventuels sur l'enfant n'ont-ils pas été dénoncés ? Donnez des exemples.

25. Avez-vous perçu une différence notable entre l'enfance telle que vous l'avez vécue et celle que vous avez pu observer en C.V. ?

#### Masse 6 : LIBERTÉ-SANCTIONS

26. Vous êtes-vous trouvé devant des situations que vous avez trouvées dangereuses pour les enfants :

- lesquelles ?
- qu'avez-vous fait ?

27. Avez-vous l'impression que la structure de votre centre influençait ou déterminait les rapports de liberté, de sanction, d'autorité que vous pouviez avoir avec les enfants ?

28. Vous êtes-vous trouvé dans des situations de conflit avec des enfants ? Lesquelles ? Qu'avez-vous fait ?

29. Dans quelles mesures avez-vous laissé l'enfant libre dans ses déplacements et dans ses activités ? Donnez des exemples.

## Masse 7 : SÉCURITÉ — RÉGLEMENTATION

30. Les parents avaient-ils le droit de venir voir leurs enfants à la colo ? Dans quelles conditions ? Pouvaient-ils les faire sortir ?

31. Quel était votre statut en C.V. en tant qu'animateur (salaire, congé, contrat, etc) ?

32. Avez-vous eu la visite d'inspecteurs ? Si oui lesquels ? Pourquoi ? Comment cela s'est-il passé ?

33. La colonie a-t-elle eu recours au maire de la municipalité et dans quelles circonstances ?

34. En quoi votre responsabilité pénale a-t-elle gêné votre façon de concevoir l'animation ?

## Masse 8 : LES RÔLES ET LES RELATIONS DANS L'ÉQUIPE D'ANIMATION

35. Les rapports à l'intérieur de l'équipe d'animation reposent-ils sur des critères d'affectivité ?

36. Fréquence des réunions de l'équipe d'animation et style de ces réunions ?

37. Est-ce que les relations entre animateurs en C.V. sont les mêmes que celles que pourraient avoir ces mêmes personnes dans un tout autre cadre ?

38. Quelles conséquences peuvent avoir sur l'équipe d'animation certaines affinités ou certaines antipathies ?

39. Y a-t-il eu des événements qui ont soudé ou mis en péril l'équipe d'animation ?

## Masse 9 : ACTIVITÉS

40. Les enfants s'ennuient-ils vraiment lorsqu'on ne leur propose pas d'activités ?

41. Les activités les plus onéreuses sont-elles celles que préfèrent les enfants ?

42. Y a-t-il une entière liberté de créativité ? N'y a-t-il pas une différence entre les intentions et les actes ?

43. Avez-vous remarqué chez d'autres animateurs qui annonçaient un but aux activités qu'ils proposaient des désirs en fait manqués ?

44. Par rapport à votre expérience antérieure (colon ou...), voyez-vous une évolution dans les jeux d'équipe ? Laquelle ?

## Masse 10 : FONCTIONS SOCIALES DE L'ANIMATION

45. Quelle est l'origine sociale des enfants de votre C.V. ou C.L. ?

46. Quels sont les buts avoués ou cachés de l'association dans laquelle vous avez travaillé ?

47. Dans votre stage pratique, avez-vous eu les moyens de donner à l'enfant la possibilité de s'assumer? Si oui, quels en furent les résultats ? Causes de réussite ou d'échec ?

48. Dans quelle mesure avez-vous répondu aux (ou tenu compte des) exigences et attentes des parents ?

49. Avez-vous eu des difficultés à tenir compte ou à remettre en question les normes morales ou sociales ?

## CONCLUSION

Partir en colonie de vacances, c'est donc, qu'on le veuille ou non, à la fois entrer dans une histoire déjà faite et participer au débat pédagogique contemporain (première partie). Nous voyons là une raison suffisante pour ne pas jouer les aveugles, c'est-à-dire pour définir en connaissance de cause un projet pédagogique et se donner les moyens de l'analyser (troisième partie). Plus qu'un ensemble d'histoires, la vie à la colonie deviendra alors une histoire que l'on pourra saisir et interroger grâce aux quelques clefs que l'on se sera données (deuxième partie). L'évaluation du centre de vacances que nous aurons organisé ou auquel nous aurons participé sera ainsi rendue possible. Un bilan pourra être dressé à partir des hypothèses dégagées. N'est-ce pas ce qu'il nous reste à faire pour notre propre compte ?

### UNE HYPOTHESE QUI RESTE A VERIFIER

Nous pouvons donc maintenant reprendre nos hypothèses de départ pour voir dans quelle mesure elles sont confirmées ou infirmées, à moins que nous ne puissions vraiment y répondre. La première hypothèse, qui était la suivante :

« La pédagogie institutionnelle, en tant que modèle pédagogique, permet la réalisation concrète de l'autogestion, en tant que modèle de société »

semble pouvoir être vérifiée plus dans la théorie que dans la

pratique. Certes, au niveau conceptuel, la pédagogie institutionnelle semble se situer directement dans la direction de l'autogestion<sup>^</sup> et l'autogestion pédagogique apparaît comme un des moyens de réaliser l'autogestion sociale. Mais, dans notre expérience, la réalité est plus mitigée : au niveau des enfants les réunions du matin et surtout les assemblées générales ont permis d'arriver à une certaine autodétermination ; par contre, les résultats semblent beaucoup moins probants en ce qui concerne les moniteurs.

Peut-on dire pour autant que la pédagogie institutionnelle ne permet pas la réalisation de l'autogestion ? Nous ne le pensons pas car les difficultés rencontrées tiennent au fait que la pédagogie institutionnelle est difficile à vivre et que nous n'avons pas vraiment réussi à la mettre en place ; ceci ne prouve nullement qu'il n'y ait pas de liaison étroite entre pédagogie institutionnelle et autogestion. Au contraire, les problèmes rencontrés dans la pratique et de l'une et de l'autre semblent bien les mêmes, à des niveaux différents.

On pourrait d'ailleurs estimer que cette première hypothèse est un peu tautologique car qui dit pédagogie institutionnelle dit autogestion pédagogique. En ce cas, la question se réduit à un rapport entre deux niveaux d'une même réalité : l'autogestion pédagogique est à la pédagogie ce que l'autogestion sociale est à la société ! Nous ne pouvons guère aller plus loin et dire que l'autogestion sociale se fera par l'autogestion pédagogique : notre expérience ne nous permet pas en tous les cas de répondre. S'il y a des chances pour que l'autogestion pédagogique favorise l'autogestion sociale, il n'en est sans doute pas moins vrai que l'autogestion pédagogique sera facilitée dans un contexte social d'autogestion. Nous avons en tout état de cause pu constater quelles difficultés on rencontrait pour réaliser l'autogestion pédagogique dans un contexte social qui est loin d'être celui de l'autogestion ! Une certaine réalisation semble possible mais elle va bel et bien à l'encontre des structures et des habitudes qui sont les nôtres actuellement.

#### DEUX HYPOTHESES VERIFIEES

Les deux autres hypothèses envisageaient justement le mode de fonctionnement de la pédagogie institutionnelle. La seconde hypothèse qui s'énonçait ainsi :

« Les difficultés d'application rencontrées dans l'expérience viennent de ce que le plus souvent on confond pédagogie institutionnelle et laisser-faire »,

supposait en quelque sorte qu'une déviation était toujours possible, plus en rapport d'ailleurs avec le contexte social ambiant, c'est-à-dire avec un certain libéralisme. Après avoir défini théoriquement, à partir des trois fonctions du pédagogue, la différence d'attitudes entre la pédagogie institutionnelle et le laisser-faire, nous avons pu constater, surtout dans le chapitre 7, que les moniteurs n'étaient pratiquement jamais sortis de cette pédagogie du laisser-faire. Nous pouvons donc considérer que la seconde hypothèse est vérifiée.

Quant à la troisième qui affirmait ceci :

« Pour être réalisé, le modèle pédagogique institutionnel suppose qu'il soit considéré tant au niveau des moniteurs qu'à celui des enfants, car ces deux aspects sont en interaction constante »,

elle s'est vérifiée à partir des analyses faites dans les réunions de moniteurs. Une évolution dialectique semblait flagrante et presque caricaturale tellement l'inter-dépendance apparaissait forte. D'ailleurs, dans le chapitre 10, nous avons pu voir pourquoi il était nécessaire de considérer la pédagogie institutionnelle tant sur le plan des moniteurs que sur le plan des enfants. Nous avons vu que le point de départ devait être situé du côté des moniteurs puisqu'eux seuls pouvaient prendre l'initiative d'instituer le processus institutionnel. Mais, après l'analyse de cette expérience, nous pouvons dire que ce sont eux qui tiennent ensuite en main les clés de l'évolution de l'ensemble du groupe vers une autogestion pédagogique. Tout va dépendre de leurs attitudes et de ce qu'elles vont permettre. Les enfants ne pourront franchir une nouvelle étape que si les moniteurs progressent de leur côté.

Or nous avons précisément vu ici que l'impossibilité pour les moniteurs de se prendre eux-mêmes en charge a rendu très difficile, sinon même impossible, toute restructuration des enfants. Les moniteurs auraient pu, à la limite, progresser alors que les enfants stagnaient, mais le contraire ne semble pas vrai. Ceci ne va pas sans poser de graves problèmes, car, si une véritable autogestion pédagogique suppose une autogestion

sociale, dans la mesure où ce sont précisément les adultes qui ont le plus de mal à réaliser cette même autogestion, les conditions favorables à l'autogestion semblent plutôt loin d'être réalisées ! Les tentatives d'autogestion pédagogique ne sont-elles pas alors condamnées à en rester à une pure gratuité sinon à une pure irréalité ?

### TROIS CONCEPTIONS DE L'ANIMATION

C'est bien ici que nous rejoignons les différentes conceptions de l'animation : que se propose l'animateur et que va-t-il faire en fonction de cela ? On peut distinguer trois projets fondamentaux des animateurs. Le premier projet aboutit à la conservation de la société ; autrement dit, l'animateur, tout en cherchant à rénover son milieu en organisant des activités, poursuit des objectifs de maintien des structures existantes à travers un dynamisme apparent. Nous pensons que les colonies de vacances que nous avons autrefois animées (celles où « ça marchait ») répondaient parfaitement à ce schéma. Le second projet se propose de transformer la société par l'amélioration des relations à l'intérieur de celle-ci ; le système d'action mis en place vise alors l'établissement de liens inter-individuels à l'intérieur des sous-groupes de la collectivité. Cette hypothèse peut sembler réformiste : comment amener les individus à prendre des responsabilités de façon démocratique ?

Quant au troisième projet, il est axé sur une contestation et une transformation de la société, des structures économiques et sociales, à partir d'une prise de responsabilités des individus et de l'engagement dans des mouvements de revendication. Si nous avons à situer le modèle autogéré que nous proposons dans notre expérience, nous dirions qu'il rejoint essentiellement le troisième projet tout en intégrant le second. En effet, s'il est certain, contrairement au second projet, qu'on ne peut changer les structures économiques et sociales à partir d'une modification des liens inter-individuels, il n'est pas certain qu'une transformation des structures économiques et sociales permettra pour autant la prise en charge réelle de leurs activités par les individus. Révolution sociale peut rimer avec pédagogie de pression par exemple. Donc, si le second projet est en lui-même



insatisfaisant, il est cependant indispensable pour réaliser le troisième projet. N'est-ce pas là une des intuitions de la volonté autogestionnaire ?

#### DE L'AMOUR DES PROBLÈMES

La monographie que nous avons présentée se présente en fait comme un catalogue de difficultés. Notre objectif était le suivant : montrer les problèmes auxquels on est inévitablement confronté quand on se propose de tenter ce genre d'expérience. Il est certain que le bilan peut au premier abord apparaître négatif mais il ne faudrait pas nécessairement se laisser abuser par cette apparence. Toute pédagogie de ce type, au lieu d'éviter les conflits et les problèmes ou de faire comme s'ils n'existaient pas, se centre sur eux, s'embusque en permanence à leur affût car elle considère que toute progression passe par eux. Tout problème, tout conflit sont d'abord le signe d'une évolution et, au lieu d'être minimisés, ils sont ré-injectés et mis en avant.

Nous aurions pu aussi adopter un autre angle d'attaque pour présenter cette expérience et essayer par exemple de suivre quelques enfants au cours de leurs journées à la colonie ; nous sommes certains que la vision aurait alors été tout autre, quitte à tomber dans l'excès inverse, l'idyllisme et le positif à tout prix. C'est là une question de choix : si nous avons préféré analyser comme nous l'avons fait notre expérience, c'est parce qu'il nous semble que l'apport didactique est beaucoup plus important ; cette monographie est beaucoup plus utilisable ainsi, ne serait-ce que parce que la distance entre l'action et l'analyse est de cette façon favorisée.

Nous voudrions revenir maintenant sur une des caractéristiques fondamentales de notre tentative, à savoir qu'elle est difficilement transposable. Il serait absurde de vouloir refaire la même chose dans un autre centre. Les données de la situation nous ont semblé suffisamment souples et permissives pour qu'une telle démarche soit tentée ; nous voulions par là simplement montrer que, même sans préparation spéciale, même avec des animateurs non avertis ou formés dans ce sens, il était possible de faire en colonie de vacances autre chose que ce qui s'y fait habituellement. Ceci suppose au minimum qu'un des responsables connaisse bien la situation et se sente vraiment en charge du projet pédagogique. Il est évidemment préférable

que la préparation de la colonie soit beaucoup plus poussée que dans notre cas : plus les animateurs seront formés et plus l'évolution sera facilitée. Mais n'oublions pas que, quoi qu'il en soit, il est nécessaire de vivre cette expérience pour vraiment la connaître ; autrement dit, les animateurs ne sauront jamais vraiment à quoi ils s'engagent, d'où la difficulté de l'entreprise.

Ce qui semble aussi certain, c'est que les lieux où les expériences de ce genre pourront s'effectuer tendent à être de plus en plus rares, or il ne sert à rien de tenter des expériences « kamikaze », à moins d'avoir un goût très prononcé pour le suicide. Les nouveaux organismes qui gèrent les colonies de vacances sont de plus en plus centrés sur la sécurité : mairies et comités d'entreprise, ne serait-ce que pour leur réputation, ont en horreur tout problème. Quelles sont les préoccupations essentielles des organisateurs lorsqu'ils visitent les colonies ? Les conditions matérielles de vie, à savoir l'alimentation, l'hygiène, le confort, les installations... Les questions pédagogiques sont plus périphériques ; néanmoins, certains d'entre eux portent de plus en plus d'intérêt aux objectifs et aux méthodes pédagogiques. Espérons que leur évolution sera suffisamment rapide pour admettre et même favoriser l'innovation pédagogique dans les colonies qu'ils contrôlent, sinon on risque de rencontrer encore énormément de fossiles 1

#### UN SENS A L'INNOVATION : VERS LE POUVOIR DE DÉCISION POUR TOUS

Il faut bien avouer que les colonies de vacances n'ont guère été jusqu'ici un lieu privilégié d'innovation ; qu'ont-elles inventé depuis cent ans ? Pratiquement rien. Elles se sont contentées de suivre les modes pédagogiques qui touchaient le monde scolaire, compensant éventuellement ce dernier tout en voulant s'en démarquer. Ce que les colonies pourraient faire cependant, c'est servir de relais et d'amplificateur aux innovations pédagogiques qui émanent du milieu scolaire mais ne s'y répandent guère. Le circuit serait alors le suivant : l'innovation naît de la réalité scolaire et s'y plante dans quelques lieux privilégiés, puis elle est reprise par les différentes structures de loisir où elle fait tâche d'huile beaucoup plus rapidement pour enfin revenir avec une force accrue dans l'univers de l'école... Cette démarche peut certes paraître curieuse mais n'oublions pas

que toutes les références pédagogiques des colonies de vacances (méthodes actives, non-directivité, méthodes Freinet, Summerhill, pédagogie par objectifs, etc.), à l'exception peut-être des terrains pour l'aventure, ont été empruntées à l'école.

Il reste que la colonie de 1976 n'est plus celle de 1876, et le chapitre 1 nous l'a bien montré. Les idées-force d'aujourd'hui semblent pouvoir se définir ainsi : faire vivre dans une ambiance de détente et de loisirs, laisser la liberté de choix des activités, favoriser la prise en charge progressive de l'enfant par lui-même, permettre à chacun de développer sa personnalité et son originalité, laisser libre cours à l'expression, à l'imagination et à la créativité, apprendre à vivre en communauté, aider chacun à surmonter ses difficultés et ses blocages. Les enfants qui partent en colonie de vacances semblent actuellement pouvoir disposer d'un réel pouvoir de choix ; en tous les cas, ce n'est plus qu'une question de temps. Par contre, le pouvoir de décision paraît leur être encore refusé dans la plupart des centres. Si cet ouvrage ne devait se proposer qu'une seule chose, c'est bien celle-là qu'il choisirait : engager dans cette voie nouvelle, à savoir favoriser le développement du pouvoir de décision dans les centres de vacances et de loisirs.

## BIBLIOGRAPHIE

Nous ne prétendons aucunement ici être exhaustif mais simplement rappeler qu'en dehors de la célèbre chanson de Pierre Perret (« Les jolies colonies de vacances »), il est tout de même possible de trouver des éléments de réflexion sur les colonies de vacances.

### 1. DES LIVRES

Les ouvrages de P.A. Rey-Herme restent la base (cf. p. 12) de toute information sérieuse, mais ils peuvent être complétés par les ouvrages suivants :

Hamelin (D.), Raillon (L.) : *Colonies de vacances. Milieu de loisir*, Paris, U.F.C.V., 1957. Joulin et coll. : *Vacances en colonie, facteur d'équilibre*, Paris,

U.F.C.V., 1957. Divers auteurs : *La Vie à la colonie maternelle*, Ed. du Scarabée,

1959. Basdevant (A.) : *Jeunesse, colonie de vacances, loisirs, sports*, Dal-

loz, 1960.

Duval (M.T. et L.) : *Petit guide des colonies de vacances*, Ed. Soc. Franc., 1960.

Bécart (E.) : *Organisation et fonctionnement des colonies de vacances*, Sudel, 1963.

### 2. DES REVUES

*Revue de l'Union française des Centres de Vacances et de loisirs. Vers l'Education nouvelle* : revue des C.E.M.E.A. (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education active).

La revue *Educateurs* que les éditions Fleurus publiaient il y a quelques années peut aussi être consultée avec profit.

## 3. TROIS RECENSIONS : UNE ÉVOLUTION

*La colonie de vacances hier et aujourd'hui* par P.A. Rey-Herme, collection « Les Enfants et les hommes », Ed. C.A.P., 220 pages, 1955. Après un rappel des origines des colonies de vacances, l'auteur mène une analyse exhaustive des différents aspects de l'éducation que les colonies de vacances peuvent et doivent, selon lui, se proposer. Il est intéressant de reconnaître les principes qui ont régi les colos jusqu'à récemment dans ces propos parfois prophétiques, même si le langage utilisé est aujourd'hui différent. L'évolution des colonies des vingt dernières années doit beaucoup à la pensée de Fauteur.

*Le petit Homme de la jeunesse a cassé son lacet de soulier*, par Emile Copfermann, collection « Malgré tout », éd. F. Maspero, 211 pages, 1975. L'auteur mêle habilement ses souvenirs d'enfant puis de jeune moniteur à un compte rendu journalier d'animateur en colonie de vacances. C'est certainement dans cet ouvrage que nous saisissons le mieux, et concrètement, les relations animateurs-directeurs, animateurs entre eux et surtout animateurs-enfants. Cet ouvrage est très attachant, car il montre une réalité quotidienne de l'intérieur et à partir du vécu, non à partir des structures.

*Est-ce qu'on peut jouer sur les pelouses ? Histoire de 3 enfants en colonie de vacances*, par les C.E.M.E.A., éditions du Scarabée, 187 pages, 1976. Ce livre se veut une sorte de guide pratique de la colonie d'aujourd'hui. En effet, il ne se contente pas de nous faire suivre les enfants au cours d'une journée, nous permettant de prendre ainsi connaissance des diverses activités, mais il se penche sur l'organisation concrète des centres de vacances. Parfois un peu idyllique, il témoigne avant tout des tendances actuelles dans la mise en place des structures des colonies de vacances, au moins de celles qui essaient de permettre à l'enfant d'exercer son pouvoir de choix.

*N.B.* — Deux filins sortis en 1976 peuvent aussi nous aider l'un à bien saisir les rapports de pouvoir entre animateurs dans une colonie traditionnelle, et il s'agit de *La meilleure façon de marcher* de Claude Miller, l'autre à mieux comprendre les enfants, même si le propos est parfois un peu trop bienveillant, et il s'agit de *L'Argent de poche* de François Truffaut.

2. Caractéristiques globales : la fréquence ..	62
3. Caractéristiques de chaque groupe .....	63
Chap. VI. <i>Les assemblées générales des enfants</i> .....	73
1. Déroulement .....	73
2. Caractéristiques globales .....	85
3. Thèmes principaux .....	88
Chap. VII. <i>Les réunions de moniteurs</i> .....	99
Chap. VIII. <i>On a eu ^inspecteur</i> .....	118
Troisième partie. DÉFINIR UN PROJET PÉDAGOGIQUE .....	123
Chap. IX. <i>Emergence des données</i> .....	127
1. Quels sont les objectifs des différents partenaires ? .....	127
2. Qui sont les principaux intervenants péda- gogiques ? .....	128
3. Comment se définit globalement le projet pédagogique souhaité et quelle est son histoire ? .....	129
4. Que sont les enfants de la colonie ? .....	130
5. Quelles sont les données économiques ? ..	132
Chap. X. <i>Définition du projet pédagogique</i> .....	134
Chap. XI. <i>50 questions pour une colonie</i> .....	143
CONCLUSION .....	149
BIBLIOGRAPHIE .....	156