

Université de Strasbourg

INSPÉ

Vers une animation critique

*Paroles et tentatives pour sortir du modèle colonial dans des séjours
de vacances pour jeunes (2016-2020)*

Mémoire présenté par : Renaud LECONTE

Sous la direction de Christian LAMY et Xavier LUCIEN

En vue de l'obtention du Diplôme des Hautes Études de Pratiques Sociales (DHEPS)

Mars 2022

sommaire

Introduction.....	6
Première partie : un acteur-chercheur impliqué et engagé.....	11
A. Introduction de partie.....	12
B. Revenir sur soi.....	14
1. Culture sociale et politique.....	14
2. Violence et masculinité.....	19
3. L'animation auprès des enfants.....	20
C. Vers la recherche.....	27
1. Les enjeux.....	27
2. Terrains de recherche.....	29
D. Une méthode.....	37
1. Une approche pédagogique au carrefour des points de vue.....	38
2. Une approche clinique.....	39
3. Archiver.....	44
4. Les fiches de lectures.....	44
5. Les entretiens.....	45
E. Conclusion de partie.....	49
Deuxième partie : d'une critique de l'animation, vers une animation critique.....	50
A. Introduction de partie.....	51
B. Brève histoire des colonies de vacances.....	53
1. Une histoire de finalités.....	53
2. Les origines.....	54
3. L'ère psychopédagogique.....	57
C. L'animation aujourd'hui.....	60
1. « Un modèle, une évidence, une domination ».....	60
2. « Les impensés de l'animation ».....	67
D. Un peu de pédagogie.....	73
1. « Tout ce qu'on ne critique pas doit être critiqué, nous critiquons ! ».....	73
2. Les pédagogies de la décision comme proposition axée sur la socialisation.....	77
E. Des colonies de vacances inspirées des pédagogies de la décision.....	99
1. Paroles d'animat·eur·ice·s.....	100
2. Les effets pédagogiques.....	118
3. Les effets sur l'institution et son fonctionnement.....	145
4. Des freins et des frontières : les limites à la transformation des espaces de vacances pour les jeunes.....	164
F. Des cairns pour sortir du chemin.....	179
1. Les particules fines du modèle colonial.....	179
2. L'autogestion comme analyseur.....	180
3. L'auto-analyse.....	181
4. Le travail sur l'autorité.....	183
5. La composition.....	184
Conclusion de partie.....	187
Pour une conclusion.....	191
Bibliographie.....	195

Remerciements

Je remercie toutes les personnes qui ont participé à ce mémoire d'une manière ou d'une autre.

Merci à toutes les personnes qui ont accepté de jouer le jeu de l'entretien et de m'aider dans la collecte de matériaux, aux collègues et ami·e·s des colos pour ces moments si intenses, aux jeunes croisé·e·s sur les séjours pour nous permettre de nous poser tant de questions.

Merci à Anaïs, Claire et Marion pour leurs relectures, leur soutien et leur amitié.

Merci à Baptiste pour ses conseils de lectures.

Merci à celles et ceux qui ont fait vivre et font vivre Les 400 Coups parce qu'il faut des institutions pour faire exister des perspectives émancipatrices.

Merci à Patrick pour ces stages BAFD qui m'ont donné goût à la pédagogie.

Merci à Jean Houssaye pour son intervention en stage et pour toutes ces années de recherche sur les colos qui ont nourri ce travail.

Un grand merci au Réseau des Crefad et en particulier à Christian Lamy et Xavier Lucien pour nous permettre cette mise au travail à travers le séminaire itinérant, pour leurs relectures, leurs commentaires.

Merci aux promo' dix et douze pour avoir partagé un bout de chemin ensemble sur la longue route du Dheps.

Un grand merci également aux camarades de la « onze », pour ces trois années et demie remplies d'émotions, de coopération et de cette tendresse qui s'exprime sous bien des aspects.

Merci à Douce, à mes sœurs et à mes parents pour notre enfance et notre amour partagé.

Merci aux campagnon·ne·s, ami·e·s et camarades pour le reste.

Un ultime merci à Anaïs, Marion et Raflo pour leur amitié : « cœur sur vous ! ».

Remarque sur la forme

J'ai décidé d'adopter tout au long de ce mémoire une démarche d'écriture inclusive. C'est une écriture qui rejette la croyance que le masculin remplirait la fonction d'un « neutre » qui n'existerait pas en français grâce à l'utilisation de ces quelques règles simples que je tente de suivre au mieux :

- Accorder en genre les noms de fonctions, grades, métiers et titres.
- User du féminin et du masculin, que ce soit par l'énumération par ordre alphabétique, l'usage d'un point médian, ou le recours aux termes épiciènes.

Les citations longues provenant de livres, d'articles publiés seront mises en formes avec une barre grise sur le côté gauche, celle venant d'entretiens ou d'écrits réalisés par mes soins seront sans cette barre latérale.

Les références à des documents seront présentées dans le texte sous la forme (auteur·e, année de publication de la présente édition, pages).

Les références présentes dans les citations ou provenant des textes étudiés seront précisées en note de bas de page.

Acronymes et abréviations

ACM	Accueil Collectif de Mineurs
BAFA	Brevet d’Aptitude aux Fonctions d’Animateur
BAFD	Brevet d’Aptitude aux Fonctions de Directeur
CCAS	Caisse Centrale des Activités Sociales (des industries électriques et gazières), ou Activités sociales de l’énergie
CEPJ	Conseiller d’Éducation Populaire et de Jeunesse
DDCS	Direction Départementale de la Cohésion Sociale (actuellement DDETS, Di- rections Départementales de l’Emploi, du Travail et des Solidarités)
DHEPS	Diplôme des Hautes Études de Pratiques Sociales
FNP	Formateur Non-Permanent
IFOREP	Institut de Formation, de Recherche et de Promotion
Pdld	Pédagogies de la décision

Introduction

Les colonies de vacances – ou les « colos » comme on dit dans le milieu – des fois « ça marche », des fois « ça marche pas ». Qu'est-ce qui fait que l'on passe un bon séjour ? Et qui est ce « on » : les animateur·ice·s, les jeunes, la direction, l'équipe de service et de cuisine, les structures organisatrices ? Entre souvenirs de liberté et violences ; entre idéologies, impensés et éthiques ; entre tentatives pratiques et espérances critiques ; entre désir d'autorité des jeunes et pouvoir des adultes ; entre sécurité, surveillance et précarité ; entre volonté de tout déconstruire et désir que « ça marche » ; entre rêve autogestionnaire et désir de consommer ; entre espaces de liberté et intentions éducatives. Comment est-ce qu'on s'en sort ? Le pédagogue dans la Grèce antique était l'esclave qui accompagnait les enfants à l'école et était en charge de la formation de son esprit : son éducation morale et citoyenne. Aujourd'hui être un·e pédagogue en colonie de vacances, c'est faire un bout de chemin avec des jeunes, dans un quotidien qui se compose au sein d'une institution. C'est aussi refuser de mener les enfants sur la route de l'école et chercher des passages déviants ou encore, se laisser dériver ensemble.

Les colos c'est douloureux. Avant que ça commence on est stressé·e, on appréhende, on projette nos hantises, durant le séjour on se prend la tête, on en prend plein la tête, on est épuisé·e de fatigue, après le séjour on se sent parfois lâché, parfois trahi·e et l'on est parfois même exclu·e quand des évènements graves se produisent. Pour les jeunes aussi les colos ça fait du mal parfois, là où ça devrait faire du bien parce qu'il s'agit de vacances. Mais en fait, c'est quoi les vacances ? Un monde sans soucis, le *Neverland*¹ de Peter Pan ? Non, les vacances « en colos » pour les jeunes et parfois les moins jeunes, c'est un moment où il se passe plein de choses : un espace d'autonomie et de transformation de soi par l'apprentissage entre pairs de « nouvelles dimensions identitaires » (Amsellem-Mainguy et Mardon 2011), un espace de

1 Le Pays imaginaire est une île imaginaire créée par J.M. Barrie pour la pièce de théâtre *Peter Pan* et le roman *Peter Pan et Wendy*. En version originale, il se nomme *Neverland*, terme anglais que le dictionnaire Longman définit comme « un lieu imaginaire où tout est parfait » (originellement en anglais : « *[an] imaginary place where everything is perfect* »).

conflits mais aussi de reproduction des normes sociales de genres et de classes (Perrin 2015; Clech 2020), mais aussi un espace de violences. C'est un temps de repos, de loisirs mais qui peut être plus vivant que le quotidien nihiliste et indigent que nous proposent bien trop souvent les institutions de ce monde. Et si les colonies de vacances pouvaient contenir les germes des grèves à venir, des tentatives critiques d'organisations, une remise en question de soi y compris pour les adultes, être un espace de transformation du *care*² (Perrin 2016), un espace de négociation des règles (Vari 2004), d'individualisation (Houssaye 2005), d'élargissement d'un répertoire culturel qui nous permet maintenant et plus tard de percevoir plus finement le monde et ses habitant·e·s (Clech 2020) ?

Ce qui est sûr, c'est que le nombre de départs en colonies de vacances chute d'années en années, passant de 1,3 millions de départ en 2007 à environ 800 000 en 2016. Dans les années soixante les colos accueillaient 4 millions d'enfants. Pour Laura Lee Downs, historienne des colonies de vacances, c'est un indicateur du séparatisme social des classes favorisées. Les colonies se transforment en « bien de consommation » et trois millions de jeunes ne partent pas en vacances (2018). En 2016, le rapport d'évaluation du dispositif ministériel « #génération-CampColo » (Bacou et al. 2016) rédigés par des sociologues, pédagogues, géographes, chercheurs et chercheuses en sciences de l'éducation proposait des préconisations pédagogiques, financières et de politiques publiques pour remédier à cela. Depuis, les propositions ministérielles ont été l'encadrement militaire de la jeunesse via le Service National Universel (SNU) et la réaffirmation de la forme scolaire (Houssaye 1998) dans les espaces de loisirs via le dispositif « Vacances apprenantes ». La jeunesse est sous une double tutelle celle du Ministère des Armées et celle de l'Éducation Nationale. Nous voilà bien engagé·e·s sur les chemins de l'émancipation.

Cela fait maintenant près de dix années que je me promène dans le monde des colonies, en tant qu'animateur, directeur, organisateur, et parfois formateur. Ce mémoire, traversé par différentes problématiques, est à la fois pédagogique et politique, mais aussi teintée d'affects, d'intensités, de morceaux marquants de la vie. La rencontre avec les pédagogies de la décision a ouvert pour moi une possibilité de transformer les séjours, de penser une articulation

2 « le *care* est une « activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre « monde » de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nos individualités et notre environnement, que nous cherchons à tisser ensemble dans un maillage complexe qui soutient la vie » (Tronto 2009, 36)

entre théorie, pratique et convictions, d'entrer dans une démarche pédagogique. La pédagogie n'est pas vue ici comme « l'art de faire passer la pilule », mais comme l'art d'articuler le réel, le « ce qui se passe » avec nos théories. Il s'agit de saisir nos doutes, notre médiocrité, nos ratés, nos angoisses. Pour autant n'oublions pas que le modèle des colonies de vacances s'est construit sur le modèle du bague, du patronage, de l'école. La pédagogie ne peut y être qu'une manière d'instrumentaliser « l'affectivité pour gérer la domination » [Vulbeau, 1993 : 146], ou encore un instrument d'imposition ou de justification éducative pour « créer » un enfant modèle conforme aux descriptions psychopédagogiques. L'institution colonie de vacances pourrait bien par certains de ses aspects avoir quelque chose de l'institution totale (Goffman 1990).

Alors pour essayer de critiquer le monde, nous tentons de mettre des pointes d'autogestion et de liberté dans nos colos. Déconstruire le statut de direction, déconstruire le rapport animateur·ice·s/animé·e·s ; comprendre l'enfance, les « mineur·e·s » comme une catégorie sociale dominée par les adultes (Bonnardel 2015) ; essayer de partager le pouvoir et les angoisses qui vont avec, essayer de se dépatouiller avec les enjeux liés à l'autorité. Bref, nous voulons tout et en même temps, et c'est parfois trop ambitieux ou pas assez, tout dépend de la part de doutes et de déceptions que nous sommes prêts à assumer. Mais que cache cette volonté d'expérimenter, d'innover ? Dans les années soixante-dix, il est possible de retrouver des recherches autour de l'autogestion, de la liberté en colonie de vacances, comme dans le livre *Un avenir pour les colonies de vacances* de Jean Houssaye (Houssaye 1977) ; le modèle des Républiques d'enfants se retrouve déjà dans les années vingt avec les récits du pédagogue Janusz Korczak ou chez les Faucons rouges³. Rien de bien neuf dans tout ça. Alors, de quoi s'agit-il ? Les pédagogies de la décision sont une proposition de Jean Houssaye, à partir des critiques qu'il formule du modèle pédagogique dominant des colonies de vacances « le modèle colonial ». Il propose d'axer les colonies de vacances sur la socialisation, le « vivre-ensemble » plus que sur l'éducation par les activités. Ceci en mettant en place des conseils réunissant les jeunes et les encadrant·e·s, afin que chacun·e puisse décider de ce qui le concerne (Houssaye 1995). Il y a donc le conseil, cette tentative d'institution et il y a tout ce qui va autour : les métiers, les ateliers, les dispositifs d'expression, de communication, etc. Les flous que le conseil

3 Les Faucons rouges, mouvements de jeunesse proches de l'Internationale Socialiste, sont regroupés dans l'*International Falcon Movement*, organisation de jeunesse destiné aux 6-18 ans. Les valeurs éducatives de cette organisation sont la mixité, l'autodiscipline et l'autogouvernement.

laisse apparaître dans sa forme, les places qu'il rend visibles, ses intentions secrètes, son travail sur les normes et les lois, ce qu'il renvoie sur la posture de l'équipe. Parfois nous nous demandons à quoi il sert : à prendre des décisions, à gagner en pouvoir pour les jeunes ? À renforcer les normes ou à les faire bouger ? À avoir un cadre de contrôle rassurant pour l'équipe ou un cadre de régulation pour les jeunes ? À recueillir les paroles des jeunes ? À auto-gérer, à co-gérer ? À choisir, à décider ou à participer ?

Les différents dispositifs mis en place par l'équipe tentent de résoudre les paradoxes de l'action éducative : entre désir d'éduquer, de modeler l'autre à son image et volonté de le laisser devenir ce qu'il est ; entre le pouvoir des uns et la liberté des autres. Mais, ils ne suffisent pas à définir cette pratique sans cesse questionnée, cette formation continue que constituent les colos dans le parcours des animateur·ice·s.

Cette recherche s'appuie sur les différentes expériences de colonies de vacances de ces dernières années auxquelles j'ai participé et sur les souvenirs que j'en ai gardés d'une part. D'autre part, elle est documentée par des matériaux glanés – journal de bord, et différents écrits ou documents produit par et pour les séjours – ainsi que des entretiens réalisés auprès d'animateurs et d'animatrices qui ont participé à ces séjours. Elle assume un point de vue situé et impliqué. Si le chercheur est « pris » dans le terrain, s'il est « affecté » au sens de Jeanne Favret-Saada (Favret-Saada 1990), c'est tout son corps qui est ancré dans la recherche. Ce corps nous « joue des tours », mais ces tours nous permettent de percevoir et d'être perçu autrement que comme un·e chercheur·eus·e, qui mettrait de côté, maquillerait ce qui n'est pas intentionnellement ethnographique. Il s'agit dès lors d'être particulièrement attentif à ses implications et de les analyser au plus près dans une approche réflexive. La méthode employée ici est essentiellement pédagogique. Elle est à l'articulation de l'action (la direction de centres de vacances), de la théorie (des références scientifiques) et des convictions (des valeurs assumées) (Houssaye 2005, 19). Cette méthode était déjà en germe dans le rapport que je pouvais entretenir avec les colonies de vacances, notamment au travers de la rédaction de « bilan » de séjour écrits hors des grilles d'analyses officielles, mais cette fois il s'agit d'une recherche effectuée en ayant pris plus de temps.

Je m'appuie dans ce mémoire sur l'analyse – du modèle pédagogique dominant des colonies de vacances, – réalisées par le pédagogue et chercheur Jean Houssaye (Houssaye 2009) ainsi

que d'autres critiques adressées à l'animation et à la pédagogie (Perrin 2015; David et Besse-Patin 2013; Charlot 1976; Sabin 2019). Ceci pour questionner ce qui fait et ce que fait la pédagogie dans les colonies de vacances auxquelles j'ai participé. La finalité de cette démarche pédagogique est la transformation de nos pratiques d'encadrant·e·s. Nous nous intéresserons donc à ce que ces tentatives de « faire autrement » produisent pour les différent·e·s participant·e·s, au niveau « pédagogique » et au niveau du fonctionnement de l'institution.

Dans la première partie de ce mémoire, je reviendrai sur l'acteur-chercheur, son parcours dans l'animation et les enjeux sociaux et politiques qui permettent de mieux définir ses convictions, et de situer son point de vue. Il sera ensuite question de décrire les enjeux et les implications de l'acteur-chercheur dans les terrains de recherches, et enfin, de décrire la méthode employée pour cette recherche.

La deuxième partie de ce travail est consacrée à la recherche en tant que telle. J'étudie tout d'abord l'histoire des colonies de vacances et de l'évolution de ses finalités, qui donnera naissance au « modèle colonial », mais aussi aux « impensés de l'animation » – ces « particules fines » qui empoisonnent nos pratiques – avant de m'intéresser à la question de la pédagogie dans son approche sociale et critique. Ceci me permet de mieux situer dans un contexte théorique les tentatives pédagogiques analysées dans cette recherche. Enfin, je présenterai les points de vue des animatrices et animateurs interrogé·e·s, avant d'étudier les effets – de tentatives inspirées des pédagogies de la décision – sur les aspects pédagogiques et sur les institutions. Pour finir, je proposerai de poser quelques cairns, ces repères formés de tas de pierres construits au fur-et-à-mesure des passages, afin de sortir des chemins trop balisés de l'animation.

Première partie : un acteur-chercheur impliqué et engagé

A. *Introduction de partie*

Je crois en la vérité. J’y crois comme seule peut y croire une personne à qui on a refusé le droit de la dire. Je connais son pouvoir. Je sais la menace qu’elle représente pour un monde bâti sur des mensonges. Je crois que toutes les ficelles qui vous font écrire sur la vérité sont bonnes mais que certaines sont plus coûteuses que d’autres. Celle que j’ai utilisée le plus souvent et avec le plus de réussite est de prétendre n’être qu’une personne essayant de prendre en note ma version de ce qui s’est passé. Mes écrits se transforment en fiction bien assez tôt de toute façon. La vérité est plus vaste que les détails de ce qui s’est vraiment passé au cours de ma vie. La pire chose que l’on nous ait faite au nom d’une société civilisée, c’est d’avoir décrété que la vérité constituée par le matériau que sont nos vies ne faisait pas partie des sujets légitimes qui comptent pour des écrivain·e·s sérieux et sérieuses. [...]

J’ai besoin que vous fassiez plus que survivre. En tant qu’écrivain·e·s, en tant que révolutionnaires, dites la vérité, votre vérité à votre façon. Ne rentrez pas dans leur système de censure, à imaginer que si vous laissez tomber tel·le personnage ou cachez telle émotion vous pourrez passer à travers leurs barrages. Ne mangez pas votre propre cœur dans l’espoir de leur plaire. Le seul espoir que vous ayez, le seul espoir qu’aucun·e de nous ait, c’est celui d’une vie refaite. C’est notre seule façon de survivre, et sacrifier qui que ce soit parmi nous pour sauver certain·e·s d’entre nous n’est pas un compromis. C’est le moyen de perdre nos vies, toutes nos vies. (Allison 2015, 262-63)

« L’acteur-chercheur » c’est moi, ou plutôt c’est le « je » qui écrit. Un acteur aux multiples implications dans les colonies de vacances. Je suis un majeur qui a été un mineur, je suis un animateur, je suis un directeur, je suis un organisateur. Je suis aussi un homme, je suis blanc. Je suis un fils. Je suis un « militant » : anarchiste, communiste, même si je trouve ces mots à la fois clairs et troublants.

Ce « je » qui écrit est donc un « acteur » pris dans divers terrains, avec différents statuts imbriqués, avec des convictions. Je suis aussi un « chercheur », ou plutôt un apprenti-chercheur. Un « je » qui s’articule avec un « nous » qui permet cette recherche. Le « nous » des personnes avec qui j’ai « fait des colos », des jeunes rencontré·e·s, des ami·e·s qui ont soutenu d’une manière ou d’une autre ce travail.

Ce travail se veut donc situer à partir de ce point de vue du « je ». C'est ainsi que commencera cette partie, en revenant sur l'histoire, sur l'enfance, sur ce qui a structuré « l'acteur-chercheur » politiquement, socialement et dans ses premières expériences dans l'animation. Je présenterai ensuite le « terrain ». Quels sont les lieux dans lequel je suis impliqué et qui ont impliqué cette recherche. Ils ne sont pas neutres, ils ont une histoire propre et j'en ai une avec eux. Cette histoire partagée amène sont lots d'émotions, d'attachements et de désillusions. C'est avec tout cela : mes émotions, mes convictions, mon histoire, mes implications multiples que se construit cette recherche. Il ne s'agira pas d'écarter certains aspects de ce point de vue, mais de les prendre en compte pour définir un « point de vue situé, ému, engagé » (Villani et al. 2014), car l'approche avant tout pédagogique est celle d'un « praticien-théoricien de l'action éducative » (Houssaye 2005, 19) nécessairement aux prises avec ses émotions, son éthique, ses convictions.

B. Revenir sur soi

Le chapitre qui suit propose une autobiographie raisonnée. À travers le récit de vie, elle permet de situer la construction des convictions que je porte, les contradictions entre ce que je pense, l'éthique qui me constitue et mes actes. Elle exposera aussi comment s'est construit le rapport que j'entretiens avec l'animation. Ce chapitre parle d'enfance, de violences, de construction de soi. Il ne s'agit pas simplement de raconter une histoire, mais aussi de l'analyser, notamment au prisme de la sociologie critique afin d'entamer une démarche auto-analytique. (Eribon 2018)

1. Culture sociale et politique

Je suis né en 1985 en Île-de-France dans une famille de tradition communiste, agents des services publics des télécoms et de l'énergie. Je suis né entre deux sœurs une de deux ans mon aînée et l'autre de cinq ans ma cadette. Enfant, il m'est arrivé de faire la tournée de diffusion militante de *L'Humanité* avec mon père, d'être présent à des réunions de cellule, de servir des frites à la *Fête de l'Huma'*. À l'école primaire, pendant que d'autres jouaient au foot, avec des copains on jouait à être des résistants qui allaient tuer Hitler dans son bureau et parfois, on jouait à la belote. Au collège, je lisais quelques ouvrages de la bibliothèque de mes parents *Salaire, Prix et Profit*, *Le Manifeste du Parti Communiste* de Marx et Engels ainsi que des livres de propagandes sur la politique économique en URSS.

Cette culture marxiste ancrerait profondément en moi que la question politique est une affaire de domination et d'émancipation, de critique sociale, et que la constitution de communs est une nécessité.

Avec cette culture communiste se construisait chez moi une éthique proche de ce que Albert Thierry nomme « refus de parvenir » : « ce n'est ni refuser d'agir, ni refuser de vivre ; c'est refuser de vivre et d'agir pour soi et aux fins de soi. » (Thierry 2019) Il fallait rester un prolétaire, mais en même temps mes parents me laissaient tenter les études que je souhaitais : après

un baccalauréat économique et social, je tentais une première année en faculté de musicologie, puis une deuxième année en lettres modernes. Ce fut un échec. La vie du jeune adulte que j'étais me poussait vers la sortie.

Je me rappelle voir les militant·e·s gesticuler dans la Fac et ça ne me parlait pas trop. Je les trouvais moralisateurs, moralisatrices, je trouvais qu'ils et elles me regardaient de haut. Un jour de début de mouvement, je me rendais à une assemblée où ça s'embrouillait avec des militant·e·s de l'UNEF qui comme à leur habitude prenaient tout le pouvoir sur l'assemblée. Des militant·e·s en blouson de cuir proposèrent d'occuper une salle. Je crois que cette proposition m'a séduit car il s'agissait d'agir sans en demander la permission à l'université, d'afficher notre légitimité en prenant un lieu pour s'organiser. L'UNEF fit tout pour que ça ne puisse pas arriver. Cela n'arriva pas. Je n'allais ensuite plus à la Fac.

À ce moment-là, j'avais la tête occupée par d'autres choses. Le mépris de certain·e·s professeur·euse·s pour les premières années, le travail à côté, le cannabis, la découverte de la vie à deux, ne me permirent pas de pouvoir étudier. Je n'arrivais pas à me discipliner, à me mettre réellement au travail. Suite à cet échec, se développa en moi une sorte de sentiment d'infériorité, de culpabilité de ne pas avoir réussi. J'avais pour ami·e·s des personnes qui avaient des diplômes universitaires : Licences, Masters, Doctorats. Ce sentiment s'estompa par le partage, les lectures, les discussions dans des espaces informels, puis dans des temps de formations liés à l'éducation populaire, à l'animation.

Quelques années plus tard, on me traita d' « intellectuel ». Moi qui avais été élevé dans une famille, où malgré tout, le travail intellectuel n'était pas forcément bien vu, où il faut « sentir la sueur ». À ce moment-là, j'ai ressenti une sensation étrange. J'étais à la fois insulté et flatté. Je m'étais alors rendu compte que j'avais un bac général, ce qui n'était déjà pas le cas de la majorité de la population et de surcroît que j'avais eu dans ma vie la possibilité de l'étude de manière formelle et informelle. Cela n'était pas le cas de tout le monde. Je me sentais en quelque sorte privilégié et en cela « intellectuel » était à mon sens une insulte car cela me faisait passer sur un autre pan du travail : celui de celles et ceux « qui ne sentent pas la sueur », les privilégié·e·s. En revanche, ce qui me flattait, c'était que l'on me colle une étiquette, que j'avais en partie obtenue en dehors des chemins officiels : fantasme de se penser en autodidacte, dans un monde libéral qui glorifie le mythe du *self-made-man*.

Dans une première version de ce récit de vie, j'écrivais :

Il y a quelque chose qui apparaît comme un problème de légitimité dans le travail intellectuel, dans la possibilité de réussir. « Intellectuel » est d'ailleurs montré comme un terme ambivalent à la fois une insulte et un compliment alors qu'il y a la « fierté des parents que leur fils soit ouvrier ». Il est écrit que je viens plutôt de la classe moyenne de « quartier pavillonnaire » des « Yvelines » d'une famille militante au Parti Communiste. Peur de l'enfant d'un prolétariat politique et culturel de devenir un traître à sa classe, de passer de l'autre côté, celui de la petite-bourgeoisie qui n'a plus besoin de « sentir la sueur ».

Ce refus de parvenir n'était pas un choix conscient. Cette culture politique et sociale transmise a quelque chose à voir avec cet échec dans les études supérieures. Elle a ainsi façonné mon inconscient comme l'explique Didier Eribon dans *Une morale du minoritaire* :

Ce que Genet appelle « le mystère des enfants maudits⁴ » nous permet de comprendre que les affects et les sentiments (la crainte, la peur, la honte...) sont façonnés par la découverte et le rappel quotidien, au cours de l'enfance, de l'adolescence, que l'on est (potentiellement ou réellement) un dominé. Par conséquent, l'inconscient des individus, c'est l'ensemble des structures sociales de la domination, incorporées lors de cet apprentissage qui s'opère dans la relation avec le monde, dans l'être-au-monde, dans le fait d'habiter le monde et de s'imprégner, au point d'en être le produit, de ses valeurs, ses hiérarchies, ses classements, et de s'y soumettre en y étant soumis. « L'inconscient, écrit Bourdieu, c'est l'histoire – l'histoire collective qui a produit nos catégories de pensée, et l'histoire individuelle à travers laquelle elles nous ont été inculquées⁵. » (2015, 86-87)

Au lycée lors d'un entretien avec ma mère, le proviseur évoquait la possibilité d'une classe préparatoire pour une grande école, à condition que je me mette au travail – voyant mes notes excellentes en sciences économiques, et parfois très médiocres ailleurs. Cela nous fit rire à la sortie du rendez-vous. Cela ne paraissait à ma mère et moi, ni possible, ni enviable d'entrer dans une classe préparatoire pour espérer entrer dans une grande école. Il semblait inévitable que je ne me mette jamais à étudier sérieusement, et de plus cela ne pouvait constituer pour moi qu'une trahison au prolétariat. Cela me semblait un choix, quelque chose de conscient, pourtant l'analyse sociologique de Didier Eribon dans *Retour à Reims* nous montre bien les logiques sociales déterministes derrière nos choix et nos goûts :

Sortir du système scolaire n'apparaissait pas comme un scandale. Au contraire ! Je me souviens que l'on s'indigna beaucoup dans ma famille quand la scolarité fut rendue obligatoire jusqu'à seize ans : « À quoi ça sert d'obliger des enfants à continuer l'école si ça

4 GENET Jean, 1949, *Journal du voleur*, Paris, Gallimard.

5 BOURDIEU Pierre, 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, p.21.

ne leur plaît pas, alors qu'ils préféreraient travailler ? » répétait-on, sans jamais s'interroger sur la distribution différentielle de ce « goût » ou de cette absence de « goût » pour les études. L'élimination scolaire passe souvent par l'autoélimination, et par la revendication de celle-ci comme s'il s'agissait d'un choix : la scolarité longue, c'est pour les autres, ceux « qui ont les moyens et qui se trouvent être les mêmes que ceux à qui « ça plaît ». le champ des possibles – et même celui des possibles simplement envisageables, sans parler de celui des possibles réalisables – est étroitement circonscrit par la position de classe. C'est comme s'il y avait une étanchéité presque totale entre les mondes sociaux. Les frontières qui séparent ces mondes définissent, à l'intérieur de chacun d'eux, des perceptions radicalement différentes de ce qu'il est imaginable d'être et de devenir, de ce à quoi on peut aspirer ou non : on sait que, ailleurs, il en va autrement, mais cela se passe dans un univers inaccessible et lointain, et l'on ne se sent donc ni exclu ni même privé de qui que ce soit lorsqu'on n'a pas accès à ce qui constitue dans ces régions sociales éloignées la règle tout aussi évidente. C'est l'ordre des choses, voilà tout. (2018, 13-14)

Suite à l'arrêt des études, je naviguais entre des emplois de manutentionnaires, des périodes sans emplois, une tentative dans le service d'animation de la commune, et enfin une formation et un contrat en CDI en tant qu'ouvrier-cordiste dans le bâtiment. Mes parents étaient soulagé·e·s que j'ai un emploi et fier·e·s que je sois ouvrier. À côté du travail, je découvre d'autres possibles dans l'est parisien à travers le « mouvement autonome », réseau de groupes et d'affinités anarchistes et d'ultra-gauche. S'organiser pour créer des espaces de fêtes, de discussions, vivre nombreux et nombreuses, squatter, s'aimer à plein, l'intensité à tout prix mais aussi de longs moments à ne rien faire, se défendre et attaquer, accéder à des savoirs, des possibles, des devenirs multiples, tout réparer, tout faire par nous-mêmes, partager des textes, écrire, ouvrir des portes, apprendre à se cacher, apprendre à être visible, apprendre le quartier, la rue, l'impression offset, à boire les trois thés, à manger de la soupe de laitue. Apprendre la répression, le flash-ball, les affrontements de rue, la justice, la prison qui nous tourne autour et nous attrape de-ci de-là. Apprendre les affrontements idéologiques, les embrouilles de milieu. Se sentir fort·e·s, se sentir laminé·e·s, miné·e·s. Puis avoir envie de campagne, de montagne, de sortir du tout collectif, de prendre du recul, de voir la puissance du vivant. Partir.

Ces années à Montreuil ont été un bouleversement très fort dans ma vie. J'ai rapidement démissionné d'un CDI de technicien cordiste, pour l'espoir d'une vie autre, que celle qui se profilait. Il m'était apparu ce que je cherchais dans mes rêves de lycéen. La possibilité d'espérer pouvoir bouleverser le monde par nos vies que nous avons bouleversées, vivre une sorte de

« communisme du quotidien », pouvoir exprimer les révoltes qui nous habitaient. Rencontrer des autres avec qui partager des expériences, se sentir appartenir à un réseau, une communauté.

Ces années m'ont marqué durablement. J'y ai rencontré des ami·e·s qui le sont toujours parce que nous nous sommes construit·e·s ensemble des rêves, que nous avons éprouvé les difficultés et les joies du collectif, du commun. Il existait une forme de communauté tissée entre différents groupes, bandes, lieux ; entre des personnes venant d'horizons divers. Cette communauté existait par le partage de conditions matérielles, la fête, l'entraide, s'organiser, la solidarité et les désaccords. Pour ma part, mon enthousiasme et ma fraîche et franche naïveté se sont heurtées toutes entières aux expulsions de nos lieux de vies, à la violence de la loi, à la violence de la police, à la violence du quartier, à la violence de la propriété privée. La colère était déjà là malgré les privilèges. Cela justifiait pour moi et pour d'autres l'utilisation de formes d'actions qui peuvent être considérées comme violentes. La question de la violence c'est la question de sa légitimité. Elle peut être spectaculaire comme elle peut être larvée et insoutenable. Elle peut servir à maintenir une domination, comme elle peut être libératrice ou salvatrice si elle n'est pas l'unique moyen et la finalité.

Durant ces années, j'ai appris avec d'autres qui parfois savaient mais souvent ne savaient pas, à devenir nos propres électricien·ne·s, plombier·e·s, musicien·ne·s, écrivain·e·s, imprimeuses, prof' de philo, théoricien·ne·s, historien·ne·s, libraires, cantinier·e·s, jardinier·e·s, éditeurs et éditrices, organisatrices... Je disais parfois pour rigoler que j'avais passé plusieurs CAP dans l'année. Il y avait réellement quelque chose de la formation collective, informelle. Cela lié à une nécessité matérielle, économique, mais aussi éthique, politique et créative.

Cette culture politique a structuré en moi, au-delà d'un refus de parvenir et de la confiance en la possibilité d'un apprentissage communautaire, une éthique libertaire dans le sens où l'organisation du pouvoir et la question de l'autorité doivent être visibilisées et critiquées en permanence, pour que ces deux pans des relations sociales tendent vers l'émancipation, plutôt que la reproduction de la domination, voir de l'oppression. Cette éthique est entrée en conflit avec mes propres actes, avec la violence que je peux exercer sur d'autres, non pas comme des actes isolés, mais bien comme ma propre participation à la reproduction de la domination, en particulier masculine.

2. Violence et masculinité

Enfin, l'autoflagellateur, vit son féminisme tel un chemin de croix qui lui apportera rédemption. Il veut se libérer de son propre sexisme et rêve d'être un individu pur et sans contradictions. L'autoflagellateur et l'humaniste veulent à tout prix démontrer que le féminisme est bon pour les hommes et pour l'« Homme ». Si l'humaniste adopte une approche plus philosophique, l'autoflagellateur aborde le féminisme d'un point de vue psychologique. Son féminisme est thérapeutique plutôt que politique. Les hommes peuvent donc être proféministes s'ils pensent en tirer divers avantages, que ce soit la construction et la justification d'une identité sexuelle en décalage avec la masculinité viriliste, une haute estime de soi en se comparant aux autres hommes, une image publique d'individu courageux et progressiste ou encore (et pour le dire de façon très crue) un accès plus aisé aux corps de féministes qui pourraient être plus enclines à tomber sous le charme d'un homme proféministe que sous celui d'un misogynne affirmé. (Dupuis-Déri 2008)

J'ai à plusieurs reprises été violent à l'égard de femmes. Souvent, la violence masculine passe pour un conflit entre deux personnes, une « embrouille de couple », ou un dérapage. C'est plus acceptable ainsi, ça évite de se dire que l'on est un agent de la domination alors que l'on se considère pro-féministe (Thiers-Vidal 2010) et que ses actes sont condamnables. Cela paraît plus évident que de fouiller dans son passé, y lire les répétitions, les similitudes, les variations ; mais aussi que d'explorer comment on se situe socialement et politiquement, comment on appartient « à la classe des hommes » (Clerval et Delphy 2019), quand bien même on ne le voudrait pas. Ce travail ne peut s'effectuer seul, un accompagnement est nécessaire que cela soit dans sa communauté ou par des institutions de soin et de justice (« Le village » ; LTDP 2016). L'entretien exploratoire réalisé dans le cadre de cette recherche auprès d'une femme habitante un squat accueillant des exilé·e·s et des personnes sans domiciles (Annexes, 488), montre les difficultés à lutter contre la violence masculine et le patriarcat dans un espace où il n'existe que peu ou pas d'institutions collectives. C'est par la création et le soutien d'institution en non-mixité féminine, que des stratégies, des tactiques de défense ont pu être développées.

Auprès des enfants, des jeunes, ma colère s'est aussi exprimée. J'attrapais des jeunes par le col, je hurlais ou je prenais un ton très sec, humiliant et violent. Il me semble nécessaire pour se protéger de la reproduction des violences qui s'appuient sur des rapports de dominations de créer des institutions, de favoriser des espaces de paroles collectif et inter-individuel, y compris en colonies de vacances. C'est d'ailleurs ce que dit Janusz Korczak, médecin et péda-

gogue polonais du début du XXe siècle, au sujet du tribunal qui est « une institution qui les [enfants] défend contre l'illégalité, l'arbitraire et le despotisme de l'éducateur » (Korczak cité par Houssaye 2008, 62-63).

3. L'animation auprès des enfants

L'animation est liée dans mon parcours à l'enfance, d'un côté ou de l'autre de la barrière. Il y a ce monde merveilleux de l'enfance, ces souvenirs que je magnifie et de l'autre la violence et la domination. Ces contrastes sont rudes. Ils montrent cette ambivalence que j'entretiens dans le rapport à l'enfance.

Avant la maternelle, ma sœur aînée et moi nous passions nos journées chez notre grand-mère maternelle. Cela s'est poursuivi les mercredis et les vacances scolaires, puis notre sœur cadette nous a rejoints quelques années plus tard. La grand-mère avait différentes expériences avec les enfants, à la fois pour en avoir élevés cinq et pour avoir été animatrice. Pendant les vacances, nous la rejoignons dans sa maison en Seine-Maritime. Maison où elle est née et où elle est décédée. Je me souviens de ces morceaux d'enfance des temps de chamailleries avec mes sœurs, des engueulades ponctuées de mots en corse du grand-père, mais aussi des moments à enfourner des plaques d'émaux, à cueillir des haricots, à construire des cabanes. Nous traînions beaucoup dans la forêt à laquelle nous accédions par un portillon au fond du jardin. La forêt d'Eu, et ses petites cloches violettes suspendues à la courbure des tiges des jacinthes sauvages qui parsemaient le sous-bois, ses salamandres tachetées, ses flaques de boues comme autant de sables mouvants, accueillait les enfants que nous étions. De ci, des mares souvenirs béants de la guerre et de là, des dépôts sauvages de débris de verres dans lesquels nous cherchions des vestiges verrier du passé de la vallée. Je me souviens aussi du club Doro-thée, émission quasi interdite chez nos parents.

J'avais dix ans et notre grand-père était atteint d'un cancer des poumons, la fin de sa vie approchait. Nos parents nous proposèrent d'aller en colonie de vacances. Cela me réjouit malgré tout. J'aimais être hors de la classe avec des enfants de mon âge. Les temps au centre de loisirs le soir après l'école, me paraissait souvent trop court.

Première colo

La colo commençait. J'étais dans le groupe des plus grand·e·s. C'était un gros centre dans les Alpes-Maritimes, comme il en existe de moins en moins, qui accueillait des enfants de cinq ans à onze ans. J'avais des copains, je m'amusais bien, mais le soir je pleurais, en pensant à mon grand-père. Il y avait un directeur formidable, qui faisait des blagues, qui écrivait des énigmes sur un tableau, qui contait des histoires. On l'adorait. Nous, entre garçons, le soir dans la chambre on se montrait nos sexes, on s'amusait à se masturber. Je découvrais alors l'érection, je ne crois pas en avoir de souvenirs antérieurs.

Il fallait avoir une petite copine, c'était bien vu. Il y avait la sœur d'un de mes copains de chambre à qui peut-être je plaisais, qui peut-être me plaisait. C'était quelque chose de social, les copains avaient un peu poussé à ça. J'y comprenais pas grand-chose, si ce n'est que ça faisait bien. Le soir avant d'aller se coucher, on se faisait un bisou sur la bouche, et comme il fallait mettre la langue, on sortait un bout de langue entre nos lèvres pincées collées les unes contre les autres.

Puis, à la boum sur la musique du film *La Boum*, il fallait danser le slow. Moi, je ne savais pas trop faire. Quelque temps après, je me suis fait larguer parce que je ne faisais pas trop gaffe à elle. Je crois que je ne comprenais pas trop ce que devait être une relation amoureuse. Je ne sais pas si je le comprends aujourd'hui.

Un jour, le directeur anima une séance de relaxation. Pendant la séance, il mît des couvertures sur nous parce qu'il commençait à faire froid, puis il s'allongea près de moi et commença des attouchements sexuels. Je crois que je n'ai pas trop compris. Mais ça me posait des questions, et la pédophilie, j'en avais déjà entendu parler.

Un soir, nous sommes partis en bivouac. Avec un copain, nous avons demandé s'il était possible de dormir dans sa tente. Il accepta tout de suite. Le lendemain matin, lorsque je me réveillais, le copain jouait à la Gameboy et le directeur me tripotait. Je trouvais ça dérangeant et en même temps, j'étais assez curieux. À la fin du séjour, il me fit venir dans sa chambre. En entrant, je vis un autre enfant que je ne connaissais pas en sortir. Le directeur m'offrit des cadeaux et dit qu'il m'aimait. On échangea même nos adresses.

De retour à la maison, ma mère m'annonce la mort de son père.

Je pleurais. Il était déjà enterré en Corse.

Je repartais chaque été jusqu'à mes seize ans. Je gardais une image très positive de ce premier séjour. Je pourrais dire « malgré tout » mais ce n'est pas ça qui se jouait. J'avais alors beaucoup d'empathie pour mon séducteur. Les colos étaient pour moi des espaces de liberté. Il me semble que parents ne m'auraient jamais laissé partir seul avec des ami·e·s. en vacances. Cela ne me venait même pas à l'esprit. J'aimais le côté collectif de jeunes et parfois la possibilité d'une grande liberté, d'une confiance que pouvaient nous accorder certain·e·s adultes. Jouer à cache-cache dans les buissons, délirer avec les animateurs et les animatrices, passer des heures à ne rien faire de spécial, à discuter avec ses ami·e·s, être lâché des journées et des soirées entières dans un village en musiques, en spectacles et en ateliers.

Chaque été, j'avais l'impression de grandir, de franchir une étape. Les colos, les vacances étaient pour moi des espaces où les rencontres, les expériences semblaient me faire grandir d'un coup.

À l'école primaire, je mangeais le midi à la cantine et le soir après la classe j'allais au centre de loisirs. J'aimais aussi cette ambiance du soir et je trouvais toujours que mes parents venaient me chercher trop tôt. Le midi parfois l'ambiance était vraiment dure. À la fin du repas, on devait se mettre bras croisés sur la table, parfois la tête dans les bras, sur laquelle on venait de passer une éponge puante. Ceci pour nous calmer avant de nous lâcher dans la cour.

Un pote n'aimait pas les tomates. L'animatrice faisait l'avion avec la fourchette, vous savez l'avion qui doit atterrir dans la bouche, et quand il refusait l'atterrissage, elle le soulevait de sa chaise par les oreilles. Tout un programme éducatif. On retrouvait notre copain à vomir dans les toilettes.

Devenir animateur

Quelques années plus tard, alors que j'avais dix-sept ans, notre père signale à ma sœur aînée et moi-même, qu'une annonce dans le journal municipal propose de s'inscrire à une formation BAFA payée par la ville. Nous nous inscrivons tou·te·s les deux. Ce stage BAFA était très classique. On apprenait des chansons, des jeux, à marcher avec les enfants dans la rue. Le point de vue des formateurs et des formatrices était celui que nous devions adopter. C'était ce genre de formation où l'on apprend des façons de faire, des techniques. C'était une formation axée sur un objectif de normalisation des stagiaires.

J'étais l'été suivant en stage pratique durant trois semaines dans un centre de loisirs de la ville. J'y retrouvais certain·e·s des animateurs et des animatrices de mon enfance, avec plus ou moins d'enthousiasme.

Nous étions deux jeunes stagiaires sur le groupe des CP, le groupe que personne ne voulait. Le centre avait un fonctionnement plutôt cloisonné entre les âges : les mineur·e·s de chaque tranche d'âges étaient la plupart du temps dans sa salle avec ses adultes référent·e·s. Nous avons rencontré de nombreuses difficultés et ça nous a pas mal remué. Je m'inspirais de ce que faisaient les autres. Je gueulais pour obtenir le silence. J'étais débordé par moi-même. Je me disais que je n'étais pas fait pour ça. Au final, j'ai quand même eu envie de recommencer.

En parallèle à mes études universitaires, je travaillais à côté dans l'accompagnement d'enfants pour des particuliers le soir après l'école et le mercredi. J'ai travaillé l'été comme animateur dans un centre pour personnes âgées atteintes de troubles ou de handicaps mentaux. Violences institutionnelles, infantilisation des membres de l'équipe et des habitant·e·s, ambiance de chacun·e pour soi. Chaque encadrant·e avait son matériel dans une armoire fermée à clé, les réunions d'équipe ressemblaient à des remontrances collectives, que je connaissais de l'école ou de certain·e·s colo. Heureusement, personne n'attendait grand-chose de moi. Les projets d'animation que j'avais proposés étaient considérés comme trop ambitieux pour les habitant·e·s. J'ai passé mon temps à discuter, à proposer des balades, à accompagner les personnes accueillies sur les activités. Les récits de vie de certain·e·s m'avaient vraiment touché : une suite de mépris, d'enfermements, de maltraitances.

À partir de l'automne suivant, j'ai travaillé pour la ville comme animateur matin, midi, soir et mercredi. L'expérience n'a duré que jusqu'à l'hiver. Le sous-effectif permanent, les petits arrangements m'ont vite fait prendre la porte. La violence surgissait de toutes parts que cela soit dans les incohérences entre le projet éducatif et ce qu'il nous était permis de mettre en place, la grande précarité et la non-reconnaissance de notre travail par le service municipal. Face à cela, l'absentéisme dans les équipes était très élevé et un coordinateur se prit un poing dans la gueule. J'avais besoin de travailler pendant les vacances scolaires, car le nombre d'heures était plus élevé. Le projet éducatif parlait de suivi des enfants. J'appris pas hasard que les équipes s'étaient constituées sans que l'on m'en parle. C'est arrivé une fois, j'ai exprimé ma surprise et mon mécontentement. On me plaça alors trois jours non-consécutifs dans un centre

maternel. Je n'avais pas préparé de projet d'animation. J'avais plutôt envie de rencontrer les enfants. La direction me le reprocha. Aux vacances suivantes, rebelite. J'avais clairement émis le souhait de travailler sur mon centre habituel auprès du directeur ou dans un autre centre dans le pire des cas. La semaine avant les vacances, je demandai des nouvelles. Les équipes s'étaient déjà constituées sans moi. Alors ce serait « vous me trouvez un poste ou je ne reviens pas à la rentrée ». L'équipe avec laquelle je travaillais habituellement s'était déjà pas mal effilochée. On ne me proposa rien. C'est avec regret que je m'en allais, laissant derrière moi un travail relationnel de plusieurs mois avec certain·e·s mineur·e·s, un projet éducatif auquel j'avais cru au départ, l'espoir d'avoir un travail qui me plairait.

J'ai ensuite travaillé l'été en village vacances. L'angoisse totale, dans un organisme qui se revendiquait de l'éducation populaire. Un organisme toujours lié au mouvement syndical. À l'embauche, on m'annonça le strict respect des « trente-cinq heures. » Je devais travailler au club enfant. Je n'y croyais pas trop, mais je ne pensais pas devoir être en permanence disponible, avoir une réunion sur ma journée de repos hebdomadaire ; devoir à chaque repas manger avec les « clients » ; devoir me changer, me laver, me raser deux fois par jour ; devoir faire l'accueil du spa, répéter après onze heures du soir des spectacles idiots de danse ou de blagues racistes et sexistes ; lancer la chenille à la soirée dansante et surtout, ne rien pouvoir décider du programme du club enfant que l'on nous donnait bien rempli chaque semaine, parce qu' « ici, c'est pas comme dans les garderies » mépris pour le centre de loisirs, pour sa portée sociale au profit d'une vision technicienne, anti-pédagogique et marchande de l'animation. « L'animation c'est fini ! » C'est alors ce que je croyais. Je commençais une formation de technicien cordiste dans le bâtiment.

Quelques années plus tard, pendant les années à Montreuil, une amie m'a proposé de participer à une colonie de vacances avec elle. J'acceptais. Nous ferons quelques séjours ensemble avec d'autres ami·e·s plus ou moins expérimenté·e·s. Puis, un des organismes pour lequel nous travaillions m'a proposé de financer le Brevet d'Aptitudes aux Fonctions de Directeur⁶. J'ai accepté. J'imaginai une formation assez classique à l'image des stages BAFA auxquels j'avais participé.

6 Je ne féminise pas « Directeur » parce que c'est le nom officiel du diplôme.

La posture choisie par les formatrices, formateurs était inspirée par les maîtres camarades de Hambourg. Il ne s'agissait pas de transmettre un savoir, mais de nous accompagner dans sa création. Des dispositifs étaient pensés, des matériaux étaient disponibles, les formateurs pouvaient eux aussi parfois être les matériaux. Ils et elles parlaient de pédagogie libertaire, de pédagogie de la décision. Pendant cette formation, Jean Houssaye est intervenu. Il nous a parlé de ses critiques de l'animation, qu'il fallait en finir avec les « activités manuelles ». Dans mon souvenir, il était assez provoquant, mais sa critique était vivifiante et ouvrait des perspectives de remises en questions des habitudes, des impensés, des manières traditionnelles du milieu de l'animation. Un livre de Jean Houssaye nous avait été remis : *C'est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances* (Houssaye 2005). Ce premier stage de formation au BAFD fut pour moi un moment charnière : il était possible de faire autrement, il était possible de critiquer, de remettre en question ses pratiques, et cela pouvait s'appuyer théoriquement car même des chercheurs et des chercheuses s'intéressaient à l'animation, et en particulier aux colos. À la fin de la formation, j'ai trouvé une bande dessinée dans la bibliothèque du centre *Pourquoi j'ai tué Pierre ?* ^(Ka et Alfred 2011). Cela parlait d'une histoire d'attouchement sur mineur qui pouvait être proche de la mienne. C'était un récit autobiographique. Cette lecture a déterré mon histoire. Je suis rentré chez moi, et j'ai passé plusieurs jours à pleurer, à en parler aux ami·e·s avec qui j'habitais alors. Je devenais directeur, comme le monstre séduisant de mon enfance. Il me fallait faire le tri entre les « bons » souvenirs et la violence de la sexualité non-consentie. Les colonies de vacances m'ont à la fois construit et détruit. Il est nécessaire de transformer l'institution, nos pratiques et nos postures pour ne pas reproduire la violence du silence, et l'invisibilisation et le traitement froid et distant des souffrances par les institutions.

Je me suis mis à faire des colos plus régulièrement. J'ai passé le stage d'approfondissement BAFD, j'ai été coopté comme formateur non-permanent. Dans cet organisme nous ne choisissons pas avec qui nous voulons travailler. L'équipe est en général formée d'un formateur ou d'une formatrice permanente (FP) et de deux non permanentes (FNP). Pour nous cela a été différent, nous étions trois FNP la responsable de la formation était une ancienne permanente, et sinon nous en étions à notre premier stage. La directrice du stage était Marion Perrin, je ne connaissais pas ses écrits à l'époque, mais la rencontre fut très enrichissante. Nous partageons des tentatives autour de la décision, de la création d'institutions autonomes dans les colos, et

des analyses sur les rapports de dominations qui s’y jouent. Marion est devenue une amie, et avec une amie commune Anaïs Meyer rencontrée sur un autre stage, nous avons écrit une communication orale intitulée « Transgresser les pédagogies de la décision » (Leconte, Meyer, et Perrin 2019) pour un colloque autour des pédagogies émancipatrices et critiques qui nous a servi de projet pédagogique pour un séjour que nous avons animé ensemble.

Depuis le début du BAFD, j’ai travaillé à l’écriture de bilan critique après chaque colo. En partant des retours des mineur·e·s, de mon carnet de notes, des échanges avec l’équipe, de mon ressenti et de mes lectures. Je me suis essayé à une posture d’action-recherche, de pédagogie ou une forme de praxis⁷. Avec les animateurs et animatrices avec qui je « faisais des colos », nous avons travaillé nos postures. Nous avons expérimenté des outils accompagnant le conseil. Nous avons questionné le rapport majeur·e·s/mineur·e·s, direction/animation. Ceci avec une équipe constituée en majeure partie d’habitué·e·s ce qui a permis de maintenir un lien d’un séjour sur l’autre. Cela a permis au projet pédagogique, à l’écrit de référence d’évoluer et à nos pratiques de se transformer.

Ces matériaux, ces échanges, ces rencontres, ces lectures, me donnaient envie de reprendre des études, de trouver un cadre qui me permettrait plus de discipline, de méthode. Et c’est à ce moment en mai 2018, que j’apprends l’existence du SIAES-Dheps.

7 « Il n’y a pas d’enseignement sans recherche ni de recherche sans enseignement. Ces actions en tant que faïes praxiques se retrouvent imbriquées. Tandis que j’enseigne, je continue à chercher, à rechercher. J’enseigne parce que je cherche, parce que j’ai questionné, parce que je questionne et m’interroge. Je cherche pour constater ; constatant, j’interviens ; en intervenant, j’éduque et je m’éduque. Je cherche pour connaître ce que je ne connais pas encore, et pour communiquer ou annoncer la nouveauté. » (Freire 2013)

C. *Vers la recherche*

Tu n'es pas encore libre, tu cherches encore la liberté. Tes recherches t'ont rendu noctambule et trop lucide.

Tu veux monter vers les libres hauteurs et ton âme a soif d'étoiles. Mais tes mauvais instincts, eux aussi, ont soif de liberté.

Tes chiens sauvages veulent leur délivrance ; ils aboient de joie dans leur cave, lorsque ton esprit rêve d'ouvrir toutes les prisons. (Nietzsche 1963, 55)

1. Les enjeux

Je me suis inscrit au DHEPS avec l'intention de continuer un travail réflexif autour de l'animation et en particulier des colonies de vacances. Processus qui commença pendant le cursus pour devenir directeur d'accueil collectif de mineurs (ACM), le BAFD : les stages théoriques et la rencontre avec Jean Houssaye, les écrits monographiques en guise de bilans des séjours que je dirigeais, la participation à un colloque suite à la rencontre avec Anaïs Meyer et Marion Perrin sur des formations BAFA. Il était déjà question de recherche, d'une recherche ancrée, d'une recherche pédagogique. C'est-à-dire une recherche qualitative de l'intérieur, par les praticien·ne·s, pour les praticien·ne·s avec l'enjeu de prouver que ces travaux sont scientifiques. Je souhaite aussi montrer que la recherche et le travail théorique sont nécessaires pour les animatrices et les animateurs afin de transformer nos pratiques.

Une des difficultés que j'ai rencontrées, dans mon parcours d'acteur-chercheur a été d'analyser les émotions, les implications, afin de les mettre au travail. J'écrivais, en mars 2020, au retour d'une colonie de vacances, sur laquelle j'étais en direction et qui était aussi un de mes terrains de recherche :

Alors, ouais, s'il y a une méthode, c'est bien celle-là. Mouillé jusqu'au cou dans le terrain, à se battre avec l'institution malgré soi, à se battre en permanence contre soi-même, à consigner, récolter ce qu'on arrive dans ce marasme, à oublier l'essentiel mais à garder des traces, des bribes de réflexions, des sensations, des émotions, une partie de ce temps ultra-concentré. À tout avaler, sans mâcher, on finit par vomir ou exploser. Alors, il y a

forcément tout ce que l'on ne voit pas, tout ce que l'on ne veut pas savoir, parce que si on critique la centralité de la direction et de la surveillance panoptique de l'adulte, on est bien obligé de faire la sourde oreille, de choisir ce que l'on regarde. Mais c'est quoi ce que l'on refuse de voir ?

[...]

Il ne s'agit pas pour moi de valider une technique pédagogique, il s'agit de montrer qu'en pédagogie ou en recherche ou dans les autres domaines de la vie, l'implication, l'honnêteté et la réflexivité sont des armes primordiales.

L'implication comme tentative égalitaire de rompre les mécanismes de la mise-à-distance, comme rapport de domination sujet/objet.

L'honnêteté comme recherche de vérité à travers une tentative de clarté, de mise au point entre soi et le réel.

La réflexivité pour ne rien se pardonner, même quand on essaie de se justifier, qui permet juste de tolérer que l'on tente et que l'on se plante. La réflexivité comme outil d'analyse de notre médiocrité.

Dans cet extrait se trouvent mélangés l'éthique du pédagogue – aux prises avec ses blessures, son statut de direction – avec ses représentations de ce que serait la recherche, comme quelque chose d'extérieur qui assujettirait les situations, les personnes à être des objets d'études. Cela comme si la science ne pouvait être que « dure », et établie par des chercheurs et chercheuses sans corps. En écoutant Isabelle Stengers dans l'émission « Les chemins de la philosophie » du jeudi 30 janvier 2020, je me rends compte qu'il existe plusieurs approches scientifiques et qu'il ne s'agit pas de recherche comme en physique, afin de prouver l'efficacité, la pertinence d'une méthode, mais plutôt dans comment est produit du savoir par les acteurs et actrices elles-mêmes. Je m'inscris donc dans une approche clinique.

Dans l'acte clinique il s'agit de s'incliner du haut de son savoir et de son pouvoir, au chevet du souffrant, pour d'abord le rencontrer. Hors cette rencontre inaugurale, pas de clinique qui vaille. [...] Cela exige une position d'humilité du praticien, et sans cesse à renouveler, jamais acquise. On ne saurait dans la clinique se reposer sur ses lauriers. Freud nous en lance l'avertissement : toute rencontre est nouvelle et exige de relancer l'appareil théorique. D'où il se fait qu'entre pratique et théorie s'ouvre un hiatus, un fossé qui n'est jamais comblable. (Rouzel 2014)

Autorité, domination, pouvoir, émancipation. Voilà ce qui hantait ma recherche, dans ces grands thèmes, qui ne sont pas justes des mots, mais des concepts qui parlent sur nos vies, sur nos corps. Ces problèmes peuvent à la fois être moraux, éthiques et politiques. Il s'agissait de les ramener vers la pédagogie, de ne pas séparer l'animation du monde qui va avec. De ne pas

séparer nos pratiques, nos postures de ce à quoi l'on tient. Je voulais montrer ce que certaines tentatives pratiques d'articuler théorie, travail sur soi, éthique et convictions, produisaient, comme les expériences s'inspirant des pédagogies de la décision mises en place sur les séjours auxquels j'ai participé.

Je deviens donc un chercheur et cela a produit un point de vue supplémentaire dans mon rapport aux séjours de vacances. Pour autant, je ne veux en aucun cas lâcher les différents points de vue qui me traversent. Ceux de mon parcours, ceux de mes convictions, ceux de ma place dans les rapports sociaux. Ces différents points de vue en forment un singulier, le mien. Je souhaite faire de la recherche, comme je fais des colonies de vacances : en tentant de ne pas faire abstraction, de ne pas nier des parties de moi-même.

2. Terrains de recherche

Cela fait maintenant plusieurs années que je dirige des séjours de vacances pour mineur·e·s. Notre pratique, avec les animat·eur·ice·s avec qui je travaillais, s'est transformée.

Sur les premiers séjours où j'étais animateur, ou adjoint de direction, notre manière de « faire des colos » se rapprochait du modèle dominant. Les activités étaient principalement proposées et organisées par l'équipe d'animation, même si une certaine liberté était possible et certains temps co-construits. Globalement, le conseil (parfois « forum ») servait surtout à exprimer des retours des jeunes, à transmettre des informations et, à partir de là, à l'équipe de réajuster certains points. Il ne fallait pas trop laisser de temps libres.

Puis, nous avons tenté de construire des espaces de co-construction du séjour. Des ateliers en début de séjour, permettaient aux jeunes d'exprimer leurs désirs, d'organiser les tâches de la vie quotidienne, de parler de soi et de ses habitudes, de discuter de conflit et de consentement. Les formes de conseil étaient assez mouvantes, peu définies, parfois en non-mixité jeunes, parfois avec des formes de discussions proposées par l'équipe (bâton de parole, tour de parole). Puis, nous en sommes venus à une forme plus ritualisée, avec des statuts définis et tournant (animation, secrétaire, tour de parole, temps, lecture des outils d'expression), si possible à la même heure et au même endroit, avec toujours des ateliers en début de séjour qui permettent de préparer le conseil et le séjour. Mais que se cache-t-il derrière ces ateliers : une discussion autour des habitudes de chacun·e et de ses représentations sur le séjour ? Un travail pour amener les jeunes à ce qu'ils se sentent concernés ou pour qu'ils décident de ce qui les

concerne ? Un travail sur la norme du groupe, qui sert à légitimer et imposer certaines normes des adultes ou qui sert à créer une norme collective et mouvante sur le séjour ?

Le conseil et les dispositifs, les ateliers l'environnant, pourraient être des dispositifs de recherches, permettant d'avoir des retours des jeunes, de déplacer les postures des adultes.

Cette recherche s'appuie principalement sur trois séjours, mais puise également quelques éléments d'analyse dans d'autres séjours. Ces séjours ont été organisés par deux structures : l'association pour l'éducation populaire Les 400 coups et les Activités sociales de l'énergie (ex-Caisse Centrale des Activités Sociales des Industries Électriques et Gazières). Je suis impliqué dans ces deux organismes avec différents statuts, mais aussi émotionnellement : ce sont des bribes de ma vie qui se sont déroulées dans ces espaces avec ce qu'elles contiennent d'implication affective. Je vais situer historiquement ces deux organismes, mon parcours en leur sein et analyser les discours affichés.

1) Les Activités sociales de l'énergie

Une histoire de l'après-guerre, une histoire familiale

Les Activités sociales de l'énergie sont un organisme ancré dans l'histoire du mouvement ouvrier de l'après-guerre. En 1946, après la loi de nationalisation de l'électricité et du gaz proposée par Marcel Paul, un statut spécifique est créé pour le personnel des industries électrique et gazière. En 1947, Le conseil central des œuvres sociales, ancêtre de la CCAS est fondée. La gestion sera assurée par les entreprises de 1951 à 1964 avant la reprise par les fédérations syndicales. En 1972, l'institut de Formation, de Recherche et de Promotion (Iforep) voit le jour. Iforep a assuré la formation des agents dans le cadre de la promotion ouvrière, mais aussi la formation socio-éducative formant les animatrices, les directrices, les agents s'engageant dans les activités sociales. Cet institut était connu plus largement pour « Les cahiers de l'Iforep » (1975-2008), publication qui rendait compte de travaux de recherches et d'expériences concrètes conduites par l'institut.

Aujourd'hui, la formation professionnelle est intégrée au service formation de la CCAS, il ne reste plus que la formation socio-éducative qui est sous la coupe de l'institut. En 1998, Le projet éducatif des électriciens et gaziers est refondé et la Convention des droits des jeunes est signée, suite à une élaboration avec plus de deux cents jeunes entre neuf et dix-sept ans, réunis à Mimizan. En 2009, la CCAS achètera la CIAT (Compagnie Internationale Trigano)

afin de diversifier ses activités et de pouvoir ouvrir ses centres, sous des formes de délégations au public. D'après une plaquette institutionnelle des Activités sociales de l'énergie publiées en 2015 (CCAS 2015) elles sont ouvertes à 650 000 personnes actives, retraitées ou ayants-droits, c'est 380 000 adultes qui partent en vacances et 33 000 jeunes en colonies de vacances. Elles sont aussi un entrepreneur culturel important organisant 1200 spectacles vivants et rencontres culturelles par an. Pour tout cela, elles font appel à 2900 saisonnier·e·s et 3400 animateurs et directrices. Elles sont historiquement financées par un pour cent des ventes d'énergies réalisées par les entreprises et non. Les trois valeurs qu'elles mettent en avant sur toutes leurs communications sont : la solidarité, la justice et la dignité.

Le *Projet éducatif des électriciens et gaziers (CCAS 2012)* met en avant de nombreux points importants pour la mise en place des séjours jeunes. Les jeunes doivent pouvoir « décider de leurs vacances et [apprennent] à vivre ensemble des projets démocratiques » en faisant de « l'organisation de la vie collective [...] le résultat d'une concertation continue sur la base de nos valeurs fondamentales » car il s'agit « d'instruire leur désir de décider de leur vie, de développer leur esprit critique ».

Aujourd'hui, c'est plus compliqué. Les activités sociales de l'énergie peinent avec l'éclatement d'EDF-GDF en de nombreuses entreprises et l'ouverture au capital. Les financements diminuent, les structures de vacances en « camp de toile », qui étaient des centres de vacances en structures légères⁸ permettant de partir à coût réduit, sont aujourd'hui gérées par des organismes extérieurs (bien qu'ils appartiennent pour certains aux Activités Sociales de l'énergie). Un des principes fondateurs est ce qui est appelé le « par et le pour » : des activités *par* les agents, *pour* les agents. Aujourd'hui cela semble loin de la réalité. Je n'ai pas de chiffres, mais assez peu d'agents s'engagent dans les activités sociales, ou bien alors à la retraite. Est-ce parce qu'il est aujourd'hui difficile d'avoir un détachement⁹ de son poste ? Parce que le libéralisme a gagné les esprits et qu'il n'existe plus de volonté politique forte de travailler à des biens communs ? Est-ce parce que la question de la démocratie a été un problème au sein de cet organisme marqué par la centralisation ?

8 Les « camps de toiles » sont des camps de vacances familiaux, composés de tentes semi-rigides montées pour la saison sur des dalles en béton.

9 Les agent·e·s des industries électriques et gazières peuvent obtenir de travailler pour les activités sociales sur leur temps de travail, c'est ce qui est appelé un « détachement ».

Pour ma part, mon grand-père maternel était agent Edf. Ma mère a suivi le pas. Je suis donc parti en vacances avec mes parents dans ces fameux villages de toiles aux couleurs bleues, avant même ma naissance. Cela nous a permis de partir en vacances dans de nombreux coins de France. Le souvenir que j'ai de ces vacances, c'est une grande convivialité entre les vacanciers, les vacancières ; la possibilité de pratiquer des activités comme la voile à peu de frais, des intervenant·e·s artistiques et des ateliers proposés. Plus grand, je me souviens du temps passé avec d'autres jeunes à nous raconter nos vies, à jouer de la musique, à s'amuser à faire chavirer les dériveurs, et parfois nos cœurs ; et puis les engueulades avec les responsables des centres, des retraités pas commodes, qui avaient de drôles de manières d'imaginer la démocratie, le vivre-ensemble. À partir de dix ans, je suis parti en colonie de vacances, mais cette histoire je l'ai déjà racontée. Bien plus tard, j'ai travaillé comme animateur dans une colonie de la CCAS, puis un « territoire¹⁰ » a financé mon cursus BAFD. J'ai été coopté dans ces formations pour devenir formateur. Cette histoire aussi, je l'ai déjà racontée. Mais ce que je n'ai pas raconté, c'est la reconnaissance que j'ai ressentie en m'inscrivant dans les activités sociales, en y percevant une certaine confiance que l'on m'accordait. Cette institution avait façonné un bout de ma vie, m'avait donné le goût du collectif : mon attachement à cet organisme, ainsi qu'à ses valeurs est profond. Et puis, au fur et à mesure des années, la violence de l'institution m'a amené à une grande déception, une certaine fatigue qui s'est vite transformée en colère et malheureusement en désertion. Il y a tout d'abord la précarité : lorsque l'on est directeur·ice, ou animateur·eur·ice et extérieur·e·s à l'organisme (lorsque notre statut n'ouvre pas de droit aux activités sociales) ce ne sont que des contrats d'engagement éducatif¹¹ (CEE) qui nous sont proposés. Il est impossible de se voir confier la gestion d'un centre sur plusieurs années. En direction, nous sommes « chef d'établissement » avec toutes les responsabilités qui vont avec, mais sans pouvoir de décision, si ce n'est sur l'approche pédagogique et le recrutement des animateur·ice·s. Pour les saisonnier·e·s, qui s'occupent de la cuisine, du ménage, et les permanent·e·s ce sont des restructurations permanentes, géographiques et de types de postes, qui bousculent leur vie. Sur la question des violences sexuelles et sexistes, c'est une véritable

10 Un territoire est une entité administrative régionale de la CCAS.

11 « Le contrat d'engagement éducatif (CEE) est destiné aux personnes qui exercent, de façon occasionnelle, des fonctions d'animation et d'encadrement dans des accueils collectifs de mineurs. Par exemple, dans un centre ou une colonie de vacances. Il s'agit d'un contrat particulier. Il s'écarte des règles du droit du travail, notamment sur le temps de travail, le repos et la rémunération. » (« www.service-public.fr »)

omertà qui règne. Aucun espace n'est proposé pour en discuter, pourtant le sexisme et l'homophobie sont bien présents dans l'institution, mais aussi des formes de harcèlement de directeurs envers des animatrices. La CCAS est à l'image de la société, mais au regard des valeurs qu'elle assume, devrait travailler cela autrement. Dans le cas des violences sur mineur·e·s, remonter des faits à *posteriori* peut vous valoir une procédure d'exclusion pour non-signalement d'atteintes à l'intégrité sur mineures « dans un délai raisonnable ». De quoi encourager la libération de la parole sur cette question. (Annexes, 470)

Je ne peux cacher que cette recherche est affectée par ces histoires, la « grande » de l'institution et la « petite » de nos vies et de nos engagements. Il y a quelque part, tapie dans l'ombre de cette recherche une volonté de régler des comptes, mais aussi une grande tristesse de la fuite et de la désillusion, de l'impossibilité d'avoir des prises, du pouvoir sur l'institution au-delà de ce que peut nous accorder le statut de directeur occasionnel sur les jeunes et les équipes.

2) *L'association pour l'éducation populaire Les 400 coups*

Une association organisatrice particulière

Pour ma part je suis arrivé aux 400 coups par un réseau d'interconnaissance, tout d'abord en participant à une « co-formation » organisée par l'association sur les pédagogies de la décision aux printemps 2017. J'ai rapidement été présent dans les conseils d'administrations avant de devenir administrateur en 2019. J'ai participé en tant qu'animateur à mon premier séjour en 2018 dans le Gard avec des enfants de six à neuf ans. Puis l'année suivante, j'ai participé à construire le séjour à Vaunières que j'ai dirigé pendant deux années. L'été 2021, j'ai assuré des tâches administratives et de suivis des séjours et des équipes pour l'association.

Les 400 coups est une petite association, dont le siège social est dans le Trièves en Isère, avec une histoire bien plus courte que celle de la CCAS. Elle organise des séjours et un centre de loisirs depuis 2015 pour environ 200-250 jeunes chaque année.

Le projet éducatif de l'association Les 400 coups (2015) met en avant plusieurs aspects : les séjours se déroulent dans des milieux ruraux aux environnements « préservés » et privilégient les campements aux structures « en dur » ; il n'y a pas de prestataire extérieur·e pour les activités nécessitant des compétences spécifiques. Les encadrant·e·s diplômé·e·s (escalade, théâtre, cirque, etc.) font partie intégrante de l'équipe, ce qui est rarement le cas dans les colo-

nies de vacances, où la prestation d'activités diverses et variées règne. Les 400 coups se veut être « un organisme engagé et solidaire », dans le sens où les séjours sont dans les tarifs les plus bas du marché, que l'association participe à financer directement et indirectement les séjours des jeunes. Enfin, l'autonomie qui est à la fois vue comme accompagnement des adultes pour apprendre aux enfants à faire eux-mêmes, et comme un cadre de décision collective au sein des séjours avec les enfants : « nous pensons que les enfants doivent avoir non pas un simple choix dans les activités du séjour, mais un véritable pouvoir de décision. » (2015, 5)

Le texte « Grandir sans se trahir » (2018), écrit par Josselin Sibille membre et fondateur de l'association, revient sur l'histoire des 400 coups et de quelques moments de transformation du fonctionnement de l'association. Ce texte avait été écrit à l'occasion des rencontres de Courcelles en 2018. L'association est créée en 2014 par trois amis – Josselin, Maxime et Philippe – « habitués des colos, déçus de la manière dont la plupart fonctionnent et impatientes de lancer leurs propres séjours. Pendant six mois ils accomplissent un travail principalement administratif, déposent les statuts de l'association, obtiennent un agrément d'organiseurs de séjours auprès de la DDCS de l'Isère, ouvrent un compte en banque et se lancent à la recherche d'autres complices. »

La première véritable assemblée générale a lieu en janvier 2015 :

L'invitation est éloquent :

« [...] Les 400 coups, c'est l'histoire de copains qui rêvaient d'organiser leurs propres séjours de vacances.

Depuis un an, on s'est mis au travail. On a monté une association, qu'on a appelé « les 400 coups, association pour l'éducation populaire ». On a écrit un projet éducatif et on est devenu organisateurs de séjours auprès de la DDCS. On a pensé à braquer des banques pour financer le projet. On a réfléchi. On a renoncé. On a appris à faire un site internet et à manier photoshop (enfin, plus ou moins). On a commencé à faire de la compta. On a fait du stop pour faire des réunions entre Grenoble et les Cévennes. On a budgété des séjours. On a réuni du matos. [...]

En fait, il nous manque plus que des enfants – cent pour la première année –, 35 000 euros et des gens chouettes pour nous rejoindre et construire la suite avec nous. C'est là que vous intervenez. [...] »

L'AG élit 11 personnes au conseil d'administration. Toutes sont issues de milieux et/ou associatifs où l'organisation collective joue un rôle central. L'AG acte le lancement de 5 séjours pour l'été qui vient. (2018)

Ce texte s'intéresse aux particularités de fonctionnement de l'association qu'il caractérise par quatre points :

- La volonté de parvenir à un fonctionnement égalitaire et démocratique
- La rapidité des changements organisationnels, liée à une démarche empirique qui consiste à se lancer, assumer que des problèmes émergent, puis adapter les modes d'organisation au fur et à mesure pour résoudre les problèmes
- L'autonomie quasi-totale des équipes de séjours
- Un fonctionnement reposant essentiellement sur des bénévoles et confinant le salariat à des tâches limitées et très précises. (Ibid.)

Depuis, la situation a quelque peu évolué même si ces points restent globalement justes pour décrire le fonctionnement interne de l'association. L'association fonctionne avec un conseil d'administration collégial, composé d'animatrices et d'animateurs, qui se réunit presque dix fois par an. Les personnes qui ne sont pas membres du conseil d'administration peuvent généralement assister aux séances et participer aux décisions qui sont prises au consensus. À ce CA s'ajoute des commissions, composées de membres de l'association qui sont aussi toutes des animatrices. Il n'y a pas de parents (qui ne sont pas animatrices ou animateurs), ou de jeunes qui participent au fonctionnement de l'association. En ce qui concerne, les parents c'est un consensus pour une partie du CA, pour les jeunes serait-ce un impensé ?

L'empirisme, mais surtout le versant de la « culture de la débrouille » est aujourd'hui remis en question comme pratique viable et inclusive, pour aller vers des pratiques plus collectives. L'association reposait en partie sur des moyens individuels mis à disposition (véhicules, terrains, matériels). Cela mettait en valeur une culture de l'autonomie individuelle et rendait plus difficilement appropriable par tou·te·s ces moyens, voire pouvait favoriser des inégalités au sein des équipes pour les séjours. L'autonomie totale des séjours a évolué vers un accompagnement des équipes pris en charge par une commission et par du temps salarié. Aujourd'hui les équipes peuvent déléguer certaines tâches à l'association afin de pouvoir se lancer sans trop de charge au premier coup. Aux 400 coups, il n'y a pas de catalogue de séjour construit en amont par l'association qui chercherait ensuite des équipes pour animer ses séjours. Le catalogue se construit chaque année à l'intersection des envies des équipes, des rencontres, des possibilités de terrains et de matériel, des diplômes. Cela, reste une différence fondamentale avec la plupart des autres organismes.

À propos du salariat, il y a aussi certaines spécificités, même si la délimitation à des tâches précises a été plus ou moins réelle et qu'aujourd'hui l'association est en cours de travail sur cette question-là, notamment pour la gestion des tâches administratives et le suivi des séjours sur l'été (matériel, présence, etc.). Sur les séjours, chaque adulte encadrant touche le même salaire, que l'on soit stagiaire BAFA, directrice, moniteur d'escalade, ou encore intervenant théâtre. Ce choix, qui diffère de la plupart des autres organismes, permet de favoriser des co-directions et un véritable travail d'équipe.

Les 400 coups m'ont apporté beaucoup : la possibilité d'organiser des séjours de A à Z, de me former à différentes tâches administratives liées à l'organisation d'accueils collectifs de mineurs, d'enrichir mon expérience de l'organisation collective et de financer une partie de la formation qui me permet l'écriture de ce mémoire. J'y ai tissé des liens affectifs, d'autres se sont rompus, ces dernières années les 400 coups ont pris une place importante dans ma vie, de par la régularité de nos rencontres, nos engagements collectifs, nos disputes et nos amitiés.

Il y a de nombreuses difficultés à être dans une petite structure : le manque de moyen, une certaine précarité et la multiplicité des casquettes qui a pu créer chez moi quelques angoisses, en particulier avant l'été 2020 avec le début de la crise sanitaire. Avec une collègue, j'ai pris la décision d'annuler un séjour sur les deux auxquels je devais participer. Je devais alors assumer cette annulation comme directeur, comme animateur, comme administrateur, mais aussi comme apprenti-chercheur. Le poids des responsabilités est plus fort, et les angoisses qui vont avec aussi : est-ce cela le prix de l'autonomie ?

D. Une méthode

Cette recherche est avant tout pédagogique dans ce à quoi elle s'intéresse – le travail des animateur·ice·s – comme sur la méthode, car c'est à partir de la pratique de l'animation, de la direction de séjours, de l'observation clinique du terrain qu'elle s'élabore. Cette recherche se nourrit des dispositifs et institutions proposées par les adultes dans les séjours, ainsi que du travail d'observation, d'analyse, de critique portée en permanence par les animateur·ice·s sur leurs propres actions. Elle n'a pas pour objectif de montrer qu'une méthode, ou qu'une pédagogie particulière « innovante » ou « alternative » serait un progrès, ou serait plus efficace qu'une autre. Elle s'intéresse à la manière dont la pratique de l'animation en séjours de vacances, est une pratique pédagogique complexe, qui peut créer les conditions de l'apprentissage d'une science de la relation, de l'organisation, du social mais aussi de soi.

Depuis les années 1990, la place de la parole de l'enfant, de son *agency* est en débat dans les sciences humaines. L'enfant serait « un agent social pris dans un ensemble de réseaux dont il est dépendant » pour un courant plutôt déterministe. L'autre courant serait plutôt « interactionniste » et penserait l'enfant comme un « acteur social à part entière » (Daverne-Bailly et Vari 2020). Ce courant centré sur l'enfant a posé la question de la production du point de vue ou de la parole des enfants pour en faire un matériau empirique central à l'analyse en sciences sociales.

Une limite de ce travail de recherche, ou une ouverture possible pour le poursuivre, tient en l'absence d'entretien avec les jeunes. Je mobilise ici leur parole à travers des questionnaires, des observations, des prises de notes de discussions, des traces d'outils d'expression et le point de vue des animatrices. Par ailleurs, les animations, les dispositifs mis-en-place sur les séjours, peuvent être vus comme des dispositifs de recherche, des moyens de récupérer des paroles, des moyens d'actions, des mises en relation, des analyseurs. C'est ce que permettrait

une approche pédagogique inspirée des pédagogies de la décision. Cela est une des hypothèses.

1. Une approche pédagogique au carrefour des points de vue

Mais notre référence fondamentale est bien celle de pédagogue, c'est-à-dire de praticien-théoricien de l'action éducative. Autrement dit, les analyses que nous allons déployer concernent les centres de vacances que nous avons dirigés ces dernières années. La démarche est donc pédagogique dans la fonction assumée de praticien et dans la fonction assumée de théoricien. Nous estimons qu'un savoir proprement et spécifiquement pédagogique est à élaborer dans cette posture. Un tel savoir pédagogique naît à l'articulation de l'action (de la direction de centres de vacances), de conceptions (de référents scientifiques, la psychologie sociale par exemple) et de convictions (de valeurs assumées). (Houssaye 2005, 19)

C'est à partir de cette posture de « pédagogue » définie par Jean Houssaye que cette recherche commence. Cette approche pédagogique était en germe dans ma pratique. J'effectuais des aller-retours entre le moment de la projection (la construction du séjour, l'écriture du « projet pédagogique »), le moment de l'action (le séjour) et le moment de l'analyse (l'écriture d'un « bilan »). Ce travail pédagogique se faisait à partir des rencontres avec les animat·eur·ice·s, les jeunes, les observations, les retours des jeunes et des équipes au travers des dispositifs pédagogiques et de ceux de l'institution organisatrice du séjour (les « fiches d'expression » des jeunes, par exemple). Ceci était croisé avec des conceptions théoriques du champ de l'éducation. Certains de ces bilans sont joints aux annexes.

Je cherchais ainsi à croiser les apports théoriques scientifiques, et les réflexions, les pensées, les ressentis des personnes entretenues, les archives des séjours réunies, les morceaux de journaux de recherches, les textes témoins. Non pas pour les mettre au même niveau, mais bien parce qu'il s'agit de pédagogie.

La différence notable est que cette recherche est le produit de ces séjours, et d'autres dans lesquels j'étais « officiellement » en recherche, mais aussi que le temps que j'y ai consacré est beaucoup plus important, sur une période de plusieurs années. Le point commun est que c'est à partir de la pratique que je rassemble des matériaux pour analyser « ce qui se passe ». Le travail d'archive et les entretiens avec les animat·eur·ice·s me permettent d'avoir des appuis qui ne soient pas seulement mes observations, mon point de vue, mais le point de vue des

autres. Le travail théorique s'est effectué par la pratique de la fiche de lecture, qui m'a permis de mêler des références scientifiques aux observations que je pouvais effectuer.

La méthode est donc constituée par différents aspects :

- la clinique par la rencontre, par l'observation, la pratique du journal et le travail sur soi
- l'archive par le recueil des documents produits par et pour les séjours
- la parole des animat·eur·ice·s par la réalisation d'entretien *a posteriori*
- la pratique de la fiche de lecture afin d'affiner, d'approfondir les référents scientifiques

Je vais maintenant décrire ces différents aspects de la méthode. Tout d'abord en m'appuyant sur l'approche korczakienne de la pédagogie : un travail d'observation clinique qui se nourrit de confiance, de disponibilité et de connaissance de soi et de l'autre.

2. Une approche clinique

Cette approche par la clinique se situe dans une culture pédagogique. Je m'appuie donc sur le travail du pédagogue polonais Janusz Korczak¹² à travers son livre *Le droit de l'enfant au respect* (2017), mais aussi d'écrits sur Janusz Korczak comme le livre *Éducation et démocratie : l'expérience des républiques d'enfants* de Romuald Avet et Michèle Mialet avec la participation d'Elsa Avet (2012) et l'ouvrage de Jean Houssaye, *Janusz Korczak l'amour des droits de l'enfant* (2008).¹³

L'approche de Korczak est clinique, dans le sens où son travail se base sur l'observation et l'analyse de ses observations. Une approche clinique prise dans une forme de *praxis*¹⁴, une ar-

12 Janusz Korczak est né sous le nom d'Henryk Glodzman, à Varsovie vers 1878 dans une famille de l'intelligentsia libérale juive polonaise. Il devient médecin en 1905, travaille dans l'armée tsariste, puis comme interne dans un hôpital. C'est à cette période qu'il travaillera l'été en colonies de vacances. Rapidement, Korczak acquerra de la notoriété grâce à son roman *L'Enfant de salon*. À partir de 1910, il dirige avec Stefania Wilczynska, sa compagne, un premier orphelinat pour enfants juifs à Varsovie, puis un second, pour les « enfants ouvriers polonais » baptisé « Notre Maison » avec Maryna Falska. Pendant la Première Guerre mondiale, il « rédige *Comment aimer un enfant*, où il s'efforce de synthétiser ses connaissances et d'exprimer la quintessence de ses expériences de pédiatre, de moniteur et d'éducateur. » [ref] Korczak n'écrira pas que des ouvrages traitant de pédagogie, il écrit notamment des livres pour enfants comme *Le Roi Mathias Premier* ou *Jojo le sorcier*. En 1936, l'antisémitisme ne cesse de monter et il est exclu de « Notre Maison », et de ses différentes activités de pédagogue et de médecin. L'orphelinat déménage dans le ghetto de Varsovie constitué en octobre 1940 par les nazis. Le 6 août 1942, le cent-quatre-vingt-douze enfants et les dix adultes de « La maison de l'orphelin » seront déporté·e·s et exterminé·e·s à Treblinka.

13 La fiche de lecture réalisée à ce sujet se trouve en annexe p.374.

14 « Il n'y a pas d'enseignement sans recherche ni de recherche sans enseignement. Ces actions en tant que faïres praxiques se retrouvent imbriquées. Tandis que j'enseigne, je continue à chercher, à rechercher.

tification entre pratique et théorie, un « bricolage » pour reprendre les mots de Joseph Rouzel (Rouzel 2015, 6-7). Pour pouvoir faire ce travail clinique, il faut apprendre à observer, il faut noter, décrire, écrire :

J. Korczak a consigné avec scrupules, précision et minutie les observations qu'il a réalisées au cours de sa carrière, les analyses et les interprétations qu'il en a faites. [...] C'est à partir de ces observations qu'une réelle pratique de l'éducation a pu voir le jour et s'améliorer constamment. C'est une des originalités de J. Korczak de travailler au « ras des pâquerettes » pour finalement construire une œuvre à la fois aussi fonctionnelle et quasi poétique. Ce travail de prises de notes au jour le jour, de quasi-documentariste, Korczak l'a demandé aux éducateurs comme outil d'autoformation. (Avet et Mialet 2012, 49)

Il est intéressant de noter que Korczak « doi[t] beaucoup aux colonies de vacances » car effectivement les colonies de vacances semblent être un espace particulier du champ éducatif, un condensé, où les animateur·ice·s partent souvent avec un bagage théorique et pratique très léger. Un temps où les petites choses de la vie quotidienne prennent beaucoup de place. Les colonies de vacances lui auraient donc permis d'entrer en pédagogie, de sortir des idées reçues et de permettre un réel apprentissage sur le tas :

Apprendre, c'est se trouver confronté à une insuffisance de préparation ou aux fausses anticipations, c'est renoncer aux illusions des bonnes intentions, c'est devoir faire face à l'inattendu du quotidien, c'est se trouver rapidement débordé faute d'avoir prévu à temps. Bref, c'est faire ce qui n'est pas à faire pour mieux se dire qu'on ne le fera plus. Les réalités les plus simples d'une colonie de vacances se révèlent en fait problématiques : le voyage, la distribution de vêtements, l'attribution des places à table, le coucher. Les mystères de la collectivité infantine se sont faits de plus en plus épais, pour notre éducateur. (Houssaye 2008, 33)

Cet apprentissage, quelque peu douloureux, lui aurait permis pour la première fois d'apprendre non pas des théories sur les enfants, mais d'apprendre des enfants eux-mêmes :

Néanmoins, il lui a fallu se confronter à la conspiration, la révolte, la trahison et la répression. Il y a gagné la confiance réciproque et, pour la première fois, l'impression qu'il parlait avec les enfants, et non pas aux enfants, qu'il prenait en compte ce qu'ils voulaient ou pouvaient être, et non pas ce que lui voulait qu'ils soient. Il avait en quelque sorte commencé à apprendre des enfants. (Houssaye 2008, 33-34)

J'enseigne parce que je cherche, parce que j'ai questionné, parce que je questionne et m'interroge. Je cherche pour constater ; constatant, j'interviens ; en intervenant, j'éduque et je m'éduque. Je cherche pour connaître ce que je ne connais pas encore, et pour communiquer ou annoncer la nouveauté. » (Freire 2013)

Et pour apprendre des enfants, il faut être avec les enfants. Le « faire avec » est pour Korczak un des moyens du travail de la posture éducative, et ce travail serait déjà en soi une activité scientifique parce qu'il permet l'observation clinique. Le « faire avec », ce n'est pas en soi quelque chose qui est pensé comme un acte éducatif, c'est avant tout un travail sur la relation et un travail pour le pédagogue lui-même, ce qui en fait un des piliers de la scientificité de Korczak :

Si Korczak, par exemple, tient à débarrasser la table, c'est bien parce qu'il condamne toute idée de supériorité du travail intellectuel sur le travail manuel, mais c'est aussi parce que c'est dans ce quotidien que l'observation et la prise en compte des enfants sont les plus justes et les plus vraies. L'activité scientifique est en quelque sorte une action prosaïque et permanente, et non pas une séquence spécifique et particulière. Elle est au cœur de l'attitude éducative selon Korczak, accompagnant la confiance et la disponibilité. (Houssaye 2008, 35-36)

Pour Jean Houssaye, c'est « L'observation rigoureuse, et des enfants et des problèmes rencontrés, qui permet de « devenir » éducateur. »(Houssaye 2008, 34) Et chez Korczak « l'observation [...] n'est pas naïve, elle est « armée » ; elle allie l'expérientiel et l'expérimental ». ce qui peut définir une méthode scientifique. Mais pour observer rigoureusement, il faut de la disponibilité et de la confiance. Et seule l'implication sur le terrain peut permettre cette connaissance expérientielle :

Faire confiance (pour) et obtenir la confiance. Cette caractéristique de l'attitude éducative va exiger de l'éducateur une qualité très difficile : la disponibilité. Car justement l'éducateur a toujours l'impression d'être pris dans le tourbillon des questions et des actions. Il voudrait bien pouvoir s'arrêter pour étudier, pour prendre en compte les « pensées profondes » des grands éducateurs, ceux qui ont écrit leurs principes et qui n'ont de cesse que de rappeler clichés, conseils réalisables, pieux mensonges ou bonnes intentions. La nuit, le jour, il doit affronter la complexité des problèmes éducatifs. Et le pédagogue lointain, qui, derrière son bureau, délivre ses bons conseils, se révèle vite fort inutile. (Houssaye 2008, 31)

Il s'agit de décrire en condition d'exercice. Il s'agit aussi d'exercer un travail sur soi-même, accepter les échecs, les désillusions, la perte de sens pour se remettre au travail, et sur soi et sur les propositions constitutionnelles :

C'est pourquoi Korczak choisit d'écrire et de décrire le quotidien ; il montre ainsi la fuite de l'enthousiasme, la perte de la confiance en soi, l'impression de ne plus rien comprendre, l'effroi de se sentir dépassé, le sentiment de l'hostilité. Faut-il s'en étonner ?

Non, plutôt s'en réjouir. Car c'est le signe que l'éducateur devient disponible à autre chose. Il est en train de perdre ses illusions sur l'éducation, les principes éducatifs, la nature des enfants. Il devient perméable... à lui-même.

Se rendre disponible aux enfants suppose d'abord que l'on commence par se connaître soi-même. Avant d'être une éventuelle science de l'enfant, la pédagogie se découvre comme science de l'homme, de l'éducateur. La disponibilité d'un éducateur passe par l'apprentissage de soi et l'observation des enfants. [...] Faut-il un principe ? Alors celui-ci suffira : « Jamais ce qui devrait être, seulement ce qui peut être ». On ne transforme pas les enfants. Leur vérité ne cesse de se heurter aux conditions d'une réalité qui résiste [...]. (Houssaye 2008, 32)

Fuir les objectifs éducatifs, pour ne pas trop tordre le réel d'emblée ; ne pas cacher ses intentions, ses analyses, décrire les dispositifs, le concret puis décrire ses difficultés, ses émotions, ce qui se passe, où ça se passe, les relations, les résistances, les conflits, les places, ses sentiments, comment on s'y perd et comment on s'y retrouve. Confronter tout ça à la lumière de la théorie et à nos convictions et reprendre le chemin avec des nouvelles semelles et une démarche modifiée, adaptée. Pour ma part, une des difficultés rencontrées est l'implication multiple : auprès de l'organisme, des enfants, des équipes, de la recherche. Ceci ne me permet pas toujours une description minutieuse, précise de ce qui se passe, car mon corps et ma tête sont très encombrés par ces implications. Le temps manque car le rythme est très soutenu, le recul aussi même si le va-et-vient entre pratique et théorie reste possible entre le temps du séjour et les temps hors-séjours. De plus, lorsque l'on est en direction, en particulier sur des colonies de vacances dans des bâtiments en dur et avec des organismes qui demandent un travail administratif important, il est difficile d'être avec les jeunes. Comment décrire le quotidien, comment « faire avec », lorsque l'on est relégué dans un bureau caché derrière la cuisine ? Il me semble que pour être dans une démarche pédagogique en direction, il est nécessaire de démanteler, de partager, ce statut et les tâches qui vont avec.

Une autre difficulté est que l'observation « détachée » est assez mal vue par nombre de mes collègues. Cela peut être pris comme une posture évaluative, ou comme un accaparement de ce qui se passe, de ce qui se dit, comme un travail de « fichage », d'évènements, de vécus, de ressentis qui n'auraient pas lieu d'être consignés.

Il y a une certaine méfiance, dans ce milieu qui revendique souvent la pratique comme expérience première, comme réalité de terrain, à la théorie, aux belles phrases, aux bons mots, qui

s'effritent devant le réel. Méfiance que la réalité ne soit déformée par les yeux du chercheur, méfiance d'être jugé sur des actes, des paroles et des interprétations qui peuvent en être faites. Il y a une réticence à la recherche, une suspicion envers la théorie. Il m'a été exprimé, au cours de cette recherche, la peur que je sois moins présent, que je sois « perché » dans la recherche, que le séjour devienne une sorte de laboratoire expérimentale, que tout soit sujet à observation et analyse pour autre chose que le séjour, et qui s'adresserait à d'autres non-impliqué·e·s. Ceci pose un problème éthique, surtout lorsque l'on est en situation de pouvoir et facilement investit d'autorité par le statut de direction. La méfiance s'exprime envers un « panoptique » de la science, à chercher à voir les recoins, ce qui ne saute pas aux yeux, que tout devienne sujet à analyse, y compris ce que l'on voudrait bien garder de côté. Il peut y avoir une réification du terrain et des sujets qui le traversent, qui transforme la vie en matériaux inertes. Et puis, il y a cette figure du chercheur, de la chercheuse, qui met son nom sur le vécu des autres. Quelle possibilité de contre-don est-il possible de faire aux personnes observées ?

Pourtant il ne s'agit pas de faire des expériences avec des enfants, comme dans un laboratoire, même si les colonies de vacances sont souvent des espaces fermés sur eux-mêmes et sur le groupe. Il semble qu'une certaine conception de la pédagogie aime les milieux clos, neutre, où l'enfant – tel qu'il est – pourrait être observé par le pédagogue, afin d'améliorer ses connaissances sur son objet, et ainsi d'ajuster sa pratique dans un « en dehors » du monde social : tentation totalitaire de la colonie de vacances.

Les pédagogues comme les chercheur·euse·s ne sont pas neutres, les jeunes non plus. Il n'est pas possible de s'extraire des rapports sociaux, ils nous structurent dans nos gestes, dans nos pensées, dans nos émotions, dans nos manières de se rapporter à autrui et de vivre ensemble. La pédagogie n'est donc pas vue comme la meilleure manière de faire accepter, de rendre acceptable les rapports sociaux, comme une technique permettant la transmission de savoir, mais comme une recherche de connaissance sur soi, sur les enfants et sur les adultes et sur ce que produisent les institutions et les dispositifs. Si la pédagogie est un travail sur soi et une science de l'observation, alors la question de l'auto-analyse (Eribon 2018, 51-52; Cefaï et Amiraux 2002), de la pensée critique (Eribon 2019) et de l'étude des rapports sociaux se pose comme une nécessité.

3. Archiver

Il m'a semblé nécessaire de réaliser un travail d'archive, par la conservation des différents documents produits dans un ACM. Ceci pour apporter de la matière brute à mes observations, pour pouvoir venir vérifier mes observations. Il y a le « projet pédagogique » écrit en amont qui décrit le cadre du séjour, les intentions affichées, et ce qui va être mis en place. Il y a les traces des outils et des dispositifs qui accompagnent le conseil : boîte à criée, compte-rendu de conseils et d'ateliers, planning. Il y a les documents de l'institution organisatrice : fiche d'expression des jeunes, évaluation de la direction, évaluation du séjour. Le rapport d'un contrôle des services de l'État en charge de l'inspection des ACM, un échange de mail autour d'une réclamation venant de parents. Il y a les retranscriptions de certains de mes cahiers de notes qui n'est pas un journal, mais les « petites notes » que je prends pour me rappeler ce que je dois faire le lendemain. Et les bilans de séjours écrits à l'adresse des animat·eur·ice·s et des institutions organisatrices. J'ai joint trois bilans de séjours antérieurs à cette recherche car il me semble être les prémices de ce travail. Il y a aussi deux entretiens d'évaluation de fin de séjour d'un animateur et d'une animatrice. Cela me permettait de garder une trace de la manière dont se déroulent ces temps d'évaluations de la direction vers un·e animat·eur·ice et d'avoir des points de vue sur le vif. Cette méthode d'archiviste, m'a amené à constituer un fond et à l'organiser que je présente en annexe de ce document.

4. Les fiches de lectures

La pratique de la fiche de lecture a marqué ce mémoire dans le fond comme dans la forme. Elle a été un moyen d'articuler la pensée d'auteurs et d'autrices, avec les réflexions qui me travaillaient. J'ai passé de nombreuses heures à recopier des citations, parfois longues, à les trier et à reconstruire un fil qui me permettait de trouver des appuis. C'est une manière d'incorporer ces écrits, sans trop y toucher, une manière de « goûter au sacré ». Ensuite, j'organisais ces morceaux choisis pour les mettre en relation avec d'autres textes d'auteur·e·s, des questions qui nourrissaient ma recherche, ou des textes, des « bilans » de séjour par exemple, que j'avais pu écrit précédemment. Il s'agissait alors de confronter des approches théoriques et des observations, des analyses du terrain, afin d'effectuer des « ruptures épistémologiques » (Eribon 2018, 51) pour déplacer la recherche en cours. Ces lectures inscrivent cette recherche dans une approche multi-référentielle (Ardoino 1993), allant piocher aussi bien du côté de la

psychanalyse sur la question de l'autorité et de la transmission avec Charlotte Herfray, que de la pédagogie avec Janusz Korczak, Jean Houssaye, Georges Lapassade, d'une approche plus philosophique avec Vinciane Despret et Michel Meuret, de la psychologie et des études de genres avec Carol Gilligan, que de différentes études sociologiques et anthropologique sur la question de l'enfance et du loisir. Il y a les fiches de lectures présentées en annxe et de nombreux articles, de nombreux autres livres qui ont nourri cette recherche. C'est en allant puiser dans ces points de vue diverses, ces théories scientifiques parfois décalées de l'objet des colonies de vacances, que ces lectures ont éclairé des pans de cette recherche. Ce qui réunissait ces textes est la place qu'ils donnent à la relation à l'autre, pris dans un monde social. Quelle place l'autre nous accorde et quelle place lui accordons-nous ? Comment la mise au travail à partir de ces places-là, pourrait permettre autre chose que le maintien de l'existant, mais participerait à modifier les rapports aux autres et au monde, en nous modifiant nous-mêmes.

Plusieurs mois après la fin des séjours, j'ai proposé un entretien aux animatrices qui y ont participé. Cela me permettait d'avoir d'autres points de vue, de montrer que la pédagogie est un travail d'équipe, et d'ouvrir la recherche à l'oralité. L'animation est remplie d'histoires singulières, de récits, des légendes, de rumeurs, de secrets et de tabous. La transmission orale a une place très importante dans le milieu des colonies de vacances, pour le meilleur comme pour le pire.

5. Les entretiens

J'ai réalisé un entretien exploratoire avec une personne « militante » que je connaissais qui habitaient dans un lieu occupé, un squat. Ce lieu a été ouvert dans l'intention d'accueillir des personnes exilées. Ce lieu je n'y participais pas vraiment, même si j'en étais très proche. J'avais régulièrement des discussions avec cette personne sur comment ça se passait. Nos échanges tournaient autour des difficultés à créer des institutions légitimes dans ce lieu. Le fait que cette personne soit une femme blanche m'a permis d'aborder les rapports de dominations et de leurs intersections avec une personne dont c'est le vécu. Cet entretien est sur des thématiques proches de celles qui m'intéressent sur les séjours de vacances (la décision collective, le rapport asymétrique d'accueil, etc.). J'y dessinais les premiers traits d'une méthode que j'ai poursuivie dans les entretiens suivant. Établir un guide de questions, à partir d'une

certaine connaissance des problématiques du lieu et des convictions de la personne interrogée. Tout d'abord, des questions qui lui permettait de situer son point de vue, sa place, son statut dans le lieu, et ensuite une liste de questions pour me permettre de rebondir, sur des nécessités de descriptions, de compréhensions du « fonctionnement » du lieu et des relations qui s'y établissent.

J'ai ensuite réalisé cinq entretiens avec des animateur·eur·ice·s avec qui j'ai « fait des colos ». J'ai contacté toutes les personnes des équipes d'animation avec qui j'ai travaillé durant cette recherche soit environ une quinzaine de personnes. Cinq personnes m'ont répondu favorablement. Sur ces cinq personnes, il y a des profils variés :

- Léna, la vingtaine d'année, que je ne connaissais pas avant de travailler ensemble. Elle est une animatrice diplômée. J'ai travaillé avec elle, non pas sur une colonie de vacances mais sur le centre de loisirs de l'association des 400 coups. C'était son premier contrat avec l'association.
- Maël, la vingtaine d'année, animateur diplômé, « habitué » de la CCAS. Il a été recruté par la CCAS, je ne le connaissais pas avant le séjour.
- Aurélie, la trentaine, animatrice diplômée. Nous avons travaillé plusieurs fois ensemble avec la CCAS. Elle est une amie depuis plusieurs années. Elle a eu ses premières expériences sur des séjours où j'étais aussi animateur.
- Sasha, la trentaine, pour qui c'était sa première expérience en colonies de vacances. Il est un ami d'Aurélie.
- Julie, la trentaine, directrice diplômée, est une habituée des 400 coups. Nous nous connaissions mais n'avions jamais travaillé ensemble avant le séjour « ski ».

Les entretiens ont eu lieu par téléphone plusieurs mois après la fin des séjours en questions. C'était pendant la période du confinement. Le téléphone crée une certaine distance qui ne permet pas de percevoir les formes non-verbales de communications comme les gestes, les mimiques. Cela m'empêche de voir celles des personnes entretenues, ce qui peut être une limite, mais en même temps, elle empêche aussi de voir les miennes, qui pourraient renvoyer mes acquiescements, mes doutes, mes frustrations, mes vexations. Il me semble que les personnes interrogées répondent aussi aux attentes prescrites de ce que doit être et de ce que doit dire un

ou une animatrice, mais aussi à leur projection de mes attentes, à faire attention à ne pas émettre de vives critiques, en sachant que cela pourrait me toucher, ainsi que des personnes proches.

J'ai réalisé les entretiens dans l'idée qu'ils me servent à analyser les matériaux récoltés, afin de me permettre de mieux nommer la question de recherche et de lire les matériaux différemment. J'ai construit un guide d'entretien en essayant de faire parler les personnes interrogées sur leur parcours dans l'animation : lorsqu'ils et elles étaient jeunes, leurs formations, leurs expériences. J'avais présenté mes entretiens aux personnes interrogées comme une méthode compréhensive, avec pourtant des questions très précises qui lui faisait ressembler à une méthode directive. J'ai des questions, des thématiques, des sujets que je souhaite creuser. Le guide d'entretien me permettait d'avoir une trame, un appui pour pouvoir relancer. Au final, les entretiens étaient assez peu directifs dans le sens où j'étais plus à l'écoute, à rebondir sur leurs propos que de poser les questions que j'avais préparées. J'ouvrais un aspect comme « leurs souvenirs d'enfance dans l'animation » ou sur les séjours que l'on a vécu ensemble et à partir de là, je leur laissais me raconter leur histoire. Ce qu'il y a de compréhensif de ces entretiens, c'est que l'interaction entre les personnes interrogées et moi-même n'est pas neutre. Elle contient notre vécu sur des séjours, parfois nos amitiés et nos affinités critiques, nos statuts asymétriques direction/ animation et chercheur/enquêté. Mon implication était telle que parfois je réagis aux propos qui viennent gratter quelques choses en moi. Dans l'entretien avec Julie mes prises de paroles deviennent longues. Il me semble que je réagis à ses critiques visant le conseil, que cela me touche. J'investis beaucoup les dispositifs que l'on propose, dans le sens où j'ai l'impression que lorsque des critiques visent le conseil par exemple, je le ressens comme une attaque personnelle. J'ai tendance à confondre ce que je suis et ce à quoi je crois, mais ne serait-ce pas cela « les convictions » ? Quelque part, pour moi il y a un rapport à une forme de croyance en la possibilité de la naissance d'un collectif par la discussion commune, d'un collectif qui permettrait alors la transformation des individus et des institutions. La critique vient ici d'une personne en qui j'ai confiance, à qui je confère une certaine autorité dans le sens où j'accorde une importance à ses propos. Il y a des choses que j'ai du mal à entendre, des réalités que je refuse sûrement de voir. Mais ne serait-ce pas le propre à toute recherche : lorsque l'on dévoile, qu'est-ce que l'on cache ?

Alors, j'ai commencé par faire entrer les entretiens dans des tableaux thématiques. Des grandes thématiques que je construisais à la lecture des entretiens. Il y avait ce qui abordait la question du point de vue situé : les souvenirs d'enfance, le rapport à l'animation (les représentations), la formation. Des aspects plus pédagogiques : l'expérience, le travail sur soi, l'analyse de ses pratiques (la médiocrité) ; et des aspects plus institutionnels : le travail en équipe et les dispositifs mis en place.

Je me suis retrouvé avec soixante et onze pages d'entretiens, chacun classé en thématique. J'ai imprimé le document, je l'ai relu en surlignant les passages qui m'évoquaient quelque chose. Il m'est assez difficile de décrire ce « quelque chose ». Certains passages me parlaient plus que d'autres parce qu'ils résonnaient avec mes analyses ou venaient les déplacer. J'ai ensuite caviardé les premiers tableaux pour faire apparaître les extraits choisis.

J'ai utilisé le même processus avec les fiches de lectures, avec des morceaux choisis de textes qui trouvaient des échos dans le fil de ma recherche, avec mes journaux de séjours, les deux entretiens réalisés *in situ et* avec les textes témoins, ces morceaux de journaux de recherches qui témoignent, d'états d'âmes, de questions que me soulevaient, de colères qu'il fallait transposer à l'écrit, de souvenirs de séjours qu'il me fallait consigner.

J'ai ensuite imprimé ces documents, je les ai relus et j'ai surligné les passages qui me semblaient les plus parlant, les passages qui me sautaient aux yeux. Ce travail m'a permis de me replonger dans cet amas de signes, en les lisant et les relisant. Parfois dans l'écriture de cette partie, il m'a fallu retourner aux retranscriptions pour retrouver des morceaux qui me manquaient et dont la mémoire se rappelait. La limite de cette méthode inductive est de voir ce qui m'intéresse au premier abord, ce qui me parle, d'agir à l'intuition. J'ai envie d'avoir confiance en l'intuition, non pas une intuition naïve, mais en une intuition nourrie par l'expérience du terrain, par plusieurs années de recherches et de documentations. En espérant que « Ce qui risque de prendre le tour d'une interrogation obsessionnelle, d'une phobie méthodologique ou d'une répétition névrotique, une fois analysé, se transforme en atout de compréhension. » (Cefaï et Amiraux 2002)

E. Conclusion de partie

Ce mémoire n'analyse pas spécifiquement la violence, les rapports de pouvoir et de dominations sur des classes économiques, de genres, de sexes, d'âges dominés dans le cadre des colonies de vacances. Néanmoins, cela reste un élément transverse à l'analyse, une trame de fond, même si ce n'est pas l'objet de cette recherche. Dans une approche réflexive, il semblait nécessaire de situer mon point de vue dans cette recherche d'acteur : parce que je participe moi-même à la reproduction et au maintien des rapports de dominations ; parce que ces expériences ont affecté mon rapport au monde, à l'enfance, à la pédagogie et à mes convictions. Il y a le « je » qui écrit ce mémoire, et il y a « l'autre », celui ou celle à qui je m'adresse. Ce mémoire s'adresse de fait à l'université : c'est inscrit sur la première page et cela a amené une certaine forme dans son écriture. Il s'adresse aussi aux collègues de l'animation. Cette recherche souhaite modestement participer à la transformation des pratiques dans l'animation, aux côtés de celles et ceux qui s'y attellent quotidiennement ou occasionnellement.

Deuxième partie : d'une critique de l'animation, vers une animation critique

A. Introduction de partie

Cette recherche s'appuie sur des colonies de vacances inspirées des pédagogies de la décision. Il est donc nécessaire de situer dans quelle perspective historique, à partir de quelles critiques ses pédagogies apparaissent. Les colonies de vacances sont marquées d'une histoire et de finalités qui ont évolué dans le temps selon des enjeux sociaux et politiques. Ceci a amené la constitution d'un modèle dominant « le modèle colonial » défini par Jean Houssaye à la fin des années 1980 (2009). Ce modèle influencé par la psychopédagogie, partant de la théorie des besoins de l'enfant, amènera une certaine souplesse dans le fonctionnement des centres de vacances et dans le même temps un accaparement éducatif de tous les instants. Les colonies de vacances deviennent des espaces entièrement éducatifs, pour répondre aux besoins des enfants que ni l'école, ni la famille ne peuvent satisfaire. Il s'agit alors d'éduquer l'enfant à ses besoins par le jeu, l'activité, la socialisation, la vie quotidienne. Les colonies de vacances sont dans ce modèle, comme les précédents, définies par ce qu'elles doivent compenser et non pas en ce qu'elles favorisent. Elles deviennent « prisonnières de la forme scolaire » (Houssaye 1998). Jean Houssaye proposera une autre perspective basée sur le pouvoir de décision des enfants, qui favorisent une certaine forme de socialisation : l'individualisation. L'enfant n'est plus considéré seulement comme reproduisant les normes, mais aussi dans sa capacité à en produire. La spécificité des pédagogies de la décision serait donc de se centrer sur la question de la production/reproduction des normes à travers la possibilité d'accorder un réel pouvoir de décision aux enfants, plutôt que de vouloir éduquer, d'amener l'enfant vers certaines normes ou certains apprentissages.

C'est à partir de cette critique et de cette proposition que je pars en recherche, mais aussi à partir d'autres : celles des « impensées de l'animation », celle de la pédagogie comme instrument de domination, et celles des pédagogies critiques qui pensent la pédagogie à partir de critiques sociales et politiques.

Je propose également quelques détours théoriques à partir de travaux effectués sur Janusz Korczak. J'y lie la question de la constitution d'institutions auxquelles participent les enfants, le travail de la posture des encadrant·e·s et comment cela peut favoriser des déplacements sur la question de l'autorité et du *care*.

La deuxième partie analysera les propos recueillis auprès des animat·eur·ice·s, des souvenirs et observations de séjours à la lumière des critiques émises et des propositions théoriques : en quoi les animat·eur·ice·s sont dans un travail pédagogique mêlant la pratique et leurs convictions et en quoi le modèle colonial contamine nos séjours.

Quelques pistes seront proposées à la fin de cette partie « pour sortir du chemin ».

B. Brève histoire des colonies de vacances

Dans ce chapitre, je reviens sur l'histoire des colonies de vacances en m'appuyant principalement sur *Le livre des colos* de Jean Houssaye (2009). La compréhension des finalités qui se sont succédées nous permettent de mieux comprendre le modèle actuel, ces enjeux et ces fonctions.

1. Une histoire de finalités

Tout au long de leur histoire en France, les colonies de vacances ont poursuivi des finalités bien différentes. À leur départ, elles étaient pensées pour permettre aux jeunes défavorisés de milieux urbains de prendre le bon air au sein de familles accueillantes à la campagne et par là d'assumer une fonction sociale et sanitaire. Dans l'entre deux-guerres, le discours pédagogique prend le dessus, au-delà des affrontements idéologiques entre chrétiens, communistes et extrême droite. Le jeu « besoin naturel » de l'enfant devient un moyen éducatif. C'est la période du développement des méthodes actives élaborée par le mouvement de l'éducation nouvelle au début du XXe siècle. C'est à cette période que les colonies de vacances deviennent une institution éducative de masse (Downs 2009).

Dans le même temps, elles sont un moyen de former, de mettre en œuvre et de diffuser auprès de la jeunesse des principes idéologiques. Les finalités évoluent au cours des années qui suivent, sous l'influence de la psychologie de l'enfant, vers un discours psychopédagogique, où les colonies de vacances deviennent un espace pleinement éducatif complémentaire à l'école, centré sur les besoins affectifs et cognitifs de l'enfant. Dans l'après-guerre c'est la construction d'un véritable service public, lié à des politiques publiques volontaristes des colonies de vacances qui s'opère (Fuchs 2020). Cette période psycho-pédagogique amènera l'hégémonie d'un modèle analysé par Jean Houssaye (2009) : le modèle colonial.

2. Les origines

Les colonies de vacances ne datent pas d'hier. Le discours du citoyen Louis Portiez à la Convention en l'An II de la révolution française prônait déjà des méthodes éducatives complètes du plein air et du voyage à la campagne. Mais il faudra attendre le début des voyages scolaires vers le milieu de XVIIIe siècle d'abord en Suisse, en Italie et en Allemagne pour voir son souhait se réaliser. Les premiers voyages scolaires en France seront organisés par le Directeur de l'école Turgot à Paris, E. Porcher en 1876. Ces voyages scolaires subventionnés par les caisses des écoles, seront au départ des prix destinés aux bons élèves, mais deviendront sous l'influence d'Edmond Cottinet à visée sociale et sanitaire en priorisant les enfants les plus pauvres, les plus chétifs. Ces voyages, restent néanmoins souvent très scolaires – emploi du temps détaillé et devoirs de vacances – et ont lieu dans des écoles. C'est tout d'abord dans les milieux protestants que les prémices des colonies de vacances font leur apparition. Les premières colonies de vacances, les « Ferienkolonien » sont créées par le pasteur zurichois Wilhem Bion en 1876, qui emmènera soixante-huit enfants des villes en vacances encadrées à la montagne. Ces séjours étaient financés par la générosité de donateurs et de donatrices. Les enfants étaient sélectionnés selon un examen médical et un autre social « afin de leur faire retrouver la santé du corps, et partant, celle de l'intelligence » (Houssaye 2009, 17).

En France, c'est en 1881 que le pasteur Théodore Loriaux et Suzanne Loriaux créèrent les premiers placements familiaux d'enfants pauvres des villes à la campagne. Les enfants sont alors par groupe de deux à dix dans chaque famille d'accueil. D'autres suivront comme celles organisées par Élise de Présenssé. Malgré une tendance scolaire présente à la naissance des colonies de vacances, le médecin semble encore l'emporter sur l'instituteur. La fonction sanitaire et sociale semble dominante, sous l'influence du mouvement protestant. Permettre à des jeunes défavorisés de se refaire une santé tout en les préservant de l'oisiveté néfaste de l'été. Les colonies se développeront au début du siècle en même temps que l'école obligatoire, avec la nécessité d'occuper les enfants pendant les vacances, alors que leurs parents travaillent et que les enfants n'y ont plus le droit.

Certains de ces séjours sont tout de même des espaces où règne une forme de liberté dans l'esprit du pasteur Bion, lui-même inspiré par *L'Émile* de Rousseau et d'un idéal de l'enfant bon par nature. Néanmoins, des désaccords apparaîtront, entre les tenants de l'internat et des colonies scolaires – qui seront par ailleurs critiqués par Hermann Walter Bion lui-même en tant

que « déviation scolaire » ne laissant pas la place à la spontanéité de l'enfant – et les tenants du placement familial permettant à l'enfant de se développer librement au sein d'une famille paysanne et ainsi de créer un sentiment d'appartenance commune d'un peuple des villes et des campagnes.

L'organisation des colonies de vacances repose dans tous les cas sur le même principe que celui de l'école : séparer les enfants de leur milieu familial afin de transférer l'éducation de « la famille vers le réseau des relations avec les pairs et, bien sûr, avec le maître ou la maîtresse » (Downs 2009, 80). Les enfants se retrouvent ainsi regroupés par âges et par sexes, ceci étant censé favoriser l'égalité.

À côté de cela se développe une tendance éducative, celle des mouvements catholiques. En réaction à la sécularisation de l'enseignement et des victoires législatives des laïcs, les patronages catholiques s'étendent fortement. Ce mouvement des patronages fonde une méthode éducative active dans le sens où l'enfant doit prendre part à son éducation¹⁵. Les finalités sont claires : former des chrétiens, répandre la Foi à travers la jeunesse. Il s'y développe une pédagogie de l'imaginaire à travers de grands jeux, une éducation artistique reprenant les grands thèmes bibliques, une éducation pratique, une éducation par le jeu qui y occupe une place importante et auxquels les adultes doivent participer. C'est une véritable « pédagogie des loisirs enfantins » qui s'y développe. Si la tendance est à une ambiance familiale et de liberté dans ces patronages catholiques, l'expérience semble assez différente dans les premières colonies catholiques qui apparaissent dans les années 1890. L'internat est privilégié afin de garantir une surveillance et un contrôle éducatif même si la méthode éducative développée dans les patronages sera appliquée dans les séjours. Il faudra « aimer les enfants », être présent comme un grand-frère à leur côté dans la vie quotidienne, mais ceci afin de les « surveiller sans mesures ». C'est un mélange particulier d'une approche active de l'éducation et d'un pessimisme envers la nature humaine lié au « péché originel », qui sera le terreau de cette méthode éducative. Les premières années du XXe siècle verront la naissance d'une école des cadres afin de former les éducateurs aux méthodes développées.

15 Les laïcs développeront une approche pédagogique bien plus tard, l'hygiénisme étouffant le reste.

Le modèle de l'internat deviendra dominant et la fonction scolaire sera peu à peu abandonnée dans les colonies de la ville de Paris sous la pression de l'hygiénisme et du bien-être des enfants. La fonction éducative prendra petit-à-petit le pas sur les autres. La lutte contre la tuberculose étant moins subventionnée après la Première Guerre Mondiale, la question du développement morale deviendra le cœur des colonies de vacances. Des tentatives d'union des diverses tendances des colonies de vacances verront le jour avec la création de la fédération nationale des colonies de vacances et œuvres de grand air en 1906, puis de l'UFCV pour les catholiques. Après 1920, c'est une véritable extension des colonies de vacances qui s'opèrent, elles ne seront plus l'apanage des plus pauvres, mais aussi des classes moyennes.

Ce que l'on peut observer dans ces prémisses c'est le développement d'un modèle commun malgré les diverses tendances :

- ce sont des institutions pensées pour combler une carence, qu'elle soit morale, sanitaire, scolaire, ou éducative.
- l'internat devient l'espace privilégié des colonies, plus que le placement familial.
- Il existe une similitude avec l'école sur la volonté de séparer les enfants des familles afin de les regrouper par âges et par sexes.
- l'éducatif et les méthodes actives développées tout d'abord par les catholiques deviendront la marque de fabrique des colonies de vacances.

Dans les années 30, les colonies de vacances communautaires renforcent la finalité éducative, *via* une approche idéologique où « tout le séjour n'est qu'une seule activité « jouée », à savoir réaliser la cité idéale, socialiste pour les uns, chrétienne pour les autres. » (Houssaye 2009, 74). Selon Jean Houssaye, c'est la fonction éducative qui a pris le dessus sur les autres fonctions ; sanitaires-sociale et scolaire :

De 1876 aux années 40, la colonie de vacances fait preuve d'un essor extraordinaire ; elle a trouvé son fond : l'éducatif ; elle a trouvé sa forme : le centre collectif homogène (âge et sexe) ; elle a trouvé ses représentants : les grandes fédérations. (2009, 75)

Cette forme éducative n'a de sens qu'en réponse à un fond, celui de la carence, du manque à combler de cet enfant inachevé à éduquer. Les théories psycho-pédagogiques viendront apporter des justifications supplémentaires et scientifiques à ce fond, c'est ce que je propose d'analyser maintenant.

3. L'ère psychopédagogique

Mais tout ceci ne serait que de l'endoctrinement ou du dressage subtil si ce n'était fondé sur le respect des... besoins des enfants. " Comprendre un enfant, c'est comprendre derrière chacun de ses actes les besoins qui se sont exprimés à travers eux » (ibid., p. 239). Devant les difficultés rencontrées (inadaptation, indiscipline, fautes morales), le pédagogue doit chercher à comprendre, c'est-à-dire chercher plus loin que l'acte de façon à retrouver le besoin que l'on pourra ainsi soit renforcer, soit dériver, soit substituer. (Houssaye 2009, 96)

Dans les années 1950, l'éducation nouvelle se développe, puisant ses sources dans les travaux de pédagogues, qui bien avant cette période ont marqué les colonies de vacances comme Korczak, Chatzky, Blonskij et Pougatch. Gisèle de Failly, une des fondatrices des Céméa note en 1936 son désir de changement dans les colonies de vacances afin de se différencier de « la colonie-caserne [...] avec sa hiérarchie, ses règlements, sa discipline » (2009, 92).

Les Céméa seront créés par plusieurs organismes (Éclaireurs de France, Ligue de l'enseignement, etc.) afin de transformer les colonies de vacances *via* la formation. Il fallait sortir du modèle traditionnel des colos, pour s'orienter vers un modèle différent des conceptions de l'enfance et des attitudes envers les enfants, celui de l'éducation nouvelle. Ce modèle va s'imposer comme dominant, même si de nombreux courants éducatifs minoritaires avec des options variées, inspireront toujours les colonies de vacances.

Le fondement de cette approche psycho-pédagogique est la théorie des besoins. L'enfant a des besoins affectifs, physiques, etc. auxquels les animateur·ice·s doivent répondre. L'école ne permet pas de répondre à ces besoins de par son cadre et sa finalité d'apprentissage. Les loisirs doivent donc permettre cette éducation aux besoins de l'enfant, car l'enfant a besoin d'être éduqué à ses besoins « naturels ». Il ne s'agit plus de transmettre un « message », il s'agit de maîtriser les activités, le jeu, de rendre les loisirs éducatifs ou éduquer c'est « c'est amener l'enfant vers un développement supérieur par intériorisation d'éléments positifs » (2009, 95) ou c'est encore « conduire l'enfant vers ces saines habitudes qui concilient à la fois son bonheur et son bien. » (2009, 130)

Ceci doit se faire dans une certaine liberté, dans une « attitude du loisir » qui repose sur l'action « libre et spontanée [qui] débouche sur une activité à la fois libre et nécessaire, [qui] requiert ta liberté, la détente, la diversification des intérêts, le contact et la relation. » (2009, 97). L'enfant doit vouloir son « propre développement », et cela ne peut pas passer par la

contrainte. C'est donc le début d'une approche qui favorise le choix. Les enfants peuvent choisir entre différentes activités proposées toutes pensées pour répondre à des besoins différents que l'enfant pourra développer selon son gré. Les colonies de vacances répondent parfaitement à cette nécessité de l'éducation aux besoins, puisqu'elles allient à la fois un espace de loisirs et un espace de vie quotidienne au sein d'une communauté temporaire : on y joue, on y dort, on y mange, on y vit ensemble. Ceci entraîne une restructuration du champ éducatif de la colonie de vacances dont Jean Houssaye (2009, 101) propose trois aspects significatifs :

- l'approfondissement de la connaissance du public,
- la primauté donnée à l'éducateur,
- la redéfinition institutionnelle du centre de vacances.

La théorie psychopédagogique amène à s'intéresser à l'enfance en tant qu'être en développement et à tenter de mieux le comprendre, de mieux répondre à ses attentes ou tout du moins à ce que les adultes jugent nécessaire à son bon développement. Les éducateur·ice·s prennent une place centrale, face aux médecins, face aux parents. Ils et elles deviennent les spécialistes, les expert·e·s de l'enfance, les « [praticien·ne·s] du savoir psychopédagogique » (2009, 111) que nul ne doit contester. Au niveau institutionnel, cela emmènera des changements dans la formation des animat·eur·ice·s.

Au-delà de l'activité, se pose la question du rythme. L'école ne respecte pas les rythmes naturels des enfants. Pour cela en colonie de vacances, les journées et les activités sont pensées en termes de période plus ou moins actives, de « retour aux calmes », de « temps calmes » et de « temps d'activités ». Il est nécessaire aussi que chaque enfant puisse y avoir son rythme propre et pour cela c'est l'apparition de levers et de couchers échelonnés.

Les colonies de vacances se définissent donc par les manques à combler. L'école et la famille ne sont pas suffisantes pour que l'enfant puisse s'épanouir au travers de la satisfaction de ces besoins. C'est une des critiques principales qu'émet Jean Houssaye envers ce modèle : les colonies de vacances ne sont pas définies parce qu'elles apportent, par leurs spécificités, mais par ce qu'elles complètent, par les manques auxquelles elle répondent.

Une autre critique est « l'inflation éducative ». Au nom de la psychopédagogie, tout devient éducatif et tout doit être pensé autour de ses théories :

« les lieux, des bâtiments, des aménagements, du matériel, des activités, des jeux, du rythme d'ensemble, du rythme journalier, de la vie quotidienne ou de la sécurité. L'ère psychopédagogique n'est pas un vain mot. » (Houssaye 2009, 131)

C'est à partir de l'histoire des colonies de vacances et de l'analyse de l'hégémonie de la psychopédagogie, que Jean Houssaye analyse le modèle dominant dans les années 1980, qu'il nommera « le modèle colonial ».

C. *L'animation aujourd'hui*

1. « Un modèle, une évidence, une domination »¹⁶

De part sa méthode qualitative – s'appuyant sur quelques séjours et non sur une enquête plus large – cette recherche ne permet pas de dire si ce modèle est encore dominant dans le paysage des colonies de vacances. Par contre, il sera possible de montrer en quoi ce modèle influence nos pratiques pédagogiques, que l'on cherche ou non à s'en démarquer.

1) « *Le modèle colonial* »

Le modèle décrit par Jean Houssaye semble être encore largement dominant, et semble résister aux tentatives qui essaient d'y échapper. Les formations BAFA insistent toujours sur la maîtrise du jeu et des besoins de l'enfant, du respect de la réglementation. Chaque geste doit être pensé comme éducatif. La jeunesse est découpée en tranche d'âge, la journée en temps d'activités et en temps de vies quotidiennes, les parents tenus à l'écart et la direction dirige, évalue, manage. Les séjours sont pensés par leur complémentarité avec l'école ou la famille, par ce qu'ils compensent, mais pas en leur singularité.

À l'école l'apprentissage, à la famille l'éducation et à l'animation le jeu, et les brebis seront bien gardées. La question du jeu, entendu comme activité organisée semble être au cœur de la colo, de l'animation. L'activité organisée a tout un tas d'arguments pour défendre sa place : créer le groupe et que les enfants s'amuse ; que les animatrices et animateurs puissent exprimer leurs talents ; être éducative en mettant en œuvre les objectifs définis dans le projet pédagogique, lui-même écrit en référence au projet éducatif ; fatiguer les enfants pour qu'ils et elles dorment bien ; satisfaire les jeunes dans leur désir d'autorité ou d'être séduit ; permettre différentes mixités dans le cadre des jeux en grand groupe ; développer sa motricité fine ou sa

¹⁶ Je reprends ce titre à Jean Houssaye (Houssaye 2009).

créativité ; éviter les débordements, les bagarres, les jeux sadiques ; bref l'activité organisée a tout pour plaire.

Mais si l'on s'y penche un peu, cela ressemble bien à l'exercice du pouvoir, c'est-à-dire en termes foucauldien à une technologie de « conduire la conduite », à un plan rusé, un accaparement :

La théorie du jeu éducatif, qui suppose l'élimination du jeu libre, sera le fait de l'Education Nouvelle qui se développe entre les deux guerres mondiales et qui devient le discours commun et reconnu. C'est lui qui va être repris quand la formation du personnel des colonies de vacances se mettra en place dans les années 1950. La vulgate éducative est de cet ordre.

[...] Seulement, le projet de l'éducateur doit être le suivant : gérer la transition entre le jeu et le travail par des activités qui gardent l'apparence du jeu sous un but de plus en plus contraignant et finalisé. On assiste ainsi à un transfert conscient des caractéristiques du jeu vers des activités éducatives. Le passage a un nom : les jeux éducatifs, fondés à la fois sur du matériel et sur des exercices.

[...] On a volé le jeu à l'enfant. Il demeure un témoignage de l'enfance qu'il faut retourner vers des situations d'apprentissage adaptées aux besoins de l'enfance, articulées autour de l'apprentissage et des activités. La culture du jeu tue le jeu. Le jeu déçoit toujours l'éducateur, et cela au moins pour deux raisons : quand l'animateur intervient avec la volonté de maîtriser le contenu et le résultat du jeu, ce dernier disparaît dans ses caractéristiques foncières ; l'animateur est souvent déçu des possibilités du jeu, il va le trouver trop répétitif, peu innovant, bref il va à l'encontre de son désir de faire découvrir à l'enfant telle ou telle possibilité. Il reste à accepter la déflation éducative et à saisir le jeu dans le cadre de la sociabilité enfantine : c'est un prétexte pour maintenir ou créer le lien social entre les enfants, ou entre les enfants et les animateurs. Le contenu du jeu importe moins que le fait d'être avec d'autres. La frivolité du jeu est à préserver, respecter et fêter, loin du sérieux de l'acte éducatif. Certes le jeu rejoint l'action pédagogique sérieuse, ne serait-ce que parce que, dans le jeu, l'absence de conséquence offre à l'enfant un espace spécifique d'expérience. Encore faut-il se garder de toute volonté éducative dans le domaine. Même si le jeu éduque, la condition pour qu'il le fasse, c'est qu'on se garde de l'organiser, de le vouloir, de l'exploiter, de l'éduquer. (Houssaye 2005, 107-9)

Mais, il ne s'agit pas que de maîtriser l'activité, il nous faut aussi maîtriser le temps. Les séjours sont de plus en plus courts, alors le programme règne en maître – programme prévisionnel, programme du séjour à transmettre à l'organisme..., – le programme est un outil de contrôle pour et sur tout le monde. Le vide, c'est l'angoisse paraît-il, et on ne sait jamais si l'angoisse amenait à se poser des questions, ce que cela produirait ? Et si le repos, le vide est admis en vacances, il faut pour ça des temps organisés : les temps calmes, les temps libres, les

grasses matinées et les activités *farniente*. Derrière le programme, il y a l'idée que l'on sait où l'on met les pieds et que les besoins des jeunes sont satisfaits.

Derrière la notion de programme il y a cette idée de quelque chose de généralisable, d'uniforme. Le programme scolaire peut aider à comprendre la logique du programme de loisirs : décidé par des experts, s'adressant à toutes et tous de manière uniforme, proposant des pratiques similaires dans les contextes les plus variés. Le programme semble répondre par avance à des manques ou des faiblesses avérées et peu contestables. (Sabin 2019, 137)

C'est à partir d'une conception de l'enfance essentialisée que se fonde le programme. Une conception qui ne prend pas en compte le genre, la classe, la culture de l'enfant. Pourtant, le modèle colonial des séjours de vacances va construire des outils et des moyens individualisés. Il s'agit de satisfaire des rythmes et des goûts propres à chaque enfant. Une certaine souplesse va s'instaurer : proposer plusieurs activités variées, des horaires de levés échelonnés, etc. Cette maîtrise du programme et de l'activité tend aussi à sortir de l'éducatif. Les activités proposées et animées par l'équipe peuvent se transformer assez vite en spectacle : on reprend les jeux télévisuels, eux-mêmes inspirés de l'animation de centres de vacances familiaux ou adultes, et l'animateur fait le « show », montrant par là son savoir-faire d'« amuseur public », jouant d'artifices pour participer à des formes de séduction. L'éducatif se perd parfois dans la recherche de satisfaction du client. Du loisir enfantin pensé comme action éducative, le travail de l'animatrice a depuis longtemps glissé vers la prestation d'activités, le rapport marchand s'étant immiscé dans toutes les sphères, y compris l'éducation.

Pour synthétiser, voici une présentation du modèle colonial par Jean-Michel Bocquet :

La colonie étant devenue une institution éducative et sanitaire complémentaire de l'école et de la famille, son organisation doit satisfaire à trois obligations : le repos, la remise en forme et l'apprentissage par le jeu. La psychologie du développement de l'enfant va permettre de structurer l'organisation des colonies de vacances en fonction de ces nouveaux savoirs scientifiques. La socialisation est reléguée au second plan devant les besoins individuels de chaque enfant. En premier lieu, la question du sommeil et de l'alternance des activités et des temps de repos. (2012, 31)

2) *Vacances et colonialité*

Il est difficile d'entendre le mot « colonial » sans penser « colonisation ». Pourtant, extraire des jeunes de leur milieu social pour les éduquer « corps et âmes » avec cette finalité sécuri-

taire -- éloigner les jeunes des dangers de l'oisiveté estivale par le contrôle des corps et du temps -- en opérant un déplacement de population, certes temporaire. Il y a bien quelque chose de total dans la volonté de maîtrise du milieu, et dans cette volonté d'occuper les jeunes. David Niget dans son article « Enfances colonisées. Une histoire postcoloniale des migrations juvéniles, XIXe-XXe siècles » (2012) retrace l'histoire de la place de l'enfant dans le projet colonial. Il y expose tout d'abord « l'utopie sociale » – nourrit par « l'idée selon laquelle une nation peut engendrer, sur un territoire neuf, une société neuve, qui soit à la fois héritière de ses qualités, mais libre de ses déterminismes, de ses conflits de classe, des clivages politiques qui la travaillent et la figent. » – pour ensuite montrer les liens entre la figure du colon et celle de l'enfance développée par des philanthropes, psychologues ou autres pédagogues :

Le thème du « retour à la terre » est très présent dans la pensée philanthropique du XIXe siècle ; de nombreuses utopies politiques, puissantes du XVIIe au XIXe siècle, accréditent l'idée de sociétés rurales préservées de la corruption morale. De la colonisation intérieure à la colonisation impériale, il n'y a qu'un pas. L'enfant pourra alors incarner l'archétype du colon, être vierge sur un territoire vierge, se fécondant mutuellement. La protection de l'enfance s'est réalisée au prix de sa ségrégation, de son arrachement à un « milieu » jugé corrompé, d'où la nécessité d'une migration forcée, d'un (dé)placement. Plus encore, cette protection s'est accomplie au prix de l'aliénation de l'enfant en tant que sujet. L'enfant, sous la plume des médecins, des pédagogues, des économistes du XIXe siècle, devient progressivement, un « autre ». [...] Et cette altérité qui le rend étranger au monde des adultes est décrite comme une sorte de sauvagerie, qui se cristallisera, au XXe siècle, dans la notion d'adolescence. [...] Sauvage, l'enfant est un être à éduquer, par la force si nécessaire, tout comme l'indigène. (Ibid.)

Éduquer par la force, mais parfois dans une optique « d'émancipation ».

Et selon le projet colonial, cette genèse se produit à la fois sous la contrainte, parfois arbitraire, d'un État qui s'exonère du droit lorsque nécessaire, mais aussi sous la bannière de la liberté, l'idéal colonial résidant dans la capacité des futurs colons à inventer leur avenir dans un espace libre, à constituer une société d'individus autonomes et productifs. C'est aussi en cela que la colonisation apparaît comme une utopie pédagogique : diriger l'enfant au nom de sa protection, contraindre et émanciper à la fois, nous voici au cœur d'un projet colonial tout à la fois autoritaire et libéral. (Ibid.)

Le passage ci-dessus, ne peut que nous obliger à penser l'idéal de la construction d'une société libre, d'une « république d'enfants » en colonies de vacances : qu'y a-t-il d'influence du projet colonial derrière les meilleures intentions ?

Car dans la nature des colonies de vacances, il y a bien l'idée d'extraire l'enfant de ses racines, de son milieu social « corrompu » pour le « dresser ». Dans le même mouvement, les « individus [sont saisis] dans leur corporéité » puisque en les déplaçant et en les plaçant, leurs corps se retrouvent dans les mains des institutions et des familles d'accueil :

Orphelinats, écoles professionnelles, placement familial, différentes modalités de prise en charge s'offrent au choix des acteurs de cette entreprise migratoire. On pourrait opposer deux modèles : le premier, résidentiel, se donne pour objectif d'acculturer radicalement ; le second, de placement familial ou professionnel, d'assimiler. Ces deux méthodes rencontrent des obstacles : on dénonce l'exploitation des enfants placés chez des colons fermiers, comme le souligne Naomi Parry ; on constate des résistances à la discipline institutionnelle, comme le rappelle Yves Denéchère. Dans les deux cas, la frontière entre un traitement sévère, jugé nécessaire à la resocialisation de jeunes marqués par la précarité économique et affective, et les violences institutionnelles, avec le cas spécifique des abus sexuels, est ténue. Et si le corps de l'enfant des colonies est touché par cette violence, ce n'est pas par accident de l'histoire. Au-delà des dispositifs institutionnels et des motivations des acteurs de la protection de l'enfance coloniale, le processus même de civilisation est travaillé de l'intérieur par la question du corps, de la race, du sexe et de la filiation, autant de tabous coloniaux que l'analyse historique met au jour.

[...]

Et nul doute que le corps représente à cet égard un site stratégique d'acculturation. Non seulement le corps colonisé est renvoyé aux stéréotypes anthropologiques qu'a construits et véhiculés la culture coloniale, mais il devient l'objet d'une intervention permanente, de manière à le dresser comme on le ferait d'un animal sauvage, à le soumettre à la discipline du colonisateur blanc à des fins de domestication.

Cette idée de domestication se retrouve aussi dans la conception de l'enfance comme période « sauvage » en vigueur à l'époque. Les enfants sont des corps et des esprits à soigner, à redresser, à éduquer. C'est à la fin du XIXe siècle et au début du XXe que les colonies de vacances se développent en transférant les enfants dans des familles à la campagne et plus tard dans des internats afin de fonder un « peuple des villes et des campagnes ». Qu'en est-il aujourd'hui des projets de séjours de vacances « solidaires », où des jeunes européen·ne·s s'envolent pour des projets mêlant volontariat et vacances ? Il ne s'agit plus d'une logique orthopédique (Vulbeau 1993) pour les jeunes envoyé·e·s, mais plutôt d'une logique missionnaire pour des jeunes qui viennent éduquer, aider le « tiers-monde ». Ce ne sont plus des enfants des « classes dangereuses » que l'on envoie, mais des adolescent·e·s de milieu plutôt aisé·e·s, dans un modèle qui s'inscrit plus dans une logique de tourisme cherchant à se justifier et dans le même temps se situant dans une logique de marchandisation des émotions prise

dans un véritable « capitalisme émotionnel » (Hochschild Arlie Russel, 1983 citée dans Meyer 2019).

3) les évolutions du « modèle colonial »

Actuellement, les colonies de vacances prennent plusieurs voies : éducation à l'environnement, loisirs touristiques, stages sportifs ou artistiques, et le retour médiatique des colonies scolaires par le dispositif ministériel des vacances apprenantes. Dans les discours, rien n'a vraiment changé : « épanouissement, « autonomie », « pédagogie par le jeu », « liberté ». Ce qui semble plus neuf, c'est l'interprétation du « vivre ensemble » comme pouvoir de décision des jeunes. Ceci est affiché par des organismes très différents, que cela soit des associations comme Croq'vacances qui propose d'initier les jeunes à la démocratie (« Projet éducatif colonie de vacances Croq'Vacances ») avec ou des entreprises comme le Zèbre (« | ZEBRE AND CO ») qui annoncent « Permettre aux jeunes d'être davantage décideurs, c'est pour nous une manière de les rendre plus responsables, de faire des choix en collectivité, de concevoir leur place dans la société, de grandir et devenir un adulte citoyen du monde. » Ces discours consensuels semblent être une façade obligée pour vendre des séjours de vacances. Pourtant, il semblerait que les finalités ne sont pas les mêmes, au moins d'un point de vue économique entre la gestion non-intéressée d'une association et une société anonyme. De plus, le terme « décideurs » se situe dans un discours libéral, les « décideurs » se sont les chef·fe·s d'entreprises, les élu·e·s, celles et ceux qui ont le pouvoir de décider. Il semblerait qu'il s'agisse de former les élites, « les responsables » afin qu'elles conçoivent mieux « leur place dans la société » : diriger et décider. Il est assez difficile de lire, derrière les mots-clés dont sont remplis les projets en tout genre et les intentions affichées par les organisateurs de séjour, ce qui est réellement mis en place et comment. Le modèle dominant semble rester le même malgré quelques évolutions dans le discours et la pratique.

Jean-Michel Bocquet dans son mémoire de Master (2012), montrera que le modèle des colonies de vacances est toujours marqué par l'acculturation :

La logique de consommation et d'autonomie (au sens liberté de choisir) a pris le pas sur l'apprentissage du vivre-ensemble. Les projets (pédagogiques et éducatifs) sont obligatoires et rentrent dans le code de l'action sociale et de la famille ; la pensée spéculative

pour l'enfant devient une obligation légale. Le durcissement de la réglementation conduit les organisateurs et directeurs à renforcer le contrôle de ce qui se passe dans les centres de vacances. (2012, 20)

La participation des jeunes, dans ce modèle, devient une prescription qui permet en réalité le renforcement du modèle colonial plus que la création d'espace de décision pour les jeunes. La démocratie devient une démarche qualité, au mieux une expérimentation et non une tentative vers le réel :

La logique de marché qui réforme la contractualisation entre le prestataire et le client, conduit les organisateurs à développer des chartes ou agréments « qualité », documents qui sont censés garantir aux clients que la colonie est parfaitement organisée et avec un niveau de sécurité important. Ces démarches s'inscrivent pleinement dans la logique projet : comme le projet est une pensée spéculative qui donnera lieu à une évaluation précise, il faut garantir en amont que cette pensée spéculative est exacte. Les chartes ou agréments qualités donnent en amont du séjour les réponses à l'évaluation faite en fin de séjour. Bref, c'est une pensée qui tourne en rond pour rassurer le consommateur (qu'il soit enfant ou parent).

Comment imaginer une place à l'imprévu et à la liberté de l'enfant dans un fonctionnement basé sur le projet et les démarches qualités ? Quelle forme de socialisation trouve sa place dans ce type de démarches ?

Les chartes et agréments donnent la réponse : « Les animateurs veillent à l'application des règles de vie commune. Pour les adolescents, ils sont associés à l'élaboration des modalités de la vie collective (sommeil, relations, sorties, etc.) et sont informés des règles non négociables ». L'animateur veille, les adolescents sont associés, les règles sont majoritairement non négociables, le modèle colonial est en place. L'acculturation est le seul processus permettant de répondre à cette logique libérale projet-évaluation-qualité.

L'acculturation est même le processus de la logique libérale, comme le montre la charte Qualité de Telligo, acteur très important des colonies et sociétés privées. (2012)

Ce qu'il est possible de percevoir c'est le renforcement d'une logique sécuritaire sur les colonies de vacances. Le dispositif « colos apprenantes » renforce le contrôle de l'État sur les associations en versant une aide aux structures organisatrices labellisées. L'Éducation Nationale a récupéré les colonies de vacances, il s'agit d'y remettre du scolaire. Les associations historiques qui s'intéressent à la jeunesse, se retrouvent aujourd'hui sous une double tutelle : le ministère de l'Éducation Nationale et le ministère des Armées pour le SNU. Ces deux dispositifs, le SNU et les « vacances apprenantes » ont du mal à cacher derrière la façade d'un discours sur l'égalité des chances ce qu'ils sont : un encadrement des jeunes populaires dans une logique de maintien de l'ordre.

2. « Les impensés de l'animation »

Comme le signalait Christophe Dejourn, « la définition même et la vocation des activités associatives dans le secteur de l'éducation populaire et de l'animation culturelle ont été profondément détournées de ce qu'elles étaient à l'origine. Les activités culturelles sont détournées de la Kultur proprement dite et transformées en production de biens et d'objets de consommation, ce qui est clairement une dénaturation. L'éducation populaire est détournée de son orientation politique en production de ce qu'on appelle pompeusement lien social. Au mieux ce terme connote la formation de liens entre les individus, au pire, il dissimule des pratiques orientées vers l'encadrement et le contrôle – au demeurant pas très efficaces – de populations en difficulté ». (David et Besse-Patin 2013)

Dans leur article « Pour une critique radicale des impensés de l'animation : Critique des discours et pratiques éducatives dominantes dans les accueils collectifs de mineurs » publié dans *Vers l'Éducation Nouvelle* (David et Besse-Patin 2013), Ronan David et Baptiste Besse-Patin portent une critique sur l'uniformisation, de la rationalisation et de la marchandisation de l'animation socio-culturelle qui n'échappe pas comme l'ensemble des activités humaines à « l'accroissement de la domination capitaliste ». Ils y critiquent certaines pratiques dominantes et les discours qui les justifient : l'utilisation de « thèmes », la « didactisation » du jeu, la méthodologie de projet et l'évaluation par objectifs qui en découlent. Afin de justifier leur rôle éducatif, les Accueils Collectifs de Mineurs sont entrés dans une logique de « rentabilité du temps de repos de l'enfant », d'une « rationalisation de la relation pédagogique qui contribue à détruire la complexité de la relation enfant-adulte et à en détruire son caractère vivant » et à une technicisation de l'animation qui nuit au développement d'un savoir pédagogique fort et qui empêche de se démarquer de l'institution scolaire et de pouvoir penser les ACM en ce qu'ils sont.

1) Le thème

Ce n'est ainsi plus la culture qui est mise en avant avec tout ce que cela implique de rapport à l'altérité, de confrontation à l'autre mais bien plutôt un processus de conformisation avec les stéréotypes culturels et sociaux dominants. Le thème s'affirme donc ainsi comme l'outil indispensable à produire de l'activité, produire un faux-sens éducatif à ce qui relève de la production sérielle d'activités et à la reproduction plus ou moins déguisée du processus de travail. (David et Besse-Patin 2013)

Tout d'abord le thème qui place l'animateur, non pas comme un accompagnateur mais comme un « producteur d'activités, un générateur de propositions ». Cet artifice entraînera toutes sortes de bricolages de jeux populaires afin de coller au thème ; bricolages coûteux, car le travail de la relation avec les enfants ne pourra passer qu'au second plan face à la charge de travail pour remplir le programme. Ce type de fonctionnement donnerait une consistance éducative, transformant « une garderie » en véritable usine de production de justification éducative. Ceci me fait écho à une parole du responsable d'animation d'un centre de vacances familiales où je travaillais comme animateur du « club enfant ». Le programme nous était imposé par la directrice du centre et bien entendu il y avait des journées à thème, des semaines thématiques. J'avais pour ma part l'habitude de travailler sur les temps appelés aujourd'hui « péri-scolaires » le matin, le midi, le soir compensant les heures d'ouvertures de l'école. Le responsable ne cachait pas son mépris envers ces centres, les qualifiant de garderies, alors qu'ici on faisait « vraiment de l'animation ». Pourtant, j'avais l'impression d'un tout autre travail relationnel au sein des temps périscolaires : peu de choses y étaient organisées mais une relation pouvait s'établir avec les enfants et leurs parents parce que nous habitons sur la même ville et parce que nous partageons un « morceau » de quotidien. La fonction initiale des deux espaces semble bien être « la garderie » : d'un côté il faut garder les enfants pendant que les parents travaillent, de l'autre pendant qu'ils et elles sont en vacances. D'un côté, il s'agit de produire un service social à viser des familles pour qu'elles puissent travailler et de l'autre de vendre un programme de loisirs bien rempli afin que les parents inscrivent leurs enfants.

Le thème sert donc aussi de « produit d'appel » dans une logique de prestation marchande, ce qui permet d'éviter de discuter et d'explicitier « les options pédagogiques de l'équipe, les choix profonds qui animent ses différents membres et les soumettre à la critique ». Le thème met au travail l'enfant au service des activités pensées en amont par l'équipe, tout en étant pensé comme ludique. La rencontre peut donc être brutale, si le désir des enfants ne rentre pas dans le cadre pensé par les adultes pour les enfants et leurs besoins. L'enfant est alors perçu comme mauvais, déviant, agité, il est coupable, et non le fonctionnement du centre. Le thème charrie son lot de clichés, et c'est un véritable travail d'acculturation ou de renforcement des normes dominantes qui peut être alors à l'œuvre : les *a priori* que se font les adultes du thème peuvent alors devenir la représentation que se fera l'enfant de l'objet thématique. Des formes

de racisme y trouvent facilement leur place lorsque la thématique s'aventure à la découverte d'une culture ou d'une région du monde.

À titre d'exemple, des formes de racisme y trouvent facilement leur place lorsque la thématique s'aventure à la découverte d'une culture ou d'une région du monde. La « journée Asie » sera ornée de chapeaux chinois et l'on y mangera des nems à la baguette, tandis que l'on revêtira une tenue tribale pour la « journée Afrique », journée durant laquelle on mangera éventuellement avec les mains, et où l'on participera à une initiation « danse africaine ». Ces journées thématiques convoquent de vieux clichés de primitivité exotique essentialisés comme « africains » ou « asiatiques ». Les différentes logiques culturelles, elles-même traversées par des logiques de classe, de milieu, de genre ou de race, des rapports de pouvoir et de domination, des normes, des marges, des résistances, des discontinuité ou des ruptures, sont alors réduites à une image unique et univoque de tout un continent. L'Asie, c'est les nems, le riz cantonais surgelé, des yeux plissés et un accent indéfinissable à couper au couteau. L'Afrique, c'est le mythe de la non-civilisation, les pieds nus, une jupe-banane à la Josephine Baker et des combats à mains nues contre des animaux sauvages. Desiree Lewis (Lewis 2011), chercheuse sud-africaine en études de genre, souligne que l'héritage du colonialisme perdure dans les attitudes essentialistes. Les formes contemporaines d'altération, nous dit-elle, ne sont pas toujours explicitement et visiblement racistes, et peuvent souvent être présentées comme des célébrations positives et anoblissantes. Mais de telles « célébrations » peuvent également contribuer à soutenir les hiérarchies de race, et donc soutenir un racisme systémique invisibilisé par une forme d'humour puisque, « c'est pour rire », nous dira-t-on.

2) *Le jeu*

« L'intérêt pédagogique » du jeu semble indiscutable car il permettra aux animateurs de « vendre » leurs activités éducatives dans un emballage attrayant comme l'évoquait déjà les « pionniers » des colos et de la formation des moniteurs. Parmi eux, André Lefèvre présentait une technique : « Trouvez-lui [à l'enfant "oisif"] une occupation nette, il s'y attellera. Présentez-lui cette occupation sous la forme d'un jeu, il se passionnera ». Les dernières recherches menées par Nathalie Roucoux témoignent de la permanence de cet usage sous un habillage renouvelé. (David et Besse-Patin 2013)

L'usage du ludique est un incontournable lorsqu'il s'agit d'animation. Cet usage se retrouve sous deux formes de *transmogrification*¹⁷ de la forme ludique. Selon les auteurs, la première vise à *ludiciser* c'est-à-dire présenter une activité éducative sous l'apparence du jeu. Les colonies de vacances en sont remplies – du jeu brise-glace pour faciliter la mise en mouvement, au jeu de rencontres, sans oublier les jeux sur le cycle de l'eau ou sur la découverte du milieu. La seconde voie vise à *pédagogiser* des jeux traditionnels en leur conférant une fonction éducative. Ces deux formes trahissent le jeu si l'on s'en tient aux travaux de Roger Caillois¹⁸ et Johan Huizinga¹⁹ considérant le jeu « comme une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive ». Pour le coup, le jeu est ici réapproprié à des fins productives, histoire de ne pas laisser l'enfant chômer et de justifier le travail des animateurs et des animatrices. Il faut satisfaire les besoins de l'enfant définis par des psychologues et tout ce monde se retrouve contraint par le jeu.

3) La méthodologie de projet

« Ni projet, qui est connaissance, ni voyance, qui est connaissance. Juste être là, agir là, et il se pourrait qu'il advienne de l'humain. Comment déjouer les pièges de la sollicitude envers l'autre ? Comment éviter tout projet et toute projection sur l'autre ? L'inconnissance aboutit à ne rien vouloir connaître des effets de son action, par crainte de les pervertir en les voulant. Que reste-t-il ? Une obstination à agir d'abord, à dire ensuite²⁰. »
(David et Besse-Patin 2013)

La notion de projet a été officialisée dans l'animation depuis l'arrêté du 19 mai 1975 pour les centres de vacances, et du 20 mars 1984 pour les centres de loisirs qui oblige les organisateurs à déposer un « projet éducatif » et les équipes à construire « un document » appelé généralement « projet pédagogique ». En formation, l'animatrice, l'animateur apprennent à créer leur « projet d'animation ». Dernier maillon de la chaîne de commandement ou de production éducative, celui-ci devra s'inscrire dans le cadre du « projet pédagogique », lui-même inscrit dans le cadre du « projet éducatif ». La méthodologie de projet amène une rationalisation de l'ACM en y justifiant le cadre des pratiques prévues à l'aune de justification psycho-pédago-

17 « Le dictionnaire Oxford Universal informe d'un terme, daté de 1656, dont la définition est : « altérer ou modifier la forme ou l'apparence ; transformer totalement, de façon grotesque, ou étrange » ce qui permet de comprendre les implicites parfois divins et magiques ou souvent surprenants. [...] La transmogrification implique une transmutation ou une métamorphose plus large, une transformation profonde – parfois radicale – de l'objet considéré. » (Baptise Besse-Patin 2019, 178)

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

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

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

gique et éducative. De plus, le projet-programmatique véhicule une illusion, celle que tout pourrait être pensé et maîtrisé en amont. L'Autre, celui qui est accueilli, ne peut-être décrit que de manière générale en fonction des préjugés, plus ou moins scientifiques, sur leur tranche d'âges. La méthodologie de projet peine de fait à prendre en compte des individus encore inconnus ainsi que « les histoires issues du vécu, des relations et des expériences que vivront les personnes accueillies – avec ou sans animateurs – qui influenceront nécessairement leurs envies et leurs prochaines actions, leur « agir » durant le séjour. » (David et Besse-Patin 2013)

Nos deux auteurs précisent, en reprenant une distinction formulée par Jacques Ardoino, qu'un projet est composé de deux « composantes » : le « projet-visée » constitué des aspirations, des intentions visées, des valeurs et convictions et d'un « projet-programmatique » sa traduction opératoire. Ce qui pourrait constituer un « projet-visée » ressemble le plus souvent à une suite de valeurs énoncées, qui suivent les modes du temps et nous parle peu des intentions derrière les actions. Pour l'aspect programmatique du « projet pédagogique », au-delà de ce qui est défini comme « non-négociable » en général par le directeur ou la directrice, le contenu peut vite prendre une fonction décorative, puisque l'animation c'est, pour citer un autre poncif, savoir s'adapter.

4) L'évaluation

Toute cette logorrhée pseudo-scientifique vise à assurer un gage de professionnalité [...]. Elle vise surtout à masquer l'absence quasi-totale de ce que peut signifier l'évaluation au regard de l'éducatif. L'éducation ne peut ainsi être pensée que comme un processus « négatif » au sens où ce qui fonde l'acte d'éduquer se situe bien dans ce qui échappe, dans ce qui n'est pas contrôlable, maîtrisable, dans ce que l'on ne peut dominer. Si l'acte d'éduquer n'est pas un acte de reproduction des normes mais bien un acte de formation au développement de la singularité des individus, à l'accroissement de la vie par la vie elle-même alors l'éducateur a pleinement réussi lorsque l'enfant, l'animateur devient ce qu'il n'avait pas prévu, ce qu'il n'avait pas anticipé, évalué, opérationnalisé par avance. (David et Besse-Patin 2013)

La méthodologie de projet va de pair avec la logique de l'évaluation. Tout devient contrôlable : les actions, les individus et les projets. Des indicateurs objectifs sont produits à partir des différents projets. Nous sommes en plein dans une logique industrielle et managériale qui peine à se déguiser derrière une apparence d'éducation populaire. Le directeur au sommet de la hiérarchie est ainsi placé « dans une perspective de contrôle total des individus qui plus est

lorsque cela se déroule sur les lieux clos que sont les centres de vacances » , rien ne doit échapper à son regard. En formation l'évaluation est parfois permanente, chaque moment même de vie quotidienne permet d'évaluer si les stagiaires collent à l'image de l'idéal-type de l'animateur « Cet animateur fantasmé est une sorte d'individu qui n'échoue jamais, souriant, dynamique, agréable avec les parents, qui a de l'autorité sans être autoritaire, qui sait « gérer » un groupe, qui maîtrise un éventail très large d'activités, etc. Cet animateur n'existe évidemment en aucun lieu et constitue la figure idéal-typique de l'individu performant, rentable tant fantasmé par le monde capitaliste. » L'évaluation dans les ACM n'est en rien différente du modèle dominant, et elle renforce une logique de production éducative, sans pouvoir aucunement en saisir la qualité. Pourtant, une pratique d'auto-analyse, d'évaluation qualitative existe déjà dans le travail d'équipe « lors de ses réunions préparatoires, quotidiennes où il s'agit bien d'échanger contradictoirement, d'analyser les positionnements de chacun, de mettre à jour les perspectives et modes de penser, les partis pris pédagogiques dans une visée de projection, d'élucidation et de révolution pédagogique permanente. »

5) *La pédagogie dans tout ça ?*

Incidentement, nous quittons l'animateur techniciste, gestionnaire de projet-programmatique pour un animateur « créateur de circonstances », rôle que nous empruntons – encore – à Deligny. Il serait impliqué, prêt à être affecté, altéré, dans l'acceptation de l'altérité ; pleinement et sereinement présent, une présence proche ouverte à l'incertitude. Elle consiste à « ne pas savoir pour l'autre, ne pas penser pour l'autre [...] sans prétendre savoir ce qui est bon pour lui »²¹, mais plutôt à « faire avec » l'autre en abandonnant la « toute puissance » du sachant. (Ibid.)

Pour sortir de ces poncifs, il nous faut regarder nos pratiques, se permettre une certaine disponibilité à ce qui arrive, refuser d'être enfermé dans un rôle dans lequel le milieu, les institutions et les normes nous enferment. Pour cela, il faut que d'autres possibles existent qui ouvrent l'imaginaire. La pédagogie peut être une piste, comme pratique et comme recherche car aller à la rencontre de pédagogues par leurs écrits, nous permet dans des univers parfois clos et manquant d'air, de puiser des ressources, des inspirations et des appuis théoriques.

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

D. *Un peu de pédagogie*

1. « Tout ce qu'on ne critique pas doit être critiqué, nous critiquons ! »²²

Au travers de ces différents mouvements sociaux, on peut lire l'émancipation dans les différents sens du terme. En effet, si nous suivons la philosophe féministe Cornelia Möser (2014), l'usage de ce terme est sujet à « une multiplicité d'histoires ». S'il est « beaucoup utilisé », il n'est « pratiquement jamais défini, discuté ou analysé », comme le montre l'absence d'entrée dans les « dictionnaires de référence, en sociologie, sciences politiques ou philosophie » et dans celui du féminisme. Au sens propre, il vient étymologiquement du latin « emancipare », qui désigne l'acte par lequel un maître affranchissait avec la main un esclave (en référence à son achat qui se faisait en le prenant par la main). Au sens juridique, l'émancipation est l'affranchissement d'un mineur. Dans le sens initial, l'émancipation désigne donc « l'acte passif d'acquisition de droit(s) ». Au sens moderne, selon Sardinha (2013), le terme s'entend en référence à Kant, à son texte : Qu'est-ce que les Lumières ?, et définit la sortie de la minorité. Pour Möser, les féministes du XIXe siècle se sont inspirées de la distinction, opérée par Marx, entre une émancipation politique et humaine. Cette dernière vise à changer voire à renverser l'ordre établi et non à obtenir une meilleure place dans ce système. Par rapport à cette histoire du concept, bell hooks inscrit clairement sa pensée dans la tradition des critiques radicales du système social et politique. Comme Freire (2001), c'est le terme de libération qu'on rencontre sous sa plume car la liberté n'est pas cédée ou octroyée par les oppresseurs, « mais objet d'une lutte pour la conquérir » (p. 25). (Hedjerassi 2016)

1) *Critiques de la pédagogie*

La pédagogie peut s'entendre comme une technique de gouvernement pour maintenir la domination, une ruse, ou alors une marque, comme l'est devenu le nom de Maria Montessori. Marque qui remplit le rayon « pédagogie » de nombre de librairies, en général à côté du rayon

22 « "Les lascars du LEP électronique » est un film sur le mouvement étudiant et lycéen contre le projet de loi Devaquet de 1986. Ce film a été réalisé à la fin de cette année 86 par un groupe de lycéens qui développe alors une critique du mouvement auquel ils ont eux-mêmes participé : critique de l'insuffisance des revendications étudiantes, critique des orgas politiques, avec une critique sociale plus globale. Leurs tracts commençaient par : « Professeurs, vous nous faites vieillir ! » ou « Nous n'irons pas à l'usine ! » ou encore « Maman, Papa. Ta fille, ton fils sont dans la rue. Ils étaient signés les lascars du LEP électronique. » (« Les lascars du LEP électronique » 2018)

« développement personnel ». Ces productions ont tendance à réduire la question de la pédagogie à un ensemble de techniques, d'outils, au final à une pédagogie qui semble limitée à la question de l'organisation de l'activité vue au prisme de la norme sociale du développement de l'individu libéral et entreprenant. La pédagogie utilise aussi la relation comme levier de normalisation. Comme je l'ai mentionné en introduction, pour Alain Vulbeau dans *Le gouvernement des enfants* (1993) la pédagogie « instrumentalise l'affectivité pour gérer la domination. C'est grâce à la qualité de la relation que les agents se font obéir des enfants. [...] Dans ce contexte, la police est assurée non par la répression et la coercition mais par la coopération, la bonne volonté et la gentillesse. » (1993, 146). C'est à partir d'une perspective historique qu'Alain Vulbeau définit dans son livre les enjeux de la relation éducative à partir de deux disciplines : l'orthopédie et la pédagogie. L'orthopédie cherche à « redresser » afin que l'enfant soit « normal, conforme » par la contrainte, la pédagogie à « dresser » par le mouvement. Les colonies de vacances en sont un bon exemple : « le voyage, la séparation sont un premier mouvement qui va permettre une série d'évolutions, d'autres mouvements ». À travers le climat familial, l'alternance de jeux et d'activités, la cure au bon air, « la joie et la gaieté vont innover la discipline et l'obéissance. » (1993, 156).

Bernard Charlot dans son ouvrage *La mystification pédagogique* (1976), analyse le fonctionnement idéologique de la pédagogie, traditionnelle ou nouvelle, en insistant sur le fait qu'elle est avant tout politique, mais que cette signification est masquée, qu'elle « dissimule la signification de classe qui imprègne toutes les relations entre éducation et politique » (1976, 25). Pour cela, la pédagogie extrait l'enfant de sa réalité sociale en concevant une école comme « un milieu éducatif destiné à protéger l'enfant de l'influence corruptrice de la société », en définissant l'humain et l'enfant à partir d'une nature humaine bonne ou mauvaise, « universelle et éternelle, mais aussi corruptible » et en présentant la culture comme un « phénomène individuel de réalisation de soi-même, mais qui n'est pas lui-même un phénomène social » (1976, 269). En opposition à cette conception idéologique de l'éducation il proposera une pédagogie sociale de l'éducation qui s'affirme comme un phénomène socio-politique et qui assume sa référence à un projet de société. Pour lui, la pédagogie doit expliciter ses finalités. La sienne est claire, il ne s'agit pas d'adapter l'individu à la société, mais de participer à la transformation sociale en faisant de la pédagogie une « arme pour la lutte des classes ». L'auteur s'appuiera sur des pistes concrètes initiées par Célestin Freinet, par la pédagogie institution-

nelle, par le mouvement de l'éducation permanente. Il appellera à la création d'école ouverte et à la création de réseaux d'éducation. Cette critique et cet appel ont trouvé des échos concrets, en particulier avec la création des « Groupes de pédagogie et d'animations sociales » (GPAS) en Bretagne avec comme point de départ le refus du programme préétabli et des normes, et le refus du centre pour agir dans l'espace public : « L'idée n'est plus d'accueillir un public dans les murs mais de sans cesse aller chez les autres. » (Sabin 2019, 21)

La pédagogie nouvelle, alternative ou traditionnelle voile, ruse, mystifie. Derrière une apparence naturelle, scientifique, culturelle elle opère son travail de dressage, de maintien de l'ordre établi par la reproduction sociale (Jourdain et Naulin 2011). Pourtant, à l'instar de Bernard Charlot, d'autres se sont attelé·e·s à développer une pédagogie émancipatrice, favorisant ce que Paulo Freire a appelé « conscientisation », une pédagogie qui prend en compte le social, le politique. Aujourd'hui, certains de ces mouvements sont regroupés sous le terme de pédagogies critiques. De Paulo Freire à bel hooks, je propose un petit aperçu de cette diversité.

2) *Pédagogies critiques*

En France, les pédagogies critiques sont notamment théorisées et vulgarisées par Laurence de Cock et Irène Pereira (Pereira 2017; *Les pédagogies critiques* 2019) auteures que je vais mobiliser dans cette partie.

Les pédagogies critiques sont un ensemble de courants qui s'inspirent, à partir des années 1980, de la démarche de Paulo Freire et en particulier de son livre le plus célèbre *Pédagogie des opprimés* (1974). Ces courants se retrouvent dans différents pays du monde, mais ne sont que peu présent en France. L'approche pédagogique de Paulo Freire met en avant la transformation sociale à travers la prise de conscience des oppressions. Les pédagogies critiques se définissent comme des projets « politico-pédagogiques où les pratiques sont indissociables des théories critiques qui les sous-tendent » (Pereira 2017, 71). Elles se différencient par là des pédagogies dites alternatives, qui bien souvent ne se pose pas la question sociale, et se concentrent sur des publics venant de milieux aisés, quand elles ne sont pas des pédagogies purement libérales, mettant la réussite individuelle et le développement personnel au cœur de leur action contre la transformation ou l'émancipation collective. Les pédagogies critiques se sont développées principalement dans le monde latino-américain et anglophone au travers

d'approches féministes noires avec bell hooks (Hedjerassi 2016), (hooks 2019), des écoles zapatistes au Chiapas, de la pensée décoloniale, de la théorie *queer*. Henry Giroux universitaire canadien et états-uniens a distingué trois courants pédagogiques : la pédagogie conservatrice, la pédagogie libérale et la pédagogie critique (ou radicale). On peut ainsi faire le lien avec d'autres courants pédagogiques qui se sont développés en France au courant du XXe siècle avec Élise²³ et Célestin Freinet, avec les pédagogues libertaires comme Paul Robin, Madeleine Vernet, Sébastien Faure, Fernand Pelloutier, Albert Thierry et les courants de la pédagogie institutionnelle et autogestionnaire (Chambat 2011; 2014; Lapassade 1971; Lenoir 2014; Thierry 2020). Toutes ces personnes et ces courants situent leur démarche dans le champ politique et social, dans une véritable praxis, transformant à travers la théorie et la pratique leur approche pédagogique et éducative.

L'histoire des colonies de vacances est aussi liée à ces approches pédagogiques, par les voyages scolaires de Paul Robin, par les pratiques institutionnelles, par l'histoire des Faucons Rouges et plus récemment par des approches féministes, et *queer*. Les pédagogies de la décision pourraient se situer dans ce courant critique, car elles trouvent leurs sources dans les mouvements autogestionnaires et parce qu'elles mettent en avant la socialisation sur l'éducation. Cependant il ne faudrait pas qu'elles cachent les perspectives sociales d'émancipations collectives par un discours essentiellement pédagogique ou didactique, mais bien dans une dialectique avec le socio-politique. Elles doivent assumer cette dialectique pour ne pas devenir une pédagogie alternative, car actuellement former des « décideurs », « apprendre le travail coopératif » est pleinement intégré dans une perspective libérale du capitalisme. Cette dernière est loin d'une visée de libération collective. Il s'agit d'une perspective d'élargissement de la captation marchande à travers des dispositifs de contrôles toujours plus sophistiqués.

23 Élise Freinet est née Virginie "Élise" Lagier-Bruno, de parents instituteurs, le 14 août 1898 à Pelvoux, dans les Hautes-Alpes, en France. Institutrice titulaire à partir de 1920 (École Normale de Gap), elle avait des idées révolutionnaires depuis son entrée à l'École Normale. Elle épousa Célestin le 6 mars 1926. elle a écrit de nombreux ouvrages sur l'École moderne et sur la peinture des enfants.

2. Les pédagogies de la décision comme proposition axée sur la socialisation

1) *Devenirs minoritaires*

Comment réussir, pour reprendre les mots de Guattari et Deleuze (1973) (1989) à déterritorialiser les colonies de vacances, les places des jeunes et des adultes, les sortir du centre, des barrières, des « c'est comme ça que ça passe », des clés qui ferment, des espaces-temps, des journées-types, des thèmes et des objectifs ? Pour Guillaume Sabin et les Groupes de Pédagogie et d'Animation Sociale dans le livre *La joie du dehors* (2019), il faut s'interroger sur les « particules fines émises par le fait majoritaire [...] pour comprendre la manière dont s'agencent les expériences sociales qui cherchent à vriller les évidences, à transformer les représentations et les pratiques » (2019, 122) et en particulier « sur leurs logiques propres davantage que sur leur bien ou mal-fondé, sur leurs tendances davantage que sur leurs résultats bons ou mauvais » (2019, 123). Cela permettrait de mieux comprendre que « le développement et la consolidation de pédagogies alternatives sont généralement moins empêchés par leurs résultats que parce qu'elles travaillent et remuent dans la société. » (2019, 123) En cela l'analyse du modèle colonial de Jean Houssaye nous est d'une grande aide, car elle creuse dans l'histoire afin de mieux cerner les fonctions, les finalités et les théories qui alimentent le « fait majoritaire ». Un exemple cité par Guillaume Sabin et les GPAS pour le secteur du loisir animé est « qu'un animateur ou une animatrice se doit d'animer ». Quelque chose d'ordinaire « une évidence » pour reprendre les mots de Jean Houssaye, c'est ce qui caractérise ces particules fines. Pourtant cette proposition induit que « finalement les personnes à qui s'adressent ces professionnels de l'animation ne se meuvent pas (ou pas suffisamment, ou pas comme il faut) » et caractérisent ce « public à animer » « de manière déficitaire : il lui manque quelque chose ou bien il n'est pas tout à fait comme on voudrait qu'il soit. » (2019, 129-30)

Nous retrouvons ici, une des caractéristiques du modèle colonial : où l'enfant est pensé à partir de ses besoins, donc d'un manque, et les colonies de vacances dans ce qu'elles doivent compenser et non en ce qu'elles permettent en soi. De cela, Jean Houssaye proposera d'axer les colonies de vacances sur le pouvoir de décision des jeunes, afin de travailler à partir de la spécificité des colonies de vacances : la socialisation, et en particulier l'individualisation.

2) Naissance des pédagogies de la décision (pdl)

Les pédagogies de la décision naissent à la croisée des recherches et de la pratique de Jean Houssaye dans les colonies de vacances (1995). Elles sont influencées par la non-directivité de Carl Rogers, par les courants des pédagogies autogestionnaire et institutionnelle (Bataille 2010, 193 ; Houssaye 2004). Fernand Oury, figure du mouvement de la pédagogie institutionnelle, expérimente le conseil dans une colonie de vacances avant de le proposer en classe. Janusz Korczak s'inspirera de son expérience dans les colonies de vacances pour la mise en place des institutions dans les orphelinats. L'une d'entre-elles, le tribunal des enfants, semble être une pratique pré-existante dans les colonies de vacances où il a travaillé. Les amicales, qui sont des espaces d'organisations des enfants autour de pratiques comme la lecture, de jeux, etc. ont marqué Janusz Korczak (Houssaye 2008, 268).

C'est à partir des critiques que Jean Houssaye formule des colonies de vacances libertaires (Houssaye 1977), de la définition du modèle colonial (Houssaye 2009) et de son travail sur la socialisation (Houssaye 2005) que les pédagogies de la décision se dessineront.

Les pdl se définissent donc tout d'abord « contre » : sortir d'une pédagogie qui « sait », qui au nom du savoir sur l'enfant impose une maîtrise de l'adulte sur ce dernier, en ouvrant « un espace qu'elle décide de laisser ouvert, et par là peut-être non maîtrisable : elle est le lieu et le temps d'une construction commune pouvant être remise en cause, pouvant toujours mettre à mal le désir de maîtrise et le savoir déjà-là de l'éducateur » (Houssaye 1995, 233). Jean-Marie Bataille ajoutera que le principe des pdl est de « permettre aux individus de décider de ce qui les concerne » (Jean-Marie Bataille 2010, 313) ou encore dans sa thèse :

« il s'agit d'un modèle qui a en son centre une question : comment des individus vont-ils s'y prendre pour décider ce qu'ils vont faire ensemble. Tout l'enjeu va être que ces personnes se disent ce qu'elles veulent vraiment, que chacun l'entende, le prenne en compte et le fasse. On voit alors les multiples écueils qu'une telle entreprise, d'un abord si simple, recouvre. Les pédagogies de la décision sont toutes les pédagogies qui prennent en charge cette question et on voit alors que le pluriel est justifié ». (2010, 223).

Jean-Michel Bocquet propose six invariants aux Pdl (2012, 43) :

- La socialisation et le vivre-ensemble comme but.
- Le pouvoir de décision confié aux enfants – et conjointement aux adultes
- L'absence de distinction entre activité et fonctionnement.
- La présence d'une instance de décision collective.

- Des moyens d'expression qui favorisent la prise de décision
- Le jeu libre.

Jean-Marie Bataille y ajoute que le dispositif doit permettre de « construire des règles communes à partir de l'analyse des sentiments qui émergent dans l'ici et maintenant des rencontres » (2010).

3) *Individualiser pour prendre en compte le social ?*

Jean Houssaye, afin de sortir les colonies de vacances du modèle scolaire, et de « l'inflation éducative », montre que la spécificité des colonies de vacances est la socialisation et plus particulièrement l'individualisation. Cette dernière serait d'ailleurs selon lui la forme que privilégient les pédagogies de la décision :

La socialisation est une dynamique qui se caractérise par trois aspects dominants : elle ne se limite pas à intégrer l'individu à la vie sociale ; elle consiste aussi à le rendre non-conforme aux idées établies, libre dans ses pensées et dans ses actes, critique et actif dans la position qu'il occupe socialement ; enfin elle lui permet de se produire lui-même au lieu de s'engager uniquement dans la reproduction sociale. À ce titre, trois processus sont en jeu dans la socialisation des enfants : l'acculturation, la personnalisation et l'individualisation. (2005, 15)

Selon Charlotte Herfray, les formes de socialisations seraient privilégiées en fonction de nos conceptions de l'enfance :

Toute définition est référée à une théorie ou à une idéologie. Ceux qui travaillent avec des enfants sont bien obligés d'être au clair sur cette question car les différences sont grandes entre l'enfant de Rousseau qui est innocent et que la société pervertit, l'enfant de Rogers dont le noyau de la personnalité est bon et qui ne saurait être que « congruent » envers lui-même, celui de Freud qui est un pervers polymorphe dont les pulsions restent à domestiquer, celui de Piaget exempt d'affects et réduit à l'observation de ses fonctions cognitives, ou l'enfant de l'Éducation nationale, cet enfant orthopédique qui n'existe nulle part, sauf dans les ouvrages de didactiques. (2005, 26)

L'acculturation se base sur une défiance envers l'enfant. Il serait naturellement ou culturellement mauvais, il s'agit donc de l'assimiler. C'est-à-dire d'agir sur lui par une imposition de la culture légitime. L'école est un des instruments privilégiés de l'acculturation : créer un sentiment d'appartenance commune, un corps citoyen homogène. L'approche éducative basée sur l'acculturation est avant tout idéologique : elle a pour « but fondamental [...] de perpétuer ou de modifier un ordre social » (Houssaye 2005, 15). Les colonies de vacances ont aussi pris

part à ce mouvement, qu'elles soient chrétiennes, d'extrême-droites ou communistes. Aujourd'hui, la tendance semble se réaffirmer avec le Service National Universel ou encore les vacances apprenantes dont l'objectif est le « renforcement des apprentissages et activités de loisirs autour de la culture, du sport, du développement durable » (« Les vacances apprenantes »). C'est bien ici une réaffirmation de la forme scolaire au travers d'apprentissages formels présentés sous forme de « loisirs ».

La personnalisation se base elle sur un enfant naturellement bon qu'il faut protéger de la société, c'est une conception issue de l'*Émile* de Rousseau. Il faut permettre à l'enfant de se révéler à lui-même pour lui permettre de devenir un individu unique, libre et autonome. Ce courant s'est beaucoup développé au sein de l'éducation nouvelle, avec l'appui des théories psychopédagogiques. Il fallait alors placer l'enfant au centre en l'accompagnant à découvrir par lui-même tout en prenant en compte ses besoins et son développement psychique et moteur.

L'individualisation serait un processus qui favoriserait l'émergence de l'individu dans le rapport au social. Il ne s'agit pas seulement de « révéler » la personnalité, mais de prendre en compte l'enfant comme un sujet pouvant produire des normes. Voici la définition qu'en donne Jean Houssaye :

Il s'agit de socialiser l'éducation en privilégiant le sens du groupe partagé par les enfants dans la communauté tout en insistant sur la prise en compte de la formation d'une personne en chaque enfant. Il ne s'agit plus seulement de personnaliser l'éducation en vue de promouvoir le développement intégral de l'enfant, mais aussi de prendre en compte l'enfant comme futur citoyen qui devra assumer certains rôles sociaux et les remplir correctement pour pouvoir s'intégrer dans la vie sociale. L'enfant s'intègre finalement et devient membre de la société. Pour qu'il soit responsable et autonome dans ses actes, la socialisation est suivie de l'individualisation. Celle-ci fait de l'enfant, qui au départ est un objet subissant les actions socialisatrices exercées par les adultes, un sujet-acteur qui participe à créer de nouvelles formes de socialisation tout en reproduisant les systèmes de valeurs figés à travers l'histoire d'une société. Ainsi la production et la reproduction alternent dans le processus de socialisation. L'individu doit donc être valorisé par ses pensées créatrices et par ses actes autonomes et moraux, dans la mesure où il sait s'imposer les contraintes à lui-même. Mais cela suppose que l'éducation soit une expérimentation en commun d'un véritable pouvoir de décision à exercer par les enfants. (2005, 16)

L'enfant est donc considéré comme un agent agissant sur la production et la reproduction de normes.

Une étude qualitative récente, réalisée par la sociologue Pauline Clech (2020), se penche sur la socialisation des jeunes en colos. Ce ne sont pas des séjours organisés autour de la question de la décision des jeunes, mais l'étude montre les difficultés des animatrices à saisir les enjeux sociaux qui sont à l'œuvre dans leur séjour. Si les pédagogies de la décision sont censées favoriser l'individualisation, qu'est-ce que les séjours de vacances produisent en termes de socialisations ? C'est ce que je propose désormais d'étudier.

4) « *Partir en colo et revenir changé* »²⁴

Pauline Clech chercheuse associée à l'Observatoire sociologique du changement (Sciences Po/CNRS) et à l'INJEP (Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire) s'intéresse, en s'appuyant sur une méthode ethnographique (quatre terrains observés et des entretiens avec les jeunes de manière individuelle et collective) à la socialisation des adolescent·e·s en colonies de vacances à travers leurs points de vue. Cette enquête s'inscrit dans la continuité d'enquêtes qualitatives pionnières réalisées par des pédagogues et/ou des sociologues (Amsellem-Mainguy et Mardon 2014 ; Houssaye 2005 ; Perrin 2015 ; 2016).

L'enquête établit que les colonies de vacances sont des « institutions enveloppantes » en ce sens où les normes qui régissent le séjour ne sont pas descendantes (des animatrices vers les jeunes), mais produites au sein du collectif « pour son bien et le bien de chacun·e », par les interactions entre pairs et avec les animatrices. Elle montre la spécificité du cadre socialisateur des colos, avec ici quatre normes : norme de l'autonomie (négocier les règles), norme de la rupture (découvrir, sortir de sa « zone de confort »), norme interactionnelle (le groupe soudé, la capacité à entrer en relation montrée ici comme inégalitaire : les jeunes des milieux aisés maniant mieux l'art de la discussion), norme de l'invisibilité de l'encadrement (la proximité avec les encadrant·e·s). Ces quatre normes explicites sont bien présentes dans les entretiens avec les jeunes.

L'enquête montre que la colo est un lieu de socialisation de renforcement, où une norme dominante, celle du groupe des « leaders » prendra le pas sur les autres groupes « les suiveur·eue·s » et les « exclu·e·s » et exerce un renforcement de la socialisation antérieure.

Ce cadre socialisateur implicite, la « loi du groupe » co-construite à partir de la rencontre des *ethos* des individus, est dans les colos observées accaparée par les garçons – que ce soit une

24 J'emprunte à Pauline Clech le titre de son enquête parue en 2020 et publié par l'INJEP.

socialisation renforçant une « masculinité populaire virile », une « masculinité populaire respectable », ou encore une « masculinité hégémonique » – à l’intersection des rapports de genre et de classe. Il y a parfois une lutte pour le leadership entre des groupes impulsant différentes normes, mais cela reste dans cette enquête spécifiquement associée aux garçons. Ces conflits peuvent aussi s’exprimer avec les animateur·ice·s, qui ne peuvent obtenir une « docilité » des jeunes qu’à partir de trois types de légitimité analysés par l’enquêtrice : une légitimité charismatique, une légitimité du *care* et une légitimité du savoir, et seule la légitimité charismatique permettrait d’influer dans les colos observées sur la loi du groupe. L’autonomie des jeunes, en plus d’être limitée par l’encadrement, sera aussi limitée par « le caractère plus ou moins contraignant que la loi du groupe exerce sur eux ». Notamment l’autonomie des filles qui est limitée par la loi des garçons. Elle remarquera que les animateur·ice·s ont assez peu conscience de ce rapport de domination. Les relations agonistiques qu’établissent certaines filles « leaders » comme une affirmation féminine de soi au sein du groupe, même si cela reste au détriment d’autres filles, seront la seule exception notable.

Si la colo peut valoriser des ressources populaires ou bourgeoises, l’analyse montre que le fonctionnement du collectif entérine, en général, un ordre du genre inégal : le masculin y est plus légitime que le féminin, largement invisibilisé. (2020, 71)

Au-delà des cadres socialisateurs explicites et du puissant cadre de la « loi du groupe », il existe aussi un emboîtement de cadres socialisateurs implicites secondaires : des interactions entre jeunes (amitiés, amours, chambrées), mais aussi des relations privilégiées entre jeunes moins charismatiques et moins soumis à la loi du groupe et animateur·ice·s, qui permettront l’approfondissement d’apprentissage non-formels faits par ailleurs, ou l’apport d’un capital culturel « dissonant ».

On voit ainsi que ces colos s’ancrent dans une tradition d’éducation populaire en ce qu’elles s’appuient et valorisent la possession de ressources non formelles, y compris populaires, mais que la domination masculine y est largement un impensé. (2020, 102)

Malgré cela, les colos permettent tout de même à certains jeunes de « changer » par l’incorporation de nouvelles dispositions, mais qui ne constituent pas « une transformation radicale et totale ». Les colos permettent de « s’aguerrir », de passer des étapes biographiques vers l’âge adulte – les premières fois, la responsabilisation des jeunes, etc. –, qui permettent de gagner en confiance en soi. Elles permettent aussi « d’élargir son répertoire culturel » que ce soit par

la mixité sociale, ou par des différences de goût, que cela soit aux marges de la loi du groupe, dans les relations amoureuses entre jeunes, dans la confrontation avec un cadre extérieur différent (ici la campagne pour des jeunes des HLM du 93), dans la rencontre avec des animateurs véhiculant des formes de masculinités différentes, par la suspension du cadre habituel et de la réputation des jeunes dans leur milieu. Un jeune habitué des colos et venant d'un milieu différent de celui des autres (petit-moyen rural dans un groupe de la classe moyenne supérieure par exemple), montre une réelle réflexivité sur l'usage des normes, faisant preuve d'aisance dans une sorte de *passing* de classe.

Les adolescents tissant, en colo, des liens avec d'autres jeunes ou avec des adultes issus de milieux sociaux distincts élargissent leur univers de référence : la suspension des réputations et des rôles habituels, les échanges interindividuels soutenus, le partage d'une vie quotidienne où s'expriment différentes facettes de la personnalité, la proximité affective avec les animateurs favorise la découverte de manières d'être et de voir le monde, de goûts culturels parfois distincts de ceux qui leur sont familiers. La colo catalyse le décentrement et, parfois, la transformation de soi à travers l'acquisition d'un capital culturel « dissonant ». (2020, 93)

Cette rupture favorise un moment de bilan et de réévaluation de soi (Strauss, 1992), jalon éventuel vers une transformation de soi plus profonde. (2020, 93)

Pauline Clech, pointera les limites de la méthode utilisée en ouvrant la piste à une enquête longitudinale afin d'observer si les dispositions incorporées produisent des transformations sur le long terme. Il y aurait effectivement nécessité de ces études, qui viendraient donner une assise théorique et « scientifique » au constat empirique de l'importance des colonies de vacances dans bon nombre de trajectoires individuelles : réorientations post-bafas, « dynasties », engagement dans le socio-éducatif en marge de la culture familiale, etc.

5) *Une histoire de posture*

Si les pédagogies de la décision sont centrées sur les questions que soulève la socialisation, alors c'est un véritable travail sur soi, sur sa posture que doit effectuer l'animateur·ice.

Ceci soulève de nombreuses difficultés pour les équipes habituées à « faire de l'animation », parce qu'au-delà des dispositifs, des institutions proposées, des outils, les pdld bousculent nos pratiques. Les adultes « réfléchissent plutôt dans l'après coup, en tentant d'élucider le sens des actions menées, que dans l'anticipation et l'organisation des journées à venir ». (Bataille

2010, 195). L'inspiration Rogerienne de la non-directivité, amène à un véritable travail de la posture de l'animatrice qui est fondamentale « 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 ». (Jean Houssaye cité par Bataille 2010, 194). Tout cela ne bouscule pas que les animatrices, mais bien toute la colonie et les différents statuts attribués à ses participant·e·s : les jeunes, l'équipe pédagogique mais aussi l'équipe de cuisine et l'organisateur. C'est un aspect que je vais développer désormais : comment la volonté de co-construire la colonie de vacances avec les jeunes, passe aussi nécessairement par une co-construction avec toutes les personnes physiques et morales qui participent au séjour ? Et là aussi ça coïncide, ça gratte, ça révèle et ça analyse. Les pédagogies de la décision sont avant tout une pratique de la tentative, qui doit assumer une certaine médiocrité et une conflictualité qu'elle peut engendrer, plutôt qu'une pratique de l'excellence, morale, efficace et formatée.

La question de la posture doit nous permettre de préciser ce que nous entendons ici par « pédagogie ». La définition amenée par Jean Houssaye amène à penser la création d'un savoir pédagogique qui « naît à l'articulation de l'action (de la direction de centre de vacances), de conceptions (de référents scientifiques, la psychologie sociale par exemple) et de convictions (de valeurs assumées). » (2005, 19). La pédagogie est donc une théorie pratique, une recherche-action permanente, une recherche qualitative et située. Pour ma part, je montrerai à travers cette recherche la place de nos convictions, de nos valeurs, de notre éthique comme guide pour notre pratique pédagogique ; et qu'au-delà de nos convictions se joue aussi pour l'éducateur et l'éducatrice un véritable travail sur soi à travers la composition entre différents *ethos* se rencontrant, les différentes places et statuts, et les institutions.

Nous allons maintenant nous intéresser au pédagogue Janusz Korczak et du livre *Composer avec les moutons* de Vincianne Despret et Michel Meuret la question du lien entre pédagogie, travail de composition, *care* et norme de genre.

6) Janusz Korczak : éducation constitutionnelle, posture et politique du *care* .

Je suis un organisateur, je ne sais pas être un chef. Ma myopie et mon absence totale de mémoire visuelle ont toujours été une entrave à cela comme à d'autres choses. Ma presbytie sénile a compensé mon premier défaut, intensifié le second. Il y a un côté positif à

tout cela : comme je ne reconnais pas les gens, je me concentre sur l'affaire à régler, je n'ai ni préjugés, ni rancunes. » tiré de « Le testament de J. Korczak », Lettre de demande d'emploi d'éducateur dans un second orphelinat du ghetto, 9 février 1942, traduite par Maryla Laurent et éditée dans le volume II des archives Ringelbaum (éditions Athème Fayard)(Avet et Mialet 2012, 50)

Le droit de l'enfant au respect

Cet écrit d'une trentaine de pages résume assez bien l'approche du « chauve avec des lunettes »²⁵ : son travail autour de la posture de l'éducateur·ice, son ironie, sa tendresse, son point de vue sur les enfants, sa critique des « internats casernes ». Nous y retrouvons, par contre, assez peu sa démarche institutionnelle, alors que Korczak a développé de nombreux dispositifs :

Chaque dispositif, loin d'être une simple coquille formelle, est l'expression d'un tissage serré et cohérent mêlant et régissant la sphère « vie institutionnelle », la sphère « relations interpersonnelles » et la sphère « évolution individuelle ». Ce processus d'institutionnalisation en tant que support de l'organisation et de l'action éducative, n'est pas sans rappeler les principes avant l'heure de la pédagogie institutionnelle, élaborés par Fernand Oury au carrefour des méthodes Freinet et de la psychanalyse. (Avet et Mialet 2012, 43)

Nous pourrions tout de même trouver une allusion dans ce passage :

Nous ne permettons pas aux enfants de s'organiser entre eux. Nous les sous-estimons, ne leur accordons aucune confiance. Peu disposés à leur égard, nous ne faisons pas d'effort. Résultat : sans spécialistes, nous ne sommes pas à mêmes d'agir... Or, les spécialistes en la matière, ce sont les enfants.(Korczak 2017, 32)

Mais peut-être se méfiait-il des recettes, des outils prémâchés et préférerait-il partir d'un travail critique de la posture de l'éducateur·ice, d'où peut découler des dispositifs et leur remise en question plutôt que la rigidité d'un outil importé d'une autre situation :

« L'esprit » des dispositifs est contenu dans cette approche : créativité, inventivité, points d'appui protecteurs et d'expression libre, remise en question ; le dispositif est une structure ferme, dynamique et ouverte dont chacun peut se saisir, se servir ou qu'il peut contester.(Avet et Mialet 2012, 42)

25 C'est ainsi qu'il se décrit dans *La Petite Revue*, supplément enfantin à la revue juive *Nasz Przegląd* (Notre Revue), entre 1926 et 1939 : « dirigé par un vieux chauve avec des lunettes pour qu'il n'y ait pas de désordre » (Avet et Mialet 2012, 49)

Points de vue sur les enfants

Nous reviendrons sous peu à la question des institutions et de la posture chez Korczak. Pour l'instant revenons-en à la lecture de *Le droit de l'enfant au respect* (Korczak 2017). Dans le premier chapitre « Le manque d'estime et de confiance », il décrit de manière ironique la vision qu'ont les adultes sur les enfants :

L'enfant n'écoute pas. Comme s'il le faisait exprès, envers et contre nous. Il est espiègle, curieusement attiré par le mal, il obéit volontiers aux mauvaises incitations, se guide sur les pires exemples. Son caractère se dégrade facilement, mais s'améliore avec difficultés. Il faut veiller à ce qu'il nous écoute, à ce qu'il nous obéisse. Seul, il progresse ouvertement vers le mal, emprunte un chemin tortueux et dangereux.

Comment tolérer ses farces stupides, ses caprices absurdes, ses débordements incontrôlés ?

Cet être primaire est suspect. Il semble docile, innocent. En réalité, il est rusé et sournois. Il est capable d'échapper à notre contrôle, d'endormir notre vigilance, de nous tromper. Il a toujours, en réserve, une excuse, une échappatoire. Il fait des cachotteries et ment ouvertement. On ne peut pas lui faire confiance. Il fait naître les doutes, l'irrespect, la méfiance, les soupçons, les accusations.

Encore une triste comparaison : il serait donc un trouble-fête, ivre, révolté, fou. Comment vivre avec lui sous le même toit ? (Korczak 2017, 23)

Face à cette vision, il conclut le livre, par il me semble une pointe d'humour, de poésie ou de tactique :

« Les vrais sentiments errent dans les rues tels des orphelins. Or, les enfants sont les poètes, les penseurs, les princes des sentiments.

Je demande le respect si ce n'est l'humilité envers la blanche, la lumineuse, immaculée, sainte enfance. »(Korczak 2017, 52)

On pourrait y voir une sorte d'essentialisme, l'enfant serait bon par nature, par essence. Or, le point de vue de Janusz Korczak est plus fin, plus dialectique. Cette « sainteté » de l'enfant serait une tentative de contredire la tradition pédagogique et médicale et la plus moderne psychologie, qui considèrent l'enfant comme un être à redresser par une éducation orthopédique (Vulbeau 1993), ou au mieux un être incomplet :

Certains scientifiques soutiennent que l'enfant n'a pas une structure psychique différente de l'adulte, mais inférieure, plus chétive, plus pauvre. Comme si nous, les adultes, étions tous savants ! D'après ces chercheurs, l'enfant serait un être distrait par une imagination trompeuse, il errerait dans le chaos de ses instincts et de ses envies tandis que l'adulte serait un être logique doué d'un caractère, d'un profil moral défini.(Korczak 2017, 51)

Romuald Avet et Michèle Mialet, expose ainsi le point de vue de Janusz Korczak :

Pour J. Korczak, il n'existe pas de condition infantile, mais la nécessité d'une prise en compte essentielle et spécifique de la pensée et de l'état enfantins.

L'enfant n'est pas un adulte en miniature ou un adulte en devenir qui demande à se développer, mais il est un sujet construit. (Avet et Mialet 2012, 29)

Ceci se retrouvera, à travers la plume du pédagogue de Varsovie et dans le livre qui nous intéresse, par ces mots :

L'enfant à un avenir mais il a aussi un passé : des événements mémorables, des souvenirs, de nombreuses heures de réflexion solitaire sur des thèmes essentiels. Comme nous, il se souvient et oublie, apprécie et dédaigne, raisonne de manière logique et fait parfois fausse route. Il fait confiance, ou doute, de façon réfléchie. L'enfant est comme perdu dans un pays étranger dont il ignore la langue, les droits et les coutumes. Parfois, il préfère cheminer seul et, lorsqu'il rencontre des difficultés, il demande des renseignements et des conseils. Il a alors besoin d'un guide attentif pour répondre à ses questions. (Korczak 2017, 37-38)

L'enfant aurait besoin, selon l'auteur, de cheminer seul, de faire ses expériences, avec ses pairs, hors de la surveillance permanente de l'éducateur·ice, d'avoir la possibilité d'emprunter « un chemin tortueux et dangereux » et c'est l'emprunt de ces chemins que l'éducateur·ice doit accompagner par sa présence ouverte aux questions de l'enfant, par sa disponibilité (Houssaye 2008, 31), par ce qu'il m'amuse d'appeler un « laisser-faire attentif ou attentionné ». J. Korczak s'oppose au fait que l'enfant, que ce soit pour son bien ou le bien-être social, n'a le droit à aucune autonomie ni matérielle, ni politique :

Nous avons instauré un enseignement généralisé, nous avons contraint les enfants au travail intellectuel, nous avons mis en place le recensement et la conscription scolaires, et faisons porter aux enfants la lourde charge de concilier les intérêts parfois divergents de deux autorités parallèles.

[...] Soumis à l'obligation d'aller à l'école, l'enfant, quant à lui, doit mendier auprès de ses parents ou auprès de la commune.[...]

L'École est censée répondre aux besoins des jeunes citoyens. Mais qui mieux que l'enfant sait ce dont il a besoin ? Il est intelligent, il connaît les difficultés et les obstacles qu'il rencontre dans sa vie. Il faut mettre fin aux interdictions despotiques, aux règles strictes, insensées et inapplicables, à la surveillance soupçonneuse, à la bêtise malveillante, rétrograde et injurieuse des adultes. Faisons place à une compréhension mutuelle pleine de tact, à une foi en l'expérience de chacun, à une cohésion dans la vie comme dans le travail. (Korczak 2017, 36)

La médiocrité de l'éducateur

L'ironie que l'on retrouve dans ses descriptions de l'enfant, ce ton assez particulier aux écrits du « médecin-éducateur », sont façonnés par une caricature, des « on dit », par ce qui parfois nous traverse la tête. J. Korczak décrit les préjugés auxquels il est confronté, comme une manière de « se mettre à l'épreuve des généralités qui circulent dans le milieu » (Despret et Meuret 2016, 62). C'est, tout du moins une manière de se distancier, par son apprentissage auprès des enfants, cette « mise à l'épreuve », et ainsi de transmettre la critique qu'il en a tiré. C'est déjà là, une approche pédagogique.

Dans le deuxième chapitre intitulé « Le dépit », il s'attaquera aux adultes, ces êtres supérieurs que l'enfant doit respecter, qu'il n'a pas le droit de critiquer :

Nous, les adultes, dissimulons nos propres défauts et nos actes répréhensibles. Les enfants n'ont pas le droit de nous critiquer ni de découvrir nos vices, nos mauvaises habitudes, nos bizarreries. Nous passons pour des êtres parfaits. Craignant la pire des offenses, nous gardons jalousement les secrets du clan dominant, de la caste des initiés destinés à accomplir des missions supérieures. Seul l'enfant a le droit d'être honteusement humilié et cloué au pilori.

Nous jouons avec les enfants, mais nous avons des cartes truquées en mains. Nos atouts d'adultes l'emportent sur les faiblesses de l'enfance. Nous trichons de manière à pouvoir confronter ce que nous avons de bon et de précieux en nous à leurs aspects les plus détestables. (Korczak 2017, 32)

L'éducateur ne peut faire de l'enfant un homme nouveau, il doit faire le deuil de son idéal. Il ne peut le faire à son image idéale – qui confondrait l'idée de l'adulte accompli, à la morale bien définie, avec son essence même – lui-même étant imparfait. Pour J. Korczak, l'adulte doit se refuser d'être un modèle (Houssaye 2008, 25-27) ou de fabriquer des enfants modèles. Il doit accepter l'enfant comme il est et lui permettre de devenir lui-même, il doit accepter sa propre médiocrité et celle de l'enfant (Houssaye 2008, 39).

« Nous ne sommes pas des faiseurs de miracles, nous ne voulons pas passer pour des charlatans. Nous rejetons notre rêve hypocrite de l'enfant parfait. »(Korczak 2017, 52)

Le désir de l'éducateur·ice de dressage, de modelage, peut aussi être dissimulé sous des formes de protections, de paternalismes. Janusz Korczak décrit la naïveté des éducateur·ice·s qui pensent pouvoir transformer l'enfant par leur seule action (Korczak 2017, 40). Cela peut s'exprimer soit par l'aveuglement ou l'auto-satisfaction, soit par la violence.

L'enfant pur n'existe pas : chacun est plus ou moins pollué. Oh ! Il s'affranchit et se purifie très rapidement ! Il n'a pas besoin de se soigner, il lui suffit de se laver. L'enfant y met volontiers du sien, heureux de s'être retrouvé. Chaque éducateur célèbre, un jour ou l'autre, ce genre de victoires naïves tirées de quelque fable. Elles font croire aux moralistes crédules que la tâche est aisée. Les mauvais s'y complaisent, les ambitieux s'en attribuent tout le mérite, les brutes, quant à elles, s'emportent contre le fait que les choses ne se passent pas toujours ainsi et tentent d'y remédier en augmentant la dose de persuasion ou en accentuant l'oppression sur les enfants dont ils ont la charge. (Korczak 2017, 46)

À partir de la médiocrité, il s'agirait donc pour l'éducateur·ice de travailler sur sa posture, afin de fuir modèle et idéal et de pouvoir naviguer dans les eaux du quotidien. Posture pour reprendre les mots de Thierry Lafont²⁶, qui ne serait pas quelque chose de figé, comme une position, mais quelque chose qui est en mouvement ou *entre* les mouvements. La posture prise dans la continuité du mouvement pour s'adapter en permanence à l'autre et au milieu. La posture, qui rend possible le geste indiqué par l'observation de soi et de l'autre, par l'analyse de ce qui lie et délie les individus et les groupes, et ainsi comme lien entre la pensée et l'agir. Le pédagogue est – d'une certaine manière étymologique – celui qui marche. La marche étant ici, une succession d'équilibres précaires, de postures jamais figées, qui permettent le mouvement, et par là d'« allier l'expérientiel et l'expérimental. » (Houssaye 2008, 37)

La confiance

L'éducateur·ice doit, selon Korczak, travailler à une attitude attentive et aimante tout en se méfiant de la séduction, et des mécanismes de ce que l'on a appelé le contre-transfert (Houssaye 2008, 37) :

J. Korczak propose de penser et de pratiquer autrement les relations entre adultes et enfants. Pour lui, il s'agit de construire dans la sécurité, entre « amour pédagogique » et respect de l'enfant, une dialectique vivante, toujours en alerte et en recherche. L'amour et la tendresse mais pas « la confusion des langues » de la séduction. (Avet et Mialet 2012, 33)

L'amour serait essentiel à la démarche éducative mais pour lui, cette attitude requiert de la compréhension et de la patience : compréhension par l'observation et par la connaissance, et patience en laissant le temps aux enfants d'apprendre, en acceptant un certain désordre, en acceptant leurs révoltes, leurs errements, leurs « vices » (Korczak 2017, 49). Cette attitude com-

²⁶ Thierry Lafont est un danseur, chorégraphe et pédagogue. Cette citation est extraite de son intervention lors d'un TD « Lire le corps » du SIAES en février 2020.

préhensive doit nous obliger à nous éloigner de la « morale de pacotille », des savoirs préfabriqués auxquels nous sommes habitués, contraints ou soumis, pour tendre vers une éthique de la confiance, du soin qui nous permette de protéger l'enfant des « bons sentiments » des adultes en défendant son « droit à être ce qu'il est » (Korczak 2017, 50).

Ce qui signifie aussi accepter que l'enfant n'est pas pur, et son milieu non-plus :

Le foyer n'est pas le seul lieu où l'enfant puise ses modèles. Il y a encore le couloir, la cour, la rue... Il parle le langage de son entourage, répète ses opinions et ses gestes, prend exemple sur les autres. (Korczak 2017, 46)

Alors méfions-nous de nous-mêmes, de notre bonne volonté, de nos angoisses plutôt que d'eux, ce qui donne avec une pointe d'humour :

Mais le risque zéro n'existe pas, c'est évident, alors ne redoublons pas de méfiance, car nous voulons avoir la conscience tranquille pour ne rien avoir à nous reprocher en cas de malheur. (Korczak 2017, 21)

La confiance n'est pas une chose simple : elle ne se décrète pas elle, elle ne se quémande pas. Elle est un travail permanent indispensable pour entrer en relation, pour passer du « parler à » au « parler avec ». La confiance nécessite de la « disponibilité » qui loin des illusions, des préconçus éducatifs, elle implique de se rendre « perméable » à soi et aux autres. La disponibilité ne semble pas être chez Korczak qu'une affaire de temps, mais plutôt une présence réfléchie, une écoute fine, une ouverture à soi et à l'autre.

Pour être disponible à ce qui se joue, il faut voir ce qui se joue :

Ceci étant, la confiance se décline sous deux registres : faire confiance aux enfants, obtenir la confiance des enfants. Or celle-ci ne s'obtient pas par une attitude béate. Il faut montrer aux enfants qu'on les connaît et qu'on les accepte ; c'est ici que l'observation et la tolérance se révèlent comme les moyens de la communication. (Houssaye 2008, 30)

Et pour cela, pour avancer vers la confiance, il n'est pas possible de considérer les enfants comme un groupe, une entité. Il faut individualiser – considérer chaque individu dans le groupe et dans la relation – et pour cela, pas de recette miracle, ni d'outils ingénieux, seul un travail sur soi, sur sa pratique le permet. Janusz Korczak encourage auprès des éducateur·ice·s l'analyse-réflexive par l'écriture d'un journal, afin de percevoir les évolutions, d'inscrire l'instant dans une continuité, de se rendre compte du mouvement de la posture et de la relation et ainsi continuer de se déplacer, mais aussi assumer le risque de l'altérité. C'est un tra-

vail de cohérence et d'attention permanente pour permettre aux enfants de « tester » leur possibilité de se fier (Avet et Mialet 2012, 40).

Enfin, la critique de l'autorité de l'adulte passe par la reconnaissance, pour les enfants, du « droit à » et l'exercice du « droit de », comme point de départ, mais aussi par l'institutionnalisation de l'autorité. Il s'agit donc, d'une certaine manière, d'une institutionnalisation de la confiance, pour permettre d'accueillir le conflit, l'expression des révoltes. Une autorité qui autorise plutôt qu'une autorité productrice de despotisme, de répression et de contrôle :

Un des objectifs fondateurs de l'accueil d'un enfant à l'orphelinat dirigé par Janusz Korczak, a consisté à substituer à l'autorité traditionnelle de l'adulte sur l'enfant l'exercice du (et des) droit(s) de l'enfant à être lui-même, à penser par lui-même, à accéder à son autonomie dans un cadre démocratique, en vivant parmi ses pairs en bonne intelligence. (Avet et Mialet 2012, 33)

Malgré la nécessité d'un travail exigeant de l'éducateur·ice, la perfection n'existe pas – l'adulte ne peut être un modèle, étant lui-même en butte à la médiocrité et à sa propre incomplétude – c'est ainsi que nombre d'institutions, de dispositifs ont été mis en place dans ces orphelinats, pour permettre à chacun de se mettre en mouvement au travers de la transversalité institutionnelle, de produire des normes, de déplacer l'autorité, de gagner en pouvoir et d'élaborer une éthique commune.

Institutions

Je ne m'attarde pas sur la question de la description des institutions. Il ne s'agit pas ici de présenter des outils mais de tenter de comprendre ce que produit l'articulation entre le point de vue de J. Korczak sur l'enfant et l'adulte d'où découle la mise en mouvement nécessaire de la posture de l'éducateur·rice et la mise en œuvre de processus institutionnalisant. Jean Hous-saye distingue les institutions décrites par Janusz Korczak par leur fonction principale au sein de la communauté : l'admission et la régulation comme le comité de tutelle et les parrainages des nouveaux, l'exécutif avec le parlement, les relations avec la boutique ou la boîte aux lettres, l'expression avec notamment *La Petite Revue*, et enfin, celle que considère Jean Hous-saye comme « l'institution phare » : le tribunal.

Il nous paraît que Janusz Korczak désirait réaliser une république d'enfants démocratique, articulant le souci de l'individu enfant à sa protection par l'intérêt général de la collectivité. (Avet et Mialet 2012, 36)

Ce vers quoi tendent ces institutions semble être assez proche du processus d'individualisation défini par Jean Houssaye dans *C'est beau comme une colo* (voir p.77). Ce n'est donc pas seulement, sur le travail de la posture de l'éducateur·ice qu'il faut agir mais donc aussi sur ce qui peut lier les individus, les normes et l'organisation collective. Et ce lien, incarné par les institutions autogérées, doit s'étendre à différents niveaux de la vie collective, pour ne pas être une valeur abstraite – limitée au symbolique ou à quelques domaines pensés comme éducatifs – mais une réalité concrète « d'expérimentation en commun » de l'exercice du pouvoir et du maniement de l'autorité à laquelle participent les enfants à tous les niveaux :

Ces principes d'autogestion portent sur l'application de l'égalité des droits, sur la mise en place d'une même loi et d'une même justice pour tous, sur une position anti-autoritariste fondée sur une hiérarchie non pas verticale mais basée sur l'ancienneté dans l'institution ou sur le mérite.

La liberté et le droit à la parole sont reconnus et pris en compte. Ce droit actif d'expression porte sur les relations que les adultes et les enfants d'une part et les enfants entre eux d'autre part entretiennent, mais aussi sur le règlement des conflits, la question des sanctions ou la résistance à l'éducation et au savoir, bref sur tout ce qui personnellement ou institutionnellement peut être contesté.

S'expliquer, discuter, confronter ; un certain désordre encadré est accepté et admis. (Avet et Mialet 2012, 37-38)

Dans les institutions mises en place dans ces orphelinats, nous retrouvons bien l'articulation des trois niveaux propres à l'institution définis par René Lourau dans *L'autogestion pédagogique* [Lapassade, 1971 : 27] :

- l'universalité : idéologies et normes ;
- la particularité : rapports d'individus et de groupes ;
- singularité : organisation matérielle

Les institutions autogestionnaires de Janusz Korczak permettraient ce processus d'individualisation, d'intégration dans la vie sociale par la production de normes, de la loi. Ceci allant de pair avec une posture éducative qui autorise chacun à être ce qu'il est et qui favorise la créativité, la liberté et qui permet la non-conformité afin de battre et rebattre la norme tant qu'elle est chaude, sur l'établi de l'ordre et du désordre.

Conflits

Le travail de l'attitude, de la posture de l'éducateur·ice n'étant pas suffisant pour faire face à sa propre médiocrité, l'institution peut alors permettre aussi l'auto-analyse, une certaine ré-

flexivité, en plus d'être un rempart aux formes de tyrannies, auxquels les difficultés et nos aveuglements peuvent nous conduire. Janusz Korczak est un éducateur « constitutionnel » dans le sens où l'éducateur·ice est soumis·e à la loi, et non pas tout·e puissant·e, faiseur et faiseuse de loi :

Korczak dit et répète que le tribunal est indispensable pour connaître les enfants, pour faire prendre conscience des conditions et des lois de la vie en collectivité, pour entrer justement dans la connaissance et le respect de la société enfantine. Il admet même que les procès qui lui ont été faits l'ont changé : « J'affirme que ces quelques procès ont été la pierre angulaire de ma propre éducation. Ils ont fait de moi un éducateur "constitutionnel" qui ne fait pas de mal aux enfants, non pas parce qu'il a de l'affection pour eux ou qu'il les aime, mais parce qu'il existe une institution qui les défend contre l'illégalité, l'arbitraire et le despotisme de l'éducateur ».

On comprend mieux dès lors cet attachement particulier de Korczak au tribunal. C'est l'institution qui, partant de la société enfantine, lui semble le mieux correspondre à ses principes éducatifs : celle qui dévoile la complexité de l'action éducative, celle qui met en scène le respect des droits de l'enfant, celle qui symbolise le refus du modèle et de la contrainte, celle qui témoigne de l'attitude de confiance, de disponibilité et de rigueur scientifique, celle qui protège le mieux des difficultés de toute entreprise éducative. (Houssaye 2008, 62-63)

Cette conséquence de l'institutionnalisation sur la posture des adultes opère aussi pour modifier les rapports à l'autorité, son incarnation et sa place. Ce qui permet de situer la responsabilité, non pas dans un rapport de domination adulte-enfant, mais dans un maillage de relations embrassant les enfants comme les adultes :

Dans cette perspective des droits uniques pour tous, l'autorité cesse d'être du côté du pouvoir hiérarchisé de l'adulte et prend une tout autre envergure : celle d'être en position de responsabilité les uns à l'égard des autres. (Avet et Mialet 2012, 35)

La possibilité d'une autorité partagée, d'une éthique de la responsabilité qui se tisse entre les individus dans un rapport au collectif permet aussi l'émergence des conflits au plein jour, leur prise en compte et leur traitement (Korczak 2017, 49).

Malgré le tribunal, malgré le parlement, qui pourrait devenir comme dans nombre de républiques des institutions hétéronomes et autoritaires, l'intention de Janusz Korczak ne semble pas être la création d'une nouvelle morale, la mise en place d'institution rigide et toute-puissante, mais bien de travailler par la personnalisation, l'individualisation et l'institutionnalisa-

tion à « un ordre éthique » (Avet et Mialet 2012, 45), une communauté qui construirait une éthique de la justice dans un tissu relationnel.

Cette éthique de la justice, qui ne serait pas une justice de la punition, de la vengeance, de la répression mais une justice de la compréhension, du pardon (Houssaye 2008, 55). C'est ici, une éthique de la responsabilité (Gilligan 2019) du rapport à soi et à l'autre, qui permette l'expression du conflit, la construction de rapports de confiance, une certaine disponibilité, la possibilité de l'expérience, de l'erreur, du faux-pas. Cela semblerait se rapprocher d'une éthique du *care* (Gilligan 2019), plus que d'une éthique de la justice, qui tendrait vers l'autonomie des individus isolés par des frontières qui seraient les limites à leur liberté. Ici, il semble d'après Jean Houssaye que la question de la compréhension de l'acte et des raisons prime sur la punition :

La règle de base n'est pas de punir, mais plutôt de pardonner et d'attendre que celui qui a mal agi s'amende lui-même. Que sait-on, en effet, de la raison qui préside à un acte répréhensible ? Est-ce par ignorance, sans avoir voulu le faire, par impossibilité de se dégager de ses mauvaises habitudes, sous l'influence d'un autre ? Se fixer sur la culpabilité en tant que telle ne sert pas à grand-chose, sinon à adopter d'emblée une attitude répressive. (Houssaye 2008, 55)

Pour J. Korczak, il s'agit de travailler à un certain développement moral et nous parlons donc bien d'une forme d'éducation. Et là où il y a éducation, elle n'est pas seulement destinée aux enfants, mais bien à tous, de manière mutuelle par une certaine posture de l'éducateur·ice et de manière égalitaire par la constitution d'institutions. L'éducation n'est plus un moyen pour façonner un être meilleur, l'éducation devient le produit des conflits, de la compréhension de l'autre et des liens entre chaque personne.

Une politique du *care* ?

Nous allons tenter pour conclure de croiser la politique pédagogique du « médecin éducateur » tout d'abord avec la « politique du troupeau » et ensuite avec la notion d'éthique du *care*. Janusz Korczak, à travers ses écrits et les analyses de Jean Houssaye et de Romuald Avet et Michèle Mialet ouvre la possibilité d'une approche pédagogique basée sur une véritable politique du troupeau, de la composition – pour reprendre le travail réalisé à partir de *Composer avec les moutons* de Vincianne Despret et Michel Meuret (Annexes, 359) – une politique de la composition par le co-apprentissage, par « cette confiance dans les capacités des animaux de s'organiser entre eux et de s'apprendre des choses » (Despret et Meuret 2016, 41)

Comprendre pour les animateurs, animatrices ne doit pas signifier seulement d'être capable de voir, ce qui pourrait signifier : surveiller les enfants ; mais bien de faire confiance aux enfants, à leurs manières d'être en groupe et seul·e, leurs vécus individuels et leurs rapports au collectif. Il ne s'agit plus de voir pour surveiller mais d'observer pour apprendre des mineur·e·s.(Leconte 2019, 86)

Ne pas surveiller, mais veiller, être présent en limitant son intervention, ne pas chercher à tout voir, chercher ce qui pourrait être « prêter attention à », être disponible sans contrôler. La composition se construit aussi dans un rapport d'autorité mutuelle :

Une autorité qui se gagne « pour chacun des partenaires qui, d'une certaine manière s'autorisent mutuellement dans ce qu'ils accomplissent ensemble ». (Despret et Meuret 2016, 52) Il s'agit de rapports de forces dans une relation qui n'est ni égalitaire, ni spontanée. (Leconte 2019)

Enfin, la composition se tisse par la constitution de dispositifs qui agissent sur les relations de manières collectives, comme le tribunal, mais aussi une manière d'habiter les lieux, de composer dans l'espace et avec le temps comme le permettait le parlement :

Créer un troupeau, c'est agir sur les relations, défaire certaines cohésions pour en permettre d'autres, collectives cette fois, c'est cela la politique du troupeau, la composition. » (Despret et Meuret 2016, 109)

Cette politique de la composition peut se rapprocher d'une éthique du *care*, parce qu'elle n'est pas universelle, parce qu'elle prend en compte les personnes, les relations, le particulier, le milieu dans l'entièreté d'un « monde vulnérable » (Tronto 2009) C'est cette morale « particulariste » qui est analysée dans *Une voix différente* par Carol Gilligan :

Entendue d'une voix différente, la morale ne se fonde pas sur des principes universels mais à partir d'expériences rattachées au quotidien et des problèmes moraux de personnes réelles dans leur vie ordinaire. Elle trouve sa meilleure expression, non pas sous la forme d'une théorie, mais sous celle d'une activité : le *care* comme action et comme travail, autant que comme attitude, comme perception et attention aux détails non perçus, ou plutôt présents sous nos yeux, mais non remarqués parce que trop proches.(Paperman 2010, 54)

Une politique de la composition qui s'exprime par l'articulation entre institution, individualisation et travail sur la posture semble être opérante pour favoriser un développement moral autour du *care* :

Quand l'affirmation de soi ne semble plus constituer un danger, la conception des relations avec l'autre évolue d'un lien de dépendance perpétuelle à une dynamique d'interdépendance. Puis la notion de sollicitude [*care*] s'étend au-delà de l'impératif paralysant de ne pas nuire aux autres à celui d'agir de manière responsable envers soi-même et les autres et de maintenir ainsi un réseau de relations humaines. Prendre conscience de la dynamique des rapports humains devient donc essentiel à la compréhension d'une morale qui unit le cœur et l'esprit en associant les activités de la pensée à celles de la sollicitude [*care*].(Gilligan 2019, 235)

Cela apparaît chez Janusz Korczak, au-delà du travail sur une attitude du « prendre soin », de la disponibilité et de la compréhension des adultes et bien au-delà d'une éducation morale à sens unique. C'est ici une véritable politique du *care* rendue possible par l'autogestion des institutions comme « expression d'un tissage serré et cohérent mêlant et régissant « la sphère « vie institutionnelle », la sphère « relations interpersonnelles » et la sphère « évolution individuelle » »(Avet et Mialet 2012, 43) qui permettent « d'être en position de responsabilité les uns à l'égard des autres » (Avet et Mialet 2012, 35).

Les projets éducatifs et pédagogiques sont souvent orientés vers une recherche de l'autonomie et de la responsabilité. Or, « là où le souci des autres se manifeste, des responsabilités existent toujours déjà » (Tronto, 2013, p. 112). L'enrichissement des relations ainsi que la préoccupation pour autrui sont donc des témoins d'une responsabilité en actes. (Perrin 2016, 102)

La question du *care*, n'est bien sûr pas à l'abri de la reproduction des dominations, que ce soit par nos bonnes intentions ou par une forme de maternalisme (Bouamama et Collectif Manouchian 2012, 175-77) ou encore, à ne pas voir « qui » – au sens sociologique – investit, au sein des institutions, les places de *care-giver*.

Mais dans l'optique que j'analyse ici, la question du *care* semble travaillée par les institutions pédagogiques, dans un rapport critique aux places de chacun·e, de la même manière que pour la question de l'autorité. Il n'est pas question ici, de déclarer l'abolition de l'autorité, du pouvoir, de la morale, des places de *care-giver* pour les invisibiliser ou les remplacer par un individu autonome et puissant, mais bien de les tisser dans les relations, de les faire advenir par des processus institutionnalisant qui mettent chacun dans un travail de réflexivité et de subjectivation :

Un dispositif selon Korczak n'est pas seulement un objet fonctionnel et adapté, c'est avant tout une structure d'aide et d'accompagnement permettant à l'enfant d'accéder à

une réelle subjectivité, « une manière originale de dépasser l’alternative entre formation à la démocratie par l’instruction contrainte et formation à la démocratie par la pratique de la démocratie ; c’est un travail sur les conditions d’émergence de l’attitude qui permet d’entrer dans la démocratie : l’attitude qui consiste à « oser penser par soi-même », à prendre ses distances avec les préjugés, à contredire la loi du plus vieux comme la loi du plus fort »²⁷.(Avet et Mialet 2012, 47)

Le *care* n’étant pas pris comme une injonction au bonheur, à une bienveillance, à une pacification des rapports, mais plutôt dans ce qu’il laisse de place à l’expérimentation et aux conflits. L’étude du *care* sur une colonie de vacances permet de saisir bien des enjeux, en particulier pour les pdld :

Les PDLd posent donc des questions – notamment lorsqu’on les passe « à la moulinette » du genre – qui, en écho, rappellent des thématiques traitées par le *care* : répartition sexuée des activités, conflits moraux, statut des sentiments, question des normes et de leurs marges, mais aussi dimension utopique d’un lieu politique de redéploiement des relations sociales et de prise de conscience de sa puissance d’agir. Et, par ailleurs, comme le souligne Arlie Hochschild : « À chaque niveau, le *care* reflète les normes. Les définitions du *care* varient en fonction de la façon dont on imagine le “bien” individuel et collectif » (Hochschild, 2013, p. 72). Alors, ce qui fait le *care*, mais également ce qui lui est fait et ce qu’il fait me semble être un axe d’analyse pertinent en même temps qu’une question très concrète pour le pédagogue en situation. (Perrin 2016, 85)

La possibilité de l’émergence de nouvelles normes et la possibilité de la prise en compte de la non-conformité, laisse place aux existences minoritaires comme l’a montré Marion Perrin dans ses travaux sur l’articulation entre genre, éthique du *care* et pédagogies de la décision en colonies de vacances :

L’expression des minorités – les enfants, les non-conformes de genre... interroge le groupe, à partir de ses marges, sur ses effets homogénéisants. Ces minorités bousculent les distributions du pouvoir pour tendre vers des normes plus inclusives où l’individuel et le collectif sont en tension permanente. Ce qui veut nécessairement dire reliés. Les zones de résistance et les conflits apparaissent alors comme des signes de bonne santé d’un groupe qui vit et qui se vit, c’est-à-dire qui est en capacité d’avoir une posture réflexive quant à son propre fonctionnement. Plus largement, les questions de genre, le *care* ou la pédagogie sont éminemment conflictuels. Il ne s’agit pas d’abolir ou de dépasser les antagonismes dans une résolution heureuse et lisse, mais de mettre au jour les tensions et les relations de pouvoir qui existent afin de les retravailler collectivement. Cela dans un processus inclusif, comme celui qui caractérise le *care* (Molinier, 2013, p. 19). Les minorités – notamment de genre

27 Philippe Meirieu : « Droits de l’enfant et pédagogie : Histoire d’un malentendu », p. 11. [Note des auteurs]

– sont alors un atout pour en finir avec l’indifférence des privilégiés (Tronto, 2013), y compris celle des adultes, voire leur arrogance.(Perrin 2016, 104)

Cependant, l’émergence d’une éthique collective du *care* n’apparaît pas « comme par magie » dans l’articulation entre institutionnalisation, socialisation axée sur l’individualisation, et travail sur les postures. Il faut nécessairement y adjoindre, comme nous le questionnions dans notre communication avec Anaïs Meyer et Marion Perrin dans « Transgresser les pédagogies de la décision » (*Leconte, Meyer, et Perrin 2019*), une analyse des rapports sociaux de domination. Cette approche critique est pourtant souvent invisibilisée dans les milieux de l’animation, comme si les convictions, les prises de consciences, les points de vue liés à la situation sociale des animat·eur·ice·s, ne modifiaient pas leur posture, leur approche, la manière de constituer des dispositifs. Il n’y a pas de neutralité en éducation, nous composons avec ce que nous sommes : nos expériences, nos traumatismes, nos peurs, notre manière de nous être constitué en sujet, nos représentations, ce que l’on paraît être aux yeux des autres. Et cela empêche ou cela favorise, et cela entre en jeu malgré tout ou malgré nous.

Janusz Korczak est pris dans une approche eugéniste et héréditaire, qui lui a permis néanmoins d’accepter les individus, comme ils et elles sont, à partir de leurs conditions, au lieu de vouloir les changer. Aujourd’hui, prendre en compte les conditions c’est aussi s’intéresser à la sociologie, à la critique des rapports sociaux, mais aussi se situer socialement et politiquement. En pédagogie, le cadre de référence est aussi une affaire de convictions, de politiques et du point de vue situé de l’éducateur pris dans la société.

E. Des colonies de vacances inspirées des pédagogies de la décision

Cette recherche propose d'analyser des séjours de vacances inspirés des pédagogies de la décision (pdld) que j'ai dirigés. Les pdld sont censées permettre de questionner le modèle dominant dans la pratique et à partir de là de transformer les colonies de vacances et leurs finalités. Je vais analyser dans cette partie ce qui permet la transformation de nos pratiques et de l'institution, et de voir quels sont les freins à cette transformation. Il n'y a rien de « magique », et rien de plus complexe que de vouloir accorder du pouvoir de décision aux jeunes et aux équipes. Que se cache-t-il derrière cette approche ? De l'éthique, du politique, de la pensée critique, des désirs d'émancipations ? Qu'est-ce qui fait pédagogie dans le travail des animateur·ice·s ? Qu'est-ce que les freins, les conflits, les résistances nous permettent de dévoiler pour ouvrir de nouvelles problématiques ?

Les colonies de vacances, c'est un travail d'équipe. Il est donc nécessaire de mieux comprendre ce qui anime quelques un·e·s des encadrant·e·s, de saisir en partie leurs points de vue situés, leur éthique et leurs convictions. C'est ce que je vais analyser tout d'abord dans ce chapitre à travers leurs souvenirs d'enfances, leurs représentations de l'animation, de la formation, et de leurs analyses de quelques expériences. J'analyserai ensuite les effets pédagogiques :

- en quoi c'est à un véritable travail pédagogique de la posture qui est à l'œuvre au sein de l'équipe
- en quoi les jeunes sont-ils et elles en résistance
- quelques exemples de ce qui a pu se jouer en termes de socialisation

Je m'intéresserai ensuite à « la colonie de vacances » comme institution et à comment nous travaillons à modifier son fonctionnement sur la question des activités, comme sur la question

des places et des statuts. La dernière partie analysera certains freins rencontrés qui sont autant de frontières légales, physiques, sociales ou dans le fonctionnement de l'institution.

1. Paroles d'animat·eur·ice·s

Cette partie va nous permettre de mieux situer, à travers la parole d'animateurs et d'animatrices qui ont participé aux séjours sur lesquels cette recherche s'appuie, leurs parcours et rapports à l'animation. Il est ici question d'ouvrir cette recherche à d'autres voix, qui ont participé à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'analyse des séjours en question ; parce que si les colonies de vacances sont un temps du collectif, cette recherche – bien que plus « personnelle » – puise ses éléments, ses réflexions dans le collectif.

1) *Souvenirs d'enfance*

Les animateurs et animatrices que j'ai interrogé·e·s sont parfois parti·e·s en colo enfants, parfois pas, parfois c'était dans la famille avec les cousin·e·s, parfois dans des camps de scoutismes, parfois avec leurs ami·e·s, parfois avec des inconnues. Plusieurs points semblent revenir : une impression de liberté, des activités subies ou extraordinaires, des « conneries » qui semblent être des rites de passages pour grandir, pour découvrir mais aussi un aspect de la culture enfantine.

Pour Maël qui partait dans les centres de séjours pour le personnel de la Gendarmerie, il y a le cadre ritualisé « assez strict, assez réglementé » et le peu de pouvoir accorder aux enfants qui étaient « plus consommateurs que... acteurs de séjours. [...] On avait pas trop de choix. Et, on devait faire ce qui était décidé ». Malgré cela c'est dans son souvenir un espace de liberté, loin des parents, entre « potes », qui permettait un certain dépaysement par des activités comme les sports mécaniques ou par le fait de découvrir Paris quand on habite « au fin fond » d'une zone rurale.

Pour Sasha qui partait en camp scout, c'est plus contrasté. Tout d'abord, ce n'était « pas vraiment choisi. C'était mon père a fait les Scouts de France et bon de fait en avait eu une bonne expérience euh... Je me souviens qu'il le présentait comme un truc c'est bien euh... pour apprendre à se débrouiller. [...] bah moi au début j'étais un peu... j'étais très, très intimidé. »

Il en garde malgré tout quelques bons souvenirs :

Mais au-delà de ça, c'était des jeux et puis euh... inventer des jeux, quand même, ça j'ai trouvé ça chouette. Et puis chaque été c'était un camp, du coup, un camp où bah là pour le coup t'apprenais un tas de choses c'est clair. Hum. Avec notamment le moment des install', où chacun doit, j'sais pas, construire, enfin participer à la construction du camp, des tables pour manger, des tables à feu pour faire les cuisines, des chiottes

Puis, au travers du récit de ces expériences chez les scouts, une certaine critique qu'il porte sur les questions de hiérarchie apparaît :

Et puis y a vraiment un truc hiérarchisant en fonction de l'âge, où tu passes différents palier : d'abord les louveteaux, ensuite les scouts et les pionniers, puis les compagnons quand t'as dix-huit ans. Et pour chaque tranche d'âge euh... une couleur de chemise différente pour bien démarquer... se démarquer entre nous. [...]

Y avait un peu des sous-chefs et des super-chefs. y avait une hiérarchie entre les chefs, entre ceux qui étaient plus autoritaires que les autres. [...] Enfin c'est sûr que y avait ce côté-là très autoritaire, où on t'apprend les choses en te faisant la leçon quoi et à aucun moment, et voilà, et je sais pas... à... [...] ça nous poussait aussi à justement se confronter à cette autorité-là ou du moins à la, la... la défier.

Il parle de défier l'autorité, non pas comme l'affronter directement mais en parlant de « conneries », tous ces interdits que l'on transgresse.

C'est là que j'ai fait mes premières conneries on va dire, je sais pas moi... mon rapport à l'alcool par exemple il a débuté au scout [rire], au sexe aussi. Enfin, je considère pas ça comme une connerie, mais... je faisais le lien, enfin ce que je veux dire c'est que ça peut peut-être contraster un peu avec l'image qu'on peut se faire des scouts et qu'est en partie vraie avec... avec le truc de la morale qu'est quand même vachement présent et ouais, cette espèce de rigueur de chef qui doit être très, très autoritaire.

Mais qu'est-ce qui motive ces transgressions : la volonté de « défier l'autorité », la jouissance de l'interdit, ou le besoin de liberté pour « s'aguerrir » passer des étapes biographiques vers l'âge adulte qui permettent de gagner en confiance en soi ? (Clech 2020) En tout cas, ces « conneries » pouvaient aussi être au détriment des autres, des formes de harcèlement, des sévices. Pour lui, « les rapports dégueulasses » sont à lier à la non-mixité « entre mecs » des patrouilles et des tentes. Sasha semble donc avoir une critique de la sociabilité masculine et des effets de celle-ci dans des espaces de non-mixité masculine.

Pour Aurélie, les espaces d'accueils de mineur·e·s, ne semblent pas l'avoir marquées dans sa petite enfance :

je me rappelle pas grand choses, hein. À part qu'on faisait des petites activités manuelles. J'crois pas que j'aimais particulièrement ça.

Puis à l'adolescence, des sortes de colos sans véritables enjeux, mais où il semblerait que pour une fois les jeunes décidaient de leur quotidien :

Et puis, j'y suis allé quand j'étais ado. Mais j'suis parti avec ma bande de potes alors... C'était... À nous-mêmes on était une petite colo de six personnes, sept personnes. Mais euh... C'était une colo où on faisait tout nous-mêmes, dans un camping, ça payait pas trop de mines mais c'était marrant. On en avait fait deux comme ça. [...] il y avait une activité dans le séjour, pendant une semaine et après on se débrouillait avec deux animateurs, pour choisir ce qu'on avait envie de faire, pour faire à manger...

Julie ne semble pas spécialement marquée par les colos de son enfance. Pour elles les vacances c'était surtout en famille :

Et y avait plein d'activités et on faisait les activités, enfin tu vois c'est un peu mon souvenir de, voilà. j'crois que j'ai pas passé euh, combien j'en ai fait, j'sais pas p'têt' quatre ou cinq, quoi tu vois un truc comme ça. C'était pas non plus l'habitude. En fait nous les vacances euh, on allait surtout de chaque côté là de mon père et d'ma mère, les grands-parents ils avaient une maison, euh à la campagne quoi et du coup, on passait quand même beaucoup, beaucoup de temps avec les cousins, cousines... tu vois en autonomie euh dehors à faire les cons quoi.

Parfois, les souvenirs se font rares, alors qu'est-ce que nous en retenons ? Il y a les activités, les potes, une sensation de liberté du fait d'être entre jeunes loin des parents, les conneries comme apprentissage de la transgression des interdits et comme rites de passages vers l'âge adulte. Au travers des souvenirs d'enfance surgissent aussi les critiques actuelles des personnes interrogées, leur point de vue sur le monde. À travers ces images du passé, il est possible de percevoir d'où l'on vient, le chemin parcouru par le regard porté sur notre passé sur ce que l'on a subi ou fait subir. Il est possible de lire dans le creux de ces souvenirs ce qui est désirable pour le présent.

Maintenant qu'on est de l'autre côté, à quoi voudrait-on que les colonies de vacances ressemblent ? Pour Maël :

Faudrait leur donner des... des valeurs pour qu'ils soient un peu plus intelligents que nous et... je trouve que ça passe... ça passe dans ces moments-là, quoi.

Pour Maël, les colonies de vacances doivent être éducatives, dans le sens où elles doivent permettre le développement de valeurs, d'une morale. Pour Julie, il y a l'envie de « créer des espaces en fait où y a plus de possibilités que... que le reste du temps » :

[...] c'est donner la possibilité en fait de dire : « eh, mais regarde en fait l'horizon il est vachement plus large que ce qu'on peut te dire d'habitude » et faut pas écouter... faut pas écouter les trucs de « mais non, mais... on peut rien faire, mais non mais c'est comme ça » Enfin tu vois, un truc un peu de respiration quoi dans... dans un univers qui peut être un peu plus clos.

Ouvrir le champ des possibles par la rencontre et un espace qui autorise, pouvoir souffler, découvrir, être libre. Quelque chose d'émancipateur, au sens où à partir de la rencontre avec d'autres expressions de socialisations et de cultures, il est possible de s'autoriser à être ce qui nous semble interdit. Mais cela reste « une respiration » par l'extraction du milieu et ne semble pas permettre à priori, d'agir sur l'« univers [...] un peu plus clos » : la socialisation au sein de la famille, au sein de son milieu « d'origine ».

Mais, comment est-ce qu'on devient animateur, animatrice ? Quelle idée nous fait passer de l'autre côté ?

2) *Devenir animatrice*

Pour Maël, c'est limpide. C'est

« une évidence d'aller vers ce domaine-là pour travailler l'été [...] et puis j'avais déjà dans l'idée d'être [...] d'être professeur. [...] C'est dix ans de colonies en tant que colons qui m'ont fait dire que tiens [...] ça serait intéressant de continuer en étant adulte. »

Pour Julie moins :

j'ai fait des colos... bah en fait tu vois, j'en ai pas des souvenirs de ouf, 'fin c'est pas ça, t'sais j'me suis pas dit genre « olalah mais mes colos quand j'étais p'tite c'était trop bien, c'est pour ça que j'veux être animatrice »

Pour Aurélie :

Les raisons qui m'amènent ? bah, les premières fois c'était la curiosité de voir à quoi ça ressemble. Euh... j'étais contente d'être au contact d'adolescents, de plus jeunes, que ça, que c'est amusant, que ça permet un peu de voir ce qui se passe pour eux. Comment c'est dans leur vie, etc. Et que ça me change de mon quotidien, et que... Et voilà aussi une raison financière.

Les raisons semblent donc variées, même si un certain rapport au travail, au salaire se retrouve explicitement pour Maël et Aurélie. D'après l'étude *Devenir aujourd'hui animateur ou directeur occasionnel en centres de vacances et de loisirs* réalisée par l'OVLEJ en 2006, la motivation première serait « la relation aux enfants qui renvoie au plaisir de l'enfance pour les uns ou à des motivations éducatives pour les autres. » (Montforte 2006, 28) Ceci articulé avec l'utilité de l'animation pour soi qui est prégnante dans l'enquête « même si elle prend des formes différentes selon le statut des jeunes : job d'été, expérience d'un champ professionnel ou de la vie active en général pour les lycéens et étudiant, formation pour les actifs. » (Montfort 2006, 28). Selon l'enquête réalisée par Isabelle Montforte, l'attrait des activités et de la sociabilité joue un rôle secondaire. On se demande bien pourquoi l'activité tient toujours une place aussi centrale en colonie de vacances, peut-être par sa visée éducative ? Ou peut-être parce qu'elle permettrait d'entrer en relation avec les jeunes ?

Nous venons de voir brièvement les motivations pour animer des ACM. Mais la formation comment ça se passe ? Comment est-ce qu'on devient ? Comment on y vient ? Comment c'est la première fois ?

La formation pour devenir animateur·ice se passe en plusieurs temps. Tout d'abord, il y a un stage « base BAFA » qui est un stage théorique d'une semaine, ensuite dans un second temps le ou la stagiaire doit réaliser un « stage pratique » de quatorze jours cumulés, la formation se termine par un dernier stage théorique appelé « stage d'approfondissement » ou de « qualification ». L'animatrice peut y choisir une spécialité, y acquérir une qualification supplémentaire au BAFA, par exemple la possibilité d'encadrer des baignades.

3) « La théorie ça sert à rien »

Ce titre me vient d'un jeune en formation BAFA lors d'un entretien individuel vers la fin du stage. J'étais alors en position de formateur. Ce stagiaire pensait être de manière innée un bon animateur, et nous lui émettions nos doutes sur la validation de son stage au regard de son implication. Je me rappelle que cela m'avait fortement agacé. J'étais alors en cours de formation pour devenir directeur et la théorie pédagogique m'avait permis de formuler plus précisément des ressentis, des critiques, de mieux me positionner dans le monde de l'animation. Je lui avais répondu « que si la théorie ça ne servait à rien, on en serait encore à utiliser des punitions corporelles, des punitions collectives ». Chacun défendant sa position comme il le pouvait à partir de son statut. L'animation pouvant être une science de la relation ou une science

de la mise-en-scène de soi, la théorie est souvent mal perçue. Il s'agirait de développer des savoirs-être qui seraient liées à l'expérience et à des capacités naturelles. Mais ici que racontent les personnes interrogées sur leur rapport à la formation et à la théorie ?

Pour Maël qui a suivi un parcours assez typique : jeunes en colo, puis formation BAFA à l'âge de devenir animateur, la théorie semble être éloignée de la pratique :

Bah pendant quatre heures, ils nous parlaient de... du déroulement d'une animation comment ça se fait... de... de... des besoins des tranches d'âges et tout ça.. Et euh... déjà t'es assis donc c'est très frustrant... après ils te demandaient de mettre une ou deux animations en place sur les huit jours. [...] On parle de législation, enfin de réglementation, de... des choses que t'oublies assez vite au final.

Ce dont il se souvient de ces stages BAFA colle parfaitement à une formation au modèle colonial : l'animateur maître de l'activité, des besoins de l'enfant grâce aux apports psycho-pédagogiques et puis la législation, l'animateur garant de la loi. Dans la formation qu'il suit pour devenir professeur, il critique aussi l'approche par les théories de l'éducation :

Tu te dis que c'est assez frustrant. C'est comme... là... cette année, [...] on a parlé des pédagogies d'éducation mais [...] c'est complètement différent dès que tu te retrouves face à des enfants parce que les enfants [...] ils réagissent totalement différemment de ce qui y a écrit dans des textes.

Pour Julie, le ressenti semble proche :

Enfin bref, y avait des apports théoriques, mais j'me souviens que j'avais été frustrée, en fait on avait pas du tout discuté de comment t'amène ça avec un public. Enfin tu vois c'était très... très intellectuel et pas très concret, pratique dans mon souvenir quoi

Ce qui ne peut que me faire penser à Jean Houssaye :

Les « pensées profondes » des grands éducateurs, ceux qui ont écrit leurs principes et qui n'ont de cesse que de rappeler clichés, conseils réalisables, pieux mensonges ou bonnes intentions. La nuit, le jour, il doit affronter la complexité des problèmes éducatifs. Et le pédagogue lointain, qui, derrière son bureau, délivre ses bons conseils, se révèle vite fort inutile.(Houssaye 2008, 31)

Et c'est ainsi que Maël émet l'idée que les théories étudiées servent à justifier un système de contrôle notamment par l'activité :

Bah, c'est peut-être justement dans les théories qui sont mises en place qui sont peut-être plus justement dans le contrôle de... dans le contrôle de l'enfant [...] parce que peut-être moi dans les stages, dans mon stage, on m'a pas parlé de... de liberté de l'enfant. Plus l'approfondissement, [...] c'est UFCV donc c'est vraiment de la consommation d'animation pour les enfants donc c'est... c'est pas... c'est pas... ils sont pas très libres non plus.

Pour lui, c'est par l'expérience que l'on devient animateur, par le terrain, par l'action, par le travail en équipe même si son stage pratique semble avoir été assez peu pratique :

bah t'apprends un peu les rouages, t'apprends, t'observe, tu regardes un peu..un peu comment, comment réussir à... à bah déjà à réussir à travailler en équipe. [...] il faut savoir faire des compromis tout ça... [...] tu t'améliores au fur et à mesure, tu... tu choppes des nouveaux trucs. T'as des nouvelles idées qui arrivent et euh... [...] ça vient au fur et à mesure. Et, parce que même si t'arrive avec des idées d'animation mais au final, faut savoir adapter à... à plein de choses et... donc c'est... enfin pour moi ça vient sur le tas [...]. Ouais, j'ai appris sur le tas. [...] Le stage théorique ça a servi à rien de... le stage BAFA de toute façon... Parce qu'après le stage pratique que j'avais fait les deux semaines, c'était en centre aéré, donc là... bon tu fais pas grand-chose, hein... Je... je servais un peu de plante... de plante de déco'.

Pour Nathalie, qui elle a commencé directement par la pratique, sans avoir participé à une formation BAFA se pose la question de la connaissance théorique de manière pratique par rapport au cadre légal :

L'ignorance totale du moindre élément de cadre légal m'apparaît comme un inconvénient. Il me paraît en effet plus confortable d'avoir une connaissance réelle des règles (les protocoles, les interdictions, etc) notamment pour pouvoir éventuellement les aménager.

mais aussi de la connaissance de la technique, ou plutôt culturelle :

Mes aspirations à trouver une façon logique et intéressante d'amener les choses sont ainsi régulièrement parasitées par des interrogations sur la manière "appropriée" et s'il en existe une.

Existe-t-il une manière « appropriée » ? Cela pose la question des méthodes prescrites dans les formations et les représentations que l'on porte sur les colos. Pour Sasha, c'est l'inquiétude avant son premier séjour :

« ah ouais, putain, j'vais être animateur ça va... mais j'ai aucune idée de jeux ! » et c'est sûr que moi l'animation c'était associé à des jeux, à être là, à, du coup, j'me rappelais les

chefs scouts qui proposaient de faire des dauphins-dauphines ou d’jouer à la thèque ou je sais pas quoi et j’me disais « p’tain merde, mais moi j’ai, j’en connais trois jeux au max »

Mais au-delà de l’animateur qui organise des jeux, la question de la posture et de la reproduction des normes sociales se pose pour lui. Sasha a un enjeu à « éviter de reproduire des positions figées d’adultes » et cela crée une appréhension. Comment trouver une posture qui nous permet de critiquer en pratique ces positions ? C’est à partir de ses convictions que se formule une critique et une volonté d’agir différemment de ses représentations.

Aurélie aussi a commencé l’animation par un séjour, sans formation préalable et c’est donc en observant et en copiant les autres qu’elle s’est faite une place :

Bah, en tout cas, quand j’suis arrivé à la première colo, j’avais aucune idée de... de pas grand-chose. [...] J’ai l’impression qu’on m’a, que j’ai... copié ce que faisaient les autres. [...] Que j’ai lu des choses, et qu’on a passé du temps avec moi pour me... Pour me... pour me montrer des choses, après, j’ai passé pas mal de temps quand même des fois, sans être complètement attentiste à regarder ce que faisaient les autres, quoi.

Selon Aurélie, le jeu, l’activité semble avoir une place centrale pour se former, pour coller à l’image de l’animatrice.

En tout cas, j’ai quand même été un peu formée dans un truc un peu d’animation, même si y avait quand même euh... l’idée de... de réfuter, j’sais pas ce truc d’animation, on a quand même fait pas mal d’animations au début. [...] En tout cas, des jeux, des... et moi je trouve que c’était formateur, tout ça, de faire des jeux... pour moi c’était amusant, c’était formateur, c’était... c’était divertissant, euh... ça me permettait aussi de me sentir... à l’aise un peu à m’exprimer, etc. à me mettre en mouvement en jeu, un peu.

Puis, elle décide de passer le BAFA :

Et au bout d’un moment j’ai passé le BAFA. Euh... j’sais pas au bout de trois colos. J’ai mis longtemps à le passer [...] Ça a sûrement un peu aidé dans... dans ma formation, en tout cas de voir aussi par quelles formations étaient passés les autres animateurs avec qui j’étais. À quoi ça ressemble le milieu de l’animation et aussi à me situer par rapport à ça et ce que j’avais envie ou ce que je voulais pas et... euh.. À le faire plus par mon propre avis que par mimétisme de ce qui se passait dans les... dans les colonies où j’ai participées. mais, j’pense ça m’a apporté des choses de aussi rencontrer d’autres gens. D’autres gens qui font de l’animation qui ne sont pas des gens que je connais, qui sont pas mes potes... qui pensent d’autres choses aussi, d’autres manières de faire...

La formation théorique est vue comme quelque chose de prescriptif, qui explique ce qu'est un enfant et ses besoins, qui apprend à organiser des jeux et le cadre légal, quelque chose qui semble bien coller avec le modèle dominant. Pourtant pour Aurélie, cela lui a permis d'affiner sa position en sortant de sa « bande de potes », en sortant du « mimétisme » et en ayant un aperçu du « milieu de l'animation » par le cursus BAFA. Pour Nathalie, le peu de connaissance du cadre légal et des manières de faire de l'animation semble être un problème pour pouvoir se positionner et avoir plus de liberté d'action. Le cursus BAFA ne semble pas servir à rien, il est un rituel pour entrer dans le milieu, ses représentations et sa culture. Il donne une certaine légitimité. Formé·e·s ou non, les animat·eur·ice·s donnent une place centrale à la relation avec les enfants, à une certaine disponibilité à la rencontre, à l'autre. Pour ce faire, ils et elles mobilisent leurs convictions, nourries de théories critiques. Peut-être serait-il temps que les formations BAFA proposent autres choses qu'une approche technique de la théorie, par un apprentissage des théories psychopédagogiques, du cadre légal, de la méthodologie de projet appliquée aux animations, et s'ouvrent à une approche réflexive. Une approche qui permettrait de mobiliser les convictions, les représentations des individus pour les confronter à la théorie plutôt que de présenter la théorie comme une vérité non située et surplombante.

4) C'est en forgeant qu'on devient forgeronne

La pratique, l'observation semble avoir une place prépondérante dans la formation. Alors sur le terrain, c'est comment qu'on devient animat·eur·ice ?

Le stage pratique de Julie semble avoir été une expérience plus enrichissante que celle de « plante verte » de Maël :

J'ai vraiment un bon souvenir de c'truc-là en fait où j'me suis sentie vraiment super accompagnée. Tu vois j'pense qu'au début on a fait des animations un peu en binôme machin, 'fin tu vois et en puis en fait quand j'me suis senti bah paf, j'proposais un truc toute seule et 'fin, y avait vraiment un truc où... où tu vois un peu que en fait chacun à sa méthode, tu vois qu'il faut trouver, qu'il faut trouver toi, comment t'as envie d'interagir avec, avec les autres quoi

Une posture d'accompagnement de l'équipe, le travail en binôme pour apprendre à travailler ensemble, à comparer ses méthodes : ce qui ressemble à un travail coopératif. En observant les autres, elle a pu se rendre compte de la diversité des manières d'interagir en tant qu'animatrice et ainsi se construire sa propre manière.

Mais au-delà des premières expériences, c'est au fur-et-à-mesure des rencontres avec d'autres animatrices que se forment les pratiques au regard de celles des autres éclairant ainsi nos convictions :

C'est avec toutes les rencontres que, que tu t'enrichis petit à petit en fait, [...] soit tu choppes des trucs des uns et des autres parce que tu trouves ça trop chouette et tout, soit à l'inverse y a des trucs qui te questionnent et du coup ça te renforce, sur « ah ouais mais en fait moi j'tiens vraiment à ça », 'fin. Ça fait réagir quoi, et j'ai l'impression, en fait ouais moi j'ai quand même bossé avec plein d'équipes différentes.

Les réunions du soir au sein des équipes semblent être un point commun à de nombreux séjours. Pour Maël, elles ont une importance particulière dans son début de parcours, mais aussi dans la perspective d'un apprentissage permanent :

voilà c'est... t' observes, tu... tu répètes ce qu'est... ce que les autres font. Ceux qui sont plus anciens. [...] tu discutes le soir tu te retrouves... tu retrouves les animateurs des autres équipes, qui parlent de leur... de leur journée et... ça te fait de l'expérience en fait. [...] Tout est bon à prendre, de t'façon et même au bout de quinze ans d'animation, t'as toujours des choses à apprendre et je trouve ça intéressant, quoi.

Pour Aurélie, le partage des expériences, le contact avec les enfants, les adolescents et la manière dont elle comprend ce qu'ils perçoivent de ses gestes permet un apprentissage :

j'sais pas, les différentes expériences de chacun, et de chacune, car même si c'est des gens que je connais ou j'sais pas quoi, on pas toujours un point de... sont pas homogènes sur leur... sur leur façon de travailler ou sur comment ils ont été formés eux-mêmes. Euh... après je pense y aussi euh... les enfants, les adolescents. Comment eux, ils perçoivent ce que tu fais.

Mais c'est aussi la formation d'autres, l'accompagnement de « gens qui découvrent » qui obligent à un certain recul, une certaine analyse de sa pratique :

Ça te... ça te forme un peu. Quoi d'autres... Ouais, j'sais pas trop quoi. Aussi, presque un peu former d'autres gens. Enfin former, entre guillemets quoi. En tout cas, être au contact de gens qui découvrent. Ça permet d'avoir un regard aussi, sur tout... sur ce qu'on est en train de faire, de prendre un petit peu de recul, ou pas. Après j'ai l'impression que... plus t'es sûr de toi, moins... plus c'est difficile d'être dans ce truc de formation. d'être dans ce... dans cette posture d'apprendre.

Il semblerait donc que de garder une posture d'apprentissage permanent, n'être pas trop sûr de soi, de son expérience permet de pouvoir continuer d'apprendre en apprenant. Julie confirme cela :

Bah après même tu vois quand t'as des stagiaires BAFA, euh sur ta colo, euh, c'est aussi hyper enrichissant en fait. [...] C'est le fait de s'questionner en permanence qui est formateur quoi. Et puis d'essayer de, de poser des mots en fait sur [ce qui] nous semble évident mais quand tu dois l'expliquer à un stagiaire du coup, bah, tu... il faut que t'arrives à le formuler pour que ce soit compréhensible et du coup là, t'es là « ah oui, ok ». Enfin j'sais pas, moi j'trouve que, ça apporte des choses aussi de devoir verbaliser euh... des pratiques quoi, ou des idées...

Julie elle a beaucoup apprécié une formation organisée par une association d'éducation populaire dans le cadre de la formation interne à l'animation de ses activités, comme quoi la théorie ça ne sert pas toujours à rien, ça peut permettre de devenir formatrice :

y avait quand même vraiment des gens euh... qu'ont beaucoup ; beaucoup réfléchi à... à l'éducation populaire, à... euh... l'histoire des sciences, tout ça, enfin. Et du coup, c'était hyper riche, on était, j'sais pas, on était dix ou quinze. Et ouais, ouais j'me souviens ça a été vraiment une grosse prise de conscience sur ah ouais ok, 'fin en fait jusqu' là j'ai l'impression que j'avais, un... acquis un level quoi, tu vois j'étais tu vois comme dans les jeux vidéos, j'étais à un niveau. Et là, et là j'ai vu : ah oui en fait, y a encore un autre niveau ! Et du coup ouais, [...] il m'a mis sur une formation juste après, du coup, voilà, j'ai pas eu trop le temps de réfléchir, et après j'ai fait ça et en fait c'était cool, ça m'a posé plein de questions, mais finalement, ça pose des questions à tout le monde, enfin en fait, en fait un moment pourquoi pas toi plutôt que quelqu'un d'autres.

Et ainsi, elle revient sur les prescriptions de l'animation qu'elle nomme « diktats » :

Et du coup c'était hyper intéressant donc après j'ai fait pas mal de formation et en fait j'trouve que... de... de former des gens 'fin, et puis notamment là tu vois aux P'tits Débrouillards, t'as des gens qui arrivent, y en a ils ont jamais fait d'animation ou quoi, d'autres qui en ont déjà fait qui sont méga à l'aise et tout, et en fait bah, parfois c'est ceux qu'ont jamais fait d'animation qui pour moi chope le plus une posture qui laisse la possibilité à l'autre de... d'être libre quoi. Enfin, j'sais pas comment dire. Et du coup ça questionne vachement en fait sur, sur comment... bah oui, qu'est-ce que c'est un animateur ou une animatrice, tu vois, comment on nous apprend à l'être. Et, comment... et comment on peut se libérer de certains diktats, un peu, tu vois, ouais l'animateur il est trop cool, l'animateur il fait rire tout le monde, et... pour arriver à être un peu soi-même quoi. Donc, fin en tout cas la formation d'animateur moi ça m'enrichit aussi vachement sur ma posture d'animatrice quoi. Voilà...

La rencontre avec des personnes n'ayant jamais fait de l'animation, en tant que formatrice, l'a amené à questionner sa posture d'animatrice et de comment on nous apprend à l'être. Il existerait une multitude de variantes de visions de l'animation, ou peut-être que deux, celles qui consistent à vouloir sortir d'une vision préétablie et celle qui consiste à la transmettre et à la reproduire. Malgré le fait que c'est aux contacts des autres et des différentes postures, des divergences et désaccords que l'on se forme, parfois il semble nécessaire de se retrouver sur une vision commune pour pouvoir avancer. Cela n'est pas sans écueil, il peut y avoir une béance entre les convictions, les analyses communes sur le monde et sur l'animation que nous semblons partager, et les différentes interprétations du rôle d'animat·eur·ice. Les différences de statuts entre stagiaires, et direction en posture de former, entre expérimenté·e·s et novices créent des rapports de forces inégaux.

Pour Sasha, l'accompagnement proposé durant le « stage pratique » par la directrice adjointe a été vécu comme une domination, une réaffirmation de la hiérarchie et la négation de son point de vue. Il explique son désaccord avec la directrice adjointe sur la place que doit prendre l'animat·eur·ice :

Même si j'ai jamais fait de colo, bah y a des trucs que je partageais pas d'emblée. [...] ce besoin ou pas forcément, ou ce réflexe de toujours combler des vides en... par de la... en faisant un peu tant pis tout ce qui nous vient, tout ce qui nous passe par la tête quoi. Euh... du coup, je sais pas moi par exemple euh... dès que y a un silence entre les jeunes ou que j'sais pas il se passe rien, ou j'sais pas, hop allez faut... c'est à nous d'aller proposer un truc là, faut qu'on aille, faut..; ça va pas y a un problème, y a un vide, et que nous faut qu'on comble le vide

Il semblerait qu'il vivait moins le rapport de domination avec un de ses collègues Matthieu animateur aussi, mais très expérimenté :

parce que, administrativement on avait le même statut mais aussi parce qu'on partageait plus de chose euh, j'sais pas d'avoir un même point de vue politique ou... mais pas seulement politique mais juste euh... ouais enfin on avait des avis ou des opinions moins divergeant.

Pour Sasha, la question du point de vue politique semble être une base d'accord. Ce rapport de domination formatrice/formé, directrice/animateur, expérimentée/débutant, expliquerait selon lui pourquoi il n'a pas pris position, n'a pas exprimé ses désaccords. Il dit avoir « intériorisé un truc [...] d'infériorité en tant que débutant ».

Pour lui, la formation se passe dans un échange, entre des personnes qui ont à apprendre les unes des autres au-delà de l'expérience, pour ne pas devenir une forme d'imposition d'une manière de voir, une supériorité, il faut du dialogue.

Nathalie semble partager ce vécu :

La distinction a été très rarement marquée entre des idées ou approches qui témoignaient de mon manque de pratique et celles sur lesquelles nos opinions divergeaient.

La posture de formatrice sur un séjour semble donc être une posture délicate, en particulier si elle est doublée du statut de direction. De plus Nathalie et Sasha ont autour de la trentaine d'années et sont des personnes venant d'une culture politique radicale. La question de la critique sociale et de sa mise en pratique ont une place importante dans leur vie. Ce sont en quelque sorte des militant·e·s. La directrice aussi, et pourtant les divergences sont présentes. Cela montre la difficulté de sortir de nos représentations, de lâcher prise sur ce qu'on pense devoir être et de ce qu'il faut faire à cause de notre statut et donc ce qu'il faut transmettre.

Devenir animateur, animatrice passe par un apprentissage au fur et à mesure, par le terrain, par le récit des expériences des autres, mais il semble aussi qu'une remise en question de sa pratique semble être une nécessité, et pour cela, pour sortir des habitudes, il faut être à l'écoute, en dialogue passer au-delà de nos schémas, de nos points-de-vue. L'apprentissage auprès des enfants transparait tout d'abord comme la réfutation des théories psychopédagogiques étudiés en formation. Et c'est bien en se rendant disponible à elles et eux, en les considérant qu'il est possible d'apprendre sur soi et sur notre pratique. L'apprentissage semble passer principalement au sein de l'équipe, par un apprentissage mutuel, dans l'observation des autres en relation avec les enfants, pour ensuite confronter ses points de vue, ses convictions, ses représentations.

Sasha me raconte une scène dans laquelle intervient Matthieu et des jeunes. Il est trois heures du matin, ils boivent une bière autour du feu. Des jeunes, « la bande de mecs un peu relou [...] voulaient aller faire un basket sur le terrain juste à côté de l'endroit où il y avait le feu ». Sasha se dit « je veux pas avoir à parler avec eux, parce que moi, je veux juste être tranquille [rires] au coin du feu, [...] J'voulais qu'ils fassent le moins attention à nous ». Matthieu lui intervient avec des paroles fermes qui ont réaffirmé son statut d'animateur, et donc de sur-

veillant, « de flic ». Cela a mis Sasha mal-à-l'aise et en difficulté, ce n'était pas le rapport qu'il souhaitait entretenir avec « les autres ». Il était de fait associé à Matthieu partageant le même statut et ne se désolidarisant pas. Cela le mettait en contradiction avec son éthique, et pour lui cela créait une contradiction aussi pour Matthieu entre ce qu'ils pouvaient partager politiquement « détruire les rapports d'autorité » et sa posture. Il montre la difficulté à se désolidariser d'actes de ses collègues. Les animateurs font corps tout du moins en façade, comme la police, surtout quand ils la font. Je me rappelle avoir entendu de nombreuses fois cette prescription « ne jamais remettre en cause ses collègues devant les jeunes » (Annexes, 97-98).

Sasha en racontant cette scène, analyse pourquoi il n'est pas intervenu, et comment il aimerait intervenir. Il mobilise pour cela son éthique « anti-autoritaire ». C'est ici une forme d'apprentissage par l'expérience dans la rencontre avec un autre animateur et des jeunes. Les récits ont une place importante dans l'apprentissage de l'animation, car ils permettent une mise-à-distance, mais aussi de modifier les situations afin d'en faire sortir un propos, et par là de se situer, se positionner et pouvoir à partir de là travailler sa posture. En donnant du sens à l'expérience vécue, les récits opèrent un retour réflexif sur soi, donc une auto-formation. Ils sont également là où s'échangent les différentes visées éthiques qui constituent l'horizon de l'animation et qui peuvent nourrir les rapports de force et de « tendance » sur le terrain

Rester en devenir, pour ne pas se figer, se poser des questions sur ses actions et celles des autres, articuler notre éthique au milieu et à ses prescriptions « L'apprentissage a d'abord consisté en un désapprentissage » qui « consiste [...] à se mettre soi-même à l'épreuve des généralités qui circulent dans le milieu » (Despret et Meuret 2016, 59,62) pour reprendre Vincianne Despret et Michel Meuret à propos de l'apprentissage des bergers. Ce qui ouvre à une approche pédagogique, si on la considère comme l'articulation entre la pratique, la théorie et les convictions.

Mais c'est quoi alors l'animation, qu'est-ce qui est de l'ordre des représentations, qu'est-ce qu'on nous demande d'être, qu'est-ce qui cloche ?

5) C'est quoi l'animation ?

L'animation est définie bien souvent par rapport à l'école et à la famille. À l'école, l'apprentissage ; à la famille, l'éducation et à l'animation, le jeu d'où la prévalence des activités. Les entretiens confirment cette définition de l'animation comme « troisième pilier, complémentaire des deux précédents » (Léna). L'animation apporterait de la découverte « hors de ce [que les jeunes] vivent au quotidien » (Aurélie) en proposant un autre cadre dont l'objectif serait « de proposer, de donner envie » (Aurélie). Un cadre qui serait « la vie » mais une vie partagée, séparée entre « la vie quotidienne » et « les activités » (Maël). Pour lui, il faut privilégier l'animation informelle sur les temps de vie quotidiennes, car c'est là que l'on rencontre les jeunes :

c'est la rencontre de nouvelles personnes de... bah avec d'autres animateurs quoi, je trouve les gens. Enfin, tu retrouves des gens assez... très intéressants quand même. T'as des nouvelles mentalités tout ça. [...] C'est la rencontre euh... tu te retrouves avec euh soixante-dix personnes sur un camp, beh... t'as... t'as... t'as plein de choses à apprendre des autres et t'as plein de discussions intéressantes, de choses comme ça. Enfin ça c'est du coup... ça c'est plus sur les moments de vie... de vie quotidienne hein.

Les activités serviraient surtout à nourrir l'égo des animateurs :

Les activités, c'est... [...] je vais pas dire valorisant, mais quand une activité est réussie, tu vois qu'ils sont heureux. Toi t'es content, parce qu'ils seront contents. Et euh... pour nos... nos gros égos d'animateurs ça fait du bien, [...] c'est évident que quand tu vas dans une colo, bah euh... peut-être que grâce à toi ou... ils vont peut-être passer deux semaines euh... ah se couper du monde comme moi j'faisais quand j'étais gamin. [...] enfin d'essayer de leur faire passer des belles vacances, justement c'est... c'est... c'est gratifiant en fait.

Cela me rappelle un séjour pendant lequel un animateur était déçu de devoir accompagner les jeunes à l'organisation d'une veillée de jeux musicaux. Pour lui, c'était moins bien que s'il l'avait organisé tout seul. Il était déçu de ne pouvoir montrer sa capacité à être un bon animateur, celui qui sait faire le « show ». Pour Maël, un bon animateur c'est celui qui met de l'ambiance, du rythme en dehors des temps d'activités, les jeunes seraient demandeurs :

J'suis plus dans les moments où il faut se poser avec eux... [...] Parce que... enfin y a plein d'autres moments informels où on peut... on peut faire de l'animation et je trouve que là, où tu fais de la bonne animation, c'est justement en dehors de ces activités pour... pour toujours être dans un rythme... enfin ils sont quand même demandeur d'avoir... d'avoir un peu de... de l'agitation un peu tout le temps. Enfin, pas tout le temps, mais

pour moi ça va être d'être actif, mais aussi en dehors des activités. Donc savoir proposer des... des... des... des p'tits trucs ou faire... tu fais le con cinq minutes, tu dances et beh pour les faire patienter pendant la douche, et beh ils seront contents.

C'est une présence permanente, mais qui sait laisser faire et qui sait s'adapter :

Faire de l'animation c'est... c'est être présent euh... je dirais... je dirais tout le temps et savoir quand... quand... quand intervenir, quand les laisser faire.[...] C'est s'adapter à... à ce qu'ils demandent ou ce qu'ils disent.

Pour Aurélie, l'animation ça ne semble pas être ce qu'elle souhaite faire :

C'est le truc de mettre en mouvement et tout, c'est un truc... c'est un truc qui me parle, après le truc de... d'animation qui est vraiment un petit peu superficiel, quoi. J'sais pas comment dire. Il est vraiment animé, quoi, genre en permanence c'est-à-dire, sans pause quoi. [...] Est-ce que du soir au matin, il faut être derrière, euh... pour impulser quelque chose quoi. [...] C'est un peu péjoratif pour moi l'animation, et en même temps j'y vois quand même un truc sympathique quoi. [...] J'sais pas si par exemple, on cherche à faire de l'animation, je me dirais plutôt pas. [...] J'aime pas trop ce mot quand même. [...] J'ai l'impression qu'on cherche à te divertir, quoi et du coup des fois te divertir c'est un peu, ça te... à t'occuper quoi. Ça vient pas forcément de toi-même, ou j'sais pas.

Pour elle, il faut sortir de « l'occupationnel », il faut sortir de la posture de la personne qui met l'ambiance, qui divertit que l'on pourrait prendre dans le sens de qui détourne les jeunes de leurs préoccupations. L'animation apparaît comme une ruse, un détournement avec ces intentions propres et cachées. Pour elle il faudrait réussir à « permettre » plutôt qu'à « mettre » :

Ou est-ce que t'es capable, mais j'sais pas si c'est vraiment faisable ou facile de... d'animer des choses, qui permettent à ce que j'sais pas tout un chacun est envie de s'animer, mais quand bon lui semble un peu quoi. Enfin, de se mettre en mouvement, de réfléchir à des trucs et d'avoir envie de proposer des choses qui te permettent [...] d'avoir envie de faire des choses ensemble. [...] Mais sans que ce soit en permanence. [...] Les exemples plus concrets [...] c'est de pas imposer un planning ou en tout cas, répondre à un planning euh... fixe, permanent, de faire un séjour d'animation quoi. Et après les autres exemples, ce serait, parce que je suis pas convaincu non plus, mais bah voilà, d'essayer de proposer des petits outils qui permettent, qui permettent, j'sais pas une certaine animation quand même du séjour, mais par eux-mêmes, plutôt que... donc qui viendrait pas de quelqu'un euh... qui distribuerait une animation aux adolescents, aux enfants.

Pour Julie, l'animation c'est d'abord un rapport au collectif, un collectif qui permet, qui autorise :

J'crois que j'aime bien le collectif quoi. [...] J'ai besoin de... de... d'être avec des gens et de faire des trucs [...], la force un peu de te dire ah ouais vas-y on est plusieurs à avoir envie de faire ça, bah bim, ça peut prendre forme quoi. j'ai plus de mal à impulser des trucs, euh... toutes seules dans mon coin [...].

Pour moi un animateur ou une animatrice, c'est plus... en fait quelqu'un qui est là et qui, euh... qui veille à ce qui est un environnement euh... tu vois... euh... j'aime pas le terme bienveillant mais disons à peu près sain quoi, à peu près... à peu près secure quoi pour que et bin les personnes du groupe puissent [...] s'découvrir un peu plus, essayer des choses. [...] J'sais pas moi, tu vois entreprendre quoi que ce soit, enfin en tout cas, que... j'sais pas comment dire, mais pour moi le moteur c'est chaque personne [...]. Nous, on est juste là pour [...] accompagner ça et donner les moyens, des fois ils manquent un peu ; un peu des moyens [...] humains, matériels ou j'sais pas quoi. [...] Ou juste un peu, un peu d'encouragement ou quoi, enfin... ou des fois faut freiner un peu [rires] quand... quand ça part mal, enfin voilà après y a l'histoire du groupe aussi, gérer la dynamique de groupe tout ça... enfin gérer. C'est pas le terme en plus mais enfin, faire de son mieux pour que, pour faciliter en fait, tu vois c'est plus dans ce sens-là plutôt que...

L'animation ne doit pas, pour elle, être dans un rapport programmatique. Il faut laisser de la place à la rencontre et pour cela garder une certaine spontanéité :

Où t'as des anim' ils font ça à l'année et tout et donc chaque semaine ils ont une classe et ils ont un peu [...] leurs animations rodées [...]. Donc y a une espèce de trucs qui se met en place, euh donc l'avant-dernier soir c'est la boum, nanana [...]. Moi ça me met mal en fait de... j'crois que j'arrive pas à proposer deux fois la même activité en fait, 'fin j'ai toujours besoin de... de... de changer des trucs, d'essayer quelque chose, [...] parce que sinon [...] ça perd son sens de la rencontre que t'as entre toi [...] et un groupe, 'fin tu vois, qui sont les gens qui sont là, à ce moment-là et tout quoi. Enfin, j'sais pas y a un truc un peu... spont'... enfin c'est pas spontané en fait, mais euh... sur le moment quoi.....

Et une forme de non-directivité qu'elle met en positif lorsqu'elle parle des formations auxquelles elle participait :

Ouais pour préciser par rapport à c'que t'as dit en fait de... de ceux qui avaient pas trop d'expériences et tout. [...] Et j'pense que du coup ces gens-là en fait d'eux-mêmes, ils vont te dire ouais que c'était, ils étaient pas à l'aise et tout quoi. Mais pour le coup, parce que tu dis que eux ils étaient plus libres, mais eux ils se sentaient pas forcément libres parce qu'ils avaient l'impression de pas avoir les outils et tout, mais en fait ça fait que c'est eux qui avait une posture moins euh... directive, enfin tu vois... que... que d'autres qui avaient déjà une idée de... qu'est-ce qu'ils voulaient que les gens fassent et qui du coup avaient du mal à laisser de la place à l'expérimentation quand ça allait pas dans le sens qu'ils avaient imaginé quoi.

Il apparaît ici, un système de représentation de ce qu'est l'animation : une présence continue et active, organiser ou co-organiser des activités, savoir s'adapter et être spontané·e, mais aussi une présence bienveillante, qui règle par sa médiation les conflits entre jeunes et qui est à l'écoute des enfants, même s'ils ne veulent rien faire. Il y aurait une tendance dominante où l'animat·eur·ice propose des activités pour être sans cesse à occuper les jeunes dans un programme serré. Et une tendance qui serait plus portée à la rencontre, à être disponible à l'autre, à favoriser un accompagnement, plus qu'à proposer des activités.

Il y a cette figure de « l'animateur type », qui nous imprègne tou·te·s jeunes et animat·eur·ice·s. Julie définira cette figure de l'animateur amuseur et séducteur comme contre-modèle :

bah ouais l'animateur il met l'ambiance quoi, [...] un peu en mode GO²⁸. C'est lui qui fait des p'tites blagues pour détendre l'atmosphère [...]. Il joue de la guitare, il fait son petit spectacle ou alors il jongle ou alors il crache le feu [...]. Il a des talents et [...] il se montre [...], les jeunes ils trouvent ça cool et, sauf qu'en fait peut-être ils trouvent ça cool sur le moment et ils rigolent et tout, mais quand ils repartent [...], ils se souviennent de l'animateur, ils sont en train de bader genre « ohlala plus tard, j'veux être comme lui ».

Je dis animateurs en plus parce que vraiment c'est quand même assez genré mais ça veut pas dire que y a pas des filles qui le font aussi mais... [...] Ils vendent du rêve, je sais pas si eux ça leur fait du bien [...].

En fait moi je supporte pas, [...] quand les gamins sont passifs en fait, ou en tout cas, ça peut l'être mais faut pas que ce soit la majorité du temps [...]. tu vois y a un peu un truc de calmer les gamins, parce que voilà pendant que je fais mon truc, ils sont absorbés ? [...]

C'est pas genre, j'me mets en boîte et en fait c'est une critique sociale, enfin. Tu vois, c'est... c'est... y a pas un contenu. C'est juste « ohlala ! trop talentueux » quoi tu vois ? [rires]

« L'animateur » est au centre de l'attention, et l'enfant n'est que le réceptacle de la maîtrise technique, des talents de l'animateur. Il fait « pour » les enfants et non « avec ». La formulation par les personnes interrogées des représentations sur l'animation, permet de faire apparaître leurs critiques, leurs méfiances. Ces représentations permettent d'analyser dans nos pratiques ce qui tend vers cette figure, vers cet « idéal » vu ici comme un repoussoir. En quoi notre pratique est-elle contaminée par ces représentations ? C'est une démarche critique où, à partir de ce qu'ils et elles disent de leurs souvenirs d'enfance, de leurs représentations de ce qu'est l'animation, de la formation, des statuts, du pouvoir et des rapports de dominations, se formule ce vers quoi elles aimeraient tendre. Ainsi, il est possible d'ouvrir d'autres horizons,

28 « GO » ou Gentil Organisateur, ce sont les animateurs du Club Méditerranée.

d'autres tendances qui favorisent la rencontre, le dialogue, où l'animation autorise plus qu'elle ne programme.

2. Les effets pédagogiques

1) *Le travail de la posture*

L'articulation entre éthique, pratique et théorie

Sasha se questionne sur le fait d'avoir évité les conflits, de ne pas oser faire acte de présence lorsque ça coince, lorsque ça gratte, lorsque on ressent son désaccord avec une partie de l'équipe :

Euh, moi j'ai fait le choix de pff... de vraiment être dans une position euh, d'évitement de conflit, choix que je ferais pas forcément par ailleurs mais qu'était là, que j'ai, j'ai j'ai fait ce choix-là du fait, en me disant que ça ne serait qu'une semaine et que, et que j'allais plus essayer de prendre sur moi sur certaines choses, et après j'pense que j'ai aussi intériorisé un truc de, un truc d'infériorité en tant que débutant on va dire

Encore une fois le problème du temps, de la précarité, au-delà de son sentiment d'illégitimité nuit à son implication. Et comment fait-on lorsque ici un collègue agit d'une manière dont on souhaiterait se dissocier, que l'on souhaiterait critiquer ? Comme je le montrais précédemment, il est difficile de désavouer un collègue devant les jeunes, mais cela met Sasha mal à l'aise dans une situation d'inconfort. Cet inconfort semble bien provenir d'une contradiction entre son éthique et sa non-action.

Parfois, certaines critiques, certaines convictions peuvent aussi devenir des formes idéologiques, où le réel est englué dans un désir de transformation radicale et immédiate. Aurélie critique le fantasme de pouvoir faire disparaître les rapports de dominations. Pour elle, cela amène des déceptions :

Comment on est avec les plus jeunes et est-ce qu'on assume une certaine autorité vis-à-vis d'eux. [...] Est-ce qu'on est vraiment des égaux avec eux... Et on était pas tous d'accord, sur ce truc-là, quoi... Est-ce qu'on peut être animateurs en étant pas vraiment, en étant complètement... à l'horizontalité avec les jeunes, quoi, dans un séjour euh... CCAS disons quoi... Je pense qu'il y avait eu des déceptions [...] Moi, après, c'est parce que je vois aussi plus comme un travail et que je ne me sens pas forcément, je me dis pas, ah j'aspire... [...] Voilà, on fait ensemble un séjour avec des enfants, et j'suis là au même titre que les enfants disons, presque entre guillemets, quoi. Comme partage de savoirs

mutuels, etc. mais c'est dur à imaginer dans un... dans un séjour d'une semaine comme ça, enfin.

Et encore, le temps qui manque, qui ne permet pas de questionner ces habitudes, qui pourraient permettre d'être moins dans l'inconfort

Et aussi moi de... j pense des habitudes, que j'vais l'impression d'avoir... Voilà des habitudes que j'ai. Des habitudes que... que j'sais pas la directrice avait et... des habitudes qui pourraient se ressembler, mais qui ne se ressemblent pas. Et... et euh... le temps de mettre en place que des habitudes. L'impression du temps de mettre en place presque que des habitudes, c'est-à-dire avec des espaces de discussions, des espaces de... de disons de... qui pourrais être d'ajustement. Mais pas de remises en question de... de fonctionnement.

Pour Julie, la difficulté de mettre en pratique ces « valeurs » est limité par le contexte de l'institution colo :

bah à la colo, pfff... bah y avait pour moi, y avait des valeurs à défendre et [...] des choses mises en places ou qui voulaient être mises en places, qui n'ont pas forcément toujours pu l'être, vu... vu le contexte et tout quoi mais. Y avait des valeurs, mais en fait tout est une question de [...] vocabulaire [...] parce que c'est un peu le jeu qu'ils nous demandent.

Ces valeurs se retrouvent notamment dans certaines autorisations sur ce séjour et qui ne semblent pas habituelles pour Emma. Cela la met au travail sur le lien entre ce qu'elle pense et ce qu'elle est prête à autoriser aux jeunes. La question de la mixité dans les chambres est l'endroit où ça coince :

Je trouve ça justement bien de pouvoir laisser cette chance-là aux jeunes, parce que au final c'est en les séparant de chambre, que clairement ça va leur dire « ah bah les filles sont différentes des garçons » [...]. Moi, ça m'a vachement fait réfléchir là-dessus et je me suis rendu compte que clairement, c'était paradoxal ce que je pensais, parce qu'au final quand on me posait la question y a un âge à respecter entre guillemets pour par exemple les câlins, les trucs comme ça, moi je répondais que non, mais à côté de ça j'étais pas forcément pour la mixité dans les chambres.

Du coup, c'est vraiment sur le point de la mixité dans les chambres qui m'a fait réfléchir. [...] Après, pour tout ce qui est des libertés qu'ils avaient, j'étais un peu sceptique au début du ski en autonomie, en me disant qu'ils étaient jeunes que même moi j'avais peur de me paumer donc eux à leur âge. Puis au final, c'était les premiers à réclamer des fois quand j'étais avec un groupe de ski, c'était les premiers à me dire « ouais, on va sur la

piste là et après on fait ça comme ça on rejoint là ». clairement, donc quand je voyais ça, je me disais que ça me donnait confiance de les laisser en autonomie et quand je vois le résultat que ça eu, au final c'était très bien.

Le travail pédagogique est un travail sur soi dans le rapport aux autres. Il ne peut être qu'une dialectique entre ce que l'on pense et ce que l'on fait. Il se meut aussi dans nos gestes, dans notre posture. Il s'agit pour Julie de se remettre « en question sur sa posture ». L'animation est donc bien un travail sur soi, sur ses peurs, ses représentations, sur ses manières d'agir. Le travail de la posture permet aux animat·eur·ice·s de dévoiler certains pans de leur personnalité.

Un travail sur soi et sa présence

Pour Léna, l'animation lui permet de mieux se comprendre :

Remise en question plus personnelle, dans le sens... je pourrais dire, si je prends l'exemple de l'été dernier. Enfin, même en général en fait j'ai cette tendance à vouloir tout faire. Et bah, des fois c'est pas possible, en fait parce qu'on s'épuise ou alors on le fait mais à la fin on a un peu la contre-partie de... de... bah en fait, j'ai passé l'été à faire de l'animation à droite à gauche, j'ai adoré ça, mais du coup à la fin de l'été, bah j'étais... j'ai passé tout l'automne à être fatiguée et à pas... À pas bien gérer les choses que j'avais à faire, le début de mon master et tout ça.

Pour Aurélie, c'est la possibilité de questionner ses certitudes :

je trouve ça toujours intéressant de..... de voilà, d'être avec des plus jeunes, etc., et aussi de confronter certaines idées qu'on a sur la vie, sur le monde, sur comment ça se passe, avec d'autres gens qui pensent pas du tout, euh... Qu'ont pas les mêmes réflexions, les mêmes envies, les mêmes idées, et à la fois des fois c'est pas forcément toujours évident. Et... euh..... Et... j'sais pas des fois ça permet de se remettre un peu en cause, d'être un peu plus... J'sais pas... Ouais, en se confrontant on... forcément on se remet un peu en cause.

Oumar lors de l'entretien d'évaluation, explique sa posture :

J'arrive pas à adapter mon langage à toutes les tranches d'âges. C'est-à-dire pour moi, quand je parle et quand je parle à un enfant, je lui parle pas comme si j'étais son animateur. J'aime pas cette position de quelqu'un de supérieur, supériorité comparé à l'autre. C'est pour ça, j'aime bien avoir les plus grands parce qu'il y a des discussions qui sont plus adaptées. C'est-à-dire là, on a pu parler, même pendant les repas, le fait qu'ils peuvent avoir leur téléphone, et tout, moi c'est pas quelque chose qui me dérange, leur mettre des règles sur des choses que même moi que je fais, ça me gêne. C'est pour ça que au niveau du projet péda, leur laisser le choix de l'avoir ou de ne pas l'avoir, ça m'a per-

mis d'apprendre et c'est bien. Enfin, j'ai bien aimé en tout cas. Et vous vous avez pensé quoi de moi ? J'aimerais bien savoir aussi.

Oumar a eu une posture assez distante avec le reste de l'équipe, nous avons eu assez peu d'échanges durant le séjour. Il avait donc envie de savoir ce que Paul et moi, l'équipe de direction pensait de lui. Paul a émis des doutes sur sa posture très proche des jeunes, à être impliqué dans « leurs histoires » sans avoir la distance nécessaire. Cette juste distance de la relation pédagogique me pose de nombreuses questions, car je me sens moi-même souvent trop distant des jeunes, pas assez à l'écoute, ce qui ne me permet pas de tenir le rôle de confident. Il y a chez moi une peur de « la confusion des langues de la séduction » (Herfray 2005) une peur de moi-même liée à ce directeur pédophile de mon enfance. Il y a aussi une certaine socialisation masculine qui ne facilite pas les discussions sur les émotions, les sentiments et peut-être un enjeu d'autorité, car en préservant du mystère et de la distance une forme d'autorité se trouve renforcé. Celle de la direction dans son bureau que l'on ne voit que quand il y a un problème, à la fois présent et lointain. Oumar justifie sa posture en expliquant que cette proximité n'a jamais nui à son autorité :

Mais, moi la barrière que je laisse entre mon rôle d'animateur et le rôle de l'enfant... pour moi, quand je leur parle, je leur parle pas comme si c'était des enfants. Je leur parlais comme si, pas mes potes, mais comme une sorte de... un peu plus que le rôle d'animateur. [...]

Moi, en fait ce que j'essaie d'instaurer en soi, c'est comme j'ai un petit frère, une petite sœur, j'ai plein de petits cousins et tout. Donc, ça fait, et peut-être c'est dû à l'âge aussi. C'est quelque chose que je changerai plus tard, mais moi je sais que maintenant, je ne pourrais pas genre, mettre un cadre animateur-enfant, sans pouvoir le dépasser. C'est-à-dire moi, ça me dérange pas d'être posé dans une chambre où il y a quinze gamins et on parle. Et je leur dis : « et bah alors toi ça te dit quoi, nanana... les amours et tout » c'est-à-dire, c'est des trucs qui moi me dérangent pas personnellement. Et j'aime bien en fait, instaurer le cadre de confiance de, enfin... je peux pas dire grand frère, petit frère, parce que c'est pas vraiment ça, mais le fait vraiment de confiance quoi. Le fait de leur dire « ouais bah c'est tout. Les gars maintenant, il va être un peu tard, moi je vous fait confiance. Je veux pas vous casser la tête à vous dire allez vous coucher. Mais moi aussi j'ai besoin de dormir. Allez-y mais ne faites plus de bruit. » [...]

Mais comme là, ça fait cinq ans, quand même d'animation, j'ai encore jamais ressenti ce problème, mais je le sais que un jour j'aurais ce problème où un petit il va me dire « beh non en fait, en fait t'es mon pote, soit t'es mon animateur, mais tu peux pas être les deux ».

Il s'agit d'un véritable travail relationnel, d'un véritable travail de disponibilité que décrit Oumar tout en ayant conscience qu'il est du côté de l'encadrement et que cette proximité pourrait créer un flou. C'est à partir de ce qu'il est, dans son rapport familial aux plus jeunes, à son âge qu'il explique sa posture. Cette confiance qui autorise la confiance, peut permettre aux enfants de se livrer et aux animat·eur·ice·s de voir ce qu'elles ne voient pas, parce que c'est secret ou parce que ça s'est passé ailleurs. Comment être à l'écoute, être attentif·ve ? Comment repérer la maltraitance ? Julie nous raconte avoir été informé de « la maltraitance entre deux gamins » lorsque l'enfant est rentré chez ses parents :

Moi j'me suis un peu dit mais putain en fait alors qu'on était cinq adultes, quoi tu vois tu te dis qu'on était proche des jeunes. [...] J'ai vraiment eu l'impression d'avoir vécu au milieu d'eux [...]. Tu te dis ouah mais en fait euh, en fait il se passe des trucs, euh... sous notre nez qu'on voit pas. Ça m'a un peu perturbé. [...] T'sais en plus quand t'as les chiffres des gamins qui subissent des violences chez eux et tout, tu te dis bon en fait, j'ai jamais fait de signalement en colo, moi. J'me dis en fait, euh, statistiquement, j'en ai eu plein des gamins qui se faisaient battre sur mes colos et du coup... enfin bref... j crois que c'est un peu fou et en même temps. C'est hyper compliqué. J'ai l'impression que pourtant on était disponible quoi tu vois, mais... parce que c'est cool aussi de leur laisser de l'intimité.

Pour Sasha la question de l'intervention se pose. La question du souci des autres, du *care* n'est pas hors des rapports de dominations. Il évoque « des regrets ou [...] des remords sur des trucs qu'on aurait dus mieux faire ou faire, qu'on a pas fait et qu'on aurait dû faire » pour lui il est plus difficile de s'enquérir des jeunes à partir de son « assurance d'adulte » parce qu'il ne veut pas se « mêler de ce qu'y [ne le] regarde pas ». Il est en difficulté sur sa posture : il a envie de pouvoir être à l'écoute, et en même temps il se méfie de ce que sa place lui autorise. Quelle posture, quelle présence est-celle qui nous paraît la plus juste ? Il y a nos habitudes, nos convictions, notre personnalité qui sont à l'œuvre dans notre manière d'être présent.

Aurélie décrit sa posture :

Alors, on aurait qu'à dire que je serais plutôt parfois discrète vis-à-vis des... des adolescents. [...] Mais... euh... Et en tout cas c'est à la fois, un peu... confortable par rapport comment au début c'était pas facile de... d'être à l'aise, de se confronter en tout cas s'animer et de se mettre en mouvement vis-à-vis des adolescents, etc. adolescentes. Euh... Euh... de pas vouloir... de vouloir essayer de faire en sorte que ça... que... de pas diriger les envies, les volontés, de... de ceux qui sont euh... sur la... enfin qui prennent des vacances en colos quoi, de les... de leur permettre de faire leurs vies quoi... de pouvoir

sentir un peu libre dans les espaces qui... Qu'ils ont pendant le séjour. Qui se sentent à l'aise et de pouvoir leur proposer des envies, en tout cas... enfin de leur proposer des envies... de leur proposer des... des choses qui leur permettrait de réaliser leurs envies...

Il faudrait savoir s'effacer pour laisser de la place aux jeunes. Rien de moins simple ! Voilà, ce que j'écrivais à propos du séjour « voile » :

Je me rappelle que l'équipe on passait beaucoup de temps dans le bureau à prendre du temps, à discuter, qu'on laissait plutôt les jeunes faire leurs vies, sans être derrière leur dos. C'est d'ailleurs un retour de jeunes qui a eu lieu après le bilan. Le vendredi, alors que nous voulions proposer un bilan à la place du conseil, les jeunes se sont distribués les métiers, et ont lancé la forme du conseil. On a expliqué que nous aimerions avoir des retours sur le séjour. À la fin, deux jeunes sont venus nous voir, pour nous dire comment c'était incroyable. La plupart des jeunes sur ce séjour, sont des abonnés aux colos, ils partent plusieurs fois par an en colos avec la CCAS. Ils ont l'habitude des fonctionnements, des activités « catalogues » par des intervenants, des activités proposées par les animateurs... Ils nous ont dit, que c'était la première fois que c'était vrai, qu'ils pouvaient faire ce qu'ils voulaient, qu'on était pas sur leur dos en permanence, et ils ont beaucoup apprécié ça. Ils nous ont dit que c'était bien que nous ne propositions pas d'activités, parce que d'habitude les animateurs proposent sans cesse des activités, qu'il faut faire pour leur faire plaisir, pour ne pas les vexer. Là au moins, il n'y avait pas d'enjeu là-dessus.

Dans l'équipe, ça nous a un peu posé des questions quand même, de les laisser zoner sur leurs téléphones, d'avoir l'impression de ne pas trop bosser. En même temps, nous étions quatre dans l'équipe d'animation, il y avait deux cuisiniers et deux personnes pour le ménage... La difficulté sur ce genre de séjour, est que tout est pris en main par des adultes, alors, il ne reste que le jeu, activité à décider et comment on fait pour bien vivre-ensemble. Nous ne proposons pas de décider de règles communes à priori comme des heures de coucher, etc. C'est à partir de ce qui se produit et des désagréments rencontrés qu'apparaissent les règles. Notre point de départ semble être la confiance.

L'invisibilité de l'encadrement est une norme explicite des colonies de vacance (Clech 2020). L'encadrement n'apparaît pas de manière visible, répressive, au premier abord, mais par les activités, le jeu, la proximité. Ici, l'effacement ne semble pas être une invisibilisation mais une décision délibérée de l'équipe de laisser de l'espace, de refuser une présence permanente physique, de retrouver un minimalisme dans l'intervention des adultes et des règles de fonctionnement, tout en assumant, donc en rendant explicite son rôle d'encadrement.

Malgré ce désir d'effacement, parfois on s'emporte, et les manières d'intervenir, de parler ressemblent fort aux interventions que l'on a pu connaître enfant. Renaud :

Quand je parle de garde-frontière plus haut, je vais décrire une de mes interventions au coucher hier soir. [...]

En passant, il laisse claquer la porte coupe feu. Je leur dis « non ça c'est pas possible » un des deux me dit « c'est pas moi ». Tout de suite ça m'agace d'être renvoyé à une place de pion. Alors je lui disais, « non c'est pas toi, c'est la porte », mais il faut penser à retenir la porte. Si tu veux du cadre, je peux t'en donner et te dire d'aller te coucher. On vous laisse vous coucher quand vous voulez par contre il faut faire attention aux portes qui claquent, à tout bruit » Je le dis de manière assez énervée et autoritaire. Je sens le jeune qui vacille un peu.

Malgré cette norme de l'invisibilité de l'encadrement, les jeunes nous renvoient aussi à notre fonction de surveillance, de contrôle. Nous-mêmes nous l'endossons parfois à regret, ou parfois sur le ton de la blague dans les réunions d'équipe lorsqu'il s'agit d'intervenir pour rétablir le calme dans les espaces de couchage « qui fait la BAC ce soir ? ». Nous avons un statut qui nous octroie du pouvoir, celui de faire respecter la loi, de sanctionner et de punir. Il nous est impossible de le nier, même si nous pouvons choisir d'éviter d'en user. « Être animat·eur·ice » est aussi au-delà du statut une place investie d'autorité.

2) *Socialisation ? Rupture et violence*

La lecture de l'enquête « Partir en colo et revenir changé » de Pauline Clech (2020) m'a confirmé et explicité de nombreux aspects de la socialisation des jeunes en colonies de vacances. En le lisant, je pouvais voir défiler de nombreuses anecdotes de séjours que j'ai vécu en tant qu'encadrant ou en tant que jeune. Il semble qu'avec une partie de mes collègues avec qui j'ai travaillé ces dernières années, nous avons conscience des rapports de classes, de sexes et de races qui se jouaient sur les séjours de vacances. Nous avons une certaine habitude de manier les normes, de jouer avec, ayant été confrontés dans nos parcours de vie à différents *ethos*. Pour certain·e·s d'entre nous, nous pensons avoir acquis cette capacité au *passing* grâce à la fréquentation de jeunes d'autres milieux sociaux sur des séjours de vacances, que cela ait été conflictuel ou amical, l'autre existait dans nos vies. Pour autant, l'image que nous envoyons aux jeunes ne peut pas entièrement nous appartenir, surtout en jouant de la séduction, cette tentative de proximité artificielle. Bien des fois, il y a une grande difficulté à trouver un équilibre entre laisser les jeunes vivre leurs conflits (éthique libertaire de l'autonomie) et ce à quoi nous tenons (éthique critique des rapports de dominations).

Il y a aussi cette magie que l'on appelle « affinité ». Il m'est arrivé d'entendre lors de formation socio-éducative, qu'une certaine hétérogénéité est nécessaire dans une équipe d'animation, parce que chaque membre de l'équipe ne pourrait s'entendre avec tout le monde, aimer chaque jeune. Ce que je comprends au travers de cette enquête, c'est qu'implicitement se joue – dans ce qui est nommé affinité – un système de normes, des ethos compatibles. L'hétérogénéité pourrait alors permettre qu'un ou plusieurs animateur·ice·s charismatiques puissent apparaître ou encore, qu'existe en dehors de la « loi du groupe » des cadres socialisateurs secondaires qui permettraient des relations privilégiées afin d'apporter des dissonances ou des renforcements de la socialisation des « exclus ».

Je me rappelle un séjour avec des adolescent·e·s, comment les garçons (minoritaires dans le séjour) se sont liés entre eux au sein d'une forme de masculinité dominante (à la fois populaire, viril et hégémonique). La norme qui était la nôtre dans l'équipe était une norme, ou nous étions très attachées à l'égalité dans le partage des tâches entre les garçons et les filles, mais aussi attentives à ce que les hommes ne prennent pas tout l'espace physique et sonore. Il y eut de nombreux conflits avec les garçons, qui n'étaient pas « dociles », car il est fort probable qu'ils rejetaient en tant que groupe notre système de norme. Un matin alors que nous étions dans un camping en Hongrie, nous buvions avec mes deux collègues notre café et fumions des cigarettes quelques mètres à l'écart du campement. Les garçons se mirent à jouer au foot juste à côté de nous. Une balle passe près de nous, nous leur demandons d'aller jouer plus loin. Ils firent semblant de ne pas nous entendre et continuèrent de jouer. Nous répétions notre demande, et rien n'y fit, seul le conflit était possible. Peut-être exprimaient-ils par là le refus de notre autorité sur eux, comme nous refusions certains côtés de leur masculinité ? Ou cherchaient-ils un retour de l'autorité, ou encore ne pensaient-ils que jouer entre eux sans se préoccuper de ce qui les entoure ? Mais cela peut être interprété d'une toute autre manière. Les garçons n'osaient pas s'éloigner du camp car lorsque l'on voyage à l'étranger, que l'on ne parle pas la même langue, il peut y avoir une certaine peur de s'éloigner du groupe, là où on se sent plus fort. Plusieurs observations viennent étayer ceci. Tout d'abord, la culture commune du football s'exprimait aussi dans une période post-coupe du monde où l'équipe de France venait de gagner la finale et ce, le premier jour du séjour, alors que nous étions au regroupement des séjours internationaux en région parisienne. Ces garçons revendiquaient régulièrement, comme une fierté, d'être les « champions du monde ». Cela leur permettait une

identité commune face à ce monde inconnu, de se cacher derrière une sorte de sentiment de supériorité national. Dans le même séjour alors que nous étions à Vienne, les garçons ont repéré un « burger king » à la station de notre lieu d'hébergement, alors que nous nous rendions au centre-ville. Chacun·e avait de l'argent de la colo pour pouvoir manger comme il ou elle le souhaitait. Nous avons appris que les garçons étaient retournés au « burger king » repéré, alors qu'un autre était au centre-ville et qu'ils avaient accès à internet. Plutôt le connu, le repéré, que l'inconnu ! Par ailleurs, ils semblaient chercher un certain renforcement de leur masculinité comme quelque chose de confortable : une norme commune. Alors que nous étions à Vienne, nous avons proposé une rencontre avec l'équipe de roller-derby²⁹ de Vienne, équipe féministe ouverte aux femmes et aux hommes non cisgenres. Les joueuses nous expliquaient leur fonctionnement, le rapport du roller-derby aux questions de genre, avant de mettre en pratique quelques exercices sportifs. Les garçons avaient rapidement fui, préférant jouer au football entre eux dans la cours du gymnase. Nous nous étions demandé si ça n'avait pas été violent car trop éloigné de leur norme pour eux.

Sur la question de la norme explicite relationnelle.

Il semble évident qu'une bonne colo c'est avant tout un bon groupe soudé. Cela est une norme et une prescription assumée : briser la glace, faire des jeux de rencontres, travailler « le groupe ». Il semble que ceci vise essentiellement à éviter les conflits, à mettre à l'aise les jeunes, à asseoir l'autorité des animateurs et des animatrices qui font ce qui est attendu d'elles, notamment en faisant vivre les normes explicites ici la norme interactionnelle, comme en invisibilisant les techniques d'encadrement en les dissimulant derrière la forme du jeu. Le risque est d'invisibiliser les différents *ethos* et de favoriser une « loi du groupe », ce qui semble donc aller vers le renforcement des normes de groupe des « leaders », mais aussi de permettre une docilité des jeunes vis-à-vis des animateur·ice·s en jouant de son charisme et de son savoir.

Le conseil peut avoir ces mêmes objectifs : créer le groupe favoriser le renforcement des normes dominantes sur le séjour. De plus l'usage de la parole est très inégalitaire en termes de classe sociale, et j'ajouterai de formation scolaire ; les enfants des classes Freinet ont l'im-

29 Le roller-derby est un sport de contact se pratiquant en équipe avec des patins à roulette, sur une piste ovale. Il est très marqué par le féminisme.

pression d'être à l'école ! Pourtant, je remarque que dans les séjours que j'ai encadré le conseil est davantage investi par les filles que par des garçons. C'est bien souvent des filles qui prennent les métiers (animation, tout de parole, prises de notes). Pourquoi ? Tout d'abord, dans un cadre souple certains garçons sont à l'aise pour faire ce qu'ils veulent, ils s'autorisent plus facilement l'appropriation des espaces collectifs (terrains de sports, salle ping-pong, etc.) et ne ressentent peut-être pas la nécessité de discuter le cadre collectivement alors qu'ils sont déjà autorisés à faire ce qu'ils veulent faire, mais aussi parce que ce cadre est un cadre de *care*, qui oblige à se mettre au travail pour les autres, pour le collectif. Le conseil est un espace proposé par l'équipe, où la parole est soumise à la surveillance des animateur·ice·s et par là un espace de négociation entre les jeunes et les encadrant·e·s. Les garçons qui l'investissent sont souvent des *outsiders*, ne partageant pas les normes de virilités ou sportives des autres garçons, mais souvent à l'aise avec la parole. Le conseil peut-être un outil d'*empowerment*, s'il arrive à favoriser les filles, à leur donner autorité et/ou pouvoir, face à une domination masculine qui semble être la norme sur les colos. Il semble aussi permettre la rencontre avec des *habitus* dissonants, de faire collectif sans vouloir faire groupe. Il est aussi un espace marqué par celles et ceux qui l'ont pensé en amont et il est un espace contrôlé par le regard de l'équipe, un espace marqué par les normes implicites qui ont amené à sa mise en œuvre.

Qu'est-ce qui permet réellement de « revenir changé » ? Le conseil peut-être une piste, mais ce qu'il y a de plus difficile est dans la posture. Il faut soi-même réussir à analyser son propre système de normes et s'en distancier, et c'est difficile et douloureux. La fatigue, le fait d'être immergé, ne favorise pas toujours ce recul. Pour ma part, j'ai beaucoup de difficulté à trouver des formes d'interventions entre l'écoute, la compréhension, sans être dans une forme de tentative d'imposition de mes propres normes. Ici, se joue quelque chose autour du *care*, de la disponibilité, quelque chose qui au-delà d'une éthique est une aptitude éprouvée, travaillée qui permet de prendre sur soi, même quand les attaques nous visent directement, notre place, notre statut, notre socialisation voire les fondements de notre personnalité. Parfois, sur certains séjours avec des adolescent·e·s de la classe moyenne aisée, j'avais parfois l'impression d'être considéré comme devant servir une clientèle, j'y voyais un rapport de classes et cela me mettait en rogne. Cette vexation m'empêchait de voir d'autres mécanismes en jeu dans le séjour.

Je vais présenter maintenant deux récits de colos inspirés par cette enquête. Il s'agit d'un séjour sur lequel j'ai travaillé cet été avec les 400 Coups au Village des jeunes de Vaunières. Je n'ai pas inclus cette colo dans les matériaux pour la recherche, mais je ne pouvais m'empêcher de retranscrire ces souvenirs et qui en font partie à présent :

Melting Potes 2020, une jeune de douze ans V., venant d'un milieu populaire et immigrée (Balkans), inscrite au séjour avec sa sœur, et trois autres personnes qu'elle connaissait par une association de pédagogie sociale de Grenoble. Elle habite à [petite ville rurale entre Grenoble et Gap] mais passe beaucoup de temps à Grenoble, car sa mère « préfère ne pas vivre au quartier car c'est trop dangereux ». Elle a partagé dès le début sa tente avec sa sœur et une amie de sa sœur. Pendant le séjour, elle s'est fait deux autres copines de son âge (blanche, classe moyenne et milieu alternatif rural). Une de ses copines a eu une histoire « amoureuse » avec un des garçons qui est venu avec elle. Cela la questionnée sur la possibilité d'avoir une histoire avec un garçon, alors que c'est interdit par sa mère. Elle a eu une discussion avec une animatrice sur la question, qui lui disait que c'était « normal » qu'à son âge elle se questionne là-dessus. Sa petite sœur, lui rappelait les interdits, en racontant « tout » à sa mère qu'elle avait presque quotidiennement au téléphone. À un moment du séjour, ses deux copines se sont fait un bisou sur la bouche (ou on fait semblant). Cela l'a mise en rogne, elle a donné un coup de tête à une de ses copines, car sa mère ne voulait pas qu'elle ait « de copine homosexuelle ». Cela a été vécu de manière violente par les deux parties, de la colère et des larmes. La question de l'homosexualité semblait être un interdit fort pour ces jeunes, moins pour les autres, certains venant de milieux où dans leur famille, dans les ami·e·s de leur famille l'homosexualité, la transidentité existe. Un jeune a déclaré : « la copine de ma tante c'était un garçon avant et ça ne me pose pas de problème. » Un autre jeune de ce groupe arrivé par l'association, M. croisait régulièrement un bénévole de Vaunières (noir, homosexuel, autour de trente ans ?). Un jour il nous demande si « B. est un pédé ? ». Les animatrices lui répondent qu'« il n'a qu'à en parler avec B. ». Ce doute est resté planant, car il semblerait qu'il ne lui a pas demandé. Cela n'a pas coupé les relations avec M., il semblerait même que « l'étrangeté » de B. à ses yeux, lui a permis de rencontrer un homme gay, un adulte, un référent et que cela a été sûrement une découverte. V. a elle doucement renoué le lien avec ses copines, lorsqu'elles ont dit que « c'était pour faire semblant ».

A. (douze ans) est un jeune accueilli en famille d'accueil, ses parents sont aux prises avec la justice. Il est dans la même famille d'accueil depuis des années. Ses accueillants sont des personnes familiarisées avec le monde des colos, eux-mêmes organisaient des activités pour les jeunes. A. est un habitué des colos des 400 coups, il vient chaque été depuis au moins trois ans. Il était déjà sur le séjour Melting Potes l'année précédente. Au début du séjour, il dort dans une canadienne avec des filles de son âge. Je l'entends dire le soir, en allant leur dire de faire moins de bruit, qu'il préfère être avec des filles que des garçons, qu'il a du mal à se faire des copains garçons. Ensuite, pendant le séjour il se lie

d'amitié avec R. et M. (milieux populaires, 13 et 14 ans, parents immigrés des Balkans). R. et M. sont porteurs d'une masculinité populaire viril : M. écoute du rap sur la mini-enceinte en permanence, il joue avec des bâtons, les mots « ta mère », « casse-toi ou j'te frappe » sont régulièrement utilisés par-eux, ils jouent souvent sur le punching-ball qui est au centre du village, ils parlent très fort, invectivent les autres à grande distance sauf R. qui pendant un moment est aphone (leurs sœurs et amies féminines sont aussi très bruyantes, elles parlent fort, elles menacent et pour le coup, elles portent vraiment des coups aux autres). A. s'intègre dans cette ambiance virile, cela dur quelques jours, puis cela le fatigue. Il tente de se refaire ami avec ses copines du début qui ne veulent plus trop de lui, car ils se sont moqués d'elles pendant qu'il était dans la tente avec les autres gars. Il reste finalement avec les gars, mais trouve un statut d'électron libre, navigant entre les groupes. Sa famille d'accueil nous avait dit que A. était souvent en dehors du groupe. Il ne l'a pas été, mais il a navigué entre les différentes normes, cherchant une place bien difficile à trouver entre être un bon élève (A. semble avoir une culture de la classe-moyenne supérieure), négociant sans cesse les règles et dire des gros mots, A. est très bavard et son cerveau à l'air de fonctionner à toute allure. Il est sans cesse en train de questionner tout ce que disent les adultes, de chercher les contradictions, les imprécisions. Il ne semble plus savoir où il habite.

3) Décision et résistances

Décider ensemble

Le conseil peut permettre de discuter collectivement de la « loi du groupe », en proposant une loi du collectif. Il reste au final assez peu coercitif, les interdits décidés ne pouvant être appliqués que par la volonté de tous, car qui fait la police ? Bien souvent les animateur·ice·s sont les seul·e·s à avoir la légitimité, l'autorité nécessaire pour faire appliquer les décisions. Prenons comme exemple une décision qui peut sembler assez simple « ne pas faire de bruit le matin avant dix heures » comment peut-elle s'appliquer ? Pour cela, il faudrait que chacun·e est incorporé cette règle, et soit donc capable d'auto-contrôle, ou de la rappeler à ses camarades. Ce qui n'est pas toujours évident avec des enfants de dix ans. Et si au final le réel échappe à la décision, est-ce un problème ? La décision donne un point de repère, et l'espace du conseil peut être un lieu de mise en parole de ce réel qui échappe à la stricte application de la règle. Ce n'est pas parce qu'on dit « pas de bruit avant 10h00 », qu'il n'y aura pas de bruit avant 10h00. Au conseil, on peut en parler et voir dans quelle mesure c'est dérangeant ou tolérable. Il semble que le conseil dans les colos où j'ai navigué ne soit pas tant un lieu de décision, qu'un lieu de coordination, de discussion de ce qui fait conflit, un lieu qui permet d'éprouver ses désirs, un espace formel d'autorisation. Les décisions se prennent bien souvent

ailleurs : en réunion d'animation, dans les commissions et les ateliers avec les jeunes et dans les petits groupes de jeunes. Parfois, il faut quand même prendre des décisions qui concernent tout le groupe, comme le parcours du lendemain dans un séjour itinérant. Ensuite tout dépend de la place que prend l'équipe dans ce conseil par la parole, par le nombre d'animatrices et d'animateurs présent·e·s. Une vidéo d'Evasoleil (Evasoleil 2019), association organisatrice de « colos » orientée vers les pédagogies de la décision, explique leur fonctionnement des conseils. C'est un conseil véritablement tourné vers des décisions collectives avec un véritable processus balisé et codifié pour arriver à un consensus : par exemple les activités proposées sont discutées, reformulées et validées par l'assemblée. Le conseil apparaît comme un espace didactique pour apprendre à décider, à se mettre d'accord, à apprendre le consensus. Sur les séjours auxquels j'ai participé, la manière dont sera organisée une activité proposée appartient à la personne qui la propose. Le conseil sert à avoir des retours, à améliorer sa proposition et à sonder si la proposition plaît. Il semble qu'une forme balisée du conseil pour arriver spécifiquement à des décisions communes soit ici orienté vers une démarche éducative : apprendre à décider. Cela pose une autre question, comment décide-t-on alors de ce qui nous concerne ?

Des jeunes en résistances

Mais parfois, ça coince. Les jeunes veulent cet animateur idéal et pas des personnes bienveillantes qui leur foutent la paix. « Je veux être animée ! » Sasha nous raconte une petite histoire. Elle se déroule pendant un des séjours « chien de traîneaux » avec une vingtaine de jeunes entre quinze et dix-sept ans. L'équipe dédiée à ce séjour, puisque je dirige en même temps un second séjour ski est composée de quatre personnes : une directrice adjointe, Aurélie une animatrice, Matthieu un animateur et Sasha. L'équipe a certaine difficulté à s'entendre sur les finalités du conseil, sur une posture commune comme on a pu le voir précédemment.

On attend de toi l'animateur ou le grand, ou l'adulte que tu joues ton rôle de, bah de celui [...] qui est là pour décider de ce que les jeunes doivent faire, [...] qui est toujours là, qui est, qui propose des choses et qui joue un peu son rôle d'adultes quoi. [...]

C'était que des meufs, qu'elles attendaient de moi était plus de, de, d'être, de... bah d'être dans le rôle de peut-être, de l'animateur tel qu'elle se le représentait et que... enfin, tel que moi je présume qu'elle se le représentait on va dire parce que en vrai, j'ai, j'ai eu... j'ai jamais eu de discussions avec elles, j'ai pas eu le temps d'avoir une discussion elles. Et que les seules choses qui me font dire ça c'est les retours qu'elles ont faites par l'intermédiaire du questionnaire de fin, ou de quelques remarques qu'elles ont pu lâcher à

des moments du séjour. [...] Du coup, elles m'ont demandé la permission, c'était vraiment comme ça que je l'ai perçu de pouvoir dormir donc à trois de plus, à sept dans une seule chambre, puisque elles avaient envie d'être ensemble. [...] j'ai pas envie d'interdire ou quoi que ce soit, euh... et en même temps je voyais, je voyais moi personnellement pas de raisons à ce que ça ne puisse pas se faire, mais que en réalité, c'est un truc qui aurait pu être discuté entre les jeunes et que du coup moi plutôt que de dire ça j'ai donné une réponse du coup, finalement j'ai conforté un peu c'te place de c'est moi qui dit oui ou qui dit non et c'est moi qui... alors que on était tous concerné par comment on fonctionne puisque... enfin tous je parle de moi, les autres animateurs quinze-dix-sept et les autres personnes du groupe quinze-dix-sept on aurait pu tous en parler ensemble [...]... et du coup non, bah moi, bon elles m'ont demandé et puis j'ai, je leur ai donné une réponse, je leur ai dit oui quoi. Du coup, comme si c'était à moi de... parce que je sais pas pourquoi c'était à moi de, de trancher quoi, de décider. Du coup pour elles et puis pour les autres finalement quoi. [...] Et euh... et puis sa première réaction à cette personne, à qui j'avais dit oui, était de m'dire : « ah ouais, [Sasha] tu vas être notre animateur préféré ! » et du coup, là, je sentais, enfin c'était un truc nouveau pour moi de m'confronter à c'truc là que tout de suite je sentais bien le, le coup-fourré. Du coup, bah, c'est pas que ça m'a fait peur mais bon, j'me suis dit houla bon, faut qu'j'fasse gaffe là, c'est quoi c't'histoire et direct ça a mis vachement de distance entre moi et elles, j'ai pris vachement de distances vis-à-vis de ce groupe parce que ça, parce que j'étais pas du tout à l'aise dans, voilà dans le rapport qu'elles avaient envie de... [...] Et je voyais pas comment, pff juste leur dire franchement, y a pas de, enfin je voyais pas comment m'en sortir quoi, comment essayer de changer notre rapport j'sais pas quoi et du coup, bah c'est vrai, après c'est aussi un truc d'affinité quoi tout simplement quoi, de, de toutes manières je voyais bien que pff... elles, bon elles avaient des centres d'intérêts qui étaient pas les miens, très clairement. [...] Bon voilà, ah... essaye de pas faire le flic ou de trucs trop, mais pas non plus devenir le pote, ou faire le pote dans le sens, j'sais pas moi, où tu deviens un peu faux ou j'sais pas quoi dans ton rapport avec les gens, juste parce que tu veux être l'anim' gentil ou j'sais pas quoi. [...]

Les animateurs, sont en train de tenir le discours, alors qu'ils le font peut-être pas forcément bien dans la pratique, mais en tout qui tiennent le discours de : « non, c'est vous qui voyez », Enfin, c'est, « c'est à vous de voir ». Bah ça peut-être, du coup, ça peut créer une réaction d'hostilité, enfin pas d'hostilité, enfin si un peu d'hostilité dans le sens : " P'tain, mais t'es pas un vrai adulte », ou j'sais pas moi : « t'es pas...". Enfin c'est cette réaction-là auquel j'ai dû faire face moi à la fin, à savoir, que j'étais pas un vrai animateur, ou que j'étais pas un animateur, que je travaillais pas.

Sasha semble en difficulté sur sa posture. Il souhaiterait ne pas être animateur et pourtant il l'est et semble mal vivre le fait qu'on lui reproche de ne pas être un « vrai » animateur. Il ne veut pas « être pote » et en même temps il prend de la distance parce qu'il n'a pas d'affinités avec ce groupe. Julie qui était animatrice sur le séjour voisin « skis », avec des jeunes de douze à quatorze ans, revient sur cette histoire :

Et ouais, j'halluciniais un peu ouais de... en fait pour elles, ils étaient là pour mettre l'ambiance et euh... et... et... et animer leur veillée et tout et elles trouvaient ça trop relou que... 'fin elles étaient « nan mais en fait, ils sont... ils nous disent que c'est à nous de faire juste pour pouvoir être en pause et tout ». j'étais là, mais enfin elle a pas du tout compris la pédagogie. [rires] et c'est vrai que c'est pas évident, quand le groupe lui-même ne voit pas l'intérêt.

J'pense que ce qui est compliqué avec la CCAS, c'est que... et... et... ça m'est déjà arrivé aussi avec d'autres organismes tu vois avec des gamins, qui viennent chaque année et qui du coup sont rodés à un certain fonctionnement et ils s'attendent à quelque chose et là ils sont déçus. Et du coup, euh... parce que... parce que t'as envie de leur proposer autre chose et en fait... j'sais pas... et là ce qui est dommage c'est que... peut-être j'sais pas y a pas eu assez de dialogue ou quoi, c'était pas assez clair et ils ont même à la fin, ils ont pas saisi les intentions de l'équipe et l'intérêt que ça aurait pu avoir pour eux en fait. En tout cas moi, la meuf qui m'a parlé parce que c'était peut-être pas généralisée hein. Vraiment, elle... elle était limite outrée quoi tu vois. Elle me disait « mais enfin, mais euh... ils en foutent pas une et tout »

Il semble que le conflit ne soit pas assumé. Il est possible de mettre les conflits sur le dos de la culture de l'organisme ou des jeunes qui ne comprennent pas l'intérêt du conseil, mais quel est-il ? Quelles sont les finalités du conseil et plus largement des pédagogies de la décision ? Les jeunes ne les comprennent pas, mais qu'elles sont-elles pour l'équipe ? N'est-ce pas justement le conflit ? La possibilité d'exprimer des désaccords ?

Et mais, j'sais pas après, j'suis sûr que y a d'autres trucs qui jouent et... mais un des trucs plus diffus, plus large aussi de rapports à... de rapports aux adultes, de rapports à l'autorité, mais là, j'suis pas du tout, j'suis pas du tout en mesure de répondre, j'en sais rien mais, j'me dit, j'me dit que la socialisation dans leur famille ou dans leur... peut-être ça joue aussi.

C'est la faute à l'organisme, aux jeunes et maintenant aux familles. Pas la nôtre, comme s'il nous était impossible d'assumer de proposer des séjours avec une posture différente, de la posture traditionnelle, de la part des animat·eur·ice·s. Les parents sont le plus souvent tenus à l'écart des séjours. Tenus à l'écart, mais utilisés comme moyen de pression pour maintenir le contrôle sur les enfants, Maël à propos du séjour voile :

Globalement, pour moi ça a été une nouvelle expérience. De cette façon, leur laisser autant de liberté c'est quelque chose que j'avais jamais fait auparavant. Et je trouve pas ça plus mal, puisque ça leur permet de s'autogérer. Et là ce qui est bien, c'est qu'on a plus

pensé aux enfants qu'à leurs parents. Parce que moi, en colo EDF, on m'a toujours dit : « derrière les enfants, il y a toujours les parents et les parents ils sont toujours à cran ».

Parce que nous on travaille dur pour votre autonomie !

Moi j'trouve que ça prend vachement plus de temps de réfléchir à laisser de la place aux jeunes et... qu'est-ce qu'on met en place et puis en général on est un peu consciencieux, enfin ouais tu vois les réu' machins... Et en fait, ce n'est pas du tout pour ne rien foutre en fait ! 'fin, tu vois et ça a été vraiment compris à l'envers, j'me dis « ah c'est trop dommage »... euh... c'est trop dommage quoi, qu'elle ait même pas compris. Parce qu'après tu peux te dire, oui OK, bah votre intention c'est ça d'accord, mais moi j'en ai pas envie, 'fin tu vois, bon c'est entendable aussi, hein ? Que la meuf elle peut te dire « j'suis en vacances, j'ai pas envie de créer moi-même le jeu de ce soir, quoi, allez vous faire foutre ». bah, OK, 'fin. Enfin moi j'trouve c'est entendable personnellement, après chacun, chacun son équipe quoi mais... mais là j'ai l'impression qu'elle avait même pas compris euh... les intentions de l'équipe et ça c'est... ça c'est bien dommage.

Et Julie en vient à analyser cela sous l'angle des rapports de dominations :

Enfin, j'me suis dit après, tu vois, j'fais un peu le parallèle par exemple avec des discussions qu'on a là, tu vois en non-mixité, donc avec d'autres meufs et tout. Et où j'me dis mais en fait, si c'était un mec qui me disait, « ouais bah là à 18h, vous avez réunion de meufs pour vous organiser, et pour prendre un peu plus d'autonomie et de pouvoir hein ? Donc c'est important, limite c'est obligatoire, quoi ». Bah en fait, ça me ferait grave chier de m'dire, en fait, en fait euh... en fait c'est à nous de s'organiser en fait si on veut du pouvoir. C'est pas toi qui vas nous accorder le pouvoir qu'on va prendre. Et du coup, j'ai eu l'impression que là, on avait pas l'temps... on avait pas assez de temps dans la colo pour faire le truc de « bah ouais y a ça qu'est possible », vous vous en saisissez si vous voulez.

Bref pour dire que je suis pas très tranché là-dessus mais en tout cas ça me questionne sur le fait que ce soit nous, équipe euh... équipe d'animation tu vois, qui aille leur dire oui, c'est très important pour vous et qu'on essaie de les convaincre, en fait j'me dis... mais... c'est... du coup c'est hyper bizarre, 'fin, tu vois. Et en même temps, voilà nous ça nous tient méga à cœur, mais en fait voilà, du coup c'est un peu mes questionnements du moment tu vois, les objectifs péda', où tu te dis mais en fait c'est limite facho les objectifs péda', parce que c'est nous qui mettons qui mettons des objectifs à des gens au début on les connaît même pas quoi tu vois, et donc on fait tout un projet comme ça nanana et après on les accueille et en fait on les guide vers ce truc-là, et peut-être eux ils ont envie d'aller complètement ailleurs quoi, tu vois ?

Mais pourquoi fait-elle le lien avec les objectifs pédagogiques ? Nous qui tentons de ne plus formuler ainsi, mais qui parlons d'intentions, de quelques choses que l'on propose qui pour-

rait permettre que se produisent des choses différentes du modèle coloniale, pour sortir du rapport de domination éducatif, celui des objectifs qui réaffirment la centralité de l'adulte, qui nous empêchent de lire ce qui se passe, qui enferme toute la colo dans une dimension pédagogique. Plus tard elle évoquera en parlant du conseil des douze-quatorze ans :

J'sais pas, j'trouve quand même c'est un peu l'éternelle question de comment les intéresser au conseil mais en fait, j'me dis un peu c'est hyper chelou comme posture quoi. 'fin... ouais.

Le travail d'intéressement au conseil, me fait penser au travail d'intéressement des animatrices analysé par Baptiste Besse-Patin (Baptiste Besse-Patin 2016). Peut-être le conseil, n'est au final qu'une activité éducative, qui met les jeunes en responsabilité d'animer leur séjour et qui ne permet que la reproduction du modèle coloniale : des activités organisées, les besoins des jeunes au centre comme le besoin d'autonomie des adolescent·e·s, un espace proposé et encadré par les adultes qui au final réaffirme le pouvoir de l'équipe.

Les formes de résistances s'expriment aussi par un double discours des dominé·e·s voici ce que je notais dans le journal :

Les jeunes nous appellent beaucoup « monsieur », nous vouvoie. Quand on leur dit quelque chose, ils nous répondent encore beaucoup « c'est pas moi ». Beaucoup de forme de résistances à l'autorité. Une des chambres à côté de la mienne est en vrai bordel. À chaque fois qu'on leur demande de ramasser leur linge sale, une nouvelle raison est donnée pour ne pas ranger « j'suis fatigué », « j'ai pas le temps, etc »... La raison réelle, est que ces jeunes ont envie de passer du temps entre eux, à délirer et que pour l'instant, tout le temps est avalé par le ski ou par nous.

Problème de format.

On pourrait se dire que quand le conseil est fui, il nous faut faire preuve de pédagogie. Mais alors c'est quoi la pédagogie ? Une manière d'instrumentaliser « l'affectivité pour gérer la domination » (Vulbeau 1993, 146), une mystification qui permet de nier les réalités sociales (Charlot 1976) ou une tentative désespérée de cohérence entre la théorie et la pratique, un travail sur soi ?

Pour continuer sur ces histoires de conseils, Aurélie :

Disons que y a... quand même quelques jeunes qui comprenaient un peu l'idée des conseils et tout, que ça pas été hyper bien, euh... compris au sens, dans la colonie là. Y en a qu'on comprit, mais que c'était pas... que ça semblait pas très important en tout cas

pour le fonctionnement de la colo et y a carrément des gens qu'on, des jeunes qu'ont refusé ce fonctionnement. Qui se le sont quand même appropriés à des moments pour décider des choses, mais qui... qui voilà, l'ont utilisé mais qui étaient pas satisfaites de ce... de ce... de ce cadre. Et que du coup, les termes dans lesquels c'étaient portés, les... le mépris un peu affiché de voilà, de ce qu'on essayait de faire, etc. Ça a pas facilité, euh... une discussion autour de ça. Ça a plutôt voilà, euh... entériné des positions et... et voilà. Ça pas été beaucoup plus loin que ça. Si ça a été un peu conflictuel, mais pas très... un peu ouvert, mais euh... sans qu'il en sorte quelque chose de positif, quoi. Absolument pas.

Le dialogue semble ne pas avoir pu être possible entre l'équipe et ces jeunes en résistance, en refus.

Un... un... un rejet de... du fonctionnement, quoi. Une envie de... d'être animés. Une envie de neige aussi, j pense mais [rire]... une envie de, voilà... une envie de... de pas avoir à... un rejet de voilà du conseil, de pas comprendre à quoi il sert, vu que moi... j'peux comprendre, enfin parce que j'ai l'impression c'était un peu partagé par tout le monde du coup, y a des trucs qu'ont foiré, j pense.

Mais qu' y a-t-il à comprendre du conseil ? La possibilité d'une autonomie pour les jeunes ? La possibilité de l'expression du conflit ? Le conseil semble donc bien favoriser l'expression des jeunes, même si cela ne se passe pas en son sein. Les jeunes peuvent exprimer leurs désaccords sur la pédagogie proposée par l'équipe. Cela semble difficile à vivre pour l'équipe même si au final ce qui est mis en échec, n'est pas tant la possibilité que les jeunes puissent s'exprimer, décider, s'individualiser que le désir pour les animat·eur·ice·s de garder l'adhésion des jeunes. C'est un certain rapport de séduction, un travail d'intéressement qui est mis à mal.

Un autre groupe était lui moins en résistance :

Pour nous. Bah justement, c'est ça que moi j'arrivais pas à régler, je crois. C'est leur côté euh... Voilà, leur côté on discute et leur côté décisionnaire, mais sans pouvoir... décisionnaire mais qui nécessite de s'organiser sur comment s'organiser avec les autres groupes de conseil. Qui m'a laissé l'impression, malgré tout hein, qui se sont organisés tout seul sur le ménage au final, mais euh... nous laissait nous quand même, un peu dans un rôle de prises de décisions finales ou de... que au final. j'sais pas à la fois c'est intéressant que ça se passe pas pendant les conseils de...

[...] parfois j'ai eu l'impression que bon alors, ils ont discuté informellement hors des conseils entre eux, mais que aussi ça reposait sur nous quoi. Enfin, que je sais pas que ça sortait pas de... ça empêchait pas du tout, une espèce de... de... pff.. de dirigisme de

notre part ou... ouais. En fait, il fallait que ça aille dans une direction et du coup c'est allé dans une direction, quoi... 'fin j'sais pas comment dire ?

Ce qui n'est pas très clair ici, c'est est-ce que les jeunes souhaitaient une forme d'autorisation des animatrices, ou alors est-ce parce qu'au final le cadre de l'institution empêchait une décision complète des jeunes qui ne pouvaient que décider de comment on arrange les contraintes ? Le conflit ne semblait pas seulement se jouer contre l'équipe, mais aussi au sein des jeunes qui ne devaient pas partager la même vision du séjour, mettant à mal la norme explicite relationnel du bon « groupe soudé »(Clech 2020).

Bah en tout cas... on a proposé un conseil tous ensemble. Ou aussi on disait qu'on pouvait parler des problèmes qui y avaient. Euh... En tout cas dans les petits groupes ces questions-là elles ont émergé, dans les petits groupes de conseil. 'fin ça été dit, voilà que y avaient des ambiances problématiques, etc. En gros groupe, ça a pas été dit en fait, y a pas vraiment de... voilà les problèmes ont pas été soulevés et après nous entre anim', on avait du mal à se mettre d'accord sur comment régler ces problèmes, comment les faire émerger, voilà, comment faire une médiation ou pas. Quel était notre rôle là-dedans ? Au final, de toute façon ça va tellement vite que on n'a pas eu le besoin ni rien de trancher... quoi d'avoir vraiment quelque chose à faire, quoi. Même si on avait eu des discussions inter-individuelles, ou en petit groupe, quoi... avec les... avec les jeunes. Peut-être en discuter c'était déjà une forme d'agir légère, vu que le problème était quand même... j'sais pas... léger entre guillemets, quoi, le conflit.

Parce que, on avait pas vraiment le temps d'en discuter, enfin j'sais pas. Parce que c'est le cadre d'un travail et qu'on a décidé de voilà. Il faut faire quelque chose dans un temps imparti, qui... Qui est beaucoup trop rapide là pour... Et qu'on se mettait pas d'accord. Ou on se mettait d'accord euh... de manière, j'sais pas insatisfaisante en tout cas. [inaudible] permettait pas vraiment de s'approprier... euh... chacun, chacun-e le truc parce que c'était soit un compromis, soit un... j'sais pas soit un... j'sais pas comment on dirait, un... une décision quoi, mais pas vraiment un travail collectif digéré ou accepté ou en tout cas digéré par tout le monde quoi, ou on était tous un peu satisfait quoi, disons. Trop rapide.

La difficulté de dialogue semble aussi se trouver dans l'équipe, qui n'arrive pas à se mettre d'accord, ou peut-être plus à s'entendre, comme si leurs systèmes de représentations, leurs « maisons épistémologiques » n'avaient pas pu être explicitées, et le temps, la précarité des équipes joue clairement en leur défaveur.

Comment on aborde le séjour, comment on le prépare. Et du coup ce qui en découle. Parce qu'en fait en vrai c'est quand même un peu important, j'pense, la mise en place.

Parce qu'après tu subis un peu la suite quoi. Avec le temps, et puis t'es déjà lancé quoi, c'est dur de revenir en arrière sur cinq-six jours. Mais la mise en place du séjour aussi avec les ados, comment on l'a fait la présentation du séjour, etc. Qu'était un peu un raté, j'trouve. Parce qu'enfin, un raté faudrait pas exagérer. C'était pas une réussite disons.

Bah, j'sais pas c'est... disons que c'est le reflet de cette société et que... voilà, c'est pas... c'est pas grave. Et aussi, c'est pas... y a aussi quand même une espèce de déception, de se dire quand même, on aurait pu mieux se faire comprendre sur des trucs. Peut-être on a mal géré des trucs et du coup c'est un peu dommage.

Prendre en compte le social, la société comme elle est, ne semble pas ici être une excuse, une manière de défausser ses responsabilités, mais de prendre en compte que les représentations de ce que doit être un séjour de vacances ne sont pas les mêmes pour tou·te·s.

[...] D'être plus pédagogique sur l'explication de pourquoi on fait les choses. Pourquoi, on veut les faire comme ça. Et qu'est-ce qu'ils en pensent eux, de qu'on les fasse comme ça, avant de le faire comme ça, quoi déjà.

Pour Aurélie « être plus pédagogique » n'est pas manipulé, mais se mettre au clair au sein de l'équipe sur ses intentions, ses finalités, et ensuite de composer avec les jeunes afin qu'ils et elles puissent décider de ce qui les concerne, et de laisser à l'équipe une place négociée. J'écrivais dans mon journal à ce propos :

Julie dit aussi que les jeunes ce qu'ils disent vouloir c'est triper avec leur pote. Et nous on leur propose des ateliers discussions avec des personnes qu'ils ne connaissent pas [et] des conseils. Au lieu de leur proposer des jeux, des animations. Des jeunes ont demandé que l'on propose des jeux. Pour moi il y a un enjeu à ne pas proposer des activités de type jeux trop organisés dès le départ, pour les sevrer. Est-ce une position éducative ? Alors que c'est vrai on pourrait juste leur proposer des jeux, un cadre cohérent, des espaces de régulations et de rencontres. « La tyrannie démocratique ».

Ce qui pourrait permettre de sortir des habitudes, des désirs des jeunes construits par des années de séjours, c'est aussi sortir des centres :

Bah, disons que déjà y a pas la structure, donc la... même si sur les séjours itinérance, y a toujours un début en structure. Mais y a pas la structure euh... Voilà qui est quand même similaire, dans à peu près beaucoup d'endroit de la CCAS. Du coup, euh, c'est un nouveau cadre donc les repères, ils peuvent être un peu différents et ça permet aussi que les repères aux adultes, aux espaces, ils peuvent être un petit peu changés. Pour les... pour le... pour les ados. Et ça permet d'essayer des nouvelles choses, enfin plus facilement, je

me dirais. Parce que une fois que la cadre est différente, euh... On est plus... à même de se laisser prendre dans quelque chose de différent.

Mais la composition se joue aussi avec l'institution CCAS avec ses repères culturels, ses cadres, ses centres, son organisation interne, comme une complexité supplémentaire qui ne joue pas en faveur de tentatives auto-gestionnaires. Les centres, ces espaces clos avec leurs grilles, leurs moyens de transports, leur cantine, leurs espaces d'activités et leurs espaces de sommeils. La frontière avec l'extérieur doit être gardée, les passages contrôlés, les sorties encadrées. Pour Julie :

Clairement oui pour moi la colo [ski] c'était un espace clos et j'ai pas, j'ai pas eu l'impression d'apporter des trucs de ouf aux gamins, quoi, concrètement.

Le lieu clos limiterait l'aventure :

Après euh, après j'sais pas moi, j'trouve que déjà tu vois en itinérance, donc t'es pas sur un lieu qu'est fermé, t'es pas toujours sur le même lieu. Enfin, tu vois les gamins euh... j'sais pas... moi ça m'est arrivée plein de fois où la nuit en fait ils se lèvent et bon toi tu check un peu, tu les laisses vivre leurs trucs et en fait euh, c'est l'aventure quoi. Genre on s'est levé pendant la nuit, on est allé à 100 m, et fin...

Malgré le temps qui presse, malgré les activités, la rencontre a pu avoir lieu, à la marge :

Tu vois, y a certaines discussions que j'ai eues avec des meufs de mon groupe et tout là, où... où j'ai l'impression qu'elles, qu'elles étaient étonnées de pouvoir discuter de ça tranquillement avec un adulte enfin, j'sais pas y avaient des p'tits trucs où t'es là : ah ouais, ça... alors c'est compliqué parce que des fois on peut projeter des trucs aussi hein, mais en tout cas, j'ai eu un peu c't'impression là quoi tu vois, que des fois rien qu'en discutant avec des jeunes en fait, ils disent : ah tiens, tiens un adulte, euh qui tient c'te position, c'est chelou, enfin genre j'avais jamais vu encore... et tu vois, et puis même le truc du ski, franchement j'pense qu'ils étaient, qu'ils étaient refaits... parce que y en a plein ils avaient jamais fait ça, enfin j'pense que c'était quelque chose de chouette, voilà, toutes proportions gardées.

Et nous voilà redevenues bergères :

[...] Et du coup, ça ma grave manqué de... bah de plus les rencontrer. J'me suis un peu dit « oulalah » en fait on est des bergers. On est des bergers bienveillants et tout ça, c'est clair, mais [rires] j'me suis un peu dit bon bah OK, bah on les a rendus, ils étaient pas blessés, ils ont bien mangé. [...] moi j'ai eu vraiment ce sentiment-là en fait que y avait la

volonté dans l'équipe de leur laisser plein de marge et tout mais qu'en fait le cadre de la colo faisait que, bah en fait, ils avaient pas énormément de marges quoi du coup.

Mais des bergères prises dans les filets, une colo c'est pas un troupeau à l'arrage³⁰ :

En fait, du coup, j'me suis dit ah oui non en fait c'est quand même méga cadré et on a pas tant de... on n'a pas tant de liberté que ça sur... sur comment on fait et tout voilà. Le cuisinier moi ça m'a grave saoulé tu vois, c'est le genre de trucs vraiment je... ça me met vénère.

Pour Maël, les difficultés rencontrées avec des jeunes sont du côté de la médiocrité de nos pratiques :

Enfin si t'as eu un groupe difficile si tu dis que t'as eu un groupe difficile pendant une colo pour moi. C'est parce que t'as... t'as eu du mal à t'y... T'as... t'as pas su trop t'y prendre avec eux. T'as pas su les écouter.

Et c'est en comparant les différentes expériences que l'on peut affiner sa propre méthode :

[31:00] pour moi du coup l'exemple ça serait grâce à l'expérience que j'ai fait en comparant les... les... les différents... les différentes méthodes que j'ai pu voir.

Il décrit ici une expérience où la directrice tentait de faire participer les enfants aux séjours, de recueillir leurs envies :

La directrice, elle a essayé de mettre en place un truc où... où les enfants ils sont au centre. Elle est arrivée avec ça et pour elle c'était vraiment révolutionnaire où elle pouvait, c'était les enfants qui devaient choisir et tout. [...] c'était toujours les mêmes, c'était genre des délégués de... de colos... et ils passaient un peu dans les couloirs pour savoir qui voulaient faire quoi et du coup, en fait ils proposaient des activités, mais au final, j'avais plutôt l'impression qu'on choisissait, c'était nous qui choisissions les activités à la fin en fonction de ce que ça nous arrangeait [...] ils choisissaient pas tout leur quotidien. [...] Il y avait arbre sur le planning, le gosse il avait intérêt à aller à cette activité-là.

bah tu te lèves à huit heures pour être prêt neuf heure. T'es en vacances, bon bah ça fait un peu chier. Et une fois, y avait grimpe d'arbre sur le centre, y en a une qui s'était pas réveillée... enfin une animatrice à oublier de la réveiller et c'était vraiment... C'était la

30 « Enfin, dans certaines vallées des Hautes-Alpes, se rencontre un mode de conduite en alpage très différent, appelé localement « arrage », où le troupeau de l'éleveur local se subdivise en petits groupes de quelques dizaines de brebis qui exploitent chacun une forme de relief qui interdirait le déploiement d'un gros troupeau ; le rôle du berger est alors de faire le tour des groupes d'animaux à intervalle régulier afin d'assurer une surveillance et les soins, mais sans présence humaine quotidienne (Viollet, 2012). »(Garde, Dimanche, et Lasseur 2014)

folie euh... c'est vraiment la chose à pas faire, l'enfant elle est obligée d'aller à cette activité, tout ça, tout ça.

Le dispositif semblait limiter les enfants au mieux à la proposition, au pire au choix, mais surtout l'activité organisée restait sacrée. Les expériences mal-vécues – parce que les colos c'est engageant et que la question du sens est importante – peuvent amener à prendre de la distance sur l'animation, ce qui peut se traduire par un arrêt ou alors, d'affiner ses représentations si des expériences suffisamment bonnes permettent d'ouvrir l'horizon :

[...] peut-être faire une pause cette année parce que, j'en garde un mauvais souvenir et ça me fait dire aussi que y a plusieurs manières, y a beaucoup de manières de... de mener une colonie et de... qui y est... et qui change un peu de d'habitude et... et que... ça peut fonctionner de plusieurs manières. Mais... autant... la manière en laissant l'enfant tranquille et en lui donnant, beaucoup de liberté, de... de... de lui donner un rôle vraiment dans le... le quotidien de la colo. C'est pour moi de ce que j'ai vu c'est celle qui fonctionne le mieux, bah parce que c'est eux qui sont en vacances. C'est pas nous et donc, bah c'est à eux de décider de ce qu'ils ont envie de faire et faut pas les forcer, sinon ça va les faire chier. Toi, tu vas voir que eux ça les fait chier donc ça te fait chier parce que t'es là pour eux.

Et parfois, c'est le conseil qui les « fait chier ». Julie :

J'ai repensé un peu à ces histoires de conseils et tout et euh... j'pense y en a certain ils ont compris un peu à quoi ça pouvait servir, fin clairement y en a ils disaient des trucs intéressants et ils ont fait des propositions qui ont été mis en œuvre après, donc ils ont quand même expérimenté le processus et se dire « ah oui, bah voilà, tu dis un truc paf, pouf, c'est réfléchi, tic, tac, c'est possible allez hop c'est mis en œuvre » enfin tu vois. Mais y en a d'autres... qui sont restés vraiment dans le truc de « rhalala, le conseil c'est nul on nous demande de rester assis pendant dix minutes », enfin voilà, moi y en a vraiment jusqu'au bout j'pense ils ont, ils ont pas compris euh... l'intérêt du truc.

[...] Et après j'en ai plus mené, moi j'étais pas à l'aise, j'étais pas à l'aise parce qu'effectivement, euh, j'avais un peu l'impression que c'était un peu une vitrine en fait, ou, en fait, ils pouvaient pas choisir grand choses, quoi. [...]J'trouvais que c'était pas assez intime pour faire vraiment comme il faut un comment ça va, tu vois, que j'ai l'impression qu'ils étaient pas forcément à l'aise pour se livrer et que c'était pas toujours le, le meilleur moment de la journée pour faire ça, tu vois pour se poser pour que... et je trouvais qu'ils avaient pas assez de marge pour d... enfin je... je... enfin moi personnellement, moi je voyais déjà pas beaucoup d'enjeu à leur débat, à leurs discussions, du coup c'est vrai que je... je... j'étais un peu à court d'argument sur... mais si regardez ça sert vachement... euh... c'qu'on est en train de faire du coup c'est pour ça

j'étais pas méga à l'aise de les mener. Euh... mais... 'fin c'est pas pour 'fin, j'sais qu'on en a un peu discuté déjà sur le moment. Mais, tu vois je... tu vois j'trouve ça chouette de faire des conseils enfin j'trouve ça indispensable en fait. Mais... mais j'ai eu l'impression que là pour certains en fait ça leur donnait l'image qu'un conseil ça servait à rien et c'était dans le vent, et du coup ça me m'était mal de m'dire « ah mais putain si ils retombent sur une colo et qu'on leur propose un conseil, dans un cadre ou peut-être là y aura plus de choses à décider possibles, ils auront cet *a priori* négatif tu vois de « nan, mais en fait ça sert à rien » 'fin, tu vois j'étais un peu partagé dans le truc de « ah mais putain mais est-ce qu'en fait là ça va être un effet bénéfique ou pas » et en fait, j'pense ça dépendait des gamin, puisque voilà, y en a qui...

« Y en a qui », mais qui sont ces jeunes qui s'intéressent au conseil ? C'est un espace de parole et de non-parole, un espace de pouvoir, un espace où l'on se met en jeu. Il y a une grande différence entre des jeunes qui maîtrisent la langue, des jeunes qui sont déjà formé·e·s à la pratique institutionnelle dans leurs écoles. Le conseil peut être un espace qui permet de s'autoriser, comme il peut être un espace qui nuit à la liberté. Il peut être un espace d'*empowerment*, comme un espace de reproduction de la domination. Voici, le récit d'une expérience de conseil tiré du journal que je tenais sur les séjours « neige », où les jeunes souhaitent adapter l'activité dominante, le ski, à leur désir. Durant la journée, des jeunes nous demandait s'il était possible de faire du ski en autonomie. Nous avons proposé que cela soit discuté dans les conseils, qui avaient lieu en petit groupe :

Le soir, j'ai participé à mon premier conseil. Dans tous les groupes l'envie de faire du ski en autonomie a été discuté. Un jeune, J. a proposé de l'organiser. J'ai vu avec lui pour qu'il fasse une fiche d'inscription et de contact pour les groupes. Il l'a réalisé, photocopié. Le lendemain tous les jeunes sont allés au ski, tous en autonomie. Il y a eu des petits couacs, des retards, certains n'avaient pas le niveau pour suivre leurs potes dans des pistes bleues. Mais ça a eu l'air d'être une chouette expérience, peut-être moins pour celles et ceux qui ont galéré. Ils ont raté en bonne partie le cours ESF. Le conseil est aboli dans le bus du retour car nous voulions le faire avant le repas. Le soir, nous avons posé des horaires de coucher. Minuit et demi tout le monde dans sa chambre. [...] Calme près des bâtiments à partir de 1h30. Certains anim' disent qu'au final c'est quand même eux qui ont pas mal décidé des horaires, qu'ils ont pesé dans la négociation.

Les sessions de ski en autonomie ont bien eu lieu. Et cela m'a valu de devoir les justifier – à plusieurs reprises et dans le détail – auprès de l'institution suite à une réclamation d'une mère qui trouvait que « l'autonomie pour les douze-quatorze ans c'est inacceptable ». Encore une

fois, la mise à l'écart des parents semble être un réel problème, et pourrait paraître surprenante dans un organisme sensé être « par les agents, pour les agents ».

Julie à propos d'un autre séjour auquel elle a participé revient sur la question du conseil et du rapport à l'activité. Il me semble que l'idée était de proposer un séjour où les jeunes pouvaient décider de ce qu'ils et elles voulaient faire. Mais les possibilités amenées par les diplômes et matériels de l'équipe semblent avoir rabattu la décision des jeunes – en ce qui concerne l'activité – au choix :

Le truc de la multi-activité, tu sais on était dans un truc un peu... pfff... j'ai l'impression qu'on s'est un peu piégé nous-mêmes, euh... en fait on était sur un super lieu ou on pouvait faire plein de trucs. Et avec un peu des gens euh... qui avaient des diplômes aussi qui permettaient d'encadrer bin tu vois, le canoë, l'escalade, le... le radeau et tout ça. Et en fait, on s'est retrouvé un peu dans un fonctionnement, Club Med' ou le matin ils s'inscrivaient dans un truc [rires] et nous les animateurs on se répartissait, autant que possible pour permettre au groupe de faire ce qu'il voulait mais du coup on était grave dans de la conso, enfin j'sais pas ça donnait un truc vraiment bizarre. [...] En fait, on n'a pas assez eu le temps parce que du coup, bah ils avaient une activité le matin, une activité l'après-midi, hophophop et du coup tu peux pas organiser ça sur les p'tits temps à côté 'fin, t'avais jamais un groupe... j'sais pas.

et comment on... en fait comment le fait de présenter les choses au début, ça lance la dynamique pour presque tout le séjour. Parce qu'en fait on s'en est rendu compte assez vite.

Et encore une fois, le temps limite la possibilité de déployer autres choses que ce que l'on a amené de nous-mêmes dans un séjour. Sur le séjour « voile » nous avons assumé le fait qu'il n'y a parfois rien de prévu, une manière de créer de l'intéressement au conseil ? J'écrivais alors :

L'idée était de transmettre la méthode et ensuite d'être assez effacé, de ne pas trop intervenir. Les conseils ont été assez bruyants, les jeunes parlaient tous en même temps. C'était assez éprouvant. Dans mon souvenir, c'est le mardi soir, alors que il n'y avait rien de proposé pour la veillée, les jeunes se sont demandés ce qui serait possible de faire... regarder un film ensemble, faire des jeux... Ce qui était intéressant, c'est que c'est à ce moment-là, que le conseil semble prendre son intérêt, parce que sinon, il y a un manque, un trou. Ce qui n'est pas habituel dans les colos. Alors, il faut bien essayer de proposer quelque chose, de faire quelque chose ensemble.

Mais cette posture ne semble pas évidente. Cela ne semble pas confortable, l'animateur doit animer, il doit impulser en permanence, c'est une croyance forte du milieu, alors comment sortir de l'interprétation du rôle que l'on nous a confié. Maël :

j'peux rester dans le bureau à... à les laisser tranquille parce qu'ils ont besoin d'être tranquilles bah ça sert à rien d'aller les embêter juste pour dire que j'ai travaillé quoi. [...] j'avais un peu de mal à me positionner en fait. Comme... beh comme sur les premiers forums où... où sur le premier ou le deuxième où j'avais parlé un peu trop parce que bah justement j'en avais jamais fait. Et que bah... c'est... c'est... à force, au bout d'un moment, beh tu comprends qu'il faut leur laisser la place pour que... qu'ils ont besoin de s'exprimer, parce que ils ont des choses à dire et... et voilà.

Le séjour « Melting potes » semble bien collé à la représentation que je me fais d'un bon séjour, le conseil est approprié par les jeunes, le cadre formel du conseil semble leur autoriser un certain pouvoir et de jouer avec s'ils et elles le souhaitent, la confiance est établie ce qui permet un maniement aisé de notre autorité d'adulte :

Jeu de rencontres, des questions sont posées sous des pierres, on les lit, on en discute et on navigue vers d'autres questions, d'autres individus.

Est-ce des jeux ? Non, c'est plutôt des ateliers, c'est elles et eux qui en font des jeux s'ils le souhaitent, quand ils et elles courent, se chamaillent, rigolent, détournent le projet.

Ça le fait. On drive. La confiance doit se trouver un peu derrière, un peu après ce début de passation. Ça sent bon la liberté, le joyeux bordel et la possibilité de communs.

Ce soir, après le repas, on a joué au Zombie dans le pré. Je l'ai animé mais c'était la proposition d'une jeune. Ils et elles réclament que l'on anime des trucs de temps en temps.

Le conseil était très chouette, les enfants se le sont approprié·e·s. Je me suis même fait recalier en voulant parler d'un truc quand ce n'était pas le bon moment. Manon [l']avait préparé et accompagnait [...] les animatrices du conseil [qui sont des jeunes]. Il y a eu plein de blagues dans la criée écrite par Sofia [une jeune] sur chaque couleur (ralâges, bonheurs, propositions).

J'ai essayé de proposer un atelier musique l'après-midi, mais ils et elles étaient nombreuses à préparer la veillée du soir : « Fort Boyard ». J'ai essayé de les accompagner... Ça fait deux jours que Lise et Sofia [deux jeunes] et quelques autres bossent dessus [un seul gars Justin]. J'ai pas trop réussi à les accompagner, elles étaient dans le « speed » et c'était le joyeux bordel.

Je suis revenu aujourd'hui vers dix-huit heures. Le planning a été modifié suite à un mot d'un·e jeune au conseil : « les anim' travaillent trop ». Alors le débarassage des repas a été ajouté dans les tâches.

J'ai trouvé les enfants changés. Certaines qui avaient du mal à trouver leur place, ont l'air de l'avoir trouvée. Des animations se préparent. Les enfants repèrent, fabriquent leurs outils, leurs matériels.

Ça criait fort à table ce soir. Grosse excitation qui monte depuis quelques jours. Couché : 22h30. Ça pinaille pas quand on dit qu'il faudrait aller se coucher après la veillée.

À propos d'un des séjours « neige », Oumar est moins critique sur le conseil que sur la liberté accordée aux jeunes. Il situe l'autogestion dans un processus d'apprentissage individuel :

Globalement, pour moi ça a été une nouvelle expérience. De cette façon, leur laisser autant de liberté c'est quelque chose que j'avais jamais fait auparavant. Et je trouve pas ça plus mal, puisque ça leur permet de s'autogérer. Et là ce qui est bien, c'est qu'on a plus pensé aux enfants qu'à leurs parents.

C'est plus tard, je reprendrais quelques bases, mais par rapport au coucher, moi, enfin j'aurais pas fait comme ça, mais là ça m'a pas tellement dérangé en fait, parce que je suis quelqu'un qui est à fond. Enfin, quand on me dit une règle, bah c'est tout j'arriverai pas à la... Par exemple, si on m'a appris les neuf heures et tout, même si c'est de la merde et que ça sert pas à grand-chose. Pour moi, j'sais pas. Moi, j'aurais plus mis une heure de coucher quand même.

Oumar est rassuré par le fait que malgré cette liberté, notre autorité reste préservée :

On a toujours su quoi faire face aux heures de coucher puisqu'à un moment donné ont leur a même dit une heure. Hier, on a été obligé de leur dire une heure et ils l'ont respecté.

Pour Julie la question éducative se joue aussi au niveau de l'équipe, pas seulement avec les jeunes :

Tout ça pour dire que j'ai l'impression que en fait quand même dans l'animation on se pose plein de questions, tu vois, sur... bah le genre, le sexisme, le racisme, enfin tu vois, sur comment on parle aux jeunes, qu'est-ce qu'on inculque enfin tu vois, y a plein de trucs en fait où même avec plein de bonnes volontés on dit « allez les filles ! allez les gars » on est là ah mais c'est trop nul j'ai dit « les filles », j'ai dit « les gars ». 'fin, tu vois, on essaie vraiment de bousculer ces trucs-là et d'avancer et tout. Et du coup de s'entendre dire « oui, non mais, lui mais tu comprends, il est là depuis longtemps » et ça me saoule tellement, en plus il fait pas de la bonne cuisine, enfin tu vois à un moment t'es là mais

« qu'est-ce qui fout là ce gars-là » fin, tu vois ? Parce que pour moi, le cuisinier, en fait il fait partie de l'équipe éducative en fait, 'fin.

Enfin bref, tu vois, enfin j'trouve que on sous-estime l'impact que ça a, y a un peu un truc de « ouui mais bon, arf, c'est toujours comme ça ». t'es là oui bah non en fait euh... en fait non, y a pas de raison de le laisser passer. [...] J'allais dire ça mais en fait peut-être que à la CCAS il le garderait. j'veux dire le gars, il ferait des blagues sur les noirs et tout, p't'êt'que, p't'êt' que ça passerait mieux, de dire bah non mais quand même on peut pas se permettre et tout, mais en fait non, p't'êt' que, c'est pareil il me dirait non mais tu comprends. C'est l'ancienne école, il a connu les colonies ! J'sais pas.

[...] Que les gens te disent oui mais bon rhooh il est là depuis longtemps, puis tu sais les cuisiniers bon bah ils sont un peu tous comme ça. 'fin, en fait moi ça me saoule trop de m'dire que nous l'équipe d'animation tu vois, on se remet vachement en question[...]

Par contre, pour les jeunes c'est pas la même, le racisme ne saurait être toléré, surtout dans les outils de communication proposés par l'équipe, comme la criée :

Il y a eu des blagues lues et deux blagues racistes et une blague sur la pédophilie qui n'ont pas été lues. Matthieu [un animateur] a annoncé à la fin de la criée que les blagues racistes et pédophiles « ne seront jamais tolérées ».

Mais cette criée a aussi été utilisée aussi par une personne de l'équipe polyvalente :

Il y avait aussi un mot anonyme, d'une polyvalente Paulette à qui j'avais conseillé d'écrire dans la boîte à criée, pour se plaindre de l'urine sur les cuvettes et de respecter le travail des polyvalentes »

Alors, comment on fait lorsque ça coince en nous, avec les autres, lorsque une tension apparaît entre notre éthique, nos actes et ce que l'on pense ?

3. Les effets sur l'institution et son fonctionnement

1) *L'institution colo vue par les animatrices*

Les séjours des vacances auxquels j'ai participé pendant cette recherche sont assez différents les uns des autres. Il y a d'abord le séjour Melting Potes organisé par une petite association, Les 400 Coups, qui propose entre dix et vingt séjours par an et dans laquelle je suis impliqué en tant que membre du conseil d'administration collégial. Ce séjour durait dix jours pendant l'été 2019, regroupait dix-neuf jeunes entre dix et treize ans et trois animatrices (moi compris)

autour d'une thématique préparation d'un festival et montagne au village de Vaunières sous tentes.

Il y a ensuite cinq séjours organisés par les activités sociales de l'énergie dans des centres « en dur » leur appartenant. Le deuxième est un séjour sur une thématique voile, prévu pour quarante jeunes entre douze et quatorze ans de sept jours durant les vacances d'automne, mais avec au final douze jeunes quatre animateurs et animatrices (dont moi), un chef de cuisine, un second de cuisine et deux polyvalents. Les derniers séjours étaient des séjours orientés montagne l'hiver, c'est-à-dire avec une dominante ski pour un groupe allant jusqu'à quarante jeunes entre douze et quatorze ans et chiens de traîneaux pour un groupe de jusqu'à dix-huit jeunes entre quinze et dix-sept ans. Ces séjours ont eu lieu sur deux sessions avec des jeunes différent·e·s et une partie de l'équipe pédagogique qui était aussi différente. L'équipe pour ces séjours était composée d'un directeur – moi-même –, de deux adjoint·e·s, d'une équipe assez nombreuse d'animatrice et d'animateurs, d'un chef de cuisine, d'un second, d'une cuisinière et de trois polyvalentes. Léna n'a pas participé à un de ces séjours, elle était animatrice sur une semaine au centre de loisirs des 400 Coups que je dirigeais à l'été 2019.

Malgré leurs différences, que ce soit au niveau des jeunes accueilli·e·s, de la thématique, certaines difficultés semblent être les mêmes : la gestion du temps, les conflits dans l'équipe, la béance entre le projet imaginé et sa concrétisation, la rigidité de l'institution que ce soit au niveau des bâtiments qu'au niveau de l'organisation de l'organisme. Pour Aurélie :

Bah, disons que déjà y a pas la structure, donc la... même si sur les séjours itinérance, y a toujours un début en structure. Mais y a pas la structure euh... Voilà qui est quand même similaire, dans à peu près beaucoup d'endroit de la CCAS. Du coup, euh, c'est un nouveau cadre donc les repères, ils peuvent être un peu différents et ça permet aussi que les repères aux adultes, aux espaces, ils peuvent être un petit peu changés. Pour les... pour le... pour les ados. Et ça permet d'essayer des nouvelles choses, enfin plus facilement, je me dirais. Parce que une fois que la cadre est différente, euh... On est plus... à même de se laisser prendre dans quelque chose de différent.[...] que y ait pas aussi plein d'animateurs avec une hiérarchie, enfin de beaucoup d'animateurs avec différents postes et séparations, des... des postes, quoi.

R : Ouais, quels genres par exemple de séparations ?

Bah, j'sais pas le directeur, le... l'assistant sanitaire... euh... ouais. Je dirais à peu près ça. Euh... aussi quand t'es un petit groupe. Euh... le truc, euh... animatrices filles, ani-

matrices mecs, peut-être les gros groupes de mecs, les gros groupes de filles, ça va être un peu plus... ça va être un peu plus différent. Je dirais.

Un séjour ça commence par une sorte d'appréhension, on ne sait pas sur qui, quoi on va tomber lorsqu'on ne connaît pas les autres membres de l'équipe. Pour Emma :

Au début quand je suis arrivée, j'étais un peu paumé.

[...]

J'étais un peu paumé le temps de comprendre votre fonctionnement, comme c'est ma deuxième colo et que bah du coup, la première était assez différente. Mais, dès que les jeunes ils sont arrivés ça m'a mis dans le bain. Du coup, j'ai plus cerné le truc, quoi.

Pour Julie, qui est aussi directrice ou qui participe à des séjours montés en équipe, plutôt sur des séjours avec moins de jeunes :

c'était toujours des nouveaux séjours donc tu... c'est quand même un investissement de ouf quoi. Et du coup, ce truc-là, en fait moi pour le coup, j'ai trouvé ça enfin ça m'a libéré de pas mal de choses j'pense, d'arriver en mode, j'ai rien projeté et... et j'ai moins d'enjeu. Tu vois, j'sais pas j'ai moins eu le temps de me dire ça va être comme ça. Et enfin tu vois ? et enfin du coup ça c'est quand même pas mal et après euh... bah j'avais un peu peur de la grosse équipe, en fait on était pas tant que ça, mais de, comment on se coordonne et tout. Et en fait finalement, j'ai trouvé ça assez fluide sur la semaine enfin, voilà. C'est mon impression p'têt' elle est pas partagée. Et... mais après ouais, enfin ça j't'en ai déjà parlé un peu ou quoi. Moi j'ai eu vraiment... enfin ma grande frustration c'était d'me dire, 'tain j'connaisais même pas tous les prénoms des gamins à la fin du séjour enfin...

Une colo, ça commence souvent par une visite du site lorsque l'on ne le connaît pas, voici ce que j'écrivais dans mon journal des séjours « neige » :

On a fait des tours du centre. Premières impressions : de grands couloirs de dortoirs de quatre personnes. Une salle d'activité avec un parquet, une autre salle dans le prolongement du réfectoire. Des terrains de sport dans le parc à l'extérieur, on a fini par trouver une salle en sous sol, avec de quoi ranger du matériel de ski. Un grand réfectoire, une grande cuisine. Un bureau des chefs avec deux petits bureaux face à face, avec des coffres-forts, trois imprimantes, deux PC fixes, un panneau en liège d'affichage recouvert de plein de plus ou moins vieux documents, des archives de traçabilité de cuisine...

Il y a deux autres salles avec le matériel, des bureaux, des jeux, des cartes affichées aux murs, un vestiaire et une salle du personnel et une réserve en sous-sol. Cet espace est séparé du reste. On dirait bien qu'il a été pensé pour ne pas être spécialement accessible aux jeunes. Il y a la boîte aux lettres qui est là, une des rares raisons valable pour que les

jeunes se rendent ici et une cabine avec un téléphone qui appelle automatiquement le 119 devant. Il est juste sous le bureau à l'extérieur...

Il y a donc très peu de salles d'activités, pas un seul canapé ou de coin sympa pour se poser, discuter, être bien. Il n'y a même que deux salles publiques en intérieur, qui n'ont pas déjà une activité spécialement définie et très normée comme un réfectoire, un bureau, etc. On dirait qu'il se dessine déjà de nombreux espaces qui sont interdits aux jeunes. Cette colonie pose une rigidité par son architecture et son manque d'aménagement.

On dirait que tout est pensé de manière rigide et collective. Des couloirs très longs qui semblent d'une vision de surface facile à contrôler, mais qui en fait oblige à un certain contrôle.

Le contrôle et zonage de l'espace on le retrouve mis-en-pratique dans la description que je fais de la colo que j'observe brièvement avant le séjour voile :

Sinon, j'ai pu observer un peu le premier séjour. C'est un séjour avec des 4-9 ans et des 6-8 ans. Les groupes sont répartis dans des bâtiments séparés dont un est aux normes PMI. Il y a neuf plus petit.e.s et vingt-quatre plus grand.e.s. Les enfants sont dans différents groupes, avec chaque groupe au moins un.e anim'. Je ne vois pas d'enfants circuler ou être sans anim'. Je vois des enfants qui attendent devant la porte du réfectoire qu'un anim' (en fait l'adjoint) les fasse entrer.

[...]

Avant cela, je vais au repas. J'arrive un peu en retard. Il est 19h18 à ma montre. Je vais m'installer à une table où il n'y a pas d'adulte. Le directeur me dit de me mettre à une autre table où je serai plus tranquille. Il y a déjà un anim', qui m'a interpellé plus tôt parce qu'il se demandait ce que je foutais dans le centre. Un autre anim' arrive à la table. Il est déguisé et maquillé. Là, je me rends compte que tous les anim' sont déguisés (mais c'est moins voyant que pour ce spécimen). On mange des pizzas que les enfants ont préparés (il semblerait qu'ils ont pu choisir les ingrédients). [...] Ensuite les plus petit.e.s les « surnom » doivent prendre leur blouson, les fermer et sortir, pour aller dans une salle 100 m plus loin. Puis « les chevaliers » les plus grand.e.s à leur tour. Ils sont tous assis, et on leur dit d'y aller tous en même temps et de mettre les chaises sur les tables en faisant attention à leur voisin. Ce qui fait une sorte de chahut. Un anim' les fait attendre devant la porte que tout le monde ait bien fermé sa veste. Puis il ouvre la porte. Les enfants traversent la cour du centre. Ils attendent ensuite devant la porte du bâtiment où il doit y avoir la boum qu'un anim' les autorise à y entrer. Ils doivent retirer leurs blousons. Une anim' parle fort en donnant les consignes. Les gamins attendent en file devant la porte. Plus tard dans la soirée, il doit être 21h30, je vois les enfants allongés dans la salle de boum (c'est les plus grands. Ils font un roi du silence ? Une relaxation ?) Ça dure au moins dix minutes. Puis, je pense qu'ils les envoient se coucher tous en même temps.

Le contrôle des déplacements semblent être une priorité. La surveillance stricte des couloirs dont parlait Emma précédemment, et tous les dispositifs disciplinaires font parfois penser aux

jeunes qu'ils sont « en prison ». Je me rappelle un séjour que j'avais pu observer car j'étais formateur sur un stage BAFA dans le même centre, ce qui permettait aux stagiaires, d'être en contact avec la réalité du terrain. Dans un recoin de la cours, des enfants entre quatre et cinq ans tournent en rond sur leurs tricycles pendant qu'une animatrice est assise non loin de là et les regarde. La cours est très grande et goudronnée mais seul ce coin est utilisé. Il n'y pas d'autres enfants dehors. Chacun·e est sur une activité organisée. Est-ce l'animatrice qui avait la flemme de se déplacer et de les suivre, ou est-ce que la nécessité de surveillance rapprochée contraint tout déplacement ?

En contrepoint, voici quelques extraits du journal que j'ai tenu sur le séjour « Melting Potes » aux villages des jeunes de Vaunières :

Il fait froid, il a plu toute la journée. Un jeu de drapeau proposé par Justin l'après-midi n'a pas eu lieu. Alors certains, certaines jouent sur un téléphone, une autre (Anaé) apprend à se servir d'une visseuse, encore d'autres zonent ou jouent à un jeu de société avec Anna dans la tente bibliothèque.

Ce matin, chantier. Les premiers levés étaient au petit déjeuner à sept heure et quart... Ce soir, fin de la veillée à minuit.

Ce matin, certains ont fait des tours en camion pour aller chercher du bois à la rivière, une autre chargeait des seaux de graviers pour couler une dalle, un autre s'est pris un coup de ciseaux à bois en sculptant un crocodile pour le petit jardin autour de la serre. Moi, pendant ce temps-là, j'assemblai avec des vis du bois flotté pour faire le bar d'un grand personnage, un Hent. À onze heures, certains ont rejoint le chantier, un dormait toujours et d'autres, des filles, faisaient un atelier théâtre avec Anna. Puis, quelques-uns ont fait la cuisine.

Ce soir, soirée pizza. Une sorte d'institution l'été à Vaunières. L'idée c'est de composer et de partager une pizza avec quelqu'un que l'on ne connaît pas. Ça a plutôt marché. Certains, certaines étaient avec des adultes, des enfants, des gens qui parlent anglais, leurs potes. Ensuite j'ai dû faire Père Fourras pour le Fort Boyard. À vrai dire, les jeunes ne m'ont pas vraiment laissé le choix...

Le matin certain·e·s se lèvent à sept et d'autres à onze heures. On pourrait dire que c'est un réveil échelonné ! Certain·e·s font du chantier pendant que d'autres font leur vie. On fout un peu le bordel dans l'organisation carrée et parfois stricte de Vaunières mais ça se passe bien, ça colle même. Des rencontres se font entre les autres personnes du hameau et les gamin·e·s par les chantiers, la soirée pizza, à force de traîner dans le hameau. C'est assez beau. Je crois que les permanent·e·s comprennent notre organisation interne comme groupe en partie autonome du hameau et j'ai l'impression qu'ils et elles comprennent le sens ou se rendent compte que ça ne met pas leur organisation en danger. Les enfants se

sont appropriés le « studio », petite pièces où sont préparées les activités. C'est chouette. Le free-shop aussi. Le cabanon commence à se transformer en free-shop tellement les affaires amenées s'accumulent.

Pour ma part, ça été une bonne colo, malgré les difficultés relationnelles du début du séjour entre Anna (une autre animatrice) et moi. Les jeunes ont beaucoup apprécié le séjour, pourtant il y a eu quelques conflits entre les jeunes, le départ d'un jeune dès les premiers jours qui ne se sentait pas bien dans le groupe, des jeunes qui ont eu des « coups de mous » en disant que leurs parents leur manquaient, des difficultés de communication avec les responsables du hameau. La description ressemble à un portrait idyllique. Une bonne colo, c'est quand les enfants, les jeunes nous renvoient ce que l'on y cherche, ce que l'on veut y voir. Serait-ce encore une histoire d'égo ?

Et une bonne colo pour Oumar, par exemple c'est quoi ?

Mais tout s'est bien passé, il n'y pas eu d'incidents. C'est le principal. Ils se sont amusés. Il n'y en a aucun qui m'a dit qu'il regrettait sa colo, même N. [la jeune 12-14 avec un DAI]. Elle trouvait que c'était une bonne colo. Pour moi, c'est le plus important quoi. À partir du moment, où les petits se sont amusés, qu'ils ont bien mangé, qu'ils ont bien profité que l'équipe d'animation ça allait, qu'on s'est bien entendu et qu'il n'y a pas eu d'histoires ou autres. Enfin moi, c'est une bonne colo pour moi. C'est je trouve, c'est ça le plus important. Les petits, la cohésion d'équipe et ensuite moi comment je me sens. Là, je me sens pas fatigué, je me sens pas épuisé, alors que d'habitude au bout d'une semaine, j'suis vraiment KO. Là, franchement ça va.

Une bonne colo ça semble être des jeunes qui s'amuse, une bonne cohésion d'équipe et se sentir bien personnellement. Comme ça, ça paraît simple et évident. Pourtant, les conflits et désaccords dans les équipes sont récurrents, les conflits entre des jeunes et des animateurs et animatrices aussi. Une colo, c'est aussi un rythme très rapide bien souvent, malgré le fait que l'on se plaigne du rythme, on dirait qu'il est difficile pour les équipes de changer cela, quelques extraits du journal que j'ai tenu pendant les séjours « neige » :

Une animatrice Julie, dit qu'elle n'a pas encore « fait d'animation », qu'elle n'a pas eu de temps non plus avec les jeunes, des temps où l'on arrive à apprendre à se connaître, à discuter, plus que dans les temps de réunion.

Lundi matin, pour ma part, plein de coup de téléphones, RH, l'ASA, Logistique, des fax, des mails, des tableaux à remplir. Charger le matériel pour cinquante jeunes dans les

soutes du bus, penser à ce que rien ne soit oublié, décharger le matériel dans une bruine assez dense, aider les jeunes à mettre les chaussures, les skis, aller sur les pistes, les amener au cours ESF, skier entre anim' pour trouver de la confiance, se retrouver toutes, allez au bus, certaines ont les doigts gelés, les gants trempés, charger le bus, enchaîner immédiatement avec une réunion de préparation de la veillée, manger, finir de préparer la veillée, la veillée, faire le bilan de la veillée, de la journée, préparer la journée du lendemain (tache, rôle, poste), parler du conseil, de la place des activités. À la réunion, je suis très fatigué, agacé, angoissé. La question du conseil, de sa place a été peu discutée dans l'équipe. Moins que la semaine précédente.

La veillée « prépa conseil », « atelier discussion » a été fuie par pas mal de jeunes. Beaucoup de gars, ne sont pas venus, des meufs aussi. C'était présenté comme une veillée, pas comme un temps de préparation important du séjour. Ça mélangeait 70 jeunes et l'équipe. Les enjeux n'étaient pas clairs, c'était flou. Les groupes imposés aux jeunes de manières ludiques, ce qui a sûrement nuit à la discussion. Le mélange entre ludique et nécessité de sérieux et d'ouvrir des espaces de dialogues a créé aussi un espère de gloubiboulga indigeste.

En même temps, pour une première veillée, sans temps de présentation, en fait, c'est un peu hardcore, de discuter de tout ça avec des inconnus.

Difficile de tenir un journal, de mettre ne place un dispositif de recherche décalé dans ce rythme très speed de la colo. Ce rythme que je critique, mais qui parfois est une sorte de marche forcée, une ambiance, impossible de s'en détacher. Samedi, c'était la grosse remise en question, accueil, séparation, deuil et naissance dans la même journée.

Emma précise quand je lui demande si elle pense avoir proposé des activités :

Si après, les premiers soirs comme ils arrivent, on a un peu entre guillemets imposés, pas imposés puisqu'ils avaient le choix ou non d'y aller, mais c'est nous qui avons proposé les activités tout ça. Ça, ça paraît assez normal, comme ils viennent d'arriver tout ça, ça c'était cool. Après, ça reste une colo avec un rythme très prenant, donc c'est clair qu'on n'a pas forcément les temps d'un côté de leur proposer des activités, après une journée de ski, on enchaîne, douche, repas, veillée, donc il n'y a pas forcément le temps. Après, moi il me semble que j'ai pas spécialement animé d'activité.

Après, on n'a vraiment pas le temps sur ce genre de colos de proposer des activités quoi. Après, j'ai trouvé que dans les temps où c'était possible, on l'a... Ça a été fait quand même, comme mercredi après-midi, bah ceux qui voulaient pas aller [en ville] plutôt que de rester à la colo à rien faire, y a une rando qui a été proposée ou pour cette après-midi, les jeunes qui sont pas allés au ski, bah ils ont fait prépa de la boum. Enfin, on savait leur laisser du temps libre, par exemple au retour du ski ou des trucs comme ça mais par exemple une après-midi complète ou des choses comme ça où il n'y avait rien à faire, là on a su rebondir, quoi après, moi j'étais pas spécialement là, parce que j'étais soit en ville, ou soit au ski. Surtout sur les séjours comme ça on n'a pas réellement le temps.

Ce qu'elle dit en creux c'est qui s'il y avait eu le temps, elle aurait proposé des activités. Je rappelle que cet entretien est un entretien d'évaluation, ou le directeur, moi-même évalue une animatrice en stage pratique BAFA à partir d'une grille de l'organisme. Les colos c'est sans temps mort, l'animatrice doit être en permanence présent·e pour animer les enfants, qu'ils et elles s'amuse. Ce qui fait que les colos, on n'en sort souvent épuisé·e·s : réunion à pas d'heure, préparation d'activités, etc. Sinon, c'est qu'il y a un problème. Les colos ça doit être intense ! Maël évoque cette peur d'être critiqué sur le fait de « zoner » dans le bureau, au lieu d'être avec les jeunes :

Comme on faisait pas de l'animation comme moi j'avais vécu, moi, j'étais en mode, putain, je fous rien de mes journées euh... je... ça se trouve je vais me faire démonter sur l'évaluation parce que... parce que je fous rien et que bon... euh... j'ai jamais fait comme ça, donc p't'être que c'est pas la bonne manière et... bah j'me posais plein parce que beh c'est quelque chose de nouveau donc forcément, t'sais tu, tu te poses des questions tout ça.

On pourrait lire dans la sélection des paroles que j'organise ici, que les séjours où il y a de la place pour l'expression des jeunes, où la direction et l'équipe sont cohérentes, où l'on mange bien, se passent bien mieux que les séjours très stricts et autoritaires. Pourtant, les jeunes ne veulent pas toujours une place d'auteurs, d'autrices. Parfois, ils et elles veulent être animé·e·s !

2) La place de l'activité

La thématique

Aujourd'hui une colonie de vacances ça a un titre. Il faut vendre, il faut que ce soit attractif. Les colonies de vacances sans titre et sans thématique de mon enfance sont bien loin : à la CCAS, les colonies de vacances pour les enfants de six à onze ans n'avaient pas de thématiques dans les années 1990. Toutefois, il y a de nombreuses différences entre un séjour sur une thématique « imaginaire Moyen-âge » avec des enfants de six à huit ans, un séjour « itinérant vélo en Europe centrale » avec des jeunes de quinze à dix-sept ans et un séjour « ski » avec des douze-quatorze ans. La thématique donne à l'activité organisée une place centrale dont il est difficile de se défaire pour l'équipe comme pour les jeunes. Sur le séjour « voile » avec des jeunes de douze-quatorze, l'activité liée à la thématique proposée était trois séances de char à voile encadrées par des prestataires extérieurs. Nous sommes bien dans une activité de

consommation qui ne produit qu'une relation superficielle, mais la sensation d'avoir eu accès à une activité exceptionnelle. Au moins avait-elle le mérite de ne pas prendre trop de temps sur ce séjour cours, ce n'était pas un stage intensif. Les « fiches d'expressions des jeunes³¹ » remplies à la fin de séjour montrent que la rencontre avec d'autres jeunes tient la même place que l'activité dans les raisons qui les poussent à partir en centre de vacances. Il est à noter que près de la moitié des jeunes coche aussi la case « je n'ai pas le choix ». Sur ce séjour, il n'y avait que douze jeunes et un très fort taux d'encadrement (1 directeur, 2 animatrices, 1 animateur, 2 polyvalents, 1 chef de cuisine et un second) puisqu'il était prévu d'accueillir quarante jeunes. À la lecture de ces fiches, les jeunes semblent avoir fortement appréciés leur séjour. Ce qui ressort c'est tout d'abord le char à voile, puis l'autonomie, le fait de choisir son activité, le fait de ne pas être obligé de faire toutes les activités. Mis-à-part les premiers jours et la voile, les activités ont été proposées et organisées par les jeunes. Les jeunes ont tous coché « super » aux « autres activités proposées », dix jeunes sur treize ont coché « super » à « L'association de tous (jeunes, animateurs, direction) aux décisions concernant les activités a été », et tou·te·s ont coché « oui » à « Toi-même, as-tu participé à ces décisions ? ». À la fin du séjour, en sortant du conseil qui faisait office de bilan collectif sur le séjour, deux jeunes tenaient à parler à l'équipe, je notais près d'un an après le séjour mes souvenirs :

Ils nous ont dit, que c'était la première fois que c'était vrai, qu'ils pouvaient faire ce qu'ils voulaient, qu'on n'était pas sur leur dos en permanence, et ils ont beaucoup apprécié ça. Ils nous ont dit que c'était bien que nous ne propositions pas d'activités, parce que d'habitude les animateurs proposent sans cesse des activités, qu'il faut faire pour leur faire plaisir, pour ne pas les vexer.

Les jeunes semblent apprécier de pouvoir accéder à des activités « extraordinaires », comme le char à voile, mais la possibilité de décider, d'être libre, de sentir qu'une confiance leur est accordée semble être leur première fois et cela a été beaucoup apprécié.

Le conseil une activité ?

« Le conseil c'est pratique parce que ça met de l'ordre mais c'est pas trop organisé. »
« C'est un peu bizarre, quand on va au conseil on ne sait pas ce qu'on va faire ». *Retours de jeunes à propos du conseil sur la colo voile*

31 Les « fiches d'expression » sont des documents remplis par les jeunes en fin de séjour et qui sont produits et analysés par la CCAS.

Si nous essayons de ne pas présumer ce que sont les jeunes, leurs besoins et leurs désirs avant le séjour, il est tout de même nécessaire de se rencontrer, de se situer. Les jeunes ne se connaissent pas pour la plupart en colo, nous ne les connaissons pas, il nous paraît nécessaire de se présenter pour savoir ce que l'on va bien pouvoir faire ensemble. Un des points communs à toutes ces colos étudiées, est la proposition d'ateliers en début de séjour. Ces ateliers sont pensés et animés par les membres de l'équipe pédagogique en direction des jeunes (nous n'avons jamais encore réussi à mettre cela en place avec les équipes de cuisines et d'hygiène quand il y en a). Sur ce séjour « voile », nous avons proposé quatre ateliers, tournants en petits groupes. L'enjeu est d'ouvrir des espaces de dialogues, de réflexivités, de commencer à dessiner ce qui nous concerne, et de préparer le conseil. Il y a un atelier sur les activités : avec un planning, une mise à disposition de fiches d'animation vierge (qui ? Quoi ? Où ? Comment ? Quand ?), une copie du budget et quelques brochures de l'office du tourisme. Une discussion autour du consentement : est-ce facile de dire oui ? Non ?, comment je dis ce dont j'ai envie, ce dont je n'ai pas envie, etc. Une discussion sur les habitudes : mes horaires, mes rituels, mon rythme, en colo, à la maison, et comment j'ai envie que ce soit ici ? Et un atelier pour faire des propositions d'organisation (ménage, ce que je mange, etc.) de l'espace goûter-petit déjeuner que nous avons en « gestion libre » c'est-à-dire sous la responsabilité de l'équipe d'animation et pas de la cuisine. Les conseils ont ensuite pris le relais pour décider de ce sur quoi il faut se mettre d'accord collectivement et coordonner le reste. La seule autre activité proposée par l'équipe a été une visite-balade de la ville proche avec un agent des industries électriques et gazières à la retraite. L'idée était de permettre aux jeunes de découvrir les environs du centre, la ville voisine et les possibles qu'ils offriraient. Très peu de jeunes sont allés à cette « activité », j'étais un peu vexé, vu que c'était ma proposition, mais rien ne les obligeait. Les ateliers et le conseil peuvent favoriser les activités organisées. Sur ce séjour tous les jours des activités avaient lieu, même si parfois le manque d'organisation et d'anticipation a transformé une soirée film tou·te·s ensemble, en une soirée film ou autre sur son téléphone en petits groupes. Un jeune pose d'ailleurs la question en conseil de ne pas s'organiser pour les activités : « Et si on faisait un truc pas organisé, parce que si l'on décide de faire ça et puis ça. On dirait l'école : français, puis math... ». Il soulève ici une problématique inhérente au conseil. Il permet de discuter jeunes et anim' ensemble (dans ce cas de figure) mais semble favoriser dans son côté formel, le fait de devoir s'organiser. Le conseil peut donc produire une

machine à fabriquer de l'activité. Et c'est bien là, une particule fine du modèle colonial qui nous touche. La grande différence est que cela est discuté avec les jeunes, et l'on voit que cela peut permettre une mise en question du modèle. Mais pour cela, il faut que l'équipe ne prenne pas trop de place dans le conseil, qu'elle apprenne à se taire. Pour cela, nous proposons un conseil avec des statuts, des métiers – animer le conseil, prendre les notes, donner les tours de paroles –, qui permettent de donner plus de pouvoir aux jeunes, si ce pouvoir est respecté par l'équipe. Sur le premier séjour « Melting Potes », alors que je donnais mon avis sur tout et à tort et à travers, une jeune qui était animatrice, m'avait dit que je n'avais pas la parole et que je devais me taire. Quelque part, cela m'avait fait très plaisir, car le conseil n'était plus un simple dispositif mais commençait à s'institutionnaliser. Parfois, le conseil ça ne prend pas, c'est plus difficile sur des gros séjours, en particulier sur les décisions qui concernent toute la colonie de vacances. Cela a été une de nos difficultés sur les séjours « ski et chien de traîneaux ». Comment faire un conseil à quatre-vingts ? Comment faire que le conseil ne devienne pas une activité obligatoire et organisée, plus qu'un processus institutionnalisant ? Des jeunes ne se sentent pas concernés par le fait de décider ensemble. Par exemple, certains garçons du séjour « ski » ne voyaient pas d'intérêt au conseil, il y avait le ski comme activité dominante, et puis le reste du temps il y a le « city stade » ou les tables de ping-pong. C'est bien suffisant. Et ces espaces sont des institutions en soi, des règles, des normes s'y déploient sans la présence des adultes. Mais qui s'autorise ? Qui occupe l'espace ? C'est là que le conseil peut permettre des formes d'autorisations, d'encapacitation, de pouvoir. Les animateur·ice·s ont tendance à voir comme un échec les conflits autour du conseil et de leur posture. Il revient souvent la déception, que les jeunes n'aient pas compris « à quoi sert le conseil ». C'est surtout la norme relationnelle du « bon groupe soudé » qui est mise à mal et un certain rapport à l'adhésion des jeunes aux projets de l'équipe. Pourtant, la possibilité de l'existence du conflit est une preuve de l'autonomie des jeunes. Ils et elles décident de ce qu'ils et elles font de leur séjour, même si cela ne se décide pas dans le conseil. Plusieurs systèmes de normes, de représentations peuvent ainsi cohabiter, surtout si ce ne sont pas les normes des animateur·ice·s qui l'emportent.

Une autre difficulté sur des séjours, au-delà du nombre de personnes réunies, est la non-participation des équipes de cuisines et d'hygiène au conseil, et donc le peu de pouvoir de décider ensemble de ce que l'on mange, des horaires, de comment on organise le ménage. Les péda-

gogies de la décision ne se limitent pas au conseil, ni aux décisions qui sont prises en son sein. Il y aura toujours des limites, l'utopie auto-gestionnaire n'existe pas. Mais à partir de ce constat, il est tout de même possible de composer avec le réel, à partir des limites, des conflits, des désirs des un·e·s et des autres visibilisés par la tension autogestionnaire.

3) *La direction*

Trois anneaux pour les Rois elfes sous le ciel,
Sept pour les Seigneurs nains dans leurs demeures de pierre,
Neuf pour les Hommes mortels, destinés au trépas,
Un pour le Seigneur Ténébreux sur son sombre trône
Dans le Pays de Mordor où s'étendent les ombres,
Un anneau pour les gouverner tous, Un anneau pour les trouver,
Un anneau pour les amener tous et dans les ténèbres les lier
Au Pays de Mordor où s'étendent les ombres. (Tolkien 2003)

Le directeur ou la directrice c'est une personne qui tire les ficelles d'une colo depuis son bureau, bureau qui d'un point de vue architectural permet soit une vision panoptique sur les aires extérieures et sur les entrées des bâtiments, soit qui donne sur l'entrée de la colonie. Il ou elle est plus vieux, c'est souvent un homme, et les animatrices majoritairement des femmes. C'est un professeur ou un instituteur. Voilà, une image de la direction qui est encore une réalité, tout du moins pour Maël qui est animateur aux activités sociales de l'énergie :

c'était... lui le grand maître, grand maître dans le bureau, c'est le directeur, enfin la directrice. Donc c'est vraiment, c'était vraiment hiérarchisé en mode... en mode voilà avec euh... directrice en bout et puis les autres. [...]

Mais après, y a toujours, j'ai toujours trouvé quand même que, y avait le directeur et les autres, quoi. Qui... t'as... dans toutes les colos que j'ai faites, c'est le directeur qui... qui mène la réunion euh... qui... qui p't et'e, 'fin, qui mène la réunion, qui est dans le bureau, qui, qui est pas trop avec les enfants, les enfants savent que c'est le directeur, parce qu'il est pas trop avec eux, qui... qui... Ils voient qu'il a un peu plus de pouvoir, qu'il est un peu plus vieux que les animateurs donc forcément, c'est lui le directeur. [...]

Le problème c'est que y a souvent des profs en directeur mais qui ont pas euh... mais... qui ont pas... qui l'ont eu en étant prof quoi pas en passant le BAFA, pas en étant animateur. Du coup, en fait t'as des profs en tant que directeur et dans une salle de cours, t'as pas de liberté [...]. Donc, c'est peut-être comme justement voilà, j'ai souvent eu des profs, beh souvent c'était quelque chose avec un certain contrôle. Et euh... pas... pour eux c'était peut-être une continuité de la salle de classe avec quelques activités au fil de la journée.

Les séjours de vacances pour Maël sont structurés de manière hiérarchisée : Directrice/ad-joints/animatrices. La direction gère la réunion, évalue les membres de l'équipe. Mais il parle aussi d'une autre manière d'être en direction :

Le truc, enfin t'as une grosse colo, bah t'as une grosse équipe donc t'as... t'as la directrice, t'as l'adjoint et puis bah t'as sept ou huit animateurs qui sont là pour la réunion. Bah c'était la directrice qui gérait la réunion. [...] Et euh... enfin l'adjoint, c'était, histoire de passer la parole à quelqu'un d'autres. J'pense. Le laisser quand même de... de... de contrôler la chose. Donc euh, ouais c'était enfin la réunion c'était l'équipe de direction qui faisait une réunion avec l'équipe d'animation, quoi. [...] c'est... le fait de... que tu laisses la parole en fait, que tu nous laisses la parole sur les réunions c'est intéressant parce que ça montre... d't'façon tu l'as dit toi-même tu te positionnais pas comme un directeur. Donc partir de là bah t'es pas, tu... enfin... l'animateur te ressens moins comme un directeur donc t'as moins de pression sur les choses que tu fais [...] Tu te sens un peu, t'es en train d'être évalué quoi. [...] parce que le directeur, il est pas là non plus pour être le maître de la colo, euh...

Il raconte son expérience sur la colo voile à l'automne 2019 qu'il compare avec un séjour au mois d'août qu'il n'a pas très bien vécu :

Et en fait, c'est pour ça en octobre, quand j'arrive, j'vois trois espèces d'extra-terrestres qui me disent que les enfants ont le droit d'être libre. Alors, là j'fais ouah... incroyable ! Donc c'est complètement différent et c'est complètement les valeurs [auxquelles] j'adhère étant donné que bah c'est les vacances des enfants et qu'au final bah les colos... la colo où ils se sont le plus amusés c'était... là où ils avaient le droit de faire.. de faire ce que bon leur semblait et ce que bon leur allait donc c'est... bah c'est vraiment deux... en deux mois de voir deux expériences totalement différentes qui me... qui me confirment bien ma mentalité sur l'animation et la place qu'on doit avoir dans le quotidien d'un enfant. Et parce que voilà, c'était la colo, en octobre c'était... ça été clair... Bah vous vous connaissiez au début ça c'était ma petite hantise au début, euh.. comme en août c'était pareil, ils se connaissaient. J'me suis dit houla j'vais être un peu à l'écart comme ça. Et puis au final, bah il suffit de... de... de rien faire en fait, parce que ça vient tout seul.

La place que laisse la direction à l'équipe d'animation semble être en lien avec la place accordée aux jeunes :

C'était... l'enfant est vraiment au cœur de la colo. Donc ça c'était cool, et contrairement à ce que j'avais fait deux mois avant où... où bah c'était eu... c'est nous qui décidons et vous vous taisez. Et consommez vite, amusez-vous et... prenez plein de fun. Donc c'est euh... c'est là.. ça serait... enfin c'est plus des expériences par rapport à la direction.

Pour Maël, c'est encore à travers l'expérience que l'on peut se rendre compte que d'autres manières d'interpréter le statut de direction existent :

Si je deviens un jour directeur et que... et que je prends une colo. j'vais mettre en place quelque chose un peu plus libre, parce que mon expérience m'aura fait que... m'aura fait découvrir quelque chose de plus intéressant que... que moi je suis directeur, ça va être à moi de décider et que... que lui il va là et que l'autre il fait ça et donc, c'est... c'est par l'expérience que tu te forges ta théorie sur comment animer. Enfin c'est l'hypothèse que je fais.

Léna compare aussi un séjour qu'elle a fait et son expérience au centre de loisirs à l'été 2019 :

Je me rappelle on participait au repas, on pouvait aussi prendre un peu plus de décision au niveau, bah, j'sais pas de l'aide à la direction aussi. Et ça, ça me plaît aussi, et là en fait on n'avait pas... Enfin, y avait plein de choses qui étaient cadrées et on n'avait pas de possibilités d'initiatives. [...] Pour moi c'est super important, y avait beaucoup de communication entre nous et de discussions, d'échanges, et dans le sens aussi où... Euh... De... Tu déléguais aussi les choses, enfin. Je me rappelle, tu parlais aussi, de charge mentale tout ça, et c'était intéressant de pouvoir prêter main-forte

Pour Oumar qui souhaite devenir directeur (ou capitaine, je ne sais pas trop) la direction a beaucoup de pouvoir :

En fait c'est, ce qui m'intéresse principalement c'est déjà la posture. Je trouve que c'est un beau grade et c'est quelque chose que j'aimerais bien atteindre. Mais c'est aussi le fait d'avoir plusieurs... Une sorte de responsabilité, une grosse responsabilité en soi. Et le fait d'avoir, en soi... Pas... Comment dire... Enfin, c'est être le capitaine du navire, quoi. c'est que en soi, c'est toi qui vas donner la ligne rouge à tous les autres et c'est vraiment la direction qui fait le tout. Enfin, c'est un avis personnel. Moi, je trouve que ça joue beaucoup le rôle d'un directeur sur une colo, parce que si le directeur a des idées bien tranchées et dans lesquels elles sont pas négociables, toi tu seras juste un... tu seras même pas acteur tu seras juste.. Pfff... Tu représenteras son pion.

« Son pion » ou un pion entendu comme un surveillant d'établissement scolaire ? Pour Emma la colo ski était son deuxième séjour en tant qu'animatrice, mais son père était directeur de colonies de vacances, elle a donc participé en tant que jeune et fille du directeur à de nombreux séjours :

J'en ai vu d'autres aussi, j'étais... je faisais... je prêtais pas attention à tout ce qui va être l'organisation. J'étais plus jeune donc j'y prêtais pas trop attention. Mais, comparé à la première colo c'était clairement les deux opposés. La première colo, c'était clairement le

directeur qui arrivait avec son cadre qui le posait tac, tac, tac... on devait suivre. On pouvait [pas ?] dire ce qu'on en pensait. Déjà, moi comme c'était ma première colo, j'osais pas forcément trop m'imposer ou prendre ma place. Et que, ce directeur-là laissait pas réellement cet espace et que c'était à sa manière, il arrivait avec ses choix. Pareil, tout ce qui va être avec les jeunes c'était, on leur prend leur téléphone, ils y avaient le droit après la douche, que dans un endroit spécifique, vingt-trois heures : extinction des feux... nous on commençait pas la réunion, tant que tout le monde ne dormait pas, qui pouvait finir à point d'heure. Et même si on était complètement fatigués, et que les discussions ne menaient à rien, on n'y prêtait pas attention, on continuait la réunion jusqu'à ce que tout soit calé. Préparer les veillées jusqu'à pas d'heure, et puis le lendemain pareil, on était assis dans le couloir de sept heures du mat', jusqu'à neuf heures du mat' pour assurer les réveils de tout le monde c'était vraiment un encadrement, limite trop présent, parce que les jeunes ils nous disaient « on est en prison ici ». Et il n'y avait pas assez de place même à leur ressenti parce qu'au final, ils avaient ce ressenti-là, mais on n'y prêtait pas attention, parce que c'était la règle, c'était pas de téléphones, c'était pas de gâteaux, c'était « la veillée c'est comme ça, t'y va »...

Et c'est appréciable de pouvoir avoir une place autre que celle d'une exécutante (une bourrelle?) :

Ce que j'ai vachement apprécié c'est qu'il y avait beaucoup de place pour ce qu'on pensait nous, sur les idées que l'on avait à proposer, ou si... On laissait beaucoup de place à notre parole à nous. C'était pas vous qui décidiez de tout, comme ça, comme ça comme ça. [...]

Ce que j'ai bien aimé aussi, c'est d'oublier un peu cette histoire de hiérarchie, que vous vous fondiez dans le décor. Ça c'était grave cool même je pense que les jeunes ils ont kiffé.

La direction a donc beaucoup de responsabilité et elle définit les limites à ne pas franchir. Le pouvoir semble conférer une certaine posture qui intéresse Oumar. Mais que veut-il dire par « posture », parle-t-il d'autorité ? En tout cas, le directeur peut assujettir l'équipe « à des pions », et c'est assez terrifiant. Quelle place est alors laissée aux enfants ? Pour Oumar, La direction définit le fameux projet pédagogique, les Tables de Loi de la colo :

Si ça avait été un projet péda' complètement nul, avec dedans des idées claires et non-négociables, ça aurait été lui qui nous aurait entraîné dans une colo nulle. Alors que là si le projet péda est bon, on arrive, on le voit quand même, on le sait quand même que c'est vous la direction. Même si vous essayez en soi, qu'il y ait aucune différence.

La direction doit permettre du négociable, une certaine composition avec l'équipe d'animation, et même s'il ou elle tente de se fondre dans l'équipe d'animation, la direction est repérée,

elle ne peut pas se cacher, marquée du sceau du pouvoir et de l'autorité. Il s'agit donc d'assumer ce statut et la place que chacun·e lui donne. C'est à partir de là, qu'il est possible d'opérer des déplacements.

Ça permet à l'anim' de se responsabiliser et de voir vraiment si c'est ça qu'il souhaite. Après, moi je suis encore, de, j'ai pas de difficulté à avoir toujours quelqu'un, un statut au-dessus de moi, puisque je suis encore à l'école donc, j'ai l'habitude d'avoir une certaine autorité et un cadre. [...]

Pour moi, une bonne direction c'est... Là le projet péda' il m'allait c'est pour ça que j'ai fait cette colo et on a eu le choix, y a eu de l'écoute et que c'est pas seulement vous deux qui avez choisi ce qu'on allait faire demain, qui était de coucher, nanani... Enfin des trucs assez futiles en soi mais qui sont importants pour moi par exemple j'ai déjà fait des colos où c'était notre directeur qui choisissait nos congés alors que peut-être moi je suis pas fatigué le lundi, mais je suis plus fatigué le jeudi. Et il y a d'autres des personnes, à contrario qui sont plus fatigués en début de semaine.

La direction doit avoir aussi des compétences en management, de la gestion des Ressources Humaines, pour maintenir le bateau à flot, il faut faire attention à l'équipage :

j'aime bien l'aspect de direction parce que en soit, c'est toi le capitaine du navire, mais tes matelots ils sont très importants pour que ton navire il coule pas. Si toi t'es seulement... en fait un directeur il peut pas tout voir, s'il se met pas en lien avec l'équipe d'animation pour moi ça marche pas.

La direction doit permettre une certaine cohésion ainsi qu'une possibilité de formation dans le partage :

Mais pour moi, il doit y avoir une certaine cohésion et un partage de connaissances, personne n'a la science infuse donc moi je peux très bien vous apprendre quelque chose à vous comme à d'autres directeurs, comme on peut m'apprendre aussi beaucoup de choses. Et c'est ça pour moi le plus important c'est vraiment le partage.

Aurélien confirme cela, si la direction réaffirme sa position hiérarchique, alors il n'y plus de dialogues, il y a des certitudes.

Autant là, je me suis retrouvé l'impression d'être un peu avec des certitudes sur les choses. Par exemple dans le dernier séjour et tout. [...] Hum... Je pense parce que... parce que ça faisait longtemps que j'en avais pas fait, parce que c'était avec des gens qui avaient pas les mêmes pratiques. Euh... parce que y avait plus de hiérarchies et que... c'est plus facile de se constituer en... en contre quand c'est plus difficile d'échanger. Ou en tout cas de retrouver sa place. J'sais pas.

Mais globalement, sur les séjours auxquels elle a participé, la hiérarchie n'était pas une contrainte pour elle, mais plus pour les personnes qui en avaient le statut :

Disons que j'ai eu l'impression quand même que c'était rarement une... une contrainte pour moi dans ce que je voulais faire, mais plus une contrainte pour les gens qui l'étaient. Et euh...

La direction à parfois, comme c'est le cas dans les centres en dur de la CCAS, un statut de « chef d'établissement ». Elle est la supérieure hiérarchique du cheff·e de cuisine, et doit savoir l'accompagner. Voilà ce que j'écrivais à ce propos durant le séjour « voile » :

Au niveau cuisine, le chef est complètement alcoolique, il était soul au service ce soir. Il titubait beaucoup, posait plusieurs fois les mêmes questions. J'ai discuté avec le second W. des problèmes de commande et de fournisseurs ; C'est toujours les mêmes problèmes depuis toutes ces années à la CCAS. Il devait y avoir quarante jeunes sur mon séjour, ils ne seront que treize. Les commandes ont été faites en avance pour quarante avec un menu pré-établi, au moins pour le séjour d'avant. [...] Il y a deux cuistos et deux personnes sur des postes polyvalents (services et ménages).

Le chef de cuisine a décidé de partir suite à une visite de permanent·e·s de la CCAS. J'ai dû lui demander sa démission. Sur les séjours neiges une certaine méfiance régnait entre l'équipe polyvalentes, qui elles – je dis « elles » ici, car ce sont toutes des femmes – et l'équipe pédagogique. Elles, se sont des habituées, et elles en voient défiler des équipes et à chaque fois, elles doivent s'adapter, alors au début elles marquent le territoire, en interdisant à l'équipe d'entrer dans leur salle de pause, alors que c'est le seul accès à des sanitaires et à une machine à café depuis les bureaux :

Ce midi, j'ai reposé le cadre avec les polyvalentes. J'ai dit qu'il serait nécessaire que l'on puisse se servir du réfectoire pour les activités. Ça ne leur a pas plu. J'ai dû poser que c'était non-négociable, que c'était le projet et que l'on avait besoin d'espace. J'étais éner- vé, j'avais les mains qui tremblaient.

Le zonage du territoire est vraiment quelque chose de difficile à vivre pour moi. Je vais faire une carte des espaces réservés.

Le zonage³² est difficile à vivre pour moi car il institue de manière territoriale les différents statuts. Il les rend visibles, matériels, concrets, alors que je tente d'aller vers un effacement. Effacement qui peut cacher une tentative d'invisibilisation, avec tout ce qu'elle peut avoir

32 « Réglementation organisant la répartition d'un territoire en zones et fixant pour chacune d'elles le genre et les conditions de l'utilisation du sol » (CNRTL)

d'effets pervers. De toute manière, je suis le chef, il est très difficile de ne pas être perçu comme tel, puisque j'ai un statut de supériorité sur tout l'établissement :

Le soir Christine, la polyvalente m'a demandé si c'était possible que les jeunes emmènent les poubelles car elles étaient très lourdes. Je les ai prises et elle m'a dit : « – Je ne demandai pas à toi. C'était pour les jeunes. Ça me gêne . – Bah, pourquoi ? ». J'ai ensuite ramassé une fourchette pendant qu'elle balayait. Elle m'a dit « Je l'aurais fait. » Puis, elle s'est mise à me dire qu'en quinze ans, elle n'avait jamais vu « tout ça ». Je lui ai demandé ce que ça voulait dire « tout ». Elle m'a dit « que les anim', les jeunes aident autant ». Je lui ai dit que quand même c'était courant de faire participer les jeunes. Elle me répond « jamais autant ».

Et oui, un directeur ça ne ramasse pas les poubelles. Un directeur c'est dans un bureau à gratter des papiers, son rapport au monde de la colo il le trouve à travers les réunions du soir qui servent à réaffirmer son pouvoir et auprès des enfants par une présence en pointillés qui permet de montrer qu'on est bien le directeur et qu'on est un gentil ou méchant, mais en tout cas qu'on est un « bon père de famille » :

Sinon, j'ai pu observer un peu le premier séjour. [le séjour avant que commence la colo voile] C'est un séjour avec des 4-9 ans et des 6-8 ans. [...]

Le directeur est en congé, nous le croisons dans le bâtiment qu'il occupe seul. Il a une chambre dans un bâtiment où il est seul à dormir [..]. Je le vois ensuite dans son bureau dire à l'[assistante de séjour de l'organisme] qu'il hésite à valider le stage de son adjoint (1er stage pratique BAFD), lui (le directeur) réussi à faire des réunions en une heure, l'adjoint aurait mis deux heures hier (ce qui serait trop long), il n'aurait pas su imposer ses vues sur l'équipe, alors que c'est à lui de se positionner. Le directeur dit qu'il pense trop, qu'il n'est pas assez dans l'action. Du coup, les anim' ont sauté sur sa faiblesse, pour transformer la réunion en bavardage, alors qu'il s'agit de faire des réunions « efficaces ». La scène se rejoue plus tard, mais cette fois avec le principal intéressé, qui dit que son stage théorique BAFD, avec les Céméa, était très théorique. Quand j'arrive, il est en train de dire que « peut-être qu'il n'est pas fait pour ça ». Il explique sa méthode, de noter ses difficultés rencontrées chaque jour, pour pouvoir y réfléchir plus tard. Le directeur lui reproche de ne pas être présent dans le présent, mais d'être tout le temps dans la réflexion, qu'il cherche trop à bien faire au lieu de faire. Le directeur sort un truc du genre « trop de réflexion tue la réflexion ». Diriger, c'est pour lui agir vite, et pas se remettre en question tout le temps.

Problème pour moi : posture du chef, paternaliste et autoritaire. Créé une dépendance à son pouvoir. Je l'ai vu aussi faire des évaluations « [les fiches d'expression] des jeunes] avec des enfants dans son bureau, c'est lui qui a l'air de gérer la communication avec les familles (blog), puisqu'il dit « j'ai eu quarante-cinq visites aujourd'hui pour neuf 4/5 ans ça fait beaucoup, les parents ils sont habitués à ce que je poste vers 18h », d'animer les

réunions d'équipe, d'évaluer les anim' (en fait l'adjoint en a évalué trois). Il se fait appeler « papa ours ». Il y a d'ailleurs un dessin avec écrit « la caverne de papa ours » à l'entrée du bâtiment où il dort.

« Papa ours » tous les matins au petit déjeuner préparait des crêpes pour les enfants : « tape, tape dans tes mains, petit ours brun ». Pour ma part, préparé un séjour c'est beaucoup de stress et de complexité, surtout lorsque l'on essaie de répartir les tâches liées aux fonctions, quand on a un peu d'exigence éthique sur sa posture, et sur le fait de tendre vers moins de hiérarchie. Sur les séjours skis, nous nous étions répartis à trois la préparation du séjour avec Paul qui était officiellement directeur adjoint sur les deux séjours douze-quatorze et Aline qui était officiellement adjointe que sur le deuxième séjour, malgré mes nombreux mails envoyés au service des ressources humaines de la CCAS, qui ne lui accordait donc pas de jours de préparations supplémentaires sur place puisqu'elle n'était pas adjoint officiellement parce qu'il n'y avait pas... je vous passe les détails. Aucune souplesse, les colos ça rentre dans des grilles, il n'y a pas de dérogation possible même si au final, elle perd une journée de contrat. Voilà quelques notes de mon journal en amont des séjours « neige » :

La préparation des séjours a bien avancé. C'est beaucoup de travail, malgré le fait que les séjours soient pensés par la CCAS. Avec Paul et Aline on s'est un peu réparti le travail de direction en amont. Paul fait le lien avec le référent CCAS restauration, Aline fait le lien avec les prestataires (activités et transport). Je m'occupe du lien, vu que j'ai le statut de direction, avec la CCAS et Jeunesse et sport si besoin. Je m'occupe aussi du recrutement. Le projet pédagogique et les lettres aux jeunes ont été rédigé par Paul. Trois personnes sont en lien avec nous du côté CCAS : une assistante de séjour, une assistante RH et un assistant restauration.

Ce que j'ai réalisé pour l'instant :

- le recrutement, passer du temps au téléphone avec les personnes recrutées, échanger des mails avec l'assistante RH
- un mail récap' pour faire un point avec Aline et Paul
- un planning prévisionnel d'activités par séjour, et un planning prévisionnel de repos par sessions
- j'ai accompagné Paul dans la rédaction du PP.
- nous avons fait un point avec Paul et Aline, pendant le week-end regroupement 400 Coups sur le séjour.
- un fichier contact, avec les contacts des anim' par session, des référent·e·s CCAS et des prestataires
- un mail pour toutes les personnes des équipes avec différents points (Arrivées et départs, PP, etc.)

- En tout, j'en suis à une soixantaine de mails reçus dans ma boîte.

La réunion de « regroupement des directeurs » organisée par la section locale de l'organisme, est la veille de l'arrivée des adjoint·e·s. Elle a lieu dans les locaux de l'organisme. C'est un bombardement d'informations, de procédures, de personnes à contacter... Cela m'a mis dans une angoisse profonde qui ne s'est pas arrêtée jusqu'à la fin des tâches administratives de début de séjour. Pourtant, j'en ai l'habitude, je connais bien l'organisme. En plus du sable dans les chaussettes, un élu nous rajoute un clou dans la chaussure. Selon lui les enfants sont des êtres qu'il faut surveiller à chaque instant, que les séjours longs sont arrêtés parce que la troisième semaine tout fout le camp et que notre devoir est que rien ne nous échappe. « Vous avez des questions ? Non. Au revoir. » Ce qui était amusant, c'était que pour cette réunion, nous a été offert le livre de Korczak *Le droit de l'enfant au respect*. Mais je pense que pour lui, c'est de la fumisterie pédagogique, que lui en tant qu'élu, il a des responsabilités et qu'il a dû en remonter à ses oreilles des horreurs sur les colos. Mais bon, au bout de quelques jours la paperasse, ça au moins ça avance.

Je commence à me sentir moins stressé, je commence à être au clair dans la paperasse.

Être en direction sur les colonies de vacances de la CCAS cela veut dire faire le lien avec les institutions organisatrices, préfectorales, co-construire le séjour avec les équipes selon les possibilités limitées par le temps, la distance et les statuts, être auprès des jeunes, remplir des tonnes de paperasses ; écrire, recevoir, transférer des centaines de mails ; négocier les conditions de travail, être « chef d'établissement », anticiper les contraintes qui pourraient peser sur les décisions des jeunes afin de leur garantir une marge face à l'institution pressurisante, accueillir les assistant·e·s de séjour, les comités d'hygiène et de sécurité, des élu·e·s, manager les équipes, etc. Au-delà de cette liste, le travail de terrain consiste surtout à un travail de frontières qu'elles soient physiques, psychiques, sociales, instituées ou en train de s'établir. (Baptiste Besse-Patin 2017)

4. Des freins et des frontières : les limites à la transformation des espaces de vacances pour les jeunes

L'exercice de l'animation n'est pas quelque chose de simple, et l'on demande beaucoup aux équipes et aux séjours. Les séjours doivent être des vacances où les jeunes s'amuse et se reposent, quelque chose qui ne ressemble pas au cadre scolaire mais qui doit être un lieu éducatif. À présent, avec les « colos apprenantes » les colonies de vacances sont aussi un lieu d'apprentissage scolaire, et culturel. Il doit y avoir des activités extra-ordinaires, des rencontres

mais pas de conflits, les jeunes doivent avoir de l'autonomie tout en étant surveillé·e·s en permanence. Voici le texte de loi³³ qui définit les objectifs de la formation aux fonctions d'animation :

La formation au BAFA a pour objectif :

1° De préparer l'animateur à exercer les fonctions suivantes :

- assurer la sécurité physique et morale des mineurs et en particulier les sensibiliser, dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet pédagogique, aux risques liés, selon les circonstances aux conduites addictives ou aux comportements, notamment ceux liés à la sexualité ;
- participer à l'accueil, à la communication et au développement des relations entre les différents acteurs ;
- participer, au sein d'une équipe, à la mise en œuvre d'un projet pédagogique en cohérence avec le projet éducatif dans le respect du cadre réglementaire des accueils collectifs de mineurs ;
- encadrer et animer la vie quotidienne et les activités ;
- accompagner les mineurs dans la réalisation de leurs projets.

2° D'accompagner l'animateur vers le développement d'aptitudes lui permettant :

- de transmettre et de faire partager les valeurs de la République, notamment la laïcité ;
- de situer son engagement dans le contexte social, culturel et éducatif ;
- de construire une relation de qualité avec les membres de l'équipe pédagogique et les mineurs, qu'elle soit individuelle ou collective, et de veiller notamment à prévenir toute forme de discrimination ;
- d'apporter, le cas échéant, une réponse adaptée aux situations auxquelles les mineurs sont confrontés.

L'animat·eur·ice doit donc assurer des fonctions d'addictologue, de psychologue, d'accueil, de juriste. Elle doit aussi savoir travailler en équipe, animer des activités et être coach spécialisée dans la réalisation de projets. Mais il faut aussi développer certaines aptitudes comme être une courroie de transmission républicaine et en même temps se positionner dans le contexte politique. Imposer la laïcité et prévenir toutes formes de discriminations. Construire des relations de qualité, sans savoir de quelle qualité il s'agit, et apporter des réponses aux difficultés rencontrées. Sinon, on se verra au tribunal ! Autant dire, que quand des événements graves se produisent, la responsabilité de l'animatrice a de nombreuses raisons d'être engagée. Mais heureusement que c'est une sinécure, parce que quand même c'est les vacances !

33 Arrêté du 15 juillet 2015 relatif aux brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur et de directeur en accueils collectifs de mineurs. Consulté sur legifrance.gouv.fr le 4 juin 2021

Un engagement de la jeunesse qui ainsi exerce sa citoyenneté ! Un don de soi pour la défense de la République ! Que rien ne vaille la joie d'être avec nos merveilleux bambins, surtout pas le salaire minimum journalier de 22,55 € brut. « Fortune et gloire ».

La précarité subie est une violence que subissent de plein fouet les animatrices. À la CCAS, je n'ai jamais rencontré d'animatrice·s permanent·e·s, pourtant nombreu·x·ses sont celles et ceux qui travaillent toutes les vacances scolaires, parfois depuis de nombreuses années et pour qui c'est le revenu principal. Cela m'a toujours questionné dans un organisme géré par les syndicats, historiquement la CGT. Cela pourrait avoir du sens, s'il s'agissait vraiment d'un mouvement, si le « par les agents » pour les « agents » était encore mis en œuvre. De nombreux séjours ont été annulés cette dernière année en lien avec la situation sanitaire, quelle a été la compensation pour les animatrices ? Aucune. Quels sont les organisateurs de séjours qui ont fait appliquer le chômage partiel pour leurs équipes ? Il semblerait que très peu. Aux 400 Coups, le salarié permanent de l'association s'est démené entre la Direccte, l'URSSAF et Pôle-emploi pour que ce soit appliqué aux équipes des séjours annulés, comme si aucun autre organisme n'avait fait la démarche. Cette précarité n'est pas seulement salariale, elle l'est aussi sur la possibilité de constituer des équipes, des projets sur du moyen ou du long terme. Mais cela serait sans doute accorder trop de pouvoir aux équipes, le débordement n'est pas loin, il faut garder le contrôle « démocratique », ne pas faire trop de place à l'autogestion, seulement dans les marges.

Dans les centres

Le centre est un espace marqué par de nombreuses frontières physiques. Tout d'abord vers l'extérieur : les sorties y sont toujours encadrées ou très limitées, les barrières doivent être fermées, chaque personne qui y entre doit être interpellée par l'équipe. Ceci est justifié pour des raisons de sécurité. À l'intérieur, de nombreuses frontières sont établies par des règles, des normes, des habitudes, des usages pré-définis. Il y a les chambres qui servent à dormir ou à se reposer, les salles d'activités pour participer à des activités encadrées, les bureaux des différentes équipes dont les accès sont soumis à autorisation, la cuisine dont seul le personnel autorisé est autorisé à y pénétrer pour des raisons d'hygiène, l'atelier fermé à clés et réservés aux équipes d'entretiens, etc. Seul le directeur, la directrice peut naviguer où bon lui semble, parce que son statut spécial de « chef d'établissement » lui donne ce pouvoir.

Surtout le centre est au départ un espace neutre. Les équipes se succèdent, il ne faudrait pas que des désordres s'accumulent, que les affiches envahissent les murs.

Lors d'un contrôle jeunesse et sport sur le séjour voile, les inspectrices ont fait remarquer que la barrière n'était pas fermée à clé : « Le portail d'entrée doit être fermé à clef en dehors des heures de passages. Le directeur et les animateurs doivent y veiller. » Il faut surveiller et enfermer. Voici, ce que nous explique la DDCS du Calvados à propos des jurisprudences :

Les trois critères pris en compte par le juge :

- L'âge des enfants
- La personnalité et l'état physique de l'enfant
- La dangerosité des lieux et des activités

Les trois critères pris en compte par le juge :

- La surveillance des enfants « en bas âge » (-10 ans) : constante et active. *Ne peuvent être laissés seuls sans la présence d'un adulte.*
- La surveillance des préadolescents (10/13 ans) : n'a pas à être de tous les instants. *Avec deux limites : il doit s'agir d'une liberté réduite dans le temps, et concernant des activités dites « normales ».*
- La surveillance des adolescents (13/17 ans) : n'est pas forcément constante. *Mais obligation d'énoncer des consignes claires, fermes, entendues et comprises par tous les participants.*

(DDCS calvados notice d'analyse de jurisprudence)

La question de la surveillance peut être interprétée dans les actes de différentes manières, mais elle reste systématiquement un frein à la libre circulation des jeunes. Pour les plus jeunes la circulation dans les centres est souvent très encadrée. Par exemple, les déplacements d'un bâtiment à un autre se font en groupe, en attendant l'autorisation de l'animatrice pour sortir, en attendant devant la porte l'autorisation de l'animatrice pour entrer, tout en étant rappelé en permanence l'interdiction de courir. C'est ce que j'ai pu observer sur plusieurs séjours, dont celui qui précédait notre séjour « voile ». Qu'est-ce qui produit ce contrôle si fort sur les déplacements des jeunes enfants ? Pourquoi n'ont-ils pas le droit de courir alors qu'ils le font sur d'autres temps ? A-t-on peur de la cohue ? Mais alors pourquoi les faire sortir en groupes définis – du réfectoire par exemple – et pas individuellement, quand ils et elles le décident ? Un autre exemple sur un temps d'activité : des enfants de quatre à six ans font du tricycle dans une petite partie de la cours du centre sous le regard d'une animatrice. Le reste de la

cours est désert, et entièrement goudronnée. Pourquoi les enfants ne peuvent-ils circuler librement dans la cours du centre ?

Il y a cette obligation de surveillance « constante et active » de ces enfants qui ne peuvent « être laissés seuls dans la présence d'un adulte » et il y a la peur des organisateurs. Je me souviens, à un regroupement de direction, un élu de la CCAS rappelait cette nécessité d'une surveillance permanente, constante, à chaque instant. Il y a le manque de confiance des directions envers les équipes, il y a la peur de la justice, il y a la peur de la violence des enfants entre elles et eux, il y a les rappels à l'ordre des CEPJ. Ceci produit des journées entièrement séquencées en termes d'espaces et de temps (telle pièce pour les temps calmes entre telle heure et telle heure, telle pièce pour manger entre telle heure et telle heure, telle pièce pour faire les activités manuelles entre telle heure et telle heure). Au-delà de l'aspect pratique et pensé de manière architecturale de certains espaces, pourquoi doivent-ils être ainsi limités dans leurs utilisations ?

En prenant l'exemple de centres de type fermés, une autre approche est possible. À partir d'une pédagogie critique et engagée, à partir d'une équipe qui au moins en partie se connaît et se fait confiance, à partir de la confiance accordée par un organisateur, à partir du moment où la direction est impliquée dans l'animation, où elle se sent d'accompagner les jeunes et l'équipe dans cette autre manière de concevoir les espaces et les temps en colo.

Comment permettre une plus grande liberté de circulation ? À propos du centre des séjours « ski », et de ses couloirs de dortoirs, une animatrice Emma qui était présente l'année précédente sur le même séjour mais avec une équipe différente me rapporta lors de l'entretien :

On était assis dans le couloir de sept heures du mat', jusqu'à neuf heures du mat' pour assurer les réveils de tout le monde c'était vraiment un encadrement, limite trop présent, parce que les jeunes ils nous disaient « on est en prison ici ».

La surveillance des enfants, passe souvent pour l'équipe de direction par la surveillance, dénommée évaluation, des animatrices et des animateurs :

Le fait de... que tu laisses la parole en fait, que tu nous laisses la parole sur les réunions c'est intéressant parce que ça montre... d't'façon tu l'as dit toi-même tu te positionnais pas comme un directeur. Donc partir de là bah t'es pas, tu... enfin... l'animateur te ressens moins comme un directeur donc t'as moins de pression sur les choses que tu fais, tu

dis pas... parce que ça c'est le pire truc... t'sais tu fais une animation et puis t'as l'adjoint qui vient aussi et qui se met un peu en recul et qui te regarde faire. Bah alors là, mais c'est... c'est... c'est pff... c'est... c'est... c'est super quoi. Tu te sens un peu, t'es en train d'être évalué quoi. (Maël)

Nous proposons une interprétation différente de l'obligation de surveillance, ici une animatrice était référente du levé, mais pouvait circuler. Elle devait passer régulièrement dans les couloirs afin de veiller, en particulier à limiter le bruit dont tout le monde se plaignait. Qu'est-ce que cela produit ? Une meilleure circulation de l'équipe, une surveillance plus mobile qui permet de jeter un œil à ce qui se passe ailleurs, un sentiment de contrôle moins fort. Surtout que l'obligation de surveillance pour des jeunes de douze à quatorze ans, « n'a pas à être de tous les instants » pour reprendre le document cité précédemment.

Si nous reprenons l'exemple des jeunes enfants et des tricycles, imaginons que les activités ne soient pas des temps limités, mais que les tricycles soit en libre service. Alors, il faut penser à une surveillance de la cours, plus qu'une surveillance de l'activité délimitée par un groupe, un temps, une animatrice responsable. Les enfants pourraient ainsi se rendre dans la cours lorsqu'ils le souhaitent, et non pas pour les temps « libres » ou les activités encadrées (temps, objet, groupe, animatrice référente). L'obligation de surveillance permanente s'en trouverait respecter et la colo ressemblerait moins à une prison ou plutôt à l'école avec ses temps éducatifs (ici les activités) et ses récréations (ici les « temps libres »).

La question de l'organisation pédagogique de l'espace, du temps et de l'équipe joue donc un rôle important. Mais pour que cela fonctionne, que cela ne reste pas une valeur, une intention, mais soit mis au travail du réel, il faut la possibilité que ces questions-là -- de places, de surveillances, du temps -- soient discutées *en équipe*, plus qu'*avec l'équipe* dans des réunions entièrement contrôlées par la direction. Il faut des espaces qui donnent aux animat·eur·ice·s la parole et le pouvoir afin de permettre une réflexivité, et d'agir avec finesse. Il est évident que lorsque la direction ne propose pas une organisation où chaque place est définie dans le temps et dans l'espace de manière stricte et autoritaire, des flous apparaissent, avec leurs inconforts, et la nécessité de définir qu'elle est cette place d'animatrice, y compris de surveillance.

J'étais un peu paumé le temps de comprendre votre fonctionnement, comme c'est ma deuxième colo et que bah du coup, la première était assez différente. Mais, dès que les jeunes ils sont arrivés ça m'a mis dans le bain. Du coup, j'ai plus cerné le truc, quoi. Ce

que j'ai vachement apprécié c'est qu'il y avait beaucoup de place pour ce qu'on pensait nous, sur les idées que l'on avait à proposer, ou si... On laissait beaucoup de place à notre parole à nous. C'était pas vous qui décidiez de tout, comme ça, comme ça comme ça. Et, après je trouve ça pas mal la manière dont vous expérimentez entre guillemets, tout ce qui va être l'autonomie des jeunes, leur liberté, tout ça, tout ça. (Emma)

Dans les équipes

Sur les centres de type « colonies », j'ai vu différents bureaux de direction et d'animation. Parfois on n'en a pas vraiment, parce que le bureau pensé initialement est dans un autre bâtiment lointain et que de cet endroit devait se diriger tous les séjours. En général, il est situé dans un endroit clé, soit là où il y a une entrée, soit là où le champ de vision est central. Le check-point (poste frontière) ou le panoptique, sont deux modèles architecturaux différents regroupés parfois dans un même lieu. La plupart du temps, les espaces des équipes d'hygiène et de restauration (bureau, salle de pause, etc.) sont éloignés du bureau de direction et d'animation. Ils sont souvent entre la cuisine et l'espace de livraison, peu visibles des jeunes et du reste de l'équipe. Cette distinction spatiale se rajoute aux distinctions de types de contrats, de contraintes horaires, de mission.

Sur les séjours que j'ai dirigés, les animatrices viennent souvent d'autres régions, voire de l'autre bout de la France, alors que les saisonnières, habitent souvent dans le département et sont plus amenées à travailler régulièrement sur les mêmes sites.

Sur le séjour « ski » les polyvalentes avaient toutes travaillé auparavant sur ce centre, pour certaines à chaque session depuis quelque temps. Deux sur trois habitent dans la vallée où est situé le centre. Elles ont leurs habitudes. Elles cherchent à connaître les miennes, parce à chaque changement de direction c'est différent, en particulier sur l'endroit où elles peuvent prendre leurs pauses-cigarette. Est-ce que la loi va être appliquée strictement et les obliger de faire au moins cinquante mètres pour sortir au portail, fumer à l'extérieur du centre ? Elles me montrent les différentes possibilités qui ont existé : une table de pique-nique, dans un recoin extérieur derrière une porte qui donne sur la salle de pause. Les premiers jours, on sort du centre, puis on s'accorde vite sur le recoin derrière la salle de pause.

Cette salle de pause est d'ailleurs à l'origine d'un conflit territorial. Elles la définissent comme leur salle, à laquelle les animatrices n'ont pas le droit d'avoir accès. Le problème est

que la seule cafetière est dans cette salle mais aussi les seules toilettes accessibles de ce côté du bâtiment. De même, elles privatisent un demi étage, là où elles ont leurs chambres pour les soirs où elles restent dormir. Elles interdisent l'accès aux animatrices. Seul moi, le directeur a le droit d'accéder à la salle de pause, parce que mon statut de chef d'établissement doit me donner accès à chaque espace. Après, que cette histoire de salle de pause m'ait agacé et que je l'ai signalé pendant un repas, l'accès est autorisé pour les animatrices. Au final, la cohabitation se passera sans heurts, et favorisera même les échanges entre les équipes. Elles utiliseront même la boîte à criée, un dispositif de communication dont les messages sont lus pendant le repas, pour se plaindre ou féliciter les jeunes de l'état des sanitaires. Le fait de faire prendre en charge par les jeunes, par les animatrices et par l'équipe une partie de leur travail (sanitaires des 15/17 ans, nettoyages dans les chambres des 12/14 ans pendant les séjours, nettoyages des tables après les repas) a favorisé aussi la compréhension mutuelle. Ce qui semblait pour moi une pratique habituelle se révéla ne pas l'être tant que ça. Une polyvalente me dit qu'elle n'avait « jamais vu ça que les anim', les jeunes aident autant », que j'étais très gentil, qu'elle n'avait jamais vu « un directeur vider les poubelles ».

Dans le rapport aux familles

Les proches et les familles sont bien souvent tenues à l'écart des colonies de vacances. Aux 400 Coups, il n'y a pas de parents qui participent à la vie de l'association, s'ils et elles ne sont pas animatrice·ice·s (ou l'ont été) sur les séjours. C'est avant tout une association par et pour les animatrices. À la CCAS, qui est une institution gérée par des représentant·e·s du personnel, *le par et le pour* se limite pour les colonies de vacances bien souvent aux convoyages des jeunes vers le centre. Je n'ai rencontré qu'une seule personne en direction qui était salariée des industries électriques et gazières. La différence principale entre les deux organismes se joue en amont du séjour. Aux 400 Coups, il y a un contact direct entre l'équipe du séjour et les proches puisque ce sont les équipes qui s'occupent des inscriptions et qui répondent aux familles. À la CCAS, nous ne connaissons même pas le nom des jeunes avant le séjour, toutes communications comme la remise de la « lettre aux jeunes », ainsi que « le projet pédagogique » passe par l'intermédiaire de l'organisme.

Cela produit des effets, en particulier sur la confiance qui peut être accordée aux équipes par les proches. Je ne suis vraiment pas sûr que les parents lisent les « projets pédagogiques », et je pense aussi que ces projets ne racontent souvent pas grand-chose de précis sur la mise-en-

œuvre du séjour, et sont souvent rebutants, même pour les intitié·e·s. Pendant la deuxième session du séjour « ski », je reçois un mail du Responsable Séjour Activité (RSA), qui l'a lui-même reçu d'une autre entité de la CCAS, qui provient de la mère d'une jeune :

Bonjour, voici un retour de la colonie de [prénom de la jeune] de ma fille : le thème l'autonomie pour un séjour 12/14 c'est inacceptable, ski par 3 sans animateur (mais où est la sécurité !), les animateurs préféreraient fumer au lieu de s'occuper des ados, aucunes activités, un directeur inexistant, seuls pour la boom. Va et vient continuel dans les chambres garçons et filles, douches également. Aucunes règles ! En 8 ans de colonie c'est la 1ère fois que ma fille voit ça ! J'attends un retour. Cordialement.

Mon diplôme d'éducateur libertaire, je le tenais là dans ces quelques lignes. J'avais très envie de les encadrer pour les accrocher dans le bureau. La jeune en question a passé un bon séjour, elle était une de ces jeunes que l'on remarque, parce qu'elle occupe l'espace physique et sonore, qu'elle ne respecte pas les règles et les rappels à ne pas faire de bruit le soir dans les dortoirs, parce qu'elle s'amuse. Elle connaissait une jeune de la semaine suivante et communiquait avec elle par un réseau social. Son amie nous a passé des salutations de sa part. Bref, je crois que pour elle le séjour a été un moment de liberté et d'amusements. Le RSA n'était pas très rassuré par ce retour. J'ai dû me justifier par écrit sur le moment et plusieurs mois plus tard sur les aspects légaux et pédagogiques de la démarche. Ici, il ne s'agit pas d'une plainte pour des vêtements abîmés, un téléphone perdu, un·e jeune qui se serait ennuyée. C'est une critique de l'approche pédagogique du séjour et de nos convictions qui est exprimée. Ce qui est surprenant, c'est qu'en « huit ans », c'est la « première fois » que sa fille voit ça. À cela, je propose trois hypothèses : soit les colonies de vacances sont des modèles d'ordres et de contrôles, soit la jeune ne raconte pas aussi précisément que celles-ci ses colos, soit un peu des deux, l'espace de liberté que nous proposons l'a marquée et elle n'a pu s'empêcher d'en parler à sa mère pour des raisons que j'ignore. Ce que relève cette histoire, est qu'il est difficile de tenter de transformer les espaces de vacances pour les jeunes si les proches, les parents ne sont pas impliqués·e·s. Cette frontière entre les proches et l'équipe nuit à un travail de composition, de co-construction qui inclurait les proches mais aussi tout le milieu dans lequel les jeunes ont leurs habitudes. Cela limite les colonies de vacances à un espace clos sur lui-même, une expérience hors-sol, in vitro.

Sortir du centre

Enfin que le directeur il te dit, on a juste à faire un petit papier, si les enfants veulent faire un tour sur la plage de leur laisser le nom et de leur dire une heure auquel il revient. Et que bah les enfants, ils vont revenir, ils sont pas cons, ils ont pas envie de, j'sais pas... de... de faire autre chose s'ils sont en train de faire des conneries, tu leur donnes de la liberté, ils vont pas essayer d'en avoir encore plus. (Maël)

Cette citation de Maël exprime une dialectique entre liberté et contrôle. Pour lui, la liberté de sortir du centre accordée aux « enfants » permet de limiter les « conneries ». Je pense qu'il y a quelque chose de l'autojustification, comment justifier face aux contrôles et à la sécurité que l'on nous demande la possibilité de laisser sortir les « enfants » du centre sans encadrant·e·s. Ces « enfants » ont par ailleurs entre douze et quatorze ans. La fonction du « petit papier » a la même fonction de sécurité et de contrôle. Ils servent à tracer les sorties en autonomie. Ils sont le cadre défini dans le projet pédagogique qui permet ces sorties, sinon la parole suffirait. La plupart du temps les sorties sont encadrées physiquement. Elles ne sont qu'une extension de l'institution : on monte dans un bus, le bus nous dépose au lieu de l'activité prévue, un·e encadrant·e diplômé·e, un dispositif (cinéma, aires de jeux, parc aquatique) prend le relais, puis retour au bus. Parfois ces sorties du centre ont lieu à pied : déplacement deux par deux en se tenant la main, encadré par les animatrices à l'avant, à l'arrière et parfois aussi sur le côté. Et de temps en temps, on va en ville : c'est quartier libre ! Un temps délimité, où l'on peut explorer une zone d'un quartier, ou plus souvent ces boutiques de souvenirs, parfois jouer à un jeu de troc, et bien souvent s'ennuyer. Le quartier libre est en réalité un temps de récréation entre des temps cadrés, qui provoque parfois l'impression d'être libre : hors-les-murs, distancié du regard des encadrant·e·s.

Parfois, c'est différent, parce que les jeunes sont plus âgés, parce que le centre n'a pas de barrières et que ces limites sont floues, parce que l'équipe est permissive ou parce qu'elle aime le goût de la liberté, parce qu'elle a une vision critique du social et de la société, parce qu'elle encourage la prise d'autonomie. L'autonomie est pourtant est une des normes explicites des colonies de vacances d'après l'étude de Pauline Clech, mais aussi un poncif des projets éducatifs et pédagogiques. Reste à savoir de quoi il s'agit : une autonomie des gestes du quotidien (savoir faire ses lacets), une autonomie politique (pouvoir décider de ce qui nous concerne) ou une autonomie d'agir et de se mouvoir hors du regard de l'éducateur ou de l'éducatrice.

Sortir du centre, c'est aussi se confronter à l'extérieur, faire groupe, faire « bande », jouer de l'image et des représentations par lesquelles les autres nous perçoivent (Clech 2020). Lors d'un séjour précédent, avec des jeunes inscrit·e·s via la Mairie de Paris, le bal des pompiers du 14 juillet a tourné en confrontation. Un de nos jeunes, qui avait entre douze et quatorze ans et qui était noir, commençait à « s'embrouiller » avec des jeunes qui semblaient plus âgés et qui étaient blancs. Un animateur intervient, c'était le moment de rentrer au centre. Les pompiers interviennent, frappent et plaquent l'animateur au sol. La police arrive et veut interpellé le jeune de notre groupe. Au final, une autre personne est interpellée pour avoir manifesté – en jetant une bière en direction de la police – le fait qu'il trouvait ça injuste que le jeune de notre groupe soit embarqué. Notre jeune est relâché. On entend un « on savait quand vous êtes arrivés que vous étiez là pour foutre la merde ». L'effet principal de cette mésaventure est que cela à souder le groupe des jeunes et l'équipe, face à une intervention des pompiers et de la police vécue comme une injustice, voire du racisme.

Au-delà de la question de la race, un groupe de jeunes, ça fait peur, ça dérange, encadré ou non. Les séjours en itinérance permettent de sortir du cadre du centre et parfois de se confronter à d'autres limites, à l'altérité. Ce n'est plus le cadre des grilles du centre, qui impose ses frontières, mais celles du groupe, des animatrices et des rencontres.

En séjour itinérant

Les séjours itinérants peuvent permettre d'élargir le champ des décisions à prendre pour les jeunes : le parcours, la nourriture, les lieux. Néanmoins, de nombreux facteurs viennent limiter cette possibilité de décider. Certains itinéraires pédestres trop techniques nécessitent un repérage et un encadrement spécifique et diplômé ; la pratique de la voile nécessite le recours à des prestataires souvent peu ouverts aux décisions des jeunes et, de plus nécessite de prendre en compte une grande complexité de facteurs (les marées, le vent, etc.) ; les séjours à l'étranger sont bien souvent axés sur un tourisme de consommation culturelle, et les séjours en vélo ont bien souvent un point de départ et d'arrivée prévu. Le fait de ne pas pouvoir construire le séjour avec les jeunes en amont est aussi un frein. Et même si des expériences vont dans ce sens, elles restent très marginales dans le monde des colonies de vacances. De plus, ces séjours sont bien souvent réservés aux tranches d'âges les plus élevées : à la CCAS, il existe très peu de séjour itinérant même pour les douze-quatorze ans et l'itinérance n'attire pas les foules. Se joue ici, aussi une culture d'organisme qui favorise le centre et la collectivité au

plein air et qui par sa multitude de thématiques proposées – comme nous le remarquons pendant le séjour « itinérant vélo en Alsace » (Annexes, 317) – sépare les jeunes en fonction de leur goût et donc de leurs milieux sociaux malgré l'intention affichée dans le *Projet éducatif des électriciens et gaziers* : « La vie sociale est marquée d'inégalités importantes qui enferment certaines catégories dans des pratiques étroites et répétitives, quand inversement d'autres catégories cumulent toutes les facilités. » (CCAS 2012, 9).

Pour Julie, par rapport à des séjours en centre, les séjours itinérants favorisent des « découvertes » :

J'trouve que déjà tu vois en itinérance, donc t'es pas sur un lieu qu'est fermé, t'es pas toujours sur le même lieu. Enfin, tu vois les gamins euh... j'sais pas... moi ça m'est arrivée plein de fois où la nuit en fait ils se lèvent et bon toi tu check un peu, tu les laisses vivre leurs trucs et en fait euh, c'est l'aventure quoi. Genre on s'est levé pendant la nuit, on est allé à 100 m, et 'fin... j'sais pas, moi j'ai l'impression que ouais si quand même y a des trucs qui se passent après euh... enfin, ouais, c'est plus une histoire de complémentarité avec ce qu'ils vivent, ce qu'ils vivent à l'année en fait et chaque gamin est différent en plus, donc. y a plein de contextes où ils vont pas... Comment dire... Ils vont pas découvrir des trucs sur le même domaine, enfin tu vois. Moi j'ai un peu hallucinée là, tu vois, sur la colo... bah avec [organisateur de colonie de vacances] là justement. La colo itinérante à vélo là. On a... Donc on faisait la via rhona, donc... C'est pas trop l'aventure, hein. Enfin tu vois, c'est une voie verte, toute neuve, hyper aménagée, toute plate, enfin c'est un peu l'autoroute des vélos quoi. Et... mais en fait le groupe qu'on avait, y en avait plein... déjà, ils savaient pas très bien faire du vélo, donc whou folie, euh changer une roue de vélo tout ça, enfin. Et aussi, y en avait qui avait pas trop fait d'itinérance, quoi. Du coup, donc bah faire à manger tout ça, y en a même un, il a découvert les chiottes à la Turc. En fait, il connaissait pas. Il avait jamais fait, il savait pas comment ça marchait quoi, 'fin. 'fin j'sais pas, y a plein de trucs en fait, là où on l'attend pas en fait et... Moi j'ai l'impression que quand même ça apporte des trucs après... enfin ça crée des choses. Alors toute la question c'est d'essayer de faire que ça crée plus de trucs positifs que négatifs quoi mais [rire]...

Les séjours itinérants permettent de sortir du centre, d'aller à la rencontre de personnes qui ne font pas partie du milieu clos de la colonie de vacances, même si le groupe, la « bande » peut être parfois enfermant, car il apporte un certain réconfort face à l'inconnu et parce qu'il peut offrir un certain sentiment de puissance. Cependant ces rencontres ne se passent pas toujours bien. Pendant un séjour itinérant en voile, la directrice s'était fait alpaguer par les gendarmes : « – Qui c'est le responsable ? – C'est moi, dit-elle. – C'est ça le responsable ? ». L'ambiance est posée. Ils lui demandèrent ensuite ce qu'on venait faire ici, et que l'on aurait dû les préve-

nir de notre arrivée. C'est pourtant une de ces îles du sud Bretagne, où de nombreux groupes de jeunes, viennent passer leurs vacances sans encadrant·e·s, tout du moins à l'époque. Mais là, c'est une colo, c'est des mineur·e·s, ça doit être « carré » ! Sur le séjour « itinérant vélo en Alsace », nous avons dû changer de camping au dernier moment. Les jeunes avaient réservé le camping, mais à l'arrivée du camion le gérant·e·s n'ont pas voulu laisser entrer l'animatrice qui le conduisait. Le responsable – sous-entendu le directeur – devait se présenter, en l'occurrence c'était moi et j'étais avec les jeunes en train de pédaler. À notre arrivée, vers 16 h au camping, je vais me présenter à l'accueil. Le gérant : « vous trouvez ça normal que ce soit des enfants qui fassent la réservation », « on ne peut pas laisser entrer n'importe qui ! ». Je n'ai pas pu m'empêcher d'exprimer mon agacement et nous avons cherché un autre camping pour la soirée dans lequel nous avons été merveilleusement bien accueilli·e·s avec des boissons et des gâteaux par les voisin·e·s. Pour le coup, ces histoires ont l'intérêt de nous confronter avec les jeunes au monde. Il fait ressentir aux équipes ce que c'est d'être un groupe d'adolescent·e·s et aux jeunes de se confronter à une altérité qui limite, qui discrimine, qui opprime hors du groupe et de l'équipe d'animation. Pour cela l'équipe d'animation ne doit pas trop devancer ses angoisses et doit assumer le conflit. Au-delà de l'itinérance, il est aussi possible d'organiser des séjours qui ne sont pas dans des lieux de type « centre de vacances ». Le village de Vaunières dans les Hautes-Alpes est un de ces lieux qui malgré son isolement géographique permet, par la multiplicité des statuts qui y sont présents et par la manière dont il est pensé en termes d'accueil, d'ouvrir un peu la colonie de vacances aux courants d'airs, en déplaçant quelques frontières.

Un séjour dans un hameau

Vaunières est un hameau perché à 1200 mètres d'altitudes au carrefour des Hautes-Alpes, de l'Isère et de la Drôme. Le village est restauré depuis les années 1960, période à laquelle des Compagnons et des groupes de jeunes issus des quartiers Nord de Marseille se retrouvaient pour reconstruire le village. Depuis le village est reconstruit et a un agrément « Lieu de vie et d'accueil » de l'Aide sociale à l'enfance (ASE). Des groupes sont accueillis toute l'année de Mecs, de centres de loisirs, etc. le lieu sert aussi de support à un chantier d'insertion. Il peut y avoir autour de cent cinquante personnes en été : des bénévoles, des permanent·e·s, des jeunes du lieu de vie, des colonies de vacances, des volontaires, des groupes très variés. À Vaunières, le matin c'est chantier. Une assemblée se réunit tous les matins et permet de faire le point sur

les chantiers en cours et de les rejoindre. Ces chantiers sont très variés : ménage, cuisine, maçonnerie, construction de douches, décoration pour préparer les événements, etc.

Pendant les séjours auxquels j'ai participé à Vaunières, nous étions dans un coin du hameau et nous nous occupions nous-mêmes, avec les jeunes âgé·e·s de dix à quatorze ans de nos repas. Cela nous permettait d'avoir une certaine indépendance, de pouvoir proposer un cadre de référence aux jeunes, afin de faciliter l'aventure. Les jeunes pouvaient décider d'aller au chantier, de proposer des jeux, de l'organisation collective de notre groupe, de participer à la préparation d'un spectacle pour le festival ou bien d'y être bénévole. Les jeunes pouvaient aussi aller dans de nombreux espaces du village. Certains espaces sont privés, non pas parce qu'ils sont interdits pour une raison de sécurité, mais parce qu'ils sont les espaces de vies, de repos des habitant·e·s ou des personnes accueillies. Mais sinon, tout est possible : les jeunes se sont approprié·e·s une salle pour organiser des jeux, ils et elles traînaient dans le hameau à taper sur le sac de frappe ou à parler avec d'autres personnes, participaient à des chantiers, etc.

Nous posions tout de même des limites, il y avait un espace délimité qui correspond au hameau et aux champs jouxtant dans lesquels iels pouvaient aller sans nous prévenir et puis pour aller au-delà, il fallait prévenir une animatrice et lui donner une heure de retour. Pour faciliter cela, nous organisons un repérage, sous la forme d'un jeu en début de séjour qui permettait aux jeunes de repérer les lieux, quelques habitant·e·s et de dessiner une carte du hameau sur laquelle elle pouvait inscrire leur repère, en plus de ceux proposés par l'équipe. Ceci est dans une démarche de *care*, qui cherche à l'articuler au risque, à l'inconnu. Le *care* n'étant pas ici le fait de limiter le risque en donnant des règles définies et un espace délimité, mais la possibilité de connaître l'espace non pas dans ses limites mais dans ce qu'il autorise et de pouvoir aller explorer au-delà. Il a pour finalité de favoriser le déploiement dans l'espace et la rencontre avec les autres pour les jeunes et de créer du flou sur de nombreuses frontières physiques et sociales. Un lieu comme Vaunières permet que les encadrant·e·s du séjour ne soit pas les seul·e·s référent·e·s pour les jeunes, que cela soit au niveau des activités, du quotidien, des règles ou des normes. Un jeune habitant du « lieu de vie et d'accueil » a passé du temps avec certain·e·s des jeunes du séjour et les a « recadrés » lorsqu'un extincteur a été allumé pour s'amuser. Cela le mettait lui, jeune accueilli à Vaunières, dans une position d'accueillir.

Les colonies de vacances proposent un cadre constitué de nombreuses frontières. Frontières d'âges, de sexes, de statuts, d'espaces. Tranches d'âges, non-mixité, adultes/enfants, direction/équipes, animation/restauration, intérieur/extérieur, horaires...

Si l'on veut que les colos soient un espace de rencontres, de découvertes, de mixités, il faut bien commencer par regarder les séparations produites par les diverses institutions qui encadrent, contrôlent, autorisent, organisent les séjours. Il faut pour cela permettre aux équipes une certaine stabilité, pouvoir revenir sur un centre régulièrement, pouvoir organiser soi-même les séjours, avoir une certaine connaissance du territoire dans lequel s'insère la colo. Dans le même temps, un territoire inconnu à l'équipe permet aussi une certaine aventure si elle est partagée avec les jeunes et elle leur permettra d'approfondir leur connaissance du monde en s'y confrontant, car lorsque l'équipe sait trop, les itinéraires peuvent se retrouver très balisés.

Malgré tout, c'est aussi par une certaine diversité des jeunes accueilli·e·s que peut également se raconter des rapports différents au territoire : les jeunes urbains ou ruraux, celles et ceux qui ont accès aux espaces naturels ou non, n'envisagent pas la vie au milieu des petites bêtes, l'usage des toilettes sèches ou uriner dans la nature. Et là aussi, il y a des frontières.

Les centres de vacances et de loisirs sont bien souvent des espaces séparés du reste du territoire, des espaces qui obligent par leur architecture une nécessité de surveillance, car lorsqu'il n'y a pas de portail, nul besoin de le fermer à clé. Sans ses barrières physiques, le groupe, l'équipe peut aussi amener à un certain enfermement. Alors comment faire des colos des espaces de circulation, de rencontres avec un en dehors de la colo ?

Pour « éduquer un enfant, il faut tout un village », peut-être est-il temps de remettre les colos au centre du village, et non plus à l'écart. Et à minima, permettre aux jeunes de s'approprier l'espace, et de se sentir chez eux, chez elles.

F. Des cairns pour sortir du chemin

Un cairn se renforce passages après passages, lorsque celles et ceux qui suivent ces repères y ajoutent des pierres. Il s'agit ici de proposer quelques cairns déjà constitués afin de poursuivre sur ces traces.

1. Les particules fines du modèle colonial

Saisir ces formes d'actions périphériques implique de prendre en compte cette tension entre fait majoritaire et devenirs minoritaires qui vient montrer que l'éducation n'a rien de neutre, qu'elle travaille des dimensions sociales et politiques. Repérer les critiques qui sont adressées à ces pratiques périphériques permet de comprendre ce sur quoi une époque s'arc-boute, d'en saisir les lignes de force. Repérer comment les praticiennes et les praticiens agissant en périphérie sont touchés par ces particules fines, imperceptibles dans le cours des événements, de l'action et des conversations, permet de comprendre les points d'accroches solides qui leur font assumer leur pratique et ceux qui, éventuellement, en fragilisent la posture et le sens. (Sabin 2019, 128)

Cette recherche ne permet pas de montrer que le modèle colonial est toujours le plus répandu, qu'il est « majoritaire » au sens du nombre puisqu'il faudrait pour cela une enquête élargie à de nombreux séjours. Par contre, elle nous permet de repérer dans nos pratiques, dans nos discours, dans les institutions ce que sont ces « particules fines du fait majoritaire », leurs logiques et leurs représentations.

L'activité organisée reste une pratique majoritaire dans les séjours étudiés, qu'elle soit à l'initiative des jeunes ou de l'équipe. Il faut créer le groupe pour que chacun·e est sa place, la solitude inquiète ou est mal-venue. Les milieux sont encore souvent clos, dans des espaces prévus à cet effet, et les colos repliées sur elles-mêmes. Les proches, les parents restent mis-à-l'écart de la construction des colonies de vacances. Le pouvoir de décision des jeunes est limité par le cadre temporel, sécuritaire, institutionnel et légal du séjour. La précarité, le *turn-over* des équipes limitent la possibilité de détricotage de ses particules, nous sommes remplaçables, au

final nous ne sommes rien que du « capital variable » (Marx) permettant la production de loisirs et le maintien au travail des proches pendant les vacances.

Cependant, il existe dans les colos étudiées des pratiques qui tendent vers une transformation. La question du travail du pouvoir et des rapports de dominations semble être au cœur de la démarche pédagogique et permet de visibiliser sous différents aspects « la béance » entre nos pratiques, les théories auxquels nous nous référons et notre éthique. De plus, une pratique pédagogique liée à une perspective auto-gestionnaire semble élargir le champ des possibles, et révéler ce qui coince dans les institutions colonies de vacances. Cela ne les bouleverse pas radicalement, mais cela favorise le travail de la posture, la composition et la critique en acte de l'institution. Il faut donc continuer ce chemin pour en finir avec le modèle colonial afin de favoriser la création d'espaces où peuvent se tisser des relations adultes-enfants plus émancipatrices.

2. L'autogestion comme analyseur

Ces obstacles, en nous obligeant à analyser l'insertion de l'apprentissage dans le système, nous ont progressivement révélé que le dispositif autogestionnaire était contre-institutionnel, qu'il faisait sans cesse apparaître les obstacles, les résistances, non seulement dans l'environnement institutionnel et chez les enseignants, mais encore chez les sujets de la formation, – les enseignés eux-mêmes. Nous avons découvert ainsi que le dispositif autogestionnaire fonctionnait comme un *analyseur*.

Un analyseur institutionnel fonctionne lorsqu'il provoque la venue de matériau pour l'analyse. (« Hier et aujourd'hui », Lapassade 1971, 2:16-17)

Dans une perspective de transformation de la pratique, la tension autogestionnaire permet de mieux visibiliser où ça coince, où ça résiste. Je disais souvent « le conseil ça ne marche pas » – même si parfois ça semble trop bien « marcher » –, et l'idée est bien là. Le conseil n'est à priori pas un jeu, le conseil ça ne colle pas à l'image de ce que c'est une colo, pourtant le conseil – qui ne permet pas l'autogestion en soi, car elle est avant tout « une attitude » – est un des dispositifs qui ancre l'autogestion dans la colo, qui la rend possible, qui la facilite. La tension autogestionnaire visibilise donc, mais quoi ? Les jeunes semblent moins hésiter à remettre en question directement les animateurs et animatrices, qui elles et eux se sentent parfois dépossédé·e·s de leur fonction première « animer », ou alors ne savent plus ce qui fait « cadre ». La méfiance semble être la première réaction à ce genre de dispositif, parce qu'il

bouscule de nombreuses habitudes. Il permet de révéler certaines frontières, parfois en les rendant plus souples, en particulier dans la relation équipe/direction, mais aussi de les observer comme la tendance qu'ont les enfants et les jeunes d'opérer des séparations entre sexes ou entre personnes blanches et personnes racisées. Le dispositif autogestionnaire ne cherche pas à agir sur ses séparations à priori, cela reviendrait à opérer un glissement du modèle colonial de la psycho-pédagogie à la « socio-pédagogie. » : savoir ce qui est bon pour les enfants, comment l'éducateur, l'éducatrice voudrait qu'ils et elles soient, combler ce manque défini en amont par la théorie. C'est d'ailleurs une critique adressée au « jeu libre » : laisser les enfants hors de l'activité organisée et c'est la reproduction des normes et des dominations qui tournent à plein régime, comme si la relation adulte-enfant était indemne de rapports de dominations. De plus, certaines études montrent qu'une certaine liberté accordée aux enfants, limitent ces effets de séparations et que l'intervention des adultes tend à les renforcer (Baptiste Besse-Patin 2014). Par ailleurs, le « jeu libre » ne doit pas être considéré comme une activité en soi, comme une récréation, mais comme une possibilité permanente parce que le « jeu libre », finalement c'est juste le jeu (Houssaye 2005, 107). Dans cet exemple, le dispositif autogestionnaire permet de révéler ce désir éducatif de produire des enfants conformes à nos espérances sous le regard des animateurs et animatrices. Mais ces espaces artificiels, où tout le groupe garçon et filles, riches et pauvres, noir·e·s et blanc·he·s jouent ensemble permettent-ils réellement de favoriser l'individualisation, ou même de travailler sur la reproduction sociale ? Où nous permettent-ils seulement de nous donner l'illusion de l'effacement des frontières ? Pour cela, il est important de se situer, de savoir quels sont nos enjeux, nos désirs, nos référents théoriques, notre éthique et nos convictions, afin de limiter les processus d'acculturation.

3. L'auto-analyse

Avant d'être une éventuelle science de l'enfant, la pédagogie se découvre comme science de l'homme, de l'éducateur. La disponibilité d'un éducateur passe par l'apprentissage de soi et l'observation des enfants. (Houssaye 2008, 31)

Si la socialisation est primordiale en colonie de vacances et que nous souhaitons favoriser l'individualisation, il paraît alors nécessaire d'effectuer un travail d'auto-analyse pour mieux se situer. Cette auto-analyse doit nous permettre de repérer d'un côté notre *habitus*, à travers notre enfance, notre famille, notre parcours, mais elle doit aussi nous rendre visibles nos

convictions, notre éthique. Sans cela, notre posture n'est pas travaillée, et nos interventions – qu'elles soient directes ou via des dispositifs – se limitent à un travail d'acculturation. Ce travail d'auto-analyse est un travail collectif et individuel, qui est favorisé par la pratique de l'assemblée horizontale, de la réunion en petits groupes, d'ateliers qui permettent de parler de soi ou de faits sociaux.

Seule une rupture épistémologique avec la manière dont les individus se pensent eux-mêmes spontanément permet de décrire, en reconstituant l'ensemble du système, les mécanismes par lesquels l'ordre social se reproduit, et notamment la façon dont les dominés ratifient la domination en élisant l'exclusion scolaire à laquelle ils sont voués. La force et l'intérêt d'une théorie résident précisément dans le fait qu'elle ne se satisfait jamais d'enregistrer les propos que les « acteurs » tiennent sur leurs « actions », mais qu'elle se donne au contraire pour objectif de permettre aux individus et aux groupes de voir et de penser différemment ce qu'ils sont et ce qu'ils font, et peut-être ainsi, de changer ce qu'ils font et ce qu'ils sont. [Eribon, 2018 : 51-52]

La théorie critique, qu'elle soit pédagogique ou liées aux sciences sociales, nous permet de repérer les rapports de dominations qui se reproduisent au sein des colonies de vacances. Quelle est la norme hégémonique qui se déploie dans le séjour ? Quelles sont les pratiques du *care* à l'œuvre, et par qui ? Qui s'autorise à, qui a du pouvoir sur ? Comment les relations de pouvoir et les relations d'autorité se meuvent ?

Il est aussi nécessaire de mieux comprendre ses convictions : qu'est-ce qui nous pousse à participer à des colos ? Quels sont les référents théoriques et politiques qui animent mon désir de transformation sociale, d'insurrection ou de révolution ; et en quoi influencent-ils la pratique ? Surtout quand ces convictions forment une véritable éthique, une construction profonde et structurelle de l'individu.

À partir de ces perspectives qui permettent de mieux se situer individuellement et collectivement dans le groupe colo, un travail de composition est rendu possible reliant les individus, le collectif, les institutions, le milieu, pris dans le monde.

4. Le travail sur l'autorité

Ainsi, le fonctionnement de ces vacances encadrées ne repose pas sur une autorité descendante (comme à l'école ou dans la famille), mais sur l'appartenance commune à un collectif soudé par le partage de ces quatre normes.

L'identification de ces quatre ensembles de normes explicites spécifiques à la colo (norme de l'autonomie, norme de la rupture avec le cadre quotidien, norme interactionnelle, norme de l'invisibilité de l'encadrement) permet de mettre au jour une dimension prescriptive de cette « institution enveloppante » invisible, qui cherche à rendre chaque membre du collectif « meilleur » (Lebon, 2007). (Clech 2020)

La pédagogie est une approche politique, qui dépasse la question de « comment fait-on avec les enfants ? ». L'émancipation est valable pour tou.te.s, y compris au sein de l'équipe pédagogique et de l'institution organisatrice du séjour. Alors, comment faire pour se débarrasser de ces statuts qui nous embarrassent, ou plutôt comment assumer cette contradiction ? Comment au sein de l'équipe, déconstruire en parole et en acte la puissance de la direction, de la hiérarchie, pour la convertir en puissance émancipatrice ? Comment faire face à l'institution organisatrice et batailler pour une reconnaissance de cette tentative, non pas seulement comme méthode pédagogique « bonne » pour les enfants, mais comme tentative de transformation de ses pratiques et de leurs cadres à tous les niveaux.

L'autorité est un problème. Non pas le « manque d'autorité », mais elle renforce une frontière entre les encadrante·s et les enfants, et crée de la violence :

Il n'est donc pas possible d'aménager l'autorité. Il faut s'en débarrasser car elle n'est qu'un mécanisme de dépossession de soi. L'autorité est un reflux du désir ; opposer à la liberté, elle est le fruit de l'angoisse. Éduquer ou punir, il faut choisir. Éduquer, c'est aimer et partager l'amour. Quand elle semble fonctionner à la satisfaction de tous, l'autorité est là pour masquer la violence de la situation pédagogique : l'illusion du contrat pédagogique désigne cet artifice d'échange entre le savoir et le don de soi. Mais, quand le masque tombe, dès que les problèmes surgissent, le maître se montre tel qu'il est : il sévit. L'autorité n'est rien d'autre que le salaire de la peur, le prix payé par chacun dans la situation éducative pour refuser de se trouver seul et avec les autres à devoir prendre en main ses actes, la liberté et la responsabilité d'éduquer. (Houssaye 2001, 181)

La question est donc de comment faire pour s'en débarrasser ? Le livre de Charlotte Herfay, *Les figures d'autorité* (Herfay 2005) me permet d'enrichir les définitions et les articulations entre autorité, pouvoir, transmission et éthique. L'autorité est ici opposée à l'autoritarisme et est un rapport de confiance :

Nul n'est maître, ni de l'autorité dont il est susceptible d'être investi, ni des effets de sa parole. L'autoritarisme est le symptôme de ceux qui n'ont pas d'autorité. La tyrannie est souvent un autoritarisme qui prend appui sur le pouvoir... quelques-fois au moyen de la séduction, quelques fois au moyen de la force. En fait, l'autorité est accordée à quelqu'un par ceux qui éprouvent de la confiance en sa parole. (2005, 50)

L'autorité, en tant que concept freudien, est quelque chose que l'on ne choisit pas, ni d'un côté, ni de l'autre. Cependant, il est de notre devoir de choisir ce qu'il en est, ce que l'on en fait, ce qui est transmis. Pour cela, il y a les paroles et les actes. L'autorité qui nous est accordée, comme le pouvoir de notre statut, peuvent nous permettre leurs critiques, afin qu'elles puissent agir comme des moteurs de transformations, par chacun·e, pour chacun·e et avec l'autre. Rendre possible une expropriation du pouvoir et de l'autorité, rendre possible leurs destitutions, pour une transmission partagée, pour une pratique du dialogue.

L'autorité n'est pas le pouvoir. Celui-ci est lié à un statut dans une hiérarchie, à une place dans une organisation qui permet à celui qui occupe cette place et qui est responsable de ces fonctions de commander et de prendre des décisions pour autrui. Alors que l'autorité s'inscrit dans une réalité psychique et correspond à une place que nous donnons à ceux dont la parole, reconnue comme juste, aura sur nous un pouvoir d'influence. On ne peut avoir du pouvoir sans avoir de l'autorité, et inversement. Nul n'est maître, ni de l'autorité dont il est susceptible d'être investi, ni des effets de sa parole. L'autoritarisme est le symptôme de ceux qui n'ont pas d'autorité. La tyrannie est souvent un autoritarisme qui prend appui sur le pouvoir... quelques-fois au moyen de la séduction, quelques fois au moyen de la force. En fait, l'autorité est accordée à quelqu'un par ceux qui éprouvent de la confiance en sa parole.

5. La composition

Créer un troupeau, c'est créer une double manière d'être mis autrement en rapport : une manière d'être mis en rapport les uns par rapport aux autres, [...] d'une part, et de l'autre, une manière différente d'être mis en rapport avec la façon d'habiter. Une manière d'habiter le temps, [...] en créant des temporalités communes et régulières. Tous insistent sur ce point. Composer, c'est composer un temps commun, à force d'habitudes régulières, de moments, de rythmes, de séquences qui se succèdent. Mais surtout, une manière d'habiter les lieux et de composer avec eux. Nous disons ici encore composer, car habiter c'est à la fois se faire transformer et transformer les lieux. (Despret et Meuret 2016, 111)

Composer, créer un « troupeau-colo » c'est agir sur les cohésions multiples d'une colo, les affinités, les groupes de jeunes, le groupe, les équipes, les groupes au sein des équipes, les statuts et les places, les normes à l'œuvre. C'est observer ce maillage complexe de relations, y

rester disponible, pour favoriser un apprentissage mutuel, une autorité qui se tisse à partir de nos places. Composer, ce n'est pas nier les rapports de dominations, les inégalités. C'est les prendre en compte dans ce tissage relationnel pour adapter sa posture, pour laisser de la place, pour laisser faire ou faire avec. C'est partir des doutes et des difficultés, des limites de chacun·e, jeunes et adultes, pour adapter notre politique commune, notre œuvre, nos manières de faire et d'agir. Composer c'est encore favoriser une politique du *care*, en étant disponible à ce qui se passe, à ce qui se joue au-delà ou à rebours de nos intentions et de nos projets, par le tissage de relations d'interdépendances, et parce que le *care* nous permet d'analyser les normes par ce » *ce qui fait le care, [...]ce qui lui est fait et ce qu'il fait* »] (Perrin 2016, 95). C'est le dialogue, l'accompagnement, le travail collectif qui permet d'assumer le risque, le conflit, la violence, d'être dépositaire du vécu des jeunes parfois lourd à porter. C'est supposer, assumer ses pré-supposés pour les refondre, les rebattre et les reformuler. Composer c'est partir de nos habitudes, de nos représentations et de les confronter au réel. Composer, c'est aussi mettre de côté ses jugements, s'en méfier pour ne pas perdre la complexité de la toile sociale, physique, psychique et culturelle dans laquelle chacun·e est prise.

Composer c'est habiter, mais on n'habite pas une colo comme on habite l'école, comme on habite nos habitudes. Il y a quelque chose de cette temporalité courte qui peut avoir tendance à amplifier le vécu, à le rendre plus dense, plus intense. Composer c'est donc aussi « habiter le temps » d'un séjour. La question de comment ce temps est aménagé est le fondement des projets de colonies de vacances : la fameuse « journée type » où l'on définit les horaires, les moments séparés les uns des autres, découpés en temps d'activités, en temps calmes, en temps de vie quotidienne (douches, repas, coucher...). Ceci amène souvent à des séjours à cent à l'heure, pensé uniquement par l'équipe pédagogique. Et puis, il y a les autres manières de penser le temps, tenter de réunir les activités et la vie quotidienne, par des espaces, des moments, des rituels, des institutions où l'on peut discuter de tout cela. Ce quotidien qui est déjà bousculé par notre extraction vers la colo et est encore chamboulé en plein séjour. C'est proposer des institutions, des rituels, puis les voir être détournée, s'effondrer, en voir d'autres surgir sans parfois s'en rendre compte. Le rituel peut ainsi devenir autre chose qu'un temps imposé, un temps de dressage, où l'on ne discute pas de ce que l'on y fait, mais un temps commun où l'on discute de ce que l'on fait, de comment on se sent, de nos désirs, et de ce qui

nous empêche, nous gêne pour que les différents rapports aux temps et aux autres puissent entrer en composition, mais pour cela il faut accorder du temps aux temps.

Composer, c'est aussi « habiter les lieux et composer avec eux ». En cela, ce n'est jamais de la faute du centre, aux structures. Même les structures colonies-casernes peuvent abriter, du rêve et du sensible, si leur conception, leur architecture sont subverties par une utilisation non-conforme des espaces. C'est de notre responsabilité d'être là, de prendre en compte le milieu et de favoriser l'affaiblissement des frontières, sa déterritorialisation, voire sa *transmogrification*. Le rapport au milieu, ne peut se limiter à l'approche naturaliste, à une « découverte du milieu » comme un temps d'activité séparé, où l'on apprend le nom de telle plante ou tel insecte. Composer avec le milieu, c'est tenter de le transformer, et de se transformer avec, qu'il soit humain ou naturel, en plein air ou en dur. Cette transformation, ne se passe pas forcément par une appropriation décorative de l'espace, ni par son accaparement, mais par décider, errer, inventer notre monde dans ces espaces. Et pour cela il faut du temps, des paroles et des jeux.

Composer ne se limite pas à un rapport entre les jeunes et les encadrant·e·s. Composer c'est aussi composer avec le pouvoir de la structure, des différent·e·s intervenant·e·s, des équipes cuisines et polyvalentes mais aussi avec ce qu'ils et elles sont. Composer n'est pas le refus de la confrontation, du conflit, la recherche de la voie du milieu ou d'une harmonie. Composer c'est se servir du conflit pour aller de l'avant, (se) transformer et ainsi renforcer nos positions respectives. Composer est éminemment politique – et ce n'est pas la démocratie participative ou représentative – car c'est un rapport au pouvoir. Pour cela, il nous faut le traquer, le décelé, le révéler, le mettre en lumière, voir où il se cache dans nos statuts, nos places, dans les rapports de dominations à l'œuvre et décider ensemble de ce que l'on en fait. Pour cela, il nous faut des espaces, il nous faut des conseils, des assemblées, des ateliers pour mettre en travail le pouvoir dans ses visions « créatives, positives, renforçantes et constructives, des définitions qui assimilent le pouvoir à la capacité d'agir, à la force, la solidité, l'aptitude, ou à des actes qui donnent un sentiment d'accomplissement. » (hooks 2017).

Conclusion de partie

Au travers des souvenirs d'enfances de moments entre jeunes – en colonie de vacances, en camps, dans la famille – raconter par les personnes interrogées, apparaissent leurs convictions, leurs critiques du monde, et ce que les colonies de vacances doivent permettre : un sentiment de liberté, la possibilité d'apercevoir d'autres normes. Elles montrent quelques aspects de la culture enfantine, en particulier la transgression et la conflictualité avec les adultes.

On devient animat·eur·ice pour des motivations différentes : pour la relation aux enfants parce que cela nous rappelle les plaisirs de l'enfance, par intérêt éducatif ou pour l'utilité de l'animation pour soi d'un point de vue des apprentissages ou de l'économie.

La théorie dans l'animation renvoie bien souvent aux « stages théoriques » du cursus de formation BAFA. La théorie serait soit trop détachée du terrain, soit permettrait de justifier le contrôle sur les enfants par la nécessité de répondre aux besoins d'une enfant abstrait étudié pendant les stages. La théorie permettrait néanmoins une légitimation de sa place et de ses actions par la connaissance des règles qui régissent le milieu. C'est le terrain qui permettrait de devenir réellement animat·eur·ice par la confrontation avec le réel, avec les autres, par le fait de devoir s'adapter en permanence. Cette confrontation mobilise les convictions des animatrices, comme la volonté de ne pas reproduire certains modèles genrés dominants et une certaine technique comme savoir animer un jeu. En cela, il semblerait que les animat·eur·ice·s soient bien des pédagogues qui mobilisent la théorie malgré tout, même si c'est pour critiquer ces théories au regard de la pratique et de leurs convictions

C'est au travers des rencontres avec d'autres animatrices que la pratique évolue, s'affine, par le travail en équipe, en binôme, par l'accompagnement des personnes qui découvrent le métier, par les retours des jeunes. Les réunions d'équipes sont un moment de formation par le partage de l'expérience, du vécu des autres. Elles sont un temps d'analyse de la pratique, de réflexivité, de formation permanente. Pour cela, il ne faut pas qu'elles soient des espaces de

réaffirmation hiérarchique, ou des espaces occupés entièrement par la logistique et la préparation d'activités.

La formation est une des fonctions de la direction définie dans le cadre législatif qui organise les ACM. Le statut de direction ou d'adjoint·e est un statut de hiérarchie. Il est difficile d'être dans une posture de formation et de supérieur·e hiérarchique en même temps. Cela renforce un sentiment de prescription à suivre ou de contrôle pour la personne « en formation » et ne favorise pas ses propres intuitions, son désir de faire « à sa manière » en rapport avec son éthique et ses représentations sur l'animation.

L'animation est définie dans son rapport à l'école et à la famille, elle serait complémentaire de ces deux « piliers » de l'éducation. L'animation c'est favoriser la découverte, donner envie, susciter du désir. Dans les colonies de vacances, l'animation passe autant par les activités que par la vie quotidienne. Les activités organisées par les animat·eur·ice·s sont assez critiquées dans le sens où elle servirait surtout à nourrir leur égo, à justifier leur présence. La question même de l'animation -- qui serait alors une présence permanente lors de temps formel ou plus informel -- est critiquée à partir de la prescription, de la figure-type de l'animateur qui doit animer en permanence, proposer des activités, occuper et amuser sans cesse les enfants en jouant de la séduction. L'animation vue en positif est un travail de posture, de présence qui laisse de la place à la rencontre, à l'expérimentation, à l'écoute, une personne qui accompagne, qui donne des moyens, qui propose un environnement « *cary* » qui favorise et qui autorise de s'essayer à. Une autre figure apparaît, celle d'un·e animat·eur·ice qui travaille sur sa posture, sur sa manière d'être présent·e auprès des enfants, qui est capable à la fois de s'effacer et d'être à l'écoute.

Dans la pratique de l'animation les convictions ont une place particulière. Parfois, elles font ressentir un inconfort aux animatrices dans le sens où leur éthique rentre en conflit avec leurs actes ou les actes des autres. D'autres fois, elles prennent une forme idéologique et nourrissent nos fantasmes de déconstruction immédiate des rapports de dominations. Le temps court, le temps pressé, le cadre institutionnel des colonies de vacances sont des freins à la possibilité de faire vivre les valeurs que l'on porte. Le conseil semble être une tentative pour justement faire vivre des valeurs d'autonomie, de liberté. Il apparaît une contradiction dans le fait qu'il soit un espace proposé et tenu par l'équipe. Cette contradiction est en somme toute pédagogique. Il y a aussi nos peurs, nos angoisses, le comment on s'imagine que l'on était à

l'époque qui nous fait douter de la possibilité de donner plus de liberté, d'autoriser ce qui ne l'est pas habituellement dans les séjours (la mixité dans les chambres, le ski en autonomie par exemple). Cette articulation favorise un travail de réflexivité, une remise en question des actes, des gestes, des postures des animatrices. Cette remise en question touche aussi à ce qui structure les animat·eur·ice·s puisqu'il s'agit aussi de notre éthique qui est en jeu dans la pratique de l'animation.

Les pédagogies de la décision permettent d'ouvrir un espace d'analyse par le fait d'accorder un certain pouvoir aux mineur·e·s selon les conditions dans lesquelles le séjour est prévu et organisé. L'enjeu n'est pas tant que ces décisions se prennent à l'intérieur du conseil où des dispositifs établis par l'équipe mais qu'il existe une possibilité d'expressions de normes différentes et qu'à partir de là chacun·e, majeur·e·s comme mineur·e·s, soit mis au travail à partir de ce qui se produit. Les pédagogies de la décision « ça ne marche pas », dans le sens où elles ne doivent pas avoir pour objectifs de produire une certaine qualité attendue de séjours, mais de favoriser l'analyse de la qualité du séjour le « ce qui se passe ». Les mineur·e·s comme les majeur·e·s peuvent être égaré·e·s par le fait que leurs représentations de ce que doit être un « bon » séjour, et leur place à l'intérieur, y sont déstabilisés. Cela peut créer du conflit, de la méfiance mais aussi la possibilité d'une encapacitation des jeunes à la confluence d'un pouvoir plus grand et d'une place d'autorité élargie.

Les pédagogies de la décision ne s'adressent pas seulement aux jeunes. Elles ne doivent pas avoir une visée éducative, ou être un stage d'apprentissage pour les « décid·eur·euse·s » de demain. Elles remuent les statuts et les places de toutes l'institution et de son fonctionnement et par là permettent de produire des analyses aussi à ce niveau-là. Ces analyses se produisent à partir d'une perspective critique assumée, située dans les champs politiques, sociaux. Sans cela, l'analyse se limiterait à comment passer un « meilleur » séjour, c'est-à-dire à respecter les normes explicites : négocier les règles avec les jeunes, découvrir, avoir un « bon groupe soudé », invisibilisé l'encadrement par l'affectivité et le contrôle du jeu et de l'activité. Il est nécessaire de travailler à se situer dans le monde social, de comprendre ce à quoi nous participons. Il faut aussi se méfier du versant idéologique de nos convictions qui nous font retomber dans une volonté éducative, une forme d'acculturation et une reprise en main du pouvoir. Il y a une tentation totalitaire à vouloir créer une société idéale, autogérée où les rapports de domi-

nations n'existeraient pas. Cette tentation passe par de petites choses : par exemple en voulant garder le contrôle de l'activité pour que les filles et les garçons jouent ensemble. Si nous souhaitons favoriser un travail d'individualisation, il faut que les normes puissent s'exprimer qu'elles nous plaisent ou non. Il faut qu'elles se rencontrent, s'entrechoquent. Les dispositifs autour du conseil proposés par l'équipe, le travail sur la posture des animat·eur·ice·s, ainsi qu'une certaine liberté de déplacement et d'organiser son temps pour les jeunes favorisent la création d'institutions autonomes (sans les adultes) ou non, de pouvoir sortir du cadre de la « loi du groupe ». Le conseil, et ce qu'il produit dans ses environs, ne sert pas tant à décider de « la loi du groupe » que de tenter de ne pas l'invisibiliser.

Il est nécessaire de sortir les colonies de vacances de leur enfermement, de leur repli sur elles : renforcer le lien avec les proches, les familles, les institutions ; sortir des centres et des campements ; ouvrir les portes ou ouvrir des portes.

C'est un travail de composition que doivent favoriser les pédagogies de la décision avec le monde social tel qu'il est, avec des conflits, avec les représentations de chacun·e, les désirs contradictoires pour ne pas faire le monde à l'image que l'on voudrait mais pour que de nouvelles images du monde, de nouveaux imaginaires puissent apparaître.

Pour une conclusion

Vois ce portique ! nain ! repris-je : il a deux visages. Deux chemins se réunissent ici : personne encore ne les a suivis jusqu'au bout.

Cette longue rue qui descend, cette rue se prolonge durant une éternité et cette longue rue qui monte – c'est une autre éternité.

Ces chemins se contredisent, ils se butent l'un contre l'autre : – et c'est ici, à ce portique, qu'ils se rencontrent. Le nom du portique se trouve inscrit à un fronton, il s'appelle « instant ».

Mais si quelqu'un suivait l'un de ces chemins – en allant toujours plus loin : crois-tu nain, que ces chemins seraient en contradiction ! » —

« Tout ce qui est droit ment, murmura le nain avec mépris. Toute vérité est courbée, le temps lui-même est un cercle. »

« Esprit de la lourdeur ! dis-je avec colère, ne prends pas la chose trop à la légère ! Ou bien je te laisse là, pied-bot – et n'oublie pas que c'est moi qui t'ai porté là-haut !

Considère cet instant ! repris-je. De ce portique du moment une longue et éternelle rue retourne en arrière : derrière nous il y a une éternité.

Toute chose qui sait courir ne doit-elle pas avoir parcouru cette rue ? Toute chose qui peut arriver ne doit-elle pas être déjà arrivée, accomplie, passée ?

Et si tout ce qui est a déjà été : que penses-tu, nain, de cet instant ? Ce portique lui aussi ne doit-il pas déjà – avoir été ?

Et toutes choses ne sont-elles pas enchevêtrées de telle sorte que cet instant tire après lui toutes les choses de l'avenir ? Donc – aussi lui-même ?

Car toute chose qui sait courir ne doit-elle pas suivre une seconde fois cette longue route qui monte ! – (Nietzsche 1963, 183)

L'éternel retour qui nous permet de regarder dans le présent et l'avenir ce qu'il y a du passé, de notre passé, qui nous oblige à prendre en compte nos actes et ceux que l'on a subi, à composer avec nous-mêmes, à assumer notre médiocrité. L'éternel retour de la violence et de la sexualité, et du secret qui l'entoure pour nous protéger, pour protéger les enfants, pour protéger l'institution. L'éternel retour à l'animation : des « cette fois c'est fini » pour mieux y revenir des c'est à chaque fois pareil et toujours différent, l'éternel retour de la dialectique du quotidien, de la reproduction sociale, du travail de réflexivité, d'analyse permanente des animateur·ice·s en séjours de vacances : sur leur posture, sur leurs actes, sur ce qui se passe

entre les jeunes, à partir de leurs expériences, de celles des autres, des théories qui les nourrissent et de leur critique du monde social. À partir de cela, un travail de composition se déploie.

Les questions pédagogiques qui apparaissent dans ce document, ne datent pas d'hier : l'éternel retour comme abolition du mythe du progrès. Alors, il paraît nécessaire de revenir aux finalités, tout d'abord celle des séjours, une finalité qui ne se définirait pas en négatif de ce qu'elle comble, mais une finalité politique de ce à quoi l'on tient, de ce que l'on voudrait voir exister, de ce qu'on essaie de bouger en nous et dans le monde social, pour transformer ce qui nous étouffe. Une pédagogie qui ne nie pas le politique et le social parce qu'elle essaie de ne plus en avoir peur, une pédagogie qui sort de ses carcans. Une pédagogie qui n'a pas peur de mettre la réussite en échec, mais qui propose une ouverture vers d'autres formes de vies.

La pratique de l'animation en colonies de vacances ne peut-être limitée à un technique qui s'appliquerait à partir de principes psychologiques, de besoins à compenser, de mises en place et de mises-en-scène d'activités plus éducatives ou plus « fun » les unes que les autres. La complexité du travail permanent sur un séjour avec des enfants amène l'animat·eur·ice impliqué·e à un nécessaire travail pédagogique, un travail sur soi qui articule les actes et les gestes, et leur analyse au regard de théories scientifiques, les principes éthiques, les convictions. Cela produit un travail sur la posture, une mise en mouvement de soi qui à partir d'une position située (par le statut, la place sociale) cherche à modifier son rapport à l'autre. Ce travail nécessite une disponibilité à l'autre, à ce qu'il se passe. Cette disponibilité est constituée par une observation non-naïve, c'est-à-dire qui prend en compte le point de vue situé de l'autre dans le rapport avec le sien, ce que cela implique émotionnellement et éthiquement, pour l'animat·eur·ice.

Ce travail est quasi-permanent : les gestes sont décortiqués à la lumière d'expériences antérieures, de théories convoquées. Les tentatives de pédagogie orientée vers la décision des jeunes ouvre de nouveaux espaces de questionnements sur la place du pouvoir et celle de l'autorité au sein de l'institution « colonie ». Et cela non seulement dans la relation avec les jeunes et leur place dans le séjour, mais aussi dans les rapports hiérarchiques entre les adultes, les différents statuts liés à la structure, à la manière dont sont pensés et proposés les séjours par les organisateurs.

Ainsi des pistes s'ouvrent pour sortir du champ de l'animation, de l'apprentissage ou de l'éducation, pour devenir une science de la relation et de l'organisation, ne laissant pas de côté les principes éthiques, les normes qui structurent les individus mais les mettant au travail à travers la possibilité de décider (pour les jeunes comme pour l'équipe), de gagner en capacité d'agir, de permettre aux conflits d'être habités.

À l'heure actuelle, les séjours de vacances répondent à différentes fonctions. Le dispositif « vacances apprenantes » réaffirme une fonction de contrôle sociale des colos à travers un dispositif parascolaire adressé aux classes populaires, les colos « naturels » où la fonction éducative « sensibilisation aux milieux naturels » est mise en avant et les colos touristiques comme autant de « Club Med » pour les jeunes. Mais qu'en est-il de leur finalité ? Et quelle peut-être la finalité de séjour orienté sur la décision des jeunes ?

Les expériences de colonies de vacances présentées dans ce document, montrent que malgré les tentatives d'organiser les séjours à partir des pédagogies de la décision, malgré le travail de réflexivité des animat·eur·ice·s, le modèle colonial influence nos pratiques par ses « particules fines ». Modèle majoritaire d'influence, mais aussi modèle dominant car il impose ses vues, ses vérités à la fois en formation, et dans une morale du milieu.

Cette recherche ne s'appuie que sur quelques séjours, et ne démontrera pas si ce modèle est dominant pour les séjours de vacances en général, dans des organisations en particulier. Cette recherche présente son influence dans des tentatives pour en sortir. Jean Houssaye proposait les pédagogies de la décision comme possibilité de sortie du modèle colonial, pour sortir de « l'inflation éducative » et favoriser l'individualisation. Ce que ce travail nous permet de comprendre, c'est que la pédagogie ne suffit pas à déconstruire un modèle pour ouvrir de nouveaux horizons. Elle a besoin d'être « armée » par la pensée critique, par une « rupture épistémologique [...] afin de produire un nouveau regard sur le monde, et donc d'ouvrir de nouvelles perspectives politiques ». (Eribon 2018). Les pédagogies de la décision permettent pour les animat·eur·ice·s de questionner la place de l'animation, de critiquer les perspectives éducatives, les représentations de l'enfance, la place de l'activité. Elles sont un outil pour la critique sociale par la perspective de favoriser des formes de socialisations émancipatrices. Elles permettent aussi pour l'équipe d'affiner ses critiques du monde et des institutions avec lesquelles elle est aux prises. Si la pédagogie est désarmée de finalités, alors il ne reste qu'un tra-

vail éducatif, un outil de contrôle, un espace de renforcement des normes dominantes, un espace scolaire, un espace de réaffirmation de la domination adulte, une variante du modèle coloniale. Les pédagogies de la décision deviennent alors une technique de gouvernement participatif ou une didactique de la décision. De même, cette finalité critique doit pas s'interpréter comme une perspective éducative, il ne s'agit pas de former les mineur·e·s à la pensée critique, mais de favoriser la réflexivité à travers la possibilité de décider à partir des différentes normes en présence, et au fond cela est valable pour tou·te·s mineur·e·s comme majeur·e·s. En cela, c'est à un véritable travail de composition et de recomposition auquel nous nous attelons au carrefour des individus, des institutions et des structures.

Plusieurs pistes pourraient permettre de continuer ce travail. La question du *care* mériterait d'être analysée. *Care* qui n'est pas ici entendu comme une « relation duelle ou interindividuelle » (Tronto 2009, 144), ou encore comme une relation « nécessaire entre deux individus, le plus souvent entre une mère et son enfant » (2009, 144). Il peut « caractériser une activité singulière ou décrire un processus. À cet égard, il n'est pas simplement une préoccupation intellectuelle, ou un trait de caractère, mais le souci de l'existence, engageant l'activité des êtres humains dans les processus de la vie quotidienne. Le *care* est à la fois une pratique et une disposition » (Tronto 2009, 144-45). Si le *care* n'est pas enfermé dans une relation dyadique, alors cela permettrait de porter son regard non-pas seulement sur les relations de *care* entre les encadrant·e·s et les jeunes, mais dans un rapport aux individualités et aux collectifs. Il s'agirait de s'intéresser à « ce qui fait le *care*, mais également ce qui lui est fait et ce qu'il fait » (Perrin 2016, 85).

La question du travail des frontières du *borderwork*, concept des sciences sociales développé à partir de l'étude de Barrie Thorne publiée en 1993 *Gender Play: Girls and Boys in School* permettrait une analyse plus fine de ce qui se produit au carrefour des points de vue. La « frontière » signifiant ici « les relations entre les membres de groupes, et ce quel que soit le rapport social (et de pouvoir) considéré » (Baptiste Besse-Patin 2017, 6). Ceci permettrait d'analyser les processus de « traversée », de « floutage » et de « négociations des frontières » mis en évidence par Barrie Thorne, afin d'observer ce que produisent les pédagogies de la décision. En quoi les renforcent-elles et en quoi favorisent-elles leur transgression ou leur déconstruction ?

Bibliographie

« | ZEBRE AND CO ». Consulté le 20 octobre 2021. <https://www.le-zebre.com/notre-conception-des-sejours-de-vacances-enfant-ado>.

Allison, Dorothy. 2015. *Peau : à propos de sexe, de classe et de littérature*. Traduit par Nicolas Milon et Camille Olivier. 1 vol. Sorcières. Paris: Cambourakis.

Amsellem-Mainguy, Yaëlle, et Aurélie Mardon. 2014. « Se rencontrer, être en groupe et avoir du temps pour soi : socialisations adolescentes en colonie de vacances ». *Caisse nationale d'allocations familiales* | « Informations sociales », n° 181: 34-41.

Amsellem-Mainguy, Yaëlle, et Aurélie Mardon. 2011. « Partir en vacances entre jeunes : l'expérience des colos. rapport sur les accueils collectifs de mineurs - volume 2 ». Paris: INJEP/Rapport d'étude.

Ardoino, Jacques. 1993. « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, Pratiques de Formation-Analyses ». *Formation Permanente*, n° 25-26 (décembre): 15-34.

Avet, Romuald, et Michèle Mialet. 2012. *Éducation et démocratie: L'expérience des républiques d'enfants*. Les enjeux de l'époque. Champ Social. <http://www.cairn.info/education-et-democratie--9782353711895.htm>.

Bacou, Magali, Jean-Marie Bataille, Baptiste Besse-Patin, Jean-Michel Bocquet, Éric Carton, Véronique Claude, Cyril Dheilly, Aude Kérivel, et Yves Raibaud. 2016. « Des séparations aux rencontres en camps et colos : rapport d'évaluation du dispositif #GénérationCampColo ». Bagnaux: le Social en fabrique.

Bataille, Jean-Marie. 2010. « Pédagogies de la décision. "Décider avec les publics en animation socioculturelle" ». Thèse pour obtenir le grade de Docteur en sciences de l'éducation, Paris ouest Nanterre La Défense.

Besse-Patin, Baptiste. 2019. « Jeu et animation. Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants. » Université Paris 13.

Besse-Patin, Baptiste. 2014. « Jouer l'autre rôle. Genre et jouabilité en centre de loisirs ». In *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, édité par Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2:221-36. Loisirs, sport, culture. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01095589>.

———. 2016. « Le vulnérable travail d'intéressement des animatrices ». In . Université de Nantes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01573659/document>.

———. 2017. « Les frontières dans les coulisses de l'organisation d'un séjour ». In *Les rencontres de Courcelles*. Courcelles-sur-Aujon, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01518733>.

Bocquet, Jean-Michel. 2012. « " La thèse de la colo libre..." Le processus d'individualisation dans une colonie de vacances en pédagogie de la décision. » Mémoire de Master - MARDIF, Université de Rouen - UFR des Sciences de l'Homme et de la société - Département des Sciences de l'Éducation.

- Bonnardel, Yves. 2015. *La domination adulte : l'oppression des mineurs*. 1 vol. Forge-les-Bains: Myriadis.
- Bouamama, Saïd, et Collectif Manouchian, éd. 2012. *Dictionnaire des dominations de sexe, de race, de classe*. Utopie critique. Paris: Éditions Syllepse.
- CCAS. 2012. « Le projet éducatif des électriciens et gaziers ».
- . 2015. « Les activités sociales de l'énergie ».
- Cefai, Daniel, et Valérie Amiraux. 2002. « Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales. Partie 1 ». *Cultures & conflits*, n° 47 (septembre). <https://doi.org/10.4000/conflits.829>.
- Chambat, Grégory. 2011. *Pédagogie et révolution : questions de classe et (re)lectures pédagogiques*. 1 vol. Terra incognita. Paris: Libertalia.
- , éd. 2014. *L'école des barricades : vingt-cinq textes pour une autre école, 1789-2014*. 1 vol. N'autre école 3. Paris: Libertalia.
- Charlot, Bernard. 1976. *La Mystification pédagogique : réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*. Petite bibliothèque Payot 385. Paris: Payot.
- Clech, Pauline. 2020. « Partir en « colo » et revenir changé ? Enquête sur la socialisation juvénile lors de vacances encadrées ». INJEP/Rapport d'étude.
- Clerval, Anne, et Christine Delphy. 2019. « Le féminisme matérialiste, une analyse du patriarcat comme système de domination autonome ». In *Espace et rapports de domination*, édité par Antoine Fleury, Julien Rebotier, et Serge Weber, 217-29. Géographie sociale. Rennes: Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/59381>.
- CNRTL. « ZONAGE : Définition de ZONAGE ». Consulté le 23 février 2022. <https://www.cnrtl.fr/definition/zonage>.
- Daverne-Bailly, Carole, et Judit Vari. 2020. « Au-delà du conformisme des adultes, la parole des enfants ». *Recherches en Éducation* La parole des enfants: enjeux épistémologiques, méthodologiques et éthiques (39).
- David, Ronan, et Baptiste Besse-Patin. 2013. « Pour une critique radicale des impensés de l'animation: critique des discours et pratiques éducatives dominantes dans les accueils collectifs de mineurs ». *Vers l'Éducation Nouvelle, La laïcité aujourd'hui: principes et enjeux fondateurs*, Ceméa, , 44-61.
- Deleuze, Gilles, et Félix Guattari. 1973. *L'anti-Oedipe*. Nouvelle éd. augm. Capitalisme et schizophrénie.... , 1; Collection Critique. Paris: Éditions de Minuit.
- . 1989. *Mille plateaux*. Collection "Critique. Paris: Éditions de Minuit.
- Despret, Vinciane, et Michel Meuret. 2016. *Composer avec les moutons : lorsque des brebis apprennent à leurs bergers à leur apprendre*. 1 vol. Hors les drailles. Avignon: Cardère.
- Downs, Laura Lee. 2009. *Histoire des colonies de vacances: de 1880 à nos jours*. Paris, France: Perrin, impr. 2009.
- . 2018. « Quand les enfants des classes populaires deviennent ceux qui restent en ville pendant les vacances. » *Fondation Jean Jaurès/ Penser pour agir*, juillet.

- Dupuis-Déri, Francis. 2008. « Les hommes proféministes : compagnons de route ou faux amis? » *Recherches féministes* 21 (1): 149-69. <https://doi.org/10.7202/018314ar>.
- Eribon, Didier. 2015. *Une morale du minoritaire : variations sur un thème de Jean Genet*. 1 vol. Champs. Paris: Flammarion.
- . 2018. *Retour à Reims*. 1 vol. Champs. Essais. Paris: Flammarion.
- . 2019. *Principes d'une pensée critique*. 1 vol. Paris: Pluriel.
- Evasoleil. 2019. *Animer une assemblée de jeunes - Colonie Evasoleil*. <https://www.youtube.com/watch?v=nQTW0dfRmig>.
- Favret-Saada, Jeanne. 1990. « Être affecté ». *Gradhiva : revue d'histoire et d'archives de l'anthropologie* 8 (1): 3-9.
- Freire, Paulo. 1974. *Pédagogie des opprimés*. Petite collection Maspero. Paris: F. Maspero.
- . 2013. *Pédagogie de l'autonomie*. Édité par Jean-Claude Régnier. 1 vol. Toulouse: Éd. Érès.
- Fuchs, Julien. 2020. *Le temps des jolies colonies de vacances*. Presses universitaires du Septentrion.
- Garde, Laurent, Marc Dimanche, et Jacques Lasseur. 2014. « Permanence et mutations de l'élevage pastoral dans les Alpes du Sud ». *Journal of Alpine Research | Revue de géographie alpine [En ligne]*, août. <https://doi.org/10.4000/rga.2405>.
- Gilligan, Carol. 2019. *Une voix différente: la morale a-t-elle un sexe ?* Flammarion. Champs. Essais.
- Goffman, Erving. 1990. *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Édité par Robert Castel. Traduit par Liliane Lainé et Claude Lainé. 1 vol. Le Sens commun. Paris: Ed. de Minuit.
- Hedjerassi, Nassira. 2016. « À l'école de bell hooks : une pédagogie engagée de la libération ». *Recherches & éducations [En ligne]*, n° 16 (octobre). <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2498>.
- Herfray, Charlotte. 2005. *Les figures d'autorité : un parcours initiatique*. 1 vol. Hypothèses. Ramonville-Saint-Agne Strasbourg: rès Arcanes.
- hooks, bell. 2017. *De la marge au centre : théorie féministe*. Traduit par Noomi B. Grüsiger. 1 vol. Sorcières. Paris: Cambourakis.
- . 2019. *Apprendre à transgresser : l'éducation comme pratique de la liberté*. Traduit par Margaux Portron. 1 vol. Nouvelles questions féministes. Paris Québec: Éditions Syllepse M éditeur.
- Houssaye, Jean. 1977. *Un Avenir pour les colonies de vacances*. Collection Points d'appui, éducation. Paris: Éditions ouvrières.
- . 1995. *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ? : histoire d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux: Éd. Matrice.
- . 1998. « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. » *Revue française de pédagogie, Ecole et culture religieuse*, 125: 95-107. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1110>.

———. 2001. *Autorité ou éducation ? : entre savoir et socialisation, le sens de l'éducation*. [2e éd. Collection pédagogies. Issy-les-Moulineaux: ESF éd.

———. 2004. « Aux marges de la pédagogie institutionnelle : les colonies de vacances. » *Carrefours de l'éducation*, n° 17 (janvier): 130 à 141.

———. 2005. *C'est beau comme une colo : la socialisation en centre de vacances*. 1 vol. Vigneux: Éd. Matrice.

———. 2008. *Janusz Korczak l'amour des droits de l'enfant*. Paris: Hachette éducation.

———. 2009. *Le Livre des colos*. Matrice. Vigneux.

Jean-Marie Bataille. 2010. « Les pédagogies de la décision - individualisation en colonie de vacances ». In *Cols et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques.*, par Jean Houssaye (dir.). Vigneux: Matrice.

Jourdain, Anne, et Sidonie Naulin. 2011. « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu ». *Idées économiques et sociales* 166 (4): 6-14. <https://doi.org/10.3917/idee.166.0006>.

Ka, Olivier, et Alfred. 2011. *Pourquoi j'ai tué Pierre*. Éd. "25 anniversaire des Éd. Delcourt. 1 vol. Paris: Delcourt.

Korczak, Janusz. 2017. *Le droit de l'enfant au respect ; suivi de La convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant*. Traduit par Lydia Waleryszak. Paris: Fabert.

Lapassade, Georges. 1971. *Recherches institutionnelles : L'Autogestion pédagogique*. Vol. 2. 1 vol. Collection Hommes et organisations. Paris: Gauthier-Villars.

« Le village ». 2020. depuis 2020. <https://zine-le-village.fr>.

Leconte, Renaud. 2019. « Lorsque les brebis apprennent à leur berger à leur apprendre ». *Efadine*, n° 11 (novembre): 83.

Leconte, Renaud, Anaïs Meyer, et Marion Perrin. 2019. « Transgresser les pédagogies de la décision ». *Efadine* 11 (novembre): 71.

Lenoir, Hugues. 2014. *Madeleine Vernet et l'avenir social*. 1 vol. Graine d'ananas. Paris: les Éd. du Monde libertaire.

Les 400 coups. 2015. « Projet éducatif ». https://les400coups-colo.fr/wp-content/uploads/2020/04/les_400_coups_projet_educatif.pdf.

« Les lascars du LEP électronique ». 2018. <https://iaata.info/Les-lascars-du-LEP-electronique-2457.html>.

Les pédagogies critiques. 2019. 1 vol. Contre-feux. Marseille [Paris]: Agone Fondation Copernic.

« Les vacances apprenantes ». Consulté le 19 décembre 2021. <https://www.education.gouv.fr/les-vacances-apprenantes-303834>.

Lewis, Desiree. 2011. « Representing African Sexualities ». In *African Sexualities: a reader, Oxford, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Afrique du Sud, Sénégal*, 199-216.

LTDP. 2016. « Jour après jour... Violences entre proches : apporter du soutien et changer les choses collectivement. » <https://infokiosques.net/spip.php?article1300>.

Marx, Karl. « Chapitre VIII : Capital constant et capital variable ». In .

Meyer, Anaïs. 2019. « Volontariat international : un tourisme des affects. Production, répartition, circulation et utilisation des émotions au sein du volontariat international : l'exemple du Kenya ». Mémoire de Master 2 en anthropologie sociale et culturelle, ethnologie., Marseille: Université d'Aix-Marseille.

Montfort, Isabelle. 2006. « Devenir aujourd'hui animateur ou directeur occasionnel en centres de vacances et de loisirs ». 77. Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes.

Nietzsche, Friedrich. 1963. *Ainsi parlait Zarathoustra ["Also sprach Zarathustra"]*. Traduit par Maurice Betz. Paris: Livre de poche.

Niget, David. 2012. « Enfances colonisées. Une histoire postcoloniale des migrations juvéniles, XIXe-XXe siècles ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*. *Le Temps de l'histoire*, n° 14 (décembre): 35-44. <https://doi.org/10.4000/rhei.3381>.

Paperman, Patricia. 2010. « Éthique du care: un changement de regard sur la vulnérabilité ». *Gérontologie et société* 33 / n° 133 (2): 51. <https://doi.org/10.3917/gs.133.0051>.

Pereira, Irène. 2017. *Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s : une introduction aux pédagogies critiques*. 1 vol. N'autre école 10. Libertalia.

Perrin, Marion. 2015. « La colo, une école de l'hétérosexualité? Négociation des normes sexuelles et de genre en colonie de vacances », 23.

———. 2016. « Du care dans les vestiaires ! Genre, pédagogie de la décision et éthique du care en centre de vacances ». *Agora débats/jeunesses*, n° 72: 16.

« Projet éducatif colonie de vacances Croq'Vacances ». Consulté le 20 octobre 2021. <https://croqvacances.org/projet-educatif.html>.

Rouzel, Joseph. 2014. « De la clinique avant toute chose. Le travail éducatif dans ses composantes politiques, institutionnelles, cliniques ». In *Travail éducatif et psychanalyse*, 9-26. Santé Social. Paris: Dunod. <https://www.cairn.info/travail-educatif-et-psychanalyse--9782100711192-p-9.htm>.

———. 2015. *Le quotidien en éducation spécialisée*. 2e éd. 1 vol. Santé sociale. Paris: Dunod.

Sabin, Guillaume. 2019. *La joie du dehors: essai de pédagogie sociale*. Libertalia. N'autre école.

Sibille, Josselin. 2018. « Grandir sans se trahir. Le fonctionnement singulier d'un jeune organisme de colonies de vacances. » In .

Thierry, Albert. 2019. « Testament d'un combattant. Le refus de parvenir ». *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle* 37 (1): 155-64. <https://doi.org/10.3917/mnc.037.0155>.

———. 2020. *L'homme en proie aux enfants*. 1 vol. édition pirate.

Thiers-Vidal, Léo. 2010. « De l'ennemi principal aux principaux ennemis : position vécue, subjectivité et conscience masculines de domination ». *Savoir et formation*. Paris: l'Harmattan.

Tolkien, John Ronald Reuel. 2003. *Le seigneur des anneaux*. Pocket. Paris: Pocket.

Tronto, Joan C. 2009. *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. La Découverte. Paris.

Vari, Judit. 2004. « Négociations en centre vacances ». *Agora débats/jeunesses* Sociabilités juvéniles et construction de soi (35): 32-44. <https://doi.org/10.3406/agora.2004.2155>.

Villani, Michela, Francesca Pogia Mileti, Laura Mellini, Brikela Sulstarova, et Pascal Singy. 2014. « Les émotions au travail (scientifique) : enjeux éthiques et stratégies méthodologiques d'une enquête en terrain intime ». *Genre, sexualité & société*, n° 12 (décembre). <https://doi.org/10.4000/gss.3333>.

Vulbeau, Alain. 1993. *Du gouvernement des enfants*. Epi/Formation. Paris: Desclée de Brouwer.

« www.service-public.fr ». Consulté le 19 décembre 2021.
<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F23425>.

Table des matières

Introduction.....	6
Première partie : un acteur-chercheur impliqué et engagé.....	11
A. Introduction de partie.....	12
B. Revenir sur soi.....	14
1. Culture sociale et politique.....	14
2. Violence et masculinité.....	19
3. L'animation auprès des enfants.....	20
Première colo.....	21
Devenir animateur.....	22
C. Vers la recherche.....	27
1. Les enjeux.....	27
2. Terrains de recherche.....	29
1) Les Activités sociales de l'énergie.....	30
Une histoire de l'après-guerre, une histoire familiale.....	30
2) L'association pour l'éducation populaire Les 400 coups.....	33
Une association organisatrice particulière.....	33
D. Une méthode.....	37
1. Une approche pédagogique au carrefour des points de vue.....	38
2. Une approche clinique.....	39
3. Archiver.....	44
4. Les fiches de lectures.....	44
5. Les entretiens.....	45
E. Conclusion de partie.....	49
Deuxième partie : d'une critique de l'animation, vers une animation critique.....	50
A. Introduction de partie.....	51
B. Brève histoire des colonies de vacances.....	53
1. Une histoire de finalités.....	53
2. Les origines.....	54
3. L'ère psychopédagogique.....	57
C. L'animation aujourd'hui.....	60
1. « Un modèle, une évidence, une domination ».....	60
1) « Le modèle colonial ».....	60
2) Vacances et colonialité.....	62
3) les évolutions du « modèle colonial ».....	65
2. « Les impensés de l'animation ».....	67
1) Le thème.....	67
2) Le jeu.....	69
3) La méthodologie de projet.....	70
4) L'évaluation.....	71
5) La pédagogie dans tout ça ?.....	72
D. Un peu de pédagogie.....	73
1. « Tout ce qu'on ne critique pas doit être critiqué, nous critiquons ! ».....	73
1) Critiques de la pédagogie.....	73
2) Pédagogies critiques.....	75
2. Les pédagogies de la décision comme proposition axée sur la socialisation.....	77
1) Devenirs minoritaires.....	77
2) Naissance des pédagogies de la décision (pdld).....	78
3) Individualiser pour prendre en compte le social ?.....	79
4) « Partir en colo et revenir changé ».....	81
5) Une histoire de posture.....	83
6) Janusz Korczak : éducation constitutionnelle, posture et politique du <i>care</i>	84
Le droit de l'enfant au respect.....	85

Points de vue sur les enfants.....	86
La médiocrité de l'éducateur.....	88
La confiance.....	89
Institutions.....	91
Conflits.....	92
Une politique du <i>care</i> ?.....	94
E. Des colonies de vacances inspirées des pédagogies de la décision.....	99
1. Paroles d'animatrice-s.....	100
1) Souvenirs d'enfance.....	100
2) Devenir animatrice.....	103
3) « La théorie ça sert à rien ».....	104
4) C'est en forgeant qu'on devient forgeronne.....	108
5) C'est quoi l'animation ?.....	113
2. Les effets pédagogiques.....	118
1) Le travail de la posture.....	118
L'articulation entre éthique, pratique et théorie.....	118
Un travail sur soi et sa présence.....	120
2) Socialisation ? Rupture et violence.....	124
Sur la question de la norme explicite relationnelle.....	126
3) Décision et résistances.....	129
Décider ensemble.....	129
Des jeunes en résistances.....	130
3. Les effets sur l'institution et son fonctionnement.....	145
1) L'institution colo vue par les animatrices.....	145
2) La place de l'activité.....	152
La thématique.....	152
Le conseil une activité ?.....	153
3) La direction.....	156
4. Des freins et des frontières : les limites à la transformation des espaces de vacances pour les jeunes	164
Dans les centres.....	166
Dans les équipes.....	170
Dans le rapport aux familles.....	171
Sortir du centre.....	173
En séjour itinérant.....	174
Un séjour dans un hameau.....	176
F. Des cairns pour sortir du chemin.....	179
1. Les particules fines du modèle colonial.....	179
2. L'autogestion comme analyseur.....	180
3. L'auto-analyse.....	181
4. Le travail sur l'autorité.....	183
5. La composition.....	184
Conclusion de partie.....	187
Pour une conclusion.....	191
Bibliographie.....	195

Les colonies de vacances sont depuis leur origine un lieu d'expérimentation pédagogique qui ont répondu à diverses finalités : sanitaire, idéologiques, éducatives, sécuritaires. Les travaux de Jean Houssey ont montré l'émergence à partir de la fin des années soixante-dix d'un modèle dominant qu'il nommera « le modèle colonial ». À partir de cette analyse, il proposera une pédagogie axée sur l'individualisation via des dispositifs rassemblant jeunes et encadrant·e·s afin de décider de ce qui les concerne. C'est la naissance des pédagogies de la décision (pdld).

Aujourd'hui, où en est la pédagogie en colonies de vacances ? Ce mémoire cherche à comprendre à partir d'une posture d'acteur-chercheur impliqué et engagé dans le terrain ce que produisent des expériences inspirées des pdld. Il montrera des freins à la transformation des espaces de vacances et quelques pistes déjà existantes pour dévier des chemins trop balisés du maintien de l'ordre et de la reproduction sociale.

Since their origin, holiday camps have been a place of pedagogical experimentation that have served various purposes: health, ideological, educational and security. Jean Houssey's work has shown the emergence, from the end of the 1970s onwards, of a dominant model that he called the "colonial model". On the basis of this analysis, he proposed a pedagogy based on individualisation via mechanisms that brought together young people and supervisors in order to decide what concerned them. This was the birth of decision pedagogies (pdld).

Today, what is the state of pedagogy in holiday camps? This dissertation seeks to understand, from the perspective of an actor-researcher involved and committed to the field, what the experiences inspired by the pdld produce. It will show the obstacles to the transformation of holiday spaces and some already existing paths to deviate from the overly well-trodden paths of maintaining order and social reproduction.