



# Éducation et colonies de vacances, un lien à questionner

Jean-Marie Bataille

## ► To cite this version:

Jean-Marie Bataille. Éducation et colonies de vacances, un lien à questionner. Diversité, 2009, 156, pp.145-153. hal-03906777

**HAL Id: hal-03906777**

**<https://hal.science/hal-03906777v1>**

Submitted on 19 Dec 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

# **Éducation et colonies de vacances, un lien à questionner**

Par

**Jean-Marie Bataille**

Sociologue, Iscra-Est

En première lecture, le lien entre l'école et les colonies de vacances semble exister « naturellement » ; par exemple, les colonies de vacances prennent place dans les intersessions scolaires ; elles participent au repos des élèves qui vont reprendre ensuite l'année scolaire ; ou bien, c'est aussi un lieu d'éducation qui s'articule à l'école... Pourtant, à partir de l'histoire des colonies de vacances, le lien de cet objet avec le monde de l'éducation apparaît situé et, donc, discutable dans sa contemporanéité. Plusieurs aspects doivent être mis en débat pour aller dans ce sens.

D'abord, l'évidence d'une éducation par les colonies de vacances doit être interrogée. Il faut alors comprendre comment s'est constitué le rapprochement entre les deux termes et comment se maintient cette articulation, selon différents angles : celui du rapport éducation-socialisation ou bien, celui du rattachement des colonies de vacances au champ de l'éducation non-formelle. En fait, le lien avec le champ scolaire n'apparaît pas comme allant de soi. Ceci peut être abordé selon trois lignes de discussion : l'histoire des colonies de vacances et leur rattachement au domaine scolaire ; l'articulation sociohistorique des différents modes d'action de l'animation socioculturelle ; le développement de démarche transversale d'éducation par le biais de différents dispositifs comme les Contrats éducatifs locaux.

Ceci étant posé, reste la question des pratiques développées au sein des colonies de vacances au-delà de l'éducation. Nous aborderons ce point en reprenant l'histoire des colonies de vacances dans le lien fécond, pour la compréhension de cet objet, entre celles-ci et la dynamique des villes au cours du temps. S'ouvre alors une perspective concernant la question du « vivre ensemble » qui ne se fonde pas dans un lien permanent avec l'école ; il en est ainsi du projet des « Pédagogies de la décision » qui se sont développées dans les colonies de vacances, projet qui n'est pas d'éducation.

## ***1. Éducation et colonies de vacances, une confusion***

L'idée de rattacher les colonies de vacances à la sphère de l'éducation doit être questionné. D'un point de vue sociologique, ne pas le faire, ce serait amputer une partie de l'histoire des colonies de vacances et donc construire une lecture orientée. Les rapports entre les adultes et les enfants en ces lieux ne relèvent pas nécessairement de l'éducation. Ils peuvent être pensés au travers de la socialisation. Mais aussi par le lien qui unit le lieu de départ (la ville) avec le lieu d'implantation de la colonie de vacances, lieu qui change au cours du temps ; lien qui n'a pas toujours eu le même sens. Avant d'explorer cet aspect, nous allons tenter de comprendre sur quoi se fonde cette confusion entre éducation et colonies de vacances.

### **1.1 Éducation et/ou socialisation en colonies de vacances**

L'éducation en colonies de vacances devient une approche prégnante après la seconde guerre mondiale, comme nous le montrerons ci-dessous. Mais les travaux les plus récents sur cet objet évoquent pour la plupart la socialisation comme aspect central (Bataille, 2007 ; Houssaye, 2005 ; Hermann, 2007 ; Kindelberger, 2004 ; Vari, 2004). Faire l'amalgame entre éducation et socialisation ne permet pas de saisir ce qui fondamentalement se joue dans l'espace des colonies de vacances.

On doit au père de la sociologie, Émile Durkheim, cette liaison<sup>1</sup>. L'éducation est un élément qui construit, au sein d'une société située historiquement, la transmission d'une génération à la suivante des règles de son fonctionnement et de sa perpétuation. Éducation et socialisation se recouvre donc pleinement. Deux éléments y concourent dans cette conception : la société se perpétue (elle reste effectivement identique) ; la société doit se perpétuer (il existe la volonté qu'elle reste telle quelle). Or, au moment où Durkheim fonde son approche, la société se transforme et commence à poser des questions quant à son maintien en l'état. Durkheim forge le concept d'anomie pour signifier les effets, à son sens délétères, de ces évolutions. Mais l'éducation-socialisation est aussi un projet, celui d'instruire au sein d'une démarche visant à instituer la République. Ainsi, l'éducation est déjà une volonté de modification de la société.

La socialisation ne peut être rabattue sur l'éducation sans procéder à une réduction de ce concept. La socialisation est liée à la question des règles, à leur institution, leur maintien comme leur remise en cause, aux effets que ces règles produisent sur les comportements de ceux qui s'y soumettent mais aussi de ceux qui devraient s'y soumettre. Les règles peuvent donc être transmises, héritées – et l'héritage peut être refusé –, construites, imposées... Les acteurs ne sont pas passifs dans l'assimilation des règles ; ils peuvent même parfois être producteurs de celles-ci. La question du pouvoir est ici cruciale : pouvoir d'imposer, pouvoir de construire<sup>2</sup>. Il ne s'agit pas d'une question de savoirs acquis ou transmis.

Aussi, penser que les colonies de vacances seraient liées à l'école, serait poser un certain point de vue sur cet objet. Ce n'est pas parce que les colonies de vacances sont « après la classe » qu'il faudrait immédiatement croire qu'elles ont partie liée avec l'école. Si l'école est un espace d'éducation ce n'est pas nécessairement le cas des colonies de vacances.

## **1.2. Colonies de vacances, un lien problématique avec l'éducation non-formelle**

Pourtant, il existe tellement d'éléments qui font lien que l'articulation entre école et colonies de vacances semble aller de soi. Par exemple, les colonies de vacances ont été rattachées au ministère de l'Éducation Nationale<sup>3</sup> ; de nombreux instituteurs les ont encadrées ; les fédérations d'éducation populaire se réclament d'une complémentarité avec l'Éducation Nationale... Plus récemment, la notion d'éducation non formelle a fait son apparition et tente d'englober les colonies de vacances dans sa définition. Mais l'opération apparaît problématique même pour les acteurs de ce champ. On voit alors que différentes lignes de force viennent se coaguler dans la notion d'éducation non formelle tenant aussi, pour partie, à l'histoire de l'animation socioculturelle et à son ancrage dans l'éducation populaire. La notion d'éducation tout au long de la vie tente ainsi de recouvrir le temps hors travail pour finalement l'articuler à ce travail, faisant de chacun de nous des individus en quête d'une biographie utile. La complexité du lien éducation formelle/non formelle se redouble actuellement dans le cadre des dispositifs, comme les Contrats éducatifs locaux (CEL), qui inscrivent le temps des loisirs dans une articulation avec le monde scolaire. Là aussi, l'enfant se réduit à l'élève et, en dehors du temps scolaire, il devrait encore participer à la compétition des curriculum.

### **1.2.1. L'éducation est un moment situé de l'histoire des colonies de vacances**

Au regard de l'histoire des colonies de vacances, l'éducation apparaît comme une visée, énoncée et partagée par l'ensemble des acteurs du champ, au sortir de la seconde guerre mondiale et, pour un temps limité, le milieu des années 1960. En deçà et au-delà, le but des colonies de

---

1 Durkheim E., *Education et sociologie*, PUF, 1968 (1922)

2 Le terme *empowerment* pourrait être ici utilisé

3 En 1947

vacances ne relève pas de cette logique<sup>4</sup>.

À l'origine, les colonies de vacances ont un rôle dans le combat contre la tuberculose. Elles participent d'un appareillage prophylactique : les sanatoriums, les préventoriums, les aériums... Dans ce cadre, que ce soit du point de vue des bâtiments utilisés, préférentiellement des maisons, des discours tenus, la colonie de vacances apparaît d'abord comme le prolongement de la famille<sup>5</sup>.

La question éducative va devenir prégnante vers la fin des années trente à propos des écoles de plein air. Ces équipements sont liés aux colonies de vacances par l'usage simultané des mêmes bâtiments, par les œuvres qui, comme l'association Hygiène par l'exemple (HPE), s'occupe aussi bien des unes comme des autres. Les écoles de plein air permettent de construire un nouveau rapport aux colonies de vacances : d'abord, ce sont des équipements dans lesquels l'Éducation nouvelle va pouvoir s'implanter car les conditions de fonctionnement sont propices (faibles effectifs, programmes scolaires moins prégnants, utilisation importante du milieu comme support de l'éducation) ; ensuite, l'école progressive, issue des travaux de Dewey, apparaît comme un modèle possible avec, par exemple, le « *leaning by doing* » qui se traduira en méthodes d'éducation active. Gisèle de Failly, fondatrice des Ceméa (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation actives), va encadrer un séjour au cours de l'été 1936, pour l'association HPE dans laquelle elle travaille et, va prendre conscience du manque de formation des surveillants, terme qui désigne clairement l'absence de visée éducative que nous avons indiqué. Le changement d'approche va amener progressivement à les dénommer « moniteur ». Après, la seconde guerre mondiale, il existera une doctrine éducative<sup>6</sup> et une doctrine architecturale<sup>7</sup>.

Au-delà de 1965, date qui correspond au nombre maximum d'enfants partant l'été en colonie de vacances, il apparaît un déplacement progressif de la visée des départs en colonie. Même s'il existe une prégnance des discours faisant de la colonie de vacances un espace éducatif, il s'agit d'une particularité française qui, par exemple, se différencie de la dynamique italienne amenant à la disparition des colonies en Italie dès cette période. Il est nécessaire de comprendre le rôle de l'appareil d'organisation des colonies de vacances en France : une administration Jeunesse et Sports doublée des fédérations d'éducation populaire. En Italie, L'État, sous Mussolini, prend en charge totalement les colonies de vacances, les intégrant dans un projet d'éducation général au service du *Duce* : former les garçons à devenir de bons soldats, et les filles de bonnes mères de familles fascistes.

En analysant les discours nouveaux qui se tiennent sur les colonies de vacances à partir des années 1970, on trouve des traces d'un changement de perspective qui deviendra central au début des années 1980. La colonie de vacances devient une forme de tourisme spécifique pour les enfants. Ce tourisme est particularisé par les destinations et la forme d'encadrement. Le ministère du Temps libre sera le fer de lance de cette approche avec l'idée d'un tourisme social porté par un tiers secteur, l'économie sociale. Le changement de gouvernement va arrêter la dynamique qui se constitue alors.

Dans le même temps, une autre approche va s'incruster dans le paysage : le départ de nombreux enfants et jeunes en séjours de vacances sur les bases de leur appartenance à un territoire particulier. Il s'agit des Opérations prévention été<sup>8</sup>. On assiste alors à une partition des publics, renforcée au cours des années 1990 avec la montée des problèmes de violence par<sup>9</sup> et sur les jeunes

---

4 Nous nous appuyons ici sur les travaux que nous avons menés sur l'histoire des colonies de vacances : Bataille J.-M., *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*, Matrice, Vigneux, à paraître

5 Il en va ainsi, par exemple, des discussions portant sur les assurances qui écartent la possibilité d'en faire un espace éducatif, option qui amènerait à prendre en compte les conditions d'encadrement attribuées aux instituteurs.

6 Celle-ci est explicite dans l'ouvrage *La colonie de vacances éducatives* édité en 1942 et qui reprend une série d'article paru à la fin des années trente.

7 Doctrine dont les prémisses apparaissent dans les journées d'études sur les colonies de vacances des Ceméa en 1949 et aboutissent à un énoncé en 1964 repris dans la revue *Le Moniteur* à destination des architectes.

8 L'évolution positive des effectifs au cours des années 1980 tient pour une grande partie à la présence de ces séjours OPE qui font l'objet d'une déclaration comme centres de vacances (il faut aussi ajouter l'augmentation des départs sur les petites vacances et des jeunes).

9 Surtout sur les côtes françaises et dans les camping qui amènera à renforcer l'information en amont des préfets par leurs collègues d'où viennent ces publics et, aussi, à la création d'espaces particuliers d'accueil de ces publics : les Point d'accueil jeunes (PAJ).

et les enfants<sup>10</sup>. C'est dans ce contexte que va être énoncé un nouveau discours pour les colonies de vacances : elles deviennent un lieu où l'enjeu est le « vivre ensemble ».

Ainsi, on voit que la question éducative correspond à l'âge d'or des colonies de vacances, de la fin des années 1930 aux vingt années suivant la seconde guerre mondiale. La force de ce discours va perdurer suffisamment longtemps pour finalement produire une méconnaissance des évolutions. De notre point de vue, la colonie n'est plus principalement un espace d'éducation.

### **1.2.2 L'histoire de l'animation socioculturelle participe au brouillage des pistes**

L'éducation non-formelle apparaît comme une piste possible pour qualifier ces activités qui se situent en dehors de l'école. En réalité, cette dénomination oriente la lecture du champ. Des débats se tiennent ainsi en marge des institutions européennes et internationales (Unesco) qui font usage du terme « éducation non-formelle », le définissent et en organisent l'évolution. L'idée développée est qu'il existerait une éducation en dehors de l'école dans laquelle les individus feraient des apprentissages : soit, pouvant servir à favoriser la scolarité et, on retrouve là l'éventualité d'une articulation avec l'école ; soit des apprentissages entrant dans la biographie des individus et devant, pouvant, entrer dans leur curriculum via une reconnaissance des acquis de l'expérience et, on a là la thématique de l'apprentissage tout au long de la vie.

Les fédérations d'éducation populaire auraient pu trouver dans ce terme un prolongement d'un projet qui trouve sa naissance dans les universités populaires. Néanmoins, les colonies de vacances ne sont pas des lieux *stricto sensu* d'apprentissages. En fait, trois moments de l'histoire du champ de l'animation socioculturelle se chevauchent.

Les colonies de vacances sous la pression de la Ligue de l'Enseignement et du syndicat SNI vont rejoindre l'Éducation Nationale en 1947. Selon eux l'Éducation Nationale aurait vocation à « truster » toutes les activités d'éducation mais, nous le savons, l'objet colonie de vacances à une histoire qui dépasse ce cadre.

L'éducation populaire, dont la première thèse écrite par Bloch-Laisné dans les années 1930 fera émerger le terme, considère l'éducation avec une double visée : l'éducation du peuple, par le peuple et pour le peuple ; la formation continue des ouvriers. Dans le premier cadre, l'enjeu porte sur la reconnaissance d'une culture populaire. La question porte assez peu alors sur la transmission de cette culture mais plutôt sur son recueil, sa préservation, la reconnaissance de son existence. Par contre, du côté de l'éducation de l'ouvrier, la question des apprentissages est centrale. Cette visée donnera naissance à la loi sur la formation permanente et de nombreux textes sur l'éducation non-formelle sont un prolongement de cette approche.

L'animation socioculturelle au sens strict est une activité qui naît avec les grands ensembles. Il s'agit au départ de faire émerger des leaders (« animateurs ») au sein de ces nouveaux quartiers qui favoriseront l'éclosion d'une vie locale (*anima* : donner la vie). Avec l'apparition des MJC, la présence de personne gérant ces équipements et la création d'un corps de professionnels seront posées. Ils seront les premiers animateurs donnant vie au grand ensemble mais professionnellement<sup>11</sup>. Ces animateurs apparaîtront progressivement comme des accompagnateurs des changements que traverse la société. Ici encore, l'éducation non formelle ne va pas de soi. Pourtant, ce terme prétend recouvrir ces trois niveaux d'activité (colonies de vacances, éducation populaire, animation socioculturelle).

### **1.2.3. Quand l'éducation devient une évidence dans les dispositifs**

Une autre dynamique participe à brouiller les pistes : l'éducation des villes. Ce courant pourrait trouver sa généalogie en France dans trois mouvements : celui des terrains d'aventures, celui des espaces de jeux publics, enfin, celui des centres de loisirs. Il ne s'agit là que d'une

---

10 L'étude des archives de l'Ina montre que les colonies de vacances apparaissent dans les informations à la rubrique « faits divers », de plus en plus au cours des années 1990, jusqu'à à un pic en 1995.

11 Eux-mêmes s'intituleront « directeur de MJC » se reconnaissant surtout en l'éducation populaire

hypothèse non stabilisée. L'idée générale est que la ville participe à l'éducation des enfants et, par extension, l'ensemble des acteurs installés sur son territoire éduqueraient mieux s'ils travaillaient en synergie. Certes, la colonie échappe au territoire de la ville, mais nous verrons qu'elle lui est, en fait, très liée.

Avec les terrains d'aventures et les plaines de jeux naît l'idée que la ville doit prendre en compte l'enfant. Ceci ne serait à notre avis qu'une prémisse d'une démarche plus globale. Au cours des années 1970, le développement des centres de loisirs participe de cette dynamique. C'est plus récemment qu'a été entreprise une démarche de mise en cohérence de l'ensemble des approches éducatives à destination de l'enfance, progressivement d'ailleurs, avec différents types de contrats (les contrats bleus, le tiers-temps éducatif, l'aménagement des rythmes de l'enfant puis les contrats éducatifs locaux)<sup>12</sup>.

On doit certainement à Jean Zay l'idée d'une complémentarité des activités hors de l'école avec celle-ci. Mais là encore, deux modalités se chevauchent et on tente de rabattre l'une sur l'autre. La première n'est pas foncièrement éducative, elle s'ancre dans les effets délétères de la ville qu'il faut compenser. C'est le cas dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle avec la création d'activités à proximité de la ville qui font d'abord sortir l'enfant d'un espace perçu comme néfaste (les colonies juxta-urbaines). Se surajoute à ce point, un conflit d'influence entre les catholiques et les instituteurs laïques qui fera du patronage un espace d'éducation. Entendons-nous bien, l'éducation est d'abord morale : il ne faut pas laisser les enfants dans la rue pris par les vices d'une oisiveté inquiétante. Dans les années 1970, lorsqu'ils se développent, les centres de loisirs changent de perspective : la proximité correspond toujours à la volonté de ne pas laisser les enfants sans surveillance. C'est un peu plus tard, que va apparaître l'articulation avec l'école au travers des temps périscolaires : soit le midi et le soir après la classe. La tension entre un accueil des enfants renvoyé au terme péjoratif de « garderie » et un espace qui trouverait sa logique en étant un complément de l'école, est un aspect récent. D'ailleurs confirmé par les nouvelles règles qui s'appliquent aux conditions d'encadrement des temps méridiens exigeant dorénavant des formations spécifiques. L'école tente de truster les centres de loisirs à défaut des colonies de vacances qui lui échappent.

L'après classe prend actuellement une coloration fortement éducative. Faire entrer les colonies dans ce cadre reste néanmoins une tentation discutable. S'il existe un lien historique indéniable entre les colonies de vacances et les centres de loisirs, les unes évoluant, le lien lui-même s'est transformé. Nous pensons même qu'il serait à réinventer.

Ainsi, le champ des activités hors de l'école apparaît de plus en plus focalisé par le scolaire mais cette réalité reste sous le régime d'une tentative de réduction des dynamiques en présence aux seules fins scolaires. De notre point de vue, cette tendance doit être discutée car elle polarise le champ dans une direction spécifique où l'enjeu des curriculums est central – il faudrait tout faire pour que le temps de l'enfant participe de sa réussite scolaire. Cet enjeu est celui de l'école, et certainement d'une société qui a fait des biographies un marché mais doit-il être repris sans nuances par les acteurs de la ville ? –.

## ***2. Les colonies de vacances et la ville***

Une autre approche des colonies de vacances est possible. Elle consiste à partir d'une définition des colonies de vacances qui intègre la question du déplacement dans sa structuration. En effet, la colonie de vacances peut se concevoir comme un déplacement d'enfants et de jeunes d'un lieu vers un autre en fonction de qualités propres à chacun de ces territoires et sur un temps limité. En analysant l'histoire des colonies de vacances selon cet angle, il apparaît une concomitance entre les évolutions marquant les discours sur la ville, les lieux d'implantation des colonies de vacances, le sens du déplacement de l'un à l'autre et, au final, la visée des colonies de vacances. Un exemple

---

12 Les Centres de loisirs associés à l'école (CLAE) prennent place dans cette histoire.

de pédagogie développée aujourd'hui dans les colonies de vacances montrera comment ce rapport à la ville est essentiel pour en comprendre le fondement et la portée.

## **2.1. de l'hygiénisme au « vivre ensemble »**

En premier, il existe un discours hygiéniste et moral sur la ville. Ce discours se constitue au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle avec la forte augmentation de la population parisienne. Il apparaît de plus en plus articulé avec l'émergence d'une nouvelle catégorie pour désigner le peuple : le prolétariat. La tuberculose, dans ce cadre, est corrélée avec la fatigue de la population travaillant dans l'industrie. Pourtant, l'accent est mis sur l'existence d'îlots insalubres. En fait, l'approche est morale, la ville est néfaste de ce point de vue. Il s'agit donc de mettre en œuvre une manière de considérer l'ouvrier, et sa famille, afin d'éviter les accès de fièvre politique comme 1848 et 1870. C'est dans ce cadre qu'Edwige de Pressensé va fonder l'œuvre de la Chaussée du Maine, à partir de la prise en charge des familles et de leurs enfants suite à la Commune de 1870, d'abord localement, puis via les colonies de vacances. La démarche pédagogique sera d'offrir un espace de liberté aux enfants.

Après la première guerre mondiale, un courant fort de retour à la nature se traduit au niveau des villes par un engouement pour les pavillons jusqu'à la fin des années 1920. Du côté des colonies de vacances, la nature devient un élément du projet développé et porté par le scoutisme. La tente et les baraquements sont les supports de cette évolution. Les écoles de plein air s'inscrivent dans cette évolution. Elles apparaissent surtout au début des années 1930. La question éducative s'articule à deux données : la nature comme milieu qui agit totalement sur l'enfant ; le groupe comme support éducatif. Un personnage fait le lien entre ces deux aspects : Guérin-Desjardins est chef chez les éclaireurs et aussi ingénieur. Il connaît les travaux sur la dynamique de groupe des Américains dans le cadre des entreprises. Il jouera un rôle important dans l'émergence du terme « cadre », à la fois, encadrement, et à la fois, milieu support éducatif. Les Ceméa seront le vecteur du développement de cette notion via les formations de moniteurs.

Après la seconde guerre mondiale, les Ceméa traduiront en termes architecturaux la doctrine élaborée par Guérin-Desjardins. Dans cette phase de massification, la colonie devenue éducative recevra les enfants non plus pour des questions d'hygiène et de bonne santé mais pour les dépayser d'une ville devenue stressante. Au cours des années 1970, l'arrivée des méthodes non-directives correspond à un changement de perspective. La colonie devient une forme de tourisme particulier, se distinguant de celui des adultes. La montagne voit de nombreuses colonies s'installer pour profiter des joies de la neige. Pour rentabiliser les locaux, on utilise ceux-ci aussi pendant les petites vacances, on y accueille des classes de neige.

Les années 1990 sont comme une fracture dans l'évolution des colonies de vacances. D'abord fractures des publics : à partir de 1983, les Opération prévention été (OPE) permettent d'emmener des enfants et des jeunes en colonies de vacances mais dans des séjours séparés des autres enfants ; du côté des propriétaires des bâtiments, les difficultés s'amoncellent pour les mettre aux normes, nombreux sont ceux qui baissent les bras ; fracture encore, car les années 1990 se caractérisent aussi par une baisse de l'offre, le parc des colonies de vacances ne se renouvelle plus et, dans certains endroits, elles ne sont plus les bienvenues. Enfin, fracture du côté de la ville qui se fragmente, la thématique des banlieues devient récurrente.

Aujourd'hui, la question du « vivre ensemble » dans la ville est une visée traversant aussi les colonies de vacances. Dès le milieu des années 1990, Jean Houssaye formule un projet pédagogique pour les colonies de vacances travaillé par cette thématique : les pédagogies de la décision.

## **2.2. Les « Pédagogies de la décision »**

Pour aller au bout de notre raisonnement, nous allons tenter de montrer qu'il existe une autre

manière d'aborder le temps après la classe et donc les colonies de vacances. Nous pensons que la question reste celle de l'articulation de ces espaces avec la dynamique que traverse la ville. Or, la ville d'aujourd'hui est caractérisée par la fragmentation des espaces traversés par des tensions créant des archipels<sup>13</sup>. Deux modèles se font face : soit la compétition exacerbée et chacun trouvera une place selon son mérite ; soit la constitution d'un espace commun dans lequel chacun a une place car le commun est fondé sur la reconnaissance de tous.

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

La ville peut être conçue autrement, comme un espace public à construire en permanence. Dans ce cadre, les discriminations sont des pathologies sociales, elles témoignent du refus fait à certains d'être reconnus comme des acteurs de cet espace public. L'enjeu se déporte alors. Comment faire que chacun se sente partie prenante de cette ville ? La différence n'apparaît plus comme un trait irréductible entre les individus qu'il faudrait accepter comme allant de soi. Chaque individu se révèle différent par le statut qui le construit dans un processus d'acculturation discutable. Un homme-une femme sont des catégories situées qui peuvent imposer un certain mode d'accès à la sphère publique, une modalité pour se faire entendre ou pas. Construire du commun suppose donc de pouvoir interroger chaque statut ce que le processus d'individualisation permet. Mais au-delà, il y a à établir un mode de socialisation qui nous donne une reconnaissance, une capacité à être engagé dans l'avenir commun.

Cette deuxième approche est celle des pédagogies de la décision. Il s'agit d'une pédagogie qui vise à permettre à chaque individu de décider de ce qui le concerne. La participation à la prise de décision fonde une reconnaissance comme membre à part entière de « La communauté », structure jamais finie. Le protocole de décision est établi de telle façon que chacun soit porteur de la décision. Ainsi, lorsqu'une décision est mise en débat, on ne vérifie pas d'abord qui est d'accord car dans cette optique il faudrait départager les uns des autres et, ainsi, recréer de la partition, mais, on commence par ceux qui ne sont pas d'accord car, par cela, il s'agit de trouver la voie pour les intégrer à la décision finale, les reconnaître. Dans cette optique, ces pédagogies ne sont pas éducatives. Elles ne cherchent pas à acculturer des individus à un ordre. Elles sont au cœur des enjeux de coexistences tendues vers un « vivre ensemble ».

### ***3. De l'éducatif au pédagogique***

Nous avons essayé de montrer dans cet article qu'il ne fallait pas rabattre par facilité, par idéologie ou bien sans le savoir, les colonies de vacances sur le domaine de l'éducation. Les colonies de vacances n'ont été éducatives que sur un temps très bref de leur longue histoire<sup>14</sup>. Les colonies de vacances trouvent leur fondement dans l'articulation de l'espace urbain avec un ailleurs, autre espace qui permettrait d'en modifier la dynamique. Elles sont aujourd'hui, pour nous, une collectivité temporaire où des individus peuvent tenter de construire un « vivre ensemble » en décidant de ce qu'ils vont faire de ce temps de vacances, éprouver les difficultés à le faire mais aussi, les effets d'être reconnu collectivement comme porteur d'une parole digne, et prise en compte.

---

13 Terme que nous préférons à ghettos

14 Environ 30 ans sur 160 années.



Il s'agit donc de faire rupture avec le lien éducation-colonies de vacances.

- Bataille J.-M., *Enfants à la colo., Courcelles, une pédagogie de la liberté*, Injep, Marly-le-Roi, 2007
- Bataille J.-M., « L'effet Courcelles. Processus de personnalisation en colonie de vacances », *Penser l'éducation*, n° 24, 2008, p. 19-42
- Houssaye J., *C'est beau comme une colo. Socialisation en centre de vacances*, Matrice, Vigneux, 2005
- Houssaye J., « Les centres de vacances : fin des finalités », *Éducation et francophonie*, Volume XXX, n° 1, printemps 2002
- Hermann E., « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine », *Mouvements*, n° 49, janvier-février, 2007, p. 46-52
- Vari J., « Négociation en centres de vacances », *Agora/débats jeunesse*, Sociabilités juvéniles et construction de soi, n° 35, Injep, Marly-le-Roi, 2004, p. 32-44
- Kindelberger C., *Relations entre pairs et socialisation des enfants et des adolescents dans les loisirs collectifs, tome I : les colonies de vacances*, JPA, 2004