

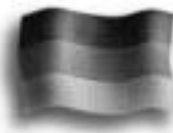
Abstract



Why is institutional pedagogy not more present in the holiday centres? We can be all the more surprised, in some respects, since it can be considered that this pedagogy was born in the holiday camps. It is necessary therefore to look for the reasons for this absence: Is Freinet the cause? Is Oury responsible for it? Are the elements that can be found on this question in the principles of the Freinet movement valid for institutional pedagogy? On examination of the case, it appears that what separates these two pedagogical movements comes within the scope precisely of what characterizes the operation of the holiday centres and makes institutional pedagogy a qualified reference for holiday centres.

On the fringes of institutional pedagogy: the "colonies de vacances"

Zusammenfassung



Dass die institutionelle Pädagogik in den Ferienlagern so wenig vertreten ist, ist umso überraschender, als man sich in mancherlei Hinsicht auf den Standpunkt stellen kann, dass diese Pädagogik in den Ferienlagern ihren Ursprung hat. Welches sind die Gründe dafür? Ist Freinet dafür verantwortlich? Oder etwa Oury? Gelten die Elemente, die man zur Beantwortung dieser Frage in den Prinzipien der Freinet-Bewegung ausfindig machen kann, für die institutionelle Pädagogik? Wenn man sich mit dieser Frage beschäftigt, zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen diesen beiden pädagogischen Richtungen gerade in der Besonderheit des Ferienlagerbetriebs und in dem, was aus der institutionellen Pädagogik einen Kompetenznachweis für die Ferienlager macht, zu suchen sind.

Am Rande der institutionellen Pädagogik: Die Ferienlager

Aux marges de la pédagogie institutionnelle : les colonies de vacances

▲ *Jean Houssaye*

sciences de l'éducation – CIVIIC, université de Rouen

fonctionnement des centres de vacances et fait de la pédagogie institutionnelle un référent qualifié pour les centres de vacances.

Pourquoi la pédagogie institutionnelle est-elle si peu présente dans les centres de vacances ? On peut d'autant plus s'en étonner que, par certains côtés, on peut considérer que cette pédagogie est née dans les colonies de vacances. Il faut donc chercher les raisons de cet effacement : Freinet en est-il la cause ? Oury en est-il responsable ? Les éléments que l'on peut trouver sur cette question dans les principes du mouvement Freinet valent-ils pour la pédagogie institutionnelle ? À l'examen du dossier, il apparaît que ce qui sépare ces deux mouvements pédagogiques s'inscrit précisément dans ce qui caractérise le

Je voudrais ici examiner le rapport entre un mouvement pédagogique, la pédagogie institutionnelle et les colonies de vacances. Plus précisément, je voudrais en quelque sorte déplorer le manque de rapports entre la pédagogie institutionnelle et les centres de vacances. Pourquoi le déplorer ? D'une part, parce que, d'un certain point de vue, les colonies de vacances sont à l'origine de la pédagogie institutionnelle. D'autre part, parce que la pédagogie institutionnelle me semble particulièrement adaptée, en tant que pédagogie, aux centres de vacances.

Précisons, pour commencer, que la pédagogie institutionnelle que nous considérons est celle que Fernand Oury (1920-1997) a incarnée tout particulièrement, soit la tendance psychanalytique (et non la tendance autogestionnaire de Fonvielle, Lobrot, Lourau ou Lapassade). On ne peut, dans ce cadre, refaire l'histoire des liens et des conflits entre ces mouvements pédagogiques. Rappelons que Oury a été sorti du mouvement de l'École moderne par Freinet (1896-1966) lui-même pour des raisons théoriques (la place de l'inconscient, la sensibilité aux écoles de banlieues) et personnelles (la lutte pour le pouvoir dans le mouvement). N'omettons pas de préciser qu'actuellement la pédagogie institutionnelle a réintégré le mouvement Freinet et qu'elle opère en son sein.

Ceci étant dit, il reste indéniable que la pédagogie institutionnelle est avant tout centrée sur l'école. Ceci ne signifie pas que les autres secteurs éducatifs ne se réfèrent pas à elle : l'éducation spécialisée, la protection judiciaire de la jeunesse, les maisons d'enfants sont dans certains cas porteuses de ses options. Mais la dominante est celle du secteur scolaire. L'absence d'intérêt de la pédagogie institutionnelle pour le secteur des centres de vacances est probant... et injuste. Est-ce à dire que ce domaine n'est pas concerné par les mouvements pédagogiques ? En aucune façon. On peut même affirmer l'inverse : le monde des centres de vacances et de loisirs a été façonné par un mouvement pédagogique, l'Éducation nouvelle ; celle-ci en a fait son lieu d'épanouissement et de témoignage privilégié (Houssaye, 1998). Faut-il le regretter ? Non. Mais il n'y a pas, par contre, à considérer que la pédagogie des centres de vacances et de loisirs est unique, que le choix n'est pas inscrit au cœur de l'acte pédagogique, même lorsqu'il s'agit de pédagogie des vacances des enfants.

Telle sera notre question (et notre protestation) : comment se fait-il que la pédagogie institutionnelle se tienne autant à l'écart des colonies de vacances ?

La faute à Célestin ?

Une première explication reviendrait à dire que, si la pédagogie institutionnelle est aussi peu présente dans le monde des centres de vacances et de loisirs, elle le

doit, si l'on peut dire, à une partie de ses origines, soit le mouvement Freinet. Examinons une telle approche.

Affirmer que Freinet a ignoré les colonies de vacances n'est pas tout à fait juste. On peut en effet en repérer quelques traces, même si les textes ne sont guère significatifs, à travers notamment deux numéros de la célèbre *Bibliothèque de Travail* (BT). Le premier (1950) relate un camp d'enfants bâtisseurs âgés de 12 ans, au Maroc, en 1949, au pied du Moyen Atlas. Le but, c'est de construire des chalets utilisables par la suite comme camps de vacances. La pédagogie semble inspirée à la fois de l'Éducation nouvelle et du courant socialiste ; le modèle scout y est plutôt la référence. Toujours est-il que nos fiers bâtisseurs n'oublieront pas de chanter leur hymne au Maréchal Juin venu leur rendre visite lors de l'inauguration : « Au sommet de ces monts Bâtissons dans l'expérience notre cité de l'enfance où tous chanteront. » Un second numéro, plus récent (1960), ne présente pas non plus une colonie Freinet. Il s'agit d'une colonie laïque classique d'Épinal installée à Douarnenez qui réalise cependant un journal et pratique une ouverture militante sur le milieu de la pêche.

Il se pourrait néanmoins que, plus récemment, des tentatives de centre à orientation Freinet se soient tout de même développées. Nous en trouvons une preuve dans une expérience située explicitement dans le mouvement coopératif (*Revue de l'UFCV*, 1984, n° 213). Le projet pédagogique s'énonce ainsi : prise en charge par les enfants de leurs vacances au sein d'un groupe cogéré par eux (30 enfants de 7 à 16 ans) et l'équipe d'encadrement (8 adultes) ; découverte d'aliments plus naturels et initiation à leur préparation (tendance végétarienne) ; découverte du milieu local, naturel et humain, recherche d'une intégration harmonieuse dans ce milieu. Ces directions renvoient explicitement à Célestin Freinet et sont adaptées à une réalité de vacances : les premières années, en effet, les initiateurs avaient essayé de transposer dans leurs colonies le fonctionnement de leur classe mais ils ont dû y renoncer par la suite, le système se révélant trop lourd et peu adapté à un milieu de vacances limité dans le temps.

Il y a donc bien, à la marge de la marge du mouvement Freinet, quelques traces d'une présence.

Continuons notre quête et portons-nous cette fois au cœur : Freinet lui-même n'a-t-il rien dit sur la question ? L'index thématique des écrits de Célestin et Elise (cf. Piaton, 1974) n'évoque rien qui pourrait se rapporter aux vacances et aux loisirs. Sur les 2 000 titres des publications écrites par Freinet, les 600 attribuées à sa femme et les 141 relatifs à Freinet avant 1973 (Piaton, 1974), une très infime partie pourrait s'y rattacher. Examinons-les.

Parmi les 141 références d'articles et d'ouvrages écrits sur Freinet, une seule entre dans la catégorie ; il s'agit d'un article de P. Le Bohec, « Les Techniques Freinet peuvent-elles déborder le cadre scolaire ? » (1959). Malheureusement, s'il est bien question de développement personnel, d'éducation politique et d'éducation familiale, aucune allusion n'est faite au monde des loisirs et des vacances.

Aurons-nous plus de chance avec Élise Freinet ? Oui, en quelque sorte, si l'on veut bien admettre que les classes de nature doivent tout de même quelque chose aux colonies de vacances. Trois références de publications d'Élise (sur 600) concernent les classes de neige de l'école Freinet (1956, 1957, 1960) ; l'enthousiasme d'Élise y est d'ailleurs très net et le plaidoyer pour ce type de pratiques, sans nuances. Un petit fascicule reprendra en 1960 les quatre expériences d'un mois en classe de neige menées par l'école Freinet avec des « retardés scolaires ». En dehors de cela, rien.

Arrivons donc à Célestin en personne. Sur près de 2000 titres, on doit bien trouver quelques écrits relatifs aux vacances ! Effectivement, le mot **vacances** apparaîtrait sept fois, mais... il renvoie dans tous les cas aux activités militantes de formation organisées par le mouvement pendant les vacances. Faut-il en rester là ? Non, car des traces peuvent être repérées. En 1937 par exemple, Freinet raconte une réunion de travail avec le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) dont il fait alors partie et à qui il reproche de ne pas s'engager politiquement (Front populaire) et de n'être qu'un paravent pour les gens de la CEL (Coopérative de l'enseignement laïc – soit le mouvement de Freinet), les seuls à être actifs. Il obtient alors d'être mandaté pour s'occuper, au sein du GFEN, des questions qui touchent l'éducation nationale à l'école du premier degré, dont « la pédagogie de la post-école : patronages, loisirs, colonies de vacances, etc. » (1937, 2, p. 26).

Un tel secteur n'est donc pas étranger à Célestin Freinet, mais tout se passera comme s'il ne réussissait jamais à concrétiser une certaine volonté d'être présent en tant que tel dans la réalité des loisirs et des vacances des enfants. En 1945 par exemple, quand il présente le programme de la CEL, il y fait explicitement allusion et souhaite faire de la revue le carrefour de toutes les tendances et pratiques pédagogiques, dont celles qui sont représentées dans les colonies de vacances. Il cherchera à créer une commission spécialisée sur le secteur mais ses appels resteront sans suite, semble-t-il. Pour lui, d'ailleurs, les colonies de vacances ne sont qu'un appendice éphémère des maisons d'enfants permanentes. Lui-même présente sa maison comme une maison d'enfants, mais on ne le verra pas y adjoindre une colonie de vacances !

Et pourtant, il soutient très nettement certains mouvements du secteur. En 1945, il salue « avec sympathie » les Francs et franches camarades (FFC) ; il en fera de même avec l'Union des Vaillants et des Vaillantes en 1947 au nom de la lutte antibourgeoise. En 1955, il va même jusqu'à lancer, dans le complément « L'Encyclopédie scolaire » de *L'Éducateur*, une enquête intitulée « Colonies de vacances » sur les bases suivantes : « Jamais nos techniques n'ont été plus employées dans les colonies de vacances et c'est pour nous une grande satisfaction » (1955, 2, p. 16). Aussi demande-t-il aux camarades qui ont « fait » une colonie de vacances de signaler les activités introduites (journaux, boîtes électriques, couleurs CEL, etc.) et d'envoyer des échantillons appropriés. Un collecteur est même désigné pour ce faire (il s'agit de Brossard, un niçois), mais... on ne trouve par la suite

nulle trace de cette quête, sinon quelques allusions au manque d'intérêt des camarades pour ce domaine.

Il faut donc se rendre à l'évidence : le mouvement Freinet, en dehors de quelques traces restées très marginales, n'a pas du tout investi en tant que tel le monde des centres de vacances et de loisirs et ne s'en n'est pas senti concerné.

La faute à Fernand ?

Retrouve-t-on le même désintérêt chez Fernand Oury, ce qui serait logique chez cet adepte des techniques et du mouvement Freinet ? Ou, au contraire, la différence est-elle sensible, ce qui serait une preuve supplémentaire de leurs divergences ? Paradoxalement, on pourrait aller jusqu'à affirmer que les colonies de vacances sont bel et bien à l'origine de la pédagogie institutionnelle ! Une telle affirmation, même nuancée, risque fort de surprendre et de susciter l'incrédulité. Et pourtant...

Il se trouve en effet que c'est en participant à des colonies de vacances que Fernand Oury va mettre en place des institutions qui constitueront plus tard les classes coopératives. En 1950, moniteur dans une colonie de garçons de quatorze ans, à l'île de Groix, il institue le conseil quotidien (qui deviendra le conseil de coopérative). En 1951 et 1952, directeur de colonies maternelles, il lance le « permis de conduire », brevet d'autonomie pour les enfants capables de se conduire dans la colonie (traverser, lacer ses chaussures, etc.) ; ce permis est la base des ceintures en usage dans les classes institutionnelles. Puis, en 1953, Jean Oury, son frère, psychiatre à La Borde et à l'institut médicopédagogique (IMP) d'Herbault, lui demande de participer à l'encadrement de la colonie de l'IMP. Jean Oury avait déjà organisé la vie collective à l'IMP à partir de la création d'un club d'enfants avec une coopérative et un comptoir de vente. Des ateliers avaient été lancés et certaines institutions consignées dans une « Charte des enfants ».

Le conseil réglait les problèmes et érigeait les règles de vie : c'est ainsi que le lever libre fut décidé et organisé en conseil (chacun peut se lever à condition que ce soit silencieux et que cela ne gêne pas les autres). Le rôle de Fernand Oury, moniteur de la colonie, était d'analyser les difficultés du moment et de proposer des institutions nouvelles, expérimentées sous sa responsabilité pendant l'été, maintenues ou remaniées pendant la période scolaire par les moniteurs restés sur place.

Le plus drôle, c'est qu'au cours de l'année 1954, les institutions mises en place furent remaniées tant et si bien que Fernand Oury s'en dégagea, en désaccord avec son frère. Le litige porta surtout sur l'institution du *Tog* (travail obligatoire gratuit) à la confluence des services et des sanctions. Relevons-en certains aspects à partir des textes de la charte : « Il existe du travail obligatoire (désherbage, épluchage, nettoyage) qui ne peut être payé par la coopérative... Si tout va bien, le travail *Tog* est effectué par tout le monde pendant une heure par jour ; si ça va

mal, il est normal que les gêneurs se spécialisent dans ce travail... Le Tog est une sanction. Utilisable par les moniteurs contre les enfants qui refusent de se conformer aux lois qu'ils ont eux-mêmes votées... L'accusé doit se défendre au conseil. Le Tog n'est exécutable que s'il est accepté par l'accusé... S'il est reconnu innocent, le condamné sera payé dix francs de l'heure... Désormais les moniteurs ou le directeur qui frapperont un enfant ou enfreindront les règlements sans motif pourront être condamnés au Tog.» (Repris par G. Michaud, 1969, p. 121.)

Il serait certes intéressant de faire l'analyse d'un tel texte, mais ce n'en est pas le moment. Relevons simplement qu'il renvoie au fonctionnement institutionnel caractéristique de cette pédagogie (conseil, droits et devoirs codifiés et réciproques, votes par les enfants eux-mêmes, etc.) et qu'il pose la question du système judiciaire dans une collectivité. Toujours est-il que Fernand Oury refusa une telle institution, la jugeant scandaleuse. Il n'empêche. Un tel exemple montre bien que la pédagogie institutionnelle s'est en quelque sorte « montée » et expérimentée en premier lieu dans les colonies de vacances, et c'est seulement ce qui nous importe ici. Le conseil, que l'on trouve certes chez Freinet mais sur d'autres bases, est issu des colonies de vacances. Il n'y est plus seulement question de consulter les enfants sur tel ou tel point de la vie quotidienne, il s'agit de transférer à leur assemblée le pouvoir instituant lui-même, en tant qu'il rend possible la vie de groupe. Un tel apport n'est-il pas essentiel? D'autant qu'il est et reste disponible au regard des pratiques actuelles en centre de vacances. Comment se fait-il que si peu de responsables aient osé aller jusque-là?

On pourrait se contenter de répondre que c'est simplement dû à la non-diffusion de la pédagogie institutionnelle dans le secteur des vacances et des loisirs des enfants. Mais ce n'est que retarder la question, car pourquoi en est-il ainsi alors que les origines sont fondées sur le mouvement inverse? Un tout petit exemple: La Neuville (cf. F. d'Ortoli et M. Amram, 1990). Y a-t-il trace des colonies de vacances? On en trouve des formes assez proches: l'« école » qui reste ouverte pendant les vacances les premières années pour des raisons financières; le séjour en Corse chaque année durant l'année scolaire. Mais il ne s'agit pas là de centres de vacances. On relève cependant deux allusions explicites aux centres de vacances. Françoise Dolto évoque (p. 270) le cas d'une adolescente suicidaire qui va être envoyée en colonie pour éviter de retourner dans un camp de nudistes avec ses parents. Le second élément concerne une conversation (p. 237) dans le train lors d'un retour sur Paris des enfants qui rejoignent leurs parents: il fallut expliquer à une dame curieuse que cette « fausse colonie de vacances » était en fait une « vraie école ». Serait-ce la preuve que l'école selon la pédagogie institutionnelle rend caduque la nécessité de lieux éducatifs autres? Auquel cas, il serait aisé (et malvenu) de répondre que, tant que toutes les classes ne sont pas institutionnelles, les centres de vacances et de loisirs peuvent avoir une nécessité et une spécificité!

Pourquoi une aussi longue absence ?

D'une certaine manière, on comprend une telle absence du mouvement Freinet dans le milieu des centres de vacances et de loisirs. Je me contenterai d'en donner deux raisons. La première tient à ce que l'on pourrait nommer le syndrome du militant. Un militant, ça ne prend pas de vacances. Que faisait Freinet pendant les vacances ? Cette période n'était-elle pas consacrée à l'organisation et au service du mouvement ? à la préparation et à la réalisation des journées, des stages pédagogiques et des congrès tout entiers tournés vers l'univers de l'école ? Tout loisir ne serait-il que du temps perdu, détourné ?

Quand Freinet écrit le mot « vacances » dans *L'Éducateur*, c'est avant tout pour évoquer les cours de vacances qu'il organise. En 1937 (2, p. 27), il évoque le gros succès de la première rencontre : douze à quinze animateurs ont participé pendant une semaine à la vie de l'école et aux cours, alterné démonstration de techniques et conférences, en présence des quarante enfants de l'école... qui, eux, ne semblaient pas vraiment en vacances. En 1939 (16, p. 358), le travail des enfants et des participants sera tout aussi intense. Néanmoins, il nous est dit que des excursions seront possibles et qu'un camp de vacances sera organisé dans un vaste terrain boisé près de l'école pour les camarades qui ont une auto, la mer et la montagne n'étant pas loin.

Quant aux « Bonnes vacances » que Freinet lancera en 1961 (19, p. 1), il servira en fait à régler ses comptes avec F. Oury et le SNI (Syndicat national des instituteurs), à annoncer les stages et les numéros en préparation. Il montre aussi comment le vrai militant ne fait pas vraiment relâche pendant les vacances : « Je sais pourtant que, même en vacances, vous ne pourrez pas ne pas parler École moderne avec les camarades que vous rencontrerez. Non pas pour faire du prosélytisme, mais parce que l'École conçue selon notre pédagogie est devenue pour tous Technique de Vie, qu'elle s'insère de ce fait dans votre comportement, et que vous en discutez, naturellement, comme de tout ce qui touche de près à votre vie. »

Pourtant, en 1964 (18, p. 34), la rubrique vacances, outre l'annonce d'un colloque international de l'École moderne et la demande de constitution d'une équipe de travail pour constituer des « bandes enseignantes ¹ », fait apparaître une réalité qui semble nouvelle : « Nous serons absents pendant le mois de juillet. L'école ne fait pas de colonie de vacances mais reçoit cependant 10 à 15 enfants de 8 à 13 ans, qui pourront s'intéresser tout particulièrement à la peinture, à la poterie et à la céramique. Un moniteur spécialiste est à leur disposition. Il nous reste quelques places libres. Nous écrire d'urgence ! » Il serait intéressant d'en savoir un peu plus sur cette non-colonie de vacances (qui organise ? pour qui ? pour quoi ? etc.). Quoi qu'il en soit, ni la structure ni la pédagogie des centres de vacances ne semblent ici visées comme telles.

1. Outil autocorrectif programmé constitué de séquences de travail imprimées sur une bande de papier que l'élève déroulait au fur et à mesure de sa progression personnelle [Note de l'éditeur].

On peut donc expliquer l'absence du mouvement Freinet dans le secteur des centres par ce syndrome du militant. On ne peut cependant en rester là. Une autre raison me semble essentielle. Elle tient à la fameuse conception du travail-jeu que développe Freinet. Qui ne se souvient de cette extraordinaire déclaration d'un père sur sa fille : « Nous regardons vivre ici, depuis sa naissance, une petite fille qui a maintenant quinze mois. Je ne l'ai pas encore vue jouer... Eh bien, cette fillette ne joue jamais. Ce qui la caractérise c'est, dans tous les domaines, l'action, la création et la conquête. » (1940, 11, p. 173-4.) Voilà une fillette qui ne joue pas mais qui travaille ! De la même manière, on ne vainc pas le scolastisme à l'école par le jeu mais par une activité sociale fonctionnelle à la mesure des enfants, soit par le travail (on retrouve ici les bases socialistes de notre pédagogie). Et c'est pourquoi, poursuit-il, il faut combattre Montessori qui propage une idéologie industrielle occidentale par l'intermédiaire d'une véritable « mystique pédagogique du jeu éducatif » (1940, 12-13, p. 198).

Se situant dans la tradition socialiste de la « mystique » du travail, Freinet détient une certitude de base : l'enfant, comme l'homme, est fait pour travailler ; l'enfance doit être éduquée par le travail. C'est pourquoi l'enfant ne joue que quand il ne peut travailler. L'enfant qui joue n'est qu'un jeune chat qui doit se contenter d'un bouchon, faute de souris. Le travail représente la satisfaction du besoin premier de vie, d'activité, de puissance et le jeu n'est qu'une activité subsidiaire, mineure. Le travail, lui, est un besoin naturel ; le jeu, au contraire, n'est que l'exutoire d'une activité qui n'a pas trouvé à s'employer. Et ce sont les adultes qui imposent à l'enfant de jouer, de se contenter de jouer, de dépenser de l'énergie détournée de son sens, de s'abîmer dans des substituts du travail (jeu-travail). De plus, les jeux traditionnels des enfants (dans le jeu-travail) ne sont que des réminiscences plus ou moins attardées d'un travail qui satisfait les besoins primordiaux de l'individu ; l'enfant qui joue rejoue en fait le travail-vie des hommes de tous les temps (phylogénèse = ontogénèse). Donc le travail est un jeu accompli (travail-jeu où travail > jeu) et le jeu est un travail étouffé, un travail en puissance qui ne peut devenir acte (jeu-travail où jeu > travail), ou encore une compensation à un travail dévoyé (« faux » travail à l'usine → jeu dévoyé).

On aura donc bien du mal à faire de Freinet un apôtre de la société des loisirs. Mais alors, que faire de ces lieux où l'on semble jouer pour jouer (récréations, colonies de vacances, etc.) ? Y avait-il des récréations dans l'école Freinet ? Oui dans la mesure où les récréations sont du jeu-travail nécessaire parce que le travail-jeu n'a pu étouffer l'énergie de l'enfant. Mais elles sont appelées à disparaître dans une école qui se fonderait totalement sur le travail-jeu, qui épuiserait le besoin premier de vie, d'activité, de puissance de l'enfant.

Si l'on considère maintenant les colonies de vacances, on peut se demander ce que pourrait être le « travail » que l'on pourrait y accomplir. Le centre de vacances n'est-il pas par nature du jeu-travail, tout juste bon pour l'École nouvelle mais indigne de l'École moderne ? On peut le croire. On peut d'autant plus le croire

que le jeu-travail est inné et imperméable à l'éducation.

Par conséquent, les colonies de vacances, qui se présentent comme éducatrices de loisirs, sont ici en porte à faux et s'exposent à cette mésaventure évoquée par Freinet : « Vous vous êtes dit que si les enfants jouent toujours aux mêmes jeux, c'est qu'on ne leur en a pas enseigné d'autres... Si vous aviez observé les enfants avec moins de parti pris, vous auriez certainement été frappés par la façon totale et exclusive dont ils se donnent à ces activités... Et de pauvres savants prétendraient trouver mieux ! Ils imaginent des jeux méthodiquement classés par catégories, dont ils emplissent les livres destinés aux instituteurs, ou aux *moniteurs qui enseignent aux enfants à jouer* [souligné par nous]. Et quand ceux-ci ont parfaitement compris les règles du nouveau jeu, et qu'ils sont délivrés de l'autorité qui l'impose, ils se réunissent clandestinement, déclenchent une comptine, et se donnent sans réserve à un de ces jeux-travaux qui restent pour eux l'idéale nourriture... C'est comme si un homme de science voulait montrer à un oiseau comment on construit un nid rationnel!... » (1967, p. 162). Voilà bien nos pauvres colonies de vacances irrémédiablement condamnées !

Alors, plus aucun espoir ? Un tout petit nous reste. Freinet admet en effet que le jeu peut être nécessaire pour pallier les insuffisances du milieu social, ce qui ouvre une brèche justificatrice aux centres de vacances et de loisirs. On peut alors les considérer comme un bon moyen de compenser l'école traditionnelle (et même nouvelle) ; mais, en tout état de cause, elles sont inutiles pour l'école moderne qui réalise le travail-jeu, bien au-delà du jeu-compensation et du jeu-travail. C'est tout de même à l'école avant tout, et si possible dans la famille, que l'on peut et doit répondre aux besoins essentiels, naturels et fonctionnels de l'enfant. On pourrait même, de façon malveillante certes, aller jusqu'à penser, en prolongeant le développement de Freinet, que les colonies de vacances servent d'« illusion-haschich » pour les enseignants qui les encadrent, dans la mesure où elles sont vécues comme une compensation à une activité scolaire qu'ils ne se donnent pas la peine de transformer dans le sens de l'École moderne. Bref, nous pouvons maintenant élargir la condamnation du scoutisme évoquée plus haut : le scoutisme, les colonies de vacances et l'Éducation nouvelle en restent au jeu-travail mais, pour les vrais enfants, ceux de la nature, ce ne sont que des enfantillages. Chez Freinet, la classe absorbe donc l'univers du jeu, des loisirs et des vacances.

Si cette démonstration a un sens, on peut comprendre que le mouvement Freinet se soit ainsi tenu à l'écart des centres de vacances (et en est été tenu à l'écart ?) investis prioritairement par l'Éducation nouvelle. Mais ces arguments valent-ils par le fait même pour la pédagogie institutionnelle ? La tentation première serait de répondre positivement en ce sens que ce qui est valable pour l'un l'est aussi pour l'autre. On peut tout à fait supposer que le syndrome du militant soit aussi fort dans un mouvement que dans l'autre. On peut tout à fait supposer que la théorie du travail-jeu, même si elle est moins explicite ici, est tout aussi ancrée dans les consciences et les certitudes profondes des adeptes de la pédagogie institution-

nelle. On ne voit vraiment pas pourquoi il en serait fondamentalement autrement. Après tout, les points de rupture et de divergence ne sont pas de cet ordre.

Et pourtant, on hésite à se satisfaire d'une telle conjonction. J'en donnerai trois raisons. La première, nous l'avons rencontrée dans la partie précédente : bien des institutions de la pédagogie institutionnelle sont nées dans les colonies de vacances. Même s'il ne s'agit là que d'une erreur de jeunesse, la dimension reste... ou aurait dû rester.

La deuxième tient au caractère urbain des colonies de vacances. Elles sont nées dans les villes pour les enfants des villes, pour les régénérer. À ce titre, Freinet, cet artisan-poète-paysan des bourgs et des champs ne pouvait y voir qu'une dégénérescence de la campagne. Il ne verra dans le scoutisme qu'un retour à « la tradition des sauvages et des primitifs » (1969, p. 199) ou qu'un grand jeu pour petits bourgeois. Mais la pédagogie institutionnelle, elle, ne s'est-elle pas constituée explicitement comme une prise en compte de la réalité urbaine défavorisée des enfants de l'école-caserne ? Cela ne constitue-t-il pas une « parenté » avec les colonies de vacances ? N'est-ce pas là une raison supplémentaire pour la conjonction des deux réalités et pour la présence de la pédagogie institutionnelle dans les centres de vacances et de loisirs ?

La troisième raison tient au statut de la psychosociologie chez Freinet et dans la pédagogie institutionnelle. Oury va expérimenter dans les centres le côté relation et fonctionnement psychosociologiques : le transfert entre structures de loisirs et structures scolaires ne semble pas alors poser de problème. Au contraire, Freinet a avant tout une idéologie (le peuple) et une méthodologie didactique (des instruments d'apprentissage spécifiques à l'école) ; il a aussi un conseil, certes, mais ce dernier est beaucoup plus organisationnel que psychosociologique. En ce sens, la centration sur les tâches scolaires est chez lui beaucoup plus déterminante. De ce fait, le vivre ensemble et son apprentissage sont moins moteurs du fonctionnement pédagogique.

Tant et si bien que l'on arrive à la conclusion paradoxale suivante : autant il est « normal » (au sens de : on en comprend les raisons) que la pédagogie Freinet se soit tenue éloignée des centres de vacances et de loisirs, autant on ne peut que trouver « anormal » que la pédagogie institutionnelle y soit si peu présente. D'autant que, comme nous l'avons souligné, son acte de naissance s'y réfère complètement. La centration psychanalytique serait-elle une explication supplémentaire à cette clôture contradictoire ? On voit bien en effet que la démarche analytique joue sur le long terme, tant pour saisir et permettre les évolutions des personnes que pour mettre en place la « machinerie » institutionnelle. Or, les centres de vacances et de loisirs, eux, sont davantage du côté de l'éphémère ; l'intensité peut y être très forte mais la réalité temporelle de l'action ne pourra qu'être réduite. Pour autant, la centration sur les relations et le groupe qui caractérise fortement la pédagogie institutionnelle la rapproche d'emblée du fonctionnement des centres de vacances,

moments éminemment relationnels, groupaux et collectifs.

Il n'y a donc pas lieu de se résigner et d'estimer que la pédagogie institutionnelle ne pourra jamais vraiment être présente dans ce secteur. Il n'y a aucune raison que la pédagogie institutionnelle soit en marge, il n'y a aucune raison que les centres de vacances et de loisirs soient en dehors de la pédagogie institutionnelle, il n'y a aucune raison que les centres de vacances et de loisirs soient en marge de la pédagogie institutionnelle. Historiquement et conceptuellement, la pédagogie institutionnelle se présente comme liée aux caractéristiques des colonies de vacances. La pédagogie institutionnelle n'est pas liée ontologiquement à l'école et elle pourrait avoir tout intérêt à s'intéresser aux vacances des enfants. De même que le secteur des vacances et des loisirs des enfants aurait tout intérêt à diversifier ses références pédagogiques. Nous tentons précisément de le démontrer, et théoriquement et pratiquement, soit pédagogiquement (Houssaye, 1995).

BIBLIOGRAPHIE

- Bibliothèque de l'école moderne.** Cannes : ICEM
Bibliothèque de travail. Cannes : ICEM
Éducateur technologique. Cannes : ICEM
 FONVIELLE R. (1989). *L'aventure du mouvement Freinet.* Paris : Méridiens Klincksieck
 FREINET C. (1969). *L'éducation du travail.* Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé. 1946
 HOUSSAYE J. (1989). *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants.* Paris : La Documentation Française
 HOUSSAYE J. (1991). *Aujourd'hui, les centres de vacances.* Vigneux sur Seine : Editions Matrice
 HOUSSAYE J. (1995). *Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça?* Vigneux-sur-Seine : Editions Matrice
 HOUSSAYE J. (1998). « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire ». *Revue française de pédagogie.* Paris : INRP. 125
 HOUSSAYE J. (2002). « Les centres de vacances : la fin des finalités ». *Enseigner et libérer.* Direction : C. Gohier. Montréal : Les Presses de l'Université Laval.
 LAFITTE R. (1985). *Une journée dans une classe coopérative.* Paris : Syros
 LAFITTE R. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle.* Vigneux-sur-Seine : éditions Matrice.
L'éducateur prolétarien. Cannes : ICEM
L'éducateur. Cannes : ICEM
 MICHAUD G. (1969). « Analyse institutionnelle et pédagogie ». *Recherches.* Paris. Septembre
 ORTOLY F. d', Amram M. (1990). *L'école avec Françoise Dolto.* Paris : Hatier
 Oury F., Vasquez A. (1991). *Vers une pédagogie institutionnelle?* Vigneux-sur-Seine : Éditions Matrice. 1967
 PIATON G. (1974). *La pensée pédagogique de Célestin Freinet.* Toulouse : Privat.
 POCHET C., Oury F., Oury J. (1986). « L'année dernière, j'étais mort... » signé Miloud. Vigneux-sur-Seine : Éditions Matrice
Revue de l'Union française des centres de vacances (UFCV) (1984). Paris : UFCV. 213.
Techniques de vie. Cannes : ICEM
 THÉBAUDIN F., OURY F. (1995). *Pédagogie institutionnelle.* Vigneux-sur-Seine : Éditions Matrice.