

UNIVERSITÉ DE ROUEN

*U.F.R. des Sciences de l'Homme et de la Société
Département des Sciences de l'Éducation*



« La thèse de la colo libre... »

Le processus d'individualisation dans une colonie de vacances en pédagogie de la décision

**MÉMOIRE DE MASTER - MARDIF
Sciences de l'Éducation**

SEPTEMBRE 2012

Jean-Michel BOCQUET

Sous la direction de **Jean HOUSSAYE & Pierre-Philippe BUGNARD**

Remerciement

[Merci à Jean-Marie](#) pour les longues discussions, les échanges de textes, pour les corrections, les retours pertinents et pour le soutien permanent durant toute cette période de recherche, d'action, de recherche-action et de questionnements. Qu'il est agréable de travailler en collectif...

[Merci à Ludovic](#) pour diriger des colonies en pédagogies de la décision et d'accepter la recherche-action dans ses séjours...

[Merci aux associations](#) qui ont accepté ma présence et mon travail. [Merci aux personnels](#) des colonies de vacances qui ont accepté, pas toujours facilement, que je les questionne, que je les bouscule pour que nous puissions construire les pédagogies de la décision...

[Merci aux enfants, adolescents](#) de m'avoir questionné, d'avoir accepté que je les interroge et que je les observe. Je n'oublie jamais que c'est avec eux que je construis...

Introduction	5
1. La socialisation en colonie de vacances	8
1.1. Qu'est ce que la socialisation ? Acculturation, Personnalisation, et Individualisation	8
1.2. Qu'est ce qu'une colonie de vacances ?	11
1.3. Histoire des colonies de vacances	13
1.4. Une socialisation qui ne répond plus aux attentes des enfants	17
1.5. Un modèle marqué par l'acculturation	20
2. L'individualisation	23
3. L'individualisation en colonie de vacances	28
3.1. Apparition de l'individualisation	28
3.2. L'individualisation aujourd'hui	38
3.3. Les pédagogies de la décision	42
4. La recherche-action	45
4.1. Le praticien-chercheur	45
4.2. La théorie ancrée	46
4.2.1. Le terrain de recherche et le recueil de données	47
4.2.2. La méthode d'analyse de données	51
4.3. L'analyse de données	52
4.3.1. La catégorisation	52
4.3.2. Première analyse transversale	54
4.3.3. Deuxième phase de recueil et concepts finaux	64
4.3.4. Synthèse partielle de phase de recueil et d'analyse	81

4.4. Tentative de conceptualisation et discussion	82
4.4.1. Le processus d'individualisation	83
4.4.2. Le processus d'individualisation et les outils pédagogiques	84
4.4.3. Le processus d'individualisation et le rôle de l'adulte	86
4.4.4. Retour à la théorie	88
4.4.4.1. Définition de l'individualisation	88
4.4.4.2. L'individualisation en colonie	89
4.4.4.3. Les pédagogies de la décision	89
4.5. Analyse critique	90
Conclusion et perspectives	93
Bibliographie	95
Annexes	101

Ma question de départ s'est construite à partir de mon mémoire de Master 1, de mon expérience de directeur et de praticien des pédagogies de la décision, que ce soit en colonie de vacances ou dans un centre social, et de recherches bibliographiques centrées sur les questions de la socialisation et sur les questions de la participation des enfants.

Mon Master 1 m'a permis de construire une première recherche-action et de réfléchir à la place et au rôle du chercheur dans ce type de pratique. Lors de la rédaction et de soutenance de mon mémoire, j'ai pu me rendre compte que les questions méthodologiques manquaient de précisions. J'ai donc fait un premier travail de lecture et de discussions avec des chercheurs sur ce sujet. A travers ce travail de recherche, je souhaite approfondir cette question : mieux définir la méthodologie et mieux me positionner en tant que praticien-chercheur et pas uniquement comme praticien engagé.

Dans un deuxième temps, mon cheminement personnel m'a amené à me poser la question de la socialisation notamment sur les trois processus : acculturation, personnalisation et individualisation. Il m'est apparu nécessaire de rechercher les auteurs ayant travaillé sur cette question en pédagogie, en sociologie mais aussi en philosophie. Je me suis tourné vers Jean-Marie Bataille, François De Singly, Marcel Gauchet, Gilbert Simondon et Dany-Robert Dufour.

Si le concept d'individualisation tend à se développer aussi bien dans l'animation que dans le travail social, il reste difficile à traduire dans la pratique en effet les définitions sont différentes et ne recouvrent pas les mêmes choses en fonction des différentes approches. J'ai réalisé de janvier 2011 à juin 2011 ce travail de recherche bibliographique afin de mieux comprendre cette notion, et ainsi de questionner sa traduction pédagogique pratique notamment dans le cadre des pédagogies de la décision.

A la fin de cette période de lecture, ma question de recherche est : « comment se construit le processus d'individualisation ? ».

Comme je souhaitais poursuivre mon travail entamé en Master 1 sur les pédagogies de la décision, j'ai gardé l'optique d'essayer de construire des savoirs s'appuyant sur mes pratiques pédagogiques en colonie de vacances. Il était donc évident de remettre en place une recherche-action afin de construire une méthodologie adaptée et de confronter les éléments théoriques recueillis à une réalité de terrain.

Ce n'est finalement pas une recherche-action, mais deux recherches-actions que j'ai mises en place : l'une en août 2011 et l'autre en juillet 2012. La première m'a servi pour mettre en place les techniques de recherches : observations, entretiens et recueils de traces, mais surtout pour me rendre compte qu'une méthodologie hypothéticodéductive ne permettait pas de répondre à ma question de recherche et ne correspondait pas à ce que je souhaitais construire. Une telle méthodologie basée sur des hypothèses pré-établies en amont de la recherche ne permet pas de théoriser mon action et les effets des pédagogies de la décision. Je me suis donc tourné vers la théorie ancrée de Barney Strauss et Anselm Glaser¹, puisqu'elle est une méthodologie qualitative inductive qui permet de construire une conceptualisation des processus à partir des données.

Parallèlement à cette réflexion et à cette construction méthodologique, j'ai aussi poursuivi le travail de recherche sur l'histoire des colonies de vacances et plus particulièrement l'histoire de la socialisation et de l'individualisation dans les colonies de vacances. Remettre en perspective la question de la place de l'enfant-individu dans le fonctionnement des colonies me semblait pertinent puisqu'il m'apparaissait que les pédagogies de décision s'étaient construites en rupture avec le modèle colonial dominant basé sur l'acculturation. De ce travail, il s'avère que tant les outils pédagogiques que l'on retrouve dans les pédagogies de la décision que la question de l'individualisation s'enracinent dans une histoire vieille d'un siècle marquée par une rupture importante dans les années 50. Mais qu'il existe aussi une continuité dans l'histoire, que les pédagogies de la décision s'enracinent dans les travaux de l'éducation nouvelle, dans les expériences pédagogiques des Républiques d'enfant et plusieurs fonctionnements rencontrés chez les scouts, notamment les Faucons Rouges.

A la suite de ces deux travaux, j'ai pu reformuler ma question de recherche : **« Comment se déroule le processus d'individualisation dans une colonie de vacances dont le fonctionnement s'appuie sur une pédagogie de la décision ? »**.

Cet écrit reprend ces deux approches pour répondre à ma question de recherche. Dans un premier temps, je présenterai ce qu'est la socialisation en colonie de vacances, ce qu'elle est aujourd'hui et comment le modèle dominant s'est construit pour ne s'appuyer uniquement que sur l'acculturation.

¹ Barney Glaser et Anselm Strauss, *La découverte de la théorie ancrée, stratégies pour la recherche qualitative*, Armand Colin, Paris, 2010.

Dans un deuxième temps, je me centrerai sur l'individualisation, sur ses différentes définitions proposées pour en extraire un concept pédagogique pouvant être traduit concrètement.

Dans un troisième temps, je montrerai que la question de l'enfant-individu est à l'origine du modèle colonial, mais que la centration sur l'adulte ne permettra pas au processus d'individualisation de devenir le processus de socialisation mis en place dans les colonies de vacances. Le pouvoir détenu exclusivement dans les mains des adultes reste le principal frein au développement d'un autre modèle pédagogique.

Pour finir, je présenterai la recherche-action mise en place en juillet 2012 permettant de comprendre le processus d'individualisation qui se met en place dans une colonie en pédagogie de la décision. Je décrirai ce processus, ses éléments centraux, je mettrai en lumière le rôle joué par les différents groupes, les statuts et la confrontation dans un tel processus.

1. La socialisation en colonie de vacances

Jean Houssaye montre en reprenant les travaux de Sung-Won Hwang² dans *C'est beau comme une colo*, qu'il existe trois processus de socialisation : l'acculturation, la personnalisation et l'individualisation. Dans ce même ouvrage, il démontre qu'une colonie construite sur un pouvoir de décision confié aux enfants développe la socialisation. Mais de quoi parle-t-on exactement lorsque que l'on utilise le terme socialisation ? Cette notion reçoit des définitions multiples et dans différentes approches : sociologique, psychologique ou pédagogique. Les trois processus de socialisation conduisent à des pédagogies bien différentes, si l'on considère que l'une des finalités premières des colonies de vacances est bien la socialisation. Je vais commencer par définir ces différents termes et broser une histoire de la socialisation en centre de vacances.

1.1. Qu'est-ce que la socialisation? Acculturation, Personnalisation, et Individualisation

Jacques Marpeau définit la socialisation comme étant l' « *intériorisation des normes et des valeurs, afin de rendre possible une vie en société. La socialisation apparaît soit comme un processus à sens unique où l'individu intègre les normes et les modèles culturels d'une société ; soit comme un processus interactif, où le « socialisé » dispose d'une marge de manoeuvre par rapport à l'intégration et à l'application des valeurs et des normes* »³.

Jacques Marpeau parle d'intériorisation, de processus à sens unique : c'est le processus d'acculturation. Emile Durkheim est la référence théorique pour ce mode de socialisation : ce processus a pour but de renforcer la société en place.

Les deux autres processus, personnalisation et individualisation, sont interactifs dans la définition de Jacques Marpeau. Ils se distinguent l'un de l'autre par la prise en compte de « *l'enfant comme futur citoyen qui devra assumer certains rôles sociaux et les remplir correctement pour pouvoir s'adapter dans la vie sociale* »⁴.

² Sung-Won Hwang, *Socialisation scolaire et éducation nouvelle. Travail de groupe (R. Cousinet) et pédagogie Freinet : étude comparative*, Anrt, Lille, 1996.

³ Jacques Marpeau, *Le processus éducatif*, Erès, Paris, 2001, p170

⁴ Jean Houssaye, *C'est beau comme une colo*, Matrice, Vigneux sur Seine, 2005, p16

L'acculturation ou enculturation « repose avant tout sur des processus quasi-inconscients d'imprégnation, sur une sorte d'absorption par osmose de l'héritage social par les jeunes générations »⁵. Ce processus fonctionne sur la base d'une assimilation des normes et des systèmes de valeurs. L'adulte met en place un système de normes et de valeurs et tente, par l'imposition, de « faire entrer » l'enfant dans ce système. C'est ce processus que l'on retrouve majoritairement à l'école. Jean Houssaye, explique dans *Autorité ou éducation*, que ce processus est particulièrement mis en oeuvre en raison du fait que le savoir et l'autorité ont une place centrale à l'école. L'école cherche à moraliser les enfants, l'autorité impose un savoir commun, le processus d'acculturation est le seul qui se met en place : « *quand la socialisation est par trop absorbée dans le savoir, réduite au savoir, l'autorité resurgit comme question pratique, le quotidien dénonce l'idéal* »⁶.

En pédagogie, ce processus se traduit par une relation asymétrique descendante de l'adulte et vers l'enfant. L'adulte sait ce qui est *bon* pour l'enfant et cherche à lui imposer. On voit ici apparaître les pédagogies traditionnelles de l'école et le modèle colonial des colonies de vacances où tout est pensé pour le bien des enfants. Cette approche descendante est définie par Catherine Sellenet, dans le champ du travail social, par la notion de *travailler pour...* : c'est-à-dire globalement faire à la place de... Catherine Sellenet explique que la préposition « pour » dans son sens premier signifie l'équivalence ou la substitution. Travailler pour des enfants, c'est les remplacer, c'est penser à leur place, c'est imaginer ce qui est bon pour eux.

Le processus d'acculturation s'appuie bien sur ce positionnement pédagogique : Une réflexion faite par l'adulte dans l'intérêt de l'enfant, une traduction par une pédagogie descendante où l'enfant doit s'inscrire pleinement dans le fonctionnement, au risque d'en être exclu. Les moyens pédagogiques mis en place sont : le projet (dans le sens d'une construction spéculative positive pour l'enfant), l'autorité afin de contraindre l'enfant à entrer dans le fonctionnement, le savoir qui justifie l'autorité et une place centrale pour l'adulte qui décide notamment du projet et des sanctions. Cette conception de la socialisation donnera lieu à la définition des colonies de vacances comme « école des loisirs ».

La processus de personnalisation est défini par Jean-Marie Bataille ; il dit : « *Le processus de personnalisation, pour les enfants, consiste donc en l'acquisition de règles, à partir du développement de leur personnalité, induisant chez eux la construction d'un contrôle de leurs attitudes dans les interactions qu'ils développent* »⁷. Il s'agit d'un processus interactif où l'enfant a une place spécifique qui lui permet d'agir et de faire valoir ses souhaits

⁵ Pierre Erny, *Ethnologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991, p39

⁶ Jean Houssaye, *Autorité ou éducation*, ESF éditeur, Issy les Moulineaux, 3^e édition, 2007, p56

⁷ Jean-Marie Bataille, *Pédagogies de la décision « Décider avec les publics en animation socioculturelle »*, thèse en sciences de l'éducation, université Paris X Nanterre, p153

et envies. L'adulte n'est plus en position de sachant exclusif, il appuie sa pratique sur la liberté de l'enfant et sur la capacité de l'enfant à faire les choix qui le concernent. Cette approche de la socialisation a été particulièrement développée par Georg Simmel et par l'éducation nouvelle qui parlera de personnalisation des savoirs.

La personnalisation est un processus qui permet à chaque enfant de construire sa personnalité, notamment dans la rencontre avec ses pairs. Ce sont dans les situations de rencontre entre individus qui ne se connaissent pas que se développe la personnalité : « *la socialisation se crée par l'action d'une influence réciproque, il faut qu'un individu exerce un effet sur un autre directement ou par l'intermédiaire d'un tiers* »⁸. Pierre Tap distingue une personnalisation par auto-contrôle et une personnalisation par invention⁹ ; il indique que l'une permet au sujet de coordonner et hiérarchiser ses conduites, en fonction des nécessités de l'action et du besoin interne d'intégration, et l'autre permet à la personne de choisir, de décider, de s'orienter, de donner du sens et de la valeur à sa vie, voire de modifier sa propre structure personnelle.

En pédagogie ce processus va se traduire par un espace permettant à l'enfant de s'y déplacer et de construire des relations librement. Le processus de personnalisation s'appuie sur les relations inter-personnelles où existe une égalité de statut. La relation pédagogique est symétrique : l'adulte propose, l'enfant dispose. Dans son organisation concrète, une colonie qui se construit sur la personnalisation va mettre en place des temps très larges permettant à l'enfant de se lever ou de manger en fonction de ce qu'il souhaite, va ouvrir des espaces de jeux et d'animation où l'enfant vient et part quand il veut. L'adulte est une aide, un accompagnant permettant à l'enfant d'être sécurisé, d'apprendre et de faire de nouvelles choses. Le groupe n'est qu'un outil permettant de faire des activités qui n'auraient pas de sens à faire seul.

L'individualisation est un processus de socialisation interactif où les socialisés apprennent à devenir acteurs voire co-auteurs de la société, ils définissent et construisent collectivement les valeurs et normes du *vivre ensemble*. L'individualisation amène l'enfant à se construire dans une confrontation au groupe, puis dans une recherche du consensus faisant sens pour tous.

A la différence de la personnalisation, le groupe n'est pas un simple outil permettant de pratiquer des jeux et de construire de nouvelles relations ; l'individualisation s'appuie sur la confrontation de l'enfant avec le groupe (composé des autres enfants et des adultes), confrontation qui est institutionnalisée dans un espace démocratique de discussion, de coopération et de décision collective.

⁸ Georg Simmel, *La sociabilité, questions fondamentales de sociologie*, PUF, Paris, 1981, p44

⁹ Pierre Tap, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, PUF, Paris, 1991, p61

La relation pédagogique est asymétrique, même si il n'y a pas de domination des adultes sur les enfants. Comme le souligne Jean-Marie Bataille « *l'individualisation se réalise entre acteur en position asymétrique qui se reconnaissent comme ayant la capacité d'entrer en négociation conjointe* »¹⁰.

Cette approche de construction collective entre adulte et enfant a été définie par Catherine Sellenet dans le champ du travail social par le *travailler avec...* C'est-à-dire qu'un adulte, lorsqu'il *travaille avec* un enfant ou un groupe d'enfants, est en position d'association dans sa relation d'aide. Il ne pense pas à sa place, il agit et aide l'enfant dans un sens qu'il pense être le bon pour lui. La préposition *avec* marque un rapport de relations et d'accompagnement. Travailler avec des enfants, c'est chercher avec eux des voies possibles, et ces voies trouvées seront les leurs, pas forcément celles des professionnels. *Travailler avec...* suppose une nouvelle alliance entre le professionnel et les adolescents, et Catherine Sellenet d'ajouter que cette alliance « *suppose de la part des professionnels de pouvoir renoncer à l'autorité incontestée, au confort des savoir acquis* »¹¹.

Pédagogiquement, le processus d'individualisation ne se limite pas à l'existence d'une instance de décision. Mettre en oeuvre concrètement l'individualisation nécessite que l'adulte aide et accompagne l'enfant pour qu'il puisse exprimer, affirmer puis confronter ses points de vue. L'adulte a une place centrale, non plus celle du *sachant* qui pense à la place de l'enfant, mais celle d'*accompagnant* qui co-construit et qui facilite l'expression et l'affirmation de l'enfant.

Voyons maintenant comment les colonies de vacances ont mis en place ces différents processus de socialisation et comment elles ont surtout utilisé l'acculturation comme mode de socialisation.

1.2. Qu'est ce qu'une colonie de vacances ?

Le terme de colonie de vacances n'existe plus légalement depuis 1973 et le décret créant le Brevet d'Aptitudes aux Fonctions d'Animateurs ; les colonies de vacances s'appelleront Centres de Vacances. Cette appellation sera, elle-aussi, modifiée par décret en 2007 pour prendre le nom de Séjours de Vacances. Pour autant, dans le langage populaire, les colonies de vacances gardent ce nom. Je continue à utiliser cette appellation, car elle est commune à tous et elle permet de maintenir une histoire longue de plus d'un siècle. Il reste à

¹⁰ Jean-Marie Bataille, *Pédagogies de la décision « Décider avec les publics en animation socioculturelle »*, thèse de doctorat, p100

¹¹ Catherine Sellenet, La complexité du placement familial : un leitmotiv dans le champ de l'enfance, *Revue dialogue*, n°167, erès, p57

définir ce qu'est réellement une colonie de vacances. Jean Houssaye dans le *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, définit la colonie de vacances comme une « *structure d'accueil des enfants et des adolescents hors de leur milieu familial et de leur cadre de vie habituel pour permettre de vivre ensemble et de façon continue des activités de loisirs* »¹².

De cette définition de la colonie de vacances, il est important de souligner quatre points et d'en ajouter un. La colonie de vacances se caractérise, donc, par : un espace unique, un temps unique, un éloignement du milieu ordinaire de vie, un groupe d'enfants donné, l'objectif est le loisir. Les seuls éléments que maîtrisent les enfants qui participeront à une colonie sont :

- La durée du séjour, ils savent quand ils partent et quand ils doivent rentrer.
- L'espace, même s'ils ne connaissent pas concrètement l'endroit, ils en connaissent la localisation géographique et savent que le bâtiment est réservé à cet effet.
- Le vivre-ensemble, ils savent qu'ils vont vivre en groupe, que ce soit lors de la vie quotidienne (chambre, repas, etc.) ou lors des activités et jeux.
- Le loisir, ils ne viennent que pour s'amuser
- Le groupe est fermé, ils savent que, sauf problèmes particuliers, le groupe d'enfants restera le même.

Une colonie de vacances commence par un départ, une séparation d'avec les parents, une colonie commence toujours par un voyage en car ou en train. La fin de la colonie est marquée, là-aussi, par le même trajet.

Par la suite, je montrerai que les colonies de vacances, depuis leur origine, ont toujours été marquées par ces cinq invariants. Entre les premières colonies qui se déroulaient dans des familles d'accueil et les séjours type « club med » pour adolescents d'aujourd'hui, le temps, le lieu et l'éloignement sont fixes, le collectifs et le groupe stable perdurent, le loisir est l'outil premier.

La question intéressante est bien la manière de vivre ensemble que les colonies de vacances ont développée au cours de leur histoire. Ce *vivre ensemble* a pris différentes appellations à travers le temps : vie collective, petite société, communauté ou socialisation. C'est cette brève histoire de la socialisation en colonie de vacances qui sera détaillée.

¹² *Dictionnaire de l'éducation de la formation*, Nathan, Paris, 1994, p173-174

1.3. Histoire de la socialisation dans les colonies

Il est habituel de dater la naissance des colonies de vacances en 1876, en faisant référence aux séjours familiaux organisés par le Pasteur Bion en Suisse. En fait, on retrouve les traces de voyages scolaires et éducatifs bien proches des colonies de vacances avant cette date, notamment chez Don Bosco en 1859¹³. Mais gardons comme premières colonies de vacances, celles de Bion, car elles n'ont aucun lien avec l'école.

Dès 1876, que ce soit en Suisse avec Bion ou en France avec le Pasteur Lorriaux ou Mme de Pressensé, les enfants sont logés dans des familles d'accueil, les objectifs sont essentiellement hygiénistes. Ces organisateurs des premières colonies de vacances espèrent que les familles paysannes qui accueillent les enfants vont répondre aux besoins individuels de chaque enfant et leur donner un encadrement familial. Pour Bion, « *la famille est le seul environnement propice au développement de l'individu* »¹⁴. La famille doit redresser le corps et l'esprit des enfants pauvres issus des villes. Les colonies sont pensées dès l'origine pour renouveler entièrement la vie des petits citadins pauvres¹⁵. La famille est définie comme le lieu de (re)socialisation des enfants par un processus dans lequel Bion, Lorriaux ou de Pressensé espéraient que les enfants seraient « colonisés par les paysans » : c'est le processus de personnalisation.

Par la suite, en raison des lois de 1901 et de 1905 sur la laïcité et du développement très rapide du nombre d'enfants qui partent, les protestants, les catholiques, les communistes et les socialistes laïcs vont faire des colonies de vacances un outil nécessaire pour construire soit le « bon chrétien de demain », soit le « bon citoyen de demain ». En s'appuyant sur les patronages et les caisses des écoles, les colonies collectives où les enfants vivent dans le même lieu vont apparaître, les organisateurs vont utiliser dans un premier temps des grandes demeures prêtées par des proches puis les établissements scolaires qui sont libres pendant les vacances scolaires. Les colonies deviennent progressivement une institution éducative, les deux modèles vont cohabiter jusqu'à la guerre de 1939-1945.

Comment se traduit la pédagogie mise en place dans la colonie collective ? Les encadrants vont s'appuyer sur le scoutisme pour construire l'organisation collective. Le *vivre-ensemble* se construit sur l'acculturation. Les adultes cherchent à inculquer des valeurs aux enfants. Louis Vuillemin, dans un livre intitulé : *Pour l'avenir de la race, Colonies scolaires et camps de vacances*, définit dix buts à réaliser par les œuvres de bienfaisance qui organisent des colonies ; deux peuvent être cités comme exemple caractéristique : « *Former leur caractère,*

¹³ David Lathoud, *Saint Jean Bosco l'éducateur des jeunes*, coll. Idéalistes et animateurs, La Bonne Presse, Paris, 1938, p164

¹⁴ Laura Lee Downs, *Histoire des colonies de vacances*, Perrin, Paris, 2009, p33

¹⁵ Op. Cit.

les discipliner et leur donner le goût de l'effort, du travail manuel et de l'étude. Leur faire prendre des habitudes d'ordre, de méthode et les obliger à observer les règles d'hygiène sociale individuelles et collectives qui s'imposent dans toute collectivité »¹⁶.

Au cours des années 30, les travaux de l'éducation nouvelle et le scoutisme vont permettre de construire la pédagogie des colonies de vacances. On voit apparaître une organisation qui va se répandre dans l'ensemble des colonies : le fonctionnement par équipe. Il s'agit d'organiser la vie collective et les activités. En 1939, L. Mutel des Scouts de France explique, dans un texte intitulé « petits groupes et Self-government », comment organiser les enfants en colonie de vacances, il décrit un fonctionnement en petit groupe de 7 à 8 enfants d'âges différents (c'est à dire entre 8 et 15 ans), ce groupe doit être équilibré avec : « *un peu de chahuteurs, un peu d'enfants sages, un peu de timides, un peu de faibles, un peu de forts* » et il doit être mené par un chef (un enfant) qui peut être désigné ou élu. Le moniteur a, sous ses ordres, 3 à 4 groupes. Il organise un « *conseil de chef quotidien pour faire le compte-rendu et la critique de la journée, le programme et le mot d'ordre pour le lendemain* »¹⁷. Le directeur est au-dessus de tout cela, il gère essentiellement l'administration de la colonie. Son rôle est défini dans le *Traité des colonies de vacances* par Pierre Riardant comme « *devant veiller à donner à sa colonie l'esprit de famille. Elle ne doit être ni caserne ni pensionnat. Les enfants de nos patronages ont quitté leur milieu familial pour quelques semaines de vacances, il importe que ce soit dans une atmosphère semblable pénétrée de confiance et d'affection qu'ils les vivent* »¹⁸. La colonie de vacances devient pleinement un lieu de vie collectif, créant ainsi un lieu éducatif nouveau. Pour autant, ne pouvant définir clairement un modèle pédagogique complet et innovant, les organisateurs s'appuient d'un côté sur l'école et d'un autre sur la famille : l'école pour l'organisation, la famille pour les liens d'affection. Les processus d'acculturation et de personnalisation seront utilisés comme moyen de socialisation.

Les activités sont elles-aussi découpées de manière différenciée : grands jeux, temps libre, éducation physique, activités manuelles et chants. A ces temps d'activités s'ajoutent les temps de la vie collective : travaux de ménage, service, causerie et/ou messe. Le tout a horaires fixes. La « journée type » est inventée.

Cette organisation peut paraître particulièrement rigide, mais il semble important de signaler que la période de temps libre s'étend (en fonction des organisation) de 3 à 5 heures par journée (sur une journée commençant à 7h et se finissant à 21h). Il semble aussi important de signaler que c'est à cette époque qu'apparaissent les premières expériences de self-government dans les colonies, l'organisation reste la même mais se construisent des

¹⁶ Louis Vuillemin - *Pour l'avenir de la race, Colonies scolaires et camps de vacances*, Charles-Lavauzelle & Cie et le Mouvement sanitaire, Paris, 1927, p25

¹⁷ L. Mutel - Petits groupes et « Selfgovernment », *L'éducation par la récréation*, Comité d'Entente « Natalité Famille Education », Editions Berger-Levrault, Paris, 1938, p54-59

¹⁸ Pierre Riardant, *Traité des colonies de vacances*, Editions O-gé-O, Paris, 1939, p15

républiques d'enfants sur les modèles de Korczak, Pistrak ou Lowenstein (notamment chez les Faucons Rouges).

Les colonies « République d'enfants » fonctionnent globalement comme les colonies « classiques », l'organisation en équipe est la même, la répartition du temps est la même, mais apparaît au moins un « conseil d'enfants » qui s'appellera *Kinderat*¹⁹ chez les Faucons Pougés.

Philippe-Alexandre Rey-Herme indique que, sur de nombreux points : la sanction, la règle, la place de l'adulte notamment, les pratiques dans les République d'enfants étaient finalement les mêmes ou très proches des colonies classiques. Philippe-Alexandre Rey-Herme dit même que ces républiques d'enfants sont davantage des république-jouets ou des « *jeux de la république* »²⁰ que réellement des fonctionnements démocratiques complets. Il s'agit d'apprendre aux enfants la démocratie plus que de les mettre en situation réelle de décision. En s'appuyant sur les écrits de Pistark ou de Korczak, quelques colonies vont pousser le fonctionnement des républiques république d'enfants, afin de mettre en cohérence utopie et pratiques. Ceci va amener à la création d'un nouveau modèle pédagogique qui se développera au cours des années 30 puis lors de la guerre, tant dans les colonies de vacances que dans des maisons de l'enfance. Les Républiques d'enfants étaient organisées de la manière suivante :

- Une organisation verticale : de la base (souvent une tente ou un petit groupe d'enfants) jusqu'au parlement de la république ou *Kinderat*. Chaque structure intermédiaire est composée de représentants élus ou désignés.
- Une organisation horizontale : un regroupement de ministre-enfants et un regroupement d'adultes (nommés aide chez les Faucons rouges).
- Un tribunal composé d'adultes et d'enfants ou uniquement d'enfants : c'est le lieu où sont décidés les sanctions en cas de non respect des règles.
- Des outils d'expression : réunions, assemblées générales, etc.

On retrouve ce type d'organisation dans chaque mouvance idéologique : les communistes (avec les colonies de la mairie d'Ivry sur Seine), les catholiques (avec la cité des jeunes) ou les socialistes (avec les Faucons Rouges). Les principes des Faucons Rouges se définissent par la coéducation des sexes, l'autoadministration et l'absence de sanctions et de récompenses. Leur fonctionnement est décrit dans un article de 1935 : « *Afin de développer le sens de la responsabilité, l'autoadministration est exercée par un certain nombre d'institutions telles que : Conseil des Faucons, Parlement et commissions diverses, institutions auxquelles paraissent très attachés les enfants et jeunes gens* »²¹.

¹⁹ Collectif, *Tous la main... dans la main*, Foyer IKA - Corvol, Centre Medem, Paris, 2007, p170

²⁰ Philippe-Alexandre Rey-Herme, *Les colonies de vacances 1906-1936, 2- l'institution et ses problèmes*, Fleurus, Paris, 1961, p350

²¹ Une organisation d'enfants, un mois avec les faucons rouges, *La révolution prolétarienne*, n°208, 10 octobre 1935, p13

Le concept de self-gouvernement se développera dans les idées et les pratiques, même si peu de colonies pousseront le fonctionnement jusqu'à ce que fit Korczak lui-même.

L'hypothèse suivante peut être formulée : la socialisation mise en place dans les républiques d'enfants se rapproche d'un processus d'individualisation où, à travers l'expression individuelle et l'affirmation de soi dans un collectif, l'enfant apprend du groupe et ainsi se construit en tant d'individu.

Bien que soutenue par les autorités (ministères et UNESCO), les républiques d'enfants vont disparaître progressivement puis s'éteindre dans les années 50, comme le souligne Mathias Gardet dans un colloque en 2010 à l'université de Genève²². Les raisons qui amènent à la disparition des républiques d'enfants en colonie de vacances sont sans doute à chercher dans l'émergence d'un modèle de colonie de vacances construit par les pères fondateurs des CEMEA sur les « besoins de l'enfant » et que J. Houssaye appellera le modèle colonial.

Dès 1937, les CEMEA, tout juste naissants, créent le premier stage de formation de moniteurs de colonie de vacances. Gisèle de Failly, aidée par des militants des Éclaireurs de France, définit ce que doit être le fonctionnement d'une colonie. Ce fonctionnement s'appuie sur l'éducation nouvelle et sur les travaux de la psychopédagogie. Avec elle, « *le loisir est devenu le moyen de satisfaire les besoins les plus fondamentaux* »²³, les animateurs en viendront à proposer à l'Enfant « *des activités variées et adaptées [...] pour lui permettre d'être éduqué au mieux* »²⁴. La colonie de vacances se construit sur le modèle de l'école : l'adulte-moniteur sait ce qui est bon pour l'enfant, il le construit en amont et ensuite permet à l'enfant de choisir entre les différentes propositions faites par l'adulte. Le mode de socialisation mis en place est celui de l'école, donc l'acculturation. L'adulte est positionné comme un adulte sachant, disposant ainsi de l'autorité. Ce modèle centré sur l'adulte tient en lui le paradoxe de vouloir associer la réponse aux besoins des enfants et la liberté de l'enfant. G. De Failly décrit sa pensée dans un texte publié dans *Leçons de pédagogie*, livre coordonné par R. Cousinet : le but d'une colonie de vacances est de « *donner à l'enfant des vacances heureuses ; (...) placer chaque enfant dans les meilleures conditions d'épanouissement et de développement, c'est à dire répondre à ses besoins profonds* »²⁵. Le basculement est fait, la colonie de vacances devient uniquement un lieu éducatif, les adultes encadrants sont d'ailleurs appelés *éducateurs* dans ce texte.

²² Mathias Gardet, Le modèle idéalisé des communautés d'enfants à l'épreuve de la réalité française, 1948-1955, article consultable à l'adresse : https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-g/republiques-villages-et-communautes-denfants-un-ideal-concerte-de-lapres-seconde-guerre-mondiale/Discussion.pdf/at_download/file

²³ Jean Houssaye, Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire, *Revue française de pédagogie* n° 125, p102

²⁴ Jean Houssaye, Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire, *Revue française de pédagogie* n° 125, p103

²⁵ Gisèle De Failly, L'organisation pédagogique de la colonie de vacances, dans Roger Cousinet, *Leçons de pédagogie*, Presse Universitaire de France, Paris, 1950, p228

Le modèle colonial socialisant par l'acculturation perdure jusqu'à aujourd'hui. Si au cours des années 70-80, des expériences de colonies basées sur d'autres pédagogies ont vu le jour (Montessori, auto-gestion ou non-directivité), toutes ces expérimentations ne resteront qu'ultra-minoritaires et ne permettront pas de remettre en question le lien entre colonie de vacances et socialisation par l'acculturation.

Comme développée précédemment, l'histoire de la socialisation en colonie de vacances est dans un premier temps marquée par la personnalisation, puis par la recherche d'un modèle différent de celui de la famille et de l'école. Le tournant des années 50 a fait disparaître un modèle naissant, celui des Républiques d'enfants, qui pensait la socialisation comme un processus d'individualisation, pour construire un modèle ultra-dominant et en rien différent du modèle scolaire.

Je vais, maintenant, développer ce qu'est la socialisation aujourd'hui dans les colonies de vacances et comment les évolutions récentes remettent en question le lien entre socialisation et colonie de vacances.

1.4. Une socialisation qui ne répond plus aux attentes des enfants.

Le tournant majeur dans l'évolution récente des colonies de vacances date du début des années 80 et de l'utilisation par les pouvoirs publics des colonies de vacances comme outil de gestion des crises des banlieues.

Dès l'origine des colonies de vacances, elles étaient définies comme un aller/retour entre le lieu d'origine des enfants et le lieu de déroulement de la colonie, ces deux lieux étaient uniques. Le groupe d'enfants tous issus, d'un même lieu (ville ou patronage), partait en colonie pour pouvoir ramener de nouveaux apprentissages dans ce lieu habituel de vie. Alain Vulbeau explique que les colonies cherchaient à moraliser les parents par ricochet : « *en ayant redressé chez l'enfant des défauts jusque-là indéracinables, la colonie fait intérioriser toute une discipline ; plus tard les enfants policés seront capables de reformuler les préceptes moralisateurs et pourront servir de relais pour leurs parents* »²⁶. Aujourd'hui, il est possible de dire que les enfants partaient en colonie pour enrichir leur territoire de départ grâce à des apprentissages réalisés dans un ailleurs. Cet élément fondateur des colonies est remis en question lors des actions mises en place dans le cadre de la politique de la ville, notamment les Opérations Prévention Été (OPE) et Ville Vie Vacances (VVV). Ces opérations marquent deux ruptures : la première est que les enfants (souvent des

²⁶ Alain Vulbeau, *Du gouvernement des enfants*, Desclée de Brouwer, Paris, 1993, p107

adolescents) ne partent plus pour enrichir le territoire grâce à un ailleurs, mais ils partent pour eux-même et pour ne pas être là pendant les périodes de vacances ; la deuxième est que les projets ne sont pas pensés par les acteurs des colonies de vacances, mais par les politiques publiques. C'est ce que rappelle Didier Lapeyronie dans un document de la Direction Interministérielle à la Ville intitulé Quartiers en Vacances : « *les opérations VVV sont mises en place par des cellules départementales réunissant les acteurs locaux et les administrations concernés, cellules qui décident des projets retenus et qui sont censées faire un travail de suivi. (...) Les opérations VVV s'inscrivent dans un souci de prévention consistant à réduire les opportunités délinquantes et en surveillant les jeunes tout en menant auprès d'eux des actions éducatives et valorisantes censées les « resocialiser »* »²⁷.

Revenons sur la question du départ, dans le cadre des politiques de la ville, les opérations cherchent bien à garantir la tranquillité dans les quartiers. Les enfants et adolescents sont vécus comme menaçant pour la sécurité et donc il faut qu'ils s'en aillent. Ce changement semble mineur mais marque une profonde rupture quant à l'organisation des séjours. Les objectifs sont uniquement pensés par le loisir de masse et le départ. Les colonies de vacances organisées dans ce cadre deviennent des outils de la sécurité publique et des structures de tourisme. L'éducatif « resocialisant » est secondaire et il est nécessaire d'attirer les jeunes pour les faire partir avec des activités de consommation.

Ces projets de colonies écrits par les acteurs de terrain sont dirigés puis validés par les cellules départementales chargées de mettre en place localement la politique publique. L'appel à projet, l'appel d'offre, les marchés publics font leur entrée dans le secteur des colonies de vacances. Mais, surtout, le projet devient la norme, la manière unique de travailler. La socialisation des enfants n'est plus un apprentissage, elle devient une rééducation de populations ciblées qui sont repérées comme inadaptées ou carencées ; les projets stigmatisent des populations particulières. Les colonies sont organisées en fonction de ces populations, on voit naître des projets et des financements spécifiques, comme le précise la circulaire de 1988 qui ne fait référence qu'à « *une animation spécifique dans les quartiers défavorisés* », afin de permettre à ces populations d'avoir accès aux vacances. Les Opérations Prévention Été sont pilotées par les ministères de l'intérieur, de la justice et de l'action sociale, ce qui montre bien les objectifs de sécurité, de « resocialisation » et de rééducation. La première circulaire de 1983 indique même qu'il faut promouvoir les loisirs utiles pour les jeunes ; les projets doivent avoir des exigences éducatives.

Projets, objectifs éducatifs, publics cibles, resocialisation, sécurité sont les mots-clé de ces colonies, elles répondent à une commande publique, elles deviennent les outils de politiques plus larges visant l'insertion ces jeunes issus de quartiers défavorisés, c'est-à-dire réparer ce que l'école n'a pas réussi à faire : rééduquer et acculturer les jeunes.

²⁷ sous la direction de Didier Lapeyronie, *Quartiers en vacances : des Opérations Prévention Été à Ville Vies Vacances 1982-2002*, DIV, Paris, p12-13

Très rapidement, les expériences deviennent difficiles en raison du regroupement des publics ciblés dans les mêmes séjours et en raison des objectifs différents entre jeunes et commanditaires publiques. Didier Lapeyronie précise : « *le fossé s'est particulièrement agrandi depuis les années 80, générant de fortes tensions notamment entre les jeunes et tout ce qui peut représenter l'ordre et l'État. Il en résulte une sorte d'inversion permanente entre les priorités des uns et celles des autres : les acteurs institutionnels veulent « socialiser » des individus qu'ils jugent « désocialisés », alors que les individus en question veulent, à travers l'accès à la consommation, s'individualiser pour échapper à une socialisation qu'ils jugent humiliante* »²⁸. Ces colonies mettent en lumière de plus en plus l'écart grandissant entre les attentes des enfants et des adolescents et le modèle pédagogique traditionnel des colonies de vacances. La socialisation par le processus d'acculturation ne fonctionne plus ou très mal.

De cette période qui s'achève progressivement au cours des années 90, il reste les outils construits et mis en place. A défaut de penser la socialisation par un autre processus, notamment l'individualisation comme le demandent les jeunes, les colonies gardent le même modèle pédagogique et l'acculturation, en appliquant des outils dont le sens peut être réellement questionné : les projets, les activités de consommation, le tourisme de masse, le voyage, l'activité (notamment sportive) et le jeu comme pseudo-apprentissage (journée à thème, jeu sur des questions de société : prévention routière, développement durable, découverte des cultures, etc...). L'écart entre attentes des jeunes et modèle pédagogique s'accroît.

Aujourd'hui les colonies de vacances peuvent être regroupées en quatre tendances qui ont toutes gardé le modèle colonial et une tendance qui cherche à construire de nouveaux modèles pédagogiques :

- ▶ La tendance touristique : modèle « club med » pour mineur, c'est-à-dire la consommation d'activités, le « fun » et le loisir pur sont les priorités des organisateurs.
- ▶ La tendance école après l'école : modèle « stage » d'apprentissage, que ce soit des cours de langue, de piano, ou des révisions scolaires, ces colonies ont fait de l'apprentissage le centre de leur projet.
- ▶ La tendance découverte d'une culture : modèle « camp itinérant à l'étranger » avec logement en bivouac ou chez l'habitant. Ces colonies ont suivi la mondialisation du tourisme de masse, sous couvert d'une découverte de l'autre.
- ▶ La tendance classique : modèle « colonie traditionnelle », construite autour d'activités à la carte et des besoins de l'enfants.

²⁸ sous la direction de Didier Lapeyronie, *Quartiers en vacances : des Opérations Prévention Été à Ville Vies Vacances 1982-2002*, DIV, Paris, p28

- La tendance militante pédagogique : modèle construit sur l'individualisation et les pédagogies de la décision ou sur la personnalisation et les pédagogies de l'éducation nouvelle (c'est le modèle de la Maison de Courcelles).

Si les quatre premières tendances sont des adaptations au marché, à la concurrence et aux appels à projets, la tendance militante reste ultra-minoritaire et en rupture avec les évolutions libérales de la société.

Pour les tendances adaptées au marché, la socialisation reste pensée par le processus d'acculturation et le lien entre le lieu de départ et le lieu du séjour a disparu ; il s'agit de satisfaire des besoins, souhaits ou envies individuels (qu'ils soient ceux des parents ou ceux des enfants). C'est ici tout le paradoxe des colonies actuelles : répondre à des besoins individuels, alors que l'organisation ne permet pas à l'enfant de s'individualiser.

1.5. Un modèle toujours marqué par l'acculturation

Au cours des années 80-90, les colonies de vacances sont devenues soit des espaces de tourisme, soit des espaces de resocialisation en complément de l'école et pour pallier aux carences parentales, soit des lieux de pseudo-apprentissages para-scolaires. Le modèle pédagogique continue à s'appuyer sur l'acculturation ; l'enfant est inscrit au coeur du marché des colonies de vacances et se retrouve en situation d'être consommateur d'activités, que ce soit à l'inscription (il va choisir, dans un catalogue, la dominante ou les activités qu'il veut faire) ou lors de la colonie en tant que telle (il va alors s'inscrire dans les activités préparées et pensées par l'adulte). Le jeu-libre est toléré, notamment lors des temps libres qui représentent un temps très faible dans la journée de l'enfant.

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 famille²⁹ ; 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.

Un document édité en 2003 par le Ministère de la Jeunesse et des sports sur les projets pédagogiques et éducatifs montre bien cette évolution, qui tend à contrôler la liberté de l'enfant et donc renforce la socialisation par l'acculturation. Ce document donne comme exemple d'objectifs possibles pour un accueil collectif de mineurs : Favoriser la participation

²⁹ Décret 2002-885 du 3 mai 2002 relatif au projet éducatif mentionné à l'article L. 227-4 du code de l'action sociale et des familles.

des enfants dans les activités et dans la vie quotidienne. On parle ici de participation et non de décision, les exemples qui viennent illustrer cet objectif montrent qu'il s'agit de renforcer le modèle colonial : organiser des moments de débats et de régulation réguliers, instaurer des relations de confiance, permettre le choix des activités en proposant des modes d'inscription adaptés, accompagner les enfants et les jeunes dans leurs projets, informer sur la nature et le déroulement des activités³⁰.

Dans ce même document, qui reste le document de travail officiel pour l'élaboration des différents projets, une partie entière est consacrée aux modalités de participation des mineurs. Cette partie, là encore, ne remet pas en question l'acculturation comme processus de socialisation. Il indique même que « *le CVL peut être un lieu d'expérimentation de modes de démocratie, un lieu de participation des jeunes qui favorise l'acquisition de l'autonomie* »³¹. L'ouverture vers un autre modèle se limite à de l'expérimentation de la démocratie et à la participation. Les exemples données par la suite sont tout aussi limités : mini-projet (on ne précise pas qui en est à l'origine), élaboration de règlement intérieur, ou d'activité en autonomie. Tous ces éléments sont déjà présents dans les colonies des années 70-80.

La logique de marché qui reforme 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 qualifiés 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 qualifiées? 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* »³². 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

³⁰ Ministère de la jeunesse et des sports, Projet éducatif et pédagogiques en centre de vacances et en centre de loisirs sans hébergement, p21 téléchargeable à l'adresse : http://www.basse-normandie.drjcs.gouv.fr/IMG/pdf/Projets_educatif_et_pedagogique.pdf

³¹ Op. Cit. p24

³² Charte qualité UFCV téléchargeable à l'adresse : http://www.ufcv.fr/Portals/0/Agrement_qualite_Ufcv.pdf

Qualité de Telligo³³, acteur très important des colonies et sociétés privées. Dans ce texte Telligo s'engage... Mais s'engage à quoi? De nombreux engagements relèvent simplement de la réglementation en place (comme la présence obligatoire d'un projet pédagogique, les casiers judiciaires pour les animateurs, etc...). D'autres relèvent du règlement interne à la société (les taux d'encadrement, la question de sécurité, etc...). Mais, surtout, cette charte pose des règles claires sur l'alcool, les drogues, le tabac, comme s'il suffisait d'écrire des interdictions pour que ces questions ne se posent plus. Cette charte n'indique jamais la pédagogie mise en oeuvre, elle ne précise jamais la place faite aux enfants dans les séjours, l'adulte est réduit à un rôle de surveillant et à des compétences techniques (conduire, faire des activités, ou gestion de conflit). Cette charte ne parle jamais de l'animateur, mais uniquement de l'équipe d'animation ou de « tous les animateurs », comme si l'animateur n'avait pas à être individualisé, il est un « collectif » uniquement. Si les animateurs ne sont pas individualisés, les enfants ne pourront pas l'être non plus. La structure est bien définie comme un collectif unique et non comme un collectif composé d'individus différents.

Ce type de démarche qualité, comme le rappelle Jean Houssaye, « *n'est pas né dans l'univers éducatif mais bel et bien dans l'univers économique* »³⁴. Ce type de démarche cherche à garantir des résultats quantifiables et évaluables ; ce type de démarche cherche à rassurer le consommateur, qu'il soit enfant ou parent ; ce type de démarche n'est pas neutre en termes de valeurs, puisqu'il cherche des résultats courts et mesurables, c'est-à-dire la satisfaction à court terme, donc à évaluer les activités, l'alimentation, ou l'hébergement. La centration de la colonie de vacances ne peut plus être faite sur les besoins de l'enfant, mais sur la satisfaction rapide des désirs de l'enfant, le « club med » pour mineurs n'est pas très loin ; ce type de séjour ne peut être construit que sur l'acculturation, puisque c'est le seul processus de socialisation dont la maîtrise appartienne aux adultes.

Revenons maintenant au processus qui est au centre de cette recherche, l'individualisation. Je vais maintenant essayer mieux définir ce terme et ce processus. En effet, en fonction des différentes approches (sociologiques, pédagogiques et philosophiques), l'individualisation ne prend pas le même sens, mais chaque définition va aider à comprendre ce processus et à mieux appréhender les concepts utilisés.

³³ <http://www.telligo.fr/presentation/charte-de-qualite>

³⁴ Jean Houssaye, Démarche qualité : en toute innocence ?, *Pour une animation enfance-jeunesse de qualité*, coordonné par Natacha Blanc, Cahiers de l'action n°30, Injep Editions, Paris, 2010, p102

2. L'individualisation

Dans cette partie, lorsque je parle d'individualisation, il s'agit du processus de socialisation et non de l'adaptation à l'individu d'objectifs, de moyens ou d'une méthode comme le terme est parfois utilisé en pédagogie ou en didactique.

Pour 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* »³⁵. Ce qui signifie que l'individualisation ne se limite pas à éduquer en vue d'un épanouissement total de l'enfant, mais elle cherche à prendre en compte l'enfant comme un être qui apprend aussi à devenir citoyen. C'est-à-dire que l'individualisation se construit autour d'une organisation démocratique et d'interactions entre l'enfant et les groupes (et inversement), entre l'enfant et les adultes (et inversement) et entre l'enfant et la communauté (c'est à dire les groupes et les adultes réunis). Ce sont ces interactions (vécues notamment dans les discussions vécues dans une instance de décision collective) qui vont permettre à l'enfant de construire son individualité, son identité propre.

La sociologie des individus, et notamment François de Singly, a travaillé sur cette question. Il définit l'individualisation comme étant « *le droit pour tout individu de ne pas être défini seulement par une place, par sa place dans l'ordre des générations, des sexes, ou encore dans telle ou telle institution. Un garçon ou une fille n'est pas seulement "fils de" ou "fille de" même avec ses parents, tout comme une femme n'est pas seulement "épouse" même lorsqu'elle est avec son mari. Chacun est défini auparavant par sa place, mais il peut également être considéré en tant qu'individu à part entière, en tant que personne. Le processus d'individualisation exprime le refus devant la réduction identitaire* »³⁶.

François de Singly pose ici une définition au regard de la famille, mais dans l'espace public chaque personne dispose de multiples places dans de multiples groupes. Un enfant est, en même temps, écolier à l'école, footballeur (voire capitaine) sur le terrain de football, « fils de » dans la famille, malade ou patient lorsqu'il rentre à l'hôpital, croyant au catéchisme, consommateur quand il va à l'épicerie, etc... Toutes ces places définissent ses différentes appartenances à des groupes et le statut qu'il occupe dans ses groupes. C'est à travers toutes ces appartenances, tous ces statuts que l'enfant va construire son identité propre, son unicité. L'individualisation peut alors se définir comme un processus permettant à chaque enfant de sortir des différents statuts enfermés qu'il occupe dans différents groupes et espaces pour construire son identité propre, son unicité. L'individualisation permet le

³⁵ Jean Houssaye, C'est beau comme un cool, la socialisation en centre de vacances, Matrice, Vigneux, 2005, p16

³⁶ François De Singly, Les adonassants, coll Pluriel, Hachette-littérature, Paris 2006, p12

changement de statut, afin de ne pas limiter une personne à ses différents statuts, de passer du statut à l'identité propre.

On retrouve ici le point de vue de Michel Serres qui explique que l'identité définit l'individu et l'appartenance qualifie la personne uniquement par le groupe et ainsi il rejette les expressions « d'identité culturelle », « d'identité sexuelle » par exemple, car si on dit de « *quelqu'un qu'il est noir, africain (...)* vous le réduisez à son groupe d'appartenance »³⁷.

L'individualisation peut donc se définir, pour Jean-Marie Bataille comme « *étant une posture qui a des effets sur les statuts des individus pris dans une situation d'intercompréhension, afin de permettre l'élaboration d'une règle qui reconnaisse celui qui est exclu par la rationalité capitalistique* »³⁸.

L'individualisation est un processus de socialisation permettant à l'enfant de n'être pas défini uniquement en fonction de ses statuts, permet la construction de son identité propre et rejette la réduction identitaire. Ce processus se construit en pédagogie autour d'une instance démocratique permettant la confrontation, le débat et la construction de règle collective. Le débat et la décision collective vont amener chacun à affirmer une position, écouter celle de l'autre et enfin trouver le consensus permettant de vivre ensemble et la création du commun.

A ce stade de la définition de l'individualisation, il apparaît important de faire la distinction entre individualisation et individuation. Ces termes recouvrent des notions différentes, mais ils sont parfois utilisés l'un pour l'autre et, en fonction des approches, ils peuvent prendre des sens différents. J'aborderai ce qu'en disent trois philosophes, Gilbert Simondon, influencé par la psychanalyse et la systémique, Dany-Robert Dufour, qui a travaillé sur les questions d'éducation des individus, et Marcel Gauchet, puis d'un pédagogue Jean-Marie Bataille.

Gilbert Simondon définit l'individualisation comme « *l'individu d'un être individué* »³⁹. Une telle définition laisse croire que tout processus d'individualisation ne peut se faire que si les « êtres » sont déjà devenus « individus ». Pour Simondon, l'individu est un devenir, il n'est jamais achevé, il est en mouvement et en changement permanent. L'individu est alors ce mouvement, cette construction, cette formation permanente. L'individu se construit sur trois formes : psychique (« je »), collective (« nous ») et technique (ce milieu qui relie le « je » au « nous »).

Dans la pensée de Simondon, il s'agit de ne pas considérer l'individu comme un présupposé, il y a donc un « avant l'individu », une genèse, il y a « l'être préindividuel » qui va

³⁷ Michel Serres, *Petites chroniques du dimanche soir*, le Pommier, Paris, 2007, p48

³⁸ Jean-Marie Bataille, *Pédagogies de la décision « Décider avec les publics en animation socioculturelle »*, thèse de doctorat, p96

³⁹ Gilbert Simondon, *L'individu à la lumière des notions de forme et d'information*, Million, Paris, 2005, p277

s'individuer, jamais entièrement et l'opération d'individuation fait apparaître en même temps son milieu associé. Pour Simondon, individu et milieu sont indissociables et l'opération d'individuation (psychique, collective et technique) conduit à la construction de l'identité propre à chaque être et le milieu dans lequel il vit. Le milieu influence l'individu et inversement.

Comme l'explique Bernard Stiegler en reprenant les travaux de Simondon, l'individuation s'oppose clairement à l'individualisme : « *l'individualisme répond à une logique où l'individu réclame sa part dans le partage des ayants droits (partage entre particularités, entre minorités) ; à l'inverse, l'individuation répond à une philosophie qui brise cette logique de l'identification, et pour laquelle il n'est pas de partage qui ne soit participation et pas de participation qui ne mène l'individu à dépasser ce qui le départage* »⁴⁰. L'idée d'un processus interactif entre l'individu et d'autres construit autour d'un milieu participatif autrement dit d'un espace démocratique réapparaît. Pourtant Simondon appelle ce processus individuation. L'individualisation devient alors comme un processus similaire à l'individuation, en y ajoutant le fait que l'individu se compare à d'autres êtres déjà individus et donc se différencie des autres par la concurrence et la distinction. L'individualisation, pour Simondon, conduit à l'individualisme et non au social.

Pour résumer la pensée de Simondon, chaque être naît préindividuel dans un milieu préindividuel, il se construit comme personne dans le cadre d'un processus d'individuation, ce même processus influence le milieu et le milieu influence l'être individué. L'être devient individu en mouvement, il rencontre d'autres individus en mouvement, ils participent, partagent puis dépassent leur divergence pour construire un nouveau milieu en mouvement. Chacun poursuit son individuation, le milieu est en mouvement et ainsi de suite. L'individualisation apparaît lorsque l'individuation se fonde sur la comparaison et la concurrence. Au regard de la définition que je donnai de l'individualisation comme processus de socialisation basé sur un espace d'échange démocratique permettant de construire du commun, je ne peux souscrire à la définition de Simondon. Par contre, la définition donnée du processus d'individualisation rejoint le concept d'individuation simondonnien auquel il manque la notion de groupe.

Bernard Stiegler va alors développer le concept de transindividuation, qu'il définit comme la transformation des *je* par le *nous* et du *nous* par le *je*. Cette transformation se fait par la participation (l'espace démocratique) qui est la relation d'un individu à son milieu. L'individu devient l'un des éléments d'un nouveau processus d'individuation plus vaste en apportant son potentiel et sa personnalité. Par ce biais et collectivement, les *je* et les *nous* forment un nouveau milieu et forment surtout un espace social. La transindividuation devient une « co-individuation » lorsque que les échanges permettent aux individus de tomber d'accord pour construire un nouvel espace de vie collective. La transindividuation dans son sens positif de

⁴⁰ Bernard Stiegler sur le site <http://arsindustrialis.org/individuation>

« co-individuation » rejoint très étroitement le processus d'individualisation défini précédemment.

Dany-Robert Dufour, dans un texte intitulé « Télévision, socialisation, subjectivation, le rôle du troisième parent », définit l'individuation comme « *ce qui permet de se compter pour un dans « le troupeau » » et l'individualisation comme « impliquant la sortie du troupeau » et l'avènement d'un sujet autonome* »⁴¹. C'est-à-dire que l'individuation et l'individualisation se distinguent l'une de l'autre par le fait que l'individualisation amène l'être à pouvoir se définir comme individu autonome, c'est-à-dire affirmer son identité plutôt que son appartenance au groupe. L'individuation est davantage un processus de démarcation pour exister dans le groupe, sans pour autant vouloir affirmer une identité propre qui mettrait en jeu son appartenance à ce même groupe.

Marcel Gauchet définit l'individuation comme un phénomène anthropologique : « *l'homme naît prématuré sans les capacités de fonctionner correctement comme un individu. Il est dépendant et c'est un long processus à la fois biologique et psychique qui le fait devenir un individu, un être capable de se déterminer par lui-même et de s'orienter par ses propres moyens* »⁴². Il définit aussi l'individualisation comme le nom sociologique du processus par lequel la norme de droit, qui définit les droits individuels comme étant premiers se répand dans la société et ainsi définit de plus en plus de comportements. Il rejoint en ce sens Simondon qui explique que l'individualisation amène l'individualisme. Marcel Gauchet explique que le processus d'individualisation est « *une nouvelle idée de l'égalité (qui s'impose dans le domaine éducatif, centrée non plus, ce qui était la règle, sur la comparaison des positions sociales, mais centrée sur l'identité foncière des individus en droit* »⁴³. Cette idée de l'égalité remet en cause ce qui fait sens pour les collectifs et pour la société (notamment ce qui s'apprend à l'école), puisque chaque jeune ou enfant est à considérer avant tout comme une individualité. L'individualisation, pour Gauchet comme pour Simondon, n'est pas un processus de socialisation, mais de désocialisation.

Pour Jean-Marie Bataille, « *l'individuation renvoie à la personnalisation, c'est-à-dire le fait d'être une personne unique, une personnalité, alors que l'individualisation participe d'un changement dans la manière d'aborder les statuts qui définissent l'individu* »⁴⁴. Et il précise

⁴¹ Dany-Robert Dufour, Dominique Ottavi, *L'enfant face aux médias Quelle responsabilité sociale et familiale ?*, éditions Faubert, Paris, 2011, p44

⁴² Interview de Marcel Gauchet, (*fenêtres sur. cours*) n°320 Spécial Université d'automne du SNUipp 2008, 10 novembre 2008, p96

⁴³ <http://gauchet.blogspot.com/2006/04/marcel-gauchet-pour-une-philosophie.html>

⁴⁴ Jean-Marie Bataille, *Pédagogies de la décision « Décider avec les publics en animation socioculturelle »*, thèse de doctorat, p66

que l'individuation apparaît « *comme un processus venant de l'extérieur de l'individu et s'appliquant sur lui afin de le distinguer d'un autre ; il s'agit de différencier chaque individu* »⁴⁵. L'individuation ainsi définie par Jean-Marie Bataille rejoint l'approche psychanalytique de Jung qui explique dans ses Types Psychologiques que l'individuation est « *la prise de conscience qu'on est distinct et différent des autres, et l'idée qu'on est soi-même une personne entière, indivisible* »⁴⁶. C'est l'extérieur qui va permettre la prise de conscience, ce sont les autres personnes appartenant aux groupes qui vont amener l'affirmation de sa propre personne, le « moi » pour reprendre un concept psychanalytique.

Au regard de ces différentes définitions, je peux indiquer que l'individuation est un processus psychologique ou anthropologique qui renvoie à la construction et à l'affirmation de la personne.

Pour ce qui est de l'individualisation, les définitions proposées par Gilbert Simondon en philosophie et Marcel Gauchet en sociologie ne correspondent pas à celle proposées par Jean Houssaye et Jean-Marie Bataille en sciences de l'éducation.

Par contre François de Singly (pourtant lui-même sociologue) apporte un élément intéressant sur le changement de statut. Ainsi je définis l'individualisation comme étant un processus de socialisation interactif entre l'individu et le groupe qui renvoie aux statuts qui définissent l'individu et que la transindividuation (définie par Bernard Stiegler) peut être pris comme synonyme de l'individualisation ainsi définie.

Voyons maintenant comment ce processus s'inscrit dans la vie d'une colonie de vacances. Comment l'individualisation se traduit dans son organisation mais aussi dans les relations entre les différentes personnes (enfants/enfants et adultes/enfants).

Dans un premier temps, je reprendrai l'histoire des colonies de vacances pour voir à quel moment l'individualisation apparaît, comment elle se traduit en pratique et comment se construit un projet en pédagogies de la décision qui s'appuie sur ce processus.

⁴⁵ Op. Cit. p121

⁴⁶ Définition donnée par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/definition/individuation>

3. L'individualisation en colonie de vacances

1. Apparition de l'individualisation :

Je ne peux pas dire que le terme « individualisation » est particulièrement utilisé dans le champ des colonies de vacances. Par contre, les termes « individu », « individualisé » et « individuel » vont apparaître dès l'après-guerre dans le discours des organisateurs de colonies de vacances.

Avant la deuxième guerre, l'enfant est déjà considéré comme un être à part entière, mais un être qu'il faut éduquer, voire redresser, comme le montre Alain Vulbeau dans *Du gouvernement des enfants*. L'UFCV, dans un cours à destination des dirigeants et dirigeantes de colonies de vacances datant des années 30, donne comme définition de l'enfant qu'il « *n'est pas un homme en réduction : il n'est pas la même chose que nous en plus petit, il est autre chose* »⁴⁷. Cette définition, rédigée avec une formulation négative, montre qu'à cette époque, définir l'enfant reste complexe. Par la suite et dans le même cours, l'UFCV décline les caractéristiques psychologiques de l'enfant (c'est quelqu'un de tout neuf, en perpétuel mouvement, qui demande à être pris au sérieux, qui se développe à travers l'idée que se fait l'éducateur de lui et qui n'apprécie que ce que voit et touche son cœur), les traits de caractère « positifs » (sens de la justice, enthousiasme, imagination, sensibilité) et négatifs (crânerie, jalousie, égoïsme, violence et obsession sexuelle). Ces éléments sont présentés pour indiquer comment l'adulte (nommé éducateur) va pouvoir influencer l'enfant pour qu'il intègre la vie collective. L'enfant-individu est alors décrit comme étant l'un des éléments du groupe que l'adulte se doit de redresser pour qu'il s'adapte pleinement à la collectivité. L'enfant-individu est alors vécu comme un frein pour l'adulte qui doit gérer un groupe. Jacques Guérin-Desjardins explique que, dans chaque colonie, « *on retrouve des individus qui ne s'adaptent pas immédiatement à la collectivité et à ses règles ; ils créent des difficultés ; ils ne se plient pas facilement aux coutumes générales ; (...) ; ils appellent de toute évidence un traitement personnel, soit pour aider leur adaptation, soit pour faire remarquer leurs erreurs, soit pour redresser leurs défauts de caractères* »⁴⁸. Pour

⁴⁷ UFCV, Cours pour dirigeants et dirigeantes, 2^e cours L'enfant, sans date. Au regard des articles de loi citées dans ces différents cours, il est possible de dire que ces cours datent d'avant 1940.

⁴⁸ Jacques Guérin-Desjardins, Comment comprendre et influencer un enfant, dans Collectif, *La colonie de vacances éducative*, ESF, 1942, p237

Guérin-Desjardins, l'action individuelle que cela demande est à la fois « *le grand art et la grande joie de l'éducateur* »⁴⁹.

Dans cette période, l'enfant-individu devient l'objet de toutes les attentions des adultes, non pour l'aider à se développer personnellement, mais pour entrer pleinement dans le cadre défini par les adultes. L'individualité et la personnalité propre de chaque enfant n'est pas un objectif éducatif, seule la cohésion du groupe est importante.

L'action éducation individuelle va se traduire par une compréhension de l'enfant et de ses difficultés, sa parole prend un sens, il est nécessaire de l'écouter et d'adapter sa réponse à chacun. Ceci se traduit notamment dans l'utilisation des punitions, la punition devient un acte éducatif permettant à l'enfant de comprendre et de réparer son erreur. La punition doit avoir un lien avec la faute commise et être adaptée à l'enfant qui l'a commise. L'idée d'une individualisation de la sanction est en train de naître. Elle n'est plus arbitraire, automatique et identique pour chacun, elle est adaptée à la situation et à l'auteur de la faute. L'Abbé Courtois, Père des Coeurs Vaillants, donne comme conseils aux personnes qui encadrent des enfants : « *dosez la punition selon la gravité de la faute, et envisagez cette faute du point de vue du bien de l'enfant ou de la collectivité plus que du point de vue de votre désagrément personnel* »⁵⁰.

Parallèlement à cette individualisation de la punition, l'organisation de la colonie doit permettre aux enfants de prendre des responsabilités en fonction de leur caractère ou de leurs aptitudes. L'adulte se doit alors d'être attentif à chacun pour pouvoir donner ses responsabilités. Cette idée se retrouve dans l'organisation des enfants en équipe où un « chef » est désigné parmi les enfants et différents responsables sont aussi désignés dans l'équipe. Toute cette organisation reste dans les mains des adultes, mais la mise en valeur des qualités de certains enfants (souvent désignés comme exemple à suivre) se construit sur une prise en compte de la personnalité et des capacités des enfants. L'individualisation est, ici, pensée comme une adaptation aux enfants par l'adulte de l'organisation qu'il a sous sa responsabilité. Dans son cours pour les dirigeants, l'UFCV explique que l'organisation des équipes répond à un besoin de l'enfant, celui de se grouper, et qu'elle est un « *excellent moyen d'éducation* :

- *individuelle : par l'émulation que l'équipe suscite et qui oblige chacun à faire des efforts (...), par l'utilisation des méthodes actives et de l'auto-organisation, qui développent chez les équipiers le sens de l'initiative et leur fait faire apprentissage de leur liberté.*

⁴⁹ Op. Cit. p237

⁵⁰ Abbé Courtois, *Pour Réussir avec les enfants*, Fleurus, Paris, 1937, p96

– Sociale : l'équipe sert de chaînon entre l'individualité de l'enfant, qui risque sans elle d'être perdu dans la masse et l'être collectif de la colonie »⁵¹.

Les idées de l'éducation nouvelle arrivent dans les colonies, la perception de l'individu-enfant, n'est plus vécue uniquement comme un frein à la vie de groupe, mais aussi comme un levier utile à sa gestion. La théorie des besoins de l'enfant, qui apparaît à la même époque et sur laquelle s'appuient les méthodes actives, fait naître une prise en compte de la différence de chacun et la nécessité de s'intéresser de manière plus approfondie à l'individu.

Les CEMEA vont être à la pointe de cette réflexion sur la nécessité de préserver et de développer l'individualité propre de chaque enfant. En construisant la théorie des Besoins, Gisèle De Failly et Roger Cousinet vont mettre en lumière des besoins individuels pour chaque enfant et la nécessité de s'adapter à chaque enfant-individu. Si ces travaux vont déboucher sur une meilleure prise en compte de l'enfant-individu, ils ne changeront pas le processus de socialisation. Ils gardent l'acculturation, développent la pédagogie des loisirs et construisent les colonies comme une école des loisirs. Ils ne suivent pas les chemins ouverts par Janusz Korczak, Anton Makarenko ou Homer Lane, et qui conduisent aux républiques d'enfants. Dans le modèle des colonies construites sur la théorie des besoins, le pouvoir reste dans les mains des adultes, notamment en raison du fait que le savoir est détenu par ces mêmes adultes. Cousinet et de Failly, aux CEMEA, construisent un modèle pédagogique où les moyens sont individualisés mais la socialisation ne se fait pas par un processus d'individualisation. Cousinet avait expérimenté le *self government* dans des écoles parisiennes en 1910, il s'inspirait à l'époque des travaux de Bernard Cronson aux Etats Unis. Il a conclu à un bilan négatif de ces essais en 1912 et attribue cet échec à « une imperméabilité de l'esprit français à ce type de mise en pratique de la démocratie »⁵², comme le souligne Dominique Ottavi. Ainsi, il est possible de comprendre que Cousinet ne se soit pas dirigé vers ces modèles pédagogiques pour construire avec Gisèle De Failly les colonies de vacances.

Roger Cousinet, dans un ouvrage paru aux éditions du Scarabée (éditions des CEMEA), explique qu'il est nécessaire de préserver l'individualité de chaque enfant et qu'il faut trouver un équilibre entre « un individu et un socius ». Il explique qu'il « viendra un âge où précisément les deux développements seront conditionnés l'un par l'autre, où l'individu, se développant comme tel, apportera à la vie et au développement du groupe une contribution dont le groupe lui rendra l'équivalent en aidant à son développement individuel, un âge où

⁵¹ UFCV, Cours pour dirigeants et dirigeantes, 6^e cours Le système d'équipes, sans date. Au regard des articles de loi citées dans ces différents cours, il est possible de dire que ces cours datent d'avant 1940.

⁵² Dominique Ottavi, *L'enfant autonome et l'expérience démocratique dans Repenser l'enfance ?*, Sous la direction d'Alain Kerlan et Laurence Loeffel, Hermann, Paris, 2012, p44

l'individu ne peut devenir une personne que par la socialisation »⁵³. Dans l'esprit de Cousinet, cet âge n'est pas celui de l'enfance. La socialisation passe par :

- Le jeu qui est « un substitut de la socialisation »⁵⁴ ;
- Le besoin de sécurité (l'enfant doit être accepté par le groupe et le groupe doit l'accepter) et la constitution d'un milieu sécurisant ;
- Un groupe qui réunit des « *individus aussi semblables les uns aux autres ou aussi complémentaires les uns aux autres que possible, de manière à assurer l'homogénéité fonctionnelle nécessaire à la vie du groupe* »⁵⁵ ;
- La disparition de l'opposition entre jeu et travail, entre activité intellectuelle individuelle et activité ludique collective ;
- La possibilité pour les enfants de constituer des groupes libres d'activités.

Les outils du modèle pédagogique colonial se mettent en place : éducation par le jeu, groupe par tranches d'âges, activités à la carte où l'enfant choisit. Le tout est pensé par l'adulte qui met en place un milieu sécurisant pour l'enfant.

Pour répondre aux besoins plus individuels, le modèle va construire des outils et moyens individualisés, notamment sur les questions de vie quotidienne et de rythme. La colonie de vacances ne doit plus être une collectivité impersonnelle, mais elle doit imaginer des solutions assez souples permettant de satisfaire les goûts et besoins propres à chaque enfant, et cela en fonction des rythmes individuels.

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.

Dès 1961, Jean Planchon rédige un livre (publié aussi aux éditions du Scarabée) sur le repos, le sommeil et les activités calmes et silencieuses⁵⁶. Il y développe l'idée d'un réveil individualisé (parle même d'individualisation du réveil) et de siestes libres par contre le coucher reste « semi-collectif ». Dans cet ouvrage, l'auteur développe toute une théorie appuyée sur des études médicales qui expliquent toute l'importance du sommeil chez les

⁵³ Roger Cousinet, *la vie sociale des enfants, essai de sociologie infantine*, Editions du scarabée, CEMEA, Paris, 1950, p13

⁵⁴ Op. Cit. p50

⁵⁵ Op. Cit. p50

⁵⁶ Jean Planchon, *Le repos et le sommeil des enfants à la colonie de vacances*, Editions du scarabée, paris, 1961

enfants, tant sur le nombre d'heures de repos que sur la différence entre les enfants en fonction de leur âge et de leur constitution. Puis il argumente son propos sur des éléments et des difficultés vécus dans les modèles précédents. Pour déconstruire l'idée que le réveil collectif est une mauvaise chose, il va parler des moyens coercitifs détestables pour réveiller les enfants, de la gymnastique matinale qui est une violence pour l'organisme (en expliquant notamment que les chats ne pratiquent pas ce type d'activités au réveil), puis termine avec cet ultime argument : « *tous les enfants se précipitent aux W.C. qui sont alors en trop petit nombre* »⁵⁷. Ainsi, il déconstruit les idées reçues et les pratiques anciennes, afin de rebondir sur la théorie des besoins : « *dormir son content n'a rien à voir avec la valeur morale d'un individu, ne s'agit-il pas là, plus simplement de la très naturelle satisfaction d'un besoin fondamental ?* »⁵⁸.

Pour ce qui est de la sieste, Jean Planchon va d'abord retarder le début de la sieste d'un quart d'heure à une demi-heure. Il donne trois types d'arguments pour cette première expérimentation. Le premier concerne le fait de ne pas faire des enfants des cobaye d'une expérience maladroite, le deuxième type fait référence à un besoin, celui de commencer la digestion par « *l'évacuation de l'air absorbé au cours du repas* »⁵⁹, ceci pouvant se faire par une petite activité et une « *station debout* ». Le troisième relève de l'organisation des adultes : permettre les services ménagers de manière plus simple et laisser du temps libre aux animateurs pour fumer, boire, bavarder, lire, écouter de la musique, marcher dans le jardin et être en nombre pour ranger. Finalement, dans une « recherche-action », Jean Planchon ne rendra plus la sieste obligatoire et proposera des activités calmes et silencieuses, qui pourront être des activités manuelles, de la lecture, la rédaction des courriers, l'observation de la nature, les jeux de société (mais il faut surveiller), des bavardages à mi-voix, des jeux de poupées (pour les filles) et du dessin.

Pour ce qui est du coucher, le sujet est à peine traité. Jean Planchon conseille de pouvoir réaliser un coucher individuel précoce pour les enfants qui le souhaitent, mais il maintient une heure de coucher et renvoie la question aux moniteurs qui devront « *sentir le rythme enfantin* »⁶⁰, afin de savoir quand coucher les enfants.

Au regard de cette question du sommeil en colonie de vacances, il est possible de dire qu'une réelle réflexion est faite pour mettre en adéquation les études médicales et le fonctionnement de la colonie, et ainsi permettre une meilleure individualisation des choses. Pour autant, l'hypothèse suivante peut être faite : trop d'individualisation viendrait remettre en question la place de l'adulte et sans doute son autorité. Si aller se coucher tôt est un besoin pour l'enfant, c'est aussi un moyen pour l'adulte d'être plus tranquille car les enfants

⁵⁷ Op Cit, p70

⁵⁸ Op. Cit, p71

⁵⁹ Op. Cit, p64

⁶⁰ Op. Cit, p74

sont censés être au calme dans les chambres. L'organisation est faite pour satisfaire un besoin de l'enfant défini comme tel par les études scientifiques, mais aussi pour permettre à l'adulte d'avoir du temps pour lui. Les activités proposées lors du « temps calme-sieste » doivent maintenir du temps disponible pour l'adulte. L'individualisation, même appuyée par des travaux scientifiques, ne doit pas remettre en question l'autorité et la place centrale de l'adulte, place et autorité qu'il a parce qu'il sait ce qui est « bon » pour l'enfant. Il n'empêche que le réveil individualisé, qui se traduit par un lever et un petit-déjeuner échelonné en self-service, est une réelle avancée pour la prise en compte de l'enfant comme individu.

Cette même idée de prise en compte de l'enfant se retrouve dans un autre ouvrage de Jean Planchon : *Besoins des enfants et rythme des activités*. Cet ouvrage aborde la question des activités obligatoires (notamment celle que l'enfant choisit) et libres. Les activités obligatoires ne sont pas remises en cause, mais elles demandent à être assouplies dans leur fonctionnement et à être moins nombreuses, et ceci afin de répondre au rythme individuel de chaque enfant. Ce qui est remis en question, c'est bien davantage la manière de faire plutôt que l'idée. Pour les activités au choix (nouvelle manière de faire des activités obligatoires), J. Planchon pose la question des motivations qui poussent un enfant à choisir telle ou telle activité ; il dit à ce sujet : « *Qui choisit ? Le moniteur, l'enfant ? Qui emporte la décision ? De toute façon le rôle du moniteur apparaît déterminant* »⁶¹. Il ajoute d'ailleurs que le choix est davantage une adhésion de l'enfant à l'activité proposée qu'un choix plus ou moins libre et il indique que « *le choix individuel des enfants dépend certainement beaucoup de leurs besoins personnels généraux, de leur tempérament, de leur caractère et de leurs besoins particuliers du moment* »⁶². L'adulte propose des activités, l'enfant doit y adhérer et ce sont les besoins de l'enfant qui guident son choix. Les besoins de l'enfant et l'adulte sont au centre du fonctionnement. Il n'est pas possible de parler réellement d'individualisation dans le cadre de ces activités au choix (ou à la carte). Voyons ce qui est dit sur les activités libres qui, elles, devraient répondre réellement aux souhaits de l'enfant.

Ces activités libres sont facultatives, mais se définissent en fonction du nombre et du rythme des activités obligatoires. Jean Planchon explique : « *des enfants tendus et fatigués par des activités obligatoires trop lourdes n'entreprendront rien d'eux-mêmes. A l'inverse, une colonie trop pauvre en activités organisées ne risque pas non plus de voir fleurir des activités spontanées* »⁶³. C'est donc le travail des animateurs qui induit le fait que les enfants vont pouvoir trouver des activités pour eux-mêmes. L'adulte reste central... L'activité libre doit aussi donner la possibilité à l'enfant de « *s'adonner à ce qui l'intéresse spécialement aussi*

⁶¹ Jean Planchon, *Besoins des enfants et rythme des activités*, éditions scarabée, paris, 1954, p93

⁶² Op. Cit, p93

⁶³ Op. Cit, p95

*bien que l'occasion de satisfaire des besoins personnels d'activités classiques plus grands que ceux des camarades de son groupe »*⁶⁴. L'enfant, à travers l'activité libre, a la possibilité d'un côté de quitter son groupe constitué en tranches d'âge et d'un autre de faire des activités qu'il aime, même si elle ne relève pas de son âge a priori. La théorie est bien, là encore, au centre de l'organisation. Tout devient besoin, dormir, manger, mais aussi jouer ou se détendre... Tout passe par l'adulte, même l'activité libre. Jean Planchon définit le rôle du moniteur dans une activité libre comme étant avant tout de la surveillance, mais aussi la capacité que pourra avoir le moniteur à « *entrer dans l'entreprise enfantine* » avec tact⁶⁵. Et pourquoi entrer dans le jeu des enfants ? Pour aider à l'organisation, « *pour faire rebondir leur intérêt* » et « *pour épargner une fatigue excessive* »⁶⁶... La question suivante peut être posée : est-ce que l'enfant a la possibilité de refuser l'entrée de l'adulte dans le jeu ? Si l'enfant peut refuser, il est alors possible de parler d'individualisation.

L'alternance de ces activités obligatoires et libres est là aussi faite par l'adulte. Une journée en colonie se découpe en fonction du rythme des enfants. Courbe à l'appui, les activités obligatoires ont lieu le matin après 9h30 et l'après-midi après 15h00, les grands jeux sportifs après le goûter et après 11h00, la grande toilette à 18h00, les repas à 12h00 et à 19h, les activités libres après le repas du soir ou le matin entre 9h30 et 11h, la veillée est possible à 20h00 et le coucher vers 21h00... Pour un « couvre-feu » à 21h30. La journée est découpée parfaitement en fonction des besoins des enfants, ils n'ont aucune latitude pour décider ou faire autre chose. Les heures sont fixes... La journée-type est inventée, elle restera la même jusqu'à aujourd'hui.

Ce modèle de fonctionnement pensé et mis en place au cours des années 50, reste celui mis en place aujourd'hui. Il a été pensé de la même manière, avec des avancées plus ou moins rapides, par les autres organismes. L'UFCV édite en 1957 deux brochures pour son cinquantenaire, l'une appelée *Colonie de Vacances, milieu de loisir (recherche psychologique)* et l'autre intitulée *Vacances en colonie, facteur d'équilibre (une médecine des loisirs)*. Cette deuxième brochure rédigée exclusivement par des médecins montre que l'UFCV gardait l'idée que les colonies de vacances avait des finalités hygiénistes. La première brochure, quant à elle, reprend les besoins de l'enfant et développe une psychologie du loisir puis une pédagogie du loisir, pour conclure qu'il y a une carence de l'institution scolaire quant à l'éducation générale et notamment au loisir de l'enfant, et que la colonie de vacances va se construire sur une psycho-pédagogie du loisir. L'UFCV parle alors

⁶⁴ Op. Cit, p95

⁶⁵ Jean Plachon, *Besoins des enfants et rythme des activités*, éditions scarabée, paris, 1954, p96

⁶⁶ Op. Cit, p96

de « *besoin de loisir, qui, bien que n'ayant pas, comme nous l'avons dit, d'objet spécifique, a pour le moins des modalités de réponses privilégiées* »⁶⁷.

L'individualisation dans les colonies a finalement assez peu changé depuis cette période; le petit-déjeuner échelonné est la principale avancée avec l'apparition des temps et sorties libres (notamment pour les adolescents). D'autres avancées voient le jour à partir des années 70 : le placement libre dans les chambres et à table, l'apparition des self dans les cantines, les boîtes à idées ou réunions permettant aux enfants de proposer des activités, et progressivement l'apparition de lieux permettant le respect de l'intimité des enfants.

Au cours de la période allant des années 50 (construction du modèle colonial) aux années 90, le modèle de socialisation n'a pas changé. L'individualisation reste une adaptation des moyens, plus qu'un changement de méthode ou de processus.

Les années 70 ont apporté dans les idées de nombreux changements, notamment sur la question de l'autorité et des rapports entre adulte et enfant. L'influence des pédagogies rencontrées dans les milieux scolaires, notamment celle de Célestin Freinet, va amener les organisateurs de colonies de vacances et les organismes de formation d'animateur à tenter de nouvelles expériences pédagogiques. Dans le PLI, la revue des formateurs de l'UFCV, le numéro d'avril 71 consacre un article à Célestin Freinet et Carl Rogers. Tout au long de cet article rédigé par une formatrice, les idées de Freinet et de Rogers sont présentées en parallèle. Le concept de « non-directivité » semble particulièrement intéresser la rédactrice ; la question se porte essentiellement sur l'autorité et sur les relations enfant/adulte. Elle conclut en expliquant : « *tout ceci amène une remise en cause du rapport à l'autorité, qu'il s'agisse de l'expression libre ou des techniques d'individualisation où l'enfant travaille à ce qui lui convient, à son rythme* »⁶⁸. Dans cette phrase, deux éléments apparaissent importants à souligner pour comprendre pourquoi cette question de l'individualisation est restée marginale. Premièrement, l'expression « techniques d'individualisation » peut laisser croire qu'individualiser l'enfant relève de la technique et donc d'éléments à mettre en place comme les petits déjeuners échelonnés, la place libre, les boîtes à idées, etc... Deuxièmement, il est fait référence à l'enfant qui travaille, donc à l'école, dont le processus de socialisation est l'acculturation. L'individualisation n'est pas encore un processus de socialisation, elle reste une adaptation des moyens et des méthodes. La socialisation reste synonyme d'acculturation.

⁶⁷ Daniel Hamelin in UFCV, *Colonie de Vacances, milieu de loisir (recherche psychologique)*, UFCV, Paris, 1957, p86

⁶⁸ Pli, avril 1971, article Freinet et Rogers vus par l'équipe régionale de Grenoble, p4

Quelques expériences se mettront tout de même en place sur d'autres modèles : la colonie de Jean Houssaye à Lancieux, la colonie de Chaunière en 1973, la colonie d'Évolène aussi en 1973, puis plus tard la colonie de Courcelles-sur-Aujon de l'UFCV en 1979.

Ces quatre colonies sont toutes construites sur des processus de socialisation et des pédagogies différentes.

Lancieux : cette colonie se construit autour d'une pédagogie (la pédagogie institutionnelle), la non-directivité et d'une idée politique (l'autonomie). Jean Houssaye explique lui-même que « *les enfants peuvent non seulement participer aux activités ou ne pas y participer, mais de plus ils peuvent décider eux-mêmes de leurs rapports, c'est-à-dire de leurs relations « ici et maintenant», de leurs activités communes, de leur organisation concrète, des objectifs qu'ils entendent poursuivre* »⁶⁹. La colonie s'organisait concrètement en quatre groupes d'âge, quelques règles de base (horaires des repas et les locaux), et plusieurs réunions. Une première, chaque matin et par groupe, pour organiser les activités et reprendre les problèmes rencontrés et une deuxième, tous les trois jours, dénommée assemblée générale, où tout le monde est présent (tous les groupes et tous les animateurs) pour gérer les questions d'organisation générale, les conflits et problèmes qui concernent l'ensemble.

De cette colonie expérimentale, Jean Houssaye conclut que le « laisser-faire » guette une telle organisation si les animateurs n'utilisent pas suffisamment les instances et s'ils ne sont pas en capacités d'être des « techniciens de l'organisation ». Pour amener un groupe d'enfant à prendre des décisions collectives, les instances et la relation animateur/enfant semblent être les deux éléments les plus importants.

La colonie de Chaunière : Un compte-rendu de cette colonie est présenté dans la revue de l'UFCV n°106 de 1973. Cette colonie s'appuie sur la non-directivité de Carl Rogers et s'organise de la manière suivante : groupes d'âge au départ mais pouvant évoluer (ce qui ne fut pas le cas), les réunions si nécessaire entre enfants et adultes et des réunions entre adultes uniquement pour analyser la journée écoulée. Le compte-rendu met en évidence deux points. Premièrement, le fait que le pouvoir ne soit plus uniquement dans les mains des adultes, mais se trouve davantage dans les réunions enfants/adultes et le développement des activités spontanées des enfants. Jean Houssaye, qui reprend cette expérience dans son livre *Et pourquoi que les colos sont pas comme ça ?* note tout de même que le pouvoir de décision aux enfants est assez timide...

Evolène : Cette colonie expérimentale s'appuie sur l'expérience de Alexander Neil et les travaux de Carl Rogers sur la non-directivité et se fonde sur cette hypothèse de départ : « *l'être humain, même jeune, sait fondamentalement se développer dans la ligne qui lui est la*

⁶⁹ Jean Houssaye, *Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça?*, Matrice, Paris, 1995, p69.

*plus favorable au sens absolu et est tout à fait capable de se diriger lui-même »*⁷⁰. A côté de ces références, on en trouve d'autres et bien moins claires : psychologie humaniste, anti-psychiatrie, philosophie de l'existence, courant théologique de la « mort de Dieu », et sagesse spirituelle. La colonie se construit sur deux choses : l'équipe d'adultes se doit de travailler dans une attitude non-directive, c'est-à-dire de laisser évoluer les enfants librement sans rien leur imposer et une réunion chaque soir (seule obligation). Cette colonie sera fermée avant sa fin et elle laisse le sentiment que les organisateurs ont joué aux apprentis-sorciers. Pour autant quelques conclusions sont intéressantes à pointer :

- Le groupe d'enfants a évolué d'un égocentrisme vers la construction réelle d'un groupe soudé libre, allant jusqu'à vivre nu.
- Ce groupe d'enfants soudés a déstabilisé le groupe d'adultes qui ne savait plus quoi faire.
- La réunion journalière a eu un rôle central pour passer de l'égocentrisme au groupe, pour désamorcer les conflits, pour faire circuler l'information, pour construire de nouvelles relations, pour construire la communauté.

L'expérience de la colonie d'Évolène montre aussi la difficulté des animateurs, l'importance de l'instance collective et la nécessité d'une relation de qualité entre enfants et adultes.

Courcelles-sur-Aujon : La colonie de Courcelles, toujours en activité, a été longuement étudiée par Jean-Marie Bataille. Elle s'appuie sur la pédagogie de Montessori et sur un processus de socialisation différent des précédents et de l'acculturation : la personnalisation. Courcelles ne s'organise pas autour d'une instance de décision, mais autour de pôles d'activités ouverts dans lesquels les enfants choisissent de se rendre ou pas, de service que les enfants peuvent faire, et d'activités de groupe facultatives. L'enfant est libre de circuler dans le cadre (physique et psychique) défini, l'animateur est là pour aiguiller, conseiller, aider et animer. Courcelles est une exception dans le champ des colonies de vacances, car cette colonie est sans doute la seule de manière permanente à avoir construit un nouveau modèle de colonie de manière pérenne depuis plus de 30 ans. Jean-Marie Bataille définit un « effet Courcelles » spécifique à la pédagogie mise en place comme « *la bascule vécue par les enfants entre un moment où l'activité est d'abord un supporteur d'être dans le centre et une activité recherchée pour construire ses propres vacances avec d'autres. Pour que cet effet se produise, il semble nécessaire que les enfants créent d'abord une relation avec un, deux ou trois autres enfants* »⁷¹. Courcelles permet la socialisation, permet à l'enfant de développer sa personnalité.

⁷⁰ Collectif, *Enfants libres d'Évolène, Rougemont*, Lausanne, 1974 - p30

⁷¹ Jean-Marie Bataille, *Enfants à la colo, Courcelles une pédagogie de la liberté*, Cahiers de l'action n°15, INJEP, Paris, p67

L'individualisation se rapproche en reprenant ces quatre colonies spécifiques, les pédagogies de la décision ne sont plus très loin : instance de décision collective, pouvoir de décision confié aux enfants et relation de qualité entre enfants et adultes.

Qu'en est-il aujourd'hui de l'individualisation en colonie de vacances ? Que disent les organisateurs de cette question ?

2. L'individualisation aujourd'hui en colonie :

Dès 1975, l'UFCV reconnaît aux adolescents le fait de pouvoir s'autodéterminer et le fait de pouvoir décider durant le séjour. S'esquisse alors une nouvelle manière de gérer la colonie : *« il faut que la vie collective à tous ses niveaux, s'organise autour d'instance de dialogue, de décision et de bilan »*⁷². La participation décisionnelle des adolescents en colonie de vacances apparaît. Par la suite, l'UFCV poursuivra une réflexion autour du rôle central de la socialisation en colonie de vacances. La création de la colonie de Courcelles fait partie de ce travail. En 1990, un dossier spécial du PLI est consacré à la socialisation de l'enfant. Dans ce dossier, les besoins et les étapes du développement de l'enfant sont présentés et mis en avant, ce qui laisse croire que le modèle colonial est bien présent, mais un article explique longuement comment passer de relations asymétriques enfant/adulte à des relations symétriques et comment la socialisation peut se construire sur un processus interactif et sur la socialisation entre pairs. L'article s'appuie sur les travaux du CRESAS (unité de recherche de l'INRP) sur *« La participation des interactions sociales à la construction des savoirs »*, pour conclure qu'*« à travers des observations réciproques, des processus de négociation et d'échanges de points de vue, les enfants sont amenés à préciser et à justifier leur pensée, à prendre du recul par rapport à elle, à la contrôler. Ainsi des notions telles que la coopération, la confrontation, et la recherche de consensus viennent compléter la conceptualisation de la construction des connaissances et amènent à la caractériser comme un processus de co-construction »*⁷³. Si cette explication fait référence aux questions d'apprentissages scolaires, une telle analyse est tout à fait transposable aux savoirs sociaux, c'est-à-dire à la socialisation et donc où la définition de l'individualisation comme processus de socialisation permettant à l'enfant de se confronter à un groupe. Les outils se dessinent : instance de décision collective, recherche du consensus qui passe par une phase d'échange, de confrontation, voire de conflit pour atteindre un consensus (la décision collective).

Dans un numéro de 1996, le même PLI consacre encore un long article à la socialisation ; l'UFCV y précise que le *« Centre de Vacances et de loisirs doit être un espace d'invention,*

⁷² UFCV, *Laissez-nous partir, étude et réflexions sur les vacances d'adolescents*, Clédor, Paris, p125

⁷³ Pli n°28, 2nd trimestre 1990, p28

de découverte et de création du social »⁷⁴. L'approche de la socialisation dans cet article ébauche ce que peut être l'individualisation, notamment en indiquant que trois institutions socialisent les enfants : l'école, la famille et l'animation, et que la socialisation est liée à une institution proposant un cadre.

L'institution « colonie » est définie comme étant un lieu d'activités régi par une législation (issue de la société), donnant un statut aux individus-enfants qui la composent, structurant leurs rapports mutuels, et fixant un espace et un temps donnés. Cette institution colonie est aussi bordée par deux pôles : l'un externe, l'autre interne. Le pôle externe : les projets éducatifs et pédagogiques (valeurs de l'organisateur) et par les valeurs de chaque famille d'enfants qui personnalisent le cadre, le pôle interne est « *un espace vivant constitué par l'ensemble des interactions entre les enfants, les adultes et le milieu. Ce pôle est le champ du négociable, de l'invention et de la liberté. Ce pôle est malléable et déformable, les enfants peuvent y construire au travers de leur quotidien leurs expériences de socialisation* »⁷⁵. Puis l'article poursuit en expliquant que l'institution est un système organisationnel et un groupe d'individus et que « *le groupe engendre l'individu et que l'individu engendre le groupe* », en reprenant une expression de André Missenard. Le groupe permet la construction d'une identité propre.

Ce long article définit assez clairement ce que peut être la socialisation en centre de vacances, il définit la socialisation comme un processus qui se déroule dans une institution, comme un processus d'interactions entre l'enfant et le groupe, et comme un processus permettant à l'enfant de se construire son identité. Seul élément ne permettant pas de dire clairement que la vision de la socialisation par l'UFCV en 1997 est l'individualisation, c'est qu'elle ne définit pas l'organisation et les interaction entre enfant groupe et adulte comme étant sans domination et démocratique.

En 2011, l'UFCV ajoute un article dans le *Journal du directeur* sur l'échelle de la participation de Roger Hart⁷⁶, psychologue américain. Cette échelle est construite sur huit niveaux de participation, allant de « Manipulation » (niveau 1) à « Projet initié par des enfants, décisions prises en accord avec les adultes » (niveau 8), en passant par « Désignés mais informés » (niveau 4), par « Consultés et informés » (niveau 5) et par « Projet initié par des adultes, décisions prises en consultation avec les enfants » (niveau 6). Dans l'article qui accompagne cet outil, l'auteur fait la distinction entre la participation aux tâches quotidiennes et le fait de décider dans une instance collective, il encourage les directeurs à mettre en place ce type d'instance pour organiser les activités et la vie quotidienne, pour réguler les conflits et

⁷⁴ Pli n°92-93, 1^{er} et 2^e trimestre 96, p91

⁷⁵ Op. Cit. p92-93

⁷⁶ Cet outil est repris par d'autres organismes les francas dans un document téléchargeable à l'adresse : http://www.francas13.fr/IMG/pdf/Promouvoir_les_droits_de_participation.pdf ou par la ligue de l'enseignement : http://www.laligue14.org/label/IMG/pdf/impliquer_progressivement_les_enfants_et_les_jeunes_dans_le_choix_la_mise_en_oeuvre_des_activites_la_vie_collective.pdf

permettre l'expression des désaccords et pour permettre le partage de satisfaction. Pour l'UFCV la participation permet d'aborder concrètement le *vivre ensemble*, l'apprentissage de la vie collective et la découverte de la citoyenneté, et elle précise : « *inscrire la participation des enfants dans les projets est essentiel au plan éducatif* »⁷⁷.

Que dit de son côté la JPA, confédération regroupant notamment les CEMEA, les Francas, la Ligue de l'enseignement et la fédération Léo Lagrange ?

Dès 1975, comme l'UFCV, les CEMEA et les Francas déclinent leurs objectifs pour les centres de vacances⁷⁸. Au-delà de la réponse à apporter aux besoins de l'enfant (qui sont cités au nombre de neuf), sept objectifs sont proposés. Deux sont particulièrement intéressants : favoriser l'accès à l'autonomie et la socialisation de l'enfant en sauvegardant l'équilibre vie collective, vie individuelle, et développer la capacité de l'enfant à se prendre en charge, à s'autodéterminer, à prendre des responsabilités au sein d'un groupe. Tout comme l'UFCV l'autodétermination est reconnue comme un objectif à atteindre pour les enfants. Dans ce même numéro de *Camaraderie*, les CEMEA et les Francas expliquent qu'il faut libérer les enfants et les jeunes « *des conditionnements qui pèsent sur chaque individu* »⁷⁹. Ils expliquent qu'il s'agit des conditionnements de la société et des groupes d'influence. L'idée que la collectivité est un frein au développement de l'individu apparaît dans le discours de ces deux organismes. Ils parlent, par la suite, de la « *conquête de la liberté* », qui passe par la « *libération des liens de dépendance* » et par la « *prise de conscience des déterminismes* » et pointent que la « *vie collective impose une nouvelle sujétion* »⁸⁰. Pour arriver à leurs fins, les CEMEA et les Francas indiquent qu'il « *faudra passer de la notion d'assujetti à celle de co-existant, qu'il faudra favoriser l'expression de l'enfant, la coopération entre les enfants et la prise de décision par les enfants avec les adultes* »⁸¹. Le discours est plus politisé que celui de l'UFCV, l'idée d'autodétermination est commune mais, pour ces deux organismes, le pouvoir de décision n'est pas confié aux enfants, il se fait avec l'adulte. En 1997, la JPA édite un petit livre *Les centres de vacances et de loisirs : atout du vivre ensemble*, issu d'un colloque du même nom et préfacé par M.-G. Buffet, alors ministre de la Jeunesse et des sports. Ce livre reprend de nombreuses contributions portant sur la question du vivre-ensemble et son objectif est « *de préciser comment les CVL, modèles*

⁷⁷ Participer, article publié dans *Le Journal du directeur et de l'organisateur*, UFCV, Édition 2011

⁷⁸ *Camaraderie* supplément du n°148, mars 1975, p16

⁷⁹ Op. Cit. p17

⁸⁰ Op. Cit. p17

⁸¹ Op. Cit. p17

collectifs de séjours, participent à cette construction individualisée, et de vérifier comment pouvaient s'articuler autour du moment des vacances vivre ensemble et projet individuel »⁸².

Quatre textes parlent clairement de la socialisation comme un échange entre des enfants et le groupe. Claude Ferray, de la Ligue de l'enseignement, précise qu'il faut appréhender une nouvelle conception de la vie collective, qui a comme premier partenaire le jeune partant en colonie. Il est « *à la fois promoteur et aussi acteur de son éducation. Il faudra donc lui donner la possibilité de s'exprimer, de contester, de proposer, de décider, de choisir* »⁸³. Le vice-président des Francas, Pierre de Rosa, ne va pas jusqu'à la décision et présente une opposition entre individu et collectivité, en expliquant que « *la réduction des contraintes d'une collectivité passe nécessairement par la participation des individus qui la composent, tant dans son organisation que pour son fonctionnement : détermination, et actualisation des règles de vie, prise de connaissance des fonctions et des rôles* »⁸⁴.

La même idée, qui fait de la vie collective un frein au développement de l'individu, reste vingt ans plus tard.

Dans un article de 1996 paru dans les *Cahiers de l'animation* (journal des CEMEA), Bertrand Chavaroche rompt clairement avec cette idée et avec l'acculturation comme modèle de socialisation en centre de vacances. Il explique que la vie collective en colonie ne doit plus être organisée pour « *imposer à chacun de se conformer à un moule et de faire la même chose* » et que celle-ci doit amener au contraire l'épanouissement de chacun par « *une socialisation où l'individu prend toute sa place et va progresser grâce à la richesse du groupe* »⁸⁵. Il indique que l'adulte doit avoir une position permettant à l'enfant d'être individualisé, que les enfants doivent pouvoir prendre part à la vie du groupe et prendre des décisions concernant la vie quotidienne et l'emploi du temps. Il conclut son article par : « *les enfants nous rappellent à leur manière que les vacances, symbole du temps du libre choix et de la libre décision, ne doivent pas être à l'évidence du temps contraint* »⁸⁶.

Le lien entre individu et collectivité apparaît, l'individu et le collectif ne sont plus des freins réciproques l'un pour l'autre, mais bien de éléments inséparables reliés par la socialisation dans un processus interactif.

En 2002 et toujours dans les *Cahiers de l'animation*, Michel Hirtz redéfinit la notion de choix, si importante dans le modèle colonial développé par les CEMEA, comme étant : « *le pouvoir*

⁸² Jacques Henrad, *Vivre ensemble, un élément-clé de la socialisation*, dans *Les centres de vacances et de loisirs : atout du vivre ensemble*, INJEP, Paris, 1997, p9

⁸³ Claude Ferray, *La vie collective, un moyen pour faire vivre des valeurs*, dans *Les centres de vacances et de loisirs : atout du vivre ensemble*, INJEP, Paris, 1997, p51

⁸⁴ P de Rosa, *L'individu et la collectivité*, dans *Les centres de vacances et de loisirs : atout du vivre ensemble*, INJEP, Paris, 1997, p43

⁸⁵ Bertrand Chavaroche, *L'intimité de la vie collective dans les cahiers de l'animation* 1^{er} trimestre 1996, p39

⁸⁶ Op. Cit. p39

de décider ce que je fais, quand je le fais, avec qui je le fais. Bien sûr il y a des contraintes d'ordre matériel, technique, moral, légal, relationnel, à certains de mes choix. Cela implique des échanges, des négociations, des prises de décisions dans des lieux de paroles clairement repérés. C'est ce qui fait la différence avec le « quand j'veux , où j'veux » du Club Méditerranée »⁸⁷.

L'instance de décision collective apparaît, l'individualisation n'est plus si loin : construction de l'identité à travers les interactions entre l'individu et le groupe dans une instance démocratique en vue de prendre des décisions.

Si, dans la théorie des articles et des documents édités par les fédérations d'éducation populaire organisatrices de colonies de vacances ou de stages de formation, l'idée de l'individualisation et de la participation démocratique des enfants fait son chemin, dans la pratique, il est bien difficile d'en trouver les traces sauf aller chercher du côté des pédagogies de la décision, inventées par Jean Houssaye puis développées par Sebastien Pesce et Jean-Marie Bataille.

3. Les pédagogies de la décision :

A la suite des ses expériences auto-gestionnaires et fondées sur la pédagogie institutionnelle. Jean Houssaye va progressivement se poser la question du pouvoir de décision confié aux enfants dans les colonies de vacances. Dans *Et pourquoi que les colos sont pas comme ça ?*, Jean Houssaye rejette ce qu'il appelle « le pouvoir du choix » pour passer au « pouvoir de décision ». Dans son idée, il s'agit, d'un coté, de ne pas amener l'enfant à devenir uniquement un consommateur d'activités et, de l'autre, de définir un mode de socialisation spécifique aux colonies de vacances. En rejetant, en même temps, les colonies libertaires (du type Evolène) et le modèle colonial, Jean Houssaye va construire les pédagogies de la décision.

La première définition est posée par Jean Houssaye lui-même, elle est construite en opposition avec le modèle traditionnel et date de 1995 : « *la pédagogie de la décision ouvre 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* »⁸⁸. La pédagogie de la décision est présentée comme s'opposant à la pédagogie du choix mise en place dans le

⁸⁷ Michel Hirtz, Groupe de vie dans *Les cahiers de l'animation*, n°38 2^e trimestre 2002, p9

⁸⁸ Jean Houssaye, *Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ?*, Matrice, Paris, 1995, p 233

modèle traditionnel des colonies de vacances. Jean Houssaye présente la pédagogie du choix comme une pédagogie qui "sait" pour l'enfant : « *une pédagogie de l'emprise au nom du savoir sur l'enfant* ». Il précise tout de même sa pensée en indiquant que la pédagogie de la décision cherche à construire une collectivité où la loi est mise en pratique et où l'enfant est un sujet-acteur avec d'autres.

La deuxième définition est rédigée par Jean-Marie Bataille, animateur, formateur BAFA avec Jean Houssaye sur des colonies de vacances et chercheur en sciences de l'éducation. Jean-Marie Bataille propose en décembre 2007 dans la *Lettre d'Isogoria* la définition suivante : « *les Pédagogies de la décision se définissent comme la possibilité donnée aux individus de décider de ce qui les concerne au sein d'un dispositif approprié qui permet de construire des règles communes à partir de l'analyse des sentiments qui émergent dans l'ici et maintenant des rencontres* »⁸⁹. Il ajoute dans son article quatre éléments permettant une définition plus précise : la présence d'une instance de décision, la prise en compte simultanée des activités et du *vivre ensemble*, le fait que l'enfant puisse modifier le fonctionnement de la colonie et la socialisation comme objectif prioritaire. En clair, Jean-Marie Bataille précise que les colonies fondées sur les pédagogies de la décision s'appuient sur « être et faire ensemble ». Dans un article nommé « Les pédagogies de la décision - individualisation en colonie de vacances »⁹⁰, il définit simplement le principe de base des pédagogies de la décision comme « *permettre aux individus de décider de ce qui les concerne* » et les mises en pratique comme « *mettre dans les mains des enfants réunis avec les animateurs, le pouvoir de décider du fonctionnement et des activités de la colonie de vacances* »⁹¹.

Concrètement les pédagogies de la décision s'appuient sur une organisation de la colonie qui s'appuie sur six invariants⁹² :

- La socialisation (le *vivre ensemble*) comme but.
- Le pouvoir de décision confié aux enfants.
- L'absence de distinction entre activité et fonctionnement.
- La présence d'une instance de décision collective.
- La mise en place de moyens d'expression qui alimentent l'instance de décision.
- Le jeu libre.

Tous ces points sont travaillés avec les adultes, sans domination de l'un sur l'autre et avec la

⁸⁹ *La lettre d'Isogoria* n°2 , décembre 2007-janvier 2008. I Isogoria est une association dont le but est de promouvoir les pédagogies de la décision fondée par Jean-Marie Bataille. p20

⁹⁰ Jean Houssaye direction, *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Matrice, Paris, 2010, p313

⁹¹ Op. Cit. p316

⁹² Jean-Michel Bocquet, *L'enfant, le groupe et le processus de décision - Rôle de l'animateur dans une colonie en pédagogie de la décision*, mémoire de Master 1 en sciences de l'éducation, université de Rouen, 2010, p15

mise en place de jeu libre pour les colonies de vacances.

Ce sont ces principes et invariants, que j'ai essayé de mettre en oeuvre au cours de la recherche-action réalisée durant une colonie en août 2011. Ma question de recherche était : « Comment se déroule le processus d'individualisation dans une colonie de vacances dont le fonctionnement s'appuie sur une pédagogie de la décision ? ».

J'ai donc construit une méthodologie de recherche-action, recueilli des données, puis j'ai essayé de comprendre le processus d'individualisation qui s'est mis en place lors de cette colonie.

Dans un premier temps, je présenterai la pédagogie mise en place, le terrain de recherche, puis la méthodologie et les modes de recueil des données. J'indiquerai aussi les limites de cette recherche.

Dans un second temps, j'analyserai les données et, au regard des éléments théoriques, je montrerai que ce processus est marqué par des étapes et des éléments caractéristiques.

4. La recherche-action

Pour comprendre le processus d'individualisation dans une colonie de vacances en pédagogie de la décision, j'ai fait le choix de mener une recherche-action. Ce choix s'inscrit dans la suite des précédentes expérimentations menées depuis maintenant huit ans et qui ont débouché sur mon entrée en Master en 2008. Depuis cette date, j'ai construit deux recherche-actions, l'une ayant donné lieu à un mémoire de Master 1 et l'autre à un compte-rendu pour l'association organisatrice.

Ces deux précédentes recherche-actions m'ont conduit à retravailler la méthodologie de recherche et notamment à chercher à mettre en cohérence l'idée que la pédagogie est une dialectique entre théorie et pratique, et à élaborer une méthodologie de recherche permettant de construire cette dialectique. Je me suis donc tourné vers la théorie ancrée, méthodologie inductive et qualitative, qui permet de construire une théorisation à partir des données recueillies sur le terrain. Ce sont ces éléments que je vais maintenant présenter. Dans un premier temps, j'expliquerai la place de praticien-chercheur que j'ai occupée lors de la colonie, puis j'expliquerai en détail la méthodologie construite et, enfin, le terrain sur lequel j'ai recueilli les données.

4.1. Le praticien-chercheur.

Jean Houssaye définit la pédagogie comme « *une articulation dialectique entre théorie et pratique* »⁹³. Pour construire cette articulation dialectique, j'ai choisi la posture du praticien-chercheur, c'est-à-dire que je me place comme un chercheur qui travaille sur son propre terrain de pratique professionnelle, ici les colonies de vacances. Mon travail est alors de construire un savoir pédagogique à partir de mes pratiques des pédagogies de la décision. Cette posture me semble en adéquation avec la démarche que j'ai engagée depuis mon entrée en formation en Master 1, c'est-à-dire ancrer la démarche de recherche sur le terrain des pratiques et d'essayer de comprendre les processus induits et les effets produits par les pédagogies de la décision.

Ruth Kohn explique que : « *engager une recherche à partir de et à propos de sa propre*

⁹³ Jean Houssaye, Peut-on parler d'une problématisation pédagogique, entretien avec Michel Fabre, *Recherche et Formation* n°48, 2005, p107

*sphère d'action constitue une situation paradoxale : c'est en examinant de près cette pratique que les acteurs prennent de la distance par rapport à elle. C'est en portant une interrogation systématique sur un aspect particulier que les facteurs en jeu et leurs articulations peuvent être mis au clair »*⁹⁴. Il s'agit donc de prendre une distance critique avec mes propres pratiques, de les questionner, de les mettre en débat afin de les faire évoluer, et de viser à une théorisation de mon action de praticien en colonie de vacances.

J'ai ainsi construit une méthodologie de recherche basée sur la « théorie ancrée ». Cette théorie, développée notamment, par Barney Strauss et Anselm Glaser⁹⁵, est une méthodologie qualitative inductive, qui permet de construire une conceptualisation des processus à partir des données. La théorie ancrée part des données de terrain recueillies sous forme d'entretiens, d'observations ou de traces (photos, vidéos ou tout document utile) pour décrire et construire une conceptualisation des processus complexes. Au départ de la recherche, un champ est défini, une question est posée, puis au fur et à mesure des étapes (codage, catégorisation, saturation des données, analyse des données, puis conceptualisation) se dégagent une compréhension et une théorisation. Celle-ci est alors représentée par une catégorie centrale, autour de laquelle s'articulent d'autres catégories qui permettent de construire le processus. Ces catégories doivent être communes à toutes les personnes observées et/ou interrogées.

C'est cette méthodologie que je vais maintenant décrire ; je commencerai par expliquer les raisons qui m'ont amené à l'utiliser, puis les étapes par lesquelles je suis passé, avant de présenter l'analyse des données, une discussion et les limites de cette recherche.

4.2. La théorie ancrée

J'ai réalisé une recherche-action dans le cadre d'un Master 1, celle-ci a été présentée dans un mémoire qui mettait en évidence les faiblesses de la méthodologie utilisée. J'ai donc remis en place une nouvelle recherche dès la première année du Master 2 ; celle-ci se présentait sous la forme d'une méthodologie hypothéticodéductive et se déroulait par un

⁹⁴ Ruth Kohn, La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production de connaissances, *Bulletin de psychologie*, XXXIX (377), 1986, p818

⁹⁵ Voir le livre de Barney Glaser et Anselm Strauss, *La découverte de la théorie ancrée, stratégies pour la recherche qualitative*, Armand Colin, Paris, 2010.
Voir aussi l'article de Pierre Paillé dans la revue *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, paru en 1994 intitulé : « L'analyse par théorisation ancrée » disponible sur internet à l'adresse : <http://id.erudit.org/iderudit/1002253ar>
Voir aussi le guide sur la théorie ancrée du Dr Nicolas Hennebo disponible sur internet à l'adresse : <http://www.theorisationancree.fr/Guide11.pdf>

recueil de données puis une analyse de celles-ci, afin de valider ou d'invalider totalement ou partiellement les hypothèses posées avant la réalisation concrète de la recherche-action. Cette méthodologie a là-aussi montré ses limites et surtout restait insatisfaisante, tant par les résultats que par le fait que beaucoup d'éléments observés étaient peu utilisés, alors qu'ils mettaient en lumière des éléments du processus que je cherchais à comprendre.

D'autre part, le peu de travaux universitaires et de recherches existant sur les colonies de vacances et sur le processus d'individualisation ne me permettait pas de construire une revue de littérature suffisamment riche pour pouvoir construire de nouvelles hypothèses.

À partir de ces deux constats et d'échanges avec plusieurs praticiens-chercheurs, je me suis intéressé à la « théorie ancrée ». J'ai donc fait le choix de construire une recherche-action s'appuyant sur cette méthodologie.

Ce travail de recherche reste humble, puisque j'ai surtout essayé de comprendre le processus d'individualisation qui se mettait en place lors de la colonie. Il tend donc à construire un savoir crédible partant du terrain bien plus qu'une conceptualisation généralisable. La théorie ancrée permet ce type de recherche et me paraît adaptée à un travail de construction de savoir pédagogique.

4.2.1. Le terrain de recherche, de recueil de donnée :

J'ai réalisé cette recherche-action dans une colonie de vacances organisée par une association nationale qui permet à des enfants diabétiques de partir en colonie. L'ensemble des colonies de vacances organisées par cette association est déclaré auprès de deux organismes : la Direction Départementale de la Cohésion Sociale, pour le volet colonie de vacances où elle est déclarée comme Accueil collectif de Mineurs (colonie de vacances), et l'Agence Régionale de Santé, pour le volet santé où elle est déclarée comme Service de soins et de réadaptation. De ce fait, le coût du séjour est grandement pris en charge par la sécurité sociale et la colonie est dirigée par une direction bicéphale : un médecin-directeur et un directeur d'animation.

La colonie est encadrée par une double équipe : les animateurs et les personnels médicaux. Pour la colonie observée, les animateurs sont au nombre de six (3 hommes et 3 femmes), les médicaux au nombre de cinq (1 garçon et 4 filles).

Elle s'est déroulée du 30 juin au 19 juillet 2012 soit une durée de 20 jours. Son lieu d'implantation est un chalet situé à l'entrée Pralognan-la-Vanoise.

Le projet pédagogique de la colonie s'appuie sur les pédagogies de décision : le pouvoir de décision est confié aux adolescents par le biais d'un conseil ; le jeu-libre est favorisé ; il existe des outils de communication à disposition des adolescents (cahiers de râpages et de bonheur) ; temps d'échange individualisé par chambre chaque soir (appelé météo) ; affiches d'expression et de propositions. Il n'y a pas de distinction entre fonctionnement et animation, les adultes construisent une relation adulte/adolescent bienveillante. Chaque membre de l'équipe d'animation a collaboré à la construction de la recherche-action et souhaite un questionnement sur ses pratiques. Le modèle pédagogique des colonies de cette association est le modèle colonial, voire même un modèle colonial plus strict, puisque par exemple, les levers sont rarement échelonnés et les activités sont obligatoires pour tous.

Le projet médical a été construit le plus possible en accord avec le projet pédagogique, mais celui-ci est contraint par les directives de l'A.R.S et par les protocoles médicaux mis en place par l'association, il est donc complexe de sortir de ces cadres. L'association demande, par exemple, que chaque adolescent qui se trouve hors de la colonie soit accompagné par un personnel médical ; les infirmeries doivent répondre aux normes des établissements de soins : pharmacie fermée, désinfection, mobilier adapté, etc.

L'association est financée par la Sécurité Sociale, elle dispense, dans le cadre de ces colonies, de l'éducation thérapeutique sur le diabète auprès des adolescents.

J'ai choisi ce terrain de recherche, il a été celui de la première recherche-action menée pendant le Master 2 ; l'association souhaitait mettre en question le processus de socialisation des adolescents accueillis et les directeurs (médicaux et d'animation) étaient pleinement d'accord et/ou à l'origine du projet construit sur les pédagogies de décision. Il était donc possible de mettre en place une recherche-action, puisque l'association partageait ma question de recherche et que les directeurs et personnels étaient volontaires pour construire la recherche-action.

Ma fonction dans la colonie est celle de chercheur, je n'ai aucun lien hiérarchique avec les personnels, je suis un adulte « en plus » dans l'encadrement et j'ai signé un contrat d'engagement éducatif pour la mener de cette recherche-action.

Quelques éléments sur les adolescents présents durant cette colonie :

- Les adolescents viennent de toute la France et sont âgés de 13 à 17 ans avec un âge moyen de 14 ans 8 mois⁹⁶.
- 12 adolescents sont venus à cette colonie pour retrouver des amis qu'ils avaient rencontrés dans d'autres colonies de la même association.

⁹⁶ La liste des adolescents et les âges sont en annexe : tableau n°4.

- 7 adolescents ne sont jamais partis en colonie et 25 sont partis plusieurs fois avec cette association.
- 27 sont volontaires pour être en colonie de vacances (Une adolescente « obligée » par ses parents et deux autres étaient hésitants)
- Quatre raisons les amènent en colonie : être entre diabétiques, rencontrer des copains, apprendre « des choses sur le diabète » et s'amuser
- Les adolescents étaient au nombre de 33, seuls 30 des adolescents présents à la colonie ont été questionnés (2 ont refusés de répondre aux questionnaires et 1 est arrivé après 6 jours de colonie donc impossible de réaliser le questionnaires du premier jour).

J'ai gardé ce terrain de recherche entre les deux recherche-actions, en raison du fait qu'il est particulièrement difficile de trouver des colonies de vacances acceptant de mettre en place un nouveau modèle pédagogique et qu'il est encore plus difficile de trouver des organisateurs acceptant la présence et le financement d'une démarche de recherche. L'autre raison est que je travaille depuis sept années sur les colonies de vacances accueillant des enfants touchés par la maladie (précédemment le V.I.H.) et que ces expériences nous ont montré que le processus d'individualisation était particulier, en raison de la spécificité de ces séjours et de la maladie des enfants présents. Ces colonies de vacances sont construites autour de la question de la maladie : projets spécifiques, présence de personnels médicaux et d'espaces de soin. La maladie est en même temps la raison de la venue des adolescents dans ces colonies de vacances et ce qu'ils cherchent à oublier en n'étant qu'entre adolescents malades. De ce fait le processus d'individualisation comme les colonies semble se construire autour de cette notion de maladie.

Pour comprendre le processus d'individualisation, j'ai recueilli trois types de données : des entretiens, des observations et des traces.

- Les observations : si j'ai réalisé des observations ciblées comme la constitution des tables, j'ai aussi observé des moments de jeu libre et de vie, en choisissant des lieux de passage et de vie. Ces observations permettent de noter les groupes, les interactions existantes entre les adolescents, l'objet de l'interaction et sa durée. En fonction de l'analyse des données durant la colonie, le choix d'avoir un regard particulier sur huit adolescents a été fait. En effet, il était impossible de poursuivre, plus de quelques jours, des observations générales. Le trop grand nombre d'interactions et la complexité des situations ne permettaient pas de noter tout ce qui se passait et de pouvoir ensuite questionner les adolescents sur le « avant » et le « après » de l'observation.

J'ai aussi observé ce qui se déroulait pendant le conseil : le placement des enfants, le nombre de prises de parole, l'objet de ces prises de paroles (avis, propositions, « râleries », blagues, etc...), le destinataire de la parole, etc...

Toutes ces observations ont été notées dans un journal de recherche. Chaque prise de notes est répartie en 3 types :

- * Les notes d'observations (NO), qui rapportent les faits pertinents au problème, s'y ajoutent les personnes, les réactions, les effets provoqués par l'intervention.
- * Les notes méthodologiques (NM), qui se rapportent à la place du chercheur, ses doutes, ses attitudes, ses pensées. On y retrouve l'action et la réflexion du chercheur
- * Les notes théoriques pratiques (NT) : extraites des précédentes, elles sont des pistes de recherche, des réflexions, pour aller plus loin, pour élaborer des hypothèses.

Les observations sont soigneusement datées.

- Les traces gardées notamment sous forme photographique (affiches, comptes-rendus des météo, cahiers ou expressions libres des adolescents) sont des éléments riches d'information, puisqu'ils sont la trace de l'expression et de l'évolution des adolescents durant la colonie. Elles sont, là aussi, datées.
- Les entretiens : j'ai mené, dans un premier temps, des entretiens directifs qui permettent de connaître quelques éléments nécessaires à cette recherche : les raisons de leur venue en colonie dans cette association, s'ils étaient demandeurs, ce qu'ils attendaient de la colonie et ce qui les qualifiait. Puis j'ai mené des entretiens en fonction des observations, en vue de saturer les données, ces entretiens se sont déroulés sous une forme empathique et semi-directive, puisque l'objet de ces échanges n'était pas tant le recueil de données précises, mais bien de laisser la liberté aux adolescents de dire ou de décrire ce qu'ils souhaitaient en fonction d'une situation donnée.

Concernant les entretiens qui se sont déroulés durant la colonie, j'ai fait le choix de ne pas faire des entretiens dirigés, mais de raconter ce qu'ils avaient vécu lors de tel ou tel moment ou d'expliquer quelles avaient été leurs émotions lors de telle ou telle situation. Pour beaucoup de ces entretiens, l'enregistrement n'a pas été possible ; les adolescents refusaient cette démarche, par contre ils acceptaient sans souci les prises de notes qu'ils ont

souvent relues ensuite. Ce choix d'un questionnement ouvert s'est construit au fur et à mesure, d'un côté parce que les questionnaires trop directifs s'avéraient peu pertinents (les réponses étaient courtes et peu exploitables, et les adolescents naturellement racontaient ce qu'ils vivaient) et d'un autre côté je me suis appuyé sur deux remarques de P. Paillé dans son ouvrage *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* : « *les sujets ne répondent jamais directement aux questions de recherche, celles-ci doivent être opérationnalisées pour que puisse se tenir l'enquête* » et l'analyse vise à « *interroger, non plus les sujets, mais les données elles-mêmes [...] et prennent par conséquent une forme beaucoup plus analytique* »⁹⁷.

4.2.2. Méthode d'analyse des données :

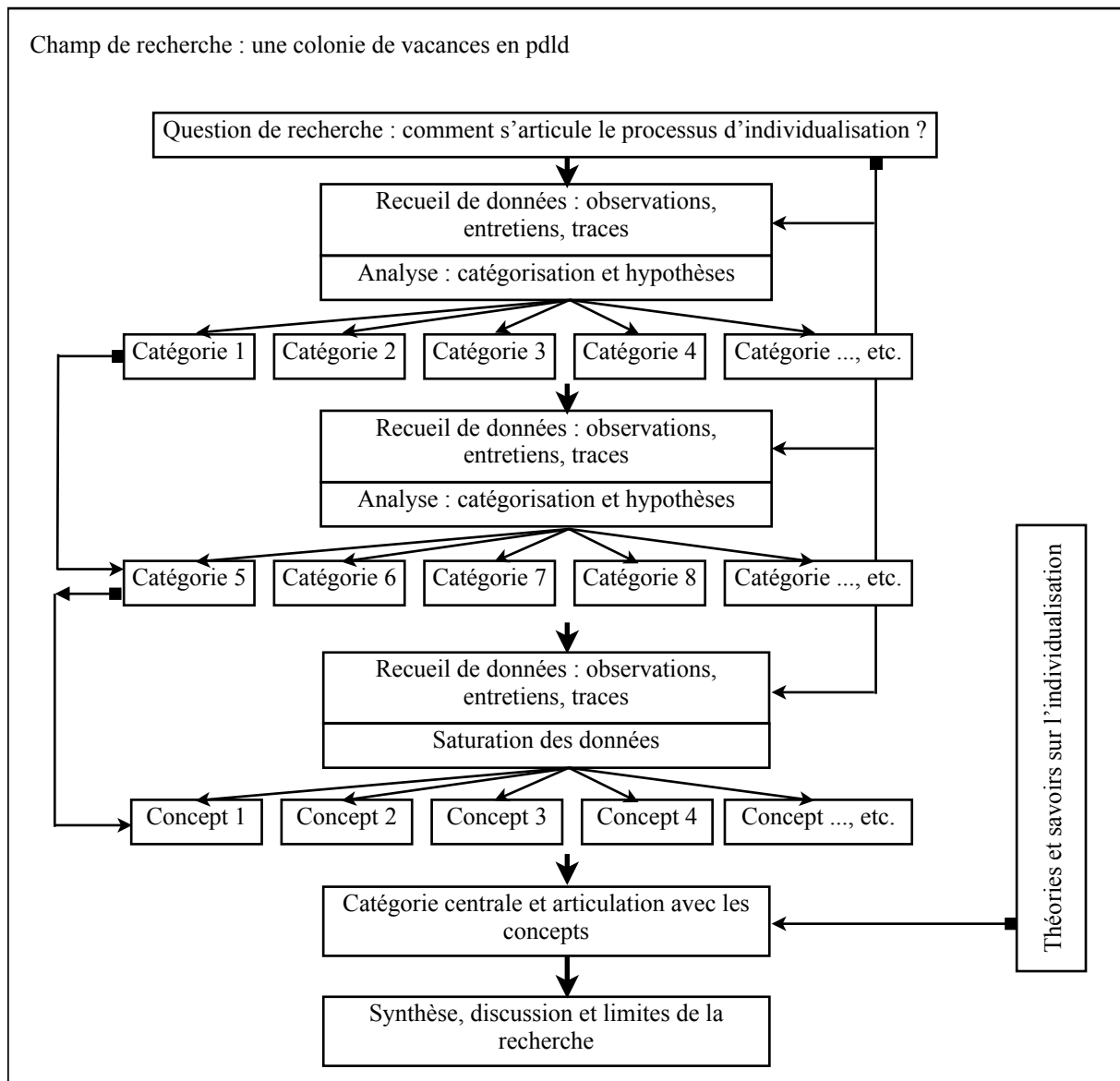
L'analyse des données a été faite sur une approche qualitative de données qualitatives, elle s'appuie sur la théorie ancrée. C'est-à-dire qu'il y a dans un premier temps, le recueil des données et la codification. Dans un deuxième temps, ces données codifiées sont ordonnées par la création de catégories. A partir de celle-ci, un travail de construction d'hypothèse peut être fait, ces hypothèses permettent de comprendre des éléments du processus observé, ici l'individualisation.

Les hypothèses sont, de nouveau, confrontées aux données pour vérifier quelles correspondent bien aux données recueillies. A la suite, une nouvelle phase d'observation va se mettre en place pour permettre d'affiner la compréhension du processus et pour comprendre son évolution. A la fin de cette deuxième phase, le même procédé de catégorisation et de création d'hypothèse se remet en oeuvre.

La troisième phase permet de saturer les données. Une fois ce travail de terrain terminé, l'analyse complète permettant de construire une catégorie centrale peut être menée afin de décrire le processus d'individualisation observé lors de la colonie.

La méthodologie de recherche peut se présenter sous forme graphique de la manière suivante :

⁹⁷ Pierre Paillé, & Alex Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 2005, p118-119



Graphique n°1 : La méthodologie de recherche basée sur la théorie ancrée

4.3. L'analyse des données :

4.3.1. Catégorisation :

Pour débiter la recherche et construire les premières observations, je construis les premières hypothèses en m'appuyant sur mes expériences précédentes et des éléments théoriques issus des lectures. Je ne suis donc pas neutre et détaché du sujet que je vais étudier. J'ai un certains nombres de connaissances théoriques et de représentations sur ce que pourrait être le processus d'individualisation. Les deux hypothèses de départ étaient :

- Tout processus d'individualisation commence par un processus d'individuation
- Le conflit est l'élément déclencheur permettant le changement de fonctionnement pour les enfants

De ces premières hypothèses, j'ai construits des catégories a priori. Ces catégories n'avaient pas vocation à perdurer, mais elle permettait de cibler les observations et de donner une ligne directrice à la recherche.

Ces catégories a priori sont :

- Construire son identité : définir son identité, son statut, sa place
- Interagir avec le groupe : construire sa place dans un groupe, ce que les autres renvoient de moi-même
- Coopérer dans une instance démocratique : je parle ou pas, suis-je entendu, quelle est la forme de mes interventions ?

Les premières analyses des données montrent que ces catégories ne sont pas celles qui apparaissent. Elles sont en fait bien plus précises et plus nombreuses :

- L'affirmation de soi, qui se subdivise en deux sous-catégories : l'affirmation de soi par le caractère et l'affirmation de soi par une activité. Le caractère et l'activité peuvent être affirmés de manière positive ou négative, c'est-à-dire soit par « je suis comme ci » ou « je ne suis pas comme cela » et « j'aime ci » ou « je n'aime pas cela ».
- Se faire des amis, qui se subdivise en trois sous-catégories : être en relation avec quelqu'un que l'on connaît déjà, avec quelqu'un que l'on vient de rencontrer, ne pas être en relation.
- Être diabétique, qui se subdivise en trois sous-catégories : vivre avec d'autres diabétiques, apprendre des choses sur le diabète et oublier son diabète
- Coopérer à la vie du groupe, qui se subdivise en trois sous-catégories : prendre une place centrale dans le fonctionnement de la colonie, coopérer en utilisant les outils mis à disposition et attendre.

Il ne reste pratiquement plus rien des catégories a priori. Je vais maintenant montrer comment ces catégories s'articulent entre elles et les analyser de manière transversale. Je vais montrer que les premiers jours sont bien marqués par une phase d'individuation qui s'appuie sur : les groupes-chambre, les activités ou l'implication dans le fonctionnement afin de construire de nouvelles relations, le rejet de la question du diabète dans le rapport à l'adulte, la volonté de s'affirmer en tant qu'individu et enfin sur l'apparition de la notion de statut qui demandera à être approfondi lors de la deuxième phase.

4.3.2. Première analyse transversale

L'élément central de cette première phase de recueil de données est l'affirmation de soi. Les adolescents cherchent à répondre aux attentes qu'ils expriment sur la colonie et cherchent à se démarquer des autres ou à se faire remarquer. Sur les quatre catégories définies, la première est centrale et les trois autres sont des facilitateurs ou des freins mis en place par les adolescents pour pouvoir appartenir au groupe et pour pouvoir être repéré comme un individu à part entière.

→ L'affirmation de soi et se faire des amis :

La première activité des adolescents a été de constituer leur chambre. Si les jeunes qui connaissaient déjà d'autres participants ont tous construit des chambres avec leurs amis des années précédentes, les jeunes ne connaissant personne ont cherché d'autres jeunes qui leur ressemblent pour constituer leur chambre : « *je me suis mis avec lui (Tom) parce que j'ai discuté avec lui dans le bus et il m'a dit qu'il aimait lire, comme moi aussi j'aime lire on s'est mis ensemble* » (Hugo le 30 juin) ; « *dans la chambre, je suis avec Bob parce qu'on ne connaissait personne (...) je suis avec Luc parce qu'il aime le foot et moi aussi* » (Michel, le 30 juin), « *on s'est mis avec Félicie, Jeanne et Mathilde dans la chambre car on est les plus grandes, je connaissais bien un mec mais les chambres sont pas mixtes...* » (Madie, le 30 juin).

Composition des chambres au 30 juin		Liens entre les ados	
Ch 1	Rdc	Carole	Ont un différent de l'année précédente
	Lance-Gralette	Aurélie	Connait personne
		Paule	Connait personne
Ch 2	Rdc	Perrine	Connait personne
	Petit Mont Blanc	Florence	Connait un autre ado
		Clara	Connait personne
Ch 3	1er étage	Estelle	Amies colo précédente
	Le petit poucet	Lucie	Amies colo précédente
		Maëlle	Amies colo précédente
Ch 4	1er étage	Boris	Connait personne
	Dahu	Yvon	Connait personne
		Laurent	Connait personne
Ch 5	1er étage	Christian	Connait un autre ado
	Le petit Arcelin	Michel	Connait personne
		Bob	Connait personne
		Luc	Connait personne

Composition des chambres au 30 juin		Liens entre les ados	
Ch 6	RdC	Ludivine	Connait personne
	Le Vallonnet	Magali	Connait personne
		Aurélie	Ont un différent de l'année précédente
Ch 7	1er étage	Félicie	Connait Madie
	Génépi	Madie	Amie avec Didier et connait Félicie
		Mathilde	Connait personne
		Jeanne	Connait personne
Ch 8	1er étage	Paul	amis colo précédente
	Les chamois	Marc	amis colo précédente
		Vincenzo	amis colo précédente
		Didier	amis colo précédente
Ch 9	1er étage	Hugo	amis colo précédente
	La petite cordée	Tom	Connait personne
		Jacques	Connait personne
		Valentin	amis colo précédente

Tableau n°1 : Répartition par chambre et lien entre les adolescents

Ces premiers contacts et ces premières relations restent présents dans la vie du groupe, ils se retrouveront à table, les adolescents mangent par chambre et, de ce fait, la mixité n'existe que lorsqu'il faut compléter une table : les garçons mangent entre garçons et les filles entre filles⁹⁸. Cette « pseudo organisation » par chambre durera quelques jours, et sera pointée par plusieurs adolescents qui arriveront avec une journée de retard : « *quand je suis arrivée j'avais l'impression qu'il y avait des clans* » (Perrine, le 30 juin), « *je préférerais un grand groupe plutôt que plusieurs petits* » (Estelle, le 30 juin).

Progressivement, les petits groupes « chambre » vont s'ouvrir, les jeux libres vont permettre aux adolescents ayant des goûts d'activités en commun de jouer ensemble et donc d'apprendre à se connaître : « *on connaît de plus en plus de personnes* » (Magali, le 2 juillet), « *on connaît de mieux en mieux les gens* » (Lucie, le 1 juillet). Des lieux de jeux communs s'organisent, la salle d'activités d'en haut devient le lieu des « rappeurs », celle du bas un lieu de passage pour trouver des personnes pour jouer, le terrain extérieur le lieu de rencontre des sportifs (notamment les footballeurs).

On constate alors que les adolescents qui se sont définis exclusivement par une activité qu'ils aiment, quittent plus rapidement leur « groupe chambre » pour créer de nouvelles relations. Les filles, quant à elles, demandent majoritairement que la mixité soit plus importante. Un message sur ce sujet apparaît dans le cahier de rôlages le 2 juillet « *Les garçons et les filles ne sont pas mélangés. Ils devraient y avoir plus d'activités ou ont est mélangés* » (anonyme, le 2 juillet) et ce sujet est abordé au conseil du même jour par une fille, tout le monde approuve.

⁹⁸ Voir Observation n°1 : placement à table, en annexe

Si on observe une augmentation des relations chez les adolescents qui se sont définis positivement par l'activité, on constate un faible nombre de relations pour les adolescents qui se sont définis négativement par le caractère (ils sont 3 exclusivement définis négativement par le caractère, 6 qui se sont définis négativement par le caractère et positivement par une activité et 1 qui se définit négativement par le caractère et l'activité)⁹⁹. Huit de ces dix adolescents mangent soit avec leur « groupe chambre », soit sur la table « des adolescents seuls », soit à une table d'adultes. Ils cherchent avant tout à discuter avec les adultes, ils jouent souvent seuls ou toujours avec le même petit groupe, ou restent dans leur chambre. La construction de nouvelles relations semble bien difficile pour eux. Lorsque l'on questionne ces adolescents sur le groupe, ils répondent de manière laconique ou à côté de la question : « *j'ai mal au dos* » (Laurent, 1 juillet), « *pas de problème* » (Christian, 1 juillet), « *les monos sont sympas avec moi* » (Tom, le 2 juillet), « *je suis pas content* » (Adèle, le 1 juillet).

Pour conclure il est possible de souligner que : le « groupe chambre » est le premier espace qui permet de construire des relations et qu'au-delà de ce premier groupe, les activités permettent d'ouvrir ces petits groupes, de construire de nouvelles relations. Les adolescents qui ont une image d'eux-mêmes non-valorisante sont en difficultés pour s'affirmer hors de leur « groupe chambre », ils privilégient les interactions (échange, discussion ou confrontation) avec les adultes.

→ L'affirmation de soi et être diabétique :

Le premier constat possible à poser sur le lien entre « affirmation de soi » et « être diabétique » est que vingt adolescents (sur 30 questionnés) citent le diabète dans les raisons qui les amènent en colonie. Plus précisément, ils indiquent deux choses : rencontrer d'autres diabétiques et apprendre des « choses » sur le diabète. Les dix adolescents qui ne mentionnent pas le diabète dans leur motivation à venir, trois indiquent qu'ils viennent pour s'amuser et sept pour rencontrer des amis. En questionnant de manière plus approfondie ces dix adolescents, ils indiquent une raison secondaire qui les a amenés dans cette colonie : les parents et particulièrement le fait que cette colonie soit encadrée d'un point de vue médical. Les adolescents expliquent que leur parents sont rassurés de les savoir en colonie avec d'autres diabétiques et des personnels médicaux, « *mes parents voulaient que je parte en colo comme mon frère, mais pas dans une colo normale, ici c'est adapté à ce que j'ai, ça les rassure* » (Laurent, le 30 juillet), « *je voulais faire des activités comme le rafting, mais mes parents avaient peur, ici c'est encadré, mes parents ont accepté* » (Luc, le 30

⁹⁹ cf tableau en annexe.

juillet).

En fait, le diabète est présent pour tous les adolescents par leur simple présence en colonie. Si les raisons énoncées (directes ou indirectes) sont fortement liées au diabète, lorsque je demande aux adolescents de se présenter, aucun ne parle du diabète. Ils mettent en avant l'activité ou leur caractère, mais aucun d'entre eux ne me parlera du diabète. Par contre, entre eux, le diabète est un moyen d'entrer en communication. Dans les temps libres, à table, les adolescents se questionnent : « *depuis quand tu es diabétique ?* » (Félicie, le 1 juillet), « *Pourquoi, tu n'es pas sous pompe ?* » (Jeanne à Mathilde, le 1 juillet), « *Ca t'es arrivé de faire un coma et d'aller à l'hôpital ?* » (Lucie, le 2 juillet). Il apparaît alors que le diabète est le sujet de discussion privilégié pour entrer en contact avec de nouvelles personnes. S'il est discuté par les adolescents entre eux, la question du diabète, lorsqu'elle est abordée par les adultes, devient particulièrement difficile. Lorsque les personnels médicaux abordent les temps d'éducation thérapeutique à organiser et le nécessaire passage à l'infirmerie, les adolescents soufflent, pestent, montrent un manque d'entrain évident, contestent, voire même essaient de fuir. Lors d'un temps explicatif sur le déroulement de ces temps médicaux, j'entendais : « *il nous fait chier avec ces trucs* », « *on s'en fout* » ou « *on est pas venu pour cela* »... Aux questions posées par les adultes : « *comment voulez-vous que nous nous organisions ?* », « *quand voulez-vous que l'on fasse de l'éducation thérapeutique ?* », « *qui veut préparer avec nous ?* » (Micheline, médecin-directeur le 1 juillet), les adolescents restent silencieux ou marmonnent, seul trois adolescents (Félicie, Clara et Boris) diront que « *si on est dans cette colo, c'est aussi pour apprendre des choses sur diabète* » « *on vient aussi pour le diabète* » et « *quand on vient dans cette colo, on sait que ça se passe comme ça* ».

Il est alors possible de questionner l'écart existant entre les attentes (être entre diabétiques et apprendre sur le diabète) et ce refus d'aborder cette question lors des temps d'échanges sur le sujet.

Si les adolescents entre eux parlent très facilement de leur diabète, ils rechignent à en parler aux adultes, même aux personnels médicaux. Il y aura quelques incidents verbaux entre jeunes et médicaux (Boris, Vincenzo et Aurélie) : « *Charlotte me saque un peu!!, me prend la tête, me prend pour un gamin* » (Vincenzo le 1 juillet). Lorsque je les questionne sur le diabète, il ne me répondent pas ou de manière très laconique, ils montrent une volonté de ne pas vouloir parler de leur maladie, mais ils expriment à plusieurs reprises le sentiment d'être en sécurité dans la colonie : « *ici, c'est plus adapté à nous* » (Jacques, le 1 juillet), « *en colo, on est comme tout le monde* » (Yvon, le 2 juillet), « *les gens ont le même problème que moi* » (Paul, le 30 juillet), « *avec les médicaux, on est mieux encadré qu'ailleurs* » (Valentin, le 1 juillet).

Pour les adolescents, le diabète est en même temps ce qu'ils ont en commun et en même

temps ce qui leur pose problème. Si entre eux, ils en parlent d'un côté pour répondre à l'une de leurs attentes (rencontrer d'autres diabétiques) et d'un autre comme sujet qui permet d'entrer en relation, ils ont beaucoup de mal à aborder ce sujet avec les adultes travaillant dans la colonie. Le fait de se savoir en sécurité semble leur suffire.

J'é mets alors l'hypothèse que cette colonie leur permet d'oublier leur diabète (comme différence) et que les interventions des adultes sur cette question les renvoient à un statut d'adolescents malades qu'ils rejettent.

→ L'affirmation de soi et coopérer à la vie du groupe :

Trois types de positionnement vont se mettre en place chez les adolescents dans leur participation à la vie du groupe : prendre une place centrale dans le fonctionnement de la colonie, coopérer en utilisant les outils mis à disposition et attendre. Ces trois types de positionnement se retrouvent répartis de la manière suivante dans le groupe d'adolescents :

- Place centrale : 8 adolescents. Ils prennent régulièrement la parole au conseil et formulent des propositions, ils prennent en charge l'organisation d'une activité, ils prennent la place de président ou de secrétaire du conseil.
- coopérer : 14 adolescents. Ils prennent un peu la parole au conseil, donnent une idée ou un avis, ils s'inscrivent régulièrement sur les feuilles de proposition ou d'inscription, ils apportent une aide temporaire à l'organisation d'activités.
- Attendre : 8 adolescents. Ils n'ont jamais pris la parole au conseil, ils sont absents au moins à l'un des trois premiers conseils, leur nom n'apparaît pas sur les fiches, ils ne coopèrent à aucune organisation.

Les huit adolescents qui attendent sont ceux qui ont du mal à construire des relations. Il est difficile pour eux d'entrer en relation et de coopérer à la vie du groupe. Ils ne participent pas beaucoup aux activités de groupe, c'est surtout lors des jeux libres qu'ils trouvent des temps de loisirs, ils surinvestissent des lieux et des activités : Tom passe ses journées au baby-foot, Christian ne veut jouer qu'au foot et Aurélie reste de longues périodes dans sa chambre avec une copine. Ils sont en marge.

Les huit adolescents qui prennent des places centrales, là-aussi, surinvestissent cette place, Félicie et Magali prennent énormément la parole lors des conseils. Félicie sera la première présidente et Magali la deuxième, elle dira même : « *ça y est, je suis la présidente de la colo* » (le 2 juillet). Ces deux adolescentes se « disputent » le leadership du groupe, sur deux registres différents, l'une dans une coopération sans faille avec l'adulte, l'autre dans une opposition assez forte avec l'adulte. On peut constater, lors des trois premiers conseils,

qu'aux propositions de Félicie, Magali répond par une idée en opposition ou une contre-proposition. Si les propositions de Félicie sont souvent bien vues par les adultes, les idées de Magali sont bien souvent rejetées par ceux-ci et par le groupe. Magali a un comportement difficile pour le groupe : parle fort, cherche à diriger, s'oppose fortement aux adultes, répond, provoque, insulte et malmène au moins une adolescente. Pour autant, lorsqu'elle est présidente, elle joue parfaitement le jeu, laisse la parole, ne cherche pas à imposer ses idées, permet l'échange et le respect de la parole de chacun. Magali utilisera tous les outils d'expression mis à sa disposition pour participer à la vie de la colonie, elle mettra deux messages dans le cahier de râles qu'elle signe, elle est la première adolescente à utiliser ce cahier : « *on se couche trop tôt 22h, je propose 23h, merci bien, je voudrais que vous en preniez conscience* » (le 2 juillet), « *marre des histoires de gamin pour des mecs, il faudrait que ça s'arrête, merci* » (le 4 juillet). Elle mettra aussi un message dans le cahier de bonheur : « *Trop bien passé le choco-ville¹⁰⁰ de Hier moi je dis à refaire* » (le 6 juillet). Magali adoptera pourtant encore un autre comportement dans les infirmeries, elle « joue » à l'infirmière, s'occupe des autres, vérifie ce qu'ils font, elle est autorisée en cela par l'infirmière, Magali lui reprochera même de vérifier « son travail » : « *tu ne me fais pas confiance ?* ». Elle participe activement à la vie du groupe, utilise les outils à sa disposition mais reste difficile à vivre pour beaucoup d'adolescents. Lorsque elle est interrogée sur le groupe, elle se plaint des « *histoires de gamins* » (le 30 juin) et d'une animatrice « *qui la prend pour une gamine* » (le 1 juillet) et indique « *je ne sens bien dans le groupe, je parle à de plus en plus de gens notamment des adultes* » (2 juillet et le 3 juillet), « *j'ai passé un super moment, j'ai pu danser avec Félicie* » (le 4 juillet). Le 4 juillet, elle propose un jeu au conseil, il est voté, il se déroulera le 5 juillet matin.

Les six autres adolescents qui participent activement à la vie du groupe se désignent pour organiser des activités, pour préparer un jeu pour les autres ou apporter de nouvelles idées lors des conseils. Ils permettent le bon déroulement de celui-ci, en prenant position dans les discussions entre Félicie et Magali.

Les douze adolescents qui se fondent dans le fonctionnement parlent tous au moins une fois dans les trois premiers conseils, ils sont tous inscrits sur les fiches d'activités, mais ne sont pas à l'origine des propositions et ne s'inscrivent jamais pour organiser, ils sont participants. Ils n'écrivent aucun message jusqu'au 5 juillet, où cinq d'entre eux ont signé un message sur le diabète dans le cahier de râles : « *pourquoi pas de resucrage¹⁰¹ aux fraises tagada ?* » (Yvon, Luc, Lucie, Estelle et Laurent, le 5 juillet). Lorsque l'on questionne ces adolescents sur leur participation à la vie de la colonie, ils répondent que, lorsqu'ils s'inscrivent sur une

¹⁰⁰ Activité « rituelle » des colonies de cette association où les adolescents peuvent s'acheter des sucreries en ville et les manger alors qu'en dehors de cette activités cela n'est pas autorisé.

¹⁰¹ C'est à dire manger du sucre pour faire remonter sa glycémie

liste, ils regardent « *d'abord qui s'y trouve* » (Jacques, Boris, Estelle, Lucie, le 4 juillet), ils s'inscrivent d'abord avec leurs amis (Maëlle, le 4 juillet), ils font « *confiance aux autres et aux copains* » (Valentin, Ludivine, le 4 juillet). Ils expliquent aussi que le fonctionnement de la colonie qui permet de « *ne pas devoir tout faire en groupe est une bonne chose* » (Lucie, Maria, Florence, Perrine, le 3 juillet) et soulignent « *c'est bien on peut rester dans sa chambre* » (Maëlle, Hugo, Madie, le 3 juillet). S'ils investissent peu les outils ou les instances mises en place, ils utilisent le fonctionnement pour s'y retrouver.

Il est donc possible de dire que la vie de groupe et l'organisation de la colonie permet à chaque adolescent de trouver un temps, un espace ou une activité dans lequel il est en mesure de s'exprimer, de faire valoir sa personnalité ou ce qu'il veut faire.

Le tableau ci-dessous montre l'adéquation entre le propos de chaque adolescent sur lui-même et le (les) moyen(s) qu'il met en place pour construire « l'affirmation de soi ».

	Qualificatifs qu'ils se donnent	Moyens d'affirmation de soi			
		Place centrale	Participation aux activités	Organisation de la colo	Retrait / jeu libre
Adèle	Pas sportive, timide				+
Aurélié	Timide, je voulais pas venir				+
Boris	M'amuser, cool		+		
Carole	Folle, gourmande				+
Christian	Foot, changer d'air		+		+
Clara	Danse, partager	+	+	+	
Didier	Taikwondo, Rap, ami		+	+	
Bob	Guyane, dormir				+
Estelle	Solidaire, honnête		+		
Florence	Timide, sportive, adorable		+	+	
Félicie	Franche, rigolote, sociable	+	+	+	
Hugo	Lire, marcher				+
Jeanne	Sociable, Collectivité	+	+	+	
Jacques	Gentil, calme		+	+	
Ludivine	Timide rigolote		+		

	Qualificatifs qu'ils se donnent	Moyens d'affirmation de soi			
		Place centrale	Participation aux activités	Organisation de la colo	Retrait / jeu libre
Luc	Dormir et manger				+
Laurent	Danser, Grognon				+
Lucie	Fofolle, gentille				+
Maria	Folle, sportive		+	+	
Maëlle	Dormeuse, gourmande				+
Mathilde	Sportive, sentimentale, superficielle		+		
Madie	Discrète, lente				+
Magali	Fort caractère, me laisse pas faire	+			
Michel	Faire rire, faire du sport	+	+		
Perrine	Dingue, sportive, gentille		+	+	
Paul	Rap, skate		+	+	
Tom	Bavard, pêcheu, ...chiant				+
Valentin	Sport à risque, faut que ça bouge		+	+	
Vincenzo	Rigoler, sport	+	+	+	
Yvon	Foot, sympa, drôle	+			

Tableau n°2 : Qualification et moyens d'affirmation

L'affirmation de soi se construit soit avec ces amis, soit en prenant une place centrale dans le fonctionnement, soit dans une activité, soit dans son rapport aux adultes. Chaque adolescent est alors en mesure de se trouver une place dans le groupe. Les observations montrent que chacun trouve une place dans la colonie, chacun se construit une place dans le groupe, les outils sont utilisés et répondent bien à une recherche de différenciation d'avec les autres. Chaque adolescent se démarque en fonction de ce qui fait sa spécificité.

➔ Conclusion partielle de cette première phase d'observation :

Cette première phase permet de dire que les adolescents :

- Ont des relations avec les autres membres de leur chambre qui permettent de dire qu'ils ont une place dans ce sous-groupe ;
- Se sont ouvert progressivement à d'autres sous-groupes notamment par les activités et les jeux libres ;
- Ont abordé la question du diabète avec leurs pairs, mais difficilement avec l'adulte ;
- Ont trouver une place dans la colonie en fonction de la manière dont ils se définissent, c'est à dire en investissant soit le fonctionnement, soit les activités, soit le jeu libre.

Plusieurs nouvelles hypothèses peuvent donc être esquissées. Elles seront vérifiées lors de la nouvelle phase de recueil de données.

L'affirmation de soi renvoie à la notion d'individuation, au processus d'individuation, c'est-à-dire à la capacité de se démarquer dans un groupe, « l'individuation est un processus psychologique ou anthropologique qui renvoie à la construction et à l'affirmation de la personne »¹⁰². Ces quatre premiers jours de colonie ont été marqués par une phase de ce type, mais les adolescents ne se sont pas contentés de se démarquer, ils ont cherché à s'affirmer soit par l'activité, soit par leur caractère, soit par une implication dans l'organisation collective, soit en se mettant en retrait. Que cherchent-ils en s'affirmant de la sorte ? Il semble qu'ils cherchent à affirmer ce qu'ils sont ou ce qu'ils pensent qui sont. Ils mettent donc en avant des éléments de leur personnalité. Ils cherchent à se construire une place personnelle dans le groupe. Place qu'ils se construisent eux-mêmes en fonction de ce qu'ils souhaitent et en fonction de leurs attentes.

Si on définit le statut comme étant : « *la place qu'occupe un individu dans un groupe donné* » et que « le statut donne à l'individu la définition sociale de lui-même »¹⁰³, il semble intéressant de se poser la question de savoir si, pendant cette phase d'individuation, les adolescents n'essaie pas de se construire un statut au sein du groupe.

La différence entre place et statut se construit sur la question de la légitimité, alors qui légitime un statut en construction ? Le groupe ? Les autres adolescents ? Les adultes ?

Tous les adolescents arrivent en colonie avec le statut d'enfant diabétique. Or la question du

¹⁰² Définition proposée en page 27

¹⁰³ L-M Morfaux, *Dictionnaire de la philosophie et des sciences humaines*, Armand colin, paris, 1995, p341

diabète est abordée de deux façons bien distinctes dans les discussions. Les adolescents parlent facilement du diabète entre eux et difficilement avec l'adulte. Il y a donc quelque chose à chercher autour de la légitimation de la place qui pourrait devenir statut soit par le groupe, soit par autres les adolescents, soit par l'adulte.

La notion de statut est centrale dans la définition de l'individualisation donnée dans la partie précédente : « processus de socialisation interactif entre l'individu et le groupe qui renvoie aux statuts qui définissent l'individu »¹⁰⁴. Elle se retrouve ici. La deuxième phase de recueil de données va essayer de mettre en lumière cette question de la place de chaque adolescent, qui pourrait devenir un statut.

Cette deuxième phase va se limiter à huit adolescents. Il est impossible dans les faits d'observer trente adolescents de manière concomitante et précise ; la première phase a montré cela. Le choix des huit adolescents s'est fait en fonction des catégories définies lors de la première phase, il s'agit de :

- Félicie, 13 ans, elle occupe une place centrale dans la colonie, elle participe, organise et régule le groupe.
- Magali, 15 ans, elle occupe une place centrale dans la colonie, elle dirige son petit groupe de filles et est rejetée par une grande partie des autres en raison de son comportement difficile et non respectueux des cadres et des règles de la vie collective.
- Tom, 14 ans, il est en retrait du groupe, il participe aux activités quand il veut, mais ses relations sont majoritairement avec les adultes.
- Aurélie, 15 ans, elle est en retrait du groupe, elle appartient au petit groupe de Magali, elle est parfois maltraitée dans ce petit groupe.
- Madie, 16 ans, elle est en retrait du groupe, elle dort beaucoup, semble perdue et lente, elle fait parfois peur aux autres adolescents.
- Didier, 15 ans, il participe à tout, organise des activités, est très intégré aux autres adolescents.
- Valentin, 14 ans, il participe aux activités et co-organise deux temps (un jeu et une éducation thérapeutique), il n'a parlé que trois fois lors des premiers conseils, il est un peu à l'écart du groupe.
- Paul, 15 ans, il participe aux activités, organise peu sauf quand il s'agit de rap. Il ne pense qu'à cela et ne parle que de cela, il a un groupe d'amis soudés.

Je poursuis les observations des conseils, du placement à tables et des chambres et pour éclairer la question de la légitimité, je fais aussi le choix de questionner les adultes, de les

¹⁰⁴ Définition proposée en page 27

observer dans leurs pratiques pédagogiques, et d'approfondir les observations sur le rapport des adolescents avec leur maladie.

Dans la partie suivante, je vais présenter les catégories construites : avoir du diabète, appartenir à plusieurs groupes, se confronter et mon rapport à l'adulte et les liens qui les relient ces quatre catégories à une catégorie centrale « l'institution collective ».

Je vais montrer que les notions de statut et de confrontation sont particulièrement centrales dans le processus d'individualisation. Plus exactement, que la confrontation est nécessaire pour déclencher le processus d'individualisation qui se traduit alors par l'apparition de différents statuts dans différents groupes d'appartenance pour chaque adolescent. Je vais aussi montrer que, dans ce processus, le rôle de l'adulte est particulièrement important puisqu'il autorise ou pas l'adolescent à changer de statut et qu'il est le garant de l'institution.

4.3.3. Deuxième phase de recueil de données et concepts finaux :

Pour commencer cette deuxième phase, j'ai repris les catégories précédentes : l'affirmation de soi, la coopération, être diabétique, se faire des amis. J'y ai ajouté le rapport à l'adulte et la place dans le groupe.

Les données et leur saturation m'amèneront à changer ces catégories, l'affirmation de soi disparaît, les autres se transforment :

- « être diabétique » devient « avoir du diabète »
- « Se faire des amis » devient « appartenir à plusieurs groupes différents »
- « Coopérer » devient « se confronter ».
- Les observations sur le rapport à l'adulte et la place dans le groupe deviennent « mon rapport aux adultes » ; trois sous-catégories se construisent : autorisation, écoute et stigmatisation.

Une catégorie centrale va apparaître : l'institution collective. Toutes les catégories tournent autour de cette catégorie centrale. Chacune s'articule autour de l'institution, de sa construction et de sa vie. Je vais, dans un premier temps, expliquer cette catégorie centrale puis les liens avec les quatre autres catégories : « avoir du diabète », « appartenir à plusieurs groupes », « se confronter » et « mon rapport aux adultes ».

→ L'institution collective :

Il semble ici nécessaire d'expliquer ce qu'est une institution. Je reprendrais une définition issue des travaux de Ginette Michaud à la clinique de La Borde et une explication pédagogique venant des écrits de Fernand Oury et de Aïda Vasquez.

Pour Ginette Michaud, l'institution est « *une structure élaborée par la collectivité tendant à maintenir son existence en assurant le fonctionnement d'un échange social de quelque nature qu'il soit* »¹⁰⁵.

Fernand Oury et Aïda Vasquez précisent cette notion d'institution d'un point de vue pédagogique : « *nous appelons aussi « institutions » ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (président, secrétaire), les diverses réunions (chefs d'équipe, classe de niveau, etc.), les rites qui en assurent l'efficacité, etc.* »¹⁰⁶

La colonie de vacances correspond bien à une institution ; les adultes ont défini un certain nombre de lieux (chambre, salle, espace de jeux, etc.), de moments (conseil, météo chaque soir, etc.), de fonctions (co-organisateur d'activités, co-animateur de jeu, etc.), de rôles (secrétaire et président du conseil), les réunions et certains rites, notamment en lien avec le diabète. Ginette Michaud indique que l'institution est une structure élaborée collectivement. Or je parle d'institution collective, il ne s'agit pas d'un pléonasse, mais bien d'une volonté d'affirmer que l'institution (la colonie observée) n'est pas uniquement définie par ce que les adultes ont institué. Les adultes ont posé les fondations d'une institution qu'ensuite les adolescents vont co-construire, notamment en définissant de nouvelles règles et les activités lors des conseils. Il s'agit bien d'insister sur cette notion de co-construction progressive. L'adulte se trouve alors dans une place de garant de l'institution et non de garant du cadre comme dans le modèle colonial. Dans ce modèle, l'adulte est le seul détenteur de la construction et de la mise en place du cadre, son rôle est de le faire respecter. Dans les pédagogies de la décision, le cadre est co-construit, l'adulte est alors le garant du fonctionnement de l'institution permettant aux adolescents de s'exprimer, de définir et de faire vivre les règles de fonctionnement : l'adulte garantit le bon fonctionnement du conseil et le conseil garantit le cadre.

Comment se traduit cette institution collective dans cette colonie ? Par la pédagogie mise en

¹⁰⁵ G. Michaud, *La borde... Un pari nécessaire, De la notion d'institution à la psychothérapie institutionnelle*, Bordas, Paris, p32-33

¹⁰⁶ A. Vasquez, F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, coll. Texte à l'appui, Paris, 1975, p82

place et les outils mis à disposition, les adolescents vont s'approprier progressivement le pouvoir de décision, celui-ci glisse progressivement des adultes vers les adolescents. Ce mouvement va clairement apparaître dès le début de la deuxième semaine de colonie : les adolescents vont pleinement investir les outils d'expression pour contester l'organisation, la vie quotidienne et les activités. Si pendant la première semaine le nombre de messages dans le cahier de rôles est de 20 seulement, 6 viennent des adolescents. Au cours de la deuxième semaine, ils sont au nombre de 23 rédigés par les adolescents. Lors des conseils, les adolescents formulent 16 propositions pour 14 décisions (2 sur le fonctionnement et 12 sur les activités) lors de la première semaine et, au cours, de la deuxième semaine, ils expriment 37 propositions pour 27 décisions (12 sur le fonctionnement et 15 sur les activités). Les adolescents demandent et votent des aménagements de la vie collective, ils font évoluer l'institution et s'approprient collectivement le pouvoir de décision ; le conseil du 12 juillet est à ce titre intéressant.

Lors de ce conseil, les adultes ont décidé de mettre à l'ordre du jour une question de fonctionnement, le rangement des salles. Cette question n'est pas réglée depuis le début de la colonie, malgré les 6 messages dans le cahier de rôles de la part des animateurs. Cette question est abordée au début du conseil, trois adultes interviennent et expliquent que « *vraiment ça n'est plus possible de ne pas ranger les salles* » (Benoît, le 12 juillet). Deux adultes font un monologue d'explication et de morale, parlent de respect des autres, de respect des personnels de services, de respect du matériel, de respect... « *si pour vous ce n'est pas grave, pensez quand même aux personnels de service, ce n'est pas respectueux pour eux* » (Mary, le 12 juillet). Puis vient la question « *qu'en pensez-vous ?* »... Pas de réponse, les adolescents sont silencieux, quelques propositions sont faites par les adolescents, notamment « *c'est la responsabilité de chacun de faire le rangement* » (Valentin, le 12 juillet). Les animateurs proposent de nommer en conseil des responsables de rangement (ils ne rangent pas mais sont responsables !)... Tom et Valentin expliquent alors que la proposition des adultes est « *idiote* » et ne marchera pas : « *c'est pas à des représentants de ranger ou de faire ranger, soit c'est de la responsabilité de chacun, soit c'est aux animateurs de vérifier et de rappeler les gens, c'est pas à nous de faire ça* » (Valentin, le 12 juillet). « *Que fait-on ?* » demande Benoît animateur... Réponse des adolescents, c'est de la responsabilité individuelle... Les adultes insatisfaits insistent pour dire qu'ils ne sont pas d'accord... Deux adolescentes, Jeanne et Mathilde, se désignent pour être « responsables rangement » pour clore ce moment et faire avancer le conseil. La suite montrera qu'elles n'occuperont pas cette fonction et qu'aucun adulte ne viendra échanger avec sur elles cette question. Que s'est-il passé ?

La bascule entre l'adulte, seul garant de l'institution, et le collectif (le conseil), comme garant de l'institution, avait eu lieu. Les adolescents disposaient du pouvoir de décision et les adultes cherchaient à garder ce pouvoir, c'est-à-dire la possibilité d'imposer un fonctionnement aux adolescents. Dans l'esprit des adultes, le conseil devait entériner leur

décision, mais le conseil ne les suivait pas, il s'exprimait autrement. Le conseil finissait par céder à la décision des adultes, mais tout le monde savait que la proposition des adultes ne marcherait pas, les salles sont restées dérangées, l'institution collective était en marche.

Dans leur explication, A. Vasquez et F. Oury indiquent que l'institution passe aussi par des statuts institués. Si les statuts des adultes sont posés : directeur, animateur, médecin, infirmière, etc., les statuts des adolescents restent non-institués sauf un seul, celui de « diabétique », statut que tous les jeunes ont. La première semaine montre que les adolescents rejetaient ce statut, l'affirmation de soi peut être une piste de réflexion sur la construction de nouveaux statuts pour les adolescents, la question du lien entre institution et statut sera au coeur de la vie de la colonie et donc du processus d'individualisation. Je vais expliquer les liens entre la catégorie centrale « l'institution collective » et les autres catégories, « avoir du diabète », « appartenir à plusieurs groupes », « se confronter » et « mon rapport aux adultes ». Je mettrai en lumière que le statut des adolescents observés joue un rôle prédominant.

→ Institution et avoir du diabète :

La question du diabète apparaît sous trois formes dans la colonie : premièrement, la journée est découpée par des temps d'infirmerie (au moins 5 par jour avant chaque repas) obligatoires, permettant de vérifier les glycémies et d'adapter les traitements, deuxièmement, par la présence constante d'un personnel médical, notamment lors des sorties, troisièmement par l'organisation de temps d'éducation thérapeutique. Les adolescents doivent participer au moins à cinq temps sur l'ensemble de la colonie.

Précédemment, j'ai montré que les adolescents cherchent à oublier leur diabète. Il y a ici quelque chose de paradoxal, les adolescents viennent dans une colonie pour diabétique et cherchent à oublier leur maladie.

Ils indiquent que la colonie leur permet d'être en sécurité (physique et médicale, mais aussi affective en raison du fait que leurs parents sont rassurés) ; pour autant, dès qu'ils sont confrontés à une obligation faite par l'adulte les renvoyant au diabète, ils cherchent à fuir ou à contourner. Les huit adolescents ont un rapport avec leur maladie bien différent :

- Félicie n'est aucunement gênée, elle participe à tous les temps médicaux de manière opérante, elle semble gérer sa maladie.

- Magali dit qu'elle est venue pour « *accepter son diabète* ». Si elle joue très bien à l'infirmière, elle contourne les temps, fait n'importe quoi dans la gestion de ses injections, ne parle pas de diabète, cause des clashes avec les personnels médicaux.

- Tom ne pose aucune difficulté particulière, il dira juste qu'il n'apprend rien dans les

temps d'éducation thérapeutique et que ce n'est pas la peine d'y aller.

- Aurélie ne voulait pas venir, elle a été poussée par son médecin et ses parents. Elle dira que son petit ami ne sait pas qu'elle est diabétique et qu'elle ne veut pas lui dire, elle est en grande difficulté dans la gestion de sa maladie.
- Madie était hospitalisée pour son diabète juste avant la colonie, elle dit qu'elle fait parfois n'importe quoi mais elle gère plutôt bien sa maladie.
- Didier pose peu de problèmes.
- Valentin est « *bordélique* », il ne parle pas de son diabète et aucun personnel médical ne m'a parlé de lui.
- Paul est venu rencontrer des personnes qui ont le même problème que lui, il a beaucoup de mal à nommer sa maladie et explique que ses amis ne savent pas qu'il est diabétique.

Les observations montrent que les adolescents qui ne posaient aucune difficulté quant à la gestion de leur maladie étaient inscrits dans la vie de la colonie et qu'ils étaient aussi intégrés au groupe. Les quatre adolescents soit en difficulté avec le diabète soit qui cherchent à le dissimuler (Magali, Aurélie, Valentin et Paul) sont en difficulté pour construire des relations nouvelles ou ont des problèmes dans leur investissement dans le fonctionnement institutionnel : Aurélie ne vient pas au conseil et ne co-organise rien ; Valentin est un peu en marge du groupe, parle peu au conseil (3 interventions sur les 6 premiers conseils) et ne vient qu'à un sur deux ; Paul ne vient pas non plus à tous les conseils et assiste au temps d'éducation thérapeutique contraint et forcé, il dira que « *ça ne sert à rien* » (Paul, le 11 juillet). Magali, quant à elle, a dans un premier temps fortement investi le conseil et les outils, mais, comme elle n'est pas entendue des autres, elle décidera de ne plus venir et préférera la confrontation directe avec les adultes.

Il semble que l'institution-colonie construit autour du diabète pose problème à ces adolescents. Pour mieux comprendre cette hypothèse, j'ai accompagné un groupe de huit adolescents qui part en refuge pendant trois jours pour observer leur positionnement vis-à-vis de leur maladie dans un lieu différent où la maladie n'est pas omniprésente. Dans ce groupe, il y a Valentin. Le groupe est composé de huit adolescents, d'un animateur Téo, d'une infirmière Sandrine et de moi-même.

La première chose que fera Valentin avec un ami à l'arrivée au refuge est de fabriquer un drapeau portant le logo de l'association, il le posera sur le toit des toilettes. Ensuite, lorsque Téo, animateur, réunira les adolescents pour poser l'organisation des trois jours, un adolescent dira : « *on a qu'à faire un conseil* » (Jacques, le 9 juillet). Les couchages sont séparés, garçons d'un côté et filles de l'autre ; une règle est posée de se balader par trois comme à la colonie (raison de sécurité), ils peuvent partir sans personnel médical. Une mini-institution, proche de la colonie, se construit. Ils ne parlent jamais diabète, ils n'organisent rien pour et/ou sur le diabète. La pseudo-infirmerie se fera au milieu de la pièce commune

relativement en vrac, il n'y a pas de personnel en permanence à côté de cette pseudo-infirmerie.

Les jours qui suivent verront les adolescents s'auto-organiser. Pour suivre leur traitements médicaux, ils le feront au milieu de tout et de tout le monde, personne ne parle de diabète, personne ne cherche à fuir ou à contourner les temps d'infirmerie.

Plusieurs adolescents viendront me voir pour parler, échanger. Hugo, notamment, passera plus d'une heure à discuter avec moi et me racontera sa « *vie avec le diabète* » : quand il est devenu diabétique, comment ses parents l'ont appris et ont été en colère, etc... Le diabète n'est plus, dans ses propos, un problème ou une difficulté mais un fait de sa vie. Il me raconte sa vie avec le diabète, il ne raconte pas son diabète. Il dira « *je ne suis pas diabétique, je suis moi et j'ai du diabète* » (Hugo, le 10 juillet). J'aurais ce type de discussion avec Maëlle qui est pourtant très en retrait dans sa relation à l'adulte.

De cette vie de trois jours, hors institution, je formule l'idée que lorsque l'on sort un diabétique d'une institution pour diabétique, il n'est plus diabétique mais sujet malade du diabète.

Je refais une observation lors d'un bivouac de deux jours en toute fin de séjour. Dans ce bivouac, il y a Magali, les observations sont proches : l'auto-organisation n'est pas aussi poussée mais elle existe, la question médicale est abordée par l'histoire de vie. Concernant Magali en particulier, j'y reviendrais dans les parties suivantes, puisque ces difficultés ne sont pas tant sur la question du diabète que sur la question même de son appartenance à l'institution.

Voyons maintenant le positionnement d'Aurélie, qui est en grande difficulté avec son diabète. Elle se montre désagréable avec les infirmières et explique son comportement à un personnel médical : « *je ne voulais pas venir, mon diabète me saoule... Je suis déjà partie dans des colos normales, pas une colo de diabétique* » (Aurélie le 7 juillet). Entre le 6 juillet et le 12 juillet, Aurélie joue de moins en moins, elle passe de plus en plus de temps dans sa chambre, elle cause plusieurs clashes dans les infirmeries et se brouille avec une de ses amies. Le 12 juillet, elle raconte une partie de son histoire personnelle au directeur d'animation puis une autre partie à une animatrice, elle raconte « *je ne voulais pas venir, je ne veux pas que les gens sachent que j'ai du diabète, mon copain ne le sait pas (...) est-ce que vous avez un dossier sur moi ?* » (Aurélie, le 12 juillet). Elle ajoute des éléments sur le décès d'une soeur. Elle demande si elle peut discuter tous les jours avec un adulte. A partir du 12 juillet, elle échange régulièrement avec un adulte, elle se remet à jouer et se met moins en retrait. Le 16 juillet, elle est secrétaire du conseil, c'est la première fois qu'elle revient au conseil depuis le 4 juillet. Elle continuera à échanger avec un adulte jusqu'à la fin de la colonie. Les échanges portent sur elle, sa vie, ses relations et les difficultés familiales (sa place dans la famille, les décès, etc.). Les clashes disparaissent progressivement des infirmeries, elle y vient en dernière, lorsqu'il y a moins de personnes, lorsque c'est calme

comme elle l'a demandé.

L'exemple d'Aurélie montre comment l'institution peut s'adapter aux différentes personnalités, comment l'échange et la discussion avec l'adulte permettent de co-construire des adaptations de l'institution. Les échanges et le temps passé avec Aurélie, de manière individuelle, permettent de considérer cette jeune fille non pas comme un malade, un patient, mais bien comme un individu qui a du diabète et qui a aussi bien d'autres choses (pour Aurélie d'autres problèmes tout aussi graves et complexes). Une fois que l'adulte a posé sur Aurélie un regard autre que celui de patient, elle a pu se saisir des possibilités offertes par l'institution : ici la souplesse et l'aménagement individualisé.

Si l'institution pose problème aux adolescents lorsqu'elle les renvoie en permanence à leur statut de diabétique, il semble bien que plus l'institution permet aux adolescents de n'être pas uniquement considérés comme diabétiques, plus il est possible d'aborder cette question. Autrement dit, l'institution est aidante si les adolescents n'ont pas un rapport enfermant avec elle, s'ils ne sont pas réduits à ce qu'ils doivent être pour être présents (diabétiques). L'institution doit permettre à l'adolescent « d'avoir du diabète » mais pas « d'être diabétique ».

Félicie dira lors d'un conseil : « *dans cette colo, c'est pas notre vie qui s'adapte à notre diabète, mais c'est le diabète qui s'adapte à notre vie* » (Félicie, le 12 juillet).

➔ Institution collective et « mon rapport à l'adulte » :

Dans les premiers jours de la colonie, les adultes sont au centre de son fonctionnement, ils posent les bases de l'organisation, ils sont les garants de son bon fonctionnement, ils mettent à disposition des outils permettant aux adolescents de s'affirmer puis de prendre en charge la vie de la colonie.

Dès la fin de la première semaine, le conseil prend de plus en plus d'ampleur et devient l'élément central de la vie de la colonie, les adolescents se sont emparés collectivement du pouvoir de décision. J'ai observé et cherché à comprendre quel était le rapport qu'entretenaient les adolescents avec les adultes, une fois que cette bascule s'est produite.

Dans la première phase, les adolescents, avaient trois types d'attitudes dans leur rapport à l'institution : coopération, participation/organisation et retrait. Les adultes étant garants de l'institution, ils ont aussi le même rapport avec eux. Dans cette deuxième phase, les choses vont évoluer, elles sont synthétisées dans le tableau en-dessous :

	1ère phase	2ème et 3ème phases	
	Rapport à l'institution	Rapport à l'institution	Rapport à l'adulte
Félicie	Coopération	Participation/organisation	Retrait
Magali	Coopération	Retrait	Conflit
Tom	Retrait	Participation/organisation (lors d'un conseil) puis retrait	Collage
Aurélie	Retrait	Participation/organisation	Duel
Madie	Retrait	Participation/organisation	Distante
Didier	Participation/organisation	Coopération	Proche
Valentin	Participation/organisation	Coopération	Proche
Paul	Participation	Participation	Proche

Tableau n°3 : Rapport à l'institution et à l'adulte dans les phases 1 et 2

Si, dans la première phase le rapport à l'institution et le rapport à l'adulte sont identiques, il ne le sont plus lors de la deuxième phase. Les changements ne se sont pas produits à la même vitesse pour tous les adolescents ; tous (sauf Paul) ont changé leur rapport à l'institution et leur rapport à l'adulte.

La première partie montre que les adolescents essayaient de se construire un statut différent de « être diabétique », ils ont donc investi de manière différente l'institution pour cela.

Au cours de la deuxième phase, ils vont, là encore, essayer de ne pas avoir un rapport enfermant avec l'institution. L'institution n'est plus garantie uniquement par l'adulte, mais celui-ci garde une place prédominante, celle de légitimation des places occupées, donc du statut qu'occupe l'adolescent.

Magali, qui est la plus en difficulté dans l'institution au début de cette deuxième phase, s'est définie comme ayant un fort caractère et comme ne se laissant pas faire. Elle a essayé de coopérer à la vie institutionnelle, mais elle n'a pas été écoutée par le conseil, elle n'a pas été écoutée par les adultes. Magali écrit dans le cahier de râles dès le 4 juillet : « *pas le droit à la parole* », elle me dira le 6 juillet : « *on ne m'écoute pas* » et notera le 6 dans le cahier de râles : « *la salle de télé est tjr pas ranger sauf Hier par moi et en gros les affiche ne serre a rien* ». Magali contourne toutes les règles posées par les adultes : elle vole de la nourriture, « joue » avec son traitement, fume en cachette, mais elle le fait toujours de manière à ce que l'adulte sache que c'est elle. Elle dira dans un entretien avec moi : « *il y a deux Magali, une qui coopère et une qui aime faire du mal (...) les deux m'apportent autant de plaisir* » (Magali, le 7 juillet). Magali dirige un petit groupe de quatre filles, elles sont tout le temps ensemble, chacune a sa place et c'est Magali qui décide de tout : qui mange à sa table, qui joue avec

elles, qui doit changer de chambre et pourquoi... Toute personne qui ne fait pas allégeance aux décisions de Magali est exclue, ce sera le cas d'Aurélié par exemple.

Par son comportement, sa provocation et parfois sa violence, Magali devient le sujet central de toutes les discussions d'adultes et une source de problèmes et de difficultés pour beaucoup de jeunes. Magali n'ayant pu trouver une place centrale dans l'institution, elle se place hors cadre et dans une relation conflictuelle à l'adulte.

Lorsque je demande aux adultes de me définir le statut de Magali dans la colonie, elle est décrite comme « *meneuse par la peur, grande gueule, violente et pénible* » (propos issus d'un questionnaire animateur, le 11 juillet). Les adultes portent sur elle un regard négatif et sans nuance. Pourtant, lors de la première phase, elle a participé et coopéré de manière tout à fait positive. Dès le 8 juillet, elle ne participe plus au conseil, elle n'écrit plus de message dans les cahiers à partir du 6 juillet, elle se limite à participer avec son groupe aux activités qu'elle souhaite et se place dans une position conflictuelle avec l'adulte.

Félicie, quant à elle, a été dès le début de la colonie dans une coopération avec les adultes, elle préside, elle co-organise, elle se fait le relais des animateurs auprès des adolescents notamment lors des conseils. Elle n'utilise pas le cahier de rôlages et inscrit un unique message dans le cahier de bonheur la veille du départ : « *pour tout le monde, ceux qui m'aime et même ceux qui ne n'aime pas MERCI pour cette super colo de fou* ». Pour autant son positionnement dans l'institution va changer, elle va progressivement se mettre en retrait, elle poursuit sa participation, mais n'investit plus de la même manière les instances : elle parle en moyenne 25 fois et fait 2 propositions par conseil entre le 30 juin et le 6 juillet et parle en moyenne 17 fois pour 1 proposition par conseils entre le 10 et le 16 juillet. Son positionnement n'est plus celui de relais des animateurs. Lors d'un conseil où le groupe réfléchissait sur la question des vols de nourriture, à la question d'un animateur (Benoît) « *qu'est ce qu'on fait ?* », elle répondra : « *pourquoi tu me regardes, c'est pas à moi de trouver des solutions...* » (Félicie, le 14 juillet).

A la question posée aux animateurs sur son statut, ils répondent : grande soeur, leader positif, attentionnée, « maman » mais fragile, danseuse, protectrice.

Madie, qui était très en retrait durant les premiers jours, peu investie dans la vie institutionnelle, se qualifie comme lente et discrète et dit qu'elle était venue en colonie pour retrouver son « amour », Didier. Elle passe les premiers jours en attendant que Didier lui parle, fasse des activités avec elle, elle se désintéresse donc du fonctionnement et des activités. Didier va avoir une relation amoureuse avec une autre fille (Mathilde) ce qui va mettre Madie en grande difficulté. Elle se replie encore plus, ne fait plus aucune activité, ne vient à aucun conseil. Elle refusera l'aide des animateurs sur ce sujet. C'est un long message dans le cahier de rôlages le 13 juillet, qui lui permettra de sortir de cette situation : « *J'ai le coeur brisé. Assassiné. Et brisé en mille morceaux. Éparpillés. Je me sens si*

humiliée, dépouillé et détruite de l'intérieur. J'ai l'impression qu'il ne tiendra pas sa promesse... De ne pas m'oublier. (...) Mes principes, mes valeurs, mon respect, ma générosité ne valent plus rien face à cette arnaque illégale. Je croyais que l'on devait atteindre ses fins et le coeur de quelqu'un dans la légalité, et pas dans l'illégalité en profitant de quelqu'un. Quoi qu'il en soit, j'ai ma dignité et qu'ils soient heureux ensemble ». A compter de cette date, Madie sortira davantage de sa chambre, participera à plusieurs activités et acceptera d'échanger un peu plus avec les adultes. Elle ne participera qu'au dernier conseil, mais s'inscrit et participe à l'organisation de plusieurs activités (rafting, randonnée, etc...). Elle vivra la suite de sa colonie en construisant de nouvelles relations.

Tom est en marge du groupe, il a beaucoup de mal à construire des relations avec les autres, il « colle » les adultes, recherche en permanence des relations duelles avec eux, exaspère les autres adolescents en parlant tout le temps de sujets souvent en décalages. Tom est étiqueté comme « chiant » par les adultes, il est au centre de plusieurs questionnements : « *comment intégrer Tom au groupe ?* » et « *comment faire pour qu'il arrête de nous coller ?* » (Benoît et Marcelle, le 12 juillet).

En fait Tom se définit lui-même comme chiant, il reconnaît qu'il peut fatiguer les autres, qu'il est en marge. Il explique « *je suis comme ça, je peux pas vraiment le dire, mais je suis chiant* » (Tom, le 10 juillet). Tom a participé au conseil du 6 juillet, il a fait deux propositions qui n'ont pas été retenues puisqu'une n'a pas été entendue et l'autre rejetée de suite. Il ne vient pas au conseil du 8 juillet et explique : « *on ne m'écoute pas, j'ai fait des propositions, elles ont pas été entendues* » (Tom, le 8 juillet). Le 11 juillet, Benoît pose la question en réunion : « *Comment intégrer Tom au groupe ?* », il est décrit comme solitaire donc, d'après les animateurs, ce n'est pas satisfaisant pour lui. Le 12 juillet, Tom vient au conseil, participe beaucoup (20 prises de parole), fait trois propositions dont une est votée (un jeu) et une qui est une contre-proposition aux adultes, qui sera rejetée par le conseil après une intervention insistante d'un adulte. Il ne reviendra plus au conseil, continuera à « coller » l'adulte, à la réunion du 12 juillet soir, une animatrice refait une remarque sur le fait que Tom est « *chiant* » (Marcelle le 12 juillet). Par la suite, il reste souvent au centre, joue à la console de jeu, lit des livres, pratique des activités en solitaire, et continue à manger à la table des adultes, sans beaucoup de liens avec les autres adolescents.

Lorsque j'ai demandé de définir le statut de Tom dans le groupe, les animateurs ont répondu : surdoué mais non socialisé, exclu, complexe et torturé.

La situation de ces cinq adolescents (Aurélien sur le rapport au diabète, Magali, Madie, Félicie et Tom) montre que le rapport à l'adulte est central dans la place qu'occupent les adolescents dans l'institution. Si le conseil est le garant du fonctionnement de l'institution, l'adulte légitime la place qu'occupent chaque jeune dans l'institution, il légitime son statut.

Les situations de Félicie et de Madie montrent que l'adulte a autorisé ces jeunes à changer,

a autorisé ces jeunes à sortir de la place qu'elles s'étaient construites dans la première phase. Toutes deux se sont appuyées sur leurs attentes et sur leurs caractères pour se construire une autre place que « être diabétique », Félicie, celle de relais des animateurs, Madie « celle d'amoureuse ». Les adultes ont autorisé le changement.

La situation d'Aurélie montre que l'écoute, l'attention portée par les adultes lui a permis de sortir d'un positionnement très en retrait en raison de ses difficultés à vivre son diabète. L'institution, qui lui rappelait en permanence ce qu'elle cherchait à fuir, était vécue par Aurélie comme insupportable ; l'adulte a pris en compte sa différence pour permettre une adaptation de l'institution, l'amenant à l'intégrer et à vivre à l'intérieur de celle-ci, donc de profiter aussi des bons moments.

Les situations de Tom et de Magali montrent que ces adolescents ont tenté de sortir du statut de « diabétique » pour se construire une autre place, notamment en essayant d'intégrer le fonctionnement de l'institution. Les adultes n'ont pas su accompagner leur cheminement, ils les ont enfermés dans le statut qu'ils se sont construits : pour Magali, celui de leader négatif et violent, pour Tom, celui de « *chiant asocial* » (Benoît, le 12 juillet).

C'est donc bien l'adulte qui légitime le statut de chaque adolescent dans une institution. Si les adultes n'instituent pas les statuts au début de la colonie, c'est bien dans la phase qui suit l'affirmation de soi que l'adulte de manière directe ou indirecte va autoriser un adolescent à changer de statut ou va le stigmatiser, l'enfermant ainsi dans un statut. Tom et Magali auraient aimé être considérés autrement : Tom regrette que les adultes ne retiennent pas ses propositions et Magali a tenté d'investir positivement les outils à sa disposition sans que jamais les adultes ne soient en mesure de souligner cet investissement.

Le rapport à l'adulte pour les adolescents peut se résumer par trois questions : suis-je écouté dans ma différence ? Suis-je autorisé à changer ? Suis-je stigmatisé ? Le processus d'individualisation s'articule autour de ce rapport à l'institution, de la question des statuts légitimés par l'adulte.

➔ Institution et appartenir à plusieurs groupes :

Lors de la première phase de recueil de données, les adolescents étaient en demande de rencontrer de plus en plus les autres et cherchaient à constituer un seul et unique groupe. Au cours de la deuxième phase, cette demande a complètement disparu ; l'envie de constituer un groupe unique n'existe plus : « *il y a des gens qui saoulent* » (Yvon, le 8 juillet), « *on ne peut pas s'entendre avec tout le monde* » (Perrine, le 12 juillet), « *je suis avec mes potes, ça me suffit* » (Paul, le 13 juillet). Les adolescents, qui regrettaient les clans lors de la première phase, sont heureux lorsque les groupes sont séparés : « *c'est bien en petit groupe* »

» (Félicie, le 10 juillet), « *entre potes c'est plus agréable* » (Didier, le 12 juillet), « *quand on est moins, c'est plus sympa* » (Valentin, le 13 juillet).

De plus en plus d'activités s'organisent en petits groupes, chaque temps d'activité est organisé avec deux ou trois activités en même temps.

Les adolescents circulent entre différents groupes : la chambre, le groupe d'activités, les jeux libres. Seul le groupe de Magali ne se mélange pas, elles mangent ensemble, sont dans les mêmes chambres et font les activités ensemble. Il faut dire que Magali n'autorise pas les filles de ce groupe à faire autre chose et que les autres adolescents ont beaucoup de mal à les accueillir.

Dans la même journée, Félicie aura été dans 5 groupes différents le 9 juillet (chambre, refuge 1, table-soir, veillée1, temps libre) et 7 groupes différents le 13 juillet (chambre, repas midi, repas soir, bal, activités1, jeu libre 1, jeu libre 2), Didier aura été dans 5 groupes le 9 juillet (chambre, refuge 1, table-soir, veillée1, temps libre) et dans 6 groupes le 13 juillet (chambre, repas midi, repas soir, bal, activités1, jeu libre 1), Paul dans 4 groupes le 11 juillet (chambre, repas midi, repas soir et activité 1) et dans 5 groupes le 13 juillet (chambre, repas midi-soir, bal, activités1, jeu libre 1, jeu libre 2). Tom ne sera jamais vraiment dans un groupe, il participera aux activités mais de façon solitaire, peu en relation avec les autres. Magali, quant à elle, restera toujours avec son petit groupe qu'elle dirige.

Si, au cours de la première semaine, il était possible de suivre l'évolution des groupes, notamment dans les inscriptions aux activités, dans les deux semaines suivantes, le nombre de groupes différents est tellement important qu'il est impossible de suivre et de composer une cartographie des différents groupes. Les seuls qui restent seront les chambres et les groupes d'affinités qui préexistaient avant la colonie. Le seul adolescent qui sera mis à la marge de son groupe d'amis « d'avant la colonie » sera Paul, même s'il n'est pas exclu de sa chambre (composée d'amis de l'année précédente), il ne participera pas aux activités avec ses amis, ni le refuge, ni le raft, ni les randonnées. Il fait le choix de rester à la colonie, lorsque je le questionne sur le fait de ne pas aller en refuge avec ses amis, il dira : « *j'en ai fait deux l'an dernier, ça m'a saoulé* » (Paul, le 7 juillet). Je repose une question identique lorsque son groupe d'amis part en bivouac, il me répond : « *j'avais pas envie de dormir dehors, j'ai des choses à faire ici* » (Paul le, 13 juillet). Pour Paul, l'activité semble plus importante que le groupe d'amis.

Félicie, Madie, Didier, Valentin et Paul coopèrent à différents groupes ; ils n'ont pas la même place, le même statut dans chacun de ces groupes : Félicie s'est mise en retrait au conseil, mais reste un élément central dans sa chambre, elle dit : « *quand il y a des histoires dans la colo, je m'en mêle pas par contre quand une fille de la chambre a un problème, j'interviens pour la défendre* » (Félicie, le 12 juillet). Didier, quant à lui, ne prend que quatre fois la parole lors des conseils, mais organise de manière très efficace les activités, non pas sur le contenu de l'activité mais sur la constitution des groupes ; il régule les conflits entre

personnes et reste toujours positif. Il se présente comme un leader de l'ombre dans les petits groupes, et se montre très effacé dans les temps institutionnels (conseil ou éducation thérapeutique). Si les groupes changent bien souvent en fonction des activités, les statuts changent aussi en fonction de ces différents groupes.

Tom n'a que sa chambre comme groupe d'appartenance, Magali n'a que son petit groupe et Aurélie n'a que sa chambre dans un premier temps, avant de s'ouvrir dans un deuxième temps et de pouvoir appartenir à quelques autres groupes, notamment lors de jeux libres.

N'avoir qu'un groupe veut dire que l'on a qu'un statut et que cela enferme, c'est tout le problème de Magali qui est stigmatisée comme étant « le leader négatif et violent », sa situation changera à partir du 16 juillet. Le groupe de Magali était composé dès le début de la colonie de 6 personnes (deux chambres). A partir du 12 juillet, il n'est plus que de 4 filles (Aurélie s'est définitivement brouillée avec Magali, mais pas forcément les autres), il reste Ludivine, Carole et Adèle. Adèle choisit de ne pas aller au bivouac où vont les trois autres. Ludivine part au bivouac avec son petit-ami Luc, ce que Magali voit d'un mauvais oeil. Elle essaie de la dissuader de partir avec lui, peine perdue. Adèle m'expliquera qu'elle n'a pas voulu aller au bivouac, car « *elle en a assez de Magali, elle veut être toute seule avec d'autres filles* ».

Le bivouac est assez difficile pour Magali qui essaie d'être « chef » du bivouac. Elle occupera un rôle proche en étant meneur du jeu de la veillée. Elle essaie de s'imposer auprès de Ludivine, mais celle-ci préfère rester avec Luc. Le groupe revient à la colonie le 17 juillet, le petit groupe de Magali a explosé, il y a plusieurs clashes entre Magali et Ludivine, entre Magali et Adèle et entre Adèle et Carole. Magali n'a plus de groupe d'appartenance, son groupe n'existe plus. Elle trouvera un nouveau point de chute auprès de Maria qui disait pourtant : « *je ne peux pas supporter Magali, elle me fait des réflexions* » (Maria, le 12 juillet). L'objet des différents clashes sera toujours la même chose, aucune de ces filles ne supporte plus la volonté de tout contrôler de Magali : « *elle me saoule Magali, je peux rien faire avec elle* » (Ludivine, le 17 juillet), « *Magali, elle fait chier, elle dirige tout le temps* » (Carole, le 17 juillet). Magali demandera à changer de chambre pour la nuit du 17 au 18 juillet, pour dormir avec Maria. La chambre de Maria accepte mais sous un certain nombre de conditions strictes pour Magali, elle les acceptera. Les animateurs acceptent aussi. Magali arrive enfin à changer de groupe, elle y est contrainte, elle accepte de se plier à des contraintes.

Magali change donc de statut. Ce changement de statut se produit à la fin de la colonie. Magali y est contrainte en raison du fait que les filles de son groupe, Carole, Adèle et Ludivine, décident de ne plus la suivre, elle retrouve tout de même un autre groupe qui l'accueille.

Sur cette question de l'appartenance à plusieurs groupes, j'ai eu une longue discussion avec Albert et Valentin. Albert est arrivé avec une semaine de retard, connaît très bien l'association et est le plus âgé de la colonie (17 ans). L'objet de la discussion est ma présence et mon rôle dans la colonie.

Valentin me questionne :

- c'est quoi ton rôle ici ?
- Bin son rôle, c'est faire la thèse de la colo libre, répond Albert, t'as pas remarqué que la colo d'ici était différente des autres on est plus libre...
- Bin si

Je laisse la discussion se faire entre Valentin et Albert, je prends en note...

- C'est quoi la différence pour toi ? Tu as déjà fait d'autres colonie dans l'association ? Reprend Albert
- Bin oui, bin la différence, c'est qu'ici on décide de ce qu'on fait, dans les autres colos c'est les anims...
- Ici, on décide de ce qu'on veut, les conseils ils sont faits avec nous, dans les autres colos, les conseils c'est que entre animateurs, on décide de faire ou de ne pas faire, bref on est plus libre... On est surtout plus libre de choisir ce que l'on fait et surtout de avec qui on le fait. On est pas obligé d'être toujours avec les mêmes gens, le même groupe...
- Oui parce que dans les autres colos, on peut rien changer ni les chambres, ni être en petit groupe et d'organiser. Partir en rando avec des gens qu'on aime pas, ça gâche le plaisir, dans les autres colos, les anims y font les groupes...
- C'est ce que je dis, la liberté c'est pas que choisir ses activités, c'est surtout choisir avec qui on fait les activités...

La conversation dure encore un peu sur le sujet, puis je questionne sur cette idée de liberté de choisir avec qui on part, Albert me répond :

- en fait, quand on choisit une activité, on regarde d'abord qui y est déjà, si y a des gens qu'on aime pas, on y va pas... Si il n'y a personne, on va voir les potes pour savoir si on le fait ensemble... Et puis parfois, on se dit qu'on y va quand même parce que, dans ce groupe là ce sera cool, on ne sera pas obligé de jouer au chef ou on sera tranquille avec les histoires... En fait c'est pas qu'on décide de l'activité qui fait qu'on est libre, c'est qu'on peut décider de comment va être le groupe et comment on imagine qu'on sera dans le groupe...
- C'est ça, moi en venant au refuge, je savais qu'il y avait Jacques et Hugo, je savais qu'au moins avec eux ce serait cool, puis j'ai vu les autres et je me suis dit que personne me ferait chier et que je serais soutenu si ça va pas bien... (conversation entre Valentin, Albert et moi, le 10 juillet).

Cette conversation illustre assez bien l'idée que la possibilité d'appartenir à différents groupes permet aux adolescents d'avoir différents statuts, donc de se sentir libres, de ne pas être enfermés dans un statut emprisonnant. La situation de Magali montre comment il est nécessaire de pouvoir changer de groupe et donc de statut pour pouvoir se sentir libre. Changer de groupe se décide individuellement, mais le statut se construit et est légitimé par l'adulte comme membre garant de l'institution.

→ Institution et confrontation :

La possibilité de changer de statut est liée à la capacité à entrer en relation avec les autres pour appartenir à plusieurs groupes et à l'envie ou à la nécessité de pouvoir changer.

Les adolescents, qui ont changé de statut de « être diabétique » à « avoir du diabète » puis en changeant de place au sein des différents groupes d'appartenance, sont toujours passés par un moment de confrontation avec soit l'adulte, soit le groupe. C'est ce qui s'est passé pour Magali à la fin, pour Félicie par sa remarque « *c'est pas à moi de trouver une solution* », pour Madie avec son message dans le cahier de râles, pour Paul en refusant de suivre ses amis en activité, pour Valentine en faisant une contre-proposition au conseil et pour Aurélie dans les échanges quotidiens avec un adulte. Tom a essayé mais les adultes ont maintenu leur regard stigmatisant sur lui, même s'il a eu une période entre le 10 et le 13 juillet où il a pu être mieux intégré à la vie de la colonie. Didier, quant à lui, s'est clairement opposé au temps d'éducation thérapeutique, il n'a pas refusé d'y assister mais a clairement indiqué que c'était inutile et mal construit : « *l'éducation thérapeutique, c'est chiant, c'est scolaire, j'apprends rien et j'ai pas envie de parler de ça en vacances* » (Didier, le 12 juillet). Comment se construit cette confrontation dans une institution ?

Si Magali qui progressivement a été mise en marge de l'institution, s'est fortement confrontée aux adultes, par la provocation et le non-respect d'un certain nombre de règles, les autres ne sont jamais sortis du cadre institutionnel. Soit ils ont utilisé les outils d'expression permettant d'indiquer les désaccords ou les problèmes interpersonnels, soit ils ont clairement affirmé leur position lors des conseils (le lieu permettant d'exprimer ses positions), soit ils ont contourné la confrontation et utilisé les failles. Magali a utilisé cette méthode en alternance avec la confrontation directe, Aurélie a fait de même jusqu'aux discussions individuelles, Tom et Madie se sont isolés. Pour ces quatre adolescents, il semble que le statut qu'ils s'étaient définis les a enfermés progressivement et l'institution (notamment avec ses outils) ne permettait pas de les aider à en sortir seuls. Il fallait donc que soit le groupe, soit les adultes les aident à le faire.

Pour sortir du statut « être diabétique », les adolescents se sont confrontés aux adultes ou au groupe. Ils ont rejeté les injonctions des adultes ou les tentatives d'imposition s'ils ne pouvaient en discuter et négocier, toute décision autoritaire de l'adulte ne faisant que renforcer le rejet d'être perçu comme adolescent diabétique et ne permettant pas la création d'un nouveau statut.

Le point d'entrée de la confrontation est alors de se mettre d'accord sur ce qui fait problème entre adulte et enfant, c'est ce que j'ai appelé « le constat de carence partagé ». En d'autres termes, les adultes se rendent compte d'une difficulté, l'adolescent ou le groupe a un problème, il est nécessaire d'échanger non pas sur les solutions, mais bien sur ce qui exactement fait problème. Ainsi, il faut accepter d'être en conflit avec l'autre et de mettre des mots sur le problème rencontré.

Le conseil du 14 juillet aborde la question du vol de nourriture. Cette question est présente dans la vie du centre depuis plusieurs jours, les adultes s'en plaignent depuis le début, les adolescents écoutent d'une oreille distante dans un premier temps, puis un message est écrit dans le cahier de râles : « *Il faudrait fermé le selfe la nuit pour évité que des cérééal disparese* » (anonyme, le 14 juillet). Les adolescents qui préparent le conseil décident de le mettre à l'ordre du jour malgré son anonymat.

Le conseil aborde le sujet, le message est lu et de suite Magali, qui fait partie des « voleuses de céréales » rappelle le cadre : « *on ne doit pas manger entre les repas et on ne vole pas la nourriture dans le réfectoire* ». A partir de ce moment-là, la discussion s'engage, Félicie questionne : « *est-ce que le message est un message d'animateur ?* », réponse du président Yvon : « *non, c'est anonyme* ». Les adultes présents indiquent qu'ils n'ont pas écrits ce message. La discussion se poursuit, première proposition faite par Magali : « *on n'a qu'à fermer le réfectoire à clé* ». Réponse d'Eloïse, personnel de service et représentante de l'équipe du bâtiment : « *ce n'est pas possible, il y a des issues de secours qui doivent rester accessible* »... La discussion se poursuit, Albert propose de se « *refaire confiance, maintenant qu'on en a parlé* », les adolescents décident de mettre au vote cette proposition et de demander qui est gêné par le vol de nourriture. Une petite majorité d'adolescents vote positivement sur le fait d'être gênés, Magali et Adèle (deux voleuses de céréales) finissent par dire qu'elles sont dérangées après une longue hésitation, Ludivine et Carole (deux autres voleuses) ne prennent pas part au vote. Sur la proposition de « *refaire confiance* », Magali vote pour, Adèle, Ludivine et Carole votent contre. Adèle dira, j'ai voté contre parce que « *Magali va recommencer si on ne ferme pas* » (Adèle, le 14 juillet) et Magali dira « *tout le monde sait que c'est moi qui vole, je crois qu'on peut me refaire confiance* » (Magali, le 14 juillet).

Cet exemple illustre bien que, si le problème est partagé par les adultes et les adolescents, en d'autres termes s'il est porté par l'institution, il est possible de poser la confrontation, le conflit et de le régler collectivement.

Dans le rapport individuel à l'adolescent, la situation est la même, à la différence que le constat carence se fait entre l'adolescent et un adulte et que la solution se co-construit dans une relation duelle. Avec Aurélie, c'est ce qui s'est passé dans les échanges quotidiens, une solution d'accueil individualisé a été trouvée permettant à Aurélie d'être tranquille à l'infirmerie. Le problème pour elle n'était pas de suivre son traitement, comme imaginé par les personnels médicaux, mais de faire ses injections et tests de glycémie au milieu des autres. Pour arriver à trouver des solutions, il est nécessaire de se mettre en accord sur ce qui fait problème. Le conflit est sur le problème et non sur la personne.

J'ai été directement confronté aux difficultés des adultes sur cette manière de faire. Depuis la deuxième semaine, Adèle est repérée comme étant malmenée voire violentée par Magali, elle est décrite comme étant le bouc-émissaire du petit groupe. Tout le monde convient que la situation ne peut durer, mais personne n'ose ou ne peut aller la voir et discuter de cette question avec elle. Elle reste donc dans son groupe, enfermée dans son statut, malgré les essais de plusieurs adultes pour la valoriser et l'empêcher de subir des railleries constantes. La situation devenant difficilement supportable à mes yeux, j'ai décidé d'aller lui parler et échanger avec elle. L'entretien que j'ai eu avec elle est assez intéressant, j'aborde la question de savoir comment elle se sent dans le groupe :

Adèle : bin avec les filles de ma chambre ça va.

moi : je parlais du groupe dans son ensemble...

Adèle : Les gens se moquent toujours de moi, je n'ai que mes copines Magali, Ludivine, et Carole... Quoi que avec Carole... Elle est chiante

moi : que fait-elle?

Adèle : elle se moque de moi aussi et parfois me frappe... Elle est chiante.

moi : et les autres, elles disent quoi ?

Adèle : elles rigolent, ça les amuse... Mais parfois ça m'amuse aussi.

moi : les autres se moquent de toi parfois ? Elles te frappent aussi parfois ?

Adèle : oui, mais c'est pas pareil, c'est des copines, Carole, je la connais de l'année dernière et c'était déjà comme ça, elle était chiante...

moi : pour toi, des copines ça se moque et ça frappe ?

Adèle : bin normalement non, mais j'ai qu'elles... J'ai pas d'autres copines, je ne veux pas être toute seule, pis parfois elles sont cools, on rigole, on fait les folles.

moi : as-tu essayé de discuter avec d'autres ados ? De manger à une autre table ?

Adèle : Magali, elle dit que si je mange à une autre table, elle ne sera plus ma copine, alors je reste avec elle.

moi : Cela s'appelle du chantage, c'est violent... Elle te frappe, se moque de toi... Ca fait beaucoup de violences que tu subis, non ?

Adèle se met à pleurer... Au milieu des ses larmes, elle bredouille : j'en peux plus... J'ai

envie qu'elle s'en aille... (entretien avec Adèle, le 15 juillet).

Cet échange durera plus d'une demi-heure, Adèle finira par dire qu'elle n'ira pas au bivouac avec les filles. Les 15 et 16 juillet matin, rien ne change. Les 16 après-midi et 17 juillet, Magali, Carole et Ludivine sont au bivouac. Le 17 en début de soirée, Adèle se dispute avec Carole puis avec Magali. Le groupe explose, Adèle a quitté son statut de bouc-émissaire, pendant le bivouac, elle aura été en relation avec d'autres filles et aura participé à la préparation de la grande veillée du dernier soir.

Ces situations montrent que le changement de statut ne peut se faire que s'il apparaît un constat de carence, un décalage entre ce que l'adolescent vit et ce qu'il voudrait vivre. Si son statut l'enferme, ce décalage va apparaître, mais il n'est pas toujours en capacité de s'en rendre compte ou en capacité de sortir par lui-même de la situation qui pose problème. Le constat de carence permet de se mettre d'accord entre l'adolescent et le groupe, ou entre l'adolescent et un adulte pour pouvoir amener un changement. Le décalage cause un conflit, le conflit amène à la confrontation au groupe, à l'adulte. Le constat de carence permet d'institutionnaliser le problème et donc d'entrevoir des solutions possibles, notamment des solutions permettant de changer de statut.

Dans l'exemple du vol de nourriture, le fait que Magali rappelle le cadre et que Félicie questionne l'origine du message a permis de poser clairement le problème : Magali accepte d'en parler et ce problème est un problème d'adolescents.

Dans l'exemple d'Adèle, l'entretien a permis à Adèle de mettre en mots les difficultés rencontrées et d'entendre que l'adulte n'était pas d'accord avec ce qui se passait. Le problème était posé par elle, il était partagé et il était donc possible de co-construire des solutions pouvant amener le changement. L'adulte est alors dans une fonction de garant de la sécurité des adolescents.

4.3.4. Synthèse partielle de la phase de recueil de données et d'analyses :

Cette phase de recueil et d'analyse des données a permis de montrer que le processus d'individualisation dans la colonie s'est construit en deux temps forts :

- une phase d'affirmation de soi,
- une phase de construction et de vie d'une institution collective.

La phase d'affirmation de soi s'appuie sur trois éléments :

- se faire des amis,
- le diabète,
- la coopération à la vie de la colonie.

La phase de construction et de vie d'une institution collective permet de passer de la coopération de la vie collective à la mise en place d'une institution permettant à chacun d'avoir différents statuts et d'appartenir à différents groupes. Cette deuxième phase s'appuie sur quatre éléments :

- passer d'« être diabétique » à « avoir du diabète »
- construire un rapport à l'adulte non stigmatisant, qui autorise le changement de statut,
- pouvoir appartenir à différents groupes,
- se confronter au groupe et à l'adulte pour construire un constat de carences partagé.

Dans la dernière partie, je vais reprendre ces éléments et les articuler au regard de la pédagogie mise en place, avec les éléments historiques et théoriques de la première partie. Je vais ensuite discuter et critiquer ce travail de recherche pour y mettre en lumière ses limites et ce que j'ai appris durant cette recherche-action et ce Master.

Pour finir, je formulerai des pistes de travaux de recherche à venir dans la suite de ce travail.

4.4. Tentative de conceptualisation et discussion :

Ma question de départ était de comprendre le processus d'individualisation dans une colonie en pédagogie de la décision.

Les recueils de données et leurs analyses ont permis de décrire ce processus. Je vais le présenter sous forme de graphique pour le rendre plus lisible, puis je vais montrer les liens qui existent entre cette pédagogie et ce processus. Ces liens seront présentés sous deux angles, l'utilisation des outils mis en place et le rôle de l'adulte. Ainsi, je présenterai les limites que j'ai rencontrées, tant dans l'utilisation des outils que dans le positionnement des adultes.

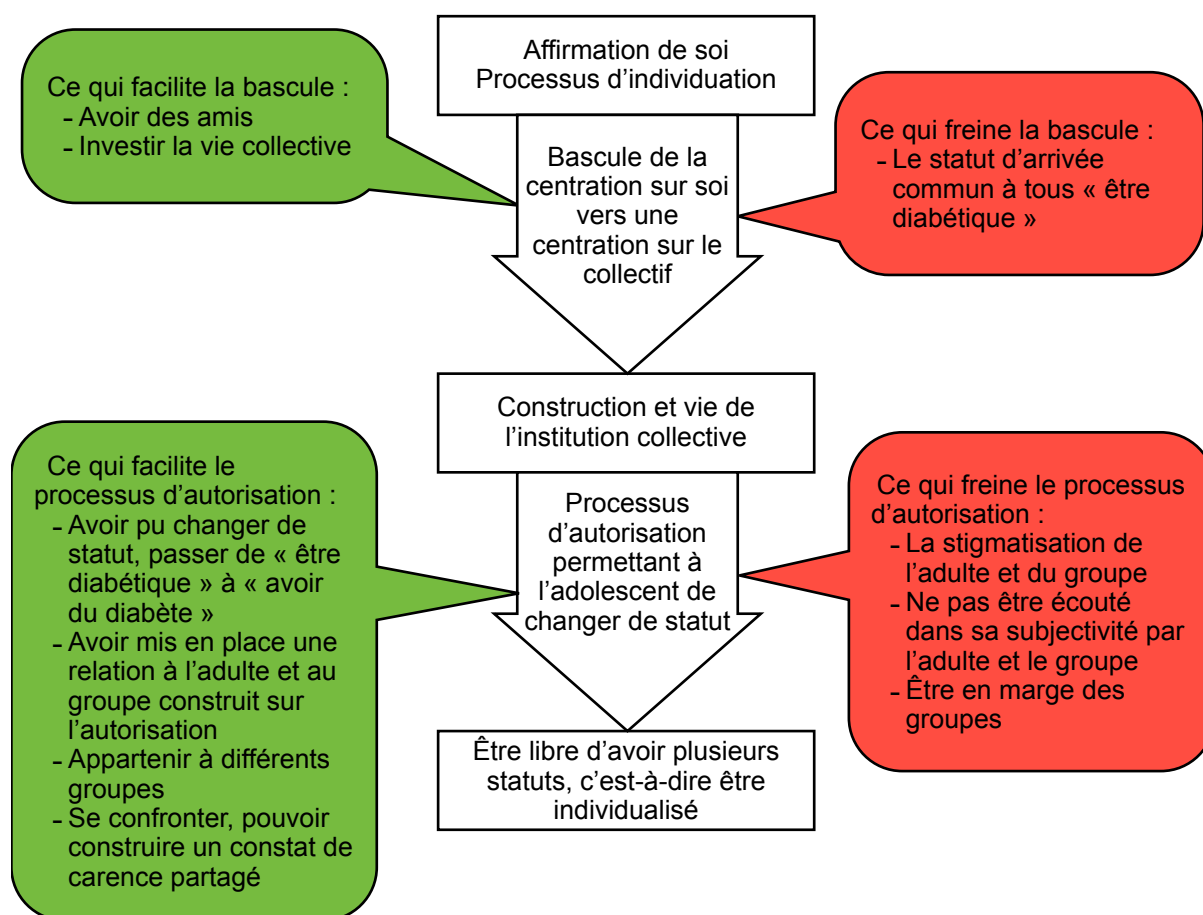
Ces éléments seront repris au regard des éléments théoriques apportés dans la première partie.

4.4.1. Le processus d'individualisation :

Le processus observé et décrit s'articule de la manière suivante : deux phases, l'une centrée sur l'adolescent, l'autre centrée sur l'institution collective.

L'observation et l'analyse ont permis de mettre en lumière un certain nombre d'éléments qui facilitent ce processus et plusieurs éléments qui freinent ou empêchent un adolescents de s'individualiser.

Le processus observé se résume de la manière suivante :



Graphique n°2 : le processus d'individualisation

Ce processus ainsi décrit permet d'indiquer que l'individualisation n'est pas uniquement un changement de statut comme le précise F. De Singly, mais la création de différents statuts et la possibilité de les faire évoluer, de les changer. Il s'agit de ne plus être « étiqueté » par l'institution, mais, pour l'adolescent, de pouvoir se construire plusieurs statuts différents et de ne pas être enfermé dans ces différents statuts, de pouvoir en changer s'il le souhaite. L'institution est ouverte (en opposition avec enfermante), l'adulte garde un rôle de légitimation de ces différents statuts.

Ainsi je peux définir les verbes individuer par distinguer les individus entre eux au sein d'un groupe et individualiser par agir différemment selon chacun au sein des différents groupes. Quel est alors le rôle que joue la pédagogie mise en place dans un tel processus ?

4.4.2. Le processus d'individualisation et les outils pédagogiques :

Les pédagogies de la décision s'appuient sur plusieurs outils :

- Une instance de décision collective (appelée conseil dans cette colonie).
- Des outils d'expression (cahiers, affiches et temps dits « de météo »).
- Une absence de distinction entre fonctionnement et activité.
- La construction et la mise en place de règles communes.
- Le jeu libre.

Ces outils pédagogiques ont été investis par les adolescents dès les premiers jours de la colonie. Le jeu libre a permis aux adolescents dès le début de la colonie de s'affirmer soit par l'activité elle-même, soit par la rencontre des adolescents entre eux et donc la création de nouvelles relations. Les cahiers et le conseil ont été investis avec un peu plus de temps : les premiers messages dans les cahiers datent du 2 juillet et les premiers conseils ont été pauvres en prises de parole et en décisions, alors que les derniers s'avéraient bien plus denses (voir tableau).

Conseil du :	30/06	2/07	4/07	6/07	8/07	12/07	14/07	16/07
Durée	1h00	47 min	/	1h	1h20	1h10	1h03	45 min
Nb de prises de parole	21	67	/	83	96	112	127	103
Nb de décisions sur le Fct	0	2	/	0	2	4	6	0
Nb de décision sur les activités	0	5	/	7	8	6	6	6

Tableau n°4 : Prises de parole et nombre de décision pendant les conseils

La multiplicité des outils permet à chaque adolescent d'en investir un ou plusieurs, afin de pouvoir s'affirmer, soit dans l'expression de ses idées ou de son caractère, soit dans l'activité, mais ce qui semble le plus important dans une telle démarche, c'est que les outils sont à disposition simple des adolescents et que leur utilisation ne nécessite pas

d'autorisation préalable de l'adulte. Les adolescents s'en servent s'ils le souhaitent et s'ils en ont besoin, l'adulte ne se place pas au centre du dispositif.

Si le processus d'individualisation peut se diviser en phases, les outils utilisés sont toujours les mêmes ; ils existent depuis le début de la colonie, ils forment les bases de l'institution qui se construit. L'investissement des outils varie en fonction des moments.

Si dans un premier temps des adolescents centrés sur leur affirmation d'eux-même n'ont pas senti l'utilité de questionner les règles du fonctionnement collectif, une fois cette phase achevée, la vie collective devient centrale et l'investissement des adolescents sur cette question est important. La construction de règle commune est alors un outil important et nécessaire dans la confrontation à l'autre. Il permet la décentration de soi-même, tant pour les enfants que pour les adultes.

Les cahiers ont aussi été investi de manière faible au début de la colonie, les premiers messages d'adolescents datent du 2 juillet. Puis ils recevront en moyenne 4 messages par jours pour le cahier de rôles et 2,5 pour le cahier de bonheurs avec beaucoup de messages entre le 15 et le 18 juillet.

L'outil ne fait pas tout, il n'est qu'un moyen pour aider les adolescents à s'individualiser. La manière d'utiliser l'outil par les adolescents et par les adultes permet d'avancer dans le processus ou de le freiner. Ce rapport à l'outil est surtout sensible dans la manière dont les adultes vont s'en servir.

Pour les adultes, il est difficile de sortir du seul modèle qu'ils connaissent, c'est à dire celui où ils décident et les adolescents choisissent, où ils sont au centre de tout ce qui se passe dans la colonie. C'est-à-dire qu'ils sont dans un positionnement de *travailler pour...* L'utilisation des outils montre bien cette volonté de garder une partie du pouvoir et de penser à la place de l'adolescent.

Les premiers messages dans les cahiers sont écrits par des animateurs, ils râlent notamment sur le rangement et sur le fait que les jeunes changent tout le temps d'activité : « *je trouve vraiment pas cool les gens qui s'inscrivent à une activité et qui changent d'avis au moins trois fois dans la matinée, c'est très difficile de s'organiser pour nous donc voilà !* » (Marcelle, le 1 juillet).

Les premières interventions au conseil sont du même ordre, c'est-à-dire de l'ordre du reproche et de la morale : « *ce serait bien d'éteindre les lumières quand vous quittez un endroit, ce n'est pas respectueux de l'environnement et c'est moi qui le fait, c'est pas que je veux pas, mais c'est fatigant et c'est à vous de le faire* » (Benoît, le 2 juillet).

Les outils sont utilisés par les adultes pour « faire passer des messages » comme ils les auraient fait passer dans le modèle colonial. Il faudra attendre le conseil du 12 juillet pour que ces réflexes anciens tendent à disparaître, notamment à la suite de l'échange décrit précédemment sur le rangement. Si les adolescents s'affirment et utilisent les outils, les

adultes ont, eux, du mal à changer de positionnement. Par ces pratiques les adultes tendent à instrumentaliser les outils dans leur sens et donc à amener les adolescents à s'en éloigner. Il faudra une prise de conscience provoquée par les retours des adolescents pour que le changement de positionnement s'opère de manière plus claire. Les adolescents ayant compris l'intérêt de ces outils, ayant intériorisé le fonctionnement et le discours tenu par les adultes, ils ont poussé (forcé) les adultes à changer de positionnement pédagogique : du *travailler pour...* au *travailler avec...* Ils ont amené les adultes à mettre en cohérence le discours et l'acte pédagogique.

4.4.3. Le processus d'individualisation et le rôle de l'adulte :

La pédagogie n'est pas uniquement une utilisation d'outils, mais aussi, un positionnement de l'adulte.

Si, dans la phase d'individuation, l'adulte est avant tout là pour mettre en place les bases de l'institution, notamment par les outils, par la suite son rôle évolue vers un travail d'accompagnement individualisé sur la place de chacun et un travail de renvoi vers l'institution.

Le positionnement *travailler avec...* nécessite une écoute et une attention à chacun, qui passe par une centration sur l'adolescent et non sur le groupe ou sur soi-même. C'est particulièrement ce positionnement qui a été difficile pour les adultes. Au cours de la deuxième phase, qui nécessite que l'adulte agisse différemment en fonction de chacun, la question du groupe est revenue régulièrement. Concernant Tom, la question n'était pas « est-ce que Tom est heureux lorsqu'il est seul ? », la question posée par les adultes était « *comment faut-il faire pour intégrer Tom au groupe ?* » (Benoît, le 12 juillet). L'adulte pense pour Tom qu'il serait « bon » qu'il soit intégré au groupe, mais aucun adulte ne lui avait posé la question.

Concernant l'éducation thérapeutique qui pose problème, puisque les adolescents ne veulent pas en faire, le raisonnement des adultes est aussi basé sur le groupe et sur leur pouvoir de décision. Lors de la réunion du 2 juillet, un long échange sur cette question est riche en enseignements, la question de départ est « *faut-il rendre l'éducation thérapeutique obligatoire, puisque les adolescents ne veulent pas venir ?* » (Charlotte, le 2 juillet). Puis le débat se place sur la question de la cohérence entre pédagogie et obligation : « *notre rôle, c'est pas de les obliger à venir mais leur suggérer, de les pousser à venir, nous (les médicaux) nous aurons besoin des animateurs pour faire un emballage sous forme de jeu, pour rendre le truc sympa* » (Charlotte, le 2 juillet). Les adultes décident, il faut convaincre

les adolescents de venir, les animateurs sont renvoyés à des constructeurs de jeu, le fonctionnement est pensé pour un groupe et non pour des individus.

Personne n'a alors pensé à raisonner de manière individualisée, c'est-à-dire que l'éducation thérapeutique peut être organisée de manière différente pour chaque adolescent, que certains en ont besoin et pas d'autres, que le contenu attirera davantage les adolescents que « l'emballage ».

Pour construire cette pensée individualisante, il est nécessaire pour les animateurs de sortir de la pensée par groupe, il est nécessaire de construire cette relation à l'adolescent permettant l'expression de sa subjectivité : écoute et compréhension de l'autre semblent nécessaires. Pour *travailler avec...*, l'adulte ne peut rien projeter sur l'adolescent qu'il accompagne, il ne peut penser à sa place et encore moins penser pour le groupe, ceci d'autant plus que le groupe (par le conseil) est le garant de l'institution. L'adulte et l'institution sont deux entités bien distinctes.

Pour *travailler avec...*, l'adulte va s'appuyer sur sa capacité à écouter et comprendre l'autre, mais aussi sur sa capacité à observer et à analyser. En effet, pour amener un changement chez l'adolescent, la confrontation entre la subjectivité de l'adolescent et les observations de l'adulte est nécessaire, c'est le début de ce que j'ai présenté précédemment, le constat de carence partagé : pointer le décalage et co-construire le changement. Cela signifie que l'adulte amène son point de vue en désaccord avec ce que l'adolescent dit ou peut vivre, c'est la naissance d'un conflit.

Si le conflit ne fait pas peur aux adultes en situations de pouvoir, une telle situation a été particulièrement difficile pour les adultes dans le cadre de la colonie en pédagogie de la décision où le pouvoir est confié aux adolescents. En effet, il s'agit d'une relation de personne à personne sans domination de l'une sur l'autre, il faut alors être sûr de ses positions et de ses observations pour accepter ce conflit, cette confrontation. C'est sans doute la plus grande difficulté que les adultes ont eue durant toute la colonie. Ceci explique sans doute les tentatives d'instrumentalisation des outils et le peu d'adultes qui ont accepté de discuter avec des adolescents pour construire un constat de carence partagé. Si les personnels médicaux se sont beaucoup posés la question, peu d'entretiens se sont produits ; les animateurs, quant à eux, ont laissé faire ou délégué cette responsabilité à la direction.

Au regard de ces derniers éléments, il est possible de faire un retour à la théorie présentée dans les premières parties. Cette recherche apporte quelques éclairages qui semblent important de mettre en relation avec ces éléments théoriques. Trois points en particulier seront repris : le processus d'individualisation, l'individualisation en colonie et les pédagogies de la décision.

4.4.4. Retour sur la théorie :

4.4.4.1. Le processus d'individualisation :

S'il n'est pas envisageable de généraliser les conclusions de cette recherche, je peux tout de même reprendre plusieurs éléments, afin de compléter la définition proposée dans la deuxième partie.

L'individualisation a été définie comme un processus de socialisation interactif entre l'individu et le groupe qui renvoie aux statuts qui définissent l'individu.

Cette recherche montre que ce processus socialise par l'appartenance à différents groupes, que le processus est bien interactif et que la question des statuts est au centre.

Revenons sur le processus interactif. Dans la colonie, l'interactivité n'est pas uniquement entre l'individu et le groupe. Elle se situe entre l'individu et les groupes auxquels il appartient et entre l'individu et l'institution. Le processus est donc plus complexe qu'une simple interaction individu/groupe. L'institution, qui se construit à partir des bases posées par les adultes et le groupe d'adolescents, amène un nombre d'interactions très important entre les enfants et permet la constitution d'une multitude de groupes, où l'adolescent occupe des places différentes, des statuts différents ; c'est l'ensemble de ces interactions qui construit le processus d'individualisation.

Revenons sur les statuts qui définissent l'individu. Dans cette recherche, j'ai montré que les statuts étaient multiples, que les adolescents en changeaient pour se construire leurs propres statuts dans les groupes et dans l'institution. Le processus d'individualisation ne renvoie pas simplement aux statuts, il permet et construit les changements de statut. Il ne se met en place que si l'institution et les adultes n'enferment pas l'individu dans un statut.

Au regard de cette recherche, la proposition de définition de Jean-Marie Bataille, « *l'individuation renvoie à la personnalisation, c'est-à-dire le fait d'être une personne unique, une personnalité, alors que l'individualisation, participe d'un changement dans la manière d'aborder les statuts qui définissent l'individu* »¹⁰⁷, peut être précisée : l'individuation renvoie à la personnalisation, c'est-à-dire le fait d'être une personne unique, une personnalité, alors que l'individualisation participe d'un changement dans la manière d'aborder les statuts qui définissent l'individu et permet aux individus d'être définis par plusieurs statuts dans différents groupes.

¹⁰⁷ Jean-Marie Bataille, *Pédagogies de la décision « Décider avec les publics en animation socioculturelle »*, thèse de doctorat, p66

4.4.4.2. L'individualisation en colonie :

La réflexion sur l'individualisation des enfants en colonie de vacances date d'avant-guerre. Si, dans un premier temps l'enfant-individu est vécu comme un frein à la vie du groupe, progressivement, l'individualisation apparaît sous plusieurs formes : l'auto-organisation et la sanction. Dans l'après-guerre, le travail des fédérations d'éducation populaire, et particulièrement des CEMEA sur le développement de l'individualité propre de chaque enfant , conduit à la naissance de la théorie des besoins et du modèle colonial.

Les années 70 amèneront des expériences autogestionnaires et non-directives qui resteront sans suite. Pourtant, la colonie de Courcelles a perduré dans un modèle basé sur la personnalisation et les colonies de vacances dirigées par Jean Houssaye à Locmaria et à Asnelles ont construit les bases des pédagogies de la décision.

Aujourd'hui, la socialisation, la participation démocratique et l'individualisation sont employés dans les discours des grandes fédérations d'éducation populaire mais la pratique est restée figée sur le modèle colonial.

En construisant cette histoire de l'individualisation en colonie de vacances, je me suis rendu compte que le modèle pédagogique des pédagogies de la décision s'inscrivaient pleinement dans un courant de pensée bien plus ancien. La question de l'enfant-individu traverse toute l'histoire des colonies de vacances et se heurte toujours à la volonté des adultes de penser pour les enfants.

Si les pédagogies de la décision sont nées d'une volonté de rupture avec la pédagogie des besoins et la pédagogie du projet, je ne peux pas affirmer qu'elles sont dans une opposition aux idées qui ont conduit à la naissance de la théorie des besoins. Ceci d'autant plus que les premières expériences d'auto-organisation en colonie de vacances précèdent l'apparition du modèle colonial.

4.4.3.3. Les pédagogies de la décision :

Les pédagogies de décision s'appuient sur six invariants :

- La socialisation (le *vivre ensemble*) comme but.
- Le pouvoir de décision confié aux enfants.
- L'absence de distinction entre activité et fonctionnement.
- La présence d'une instance de décision collective.
- La mise en place de moyens d'expression qui alimentent l'instance de décision.

- Le jeu libre.

J'ai montré que le processus d'individualisation était favorisé par une relation adulte/adolescent construite sur un processus d'autorisation et sur un positionnement de l'adulte s'appuyant sur le *travailler avec*...

Je peux donc compléter les invariants des pédagogies de la décision par un invariant centré sur le positionnement de l'adulte : l'adulte travaille avec l'adolescent en mettant en place un processus d'autorisation.

Les invariants sont donc au nombre de sept :

- La socialisation (le *vivre ensemble*) comme but.
- Le pouvoir de décision confié aux enfants.
- L'absence de distinction entre activité et fonctionnement.
- La présence d'une instance de décision collective.
- La mise en place de moyens d'expression qui alimentent l'instance de décision.
- Le jeu libre.
- L'adulte travaille avec l'adolescent en mettant en place un processus d'autorisation.

4.5. Analyse critique :

Je me suis lancé dans cette recherche-action, en essayant de construire une cohérence entre pratique, recherche et démarche pédagogique. De cette recherche de cohérence, je me suis tourné vers la théorie ancrée comme méthodologie. Ce pari était un peu osé n'ayant qu'une connaissance apprise dans les livres, n'ayant jamais assisté ou reçu de cours sur ce sujet et n'ayant jamais pu accompagner un chercheur travaillant avec cette méthodologie. J'ai donc essayé de me l'approprier et d'échanger pour la comprendre, pour pouvoir la mettre en place et ensuite pouvoir analyser les données.

Quelles sont les limites de cette recherche?

Premièrement, le recueil de données :

- Je n'ai pas pu réaliser d'observations des activités et des temps libres durant les deux premiers jours de la colonie, en raison du fait que je ne connaissais pas les prénoms des adolescents. J'ai bien essayé de mettre en place une codification mais elle s'est avérée inopérante et très difficile d'utilisation.

- J'ai noté les observations sur un cahier, en prenant soin de décrire ce qui relève des notes d'observations, méthodologiques et pratiques. Pour autant, je n'ai pas assez noté mes doutes, questionnements, pensées ou raisonnements qui m'ont amené à observer tel ou tel moment, telle ou telle situation. De ce fait, lors de la phase d'analyse de données, ces informations ont manqué pour construire la catégorisation puis la conceptualisation.
- Les entretiens menés n'ont pas pu être enregistrés, les adolescents refusant. J'ai donc pris des notes. Ceci ne permet pas de tout noter (notamment les intonations et les hésitations), j'ai sans doute perdu des éléments lors de la prise de notes. Si j'ai essayé de noter le plus de choses possibles en essayant de respecter le plus possible les mots choisis, la prise de notes amène parfois une déformation du propos. La prise de notes ne permet pas non plus d'être complètement concentré sur le propos et ainsi pouvoir faire des relances plus pertinentes. En raison de tous ces éléments, je me suis limité dans les entretiens.

Deuxièmement, la saturation des données :

- La troisième phase d'observation ne m'a pas apporté d'éléments supplémentaires et a permis de saturer les données. Cette phase de saturation a été très courte en raison du fait que les derniers jours de colonie ont été marqués par un grand nombre d'activités en petits groupes, et d'activités dirigées comme le rangement. Ces activités dirigées n'avaient que peu d'intérêt en terme d'observation, il ne s'y passait pas grand chose sur le plan des relations et des interactions. Sur les trois derniers jours, les observations et les entretiens ont été peu nombreux. Je n'ai sans doute pas assez saturé mes données et je n'ai pas pu analyser précisément la fin de la colonie.
- Lors de la phase de saturation des données, les entretiens auraient été un outil intéressant pour entendre l'avis des adolescents sur ce qu'ils ont vécu, sur la manière dont ils décrivent leur trois semaines de colonie et donc le processus d'individualisation. Comme expliqué précédemment, je n'ai pas pu réaliser assez d'entretiens sur la fin du séjour.

Troisièmement, l'analyse des données :

- J'ai réalisé une partie de l'analyse des données pendant la recherche-action et j'ai rédigé des compte-rendus pour l'équipe d'adultes. Ces compte-rendus se sont avérés difficilement exploitables dans la dernière phase d'analyse, après la recherche-action. En effet, ils étaient trop orientés vers la pratique des animateurs. Si, pour l'association organisatrice, ils sont pertinents dans une optique de changement de pratiques, pour la recherche ils n'apportaient que peu d'éléments tant sur le plan méthodologique que sur le plan des données.

- J'ai réalisé la codification, la catégorisation, puis la conceptualisation à la main et seul. Ce travail réalisé collectivement aurait aussi permis de prendre plus de distance avec mon travail, mes pratiques, mes connaissances théoriques et mon expérience.

Quatrièmement, croiser les données :

- Pour réaliser ce mémoire, je me suis basé sur une seule colonie de vacances. Il me semble qu'une étude menée sur plusieurs colonies permettrait une conceptualisation plus juste et permettrait de mettre en lumière d'autres éléments dans le processus d'individualisation. J'ai précédemment réalisé d'autres recherches, je dispose des données. Je pourrais analyser ces recherches et croiser les données sur au moins deux colonies.
- Un travail de comparaison avec des colonies centrées sur d'autres processus de socialisation serait intéressant, notamment sur une colonie basée sur la personnalisation. Mettre en lumière les éléments de convergence et les éléments de divergence permettrait, là encore, de mieux comprendre ce processus d'individualisation.

Cette recherche ne peut être considérée que comme la première étape d'un travail plus long et plus complexe, avant de tendre à une généralisation. La suite de ce travail devra s'appuyer sur une meilleure maîtrise de la méthodologie (pendant et après la recherche-action), sur des observations plus fines et mieux notées, sur l'utilisation d'outils informatiques et sur la possibilité d'enregistrer les entretiens. J'espère pouvoir mener ce travail de recherche par la suite et de manière collective.

Conclusion et perspectives

Ce mémoire qui présente ma première recherche-action avec la théorie ancrée a permis de construire un processus d'individualisation dans une colonie en pédagogie de la décision. Ainsi, il montre qu'il est possible de théoriser une pratique pédagogique en partant des données. Si ce travail demande encore des clarifications méthodologiques, il m'ouvre des possibilités et des envies de poursuivre ces recherches sur les pédagogies de la décision, soit en poursuivant le travail engagé lors de cette recherche-action en approfondissant l'analyse des données et d'autres séjours, soit en m'engageant dans les liens qui pourraient exister entre pédagogies de la décision et éducation thérapeutique.

Si j'aborde peu la question de l'éducation thérapeutique dans ce mémoire, la réflexion sur ce sujet durant la colonie a été riche et passionnante. Plusieurs observations et analyses montrent qu'il est possible de construire l'éducation thérapeutique sur les bases des pédagogies de la décision. La notion de constat de carence partagée semble une entrée intéressante pour construire ces temps d'éducation de manière individualisée et en s'appuyant sur des groupes de pairs.

Ces éléments qui ressortent de manière imprécise de la recherche-action présentée demanderaient à être approfondis et théorisés. Ceci d'autant plus que les actuels travaux de recherche sur l'éducation thérapeutiques tendent à aller dans ce sens comme le montre Evelyne Bouteyre et Bérénice Loue du laboratoire PsyNCA de l'université de Rouen dans un article intitulé « l'adhésion thérapeutique chez les adolescents atteint de maladie chronique : état de la question » et publié dans *Archives de pédiatrie*¹⁰⁸. Dans cet article les auteurs citent sept recommandations permettant de mettre en place de l'éducation thérapeutique, quatre d'entre elles font écho à ce que nous avons pu observé et ce que pourrait proposer une colonie en pédagogies de la décision qui s'adresse à des adolescents diabétiques :

- *Offrir un cadre de soins adaptés à l'adolescent où il peut être sans ses parents ;*
- *Offrir une prise en charge pluridisciplinaire ;*
- *Mettre en place des groupes de pairs, de parents, d'enfants malades, de professionnels pour bénéficier des échanges à propos d'expériences similaires ;*
- *Effectuer une évaluation globale des besoins de santé de l'adolescents (puberté, relations avec les pairs, les parents, comportements à risques, etc.) ce qui permet de positionner la maladie chronique dans un contexte plus global.*¹⁰⁹

¹⁰⁸ R. Bouteyre et B. Loue, L'adhésion thérapeutique chez les adolescents atteint de maladie chronique : état de la question, *Archives de pédiatrie*, vol. 19, n°7, juillet 2012, pages 747-754

¹⁰⁹ Op. Cit. p754

Ainsi, en s'appuyant sur ces recherches sur l'éducation thérapeutique, il me semble possible de construire une recherche-action qui permettrait de mettre en lien pédagogies de la décision et éducation thérapeutique, et de théoriser cette approche. L'association organisatrice des séjours qui cherchent à repenser ses différentes pratiques dans le travail avec les adolescents est intéressée par une telle démarche de recherche.

Un tel travail sur ce terrain de recherche me semble intéressant à mener sur plusieurs colonies de vacances et pourrait être un sujet de thèse.

La question de recherche pourrait alors être : **« Comment une colonie de vacances dont le fonctionnement et l'éducation thérapeutiques sont construits sur les pédagogies de la décision aide-t-elle à la mise en place d'un processus allant de l'adhésion à l'observance thérapeutique ? »**.

Bibliographie

LIVRES :

Colonie de vacances :

BATAILLE Jean-Marie, *Enfants à la colo, Courcelles, une pédagogie de la liberté*, Cahiers de l'action n°15, INJEP, 2007

COLLECTIF, *laissez-nous partir*, Clédor, Paris, 1975

COLLECTIF, *Enfants libres d'Evolène*, Rougemont, Lausanne, 1974

COLLECTIF, *Tous la main... ..dans la main*, Foyer IKA - Corvol, Centre Medem, Paris, 2007

COLLECTIF, *Les centres de vacances et de loisirs : atout du vivre ensemble*, INJEP, Paris, 1997

COLLECTIF J.P.A, *Les centres de vacances et de loisirs : un atout pour vivre ensemble*, INJEP, Paris, sans date

COLLECTIF, *La colonie de vacances éducative*, ESF, Paris, 1942

COMITÉ D'ENTENTE « NATALITÉ FAMILLE EDUCATION », *L'éducation par la récréation*, Editions Berger-Levrault, Paris, 1938

COPFERMANN Emile, *le petit de la jeunesse a cassé son lacet de soulier, coll. malgré tout*, Maspero, Paris, 1975

COURTOIS Abbé, *Pour Réussir avec les enfants*, Fleurus, Paris, 1937

COUSINET Roger, *Leçons de pédagogie*, Paris, Puf, 1950

COUSINET Roger, *La vie sociale des enfants, essai de sociologie infantine*, Editions du scarabée, CEMEA, Paris, 1950

HOUSSAYE Jean, *Un avenir pour le colonies de vacances*, Les Editions ouvrières, Paris, 1977

HOUSSAYE Jean, *Le livre des colos*, La Documentation française, Paris, 1989 ou éditions Matrice, 2011

HOUSSAYE Jean, *Aujourd'hui les centres de vacances*, Matrice, Vigneux, 1991

HOUSSAYE Jean, *Et pourquoi que les colos sont pas comme ça?*, Matrice, Vigneux, 1995

HOUSSAYE Jean, *C'est beau comme une colo*, Matrice, Vigneux, 2005

HOUSSAYE Jean (s.d), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Matrice, Paris, 2010

KINDELBERGER Cécile, *relations entre pairs et socialisation des enfants et des adolescents*, JPA, mai 2004

KORCZAK Janusz, *Comment aimer un enfant*, collection "réponses", Robert Laffond, Paris, 1978

LEBON Francis, *Du patronage au centre de loisirs*, L'Harmattan, Paris, 2005

LEE DOWNS Laura, *Histoire des colonies de vacances*, Perrin, Paris, 2009

LEE DOWNS Laura, *Childhood in the Promised Land: Working-Class Movements and the*

Colonies de Vacances in France, 1880-1960, Durham, Duke University Press, 2002

PLANCHON Jean, *Le repos et le sommeil des enfants à la colonie de vacances*, Editions du scarabée, paris, 1961

PLANCHON Jean,, *Besoins des enfants et rythme des activités*, éditions scarabée, paris, 1954

RIARDANT Pierre, *Traité des colonies de vacances*, Editions O-gé-O, Paris, 1939

REY-HERME P-A, *Les colonies de vacances en france 1906-1936 - Volume 2 L'institution et ses problèmes*, Fleurus, Paris 1961

UFCV, *Pour être moniteur de colonie de vacances*, Editions Cledor, Paris, 1963

UFCV, *Colonie de Vacances, milieu de loisir (recherche psychologique)*, UFCV, Paris, 1957

UFCV, *Laissez-nous partir, étude et réflexions sur les vacances d'adolescents*, Clédor, Paris, 1975

VULBEAU Alain, *Du gouvernement des enfants*, Desclée de Brouwer, Paris, 1993

VUILLEMIN Louis, *Pour l'avenir de la race, Colonies scolaires et camps de vacances*, Charles-Lavauzelle & Cie et le Mouvement sanitaire, Paris, sd

Sociologie :

De SINGLY François. MARTUCCELLI Danilo, *Les sociologies de l'individu*, coll. 128, éditions Armand Colin, Paris, 2009

De SINGLY François, *Les adonaissants*, coll Pluriel, Hachette-littérature, paris 2006

CORCUFF Philippe, LE BART Christian, De SINGLY François, *L'individu aujourd'hui. Débats sociologiques et contrepoints philosophiques*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2010.

COLLECTIF, *L'individu contemporain*, Paris, Sciences Humaines, 2006

DUBAR Claude, *La Socialisation*, Armand Colin, Paris, 3ème édition, 2001

DARMON Muriel, *La socialisation*, coll. 128, Armand Colin, Paris, 2010

Le BART Christian, *L'individualisation*, Paris, Les Presses Sciences-Po, 2008

MEAD, George Herbert, *L'esprit, Le Soi Et La Société*, Coll Le lien social, Paris, Puf, 2010

SIMMEL Georg, Sociologie , *Etudes sur les formes de la socialisation*, Paris, Puf, 2010

SIMMEL Georg, *La sociabilité, questions fondamentales de sociologie*, Paris, Puf, 1981

BOLLIET Dominique, SCHMITT Jean-Pierre, *La socialisation*, Paris, coll Thèmes & Débats, Bréal, 2010

Psychologie :

HOFFMANS-GOSSET Marie-Agnès, *Apprendre l'autonomie apprendre la socialisation*, Chronique sociale, 2001

TAP Pierre, MALEWSKA-PEYRE Hanna, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*,

Paris, P.U.F, 1991

KAËS René, *Les Théories psychanalytiques du groupe*, Paris, éd. PUF, coll. Que sais-je ?, 1999

MUCCHIELLI Roger, *La Dynamique des groupes*, Paris, ESF, 2006

Pédagogie :

BATAILLE Jean-Marie, *Pédagogies de la décision : « Décider avec les publics en animation socioculturelle »*, Thèse, 2010

DELEDALLE Gerard, *La pédagogie de John DEWEY*, éditions scarabée, Paris, 1965

ERNY Pierre, *Ethnologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991

HOUSSAYE Jean, *Janusz KORCZAK l'amour des droits de l'enfant*, Hachette, Paris, 1999

HOUSSAYE Jean, *Autorité ou Education, Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*, Paris, ESF 2001

KERLAN Alain, LOEFFEL Laurence (sous la direction), *Repenser l'enfance ?*, Hermann, Paris, 2012, p44

MAKARENKO Anton Semionovitch, *L'éducation dans les collectivités d'enfants*, Editions du Scarabée, Paris, 1956

MARTIN Lucien, MEIRIEU Philippe, PAIN Jacques (s.d), *La pédagogie institutionnelle de Fernand OURY*, Matrive, Vigneux, 2009

MEIRIEU Philippe, *Fernand OURY, Y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?*, coll. Education en question, PEMF, Paris, 2001

ULBURGHS Jef, *Pour une pédagogie de l'autogestion – Manuel de l'animateur de base*, Vie ouvrière, Bruxelles, 1980

VASQUEZ Aïda. OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, coll. Texte à l'appui, Paris, 1975

VASQUEZ Aïda. OURY Fernand, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle I et II*, Maspero, Paris, 1974

Autres :

BENASAYAG Miguel, *Le mythe de l'individu*, Paris, La découverte, 1998

BIER Bernard, *Politiques de jeunesse et politique éducatives citoyenneté/éducation/altérité*, Injep, Paris, L'Harmattan, 2010

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Conditions de l'éducation*, Stock, Paris, 2008

CHATEAU Jean-Yves, *Le vocabulaire de Simondon*, Ellipses, Paris, 2008

COLLECTIF, *Dictionnaire de l'éducation de la formation*, Nathan, Paris, 1994

DUFOUR Dany-Robert, OTTAVI Dominique, *L'enfant face aux médias Quelle responsabilité sociale et familiale ?*, éditions Faubert, Paris, 2011

- GAUCHET Marcel, *La démocratie contre elle-même*, Coll tel, Paris, Gallimard, 2009
- GLASER Barney, STRAUSS Anselm, *La découverte de la théorie ancrée, stratégies pour la recherche qualitative*, Armand Colin, Paris, 2010
- KOHN Ruth, *La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production de connaissances*, Bulletin de psychologie, XXXIX (377), 1986
- LATHOUD David, *Saint Jean Bosco l'éducateur des jeunes*, coll. Idéalistes et animateurs, La Bonne Presse, Paris, 1938
- LAPEYRONNIE Didier (s.d), *Quartiers en vacances : des Opérations Prévention Eté à Ville Vies Vacances 1982-2002*, DIV, Paris
- MARPEAU Jacques, *Le processus éducatif*, Erès, Paris, 2001
- MICHAUD Ginette, *La borde... Un pari nécessaire, De la notion d'institution à la psychothérapie institutionnelle*, Bordas, Paris
- MORFAUX L-M., *Dictionnaire de la philosophie et des sciences humaines*, Armand colin, paris, 1995
- PAILLÉ Philippe, MUCCHIELLI Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, 2005
- POURTOIS Jean-Pierre., DESMET Huguette, *L'éducation implicite, socialisation et individualisation*, Paris, Puf, 2004
- SERRES Michel, *Petites chroniques du dimanche soir*, le Pommier, Paris, 2007
- SIMONDON Gilbert, *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Million, Paris, 2005
- STRAUSS Anselm, *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Presses Universitaires de Fribourg, Fribourg, 2004.

REVUES :

- BOUTEYRE Evelyne et LOUE Bérénice, L'adhésion thérapeutique chez les adolescents atteint de maladie chronique : état de la question, *Archives de pédiatrie*, vol. 19, n°7, juillet 2012
- CHAVAROCHE Bertrand, L'intimité de la vie collective, *Les Cahiers de l'animation*, n°14, 1^{er} trimestre 1996
- GAUCHET Marcel, Trois figures de l'individu, *Le Débat n° 160*, mars 2010
- GAUCHET Marcel, interview, n°320 Spécial Université d'automne du SNUipp 2008, 10 novembre 2008
- HIRTZ Michel, Groupe de vie, *Les Cahiers de l'animation*, n°38, 2^e trimestre 2002
- HOUSSAYE Jean, Démarche qualité : en toute innocence ?, Pour une animation enfance-jeunesse de qualité, coordonné par N. Blanc, *Cahiers de l'action n°30*, Injep Editions, Paris, 2010
- HOUSSAYE Jean, FABRE Michel, Peut-on parler d'une problématisation pédagogique (entretien), *Recherche et Formation n°48*, 2005

HOUSSAYE Jean, Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire, *Revue française de pédagogie*, n° 125

PAILLE Pierre, L'analyse par théorisation ancrée, *Cahiers de recherche sociologique*, 1994, disponible sur internet à l'adresse : <http://id.erudit.org/iderudit/1002253ar>

SELLENET Catherine, La complexité du placement familial : un leitmotiv dans le champ de l'enfance, *Revue dialogue*, n°167

Camaraderie supplément du n°148, mars 1975

La lettre d'ISOGORIA n°2 , décembre 2007-janvier 2008.

Pli, avril 1971

Pli n°28, 2nd trimestre 1990

Pli n°92-93, 1^{er} et 2^e trimestre 96

Le Journal du directeur et de l'organisateur, UFCV, Édition 2011

Une organisation d'enfants, un mois avec les faucons rouges, *La révolution prolétarienne*, n° 208, 10 octobre 1935

UFCV, *Cours pour dirigeants et dirigeantes, 2^e cours L'enfant, sans date*. Au regard des articles de loi citées dans ces différents cours, il est possible de dire que ces cours datent d'avant 1940

MEMOIRES & THESES :

BATAILLE Jean-Marie, *Pédagogies de la décision « Décider avec les publics en animation socioculturelle »*, thèse en sciences de l'éducation, université Paris X Nanterre

HWANG Sung-Won, *Socialisation scolaire et éducation nouvelle. Travail de groupe (R. Cousinet) et pédagogie Freinet : étude comparative*, Anrt, Lille, 1996.

PESCE Sébastien, *La colonie provisoire Pistes pour une pédagogie de la décision dans les loisirs collectifs d'enfants*, Mémoire de maîtrise, université Paris X Nanterre

SITOGRAFIE :

Projets éducatif et pédagogique en centres de vacances et centres de loisirs sans hébergement, *basse-normandie.drjscs.gouv.fr*, consulté le 25 avril 2012, disponible sur : http://www.basse-normandie.drjscs.gouv.fr/IMG/pdf/Projets_educatif_et_pedagogique.pdf

L'agrément qualité UFCV, *ufcv.fr*, consulté le 31 mai 2012, disponible sur : http://www.ufcv.fr/Portals/0/Agrement_qualite_Ufcv.pdf

Charte qualité, *telligo.com*, consulté le 31 mai 2012, disponible sur : <http://www.telligo.fr/presentation/charte-de-qualite>

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES, Individuation, *cnrtl.fr*, consulté le 27 mai 2012, disponible sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/individuation>

FRANCAS DU VAR, Promouvoir les droits de participation des enfants et des jeunes inscrits

dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant ?, *francas13.fr*, consulté le 12 avril 2012, disponible sur : http://www.francas13.fr/IMG/pdf/Promouvoir_les_droits_de_participation.pdf

GAUCHET Marcel, Pour une philosophie politique, *gauchet.blogspot.fr*, consulté le 20 mai 2012, disponible sur : <http://gauchet.blogspot.fr/2006/04/marcel-gauchet-pour-une-philosophie.html>

GARDET Mathias, Le modèle idéalisé des communautés d'enfants à l'épreuve de la réalité française 1848-1955, *Université de Genève*, consulté le 12 avril 2012, disponible sur : https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-g/republiques-villages-et-communautés-d'enfants-un-ideal-concerte-de-lapres-seconde-guerre-mondiale/Discussion.pdf/at_download/file

HENNEBO Nicolas, Guide du bon usage de l'analyse par la théorisation ancrée par les étudiants en médecine, *theorisationancree.fr*, consulté le 15 juin 2012, disponible sur : <http://www.theorisationancree.fr/Guide11.pdf>

STIEGLER Bernard, Vocabulaire Ars Industrialis, *arsindustrialis.org*, consulté le 27 mai 2012, disponible sur : <http://arsindustrialis.org/individuation>

- *Observation n°1 : Placement à table le 5 juillet*
- *Observation n°2 : Placement à table le 8 juillet, observation particulière de la table où se trouve Magali*
- *Observation n°3 : Extrait du journal de recherche présentant une observation de jeu libre*
- *Note : Extrait du journal de recherche qui raconte la journée du samedi 14 juillet*
- *Tableau n°5 : Synthèse des entretiens des 30 juin et 1^{er} juillet*
- *Note : Petit compte-rendu de recherche après 4 jours...*
- *Tableau n°6 : Synthèse du questionnaire donné aux personnels sur les statuts des adolescents dans la colonie*
- *Tableau n°7 : Synthèse des tableaux 4 et 5, codé avec codification des qualificatifs repris dans les observations*

Observation n°1 : Placement à table le 5 juillet :

Début 18h50 - Fin 19h20
Salle à manger

Les textes surlignés sont codifiés avec la codification entre parenthèses

Le premier à entrer dans la salle à manger est : Tom seul **18:54**.

Le groupe Adèle, Paule, Carole, Paule et Aurélie (*chambre élargi*) arrive **18:55**

Christian arrive seul et se met à une table seul **18:59**

19:00, Madie, Didier, Paul, Yvon, Vincenzo, Marc, Félicie (*chambre élargie*) arrivent ensemble et s'installent 19:03, Didier et Pierre interpellent Michel qui vient d'entrer dans la salle à manger : « *vient manger à notre table* » (*nx relation*), Michel s'installe

19:04, Luc et Laurent arrivent ensemble, s'installent à une table, Ludivine suit et s'assied à cette table et interpelle Magali : « *je mange avec les garçons...* » (*nx relation/mixité*)

19:07, Bob entre il n'a pas de place à la table qu'il souhaite... Il va s'installer seul à la table de Tom.

19:08, Jeanne entre suivie de Clara et lui demande : « *on mange ensemble?* » (*nx relation*) Maria suit et répond « *oui* », les trois vont s'installer après invitation de Florence à cette table (*chambre*).

19:10, Jeanne m'interpelle : « *tu manges avec nous !* »

19:12 Il y a un changement de place, il y a 4 places disponibles à une table de garçons : intervention de Magali à Carole :

Magali : *vient on change de table* (*nx relation/chambre*)

Carole : oui

Légende :

-A en mauve = adulte

En rouge = place occupée au début

En vert = place finale

1-19:00 = Le chiffre correspond à l'ordre d'arrivée suivi de l'heure

Estelle		Ma-A	Christian
2-19:12		19:03	1-18:59
2-19:12	2-19:12		
Lucie	Maëlle		

Laurent	Luc	Ben-A	Boris
1-19:04	1-19:04	19:05	3-19:05
2-19:05	4-19:15	4-19:15	4-19:15
Ludivine	Magali	Carole	Adèle

Carole	Magali puis Ch-A	Aurélie	M-A
1-18:55	1-18:55	1-18:55	
1-18:55	1-18:55	2-19:02	3-19:04
Adèle	Paule →	Paule	Albert

Madie	Didier	Paul	Yvon
1-19:00	1-19:00	1-19:00	1-19:00
1-19:00	1-19:00	1-19:00	2-19:03
Vincenzo	Marc	Félicie	Michel

Mathilde	Perrine	Clara	
1-19:06	1-19:06	2-19:08	
1-19:06	2-19:08	2-19:08	
Florence	Jeanne	Maria	J-A

		Tom	
		1-18h54	
2-19:01	2-19:01	3-19:07	
Vincent	Hugo	Bob	

Magali : Adèle tu viens avec nous?

Adèle hésite (*relation au groupe/chambre*)

Magali : tu fais pas chier...

Adèle hésite

Aurélie : Moi je peux changer aussi

Magali : non pas toi, fait pas chier Adèle

Adèle acquiesce

Changement des trois filles

Magali : C'est l'swag de manger avec les mecs (*nx relation*)

Paule change aussi de place sur la même table, Aurélie et Paule sont énervées.

Albert les rejoint.

19:12 : Estelle, Maëlle et Lucie entrent, s'installent de suite toutes les trois à la première table (*chambre*). Christian y est seul (avec une anim) depuis plus de 10 min. Elles s'installent loin de lui.

Estelle		Ma-A	Christian
2-19:12		19:03	1-18:59
2-19:12	2-19:12		
Lucie	Maëlle		

Laurent	Luc	Ben-A	Boris
1-19:04	1-19:04	19:05	3-19:05
2-19:05	4-19:15	4-19:15	4-19:15
Ludivine	Magali	Carole	Adèle

	Ch-A	Aurélie	M-A
		1-18:55	
		2-19:02	3-19:04
		Paule	Albert

Madie	Didier	Paul	Yvon
1-19:00	1-19:00	1-19:00	1-19:00
1-19:00	1-19:00	1-19:00	2-19:03
Vincenzo	Marc	Félicie	Michel

Mathilde	Perrine	Clara	
1-19:06	1-19:06	2-19:08	
1-19:06	2-19:08	2-19:08	
Florence	Jeanne	Maria	J-A

		Tom	
		1-18h54	
2-19:01	2-19:01	3-19:07	
Valentin	Hugo	Bob	

Légende	Catégorie
	Enfant seul
	Au moins à deux de la chambre
	Placement contraint
	Chambre complète
	Enfant seul rejoint par deux de sa chambre

Observation n°2 : Placement à table le 8 juillet, observation particulière de la table où se trouve Magali

Début 12h17 - Fin 2h38

Terrasse extérieure - Il n'y a que trois tables : 11 adolescents sont en refuge.

Les textes surlignés sont codifiés avec la codification entre parenthèses

En italiques, mes notes personnelles

12:17 : Magali, Arafa & Ludivine arrivent ensemble. Magali organise sa table... (groupe fermé)

Magali : je crache sur personne... Mets-toi là Adèle!

Adèle s'installe **12:18**

Magali à Adèle : Putain t'es une chaudasse toi (C-)

Magali à Yvon : Mets-toi là..(C-)

Yvon passe son chemin

Magali à une Anim : Tu manges avec nous ? (rapport adulte)

L'anim : j'attends... Et passe son chemin

Magali à Adèle : bouge ton cul... (C-)

Magali demande à Adèle de changer de place pour qu'elle se mette au fond de la table. Adèle s'exécute.(rapport au groupe/ chambre)

Magali à toute personne s'approchant de la table : Y'a pas de place...

Magali : y'a des gens (nx relation : refus)

Elle associe le geste à la parole

Magali : Aurélie viens là (C-)

Aurélie se mets à table avec Paule **12:21**

Magali parle fort, très fort, elle n'arrête jamais (être vu/ entendu - limites)

Magali : Luc, Laurent vient là

Les deux garçons s'installent

Le plat arrive

Magali : Luc tu te sers pas en premier... La galanterie...

Luc se sert

Magali : vais m'énerver

Carole glousse ou rigole très fort à chaque parole de Magali (limites)

Carole, parle pour la première fois : fait chier, Luc

Magali : putain le plat, donne le plat

Magali : avant j'étais blonde...

Je ne comprends pas pourquoi elle dit cela

Magali à Carole qui rit : Arrête, arrête, arrête

Magali à Yvon et Christian qui sont derrière : Cricri t'es roux... (C-)

Magali à Micheline (médecin-directrice) qui passe : moi je compte pas...

Elle parle des glucides de son repas. (rapport au diabète : refus)

Magali à toute la table : qui va au bowling ?

Silence...

Carole à Magali qui n'écoute pas : Marcelle m'a dit qu'on y va tous...

Magali mange, un peu de silence : **12:32**

Magali à Adèle : donne-moi l'eau... Y'en a plus... Va en chercher

Adèle se lève

Magali à Aurélie : donne-moi le pain

La corbeille lui arrive (C-)

Adèle revient et renverse de l'eau sur la table

Magali : tu fais chier, c'est crade...

Carole morte de rire, Magali commence à jouer avec l'eau et à la lancer sur Adèle (limites)

Adèle ne dit rien, Carole rigole... Bien fort... (limites)

Fin d'observation **12:38**

Luc	Aurélie	Ludivine	Adèle
3-12:21	4-12:21	1-12:17	2-12:18
3-12:21	4-12:21	1-12:17	1-12:17
Laurent	Paule	Magali	Carole

Paul	Yvon	Maria	Madie
1-12:18	1-12:18	4-12:20	4-12:20
3-12:19	2-12:18	4-12:20	4-12:20
Albert	Christian	Perrine	Florence

	Hugo	Boris	
	1-12:19	1-12:19	
1-12:19	1-12:19	1-12:19	
Tom	Jacques	Valentin	

Légende	Catégorie
	Enfant seul
	Amis (jouent souvent ensemble)
	Chambre complète

Observation n°3 : Extrait du journal de recherche présentant une observation de jeu libre

Observation de la salle Baby foot - jeu libre	Présent	Entre	Sort	Événement	Codif
Le 2 juillet 2012	L-a + Th+V+H+Y +B : jouent à l'ours				Chambre
Heure de début 17:46	L+J : baby-foot				Chambre
	Cl+F+Fl:fauteuils + guitare				Nx groupe
	Je+P+M-a : fauteuils				Nx groupe
17:47			L-a appelé par?		
17:49		C-m rejoint Cl+F+Fl			
		L-a revient jouer			
			F		Enfant seul
		S-m			
	L-a + Th+V+H+ Y+B :jouent		S-m		
	L+J : baby-foot				
	Cl+Fl+C-m : fauteuils+ guitare				
	Je+P+M-a : fauteuils				
	S-m qui tourne				
17:50				V demande la règle il perd, il s'énerve, le jeu prend fin	
			H : fin de jeu		
		M+C suivi de L+A			Chambre
			M+C suivi de L+A		
		F revient	Fl+F		Enfant seul
17:51				V+Th+B au baby et L+J arrête	Interaction-jeu
17:53			Th sort		Enfant seul
		M+C suivi de L+A demande qqch à B			Interaction-Caractère
			M+C suivi de L+A		
		Fl+F+P			Nx groupe
	V+L+J+B : baby			V râle de ne pas comprendre les règles du jeu de l'ours	interaction-jeu / Interaction-caractère
	F+Fl+C : fauteuil et guitare				
		H+Th		Th à V : « tout sauf l'ours ».	Interaction-jeu

Observation de la salle Baby foot - jeu libre	Présent	Entre	Sort	Événement	Codif
17:54		M+C suivi de L+A		M : « a qui le bracelet ? » pas de réponse...	Expression-caractère
			M+C suivi de L+A	F chante	Interaction-jeu
	H va s'asseoir dans les fauteuils			Engueulade J+V puis J+B	Expression-caractère
			B quitte le baby, pleure	J à B : « ta gueule ! »	Expression-caractère
	V+L+J+Th : baby				
			L-a	H: joue seul au diabolo	
		S-m + B			
			S-m + B + J : pour incident « ta gueule »		Rapport à l'adulte
		A+PI			Chambre
	F+Fl+Cl+A+PI : fauteuil et guitare	P			
			Th sort	Th : « elle me gonfle » Parle de F qui chante	Expression-caractère
		J+B			
17:55	V+Th+B reprenne le jeu de l'ours				Interaction-jeu
				plus de baby : J seul	Enfant seul
		Ma			Enfant seul
		Me+Je			Chambre
	F+Fl+Cl+Ma+Me +Je : fauteuil et guitare			A+PI seuls	Interaction-jeu / nx groupe
17:56			A+PI		Chambre
	F+Fl+Cl+Ma+Me +Je : fauteuil et guitare				
	V+Th+B			V a compris l'ours : joie++	Interaction-jeu
	H+L : regarde l'ours				
			L et Me	J joue seul diabolo	Enfant seul
		A-a		A-a s'installe pour lire	
17:57	F+Fl+Cl+Ma+Je+ P+Je : chante			F+Fl+Cl : chantent PI : filme Cl : DJ	Interaction-jeu
		L		L il regarde l'ours	Enfant seul
				J joue seul diabolo	Enfant seul
				Ma+F : danse et chante	Interaction-jeu
		Me		L : regarde	Enfant seul
		M+C suivi de L+A			Chambre
				V ravie de connaître Les règles de l'ours	Expression-Character
			M+C suivi de L+A		
17:58		Md			Enfant seul
		P par la fenêtre			Enfant seul
			V+L		

Observation de la salle Baby foot - jeu libre	Présent	Entre	Sort	Événement	Codif
	F+FI+CI+Ma+P+ Je : chante				
	Th+B+H joue				
	Md seule				
	Me seule	V+L			
			Me+Je	Me+Je appelées par M-a	
			CI+Ma+F		
			Md+FI+P		
17:59	Th+B+H+V joue à l'ours				Interaction-jeu
	L seul				
			H		
				V invite L à jouer «comprend rien» réponse de L	Interaction-jeu
18:00			L		
18:01	B seul joue de l'accordéon				Enfant seul
	H guitare				Enfant seul
18:02		J			
	V+Th joue à l'ours				Interaction-jeu
18:03	H+J : baby				Interaction-jeu
18:04					
18:05			H+J+V+Th+B		Chambre
	Fin heure des dextro...				
			Légende : lettre = ado (ex : H, Th) lettre avec + = groupe (ex H+Th) lettre avec -a = animateur lettre avec -m=médical		
			Notes : Le groupe M+C suivi de L+A entre et sort sans jamais s'arrêter, M+C en tête et L+A suivent sans rien dire. C'est M qui dirige... les autres suivent J'entends M parler fort, interpeller dans le couloir. Est-ce parce que je suis là qu'elle ne reste pas? Est-ce le fonctionnement ordinaire de M? L, Th, H et Md sont seuls la plus grande partie du temps. L observe bcp Th n'est pas en relation sauf sur le jeu Md ne dit rien, elle se replie H joue parfois seul mais parle davantage aux autres B n'a pas supporté une remarque de J, sensible++ L'activité attire de nouvelles personnes : - le jeu de l'ours - le baby-foot - la musique et la danse		

Note : Extrait du journal de recherche qui raconte la journée du samedi 14 juillet

Les textes surlignés sont codifiés avec la codification entre parenthèses

En italiques les commentaires personnels

L'après-midi est faite de jeu libre... Je rédige ses mots et essaie de mettre en ordre la réunion d'hier...

Je discute avec Mireille qui m'amène un article et qui me dit qu'elle a l'impression d'en avoir pris plein la tête lors de la réunion, notamment parce qu'elle n'est pas assez cadrante et qu'elle ne garantit pas un cadre suffisamment sécurisant pour ses médicaux... (*rôle de la direction*) Je lui dis toute ma gratitude pour le travail qu'elle fait et pour la qualité de celui-ci en adéquation avec le pédagogique. Je la rassure... *Un comble, un peu...*

Les médicaux ont besoin de cadre... Mais n'est-ce pas une acculturation de l'association plus qu'un reproche à Mireille. *La liberté est gênante...* Même pour les médicaux.

Nous discutons du cadre, et de l'article qu'elle me donne. Celui-ci parle de l'adhésion thérapeutique chez les adolescents... *Génial, ça va dans le même sens.* Sur l'histoire du diagnostic éducatif (*éduc Thé*), elle me précise que celui de l'association n'est pas assez clair et précis, qu'elle y travaille, *fera-t-elle une proposition à l'asso...* Cette conversation est très intéressante sur le lien entre pédagogique et médical... « *On est pas dans les clous mais il semble qu'on soit dans le juste* » (*rapport à l'organisateur*).

Conseil de 16h30.

Un beau moment de pdld, un très beau moment de pdld... Yvon mène le conseil parfaitement (*rôle*), Luc note précisément et les échanges sont nombreux et précis (*rôle*).

Yannick commence le conseil par donner des informations venant des animateurs et dit « j'ai des informations à donner qui ont été décidées lors d'un conseil des anims » (*rapport à l'adulte*)...

Lecture des messages de bonheur puis du cahier de râles.

Histoire de vol : c'est magali qui rappelle le cadre... (*rapport au groupe+*)

Sur le vol de céréales : félicie : « est-ce un message des animateurs ? » (*rapport à l'adulte-/au groupe*) sous entendu, on vous connaît... Proposition de fermer le réfectoire Eloïse, présente, rejette la proposition *Elle est légitime et ce n'est pas discuter.*

Sur la proposition de « refaire confiance » faite par Albert (*rapport au groupe+/à l'adulte-*) maintenant que tout le monde a entendu... Vote : Magali vote pour (*affirmation d'une position +*), adèle, ludivine et carole vote contre (*affirmation d'une position+*)... A la question qui est gène par le vol des miel pops : magali et adèle finissent par voter pour (*affirmation d'une position+*), Ludivine et carole ne vote pas... (*affirmation d'une position-*) Le vote sur « refaire confiance » est assez partagé, mais le « pour » l'emporte quand même... Maria dit tout de même : « la confiance, on en parle plus » (*rapport au groupe+*).

La remise de cadre d'hier semble avoir quelques échos chez Magali. Qui parle peu au conseil, ces prises de paroles sont sensées et positives, jamais dans l'opposition... (apport au groupe+ / à l'adulte+) *Elle construit.*

Sur la question des réveils d'autres ados à 8h00, la personne n'est pas là et c'est Marc qui rappelle le cadre (rapport au groupe+)... Etonnant...

Maria souligne aussi que depuis le précédent conseil, les toilettes sont plus propres (rapport au groupe+), *il est aussi intéressant de faire le point sur les résultats des décisions et sur les suites... Élément nouveau.*

Les activités se décident assez rapidement, Albert renvoie aussi aux animateurs le fait de faire des animations...(rapport à l'adulte-) *La question n'est pas relayée par les anims...*

Veulent-ils faire de l'animation à l'ancienne ? Seule Carine, fait une proposition « à l'ancienne » culpabilisante et d'adulte plus que d'ado...

Les 4 derniers jours sont calés en 25 minutes grosso-modo. Rapide et efficace.

Le conseil dure 55 minutes... C'est plus court et c'est mieux... Benoît demande si c'était mieux... *Question inutile.*

Ludo me soulève la difficulté de nommer les gens dans les discussions sur les pbs.

Eloïse, que je débriefe un peu m'indique que le système est intéressant et que ça doit être très difficile pour les animateurs de se positionner dans un conseil... *Elle a raison...* C'est difficile pour eux. Eloïse soulève aussi l'élaboration collective et la remise en question collective. *Le collectif est visible.*

Les bivouacs 1 et 2 se regroupent par groupe pour faire le point sur les organisations et sur ce qu'ils vont faire... Mini-conseil de décision par bivouac.

Bivouac 1 : Clara, Hugo, Florence, Maria, Jeanne, Félicie, Vincenzo, Marc, Mathilde, Didier, Madie, Albert, Perrine (nx groupe)

Bivouac 2 : Christian, Boris, Jacques, Valentin, Magali, yvon, Ludivine, Luc, Carole (nx groupe)

Photos des affiches et des tables. Il faut que je récupère les listes des bivouacs.

Veillée bal du 14 juillet. Les ados et les anims s'éclatent... *Je suis en décalage!!!*

Retour minuit... Météos

Réunion... Bière et saucisson, et bières... RAS

Ludivine : Téo (anim), Carl (anim) et Julien (medic) précisent qu'ils n'ont aucun contact avec Ludivine (rapport à l'adulte-).

Tableau n°5 : Synthèse des entretiens des 30 juin et 1^{er} juillet

	Age	Pourquoi es-tu venu à une colonie de cette association ?	Voulais-tu venir ?	Es-tu déjà parti avec cette association ?	Y-a-t-il des copains avec toi ?	Comment peux-tu te définir ?	Qu'attends-tu de la colo?
Adèle	15 ans	Parce que j'y suis allée l'année dernière	Oui	2	4	Pas sportive, timide	Perdre du poids, m'amuser, faire des rencontres.
Aurélié	15 ans 1/2	Pour rencontrer d'autres D qui ont le diabète	Non (mes parents + médecins m'ont obligé)	non	non	Timide, je voulais pas venir	Pas grand chose... trouver des copines... j'aime bien toutes les activités...
Boris	14 ans	ffff.... pour faire une colo et m'amuser	Oui	1	non	M'amuser, cool	M'amuser,...
Carole	14 ans	Retrouver mes amis	oui	8	non	Folle, gourmande	Délirer, passer des bons moments me débarasser de mes parents
Christian	14 ans 1/2	Parce que j'aime bien	Oui	8	1 copain	Foot, changer d'air	Patinoire.
Clara	14 ans	Pour partager des moments avec d'autre D + connaissances	oui	non		Danse, partager	passer des bons moments avec des autres D
Didier	15 ans	Pour les amis et m'amuser	Oui	8	6	Taikwondo, Rap, ami	M'amuser...
Bob	15 ans	Pour rencontrer d'autres D comme moi et pour m'amuser	Oui	non	non	Guyane, dormir	Passer un bon moment avec tout le monde et de bien passer mon D
Estelle	14 ans	Déjà parti une fois, c'était trop bien (pralo)	oui	1	5	Solidaire, honnête	passer un bon moment
Florence	15 ans	Rencontrer d'autres D, parler du D, faire des activités avec eux	oui	1	1 copain	Timide, sportive, adorable	Passer des bonnes vacances
Félicie	13 ans 1/2	Pour m'amuser, AJD mieux. A cause du D, les anims sont plus proches de nous donc meilleure ambiance	Oui, c'est moi qui est décidé	3	1 + 5 animateurs	Franche, rigolote, sociable	Je veux une bonne ambiance, que tout le monde s'entende bien, pas d'histoires.
Hugo	13 ans 1/2	Apprendre des nouvelles choses sur le D, s'amuser avec des copains	Oui	5 ou 6	2 copains	Lire, marcher	Faire des belles randos, apprendre les choses pour lesquelles je suis venu (Glucide, mieux gérer les gouters)
Jeanne	16 ans	Pour m'amuser et pour avoir une autonomie dans le D, ne plus y penser et être comme les autres... Ne plus être à part	Oui...	4	Je connaisais personne	Sociable, Collectivité	J'attends de pouvoir ne pas penser à... et passer de bonnes vacances sans avoir de pensée autre que de m'amuser...

	Age	Pourquoi es-tu venu à une colonie de cette association ?	Voulais-tu venir ?	Es-tu déjà parti avec cette association ?	Y-a-t-il des copains avec toi ?	Comment peux-tu te définir ?	Qu'attends-tu de la colo?
Jacques	14 ans 1/2	Je trouve que c'est bien plus adapté pour nous...	Oui	1	non	Gentil, calme	Qu'elle m'aide à mieux vivre mon D.
Ludivine	15 ans	On m'en avait parlé, déjà aller l'année dernière	Oui	1	non	Timide rigolote	Mieux gérer mon D, perdre du poids et faire des activités sportives
Luc	13 ans 1/2	Pour m'amuser, rencontrer des gens, passer un bon temps	Oui	8	Je connais personne sauf des anim'	Dormir et manger	Passer un bon temps, faire de la marche et s'amuser avec les copains.
Laurent	14 ans	Mes parents voulaient m'envoyer en colo comme mon frère, pour voir ce que ça fait	Oui, mes parents m'ont un peu pousser	2	non	Danser, Grognon	... que je m'amuse, que je me sente bien,...
Lucie	14 ans	Retrouver mes amis, bonnes vacances, Diabète, Sport (refuge)	oui	2	5	Fofolle, gentille	M'amuser,...
Maria	15 ans	Rencontrer des autres D	oui	non	Non	Folle, sportive	rencontrer des gens
Maëlle	14 ans	Retrouver mes amis, m'amuser	oui	5	5	Dormeuse, gourmande	M'amuser être bien
Mathilde	17 ans	Plein de truc qui ne va pas avec mon D, je me laisse aller, je ne sais plus où me piquer	oui	1	non	Sportive, sentimentale, superficiel	Corriger tout ce qui ne va pas, faire le lien entre le D/vie ext, Réapprendre à me piquer, contrôler mes fringales, Réapprendre les termes techniques + découvrir les paysages de pralo, faire une cure santé.
Madie	16 ans	Rien à faire chez moi, je ne fais que de manger, hospitaliser avant la colo est un prolongement	Oui et non	4	3	Discrète, lente	Connaître les gens, réapprendre les bases, remise à niveau pour les termes techniques
Magali	15 ans	Pour accepter mon diabète	Oui	non	Non	Fort caractère, me laisse pas faire	Accepter mon D, perdre mon ventre...
Michel	14 ans	J'avais pas envie de rester chez moi à rien faire et parce que ma mère m'a obligé	Pas trop et après pourquoi pas, avec des D pas différents des autres	Non	Non	Faire rire, faire du sport	Que ça se passe bien, et que ça se passe bien, pas d'embrouille que tout le monde s'entende bien...

	Age	Pourquoi es-tu venu à une colonie de cette association ?	Voulais-tu venir ?	Es-tu déjà parti avec cette association ?	Y-a-t-il des copains avec toi ?	Comment peux-tu te définir ?	Qu'attends-tu de la colo?
Perrine	15 ans	Rencontrer des autres D + notion sur le D	oui	non	Non	Dingue, sportive, gentille	
Paul	15 ans	Pour rencontrer des personnes qui ont le même pb que moi	La première année non et après oui	1	2-3 copains	Rap, skate	Faire de nouvelles rencontres + approfondir mes connaissances dans le D.
Tom	14 ans	Parce que ça me fait plaisir, être entre D, Retrouver des amis	oui	2	Non	Bavard, pêcheu, ...chiant	Que ce soit aussi bien que les deux précédentes, me faire plaisir, rencontrer de nouvelles personnes.
Valentin	14 ans	Parce que ça me plait, plein d'activités bien encadrées notamment par rapport au D	Bin oui (sauf la première fois)	6	1 copains	Sport à risque, faut que ça bouge	Que ça m'aide pour le diabète on apprend toujours quelque chose, faire de connaissances.
Vincenzo	15 ans	Pour les amis, pour rigoler	Oui	3	7 copains	Rigoler, sport	M'amuser...
Yvon	14 ans	Je voulais venir, ça me plaisait, j'ai essayé il y a deux ans et je voulais revoir si c'était bien	Oui	1	Non	Foot, sympa, drôle	Voir comment ça se passe avec la pompe

Note : Petit compte-rendu de recherche après 4 jours...

Tout d'abord, je vous remercie pour la qualité des échanges avec vous collectivement et individuellement. Poursuivons, cherchons collectivement...

La réunion d'hier soir (2 juillet) a été d'une richesse incroyable et notamment sur deux des trois questions que nous avons posées avant de partir. Pour rappel :

1- Dans un modèle de colonie centré sur le pouvoir de décision confié aux enfants (pdld), la relation adulte/enfant basée sur l'autorité est remise en question, sur quels éléments va se construire cette nouvelle relation adulte/enfant? Celle-ci doit permettre l'expression de tous et la décision collective, quel est alors le rôle de l'adulte?

2- La remise en cause du modèle colonial oblige l'animateur à remettre en question ses pratiques antérieures, comment se passe cette remise en question? Quels sont les éléments qui accélèrent ou freinent cette remise en question?

Quelques éléments de ma réflexion au jour d'aujourd'hui, que je vous laisse lire puis nous en discuterons.

Sur la première question et l'autorité...

Hier, lors de la réunion, la question de l'éducation thérapeutique a été centrale et notamment la question de l'obligation de participer à ces temps d'éducation... Obligation, c'est à dire l'adulte qui impose aux ados de participer à une activité. Dans le modèle proposé qui s'appuie sur l'individualisation et la construction collective, une telle obligation devient un acte autoritaire (je cite les verbes utilisés hier en réunion : suggérer, influencer, conseiller, pousser à...). Il s'agit alors d'un mode d'intervention où l'adulte pense pour le groupe : c'est l'école.

Comment sortir de cette question (nous dirons « dialectique ») liberté de l'ado / obligation faite par l'adulte. Faut-il limiter la question à un refus pur et simple de toute obligation et à une imposition faite à tout le monde?

L'individualisation veut dire que chaque ado est « traité » de manière différente en fonction de ce qu'il est et de ce qu'il fait. Chaque ado a un rapport à son diabète différent et des connaissances différentes : certains ont des carences, certains savent, certains hésitent, certains gèrent, d'autres pas, etc...

S'il semble difficile voire impossible (dans notre pédagogie) d'imposer à tous un temps identique d'éducation thérapeutique, il est possible voire nécessaire de rendre obligatoire pour certains ados ce temps... C'est sans doute cela l'individualisation dans l'éducation thérapeutique.

Cela nécessite, de connaître chaque enfant, de pouvoir repérer avec lui ses carences et donc de lui expliquer que les carences se combleront par ces temps. L'ado verra aussi que les temps ne sont pas obligatoires s'il « maîtrise » le sujet...

L'obligation collective renvoie à un modèle scolaire classique de même programme, même activité, même lieu et même temps pour tous...

L'obligation individuelle renverrait-elle davantage à un modèle individualisé, de programme, activité et lieu différencié en fonction des demandes des ados ?

Pour amener un ado à participer à des temps d'apprentissage, il doit être conscient de ce qu'il ne sait pas, il est alors nécessaire de lui exprimer ses propres carences, d'échanger avec lui, de se mettre d'accord avec lui sur ce constat puis de lui indiquer comment combler cette carence... Donc de participer à l'éducation thérapeutique... À défaut, mais après tout ce temps, de rendre sa présence obligatoire... Cette démarche nécessite l'échange, la confrontation voire le désaccord/conflit (moi adulte, je constate des carences, lui ado peut ne pas en être conscient ou les refuser)...

L'autorité passe de l'autoritaire à la mise en mouvement d'un ado carencé...

Voilà ce que m'inspire vos très riches échanges d'hier... Sur ce sujet... Voilà comment je peux imaginer sortir de cette dialectique liberté de l'ado / obligation par l'adulte...

Question pour vous...

Si l'autoritaire (obligation pour tous) interdit tout conflit, l'autorité comme processus de mise en mouvement, autorise le conflit... Comment vivez-vous cette notion de conflit ? Le conflit fait-il peur ? Être en conflit, cela signifie, que l'on considère l'autre comme un sujet (donc libre de penser et d'agir), acceptez-vous le conflit et de considérer l'ado comme un sujet libre ?

Sur la deuxième question... La remise en question des pratiques...

Nous avons abordé précédemment la gestion individuelle plutôt que la gestion de groupe... Entrons un peu dans la question des pratiques... Deux exemples :

1- La gestion de la « pause cigarette » de Magali...

Le fait de permettre à Magali de fumer lui permet de vivre un moment privilégié avec les animateurs. Cette question pose problème et la solution trouvée hier a été : s'il y a des animateurs au « coin clopes » lorsque Magali arrive, ils doivent s'éloigner... Pour ne pas rendre ce moment privilégié ?

Pourquoi sommes-nous gênés par le fait que Magali vive un moment privilégié avec nous ? C'est la clope qui pose problème ou le moment ? C'est le fait qu'elle empiète sur nos espaces ? Sommes-nous gênés par le fait d'accorder un moment à Magali et pas aux autres ?

Individualiser, c'est toujours « traiter » chaque enfant de manière différente... Ne sommes-nous pas en train d'individualiser Magali par ce moment privilégié ? Pourquoi alors fuir sa présence ?...

2- Les deux veillées devenues une veillée Caméléon...

Lors du repas d'hier soir, est annoncé que les deux veillées deviennent une seule veillée car : « au conseil les enfants ont réclamé des veillées mixtes »... « Qu'on les a entendu »... « qu'on en a discuté entre animateurs »...

Question pourquoi ne pas en avoir discuté avec les enfants ? Au conseil notamment ? Les ados voulaient-ils réellement cela ?

Lors du conseil, cette question de mixité dans les jeux a été abordée, elle a été écrite dans le cahier de rôles et lu à tous... Nous ne nous sommes pas opposés à cette requête, nous avons laissé dire... De ce fait, indirectement, nous les avons autorisé collectivement à faire ce mélange... Ce qu'ils se sont directement autorisés à faire au repas : table mixte, changement de groupe, etc... (c'était la première fois de la colo)... Et donc repas surexcité, bruyant, etc...

Fallait-il donc penser pour eux ? N'avaient-ils pas obtenu ce qu'il voulait ? Finalement ne fallait-il pas laisser les deux veillées... Au risque qu'une des deux soit vide ?

Fusionner les deux veillées n'était-ce pas, en fait, un souhait pour vous animateurs d'être « tous ensemble » avec tous les ados, comme au bon vieux temps du modèle colonial ?

Dernier point :

Pouvez-vous raconter, sur 8 à 10 ados, une anecdote qui les qualifie ?

Rappel :

Il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses, il y a juste les vôtres... Il n'y a pas de jugement de ma part ou de « bon point », c'est à dire « c'est comme ça qu'il faut bien faire », il y a juste un questionnement, une réflexion... Vous êtes co-chercheurs, seuls vous avez les réponses et pouvez construire des pratiques différentes...

Tableau n°6 : Synthèse du questionnaire donnés aux personnels sur les statuts des adolescents dans la colonie

	Statut donné par les animateurs et personnels médicaux	Nb de fois cité
Adèle	bien blonde! bouc-émissaire, tête de turc, dévalorisée	4
Aurélié		0
Boris	mesure pas sa force, centré sur lui, vieux garçon maladroit, cultivé, boulet maladroit	4
Carole	provocatrice, bimbo, vulgaire, voudrait être rebelle, petite peste, sbire de Magali	5
Christian	Mélancolique, emprunteur d'affaires, footeux, discret, bébé fragile	4
Clara	Pétillante, courageuse, montre ce qu'elle sait faire, indépendante, connaissance ++ sur le Diabète	3
Didier	Meneur sans agressivité, sex-symbol, leader tranquille	2
Bob	sage, avare en mot mais écouté	1
Estelle	Individualiste, solitaire à 3	3
Florence	Maman	1
Félicie	Grande soeur (3), « maman » mais fragile, danseuse, protectrice, attentionnée, leader positif (2)	8
Hugo	intello discret, pausé, solitaire	2
Jeanne	grande soeur	1
Jacques	indépendant, mauvais perdant, navigue	3
Ludivine	Belle, souriante, bimbo, pimbêche (rien dans la tête), niaise, suiveuse	4
Luc	Don juan	1
Laurent	tombeur	1
Lucie	Individualiste, stressée, discrète et autoritaire, solitaire à 3	4
Maria	Copine par intérêt? bonne copine, joyeuse, rigolote, pas toujours cohérente, manipulatrice, bonne humeur	5
Maëlle	Introvertie, individualiste, solitaire à 3	4
Mathilde	romantique, relationnel immature	3
Madie	Solitaire, mélomane, secrète, indépendante	3
Magali	Grande gueule/meneuse (3), leader par la peur	4
Michel	Chamailleur, rappeur, réglo,	2
Perrine	Attentionnée, ne se laisse pas faire, gentille	2
Paul	artiste maudit, pense être « beau gosse » super intelligent mais gros lourd, bouc-émissaire, rappeur égocentrique, rappeur...	5
Tom	surdoué non socialisé, exclu, complexe, torturé	3
Valentin	Commence tout et finit rien, raleur, mauvais perdant, super attentif aux autres, entrepreneur, dictateur vulgaire, individu affirmé dit ce qu'il pense	5
Vincenzo	Génial, décisionnel mais mené à la baguette par Carole, blagueur, déconneur, intéressant pas à l'aise avec lui-m	4
Yvon	comique sans complexe, leader positif, clown	3

Tableau n°7 : Synthèse des tableaux 4 et 5, codé avec codification des qualificatifs repris dans les observations

	Auto-qualification	Reprise des observations	Statut animateur
	30/06 et 01/07	Entre le 4/07 et le 8/07	12/07
Adèle	C- A-	C-	C-
Aurélie	C-	C-	
Boris	C+ A+	C- A+	C- A+
Carole	C+ C-	C-	C-
Christian	A+	A+ C-	C- A+
Clara	A+	A+	C+ A+
Didier	A+	C+	C+
Bob	A+	C-	C+
Estelle	C+ A+		C-
Florence	C+ A+	C+	C+
Félicie	C+	A+ C-	C+
Hugo	A+	A+ C+	C+ A+
Jeanne	C+	C+	C+
Jacques	C+	A- C+	C+ C-
Ludivine	C+ A+	C-	C-
Luc	A+	A+	A+
Laurent	C- A+	A+	A+
Lucie	C- A+	C-	C-
Maria	C+ C-	C- A+	C- C+
Maëlle	C- A+	C-	C-
Mathilde	C- A+	A+ C+	C- C+
Madie	C+ A+	C-	C+
Magali	C-	C-	C-
Michel	A+ A-	A+ C+	C+ A+
Perrine	C+ A+	A+ C+	C+
Paul	A+	A+ C-	C- A-
Tom	C-	C-	C-
Valentin	C- A+	C+ C-	C- A+
Vincenzo	A+	A+	C+
Yvon	C- A+	A+ C+	C+ A+

Mots clés

Centre de vacances, colonie de vacances, carences, diabète, Éducation nouvelle, histoire et modèles pédagogiques des colonies de vacances, individualisation, individuation, participation des enfants, pédagogies de la décision, processus d'individualisation, processus d'autorisation, recherche-action, république d'enfants, Self-government, socialisation, statut et place dans un groupe, théorie ancrée.

Résumé

Depuis l'origine des colonies de vacances, la socialisation est au centre de leurs finalités. Si dans un premier temps, les modèles pédagogiques mis en place s'appuie sur l'acculturation et sur une centration sur le groupe, dès le début du vingtième siècle des modèles démocratiques centrés sur l'enfant voir le jour. Les colonies de vacances deviennent alors des espaces d'expérimentations pédagogiques influencés par le scoutisme et l'Éducation Nouvelle. Les républiques d'enfants apparaissent, l'enfant n'est plus un élément d'un groupe à canaliser, mais un individu avec des besoins. La socialisation ne se construit plus uniquement sur l'acculturation.

C'est au cours des années 40-50 que va se mettre en place le modèle colonial qui fera disparaître ces innovations pédagogiques et maintenir l'acculturation comme seul processus de socialisation. Ce modèle, malgré les expériences des années 70, perdure jusqu'à aujourd'hui et devient le modèle dominant. Le modèle colonial renforcé par les outils du libéralisme (projets, évaluation, publics cibles, objectifs, etc.) est aujourd'hui contesté par un courant de pensée qui cherche à replacer l'enfant-individu au centre du fonctionnement des colonies de vacances : les pédagogies de la décision.

Ce mémoire reprend cette histoire et cherche à comprendre le processus d'individualisation qui est à l'oeuvre dans une colonie de vacances construite sur les pédagogies de la décision. Grâce à la théorie ancrée, il est possible de théoriser des processus complexes à partir des données recueillies sur le terrain. C'est ce deuxième élément de recherche qui est aussi présenté dans cet écrit : comprendre les effets produit par la pédagogie mise en place lors d'une colonie et donc présenter le processus d'individualisation.