



HAL
open science

Colonies de vacances et centres de loisirs. Repères historiques

Francis Lebon, Julien Fuchs

► **To cite this version:**

Francis Lebon, Julien Fuchs. Colonies de vacances et centres de loisirs. Repères historiques. Colonies de vacances et centres de loisirs. Repères historiques, 2020. halshs-03936624

HAL Id: halshs-03936624

<https://shs.hal.science/halshs-03936624>

Submitted on 12 Jan 2023

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

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



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

COMITÉ
D'HISTOIRE DES
MINISTÈRES
CHARGÉS
DE LA JEUNESSE

COLONIES DE VACANCES

et

CENTRES DE LOISIRS

-

Repères historiques

Comité
d'histoire

Document mis à jour le 27 avril 2020

Nota

Comme leur nom l'indique, ces fiches « Repères historiques » ne sont que l'indication chronologique des principaux faits marquants liés au sujet traité. Elles ne sont pas des analyses approfondies. Leur objectif est simplement de donner au lecteur des indications de bases, en lui permettant, s'il le désire, d'aller « plus loin », notamment grâce à la bibliographie et aux sources qui sont mentionnées.

Plan

- I - L'héritage des institutions de bienfaisance et des patronages**
- II - Développement et âge d'or des colonies de vacances et centres aérés (1930-1960)**
- III - Les centres de loisirs et de vacances modernes (1970-2020)**
- IV- Enjeux contemporains**
- V - Bibliographie sommaire**

%%%

Les colonies de vacances, les centres de vacances, les centres aérés et les centres de loisirs sont des institutions familières dans la mémoire collective.

Elles apparaissent comme des lieux de socialisation non seulement utiles et efficaces, en parallèle de l'école, mais aussi chargées d'affects. Les petits dès trois ans, les enfants et les adolescents y jouent, vivent des activités manuelles et physiques originales, découvrent des ailleurs, s'impliquent dans une vie de groupe, se confrontent aux règles de la vie sociale, se familiarisent à une certaine culture de l'altérité et de la tolérance.

Elles jouent donc un rôle éducatif et social important. Elles ont aux yeux des parents comme de la « communauté éducative » un vrai sens dans la structuration du quotidien et du rythme d'apprentissage et de vie des enfants.

Héritant notamment des institutions de bienfaisance, des patronages et des expérimentations pédagogiques alternatives de la fin du XIX^e siècle, ces structures ont évolué jusqu'au début du XXI^e siècle, en résonance avec les enjeux politiques, sociaux et culturels imprégnant le système éducatif et socio-éducatif.

I - L'héritage des institutions de bienfaisance et des patronages

Dans le contexte scolaire, sanitaire et économique du XIX^e siècle, les patronages et les institutions sanitaires et de bienfaisance (orphelinats, préventorium, sanatorium, etc.) se développent en vue de prendre en charge les enfants nécessiteux.

Avec des préoccupations principalement liées à l'hygiène et à la surveillance, ces instances, premières formes d'interventions institutionnelles dans le domaine périscolaire et postscolaire, visent la protection et l'éducation des « pauvres ». Les luttes opposant l'Église à l'État laïque dans le domaine de l'enseignement primaire imprègnent alors cet espace de la prise en charge de l'enfance.

Les patronages d'abord catholiques puis, en réaction, laïques, se disputent l'encadrement extra-scolaire des enfants, dans le droit fil de la guerre scolaire. Les institutions de charité, très imprégnées du catholicisme, mais également d'inspiration protestante et parfois neutre, grandissent à mesure que les conditions de vie des enfants des villes industrielles déclinent, et que la tuberculose menace.

Les « patro » des paroisses, qui se développent à partir des années 1880, proposent des activités sportives et culturelles vouées à la formation morale et socio-éducatives des enfants et des familles : musique (solfège, chant choral, clique, etc.), théâtre, cercle d'études, activités sportives, colonie de vacances, etc.

On recense, en 1900, environ 4 000 patronages catholiques et quelque 1 500 patronages laïques (fédérés notamment par la Ligue de l'enseignement). Par ailleurs, dans le champ scolaire et des courants pédagogiques, de nombreuses expérimentations d'inspiration romantique privilégient, depuis le milieu du XIX^e siècle, une autre éducation pensée à travers le filtre de la nature, le plein air, la promenade, la découverte, le voyage (cf. les voyages en zigzag de Rodolphe Töpffer, les caravanes scolaires, les colonies itinérantes, etc.).

C'est dans ce contexte que voient le jour, en Europe, les colonies de vacances.

L'idée d'envoyer à la campagne de jeunes citoyens des classes pauvres est initialement celle d'un pasteur suisse, Wilhelm Bion. Celui-ci organise en 1876 la première *Ferienkolonie* en emmenant, sur le plateau d'Appenzell, 68 garçons et filles de la banlieue industrielle de Zurich pour les soustraire à l'atmosphère de la ville, leur donner une nourriture abondante et les faire bénéficier du grand air.

L'initiative essaime en Europe et atteint l'Allemagne en 1878, l'Italie en 1881, la Hollande en 1883, la Belgique en 1886.

Elle est relayée en France par un parisien, le pasteur Théophile Lorriaux, qui fonde en 1881 l'Œuvre des Trois semaines en vue d'accueillir des enfants parisiens à Nanteuil-lès-Meaux (Seine-et-Marne) ou encore Montjavoult (Oise). Élise de Pressensé, aristocrate fondatrice de l'Œuvre de la chaussée du Maine, compte également parmi les pionniers des colonies, de même qu'Edmond Cottinet, philanthrope actif et administrateur de la Caisse des écoles du IX^e arrondissement de Paris, souvent considéré comme le père des « colonies scolaires » ; celles de Paris, en 1910, concernent 7 500 colons.

Pour ces pédagogues éclairés, la colonie de vacances peut avoir une fonction compensatrice car ni l'école ni la famille ne sont capables d'assurer complètement la santé et la force du corps, la noblesse et la pureté de l'âme.

Les colonies, soutenues par des médecins, s'inspirent du fonctionnement des organisations de prévoyance en charge des enfants malades et pauvres, mais en y introduisant deux nouveautés. D'abord, elles sortent de la ville pour s'installer à la campagne ; ensuite, elles prennent en charge les enfants durant une période nouvelle, celle des vacances.

Concernant surtout les gamins des milieux ouvriers et populaires, les colonies ambitionnent de soustraire pour quelques semaines ces jeunes citoyens, voués à passer l'été dans les rues, aux miasmes des taudis et de les emmener au loin pour qu'ils fassent provision de gaieté et de santé.

Les colos sont alors des installations sommaires : elles valent par le bol d'air qu'elles procurent, non par le confort et la qualité de leur organisation. Dépaysement, découverte de la nature, promenades, bains, les activités sont certes réduites, mais pourtant très originales pour les enfants. La colonie est une maison plus ou moins bien équipée, dirigée par un directeur et tenue par quelques surveillants et une cuisinière. Les vacances sont jugées bonnes quand l'enfant rentre avec quelques kilos de plus et que son teint est fringant.

Initialement havres de santé et parenthèses hygiéniques idéales parce qu'antonymes de la vie urbaine, les colonies de vacances deviennent aussi et surtout, au début du XX^e siècle, des lieux de loisir et d'éducation.

Certes, la motivation sanitaire demeure en leur sein, ne serait-ce qu'en raison de la permanence de la tuberculose. Mais, dans un contexte de mutations des mentalités où circule l'idée que l'enfant se doit d'être sociabilisé à travers des institutions spécifiques, les colonies prennent une allure moralisatrice, avec des nuances selon qu'elles viennent des protestants, des catholiques, des israélites ou des laïques.

Y passer quelques semaines, c'est apprendre un savoir-vivre, lors des repas, des nuits ou durant les jeux collectifs. La vie à la colonie, strictement réglée, substitue au temps de l'ennui une durée de saine convivialité. Les colonies fondent en effet une collectivité ; période d'une liberté particulière pour les enfants puisque les parents sont absents, la vie à la colonie implique le changement d'habitudes, l'acceptation de nouvelles normes, l'initiative et une certaine forme d'indépendance.

Bref, retrouvant la santé du corps, les enfants envoyés dans la nature seraient susceptibles de recouvrer surtout celle de la pensée : la forêt et la montagne, espaces métaphoriques d'élévation morale, deviennent les cadres actifs d'une moralisation.

Dans les colonies confessionnelles s'exprime clairement la conviction qu'un mois passé dans une atmosphère façonnée religieusement permet de découvrir ce qu'est une vie intégralement chrétienne, plus efficacement que n'importe quelle retraite, les activités étant censées mener vers Dieu selon le principe « Jeu, joie, prière ».

Dès lors, les concurrences s'aiguisent et, dans la foulée du congrès international des colonies de vacances de Bordeaux (1906) au cours duquel une fédération nationale avait été créée afin de promouvoir les intérêts des colonies au-delà de leurs scissions idéologiques, on assiste à la naissance de deux fédérations concurrentes, l'Union nationale des colonies de vacances (devenue Union française des colonies de vacances), catholique, et la Fédération nationale des colonies de vacances, d'inspiration laïque.

II - Développement et âge d'or des colonies de vacances et centres aérés (1930-1960)

Déjà bien développées avant la Première Guerre mondiale (en 1913, 110 000 enfants partent en séjour), les colonies s'étendent considérablement dans l'entre-deux-guerres, en même temps que s'éteint progressivement la tendance strictement hygiénique, et participent à la construction de nouvelles morales du dépassement.

On chiffre à environ 200 000 le nombre d'enfants concernés en 1929, effectif qui, en 1936, grimpe à 420 000, au moment où le Front populaire met sur pied des comités départementaux de surveillance des colonies de vacances.

Encore très calquées sur le modèle des internats scolaires (horaires fixes pour le lever, le coucher et les repas, jeux collectifs, grandes promenades en rangs, parfois des séances d'hébertisme), les colonies apparaissent pourtant, à l'instar du scoutisme au même moment, comme un terrain propice aux innovations pédagogiques à la fin des années 1930.

Influencés par le discours de l'éducation nouvelle, Gisèle de Failly et André Lefèvre, dirigeant des Éclaireurs de France, fondent en 1938 les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, en bénéficiant de puissantes cautions au niveau du ministère de l'Éducation nationale, notamment de la direction de l'enseignement primaire de la Seine, avec l'inspecteur Marcel Masbou, et de la Ligue de l'enseignement. L'objectif de former les cadres compétents qui manquent aux colonies ; les Ceméa organisent des stages de théâtre, de chant, d'activités manuelles qui connaissent un franc succès.

Cette inflexion pédagogique installe définitivement les colonies de vacances dans l'univers de l'encadrement associatif à destination de la jeunesse en tant qu'instance alternative et efficace d'éducation, où l'enfant est pris en compte en tant que tel, dans sa singularité, selon les principes des méthodes actives.

En corolaire, le recrutement des colonies se diversifie. De moins en moins réservées aux seuls nécessiteux, elles s'ouvrent et accueillent davantage d'enfants des milieux intermédiaires et de la bourgeoisie. D'œuvre de charité, elles passent ainsi dans l'opinion publique au rang d'institutions organisatrices de vacances pour les jeunes.

Au cours de l'entre-deux-guerres, le scoutisme et les colonies de vacances, en prônant notamment les vertus du « plein air » et les « méthodes actives », représentent pour les patronages des modèles pédagogiques (fonctionnement par tranches d'âges, idée d'un enfant acteur).

Parfois connectés à des organisations nationales (dans la mouvance catholique : Cœurs vaillants et Âmes vaillantes ; dans la mouvance laïque, ce seront les Francs et Franches Camarades après la Libération), les patronages se déploient dans les communes et notamment en « banlieue rouge » où ils tentent de rapprocher le monde enfantin du mouvement ouvrier.

Les chants révolutionnaires, les banderoles, le drapeau rouge hissé chaque jour, la campagne de solidarité internationale à l'occasion de la guerre d'Espagne, etc., façonnent de futurs militants. Les catholiques semblent plus aptes à se saisir des techniques nouvelles comme le cinéma, tandis que les laïques privilégient la lecture.

Entre 1940 et 1944, le gouvernement de Vichy fait de l'encadrement de la jeunesse une affaire d'État. Structurée autour d'organisations clés comme les Compagnons de France et d'une organisation administrative inédite coordonnée par le Secrétariat général de la jeunesse, l'intervention publique prend une allure autoritaire à laquelle les mouvements réagissent sans toutefois être réellement en mesure de la contrer.

Cette période demeure une énigme aux yeux des historiens des colonies et des centres de vacances.

De nombreuses colonies de l'avant-1940 perdurent tant bien que mal, dans l'attente de jours meilleurs, en proposant aux enfants des parenthèses de vie, en soutenant leurs adhérents face aux difficultés, en offrant des refuges aux enfants évacués. Des sessions de formation de moniteurs existent même dans un certain nombre de régions, que l'État français, très soucieux de la formation des cadres, encourage.

En parallèle de ces colonies d'avant-guerre qui persistent, le secteur est aussi pris en main par l'État.

Le nombre de celles qui sont clairement mises au service de l'idéal de la Révolution nationale n'est pas négligeable. Insistant sur le rôle du Secours national et de l'Entr'aide française dans l'encadrement des enfants nécessiteux, l'État soutient les colonies entre 1940 et 1944.

Après la Seconde Guerre mondiale, les colonies de vacances sont prises en charge par l'État à une hauteur nouvelle.

Reconnues au sein d'un bureau dédié de la Direction générale de la jeunesse et des sports (DGJS), et sous la houlette de l'inspecteur général Étienne Bécart notamment, elles deviennent un fait social majeur.

En 1945, 300 000 enfants partent en colonies, 900 000 en 1949 et bientôt plus d'un million au début des années 1950.

Répondant à des finalités tant hygiéniques qu'éducatives qui collent parfaitement avec la préoccupation de l'État-providence, elles sont alors accompagnées dans leur développement par les politiques incitatives des Caisses d'allocations familiales et subventionnées par les pouvoirs publics.

La création des diplômes d'animateur et de directeur de colonies, en 1949, force les grands organismes à s'orienter dans la voie de la formation : elles irrigueront de leurs cadres les colonies municipales, associatives, etc.

En outre, les questions de sécurité (à la mer et à la montagne surtout) amènent l'État à durcir le contrôle des colonies, tant du point de vue de leur recrutement que de leurs activités.

Loin d'être une question mineure, les colonies de vacances sont donc pleinement investies par l'État qui crée dès 1946-1947 un comité de perfectionnement pédagogique, un corps d'Inspecteurs généraux et régionaux des colonies de vacances, etc.

À la fin des années 1950 et au début des années 1960, les colonies connaissent alors leur véritable âge d'or, de mieux en mieux encadrées et bénéficiant de structures de plus en plus adaptées.

En 1964, 1,35 million d'enfants et d'adolescents y sont recensés. Il sont encadrés par 125 000 directeurs et animateurs, 50 000 intendants et personnels de service.

Si la promenade, les jeux de plein air, les activités manuelles constituent encore la colonne vertébrale du programme proposé aux colons, l'introduction de nouvelles activités, notamment des pratiques sportives, devient bientôt un impératif pour des structures qui cherchent à être en prise avec les attentes des enfants et des adolescents. Les sports, et en particulier lorsqu'il s'agit d'activités physiques de pleine nature, deviennent de nouveaux ferments de l'épanouissement des colons ; leur pratique, pensée de façon plus ludique que compétitive, plus incitative que contraignante, s'inscrit dans une démarche pédagogique d'initiation au loisir.

Pour autant, le développement considérable des colonies pose aussi de plus en plus de problèmes à l'échelon national, et justifie une modification des politiques mises en place dans les années qui suivent la guerre.

Accompagnateur de l'évolution des colonies, l'État demeure en retrait sur des questions cruciales telles que leur diversification sociologique, l'évolution de leur rôle social en regard des grandes évolutions socio-culturelles de la période. Au cours des années 1950, les grands organismes n'hésitent pas à fustiger le décalage entre l'intention politique affichée, celle de soutenir les colonies et leur développement, et la réalité, celle de difficultés financières et en moyens humains pour répondre effectivement à cet enjeu.

En 1960, Étienne Bécart écrit un rapport d'une trentaine de pages sur l'histoire des colonies de vacances en France. Le texte, qui sonne en creux comme le bilan de la politique de la IV^e République en matière de colonies, note qu'« il est toujours difficile à un service public de s'imposer », mais que les services ministériels de l'Éducation nationale, en collaboration très étroite avec les fédérations privées de colonies de vacances et avec le ministère de la Santé, ont pu « de manière incontestable et incontestée » mener à bien cette mission.

Il est vrai que la manière dont la DGJS a accompagné, même avec difficultés, les colonies de vacances dans leur développement à partir de 1944, en structurant et en réglementant le domaine, a permis d'imposer les colonies au sein des politiques de la Jeunesse et des Sports.

L'action de la DGJS, teintée d'un réel volontarisme politique et malgré ses limites financières et humaines, a en effet profondément impacté la trajectoire des colonies et réformé leur univers, et ce même si la reconnaissance des colonies comme un fait social et politique majeur n'exclut pas de fortes tensions avec les organismes de colonies au sujet du rôle de chacun.

Dans le même temps, les centres aérés voient le jour.

La « demi-colonie », « semi-colonie », « colonie urbaine », « cure d'air et de soleil », « colonie de jour », les « centres de plein air » pour les Francs et Franches Camarades, ont précédé la dénomination de « centre aéré » qui, elle, date des années 1950.

Les premiers centres aérés, où dorment généralement les moniteurs, sont imprégnés de conceptions issues des colonies de vacances dont ils se veulent un complément. Ils participent de la même logique que l'invention puis le développement des classes de neige à partir de 1953 et des classes de mer à partir de 1964.

Les centres aérés représentent par rapport au patronage ce que la classe de neige ou de mer est vis-à-vis de l'école. La nature figure l'occasion d'une rupture réparatrice. Situés à la périphérie des villes, ignorant les locaux de l'école et de la paroisse, les centres aérés se développent à partir des années 1950 et nécessitent le transport des enfants en autocar.

Comparés à aujourd'hui, les centres aérés accueillent un grand nombre d'enfants dans un même lieu : un centre aéré moyen comprend au moins 200 enfants répartis en groupes d'âge.

Le 2 avril 1955, le ministre de l'Éducation nationale Jean Berthoin fait une mise au point, définissant un centre aéré comme « le lieu d'hébergement d'enfants d'âge scolaire, pendant la période des vacances, situé à proximité d'une agglomération et fonctionnant de manière telle que les enfants, pris à domicile le matin, sont rendus à leurs familles en fin de journée ».

Averti par le comité de perfectionnement pédagogique de la diversité de ces centres, de leur intérêt, mais aussi de leurs dérives potentielles, le ministre précise que « si les centres aérés présentent des avantages certains, notamment en recevant les enfants des classes populaires des grandes villes qui trouvent difficilement sur place un cadre adapté à leurs loisirs »,

il est toutefois nécessaire de se garder de « considérer ces institutions comme de véritables colonies de vacances à bon marché et de les substituer progressivement aux colonies authentiques qui présentent seules toutes les garanties morales et éducatives ».

Un budget de 10 millions de francs est alors attribué aux centres aérés, dès lors que ceux-ci sont organisés par des collectivités publiques et en complément à des séjours en colonie.

Au cours des années 1950, les centres aérés, initialement peu considérés donc, gagnent pourtant en valeur éducative. Si l'inspection générale s'accorde sur le fait qu'ils ne remplacent pas la colonie, elle insiste aussi sur le fait qu'ils fonctionnent en externat « dans des lieux suffisamment aérés ». Ils doivent accueillir les enfants « afin de leur faire pratiquer des activités de plein air ».

La croissance de ces centres est manifeste et la DGJS se saisit donc progressivement de ce phénomène. En juillet 1958, elle lance une enquête nationale, qui révèle l'existence de 370 centres fonctionnant en demi-pension accueillant 80 374 enfants, dont 64 centres à Paris pour 14 947 enfants, 54 à Bordeaux pour 7 545 enfants, 51 à Lille pour 25 096 enfants et 49 à Caen pour 10 230 enfants, ainsi que l'existence de 101 centres fonctionnant sans repas pour 12 504 enfants.

Ce rapport montre aussi que quatre grands acteurs se partagent ce secteur : les municipalités (dont les caisses des écoles et les œuvres municipales) qui gèrent 144 centres, les mouvements laïques (UFOVAL, Francs et Franches Camarades, PEP, Éclaireurs de France) qui coordonnent 99 centres, l'UFCV, qui administre 70 centres, et la préfecture de Paris pour les 23 centres aérés de la capitale. Les autres acteurs concernés sont des structures habilitées qui gèrent aussi des colonies de vacances (SNCF, associations patronales, comités d'entreprise, etc.).

Souvent abordés lors des séances du comité de perfectionnement pédagogique, les centres aérés questionnent. Les activités qui y sont proposées (jeux, plein air, excursions, travaux éducatifs, représentations théâtrales, etc.) les rapprochent des colonies, sans toutefois cultiver la valeur du dépassement.

Aussi l'authenticité de ces structures interroge-t-elle : les conditions matérielles d'accueil, la nature du personnel permettent-elles un loisir de qualité ? Même s'ils constituent une solution par défaut aux yeux de l'inspection générale, la DGJS permet toutefois la prise en charge du coût des centres aérés pour les familles, d'ailleurs non négligeable (de 120 à 150 francs par jour en 1958).

Selon l'inspecteur général Étienne Bécart, c'est pour cette raison de nature sociale que la DGJS doit étudier le fonctionnement de ces centres. Convaincu en effet que « *les centres aérés vont constituer, dans un proche avenir, une des œuvres de base des loisirs de l'enfant* » (et l'avenir lui donnera raison, les centres de loisirs mobilisant, à partir de la fin des années 1970, davantage d'enfants que les colonies et les camps), il œuvre pour la mise en place d'une nouvelle réglementation de ces établissements, appliquée à partir de 1959.

Reconnus en 1960, intégrés au processus de planification des équipements, les centres aérés reposent, à l'instar des colonies de vacances, sur l'équation *nature = bon air = bonne santé*.

Cependant, de nombreuses communes passeront directement du patronage au « centre de loisirs » des années 1970.

À partir de ces années, le nouvel espace de l'animation s'étendra progressivement aux patronages et aux garderies périscolaires. Dans les années 1960, l'univers professionnel de l'animation en train de se construire, soutenu par l'État, distinguait les « permanents » des animateurs bénévoles, indemnisés ou occasionnels.

Le groupe professionnel des animateurs, qui s'est donc d'abord constitué autour de l'encadrement de la jeunesse (une affaire d'hommes, notamment dans les MJC), prend de l'ampleur avec la garde et le loisir des enfants (une affaire de femmes...).

III - Les centres de loisirs et de vacances modernes (1970-2020)

La question des centres aérés l'avait annoncé. C'est dans l'évolution du projet pédagogique des colonies que peut se comprendre la bascule que celles-ci connaissent à partir du milieu des années 1960.

Divers facteurs jouent en leur défaveur : la modification de la politique des bons-vacances par l'administration Herzog, d'abord, et l'augmentation des coûts des colonies engendrée par des normes de plus en plus strictes en matière de sécurité et de qualification du personnel.

La plus grande autonomie laissée à l'adolescent par ses parents, l'encouragement par ceux-ci de sociabilités collectives plus spontanées, tout comme l'amélioration des niveaux de vie et l'engouement pour le confort sont des causes de cette désaffection.

Mais outre le fait que cette situation débouche sur un sensible « embourgeoisement » des colonies, ce qui fragilise leur statut d'instances socialement utiles, la décline que connaissent les colonies et centres de vacances à partir de la deuxième moitié des années 1960 tient surtout à l'évolution de la société vers de nouvelles références en matière de temps libre.

Les colonies de vacances, comme l'ensemble du mouvement associatif à destination de la jeunesse d'ailleurs, sont en effet confrontées à l'individualisation des mœurs et des pratiques sociales et souffrent indiscutablement de l'avènement de comportements de loisirs davantage consuméristes que collectifs.

Fondé sur un principe communautaire qui demande un encadrement serré, le projet initial des colonies est mis à mal et leurs effectifs stagnent. Face à la concurrence que leur opposent d'autres formes de prise en charge des vacances (les « vacances familiales » notamment, voire les associations sportives et culturelles traditionnelles, qui relèguent l'objectif de l'initiation à la vie en groupe derrière celui d'une consommation individualisée des loisirs, jugé plus authentique), les fédérations de colonies cherchent à réagir.

Désormais contraintes de privilégier la demande plutôt que l'idéologie, elles délaissent une partie de leur contenu et de leurs finalités. Elles élaborent de nouveaux projets pédagogiques, davantage en phase avec les aspirations juvéniles. On assiste dès lors à la thématisation des séjours, à leur spécialisation vers les pratiques sportives, en particulier de plein air (cyclisme, équitation, voile, spéléologie, surf, etc.) ou les voyages itinérants à l'étranger.

Bref, l'idée d'activité devient centrale et tend à se substituer à celle d'initiation à la vie en groupe.

Le terrain est propice à un mouvement de privatisation progressive des colonies de vacances. Des organismes comme Planète Vacances, Cap Monde ou l'Œuvre privée de centres de vacances se créent dans les années 1970 afin d'investir ce marché de plus en plus concurrentiel, qui nécessite également un personnel de plus en plus qualifié et notamment des animateurs titulaires du Brevet d'aptitude à la fonction d'animateur (BAFA), créé en 1973. Pour autant, malgré les innovations, la baisse de fréquentation des colonies est tangible.

À la fin des années 2000, divers dénombrements établissent que près d'1,5 million mineurs fréquentent quelque 50 000 séjours organisés par les divers organismes de vacances. Si le chiffre est encore impressionnant, il est de 15 à 20 % plus faible qu'au début de la décennie.

Malgré leur souci de proposer une offre diversifiée et attractive pour les jeunes, les dirigeants de centres se voient aujourd'hui dans l'obligation de supprimer du « marché » des séjours les formules qui n'atteignent pas les seuils de rentabilité.

Parmi les tendances actuelles des colonies, on repère également la diminution de la durée des séjours, la ré-augmentation de la proportion d'enfants issus de milieux défavorisés, la difficulté à recréer de la mixité sociale par les colonies, ces deux derniers constats étant liés tant à la diversification des aides proposées aux familles en difficulté (municipalités, comités d'entreprise, etc.) qu'au probable éloignement des enfants et adolescents des milieux sociaux intermédiaires de la « culture colo ».

Outre leur difficulté de plus en plus aigüe à recruter des animateurs, les centres de vacances perdent aussi aujourd'hui des effectifs au profit des « centres de loisirs », qui ont succédé aux centres aérés, dont la croissance s'inscrit dans le contexte d'un développement des services de proximité périscolaires et de loisirs pour enfants.

Dans les communes, la transformation du patronage en centre de loisirs constitue un trait d'évolution dominant, le centre aéré faisant figure de parenthèse accessoire.

L'avènement des animateurs des centres de loisirs se situe entre 1970 et 1988. En effet, d'une part le centre de loisirs sans hébergement (CLSH) désigne en 1970 la structure règlementaire instituant le centre de loisirs sous la forme de mécanismes bureaucratiques ; 1988 est d'autre part l'année de la convention collective de l'animation socioculturelle.

La nouvelle appellation unifiante de « centre de loisirs » (pour les « garderies », « patronages », « centres aérés », « plaines de jeux », « maisons de l'enfance », « terrains d'aventure », etc.) signe l'apparition de nouveaux temps (les mercredis, avant et après la classe) et de nouveaux agents.

À cette période, les patronages paroissiaux déclinent et, pour la plupart, disparaissent. L'Église de France délaisse le modèle des patronages et les jeunes ecclésiastiques s'en détournent.

Certains patronages maintiennent néanmoins une activité spécialisée, en particulier dans le domaine sportif avec la Fédération sportive et culturelle de France (FSCF).

Cette évolution coïncide avec le développement du travail des femmes. La féminisation et la tertiarisation du salariat sous-tendent la transformation du patronage en centre de loisirs. Le travail des femmes diplômées tend à redéfinir la composition sociale des enfants accueillis dans les centres de loisirs et entraîne ainsi, par l'ouverture aux classes moyennes, une plus grande mixité sociale de l'institution.

Enfin, les premiers « animateurs » professionnels émergent et on va les voir se multiplier dans la statistique publique.

Dans les années 1970, l'amorce d'une professionnalisation concerne particulièrement les garderies maternelles qui se transforment aussi en centres de loisirs. Elle touche les femmes dont les dispositions sont mal ajustées aux nouvelles attentes.

« Les dames », « les gardiennes », les « mamies », les « tricoteuses », qui allient parfois le ménage à la garde d'enfants, devront progressivement « choisir » entre deux postes possibles : animatrice ou agent d'entretien, avec la garderie comme repoussoir ; c'est sans doute un épisode assez « sanglant » de cette histoire qui s'inscrit dans une évolution des métiers de la petite enfance. De nouveaux conquérants se font une place en important leur conception de l'intérêt de l'enfant qui, aussi bonne soit-elle, est aussi une conception de classe : s'exprimer à table / se taire, jouer avec les enfants / les surveiller de loin, etc.

Cette évolution se traduit par une psychologisation des pratiques soutenue par de nouvelles classes moyennes scolarisées, alors que jusqu'à présent les milieux populaires urbains étaient le public de référence.

Ce phénomène de psychologisation des pratiques participe de la « nouvelle culture psychologique » de masse repérée par Robert Castel dans les années 1970. Les prêtres et les instituteurs qui encadrent l'activité des enfants les jeudis après-midi et durant les vacances étaient les figures emblématiques des loisirs enfantins. Il leur succède, petit à petit, comme référence lointaine, la figure du psychologue.

Les années 1980 se caractérisent par la fin du communisme comme utopie mobilisatrice de l'encadrement municipal et par le désengagement des instituteurs de cet univers périscolaire. Cette défection des instituteurs correspond à une crise symbolique et pratique de l'enseignement primaire, un affaiblissement de l'esprit de corps des instituteurs et des visions totalisantes de l'institution primaire.

Cette évolution se traduit par la féminisation, l'« embourgeoisement » et l'élévation du niveau de recrutement des enseignants du primaire. Dans le même temps, le groupe professionnel des animateurs prend de l'ampleur, se féminise, sous des statuts d'emploi précaire, en particulier dans les centres de loisirs.

Cet espace est donc marqué par la dépolitisation, le désengagement des enseignants et la déchristianisation, mais si l'esprit bureaucratique s'est substitué aux croyances et pratiques traditionnelles, si les croyances politico-religieuses ne structurent plus cet espace laïcisé, un humanisme chrétien implicite contribue encore à en définir l'unité (l'épanouissement, le développement de l'enfant comme sujet autonome, etc.).

Depuis les années 1990, les centres de loisirs se situent entre « projet éducatif » et intégration aux politiques économiques et sociales des communes.

Le développement des politiques contractuelles en matière d'éducation (associé aux catégories de « projet » et de « qualité ») sous-tend l'action éducative des centres de loisirs. Les centres de loisirs sont dépendants des politiques municipales et, de ce fait, leurs conditions d'existence sociale sont relativement disparates, si on les examine « par en bas ».

Dans le secteur de l'animation des centres de loisirs, certains exercent leur activité principale (les « permanentes ») tandis que d'autres ne sont là que pour un temps limité (les « volontaires », les travailleurs sociaux et enseignants en devenir).

Si les seconds dominent généralement (nationalement) les premières, les concurrences entre les différentes catégories d'agents prennent des formes variables en fonction des contextes locaux.

La structure de l'espace poreux de l'animation est donc extrêmement dispersée, entre un niveau central (État, fédérations nationales et départementales de jeunesse et d'éducation populaire) et un niveau local (communes, associations) lui-même très diversifié.

Aujourd'hui, environ un tiers des communes françaises (13 000) possède au moins un centre de loisirs déclaré, soit environ 35 000 lieux d'accueil. Par ailleurs, environ 55 000 colos sont organisés chaque année.

IV - Enjeux contemporains

On l'aura compris, les « colos » d'aujourd'hui n'ont plus grand-chose à voir avec celles que chantait Pierre Perret en 1966, encore moins avec celles qui fleurissaient dans les massifs et les campagnes françaises voilà maintenant plus d'un siècle.

Leur baisse sensible de popularité, leurs difficultés grandissantes à remplir leur rôle de mixité sociale ou encore la marchandisation du secteur interrogent quant à leur capacité à demeurer des instances de socialisation prioritaires pour les enfants. Aujourd'hui davantage spécialisées et sans toucher des effectifs aussi importants que par le passé, les colonies n'en ont pas pour autant perdu de leur allant formateur : la moindre subordination des activités à un projet éducatif ne signifie pas un abandon de celui-ci.

Devant les remises en question, les colonies se sont adaptées en remettant sans cesse sur le métier leurs finalités, leur organisation, leur style.

Des associations comme Wakanga aujourd'hui, dont l'objectif est de proposer des séjours de grande qualité éducative en plaçant au cœur de leurs projets le lien social et le respect de l'enfant, sont l'illustration d'un univers en pleine réflexion.

Car demeurent en effet au cœur des colonies, comme des raisons d'agir pour les dirigeants et les animateurs, l'apprentissage de la vie collective, un certain sens de l'initiative et la formation d'une conscience responsable par des méthodes autres que celles de l'école, en particulier par la confrontation d'enfants de cultures différentes avec des modes de vie inhabituels pour eux.

Des millions d'enfants et d'adolescents ont fréquenté les colonies, ce qui en fait un indubitable phénomène de société, mobilisant ministères, municipalités, associations, entreprises, familles, écoles et paroisses.

Inscrites dans la mémoire collective, les colonies, même décrédibilisées, occupent toujours une place d'acteur incontournable et pérenne dans le maillage des acteurs éducatifs de l'économie sociale.

Depuis les années 1980, les centres de loisirs ont de leur côté, à l'école et autour de l'école, participé aux dispositifs d'aménagement des temps de l'enfant.

À partir de 2012 et de la réforme des rythmes scolaires, cette participation a pris de l'ampleur.

Elle a donné une importante visibilité publique à l'animation et aux animateurs qui étaient censés contribuer à la lutte contre l'échec scolaire. Cette prétention a néanmoins suscité des réserves, voire une certaine opposition du monde enseignant qui s'est estimé remis en cause.

De nouveaux métiers se sont en effet constitués autour de l'école et l'histoire des colos et des centres de loisirs permet de comprendre comment se structurent de nombreux métiers de l'éducation, notamment les métiers de l'animation.

Les temps périscolaires et extrascolaires ont longtemps été un espace d'intervention à la fois pour les instituteurs et pour les associations de jeunesse et d'éducation populaire.

À partir des années 1970, les patronages et les garderies périscolaires sont tombés dans l'escarcelle de l'animation, ce qui s'est traduit par l'émergence d'une nouvelle catégorie d'acteurs : les animatrices périscolaires, formées au BAFA.

Le retrait progressif, à partir des années 1980, des instituteurs et du monde associatif a été compensé par l'intervention croissante des personnels communaux formés à l'animation éducative et socioculturelle (un marché du travail marqué par les emplois précaires).

La montée en force des collectivités territoriales et notamment des communes dans le champ éducatif a conduit à ce qu'elles organisent avec du personnel municipal ou associatif l'accueil des enfants, d'une part le matin, le midi et le soir, d'autre part pendant les vacances scolaires, avec des visées éducatives ou socioculturelles : centres de loisirs, études du soir, activités sportives et de loisirs, centres de vacances, classes transplantées, etc.

L'encadrement des enfants autour de l'école implique de plus en plus un travail interprofessionnel, en particulier entre animateurs et enseignants. Le travail collectif est devenu la nouvelle norme du travail éducatif et il existe des interactions entre le monde professionnel des enseignants et les mondes professionnels non enseignants « complémentaires » à leur action et à celle de l'école.

Le travail enseignant est désormais ouvert aux pratiques collaboratives, partenariales et collectives. Cette nouvelle configuration questionne les articulations entre apprentissages scolaires, sociabilité et apprentissages informels.

Fiche réalisée par

Julien FUCHS

Maître de conférences - HDR en sciences et techniques des activités physiques et sportives, université de Bretagne occidentale, Centre de recherche bretonne et celtique (CRBC), membre du conseil scientifique du CHMJS

et par

Francis LEBON

Professeur en sciences de l'éducation, université de Paris, Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS, CNRS), membre du conseil scientifique du CHMJS

V - Bibliographie sommaire

AUGUSTIN Jean-Pierre, *Espace social et loisirs organisés des jeunes. L'exemple de la commune de Bordeaux*, Bordeaux, Pédone, 1978.

BATAILLE Jean-Marie, *À quoi servent les colonies de vacances ? Pour des séjours citoyens, écologiques et solidaires*, Bagneux, Le Social en fabrique, 2018.

BATAILLE Jean-Marie, LEVITRE Audrey, *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*, Vigneux, Matrice, 2010.

BOUSSION Samuel, GARDET Mathias (dir.), *Les Châteaux du social : XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Beauchesne, 2010.

CHOLVY Gérard, *Le patronage Ghetto ou vivier ?*, Paris, Nouvelle Cité, 1988.

CHOVAUX Olivier, *L'UFCV en son siècle : une organisation en mouvement (1907-2007). Histoire de l'Union française des centres de vacances*, Paris, UFCV, 2007.

COMBE Bernard, *L'avenir de Gentilly : patronage, gymnastique, cœurs-vaillants, scoutisme : 1905-1972*, Paris, Les Impliqués éditeur, 2017.

DESSERTINE Dominique, MARADAN Bernard, *L'âge d'or des patronages (1919-1939). La socialisation de l'enfance par les loisirs*, Vaucresson, Ministère de la Justice / CNFE-PJJ, 2001.

DOWNS Laura Lee, *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*, Paris, Perrin, 2009.

FEROLDI Vincent, *La force des enfants. Des cœurs vaillants à l'ACE*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1987.

FUCHS Julien, « Les colonies de vacances à l'épreuve d'une transition (1945-1970) », in Jean HOUSSAYE (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Vigneux, Matrice, 2007, p. 39-51.

FUCHS Julien, *Le temps des jolies colonies de vacances. Au cœur de la construction d'un service public 1944-1960*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2020.

GARDET Mathias, *Histoire des PEP. Pupilles de l'école publique*, t. I, 1915-1939. *La solidarité, une charité laïque ?*, Beauchesne, Paris, 2008.

GARDET Mathias, *Histoire des PEP. Pupilles de l'école publique*, t. II, 1940-1974. *À la croisée du plein air et de l'enfance inadaptée*, Beauchesne, Paris, 2015.

GASTAUT Yvan, MOURLANE Stéphane, *La Semeuse 1904-2004. Histoire d'un patronage niçois*, Nice, Serre Éditeur, 2004.

HOUSSAYE Jean (dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Vigneux, Matrice, 2010.

HOUSSAYE Jean (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Vigneux, Matrice, 2007.

HOUSSAYE Jean, *Le livre des colos, Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*, Paris, La Documentation française, 1989.

LEBON Francis, « Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs », *Éducation et sociétés*, n° 11, 2003, p. 135-152.

LEBON Francis, SIMONET Maud, « “Des petites heures par-ci par-là”. Quand la réforme des rythmes scolaires réorganise le temps des professionnels de l'éducation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 220, décembre 2017, p. 4-25.

MAURER Catherine, *La ville charitable. Les œuvres sociales catholiques en France et en Allemagne au XIX^e siècle*, Paris, Les Éditions du Cerf, 2012, 416 p.

OBSERVATOIRE DES VACANCES ET DES LOISIRS DES ENFANTS ET DES JEUNES (OVLEJ), *Bulletins* disponibles sur Internet.

PALLUAU Nicolas, *La fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances, 1919-1939*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

RAUCH André, *Vacances en France : de 1830 à nos jours*, Paris, Hachette littératures, 2001.

REY-HERME Philippe Alexandre, *Les colonies de vacances en France 1906-1936, L'organisation des initiatives*, Paris, Fleurus, 1961.

ROGARD Vincent, « Cure d'air, cure d'âme ; les débuts des colonies de vacances (1880-1914) », in Gérard CHOLVY, Yvon TRANVOUEZ (dir.), *Sport, culture et religion, les patronages catholiques, 1898-1998*, Brest, Centre de recherche bretonne et celtique, 1999, p. 243-256.

ROUELLÉ Martine, *Le Patronage laïque de Lorient : 1926-2016*, Le Faouët, Liv'Éditions, 2017.

TÉTARD Françoise, « Du surveillant au mono. Du sanitaire au pédagogique (1923-1949) », *Cahiers d'histoire, revue du comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports*, n° 3, 2007, p. 73-85.

TRANVOUEZ Yvon, « Patronage et stratégie paroissiale au milieu du XX^e siècle. Un exemple breton : l'Étoile Saint-Laurent à Lambézellec », in Gérard CHOLVY, *Le patronage, ghetto ou vivier ?*, Paris, Nouvelle cité, 1988, p. 333-349.