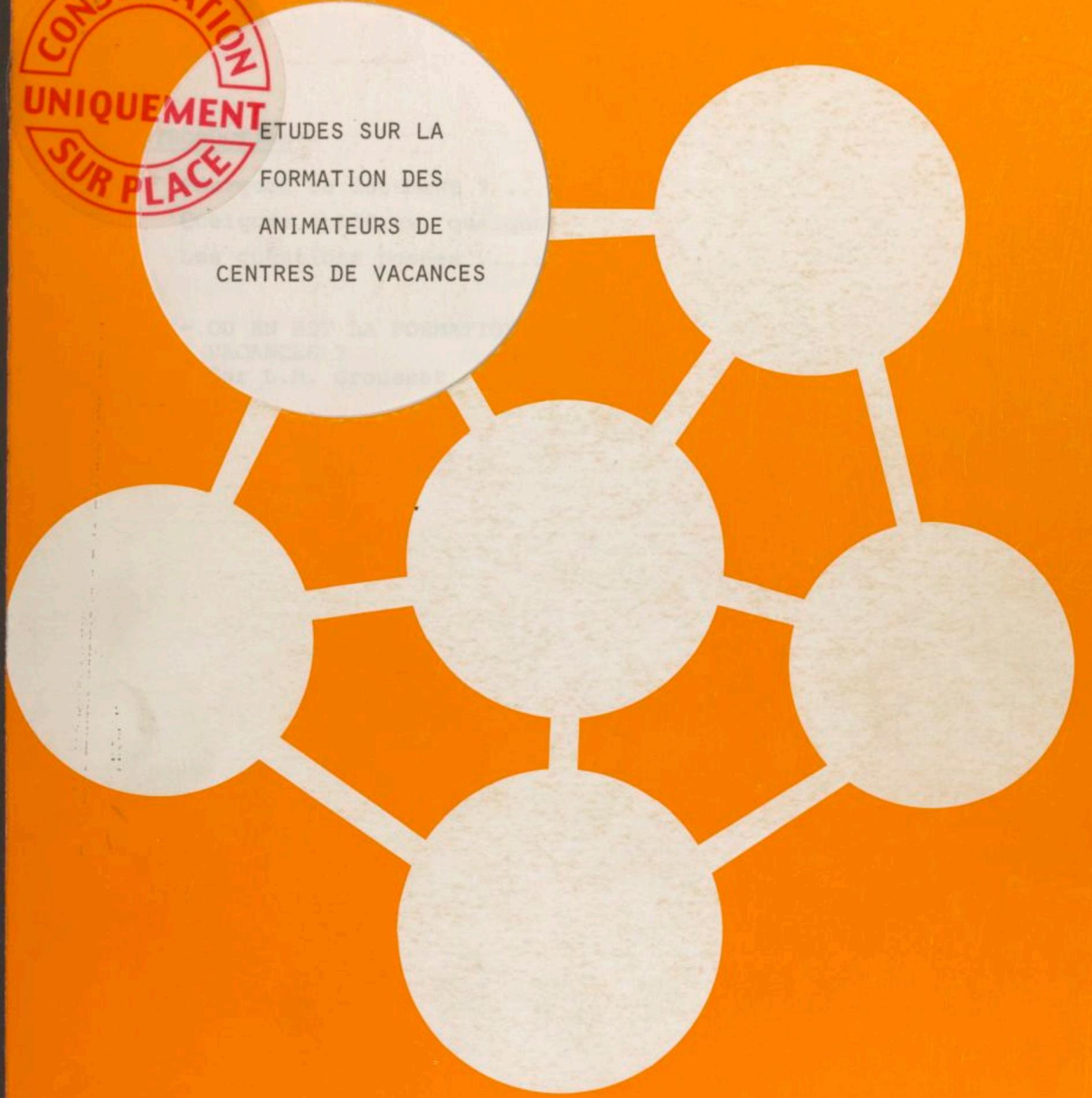


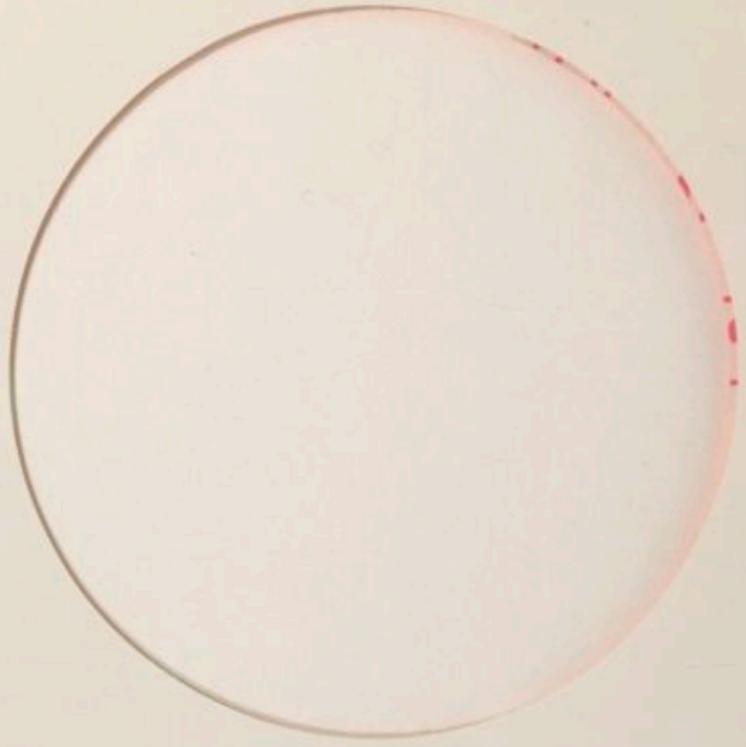
documents

CONSULTATION
UNIQUEMENT
SUR PLACE

ETUDES SUR LA
FORMATION DES
ANIMATEURS DE
CENTRES DE VACANCES



de l'inep



SOMMAIRE



ETUDES SUR LA
FORMATION DES
ANIMATEURS DE
CENTRES DE VACANCES

Page

I -	QUE EST LA FORMATION DES ANIMATEURS DE CENTRES DE VACANCES ?	3
	par L.M. Grousset	3
II -	Qui sont les animateurs de C.V. ?	11
III -	Le pédagogue de la formation à travers le déroulement des stages	15
IV -	L'image du stage à travers la formation d'animateurs	27
II -	LES MODELES PEDAGOGIQUES DE CENTRES DE VACANCES	
	par L.M. GROUSSET	
	J.L. DURNEZ	
	Cl. LEMOINE	31
I -	La notion de modèle pédagogique	35
II -	Modèles de colonies de vacances, pourquoi ?	43
III -	Modèles de colonies de vacances, comment ?	47
IV -	L'influence de l'expérience et du stage	53
V -	Conclusions	
III -	LES RELATIONS PEDAGOGIQUES EN CENTRE DE VACANCES	
	Etudes rassemblées et introduites par :	
	Catherine VINCENT et Geneviève ZARATE	
	Chargées de Recherche à l'Institut National d'Education Populaire	
I -	Présentation de l'étude	65
II -	Les activités	71
III -	La vie collective	81
IV -	L'insertion de la recherche	131

ANNEXES

I -	Liste des publications	140
II -	Quelques chiffres sur les stages de formation	141
III -	Bibliographie	142

Document de l'I.N.E.P. N° XXVIII
Série Etudes et Recherches
I.N.E.P. - MARLY-LE-ROI

ETUDES SUR LA
FORMATION DES
ANIMATEURS DE
CENTRES DE VACANCES

par L.M. GROSSSET
J.L. DUBREY
C.J. LEMOINE

Etudes rassemblées et introduites par
Catherine VINGENT et Geneviève SARAT
Chargées de Recherche
à l'Institut National d'Éducation
Populaire

Document de l'I.N.E.P. n° XXVIII

Séats Études et Recherches

I.N.E.P. - MARLY-LE-ROI

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	<u>Pages</u>
Pourquoi ce document ?	3
Quelques chiffres, quelques définitions	3
Les questions posées	6
I - OU EN EST LA FORMATION DES ANIMATEURS DE CENTRES DE VACANCES ? Par L.M. Grousset	9
I - Qui sont les animateurs de C.V.L. ?	11
II - La pédagogie de la formation à travers le déroulement des stages	15
III - L'image du jeune à travers la formation d'animateurs	27
II - LES MODELES PEDAGOGIQUES DES ANIMATEURS DE CENTRES DE VACANCES J.L. Durnez	31
I - La notion de modèle pédagogique	35
II - Moniteur de colonie de vacances, pourquoi ? ..	43
III - Moniteur de colonie de vacances, comment ? ...	47
IV - L'influence de l'expérience et du stage	55
V - Conclusions	
III - LES RELATIONS PEDAGOGIQUES EN STAGE DE FORMATION ET EN CENTRE DE VACANCES Cl. Lemoine	63
I - Présentation de l'étude	65
II - Les activités	71
III - La vie collective	89
IV - L'insertion de la recherche	103
<u>ANNEXES</u>	
I - Liste des associations habilitées	127
II - Quelques chiffres sur les sessions de formation et les diplômes B.A.F.A.	131
III - Bibliographie succincte	137

(1) Sources : Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs.

SOMMAIRE

INTRODUCTION

1

1 - Pourquoi ce document ?
2 - Quelques chiffres, quelques définitions
3 - Les questions posées

I - DE LA FORMATION DES ANIMATEURS DE CENTRES DE VACANCES
1 - Qui sont les animateurs de C.V.A. ?
2 - La définition de la formation à travers le de-
veloppement des étapes
3 - L'impact de la formation à travers le de-
veloppement des étapes

II - LES METHODES PEDAGOGIQUES DES ANIMATEURS DE CENTRES DE VACANCES
1 - La notion de méthode pédagogique
2 - Montre-t-on des colonies de vacances, pourquoi ?
3 - Montre-t-on des colonies de vacances, comment ?
4 - L'importance de l'expérience et du stage
5 - Conclusions

III - LES RELATIONS PEDAGOGIQUES EN STAGE DE FORMATION ET EN CENTRE DE VACANCES
1 - Présentation de l'étude
2 - Les activités
3 - La vie collective
4 - L'insertion de la recherche

ANNEXES

I - Liste des associations habilitées
II - Quelques chiffres sur les sessions de formation et les diplômes B.A.T.A.
III - Bibliographie sélective

INTRODUCTION

POURQUOI CE DOCUMENT ?

Ce document a pour but la publication de deux études réalisées il y a déjà quelques années par des chercheurs extérieurs au D.E.R.D. Il nous a paru intéressant de les porter à la connaissance des cadres de centres de vacances et de centres de loisirs sans hébergement, des membres des associations de formation, et plus généralement des éducateurs et des personnes intéressées, à des titres divers, au fonctionnement et à la pédagogie des centres, mis en relation avec le fonctionnement et la pédagogie des stages de formation d'animateurs.

Les deux études publiées, qui tentent un bilan-évaluation de plusieurs séries de stages réalisés entre 1972 et 1976 par deux grandes associations de formation, sont précédées d'un texte plus général présentant et analysant le contenu et l'organisation des sessions de formation, en prenant appui sur l'exemple des sessions de l'U.F.C.V.

QUELQUES CHIFFRES (1), QUELQUES DEFINITIONS

En 1977, les C.V.L. (centres de vacances et de loisirs) ont accueilli un peu plus d'1,350 million de jeunes, ce qui représente à peu près 28 millions de journées-vacances. Les centres de loisirs sans hébergement (C.L.S.H.) ont de leur côté assuré près de 25 millions de journées-loisirs.

L'encadrement de ces équipements de vacances et de loisirs pour enfants et adolescents est assuré par des équipes d'ani-

(1) Sources : Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs.

mateurs et de directeurs dont la très grande majorité est soit titulaire des brevets d'aptitude officiels, soit en cours de formation (en 1977 c'était le cas de 92,59 % des directeurs et de 79 % des animateurs en C.V.L., de 85,69 % des directeurs et de 60 % des animateurs en C.L.S.H.). (1)

C'est un décret daté du 8 Février 1973 qui a institué les brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur (B.A.F.A.) et de directeur (B.A.F.D.) de centres de vacances et de loisirs.

Nous n'évoquerons ici que l'organisation du cycle de formation conduisant à l'obtention du B.A.F.A., puisque c'est l'analyse de ce cycle qui fait l'objet des études publiées ci-après.

Organisation du cycle de formation conduisant à l'obtention du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur de centres de vacances et de loisirs (2) :

Ce cycle doit être accompli - sauf dérogation exceptionnelle - dans un délai de deux années.

Il comprend trois épreuves :

1°) Session de formation

- 8 jours de travail : programme soit polyvalent, soit spécialisé selon la nature du centre de vacances et de loisirs, pouvant être répartis dans le temps (8 journées de 8 heures de travail chacune) ; en internat ou en externat.

- Age minimum requis pour l'inscription : 17 ans.

Cette session confère au candidat la qualité d'animateur stagiaire.

.../...

(1) Une analyse rapide de ces chiffres a été publiée dans la Revue de l'U.F.C.V. Juin 1979 n° 165, p. 30-31.

(2) Voir Les Cahiers de l'Animation, n° Hors Série Juillet 1978.

2°) Session de perfectionnement, de conversion ou de spécialisation (2)

- Au moins 50 heures de travail effectif pouvant être fractionnées dans le temps (délai maximum 6 mois) ; en internat ou en externat.

- Age requis pour l'inscription : 17 ans.

3°) Stage pratique en centre de vacances ou de loisirs régulièrement déclaré, implanté soit en France, soit - éventuellement - à l'étranger

. Durée : 21 jours en) en centre de vacances
1 seul jour) ou en centre de loi-
ou) sirs sans hébergement
24 jours en 2 séjours) fonctionnant de façon
) continue

. 15 jours en 1 seul) en centres de vacan-
séjour) ces collectives d'ado-
ou) lescents ou en centre
18 jours en 2 séjours) de loisirs sans héber-
) gement recevant exclu-
) sivement des adoles-
) cents et fonctionnant
) de façon continue

. 25 jours en centre de loisirs
sans hébergement fonc-
tionnant par séances
périodiques

. Conditions requises pour trouver un emploi va-
lant stage pratique en centre de vacances ou de
loisirs : 18 ans, ou 17 ans si le candidat a
effectué la session de formation.

Cette formation, ainsi que celle menant au B.A.F.D., est assu-
rée principalement (pour 95,05 % des cas en 1977) par les 11

(2) L'organisation du B.A.F.A. va prochainement être modifiée par un arrêté qui paraîtra vraisemblablement fin Juin 1979. Cet arrêté introduira la possibilité, pour les animateurs intéressés, de remplacer la session de spécialisation par une session de qualification "plein air" de 8 à 15 jours (mentions prévues : voile, canoë/kayak, montagne d'été/escalade. Dans un deuxième temps, s'ajouteraient probablement l'équitation et la spéléologie).

associations habilitées nationalement par le Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs (1). Parmi elles, l'U.F.C.V. et les C.E.M.E.A. assurent chacune environ 30 % de l'ensemble.

LES QUESTIONS POSEES PAR LA FORMATION DES ANIMATEURS DE C.V.L.

Elles sont multiples.

Qui sont d'abord, ces animateurs en formation ? Quel est leur âge, leur milieu socio-professionnel ? Pourquoi décident-ils de suivre ces stages ? Quelle image peut-on percevoir de l'adolescence de 1979 à travers les stages ?

Tout aussi importantes sont les questions portant sur la pédagogie des stages de formation : comment des associations comme l'U.F.C.V. et les C.E.M.E.A. traduisent-elles dans le projet pédagogique de leur formation d'animateur le projet de société, la conception de l'enfance et de l'éducation qui sont les leurs ? Comment se déroule la formation, dans les textes et dans la réalité ? Quel bilan et en fonction de quels critères ? Quels sont les "modèles" qui déterminent la représentation que les stagiaires se font de l'enfant, et de leur propre relation avec les enfants ? La formation reçue au cours des sessions théoriques et du stage pratique modifie-t-elle ces modèles ?

Autre série de questions, autour de thèmes plus circonscrits : quelles sont les activités qui sont pratiquées, enseignées en stage de formation, comment la vie collective se déroule-t-elle en stage et, en particulier, quelles sont les variables qui influent sur l'efficacité des réunions de stage ? En comparant activités et aspects de la vie collective en stage de formation et en centre de vacances, il a été possible de tenter une approche des problèmes de l'adéquation des stages à la fonction

(1) Voir liste et chiffres en annexe.

ultérieure de l'animateur, et de se demander si et dans quelle mesure la formation des animateurs peut contribuer à la rénovation, à la modernisation de la vie et des activités en C.V.L.

Enfin l'une des études cherche à cerner en conclusion les problèmes que peut poser l'introduction de la recherche psychosociologique et de ses méthodes (enquêtes, questionnaires...) dans les stages de formation et les centres de vacances. Elle insiste sur les préalables à poser (et notamment sur la nécessité d'un retour de l'information vers les formateurs et les stagiaires observés) pour éviter les conflits et les méfiances qui pourraient résulter de cette pratique.

A toutes ces questions les études ci-après tentent d'apporter des réponses. Celles-ci sont évidemment partielles. Du moins ont-elles le mérite d'explorer quelques pistes de réflexion et de contribuer peut-être, à une meilleure adaptation de la formation.

OU EN EST LA FORMATION

DES ANIMATEURS

DE CENTRES DE VACANCES ?

Propos de Louis-Marie GROUSSET

(Responsable national de l'U.F.C.V. (1),
chargé de la formation)

recueillis par Catherine VINCENT (I.N.E.P.)

(1) Union Française des Centres de Vacances
54 rue du Théâtre 75015 Paris.

OU EN EST LA FORMATION
DES ANIMATEURS
DE CENTRES DE VACANCES ?

Propos de Louis-Marie GROSSET

(Responsable national de l'U.F.C.V. (1),
chargé de la formation)

recueillies par Catherine VINCENT (I.N.E.P.)

(1) Union Française des Centres de Vacances
54 rue du Théâtre 75012 Paris.

I - QUI SONT LES ANIMATEURS DE CENTRES DE VACANCES ET DE LOISIRS ?

QUESTION

Qui sont les animateurs de centres de vacances et de loisirs ?
Pourquoi viennent-ils dans les sessions et les C.V.L. ? (1)

REPONSE

Les animateurs de centres de vacances et de loisirs représentent à peu près toutes les catégories socio-professionnelles, catégories socio-professionnelles des parents bien entendu puisqu'il n'y a quasiment pas de salariés ou d'employés parmi les gens qui suivent la formation d'animateurs. Ce sont de très jeunes adultes de 17 ou 18 ans qui pour la plupart vivent là une première expérience de rupture avec le milieu familial et ça peut faire partie d'ailleurs des motivations qui poussent les jeunes à suivre la formation. La session est aussi une expérience de mixité. Enfin c'est une expérience dans laquelle ils sont "décentrés" : ils ont des préoccupations en dehors d'eux-mêmes, ils participent à une sorte de service social volontaire.

Bien sûr il y a parmi les stagiaires des adultes en cours de formation professionnelle, par exemple des enseignants, ou des éducateurs spécialisés ou des assistantes sociales dont la formation comporte obligatoirement une session d'animateur de C.V.L., mais ils sont rares. Le plus souvent c'est le tout venant de la jeunesse française qui constitue la grande majorité des stagiaires. Pour être tout à fait complet disons qu'il s'agit en priorité de jeunes issus des classes moyennes de notre Société. Et tous ces jeunes viennent en session et en C.V.L. pour vivre une aventure et aussi pour s'éprouver au sens de "faire la preuve de..."

(1) C.V.L. : Centre de vacances et de loisirs.

QUESTION

Les animateurs vous paraissent-ils arriver en stage munis d'un début d'expérience de la vie collective (acquise au sein de mouvements de jeunesse par exemple) ou d'une certaine connaissance des enfants ?

REPONSE

Absolument pas. Les stagiaires ont généralement très peu d'expérience, ce qui pose un véritable problème pendant la formation.

Naguère les "moniteurs", avant de s'intéresser aux colonies de vacances, s'étaient souvent occupés de centres aérés, de patronnages, de clubs sportifs ou d'associations de quartier. Actuellement c'est de moins en moins vrai. D'autre part, les futurs animateurs ne sont plus issus de familles nombreuses ou de moyenne importance. Souvent ils ont à peine entr'aperçu le problème de la petite enfance, de l'enfance, et ils généralisent un peu vite. Au fond, le problème que l'on peut évoquer dès maintenant c'est qu'avant de se préoccuper de la compétence des animateurs, de leur savoir-faire, de leur savoir-être et de leurs attitudes en centre de vacances, les formateurs doivent avant tout leur "vendre de la motivation", les conscientiser parce qu'il s'agit d'un rôle tout à fait nouveau pour eux. Cette constatation nous a amenés à modifier considérablement les premières heures et les premiers jours de la session : naguère on partait sur un acquis en pédagogie inductive, on partait de l'expérience de la fonction, désormais on doit procéder de façon inverse, et donner presque artificiellement aux stagiaires une expérimentation de la fonction, à partir d'études de cas notamment et de situations de simulation - on essaye aussi de faire vivre en coopération une session et un centre de loisirs par exemple...

QUESTION

Cette formation est-elle également ouverte à des adultes plus âgés (en dehors des travailleurs sociaux en formation professionnelle), à des mères de famille par exemple ?

REPONSE

On rencontre très peu de mères de famille dans les mêmes stages que les jeunes animateurs. En effet la formule des 8 jours pleins en

internat, à laquelle oblige la réglementation, ne convient généralement pas aux mères de famille. Elles préfèrent une formation proche de leur domicile sous forme de week-ends ou de journées étalées dans le temps et c'est ce qui se fait d'ailleurs.

QUESTION

Quelles sont les proportions respectives des jeunes et des adultes dans l'encadrement des centres de vacances et de loisirs pour enfants ?

REPONSE

Il est difficile de répondre parce qu'on ne connaît pas exactement les chiffres et aussi parce que la frontière entre jeunes adultes et adultes est mouvante. Très grossièrement on peut considérer que dans chaque équipe de C.V.L. il y a 75% des animateurs qui sont en formation ou titulaires du B.A.F.A. (1). Le reste est constitué de personnes de plus de 18 ans qui ont une certaine expérience et qui peuvent jouer le rôle d'animateur au pied levé, sans avoir besoin d'une formation. Certains parmi eux feront leur formation plus tard, ou commencent leur formation par le stage pratique.

Ce que l'on peut dire, c'est que l'animation des centres de vacances et de loisirs, est assurée en priorité par la tranche d'âge des 18 - 20 ans.

QUESTION

Organisez-vous des stages de préformation pour les 16 - 17 ans ?

REPONSE

Les 16 - 17 ans ont la possibilité de suivre la formation de moniteurs-adjoints des centres de loisirs sans hébergement, après quoi ils peuvent à 17 ans pénétrer dans le cycle du B.A.F.A. s'ils le souhaitent.

Nous n'organisons pas à proprement parler, de stage de préformation d'animateur de C.V.L. pour les 16 - 17 ans. Mais nous organisons

(1) B.A.F.A. : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur.

des centres d'adolescents qui comportent, pour ceux qui le désirent, une préparation à la prise de responsabilité dans les centres de loisirs pour enfants. Ces expériences sont de deux types : Ou bien il s'agit d'un centre de vacances d'adolescents qui cohabite avec un centre de vacances d'enfants. En ce cas il y a des "ponts" sans arrêt de l'un à l'autre et de temps en temps les adolescents vont tenir le rôle d'animateurs d'appoint ou d'animateurs en compagnonnage. Ou bien c'est véritablement le centre de vacances d'adolescents qui offre une activité de préparation à l'animation. Les jeunes s'expérimentent sur leur propre groupe, en position d'animateurs, puis ils participent, en compagnonnage, à une équipe d'animation s'occupant d'enfants.

Pour l'instant il ne s'agit encore que d'expériences régionales que nous tenons à analyser avant de chercher éventuellement à les multiplier.

II - LA PEDAGOGIE DE LA FORMATION A TRAVERS

LE DEROULEMENT DES STAGES

QUESTION

Comment traduisez-vous dans le projet pédagogique de votre formation d'animateurs de C.V.L. le projet de société qui est celui de l'U.F.C.V. ?

REPONSE

Il est très difficile d'expliquer la spécificité des sessions que l'U.F.C.V. met en place par rapport à celles que peuvent organiser d'autres associations. Cette spécificité est difficile à cerner parce qu'il existe dans la formation des passages obligés. La fonction d'animateur de C.V.L. va techniquement être la même partout. Tous les organismes sont donc obligés d'apporter les mêmes éléments techniques, de délivrer le même savoir. En revanche je crois qu'il y a un moyen de reconnaître, de particulariser une formation, qui est de considérer le lieu d'où elle est délivrée. Ainsi l'U.F.C.V. est à la fois un organisme de formation et une fédération d'organismes, ce qui est peu fréquent. Par ailleurs l'U.F.C.V. est en contact permanent depuis des années avec les courants profonds qui traversent la jeunesse : ses formateurs voient passer chaque année, au moins pendant huit jours, environ 35.000 jeunes français. D'autre part la politique de l'U.F.C.V. est toujours définie par 2.300 collectivités organisatrices de loisirs d'enfants et d'adolescents, ce qui implique un souci constant des problèmes concrets de gestion, de budget, de locaux etc... Le type de formation que nous donnons repose donc à la fois sur ces deux préoccupations : inventer, mais aussi mettre en oeuvre.

Autre spécificité peut être : une formation s'apprécie aussi par le type de relations qu'elle instaure entre formateurs et formés, éducateurs et éduqués et par le type d'institutions qu'elle crée à l'intérieur même du groupe en formation. Et ce que nous essayons c'est de sauvegarder à la fois l'aire de responsabilité de la personne et l'aire de responsabilité du groupe sans vouloir donner,

ni à la personne ni au groupe, l'autorité complète sur la marche de l'opération. C'est au point de conjonction entre la personne et le groupe que les choses se passent. La spécificité de notre pédagogie c'est peut être d'essayer à la fois de proposer à la personne des temps de retour sur elle-même, des temps de solitude, des temps de prise de responsabilité individuelle, et aussi des temps de solidarité, d'échange et de construction collective.

QUESTION

Comment s'articulent ces temps différents dans le déroulement d'une formation d'animateurs de C.V.L. ?

REPONSE

Il faut évoquer d'abord les conditions de cette formation.

- Qui sont les formateurs de l'U.F.C.V. ?

Les formateurs (1600 bénévoles) sont des salariés (employés des P. et T. ou de la S.N.C.F., enseignants, travailleurs sociaux etc...) ou des étudiants. Ils viennent passer avec nous une partie de leur temps de loisir, pendant trois ou quatre ans, parce qu'ils souhaitent militer pour un certain projet éducatif, une certaine idée de l'Education Populaire. Nous avons également une soixantaine de formateurs permanents salariés par l'U.F.C.V.

- Comment se présente la formation telle qu'elle est prévue par la réglementation ?

Elle comprend trois périodes : une première session, dite session de base, puis un stage pratique en C.V.L., puis une deuxième session de spécialisation.

1. La session de base

Au départ les formateurs vont essayer de donner aux stagiaires qui ne l'auraient pas, une expérience "artificielle" du centre de vacances. Il faut essayer de reconstituer ce que c'est. Le plus la quasi totalité de nos sessions commence donc par un travail sur

le centre de vacances, qui peut se faire de diverses façons =
Les stagiaires lisent des dossiers, discutent à partir d'enquêtes, interviewent des directeurs de C.V.L. ou des organisateurs, ou des parents, ou des responsables de Jeunesse et Sports, ils visitent un centre de vacances, ils visionnent des bandes vidéo ou des films...

Après cette première étape arrive toujours un moment où les stagiaires font eux-mêmes des propositions pour leur formation. Ils voient mieux le groupe dans lequel ils sont inscrits, ils ont moins peur, ils disent ce qu'ils souhaiteraient faire, à quoi ils veulent accrocher leur énergie. Les formateurs disent aussi ce qu'ils sont venus faire, ce qu'ils ont à proposer : ils ne se contentent pas d'être des témoins regardant se dérouler les événements. Ils sont, certes, à la disposition des stagiaires, mais ils ont aussi des projets et des interventions, ne serait-ce que pour rappeler les objectifs obligatoires d'une formation pour laquelle notre association est habilitée et subventionnée. Au point de rencontre des propositions des formateurs, du rappel des passages obligés, des demandes et des intérêts - fonctionnels ou personnels - que peuvent formuler les stagiaires, une sorte d'accord s'établit sur la session.

Après quoi se succèdent des activités qui peuvent être regroupées en trois volets.

Il y a d'abord le volet de la connaissance de l'enfant, ou plus précisément la connaissance des enfants en activités, en vacances, en situation de loisirs. Le plus souvent, on procède par étude de cas ou par simulations entrecoupées d'informations données par l'équipe de formateurs et de travaux de groupe.

Il y a le volet de la connaissance technique et réglementaire. On se préoccupe du fonctionnement des centres de vacances, de la sécurité, des règlements afférents à ce fonctionnement... On se préoccupe d'équiper l'animateur de toute une série de savoir-faire : que peut-il proposer comme activités et comme jeux, à quel âge et pourquoi, comment peut-il lancer ses propositions, les animer, les conduire, changer de proposition, saisir les appels

qui surgissent du groupe ? Ce volet peut durer deux jours et demi ou trois. C'est la phase dans laquelle les animateurs découvrent à la fois le sens de l'aventure et l'esprit de sécurité, le sens de la créativité et de l'expression de l'enfant ainsi que la prise en compte des nécessités de la vie quotidienne...

Enfin il y a le volet de la connaissance de soi-même et de la connaissance de soi-même en relation, ce qui est très important pour un animateur.

Voilà pour les principaux aspects de la session de base dont le but est de sensibiliser au stage pratique l'équipe de formateurs. Celle-ci est pluridisciplinaire, apte à assurer une formation technique aussi bien qu'une formation culturelle ou psychopédagogique. Beaucoup de formateurs sont eux-mêmes pluridisciplinaires. Nous ne souhaitons pas avoir des équipes de 4 ou 5 formateurs parmi lesquels il y aurait "le psychopédagogue" (qui serait le "gros crac" de la session), "le potier", "le tisserand". On essaie d'avoir des formateurs compétents sur deux ou trois registres. D'autre part il y a très rarement des intervenants ponctuels. C'est peut-être là encore l'une des spécificités de l'U.F.C.V. : nous estimons que pour avoir le droit d'intervenir dans un groupe il faut vivre avec lui. Actuellement je sais que c'est très difficile de trouver des formateurs qui acceptent de "payer ce prix". Mais ce n'est qu'avec une équipe pluridisciplinaire et présente en permanence dans le groupe que l'on peut respecter le rythme des stagiaires : même si les sessionnaires se sont mis d'accord sur les domaines à aborder pendant le stage, de la même façon qu'il se modifie aussi en centre de vacances d'ailleurs. Ce n'est pas un enseignement que nous mettons en place, c'est une rencontre importante dans laquelle des jeunes adultes se forment avec notre concours.

Voilà donc, très rapidement, comment se déroule cette première session, qui est une session de sensibilisation, une préparation à l'étape d'animation et de formation qui va suivre = le stage pratique en Centre de Vacances ou de Loisirs.

2. Le stage pratique

Le stage pratique est de la responsabilité du directeur et de l'organisateur du C.V.L.

La réglementation prévoit que le directeur du C.V.L. a un rôle formateur auprès de l'animateur. C'est là, en stage pratique, que vont être, en principe, vérifiés les tours de main, et que les animateurs vont essayer de se bâtir une stratégie de formation continue, et de choisir leur session de spécialisation.

Or j'ai le sentiment que si les deux sessions sont assez bien maîtrisées, le stage pratique lui, demande à être réinventé. Notre association s'en préoccupe d'ailleurs depuis plusieurs mois.

L'impression d'ensemble qui se dégage en effet, c'est qu'un certain nombre d'animateurs sont déçus par le stage pratique.

Pourquoi ? Je crois que les jeunes animateurs ont conscience de ne pas être tout à fait formés après la session de base. Or pendant le stage pratique ils sont utilisés comme animateurs pleins et entiers, ce à quoi ils réagissent de façon ambiguë : "d'une part disent-ils, c'est une forme de respect et de confiance qu'on nous manifeste, mais d'autre part on épuise les premiers commencements de compétence que nous pouvons avoir, et à la fin du stage pratique nous sommes vidés".

De fait 50% à peu près des animateurs arrêtent leur formation après le stage pratique. En ce cas on peut considérer que le stage pratique n'a pas permis aux animateurs de continuer la formation ébauchée en session de base, et qu'il ne leur a pas donné le virus de l'animation auprès d'enfants et d'adolescents. C'est regrettable.

QUESTION

Comment l'imaginez-vous, ce stage pratique réinventé ?

REPONSE

D'abord il faut raccrocher cette étape de formation à l'étape précédente = faire repréciser les acquisitions, faire exprimer les projets, établir les points forts et les secteurs de progression et construire ainsi avec chaque stagiaire son cursus de formation pratique avant qu'il ne soit commencé pour ainsi dire. Pour ce faire il faudrait peut-être dans chaque équipe de direction ou d'animateurs du C.V.L., un accompagnateur pédagogique pour les animateurs en formation. Il y a déjà une personne qui pourrait jouer ce rôle dans le C.V.L., c'est le directeur-adjoint chargé de la pédagogie. Mais il investit généralement déjà énormément de temps sur le fonctionnement général, et c'est difficile pour lui. En fait les équipes d'encadrement des C.V.L. ne sont pas assez nombreuses. Tout le monde est toujours en action. Or pour qu'il y ait formation pendant le stage pratique il faut qu'il y ait à la fois de l'action, et de la réflexion sur l'action. Il faudrait donc trouver le moyen de rajouter un poste partiel pour permettre cette formation. Dans certain cas on peut arriver à dégager un temps partiel par une meilleure répartition des tâches dans l'équipe.

Deuxième élément : il faudrait que toutes les équipes d'encadrement de C.V.L. s'obligent au moins à une réunion préalable avant le séjour, de façon à bien définir quel va être le projet pédagogique particulier du centre, la manière dont les responsabilités vont être prises et dont on va pouvoir continuer à se former. Si des orientations personnelles et collectives ne sont pas fixées, nul ne sait où il va et on ne peut rien évaluer.

D'autre part il faudrait pouvoir instaurer des réunions de prévisions et d'évaluation pendant le déroulement du C.V.L., en les distinguant bien des réunions de fonctionnement ou d'organisation des journées. Habituellement les réunions sont trop longues et trop polymorphes = on y débat de tout à la fois. Il faut faire un effort de raccourcissement et de spécification des réunions sinon tout le monde se disperse et se lasse, nul ne progresse plus.

Enfin il faudrait réfléchir avec chaque animateur stagiaire en fin de C.V.L. pour s'assurer qu'il a pu dessiner ou définir une stratégie de formation et de transformation personnelles. Même s'il

ne doit pas revenir au C.V.L., il serait bon qu'on puisse se dire : il est intéressé par l'animation, il sait ce que c'est, à charge pour lui de se déterminer. Je crois déjà qu'avec ces 4 modifications le stage pratique pourrait être différent.

3. La session de spécialisation

Ce sont des stages de 50 heures pendant lesquels les gens peuvent se perfectionner

- soit dans une technique d'expression ou de créativité,
- soit dans la connaissance d'un type de C.V.L. particulier : pour enfants, pour adolescents, pour handicapés...

Toutes ces sessions se greffent impérativement pour nous sur l'expérience pratique qui vient de se terminer. On part de cette réalité et c'est à la lumière des acquisitions et des lacunes découvertes en C.V.L. qu'on va se lancer dans un perfectionnement précis.

QUESTION

Proposez-vous beaucoup de perfectionnements dans des activités à support audio-visuel ?

REPOSE

Assez peu, de l'ordre d'une trentaine de sessions chaque année. On ne peut pas dire que cela soit totalement entré dans les moeurs des animateurs et surtout dans les moeurs des directeurs et des organisateurs de C.V.L.

Les jeunes ne sont plus dépaysés par le maniement d'un appareil mais peu de gens encore maîtrisent la signification de ces outils et ce qu'ils transforment profondément dans la vie d'un centre et dans la vie de relation entre les gens. D'autre part ces activités coûtent assez cher et tous les C.V.L. ne peuvent pas les mettre en place. Nous avons au cours de l'année 1978 aidé un certain nombre de C.V.L. à créer des activités audio-visuelles et quelques uns

d'entre eux se sont présentés auprès des parents comme étant à dominante audio-visuelle. Mais en fait quand les C.V.L. en question se sont déroulés, on s'est aperçu que ça n'intéressait qu'une fraction de l'équipe d'animateurs et une fraction du groupe d'enfants. Bien sûr ces animateurs et ces enfants ont fait des réalisations très intéressantes sur le plan du produit fini. Par ailleurs de merveilleux phénomènes ont été révélés et des problèmes éducatifs importants ont été compris et assimilés pendant la réalisation même. Là il s'est souvent passé des choses éducatives fantastiques dont la bande vidéo finale ne rend pas compte. Mais il faut attendre que ça fasse tache d'huile.

Donc il y a peu de sessions et peu de C.V.L. centrés sur l'audio-visuel. De même qu'il y a peu de C.V.L. centrés sur la musique. Beaucoup sont centrés en revanche sur les activités physiques et sportives de pleine nature.

QUESTION

Comment les stagiaires sont-ils associés à l'organisation des sessions ?

REPOSE

Sur le plan strict de l'organisation, les stagiaires ne peuvent pas être véritablement associés car ils ne peuvent pas définir la durée du stage, ni les objectifs obligatoires, ni les dates de la session. De plus ils ne sont pas réunis au préalable pour se préoccuper de ces questions. Mais ils participent à toutes les évaluations et à toutes les prévisions et programmations lorsque la session se déroule.

Ils participent aussi à la détermination du rythme de vie de groupe : plages et horaires de travail, répartition des tâches. Ils participent au choix des méthodes qui vont être utilisées : il y a des groupes qui peuvent estimer que, compte tenu de leur compétence sur tel sujet, ou de leur compétence relative sur un autre, il vaut mieux qu'ils aient un apport très court du type conférence-débat ou conférence-critique. D'autres préféreront des travaux de réflexion par petits groupes, ils sentiront mieux les choses en

dialoguant. D'autres préfèrent des recherches documentaires accompagnées... C'est variable.

Les stagiaires participent enfin à la détermination de certains contenus notamment ceux qui sont plus impliquants personnellement. Par ailleurs tout ce qui dépasse les objectifs et contenus obligatoires est entièrement bâti avec les stagiaires.

Cela dit il ne faut pas oublier qu'il y a au départ une inégalité de fait entre le groupe de stagiaires et l'équipe des formateurs. Le groupe des stagiaires n'existera que plus tard, s'il existe, alors que l'équipe de formateurs existe avant l'arrivée des stagiaires. Et quelqu'un qui n'a aucune expérience de la fonction à exercer aura du mal à participer vraiment à la détermination de la formation à cette fonction.

QUESTION

Les stages de base modifient-ils de façon notable, à votre avis, les motivations des futurs animateurs ? Avez-vous l'impression que les motivations d'ordre personnel ou relationnel cèdent la place à des motivations plus éducatives ?

REPONSE

On a cette impression quelquefois pour un petit nombre de stagiaires, à la fin d'une session. Mais la plupart du temps ce sont des choses dont on s'aperçoit tout à fait par hasard, plusieurs années après : beaucoup de responsables syndicaux et politiques disent avoir vécu leur première expérience de responsabilité en "colo" (1). C'est aussi pour obtenir ce type de dépassement que l'on agit dans l'Education Populaire. Former des 17 - 18 ans pour qu'ils s'occupent d'enfants c'est important. Mais ce qui est plus important encore c'est qu'un comportement se modifie un peu à la fois, un comportement de parents, un comportement de citoyens. Les jeunes qui font cette démarche volontaire et coûteuse pour se former rendent une sorte de service social volontaire. En retour

(1) voir l'ouvrage de Michel SEGUIER : "Le jeune responsable" aux Editions PRIVAT - Toulouse (Thèse de doctorat).

les organismes de formation, par l'action qu'ils assurent remplissent un service social d'intérêt public dont on méconnaît l'importance et l'ampleur.

QUESTION

Comment les stagiaires connaissent-ils vos stages ?

Qu'est ce qui peut les amener à choisir les stages de l'U.F.C.V. plutôt que ceux d'une autre association ?

REPONSE

En général les stagiaires connaissent l'existence des stages par le bouche à oreille surtout, et aussi par la publicité. Ce qui les détermine en fait à choisir entre tel ou tel stage ce sont deux types de considération en dernier ressort :

- suis-je libre ou pas à ce moment-là ?
- mon copain ou ma copine est-il ou est-elle libre au même moment ?

Ce n'est pas à priori le projet de l'organisme formateur qui subjugue les jeunes. D'ailleurs, de nos jours il y a peu de projets des adultes qui fascinent instantanément les jeunes de 17 ans.

Ensuite la question du prix joue. Il y a des associations locales, qui sont habilitées stage par stage et qui peuvent pratiquer des prix très faibles parce qu'elles n'ont pas d'appareil de formateurs permanents ou de recherches à entretenir, ni de contacts réguliers avec des organisateurs à assurer. Il y a aussi des sessions proposées par des associations para-administratives créées par des fonctionnaires de Jeunesse et Sports et qui sont quasi-gratuites. Beaucoup d'animateurs vont là où c'est le moins cher. Enfin il y a un minimum de jeunes qui choisit selon ce qu'il croit être l'image de marque de l'U.F.C.V. en sachant que cette image de marque elle-même se modifie d'année en année, qu'elle n'est même pas la même à l'intérieur du territoire métropolitain et dans les départements d'Outre-mer, dans telle région de France et dans telle autre. Tout le monde ne sait pas que nous sommes "socialistes - personnalistes".

Et puis il y a ceux qui viennent simplement parce qu'ils sont envoyés : enseignants, travailleurs sociaux, éducateurs...

QUESTION

Pouvez-vous résumer ce que vous pensez de l'ensemble de la formation donnée aux animateurs de centres de vacances et de loisirs ?

REPOSE

Si le stage pratique était porté à la hauteur de ses propres exigences d'animation et de continuation de la formation, l'ensemble des sessions et du stage serait très bon.

Le but de la première session est de sensibiliser des gens qui n'ont aucune expérience, à tous les aspects de la vie en collectivité d'enfants et d'adolescents : on peut dire qu'on y parvient généralement.

Quant à la troisième session il s'agit de donner aux jeunes animateurs des instruments d'intervention dans l'animation, qui les sécurisent eux-mêmes, et à partir desquels ils vont pouvoir effectuer un travail d'animation globale plus important : là encore on arrive généralement aux objectifs fixés.

Mais bien sûr cette formation, comme toutes les formations, ne peut mettre en action que des gens motivés et soutenus. Pour faire un travail éducatif il faut y croire et le faire en équipe.

QUESTION

Quelle est la durée de vie d'un animateur de C.V.L. ?

REPOSE

En moyenne un animateur participe à deux ou trois C.V.L. et puis c'est fini. Quand un animateur a fait pendant deux ans de suite deux C.V.L., par exemple, un pendant les vacances d'été, l'autre pendant les vacances d'hiver, il se dit qu'il a vu de quoi il s'agissait et il passe à autre chose. Souvent, pour les jeunes animateurs, le fait de partir au service militaire, ou de travailler, ou de se lancer dans des études est déterminant : le C.V.L. sort de leurs préoccupations.

Mais il est difficile pour une association de chiffrer précisément la durée de vie de tous les animateurs. Seuls des services statistiques ministériels pourraient faire ce travail.

Il est évident que vous avez des idées sur la formation des associations de parents d'élèves et de professeurs ?

Et le stage pratique était prévu à la fin de la formation ?

Le but de la première session est de sensibiliser les participants à tous les aspects de la vie de l'école. On a travaillé à l'élaboration d'un plan d'action et à la mise en œuvre de ce plan. On a aussi travaillé à la formation d'un comité de parents d'élèves et de professeurs.

On a aussi travaillé à la formation d'un comité de parents d'élèves et de professeurs. On a aussi travaillé à la formation d'un comité de parents d'élèves et de professeurs.

On a aussi travaillé à la formation d'un comité de parents d'élèves et de professeurs. On a aussi travaillé à la formation d'un comité de parents d'élèves et de professeurs.

On a aussi travaillé à la formation d'un comité de parents d'élèves et de professeurs.

III - L'IMAGE DU JEUNE A TRAVERS LA FORMATION

D'ANIMATEURS DE C.V.L.

QUESTION

Quelle image du jeune percevez-vous à travers cette formation ? Les jeunes que vous côtoyez actuellement sont-ils plus individualistes, moins motivés que leurs aînés ?

REPOSE

En fait cette image n'est pas absolument homogène. Il y a des jeunes, mais tout ça ne forme pas "une jeunesse". Cependant on est très étonné de s'apercevoir que lorsqu'on a le culot, ou le courage, de faire des propositions exigeantes à des jeunes ou à des groupes de jeunes, il y a certain nombre de cas où ça marche. Des organisateurs de centres de vacances réussissent parfois à trouver des jeunes en leur disant simplement ceci "on vous rembourse votre trajet, une petite partie de votre formation, on vous nourrit, on vous héberge pendant le centre de vacances. La seule chose que nous vous offrons, c'est un projet éducatif et une vie en équipe".

Et des jeunes choisissent cela plutôt que d'être caddy-boys à Rosny II parce qu'ils pensent qu'en C.V.L. on peut faire des choses motivantes, affectivement attirantes, et en parler.

D'autre part s'il fallait définir très rapidement les 17 - 18 ans tels que nous les voyons dans les sessions, on pourrait dire que les traits de caractère les plus frappants sont une certaine forme de conservatisme qui cohabite avec une grande liberté de comportement et de langage, une sorte de discours "libéré" de gens qui se situent hors des normes et des règles, mais qui ont, au moment des grandes consultations électorales, quasiment la même sensibilité socio-politique que les adultes électeurs.

Il semble que la quasi totalité des jeunes de 17 - 18 ans qu'on rencontre soient habitués à fonctionner presque exclusivement

à l'impulsion. Naguère, c'était peut être l'excès inverse : on ne parlait que du sens de l'effort et du principe de réalité. En conséquence, actuellement, lorsqu'on les met en contact avec les contingences quotidiennes d'un C.V.L. ou d'une session de formation, ils supportent difficilement que la réalité ne soit pas "tordable" selon leurs désirs personnels.

Ils se réfugient, alors un peu déçus, dans le magma du grand groupe. Et puis la vie reprend ses droits et ça redémarre. Il y a des hauts et des bas.

QUESTION

Quelles sont les relations entre animateurs en formation et formateurs ?

REPONSE

Avec les 17 - 18 ans d'aujourd'hui il semble que si les formateurs n'ont pas avec chaque stagiaire une relation très personnalisée, tous les stéréotypes scolaires ou parentaux remontent pour embrouiller les relations. Cette disponibilité permanente est très éprouvante mais elle est obligatoire.

Les formes de contestation, par contre, ne semblent plus être ce qu'elles pouvaient être il y a quelques années. Un peu comme si les jeunes étaient désormais à côté ou ailleurs d'une lutte contre cette forme particulière de pouvoir.

Ce qui les intéresse, le plus souvent, c'est leur satisfaction personnelle ou celle du tout petit groupe (2 ou 3 personnes) auquel ils appartiennent. Le reste, alentour, n'a qu'une importance relative.

Même dans le petit nombre de cas où il pourrait y avoir opposition entre stagiaires et animateurs pour des raisons objectives liées à la maladresse insigne d'un formateur ou à l'inconséquence particulière d'un stagiaire ou d'un groupe de stagiaires, souvent il n'y a pas de "clash" comme il y en aurait eu naguère. Parce que beaucoup de stagiaires estiment que s'affronter, en vase clos, ce n'est plus tellement important, que l'important c'est l'engagement ailleurs, ou bien encore de vivre tout simplement en "prenant son pied".

D'autre part il faut dire que les formateurs, dans les associations, n'ont jamais cessé de renouveler leurs méthodes et leurs propositions. Bien sûr, ils craignent l'inexpérience des stagiaires, et leurs discours évanescents sur des situations qu'ils ne connaissent pas. Les animateurs, de leur côté, redoutent de trouver en face d'eux des gens qui jouent aux chefs et aux psychologues. Et puis, au bout de 48 heures, chaque groupe se rend compte qu'il se faisait une fausse idée de l'autre. Les formateurs ne sont pas des rabat-joie, leurs propositions sont souvent astucieuses, opératoires, ils ont des tours de mains utiles, et les animateurs réagissent bien si on les met dans des conditions de travail où peuvent apparaître leur sérénité, leur désir de s'engager sur des choses importantes, leur besoin d'être reconnus, leur désir d'être utiles et de progresser...

QUESTION

Ces traits de caractère que vous avez soulignés tout à l'heure, qu'induisent-ils comme types de comportement avec les enfants ?

REPONSE

Les jeunes, que je décrivais comme conformistes et indépendants à la fois, ont souvent une relation particulièrement chaude avec les enfants.

J'ai visité un certain nombre de C.V.L. cet été et je me suis rendu compte que les enfants avaient l'air heureux. En positif, disons que ces animateurs sont capables de développer autour d'eux de nombreuses relations et un certain plaisir de vivre. En revanche, ces animateurs ont du mal à prendre en compte les pesanteurs de la vie quotidienne. Pourtant pour les enfants tout est important : à la fois de pouvoir vivre à certains moments des aventures dans lesquelles on peut se salir la figure ou les mains ; à la fois de pouvoir à d'autres moments se sentir propre et heureux dans un lit bien fait, recevoir le courrier à l'heure, être nourri de façon équilibrée...

La génération actuelle d'animateurs - du moins pour sa majorité - est constituée de jeunes davantage présents affectivement que

présents techniquement et sur le plan de l'organisation, surtout en début de stage pratique. Au bout de quelques jours, si le directeur peut jouer son rôle de formateur, les choses s'arrangent très bien.

Finalement les animateurs d'aujourd'hui ressemblent à la jeunesse d'aujourd'hui : une angoisse sur leur avenir, un désir de dépaysement géographique et culturel, une envie de chaudes aventures amicales, une volonté d'être pris au sérieux sans être embrigadés, un intérêt pour une cause mais pas pour un appareil... Dans leurs relations avec les enfants, ils hésitent entre le grand frère craintif et le bon copain intimidé. Ce n'est pas un mauvais début.

Comparativement à leurs devanciers, les jeunes animateurs d'aujourd'hui sont très préoccupés par les idées éducatives, par les projets d'Education... Ils s'y embrouillent parfois. Quelquefois ils en oublient les réalités... Mais leur bonne foi d'éducateur n'est jamais en doute. Ils peuvent être à la fois perfectionnistes et inattentifs.

QUESTION

Pensez-vous qu'il faudrait d'avantage d'adultes et proportionnellement moins de jeunes dans les équipes d'encadrement des C.V.L. d'enfants ?

REPOSE

La frontière entre adulte et jeune reste encore à tracer et je ne m'y hasarderai pas. Je suis favorable à ce que les équipes qui animent des collectivités d'enfants, soient à l'image de notre société : avec des hommes et des femmes, des jeunes et des vieux... Mais ça ne veut pas dire que les 17 - 18 ans ne sont pas capables de se prendre en charge et de participer à l'animation de groupes d'enfants. Pour nous, la qualité des personnes n'est jamais une promotion à l'ancienneté. Un jeune peut très bien fédérer et faire valoir les énergies de plus jeunes que lui. Et les meilleures armées du monde ont toujours été composées d'un mélange de vieux grognards et de Marie-Louise... Tout le monde sait ça ... même et surtout les pédagogues anti-militaristes... Le racisme des âges est aussi pervers que tous les autres racismes. Nous devons y veiller.

LES MODELES PEDAGOGIQUES

DES ANIMATEURS

DE CENTRES DE VACANCES

Par Jean-Luc DURNEZ

... à la fois, un lieu de rencontre et de dialogue, un lieu de formation et de perfectionnement, un lieu de travail et de création, un lieu de vie et de partage.

... à la fois, un lieu de rencontre et de dialogue, un lieu de formation et de perfectionnement, un lieu de travail et de création, un lieu de vie et de partage.

LES MODELES PEDAGOGIQUES
DES ATTRACTIONS
DE CENTRES DE VACANCES

... à la fois, un lieu de rencontre et de dialogue, un lieu de formation et de perfectionnement, un lieu de travail et de création, un lieu de vie et de partage.

... à la fois, un lieu de rencontre et de dialogue, un lieu de formation et de perfectionnement, un lieu de travail et de création, un lieu de vie et de partage.

... à la fois, un lieu de rencontre et de dialogue, un lieu de formation et de perfectionnement, un lieu de travail et de création, un lieu de vie et de partage.

... à la fois, un lieu de rencontre et de dialogue, un lieu de formation et de perfectionnement, un lieu de travail et de création, un lieu de vie et de partage.

"Le moniteur de colonie de vacances" (1) est mort en 1973. Il a fait place à "l'animateur de centres de vacances et de loisirs", avec l'entrée en vigueur de la nouvelle réglementation des centres, et la naissance du B.A.F.A. (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur).

Les animateurs temporaires et souvent bénévoles se renouvellent chaque année et ceux de 1978 ne sont plus ceux de 1973.

Mais les réformes successives et le changement continu des animateurs amènent-ils de réelles modifications dans les pratiques d'animation des centres de vacances ? Telle est la question posée par cette étude qui brosse le portrait du moniteur de 1972. S'il est un peu tôt pour apprécier tous les effets de la réforme, les résultats de cette enquête permettent d'appréhender certains éléments à partir desquels elle a pris naissance. (2)

(1) Les termes de "moniteur" et de "colonie de vacances" sont employés à dessein, vu la date de l'enquête.

(2) Cette étude résume les conclusions d'une recherche de J.L. DURNEZ, achevée en Novembre 1977 : "Recherche des modèles pédagogiques chez les moniteurs de colonies de vacances". Université de Lille III, U.E.R. de Psychologie et Sciences Sociales, Mémoire de Maîtrise, Institut National d'Education Populaire, Mémoire de Stage Niveau II.

"Le montant de cotisation de vacances" (1) est versé en 1975. Il a fait place à "l'assurance de congés de vacances et de loisirs", avec l'entrée en vigueur de la nouvelle réglementation des cotisations, et la naissance du S.A.V.A. (Système d'Appliqués aux Fonctionnaires d'Administration).

Les cotisations temporaires et souvent provisoires se répartissent entre ceux de 1978 et ceux de 1979.

Les cotisations temporaires et souvent provisoires se répartissent entre ceux de 1978 et ceux de 1979. Elles ont été versées dans les conditions de versement des cotisations de vacances (2) et la question posée par cette loi de finances de 1978 de savoir si elles sont imposables ou non pour être prises en compte dans les cotisations de vacances, les cotisations de cette nature permissives d'appréhender certains éléments à partir de données elles a été traitées.

(1) Les termes de "cotisation" et de "cotisation de vacances" sont employés à l'occasion, vu la date de l'opération.

(2) Cette étude résume les conclusions de nos recherches de J.-L. DURIEU, effectuées en novembre 1977. Recherches des cotisations pédagogiques chez les fonctionnaires de certaines "vacances". Université de Lille III, S.A.V.A. de l'Université et Sciences Sociales, Ministère de l'Éducation Nationale, Institut National d'Éducation Populaire, Mémoire de Stage Niveau II.

I - LA NOTION DE MODÈLE PÉDAGOGIQUE

La colonie de vacances, institution déjà ancienne, née d'objectifs sanitaires et sociaux, n'a jamais caché ses intentions éducatives. Il est intéressant de saisir sa participation à la vie sociale à travers une certaine pratique d'animation.

Si, comme le dit S. MOHLO (1), au sens le plus large et le plus commun, l'éducation s'oriente nettement vers une vocation sociale, la colonie devient dès lors l'expression d'un groupe social qui lui confie le soin de transmettre aux enfants des valeurs culturelles, morales, sociales qu'il juge indispensable à la formation d'un adulte et à son intégration dans son milieu.

La rencontre de l'équipe d'adultes avec le groupe d'enfants dans un centre de vacances n'est pas le fait du hasard mais se fait par le concours de réalités économiques et sociales, de modèles en vigueur portant sur les vacances, les centres de vacances collectives, l'enfance, le tout se faisant dans un cadre institutionnalisé. C'est dire qu'il est difficile d'étudier la communication pédagogique en s'attachant uniquement aux comportements individuels, tels qu'ils apparaissent à l'observation directe, car ces comportements ne prennent leur sens que dans un contexte psycho-sociologique. Les relations interindividuelles, tant au plan du langage qu'à celui des attitudes et du comportement, passent par des médiateurs, d'origines très diverses, et se réfèrent à des idéologies que l'éducation érige en systèmes de valeurs plus ou moins normatifs.

Par définition, la colonie de vacances est la réunion d'enfants passant des vacances en collectivité, dans un cadre inhabituel, implanté le plus souvent dans un site "naturel", en présence

(1) Suzanne MOHLO - L'école dans la société - Ed. Dunod 1969

d'un groupe d'adultes et de jeunes dont le rôle est l'animation du séjour pendant 3 semaines ou un mois. Elle peut être organisée par des associations, des communes, des comités d'entreprise, des institutions confessionnelles...

Dans la pratique, la colonie de vacances met face à face un groupe d'enfants et un groupe d'animateurs âgés pour la plupart de 18 à 22 ans. Si l'âge est un critère important pour la distinction des deux partenaires de la communication, il n'est pas le seul puisque la plupart des animateurs suivent un stage de formation en vue d'obtenir un diplôme d'état.

Dans le contexte ainsi décrit, que devient la communication entre le moniteur et l'enfant ? A la colonie de vacances, qui parle à qui, de quoi parle-t-on, au nom de qui et de quoi ? Telle est la question centrale de l'étude.

Faisant nôtre la suggestion de SKINNER (1) invitant à faire plus de recherches sur les éducateurs que sur les éduqués, ou dit autrement, à élucider davantage la psychologie de l'adulte en situation d'éducateur que la psychologie de l'enfant en situation d'éduqué, nous avons tenté d'appréhender la pratique du moniteur par le biais de la représentation cognitive à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment dans sa pratique quotidienne. C'est ainsi que nous avons retenu la notion de modèle.

1. La notion de modèle

Suzanne MOHLO, dans son livre l'Ecole dans la Société (1), montre que les modèles jouent un rôle de médiateur entre l'individu, l'institution scolaire et la société et que les relations qui s'établissent entre l'écolier, l'instituteur et la société dépendent en partie de représentations sociales et

(1) B.S. SKINNER - La révolution scientifique de l'enseignement
Bruxelles, Charles, Dessart, 1968 - (traduit de l'américain)

d'idéaux collectifs pas toujours explicites, mais qui stimulent, aliènent ou modifient les comportements individuels. Paul FUSTIER dans son livre L'Identité de l'Éducateur Spécialisé (1), constatant une situation de crise dans la recherche d'une identité de fonction chez les éducateurs spécialisés, explicite les tentatives diverses pour définir de façon claire les modèles permettant de répondre à la question du "Qui suis-je ?".

Nous ne pouvons, quant à nous, parler de situation en crise, et pas plus dire que les moniteurs de colonies de vacances sont à la recherche d'une identité de fonction. Rappelons qu'il ne s'agit pas d'une activité professionnelle mais d'une activité temporaire pour jeunes de 18 ans ayant pour la plupart suivi un stage de formation. Définissons aussi le sentiment d'identité de fonction par l'impression de savoir clairement qui l'on est, et de pouvoir le dire, sans se sentir en position défensive, sans irritation, et sans que cette formulation actualise une contradiction interne. Nous ferions plutôt l'hypothèse que les moniteurs ont quelque peine à définir le caractère spécifique de leur fonction, mais que cela ne les gêne en aucune façon. Cependant, pour le définir, ils feront appel à des modèles permettant de répondre à la question du "Qui suis-je ?".

Introduite par les mathématiques, la notion de modèle est dans les sciences humaines, une forme de représentation qui se caractérise par son aspect normatif. Le modèle en psychologie sociale a été largement étudié et divers travaux dégagent son originalité par rapport aux images et aux représentations et mettent l'accent sur son dynamisme dans l'évolution sociale. Le chapitre introductif du livre La Femme dans la Société (1) résume les travaux du Groupe d'Ethnologie Sociale à propos du modèle et situe ce terme par rapport à d'autres concepts.

(1) La Femme dans la Société, son image dans différents milieux sociaux par Marie-José et Paul-Henry CHOMBART de LAUWE, Paris C.N.R.S. 1963.

"Nous distinguerons donc trois notions différentes. Premièrement, la forme du comportement, correspondant à un trait culturel. Deuxièmement, l'image d'un rôle qui a un dynamisme propre et suscite des comportements. Troisièmement, les modèles normatifs qui s'imposent et que l'on impose et qui orientent l'élaboration des images et la manifestation des comportements".

Le modèle possède des composantes philosophiques, psychologiques, sociales et morales. Nous ne pouvons pas à priori préjuger de la dominance de l'une d'entre elles sur les autres.

Sans vouloir donner prématurément une définition du modèle dans les sciences de l'éducation, il apparaît donc comme :

"une construction mentale originale, forme particulière des représentations sociales ou individuelles, volontairement stable, et caractérisée par son aspect normatif qui la rend inséparable d'une intention morale" (1).

2. Du modèle "fraternel-familial" au modèle "technique-professionnel"

S'il existe deux grands axes à partir desquels l'éducateur peut se donner une existence, ce sont la prise d'une identité de professionnel et la prise d'une identité parentale.

L'hypothèse est qu'en colonie de vacances, l'identité de professionnel ne sera pas prise et que l'identité parentale sera transformée en une identité "fraternelle-familiale", le moniteur devenant le grand frère des enfants dont il a la charge.

La colonie de vacances deviendrait-elle alors une grande famille où toutes les communications s'ordonnent autour de l'enfant et dont le rôle principal serait la protection de l'enfant et la

(1) S. MOHLO opus cité

recherche de son bonheur ? La colonie, pour atteindre son but ultime, le bonheur des enfants, opère un tri dans la réalité sociale et les valeurs que celle-ci propose ; nous pourrions faire à ce propos l'analyse des thèmes sous-jacents dans ce qu'on appelle les "grands jeux". Mais cela varie d'un endroit à l'autre, tant à cause de la diversité des institutions organisatrices, qu'en raison des différences sociales chez les cadres de colonies de vacances.

Quelques remarques concernant l'organisation de l'encadrement nous ont amené à considérer qu'une population de stagiaires serait non seulement très accessible pour l'enquête, mais très intéressante pour étudier non seulement les représentations mais aussi leur construction et leur évolution éventuelle pendant le stage de formation.

Le stagiaire a une perception de la fonction dès le départ du stage. Elle est le résultat d'une construction mentale élaborée à partir de plusieurs éléments se situant à la fois à un niveau culturel, et à un niveau personnel. Les modèles officiels, les stéréotypes, les informations extérieures sont autant d'éléments culturels qui vont se confronter aux motivations du jeune. Dans la mesure où il y a concordance entre ces éléments extérieurs et les motivations personnelles, le choix se fait : il veut devenir moniteur. Il peut alors rationaliser ce processus et se donner les "raisons de son choix". De même, s'élaborera une représentation du rôle qu'il aura à exercer à partir des modèles en vigueur, et de la pratique s'il a une expérience concrète. Outre l'expérience d'animation d'activités pour enfants qu'un certain nombre de moniteurs ont acquise (en centre de loisirs sans hébergement par exemple), d'autres connaissent la réalité de la colonie pour y avoir été participants lorsqu'ils étaient enfants. Cette connaissance de la réalité à différents niveaux doit avoir une influence non négligeable dans la représentation de départ.

De plus, pendant plusieurs jours, le stagiaire va recevoir de l'organisme de formation, une somme d'informations officielles, plus ou moins codifiées ; celles-ci vont modifier la perception de départ. C'est donc de la dialectique permanente qui va s'établir entre l'image de départ et l'ensemble des modèles proposés par l'institution que va naître l'évolution.

Au niveau opératoire, si l'on ne trouve aucune différence entre les représentations de début et de fin de stage, on en déduira la concordance des images de départ et des modèles présentés par l'institution de formation. La première représentation des stagiaires aura donc été conforme à la réalité de la colonie de vacances telle qu'elle est présentée dans le stage. Celui-ci n'aura, nous le supposons, donné aux stagiaires que les moyens pratiques d'assumer leur rôle.

Si, au contraire, on repère une différence - qu'il faudra mesurer - on en déduira que l'organisme de formation aura proposé un modèle différent qu'il faudra identifier. Cependant, si les images des stagiaires sont différentes des modèles de l'institution, ceux-ci restent libres de les adopter ou pas. Ils peuvent refuser d'intégrer l'information officielle (puisque la seule sanction du stage consiste dans l'attribution d'une appréciation par les formateurs) et adopter une position marginale. Il sera également possible de repérer quelle est la catégorie de stagiaires dont les représentations ont le plus changé. On analysera alors l'importance de l'expérience concrète et celle du stage de formation.

Si le stagiaire, au départ, se représente son rôle comme essentiellement éducatif et la relation moniteur-enfant comme une relation "fraternelle-familiale", à prédominance affective, on peut faire l'hypothèse que la connaissance de la réalité concrète ainsi que le stage de formation auront tendance à orienter la nature de la relation vers un pôle plus "technique-professionnel".

3. Des hypothèses aux résultats

En résumé, les aspects méthodologiques peuvent se présenter de la façon suivante :

- l'échantillon est un groupe de moniteurs stagiaires, garçons et filles, présentant le plus grand éventail de caractéristiques, mais dont la représentativité par rapport à l'ensemble des moniteurs-stagiaires est discutable et non-vérifiable.

- un groupe de stagiaires a été préféré à un groupe de moniteurs en exercice pour permettre de vérifier notre hypothèse des influences respectives de la connaissance de la réalité (par l'expérience préalable des stagiaires) et de la formation dispensée en stage.

Nous savons que certaines caractéristiques sont déterminées par le choix de l'organisme de formation (U.F.C.V.). Nous savons que chaque organisme a une histoire, que chacun d'eux a un projet pédagogique qui s'inscrit dans un contexte idéologique, et que chacun d'eux peut avoir un recrutement de stagiaires dont certaines caractéristiques peuvent varier. Il reste à trouver un échantillon représentatif où les mêmes hypothèses pourraient être formulées.

- l'instrument d'investigation a été un questionnaire, présenté en début et en fin de stage. Il comportait 41 questions.

(1) Cf. Travaux de MM. BOURDIER et PASSEPOU, BOURDIER et ESTABLEY

3. Des hypothèses aux résultats

En résumé, les aspects méthodologiques peuvent se présenter de la façon suivante :

- L'échantillon est un groupe de moniteurs stagiaires, garçons et filles, présentant le plus grand éventail de caractéristiques, mais dont la représentativité par rapport à l'ensemble des moniteurs-stagiaires est discutable et non-véritable.

- Un groupe de stagiaires a été préféré à un groupe de moniteurs en exercice pour permettre de vérifier notre hypothèse des influences respectives de la connaissance de la réalité (par l'expérience préalable des stagiaires) et de la formation dispensée en stage.

Nous savons que certaines caractéristiques sont déterminées par le choix de l'organisme de formation (U.F.C.V.). Nous savons que chaque organisme a une histoire, que chacun d'eux a un projet pédagogique qui s'inscrit dans un contexte idéologique, et que chacun d'eux peut avoir un recrutement de stagiaires dont certaines caractéristiques peuvent varier. Il reste à trouver un échantillon représentatif où les mêmes hypothèses pourraient être formulées.

- L'instrument d'investigation a été un questionnaire, présenté en début et en fin de stage. Il comportait 41 questions.

II - MONITEUR DE COLONIE DE VACANCES, POURQUOI ?

1. Conditionnements et influences

Le choix d'être moniteur de colonies de vacances n'est pas spontané et imprévisible. Il est vrai cependant qu'aucune sélection n'est exigée pour suivre un stage.

- La famille : L'attitude des familles est généralement positive devant ce genre d'initiatives ; consentante, elle encourage souvent. La répartition socio-professionnelle des parents des stagiaires est très proche de celle des parents des élèves du second degré. Or, les stagiaires sont justement des élèves du secondaire, pour des raisons de disponibilité qui excluent les jeunes travailleurs. Lié à la fréquentation scolaire et à la filière de formation, le recrutement est donc plus ou moins de la même façon lié à l'appartenance à telle ou telle catégorie socio-professionnelle des parents (1).

- La filière de formation et les aspirations professionnelles : Au regard des aspirations professionnelles, il apparaît que le monitorat est choisi surtout par ceux qui envisagent une carrière éducative, sociale ou commerciale. Il excluerait tous ceux qui envisagent une profession où le rapport à l'objet technique est prépondérant : 11 % des stagiaires seulement envisagent une carrière dans l'industrie (ingénieurs, techniciens). Non seulement les jeunes travailleurs sont exclus mais les "techniques" s'excluent tout autant.

La comparaison des aspirations professionnelles des stagiaires avec la situation de leurs parents met en évidence un désir de mobilité sociale qui va dans le sens d'une promotion sociale

(1) Cf. Travaux de MM. BOURDIEU et PASSERON, BAUDELLOT et ESTABLET

et qui amènera la majorité d'entre eux à s'insérer dans ce qu'il est convenu d'appeler les classes moyennes.

- Les expériences passées de vacances collectives, les loisirs et les vacances : L'expérience enfantine est ici déterminante : les mauvais souvenirs n'incitent pas à être moniteur ; 2/3 des stagiaires ont ainsi une expérience dont ils ont gardé un bon souvenir.

L'analyse de leurs loisirs et de leurs dernières vacances montre qu'ils ont consacré progressivement de plus en plus de temps à l'animation d'activités pour enfants (C.V., C.D.L.S.H., Scouts...) au détriment des moments passés en famille, les loisirs et vacances personnels étant sauvegardés. C'est le cas pour 2/3 d'entre eux.

On note enfin que leur situation d'étudiant ou de scolaire maintient la plupart des moniteurs dans une situation de dépendance matérielle vis-à-vis des familles, tant pour le logement que pour les ressources financières.

La famille, l'expérience enfantine, la scolarité et la dépendance matérielle, les aspirations professionnelles et sociales conjuguent ainsi leurs influences.

2. Des raisons formulées par les stagiaires

Parmi les raisons données par les stagiaires, dominant celles dont la dimension altruiste est évidente. L'amour des enfants, raison largement évoquée, en est un exemple frappant. C'est le stéréotype de toute profession éducative : il ne serait pas "normal" de vouloir être moniteur si l'on n'exprimait pas clairement son amour des enfants et le désir de s'en occuper.

Le monde de l'enfant pour les stagiaires, est celui de l'imagination, de la spontanéité, de la créativité, de l'amour gratuit, mais aussi de la fragilité. Les stagiaires vont justifier leur présence par la nécessité de sauvegarde. Ils vont "donner aux enfants des vacances heureuses".

Si les stagiaires minimisent les raisons de type égocentrique, ils considèrent quand même le monitorat comme une étape dans leur formation : il va leur "permettre de prendre conscience de leurs responsabilités". On sent chez eux la volonté de se situer d'une manière personnelle, de se prouver quelque chose, d'exister face à quelqu'un et d'abord face à eux-mêmes et à leur timidité. Ils manifestent une sorte de soif de vivre que la société (famille-école) ne veut et/ou ne peut pas prendre en compte, et cette frustration les amène à faire quelque chose.

Leur sens des responsabilités peut s'exercer pendant leur temps de vacances, qu'ils ne sont pas prêts à sacrifier pour autant. Le monitorat apparaît comme un moyen très agréable de passer des vacances. Il permet de voyager, de vivre en collectivité avec des jeunes du même âge (les autres moniteurs) de s'échapper du milieu familial et de participer à un certain nombre d'activités intéressantes et tout cela en percevant une rémunération.

Mais l'analyse systématique des réponses au questionnaire montre que les stagiaires déclarent faire une colonie de vacances avant tout parce qu'ils pensent être utiles aux enfants, et certainement pas pour l'argent. Les activités exercent sur eux un attrait indéniable et si elles permettent d'avoir des responsabilités, elles permettent surtout de passer un mois hors du cadre familial.

Ceux qui ont déjà une certaine expérience mettent en avant de la même façon le discours altruiste et désapprouvent le fait d'y aller pour être avec des jeunes du même âge ou pour gagner de l'argent. Le stage, comme l'expérience, a pour effet de valoriser le discours altruiste et de minimiser un peu plus les raisons de type égocentrique.

Si les attitudes minimales des classes de type égoïste, les considèrent quand même le monitorat comme un groupe dans leur formation : il va leur "permettre de prendre conscience de leurs responsabilités". On veut que eux la volonté de se situer d'une manière personnelle, de se prouver quelques choses, d'exprimer face à quelqu'un et d'abord face à eux-mêmes, et à leur stabilité. Ils manifestent une sorte de soit de vivre que la société (famille-école) ne veut et/ou ne peut pas prendre en compte, et cette frustration les amène à faire quel- que chose.

Le monitorat apparaît comme un moyen très valable de passer des vacances. Il permet de voyager, de vivre en collectivité avec des jeunes du même âge (les autres moniteurs) de s'occuper par du milieu familial et de participer à un certain nombre d'activités intéressantes et tout cela en perdant une certaine réaction.

Mais l'analyse systématique des réponses au questionnaire nous fait que les attitudes déclinent faire une colonie de vacances avant tout parce qu'ils pensent être utiles aux enfants, et certainement pas pour l'argent. Les activités exercent sur eux un attrait indéniable et elles permettent d'avoir des responsabilités, elles permettent surtout de passer un mois hors du cadre familial.

Il y a donc une certaine expérience certaine et avant de ceux qui ont déjà une certaine expérience ont fait la même façon le discours altruiste et désintéressé et d'y aller pour être avec des jeunes du même âge ou pour gagner de l'argent, la stage, comme l'expérience, à pour elle de valoriser le discours altruiste et de minimiser un peu plus les raisons de type égoïste.

Il y a donc une certaine expérience et de l'expérience et de l'argent, la stage, comme l'expérience, à pour elle de valoriser le discours altruiste et de minimiser un peu plus les raisons de type égoïste.

III - MONITEUR DE COLONIE DE VACANCES, COMMENT ?

L'exposé des modèles tient compte des résultats de début et de fin de stage, nous analyserons toutefois plus loin les effets du stage.

1. Représentation du rôle du moniteur de colonie de vacances

- La fonction d'éducation

Le futur moniteur estime qu'il lui revient une part non négligeable dans l'éducation des enfants. Aucun ne s'abstient d'en faire mention. Tous refusent d'adopter une conception "étroite" de l'animation. Il s'agit moins d'organiser et d'animer des activités de loisirs et de jeux que de "tenter une éducation là où elle est mauvaise" ou plus simplement de parfaire l'éducation. Le rôle du moniteur est d'"aider à l'épanouissement", d'"aider les enfants à évoluer" et à "devenir des hommes". Il faut "secouer leur timidité", "leur faire prendre des responsabilités", "leur faire découvrir les autres", "les ouvrir sur l'extérieur", et au besoin "leur apprendre des choses (travaux manuels, jeux, chants)". Il faut encore "aider l'enfant à créer" et "lui donner l'esprit critique".

C'est un superbe programme pour trois semaines de vacances, les moniteurs se sentent investis d'une "mission" et d'une responsabilité qui dépassent parfois l'intérêt qu'ils accordent à l'enfant. La rançon d'une telle responsabilité, c'est que "c'est un rôle bien difficile", "un travail de tous les moments". Le moniteur doit donc avoir une attitude qui corresponde à ses buts. Vis-à-vis de l'enfant, il s'impose de "connaître chacun d'eux", de "se mettre à leur niveau pour les comprendre". Mais "pour être en contact" et "obtenir leur confiance", "il faut savoir leur plaire" et se "faire aimer". Il faut "être présent",

"attentif", "patient" et "aimant". Il faut "être ouvert aux problèmes des enfants" afin de "les comprendre". Ainsi, ils pourront "les aider", "les guider", "les conseiller".

- La fonction d'occupation: Le rôle principal d'un moniteur qui se veut "éducateur" est de "tout faire pour que les enfants ne s'ennuient pas". L'oisiveté est ici prohibée, même s'il ne faut pas oublier que les enfants sont là avant tout pour s'amuser. La présence du moniteur n'aurait pas de justification s'il ne lui revenait pas le rôle de "diriger des activités". "Il faut les occuper", tel est le leitmotiv des moniteurs, au risque de devenir une hantise. Il faut "les faire jouer" (un seul mentionne "s'amuser avec eux"). Jeux, activités manuelles, sports, veillées, activités collectives d'extérieur ne sont que rarement cités et quand ils le sont, c'est sous forme de "découverte" ou "d'apprentissage". S'ils étaient très loquaces sur la façon de les éduquer, ils ne donnent aucune précision sur la façon dont ils vont "les faire jouer". L'activité a tendance à être considérée comme remède à l'ennui et à l'oisiveté.

- La fonction de relation dans une vie de groupe: Si le futur moniteur se représente sa fonction sous un aspect humain, individualisé, beaucoup plus que sous un aspect technique, c'est dans la relation avec "ses enfants" qu'il s'imagine le plus volontiers. Il lui faudra donc créer au sein de l'équipe dont il sera responsable "une vie de groupe". Certes il en est "le responsable", il doit "encadrer" les enfants, les "surveiller" mais il a le souci de créer "une ambiance de camaraderie". Comment s'y prendra-t-il ?

"Il ne faut pas être un prof, mais un copain, un grand copain qui ne sait pas tout, mais un peu plus qu'eux et qui doit les guider, les enseigner, les amuser ou même les gronder sans pour cela être un ours qui leur interdit tout".

La dimension de responsabilité est toujours associée à la dimension affective. Le moniteur doit créer "un climat de sécurité et de confiance", il doit "manier les enfants sans les forcer". Il doit "faire comprendre en expliquant", en somme faire preuve d'affection et d'autorité.

2. L'enfant idéal

La notion d'idéal ouvre un domaine privilégié dans l'étude des représentations. L'étude du modèle de l'enfant qu'ils aimeraient avoir révèle certains aspects de la conception de l'homme à laquelle les moniteurs se rallient, ainsi que leurs besoins plus profonds à l'égard de l'enfant.

Plus de la moitié des mentions se rapportent aux qualités morales et humaines de l'enfant ainsi qu'aux relations sociales qu'il établit avec le moniteur et ses camarades.

- Comportement envers les autres

- l'amabilité : "il est gentil, aimable, sympathique, bon coeur"

- la sociabilité : "pas timide, il doit être sociable, aimer la collectivité, avoir l'esprit de groupe et ne pas être égoïste. Il doit créer une ambiance de camaraderie"

- qualités morales : "franc, honnête, généreux"

Cette vision idyllique des relations de camaraderie est assez lointaine des relations enfantines qui, en prenant plus de couleur, suscitent dans la vie quotidienne plus de difficultés. Cette énumération de qualités réclame plus de contrôle de soi que de spontanéité et de naturel.

- comportement avec le moniteur

Il doit être "poli", "respectueux" et "obéissant". Certains cherchent aussitôt à nuancer ce respect qui leur paraît trop encombrant. Il peut être "farceur", "espiègle" et "râleur". Il doit "avoir sa personnalité", "ne pas être forcément docile". Il y a toutefois des limites : il ne peut pas être "turbulent", et surtout "mettre le chahut".

Nous restons dans le même registre de qualités. Mais le respect et la politesse semblent avoir une raison d'être plus profonde que l'établissement des rapports courtois entre le moniteur et l'enfant. En plaçant, dans l'idéal, la relation sous le signe de la déférence, on en revient à admettre tacitement la mise en tutelle de l'enfant.

- Comportement dans l'activité

Il est plus que coopératif, puisqu'il est "actif", "vivant", "dynamique". Il est "curieux", "ouvert", "éveillé". "Dégourdi", "ingénieux", "inventif", il est également "habile" et "intelligent". Il sait "prendre des initiatives" et être "indépendant". Il est placé sous le signe évident de l'intérêt : il doit être intéressé. Il aura donc le goût de l'activité et s'y donnera entièrement. C'est la participation qui est le trait caractéristique de son comportement dans le jeu. Le dynamisme demandé est donc orienté vers l'activité mise en place par le moniteur. La nonchalance est ici absente, pas plus que n'était tolérée l'oisiveté.

La description de l'enfant idéal recèle une contradiction interne. Cet enfant poli et obéissant, doit se transformer en un enfant dynamique et entreprenant même, quand on aborde le domaine de l'activité. Faire mention d'obéissance, c'est exprimer au style indirect le désir d'assurer le pouvoir. Faire mention d'action et d'initiative, c'est exprimer la coopération. Ces deux conceptions ne sont pas inconciliables. Nous

avons noté l'intention des moniteurs de faire preuve d'autorité dans un climat de camaraderie. Le modèle du grand frère réalisera ce compromis.

Au terme de ce portrait, l'enfant doit avoir les qualités essentielles qui doivent permettre au moniteur d'exercer son rôle sans grande difficulté. Les jeunes moniteurs ont trouvé dans l'enfant idéal, l'occasion de projeter l'image des moniteurs qu'ils voudraient être : des animateurs dynamiques n'ayant aucun problème de relation.

3. Nature de la relation moniteur-enfant

Rapprochements avec d'autres types de relations adultes/enfants

<u>AVANT LE STAGE</u>	rang exprimé par la moyenne des stagiaires	<u>APRES LE STAGE</u>	rang exprimé par la moyenne des stagiaires
Grand frère	1	Grand frère	1
Les enfant entr'eux	2	Les jeunes de votre âge avec les enfants de leur quartier	2
Les jeunes de votre âge avec les enfants de leur quartier	3	Les parents avec leurs enfants	3
Les parents avec leurs enfants	4	Les enfants entr'eux	4
Les jeunes entr'eux	5	Les jeunes entr'eux	5

Tableau 1

D'après le tableau n° 1

la relation du moniteur de colonie de vacances se rapproche le plus de celle qu'ont les grands frères et les grandes soeurs avec les plus jeunes enfants de la famille. C'est essentiellement sur un mode affectif de type familial que se construit la relation moniteur-enfant. Nettement détachée des autres, cette proposition est citée par tous, avant et après le stage. A l'inverse, la relation la plus éloignée est celle que peuvent avoir entre eux des jeunes du même âge. La relation "jeunes avec les enfants de leur quartier" est en bonne place : elle renforce la dimension "jeunesse" et accentue la volonté de ne pas être trop "adulte" : le rapport des moniteurs et des enfants doit être différent de la relation d'autorité et de dépendance qu'ils connaissent. La dimension familiale est certes la première mais ne discrédite pas leur jeunesse. C'est ainsi que la relation fraternelle a le plus de succès. A l'inverse, l'absence de lien familial et l'absence de différence d'âge sont rejetées.

Degré d'accord sur la similitude de la relation du moniteur avec celle de certains professionnels

<u>AVANT LE STAGE</u>	% de stagiaires d'accord	<u>APRES LE STAGE</u>
Animateur socio-culturel	94	88
Educateur spécialisé	87	74,5
Animateur sportif	81	69
Jardinière d'enfants	68	68,5
Assistante sociale	57	
Instituteur	34	39,5
Infirmier	30	32
Professeur	24,5	30
		12

Tableau 2

IV - L'INFLUENCE DE L'EXPERIENCE Sur le tableau n° 2, on voit apparaître une grande adhésion au modèle de l'animateur socio-culturel, dont la place ne change pas après le stage. En revanche, ce qui est rejeté avec le plus de force, avant comme après le stage, c'est la relation professeur/élève. On remarque donc que sont rejetées les relations de type scolaire, médicale et d'aide sociale, et que sont acceptées les relations des professionnels des loisirs et d'éducation spécialisée. On retrouve le souci d'une relation affective personnalisée et décontractée parce que s'exerçant dans des lieux moins "totalitaires" que l'école, l'hôpital ou le dispensaire. Une maison de jeunes, un stade, une crèche sont des lieux plus ouverts. Au niveau de la tâche proprement dite, on constate que l'ordre de préférence va dans le sens inverse de la précision et de la spécialisation de la tâche. L'activité semble reléguée au second plan.

En conclusion, le moniteur imagine une relation non-conflictuelle où la situation de responsable est celle d'un aîné. Le moniteur et l'enfant sont d'une même famille : la colonie de vacances. Certes, le moniteur organisera des activités pour les enfants, pour lutter contre l'ennui et l'oisiveté, mais l'essentiel réside dans la relation privilégiée avec l'enfant qu'il faut aimer et sauvegarder. Le rôle est essentiellement éducatif : guide et conseiller, le moniteur va aider l'enfant à s'épanouir. L'enfant qu'il imagine est respectueux envers son moniteur, sociable et dynamique dans les activités. C'est cette image qui permet d'asseoir l'autorité douce du moniteur.

Le premier est de définir ce qu'est un conflit. On peut le définir comme une situation de tension ou de lutte entre deux ou plusieurs personnes, groupes ou institutions, qui se traduit par des comportements hostiles ou agressifs. Cette définition est assez large et englobe de nombreuses situations. Cependant, il est important de noter que le conflit n'est pas toujours négatif. Il peut être constructif et mener à des solutions innovantes. Par exemple, dans une entreprise, un conflit entre deux départements peut conduire à une meilleure coordination et à une augmentation de la productivité. De même, dans la vie personnelle, un conflit peut pousser à une réflexion plus approfondie et à une croissance personnelle.

Source	1970	1975	1980	1985	1990
Professeurs	12	15	18	22	25
Administrateurs	10	12	15	18	20
Étudiants	8	10	12	15	18
Autres	5	7	9	11	13
Total	35	44	52	66	76

IV - L'INFLUENCE DE L'EXPÉRIENCE ET DU STAGE

Nous devons constater que la représentation du rôle du moniteur de colonie de vacances est très homogène, et que le modèle fraternel-familial est pertinent pour tous, qu'il s'agisse de moniteurs expérimentés ou non, qu'il s'agisse du début ou de la fin du stage.

Quelles sont néanmoins les influences de l'expérience et du stage ?

1. L'expérience du monitorat

On ne peut pas dire que les différences soient grandes, il s'agit tout au plus de nuances.

Ceux qui n'ont pas d'expérience ont tendance avant le stage à valoriser l'enfant et l'enfance. Le thème : "je veux être moniteur, ça me permet d'être avec des enfants" est largement dominant. Au niveau de la nature de la relation moniteur/enfants, c'est le rapprochement avec la jardinière d'enfants qui vient en première place (89 % des stagiaires). On peut penser, mais ce n'est là qu'une tendance, qu'ils imaginent un enfant plus jeune et sans problème.

Ceux qui ont l'expérience du monitorat valorisent davantage la colonie de vacances : 64 % affirment dès le début du stage qu'elle est un complément indispensable et nécessaire au cadre scolaire. Ce sont ceux qui se sentent les plus proches des éducateurs spécialisés : 94 %. Ceux qui se sentent proches des animateurs socio-culturels sont un peu moins nombreux (88 %). Ils valorisent l'action éducative et imaginent plus facilement un enfant "à problème" : milieu familial défavorisé, carence affective, handicap quelconque... L'accord plus nuancé sur les satisfactions personnelles montrent qu'ils vont davantage marquer

leur engagement "pour l'enfant". La dimension de responsable est déjà sentie. Ils légitiment la colonie et leur présence. Leur expérience passée et la poursuite de cette expérience prouvent qu'ils y trouvent satisfaction.

2. L'expérience des vacances collectives

Les différences sont beaucoup moins marquées. L'expérience enfantine est trop lointaine pour qu'il y ait des différences avec ceux qui n'en ont pas. En revanche, ceux qui ont l'expérience de camps d'adolescents ont tendance à valoriser "la jeunesse". L'assimilation avec la relation qu'ont les jeunes entr'eux est en 3ème position alors qu'elle est en 5ème pour l'ensemble des stagiaires. De plus, l'assimilation aux animateurs socio-culturels est la plus forte : 100 %. La relation qu'ils ont pu connaître en tant qu'adolescent avec leur animateur aura tendance à être reproduite avec les enfants dont ils auront la charge. L'enfant imaginé est plus adolescent, espiègle et contestataire.

3. Le stage

Le stage opère dans le même sens que l'expérience du monitorat.

Il est à noter que ceux qui ont une expérience à la fois comme participants et comme moniteurs donnent avant le stage des réponses proches de celles que donnent après le stage les stagiaires sans expérience : la relation moniteur-enfant n'est plus assimilée à celle des enfants entr'eux mais se rapproche de celle des jeunes avec les enfants de leur quartier et celle des parents. La dimension de "responsable" est ainsi acquise pour certains, renforcée pour les autres. De même, le terme "animateur" acquis pendant le stage permet de faire passer en seconde position les animateurs sportifs et de faire reculer les éducateurs spécialisés, pourtant chers aux "expérimentés". La similitude avec les assistantes sociales étant rejetée après le stage, on peut en conclure tout au plus que la rela-

tion qu'ils ont ou veulent avoir avec les enfants se dégage du pôle d'"assistance".

Si le stage n'opère pas de la même façon sur tous les stagiaires, il tend à uniformiser, les différences sont réduites au minimum. Ce sont les représentations de ceux qui n'ont pas d'expérience qui changent évidemment le plus.

Mais, mis à part le renforcement de la dimension de "responsable" et le léger recul de la notion d'"assistance", on ne peut pas dire que le stage transforme beaucoup les représentations et fasse évoluer les modèles.

Le modèle du grand frère est très prégnant : il met l'accent sur une relation de dimension affective de type fraternel-familial, et sur l'action éducative. L'activité est reléguée au second plan avant comme après le stage, par conséquent un modèle plus fonctionnel et plus technique n'a pu supplanter l'autre.

l'absence de ces deux éléments de base
 est la cause de l'absence de la
 conscience. Si le stade n'est pas
 atteint, il tend à uniformiser les
 différences. Ce sont les représentations
 de l'expérience qui changent
 évidemment le plus.

Les expériences de Piaget ont
 permis de constater que la
 conscience est une fonction
 qui se développe au cours
 de la vie. Elle est liée
 à la formation de la pensée
 abstraite. Les expériences
 de Piaget ont permis de
 constater que la conscience
 est une fonction qui se
 développe au cours de la
 vie. Elle est liée à la
 formation de la pensée
 abstraite. Les expériences
 de Piaget ont permis de
 constater que la conscience
 est une fonction qui se
 développe au cours de la
 vie. Elle est liée à la
 formation de la pensée
 abstraite.

Conclusion

Les expériences de Piaget ont
 permis de constater que la
 conscience est une fonction
 qui se développe au cours
 de la vie. Elle est liée
 à la formation de la pensée
 abstraite. Les expériences
 de Piaget ont permis de
 constater que la conscience
 est une fonction qui se
 développe au cours de la
 vie. Elle est liée à la
 formation de la pensée
 abstraite. Les expériences
 de Piaget ont permis de
 constater que la conscience
 est une fonction qui se
 développe au cours de la
 vie. Elle est liée à la
 formation de la pensée
 abstraite.

V - CONCLUSIONS

Au terme de cette étude, on constate la cohérence des modèles à tous les niveaux, ils sont exprimés dans les stages de formation et ce niveau intentionnel correspond aux modèles les mieux construits au niveau implicite chez les stagiaires.

La colonie de vacances propose un modèle familial où tout s'ordonne autour de l'enfant ; les moniteurs sont les grands frères, les monitrices les grandes soeurs, et l'on peut imaginer que le directeur, l'économe, l'infirmière ont les rôles parentaux.

Certains diront que la réalité des colonies est bien loin de ce qui se vit dans la famille, qu'on le souhaite ou pas. Rappelons que le modèle n'est pas la description de la réalité mais qu'il est une construction mentale qui suscite des comportements. Dire que les modèles pédagogiques sont de type familial, c'est dire que la référence de la colonie est la famille. En cela, il s'oppose au modèle scolaire. Dénonçant les carences de l'école et de la société, la colonie propose le modèle de la sphère privée, et ne revendique rien d'autre que ce qui appartient déjà à la famille. Elle vise le développement de l'enfant et tout comme les familles, les organisateurs ont chacun leurs références quant au changement psychologique, moral, social.

Si la colonie épouse depuis longtemps la thèse du loisir-compensation, elle tend à prôner la thèse du loisir-développement. La notion de développement reste d'ailleurs très floue quand il s'agit de savoir ce qu'elle contient. Les stagiaires se réfèrent davantage à la manière d'être avec les choses et les gens qu'à des capacités, des aptitudes et des intérêts précis. Les résultats de cette étude posent le problème de la place accordée à l'activité et donc de l'originalité des centres de vacances.

Le schéma familial est ici dominant en opposition au modèle scolaire ; l'école ne développe qu'un type d'activités dans les conditions que nous connaissons ; la colonie pourrait soit développer d'autres activités, soit inventer d'autres conditions, soit les deux à la fois. Elle semble au contraire reculer devant les deux possibilités et se réfugier derrière le schéma familial ou l'éducation est "globale" et les activités "multiples". Ce modèle lui permet-elle de cacher son incapacité à explorer de nouvelles voies, de nouveaux modes d'organisation, de nouvelles activités et de nouveaux rapports pédagogiques ?

Certes, il ne faut pas dramatiser. Des expériences sont en cours, bien que les moyens soient toujours insuffisants pour des organisations qui emploient pour la plupart des bénévoles. La réforme des diplômes, postérieure à cette enquête, peut laisser présager des effets bénéfiques pour le renouveau des centres de vacances. Les organismes de formation participent d'ailleurs à ce renouveau.

Si la réflexion doit se porter sur les finalités et les objectifs des centres de vacances, elle doit s'accompagner d'une autre réflexion portant sur les objectifs de formation et sur les méthodes pédagogiques. C'est l'enquête nationale sur les instructeurs non-permanents de l'U.F.C.V. (1974) qui révélait que certains stages "déplaçaient la formation fonctionnelle, voire même l'annulaient dans sa représentation hiérarchique, pour glisser vers la formation de la personnalité qui seule donne toute sa valeur au stage".

A propos des méthodes pédagogiques, on peut lire :

"l'inclusion dans le stage du centre de vacances et de son animation se réalise sur deux modes différents : d'une part sous formes de représentations descriptives, par les témoignages multiples de formateurs et parfois des stagiaires et d'autre part d'une façon plus agissante par le biais de

structures mises en place dans le stage (animation de jeux, veillées, clubs...)."

La seule utilisation de témoignages n'a jamais représenté une méthode de formation et ne peut servir qu'à des échanges d'idées, ou des débats d'opinions. Au contraire, la mise au jour des représentations et leur interrogation par des réflexions rigoureuses sur l'enfant, ses jeux, son développement, ses intérêts et ses activités, sur les centres de vacances collectives, leur organisation... peuvent amener les stagiaires à se former des repères, rendre les stagiaires conscients de leurs actions et de leurs attitudes. Et cela exige une méthodologie.

Les notions de représentation et de modèle ont le mérite de dévoiler des processus que la réflexion pédagogique ne peut plus ignorer.

et d'acquiescer à ce que l'on leur propose dans le cadre d'un jeu
 d'analyse, d'expliquer et d'expliquer à l'adulte
 l'usage de la langue ; mais il est évident que
 l'adulte utilise de nombreuses et diverses façons une
 méthode de formation et ne peut servir qu'à des besoins d'idées
 ou de débats d'opinion. Au contraire, la mise en jeu des re-
 présentations et leur interprétation par des réflexions rigoureuses
 est au contraire, une tâche non développée, ses intérêts et
 ses activités, sur les centres de vacances collectives, leur
 organisation peuvent amener les stagiaires à se former des re-
 présentations, rendre les stagiaires conscients de leurs actions et de
 leurs attitudes. Et cela exige une méthode.

Les stagiaires ont des connaissances et des attitudes qui leur ont permis de dé-
 velopper des notions de représentation et de modèle ont le mérite de dé-
 velopper des processus que la réflexion pédagogique ne peut plus
 développer et à développer, tandis que les stagiaires ont des
 connaissances et des attitudes qui leur ont permis de développer
 des notions de représentation et de modèle ont le mérite de dé-
 velopper des processus que la réflexion pédagogique ne peut plus
 développer et à développer, tandis que les stagiaires ont des

connaissances et des attitudes qui leur ont permis de développer
 des notions de représentation et de modèle ont le mérite de dé-
 velopper des processus que la réflexion pédagogique ne peut plus
 développer et à développer, tandis que les stagiaires ont des
 connaissances et des attitudes qui leur ont permis de développer
 des notions de représentation et de modèle ont le mérite de dé-
 velopper des processus que la réflexion pédagogique ne peut plus
 développer et à développer, tandis que les stagiaires ont des

connaissances et des attitudes qui leur ont permis de développer
 des notions de représentation et de modèle ont le mérite de dé-
 velopper des processus que la réflexion pédagogique ne peut plus
 développer et à développer, tandis que les stagiaires ont des
 connaissances et des attitudes qui leur ont permis de développer
 des notions de représentation et de modèle ont le mérite de dé-
 velopper des processus que la réflexion pédagogique ne peut plus
 développer et à développer, tandis que les stagiaires ont des

Les résultats qui suivent sont extraits d'une étude menée et financée par les Centres d'Enseignement des Ecoles d'Education Active (C.E.M.E.A.) qui ont financé l'ouvrage pour cette publication (1).

I - PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

I - SA PROGRESSION

L'analyse des résultats des stages de formation d'animateurs pour enfants a été menée par une recherche étalée sur cinq ans dont l'objectif principal est de suivre l'évolution des effets de la formation en fonction du stage de base et du centre de vacances où se déroulent les relations pédagogiques. L'étude a notamment demandé de résoudre méthodologiquement les problèmes posés par une recherche longitudinale.

LES RELATIONS PEDAGOGIQUES EN STAGE DE FORMATION ET EN CENTRE DE VACANCES

Du point de vue chronologique, l'étude a suivi un développement basé sur des étapes annuelles où étaient chaque fois définis les objectifs principaux :

L'étude 71 a consisté à mettre au point l'outil d'analyse et les modalités de son insertion institutionnelle à partir d'observations recueillies par Claude LEMOINE, d'entretiens, de questionnaires réalisés auprès d'un échantillon restreint. Les premiers résultats obtenus ont été confirmés et affinés l'année suivante.

(1) On trouvera l'ensemble de cette recherche dans les bulletins intérieurs des C.E.M.E.A. : "Instituteurs" n° 57, 58, 59, 74, 102, 105 ; et "Instituteurs Actualisés" n° 2, 12, 14, publiés de 1973 à 1977. C.E.M.E.A., 35 rue St-Clément, Paris 66. Des aspects aussi importants par exemple que l'étude des caractéristiques des stagiaires, celle des institutions des centres de vacances ou des conséquences pédagogiques des conditions matérielles ne sont pas abordés ici.

LES RELATIONS PÉDAGOGIQUES
EN STAGE DE FORMATION
ET EN CENTRE DE VACANCES

par Claude LENOIR

Les résultats qui suivent sont extraits d'une étude demandée et financée par les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (C.E.M.E.A.) qui ont donné leur accord pour cette publication (1).

I - PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

I - SA PROGRESSION

L'analyse des résultats des stages de formation d'animateurs pour enfants de 6-12 ans constitue une recherche étalée sur cinq ans dont le but général était de suivre l'évolution des effets de la formation des stagiaires, du stage de base au centre de vacances. C'est dire que les relations pédagogiques se trouvent au centre de cette démarche et que l'étude a notamment demandé de résoudre méthodologiquement les problèmes posés par une recherche longitudinale.

Du point de vue chronologique, l'étude a suivi un développement basé sur des étapes annuelles où étaient chaque fois définis les objectifs principaux :

l'étude 73 a consisté à mettre au point l'outil d'analyse et les modalités de son insertion institutionnelle à partir d'observations recueillies directement sur le terrain, d'entretiens, de questionnaires réalisés auprès d'un échantillon restreint. Les premiers résultats obtenus ont été confirmés et affinés l'année suivante.

(1) On trouvera l'ensemble de cette recherche dans les bulletins intérieurs des C.E.M.E.A. : "Instructeurs" n° 87, 92, 95, 96, 102, 105 ; et "Instructeurs Actualités" n° 2, 12, 14, publiés de 1973 à 1977. C.E.M.E.A., 55 rue St-Placide, Paris 6^e. Des aspects aussi importants par exemple que l'étude des caractéristiques des stagiaires, celle des installations des centres de vacances ou des conséquences pédagogiques des conditions matérielles ne sont pas abordés ici.

L'étude 74 ou étude générale reprenait à grande échelle l'analyse des résultats et couvrait les différents aspects de la formation.

L'étude 75 et 76 approfondissait les résultats dans des secteurs plus définis à savoir respectivement "les activités" et "la vie collective", tout en restant au niveau d'un échantillon national.

II - LA METHODE SUIVIE

L'étude comportait l'envoi de trois questionnaires aux stagiaires, l'un avant le stage théorique (QS1), l'autre après (QS2), et le troisième après le stage pratique en centre de vacances (QS3). Il était ainsi possible de suivre l'évolution des stagiaires dans leur formation.

Pour éviter la répétition de questionnaires proches, chaque stage choisi était divisé en trois parties de sorte qu'un tiers différent de stagiaires était touché chaque fois et que chaque stagiaire ne devait répondre qu'à un seul questionnaire. Ce tirage au hasard des stagiaires pour les placer dans tel ou tel tiers permettait de rendre les sous-groupes comparables entre eux et de pouvoir tirer des conclusions. Cette amélioration a été envisagée en raison du phénomène important de non réponse provenant du fait de faire remplir plusieurs fois un questionnaire aux mêmes stagiaires.

Enfin, un petit questionnaire était envoyé à l'équipe de stage correspondante à la fin de la session théorique (Q1).

Le questionnaire stagiaires 1 et le questionnaire instructeurs utilisés en 73 et 74 ne l'ont plus été en 75 et 76.

III - LES OBJECTIFS DES QUESTIONNAIRES

Le QS 1 avant stage avait pour but de préciser un ensemble de caractéristiques des stagiaires juste avant leur arrivée en stage. Il établit une sorte d'état initial et une référence ; il indique les attentes, les préoccupations et les opinions des futurs stagiaires et renseigne aussi sur leur provenance et leur milieu de vie.

Le QS 2, après stage, vise plutôt à considérer les apports du stage. Il est centré sur le stage qui vient de se dérouler.

Le QS 3, après le centre de vacances, essaie de définir l'état de situation après le stage pratique.

Le Q1 permettait aux instructeurs de caractériser dans ses grandes lignes le stage qu'ils venaient d'encadrer.

IV - LES SPECIFICITES DE L'ETUDE

Elles sont de deux ordres :

D'une part, un échantillon représentatif a été constitué. Cela signifie que chaque stagiaire avait, selon les lois du hasard, la même chance de recevoir un questionnaire. Pratiquement cela permet d'étendre les réponses à l'ensemble des stagiaires et de parvenir ainsi à des conclusions généralisables.

D'autre part, le dépouillement a été réalisé mécaniquement par informatique. Après quelques essais dans le cadre de l'association, le travail a finalement été exécuté à l'extérieur ; entre autre, une coordination avec le secteur public a été positive. L'intérêt de cette démarche consistait à trier les réponses de diverses manières de façon à obtenir des informations plus complètes.

le mode de dépouillement devait permettre d'obtenir les réponses plus vite et plus en détail. L'étude, tout en gardant son niveau général, apportait alors des informations stage par stage directement aux instructeurs et aux stagiaires concernés.

V - L'ENVOI DES QUESTIONNAIRES

Il faut mentionner l'importance des relations entretenues avec chaque unité de travail qui se chargeait de l'envoi des questionnaires aux stagiaires retenus.

79 stages répartis sur les 24 délégations représentaient l'échantillon prévu ; ils correspondaient au quart des stages existant entre mars et juillet. Par stage, 15 stagiaires étaient contactés pour chacun des questionnaires. Le total théorique comportait ainsi 1185 envois par questionnaires, sauf en 76 où le nombre a été réduit de moitié.

Après leur séjour en stage ou en centre de vacances, les stagiaires recevaient individuellement un questionnaire postal, y répondaient de façon anonyme et renvoyaient leurs réponses directement au siège. Le choix de l'échantillon a été effectué selon les règles du tirage au hasard à deux niveaux, choix des stages puis choix des stagiaires (15 par stage) de sorte que l'échantillon est représentatif de la population totale des stagiaires aux erreurs aléatoires près, variant selon les cas de $\pm 1\%$ à $\pm 5\%$.

Par ailleurs, afin de déceler un effet probable de la nouvelle présentation des questionnaires en raison d'un dépouillement par informatique, un certain nombre de questionnaires ont été envoyés avec une présentation ne comprenant pas de cases pour le codage.

VI - LE NOMBRE DE REPONSES

La première remarque concerne le nombre de réponses des stagiaires : il est très élevé, dépassant 80% et même, en QS 1, 90%. Ceci ne peut qu'indiquer l'intérêt que les stagiaires portent

à leur formation et à l'organisme concerné ; ceci indique surtout l'importance des questionnaires qui, pour les stagiaires, sont un moyen de faire eux-mêmes le point sur leur formation. Même après le centre de vacances, le nombre de réponses reste très important (75%).

Il n'en a pas été de même au niveau des équipes d'instructeurs. En 74, la proportion de réponses est moindre : 71% et surtout le nombre de réponses utilisables est faible. Le questionnaire très court donnait une large possibilité de nuancer les réponses de sorte que dans plusieurs cas, tout était dans tout et réciproquement.

Les surcharges de travail, la difficulté de réunir l'équipe d'encadrement après le stage, peuvent sans doute pour une bonne part expliquer les non réponses. Mais le nombre de réponses inutilisables ne peut empêcher de faire penser à quelque méfiance vis-à-vis d'une insertion scientifique au niveau même des formes de déroulement des stages.

Quelles qu'en puissent être les explications, il n'y a donc pas de résultats d'ensemble possibles à ce niveau.

Mais le thème relatif aux "activités" a été retenu par un grand nombre de stagiaires et instructeurs. Les conclusions ont été présentées et approfondies dans les travaux de recherche et de réflexion de l'équipe.

secondaire de la formation et de l'organisation des cellules, ceci indique sur-
- la part des groupes des questions relatives aux cellules.
spéciaux au moyen de la formation de la cellule.
Même après le passage de la cellule, le nombre de cellules reste
très important (1957).

Il n'a pas été de même au niveau des équipes d'investisseurs.
Ces équipes proposent de répondre aux questions : 1) et surtout
- les questions relatives aux cellules, la questionnaire
- très court donne une large possibilité de passer les répon-
ses de sorte que dans plusieurs cas, tout était dans tout et

répondre aux questions relatives aux cellules.
- les questions relatives aux cellules, la questionnaire
- très court donne une large possibilité de passer les répon-
ses de sorte que dans plusieurs cas, tout était dans tout et

ce vis-à-vis d'une insertion scientifique au niveau même des
- les questions relatives aux cellules, la questionnaire
- très court donne une large possibilité de passer les répon-
ses de sorte que dans plusieurs cas, tout était dans tout et

elle-même et de la façon dont elle se relie à elle-même et
- les questions relatives aux cellules, la questionnaire
- très court donne une large possibilité de passer les répon-
ses de sorte que dans plusieurs cas, tout était dans tout et

par conséquent, au lieu de la formation de la cellule, ceci indique sur-
- la part des groupes des questions relatives aux cellules.
spéciaux au moyen de la formation de la cellule.
Même après le passage de la cellule, le nombre de cellules reste
très important (1957).

La part des groupes des questions relatives aux cellules, ceci indique sur-
- la part des groupes des questions relatives aux cellules.
spéciaux au moyen de la formation de la cellule.
Même après le passage de la cellule, le nombre de cellules reste
très important (1957).

II - LES ACTIVITÉS

I - CHOIX DU THEME D'ETUDE

L'étude relative aux activités réalisées en stages de formation d'animateurs 6-12 ans et en centres de vacances représente une étape dans l'analyse des résultats de stage. Point de convergence de demandes issues des C.E.M.E.A. et de conclusions de l'analyse des résultats faite en 1974, elle correspond à un approfondissement et à un affinement des variables en jeu.

Après une première étude de caractère général (cf. : Instructeurs n° 102) qui couvrait un champ d'investigation très vaste, il s'est avéré utile de privilégier un thème particulier de façon à approfondir certains aspects et à cerner de plus près des réalités qui intéressent quotidiennement les équipes de formateurs. Il restait à déterminer le thème à retenir. A la suite d'un envoi demandant les propositions de chaque unité de travail, de différents contacts tant auprès des membres de la direction, de la commission pédagogique que des formateurs de différentes équipes, ce sont finalement les "activités" qui ont été choisies comme objet d'étude. Ce thème présenté ici correspond au premier temps d'une étude plus spécifique et plus en profondeur. Il sera suivi en 1976 d'un thème complémentaire et important correspondant à la "vie en collectivité". L'ensemble des formateurs aura donc à sa disposition une série d'informations relatives aux stages encadrés et aux centres de vacances qui, généralement, en sont la suite logique.

Mais le thème relatif aux "activités" a été retenu également en fonction des résultats d'ensemble de l'année précédente dans lesquels des questions d'envergure avaient pu être soulevées. Ainsi, les premières conclusions ont-elles contribué à orienter et à approfondir les recherches dans ce sens selon une suite logique et progressive.

II - LES VARIABLES ETUDIEES

Dans la mesure où l'association porte dans son titre même la dénomination de "Méthodes d'éducation active", l'étude des activités ne peut que répondre à une préoccupation importante. Cela est d'autant plus actuel que les résultats d'ensemble laissaient apparaître plusieurs interrogations : alors que la réalisation d'activités et de jeux était considérée comme prédominante par 44% des stagiaires avant le stage, 22% seulement donnaient cette réponse après le stage, les temps de discussion et la vie en collectivité caractérisant davantage les dominantes de la formation.

De même, les relations entre les adultes et les enfants et plus généralement le rôle de l'animateur soulevaient des questions d'envergure qu'il était nécessaire d'approfondir et de préciser.

Ces différents aspects ont contribué à diviser l'étude en plusieurs sous-ensembles à la fois interdépendants les uns des autres mais suffisamment distincts pour pouvoir être séparés.

- Le choix dans les activités.

Il s'agit là d'une préoccupation majeure des C.E.M.E.A. affirmée dès leur début et périodiquement replacée en premier plan. D'emblée, elle introduit aux options de l'éducation nouvelle. Comment naît une activité, qui la propose, quelles possibilités de choix existent réellement, et pour se faire, quelle gamme de référence les enfants et les animateurs ont-ils à leur disposition ? Voilà des questions qui touchent directement à ce qui est parfois appelé la "libre activité". Cette notion est d'importance, mais elle a l'inconvénient d'être par trop imprécise ou par trop philosophique. En termes plus pratiques, la question est de savoir si chaque enfant a la possibilité de déterminer par lui-même ce qu'il entreprend, de décider des moyens à mettre en oeuvre, de réaliser à sa façon l'activité et d'en faire sa propre expérience. Mais cette composante indi-

viduelle pourra-t-elle se développer à l'intérieur d'une collectivité ? En quoi les relations avec les autres enfants, les adultes du centre et les contingences matérielles facilitent ou au contraire restreignent l'expression personnelle de chacun ? Tel est le genre de question centrale concernant les rapports de l'individu à son milieu matériel, institutionnel, humain à laquelle il convient de répondre au moins partiellement.

L'approche des conditions de choix laissés aux enfants est l'un des biais pour éclairer les pratiques et leurs effets dans ce domaine. A partir de là peut alors être abordée la manière selon laquelle la formation en stage introduit à cette dimension.

- L'organisation des activités.

Cette seconde forme d'approche complète l'étude des possibilités de choix en insistant sur les facteurs d'organisation de la collectivité en ce qui concerne les activités.

- Le rôle de l'animateur et ses types de relations constitue un troisième aspect qui reprend en les approfondissant les questions sur l'autorité et les fonctions principales tenues par les adultes pendant les moments réservés aux activités.

- D'autre part, les trois points précédents supposent l'établissement d'une liste des activités réalisées de manière à préciser concrètement ce dont il est question.

III - OBJECTIFS DE L'ETUDE

Essentiellement, l'objectif de l'étude consiste à recueillir un certain nombre d'informations sur les thèmes pré-cités. Il s'agit de constater le plus précisément possible l'importance de différentes variables et d'établir des relations entre plusieurs d'entre elles afin de déterminer leur poids respectif. De ce fait ce travail suppose la formulation d'hypothèses qui ont pour rôle de relier entre eux les différents éléments pris en considération et finalement d'avancer dans la compréhension des réalités rencontrées et des résultats obtenus. Cela relève donc d'une démarche analytique rigoureuse.

Faut-il rappeler que cette étude n'infère pas de jugement de valeur sur les personnes quelles qu'elles soient même si celles-ci ne peuvent pas ne pas se sentir concernées étant donné le thème étudié et ses implications directes et concrètes ? Il serait tellement simple et rassurant de se reposer sur une somme d'informations extérieures valorisantes ou au contraire de les rejeter en bloc. Mais l'intérêt ne peut consister à savoir si l'on se trouve beau ou laid, bon ou mauvais formateur, mais plutôt à savoir et à connaître avec une lucidité maximale ce qui se pratique de façon à comprendre les phénomènes rencontrés et à adapter son action future en conséquence.

Cependant, la lecture des résultats d'analyse ne peut manquer de soulever des questions, de susciter des interrogations ou des réactions. A ce stade, il sera nécessaire de se rendre compte des critères collectifs ou personnels qui seront introduits spontanément, des points de référence auxquels seront comparés les résultats. Par exemple, selon que l'on se reporte à des critères d'éducation nouvelle ou traditionnelle, la portée pratique d'un résultat sera modifiée. C'est dire l'aspect relatif de l'utilisation d'une mesure selon l'étalon de référence adopté, les conséquences ou les options à prendre pouvant être différentes.

IV - LES RESULTATS

A - Liste des activités réalisées

Dans un questionnaire complémentaire envoyé à un sous-échantillon de stagiaires, il leur était demandé d'établir la liste d'activités réalisées en stage (L1) et en centre de vacances (L2) à partir de 90 activités présentées et regroupées en 9 catégories. Nous présentons ici les conclusions relatives aux comparaisons stages-centres.

LES COMPARAISONS STAGE - CENTRE (L1 - L2)

a) Les activités communes en L1 et L2

Un certain nombre d'activités se retrouvent dans les mêmes proportions en stage et en centre de vacances, soit qu'elles sont fort réalisées dans les deux cas, soit qu'elles le sont faiblement.

Les activités les plus réalisées à la fois en stage et en centre.

Parmi les 20 premières activités, il faut relever : le chant, malgré un léger recul en centre, les jeux collectifs d'extérieur, les petits jeux d'intérieur, les jeux de balles et de ballons, les grands jeux, les petits jeux d'extérieur et aussi les jeux de société, les sports d'équipe, la décoration en papier et les lectures, soit 10 activités.

On remarquera la place très dominante de la catégorie des jeux d'extérieur, 5 sur les 10, et celle des activités d'intérieur, 3 sur 10 ; enfin l'expression par le chant et la décoration en papier. La place des jeux est prédominante puisqu'elle représente 7 activités sur les 10. Il y a donc une réelle concordance entre les activités arrivant en tête.

Les activités les moins réalisées en stage et en centre.

Par ailleurs, un nombre important d'activités peu ou pas réalisées en stage ont tendance à être également peu réalisées en centre de vacances. Il en est ainsi par exemple : des activités partant de l'eau ou de l'air (jeux collectifs dans l'eau, apprentissage de la natation, moulins, bateaux, barrages, engins volants*), des activités plus techniques (activités scientifiques, cyclisme, spéléologie, photographie, voile), des activités de découverte du milieu (culture de plantes, herbiers, élevage d'animaux, les aspects artistiques*, enquêtes*, découverte des gens du pays, partir des découvertes pour entreprendre d'autres activités*, randonnées, observation du ciel*, orientation dans l'espace*), des constructions manuelles (en rotin ou raphia, cuir, métal*, terre*), de la décoration (par impression*, sur toile*, mobiles*), C'est le cas aussi pour l'utilisation de matériaux de récupération*, le secourisme*, aménager un coin pour jeux libres*, pour l'expression (poupées ou pantins*, histoires jouées, marionnettes ou marottes*, instruments de musique*), et pour les jeux individuels d'extérieur et la télévision.

Parmi ces activités, il apparaît que beaucoup de celles n'ayant été que peu réalisées en stage le sont encore moins en centre (elles sont marquées d'un astérisque).

Les listes ci-dessus font donc apparaître une correspondance assez étroite entre le stage et le centre, tant pour les activités existantes que pour les absentes. Il est sûr que ce résultat va dans le sens d'une confirmation de l'hypothèse selon laquelle les activités réalisées en stage préparent directement les stagiaires pour le centre. Cependant, la relation n'est pas si simple dans la mesure où d'autres facteurs peuvent intervenir comme nous le verrons plus loin, et où certaines activités sont typiques ou des stages ou des centres.

b) Les activités typiques des stages

Plusieurs activités répandues en stage se retrouvent moins en centre. On peut relever notamment des activités d'expression comme les danses ou jeux dansés, les mimes ou jeux mimés, le jeu dramatique, les jeux d'ombres ; et aussi les constructions d'objets en bois et en ficelle, la découverte de la nature et celle des environs, les jeux traditionnels, la peinture ou bruine et l'aménagement des locaux ; il faut mentionner aussi l'activité nettoyage qui est plus développée en stage qu'en centre. On peut donc considérer que ces activités sont moins transposées du stage au centre que les autres.

c) Les activités typiques des centres

Par ailleurs, un certain nombre d'activités apparaissent en centre sans avoir été très développées en stage. Il s'agit donc d'activités réalisées sans référence importante au stage de formation. Elles peuvent dans certains cas être considérées comme des activités typiques des habitudes des centres.

En particulier, il est possible de retenir : des activités découverte du milieu, et d'abord les promenades, mais aussi l'observation d'animaux, le camping et les visites (exposition, musée) ; des activités partant de l'eau ou de l'air comme la baignade, la piscine, apprendre à nager, les activités avec le sable ; des activités spéciales, kermesses, veillées spectacle, excursions en car ; des activités de décoration, en crépon, perles, dessin ; des jeux d'extérieur, jeux spontanés, rallyes, concours, tournois ; et aussi l'écoute de disques, les objets en plâtre et la construction de cabanes.

En première conclusion, il est possible d'avancer les propositions suivantes : 1- les activités les plus réalisées en stage sont aussi les plus réalisées en centre ; c'est le cas notamment des jeux, qu'ils soient d'extérieur ou d'intérieur.

2 - les activités peu réalisées en stage ne se retrouvent pas non plus en centre ; il s'agit en particulier des activités partant de l'eau ou de l'air, de la découverte du milieu humain et naturel, de certaines formes d'expression, de décoration et de construction manuelle.

3 - Plusieurs activités réalisées en stage se retrouvent peu en centre, en particulier quelques activités d'expression.

4 - Enfin, des activités propres aux centres existent sans référence importante aux stages de formation, notamment les promenades, les bains, les activités spéciales.

Ces considérations montrent donc l'importance des activités en stage comme forme de préparation aux centres ; d'autre part, certaines classes d'activités sont faiblement représentées en stage comme en centre, ainsi la découverte du milieu, les constructions manuelles d'objets et les activités partant de l'eau ou de l'air. D'autres en revanche apparaissent fortement, comme tout ce qui se rapporte aux jeux.

DISCUSSIONS SUR LES RESULTATS

L'élaboration d'une liste d'activités réalisées en stage et en centre avait principalement deux objectifs, celui de relever et de constater un ensemble de réalités et celui de comparer entre elles des fréquences d'activités de manière à les situer par rapport à d'autres activités se trouvant dans une même catégorie ou dans une autre, et à suivre leur évolution sur un temps déterminé.

Mais si cette démarche fait appel à l'utilisation d'une mesure et introduit à une métrique, elle reste étrangère à la notion de notation bien connue dans le système scolaire, et il est indispensable de l'en distinguer nettement.

Cependant, des résultats quantitatifs peuvent, aux yeux du lecteur, prendre une certaine valeur qualitative dans la mesure où

ils ne sauraient manquer de soulever des questions et des interrogations touchant à des comportements quotidiens. Ainsi par exemple, à la notion de faible fréquence de quelques activités comme les constructions manuelles ou la découverte du milieu peut se substituer implicitement l'idée de manque ou d'insuffisance en ces domaines. Quelquefois, avant même d'introduire les résultats, la seule dénomination d'un type d'activité peut évoquer subrepticement des expériences passées, des prises de position antérieures, des associations spontanées qui catégorisent d'emblée ce dont il est question.

Aussi est-il d'importance de se rendre compte de ce passage subtil du quantitatif au qualitatif, de l'étude analytique à l'évaluation réalisée à travers la lecture même des résultats. Dans un cas une activité n'est que située par rapport à une autre selon un critère unique et bien défini, dans l'autre, elle est comparée immédiatement à une norme ou à un cadre de référence qu'il est alors nécessaire d'élucider.

Il s'agit ainsi d'une différence de démarche qui peut se comprendre par la différence des objectifs poursuivis. D'un côté l'opération consiste à relever des tendances générales ou des régularités en vue de comprendre davantage ce qui se passe et d'en tirer des conséquences logiques. De l'autre la préoccupation est de savoir si les résultats obtenus sont conformes ou non à telle ou telle option de référence afin de connaître sur quels points il faut intervenir pour se rapprocher du modèle, qu'il soit ou non clairement explicité. Dans ce cas, la lecture et les appréciations dépendent surtout de la référence adoptée, et certaines informations risquent d'être plus retenues que d'autres.

Si l'on se réfère aux conditions de vie des stagiaires qui n'ont pas l'occasion de construire manuellement des objets étant donné le milieu scolaire et urbanisé où ils se trouvent, les résultats en ce domaine n'ont rien d'étonnant. Si au contraire l'on se réfère à l'éducation nouvelle et aux méthodes

active, le même résultat peut apparaître comme le signe d'une insuffisance et fait appel à la question de la place que les activités doivent avoir parmi les autres composantes du stage. Mais il est nécessaire de remarquer que les réponses à une telle question sont davantage de l'ordre des choix et des décisions en lien avec des options pédagogiques. L'étude proprement dite ne peut intervenir dans ce domaine que pour introduire des interrogations et esquisser des éléments de réflexion à partir des résultats.

A ce titre, quelques thèmes de discussion peuvent être abordés à partir des listes d'activités obtenues, sans pour autant développer tous les aspects

a) Le nombre d'activités

En moyenne un stagiaire réalise une vingtaine d'activités en stage et environ 34 en centre. Est-ce beaucoup ? Est-ce insuffisant ? C'est peut-être un nombre important par rapport à ce qu'il a l'habitude de faire, mais un nombre faible par rapport à tout ce qu'il serait théoriquement possible de réaliser. D'autre part, un grand nombre d'activités pourrait éparpiller les intérêts ou provoquer une course aux recettes, au contraire un nombre trop limité nuirait à la diversité. Il faut se rappeler à ce sujet que d'après l'étude, les activités à la fois les plus réalisées et les plus fréquentes en stage se retrouvent en centre alors que les moins réalisées et les moins fréquentes le sont encore moins en centre. Cela suggère l'hypothèse qu'une retransmission suppose un apprentissage suffisant, une réalisation effective, et qu'inversement une activité qui n'est qu'ébauchée ou abordée brièvement en stage ne peut se retrouver en centre. A cela peut s'ajouter qu'un simple apprentissage technique comme celui d'une liste de jeux d'extérieur s'acquiert et se transmet plus facilement et plus vite qu'une sensibilisation à des moyens d'expression faisant appel à un ensemble de composantes où la personnalité et son type d'insertion sociale entrent en jeu. Sur un plan pratique, la

question du nombre d'activités en stage peut relever du temps à consacrer ou non aux activités.

b) Quelles activités ?

En comparant entre elles des fréquences d'activités, l'étude des listes L1 et L2 soulève encore une autre série de questions, à savoir, quelles catégories d'activités sont à privilégier. Car si dans l'analyse on considérait a priori que chacune avait le même poids quant à la mesure effectuée, il est possible que le pédagogue utilise spontanément d'autres critères de classement. A ce sujet l'étude permet de soulever des questions qu'il restera aux formateurs à approfondir.

Ainsi les jeux d'extérieur prédominent. Certains s'en féliciteront, d'autres seront rassurés. Mais si les réactions ne dépassaient pas ce niveau, l'intérêt du résultat serait bien limité. En effet il peut être le moyen de définir la portée de l'action de formation en stage : ces jeux sont-ils des éléments de base, de première nécessité, ou bien des aspects plus simples, plus faciles à transmettre, ou encore des activités plus classiques ? Plus généralement, sont-ils adaptés aux objectifs éducatifs, le sont-ils trop même au point qu'ils aident les colonies d'antan à se perpétuer et à éviter les évolutions nécessaires ? Leur existence prédominante empiète-t-elle sur d'autres secteurs d'activités, comble-t-elle des temps vides ? Leur présence indique-t-elle que l'activité type ne peut être que le jeu ? Plus pratiquement enfin, le stage doit-il seulement s'adapter aux centres ou proposer des activités nouvelles ? Autant de questions possibles à partir des résultats obtenus qui sont susceptibles d'approfondir les pratiques existantes.

Mais le problème du choix des catégories d'activités ou des activités entre elles peut aussi se poser à partir des réponses les plus rares.

La catégorie "découverte du milieu" est significative à cet égard autant que celle des "constructions manuelles" : en centre mais aussi en stage, les ballades sont une activité de 1er plan alors que les autres activités de la catégorie sont sous-représentées. Tout se passe comme si la préoccupation majeure est qu'il faut promener les enfants, qu'il faut les sortir. Mais la découverte reste un thème très mineur, qu'il s'agisse de la découverte du milieu humain, naturel ou artistique. Il y a certainement là matière à réflexion.

De la même manière, si l'eau est présente en stage et en centre, elle suscite relativement peu de réalisations et de jeux. L'utilisation du ruisseau est peu fréquente, de même les jeux collectifs dans l'eau. Il serait possible que la réglementation ne favorise pas ce secteur, il serait possible aussi qu'elle ne soit pas la cause unique du résultat enregistré.

Les activités plus techniques, rares également, pourront être reliées aux conditions matérielles et économiques des centres étant donné le prix du matériel nécessaire (bateaux, vélos, etc).

Enfin, on peut encore mentionner l'importance de l'activité camping en centre pour les enfants de moins de 12 ou 14 ans. Il serait sans doute utile de tenir compte de ce phénomène dans le cadre des stages de formation d'animateurs 6 - 12 ans. Par ailleurs, si la télévision est quasiment absente, la lecture est assez fortement représentée. Il resterait à définir le genre de lecture et à connaître le lien de ce résultat avec l'existence de la sieste.

Ces quelques considérations montrent la variété des facteurs en jeu, comme les modes d'organisation ou le prix du matériel, et indiquent par là même que la formation en stage n'est pas le seul élément qui intervient sur le centre, même s'il est loin d'être négligeable.

Ces quelques pistes de réflexion indiquent suffisamment l'intérêt pratique et l'utilisation possible d'une recherche et d'une analyse qui d'emblée s'est située sur le plan de la mise en évidence des variables en jeu et de leur compréhension et non pas sur celui de la distribution des satisfecit ou des blâmes. Sans s'immiscer dans les choix proprement pédagogiques, l'étude permet au lecteur d'élucider certaines composantes des situations complexes et de se rendre compte de certaines réalités, y compris du passage du quantitatif au qualitatif qu'il effectuera en en déduisant les conséquences pour l'application.

Après s'être étendu sur un aspect complémentaire de l'étude qui s'est révélé riche d'informations, il reste à aborder la façon dont les activités se déroulent et les conditions dans lesquelles elles sont suscitées. Cela sera d'autant plus facilité que l'on aura en tête la gamme des activités les plus fréquentes et les plus répandues.

B - Le choix des activités

Il s'agissait de définir les possibilités de choix existantes et de préciser les conditions dans lesquelles elles se présentaient.

a) Les choix au cours du stage

Le nombre d'activités à choisir est considéré comme égal ou supérieur à quatre par 74 % des stagiaires dans la première partie du stage ; ce chiffre augmente dans la seconde partie (37 % + 44 % = 81 %). L'impossibilité de choisir apparaît très peu. Cependant la gamme d'activités proposées correspond le plus souvent au nombre d'instructeurs présents (61 %) ; elle n'en est supérieure que pour 37 % des stagiaires. Dans une proportion à peu près identique (33 %), les stagiaires indiquent qu'ils pouvaient déterminer eux-mêmes l'activité qu'ils désiraient entreprendre même si elle n'était pas proposée. D'autre part, les stagiaires pouvaient assez généralement choisir les personnes avec qui réaliser l'activité, 71 % répondent que cela était possible toujours ou souvent.

La place des activités communes au même moment à tout le groupe des stagiaires se partage avec celle des autres activités puisque 44 % indiquent que ces activités communes avaient lieu très souvent et 56 % quelquefois ou rarement. Cela confirme indirectement les résultats du questionnaire L1 où l'on distinguait les activités les plus représentées des autres.

Ainsi, les différentes questions permettent de dégager à la fois les possibilités de choix qui sont réelles en stage et leur limitation dans un nombre de cas non négligeable et pour diverses raisons : limitation des choix au nombre d'instructeurs présents, activités imposées, activités communes, et parfois limitation du choix des personnes. Si les stagiaires peuvent souvent proposer des activités, déterminer par eux-mêmes l'activité qu'ils désirent entreprendre et dire ce qu'ils aiment faire, ces possibilités générales sont restreintes dans les faits par les conditions d'organisation désignées ci-dessus. Cependant, ces restrictions n'apparaissent pas dans plus de 30 à 40 % des réponses dans l'ensemble, ce qui correspond à une proportion plus faible qu'en centres de vacances.

b) Les choix en centres de vacances

Pour les centres, les questions ne portaient plus sur les stagiaires eux-mêmes mais sur les enfants. Ceux-ci pouvaient choisir généralement entre 2 et 5 activités, le choix étant le plus souvent limité au nombre d'animateurs présents.

55 % des stagiaires disent que les enfants pouvaient toujours ou souvent choisir les personnes avec qui se trouver dans les activités.

Les activités communes à un nombre important d'enfants alternent avec d'autres. La même proportion se retrouve en stage et en centre.

Par ailleurs, les deux tiers des enfants ne pouvaient pas choisir au même moment entre des activités aussi différentes que la promenade, le jeu collectif ou une activité manuelle.

Ce sont les animateurs qui dans 90 % des cas proposent les activités en centre ou participent aux propositions. Le directeur intervient rarement seul (6 %) mais propose les activités aux enfants avec les animateurs (27 %). Il intervient donc régulièrement dans un tiers des cas.

Les enfants proposent rarement seuls les activités ; ils interviennent avec les animateurs dans un tiers des cas.

Soit le tableau avec les regroupements :

- Enfants seuls ou avec d'autres : 35
- Animateurs seuls ou avec d'autres : 90
- Directeurs seuls ou avec d'autres : 33

Enfin, une question plus générale et de ce fait plus subjective demandait si chaque enfant pouvait déterminer lui-même l'activité qu'il désirait entreprendre. Un stagiaire sur deux répond oui.

En conclusion, les enfants peuvent choisir les activités le plus souvent mais dans une gamme limitée au nombre d'animateurs ; en outre des activités communes existent et sont même parfois fréquentes. D'un autre côté, il ne leur est pas souvent possible de réaliser l'activité au moment où ils l'entendent ; la promenade, le jeu, les travaux manuels s'excluent souvent l'un l'autre et semblent représenter des secteurs d'activités bien séparés. Et si les enfants peuvent assez généralement choisir les personnes avec qui ils veulent se trouver, ils interviennent relativement peu dans les propositions d'activités. Dans ce domaine, c'est l'animateur qui a le premier rôle, et quelquefois aussi le directeur lui-même.

Ceci montre donc à la fois l'existence d'une certaine possibilité de choix et les limitations pratiques qui la restreignent. Bien sûr, ces réalités ne peuvent qu'être reliées au type d'organisation générale du centre sur lequel l'équipe d'encadrement peut intervenir.

C - L'organisation des activités au centre

54 % des stagiaires disent que les enfants devaient aller jusqu'au bout d'une activité commencée, ce qui est identique au résultat après stage. D'autre part, la possibilité effective de passer d'une activité à l'autre est moins fréquente (31 %) que l'opinion émise après stage (62 %). Les travaux manuels sont faits tantôt à des moments fixes (43 % des réponses), tantôt sans régularité (56 %). Par ailleurs il existe souvent dans le centre des coins à la disposition des enfants pour qu'ils puissent y jouer spontanément, s'y retrouver et imaginer leurs propres jeux (76 %). L'existence de veillées-spectacles est également fréquente (78 %).

Enfin, une question portait sur le temps après le repas de midi, c'est-à-dire la sieste. Le terme est adéquat puisque 67 % des stagiaires disent que les enfants vont dans leur chambre et 50 % parlent de temps de repos. 23 % des animateurs mentionnent un temps d'activités calmes dans le centre sans lieu précis.

L'organisation des groupes d'enfants, qui dépend plus du directeur que des stagiaires, semble assez classique. En effet, si la notion de grand groupe est adoptée au niveau du langage, elle recouvre des applications très hétérogènes pouvant aller jusqu'à signifier que tout le monde part en pique-nique. Plus souvent elle consiste à obliger les enfants à choisir un groupe ou simplement à les diviser par équipes d'âges identique.

D - Les modes de relations

a) Le stage

Sept stagiaires sur dix déclarent avoir pris en charge seuls ou avec d'autres la réalisation d'une activité. Inversement trois sur dix ne l'ont pas fait. On sait par ailleurs que six sur dix ont réalisé complètement un projet d'entreprise. Enfin, 70 % considèrent les tâches matérielles comme des tâches à faire pour la collectivité.

b) Le centre

Avant le stage, 35 % affirment que le rôle de l'animateur consiste à "avoir de l'autorité mais être près des enfants" et 60 % disent qu'il consiste à "permettre aux enfants de s'affirmer". La proportion passe respectivement à 20 % et 75 % après le stage et revient ensuite à 32 % et 64 % après le centre de vacances.

Le rôle du directeur est perçu comme pédagogique par 42 % des animateurs-stagiaires ; la fonction administrative et celle de surveillance recueillent ensemble le plus grand nombre d'avis : respectivement 31 % et 14 %, soit 45 %.

Alors qu'après le stage, le stagiaire pensait proposer d'autres activités, en centre de vacances il insiste puis laisse faire l'enfant quand celui-ci ne veut pas jouer à l'activité proposée par l'animateur. Un stagiaire sur deux agit ainsi. Il y a là un renversement net par rapport aux représentations anticipées. Il n'est sans doute pas si simple de proposer effectivement autre chose que ce qui est présenté au groupe d'enfants.

En revanche, le rôle de l'animateur reste surtout celui de conseiller l'enfant. En second lieu vient le fait de l'inciter à jouer.

Il faut cependant noter que 12 % des stagiaires choisissent l'item "on obligeait à jouer et à suivre le groupe".

Quant aux arguments employés le plus souvent pour faire participer un enfant à une activité, c'est l'argument affectif qui domine : tu seras gentil. L'argument d'autorité est peu présent. Mais dans la majeure partie des cas, aucun argument n'est nécessaire dans la mesure où l'enfant avait choisi l'activité (48 %). Une dernière catégorie correspond surtout à des arguments du genre : "nécessité de suivre le groupe" ou bien "montrer l'intérêt de l'activité".

Enfin, le directeur et l'équipe d'encadrement considèrent l'activité du stagiaire comme un temps de formation pour 50 % environ d'entre eux, et comme une fonction à remplir au jour le jour auprès des enfants dans 40 % des cas. Quelquefois c'est un emploi temporaire auprès des enfants.

En conclusion, on peut remarquer que dans l'ensemble les stagiaires ne se parent pas de l'autorité traditionnelle et évitent la coercition même s'ils ne recueillent pas l'unanimité des enfants. Il semble qu'ils préfèrent plutôt laisser faire les enfants que de leur imposer une activité ou de les inciter à tout prix à jouer au jeu proposé. Cependant le résultat n'est pas unilatéral.

Les relations en centre de vacances semblent bien être le lieu de tendances opposées dont la synthèse reste précaire ; d'où une certaine ambivalence dans le comportement dans la mesure où il faut s'arranger pour que l'enfant participe et où il faut en même temps qu'il puisse faire ce qu'il désire. Les fluctuations entre l'attitude traditionnelle le plus souvent refusée et le laisser-faire insatisfaisant soulignent plutôt une recherche d'un mode de présence différent.

III - LA VIE COLLECTIVE

I - LES REGLES DE VIE

En centre de vacances les règles de vie sont présentées par le directeur dans un tiers des cas, discutées avec lui dans un autre tiers. Elles sont élaborées par l'équipe d'encadrement pour le dernier tiers. Mais même dans ce cas les enfants interviennent très rarement (5 %). Il ressort que, dans 67 % des cas, le directeur établit dans ses grandes lignes les règles de vie. D'autre part, sept fois sur dix, une réunion rassemble l'équipe d'encadrement avant le début du centre. Lorsque cette réunion n'existe pas les règles de vie sont le plus souvent présentées par le directeur sans aucune discussion. Mais s'il y a une liaison nette entre ces deux variables, cela ne veut pas dire que l'une est cause de l'autre ; en effet, les deux variables peuvent varier dans le même sens et être déterminées par une cause commune qui leur est extérieure.

Enfin, la présentation des règles de vie diffère nettement en fonction du nombre d'enfants dans le centre : quand il y a plus de 200 enfants, elles sont le plus souvent présentées par le directeur ; de 60 à 200 enfants, une discussion existe ; quand il y a moins de 60 enfants, elles sont généralement élaborées par les animateurs et le directeur et quelquefois aussi avec les enfants. Ainsi le nombre d'enfants est-il aussi une variable déterminante sur ce point.

II - LES REPAS

En centre de vacances, 71 % des stagiaires indiquent que les enfants pouvaient changer de table pour être avec ceux qui leur plaisaient. Par ailleurs, pour le petit déjeuner, les enfants avaient le choix entre deux heures limites dans 61 % des

cas ; il y avait un étalement par équipe dans 8 % des réponses et une heure fixée dans 29 % (non réponse : 2 %). Une autre question permet d'apprécier plus précisément le temps sur lequel le petit déjeuner était étalé : pour 29 % des stagiaires il durait une demi heure ou moins, pour 48 % une heure, pour 19 % plus d'une heure (non réponse : 4 %). Ainsi il apparaît que, dans une majorité de cas, un étalement du petit déjeuner est effectivement réalisé. Les croisements de variables permettront de saisir mieux les conditions liées à cet état de chose.

Les caractéristiques des centres de vacances jouent de façon plus nette sur les conditions et le mode de fonctionnement des repas : lorsque le nombre de personnes par salle à manger est supérieur à 100, le pourcentage de stagiaires indiquant que les enfants ne pouvaient pas changer de place à table pour choisir leurs voisins augmente. De même, quand le centre comprend plus de 200 enfants la proportion de réponses indiquant que le petit déjeuner prenait 1/2 heure ou moins est en augmentation. Ainsi, l'importance numérique joue en défaveur des possibilités de choix des enfants et de l'étalement du petit déjeuner.

Enfin il apparaît que les variables se rapportant aux repas se trouvent en relation entre elles et avec les variables relatives au mode d'organisation générale du centre : le temps pour le petit déjeuner est plus court (1/2 heure ou moins) lorsqu'il n'y pas eu de réunion préparatoire avant le début du centre et lorsque les règles de vie sont présentées toutes faites aux animateurs stagiaires. Il y a donc entre ces trois variables un noeud de relations convergentes indiquant que les différentes composantes de l'organisation du centre sont liées entre elles.

En centres de vacances, le nombre des personnes par pièce est élevé. Dans un cas sur deux le dortoir rassemble plus de 10 enfants et le réfectoire plus de 60.

Les relations entre variables font apparaître aussi que plus le nombre d'enfants dans le centre est élevé, plus le nombre d'enfants par salle à manger et par chambre augmente.

III - LE REPOS

Juste avant le coucher les activités se déroulaient le plus souvent tous ensemble pour 41 % des réponses, et par petits groupes de 8 à 12 pour 53 % (non réponse : 6 %).

L'heure de coucher des enfants est relativement homogène : 76 % des enfants allaient au dortoir ou dans leur chambre vers 21 h 30 ou avant et il y avait le silence complet vers 22 h 30 ou avant dans 84 % des cas (il s'agit de l'horaire d'été).

Enfin, en ce qui concerne le lever, 54 % des réponses mentionnent que les enfants se levaient quand cela leur convenait et 44 % qu'il y avait une heure de lever fixée.

Les conditions de vie et l'organisation du centre jouent plus fortement sur les variables concernant le repos : les enfants faisaient silence un peu plus tard dans les centres situés au bord de la mer, un peu plus tôt à la montagne et, de façon moins nette, à la campagne. Le nombre d'enfants par chambre intervient également : là où ils sont plus de dix, le rôle de surveillance de l'animateur stagiaire devient plus fréquent de même que la proportion de lever à heure fixée le matin. Le lever à heure fixe va aussi davantage de pair avec l'absence de réunion préparatoire avant le début du séjour et avec le fait que les règles de vie déjà établies sont seulement présentées aux animateurs. Enfin, le soir le silence arrive plus tôt quand les enfants vont plus tôt dans leur chambre. Cela se passe donc comme s'il y avait une double constante : le temps pour le coucher des enfants et le temps après ce coucher pour les animateurs, un retard ou une avance au départ se répercutant dans son ensemble.

IV - LES REUNIONS EN CENTRES DE VACANCES

A - Résultats d'ensemble

a) Caractéristiques de ces réunions

Dans 75 % des réponses, des réunions de l'équipe d'encadrement pour préparer la ou les journées suivantes avaient lieu tous les jours ou presque. Dans 20 % des cas elles se déroulaient de une à trois fois par semaine, et elles n'existaient pas dans 3 % des cas (non réponse : 2 %). Le plus souvent il s'agissait principalement de se partager les tâches (39 %) ou de les recevoir (17 %) ; (autres objets de ces réunions : 30 %, non réponse : 14 %).

Des temps prévus pour analyser les situations rencontrées et faire le point existaient tous les jours ou presque pour 53 % des stagiaires, soit environ un sur deux. Dans 33 % des cas ils avaient lieu de une à trois fois par semaine et il n'y en avait pas pour 11 % (non réponse : 3 %).

On remarquera que ces moments sont assez fréquents en centres de vacances, même s'ils ne se retrouvent pas dans toutes les réunions de préparation.

Pendant ces temps d'analyse, le directeur donnait le plus souvent son point de vue personnel (37 % des cas), rappelait les règles de vie à respecter (19 %) ou apportait les solutions (8 %). Dans 13 % des cas il favorisait les prises de décision et dans 3 % il observait sans intervenir (autre et non réponse : 20 %). Ainsi d'une façon générale, la place du directeur est déterminante et prépondérante dans ce genre de réunion.

b) Les sentiments de stagiaires

D'une façon générale la diversité des situations et des appréciations est plus grande que celle rencontrée en stage. Cela

se remarque au fait que les réponses ne se groupent pas autant sur un seul item mais se répartissent sur plusieurs. Si deux tiers des stagiaires considèrent comme positives les conséquences des réunions pour faire le point, les avis sont en effet variés : 29 % disent que ces réunions leur ont permis de mieux comprendre les situations et 18 % qu'elles ont facilité l'expression de chacun, mais 13 % déclarent qu'elles ont rendu les relations plus difficiles entre le directeur et les animateurs, 12 % qu'elles ont mis à jour des conflits latents, 6 % qu'elles ont créé des oppositions entre les personnes et 4 % qu'elles ont affermi la position du directeur (non réponse : 18 %). Donc si 47 % des stagiaires ont vu un aspect positif défini, 35 % ont surtout ressenti des difficultés à l'occasion de ces réunions.

D'autre part, le sentiment d'avoir été évalué est plus fort qu'en stage. 12 % disent l'avoir été constamment, 21 % souvent, 25 % quelquefois, 9 % une fois ou deux et 30 % déclarent qu'ils n'ont pas eu cette impression (non réponse : 3 %). Ainsi un tiers des stagiaires se sont sentis évalués constamment ou souvent pendant le centre de vacances.

Enfin les discussions sur tel ou tel enfant se produisaient souvent ou assez souvent dans 56 % des cas, quelquefois ou rarement dans 41 % (non réponse : 3 %). Lorsque les stagiaires parlaient de certains enfants, cela visait surtout à savoir comment s'y prendre avec eux (48 %), ou bien encore à essayer de comprendre ce qu'ils désiraient (26 %), à mieux adapter les activités (6 %), à choisir les activités que les enfants attendaient (5 %) (non réponse et autre : 15 %). Ce résultat indique bien la préoccupation majeure qui réside dans la façon de se comporter vis-à-vis des enfants.

B - Croisements entre les variables

L'hétérogénéité des centres de vacances rend plus difficile la mise en évidence des relations entre les divers types de variables. Cependant, plusieurs différences nettes, ou même très nettes, apparaissent à l'occasion de cette étude plus approfondie.

a) La fréquence des réunions

La fréquence des réunions d'analyse est proportionnelle à celle des réunions de l'équipe d'encadrement. C'est donc dans ce cadre que le point des situations rencontrées se réalise. Le temps d'analyse côtoie ainsi la distribution ou le partage des tâches pour le lendemain ou les jours suivants. Par ailleurs, l'utilité reconnue à ces réunions varie en fonction de leur fréquence : des réunions peu fréquentes sont souvent perçues comme peu utiles, des réunions plus fréquentes comme plus utiles.

b) La place du directeur

Le rôle joué par le directeur diffère un peu selon l'implantation du centre : à la montagne les directeurs sont proportionnellement moins nombreux à rappeler les règles de vie à respecter, à la campagne ils sont moins à donner leur point de vue ou à apporter les solutions, à la mer ils sont moins à faciliter les décisions.

Les directeurs qui interviennent surtout pour rappeler les règles de vie sont le plus souvent ceux qui les ont présentées eux-mêmes aux animateurs, sans discussion. Dans ce cas, les réunions soulèvent le plus de difficultés de relations (opposition, conflit, etc.), leurs conséquences sont plus souvent considérées comme négatives ou nulles et les animateurs stagiaires se sentent jugés et évalués plus fréquemment. Les conséquences sont estimées positives et le sentiment d'évaluation est faible lorsque le directeur apporte les so-

lutions ou facilite les décisions. Enfin, quand le directeur facilite les décisions, les règles de vie sont plus souvent élaborées avec lui (elles ne sont que discutées avec lui quand il donne son point de vue), et les réunions permettent davantage aux stagiaires de s'exprimer, de mieux comprendre les situations, de prendre conscience.

c) Autres croisements

Les réunions ressenties comme un jugement ou une évaluation sont en même temps celles où les difficultés de relations apparaissent, celles où les conséquences sont plus souvent déclarées négatives ou nulles, celles qui sont considérées comme moins utiles.

Au contraire les réunions perçues comme analyse des situations ou étude des relations paraissent plus utiles et positives dans leurs conséquences sur le centre de vacances. Dans ce cas, le sentiment d'évaluation est aussi peu fréquent et la possibilité de s'exprimer est soulignée.

D'autre part vont ensemble les sentiments exprimant l'utilité, le côté positif des conséquences et l'absence d'évaluation ; tandis que les difficultés de relations sont reliées à une impression d'évaluation plus fréquente et aux côtés négatifs des conséquences.

V - LES REUNIONS EN STAGES

L'étude relative aux réunions qui ont pour objet de faire le point sur le déroulement du stage lui-même est une première approche générale des caractéristiques de ces réunions et de leurs effets.

Dans l'ensemble, ce genre de réunion est fréquent, quasi-quotidien, et les formateurs sont présents dans les petits groupes comme dans les réunions d'ensemble ; dirigeant le

groupe, leur rôle est prédominant puisqu'ils apportent leur point de vue, voire des solutions ou rappellent les règles de vie à respecter.

D'une manière générale, les stagiaires considèrent ces moments comme utiles, positifs et y voient l'occasion de mieux comprendre les situations et les relations de groupe. Ils ont pu s'exprimer, échanger des idées et en sont satisfaits.

Cependant, en entrant davantage dans le détail, on constate que ces réunions sont le lieu d'effets secondaires tant pour le groupe que pour l'individu : l'évaluation des personnes n'est pas absente et des difficultés de relation avec l'encadrement existent.

Enfin, et malgré la fréquence élevée des réunions, celles-ci entérinent la position des stagiaires plus qu'elles ne transforment leur façon de voir les situations. Les effets paraissent ainsi limités, d'autant plus que le sentiment d'utilité des réunions s'affaiblit après le centre de vacances et se reporte plutôt sur les activités.

Après la présentation des résultats d'ensemble, les croisements entre variables permettent d'approfondir les relations entre les caractéristiques des réunions et les impressions des stagiaires d'une part, entre les différentes formulations de ces impressions d'autre part. Comme dans les précédentes études, il faut rappeler que les liaisons entre les variables n'expriment pas forcément une causalité mais précisent les rapports entre différentes composantes d'une réalité complexe.

a) Relations avec les caractéristiques des réunions

La fréquence des moments de réunions se trouve reliée aux modalités de celles-ci : la fréquence est plus grande (tous les jours) quand les réunions se font par petits groupes seule-

ment. De même, elle est plus grande lorsque les formateurs donnent leur point de vue, plus faible lorsqu'ils favorisent les décisions ou observent sans intervenir. En revanche, la fréquence ne se trouve reliée ni aux conséquences des réunions, ni à leur utilité, ni aux modifications de position des stagiaires ; quel que soit le nombre de réunions, la proportion des stagiaires qui transforment leur façon de voir ou qui gardent leurs positions, reste la même. L'effet ressenti n'est donc pas fonction de la répétition des réunions.

La présence quasi constante des formateurs ne permet pas une comparaison fructueuse avec une situation d'absence puisque celle-ci est presque inexistante. Toutefois l'expression de chacun est davantage facilitée lorsque les formateurs sont absents à certains moments. La mise à jour de conflits est plus fréquente quand les formateurs sont toujours présents.

Les modalités des réunions sont, pour leur part, liées à un plus grand nombre de variables.

- lorsque les réunions se passent par petits groupes puis tous ensemble, les formateurs sont surtout "présents à certains moments" ; dans ce cas ils ne sont donc pas toujours présents dans les petits groupes. Dans cette structure, les réunions sont davantage perçues comme une analyse de situation mais occasionnent aussi un peu plus d'opposition entre les personnes.

- les réunions uniquement par petits groupes, où les formateurs sont le plus souvent présents, facilitent plus l'expression de chacun que les réunions générales ; elles affermissent davantage aussi la position de l'encadrement ; d'autre part, si dans ce genre de réunion la façon de voir des stagiaires évolue un peu plus, le sentiment d'être jugé et d'être évalué est aussi le plus fort et le plus fréquent.

- enfin, les réunions tous ensemble permettent aux formateurs de donner encore davantage leurs points de vue et leurs solutions ; elles vont davantage de pair avec l'éclosion de conflits et, par là, avec l'étude des relations de groupes ; les stagiaires, plus anonymes, s'y sentent moins souvent évalués mais tendent à considérer que ce type de réunion est plus négatif quant à ses conséquences sur le stage et moins utile quant à leur formation.

Le rôle des formateurs se trouve également en relation avec d'autres variables.

- lorsque les stagiaires disent que les formateurs rappellent les règles de vie à respecter, ils se sentent en même temps jugés davantage, évalués plus souvent, mis en cause ; ils trouvent les réunions moins utiles et leurs conséquences sur le stage plus négatives. Ils remarquent qu'elles rendent plus difficiles les relations stagiaires-formateurs, et qu'elles affermissent plutôt la position de l'encadrement ; enfin ils indiquent que la dominante du stage était surtout d'apprendre à tenir une situation en main.

- quand, selon les stagiaires, les formateurs donnent leur point de vue personnel, les réunions créent davantage d'opposition entre les personnes mais paraissent aussi plus utiles et la dominante du stage consiste soit à discuter sur des idées soit à réaliser des activités et des jeux.

- lorsque les formateurs apportent les solutions, le sentiment d'évaluation est plus fréquent, les conséquences sur le stage sont plus souvent positives, la position des formateurs est affermie, les stagiaires confirment leurs propres observations ; la dominante du stage correspond au fait de connaître les besoins des enfants.

- enfin, quand les formateurs favorisent les prises de décision ou ont un autre rôle que ceux présentés ci-dessus, les

réunions ont été davantage ressenties par les stagiaires comme une prise de conscience personnelle, comme positives pour le stage dans leurs conséquences, comme l'occasion de mieux comprendre les situations ; elles ont davantage transformé leur façon de voir les situations et elles ont moins suscité l'impression d'évaluation.

b) Relations entre les sentiments des stagiaires

Ces relations permettent de faire correspondre les impressions des stagiaires mentionnées dans plusieurs questions différentes.

Les réunions considérées comme très utiles et comme positives dans leurs conséquences sont celles qui permettent aux stagiaires de mieux comprendre les situations et de s'exprimer, celles qui sont le lieu d'une prise de conscience personnelle, celles où l'impression d'être jugé ou évalué est la moins fréquente. Inversement, les plus inutiles sont liées à des conséquences négatives, au fait de se sentir jugé ou évalué, aux difficultés de relations avec l'équipe d'encadrement.

D'autre part, les stagiaires ont tendance à transformer davantage leur façon de voir lorsque les réunions sont l'occasion pour eux d'une prise de conscience et d'une étude de relations, lorsqu'elles sont considérées comme très utiles et comme positives dans leurs conséquences. A l'inverse, les stagiaires restent sur leurs positions quand ils sont évalués plus fréquemment et que les conséquences des réunions sur le stage paraissent négatives.

Enfin ceux qui ont l'impression d'avoir été évalués souvent indiquent la difficulté des relations entre stagiaires et formateurs, l'affermissement des positions de ces derniers tout en mentionnant la possibilité de s'exprimer. Ils insistent davantage sur les conséquences négatives des réunions. Au contraire, une faible fréquence d'évaluation va de pair

avec la possibilité de comprendre mieux les situations.

c) Autres relations étudiées

Les caractéristiques des stagiaires interviennent peu sur le genre de réponses relatives aux réunions de stage. On notera seulement qu'une proportion un peu plus grande de garçons que de filles les considèrent comme utiles ou très utiles, et que les plus jeunes se sont davantage sentis évalués. Les autres variables, comme la profession ou l'origine sociale ne modifient pas les réponses de façon sensible.

D'un autre côté, le mode de prédominance du stage joue quelque peu : quand la vie de groupe prédomine les réunions sont plus ressenties comme une étude des relations ; "Apprendre à réfléchir sur ce qu'on fait" est plus senti comme une analyse des situations ; la dominante "discussion et échange d'idées" est plus reliée au fait d'être jugé ou mis en cause ; la connaissance des besoins des enfants va plutôt de pair avec une prise de conscience ; quand les jeux et activités ont la première place, les réunions tendent à paraître moins utiles pour la formation. D'autre part, la relation entre la prédominance du stage et le rôle des formateurs a été vue plus haut.

d) Conclusion sur l'étude des relations entre variables

L'étude entre variables a permis de dégager plusieurs formes de relations qui servent à approfondir la compréhension des situations complexes rencontrées dans les réunions en stage. En premier lieu, il apparaît que l'effet de ces réunions n'est pas lié à leur nombre. La constance de la présence des formateurs, d'autre part, ne facilite pas le déroulement des réunions et, alors même que les petits groupes favorisent l'expression de chacun, cette présence accentue le sentiment d'évaluation ou de jugement chez les stagiaires et renforce plutôt la position de l'encadrement. En ce qui concerne les

réunions tous ensemble les formateurs sont portés à développer leurs propres points de vue. Cependant l'utilité des réunions est maximale et l'évaluation des personnes minimale lorsque le rôle principal des formateurs consiste à faciliter les décisions ; l'utilité tend à diminuer et l'évaluation à augmenter quand ils donnent leurs points de vue ou leurs solutions et ces tendances se renforcent encore lorsqu'ils rappellent surtout les règles de vie à respecter.

Il est intéressant de constater que la comparaison de ces différentes situations existantes, faite dans le cadre de l'enquête par questionnaire, recoupe des conclusions obtenues lors d'une situation expérimentale réalisée à l'intérieur d'un même stage (cf. Instructeurs-Actualités N° 5, décembre 76, page 19), où il était mentionné que la présence active de formateurs induisait les conclusions. A plus grande échelle nous constatons ici que les formateurs présents, apportant le plus souvent leur point de vue, mènent ainsi le groupe des stagiaires mais ne parviennent pas au résultat maximal. Moins fréquente, l'intervention qui consiste à faciliter les décisions, et de fait laisse évoluer davantage les stagiaires par eux-mêmes, est plus utile aux yeux des stagiaires pour leur formation, moins évaluatrice et modifie davantage leur façon de voir les situations.

Enfin, les croisements entre variables ont permis de mettre en évidence des chaînes de relations entre les différentes appréciations des stagiaires : vont ainsi plutôt ensemble, l'utilité des réunions, leurs conséquences positives, le fait de ne pas se sentir évalué, le fait de prendre conscience, de pouvoir s'exprimer, de comprendre les situations, de transformer la manière de les appréhender. Chacun de ces termes s'appelle l'un l'autre et ensemble ils définissent une sorte de configuration descriptive des caractéristiques d'un genre de réunions d'analyse. Au contraire, l'utilité moindre et les conséquences négatives ou nulles, les difficultés de relations, l'impression d'évaluation ou de jugement, et le maintien de ses positions

vont plutôt ensemble et caractérisent une autre sorte de réunions. Mais, à côté de ces deux extrêmes, il faut encore ajouter que le style des réunions, comme nous l'avons vu, diffère aussi selon la dominance du stage.

IV - L'INSERTION DE LA RECHERCHE

L'ensemble de cette étude n'a pu être réalisé qu'avec l'entente active ou tacite des instances institutionnelles, des formateurs sur le terrain et des stagiaires.

Pour ces derniers, les questionnaires après stage et après centre de vacances sont surtout apparus comme l'occasion de faire le point sur la formation et sur l'expérience vécue auprès des enfants. Le pourcentage élevé de réponses en est un premier indice.

Sur le plan de la réalisation pratique, il était d'autre part important que l'étude s'insère dans les conditions de travail des équipes de formateurs. Le choix même de l'outil, le questionnaire, a permis de réduire au maximum les surcharges de travail administratif, d'éviter l'irruption dans les démarches pédagogiques existantes, d'épouser enfin le rythme des périodes principales de formation.

Pour les formateurs qui le désiraient, la recherche a fourni d'une part des éléments d'information générale, notamment sur la vie en centre de vacances mal connue sur un plan d'ensemble, d'autre part des retours d'informations relatives au suivi du groupe de stagiaires qu'ils avaient eu. Ces apports nouveaux de connaissance pouvaient être l'occasion d'une réflexion et d'un approfondissement pédagogiques.

Par ailleurs, si une étude systématique des relations qu'entretenaient les formateurs avec les résultats de l'étude n'a pas été entreprise, les publications successives comportaient généralement des hypothèses sur les conditions de l'insertion de la recherche et des précisions sur les secteurs respectifs d'intervention du chercheur et du praticien. Les possibilités d'utilisation des résultats étaient ainsi esquissées.

Quelques extraits principaux présentés ci-dessous permettront d'illustrer concrètement ce genre d'apport.

Un premier texte écrit dès le début de l'étude aborde une série de questions liées aux conditions de la réussite de l'insertion de la recherche.

Un second texte indique le passage de la notion d'évaluation à celle d'analyse et les implications pratiques de cette évolution.

Un dernier texte qui servait en fait d'introduction à la présentation de résultats généraux définit les possibilités d'utilisation de l'étude en fonction du type particulier de la demande.

I - REFLEXION SUR LES EFFETS DE L'UTILISATION DES SCIENCES HUMAINES

La circulation des deux questionnaires instructeurs s'est faite sans grande difficulté et le taux de réponse est élevé. Tout s'est donc bien passé. Cependant, quelques réticences se sont fait sentir, quelques craintes ont été formulées, quelques questions se sont posées :

- demande d'informations sur l'étude entreprise et le genre de conclusions à en attendre ;
- importance accordée à la conservation de l'anonymat ;
- longueur du délai de réponse dans certains cas ;
- insistance pour trouver des équipes volontaires ;
- rapidité de la diffusion des informations relatives au questionnaire L1 par des canaux inhabituels venant de personnes non choisies pour être questionnées.

Bien que ces phénomènes soient secondaires et d'importance limitée, cela vaut la peine d'analyser quelques sources de réticences possibles liées à l'introduction d'une méthode d'étude

par questionnaire et plus généralement à l'utilisation des sciences humaines.

Une courte expérimentation réalisée au Comité National a montré de façon vécue différentes questions consécutives à la mise en place de cette démarche, la nécessité de sensibiliser les gens concernés sur ses caractéristiques et de les informer sur les buts poursuivis.

A - Phénomènes secondaires possibles

a) Buts implicites

Une première crainte peut venir de la non-connaissance des buts poursuivis, c'est-à-dire de l'ignorance quant à l'utilisation qui sera faite des réponses données.

Dans ce cas en effet, les gens concernés, ayant répondu au questionnaire, se trouvent en situation de dépendance par rapport aux conclusions, en particulier parce qu'ils ne peuvent plus contrôler les réponses données et qu'ils ne savent pas exactement ce qui peut en être tiré, soit sur eux-mêmes, soit sur l'ensemble.

Ainsi l'ignorance des buts réels, l'existence de buts mal définis ou d'objectifs implicites peut soulever des craintes : par exemple il est préférable de savoir que les conclusions évitent les dichotomies du genre "c'est bien ou c'est mal".

Mais en particulier, une des craintes possibles est celle de la normalisation qui consisterait à adopter une solution majoritaire sans chercher plus avant. Cela signifierait, qu'à partir des statistiques, il est possible de conclure n'importe quoi : par exemple, si 75 % des stagiaires disent se coucher à 23 h 30, ce serait en conclure que tout le monde devrait dormir à cette heure-là !

Il est certain qu'une telle utilisation des résultats n'entraînerait que des inconvénients :

Au plan scientifique

Il y aurait une honnêteté scientifique qui ne serait pas respectée. En effet, un tel résultat fait partie d'un ensemble de réponses et sert d'indice pour définir certaines dimensions hypothétiques définies à l'avance. Il indique une "tendance centrale" qui doit être confrontée avec d'autres réponses. En dernier lieu, il donnera une "information en retour" de ce qui se passe dans les stages afin d'amorcer une réflexion à partir d'éléments plus objectifs. Mais un tel résultat n'est nullement une norme à suivre. Il ne dit pas que les gens doivent faire tous la même chose.

Au plan pédagogique

Il pourrait être désastreux de définir une norme qui ne serait pas adaptée aux multiples situations vécues dans les stages; Bien plus, cela signifierait qu'un simple relevé statistique d'un état de fait serait automatiquement à généraliser. Une tendance actuelle deviendrait la chose à faire, la pédagogie à appliquer. Ce serait donc implicitement faire admettre une règle nouvelle en s'appuyant uniquement sur un résultat statistique, qui alors servirait de prétexte.

Une telle remarque définit en passant les relations entre la psychologie et la pédagogie : il n'est pas de l'ordre de la psychologie de définir de nouvelles orientations pédagogiques ; mais dans la mesure où le pédagogue utilise les méthodes de la psychologie, il lui est nécessaire de connaître la portée et les limites de leur utilisation sous peine de faire des choix pédagogiques à l'opposé de ce qu'il désire. A ce niveau la psychologie a donc à montrer les conséquences pédagogiques de son application.

Enfin pour conclure sur la normalisation, il faut dire que la psychologie a commencé à étudier le problème. Dans une première période, le contexte social était tel qu'il était important de savoir comment les gens se mettaient d'accord sur une norme. Ces études ont été fort divulguées, et le fait que la question soit posée ici n'y est peut-être pas étranger. Mais ensuite d'autres expériences moins connues, fondées sur des hypothèses contradictoires, se sont développées : un groupe n'adopte pas seulement des normes, il se divise aussi, et engendre des sous-groupes. Au niveau scientifique, on ne peut pas conclure que tout groupe tend forcément à normaliser les individus et à réduire les variations. Des phénomènes opposés peuvent donc arriver ; mais le fait d'insister davantage sur la normalisation pourrait indiquer la présence d'une crainte due à une définition mal connue des buts poursuivis.

b) La mise sous analyse et la pyramide hiérarchique

Une deuxième réticence peut venir du fait que les gens ayant participé à l'étude n'aient pas accès aux résultats, et que seule une catégorie privilégiée puisse s'en servir.

Dans ce cas, une des parties en présence tient l'autre sous son analyse et acquiert sur elle un surcroît d'informations. Par la connaissance de ces renseignements, elle peut plus facilement la diriger ou la former, et par là même, elle renforce son pouvoir. Ainsi une augmentation de l'information pourrait entraîner un renforcement de la hiérarchie, si une seule des parties est étudiée et si l'information n'est détenue que par l'autre catégorie. Une situation de dissymétrie s'instaurerait dans les relations. Ce phénomène pourrait se produire à plusieurs niveaux :

- entre le Comité National et les formateurs qui ont répondu aux questionnaires, ceux-ci risquant alors d'être mieux connus et mieux dirigeables ;

- entre les formateurs et les stagiaires ; ces derniers seraient eux aussi mieux définis et plus facilement malléables.

Un tel renforcement hiérarchique pourrait se déclencher lorsque l'information circule à sens unique, et lorsqu'une seule partie a accès à une information concernant l'autre partie.

On remarquera que ces phénomènes psycho-sociologiques ont également une implication sur la pédagogie, implication qui n'est sans doute pas recherchée par l'association. Il s'agira donc de trouver les moyens d'éviter ces phénomènes.

c) La représentation d'une intervention psycho-sociologique

Une troisième source de réticence pourrait venir d'une connaissance insuffisante de ce que représente une intervention psycho-sociologique. En particulier plusieurs ambivalences concernant la demande d'évaluation en découleraient. Il est possible de les résumer en trois points qui nécessitent chacun un choix.

Il est nécessaire de choisir entre une évaluation stage par stage, impliquant une analyse quotidienne du vécu, des phénomènes de groupe et de vie collective, et une évaluation qui soit une information et une élaboration scientifique à partir d'un échantillon. Dans ce cas, au moyen de contacts avec les formateurs et les stagiaires, il s'agit de mettre en place un certain nombre d'expériences qui permettent de conclure sur tel ou tel phénomène ou loi qui se passe au niveau des stages, et en dernier lieu d'arriver à comprendre les résultats obtenus.

Ainsi il est important de savoir si l'on désire une information qui essaie de mettre en évidence un certain nombre de variables pertinentes pour les stages, et dans ce cas ceci n'a pas besoin d'être généralisé à tous les stages et à toutes les époques, ou si l'on désire la présence d'un psycho-sociologue dans chaque stage ; et dans ce cas il faudrait encore que son rôle soit précisé car il ne pourrait à la fois observer pour savoir ce qui se passe et intervenir pour faire avancer le stage.

On remarquera en passant que le choix est lié à la fois aux finalités recherchées et aux moyens disponibles.

Une seconde ambivalence viendrait d'un désir de connaissance lié à la crainte de cette même connaissance, qui en effet peut remettre en cause des pratiques.

Il faut noter que la crainte était moins forte là où les explications étaient les plus abondantes. Il a donc fallu en tenir compte pour la phase de généralisation.

Une troisième ambivalence consisterait à demander des règles tout en les refusant. Il y aurait ainsi à la fois une demande de certitudes pédagogiques et un refus de ces dernières car "on ne veut pas que d'autres décident pour nous".

Il semble bien que ces divers types de réactions soient liés aux représentations que l'on se fait de l'intervention psychologique. Il est facile et peu impliquant de la considérer comme une technique qui apporte un outil extérieur, sans conséquences sur le niveau pédagogique. Il est erroné de penser qu'elle doit résoudre tous les problèmes et décider de la pédagogie. Mais au contraire, une expérimentation psychologique appliquée à la pédagogie peut apporter à long terme des éléments importants dans l'évolution pratique des stages.

Elle peut devenir un outil pédagogique. Dans ce cas, non seulement on se débarrasse de la psychologie comme tabou qui donne des normes, mais de plus, on utilise les méthodes d'expérimentation et on les insère dans le cadre de la pédagogie.

Cependant, pour arriver à une harmonie entre une méthode scientifique et son application sur le terrain de la pédagogie, il est nécessaire de passer par une sensibilisation, sinon une formation minimale : une expérience réalisée à demi sans préciser les limites et sans prévoir les conséquences, est à éviter. En particulier de telles expériences risqueraient d'être tentées davantage par crainte de ne pas

avoir un stage en main, ou de ne pas savoir comment les stagiaires vont réagir, que par souci d'améliorer effectivement une pédagogie. Il s'agirait plutôt d'accroître son autorité, son pouvoir, ou sa capacité de persuasion. Au contraire, introduire une méthode rigoureuse dans certains cas bien délimités et bien préparés peut faire progresser la découverte de lois pédagogiques.

Ainsi un certain nombre de choix pédagogiques sont à prendre, qui ne sont pas de l'ordre de la psychologie. Mais il faut dire que la psychologie et la façon dont elle est employée ont des conséquences sur la pédagogie. Et par retour, si l'amélioration de la pédagogie demande de passer d'une méthode unilatérale où l'un augmente son savoir sur les autres, à une méthode multilatérale où chacun apporte et retire un savoir, instaurant de cette façon symétrie et réciprocité, il semble bien que l'évolution de la psychologie en bénéficiera.

B - Moyens à mettre en oeuvre pour éviter les phénomènes secondaires

a) Nécessité de définir la demande

Pour éviter les problèmes relatifs aux objectifs de l'étude, il est nécessaire de préciser la demande et les attentes vis-à-vis de l'évaluation des résultats, et ceci à tous les échelons de l'association. Les buts de l'étude doivent être définis clairement pour l'ensemble des personnes concernées afin qu'elles comprennent la démarche suivie. Dans ce cas, les craintes pourront s'estomper. Sinon des phénomènes incontrôlables peuvent apparaître, comme ceux mentionnés plus haut. Il est donc utile de bien situer la demande et les buts poursuivis.

b) Nécessité d'une réciprocité des informations

Un des moyens possibles pour empêcher l'unilatéralité des informations et ses conséquences consiste à faire circuler l'information à tous les niveaux (Comité National, formateurs, stagiaires) et à faire appel à la coopération de tous pour

utiliser les résultats.

Il s'agit donc d'insister sur la "réciprocité" des circuits d'information de façon à établir le plus possible une "situation symétrique" entre les différentes catégories intéressées, c'est-à-dire une situation où chaque catégorie peut intervenir de façon égale.

Au plan scientifique, c'est l'application d'un certain nombre de moyens techniques dans un sens plutôt que dans un autre. Avec un niveau technique de complexité pratiquement identique, on peut arriver à des réalisations différentes. Ainsi du téléphone et de la télévision. Le premier est à double sens ; chacun peut parler et écouter ; il y a symétrie. La seconde est pour l'instant à sens unique et dissymétrique, dans la mesure où ceux qui reçoivent ne peuvent répondre à ceux qui émettent. Mais l'utilisation des techniques ne dépend pas seulement de la science.

c) Nécessité d'une sensibilisation à la démarche scientifique en sciences humaines et à son utilisation

Afin de situer plus exactement le domaine et les possibilités d'une intervention psycho-sociologique de façon à ce que chacun comprenne le sens du travail en cours et rejette les représentations erronées, il est nécessaire d'entreprendre une sensibilisation progressive à la démarche déjà commencée.

En premier lieu, il est important d'avoir une connaissance exacte des possibilités et des limites du travail scientifique en matière humaine, et notamment ici pour les questionnaires.

En ce qui concerne les conclusions, l'intérêt est plutôt de soulever des questions et d'indiquer le sens des recherches à faire.

Pour ce qui est de l'interprétation, il s'agit de bien poser le problème pour ne pas inverser les choses : en effet, il ne peut s'agir d'interpréter des réponses et d'élargir démesurément les perspectives à partir d'un petit détail tiré d'un ensemble, mais plutôt de revenir sans cesse aux hypothèses formulées et précisées au départ, et de confirmer ou d'infirmer une première donnée par d'autres résultats obtenus différemment.

Enfin il faut encore se méfier de conclure trop hâtivement et de considérer une association fortuite entre deux phénomènes pour une relation de cause à effet.

Ces différentes remarques montrent déjà assez qu'une étude scientifique qui désire réellement établir des preuves est très difficile quand il s'agit d'individus.

Par ailleurs il est nécessaire de séparer les différentes sources de variation qui peuvent entrer en jeu, afin de mettre en évidence les facteurs les plus importants. Mais une telle opération est toujours délicate et parfois à la limite du possible, surtout lorsque beaucoup de variables sont présentes à la fois et qu'elles interviennent sur une longue période (8 mois). Il est nécessaire de se demander si les stagiaires ne font pas partie d'une catégorie de population plus disposée à être formée. Il faut se demander si le contexte social général ou encore des contextes antérieurs particuliers n'entrent pas en relation avec les orientations pédagogiques, tantôt les facilitant, tantôt les freinant. Pour conclure avec certitude sur la formation, il est donc indispensable de distinguer les multiples sources d'influence : celle des formateurs proprement dite, mais aussi celle de l'implantation du stage, du dépaysement, du caractère volontaire des participants, etc. On peut déjà entrevoir à partir de cela que des résultats apparemment identiques peuvent provenir de causes diverses et qu'il ne s'agira pas de conclure trop hâtivement.

Aussi, est-il nécessaire qu'il y ait une sensibilisation des formateurs et de l'ensemble des gens concernés sur la façon d'insérer progressivement un esprit de recherche et de rigueur dans la démarche entreprise. En particulier, il est utile de se rendre compte qu'un résultat n'est pas explicatif en lui-même, mais qu'il ne le devient que s'il est relié à une hypothèse formulée de manière à dégager un processus, une cause particulière, ou une loi générale.

Pratiquement cette sensibilisation peut être concrétisée sous forme à déterminer : week-ends ou petits stages. Un tel moyen se révèle nécessaire étant donné l'importance des points soulevés. De plus, si l'on veut généraliser l'étude, une telle sensibilisation devient indispensable ; et un simple texte comme celui-ci est insuffisant pour faire sentir concrètement la portée des questions et réaliser la réciprocité dont il est question plus haut.

Par ailleurs les informations relatives à l'ensemble du travail doivent être diffusées, et les formateurs ayant contribué à ce travail doivent recevoir des données relatives à leur stage.

Conclusion

Ces remarques avaient pour objet de montrer l'importance de bien définir les buts, les objectifs et les motivations qui amènent à utiliser davantage de psychologie pour les stages.

Par ailleurs, elles apportaient différentes propositions pour que l'étude entreprise serve au plus grand nombre :

- nécessité pédagogique d'une information en retour à tous les niveaux, établissant un circuit dans les deux sens ;
- nécessité de sensibiliser les formateurs à la démarche scientifique et aux liens à établir entre cette démarche et les réalisations faites en stages ;

- nécessité d'une insertion progressive de l'étude dans les stages, ce qui implique un accroissement de réflexion et de formation.

Ainsi, ce qui importe finalement, c'est moins d'avoir une somme de résultats statistiques difficiles à interpréter que d'arriver à étudier les phénomènes qui causent ces résultats. Il y aurait donc passage d'une évaluation impliquant des jugements à une recherche des processus et des mécanismes en jeu dans la démarche pédagogique.

Il s'avère ainsi que le plus important n'est pas de savoir ce qu'il faut faire, mais de comprendre ce que l'on fait.

2. DE L'EVALUATION A L'ANALYSE

A ce niveau, avant de s'attacher aux résultats eux-mêmes, il faut encore préciser le sens du travail en cours. Le changement de terme dans le titre général pourrait en être le symbole. En effet, la notion d'analyse qui semble mieux convenir remplace celle d'évaluation. Car plusieurs sortes de réactions, qu'il n'est pas nécessaire de provoquer, pourraient survenir face au fait de se sentir évalué à travers des résultats. Les écueils seraient de trois ordres :

- Un premier sentiment pousserait à renforcer le caractère d'inspection et de notation déjà répandu par ailleurs. Evaluer un résultat serait alors synonyme d'examen et de contrôle, ou encore de mise en fiches lorsque le contrôle devient systématique. Ce processus conduit à distribuer des satisfecit ou des désapprobations selon la teneur des résultats obtenus. Il fait appel à l'établissement d'un verdict.
- Un second écueil consisterait, selon l'évaluation, soit à se féliciter ou se satisfaire du résultat - "je savais bien que l'on faisait partie d'une avant-garde" -, soit

au contraire à se dévaloriser, s'angoisser, se poser des questions fondamentales et se remettre en cause - "je savais bien que tout ne tournait pas rond".

- Enfin un dernier sentiment porterait à vouloir trouver la certitude d'une référence, ou, à l'opposé, à proscrire une référence unique : "j'ai raison, j'ai tort, je n'ai pas tort de penser et de faire ceci ou cela", seraient alors des exemples du genre de réaction suscitée par l'évaluation.

Mais tous ces aspects se résument à ceci: la notion d'évaluation contient en elle celle de jugement, et de jugement de valeur. Cela conduit à chercher une justification ou une approbation et à éviter une condamnation. Et dans tous les cas, le jugement est normatif : il faut ou il ne faut pas agir d'une certaine manière. Il renforce la hiérarchisation, la non-symétrie et la non-réciprocité dans les relations.

Il est sûr que ce n'est pas ce genre d'objectif qui est souhaitable. Mais après avoir défini le sens de l'étude par la négative, il reste à préciser la notion d'analyse des résultats pour savoir clairement ce qui est visé.

L'analyse des résultats consiste à se donner les moyens d'augmenter nos connaissances.

A un premier niveau, le but est de connaître les résultats que l'on obtient, de savoir ce qu'apporte un stage et de saisir quels sont les effets principaux qui en résultent.

Il s'agit donc de suivre l'évolution des stagiaires et d'obtenir une série d'informations en retour faisant le point de la formation et mettant en lumière les résultats au plan des opinions, des attitudes et des comportements. On remarquera que cette approche a un caractère global et cherche à saisir des phénomènes généraux.

A un second niveau, le but de l'analyse des résultats est de comprendre quels sont les phénomènes et les situations qui déterminent un résultat. Il s'agit alors d'établir des lois, de prendre connaissance des processus qui entrent en jeu, d'affiner et de distinguer les différentes sources de variation qui influent sur les résultats. Par exemple, on se proposera d'analyser l'influence de telle méthode, de tel type de relation, ou de tel genre d'implantation comparé à tel autre. A ce moment l'approche sera moins générale, moins globale mais plus en profondeur. L'analyse sera capable de se situer au niveau d'un stage.

Mais dans tous les cas, que l'analyse soit générale ou faite stage par stage, la garantie de l'anonymat et la nécessité de dissocier les méthodes de travail de la valeur personnelle des gens restent deux précautions indispensables pour pouvoir garder clairement à l'esprit le sens du travail : il n'est pas d'évaluer ou de juger un stage encore moins des personnes, instructeurs ou stagiaires, il est d'analyser, de se rendre compte de mieux en mieux des phénomènes en jeu et des causes qui les provoquent afin de les maîtriser davantage.

Il semble utile à ce niveau, de distinguer ce qui est de l'ordre de la recherche de ce qui est de l'ordre des décisions ou des applications institutionnelles.

Dans un premier temps, une démarche scientifique et ses résultats doivent être compris suffisamment de façon à ne pas prendre pour acquis ce qui n'est que suppositions hypothétiques, de façon à saisir l'insuffisance d'un alignement de chiffres, quelque peu fascinant, pour expliquer un quelconque phénomène. Même si une étude scientifique ne peut prévoir toutes les utilisations qui en seront faites et les conséquences qui en suivront, car elle ne se situe pas au plan des décisions, elle se doit de préciser les limites de sa validité et d'indiquer qu'elle ne peut légitimement être la justification de n'importe quelles conclusions ou applications.

D'autre part, une réflexion sur cette démarche est toujours constructive. En effet, se demander en quoi un résultat est fonction de la question que l'on se pose et de la manière de l'aborder peut permettre d'avancer dans l'étude, et de dégager la signification des concepts utilisés. Il peut en être ainsi par exemple du concept d'évaluation : dans la mesure où la progression de l'étude permet de définir davantage ce terme, il peut apparaître insatisfaisant pour signifier le contenu exact de ce dont on parle. En effet, l'aspect de jugement, de valorisation, de valeur inclus dans le mot se veut être volontairement extérieur à nos préoccupations. Au plan conceptuel, il convient mieux de parler maintenant d'étude ou d'analyse des résultats de stages. Cependant, on peut noter que le terme d'évaluation correspond à une préoccupation globale d'ordre institutionnelle et que l'étude a commencé par l'utiliser.

Une réflexion conceptuelle peut permettre ainsi de dégager progressivement l'étude des contingences qui influencent son mode d'approche et par là même le contenu des résultats. Dans le même temps, cette réflexion peut aider la demande à se purifier de ses intentions implicites et à se mieux définir.

Pour ne pas être un alibi, la référence à une étude scientifique au plan de l'utilisation suppose donc de comprendre la portée des résultats, et pour cela de repréciser toujours mieux le genre de problème posé.

3. DES USAGES POSSIBLES DES RESULTATS SCIENTIFIQUES

Si l'analyse des résultats de stages présentés ici est un des aboutissements de l'étude réalisée, elle ne peut être, pour les formateurs, qu'un point de départ, une base de connaissance à partir de laquelle il leur sera possible d'approfondir le sens et la portée de leur travail.

Cette analyse repose sur des méthodes d'enquête. A ce titre elle relève d'observations systématiques et rigoureuses qui lui confèrent une portée très générale et lui permettent de couvrir l'ensemble des stages 6-12 ans. Cependant, elle ne représente pas une simple enquête comme il peut en fleurir ça et là, et ce pour plusieurs raisons :

D'une part, par son contenu, elle touche directement aux questions importantes liées à la formation des stagiaires et à la pédagogie des formateurs. Elle ne peut se réduire à une somme de chiffres d'une complexité rebutante ou d'une grande malléabilité. Par les hypothèses qu'elle comporte elle introduit aux questions de fond et propose une mise en lumière des réalités les plus concrètes. Il faut noter que ceci ne peut être atteint que parce qu'elle représente seulement un des éléments d'une démarche de recherche d'ensemble. Ainsi, son propos est de mettre en évidence des phénomènes qui apparaissent au niveau des stages de formation. A ce titre, l'analyse des résultats s'insère étroitement dans les préoccupations et la problématique des formateurs. En ce sens, elle devient un élément - mais un élément seulement - d'une démarche et d'une recherche pédagogiques.

Mais l'analyse des résultats et l'étude d'ensemble qui la soutend ne disent pas ce qu'il faut faire. Ceux qui voudraient y voir une quelconque main mise sur leur domaine d'intervention réservé, ceux qui attendraient une solution miracle pour résoudre leurs problèmes, et enfin ceux qui voudraient être félicités ou au contraire culpabilisés dans leur personne seront sans aucun doute déçus ; car l'analyse ne dit pas ce qui est bien et ce qui est mal, ce qu'il faut faire ou ne pas faire, elle n'a pour but que de mettre au jour ce qui se passe concrètement, de mettre en lumière les situations et les variables qui interviennent et d'essayer de les comprendre. En ce sens elle pousse l'expérience des stages à se préciser et à se mieux définir. Elle peut ouvrir la porte aux évolutions constructives, à condition bien sûr que l'on ose regarder et considérer ce qu'elle met en évidence.

D'autre part, l'analyse présentée ici n'est pas non plus une simple enquête de par le caractère particulier de son insertion et par l'orientation qu'elle prend. En effet, elle ne s'adresse pas d'abord à une autorité individuelle ou collective, mais à l'ensemble des formateurs concernés. Il ne s'agit pas d'une démarche allant de haut en bas mais d'un compte rendu mis à la disposition de tous ceux qui sont directement intéressés. Ceci ouvre donc le champ aux réunions de travail au niveau des régions ou des équipes et permet de mettre en place un processus circulaire composé de retours d'informations en chaîne et d'échanges de communications en série. Cette présentation est un premier chaînon, mais toute équipe a la possibilité de préciser une demande pour affiner l'outil, le rendre plus adapté et pour l'utiliser. S'élabore ainsi un phénomène de réciprocité qui est le propre d'une démarche scientifique particulière. Car il faut se rendre compte que cette possibilité de réciprocité des informations caractérise une forme de relations sociales au sein d'une organisation qui est l'association. Il n'est nullement certain que cette forme de réciprocité puisse s'établir ailleurs.

Si elle peut se réaliser effectivement dans l'association, ce n'est pas une mince affaire ni sur le plan de l'évolution des rapports, ni sur le plan de l'enrichissement de la recherche scientifique en sciences humaines. Celle-ci ne serait pas utilisée simplement à sens unique et ne serait pas coupée de l'utilisation qui en serait faite, mais permettrait de développer les conditions selon lesquelles s'établiraient des relations symétriques et réciproques.

La réciprocité de cette analyse, qui pose la question de son utilisation, est donc à la fois un atout et une exigence.

Un atout car elle permet à chacun de participer à une recherche rigoureuse en matière de pédagogie, de création de mode de relations sociales, de compréhension de phénomènes psychosociologiques généraux qui interviennent dans les situations particulières.

Mais c'est aussi une exigence, et non des moindres, car elle demande que chaque participant à l'étude, et donc que chaque utilisateur, ne retienne pas à son profit les connaissances supplémentaires qu'il aura acquises, qu'il n'instaure pas lui-même une situation non réciproque en plaçant l'autre sous le coup de l'analyse.

Bien que quelques uns expriment leurs craintes de voir les instances supérieures utiliser ce savoir, l'étude n'est pas au service de l'ordinateur ou de la technocratie. Mais ce savoir supplémentaire peut être une tentation pour chaque utilisateur - et donc à l'avenir pour chaque instructeur - à l'égard des futurs stagiaires ; et là, la question reste entière. Si la réciprocité des situations n'est pas mise en place à ce niveau, la connaissance analytique des formateurs utilisée à sens unique peut accroître l'inégalité des relations avec les stagiaires. Dans la mesure où il est souhaitable que l'utilisation de résultats scientifiques se fasse d'une façon réciproque et non unilatérale, il est important de se rendre compte de cela et d'y trouver des éléments de réponse. La diffusion des résultats aux stagiaires en est un, il n'est certainement pas suffisant dans la mesure où c'est en stage qu'il se passe le plus de choses. Il s'agira donc pour chacun de trouver réponse à cette question de manière à ce que l'étude serve aussi aux stagiaires et leur permette d'analyser à leur tour leur propre démarche.

4. CONCLUSION SUR L'ETUDE

Au terme de la présentation des résultats, il reste à dégager les grandes lignes de force de l'étude. Celle-ci comprenait à la fois deux ensembles d'informations : d'abord une série de constats réalisés à grande échelle permettait de décrire et de cerner une réalité complexe et temporelle, celle de la formation des stagiaires (stage théorique, stage pratique en centre de vacances). Puis une suite de comparaisons a permis de préciser davantage les rapports entre les différentes va-

riables et de mettre en évidence les aspects, qu'ils soient matériels ou psycho-pédagogiques, qui intervenaient de façon majeure sur le caractère de la formation et sur ses effets. La réalisation de ces comparaisons, en tant qu'élément de la méthode expérimentale, dépassait le simple constat de résultats pour tendre vers une compréhension du jeu des variables entre elles et dégager les aspects prépondérants.

En particulier les contrôles répétés et les façons différentes d'obtenir un même résultat assurent une cohérence interne à l'ensemble de l'étude. De même la suite des questionnaires qui se répondent et se complètent l'un l'autre, forme une étude où les stages de formation et les centres de vacances sont analysés successivement sous plusieurs angles. Ainsi après une étude générale abordant à la fois les composantes principales de la formation et leurs liens avec les conditions matérielles (cf. "Instructeurs" N° 102), des aspects plus spécifiques ont été retenus : l'analyse des activités a précisé, outre les types d'activités, les conditions de choix, leur organisation et le rôle qu'y jouent les animateurs (cf. "Instructeurs" N° 105) ; l'analyse de la vie collective et quotidienne a permis de dégager les caractéristiques des réunions de groupe et des éléments significatifs liés à l'organisation des repas, des repos, des rangements, de la toilette. Toutes ces composantes d'une formation et d'une vie en internat ont été autant de moyens pour préciser la complexité des phénomènes sociaux existant dans les stages et dans les centres de vacances.

S'il était possible de résumer en quelques lignes les caractéristiques dominantes des temps de réunions en stage, il faudrait dire qu'elles s'apparentent plutôt à une volonté d'enseigner et que en dépit des conséquences positives qui en résultent, les effets sur les stagiaires sont moindres par rapport à ceux des réunions où les stagiaires ont plus de latitude pour progresser par eux-mêmes. Quant aux réunions en centres de vacances, elles sont essentiellement axées sur des préoccupations pratiques en vue du lendemain et posent assez souvent des problèmes de relations. Enfin il apparaît que l'organisa-

tion des repas, des repos, des rangements et de la toilette forme un tout assez cohérent qui permet de dégager une dominante générale de l'organisation de la vie quotidienne et des modes de relations que cela suppose. Ainsi le réveil et le petit déjeuner échelonnés, le choix de sa place à table et l'invitation à goûter aux plats nouveaux sont des aspects à la fois répandus et liés entre eux.

Sans doute, et malgré la complexité et la teneur même des résultats, restera-t-il quelques uns pour demander si l'effet général de la formation est positif ou si les stages servent à quelque chose. A ceux-là, il faudra encore dire que l'objet de l'étude n'était pas de distribuer des satisfecit ou des blâmes mais qu'ils consistait à analyser les situations, à dégager les variables pertinentes, à comprendre avec rigueur et précision les modifications qui interviennent en vue d'améliorer ou de renouveler certains points.

D'une façon plus générale, il est possible d'avancer quelques grandes lignes, tant en ce qui concerne les stagiaires que les stages : il est indéniable que le stage de formation apporte au stagiaire une ouverture sociale et un élargissement des contacts humains auxquels s'ajoute l'acquisition d'un savoir faire minimum. La préparation à assumer la responsabilité d'enfants passe ainsi par l'acquisition d'une assurance personnelle et par un développement culturel propre. Le stage présente par sa forme et son déroulement un caractère de nouveauté pour le stagiaire, d'autant plus important que celui-ci se trouve dans une période de mobilité ou d'incertitude sur le plan social. Toutefois, sachant que la durée du stage est de neuf jours, il apparaît que son impact sur le centre de vacances reste limité, ce dernier étant souvent l'occasion pour l'animateur stagiaire d'assumer une première responsabilité et de se confronter, parfois avec difficulté, à la réalité des enfants et à celle de la vie collective.

De ce fait, plusieurs directions générales de travail peuvent se dégager. Il serait notamment intéressant de chercher com-

ment un lien plus étroit pourrait s'établir entre le stage théorique et le stage pratique afin que ces deux moments se complètent et se correspondent davantage sur le plan pédagogique. De même l'importance respective des activités et des réunions en stage pourrait être précisée et leur articulation développée. Il reste que, dans le déroulement du stage théorique, une attention particulière pourrait être portée sur les caractéristiques des réunions de groupe, de manière à cerner et à faire évoluer les types de relations existants pour qu'ils tranchent plus nettement avec les modes de relations d'enseignement les plus répandus.

Mais si l'étude débouche sur des considérations pratiques et invite à la réflexion et au renouveau, il faut encore se demander quelles sont les conditions à réunir pour assurer l'existence même d'une recherche véritablement scientifique, en prise sur les améliorations pédagogiques de l'ensemble des stages de formation théorique.

L'existence même d'une recherche véritablement scienti-
 fique en prise sur les réalités pédagogiques de l'en-
 seignement implique une prise de conscience de l'existence
 de ces réalités. Mais si l'étude débouche sur des considérations pratiques
 et invite à la réflexion et au renouvellement, il faut encore
 se demander quelles sont les conditions à réunir pour assu-
 rer l'existence même d'une recherche véritablement scienti-
 fique en prise sur les réalités pédagogiques de l'en-
 seignement.

La première condition est celle de la prise de conscience
 de l'existence de ces réalités. Cette prise de conscience
 est le point de départ de toute recherche véritablement scienti-
 fique. Elle implique une prise de conscience de l'existence
 de ces réalités. Mais si l'étude débouche sur des considérations pratiques
 et invite à la réflexion et au renouvellement, il faut encore
 se demander quelles sont les conditions à réunir pour assu-
 rer l'existence même d'une recherche véritablement scienti-
 fique en prise sur les réalités pédagogiques de l'en-
 seignement.

La deuxième condition est celle de la prise de conscience
 de l'existence de ces réalités. Cette prise de conscience
 est le point de départ de toute recherche véritablement scienti-
 fique. Elle implique une prise de conscience de l'existence
 de ces réalités. Mais si l'étude débouche sur des considérations pratiques
 et invite à la réflexion et au renouvellement, il faut encore
 se demander quelles sont les conditions à réunir pour assu-
 rer l'existence même d'une recherche véritablement scienti-
 fique en prise sur les réalités pédagogiques de l'en-
 seignement.

La troisième condition est celle de la prise de conscience
 de l'existence de ces réalités. Cette prise de conscience
 est le point de départ de toute recherche véritablement scienti-
 fique. Elle implique une prise de conscience de l'existence
 de ces réalités. Mais si l'étude débouche sur des considérations pratiques
 et invite à la réflexion et au renouvellement, il faut encore
 se demander quelles sont les conditions à réunir pour assu-
 rer l'existence même d'une recherche véritablement scienti-
 fique en prise sur les réalités pédagogiques de l'en-
 seignement.

La quatrième condition est celle de la prise de conscience
 de l'existence de ces réalités. Cette prise de conscience
 est le point de départ de toute recherche véritablement scienti-
 fique. Elle implique une prise de conscience de l'existence
 de ces réalités. Mais si l'étude débouche sur des considérations pratiques
 et invite à la réflexion et au renouvellement, il faut encore
 se demander quelles sont les conditions à réunir pour assu-
 rer l'existence même d'une recherche véritablement scienti-
 fique en prise sur les réalités pédagogiques de l'en-
 seignement.

La cinquième condition est celle de la prise de conscience
 de l'existence de ces réalités. Cette prise de conscience
 est le point de départ de toute recherche véritablement scienti-
 fique. Elle implique une prise de conscience de l'existence
 de ces réalités. Mais si l'étude débouche sur des considérations pratiques
 et invite à la réflexion et au renouvellement, il faut encore
 se demander quelles sont les conditions à réunir pour assu-
 rer l'existence même d'une recherche véritablement scienti-
 fique en prise sur les réalités pédagogiques de l'en-
 seignement.

ANNEXES

LISTE DES ASSOCIATIONS RELEVANT DE LA STATISTIQUE GENERALE

A LA FIN DE L'ANNÉE 1973

ANNEXES

ANNEXES

- Centres d'entraînement aux méthodes d'évaluation personnelle
(C.E.M.E.P.)
33 rue Saint-Picolas
75114 PARIS CEDEX 04 - TEL. 34.13.09
- Union française des centres de vacances et de loisirs
(U.F.C.V.L.)
34 rue de Valenciennes
75019 PARIS - TEL. 377.42.26
- Fédération des Français et Français de l'étranger
(F.F.C.)
60 rue de la ...
75009 PARIS

A N N E X E I

LISTE DES ASSOCIATIONS BENEFICIAINT D'UNE HABILITATION GENERALE

A LA FORMATION DES CADRES DE C.V.L

- Association pour la formation des cadres
(A.F.C.)
47 rue de Cligny
75009 PARIS - TEL. 266.96.43
- Association pour la formation des cadres
(A.F.C.)
23 rue Yves-Toussaint
75481 PARIS CEDEX 19 - TEL. 209.16.24
- Fédération des centres éducatifs et de vacances de
l'éducation nationale
(F.C.E.V.N.)
57 rue Vergennes
75013 PARIS - TEL. 309.42.71
- Ligue française de l'enseignement et de l'éducation des
parents
(L.F.E.E.P.)
7 boulevard Saint-Denis
75141 PARIS CEDEX 03 - TEL. 271.13.02

ANNEXE I

LISTE DES ASSOCIATIONS BÉNÉFICIAIRES D'UNE RÉABILITATION GÉNÉRALE

A LA FORMATION DES CADRES DE C.V.L.

- Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active
(C.E.M.E.A.)
55 rue Saint-Placide
75279 PARIS CEDEX 06 - Tél. 544.38.59
- Union française des centres de vacances et de loisirs
(U.F.C.V.)
54 rue du Théâtre
75015 PARIS - Tél. 577.02.20
- Fédération des francs et franches camarades
(F.F.C.)
66 rue de la Chaussée d'Antin
75009 PARIS - Tél. 285.71.42
- Comité protestant des centres de vacances
(C.P.C.V.)
47 rue de Clichy
75009 PARIS - Tél. 280.06.99
- Association touristique des cheminots
(A.T.C.)
23 rue Yves-Toudic
75481 PARIS CEDEX 10 - Tél. 208.36.24
- Fédération des oeuvres éducatives et de vacances de
l'éducation nationale
(F.O.E.V.E.N.)
67 rue Vergniaud
75013 PARIS - Tél. 588.62.77
- Ligue française de l'enseignement et de l'éducation per-
manente
(L.F.E.E.P.)
7 boulevard Saint-Denis
75141 PARIS CEDEX 03 - Tél. 277.11.40

- Fédération des centres de vacances familiaux
(F.C.V.F.)

3 rue des Deux Boules

75001 PARIS - Tél. 233.05.17

- Service technique des activités de jeunesse
(S.T.A.J.)

27 rue du Château d'Eau

75010 PARIS - Tél. 209.40.96

- Fédération nationale des associations familiales rurales
(F.N.A.F.R.)

81 avenue Raymond Poincaré

75116 PARIS - Tél. 704.94.63

- Fédération sportive et culturelle de France
(F.S.C.F.)

5 rue Cernuschi

75017 PARIS - Tél. 766.03.23

TABLEAU N° 1 - STAGES DE FORMATION D'ANIMATEURS REALISES LES ASSOCIATIONS HABILITEES (Année 1977)

ASSOCIATIONS	SESSIONS DE FORMATION (8 jours)		SESSIONS DE PERFECTIONNEMENT DE CONVERSION (6 jours)		SESSIONS DE SPECIALISATION	
	Nombre de Sessions	Nombre de Candidats	Nombre de Sessions	Nombre de Candidats	Nombre de Sessions	Nombre de Candidats
ASSOCIATION DES ANIMATEURS CHARENTAIS	13	496	1	926	8	1183
COMITE DEPARTEMENTAL DES ANIMATEURS CHARENTAIS	45	1 319	3	1 120	8	1 160
COMITE DEPARTEMENTAL DES ANIMATEURS CHARENTAIS (2e section)	2	207	1	661	16	1 641
COMITE DEPARTEMENTAL DES ANIMATEURS CHARENTAIS (3e section)	257	1 541	4	4 053	4	4 029
TOTAL	287	3 563	9	6 760	26	8 013

A N N E X E I I

QUELQUES CHIFFRES SUR LES SESSIONS DE FORMATION ET

LES DIPLOMES B.A.F.A (1)

(1) Sources : Ministère de la Jeunesse et des Sports.

Association nationale des associations familiales rurales

1937-1938
133.88.37

Association nationale des associations familiales rurales

1938-1939
131.109.96

Association nationale des associations familiales rurales

(A.N.A.F.R.)
Président Raymond Poincaré
121 - PARIS - 12^e

A N N E X E I

QUELQUES CHIFFRES SUR LES SESSIONS DE FORMATION ET

LES DIPLOMES B.A.F.A. (1)
1937-1938 - PARIS 12^e

(1) Sources : Ministère de la Jeunesse et des Sports.

TABLEAU N° 1 : STAGES DE FORMATION D'ANIMATEURS REALISES PAR LES ASSOCIATIONS HABILITEES (Année 1977)

ASSOCIATIONS	SESSIONS DE FORMATION (8 jours)		SESSIONS DE PERFECTIONNEMENT OU DE CONVERSION (6 jours)		SESSIONS DE SPECIALISATION		
	Nombre de Sessions	Nombre de Candidats	Nombre de Sessions	Nombre de Candidats	Nombre de Sessions	Nombre de Candidats	Nombre de Journées
ASSOCIATION TOURISTIQUE DES CHEMINOTS A. T. C.	13	496	10	321	8	183	1 098
COMITE PROTESTANT DES CENTRES DE VACANCES	45	1 319	23	520	8	160	960
FEDERATION DES CENTRES DE VACANCES FAMILIAUX F. C. V. F.	61	2 207	37	1 061	16	348	2 088
FRANCS ET FRANCHES CAMARADES F. F. C.	249	8 541	148	4 053	4	127	762

ASSOCIATIONS	SESSIONS DE FORMATION (8 jours)		SESSIONS DE PERFECTIONNEMENT OU DE CONVERSION (6 jours)		SESSIONS DE SPECIALISATION	
	Nombre de Sessions	Nombre de Candidats	Nombre de Sessions	Nombre de Candidats	Nombre de Sessions	Nombre de Candidats
FEDERATION SPORTIVE ET CULTURELLE DE FRANCE (F.S.C.F.)	8	237	2	36	4	148
LIGUE FRANCAISE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'EDUCATION PERMANENTE (L.F.E.E.P.)	22	764	23	390	20	300
UNION FRANCAISE DES CENTRES DE VACANCES (U.F.C.V.)	459	18 653	282	8 865	74	1 908
CENTRES D'ENTRAINEMENT AUX METHODES D'EDUCATION ACTIVE (C.E.M.E.A.) + (F.O.E.V.E.N.)	487	19 467	289	8 273	64	1 423
SERVICE TECHNIQUE DES ACTIVITES DE JEUNESSE (S.T.A.J.) + (F.N.A.F.R.)	48	1 443	26	587	15	226

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DES SCIENCES (1954)

TABLEAU N° 2
 DELIVRANCE DU BREVET D'APTITUDE
 AUX FONCTIONS D'ANIMATEURS DE CENTRES
 DE VACANCES ET DE LOISIRS
 (Candidats français, année 1977)

	ADMIS	AJOURNES	REFUSES	PROLONGATION DU DELAI DE FORMATION
MARSEILLE	940	9		53
AMIENS	911	26	1	37
ANTILLES	191		4	3
BESANCON	670	9		13
BORDEAUX	917	11		455
CAEN	598	1	1	19
CLERMONT-FERRAND	676	5		10
CORSE	13			
DIJON	739	8	1	29
GRENOBLE	1 154	8	1	74
LILLE	2 327	38		25
LIMOGES	297	2		46
LYON	1 493	19	1	60
MONTPELLIER	942	17		23
NANCY	1 435	12		92
NANTES	1 342	3		25
NICE	494	8		39
ORLEANS	1 087	8		59
PARIS	4 762	48	2	742
POITIERS	760	3		52
REIMS	674	12	1	50
RENNES	1 106	4		54
ROUEN	675	14	1	58
STRASBOURG	716	6	1	
TOULOUSE	1 198	13		
LA REUNION	233	10	2	2
T O T A U X	26 350	294	16	2 020

TABLEAU N° 2
 DÉPARTAMENT DE BREVET D'ATTITUDE
 AUX FONCTIONS D'ANIMATEUR DE CENTRE
 DE VACANCES ET DE LOISIRS
 (Candidats Français, année 1977)

PROPORTION DU DÉLAI DE FORMATION	RECHUS	ADMISSIBLES	ADMISS		
23		8	240		MARSEILLE
32		18	314		ANTWERP
3		4	121		ANTWERP
13		3	870		BEAUCONN
432		11	317		BORDEAUX
19	1	1	238		CADIX
10		2	676		CLERMONT-FERRAND
			13		CORSE
28	1	8	239		DIJON
74	1	8	254		GRENOBLE
23		38	237		LILLE
48		3	281		LIMOGES
60	21	19	61 483		LYON
53		13	243		MONTPELLIER
43		13	1 432		NANCY
22		3	121 242		NANTES
36		8	284		NICE
29		8	1 087		ORLÈANS
743	12	48	4 782		PARIS
23		3	280		POITIERS
20	4	12	674		REIMS
24		4	168		RENNES
28	1	18	672		ROUEN
		8	246		STRASBOURG
		13	138		TOULOUSE
3		10	332		LA REUNION
2 020		204	26 220		TOTAL X

1. GENERALITES SUR LA FAMILLE DES ...

1.1. HISTORIQUE

- Description de la famille...
- Revue des ...
- Lettre de ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...

A N N E X E I I I

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...

2. GENERALITES SUR LA FAMILLE DES ...

- (Généralités, résumés et ...)
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...

(1) ...
 ...
 ...
 ...

ANNEX I

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

1. GENERALITES SUR LES PRINCIPALES ASSOCIATIONS DE FORMATION

a) Revue et articles

Consulter les revues des associations

- Revue des C.E.M.E.A. : Vers l'Education Nouvelle

- Revue de l'U.F.C.V. : Revue de l'Union Française des Centres de Vacances et de Loisirs

Voir en particulier le n° 150-151 (Décembre 1977 - Janvier 1978) :

"70 ans après sa création, l'U.F.C.V. à livre ouvert..."

- Revue des F.F.C. : Camaraderie

- Revue de la F.O.E.V.E.N. : Foeven

- Revue du C.P.C.V. : Rencontres

Voir en particulier le supplément au n° 255 (Janvier 1979)

- Revue de la L.F.E.E.P. : Tourisme et vacances

- Revue de la F.S.C.F. : Les Jeunes

b) Ouvrages et documents

- BORDAT Denis ; les C.E.M.E.A., qu'est-ce que c'est ?

Paris, Maspéro, 1976, 412 p.

2. GENERALITES SUR LES CENTRES DE VACANCES ET DE LOISIRS (1)

(Ouvrages, revues et dossiers comportant en général quelques pages sur la formation des cadres).

a) Revue, articles, dossiers

- Les revues des principales associations de formation et d'organisation de C.V.L. (voir rubrique précédente)

(1) En ce qui concerne les Centres de loisirs sans hébergement, voir :

Des maisons pour l'enfance (présentation, monographies, bibliographie)
par Chantal GUERIN
et Isabelle MAZEL
Document I.N.E.P., à paraître (été 1979).

et plus particulièrement :

- La revue Moniteurs-Animateurs (U.F.C.V.)
- Revue U.F.C.V. : . n° 137 Juillet-Août 1976 : "Les centres de vacances aujourd'hui" et "les centres de vacances et de loisirs en chiffres"
. n° 150-151 Décembre 1977 - Janvier 1978 "Les Centres de loisirs U.F.C.V.", p. 63-71.
- Vers l'Education Nouvelle
. n° 315 Août-Septembre 1977 : "Les activités en centres de vacances en 1976" par Claude Lemoine
. n° 326 Novembre 1978 : "Aspects de la vie collective en centres de vacances" par Claude Lemoine
- Que choisir n° 118, mai 1977 "La colo mal aimée"
- Actualités Service n° 293 (Juin 1977) : Les loisirs des jeunes : les centres de vacances
- Dossier de presse du Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports (Direction de la Jeunesse et des activités socio-éducatives, Novembre 1977) : les centres de vacances et de loisirs.
- Jeunesse, Sports, Loisirs n° 438, 17 Avril 1975 (Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports) : "Où en sont les centres de vacances ?"

b) Ouvrages et documents

- R.A. REY-HERME : La colonie de vacances hier et aujourd'hui. Paris, 1955, 221 p.
- Jean HOUSSAYE : Un avenir pour les colonies de vacances, Paris, les Editions ouvrières, 1977, 159 p.
- Des équipements pour l'enfance. D'une politique de l'enfance à la programmation pluri-annuelle d'équipements
Document publié par les Francas Loire-Océan
(Voir notamment les pp. 22 à 27)

3. ARTICLES SUR LA FORMATION DES CADRES

- Revue de l'U.F.C.V.

. n° 134 (Avril 1976) : "Où en est la formation des animateurs ?"
par L.M. Grousset

. n° 150-151 (Décembre 1977 - Janvier 1978)

"L'U.F.C.V. au service de la formation" et plus particulièrement
"Quelle formation en 1978 ?" par L.M. Grousset (pp. 107-114)

. n° 165 (Juin 1979) "Qualification du personnel d'encadrement en
C.V.L." (Chiffres 1977).

- Vers l'Education Nouvelle

n° 285 Septembre 1974 : "Les centres de vacances et la formation
des animateurs" (pp. 7-13).

- Le Monde de l'Education, Février 1979 "Devenir moniteur de cen-
tre de vacances" par Nicole Dhonte.

L'Institut National d'Education Populaire est un établissement public qui dépend de la Direction de la Jeunesse du Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs. Il contribue au perfectionnement de ceux qui, à titre bénévole ou professionnel, exercent des fonctions importantes dans l'Animation. Il organise des stages de formation et de perfectionnement, des journées d'études, des colloques nationaux et internationaux sur les problèmes de Jeunesse, d'Education Continue, de Loisirs et d'Animation (s'adresser pour le calendrier des activités à M. Le Directeur de l'Institut National d'Education Populaire - Département des Stages et de la Formation).

Il édite 3 séries de "Documents de l'I.N.E.P." :

Série I : Documentation

Série II : Etudes et Recherches

Série III : Documents iconographiques

Le Département des Etudes, de la Recherche et de la Documentation de l'Institut National d'Education Populaire a été créé en 1971 pour contribuer à la qualification des activités socio-éducatives par la diffusion d'études et de recherches théoriques et appliquées sur la formation à l'animation et sur l'animation. Le Département des Etudes, de la Recherche et de la Documentation édite une revue : "Les Cahiers de l'Animation". Cette revue entend être l'instrument d'échanges et de liaisons entre chercheurs, animateurs, formateurs et créateurs socio-culturels.

Pour l'achat des "Documents de l'I.N.E.P." et l'abonnement aux "Cahiers de l'Animation" (4 fois par an - 100 pages) s'adresser à l'Institut National d'Education Populaire - Service des Publications - 958.49.98.

Le Service de Documentation de l'I.N.E.P. est ouvert aux chercheurs, formateurs, experts et animateurs du Lundi au Vendredi, de 9 heures à 18 heures et le Samedi de 9 heures à 12 heures.

INSTITUT NATIONAL D'EDUCATION POPULAIRE

11 rue Willy Blumenthal

78160 - MARLY-LE-ROI

L'Institut National d'Éducation Populaire est un établissement public qui
dépend de la Direction de la Jeunesse et des Sports, de la Direction de
Sports et des Loisirs. Il contribue au perfectionnement de ceux qui, à
titre bénévole ou professionnel, exercent des fonctions importantes dans
l'éducation. Il organise des stages de formation et de perfectionnement,
des journées d'études, des colloques nationaux et internationaux sur les
problèmes de jeunesse, d'éducation continue, de loisirs et d'éducation
(à adresser pour le calendrier des activités à M. le Directeur de l'Ins-
titut National d'Éducation Populaire - Département des Stages et de la
Formation).

Il édite 3 séries de "Documents de l'I.N.E.P."

Série I : Documentation

Imprimeur : I.N.E.P.
78160 - MARLY-LE-ROI

Le Département des Stages, de la Recherche et de la Documentation de
l'Institut National d'Éducation Populaire a été créé en 1971 pour contri-
buer à la qualification des activités socio-éducatives par la diffusion
d'études et de recherches théoriques et appliquées sur la formation à
l'éducation et sur l'animation. Le Directeur de l'Institut National
de la Jeunesse et des Sports, de la Direction de la Jeunesse et des
Sports et des Loisirs, a autorisé la publication de l'Institut National
d'Éducation Populaire - Service des Publications - 78160 - MARLY-LE-ROI

Pour l'achat des "Documents de l'I.N.E.P." et l'abonnement aux " Cahiers de
l'Animation" (à lois par an - 100 pages) s'adresser à l'Institut National
d'Éducation Populaire - Service des Publications - 78160 - MARLY-LE-ROI

CPP606 AD

Le Service de Documentation de l'I.N.E.P. est ouvert aux chercheurs, for-
mateurs, experts et animateurs du lundi au vendredi, de 9 heures à 18 heures
et le samedi de 9 heures à 12 heures.

INSTITUT NATIONAL D'ÉDUCATION POPULAIRE
11 rue Willy Brandt
78160 - MARLY-LE-ROI

