

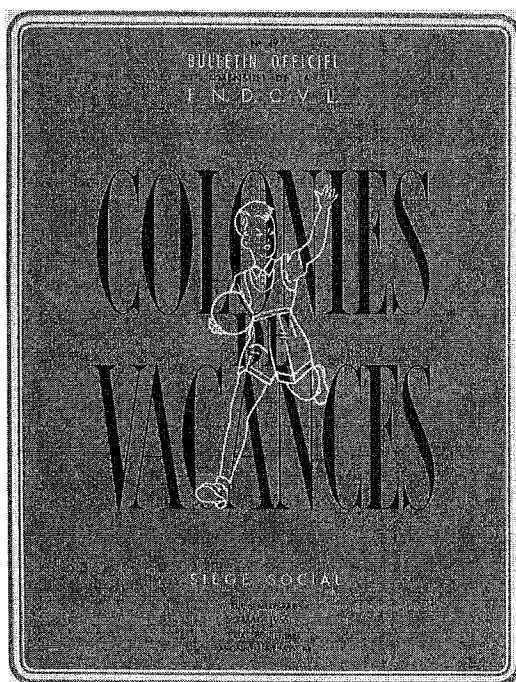
## Les diplômés des colos

**S**i les premières colos datent des années 1870, les premières sessions de formation connues ne commencent qu'en 1937. Le diplôme de moniteur et celui de directeur sont fixés en 1946 (circulaire du 29 mars de la direction des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire), confirmés en 1949 (arrêté du 5 février sur le diplôme d'État), couronnés en 1954 (décret du 6 janvier), harmonisés en 1973 (décret du 8 février sur le BAFA-BAFD [brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur/de directeur]).

À partir de 1948, quatre associations ont été habilitées par l'État pour former les stagiaires, dans un subtil équilibre confessionnel-laïque. Une ouverture a été accordée tardivement à d'autres organismes à partir des années 1970, sur quels critères ?

Plusieurs générations de « bafistes » se sont succédé. D'importantes cohortes de jeunes ont ainsi vécu cette communauté provisoire que représente « le stage ». Le diplôme fait figure de rite de passage. Dans ses usages multiples, il a souvent constitué l'amorce d'une professionnalisation. Quel rôle a-t-il joué et joue-t-il dans une France confrontée au chômage des jeunes ? Ce diplôme fait preuve d'une remarquable capacité d'adaptation, quel en est le secret ?

**Françoise Tétard**



*Colonies de vacances. Bulletin officiel de la Fédération nationale des directeurs de colonies de vacances laïques, n° 49, mai 1956.*

# École républicaine et vacances scolaires en 1900

## Christophe Granger

Enseignant à l'université de Mannheim (Allemagne)

*Membre du Centre d'histoire sociale du XX<sup>e</sup> siècle (université de Paris 1/CNRS),  
Christophe Granger termine actuellement une thèse d'histoire sur la genèse sociale du  
temps des vacances en France, 1880-1980.*

*« Il nous incombe encore de faire le négatif. »*

F. Kafka

*15 août 1896: Ernest Jovy, professeur de collège et « correspondant » du ministère de l'Instruction publique, se rend à Vitry-le-François pour présider la cérémonie de distribution de prix des écoles communales de garçons et de filles. Le discours qu'il prononce convient à la circonstance solennelle. Comme beaucoup d'autres avant (et après) lui, il a choisi de parler des « vacances ». Et comme beaucoup d'autres, aussi, il prend soin d'en dramatiser l'enjeu: « Ce sujet doit vous paraître tout d'abord assez léger et assez futile. Il est pourtant dans la réalité très sérieux. L'enfant, c'est l'homme avec tout son avenir renfermé dans ses premières années où se pressent tant d'influences décisives pour la santé de vos intelligences et le bonheur de vos existences. L'enfant, c'est l'espérance de la famille et de la société, c'est la patrie qui se perpétue, c'est l'humanité qui se renouvelle dans sa fleur. Par conséquent, les vacances des enfants, la manière dont ils emploient ces loisirs, sont aussi graves, aussi importants que leurs études elles-mêmes. » Un peu plus tard, vient l'énoncé des mérites auquel s'ajustent les récompenses (Les Vacances, Poitiers, 1896).*

Ce qui se joue dans cette petite scène locale n'a rien d'un particularisme. Avec toute l'autorité de la parole autorisée, attachée aux propriétés des discoureurs – issus ici le plus souvent de la bourgeoisie locale (curé, maire, médecin, avocat, professeur, etc.) – et bien

sûr à l'efficacité particulière des dispositifs rituels, ce discours et la multitude de ceux qui lui ressemblent ont pour particularité de fournir l'expression la plus exemplaire du travail de « construction » et « d'universalisation » des vacances scolaires, qui prend corps à la toute fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Et ce travail est d'envergure. Il consiste non seulement, comme le font ces cérémonies, à « faire reconnaître » la raison d'être des vacances scolaires, leur signification légitime et l'intérêt à s'y intéresser, mais plus encore, sur le mode faussement neutre des vérités universelles, à inscrire ce temps hors l'école dans l'entreprise scolaire de civilisation républicaine, qui vise en ces années à régler ensemble les repères de la vie publique et de la vie privée (langue, corps, temps, espace, etc.).

C'est pour n'avoir pas pris au sérieux cette histoire, ou plus exactement pour avoir pris l'habitude de faire du temps des vacances un objet préalable, déjà réalisé, disponible à toutes les intentions, et dont il aurait suffi aux acteurs de bonne volonté d'occuper le cours, que la plupart des études, y compris parmi les plus attentives à l'ordre des pratiques locales, comme peut l'être celle de Laura Lee Downs, ont pu, en toute bonne foi, prendre le mouvement des colonies de vacances, qui voient précisément le jour à ce moment, pour une sorte d'incarnation, ou si l'on préfère de monopole tacite des manières de penser, d'occuper, de gouverner le temps annuel hors l'école, et d'en formuler les enjeux<sup>119</sup>. Singulier rapetissement des choses qui, prenant l'effet pour la cause, escamote à mon sens l'essentiel : quelle que soit l'importance qu'elles ont pu revêtir – et elle a été d'envergure si l'on songe qu'elle a mobilisé l'État, l'Église, la Famille, les partis politiques, les municipalités, etc. –, et quel que soit aussi le degré d'autonomie auquel ont fini par les porter les « spécialistes » qui en ont fait l'objet d'études soigneusement spécialisées, les colonies de vacances ne sont à tout prendre qu'une forme parmi d'autres d'une bien plus vaste « colonisation des vacances ». Le véritable enjeu de cette histoire peut donc s'énoncer à peu près ainsi : par quelle magie ce temps hors l'école a-t-il pu apparaître – et aux yeux mêmes des thuriféraires du projet scolaire – comme un espace à part entière de l'accomplissement de l'œuvre scolaire et républicaine (l'une n'allant plus sans l'autre) de production et de reproduction de l'ordre des choses ?

---

119. Parce que l'enquête sur laquelle elle repose (menée entre 2002 et 2006) a mobilisé une multitude de fonds et de documents disparates, mais aussi parce qu'elle a nécessité de confronter des domaines de pratiques et, plus encore, des fiefs « universitaires » spécialisés, et enfin parce que, sous un autre rapport, elle a fini par donner matière à un cours, l'envergure particulière de l'analyse déployée ici commande un usage particulier des références : j'ai choisi la formule de l'annexe bibliographique qui, outre qu'elle permet d'alléger considérablement les notes de bas de page, fait dialoguer des études autrement sans relation, et permet de proposer des pistes d'approfondissement et de vérification des points les plus importants.



## Naissance de la « question des vacances »

Pour le comprendre, il faut partir de l'émergence de la « question des vacances » et de la configuration historique dans laquelle les acteurs intéressés, sinon à son règlement du moins à sa formulation, lui ont donné forme. Les vacances, au seuil des années 1880, ne figurent pas au répertoire des « questions » qui animent les artisans et les partisans de l'École républicaine. Le moins qu'on puisse dire, au regard des luttes suscitées par la laïcité et l'obligation scolaires, alimentées par les dangers d'une restauration soutenue par l'Église, est qu'ils avaient d'autres priorités. Du coup, les « vacances » se trouvent à ce moment réduites aux seules dispositions réglementaires des dates de sortie (15 août) et de rentrée (début octobre) – et encore le dispositif reconduit-il les usages de l'Empire, à commencer par la fin des cours qui, au gré d'une importante mise au diapason symbolique, avait fini par mêler ses élans festifs à ceux de la « Saint Napoléon ».

C'est par la formation d'un litige public et par les modalités de sa résolution que prend corps la question des vacances et que s'organisent les « justifications » que se donnent les acteurs pour la discuter. Elle naît, en l'occurrence, de la rencontre entre deux sortes de remise en cause de l'École républicaine. La première tient aux campagnes menées contre le « surmenage scolaire », dont les spécialistes de psychologie et d'hygiène scolaires (Binet, Le Bon, Lagneau, Vaschide, etc.), quelles que soient leurs oppositions, font un problème, propice à faire coïncider leur magistère savant sur les choses publiques et les accents d'une juste cause civique. L'école, en quelques années, se charge de menaces : la sédentarité des élèves, leur confinement dans les classes, que la diffusion des thèmes pastoriens se charge de rendre plus inquiétant, et plus encore l'encyclopédisme des programmes auxquels ils

## UNE AFFAIRE D'« OPINION »

Le référendum du *Petit Journal*, forme exemplaire de la production des « modes légitimes d'expression de l'« opinion publique » » (Champagne P., *Faire l'opinion*, Minuit, 1990), permet de se faire une idée du travail de construction sociale de la « question des vacances ». La question posée aux lecteurs (un million en 1891) est la suivante : « Faut-il avancer au 10 juillet la date des vacances scolaires ? » La mise en forme du « problème », qui n'existe évidemment pas sous la forme de cet objet préalable (l'avancement), renferme une série de retraductions successives, destinées à la fois à en dramatiser l'enjeu et à réduire la distance entre le ton de l'expertise que l'administration lui a donné et le « bon sens ordinaire » des familles. Elle renferme aussi la mise en ordre de bataille des ordres de justification : les « juilletistes », partisans de l'avancement, se tiennent du côté de la modernité, de la famille, de l'intérêt général ; les « statuquophiles » sont du côté de l'archaïsme, des corporatismes ou de l'administration. L'hostilité

des administrateurs de l'école à cet « *enfantillage* » (*Le Temps*, 23 mars) renforce la condamnation de la morgue des professeurs et le mépris du gouvernement. Et puis il y a aussi la gestion des symboles républicains : « *sous l'Empire, explique le journal, la fête impériale tombait le 15 août. Désormais la fête nationale tombe le 14 juillet. Il semble vraiment tout naturel qu'on prenne cette fête comme point de départ des vacances* » (10 mars). Des bulletins de vote sont imprimés, relayés par la presse régionale. Chaque jour, le journal publie l'avancée des résultats et donne à la consultation des airs officiels : en province, dans certains villages, des délégués cantonaux organisent des pétitionnements, et quelques maires s'avisent de certifier les signatures. « *Si M. le ministre a cru jusqu'à présent que cette question de l'avancement des vacances ne préoccupait pas les familles, qu'il se détrompe ! Elle les passionne* » (18 mars). En une semaine, les plus de 100 000 bulletins parvenus au journal, souvent accompagnés de lettres, assurent un résultat qui n'a rien pour étonner : NON = 9 914 ; OUI = 92 007 ; plébiscite que la rédaction scelle d'un triomphal « *On attend* » (26 avril).

sont soumis se mêlent pour établir une alarmante nosologie scolaire<sup>120</sup>. Certains instituteurs, qui s'en ouvrent dans la *Revue pédagogique*, mettent en exergue la « *question des vacances* », qui cristallise les inquiétudes pour ce qu'elle engage à la fois l'amenuisement de l'attention des élèves à la surgie des beaux jours et l'absentéisme lié aux travaux des champs, rendant illusoire la poursuite du programme (juillet 1886, p. 177). En 1887, l'Académie de médecine confirme l'état d'épuisement nerveux et intellectuel qui règne dans les établissements, dresse l'inventaire des « *victimes scolaires* », et pose la question de l'avancement des vacances à la fois pour le repos des élèves et pour l'aération des organismes au moment des chaleurs (*Bulletin de l'Académie de médecine*, séance du 17 mai 1887). La remise en cause est bien faite aussi pour se concilier les faveurs de ceux qui, issus de la bourgeoisie conservatrice écartée du pouvoir après la crise du 16 mai 1877<sup>121</sup>, se sont fait une spécialité, aux temps de la lutte contre l'école obligatoire, de défendre l'autorité du père de famille sur sa progéniture contre les prétentions de l'État à régler les existences familiales.

De la mise en ordre de ces positions naît une controverse, qui culmine en 1891, lorsque Léon Bourgeois, pilier de la Ligue de l'enseignement devenu ministre de l'Instruction, estime la question des vacances suffi-

samment envahissante pour diligenter une enquête auprès des recteurs et des chefs d'établissements du pays. Découvrant le verdict qu'il était venu chercher (15 recteurs sur 17, 99 direc-

120. L'enquête de G. Lagneau, qui a cristallisé les attentions et forgé les termes du problème, égrène ainsi les principales figures : état de faiblesse, anémie, déviation du squelette, tuberculose, perte d'appétit, « *céphalgie* », mais aussi erreurs, défaut d'attention, aboulie, lassitude, ennui (« *Du surmenage intellectuel et de la sédentarité dans les écoles* », *Bulletin de l'Académie de médecine*, séance du 27 avril 1886).

121. À la suite de la crise du 16 mai 1877, la République s'impose comme un régime parlementaire, au détriment d'un pouvoir exécutif fort (*ndlr*).



teurs de lycées sur 105 et 185 directeurs de collèges sur 234 se prononcent pour le maintien de la situation), le ministre entérine la pérennité des usages (circulaire du 24 janvier). En mars, tirant sa légitimité de l'opposition à la bureaucratie d'État, *Le Petit Journal*, principal quotidien à grands tirages et notoirement hostile au gouvernement, entreprend de porter la question devant le « tribunal de l'opinion » dont il se fait en ces années le promoteur et l'interprète légitime. Premier du genre, le référendum de presse qu'il organise, destiné à faire valoir « la vox populi de la Nation entière », aboutit au désaveu des administrateurs de l'École.

L'effet le plus immédiat qu'exerce ce désaveu « démocratique » des administrateurs de l'École est qu'il porte Bourgeois à opter pour un compromis, avançant la fin des classes au 1<sup>er</sup> août, au prix d'un allongement de six à huit semaines de la durée des vacances. (Ce qui, dans la mesure où l'application de la réforme, laissée pour le primaire aux bons soins des administrations locales, donne lieu dans les années qui suivent à un intenable enchevêtrement des usages locaux, et suscite l'hostilité des nombreux inspecteurs primaires et enseignants.) Mais l'effet le plus décisif réside dans la naissance de la « question des vacances », à la fois objet légitime de prises de position et catégorie d'organisation des affaires publiques qui, jusqu'à la guerre et au-delà, revient chahuter les esprits à intervalles réguliers : en 1903, lorsque la question est posée devant les députés par un groupe progressiste proche du Musée social<sup>122</sup>, en 1906, et de nouveau en 1912 lorsque le gouvernement est contraint à un nouvel avancement au 14 juillet, allongeant cette fois les vacances de huit à dix semaines (arrêté du 20 juillet).

Si cette bataille se perpétue si longuement, et si elle suscite autant des explications adverses des conservateurs et des ténors de l'institution scolaire<sup>123</sup>, c'est que bien plus qu'une querelle de date, elle met en jeu la maîtrise des principes de classement et d'organisation des repères sociaux et le bien-fondé de cette maîtrise. Et c'est d'autant plus vrai que la réforme calendaire, comme le repère déjà le Cercle Saint-Simon qui y consacre sa conférence en 1891, envenime une « nouvelle question grosse d'inconnue » : « *Que deviennent ces écoliers tombant, du jour au lendemain, de la vie laborieuse dans l'inaction la plus complète?* »

122. Le Musée social, véritable « antichambre de la Chambre », est le point de rencontre (bibliothèque, centre d'étude, siège d'associations, de congrès, etc.) de cette « nébuleuse réformatrice », décortiquée par Topalov, faite de juristes, d'hygiénistes, de professeurs, de coopérateurs, d'architectes, etc., aux ancrages idéologiques disparates, des socialistes réformistes aux catholiques leplaysiens, mais attachés en commun à l'étude et à la construction des problèmes économiques et sociaux (logements, salaires, retraites, temps de travail, etc.).

123. Parmi les premiers : le Dr Héricourt (« La question des vacances », *Hygiène moderne*, O. Doin, 1907) ou le professeur Dupont-Ferrier, figure du lycée Henri-IV (« La question des vacances », *La Revue hebdomadaire*, 6 juillet 1912), se montrent partisans de la « cause des familles » ; pour les seconds, retenons simplement l'engagement remarqué d'A. Croiset, solidariste de renom, membre de l'Institut et doyen de la faculté de Paris, qui dénonce la « tyrannie des vacances », pour ce que, satisfaisant « l'intérêt particulier » des pères de familles, elle écorne « l'intérêt général » (« La question des vacances », *Revue bleue*, 28 juin 1913).

## Le marché de l'enfance en vacances

Il n'est pas exagéré de dire, un peu abruptement, que les vacances scolaires, ainsi investies de valeurs nouvelles, viennent grossir ce « marché particulier de l'enfance » qui, à l'époque où tout ceci prend tournure, compose un territoire privilégié de la « civilisation » de la vie privée, et en particulier celle des classes populaires urbaines dont les médecins et les pédagogues, alors soumis au profond renforcement de leur autorité sociale, font une pièce de choix dans leur fonds de commerce réformiste. La mobilisation médicale prend une multitude de

formes. Au centre, toutefois, se tient un principe commun : oscillant entre la rationalisation et le plaidoyer *pro domo*, il s'agit pour les hygiénistes dont le pouvoir culmine en ces décennies, et tout spécialement pour les spécialistes d'hygiène scolaire, d'assurer l'identification du problème et la production d'une compétence qui prend la famille et l'enfance populaires comme support. La mise en intrigue à laquelle ils se livrent conjugue, pour ce faire, l'angoisse biologique et la question sociale. Suivant le tracé d'un discours déjà bien rôdé, qui mobilise le thème du taudis, de la misère et de la délinquance, ils découvrent la multiplicité inquiétante des dangers que les vacances font courir à la population innombrable et vulnérable des enfants du peuple. « *L'habitude de la paresse, des instincts du vagabondage, des relations dangereuses, voilà ce qu'ils retirent de ces longues heures passées sans surveillance, dans l'abandon, au milieu des écueils dressés de tous côtés dans les grandes villes* », assure en 1896, en des paroles interchangeables, le Dr Augagneur, député-maire socialiste de Lyon, qui réclame par la même occasion que l'on érige la prise en charge des « *vacances des enfants pauvres* » en cause sanitaire et nationale (*Lyon républicain*, 20 août 1896).



Timbre émis à l'occasion du cinquantième anniversaire de l'Union française des colonies de vacances et œuvres du grand air (UFCV), extrait de la quatrième de couverture du *Bulletin mensuel d'informations de l'UFCV*, n° 90, 1957.



L'exigence s'incarne en particulier dans la figure alors obsédante de la tuberculose, dont on sait qu'elle fournit aux médecins l'un des plus sûrs moyens de détenir une parole d'autorité. On comprend mieux alors l'investissement des médecins dans les œuvres de vacances : celui des grands noms de l'hygiénisme (Grancher, Strauss, Landouzy, Bonnard, etc.), celui aussi d'une armée de jeunes médecins de province, qui consacrent leur thèse aux colonies (scolaires, le plus souvent) de vacances, et mettent sur pieds une véritable « technologie sanitaire » des vacances scolaires : « triage » des enfants selon des critères de prophylaxie, orientation vers les lieux appropriés, choix des activités et lisibilité des bienfaits suivant un raffinement de mesures anthropométriques (poids, taille, périmètre thoracique, « *coefficient de robusticité* »)<sup>124</sup>. Les vacances fournissent ainsi aux médecins l'occasion d'une insistante « *valorisation morale des règles d'hygiène* », propre à conduire, comme l'a montré Boltanski, la « *domestication* » des existences et des familles populaires. On comprend mieux aussi, au regard de la réprobation civique qui enveloppe l'abandon estival des « *enfants pauvres* », qu'une multitude de sociétés installées aux confins de l'hygiène sociale et de la bienfaisance, de la philanthropie libérale ou des leplaysiens de la *Réforme sociale* aux ténors de l'économie sociale<sup>125</sup>, s'éveillent à la question, suivant une longue suite de travaux, d'enquêtes et de concours.

### Un concours exemplaire

En 1901, devant la « *très haute importance de la question pour l'avenir de notre race* », l'influente Société d'hygiène de l'enfance, que dirige le Dr Chassaing, ancien député de la Seine, choisit de consacrer son fameux concours annuel aux « *vacances scolaires* » (*Bulletin de la Société de l'hygiène de l'enfance*, mai 1901). Le succès est considérable, comme en témoignent le foisonnement des mémoires reçus par la Société (165, soit trois fois plus que d'ordinaire) et d'autre part (faut-il s'en étonner?) l'unanime proclamation du caractère impérieux de la question : « *Enfants d'ouvriers, d'artisans, de petits commerçants, d'employés et même de fonctionnaires, qu'êtes-vous destinés à devenir pendant ces longues semaines de vacances, vous qui ne pouvez compter sur votre père ou sur une personne sérieuse pour surveiller vos ébats, vos parties de plaisir, vos promenades, vos fréquentations? Serez-vous toujours livrés à vous-mêmes et à la promiscuité de tous vos voisins de rue et de quartier?* » (mémoire classé troisième). Parmi les

124. « *Tout enfant qui utilise bien ses vacances doit augmenter de poids* », assure le Dr Dufestel (*Hygiène scolaire*, 1909), résumant d'une formule un interminable bavardage.

125. Qu'il suffise à ce sujet de suivre la réception dans ces milieux de la thèse publiée de L. Delprier (*Les Colonies de vacances*, 1908), à laquelle É. Cheysson lui-même se croit en devoir de donner une préface d'importance, et dont la réédition est accueillie dans la prestigieuse Bibliothèque d'économie sociale.



mémoires couronnés, celui du Dr Bauzon permet de se faire une idée assez précise des formes de mobilisation suscitée par la question. Sur le modèle de l'Œuvre des bons jeudis, société de bienfaisance fondée par Good en 1900, il recommande la création d'une Œuvre des bonnes vacances, sous la forme d'une « *institution sociale par l'État ou par une Société puissante* ». Dans les écoles désertées, des « *maîtres ou des surveillants spécialement désignés pour cette période* » auraient à développer pour les enfants que les parents ne peuvent surveiller un « *programme bien compris* », où alterneraient excursions et promenades instructives, travaux de l'esprit (leçons de choses, lectures, causeries sur un sujet) mais aussi, pour que ces vacances ne soient « *ni une pénitence ni une punition* », distractions, amusements et jeux nombreux. Bauzon envisage un fonctionnement souple, aux horaires « *élastiques* » : « *La présence journalière à l'Œuvre des bonnes vacances ne sera certes pas obligatoire. Viendront à nous ceux que les parents voudront bien nous confier. Quand notre œuvre sera connue nous sommes bien persuadés que peu d'élèves nous manqueront et les absences seront de plus en plus rares [...]. Nous désirerions même que par une note tirée au polycopiste, autographiée, les parents soient prévenus de certaines promenades. On les intéresserait ainsi aux exercices de leurs enfants, et ce ne serait pas pour eux une moindre satisfaction que de savoir qu'ils sont traités comme les fils des riches* » (mémoire classé second).

### **Esprit d'école et retour aux choses**

Du dedans de l'école vient, à la même époque, un autre système de « colonisation des vacances », qui imbrique ses motifs. « L'interminable pédagogie », dont les pédagogues font le socle de la formation républicaine, en commande la logique : le temps hors l'école et toutes les sortes de menaces qui s'y amoncellent « *détruisent en partie, quand elles ne l'annihilent pas complètement, l'effet bienfaisant des leçons de l'école!* » (*Revue pédagogique*, 15 mai 1913). Il apparaît vite, aux yeux des républicains tout au moins, que l'allongement des vacances ouvre une béance au cœur du projet d'éducation. En 1896, dans son rapport au ministre de l'Instruction, Édouard Petit souligne la nécessité de mettre en œuvre d'urgence les cadres d'une « *éducation continue* », seule capable d'éviter « *l'indolence dans laquelle sombrent si vite les élèves dépris de l'école* » (*Journal officiel*, Doc., 11 août 1896).

La lutte que commencent alors de livrer les milieux laïques, et en premier lieu les hiérarchiques de la Ligue de l'enseignement (Buisson et Bourgeois, en tête), contre les patronages religieux pousse nombre d'instituteurs (et d'institutrices) à s'engager dans une tâche qui, au fond, s'accorde non seulement à l'éducation hors la classe qu'ils déploient alors (excursions,



leçons aux champs, etc.), mais aussi à la conquête des positions d'influence dans les localités où ils sont affectés. S'occuper des « vacances des enfants du peuple » devient une priorité : c'est « *seconder efficacement l'œuvre éducatrice de l'école* », assure la *Revue pédagogique* (juin 1913), « *c'est faire acte de haute solidarité et de sage prévoyance, c'est en même temps faire acte de justice et travailler, on ne peut plus utilement, à la puissance matérielle et morale de notre cher pays.* » Cette ambition informe les promenades et les voyages scolaires placés sous l'égide d'instituteurs, mais aussi, sur le modèle de l'Association des instituteurs pour l'éducation de la jeunesse (1898), les « *classes de vacances* » qui, sous l'encadrement d'instituteurs sursitaires, accueillent les « enfants du peuple » des deux sexes, et leur proposent un terrain de jeu « *avec ballons de football, tonneaux, croquets, raquettes, cordes à sauter, etc.* », et « *quelques excursions avec déjeuner et goûter à la campagne* » (*ibid.*, 1899, p. 520).

Mais ces pratiques exemplaires, dont il reste malaisé de dire ce qu'elles ont pu représenter, ne trouvent leur prix qu'au sein du système de « moralisation des vacances » auquel l'institution scolaire se livre alors avec insistance. Dans les classes, les élèves apprennent à connaître ce que « vacances » veut dire : les leçons de morale, qui en font une figure occasionnelle<sup>126</sup> ; les sujets de compositions, qui portent la question dans les modes de classement scolaires et inculquent aux élèves l'art de dire leurs vacances ;

126. La réforme des programmes officiels de morale, en 1902, permet de prendre par exemple les « vacances scolaires » comme support des leçons sur « L'éducation de soi-même » (classe de 4<sup>e</sup>) et les « camps de vacances » pour la « Solidarité » (3<sup>e</sup>), voir Gache F., *L'Enseignement de la morale et le collège*, Fischbacher, 1907.

## DISCOURS DE CÉLÉBRATION

On peut se faire une idée de l'encadrement des vacances dispensé par « l'école » et des principes d'appréciation qui l'ordonnent à la lecture des discours de distribution de prix, dont la formule, il faut le préciser, est soumise à un important débat entre 1904 et 1907, qui prend corps autour de la remise de « prix », jugée par certains peu en accord avec l'idéal démocratique, et qui, du même mouvement, aboutit en 1906 à imposer à l'orateur un historique de l'établissement. Du monceau des documents produits, trois registres réguliers se dégagent.

### La continuité des principes :

« *Les vacances sont une chose essentielle pour la vie scolaire et pour la vie de l'enfant. Il y a là une période nécessaire de repos. Et plus vous aurez mérité ce repos d'une façon complète, plus vous en jouirez d'une façon complète. Car parler de repos, alors qu'il n'y aurait pas eu de travail, ce serait vraiment une plaisanterie. Ce repos ne serait alors qu'un plaisir auquel vous n'auriez aucun droit, qu'une récompense que vous n'auriez pas méritée. Et pour qui ne l'aurait pas mérité, ce repos serait tout aussi peu rafraîchissant que le sommeil de la nuit pour quelqu'un qui a bâillé et dormi pendant la moitié du jour* » (Castelnaudary, 1895).  
« *Mon premier conseil ne trouvera ici aucun contradicteur : vous partez en vacances, profitez-en pleinement, sans souci d'aucune sorte, car c'est un temps béni que vous ne retrouverez plus. Cependant ce*

repos a un but : il doit vous préparer au travail de l'an prochain. Entretenez-vous donc dans cette pensée que vous ne devez pas échapper à cette loi sainte du travail créateur de vertu ! » (Riom, 1906).

#### Le retour aux choses :

« Toute l'éducation, voyez-vous, ne tient pas dans des leçons qu'on écoute, dans des livres qu'on lit. La vie vivante, vie de la nature, vie de la société, est un livre où il faut que vous sachiez lire. Regardez l'humanité ! Et d'abord le nombre des êtres à qui la vie est difficile et même impossible [...]. Ce mendiant, cette mendiante, pourquoi vont-ils de porte en porte, la main tendue ? Est-ce paresse ou misère imméritée ? Informez-vous de l'histoire des vieux et des vieilles qui mendient. Il s'en trouve toujours quelques-uns et quelques-unes qui ne sont pas coupables de leur misère » (Saint-Denis, 1905).

« Vous commencez à cultiver en vous le goût de l'action, l'amour de l'entreprise, l'initiative, l'énergie pratique pour elle-même, grandissant devant l'obstacle, trouvant son plaisir dans la défaite des difficultés et affirmant la maîtrise possible de l'homme sur toutes choses que son cœur a désirées. Il peut paraître que ce soient là de bien faibles origines pour de si grandes qualités ; et pourtant il semble bien que c'est à ces instants où l'enfant échappe à la vie géométrique de l'école, aux lois et aux règlements très sages qui cernent ses caprices, que ces dons qu'on prétend devenir rares dans notre société moderne, ont chance de naître et de se développer » (Rosières-aux-Salines, 1906).  
.../...

les livres de lecture, comme le célèbre *Un voyage de vacances. Lettres d'un écolier à son ami* (1902), pièce de pédagogie ambulatoire sur le mode du fameux *Tour de la France par deux enfants* ; les « narrations » aussi, que les élèves méritants sont conviés à faire de leur voyage scolaire, les yeux grands ouverts et le goût aux aguets, comme dit le *Dictionnaire de pédagogie* (1887) de Buisson, et les discours de distribution de prix, sorte de baptême scolaire annuel des vacances scolaires, racontent tous la même histoire : devoir de pérennité des leçons, attachement aux vertus du travail et de l'épargne, mais aussi patriotisme et républicanisme.

Bref, incorporées à l'édifice scolaire, les vacances deviennent à leur tour une « école de moralité », comme dit Durkheim, autrement dit un instrument à « fabriquer du même », à façonner l'esprit de discipline, l'attachement au groupe et l'autonomie du jugement, jugés indispensables à l'éclosion de l'individualisme républicain. Et ce d'autant plus d'évidence que ce travail rencontre un double ressort d'efficacité. D'une part, les vacances fournissent l'occasion, si vivement recherchée en ces décennies, de développer la coopération de l'école et de la famille, ou plus exactement la diffusion des valeurs de la première au sein de la seconde. Dans le sillage de Crouzet, Ferdinand Gache, professeur au lycée de Montpellier, en fixe les principes (*Collégiens et familles*, 1906) : le rôle des parents, auxquels il s'adresse, tient en une sollicitude mesurée qui, sans qu'il soit question de « se substituer à l'enfant », consiste à perpétuer les « bonnes habitudes prises » à l'école, à commencer par les contraintes horaires (« *Que de journées perdues parce qu'on a laissé l'enfant s'engourdir au lit* ») et la distribution des activités (« *Pour aider*



*l'enfant à passer de tels moments si dangereux, nous devrions toujours avoir un conseil à donner, un amusement nouveau à indiquer, un travail à faire entreprendre »).*

Et d'autre part, bien plus encore, elles viennent à point nommé pour incarner cette pédagogie du « retour aux choses », moins livresque, portée sur le « vivant », sur l'épanouissement des sens et des savoirs pratiques, qu'une bonne partie des pédagogues de la République (Thomas et Lavissee en tête) place au centre d'une rénovation éducative. « *Ce n'est ni un paradoxe ni une boutade* », assure Chantavoine, maître à penser d'une génération de khâgneux, dans son *Éducation joyeuse* (1910), « *mais une vérité pédagogique bien établie, que les vacances sont le moment de l'année où l'on s'amuse le plus et où l'on travaille le mieux. Rien de plus naturel. On n'est plus prisonnier entre quatre murs, on a le droit de lever le nez et d'ouvrir les yeux; on est un évadé, joyeux et libre; on ne va plus à l'école, mais on est à l'école partout.* » Les proclamations foisonnent pour exalter cette « *éducation par les vacances* », école plus vraie que l'école, propice à cultiver les facultés d'observation et de jugement, mais aussi l'initiative personnelle et la connaissance concrète des choses qui, loin des leçons de la classe et à l'exact opposé des prescriptions de la foi, permettent de mieux comprendre, sur un mode objectiviste, le village, la nature, le pays, l'humanité, l'œuvre républicaine, et de s'y attacher librement.

#### **La formation des citoyens :**

*« Car notre maison, notre hameau, notre ville se rattachent à un vaste ensemble, où la communauté de la race, des traditions, de l'histoire, du langage, des lois, nous rassemble et constitue parmi nous l'unité morale. C'est la Nation, c'est la France, c'est-à-dire, derrière nous quatorze ou quinze siècles de gloire. »* Les vacances composent, par-dessus tout, le temps du déploiement d'« *une foi confiante dans les énergies sourdes du vieux sang gaulois rajeuni en nos artères* » (Valence, 1911). « *Vous deviendrez sous le rapport physique comme sous le rapport moral, des citoyens vraiment dignes de cette France de l'avenir que nous rêvons si grande et si forte [...].*

#### **Conversion et conservation**

Il n'est pas bien difficile de repérer que ces multiples mobilisations, alors même qu'elles célèbrent les vertus d'une inversion annuelle – « *Les vacances seront aussi différentes que possible de la vie scolaire* », assurent l'hygiéniste (Guinon) et le pédagogue (Gache) –, soumettent les élèves à un système continu d'encadrement, qui réside dans l'inculcation d'un « *sens de la continuité* »w propre par-dessus tout à prolonger les valeurs scolaires au-dehors de l'institution qui les fait naître. Et en réalité, les vacances scolaires ne sont sans doute l'objet d'autant de sollicitudes que dans la mesure où, incisées dans un cours annuel des

*C'est la démocratie qui a introduit dans la pédagogie cet esprit vraiment humain et lumineux qui y règne aujourd'hui et qui a repoussé les contraintes et les duretés barbares des systèmes anciens. Ainsi la France républicaine qui vous a enveloppés de son amour, a-t-elle le droit de compter que vous répondrez à ses soins, que, partout, dans le commerce, dans l'industrie, l'agriculture, l'armée, l'enseignement, dans toutes les branches de l'activité nationale, vous soutiendrez, autant qu'il dépendra de chacun de vous, le vieux renom de notre race, le prestige de notre nation, que vous aurez conscience des devoirs sacrés, que vous garderez intacte la religion de la Patrie » (Vitry-le-François, 1896).*

choses que les décrets de la laïcisation rendent plus incertain, elles fournissent à une échelle nouvelle le terrain d'exercice tout désigné pour occuper, encadrer, surveiller les enfants (tâche qu'avaient traditionnellement à remplir les institutions et les établissements secondaires de la bourgeoisie libérale), et en premier lieu ceux issus des classes populaires, dont on sait sur le bout des doigts qu'ils sont au centre des dispositifs de contrôle et d'éducation que façonne alors cette bourgeoisie républicaine qui, on le sait aussi, s'impose en imposant les catégories légitimes d'organisation et de perception du monde social.

Mais il faut pousser plus loin. Ce travail « *d'unification des existences annuelles* » s'accorde à celui qui anime au même moment les rapports à l'espace national ou à la langue officielle. Par la conversion des vacances aux « *valeurs scolaires* » (que symbolise l'incessant retour à l'étymologie), ceux à qui il

incombe de « *faire le négatif* » de l'école, médecins et pédagogues surtout, assurent en fait « *l'universalisation* » d'un rapport particulier aux vacances. Celui-ci se caractérise par la gratuité des activités et des expériences qui, soigneusement détachées des nécessités du monde social, se vivent en état de loisir et qui, sur le mode caractéristique du rapport « *bourgeois* » à la langue, aux corps, au temps, etc., sont à elles-mêmes leur propre finalité. Et c'est bien cet usage « *pur* » et purement scolaire qui définit la nature des vacances (bonnes/mauvaises, saines/malsaines, etc.); c'est lui que les sujets de compositions, par exemple, rendent « *naturel et nécessaire* » lorsque, soumettant le récit des vacances propres aux catégories du jugement scolaire, elles intiment aux élèves non pas une série de conduites à tenir (« *faire faire* ») mais bien l'intérêt à endosser le rapport « *scolaire* » aux vacances (« *disposer à faire comme il faut* »).

Et de même que la maîtrise de la langue légitime, la maîtrise du « *rapport légitime aux vacances* » exerce d'intenses effets de domination sociale. L'inculcation du « *sens des vacances* », prolongement hors l'école des valeurs scolaires, est travaillée par la lutte que la bourgeoisie et la petite bourgeoisie républicaines livrent non seulement contre les milieux catholiques qui, en particulier après la loi de Séparation, s'avisent d'en faire un terrain par excellence



de la reconquête des corps et des âmes<sup>127</sup>, mais aussi contre la soumission traditionnelle des vacances au calendrier « naturel » des activités agraires (disqualification qui n'est d'ailleurs pas sans lien avec l'extirpation résolue des patois, des fêtes locales, etc.). Loin, donc, de la domestication d'un temps mort, comme porte à le croire une lecture peu regardante, se noue ici une véritable « *conversion collective* » par laquelle ces groupes « *disparates mais solidaires* », s'arrogeant le pouvoir de dire ce que doivent être les vacances et d'organiser les rapports à entretenir avec elles, assurent au fond la « *conservation* » des rapports de classe qui leur sont favorables. Autant dire que cette histoire est d'importance. Et d'autant plus, sans doute, que pour en prendre toute la mesure, il faut avoir à l'esprit qu'elle innerve au même moment les « *premières* » vacances ouvrières, selon des motifs empruntés, parfois mot pour mot, à ceux qui façonnent ici les vacances scolaires.

### Éléments de bibliographie

– Sur les colonies de vacances, qui servent souvent de point d'ancrage au questionnement, l'étude de référence, venue renouveler celle de P.-A. Rey-Herme (*Les Colonies de vacances, 1906-1936. L'institution et ses problèmes*, Fleurus, 1961), est celle de L. L. Downs, *Childhood in the Promised Land: Working-Class Movements and the Colonies de Vacances in France, 1880-1960* (Duke University Press, Durham, 2002, traduction à paraître); on peut résumer en quelques repères l'essor et la part des colonies de vacances mais aussi la limite objective que représente leur action (et au passage aussi l'immense *déformation mémorielle* des discours postérieurs) à l'élévation du nombre d'enfants pris en charge: 25 000 en 1906, 110 000 en 1913; en 1906, lors du 1<sup>er</sup> congrès international des colonies de vacances, qui se tient à Bordeaux, on dénombre en France 43 œuvres municipales (20 à Paris, 23 en province) et 142 œuvres privées (61 à Paris, 81 en province).

– Sur la réglementation des vacances scolaires, qui s'enracine dans les institutions scolaires du XII<sup>e</sup> siècle, comme le montre H. Boiraud, *Contribution à l'étude historique des congés et des vacances scolaires en France du Moyen Âge à 1914* (Vrin, 1971), le décret du 29 juillet 1881 prévoit pour les écoles normales primaires sept semaines de vacances dont les dates sont fixées par le recteur; pour les écoles primaires publiques, le règlement scolaire du

---

127. Outre l'essor des patronages de vacances et des colonies à base confessionnelle, l'encadrement catholique des vacances prend la forme de sermons, de confessions plus fréquentes, dont témoigne le père Lintelo (*Les Vacances et la communion fréquente*, 1908), de « manuels pour l'écolier chrétien en vacances », dont celui de l'abbé Godefroy en 1908, ou encore de programmes de fidélité pour les vacances, comme celui de l'Œuvre des prêtres éducateurs du père Lambert à Nice, dont l'enfant doit chaque jour consigner l'observance suivant le modèle des « bulletins spirituels des vacances ».

18 juillet 1882 donne au préfet le soin de fixer la date et la durée des vacances (Buisson F. [dir.], *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, t. II, Hachette, 1888, p. 2925).

– Sur les rythmes scolaires et la question de la fatigue, les meilleures études se trouvent dans P. Gerbod, « Les rythmes scolaires en France », *Bibliothèque de l'École des Chartes* (157, 1999, p. 447-477), et Y. Chevalland, *Sur la formation historique du temps didactique* (IREM, 1987); et sur l'histoire de la fatigue scolaire, et en particulier sur l'épisode de 1886-1887, la mise au point la plus sûre est celle d'A. Rabinbach, *The Human Motor: Energy, Fatigue, and the Origins of Modernity* (University of California Press, Berkeley, 1992, p. 146-178), qui noue ensemble une approche d'histoire des savoirs et d'histoire culturelle du pouvoir; lire aussi la synthèse utile d'A. Corbin, « La fatigue, le repos et la conquête du temps », *L'Avènement des loisirs, 1850-1960* (Aubier, 1995, p. 275-298).

– Sur la « républicanisation » des repères de temps — puisque la formation des vacances scolaires dans les calendriers doit être réinscrite dans les réformes des rapports légitimes au temps — qui concerne aussi les usages symboliques du 14 juillet et, plus largement, l'économie républicaine des « dates », dont les ressorts symboliques n'avaient pas échappé à M. Mauss, les meilleures analyses restent celles de S. Kern, *The Culture of Time and Space, 1880-1918* (Harvard University Press, Cambridge, 2003 [1983]); O. Ihl, *La Fête républicaine* (Gallimard, 1996); et J. Lalouette, « La laïcisation du temps », *La Libre Pensée en France, 1848-1940* (Albin Michel, 1997).

– Sur les questions d'hygiène sociale, parmi une foisonnante liste de travaux dont ceux de Jacques Léonard méritent attention, on lira surtout les précieuses et minutieuses mises au point de L. Murard et P. Zylberman, *L'Hygiène dans la République. La santé en France, ou l'utopie contrariée, 1870-1918*, (Fayard, 1996), qui comporte une utile bibliographie, en même temps qu'un sens sûr de la constitution des savoirs et de leur mise en intrigue.

– Sur la réforme sociale, ses logiques et ses acteurs, dont l'importance est grande ici, on dispose, pour le moment qui m'occupe, des études détaillées de C. Topalov (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914* (Éd. EHESS, 1999), qu'il faut compléter, pour la mise en mouvement des acteurs, par sa *Naissance du chômeur, 1880-1910* (Albin Michel, 1994), et de J. Horne, *Le Musée social. Aux origines de l'État providence* (Belin, 2004).

– Sur l'École républicaine, il n'est évidemment pas question d'ouvrir ici un abîme de références, sans cesse reprises, amendées, etc. On pourra lire, pour se faire une idée sûre et claire (ce qui n'est déjà pas rien) de la nature des débats, des enjeux sociaux, des acteurs et



des répertoires de mobilisation, à la lecture du livre classique de M. Ozouf, *L'École, l'Église et la République, 1871-1914* (Seuil, 2001 [1982], p. 55-92), et plus largement sur l'enseignement républicain les études classiques d'A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967* (Armand Colin, 1968), de M. Crubellier, *L'École républicaine. 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle* (Christian, 1993), et, depuis, de J.-F. Chanet, *L'École républicaine et les petites patries* (Aubier, 1996) ; et plus spécialement sur la mobilisation des instituteurs, on lira bien sûr l'enquête menée entre 1961 et 1964 par J. et M. Ozouf, *La République des instituteurs* (Seuil/Gallimard, 1992), ainsi que les analyses critiques de F. Muel-Dreyfus, *Le Métier d'éducateur. Les instituteurs en 1900, les éducateurs spécialisés de 1968* (Éditions de Minuit, 1983). Sur la morale familiale et l'individualisme républicain, puisque ces espaces imbriquent leur logique et parfois leurs acteurs dans la production des vacances scolaires, on dispose respectivement de l'étude magistrale d'Y. Déloye, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses* (FNSP, 1994), et la fresque impressionnante de R. Lenoir, *Généalogie de la morale familiale* (Seuil, 2003).