

RENCONTRES À THÈME

Formation continue
des acteurs éducatifs



outil pédagogique



RENCONTRES À THÈME

Formation continue des acteurs éducatifs

Les Rencontres à Thème visent à renforcer les pratiques professionnelles, les compétences et les motivations des acteurs, dans le but de contribuer, dans un esprit de rencontre, d'échange et de convivialité, à la qualité des actions éducatives mises en œuvre dans tout type de structures de loisirs ouvertes aux enfants et aux jeunes quels qu'en soient le statut ou la nature.

Elles ont pour ambition de participer au développement et à l'enrichissement des projets pédagogiques en favorisant un dynamisme relationnel au sein du département tout en fournissant quelques bases théoriques et techniques vivantes et adaptées.

INTRODUCTION		08
I • DU SENS À L'ACTION		11
A . Courants pédagogiques		11
B . Citoyenneté		35
C . Des questions de société : l'éducation aujourd'hui		71
II • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL		93
A . Espace		93
B . Connaissance des publics		99
C . Troubles de la santé, de l'alimentation, situation de handicaps, intégration		134
D . Métier d'animateur		151
E . Accueils spécifiques		176
III • À PROPOS D'OUTILS D'ANIMATION		180
A . Autour d'une pratique		180
B . Pratique d'activités		208
C . Pratiques artistiques pour soi en tant qu'animateur		251
ANNEXES		258



Formation continue en Seine-et-Marne, les rencontres à thème 2006-2014

Ce document a été élaboré à partir des fiches mémoires conçues dans le cadre des formations continues proposées entre 2006 et 2015 par la direction départementale de la jeunesse et des sports ayant intégrée au 1^{er} juillet 2010 celle de la cohésion sociale (DDCS) de Seine-et-Marne en partenariat avec les Francas de Seine-et-Marne, le conseil d'architecture et d'environnement de Seine-et-Marne, par :

- **Pascale Pérez-Chatté**, conseillère d'éducation populaire et de jeunesse à la DDCS77
- **Bernadette Durand**, directrice des Francas 77
- **Philippe Grandjean**, architecte urbaniste du CAUE 77.

Les dernières rencontres à thème ont été réalisées entre 2015 et 2017, mais n'ont pas été intégrées à ce travail. Il s'agit de :

- Création en papier et émotions à Moret-sur-Loing, locaux de l'artiste, le 24 novembre 2014
- Chanter, La Rochette, le Rocheton, les 9 et 10 février 2015
- Ateliers corporels, communication non verbale : le corps outil de partage à Melun, salle Brigitte Froget, les 22 et 23 janvier 2015
- Organiser un grand jeu à Bagneaux-sur-Loing, le 24 mars 2015
- Animer hors les murs à Nanteuil-les-Meaux, les 16 et 17 mars 2015
- Familles et structures de loisirs à Vert-Saint-Denis, les 26 et 27 mars 2015
- Les pieds dans la forêt à Vert-Saint-Denis, maison de l'environnement, les 9 et 10 avril 2015
- Vivre, jouer, c'est apprendre à Montcourt-Fromonville, le 3 février 2015
- Sensibilisation à l'importance de « L'anodin du quotidien » à Villenoy, le 12 mars 2015
- Le risque en pédagogie à Lésigny, les 1^{er} et 2 juin 2015
- Développement du langage chez l'enfant à Verneuil l'Etang, le 29 janvier 2015
- Accueil de publics en situation de précarité à Villeparisis, les 30 et 31 mars 2015
- Ce qui se joue, quand l'enfant joue à La Rochette, le 4 décembre 2014
- Les enjeux de l'accueil en milieu rural à Fontenailles le 31 mars 2016, en partenariat avec la Fédération Départementale des Foyers Ruraux de Seine-et-Marne.
- Tout va-t-il trop vite ? à Melun, le 28 février 2017.

Sur ces thématiques, les fiches mémoires correspondantes sont disponibles auprès du service et plus précisément auprès des conseillers d'éducation populaire et de jeunesse.

L'illustration de ce document a été réalisée à partir des photos transmises par des participants et des intervenants de certaines de ces rencontres, notamment :

- S'orienter
- Activités physiques
- Environnement : mare et jardins
- Aménagement
- Expression graphique
- Camping
- Coéducation
- Coopération
- Januzc Korczak
- Métier d'animateur
- Récupération : instruments sonores

L'illustration de la page de garde est de Mickaël Patron, directeur de l'association Sports Loisirs pour Tous à la Ferté-sous-Jouarre.

Relecture du document initial : **Laurence Gay**

Conception graphique et mise en page : **Juliette Tixador assistée d'Aurélie Preclin**



Médiateur
 Acteur
 Technicien
 En perpétuelle formation
 Utile
 Responsable

En conclusion, l'animateur est donc un acteur

Qui favorise la plaisance

De chaque personne dans la vie collective.



ANIMATEUR
 COMME...

Aimer...
 Nouvel activité... chaque... jours...
 Intéressant...
 Manier...
 Appartenir... Amuser...
 Technique...
 Education...
 Utile...
 Relation...

En conclusion, l'animateur est
 une personne polyvalente.

Ar

Acteur
 Négociateur
 Informateur
 Médiateur
 Agitateur
 Transformateur
 Educateur
 Urbanisateur
 Régulateur
 attentif

En con



SOMMAIRE

INTERACTIF

INTRODUCTION	08
I DU SENS À L'ACTION	11
A. Courants pédagogiques	11
a. Maria Montessori	11
b. Jean-Ovide Decroly	13
c. Janusz Korczak	15
d. Anton Makarenko	18
e. Célestin Freinet	22
f. Fernand Oury et les pédagogies institutionnelles	25
g. Antoine de La Garanderie	28
h. Paulo Freire	31
B. Citoyenneté	35
a. Droits et valeurs	35
1. Le Droit comme levier	35
2. Droit d'enfance, droit des enfants & Enfance et droits de l'enfant	39
b. Vivre ensemble, faire société	48
1. Citoyenneté... pratiques éducatives	48
2. Mixités	57
3. Interculturalité et activités	59
4. Précarité et projet ?	63
5. Situation de conflits	68
C. Des questions de société : l'éducation aujourd'hui	71
a. Laissez-moi le temps de devenir grand !	71
b. La chronobiologie	73
c. Impact des évolutions de la société dans l'éducation	76
d. Notion d'autorité	77
e. Promouvoir la bien-traitance	78
f. Le corps aujourd'hui et dans l'éducation	83
g. La coéducation	86
h. La relation aux familles	87
i. Activités... activité...	90



SOMMAIRE

INTERACTIF

II L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL 93

A. Espace 93

- a. Notions de bases 93
- b. Animer l'espace public 96
- c. Espaces et équipements de loisirs,
Aménagement des espaces et publics,
et Organiser et aménager l'espace des 6-10 ans 97
- d. Abécédespace 99

B. Connaissance des publics 99

- a. Les 3-4 ans et leur accueils 99
- b. Les 6-10 ans 103
- c. Les 11-14 ans 121
- d. Les 15-17 ans 124
- e. Autour de l'adolescence 128
- f. Accueil des mineurs atteints de troubles du handicap ou de la santé 130

C. Troubles de la santé, de l'alimentation, situation de handicaps, intégration 134

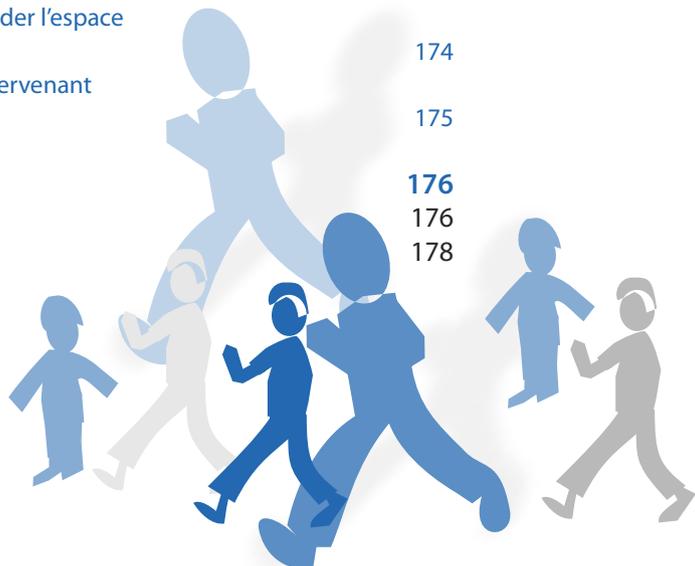
- a. Définitions 134
- b. Troubles alimentaires 136
- c. Cadre réglementaire en lien avec la santé et l'alimentation 146
- d. Pratiques professionnelles adaptées 147

D. Métier d'animateur 151

- a. Aspect général 151
 - 1. Métier d'animateur 151
 - 2. Atelier sur les pratiques professionnelles 154
- b. Aspect technique 156
 - 1. Notions d'objectif et évaluation 156
 - 2. Conseils pédagogiques en vue d'animer un groupe de 11-14 ans 166
 - 3. Des activités de coopération 167
 - 4. Animer des ateliers d'accompagnement à la scolarité 171
 - 5. Conditions indispensables pour appréhender l'espace
dans le cadre d'un équipement de loisirs 174
 - 6. Mise en parallèle des différents projets intervenant
sur un équipement de loisirs 175

E. Accueils spécifiques 176

- a. Animation et accueil périscolaire 176
- b. Animation et « accueil de jeunes » 178



SOMMAIRE

INTERACTIF

III À PROPOS D'OUTILS D'ANIMATION 180

A. Autour d'une pratique 180

- a. Impact d'Internet 180
- b. Négociations 183
- c. Pratiques pédagogiques sur des « temps courts » 188
- d. Échanges de savoirs 192
- e. De l'idée au projet... la traduire en mots 198
- f. Énergies et environnement 202
- g. Préparer une sortie 205

B. Pratique d'activités 208

- a. Activités d'expression et/ou manuelles 208
 - 1. Imagine une histoire - Ateliers d'expression corporelle ou orale 208
 - 2. Atelier maquillages 215
 - 3. De fil en aiguille 217
 - 4. Ateliers culinaires 219
 - 5. Activités musicales des 4-6 ans 222
 - 6. Chansons et animations 225
 - 7. Récupération : construire des instruments sonores 228
- b. Activités scientifiques, techniques et environnementales 232
 - 1. Activités scientifiques et techniques 232
 - 2. Activités scientifiques 236
 - 3. Activités environnementales : mare et jardin et suite 242
 - 4. Ateliers informatiques ? (Ateliers numériques) 242
- c. Activités physiques et sportives 245
 - 1. Activités physiques 245
 - 2. S'orienter 248

C. Pratiques artistiques pour soi en tant qu'animateur 251

- a. Plaisir d'écrire de l'animateur 251
- b. Atelier d'expression plastique 254

ANNEXES 258

- I. Du métier d'animateur au fil des ans, perte ou transformation de l'éducation populaire (Joffre Dumazedier, Geneviève Pujol, Pascal Mullard). 258
- II. Liste des intervenants. 262
- III. Les lieux d'accueils entre octobre 2006 et juin 2014. 270



« L'enfance est une position
d'existence, une dimension humaine
à tous les moments de la vie
d'un individu, y compris
lorsqu'il est devenu adulte. »

Michel Richard, psychologue, psychothérapeute, philosophe.





« Sans transmission, pas de monde commun. »

Philippe Meirieu, in *Vocation enseignant*

Les animateurs du champ éducatif (1), parfois dénommés socio-éducatifs, socioculturels, de loisirs, sont confrontés à une pluralité de situations professionnelles qui se déroulent dans des environnements variés (urbain, paysager) qui influencent leurs publics et leurs pratiques. Ce contexte exige d'eux des savoirs multiples et diversifiés : sciences humaines et de l'éducation, savoir être, savoir faire, savoir partager, savoir se questionner... et aussi savoir faire faire.

Aussi la formation, quelle qu'en soit la nature (professionnelle, continue, etc.) est indispensable.

Suite à une enquête en 2005 sur les besoins de formation des animateurs enfance/jeunesse, trois institutions de Seine-et-Marne – la Direction départementale de la cohésion sociale (2), les Francas 77 et le Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement (CAUE 77) – se sont mobilisées pour réactiver sous un jour actualisé une action de formation continue : « **Les rencontres à thème** ».

Ainsi depuis la rentrée 2006 et jusqu'à ce jour, ces institutions organisent en partenariat la mise en œuvre d'un programme annuel de journées de formation à l'intention des animateurs enfance/jeunesse et plus largement, depuis 2009, de tout acteur éducatif sur les temps libres et de loisirs. Il se déploie autour de **trois axes** du champ de l'animation éducative : l'**activité**, le **fonctionnement** et la **pédagogie** voire la philosophie.

Ces rencontres intègrent des méthodes d'apprentissage qui favorisent l'implication et la participation des stagiaires en lien avec la thématique abordée, offrant un espace et un temps pour penser, pour élaborer, non seulement leur métier, mais aussi leur engagement dans celui-ci et le sens qu'ils peuvent y donner.

La qualité des formateurs, professionnels de l'éducation, de l'animation, universitaires, artistes, spécialistes, témoins, etc. et la richesse de leurs interventions permettent d'affirmer que ces rencontres sont sources de développement et d'enrichissement mutuel : création de réseaux, réalisations professionnelles inter-territoires, dynamique départementale.

Ces rencontres, constituant un socle culturel partagé, ont donné lieu à près de 70 thématiques différentes, proposant chacune une « fiche mémoire » présentant des ressources bibliographiques, textuelles, des synthèses de concepts, des invitations à poursuivre la réflexion, etc.

Réunir dans un document ces productions, pour réaliser un véritable **outil de formation et de création** témoignant de la complexité du champ de l'animation et de la grande diversité des métiers d'éducateur, semble d'autant plus utile au moment où une importante réforme scolaire se met en place dans notre pays, et où l'animateur-éducateur est invité à rejoindre pleinement de façon explicite la communauté éducative.

Cet ouvrage a pour ambition de partager avec le plus grand nombre ces rencontres qui ont été largement appréciées.

1- Cf. en annexe du métier d'animateur au fil des ans, perte ou transformation de l'Éducation Populaire ?

2- À l'époque, il s'agissait de la Direction départementale de la Jeunesse et des Sports.



Les courants pédagogiques

(par ordre chronologique de naissance des initiateurs)

Rencontres à thème concernées

- Maria Montessori (1870 – 1952)
- Jean Ovide Decroly (1871 – 1932)
- Janusz Korczak (1878 – 1942)
- Anton Makarenko (1888 – 1939)
- Célestin Freinet (1896 – 1966)
- Fernand Oury (1920 – 1998)
- Antoine de la Garanderie (1920 – 2010)
- Paulo Freire (1921 – 1997)



Objectifs de ces rencontres

- > Présenter le courant pédagogique choisi, son contexte.
- > S'appropriier des outils, une démarche, une pratique, des principes clefs, des fondamentaux, du courant choisi.
- > Repérer des attitudes pédagogiques, humaines, comportements à développer en adéquation avec le courant choisi.
- > Repérer ce qu'implique la mise en pratique de ce courant, les conditions de mise en pratique.

• • • MARIA MONTESSORI (1870-1952)

Permettre à l'enfant « de faire ce qu'il veut » quand il ne lui a pas été donné de développer sa volonté, c'est trahir le sens de la liberté ».
« Changer d'abord le regard sur l'enfant pour changer les relations humaines et sociales. »

Son postulat

L'enfant veut comprendre du monde en se concentrant sur les objets que le monde lui propose. Pour penser le monde l'enfant « absorbe » le monde.

Les principes fondamentaux

Respecter son statut d'enfant et ne pas le confondre avec un « adulte miniature ».

- Donner aux enfants un cadre sécurisant et structurant leur permettant :
 - d'être en paix avec eux-mêmes ;
 - de les aider à trouver la concentration ;
 - de développer progressivement leur personnalité (se dégager du tumulte intérieur).
- Respecter le rythme c'est :
 - respecter l'enfant en tant qu'être en devenir et lui accorder la confiance en son potentiel ;
 - savoir observer l'enfant pour répondre à ses besoins ;
 - organiser le temps et l'espace pour permettre une certaine autonomie et un suivi individualisé.
- Respecter la personnalité c'est :
 - ne pas confondre l'enfant avec son comportement. Savoir l'écouter, le comprendre sans tout accepter.

Le rôle des adultes

- Préparer « l'ambiance » en créant une harmonie esthétique, de l'ordre, un aménagement permettant l'autonomie et la sécurité de l'enfant.
- Inclure les enfants dans la préparation de l'ambiance pour qu'ils s'en sentent responsables.
- Étudier sa façon d'agir et de se présenter à l'enfant, être un exemple de dignité. Chacun peut être agréable et attrayant à sa façon.

En éducation, **se préoccuper davantage de la personnalité que des connaissances** : « Une éducation comprise non comme un dressage mais comme un accompagnement, non comme un fouet mais comme un tuteur destiné à libérer non à asservir » ; « Le droit du maître est d'aider, non de juger ; le véritable travail mental n'épuise pas, il nourrit l'esprit » ; « La différence fondamentale entre l'enfant et l'adulte c'est que le premier est perpétuellement en croissance et en métamorphose, tandis que l'adulte a atteint le stade normal de l'espèce » ; « L'éducation se fait par le mouvement » ; un milieu approprié ; « Là où il y a consentement, tout ce qui est donné tombe dans un sol fertile » ; derrière toute « déviation, violence, agressivité ou autre trouble psychique, il y a presque toujours un enfant qui a été empêché de grandir à un moment donné et sur un certain plan ».
« La pensée pédagogique de Maria Montessori n'a rien à voir avec une technique : il s'agit en fait d'un pari sur l'enfant et sur l'avenir, d'un parti pris d'amour et de liberté. » *Anne Sizaire, journaliste spécialisée sur les questions de société et d'éducation.*

Ressources

- > *L'Enfant* de Maria Montessori, ouvrage paru en 1936, éd. Desclée de Brouwer (15^e éd., décembre 1977).
- > *De l'enfant à l'adolescent* de Maria Montessori paru en 1958, éd. Desclée de Brouwer (4^e éd., décembre 1977).
- > *Maria Montessori, à la découverte de l'enfant*, de E.M. Standing, éd. Desclée de Brouwer.
- > Association Montessori France : www.montessori-france.asso.fr

• • • JEAN-OVIDE DECROLY (1871-1932)

« L'enfant n'est ni un adulte en raccourci, ni une cire vierge. Tout simplement il est "autre". »
« L'école de la vie pour la vie ».

Ses convictions

L'enfant naît avec un « immense matériel nerveux de réserve » dont les structures seules sont héréditaires, tandis que leur excitation par le milieu en assure le fonctionnement. Ainsi l'activité constitue la clef de la croissance, et l'éducation peut soit orienter cette activité dans un sens favorable, soit la freiner, soit la pervertir.

Les principes fondamentaux

La formidable énergie de l'enfant se manifeste par le jeu, l'expérimentation, l'imitation. La force des premières représentations de l'enfant se construit spontanément au contact du monde extérieur : globales, inanalysables, elles mêlent en un seul bloc les propriétés de l'objet et les réactions de l'enfant lui-même. Plus le milieu stimule l'activité, plus ces représentations développent les capacités motrices, sensorielles, perceptives, affectives, intellectuelles, expressives de l'enfant, en le dotant d'une expérience intime qui sera le matériau de tous ses apprentissages ultérieurs. La globalisation domine la pensée jusqu'à 6 ou 7 ans. Après 7 ans, progressivement, même si l'enfant s'exerce à découvrir les traits pertinents qui détermineront l'accès à la pensée analytique, c'est toujours l'approche globale qui domine et ce jusqu'à 14 ans.

Pour structurer la progression pédagogique et rester en lien avec la notion de globalisme, Ovide Decroly a défini des centres d'intérêts, des idées pivots qui peuvent assurer l'interaction de tous les apprentissages à partir des besoins psychosociologiques des enfants qui répondent aux grands besoins vitaux de l'homme : se nourrir, lutter contre les intempéries, se défendre, agir et travailler.

La démarche pédagogique

La pédagogie Decroly part toujours du concret, c'est-à-dire des représentations des enfants et de leurs observations, pour ensuite pouvoir comparer, confronter et analyser. L'ensemble des activités est fondé sur l'expérimentation et la connaissance des enfants. Les recherches et les pratiques mises en place ne proposent jamais des procédés tout faits. L'enfant doit être placé devant « un matériel varié pris de préférence aux produits du sol, aux plantes, aux animaux, aux jouets et aux objets de la vie ». Autant d'outils pour manipuler, observer, comprendre et s'exprimer.

Ensuite le passage du concret à l'abstrait s'appuie sur une démarche en trois temps fondée sur l'observation, l'association et l'expression (sous toutes ses formes dont orale, écrite, graphique et corporelle). Cette démarche permet de concevoir le savoir dans sa globalité, sans cloisonner les connaissances et les outils. Elle entend également, permettre à l'enfant d'être acteur de ses apprentissages, qu'il soit seul ou en groupe.

Cette pédagogie définit une réelle éducation à l'autonomie et à la responsabilité, en offrant aux enfants la possibilité d'acquérir des savoirs et des savoir-faire pour se repérer dans l'espace et dans le temps, qui prend en compte leurs intérêts tout en mettant en valeur leurs questionnements et leurs initiatives.

La continuité institutionnelle et pédagogique proposée dans les écoles decrolyenne (exemple, l'école de Saint-Mandé en France) a pour but de favoriser la cohésion et l'intégration des enfants différents qu'ils soient atteints de troubles du comportement, de la communication ou de l'apprentissage. Cette organisation institutionnelle et pédagogique favorise à la fois une plus grande prise en compte des rythmes de chacun et une progression individualisée. Mais cette socialisation dans le groupe ne doit pas empêcher, et même doit correspondre à une socialisation au sein de la communauté éducative. Les échanges et les travaux inter-groupes et inter-âges sont privilégiés, selon les écoles, par la mise en place de groupes mélangés, d'ateliers thématiques et de modules inter-groupes.

La pratique

L'activité de recherche est au cœur du projet decrolyen pour **faire de l'enfant le principal acteur de ses apprentissages**.

La mise en œuvre de cette « éducation de l'émancipation » s'appuie notamment sur un aménagement différent du temps scolaire et sur des activités de recherches spécifiques qui marquent la progressivité de l'apprentissage de la construction du temps, du repérage. Dès le plus jeune âge, l'association est en symbiose avec les activités d'observations.

Proposer des activités spécifiques, offrir la possibilité d'activités libres (circuler librement dans l'espace du « jardin », choisir diverses manipulations et activités – jeux d'eau, sable, menuiserie, dessin, peinture, construction motricité, etc.) mais aussi créer des possibilités d'initiatives se poursuivant à l'extérieur par des sorties ou des séjours courts, favoriser la mise en œuvre de projet périodique concernant l'ensemble de la structure pour « apprendre à travailler ensemble et à réaliser une production ou un objet collectif qui ne soit pas une juxtaposition de tâches partagées » : c'est la possibilité pour les enfants de développer leur autonomie, la socialisation, l'expression et la créativité mais à leur rythme et dans un ensemble. S'émanciper et s'associer en étant conscient des interdépendances. Apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité mais aussi de la solidarité. Développer l'esprit critique.

L'accent est mis sur les progrès de l'enfant, sa socialisation, son intérêt et sa manière de travailler seul ou avec les autres, mais également sur les compétences à acquérir. L'évaluation porte sur toutes les activités réalisées dans le groupe car elle vise à aider l'enfant à progresser et à s'auto-évaluer de manière à se situer dans ses apprentissages. L'enfant est progressivement entraîné à juger son travail et à l'auto-corriger.

Le rôle des adultes

Cette pédagogie implique donc une conception du rôle de l'adulte (quel qu'il soit). L'adulte aide, stimule et entraîne la curiosité et les intérêts de l'enfant. Il reste un médiateur et un garant face aux possibles conflits. L'ensemble de l'équipe est présente à toutes les étapes de la journée y compris sur les activités de la vie quotidienne (restauration, siestes, hygiène, etc.). Ce sont des « éveilleurs ». Ils multiplient les moments d'observation pour le connaître, le reconnaître dans sa personnalité et en même temps faire du groupe une vraie communauté enfantine. Développer l'entraide et les échanges entre groupes et âges, et non en exacerbant la compétition qui de toute façon existe.

D'où la nécessité pour l'éducateur :

- de respecter le cours naturel de l'évolution de l'enfant ;
- de placer l'enfant dans un milieu riche et stimulant.

« Il s'agit de faire vivre l'enfant, de le faire devenir homme dans le vrai sens du mot et pour cela de développer rationnellement ce qu'il y a de meilleur et de plus élevé en lui : l'intelligence, la volonté, le sentiment. »

Ressources

- > *La Pédagogie Decroly, une éducation pour la vie par la vie*, Sylvain Wagnon, Nicole Christophe, Claudine Watigny, éd. Sipayat, 2011.
- > École Decroly, par la vie, pour la vie, dans la vie : www.ecoledecroly.be/
- > *Ovide Decroly*, Philippe Meirieu : www.youtube.com/watch?v=wi6tuSueTLo
- > *Ovide Decroly, le programme d'une école dans la vie*. Introduction et présentation par Sylvain Wagnon, éd. Fabert, 2009.

• • • JANUSZ KORCZAK (1878-1942)

**« Les enfants ne sont ni pires ni meilleurs que les adultes ; ils sont
seulement différents,
comme des étrangers dans une ville dont ils ne connaîtraient ni la langue
ni les coutumes. »**

**« Ne pas piétiner, ne pas humilier, ne pas en faire un esclave du lendemain ;
laisser vivre, sans décourager, ni brusquer, ni presser. »**

Ses convictions

L'enfance n'est pas une étape mais un état, un âge de la vie en soi avec ses valeurs, ses attentes, ses propres conceptions du monde et ses stratégies sociales.

L'enfant n'est pas un adulte en miniature mais un sujet, un être humain à part entière, de plein droit, même s'il n'est pas achevé, tout comme l'adulte lui-même. Il n'y a pas de hiérarchie dans les sentiments et les émotions de l'homme. L'enfant est en droit d'attendre qu'on le prenne au sérieux. Il y a bien une spécificité psychologique de l'enfant. Il y a un « présent de l'enfance ».

Et puisque l'enfant existe, il est normal qu'il résiste au projet d'éducation dont il est le sujet ou dont il fait l'objet quand il n'y est pas pleinement associé dès le départ, sur le fond et sur la forme, personnellement et collectivement.

Ses conceptions pédagogiques

Médecin, écrivain et éducateur, Janusz Korczak rêvait d'un monde meilleur fondé sur le respect de l'humain et la coopération de tous. Témoin de la folie des hommes (en Pologne, entre les deux guerres mondiales) et de leurs difficultés à construire une société démocratique, il défendait l'éducation et le temps de l'enfance, comme « un socle pour la vie entière ». Pour lui, il n'existe pas de théorie sans pratique, il s'interdit de créer une « méthode » et récuse tout discours de système. Pour lui tout acte éducatif est un acte politique dont la finalité est l'évolution de l'humanité. Éduquer c'est coopérer et s'attacher à créer avec les enfants les conditions et les règles de vie répondant à leurs besoins. La responsabilité des adultes est de procurer aux enfants les moyens de s'approprier les savoirs qui les aideront à se construire, solidairement et individuellement. Leur rôle est de garantir le respect absolu des règles communes par tous (enfants et adultes), sans complaisance. L'autorité des adultes doit être fondée sur le droit et non pas un exercice de pouvoir personnel.

Les valeurs de respect, liberté, justice, égalité sont expérimentées dans la mise en place de dispositifs éducatifs co-construits avec les enfants : Korczak considère que **l'enfant est acteur de sa construction** (en « s'éduquant », suivant l'expression de Paulo Freire, fondateur de la pédagogie de la libération), et de son émancipation par des expériences vécues dans une communauté, un dialogue avec l'éducateur, une introduction au politique en s'appropriant les grands principes qui sous-tendent le fondement des sociétés démocratiques.

Grands principes, fondements des sociétés démocratiques (citoyenneté)

- Sublimier la violence par la parole et l'écrit, pré-requis au débat et à la résolution démocratiques des conflits.
- Accepter chez l'autre la validité d'une logique de pensée qui n'est pas la sienne, préliminaire à la construction de relations de réciprocité entre citoyens.
- Concevoir que le pouvoir démocratique ne s'épuise pas dans une relation hiérarchique verticale, mais s'envisage également comme une action collective concertée impliquant des responsabilités (règles de vie cogérées).
- Comprendre que la loi démocratique est l'unique détenteur du pouvoir de contrainte, garantie d'une justice impersonnelle et non arbitraire ; sanctions symboliques auxquelles l'enfant est toujours associé ; toujours offrir des possibilités de réparation.

- Différencier punition et humiliation. Punir c'est poser une limite indispensable à un comportement inacceptable (c'est contrariant mais protecteur et une indication à l'enfant qu'il peut mieux faire). Humilier, c'est porter un jugement négatif sur le sujet lui-même (qui le blesse durablement et le pousse à la haine).
- Toujours observer, chercher à comprendre et non pas juger ou rejeter.

Le rôle essentiel et prépondérant des adultes

Il réside dans un équilibre bien dosé entre transmission et auto-construction de savoirs.

Il doit accepter que le désir de l'autre borne sa volonté. Il doit construire un espace et un temps éducatifs qui soient « sécurisés » où l'on puisse se tromper sans risquer des sanctions qui découragent, tâtonner sans risquer d'être humilié, hésiter sans risquer que l'on se moque de vous. Il doit se méfier d'un trop-plein d'affectivité. Il doit faire preuve de réalisme pédagogique : pas d'angélisme, l'univers des enfants offre un échantillonnage complet de tous les caractères humains. « Qu'aucune opinion ne soit une conviction absolue, immuable. Que le jour présent ne soit toujours qu'un passage de la somme des expériences d'hier à celle enrichies des expériences de demain [...] »

Il doit lutter pour imposer un règlement et assurer la protection des faibles et des innocents, lutter également pour aider chacun à grandir et à se dépasser et ce sera long. Il devra partir des observations de terrain pour construire avec les jeunes des dispositifs (élaborés et validés par eux) axés sur un plus grand respect de l'autre. Son rôle fondamental est de nouer une alliance fondatrice avec l'enfant contre la fatalité et l'adversité.

Ressources

- > *Comment aimer un enfant* (nouvelle éd.), suivi de *Le Droit de l'enfant au respect* (pamphlet), Janusz Korczak, trad. Z. Bobowicz, éd. R. Laffont, coll. « Réponses », 2006, 408 p. ISBN 2-221-10746-2
- > *Le roi Mathias ler*, Janusz Korczak, disponible sur Internet roi-mathias.fr - Ancienne éd. : Gallimard Jeunesse Folio Junior vol. n° 1344. Nouvelle traduction parue aux éd. Fabert, juillet 2012.
- > L'association française Janusz Korczak (AFJK) : afjk.korczak.france@gmail.com et son site Internet bien documenté korczak.fr.

« Élever l'homme, c'est faire naître
en lui des perspectives
d'après lesquelles s'organiseront
ses joies de demain. »

Anton Makarenko, pédagogue.



● ● ● ANTON MAKARENKO (1888-1939)

« Exiger de l'homme le plus possible, avec la plus grande révérence à son égard. »
« Aborder chaque être humain de manière optimiste, quitte à se tromper. »
« L'autorité ne procède que de la responsabilité. »
« Élever l'homme, c'est faire naître en lui des perspectives d'après lesquelles s'organiseront ses joies de demain. »

Son projet

Construire un homme nouveau, un homme véritablement libre et heureux dans une société communiste.

[Extrait de *S'éduquer à part pour mieux s'intégrer ? Les communes soviétiques en Ukraine soviétique (1920-1924)*, Éric Aunoble, doctorant en histoire, université de Paris VIII/EHESS.]

Un contexte extrême :

Réinsérer des centaines de milliers de jeunes vivant en marge d'une société elle-même déstructurée et à la recherche de repères

Une population russe alors majoritairement analphabète. Des mineurs ayant subi au premier chef les effets de sept ans de guerre, de révolution, de guerre civile et de famine (1914-1921) et même plus tôt dès 1898 notamment en Ukraine, pays de Anton Makarenko.

Concrètement, il faut s'occuper de « centaines de milliers d'enfants du prolétariat qui n'ont aucun moyen d'accès à la vie et à l'éducation, dans la mesure où leurs parents n'ont pas la possibilité de leur donner le nécessaire. Ils sont à la merci du hasard, et seule la main puissante du nouvel "organisme social" a la force d'amener à l'épanouissement ces jeunes rangs de combattants pour l'avenir radieux du communisme. [De ce point de vue,] la *Déclaration sur l'éducation sociale* est une déclaration des droits de l'enfant. »

Quand on ne sait plus quoi faire des jeunes gardés à vue, on finit par improviser un traitement pédagogique. Dans cette seconde phase, le jeune État soviétique apparaît plus à son avantage. S'il ne devance pas les souhaits des éducateurs, l'État n'interdit pas non plus leurs expériences. Au contraire, il leur laisse un espace pour exister ainsi qu'une tribune pour s'exprimer, tout en assurant leur formation, en garantissant leur statut professionnel et donc leur prestige institutionnel. Au-delà de la ténacité particulière de Karoun, un éducateur en Ukraine, et de son équipe, il est clair que les promoteurs de la « commune des enfants » bénéficient de l'aura morale du régime. L'idéal qui les anime correspond aux principes inscrits au fronton de la République socialiste.

Les principes fondamentaux

Le rôle de la jeunesse est valorisé, la majorité ayant été ramenée à 18 ans. Le caractère prolétarien affirmé par le régime oblige à se préoccuper des classes populaires. La critique de l'institution familiale impose une action politico-sociale résolue. Sous l'effet conjugué de ces discours, les jeunes marginaux ne sont pas stigmatisés comme des barbares ou des sauvages. Leur sort devient la responsabilité de tout le corps social, sans qu'on songe à incriminer la seule démission parentale. Surtout, ces « oisillons » seront nécessairement les acteurs de leur construction en tant que citoyens. Cela répond aux slogans des deux révolutions de 1917, de « tu obtiendras ton droit dans la lutte » à « l'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes ». La commune, collectivité révolutionnaire, séparée et autonome, égalitaire et démocratique, cristallise toutes ces aspirations.

L'enfance abandonnée est à l'éducation nouvelle ce que le prolétariat est au socialisme, moins une matière première qu'une force motrice et inspiratrice dont les potentialités ne demandent qu'à être révélées.

Karoun écrivait dans une revue *Chemin de l'éducation* des articles dans lesquels il défendait la mise en place de communes autonomes d'enfants : la création du collectif permet de poser les questions de principe : Quel type social et psychologique représentent les enfants abandonnés ? Quelle doit être la nature des relations entre les

pédagogues et les enfants ? Comment préserver la liberté de choix des jeunes et susciter leur initiative ? Ainsi fondée, la commune doit apprendre à s'administrer elle-même, c'est-à-dire à tenir compte de la diversité des individus pour former un destin commun. Il s'est bâti une représentation où son action à l'égard des enfants abandonnés s'apparente à celle d'un militant bolchevique à l'égard des prolétaires.

Néanmoins, la théorie de l'enfant prolétaire est loin des analyses de Karoun. Et pour cause : il constate rapidement que le « prolétariat » enfantin n'est pas vraiment d'origine prolétarienne. Les enfants des rues sont des orphelins issus de tous les milieux, dont la petite bourgeoisie et l'intelligentsia. Leur pauvreté est souvent accidentelle (liée à la perte des parents) et non héréditaire socialement. De plus, Karoun ne perd pas tout jugement et le pédagogue voit bien les stigmates portés par ses protégés. Il sait que la « vie conjointe, commune » des petits vagabonds « n'est pas libre, [mais] carrément obligatoire » et qu'« il faut ajouter tous les traits nécessairement négatifs qui s'accumulent au gré de leur errance et de toutes leurs mésaventures ». Contrairement à ce qu'enseigne la doxa marxiste de l'époque, le déterminisme social tend à être une malédiction.

Éléments de biographie

[Extrait de Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui, sous la direction de Jean Houssaye.]

Anton Makarenko est né en 1888 en Ukraine, pays vivant en esclavage, sous le règne du tsar Alexandre III puis de Nicolas II dès 1894. Alors que Makarenko est âgé de 11 ans, se produisent les premiers désordres industriels et les premières révoltes des paysans d'Ukraine. En 1905, âgé de 17 ans, et jusqu'en 1911, il devient instituteur, enseignant le russe en Ukraine qui possède sa propre langue. Ces années sont marquées par des troubles constants chez les ouvriers et chez les universitaires. En 1914, il obtient une bourse de l'Institut pédagogique de Poltava. Là, il sympathise avec le mouvement bolchevique qu'il connaissait très peu, lit Marx, Engels et Gorki. Son père, un ouvrier, meurt quand il a 28 ans. Dès 1917, l'Ukraine lutte contre les bolcheviques mais aussi pour son indépendance. La guerre civile s'installe en Russie : brigandage et délinquance juvénile sévissent. C'est dans un contexte de chaos qu'il est nommé, en 1920, directeur d'un établissement destiné à recevoir des adolescents abandonnés et délinquants (jusqu'à 120) qu'il nomme la « Colonie Gorki ». L'époque est rude, partagée entre la famine, le banditisme, un gaspillage chronique et une pénurie généralisée dans un pays. Le 6 juillet 1920, l'Ukraine entre dans l'Union soviétique. En juillet 1928, Anton Makarenko abandonne la direction de la Colonie Gorki car sa méthode n'est pas considérée comme « soviétique » par les dirigeants ukrainiens et va diriger jusqu'en 1935 la « Colonie Premier Mai » sur la commune de Dzerjinsk.

Quinze années consacrées à l'éducation de jeunes délinquants et abandonnés des deux sexes, appliquant une méthode qu'il qualifiait de communiste. Quinze années pour former l'Homme nouveau.

1929 est l'année de la consécration de la Pédagogie marxiste.

À 47 ans, en 1935, Makarenko est nommé vice-directeur de la Section des Colonies de Travail en Ukraine. En 1937, il s'installe à Moscou où il consacre tous ses efforts à la diffusion de sa pensée éducative. Il y mourra le 1er avril 1939.

Un art de savoir s'y prendre...

[Extrait de Anton Sémonovitch Makarenko de G. N. Filonov, doctorat d'État, membre de l'Académie des sciences pédagogiques et membre du comité de rédaction de la revue Pedagogika. Il a été membre du jury international des prix littéraires de l'Unesco pendant plus de 20 ans. Ses nombreuses publications ont traité notamment de l'homme dans un monde en mutation et des relations entre l'individu et la société.]

S'il surclassait ses contemporains en ce qu'il avait de l'école et de la pédagogie socialistes une vision d'avenir, il est impossible de dissocier les initiatives, les idées et l'action pédagogique qu'il a mené entre 1920 et 1935 de celles d'autres écoles ou expériences tant en Union soviétique que dans le reste du monde. En effet, il connaissait des idées de Pestalozzi, Owen, et autres grands noms de l'histoire de la pédagogie démocratique mondiale et suivait avec attention les travaux de pédagogues soviétiques de son temps. Sa pédagogie a été fortement influencée par la pensée de Marx, Engels et Lénine ainsi que par les livres de Maxime Gorki. Par ailleurs, de son vivant, Korczak et Freinet, aujourd'hui aussi connus que lui, ont été influencés par ses conceptions vivifiantes et optimistes. Ses enseignements théoriques et pratiques n'ont rien perdu de leur actualité aujourd'hui.

Les idées sur la logique pédagogique d'Anton Makarenko prennent une actualité particulière dans l'approche pluridisciplinaire du processus pédagogique dans son ensemble... « La dialectique de l'action pédagogique est si grande qu'aucun moyen ne peut avoir d'effet positif si toute une série d'autres moyens n'est pas simultanément mise en œuvre [...]. En soi, tout moyen peut être bon ou mauvais, l'élément décisif étant non pas son action isolée, mais celle d'un ensemble de moyens harmonieusement organisés. »

« Je pense que nous vivons à une époque où le praticien corrige sensiblement les données des théories scientifiques », écrit Anton Makarenko (thème général des rapports entre « le mode de vie et l'éducation»). Le meilleur éducateur est la vie elle-même, idée qui a inspiré à certains pédagogues le principe du respect de la nature de l'éducation (Comenius, Pestalozzi, Rousseau, Diesterweg) et que Anton Makarenko a développé en édifiant un système d'éducation fondé sur une organisation rationnelle de la vie de l'enfant. Il a choisi de favoriser au maximum, dans chaque enfant, l'épanouissement d'une personnalité créative et préparée à la vie sous tous ses aspects.

Anton Makarenko est convaincu que l'enseignement proprement dit ne saurait être dissocié de l'éducation au sens large : transformer les conditions d'existence de l'enfant et agir sur ses connaissances, ses sentiments et son comportement. Importance de la relation entre colons dans le processus de la formation de la personnalité des élèves (autogestion) mais ces relations sont indissociables des liens de la collectivité avec l'extérieur, dont la richesse et la diversité sont capitales.

Dans la vie de la collectivité éducative, il a assigné une place particulière au travail, lié à l'étude des bases des sciences et à une large éducation civique, politique et morale. Pour autant, il n'a jamais été partisan d'une école « qui s'autofinancerait » ; selon lui, l'effet économique du travail des élèves devait être entièrement subordonné à l'organisation pédagogique rationnelle de la vie de la collectivité visant à l'épanouissement de ses membres. Anton Makarenko fut l'un des premiers pédagogues soviétiques à répandre résolument l'idée d'intégrer l'activité des diverses cellules éducatives : école, famille, club, organisation sociale, communauté de production, quartier, etc. Il a particulièrement insisté sur le rôle essentiel de l'école en tant que centre méthodologique et pédagogique qui mobilise les forces éducatives les plus qualifiées et professionnellement les plus compétentes. À ne pas prendre au pied de la lettre dans la mesure où il soulignait lui-même qu'il fallait adapter la méthode d'éducation aux conditions concrètes d'organisation du processus éducatif. Les conditions ayant changé, des méthodes différentes doivent être adoptées.

Certains principes de Anton Makarenko ont été développés dans des établissements russes : développement de l'autogestion, culture de la tradition de vie communautaire et intégration des activités intellectuelles, manuelles, sociales, esthétiques et sportives des élèves, tant à l'école qu'en dehors de l'école dans des associations de quartier.

Le rôle et la place des adultes

[Extraits, entre autres, de « Anton Semyonovitch Makarenko », Octavi Fullati Genis, professeur de philosophie de l'éducation, université autonome de Barcelone, in Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui, sous la direction de Jean Houssaye.]

La responsabilité de l'éducateur : édifier une nouvelle société dans un nouvel ordre des choses par une pédagogie créatrice infatigable. Elle ne peut pas être le résultat d'une réflexion mais au contraire celui d'une expérience, d'une observation : elle est donnée par l'entourage. La pédagogie est le résultat d'une analyse.

Sa pédagogie va former de véritables prolétaires, c'est-à-dire des hommes conscients de la réalité de la situation. Il introduit dans sa méthode éducative la masse comme facteur essentiel, masse qui possède un trésor mais qui le méconnaît. Ainsi, l'organisation fait en sorte que chacun se maintient au contact de la réalité :

- Les « commandants », chefs temporaires, se mettent au travail et vivent dans une unité comme les autres.
- La vie dans la colonie est intense et pleine d'intérêt par l'alternance des fonctions de travailleur et d'organisateur, de l'alternance de l'exercice du commandement et de la subordination et de l'alternance de l'action collective et de l'action individuelle.
- Les décisions importantes sont prises par l'ensemble des membres de la colonie.

L'action démontre la vérité, la met en évidence. L'homme qui travaille ne fait pas seulement et ne fabrique pas que des choses, il se fait et se fabrique lui-même. Anton Makarenko était convaincu dès le début de la « Colonie

Gorki », que le succès de l'éducation ne dépend pas des livres mais de l'activité capable de s'auto-corriger. Philippe Meirieu, professeur universitaire à Lumière-Lyon-2, conclut un documentaire interrogeant la place de la sanction dans l'éducatif ainsi : grâce au partage des responsabilités au sein d'une collectivité, la sanction, chez Anton Makarenko, devient véritablement éducative : elle ne s'adresse pas à un individu mais à un geste et permet de « soigner le milieu », de garantir au groupe un projet où chacun trouve sa place.

Anton Makarenko, une source féconde de réflexion pour l'action

[Conclusion de l'article « Anton Makarenko : un art de savoir s'y prendre » de Yves Jeanne, attaché d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation, ISPEF, Université Lumière-Lyon-2.]

- Son œuvre rappelle qu'éduquer, c'est avant tout croire en l'homme. Avoir la conviction qu'en chacun existe un potentiel d'utilité sociale que l'éducation a pour tâche de révéler et de faire croître. Que nul n'est définitivement aliéné par son passé, à ce qu'il fut, et qu'éduquer c'est regarder devant, c'est regarder demain.
- Elle insiste aussi sur le fait que l'exigence éducative est celle du plus grand espoir et de la plus haute ambition pour autrui, qu'éduquer n'est pas réductible à l'apprentissage et au respect des règles et des lois dictées par le corps social, que sa visée est de créer des conditions qui permettent au sujet de participer pleinement à la construction du monde, d'être le créateur de ses lendemains.
- Elle prouve que cette ambition n'est pas une utopie et que, même dans des circonstances extrêmes, éduquer non seulement reste possible mais constitue une ambition indispensable.
- Elle suscite aussi, et peut-être comme aucune autre, une réflexion sur les savoir-faire, en illustrant les multiples facettes de l'éducateur, dimension essentielle de son action.
- Elle rappelle aussi que, par-dessus tout, éduquer c'est oser.

Ressources

Œuvres de Makarenko (difficile à se procurer sauf dans certaines bibliothèques)

- > *Poème pédagogique*, 1933, Moscou, éditions en langues étrangères, 1953.
- > *Les Drapeaux sur les Tours*, 1938, Moscou, éditions en langues étrangères, 1956.

À propos de Makarenko

- > *L'Éducation dans les collectivités d'enfants*, Anton Semionovitch Makarenko, textes choisis, traduits et présentés par Irène lezine, éd. du Scarabée, Paris, 1956.
- > « Anton Semionovitch Makarenko », un article paru dans la revue trimestrielle d'éducation comparée, Perspectives (Unesco), de G. N. Filonov, à télécharger au format PDF depuis le site de l'Unesco (www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/makarene.pdf)
- > « S'éduquer à part pour mieux s'intégrer ? Les communes pédagogiques en Ukraine soviétique (1920-1924) », Éric Aunoble, revue d'histoire de l'enfance « irrégulière », *Le temps de l'histoire*, n° 7/2005, enfermements et éducations, alternatives et résistances
- > *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, sous la direction de Jean Houssaye, Anton S. Makarenko, p. 167 à 180.
- > *Makarenko, pédagogue praticien*, Louise Gotovitch, PUF, collection « pédagogues, pédagogies », Paris, mars 1996.
- > Un film en 1931 : *Les chemins de la vie* de Nicolas Ekk (1902-1976, cinéaste soviétique) qui s'inspire librement des principes que développera par la suite Anton Makarenko dans son célèbre *Poème pédagogique*.
- > « La punition peut-elle être éducative ? Anton S. Makarenko », film de 13 minutes écrit et réalisé par Bernard Kleindienst, dans la série documentaire n°6 de « L'éducation en question », conçue et animée par Philippe Meirieu, professeur en sciences de l'éducation, université Lumière-Lyon-2



● ● ● CÉLESTIN FREINET (1896-1966)

« Comment faire boire un cheval qui n'a pas soif ? »

Ses conceptions pédagogiques

Célestin Freinet (1896-1966), l'instituteur, l'insurgé, le militant, reste avant tout un praticien qui cherche une méthode pour susciter la curiosité de ses élèves, pour les mobiliser, pour les motiver.

Mettre les élèves au travail, un vrai travail, les faire agir (comportement actif) sur des tâches qui ont du sens au sein d'un groupe classe (ensemble) avec pour objectif l'investissement des élèves, le maître devenant un conseiller et un recours.

- Donner un sens au savoir par une activité collective et être attentif à la progression et aux apprentissages de chacun (mise en place d'un système de brevets individuels empruntés au scoutisme, certains obligatoires, d'autres facultatifs ; proposition d'un « plan de travail » individuel en fonction des besoins et des résultats de la personne à réaliser de manière autonome)..
- Faire naître le désir de savoir.
- Créer des situations où les savoirs deviennent des réponses aux questions (cf. par exemple, les pratiques de l'association « Les Petits Débrouillards »).
- Les techniques (orthographe, arithmétique, sciences naturelles, géographie, etc.) deviennent des nécessités internes de la tâche à accomplir finalisée par un projet collectif (correspondance, journal, enquêtes, etc.).

En un mot **motiver les élèves** : la motivation est une construction dans un environnement favorable prenant en compte les personnes. Il n'y a pas de motivation sans plaisir.

En conséquence, il faut revoir les règles de fonctionnement et se dire ce qui est permis, ce qui est autorisé (mise en place d'un Conseil de coopérative qui gère le fonctionnement matériel de la classe et le fonctionnement de la vie sociale par l'établissement d'un règlement intérieur).

Le rôle et la place des adultes

L'équilibre complexe entre la production collective du groupe et la progression individuelle de chacun repose sur l'éducateur, richesse et limite de cette démarche.

Du point de vue du maître, mise en place d'objectifs obstacles dans les activités proposées (fondement de ce qui s'appellera la pédagogie différenciée). Chacun rencontre un obstacle à sa mesure (cf. ce que Vygotsky, ayant développé au début du XXe siècle une pédagogie de la médiation, nomme « la zone proximale de développement ») dans la tâche collective : le tâtonnement expérimental (perméabilité à l'expérience et trace laissée sur le comportement)

L'éducateur est un adulte (Marie-Alicia Médioni) :

- capable de transmettre sa conviction, sa passion ;
- capable d'avoir un regard positif inconditionnel sur les capacités de ses élèves (principe d'éducabilité) ;
- capable de prendre en compte les difficultés et de valoriser les réussites de chacun d'entre eux ;
- capable d'installer un climat de confiance ;
- capable de représenter un système de valeurs (l'enseignant n'est plus un juge mais un accompagnateur dans l'apprentissage, mû par des valeurs et des principes qu'il tente de mettre en pratique – éthique), et des élèves capables, par la situation installée, de prendre les risques nécessaires pour apprendre ;
- capable de s'engager ;
- capable de différencier les objectifs selon le point de vue du maître et celui de l'élève ;
- capable d'offrir aux élèves un espace d'autonomie, d'initiative, de négociation, de rêve (question du statut de l'erreur) ;
- capable de proposer une situation suffisamment insolite pour piquer la curiosité, pour créer un enjeu et faire

1 • • • • • DU SENS À L'ACTION • • • • •

- en sorte que l'autre accepte de jouer ce jeu-là. Un jeu qui en « vaut la chandelle » (interroger les termes « besoin » et « enjeu ») ;
- capable de proposer une situation qui laisse à l'autre sa place, qui ménage des entrées différentes dans l'activité et permet erreurs et tâtonnements (respect de l'autre et de son altérité) ;
- capable de proposer une situation suffisamment questionnante qui valorise la recherche, le questionnement et la pensée critique ;
- capable d'accepter la non-réciprocité de l'échange (ne pas attendre de reconnaissance pour ce que je fais).

Il n'y a pas de méthode Freinet mais un mouvement pédagogique, un vaste mouvement d'adaptation pratique de notre école aux nécessités de l'heure et aux moyens qui nous offre aujourd'hui l'organisation sociale et scientifique. **Les pédagogues sont d'abord des praticiens de l'intérêt, de l'expression, de l'acquisition, de la formation et de l'effort.** Les supports sont « secondaires ».

« Pédagogie Freinet et éducation citoyenne, "la ligne blanche" », un article de Roger Beaumont, instituteur, dans le bulletin n°83 de *Freinésies* (mai-juin 2000) publié par le Groupe lyonnais de l'école moderne :

- élaborer un règlement afin de résoudre les problèmes de la vie quotidienne et veiller strictement à son application. Tout manquement à la règle sera sanctionné suivant un mode défini à l'avance et connu de tous.
- vous voulez des enfants citoyens ? Apprenez-leur à élaborer des lois, à les modifier, à les contester même quand elles deviennent inutiles (ou scélérates).

La citoyenneté et la liberté ne se décrètent pas. C'est à l'adulte d'aider les enfants à les construire tout au long de leur vie en veillant à l'application des lois et en les respectant lui-même.

L'exemple quotidien des « grands » est un élément fondamental de la prise de conscience de la citoyenneté (cf. par exemple, l'importance de « l'anodin du quotidien » développée dans les interventions sur le concept de « bien-traitance » de la psychologue Danièle Rapoport à partir des travaux du psychiatre canadien Michel Lemay).

Ressources

- > *Œuvres pédagogiques*, Célestin Freinet, éd. Le Seuil, 2 tomes, 1996.
- > *Freinet et l'École Moderne*, collectif, Ivan Davy éditeur.
- > *Célestin Freinet, comment susciter le désir d'apprendre*, PEMF, 2001.
- > *Vers l'école du 3e type*, Bernard Collot, éditions L'Harmattan, pagesperso-orange.fr/b.collot/b.collot/
- > *Du Taylorisme scolaire à un système éducatif vivant*, Bernard Collot, Philippe Lamy, Laurent Ott, éd. Odilon.
- > Institut coopératif de l'école moderne (ICEM) – Pédagogie Freinet, 18, rue Sarrazin, 44000 Nantes, www.icem-pedagogie-freinet.org/
- > Association Intermèdes Robinson, assoc.intermedes.free.fr/
- > PEMF, 06376 Mouans-Sartoux cedex, www.pemf.fr

« Ne rien dire
que nous n'ayons fait. »

Fernand Oury, pédagogue.



• • • FERNAND OURY (1920-1998)

**« La classe institutionnelle où le fantasme devient parole...
tout comme l'agitation devient activité...
est un lieu où toute parole peut être entendue (sinon reçue),
justement parce que ce lieu n'est pas n'importe quoi :
des lois précises y sont observées,
qui permettent transferts, projections, identifications, etc.
et un certain contrôle de ce qui se passe. »
« Ne rien dire que nous n'ayons fait. »**

La pédagogie institutionnelle (PI)

La « pédagogie institutionnelle » est un courant pédagogique né officiellement en 1958 (c'est la date à laquelle ce nom a été proposé)... mais la construction du mouvement s'est faite sur une période plus longue, au fil des années 1940 et 1950.

Pour l'essentiel, la PI a été élaborée par des professionnels de l'éducation qui appartenaient d'abord au mouvement Freinet. Ils ont donc utilisé plusieurs des outils issus de ce courant, puis les ont complétés par leur propre approche. Cette approche s'appuie notamment sur un important travail concernant les relations dans le groupe, « l'inconscient dans la classe » qui ont permis de revisiter le fonctionnement des conseils et de certains outils pédagogiques, en s'appuyant notamment sur les apports de la psychanalyse et de la psychologie sociale. Une autre particularité de la PI est que, bien que née dans des classes, elle a concerné différents environnements éducatifs et de formations : colos, centres loisirs, centres de formation, etc.

La PI est, par ailleurs, constituée de deux grands courants : un courant dit « autogestionnaire » (Raymond Fonvieille (1), René Lourau (2), etc.) et un courant dit « psychanalytique » (Fernand Oury, Aïda Vasquez (3), Catherine Pochet (4), etc.).

1- Pédagogue.

2- Sociologue, intellectuel français.

3- Psychologue, psychanalyste vénézuélienne.

4- Institutrice.

Fernand Oury et la naissance de la pédagogie institutionnelle

[Extrait de l'article « Fernand Oury » de l'Encyclopaedia Universalis, par Jacques Pain.]

En 1972 Daniel Hameline, chercheur en pédagogie, historien de l'éducation, docteur ès lettres et sciences humaines, dans une lettre à Fernand Oury, saluait la pédagogie institutionnelle comme « la réalisation pédagogique française la plus marquante de la deuxième moitié du siècle... », et dans le livre, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* : « [...] Un classique de la formation des maîtres [...] la science éducative à l'œuvre. »

Fernand Oury est né le 18 janvier 1920 à Paris et grandit à La Garenne-Colombes. Il meurt le 19 février 1998 à Blois [...]. En 1939, il se retrouve instituteur suppléant, avec 45 enfants. [...] En 1949 il se décide à rejoindre le mouvement Freinet. Il est en stage à Cannes. C'est un choc ! Il découvre que des praticiens travaillent autrement, et réussissent, en se formant coopérativement, avec une grande efficacité. Qu'il y a des alternatives à l'école « assise », pour reprendre la belle expression de Ferrière, pédagogue suisse. Une question préoccupe encore Fernand Oury : Freinet est à la campagne, comment faire de la pédagogie active en ville, dans la « jungle

urbaine » en plein développement ? [...] En fait l'idée est simple et éducatrice : c'est en prenant l'avis de toutes et tous que l'on progresse dans la vie quotidienne en groupe, en institution ; c'est en discutant des comportements et en les repérant, en les accompagnant, que l'insécurité devant l'agressivité se banalise et s'éduque. Un enfant de 3 ans qui ne noue pas ses lacets peut-il traverser seul la rue ? Sa « petite » compétence autorise un statut, et une protection, un « tutorat » institutionnel. [...] Ne rien dire que nous n'ayons fait : on enseigne que ce que l'on sait faire, et comme on l'a appris. La parole ne se donne pas, elle se prend. Des Lieux, des Limites, des Lois, c'est la possibilité du langage et de l'éducation. Se taire pour mieux entendre. [...] Aujourd'hui la différence est faite par le terrain. Il y a des centaines de classes et d'institutions « TF.PI » (Techniques Freinet-Pédagogie Institutionnelle), en France et ailleurs, qui se réclament de Fernand Oury, et des « Groupes d'Éducation Thérapeutiques » (1965).

Lieu et milieu en pédagogie institutionnelle

[Extrait de Pesce S. (2009). « Lieu et milieu dans la pédagogie de Fernand Oury : le complexe éducatif » in La Pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, L. Martin, Ph. Meirieu & J. Pain (Eds.), p. 213-227. Vigneux : Matrice.]

« C'est le milieu qui éduque », et pas l'éducateur. Fernand Oury empruntait régulièrement l'expression à Freinet, pour qui la question de « l'espace » prend la double forme d'un rapport au *lieu* et au *milieu*. Le *lieu*, c'est l'espace immédiat, matériel, constitué autant par la classe que l'on aménage que par le matériel, utile aux apprentissages, qu'on y rend disponible. Le « *milieu ambiant* », c'est pour Freinet le monde auquel l'enfant progressivement accède lorsqu'il s'est suffisamment construit : « Vers 8 ans, l'enfant a à peu près achevé l'installation intérieure de la maison. Il se dirige vers les ouvertures et se rend compte qu'il y a tant de richesses encore à tirer de ses contacts avec le monde extérieur [...]. Il ne se contente plus de connaître et d'expérimenter ; il veut maintenant réagir sur le milieu. » Dans la classe Freinet, les supports pédagogiques, comme artefacts qui composent l'environnement direct, comme objets présents dans le *lieu*, deviennent à un second niveau un ensemble de médiations qui permettent d'organiser la relation entre l'enfant et le *milieu* : le pédagogue doit « redonner son sens et son dynamisme au besoin naturel d'entrer en relation avec le milieu ambiant et d'utiliser pour cela les techniques sans cesse perfectionnées que la science met à notre disposition » : les signes linguistiques, l'écriture qui en fait usage et l'imprimerie qui la perfectionne sont parmi les médiations offertes par le *lieu* entre l'enfant et son *milieu*.

[...] Il y a d'abord la dimension du *lieu*, l'environnement physique, matériel. Le pédagogue est conscient des effets psychiques potentiellement néfastes que peut avoir l'environnement sur le sujet : « La non-maîtrise de l'espace risque de provoquer de l'anxiété et des comportements réactionnels importants. L'école, lieu de vie collective, lieu de séjour, peut favoriser ou non, chez les enfants, l'adaptation active aux espaces mis à leur disposition, mais il paraît essentiel que l'espace soit vécu et non subi. » La question de l'architecture est donc essentielle. Freinet avait déjà signalé les conséquences fâcheuses des grands ensembles scolaires, dont il observait la naissance dans les années 1960. Il avait consacré l'un de ses invariants à la question : « La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves ; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave. » En 1971 Oury dénonce, avec Vasquez, un rapport aux espaces scolaires régi uniquement par les règles (minutieuses) déterminées par la direction de l'école ; il suggère alors que le « groupe de la classe » doit se contenter d'agir sur l'espace limité par les murs de cette même classe. Pourtant l'année suivante paraît *Chronique de l'école caserne*, qui se penche sur ce qui se passe hors des murs de la classe, dans l'école. L'ouvrage dénonce les « bidonvilles scolaires » et les « HLM pédagogiques », et analyse « les conséquences du gigantisme architectural sur la santé mentale des écoliers ». Contre cette version du *milieu*, Oury propose une alternative.

➤ La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, Martin, Meirieu, Pain, 2009, Matrice.

« La pédagogie ne se réduit pas aux méthodes d'apprentissage. La pédagogie c'est aussi ce qui se passe quotidiennement dans la classe en fonction de son organisation, de sa gestion des relations, des conflits, des interdits, de l'équilibre des échanges matériels, affectifs et intellectuels, toutes choses déterminant l'état de santé psychologique du milieu [...]. Cette santé psychologique influe autant sur les apprentissages que les méthodes

1 • • • • • DU SENS À L'ACTION • • • • •

elles-mêmes pour la bonne et simple raison qu'elle influe surtout sur la mobilisation, l'implication des enfants et du groupe sans laquelle toute méthode pédagogique reste impuissante », René Laffitte, instituteur spécialisé.

« S'approprier les outils disponibles pour créer ses propres outils », *Danièle Clairon*.

Ressources

Les ouvrages historiques

- > *Vers une pédagogie institutionnelle*, F. Oury & A. Vasquez (rééd. Matrice, 1997), Paris, Maspéro, 1967.
- > *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, F. Oury & A. Vasquez (rééd. Vigneux : Matrice-CEPI, 2000), Maspéro, Paris, 1971.
- > *Qui c'est le conseil*, C. Pochet (rééd. Matrice, 1997), Maspéro, Paris, 1979.

Les présentations plus générales de la pédagogie institutionnelle

- > *Les Pédagogies institutionnelles*, J. Ardoino & R. Lourau, PUF, Paris, 1994.
- > *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, F. Imbert, Vigneux : Matrice, 2010.
- > *Mémento de pédagogie institutionnelle*, R. Laffitte & VPI, Vigneux : Matrice, 1999.
- > *La Pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, L. Martin, Ph. Meirieu & J. Pain (dirs.), Matrice : Vigneux, 2009.
- > (2001). *Fernand Oury, y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?* Ph. Meirieu, PEMF, Paris, 2001.
- > *Actualité de la pédagogie institutionnelle, le livre des groupes*, Matrice, 2011.

La pédagogie institutionnelle en séjours de vacances, accueils de loisirs et dans le champ de la formation

- > *Pédagogie alternative en formation d'adultes. Éducation pour tous et justice sociale*, R. Casanova & S. Pesce (dirs.), ESF, Paris, 2010
- > *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*, J. Houssaye, Vigneux : Matrice, 1997.
- > *C'est beau comme une colo : la socialisation en centre de vacances*, J. Houssaye, Vigneux : Matrice, 2005.
- > *Colos et centres de loisirs : recherches*, J. Houssaye, Vigneux : Matrice, 2007.

L'école de La Neuville : livres et films

- > *La Neuville : L'École avec Françoise Dolto, suivi de dix ans après*, M. Amram & F. d'Ortoli, ESF, Paris, 2001.
- > *Françoise Dolto et l'école de la Neuville*, M. Amram & F. d'Ortoli [Coffret 2 DVD], Frémaux et Associés, France, 2008.
- > *Fernand Oury, un homme est passé*, M. Amram & F. d'Ortoli [Coffret 2 DVD], Frémaux et Associés, France, 2010.
- > « Parole, l'héritage Dolto », V. Blanchet [Coffret 2 DVD], In *École de La Neuville/MK2 Docs*, France, 2006.

● ● ● ANTOINE DE LA GARANDERIE (1920-2010)

« Réussir à apprendre ... apprendre à réussir »

Ses conceptions

[Extrait de Les cahiers pédagogiques, été 2010].

Antoine de La Garanderie, philosophe et pédagogue français, humaniste généreux, qui a très certainement apporté une pierre à la réflexion pédagogique et à une centration plus grande sur l'élève non tel qu'il devrait être, mais tel qu'il est réellement

[Texte de Thierry de La Garanderie (Wikipédia)].

Il aimait les chemins de campagne, il aimait s'engager d'un pas décidé, le cœur ému par les spectacles de la nature, l'esprit en alerte et en attente d'intuitions nouvelles. Pour lui le corps et l'esprit étaient inséparables : marcher était penser, penser était marcher, poursuivant des horizons de sens multiples, horizons qui se constituaient peu à peu devant lui, suivant les sinuosités, les contours et les détours des chemins qu'il empruntait. Il y eut ainsi des chemins que plus personne n'osait suivre ; ne menaient-ils nulle part ? Non ! Ces chemins semblaient obstrués, car on ne les arpentait plus. Notre penseur, Antoine de La Garanderie, s'y risqua : « Les phénomènes performants sont-ils évidents ? Faut-il s'en remettre exclusivement à une explication par le don ? N'y aurait-il pas d'autres sources explicatives qui nous feraient comprendre comment on s'engage sur les chemins de la connaissance ? »

Trois aspects de sa vie sont essentiels dans sa recherche :

- 1/ Sa surdité : Ce handicap est à la fois une force et une faiblesse. Les difficultés qu'il rencontrera seront à la base des piliers de la gestion mentale :
 - la conviction que l'enseignant doit être attentif aux différences des élèves,
 - la nécessité impérieuse de s'intéresser précisément aux domaines dans lesquels l'élève réussit.
- 2/ Il veut être pédagogue. Son désir d'aider les élèves, de les rendre heureux de réussir est essentiel.
- 3/ Il veut être philosophe. C'est sa seconde ambition.

En 1942, il a une intuition fondamentale : Et si la réussite ou l'échec des élèves n'était pas qu'une question d'aptitude ou de don ? Si c'était aussi en raison d'une façon différente de s'y prendre ? À partir de cette période, il cherche dans cette direction, d'abord avec la seule volonté d'aider les étudiants, mais bien vite, avec une ambition philosophique. A. de La Garanderie ne propose pas une méthode, une théorie. Il s'est mis au service d'un objet de recherche, toujours en mouvement.

Les principes fondamentaux (éléments phares)

- La distinction Perception - Évocation : la perception, c'est le fait d'entendre, de voir, de toucher quelque chose qui est à l'extérieur de moi. L'évocation, c'est la représentation mentale que je m'en donne. Sans évocation, je n'ai pas accès au sens. Nous avons tous des préférences perceptives et des habitudes évocatives. Ce qui me convient ne convient pas forcément à l'autre.
- Le projet : « Le projet s'installe en nous, sans nous. » Il se vit à l'intérieur de nous et nous est personnel. Il se distingue de l'objectif qui est extérieur à nous et concret. Lorsque je propose un objectif, chacun le poursuit avec ses propres projets.
- Être attentif : c'est fabriquer des évocations, c'est mettre le bouton de la vie mentale sur « ON ». Comment favoriser la vie mentale de ceux que j'accompagne, comment les aider à être attentifs ?
- Mémoriser : c'est donner un avenir à ce que je tiens, c'est anticiper les situations de réutilisation, c'est construire des ponts entre le jeu d'aujourd'hui et celui de demain.

1 • • • • • DU SENS À L'ACTION • • • • •

- Comprendre : c'est évoquer et faire des liens pour appliquer ou pour expliquer. Quand je donne une consigne, comment la rendre compréhensible par tous ?

- L'imagination créatrice : c'est évoquer et faire des liens pour aller à la rencontre de la nouveauté. Comment favoriser l'imagination créatrice dans les activités de loisirs ?

Il ne s'agit pas de gérer le mental, et surtout pas celui des autres, mais d'accompagner la personne dans ce qu'elle fait spontanément dans sa tête, dans la découverte de ses itinéraires mentaux de réussite, de ses lieux de sens.

Tant qu'on n'a pas fait expérimenter à des jeunes (ou moins jeunes) la **différence entre la perception et l'évo-cation** et la richesse de la vie mentale, on peut difficilement appréhender la puissance de cette... évidence. Comme toutes les idées géniales, cela paraît évident une fois énoncé. Il suffit de s'intéresser à ce qui se passe dans sa tête pour le vérifier par soi-même.

Observation :

Les théories de la gestion mentale ont été souvent simplifiées ou caricaturées, réduites à un découpage entre visuels et auditifs ou à des tests pour déterminer en quelques questions « un profil pédagogique ». Pourtant, elles ont eu le mérite, même si elles peuvent être critiquées sur un plan scientifique, de proposer des pistes concrètes pour aider par exemple les élèves à être attentifs, à s'approprier une leçon, à travailler des gestes mentaux aussi fondamentaux que l'anticipation ou l'imagination créatrice.

Ressources

Œuvres de La Garanderie

- > *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Antoine de La Garanderie, Bayard éditions, 1982.
- > *Comprendre et imaginer*, Antoine de La Garanderie, Bayard éditions, 1987.
- > Antoine de La Garanderie, *Pour une pédagogie de l'intelligence*, Bayard éditions, 1990.
- > *La Motivation*, Antoine de La Garanderie, Bayard éditions, 1991.
- > *L'Intuition*, Antoine de La Garanderie, Bayard éditions, 1995.
- > *Critique de la raison pédagogique*, Antoine de La Garanderie, Nathan, 1997.
- > « Apprendre sans peur », Antoine de La Garanderie, *Chronique sociale*, 1999.
- > *Les Grands projets de nos petits*, Antoine de La Garanderie, Bayard éditions, 2001.
- > « Comprendre les chemins de la connaissance », Antoine de La Garanderie, *Chronique sociale*, 2002.
- > « Plaisir de connaître. Bonheur d'être », Antoine de La Garanderie, *Chronique sociale*, 2004.
- > « Renforcer l'éveil au sens », Antoine de La Garanderie, *Chronique sociale*, 2004.

Œuvres collectives

- > *Tous les enfants peuvent réussir*, A. de La Garanderie et Geneviève Cattan, Bayard éditions, 1988.
- > *On peut tous toujours réussir*, A. de La Garanderie et Élisabeth Tingry, Bayard éditions, 1993.
- > *Réussir, ça s'apprend*, A. de La Garanderie et Daniel Arquíé, Bayard éditions, 1994.

À propos de La Garanderie

- > « Introduction à Antoine de La Garanderie », Jean-Pierre Gaté et Thierry Payen de La Garanderie, *Chronique sociale*, 2000.



« Réussir à apprendre ...
apprendre à réussir »

Antoine de La Garanderie, philosophe et pédagogue français.

• • • PAULO FREIRE (1921-1997)

**« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul,
Les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. »**

Ses convictions

Les changements doivent se produire à partir de l'expérience.
Devenir éducateur, c'est grandir en tant que personne, c'est-à-dire se montrer authentique.
Une méthode doit aussi être l'instrument de l'élève.

Son parcours

Né le 19 septembre 1921 à Recife et décédé le 2 mai 1997 à São Paulo, Paulo Freire est le pédagogue référent de l'éducation en Amérique latine. On l'associe à l'éducation populaire, mouvement pédagogique très répandu dans ce continent.

Sa pensée est surtout associée à la pédagogie des adultes (en France), mais en Amérique latine, sa pensée, sa conception de « la praxis », sa recherche permanente et la cohérence entre sa théorie et sa pratique font partie des programmes de formation des enseignants, éducateurs populaires et spécialisés. Il n'est pas possible de travailler en éducation sans connaître la méthode Freire !

Les mots indissociables qui le caractérisent sont : action et réflexion. Cette relation si étroite entre projet politique, éducatif, social et culturel.

Selon José Luis Rebellato, philosophe uruguayen (1946-1999), on peut parler de trois grandes étapes qui caractérisent le parcours de Paulo Freire :

- de 1960 à 1964 : premières expériences en éducation (jusqu'au coup d'État au Brésil) ;
- de 1964 à 1979 : exil au Chili où il travaille ;
- de 1979 à 1996 : expérience personnelle au Brésil.

Les premières expériences au Brésil

Avocat de formation, Freire décide d'abandonner sa profession, ce qui produit des contradictions profondes dans ses valeurs et principes. Il est père de cinq enfants, ce qui l'incite à porter son attention sur les théories éducatives, la psychologie, la sociologie et la philosophie.

Freire commence à côtoyer des « cercles de culture », espaces d'échanges et de savoirs dans lesquels il envisage la culture comme un bien partagé hors lieux conventionnels, qui permet de contribuer à la transformation de la société. Il soutient que les changements doivent se produire à partir de l'expérience.

L'alphabetisation se présente comme un des piliers fondamentaux pour pouvoir, dit-il, « lire le monde » afin de le découvrir, de comprendre la réalité qui nous entoure, et de cette façon nous découvrir nous-mêmes.

Il commence à parler de dominateur et de dominé en disant que ce dernier est colonisé et il parle de la peur de la liberté, en faisant souvent référence à Erich Fromm, psychanalyste humaniste américain d'origine juive allemande (1900-1980), entre autres.

Devenir éducateur va au-delà des diplômes, c'est grandir en tant que personne. Il s'agit de se montrer authentique.

L'exil au Chili

Au moment du coup d'État au Brésil, Freire est considéré comme subversif en raison de ses activités, il est interrogé sans relâche pendant soixante-dix jours. Il commence alors à réfléchir à son livre, *L'Éducation comme*

pratique de la liberté : « L’alphabétisation suppose non pas une accumulation, dans la mémoire, de phrases, de mots et de syllabes détachés de la vie [...], mais une attitude de création et de re-création. Elle suppose une autoformation susceptible d’entraîner l’homme à intervenir sur son environnement. Aussi le rôle de l’éducateur est-il avant tout de dialoguer avec l’analphabète, sur des cas concrets, en lui proposant simplement les instruments avec lesquels il s’alphabétisera. L’alphabétisation ne peut être administrée d’en haut, comme un cadeau ou une règle imposée, mais doit progresser de l’intérieur vers l’extérieur, par l’effort de l’analphabète lui-même, avec la simple collaboration de l’éducateur. C’est pourquoi nous voulions une méthode qui serait aussi l’instrument de l’élève et non pas seulement de l’éducateur et qui identifierait [...] le contenu de l’apprentissage avec le processus même de l’apprentissage. »

Freire s’exile au Chili. Il participe à l’expérience de la réforme agraire en accompagnant le processus éducatif. Il prend en compte la révolution cubaine dans toute l’Amérique latine et l’image de Che Guevara.

Il fait partie du courant de la « théologie de la libération ». Courant de pensée qui surgit en Amérique latine, suivi d’un mouvement sociopolitique « la praxis », visant à rendre dignité et espoir aux pauvres et aux exclus en les libérant d’intolérables conditions de vie. Expression utilisée pour la première fois en 1968 par le prêtre péruvien Gustavo Gutierrez lors du congrès de la CELAM (Conseil Épiscopal de l’Amérique Latine – Latino-Américain). Pour la « pratique » (« praxis » théologique), l’instrument d’analyse et d’observation utilisé est inspiré du marxisme, même si les théologiens de la libération se distancient presque tous de l’idéologie marxiste. Elle prône la libération des peuples et entend ainsi renouer avec la tradition chrétienne de solidarité.

Sa pédagogie est aussi influencée par Gramsci, communiste italien et un des intellectuels de l’éducation qui a opposé à la dialectique matérialiste une philosophie de la « praxis », conception de l’hégémonie culturelle comme moyen de maintien de l’État dans une société capitaliste.

Pendant un certain temps, Freire n’emploie pas le mot « conscientisation », il évoque lui-même « deux Paulo Freire ». La « conscientisation » peut précéder l’alphabétisation, il donne l’exemple d’un peuple africain très conscient des problèmes politiques, mais affirme qu’au Brésil il faut passer d’abord par l’alphabétisation pour comprendre la politique. L’alphabétisation et la « conscientisation » doivent être liées à un projet politique et/ou social.

Expérience personnelle au Brésil

Freire découvre les mouvements sociaux : écologiste, féministe. Il soutient que ce sont des mouvements réformistes, mais pas politiques.

Une fois la démocratie rétablie au Brésil, Paulo rentre dans son pays. Ne pouvant pas reprendre son poste à l’université de Recife, il devient professeur à l’université pontificale de São Paulo.

Dans cette nouvelle étape, il n’est plus poursuivi, bien au contraire, sa trajectoire, sa pensée et son expérience deviennent de plus en plus reconnues et valorisées. Il travaille pour le gouvernement au sein du département d’éducation de la mairie de São Paulo et dirige la réforme éducative en introduisant la technologie. Il a pour objectif de changer l’image de l’école.

Il publie un livre, *L’Éducation dans la ville*, où il soutient que **dans toute société il y a des espaces politiques et sociaux pour y travailler.**

Avec son dernier livre, *Pédagogie de l’autonomie*, on observe davantage sa posture éthique. Il parle de vingt-six valeurs de l’éducation et il introduit le concept de « domestiquer ».

Il reçoit le prix « *Honoris causa* » dans vingt-sept universités internationales ainsi que le prix Unesco de l’éducation pour la Paix en 1986 et le prix Andrés Bello de l’OEA (Organisation des États américains) comme Éducateur des Continents, en 1992.

Le rôle de « l’éducateur »

« Une contradiction, “dicotomia” est celle que l’on trouve entre la pratique de la liberté et l’autorité. Nous avons besoin de n’atrophier ni la liberté, ni l’autorité dans la pratique démocratique comme celle rêvée par Freinet [...]. »

1 • • • • • DU SENS À L'ACTION • • • • •

L'éducateur se caractérise par :

- l'amour de sa pratique ;
- le courage de lutter pour elle (politisation de l'éducateur) ;
- la tolérance (apprendre à être en contact avec la différence, l'antagonisme)
- la confiance
- l'espoir (il n'y a pas d'espoir en dehors de la « praxis ». Avoir l'espoir, c'est avoir une action).

La « praxis » est réflexion et action des hommes sur le monde pour le transformer.

Ressources

Œuvres de Paulo Freire

- > *Pédagogie de l'autonomie, savoirs nécessaires à la pratique éducative*, traduit et commenté par Jean-Claude Régnier, Erès, 2006.
- > *L'Éducation, pratique de la liberté*, éditions W, 1996.
- > *Le Mot et le Monde. Alphabétisation et conscientisation*, Livre et pensée, 1989.
- > *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*, Maspéro, 1974.

Dans une démarche similaire

- > *Manuel de l'animateur social, une action directe non violente*, Saul Alinski, Seuil, 1976.
- > *Rendre l'école aux enfants*, Laurent Ott, Fabert, 2009 ; en collaboration, « Des lieux pour habiter le monde, pratiques en pédagogie sociale », *Chronique sociale*, 2012.
- > *Pour l'école du peuple*, Célestin Freinet, Maspéro, Paris, 1969. (Posthume.)
- > Les réseaux d'échanges de savoirs, un mode alternatif d'apprentissage par la rencontre (www.legrainasbl.org)
- > « Tous peuvent réussir ! Partir des élèves dont on n'attend rien », ATD Quart-Monde, *Chronique sociale*, 2013.

Sur l'éducation populaire

- > *Histoire de l'éducation populaire*, Bénigno Cacérès, Peuples et Culture, Seuil, 1964.
- > *L'Éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Geneviève Poujol, Les éditions ouvrières, 1981.
- > *Histoire de l'éducation populaire en France*, Antoine Léon, 1983
- > *Éducation populaire : le tournant des années 70*, Geneviève Poujol (dir), L'Harmattan, 2000.
- > *Citoyens chiche ! Le livre blanc de l'éducation populaire*, Les éditions de l'atelier, 2001.
- > Travaux de Françoise Têtard mais aussi d'Antoine Prost, Jean-Noël Luc et Pascal Ory.

**« Les enfants ne sont ni pires,
ni meilleurs que les adultes ;
ils sont simplement différents,
comme des étrangers dans une ville
dont ils ne connaîtraient
ni la langue, ni les coutumes. »**

Janusz Korczak, médecin, écrivain, éducateur, pédagogue.



Citoyenneté



Rencontres à thème concernées

Droit et valeurs

- Le droit comme levier
- Droit d'enfance, droit des enfants & Enfance et droits de l'enfant
 - Enfant – enfance
 - Notion de « Droit »
 - Le concours international d'affiches : « Agis pour tes droits »

Vivre ensemble, faire société

- Citoyenneté ... pratiques pédagogiques
- Mixités
- Inter culturalité et activités
- Précarités et projet ?
- Situations de conflits

Objectifs de ces rencontres

- > Clarifier les notions de droit, loi, justice, enfant, enfance, citoyen, citoyenneté, mixité, culture, multiculturel, interculturel...
- > Envisager la loi comme support dynamique aux actions menées.
- > Intégrer le principe de droit dans les pratiques éducatives.
- > Nommer les valeurs inhérentes à la citoyenneté.
- > Connaître la Convention internationale des droits de l'enfant.
- > Repérer les aspects institutionnels à faire évoluer pour que le droit soit respecté.
- > Créer les conditions favorables au vivre ensemble qui intègrent les questions de mixités, d'interculturalité, de précarité.
- > Développer des pratiques pédagogiques prenant en compte les spécificités des publics et leur diversité.
- > Repérer des attitudes pédagogique, humaine et personnelle à développer pour favoriser le vivre ensemble.
- > S'interroger sur les accompagnements des publics mis en place.
- > Situer sa responsabilité et ses marges d'intervention.
- > Connaître les caractéristiques d'un conflit.

● ● ● DROITS ET VALEURS

● Le Droit comme levier

**« La Loi sépare et fonde l'éthique,
la règle crée le lien social et tisse la morale. »**

Pacei, organisme de formation, 2011

Laurent Ott, formateur, chercheur en travail social, docteur en philosophie sociale, éducateur, enseignant et militant associatif, rappelle et interroge :

- Le Droit est à la base de toute culture et de toute civilisation. À ce titre, il intéresse au moins doublement tout animateur, éducateur et acteur social : à la fois comme citoyen lui-même, mais également en tant qu'éducateur pour en transmettre les fondements aux enfants.

- Mais le Droit peut-il se réduire à la question des lois, des règles et de règlements ? N'est-il qu'une compilation d'interdits indépendants et arbitraires ? Doit-on s'y conformer par stricte obéissance ou bien en comprendre le sens ?

La journée de formation proposée nous permettra d'abord de questionner les différentes représentations du droit, d'en éclaircir la finalité, sa nécessité.

Elle nous permettra également d'interroger les sens différents des termes liés au Droit. Qu'est-ce qu'un interdit ? Une loi, une règle ? En quoi ces différences intéressent-elles tous les éducateurs ?

Nous nous appuierons ensuite sur les exemples présentés par les participants pour observer ensemble comment la question du Droit peut permettre d'envisager les problèmes d'une manière beaucoup plus ouverte que du seul point de vue du couple autorisé/interdit ?

Ceci nous permettra de comprendre pourquoi certaines choses interdites dans certains lieux ne posent aucune difficulté dans quelques autres, et comment l'éducateur peut s'appuyer sur le Droit pour soutenir une pratique pleine de créativité.

Rapport entre Droit et responsabilité individuelle ? Et s'il était question de responsabilité individuelle et collective...

[Extraits de « Rien n'oblige... » *KroniKs des Robinsons*, association Intermèdes Robinson, du 13 février 2014 et *Graines d'Orties*.]

Les abus de pouvoir sur nous que nous n'identifions pas ou ne dénonçons pas, nous amènent également à perdre du pouvoir sur nous-mêmes.

Supporter la critique, supporter la tension, supporter la controverse sont devenus des conditions même pour demeurer acteurs et auteurs de ce qu'on fait.

Je ne sais pas si c'est la seule bulle de liberté que nous ayons, mais c'est sans doute, la première.

Car de cette faculté va dépendre notre résistance pour ne pas adhérer à l'ordre qui nous oppresse.

Comme l'exprime magnifiquement Bernard Defrance, professeur de philosophie, (citation ci-dessous), a priori rien n'obligerait un agent d'ajouter à la misère et la violence des choses et du Monde.

« Il y a une attitude fréquente qui m'agace prodigieusement chez ceux d'une certaine gauche qui critiquent les situations que je dénonce, lorsqu'ils refusent de mettre en cause la responsabilité personnelle de certains acteurs sur le mode "C'est la faute au système, c'est l'institution qui... , c'est le manque de moyens" etc. Mille regrets mais rien n'oblige le flic de base à serrer au maximum les menottes, rien n'oblige l'enseignant d'assortir la remise des copies de remarques humiliantes, rien n'oblige tel magistrat à infliger trois mois fermes sous l'accusation d'outrages et rébellion dont les seules preuves sont les allégations des policiers, rien n'oblige tel gestionnaire d'office HLM à tricher sur les charges, rien n'oblige tel préfet à expulser tel jeune Sri-Lankais en pleine guerre civile locale, lequel jeune est exécuté sous les yeux de sa famille quelques jours après son retour, et on peut continuer la litanie de ces multiples petits et grands "salauds ordinaires" (voyez le livre de Didier Daeninckx) sans lesquels aucun "système" ne perdurerait [...] », *B. Defrance*.

De même que l'enseignant, le policier, le travailleur social, réduit à l'état d'agent n'est a priori pas obligé de détourner la tête des situations qu'il ne peut pas changer, il n'est pas obligé de prendre en grippe qui lui rappelle l'inadéquation des mesures et procédures. Nul n'est obligé d'adhérer au discours de sa hiérarchie, à l'orientation de son établissement.

Et pourtant, si souvent, tant d'entre nous, trouvent plus simple de baisser la garde et de s'identifier à leurs chaînes.

1 • • • • • DU SENS À L'ACTION • • • • •

Ressources

N'ayant pas de ressources propres à cette thématique, à l'exception du site Internet Legifrance (www.legifrance.gouv.fr/), qui permet de vérifier toutes les données juridiques, nous proposons quelques titres qui permettent de poursuivre une réflexion notamment sur des conditions d'éducation... le terreau des acteurs éducatifs.

Le Droit dans l'école, ou les principes du droit appliqués à l'institution scolaire, Bernard DeFrance, éd. Labor, Bruxelles, 2000.

Éduquer sans punir : une anthropologie de l'adolescence à risque, Roland Coenen, Erès, 2006.

Le Maître qui apprenait aux enfants à grandir, un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion, Jean Le Gal, éd. Libertaires, 2007.

Le Déclin de l'institution, l'épreuve des faits, François Dubet, Seuil, 2000.

« Vivre pleinement son enfance,
c'est accorder l'attention
et le respect pour cet Autre
que représente l'enfance
dans sa vérité. »

Michel Richard, psychologue, psychothérapeute, philosophe.



● **Droits d'enfance – Droits des enfants & Enfance et droits de l'enfant**

**« Plus les pouvoirs-savoirs à propos des enfants augmentent,
plus l'enfance est oubliée, occultée, chosifiée. »**

Michel Richard, psychologue, philosophe.

**Ne pas confondre les droits fondamentaux
et les droits réglementaires formulés par l'expression commune
« droits et devoirs ».**

**« Les enfants ne sont ni pires, ni meilleurs que les adultes ;
ils sont simplement différents,
comme des étrangers dans une ville dont ils ne connaîtraient ni la langue,
ni les coutumes. »**

Janusz Korczak, médecin, écrivain, éducateur, pédagogue.

Enfant – Enfance

[Marie Thérèse Dufлот présentant l'ouvrage de Marie José Chombart de Lauwe, résistante française, psychosociologue consacrant ses travaux à l'enfance.]

Historiquement, le mythe actuel de l'enfance apparaît en même temps que les personnages dans la littérature, à la fin du XVIIIe siècle, époque d'un changement radical dans la conception philosophique de l'enfance.

[Extraits de 5-12 ans, les enfants et leur enfance, Michel Richard (psychologue, psychothérapeute, philosophe), Chronique sociale, 1998 (en 1980, le titre était pour la 3e édition : 5 à 12 ans, l'enfant en période de latence : constat du malaise d'un monde enfantin devenu difficile à vivre.)

// De quoi parle-t-on ?

- Parle-t-on de la même chose quand on parle de l'enfance et des enfants ? En principe OUI, en réalité NON. Plus les pouvoirs-savoirs à propos des enfants augmentent, plus l'enfance est oubliée, occultée, chosifiée. (Nietzsche : « la vérité peut faire mourir », ce qui meurt sous nos yeux, dans notre société « scientiste » et « technicienne », c'est le sens de l'enfance par promotion extrême des enfants, des vérités variées et infinies sur les enfants. Voilà le paradoxe.)
- Depuis la guerre, en Occident, les sciences humaines ont beaucoup contribué à changer le regard que portaient les adultes sur le monde enfantin. On ne conçoit plus le monde de l'enfance comme « étant un modèle réduit du monde de l'adulte. On a découvert que les enfants ont leurs problèmes, leurs mœurs, leurs coutumes et leur monde bien différents du nôtre. Ils ne sont pas seulement des futurs adultes ou des êtres immatures et inachevés. On ne peut faire la comparaison entre le monde des adultes et celui des enfants que pour souligner leur différence et leur étrangeté réciproques.
- Une société peut se juger à la place qu'elle accorde au monde de l'enfance. Car l'enfant pose un regard sur la société en voulant être reconnu comme tel. Être adulte, c'est avoir compris et reconnu son enfance pour la dépasser.
- Le monde des adultes a tendance à mythifier l'enfance et à l'idéaliser. C'est une manière de passer à côté des enfants connus tels qu'ils sont.





Éprouver un sentiment d'impuissance, c'est être dans l'enfance.

Enfance et utopie

Valoriser l'enfance. Une enfance utopique est constituée d'un mélange de souvenirs conscients (dès l'âge de 5 ans) et de ceux qui sont inconscients (tout ce qui précède le conflit œdipien tombe dans l'oubli par des mécanismes de refoulement très forts de tout ce qui lui est désagréable ou insupportable ou interdit). L'utopie consiste à poser l'enfance comme état idéal, elle est manière d'exclure de la conscience la vérité du monde enfantin. L'enfance sera d'autant plus idéalisée que la vie adulte apporte des déceptions et de la souffrance.

Ne pas être naïf sur l'enfance. En fait le monde enfantin connaît ses périodes de crise et de conflits. Rendre utopique l'enfance, c'est lui ôter sa vraie réalité pour nier la différence et l'intégrer au monde adulte (ramener l'enfance à ce qu'est la vie d'un adulte et projeter sur le monde enfantin les valeurs des adultes). L'enfance n'est pas qu'un rêve, c'est une réalité.

L'enfance est l'apprentissage de la souffrance
et l'amorce du sentiment que l'injustice est une inégalité.

L'enfant miroir social

• **La socialisation encore possible ?** Un des principes éducatifs traditionnels posait comme nécessaire l'intégration à la société, conçue comme ouverture aux autres et comme apprentissages des normes sociales, morales et culturelles. Si, depuis les années 80, le fait majeur de la société est la dissolution des liens sociaux, enfant et famille doivent s'adapter à de nouvelles formes de sociabilité. À une société stable, cohérente et unie, s'est substitué un social mouvant, éclaté, hétérogène, multiforme. La sociabilité évidente est révolue. De nouveaux codes sociaux apparaissent sous la forme de réseaux multiples, pluriels, transitoires, aléatoires, éphémères et instables. Le « social » aujourd'hui est évanescent, fuyant, l'appartenance à de petits groupes ayant pris le pas sur l'adhésion stable à une société qui était un tout. Si bien que la socialisation de l'enfant ne passe plus par une intégration qui allait de soi, mais par l'invention de nouveaux types de liens sociaux qui sont le signe de la désintégration de la société. L'enfant en vit l'instabilité dans un difficile équilibre psychologique.

• **Le social en question.** L'implosion du social dans les sociétés occidentales est le signe d'une absorption du social par l'individuel. À une société ouverte, positive et homogène régie par des valeurs perceptibles et contraignantes, se sont substituées des normes vides de contenu social auxquelles l'enfant doit néanmoins s'adapter. Mais ce type d'adaptation est un simple conditionnement, le degré zéro du lien social. Ils ne supposent que l'acquisition de stéréotypes comportementaux (liés à la production et à la consommation) rigides, répétitifs, monotones. Le social a perdu sa transcendance. La société n'est plus « l'autre » de l'individuel, elle est la simple projection, l'addition des désirs et des conduites individuelles. Dans le cadre d'une socialisation devenue problématique, pour l'enfant ne se joue plus un rapport d'ouverture et de dépassement de soi, mais un système de fermeture, d'intégration comme simple élément d'un tout. La société de consommation fonctionne comme moyen de désintégration du lien social, de dissolution des symboles et des valeurs. Le social est en implosion.

• **La promotion du narcissisme.** Cette perte du lien social comme fondement des relations aboutit logiquement à la promotion de l'individu-enfant, promu et conçu sous le mode du miroir, c'est-à-dire du narcissisme, alors, que, dans la société traditionnelle, il se devait d'être et de suivre des exemples. Notre société est un miroir sur lequel se projettent des désirs purement individuels. L'individu en tant que sujet y perd de ce fait sa transcendance. L'enfance n'est acceptée que sous ce mode narcissique, dont les médias et la publicité multiplient l'image en une série infinie et dans laquelle l'enfant ne perçoit que ses envies, ses désirs.



“ Dans ces miroirs médiatiques, l'enfant ne rencontre ni l'autre ni soi-même, mais une image de soi et le simulacre de la réalité : on fait comme s'il y avait encore du social et comme s'il existait toujours un individu. L'image est la simple promotion d'un sujet vidé lui aussi de sa substance et de son identité. Dans ce processus – le rapport symbolique à « l'autre », qu'était la société pour les individus – l'enfant ne peut plus construire un lien lui aussi symbolique à soi-même, dans lequel jadis il avait à devenir soi. Il ne peut le faire que sous le mode illusoire et, en surface, d'une simple image de soi ; ainsi s'explique le succès de la télévision, des « poupées Barbie », et des objets de consommation enfantine. Ils sont des miroirs sans limites. L'exemple à suivre se réfère à des principes qui permettaient de dépasser l'image de soi, l'image narcissique, au contraire, soumet à la tyrannie de l'ego.

• **Le chacun pour soi.** L'école productrice de surveillance et de performance, l'éclatement de la famille et la déliquescence du social aboutissent à l'isolement de chacun. La relation sociale est rabattue sur le repli individualiste et le retrait égoïste. La rationalité technocratique scolaire, l'efficacité immédiatement et continuellement exigée, l'adhésion à la coercition engendrent chez les enfants la mobilisation de forces et de capacités individuelles au détriment des valeurs de groupe et de société. Le chacun pour soi règne en maître, il est l'issue laissée aux enfants pour se promouvoir comme individu. Mais de quelle individualité s'agit-il ? Non pas celle, traditionnelle, de l'individu conçu, au XVIII^e siècle, comme sujet maître de ses choix et de ses décisions, comme esprit libre et transcendant, mais celle fluide, soft, hyper-investie narcissiquement. Cet individualisme contemporain engendre vide et monotonie, indifférence gentille à l'égard d'autrui. Il est le signe d'une subjectivité vide dont le social est devenu absent. Comment l'enfant pourrait-il se construire solidement dans ce tout individuel ?

Vivre pleinement son enfance, c'est accorder l'attention et le respect pour cet Autre que représente l'enfance dans sa vérité.

Enfance et éthique : des droits des enfants au droit à l'enfance De la morale à la norme

• **La fin des morales autoritaires.** Les enfants sont nés dans la mort des morales répressives et se construisent sur la base de la jouissance, du souci de soi, de l'appel continu à l'accroissement de l'ego, par des miroirs infinis, de l'entretien et du culte du moi. Inutile de restaurer des valeurs antérieures : on ne construit pas le futur sur les bases d'un passé révolu. Pourtant, la conscience morale minimum est à la base de la crise d'identité des systèmes éducatifs.

• **Les valeurs puritaines.** Cependant les stratégies de pouvoir et de savoir sur l'enfant, les contraintes technico-scientifiques produites par l'école et la société disciplinaires induisent en permanence une morale continue et inavouée : un puritanisme autoritaire et répressif composé d'une morale vide de valeurs, qui n'applique plus que le formalisme des normes. Cet impératif de la norme exige à la fois la conformité absolue au groupe et implique que les enfants renoncent à leur enfance. Le puritanisme, hérité d'une religion laïcisée, exige l'oubli de soi, un culte du travail, de la performance et de la compétition. Ce puritanisme ne repose plus sur les principes issus à la fois du judéo-christianisme et des grandes morales laïques, mais sur les formes vides de la morale que sont les normes abstraites imposées par la domination de l'économie et l'adaptation forcée à la société. Ce mixage d'un puritanisme formel et de normes anonymes constitue ce que Michel Richard appelle la « société disciplinaire ». Elle est faite d'obligations et de contraintes, d'abnégations et de violences, dont le principe essentiel est le productivisme intellectuel et économique. Ce puritanisme exige des enfants qu'ils soient adaptés, soumis, assujettis, conformes : peuvent-ils encore vivre leur enfance ?

L'enfance est un état de vie qui suppose d'avoir été totalement vécu pour être mieux dépassé : on ne redevient jamais enfant

”



L'enfance est une étape et une transition vers quelque chose d'autre qu'est l'adolescence.

Les droits de l'enfant

Il est paradoxal qu'une société, fonctionnant sur le principe de la négation de l'enfance, ait simultanément reconnu des « droits aux enfants ». Reconnaissance juridique sociale de l'enfance ? Cet acte juridique repose en fait sur une morale abstraite même si elle concerne la mort, l'exploitation, les abus de toutes sortes à l'encontre d'une « dignité » reconnue aux enfants (surtout des pays en voie de développement). Si les droits de l'enfant sont encore le signe d'une obligation morale universelle issue des morales humanistes, ils ne concernent nullement une obligation concrète d'avoir à vivre toutes les valeurs et les multiples dimensions de l'enfance : les droits des enfants n'impliquent pas pour autant le droit à l'enfance. Ironie de l'histoire : on reconnaît des droits aux enfants au moment même où l'enfance, comme valeur existentielle et sociale, disparaît de la société.

C'est pourquoi l'enfance n'est pas seulement une étape biologique et affective, un moment de transition. Elle est une position d'existence, une dimension humaine à tous les moments de la vie d'un individu, y compris lorsqu'il est devenu adulte. Elle comprend des valeurs morales dont les principes devraient nous enseigner sur la valeur de la vie adulte. Ce que l'enfant vit dans son enfance peut se transformer en principes éthiques : droit de ne pas faire de choix, préférer le jeu au sérieux, être spontané plutôt que de plier, créatif plutôt que productif, inventif plutôt que stéréotypé, innocent plus que responsable. L'Occident a privilégié un modèle d'homme-adulte-moral-rationnel qui exclut des valeurs propres à l'enfance.

• **Vivre son enfance.** L'obligation impérative faite aux enfants d'avoir très tôt à devenir adultes, le plus vite et le mieux possible, est une constante de la modernité. On ne tolère de l'enfance que ce qu'en disent les publicitaires, les psychologues et les pédagogues. Elle est comprise sous le mode caricatural d'un enfant prisonnier de ses pulsions, tyrannique, victime de ses fantasmes. Un être sauvage dont l'impératif éducatif consiste en l'obligation à devenir enfin humain, c'est-à-dire adulte. L'enfant serait un être incomplet, « privé de », « incapable de ». L'enfance porte en elle, au contraire, des valeurs pleinement positives et singulières : spontanéité, non-responsabilité et non-choix, fragilité, innocence, non-maturité, non-rationalité, aptitude au jeu, inventivité et créativité, etc. Ces valeurs sont le contraire des normes et des valeurs admises dans notre société. L'enfance est ce moment de la vie d'un homme où ces valeurs devraient parvenir à leur maximum d'expression. Elles supposent d'être pleinement vécues pour le développement harmonieux des enfants. S'ils ne vivent pas cette dimension singulière de leur être-enfant, ils s'exposent à des troubles sérieux, comme le prouve le malaise des enfants surdoués, ceux qui ont mûri trop vite ou (et) qui ont « raté » leur enfance.

L'enfance est une progression de tous les aspects de la personnalité humaine,
elle procède par à-coups et tâtonnements, par des progrès et des régressions.
Elle est le lieu d'un achèvement en même temps que le seuil à franchir, une étape à surmonter.
L'adolescence est le point de rencontre de l'enfance et de l'adulte :
le retour au passé, à l'enfance est toujours possible (régression) ;
la projection vers le futur devient nécessaire : suis-je encore un enfant,
vais-je pouvoir devenir un adulte, comment ?
Devenir adulte c'est peut-être ça : être soi-même à partir de soi, mais dans et par l'autre.

Enfance et adulte : la question de « l'autre »

La société pourrait poser en principes éthiques, en obligations morales, de réaliser des valeurs enfantines dans un idéal social. L'homme actuel crève de sérieux, de rationalité, de science et de technique, d'où le devoir nécessaire de dépasser la raison technicienne par une éthique des valeurs propres à l'enfance. Cette ébauche d'éthique est d'autant plus nécessaire que l'enfance est plus que les enfants et qu'elle fait partie



“
intégrante de tout être humain. Il faut proclamer les obligations éthiques qui en découlent pour transformer la société.

• **L'enfance est autre et l'autre de l'adulte.** L'être humain vit dans les paradoxes : il a à être à la fois rationnel et irrationnel, spontané et éduqué, innocent et coupable, ludique et moral, immature et mûr, enfant et adulte. Cette éthique de l'enfance nous enseigne qu'en l'enfant il y a l'autre, du radicalement autre, de l'étrange, du subversif et de la séduction. Les savoirs sur l'enfant nous enseignent certes ce qu'est le monde enfantin, mais ils réduisent le vécu enfantin à l'état de chose morte, quantifiable. Si l'enfance est le radicalement autre, elle échappe pour l'essentiel aux techniques de contrôle et de connaissance et résiste aux pouvoirs de surveillance.

• **L'extermination de l'autre.** La société contemporaine a l'étrange privilège de supprimer tout ce que pourraient représenter les dimensions autres d'exister. Elle ne supporte que le même et l'identique. En effet, « l'extermination » de l'enfance comme dimension autre s'accompagne de la disparition de ces « autres » que sont les fous, les prisonniers, les Indiens, les vieux, la mort, la nature, etc. Nulle société n'a été aussi intolérante à l'égard de ceux qui symbolisent une autre manière que celle, adulte et productive, seule admise. Elle détruit des valeurs, des symboles, des cultures, des comportements qui résistent à l'intégration. Le choix est simple : ou s'intégrer jusqu'à perdre une identité spécifique ou disparaître dans l'exclusion. C'est la version moderne du « marche ou crève ». Ce ne serait donc que dans le maintien de cette transcendance de l'autre qu'une éthique de l'enfance serait possible.

• **L'impossible rapport à l'autre.** Ce type de sollicitude (société permissive, compréhensive à l'égard des enfants, reconnaissance de droits, nombreuses productions de savoirs sur l'enfance) se produit dans le plus grand des paradoxes : la société reconnaît et aide, donne valeur et sens, au moment même où elle détruit, où ces dimensions disparaissent. Les livres sur la mort abondent, mais on maintient la mort et les morts à distance. Les livres de pédagogie et de psychologie de l'enfant n'ont jamais été aussi nombreux, mais les enfants n'ont jamais été si contrôlés et surveillés. « L'autre » n'est « acceptable » que s'il disparaît dans un processus d'homogénéisation et s'il réapparaît sous la forme intégrée d'un autrui qui a perdu sa transcendance. Autrui comme forme banalisée de l'autre.

L'enfance est une position d'existence, une dimension humaine
à tous les moments de la vie d'un individu,
y compris lorsqu'il est devenu adulte.

Critique des principes du monde dit adulte

• **Critique de l'image.** L'enfant est à l'image de l'adulte, il doit donc se soumettre à des modèles, compris comme nécessité de s'identifier. Image, modèle, identité, ont été les trois fondements de systèmes éducatifs dont l'enfant est le produit (« l'enfant est à l'image de ses parents »). L'enfant est produit comme enfant-reflet sociologique, génétique, affectif et il a à devenir une image (« sage comme une image »). On attend de lui, par les moyens de l'éducation qu'il ressemble, qu'il devienne la copie d'un semblable qui est son origine (aussi bien les parents, la société, la culture). Si l'enfant n'est qu'une copie, il n'aurait pas d'originalité propre, il n'aurait pas le pouvoir de s'auto-créeer.

• **Critique du modèle.** L'éducation repose sur le principe de modèle. Si l'identification psychologique à des modèles est une nécessité de l'équilibre psychologique (avoir à « s'identifier »), d'intégration sociale, ce n'est qu'en prenant de la distance, du recul par rapport à eux qu'il peut accéder à une identité propre et singulière, rompre avec les modèles. Être singulier, c'est être non conforme au modèle. Se produire soi-même et non plus reproduire. L'enfant est aussi auto-production, auto-création de soi par soi (c'est ça le sujet). L'éducation a une tâche urgente à accomplir pour intégrer l'enfant concret et non plus imposer des modèles abstraits et universels. C'est le défi de l'auto-création que chaque enfant doit construire.

“ • **Critique de l'identité.** Les principes de l'éducation reposent aussi sur le principe d'identité. Les modèles et les images dominantes servent à l'enfant pour construire une identité. Mais, est-ce la sienne ? L'apprentissage, l'éducation et la scolarisation proposent des identités stables, claires, définies, que l'enfant intègre progressivement comme autant d'identités qui sont les siennes. Or ce principe d'identité repose sur l'idée que les êtres et les choses sont toujours les mêmes à travers la multiplicité des changements. La technicité et la rationalité éducatives produisent un même résultat : ramener à de l'identique, réduire au même, intégrer à des répétitions, tout écart et prise de distance.

• **L'envers de l'identité : l'altérité.** La critique du principe d'identité dans l'éducation permettrait un renversement de perspective : au lieu de produire de l'identique et d'offrir des modèles à imiter, elle pourrait permettre à l'enfant de rompre ; introduire des ruptures dans la logique du même et rendre multiple un réel devenu trop homogène. C'est l'altérité qui est le contraire de l'identité. Freud a démontré que la personnalité est double, c'est-à-dire qu'un autre existe en chacun de nous, et que l'on peut être saisi dans une identité claire mais dans l'opacité d'une complexité où nous sommes même et autre simultanément. En outre, si l'être humain est créateur, c'est en fonction de sa capacité à altérer l'identique et le même, c'est-à-dire à le rendre autre et à devenir autre pour lui. Cette exigence d'altérité doit être le centre des méthodes éducatives pour que l'enfant introduise de la différence dans la répétition, de l'autre dans l'identique, de la transformation dans ce qui est même. L'autre est le frère jumeau de l'identique, mais la rationalité moderne rabat l'altérité sur de l'identité. Or, dans la réalité vécue, jamais les êtres et les choses ne sont stables et identiques. Ils sont, au contraire, toujours mouvants et multiples. Le réel est un ensemble de multiplicités, un magma, un labyrinthe.

• **L'enfance instituant.** Une autre révolution à opérer, dans les domaines scolaires et éducatifs, concerne le rapport de l'enfant aux institutions dans lesquelles il se développe, se construit et se forme. En ce domaine, un préjugé philosophique est tenace : l'enfant ne serait qu'un récepteur passif de connaissances, de savoirs, d'éducation, sorte de réceptacle, pâte molle recevant l'action des adultes. Seul l'adulte aurait le pouvoir instituant. C'est oublier le pouvoir instituant de l'enfant lui-même et la réciprocité que cela implique. Cette réciprocité enfants-adultes, indispensable aux institutions, consiste à prendre en compte radicalement ce que l'enfance porte en elle de singulier, d'unique, d'irréductible. Il ne s'agit pas seulement de laisser l'enfant participer à la vie des institutions mais de lui permettre d'exercer à son tour le pouvoir instituant que nul autre ne peut exercer. Pourquoi n'y aurait-il pas des institutions sociales conçues, produites et créées par les enfants et pour eux ?

• **Son pouvoir créateur.** Une éthique de l'enfance ne peut reposer alors ni sur la technique, ni sur la science. L'enfant possède en propre un pouvoir qui défie les lois des adultes. Il a une capacité créatrice qu'aucune « raison éducative » et scolaire ne peut intégrer. L'essence de l'éducation se situe au-delà du rationnel, dans une dimension autre qu'on appelle imaginaire ; c'est à partir de cet imaginaire créateur qu'on échappe à la reproduction et à la répétition. Une réhabilitation sérieuse des valeurs de l'imagination s'impose à la société, imagination comme condition éthique de réalisation des valeurs de l'enfance. L'enfance se crée à partir d'un imaginaire, d'un rien, d'un blanc, d'un vide, par lesquels le monde enfantin peut exister dans ses propres possibilités. Mais l'enfance, c'est quoi ? Derrière les images, les identités et les modèles, une étrange et énigmatique construction de soi à soi, à partir de rien. Complexité d'avoir à devenir soi-même un mouvement obscur, interne qui est la création d'un moi futur qui deviendra et devient grand.

L'enfance se crée à partir d'un imaginaire, d'un rien, d'un blanc, d'un vide, par lesquels le monde enfantin peut exister dans ses propres possibilités. ”

L'enfant selon Korczak, médecin, écrivain, éducateur

L'enfance n'est pas une étape mais un état, un âge de la vie en soi avec ses valeurs, ses attentes, ses propres conceptions du monde et ses stratégies sociales. L'enfant n'est pas un adulte en miniature mais un sujet, un être humain à part entière, de plein droit, même s'il n'est pas achevé, tout comme l'adulte lui-même. Il n'y a pas de hiérarchie dans les sentiments et les émotions de l'homme. « Les enfants ne sont ni pires ni meilleurs que les adultes ; ils sont seulement différents, comme des étrangers dans une ville dont ils ne connaîtraient ni la langue ni les coutumes. » L'enfant est en droit d'attendre qu'on le prenne au sérieux. Il y a bien une spécificité psychologique de l'enfant. Il y a un « présent de l'enfance ». « Ne pas piétiner, ne pas humilier, ne pas en faire un esclave du lendemain ; laisser vivre, sans décourager, ni brusquer, ni presser. »

Et puisque l'enfant existe, il est normal qu'il résiste au projet d'éducation dont il est le sujet ou dont il fait l'objet quand il n'y est pas pleinement associé dès le départ, sur le fond et sur la forme, personnellement et collectivement.

➤ Notion de « Droit »

Principe de droit universel : ne pas confondre les droits fondamentaux et les droits réglementaires formulés par l'expression commune « droits et devoirs ».

Droits fondamentaux de l'homme, du citoyen, de l'enfant font référence à une éthique.

Les « droits et devoirs » font référence au règlement (les différents codes, etc.).

Aussi, les devoirs ne peuvent être opposés aux droits dans cette conception. En effet, quand on parle de « droits et obligations » on se situe dans le champ réglementaire qui, définissant le licite et l'illicite, établissant le domaine de responsabilité, instituant le régime des sanctions et des récompenses, ainsi que les rôles relatifs des différents partenaires ou acteurs en présence, doit se conformer à une problématique des droits. Ces droits recouvrent des aspects unanimement reconnus de l'essence même des êtres, et que tout être et toute institution doit prendre en compte : la liberté et l'égalité pour l'homme et le citoyen et pour l'enfant, le droit à la dignité, au respect, à la prise en considération...

Les droits fondamentaux peuvent se répartir en 3 thèmes :

- droits de survie et de développement ;
- droit de protection ;
- droit de participation.

➤ Le concours d'affiches international « Agis pour tes droits »

Qu'est-ce qu'on sait de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) ?

Qu'est-ce qu'on en fait ? Et moi en tant qu'animateur sur quels droits je peux agir ?

Ressources

Janucz Korczak (korczak.fr) et dans l'esprit de Janucz Korczak

- *Comment aimer un enfant* (nouvelle éd ?), suivi de *Le Droit de l'enfant au respect* (pamphlet), Janusz Korczak, trad. Z. Bobowicz, éd. R. Laffont, coll. « Réponses », 2006 ; en format de poche, éd. Fabert, 2009.
- *Les Règles de la vie*, Janusz Korczak, éd. Fabert, 2010.
- Actes du colloque « La parole est aux enfants » organisé par l'Association française pour le développement des droits de l'enfant, novembre 1989.
- *Cahier de doléances pour les états généraux de l'enfance*, collectif d'associations, mai 2010.
- Association Intermèdes Robinson : assoc.intermedes.free.fr
- Une intervention de Laurent Ott, été 2011 : pedagogist.over-blog.com/article-laurent-ott-a-savourer--37695039.html
- Site Internet du collectif « Pas de zéro de conduite pour les enfants de 3 ans » (www.pasde0deconduite.org)

Enfant - Enfance

- > *Les Étapes majeures de l'enfance*, Françoise Dolto, Gallimard, 1997.
- > *Un monde autre : l'enfance. De ses représentations à son mythe*, Marie-Josée Chombart de Lauwe, Payot, 1971.
- > *Histoire de l'enfance en Occident*, sous la direction de Egle Becchi et Julia Dominique, Seuil, 1998 (2 tomes).
- > *Enfance, enfances*, Claire Brisset, éd. Liana Levi, octobre 1999.
- > *Un Monde qui dévore ses enfants*, Claire Brisset, éditions Liana LEVI, 1997
- > Dossier d'actualité veille et analyse de l'IFE « Regards aujourd'hui sur l'enfance », Marie Musset, n° 68, novembre 2011.
- > Site intéressant : enfance-buissonniere.blogspot.com/
- > *Le Bébé est une personne*, Bernard Martino, Balland, 1985.
- > *Les Rythmes de l'enfant et de l'adolescent*, l'enfant acteur de son développement, Hubert Montagner, éd Stock.
- > *La Fessée, questions sur la violence éducative*, Olivier Maurel, éd. La Plage, janvier 2006 (www.laplage.fr)
- > Rapport public de la protection de l'enfance, octobre 2009 (www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/094000471/?xtor=EPR-696)
- > Téléfilm de Dominique Lepage, Les Vauriens, une colonie pénitentiaire pour mineurs de Belle-Île-en-Mer, France 2006
- > *Les Diablasses*, téléfilm de Harry Cleven, France-Belgique, 2007, ou un système éducatif quasi totalitaire mis en place sans le savoir...
- > Le site des professionnels de l'enfance et de la famille : www.anthea.fr
- > À écouter, entre autres, le titre « Le lanceur de toupie » du CD de Hélène Schalk et Hall Collomb, compagnie de l'épouvantail (www.epouvantail.net)
- > À voir le spectacle « Bakou » d'après « Bakou et les adultes » de Jean-Gabriel Nordmann, collectif Follenvie avec le soutien du théâtre aux mains nues. Les adultes auraient-ils oublié qu'eux aussi, un jour, ont été des enfants ?

Droit

- > « Janusz Korczak, le droit des enfants » (bande dessinée), revue pour enfant Je lis des histoires vraies, n° 74 de mai 1999, texte de Sophie Cherrer, ill. Alain Korkos, réédité fin 2010, distribué par l'association AFJK.
- > Les droits de l'enfant selon Korczak (korczak.fr/)
- > Site Internet : www.droitsenfant.com
- > *Camaraderie* n° 286 de juillet à septembre 2009, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant a 20 ans, le magazine des Francas (www.francaas.asso.fr)
- > *Viens avec nous*, un film pour parler autrement des droits de l'enfant, Tapori/ATD Quart-Monde, 2009 (www.tapori.org)
- > Revue mensuelle *Citoyen junior, les juniors et le droit*
- > Le blog des projets d'enfants et de jeunes (Les Francas) exprime-toile.fr/
- > *Les enfants invisibles*, film collectif sorti en DVD : 7 destins d'enfants aux 4 coins du monde, 7 regards sur les droits de l'enfant aujourd'hui (www.zerodeconduite.net/lesenfantsinvisibles/dossier_pedagogique.htm)
- > www.defenseurdesenfants.fr, le site du défenseur des enfants.
- > Revue *L'école des parents* de septembre/octobre 1992 : des libertés aux droits, le droit aux droits.
- > *Des 10 grands principes aux articles de la CIDE*, les Francas de Seine-Saint-Denis (www.francasseinesaintdenis.joueb.com)
- > *Agir pour les droits de l'enfant* (délégation animation éducation droits de l'enfant, culture de la Fédération nationale des Francas).
- > *À quel âge un mineur a droit de... ?* (Document Francas).
- > « Droits de l'enfant : entre avancées et questionnements », article de la revue *Le Furet* n° 49.

Autorité

- > Les Cahiers de l'animation : s'autoriser l'autorité, CEMEA, janvier 2008 (www.cemea.asso.fr)
- > « L'autorité », dossier de L'école des parents, mars 2008.

1 • • • • • DU SENS À L'ACTION • • • • •

Textes Arcréation – Mot de passe (www.arcreation.com)

- > A11, *La Loi, le Père, l'Autorité*, S. Hadjaj, 1999.
- > A14, *Le grand symbole (des Droits et des Devoirs)*, S. Hadjaj, 1999.
- > A24, *Fonction Paternelle et Fonction Éducative, l'enfant face à la question de la Loi*, S. Hadjaj, 2000.
- > A31, *Intégration de la Loi chez l'Enfant et Autorité parentale*, S. Hadjaj, 2001.
- > A33, *Construction de la personnalité : les différents stades de développement psychique – les processus de maturation*, S. Hadjaj, 2001.
- > A39, *La question du cadre et des limites : l'adulte face à l'enfant*, S. Hadjaj, 2001.



- ● ● VIVRE ENSEMBLE, FAIRE SOCIÉTÉ
- Citoyenneté ... pratiques éducatives

Entre le dire et le faire...
La citoyenneté n'est pas donnée, elle se construit en permanence...

Petit rappel sur le principe de droit universel

Ne pas confondre les droits fondamentaux et les droits réglementaires formulés par l'expression commune « droits et devoirs ».

Droits fondamentaux de l'homme, du citoyen, de l'enfant font référence à une éthique.

Les « droits et devoirs » font référence au règlement (les différents codes, etc.). Aussi, les devoirs ne peuvent être opposés aux droits dans cette conception.

En effet, quand on parle de « droits et obligations » on se situe dans le champ réglementaire qui, définissant le licite et l'illicite, établissant le domaine de responsabilité, instituant le régime des sanctions et des récompenses, ainsi que les rôles relatifs des différents partenaires ou acteurs en présence, doit se conformer à une problématique des Droits. Ces Droits recouvrent des aspects unanimement reconnus de l'essence même des êtres, et que tout être et toute institution doit prendre en compte : la liberté et l'égalité pour l'homme et le citoyen et pour l'enfant, le droit à la dignité, au respect, à la prise en considération ...

DÉFINITIONS

... Eduquer

> Extrait du *Petit Robert*, grand format, éd. juin 1996 : 1527, du latin *educatio*

1. Mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain ; Ces moyens eux-mêmes.
2. Développement méthodique (d'une faculté, d'un organe) > exercice
3. Connaissance et pratique des usages de la société > politesse, savoir-vivre

Toute éducation suppose, au moins chez l'éducateur, un projet ou un idéal de citoyen. Tous les actes éducatifs font référence à une conception de l'éduqué encore immature qui deviendra à force d'éducation un citoyen dans la société qui l'accueille. Ainsi, doubler l'éducation de citoyenneté relève de la tautologie sauf si cette dernière est réduite à une instruction ou à une transmission de connaissances. Dans ce cas, seuls comptent les savoirs transmis et acquis. Depuis Jules Ferry, l'école a eu le souci d'associer les deux missions : instruire et éduquer. L'éducation vise l'amélioration de la personnalité et la formation du caractère. L'instruction ne cherche qu'à transmettre des savoirs sans souci de retenues éthiques. Pour en finir avec cette distinction ; l'instruction civique que nous avons connue déclinait l'organisation de la cité et l'éducation civique apprend à respecter les règles de la cité. L'éducation est aussi une adaptation de l'élève à la société. En instruisant, l'enseignant est un instrument agissant sur commande alors qu'en éduquant, il est responsable de ses actes : il s'engage.

... Citoyennete, citoyen

> Extrait du cours sur les valeurs citoyennes de M. Armand Chanel, professeur de sciences économiques et sociales à la faculté de sciences économiques et à l'Institut Universitaire de Formation des Maitres de Grenoble

- Il s'agit d'abord d'une éthique de l'intérêt général (désigné aussi comme souci d'un bien commun, comme

1 • • • • • DU SENS À L'ACTION • • • • •

recherche d'un optimum social) par l'organisation d'un espace public commun (la *res publica*, la chose publique) aux concitoyens, qui peut donc se concevoir à différents niveaux : local, national, mondial.

- Cet espace public est créé par le rassemblement libre des hommes (et femmes) auquel ils participent dans une égalité de droits. Cette conception du corps politique comme association d'hommes libres n'a rien de « naturel » et les conceptions contractualistes du lien politique sont modernes (Le *Contrat social* de Jean-Jacques Rousseau date de 1762) et se sont imposées souvent contre de fortes résistances (voir la Révolution de 1789 par exemple). Encore aujourd'hui, cette construction volontaire d'un « ordre organisé » de la société et d'un bien commun est récusée par la pensée économique ultralibérale, « hayeckienne », qui lui oppose un « ordre naturel, inintentionnel », celui de « la main invisible » du marché.

- Ensuite, cet espace public citoyen a une dimension spécifique : il est égalitaire. Et c'est cette égalité de droits et de dignité (article 1 des Déclarations de 1789 ou de 1948) qui soude cette communauté de concitoyens : le symbole moderne en est le suffrage universel, avec son principe « un homme = une voix », qui est en rupture avec les autres types de liens sociaux, généralement inégalitaires (en économie marchande, c'est le principe « un franc = une voix », comme le dit Jean-Pierre Fitoussi ; de même, pour le lien communautaire, les groupes sociaux ne sont en général pas égaux en dignité, notamment pour les « minorités », souvent socialement disqualifiées).

> La citoyenneté est la qualité du citoyen qui ouvre des droits civiques politiques tout en créant des devoirs.

> Valeurs liées à la citoyenneté (distinguer les valeurs universelles, c'est-à-dire qu'elle est positive, elle traverse le temps et elle est réciproque ; des valeurs relatives, le fait d'un prince) :

- Civilité, attitude de respect dont la politesse à l'égard :

- ◆ des autres personnes ;
- ◆ des bâtiments et des lieux de l'espace publics.

- Civisme (échelle individuelle) :

- ◆ respecter et faire respecter les lois et règles en vigueur ;
- ◆ avoir conscience de ses devoirs envers la société (agir pour que l'intérêt général l'emporte sur les intérêts particuliers).

- Solidarité (valeur importante si les citoyens représentent un ensemble de femmes et d'hommes attachés à un projet commun) signifiée dans une attitude d'ouverture aux autres (principe républicain de fraternité) qui se traduit par « venir en aide aux plus démunis ».

- Égalité, Liberté et aussi Responsabilité, qui apparaît comme la contrepartie nécessaire de la Liberté.

> Citoyen (extrait du site Internet *Toupie*) :

Étymologie : du latin *civis*, celui qui a droit de « cité », citoyen.

Historiquement, un citoyen est un membre d'une cité-État grecque, disposant du droit de suffrage dans les assemblées publiques. Il participe aux décisions de la cité relatives aux lois, à la guerre, à la justice, à l'administration...

Pendant la Révolution française, le terme « citoyen » a été réutilisé par opposition au « sujet » (du roi). Il permet de désigner tout homme sans notion de hiérarchie, par opposition à la noblesse. À noter que, durant cette période, les termes « citoyen » et « citoyenne » ont été utilisés pour remplacer monsieur, madame et mademoiselle.

De nos jours, un citoyen est une personne qui relève de la protection et de l'autorité d'un État, dont il est un ressortissant. Il bénéficie des droits civiques et politiques et doit accomplir des devoirs envers l'État (ex : payer les impôts, respecter les lois, remplir ses devoirs militaires, être juré de cour d'assises...).

La qualité de citoyen est liée à l'obtention de la nationalité par filiation, par la naturalisation ou par option. Il faut également être majeur.

> La citoyenneté semble aujourd'hui davantage se définir par un mode de comportement civique et une participation active et quotidienne à la vie de la société que par un statut juridique lié à la nationalité.

C'est en ce sens, qu'il est possible d'éduquer à la citoyenneté.
La citoyenneté reste une question vive du monde actuel, un principe régulateur à réaffirmer, mais aussi à enrichir et à adapter aux nouveaux contextes.

... Démocratie

Extrait du site *Toupie*

Étymologie : du grec *dêmos*, peuple, et *kratos*, pouvoir, autorité.

La démocratie est le régime politique dans lequel le pouvoir est détenu ou contrôlé par le peuple (principe de souveraineté), sans qu'il y ait de distinctions dues la naissance, la richesse, la compétence... (principe d'égalité). En règle générale, les démocraties sont indirectes ou représentatives, le pouvoir s'exerçant par l'intermédiaire de représentants désignés lors d'élections au suffrage universel.

Les autres principes et fondements de la démocratie :

- la liberté des individus ;
- la règle de la majorité ;
- l'existence d'une constitution et d'une juridiction associée (le Conseil constitutionnel en France) ;
- la séparation des pouvoirs (législatif, exécutif et judiciaire) ;
- la consultation régulière du peuple (élection et référendum) ;
- la pluralité des partis politiques ;
- l'indépendance de la justice.

... Intégration

© *Encyclopædia Universalis* 2006, tous droits réservés

Nom féminin singulier :

- 1 - Fait d'intégrer ou de s'intégrer.
- 2 - Fait de coordonner l'activité de différents organes ou entre les membres d'une même société.
- 3 - Fait d'adjoindre à l'activité d'une entreprise des activités connexes se rattachant à sa production.
- 4 - En mathématiques, calcul de l'intégrale d'une fonction ou résolution d'une équation différentielle.

Intégrer : Verbe à l'infinitif

- 1 - Incorporer dans un ensemble plus vaste.
- 2 - En physiologie, coordonner l'activité de différents organes.
- 3 - En mathématiques, calculer l'intégrale d'une fonction.
- 4 - Familièrement, entrer dans une école.
- 5 - Assimiler, apprendre.

A la forme pronominale, **s'intégrer** :

- 1 - s'assimiler à un groupe

Assimiler : Verbe à l'infinitif

- 1 - Rendre semblable.
- 2 - Intégrer à un groupe.
- 3 - En physiologie, digérer des aliments.
- 4 - Intégrer des connaissances.

A la forme pronominale, **s'assimiler** :

- 1 - s'intégrer à

... Insertion

© *Encyclopædia Universalis* 2006, tous droits réservés

Nom féminin singulier

- 1 - Fait d'insérer ou de s'insérer un élément supplémentaire
- 2 - Intégration d'individus dans un groupe ou un milieu social différent du leur.

Insérer : Verbe à l'infinitif

- 1 - Placer un objet parmi d'autres.
- 2 - Intégrer une personne.

1 • • • • • DU SENS À L'ACTION • • • • •

À la forme pronominale, **s'insérer** :

- 1 - Faire partie de, s'intégrer, s'assimiler.
- 2 - S'introduire, s'insinuer.
- 3 - S'attacher à, s'implanter.

La distinction entre communauté et société éclaire le débat de la difficile insertion sociale des jeunes. Ils seraient trop intégrés dans des communautés (clans, clubs, gangs etc.) pour se socialiser dans une société qui arrondit les différences pour maintenir le lien. Si dans la communauté l'élection est affective et suppose l'exclusion de ceux qui n'adhèrent pas aux valeurs, dans la société, la loi réunit tous les citoyens sans distinction, toutes les différences sont transcendées.

... Socialisation

© Encyclopædia Universalis 2006, tous droits réservés

Nom féminin singulier

- 1 - Apprentissage de la vie de groupe par un enfant.
- 2 - Appropriation collective des moyens de production.

Rôle des instances de socialisation : **orienter les conduites futures des individus** en développant chez eux l'apprentissage de la citoyenneté.

... Collectivité

© Encyclopædia Universalis 2006, tous droits réservés

Nom féminin singulier

- 1 - Caractère de ce qui est collectif.
- 2 - Ensemble de personnes ayant des intérêts communs, au minimum le fait d'habiter un même lieu.
- 3 - En administration, personnalité morale d'une division administrative.

Collectif, employé comme nom masculin singulier :

- 1 - Ensemble des dispositions d'un projet de loi de finance.
- 2 - Groupe de personnes, groupe de travail.

Collectif, employé comme adjectif masculin singulier:

Relatif à un ensemble de personnes, appartenant généralement à un groupe.

... Communauté

© Encyclopædia Universalis 2006, tous droits réservés

Nom féminin singulier

- 1 - Caractère de ce qui est commun, possédé par plusieurs.
- 2 - Ensemble de pays unis par des traités et un droit commun.
- 3 - Groupe de personnes ayant un but commun.
- 4 - Groupe de religieux obéissant à une même règle.
- 5 - Régime matrimonial où tout ou partie des biens sont la propriété commune.

Commun, employé comme nom masculin singulier :

- 1 - La plus grande partie.
- 2 - Ensemble des bâtiments annexes d'une propriété, d'un château.

Expressions autour de ce mot :

Hors du commun = exceptionnel.

Commun, employé comme adjectif masculin singulier :

- 1 - Qui est le fait de plusieurs.
- 2 - Qui appartient à deux ou plusieurs.
- 3 - Qui appartient au public, à la société.
- 4 - Réalisé à plusieurs.
- 5 - Habituel, se rencontrant de façon courante, ordinaire.
- 6 - Trivial, vulgaire.
- 7 - Comparable à...

Dans la communauté, l'individu prolonge sa relation maternelle et noue des relations par proximité familiale qui se développent de trois manières : relation maternelle (instinct et plaisir), relation sexuelle (le groupe) et relation fraternelle (fratrie). Nous retrouvons trois relations qui sont la filiation, l'alliance et l'amour fraternel.

Dans la communauté l'élection est affective et suppose l'exclusion de ceux qui n'adhèrent pas aux valeurs.

... Societe

© *Encyclopædia Universalis* 2006, tous droits réservés

Nom féminin singulier

- 1 - Mode de vie propre à l'homme (et à certains animaux) caractérisé par une association organisée (lois, coutumes, instincts...).
- 2 - Ensemble d'individus se réunissant dans un but particulier et réglementé (société artistique, littéraire, de bienfaisance...).
- 3 - (Vieilli) personnes réunies dans un lieu (une aimable société).
- 4 - Groupe social donné (la haute société).
- 5 - En droit, contrat entre plusieurs personnes pour développer une activité productrice ou commerciale et s'en partager les bénéfices, personne morale issue de ce contrat.
- 6 - Ensemble des classes sociales favorisées (faire ses débuts en société).

Expressions autour de ce mot :

Jeu de société = divertissement, jeu non sportif qui peut se jouer à plusieurs.

Dans la société, les individus sont artificiellement réunis par un processus historique.

Dans la société, la loi réunit tous les citoyens sans distinction et les différences sont transcendées.

... Solidarite

© *Encyclopædia Universalis* 2006, tous droits réservés

Nom féminin singulier

- 1 - Dépendance mutuelle (dans son plus large emploi : dépendance et aide mutuelle entre tous les hommes du seul fait d'être homme).
- 2 - Nature de ce qui est solidaire, lié par des intérêts communs ou dépendant de quelque chose ou quelqu'un.
- 3 - En mécanique, interdépendance

... Politique (le ou la)

© Encyclopædia Universalis 2006, tous droits réservés

Masculin :

- 1 - Personne s'occupant des affaires publiques.
- 2 - Prisonnier détenu en raison de ses idées, de ses convictions (prisonnier politique).
- 3 - **Ce qui concerne le pouvoir, son organisation et la manière de l'exercer.**

Féminin :

- 4 - Ensemble des affaires publiques d'un pays.
- 5 - Manière de gouverner un État ou de gérer les relations avec les autres États.
- 6 - Stratégie dans la conduite d'une affaire, tactique.

... Fraternité

© Encyclopædia Universalis 2006, tous droits réservés

Nom féminin singulier

- 1 - Lien de parenté entre frères et sœurs.
- 2 - Liens amicaux et solidaires entre les individus formant un ensemble.

... Respect

© Encyclopædia Universalis 2006, tous droits réservés

Nom masculin singulier

- 1 - Considération pour quelque chose ou quelqu'un.
- 2 - Au pluriel, civilités.

Le premier des respects est celui que l'on se doit. L'homme a conscience de la limite de sa vie et cette conscience entraîne naturellement le respect de la dignité humaine. Le deuxième respect est celui que l'on doit aux autres afin d'exclure toute discrimination (croyance, race, sexe, âge, etc.). Ce respect est celui du maître à l'élève qui l'accueille comme il est et espère l'améliorer au cours de l'année. En agissant, le professeur le sépare de sa famille, de sa communauté. L'école devient un lieu où l'enfant peut penser son origine. Le dernier respect est celui de la société qui reste une aventure imparfaite à améliorer.

... Acquisition du sentiment moral

Pour Kohlberg, psychologue américain, l'enfant évolue sur trois niveaux et six stades.

➤ Le premier niveau est celui de la moralité « pré-conventionnelle » chez l'enfant de moins de 10 ans. Le contrôle est effectué de l'extérieur (parents, éducateurs, famille, etc.). Le jugement est fondé sur des raisons pratiques.

Stade 1, « la peur du gendarme et du châtimeur » : l'enfant est centré selon son point de vue. Les actions appellent punitions ou récompenses. Il faut éviter la punition.

Stade 2, « le donnant-donnant et la poursuite de l'intérêt immédiat » : le juste est la réponse aux besoins de chacun. L'enfant prend conscience des différents points de vue sans être capable de trancher en cas de conflit.

➤ Le deuxième niveau est celui de la morale « conventionnelle » : les valeurs et les attentes du groupe sont prises en compte.

Stade 3, « être bien vu et se conformer aux usages et aux lois » : un accord est recherché en référence aux valeurs du groupe.

Stade 4, « loi et ordre, être approuvé par les autorités » : la loi existe et doit être appliquée. Les autorités sont à respecter. C'est le stade de prise de conscience de la force des institutions.

➤ Le troisième niveau est celui de la morale « post-conventionnelle ». Les individus retrouvent leur place centrale. *Stade 5*, « le contractualiste » : les valeurs apparaissent comme relatives. Les lois dépendent d'un accord démocratique. Il est possible de remettre en cause un équilibre.

Stade 6, « l'universaliste, les règles sont subordonnées à des principes » : la référence se situe dans des principes éthiques qui débordent les valeurs de chaque groupe. Ce classement est conçu comme un processus génétique qui part de l'extérieur pour être intériorisé par l'individu. Il signale un progrès.

... Coopération

Cf. dans le chapitre II Métier d'animateur page 167.

Réfléchir

Relations adultes/enfants, grands/petits, rapports avec la communauté des enfants. Règles et cadres d'expression individuels et collectifs respectueux des droits actifs de l'enfant, des personnels, des familles et d'une façon générale de tous les acteurs concernés.

Articuler ce que je dis, ce que je fais, comment je le dis et le fais en cohérence avec les grands principes que j'énonce.

En guise de conclusion...

Armand Chanel, professeur de sciences économiques et sociales, tire trois conclusions au terme d'une analyse portant sur « citoyenneté et civilité aujourd'hui : quelques éclaircissements ».

- Premièrement, la question sociale vive de l'heure, les incivilités et la délinquance avec le sentiment d'insécurité qu'elles engendrent, est souvent reliée dans l'opinion publique avec ce qui serait une « crise civique », à laquelle on propose souvent comme remède un renforcement de l'éducation civique à l'école, faisant implicitement l'hypothèse que la source de tous ces maux serait l'affaiblissement des instances de socialisation. Or :

- ne pas confondre les deux notions de civilité et de citoyenneté, même si elles entretiennent des liens, la première étant une condition nécessaire de la seconde ;

- examiner aussi attentivement cette « crise de la citoyenneté » qui apparaît bien ambiguë. Certains, au vu de l'abstentionnisme ou de l'extrémisme ainsi que des « incivilités » diagnostiquent une crise du civisme marquée par un manque d'attachement des citoyens à leurs devoirs civiques et aux valeurs démocratiques, alors qu'il faut plutôt y voir une crise de la représentation, une défiance contingente des citoyens dans le personnel politique qui les conduit à adapter en conséquence leurs comportements. Soit ils désertent le champ public en se repliant sur leurs intérêts particuliers (c'est l'option « exit » dans le répertoire d'action selon A. O. Hirschman, socio-économiste), soit ils contesteront le système (c'est l'option « voice ») à travers la montée des votes protestataires, gros des réflexes extrémistes (voix Front national par exemple) ou flambées de « violence symbolique » chez certains jeunes des « quartiers d'exil » qui ont « la rage ». D'ailleurs (ATD Quart-Monde, Agir contre le chômage...), pour les associations citoyennes, la crise de la citoyenneté est bien plutôt celle d'une carence des autorités politiques dans leur souci de reconnaître et de garantir tous leurs droits aux citoyens, ce qui altère par là leur sentiment d'intégration dans la société. Ainsi, cette dénonciation réaffirme paradoxalement le fort attachement de ces militants associatifs à la citoyenneté, qu'on retrouve aussi chez les jeunes générations, puisque les collégiens et les lycéens montrent un vif intérêt pour les thèmes d'étude des droits de l'homme et du citoyen... Bref, la citoyenneté comme revendication de l'égalité des droits se porte bien !

- Deuxièmement la citoyenneté demeure un principe de régulation sociétale plus que jamais nécessaire dans nos sociétés contemporaines marchandes (génératrices d'inégalités centrifuges), multiculturelles et différentielles (sources de fragmentation sociale).

- Troisièmement, il est crucial de favoriser l'apprentissage de la citoyenneté, dans ses droits constitutifs, bien

sûr, mais aussi dans les devoirs civiques – qui en sont la contrepartie –, et l'école (tout comme les lieux collectifs d'accueil) apparaît comme un lieu privilégié pour cette mission, même si elle doit pour cela accepter d'adapter en partie son modèle traditionnel d'organisation, en butte d'ailleurs lui aussi aux incivilités.

Certes, les contradictions ne manquent pas et cela reste donc un défi. Pourtant, cette recherche de nouvelles règles du jeu social mieux adaptées n'est-elle pas inévitable dans nos sociétés en changement rapide, menacées par l'anomie sociale générée par une « crise de transition » où le vieux tarde à mourir et le neuf tarde à naître (Gramsci, écrivain et théoricien politique italien) ?

Pour les animateurs, éducateurs, enseignants, parents, adultes, citoyens, membres d'une communauté humaine sur un territoire partagé, il convient dans un État démocratique de participer et construire le vivre ensemble dans l'espace public en respectant les personnes, chaque personne, et leurs droits, en distinguant les droits fondamentaux des droits réglementaires et en faisant en sorte que les droits réglementaires soient conformes aux droits fondamentaux. Il appartient à chacun de questionner ses pratiques professionnelles individuellement et collectivement dans un souci de réponses les plus adaptées possibles eu égard aux projets et valeurs soutenus.

Ressources

Principe de droit universel et divers

- > Revue de *L'école des parents* de septembre/octobre 1992 : des libertés aux droits, le droit aux droits.
- > *La Non-violence active, cent questions-réponses pour résister et agir*, Olivier Maurel, éd. La Plage, 2001.

Citoyenneté et démocratie

- > www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/citoyen/citoyennete/definition/definir/
- > Revue de *L'école des parents* de juillet/août 1994 : L'école selon Freinet : citoyen et communication.
- > pst.chez-alice.fr/svtiufm/citoyen.htm ; *Science politique* (DEES 118/ décembre 1999, p. 69-75) ; de Armand Chanel, professeur de SES à la faculté de sciences économiques et à l'IUFM de Grenoble : Les valeurs citoyennes.
- > « La citoyenneté », *Écoflash* n° 135, CNDP, février 1999.
- > *La Citoyenneté*, A. Le Pors, Puf, coll. « Que sais-je ? », 1999.
- > « Citoyenneté et société », *Cahiers français* n° 281, la Documentation française, mai-juin 1997.
- > Dossier de synthèse : « La violence, état des lieux », *Sciences humaines* n° 89, décembre 1998.
- > L'article de F. Dubet, « Violences urbaines », in *Cahiers français* n° 291, la société française contemporaine, mai-juin 1999.
- > *La Société incivile*, Sébastien Roché, Seuil, 1996.
- > *Enseigner la science politique et/ou éduquer à la citoyenneté*, Armand Chanel, DEES 119/ mars 2000, p. 5-23.
- > De la nécessité d'une solidarité fraternelle, extrait de la revue *La Mazarine*, éd. du Treize Mars et publié dans DEES n°119 / mars 2000, p. 78-86, article de Jean Lawruszenko.

Les valeurs

- > www2.ac-lyon.fr/etab/ien/lyon24/circons/conf/citoyen.html
- > www.toupie.org/Dictionnaire/Citoyen.htm

Pratiques éducatives

- > Premières approches de la coopération sur www.generationcyb.net/article1016
- > eux coopératifs : catalogue gratuit à Non-Violence Actualité, BP 241, 45202 Montargis cedex, F 02 38 93 67 22.
- > Stage de l'INJEP : en avant le travail coopératif ! Du 20 au 23 mars 2007 ; blog du stage pnftic.viabloga.com (rubrique « stage injep projet collaboratif »).

- > Le droit au respect : Janusz Korczak, médecin, écrivain et pédagogue (cf. fiche dans le chapitre I), rêve d'une société démocratique fondée sur le respect de l'humain et la coopération de tous (site de l'association française Korczak, korczak.fr/).
- > L'éducation à la citoyenneté, eduscol.education.fr/D0090/CIToyACC.htm
- > Sur Kohlberg, aejcpp.free.fr/articles/kohlberg.htm
- > Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, éd. ESF, Paris, 1995, puis 1996 (282 p.). (www.meirieu.com/)

● Mixités

Il n'est pas facile de vivre avec l'autre... Il attire et effraye... provoquant intérêts et peurs... Vivre confronté aux différences...

Notion de mixités

[Extrait du site du CERAS projet, recherche et action sociale (www.ceras-projet.com)]

« Les mixités sexuelles, sociales et culturelles se sont répandues. Éducation mixte, brassage culturel, évolutions sociales : l'école, le quartier, les associations, le travail, la vie affective sont concernés. Toutes nos relations sociales sont affectées par cette transformation. On peut d'un côté se réjouir d'une ouverture plus grande à la différence et pourtant il n'est pas facile de vivre avec l'autre, l'autre sexe, l'étranger, le pauvre, le croyant différent. La diversité provoque un bouleversement des repères et suscite des peurs. L'autre différent attire et effraye. Nos identités sont bousculées, nos valeurs remises en cause, l'unité sociale est à reconstruire autrement. [...] Comment gérer socialement et politiquement ces différences, en vue d'un projet commun ? ».

La mixité le genre et la parité sont trois notions indissociables de l'égalité des sexes

[Extrait de *Réjane Breillot*, formatrice CEMEA].

- Le genre est une notion apparue dans les années 70 suite à des études sur les inégalités entre hommes et femmes. Des chercheurs ont démontré que les différences systématiques entre les femmes et les hommes n'étaient pas déterminées biologiquement mais qu'elles étaient dues à une construction sociale et culturelle : le genre.

Les études sur le genre ont entre autres mis en évidence qu'il y avait dans la relation sociale entre hommes et femmes un rapport de pouvoir.

- La mixité pourrait se traduire par le mélange des différents sexes dans un groupe. Dans l'éducation le principal enjeu de cette mixité étant d'assurer l'accès des filles et des garçons aux mêmes savoirs et aux mêmes apprentissages. En étudiant la question de plus près on constate que dans l'enseignement cette unification complète des cursus et des filières ne suffit pas : il y a des différences considérables d'orientation entre filles et garçons. On peut observer aussi de grosses inégalités entre les sexes quant à la réussite scolaire. La question de la mixité ne se résume donc pas au mélange des sexes. En réalité on éduque de façon très différenciée garçons et filles.
- La parité est un principe selon lequel la représentation des femmes et des hommes dans les instances de décision doit être égale en nombre.

[Extraits de la présentation « Les Mixités sociales », de Christine Lelevrier(1), La Documentation française, octobre 2006.]

« Le terme de mixité sociale renvoie dans son acception courante au mélange des catégories d'individus différents. En France, la mixité sociale a d'abord été un axe important de la politique de la ville à laquelle était assignée la mission de lutter contre la ségrégation spatiale et les inégalités qu'elle engendrait ou renforçait. La mixité dépasse aujourd'hui largement le cadre de l'habitat, s'érigeant comme l'une des valeurs phare du modèle républicain français. Comment appréhender cette notion qui fait consensus en tant qu'idéal à atteindre mais dont certains interrogent la faisabilité et même le bien fondé ? ».

1- Professeure à l'Institut d'urbanisme de Paris depuis 2011, maître de conférence.

Une vie collective mixte et de qualité... cela se construit

[Extraits d'articles parus dans *Les Cahiers de l'animation*, CEMEA].

La mixité ne va pas forcément de soi et est même parfois difficile à vivre, à faire vivre. Elle n'est pas toujours recherchée alors qu'on la croyait passée dans les mœurs et appliquée à tous les temps scolaires et de loisirs. Il y a pour quantité de sujets de la vie quotidienne et quels que soient les lieux de vie, des types de conduites, des rôles sociaux, des pratiques, des règles qui sont devenus des habitudes qu'on a fini par intérioriser et accepter sans les interroger, sans réflexe de les remettre en cause. Or une attitude éducative critique, ne consiste-t-elle

pas à réfléchir des situations de vie et à penser que ce n'est pas parce que ce qui se passe, se passe comme ça d'habitude, que cela doit le rester a priori et que ce n'est pas parce que a priori toute se passe apparemment bien que justement ce qui se passe est bien ?

Faire vivre la mixité n'est-ce pas d'abord créer un espace commun dans lequel chacun doit pouvoir se situer et situer l'autre ? Ne s'agit-il pas de trouver le fragile équilibre entre la promotion individuelle et l'apprentissage d'une vie collective partagée, acceptée et appréciée ?

Les relations ne se construisent-elles pas, en se structurant par l'affirmation de soi et la découverte de l'autre, par les phénomènes d'attraction et de rejet, par la coopération, le plaisir d'être ensemble ? Le rôle de l'éducateur n'est-il pas de faire en sorte que le travail complexe de découverte, de construction de sa perception et des relations à établir avec l'autre puisse se faire au rythme et dans le respect de chacun ? L'organisation proposée ne doit-elle pas permettre aux enfants d'apprendre à se connaître, coopérer, mais aussi leur laisser la possibilité de se retrouver comme ils le souhaitent ? La mixité signifie-t-il être toujours ensemble ? Vivre la mixité doit-elle être pesante ?

Ressources

- > « Mixités, variations autour d'une notion transversale », sous la direction de Beate Collet et Claudine Philippe, *Logiques sociales*, sociologie, avril 2008.
- > « Mixité quand tu nous tiens », *Les Cahiers de l'animation* n° 42, 2003 & « Mixité : rien n'est jamais acquis », n° 66, avril 2009, CEMEA (www.cemea.asso.fr)
- > Le Festival national du film d'éducation 2009 : éducation et mixités, CEMEA (www.cemea.asso.fr)
- > 6e forum adolescences organisé par la fondation Wyeth pour la santé de l'enfant et de l'adolescent le 3 février 2010 : « Filles, garçons, savoir vivre ensemble » (www.fondation-wyeth.org)
- > « Les loisirs des 6-14 ans », dans le bulletin *Développement culturel* n° 144 de mars 2004, du ministère de la Culture et de la Communication, où les différences de pratiques et d'équipement culturels entre les filles et les garçons.
- > L'ouvrage *Les P'tits égaux, répertoire d'activités pour la promotion de conduites non sexistes entre filles et garçons âgé(e)s de 5 à 10 ans*, élaboré par la Direction de la santé publique de Montréal Centre, adapté par la Mission départementale aux droits des femmes et à l'égalité, préfecture de Haute-Savoie et par l'association Espace femmes Geneviève D. (www.lesptitsegaux.org)
- > « Bonus live », chanson de Thérèse, « Ça pourrait être pire » (www.lesitedetherese.com)
- > *Prendre place dans la cité : jeunes et politiques municipales*, Véronique Bordès, 2007, *Jeunes en cité : diversité des trajectoires ou des destins communs*, Éric Marlière, 2005, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentes*, coordonné par Yannick Lemel et Bernard Roudet, 1999, coll. « Débats Jeunesse », INJEP.
- > Quelques films : *La Domination masculine* de Patric Jean, 2009 ; *Passion* de Mohamed Malas, France/Syrie 2005, *Les Femmes du lac aux âmes parfumées* de Xie Fei, Chine 1993, *La Fausse suivante* de Benoît Jacquot, France 1999
- > *Les Mixités sociales*, Christine Lelevier, La Documentation française, n° 929, octobre 2006.
- > Un roman : *Victoria et les Staveney*, Doris Lessing, présenté sur France Inter, « Et pourtant, elle tourne », 9/03/10.
- > « Quelle mixité et pour qui ? » Journées d'études organisées par le CAUE de Seine-et-Marne en décembre 2008 à Champs-sur-Marne.
- > Mixités françaises ou un autre visage pour l'identité française (www.lianes.org)
- > Comment vivre encore ensemble, *Anim'Magazine*, UFCV, septembre-octobre 2002 (www.ufcv.fr)
- > *Coexist, une pédagogie novatrice contre le racisme et l'antisémitisme*, Joëlle Bordet, Judith Cohen-Solar, INJEP (www.injep.fr)
- > « Migrations et mobilités internationales », un dossier coordonné par Henri Eckert et Alain Villbrod, INJEP
- > « Différences culturelles, mode d'emploi », « Histoire de différences, différence d'histoire », « Transportés ... d'une culture à l'autre », Clair Michalon, *Communication interculturelle et logiques sociales* (cilo@wanadoo.fr)
- > Site de l'ISCRA (Institut social et coopératif de recherche appliquée) dont l'équipe est attachée à rendre effective une action publique de prévention et de lutte contre les discriminations fondée sur une approche juridique afin de passer de l'égalité des droits à une égalité dans les faits. (www.iscra.org)
- > Formation du Ceras « Vivre les mixités sexuelles, sociales et culturelles », (www.ceras-projet.com/index.php?id=205)

● Interculturalité et activités

**Qui parle d'interculturalité, parle de diversité culturelle,
c'est-à-dire de rencontres avec l'autre, les autres,
avec leurs habitudes, leurs certitudes, leurs croyances, leurs ignorances...**

[Extrait de l'émission de radio « Sur les épaules de Darwin » sur France Inter du 6 novembre 2010 (11h05 à 12h00).]

« À l'intérieur d'une espèce, quand la variation, la nouveauté, entraîne la présence ou l'absence d'une caractéristique inhabituelle, cette caractéristique particulière peut être cause, par elle-même, d'une souffrance, d'un handicap. Mais très souvent, c'est la différence, l'obstacle aux interactions avec les autres qui entraîne le rejet, la discrimination, l'exclusion et qui sera la première source de souffrance, la mise à l'écart du groupe.

Andersen a écrit un conte. Une cane couve un œuf et c'est un cygne. Et tous les canards trouvent l'enfant laid et l'excluent. [...] Le conte d'Andersen ne s'intéresse pas vraiment à la vie des animaux. C'est une métaphore pour des situations humaines. [...] Quand nous sommes séparés d'autres êtres humains par de grandes différences d'apparence ou d'habitude, écrivait-il, combien le temps est long avant que nous ne les considérons comme nos semblables. Pour lui, la règle d'or, c'était la règle d'or "Fais à l'autre ce que tu voudrais que l'autre te fasse". C'était la sympathie, l'empathie, la capacité de ressentir les émotions, les intentions, les états d'esprit des autres dont il [Darwin] pensait que c'était à la fois l'origine et l'essence, la part la plus noble de notre nature humaine.

[...] Comment essayer de pénétrer dans les mondes intérieurs des autres, de mieux les comprendre, de mieux les partager ? Comment essayer de déplacer, d'effacer cette frontière que le handicap, la différence, la singularité dresse le plus souvent ? [...] Aller à la rencontre de l'autre, tisser des liens, s'ouvrir aux autres, nous ouvrir aux autres, c'est construire une société plus riche, plus ouverte, plus vraie. »

[Extrait de l'introduction de l'ouvrage Différences culturelles, mode d'emploi, de Clair Michalon.]

- « La communication interculturelle n'est pas l'apanage des voyageurs et le quotidien des citoyens est marqué, de plus en plus, par une confrontation à la différence. »

- « Au moment où l'intolérance s'insinue dans tous les espaces de liberté, au moment où, une fois encore, l'autre est désigné comme responsable des difficultés que connaissent les sociétés, il faut donner du sens aux actes, aux comportements de chacun.

[...] résultent tous d'une confrontation interculturelle aveugle où chacun est surpris que son interlocuteur ne réagisse pas comme lui. Mais chacun a sa propre histoire, chacun vit dans son contexte, et ce contexte détermine un ensemble de références culturelles qui va définir logiques et comportements.

Ce livre, s'attache à l'étude du rapport entre contextes et comportements, lu ici à la lumière du droit à l'erreur. Ce paramètre, en tout temps et en tout lieu, oscille entre deux extrêmes :

- la précarité ultime (« la précarité n'est pas la pauvreté ») à laquelle sont confrontées bien des populations en difficulté, chez elles ou – pire – poussées à la migration ;
- la grande sécurité que procurent des statuts établis dans des sociétés industrialisées.

Ces deux pôles déterminent deux tendances lourdes : chacun, chaque groupe social élabore ensuite ses compromis.

- La précarité génère des logiques conservatoires et des objectifs en terme de survie qui vont sous-tendre la plupart des actes collectifs. La précarité impose une échelle de valeur centrée sur la relation sociale érigée en réponse existentielle. Elle suppose des structures sociopolitiques centrées sur la personne physique où l'anonymat est combattu. Ainsi les "personnes morales" que sont l'État, l'Administration, la Justice, etc. sont autant d'abstractions qui n'impliquent pas la soumission. Enfin, la précarité suggère une perception cyclique du temps, qui s'accommode mal de l'insertion dans un système de gestion prévisionnelle.

- À l'inverse, la sécurité génère une logique évolutive et des objectifs en termes de niveau de vie. La sécurité impose une échelle de valeur centrée sur la fonction qui est érigée en réponse existentielle. Elle suppose des structures sociopolitiques en s'appuyant sur des "personnes morales" où l'anonymat est garant d'une certaine

égalité, parfois au détriment des relations sociales : État, Administration, Justice sont légitimés par leur capacité à traiter équitablement les citoyens anonymes. Enfin, la sécurité suggère une perception linéaire et maîtrisable du temps.

Ces systèmes de références perdurent, sont pris en charge par les cultures et ne se modifient qu'à l'occasion des sauts de générations.

[...] Cet outil [...] permet [...] de comprendre ses interlocuteurs, de ne plus craindre l'autre et d'ouvrir un dialogue constructif, pour le bénéfice de tous. »

Le droit à l'erreur pour Clair Michalon, anthropologue, est le produit de l'ensemble des instruments sociaux, économiques, politiques, mais aussi techniques et réglementaires qui visent à rendre supportables, pour les individus et pour la collectivité, les initiatives de chacun et leurs conséquences lorsqu'elles sont malheureuses. Ces *protections* composent un dispositif complexe de gestion des aléas de la vie quotidienne.

DÉFINITIONS

Extraits dans *Notions, Encyclopaedia universalis*

Chaque groupe social a ses marques culturelles.

Culture populaire :

- 1) traditions collectives, usages des gens, fêtes et loisirs, vie des indigènes.
- 2) culture (1950) : ensemble des pensées, des attitudes, des gestes (culture = mentalités)
- 3) culture populaire = culture de masse ?
- 4) culture populaire opposé à culture savante qui suppose apprentissage et école

Mentalités : les différences culturelles observées à travers le temps et l'espace portent non seulement sur l'acquisition des savoirs et des savoir-faire mais aussi sur les structures logiques de la pensée.

Pour Clair Michalon, consultant en anthropologie sociale.

La culture, c'est l'ensemble des solutions qu'un groupe d'hommes a imaginées pour relever les défis de son histoire. Il faut systématiquement considérer que la culture de l'autre est un ensemble des solutions qu'il a trouvées à l'ensemble des défis que je n'ai pas encore connus.

Les traditions, c'est l'ensemble des dispositions qu'un groupe en milieu hostile prend pour éviter qu'une erreur individuelle mette en péril sa survie.

Multiculturel, c'est un état de fait, une photo (un paysage) d'une situation à un moment donné, dans un espace délimité.

Interculturel, c'est la mise en dynamique de la diversité pour que des interactions puissent avoir lieu.

Une peur fréquente dans une démarche interculturelle : la dilution de sa propre culture, un amoindrissement de son identité ou une survalorisation de l'autre culture au détriment de sa culture... alors que c'est la construction ensemble de nouveaux codes.

Extraits du *Petit Robert*

... Culturel

Relatif à la culture, à la civilisation dans ses aspects intellectuels.

Relatif aux formes acquises de comportement et non pas à l'hérédité biologique (cf. l'inné et l'acquis).

... Culture

- 1 - Agriculture.
 - 2 - Culture microbienne ou bactérienne.
 - 3 - Vers 1550, développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés. Par extension, ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement [> connaissance, éducation, formation, instruction].
- Savoir (« La culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié » Herriot) [> cultivé, érudition, humanités, culture générale, Maison de la culture, ministre de la Culture, culture de masse]
 - Ensemble des aspects intellectuels propre à une civilisation, une nation [> interculturel, transculturel/multiculturel]
 - Ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines [> culturel] ; culturalisme.
 - Culture physique [> culturisme, éducation physique, gymnastique].

... Transculturel (Milieu du XX^e siècle)

Qui concerne les relations entre cultures différentes (la recherche transculturelle).

... Interculturel (1970-1980)

Qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, entre civilisations différentes (dialogues interculturels).

... Pluriculturel (1973)

Composé de plusieurs cultures [> multiculturel].

... Multiculturel (1977)

Qui relève de plusieurs cultures différentes [> pluriculturel].

L'activité, c'est quoi ?

[Définition de Francine Best, philosophe de l'éducation, Les Cahiers de l'animation, n° 65, janvier 2009, CEMEA.]

L'activité est une succession d'actions qui :

- est fondée sur un besoin ;
- répond à un intérêt ;
- est déclenché par un désir ;
- fait l'objet d'un projet ouvert ;
- se déroule par opérations fonctionnelles ;
- constitue une expérience personnelle ;
- donne lieu à une réflexion ;
- permet d'atteindre un ou plusieurs objectifs : expressions, découvertes, acquisitions, communication.

Ressources

- > *Différences culturelles, mode d'emploi*, Clair Michalon, Sepia, 2007.
- > Cité nationale de l'histoire de l'immigration, www.histoire-immigration.fr
- > Kit pédagogique – Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes (2005), Pat Brander, Carmen Cardenas, Juan de Vicente Abad, Rui Gomes, Mark Taylor, CEMEA, book.coe.int/FR/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=FR&produit_aliasid=1899
- > *Les bibliothèques de rue*, Marie Aubinais, éditeur Bayard, ATD Quart-Monde, www.atd-quartmonde.org/17-octobre-Journee-mondiale-du.html?id_virtuel=1064 ; reportage de Thomas Chauvineau sur France Inter le 15 octobre 2010.
- > Des associations développant des pratiques interculturelles (non exhaustif bien évidemment) :
 - > Peuple et culture www.peuple-et-culture.org/
 - > Culture et liberté www.culture-et-liberte.asso.fr/
 - > AFS, vivre sans frontière www.afs-fr.org/fra_fr/home
 - > Méli Mélo Del Mundo www.melimeلودelmondo.fr/
- > Documentaires : *Benda Bilili*, de Renaud Barret, Florent de La Tullaye, France, Congo, 2010 ; *D'une seule voix* de Xavier de Lauzanne, France, 2010 ; *Bébés* de Thomas Balmès, France, 2010 ; *Illegal* d'Olivier Masset-Depasse, Belgique, 2010.
- > Quelques livres : *Le Vilain petit canard*, un conte d'Andersen ; *Le Chameau le plus rapide du désert* d'Isabelle Desesquelles et Alain Sèbe, Chêne édition ; *Le Roi des 3 Orients* de François Place, Rue du monde ; *Akiko* d'Antoine Guillopé, Picquier jeunesse ; *Fille des crocodiles* de Marie-Florence Ehret, Thierry Magnier ; *Aimer ses enfants ici et ailleurs* de Marie Rose Moro, Odile Jacob ; *École et citoyenneté, un défi multiculturel*, Armand Colin ; *La morale*, Terrain n° 48, février 2007, MSH éditions.



● Précarités et projet ?

**La précarité n'est pas la pauvreté. Il existe toutes sortes de précarités...
S'inscrire dans un projet suppose se sentir en sécurité...**

Quelques définitions

... Precarite

- Caractère de ce qui est précaire, incertain, instable, fragile ou révocable (en droit), *Encyclopaedia universalis*
- F1823) de précaire ; en littérature : caractère ou état de ce qui est précaire, fragilité, instabilité ; précarité de l'emploi ; en droit : caractère de la possession précaire, le fait de détenir à titre précaire ; contraires : pérennité, stabilité, *Petit Robert*
- Accroissement important des inégalités et précarisation générale de l'emploi (vers les années 80) qui touche toutes les couches sociales de la société (du haut avec les stocks options qui peuvent représenter une part importante de la rémunération des cadres, aux emplois peu qualifiés : ce sont les variantes de la précarité,) *Encyclopaedia universalis*.

• [Extrait de Différences culturelles, mode d'emploi, Clair Michalon.]

La précarité n'est pas la pauvreté.

La précarité génère des logiques conservatoires et des objectifs en termes de survie qui vont sous-tendre la plupart des actes collectifs.

La précarité impose une échelle de valeur centrée sur la relation sociale érigée en réponse existentielle. Elle suppose des structures sociopolitiques centrées sur la personne physique où l'anonymat est combattu. Ainsi les « personnes morales » que sont l'État, l'Administration, la Justice, etc. sont autant d'abstractions qui n'impliquent pas la soumission. Enfin, la précarité suggère une perception cyclique du temps, qui s'accommode mal de l'insertion dans un système de gestion prévisionnelle.

Les groupes sociaux sous l'influence de la précarité ont érigé la relation sociale au rang de valeur absolue. Ce phénomène est parfois renforcé par un autre facteur : l'appartenance à une culture de tradition orale. L'oralité est un mode de stockage et de transmission des connaissances [...] qui repose sur la mémoire d'une personne. Avoir accès à ce savoir impose donc la relation sociale [...].

Ces intervenants tentent de remobiliser ces jeunes en difficulté autour d'une « pédagogie du projet personnel ». En fait, il est demandé à des jeunes en situation éminemment précaire, de se projeter dans l'avenir, de s'y imaginer afin d'opérer sur eux-mêmes les apprentissages et modifications nécessaires. La construction pédagogique doit reposer sur deux éléments sûrs en situation de précarité : la connaissance du présent et l'expression du désir, en terme d'évolution. [...] La notion de programme, sans objectif, est probablement plus opérationnelle que la notion de projet.

Dans les cultures de précarité, seules « les personnes physiques » comptent. La qualité de la régulation sociale repose sur la qualité des personnes. Dans les cultures de sécurité, ce sont les personnes qui font qui importent qu'elles soient physiques ou morales. Or les personnes morales participent à la vie sociale par le biais d'une parole spécifique : la règle. Celle-ci est légitime pour ceux qui se reconnaissent dans le principe de fonctionnalité mais pas pour ceux qui sont en grande précarité. Cette distance à la règle explique une partie des actes délictueux constatés. Il faut donc repenser la règle, la loi, pour reconstruire sa légitimité : « la relégitimation de la règle par le désir d'accéder à la liberté » car tout homme « rêve d'un même monde, celui qui réconcilierait la solidarité et la liberté, sans allégeance ni solitude ».

... Culture

(cf. la définition de Clair Michalon dans le chapitre « Interculturalité et activité » page 60).

... Projets

[« Le projet comme concept », article d'un collectif d'enseignants de la Haute École de travail social, Genève, janvier 2008.]

En Occident, selon *Jean-Bernard Paturet*, chercheur, c'est à travers l'architecture que la notion de projet est devenue prégnante car c'est dans ce secteur que la nécessité d'une anticipation méthodique, seule capable d'engendrer une réalisation technique élaborée s'est avérée indispensable. L'utilisation du *designo* voit le jour : il signifie tant le « dessin » que le « dessein » ce qui nous permet déjà d'envisager les contours de tout projet, un but, mais aussi une technique, une idée mais aussi une réalisation.

Son étymologie est la même que celle de projection [...] « jeter devant ». Ainsi la projection fait-elle partie de tout projet. En se référant au *Grand Robert de la langue française*, Paturet, chercheur, attribue deux sens importants au terme de projet : celui de « situation que l'on pense atteindre » et celui « d'ébauche, de dessin, de plan ». Nous pouvons également souligner que le concept de projet est indissociablement relié à une vision occidentale du temps, linéaire avec une idée de progrès infini, où les événements ont un caractère d'unicité et non cyclique et répétitif comme il peut encore exister dans d'autres sociétés. Cette dernière remarque peut avoir son importance selon les sujets-acteurs auxquels se référera un projet et il s'agira de la garder en tête devant l'emballement actuel pour cette approche, voire l'envahissement dans certains secteurs du travail social [...]

En effet, on peut se demander si on peut encore exister sans projet ? D'après *Marie-Christine Jaillet*, chercheuse, l'individu contemporain semble de pas pouvoir exister sans projet. [...] Son hypothèse : la généralisation du projet constitue un des effets de l'individualisation de notre organisation sociale actuelle : les précédentes générations vivaient dans des sociétés où la destinée de l'individu était au fond inscrite indépendamment de lui par la tradition, sur prescription familiale, comme la simple reproduction d'une condition connue souvent de la génération précédente, le destin de l'individu ne lui appartenait pas. Nul besoin alors de formuler pour soi un projet. [...] Désormais, l'individu aspire à la fois à son autonomie et à son épanouissement. Il veut désormais décider de ce qu'il fera. [...] La face d'ombre est cependant moins réjouissante car la place d'un individu ne lui est plus dévolue, il lui faut désormais la gagner. Chacun est donc non seulement autorisé à exprimer un projet, à se projeter dans un lieu, une condition, un métier, mais est quasiment placé dans l'obligation de le faire. [...] Or, en tant que travailleur social, bon nombre d'usagers sont placés dans des situations de vie, matérielles et psychiques, trop précaires pour être compatibles avec la moindre capacité à se projeter hors de l'exigence du quotidien le plus prégnant.

[Autour de Anthropologie du projet, Jean-Pierre Boutinet, professeur en psychosociologie.]

Référence obligée de tout acte social qui se veut valorisé et valorisant, le projet s'insinue dans nos pratiques quotidiennes, qu'elles soient d'ordre professionnel ou plus personnel.

Toute action intentionnée paraît magiquement transformée en projet et, de ce fait, acquérir une force de légitimité.

Quels types de société, de culture, de conceptions ou de représentations conduisent à promouvoir le projet ? C'est ce que propose cet ouvrage. « Parler d'anthropologie du projet, précise l'auteur, c'est finalement s'interroger sur la façon dont les individus, les groupes, les cultures vivent le temps. »

Comme l'avait déjà esquissé Jacques Ardoino, un des théoriciens les plus féconds en sciences de l'éducation, le seul terme de projet, en France, recouvre, en réalité, dans la plupart des langues européennes, deux sens :

- celui d'intention, de but ou de visée ;
- celui d'actions, voire de programmation d'actes.

Ce double aspect du projet contenu dans un seul mot, contribue à rendre ce dernier plus complexe, certes, mais surtout plus détenteur dynamique de leur action conjuguée. ». [Extraits de la fiche de lecture de Françoise Cros sur le site www.persee.fr]

Projets et objectifs ; les vertus de l'initiative *(Clair Michalon, anthropologue)*

Dans un monde précaire, pour les hommes dépourvus de marge d'action, les équations de base sont évidentes : ceux qui se trompent disparaissent ; l'erreur est synonyme de mort et la vie de raison. Celui qui survit ne s'est pas trompé, celui qui survit longtemps ne s'est jamais trompé.

En conséquence, toute initiative paraît porteuse d'un risque mortel. Cette notion est exprimée par les langues parlées qui ne disposent que d'une seule expression pour désigner sans les distinguer « l'initiative », « le choix », « le risque » ou le « danger ». [...] On voit apparaître plus clairement à quel point la prudence correspond à un impératif. [...] Pour optimiser ses chances de survie, chacun doit imiter celui qui est parvenu à vivre le plus longtemps, son aîné, son « père ».

[...] Les groupes qui endurent la précarité ne sont pas hostiles aux idées de progrès, d'évolution, d'amélioration, pour tout dire, au développement. Mais ils sont prudents. « Tu feras comme ton père » est une disposition conservatoire⁽¹⁾ et non conservatrice⁽²⁾.

[...] Aujourd'hui dans les pays industrialisés, mais aussi dans d'autres pays, les cadres, employés ou salariés disposent de statuts de fait ou de droit qui leur assurent une marge de sécurité. [...] Au sommet de l'échelle sociale, la combinaison de différentes dispositions promet une sécurité presque entière : sécurité de l'emploi, hausse garantie du revenu, modes de rétribution diversifiés, logement et voiture de fonction [...]

Ainsi protégés, les hommes perçoivent l'initiative comme une qualité. En cas d'erreur, le risque est minime : alors qu'un agriculteur africain engage ses moyens d'existence à chaque étape du calendrier agricole, un céréalier français ou un éleveur des Pays-Bas voit une part de ses revenus garantis par des aides et subventions diverses. [...]

L'existence d'un certain droit à l'erreur a pour effet d'opérer une distinction entre les notions de risque et d'initiative. La borne ultime des sociétés de sécurité : la rupture totale entre initiative et risque par la plaidoirie dans une affaire politique et sociale du « responsable mais pas coupable ». Ainsi, « la collectivité est coupable de tout, l'individu n'est comptable de rien ».

Dans ce cadre, libérée de sa composante risque, l'initiative se fait vertu et progressivement les sociétés s'accordent à estimer « qu'il faut faire mieux que son père ». [...] L'obligation de faire mieux, de faire autrement s'est imposée, quitte parfois à ce qu'il y ait une singulière confusion entre « faire plus » et « faire mieux ». [...] Cette contradiction est si intériorisée qu'elle passe inaperçue à l'intérieur de la société industrielle. Par contre, elle est évidente et parfois insupportable aux yeux de ceux qui la contemplent de l'extérieur, depuis les sociétés peu ou pas industrialisés, ou simplement depuis la position d'un chômeur de longue durée, marginalisé. [...]

Cette logique tacite s'accompagne d'un objectif précis : la hausse du « niveau de vie » qui se définit et se mesure de manière élémentaire par le pouvoir d'achat que procure une heure de travail.

[...] Cet objectif possède une double caractéristique particulière : il est quantifiable et infini. Quantifiable pour chacun, il devient objet de comparaison pour tous, et donc objet de convoitise et de frustration, puissant moteur de l'activité humaine.

Étant par définition infinie, puisque non limitée, la hausse du niveau de vie engendre une tension sociale permanente. Sa visibilité et sa lisibilité en font le repère prédominant et la principale mesure des activités. [...]

À l'échelle quotidienne, c'est le cas du jeune cadre dynamique qui, pour soigner sa carrière et son niveau de vie, n'hésite pas à prolonger ses journées de travail au-delà des heures légales. Sa carrière et donc son revenu sont améliorés, mais son équilibre et celui de sa famille, caractéristiques non quantifiables, risquent d'en souffrir.

[...] La logique évolutive « Tu feras mieux que ton père » et le « niveau de vie », objectif quantifiable, sont les éléments de base dans lesquels les groupes en situation de sécurité bâtissent leurs stratégies sociales, leur perception du temps, leur avenir.

Cf. Fiche technique sur les notions d'objectif, d'évaluation dans le chapitre II, Métiers d'animateur, page 156 à 165.

1- « Cette logique désigne une priorité (la survie) et s'appuie sur les pratiques ancestrales dont la pertinence est éprouvée. Ce respect est un moyen. Le principe conservatoire ne s'interdit pas de rêver les changements, ni d'en sortir les opportunités. Mais il les apprécie avec une distance et un doute qu'explique aisément le contexte. »

2- « Cette logique redoute la dégradation des valeurs d'ordre et d'autorité, elle confond son objectif et ses moyens il ne faut rien changer pour que rien ne change. »

Exclusion sociale : éléments de réflexion

[Large extrait d'un article de Gérard Mauger, sociologue, *Notions*, Encyclopaedia universalis.]

La notion d'exclusion sociale est le produit de commissions et colloques où débattent différentes catégories de maîtres à penser le présent : hommes politiques, hauts fonctionnaires, journalistes et sociologues.

Mis en circulation par René Lenoir (*Les Exclus*, 1974), l'expression devient d'usage courant au début des années 1990. Les usages incontrôlés de cette notion clé des discours contemporains sur la nouvelle question sociale contribuent à occulter la crise de la société salariale dont résulte la situation qu'ils désignent.

• **Un concept scientifique inconsistant.** Mot-valise, la notion d'exclusion rassemble sous un même label des situations associées à des déficits d'intégration très diverses. Terme utilisé pour désigner des situations différentes, l'exclusion leur prête l'unité d'une substance et gomme la spécificité de chacune d'elle : par exemple, celle d'ouvriers, chômeurs de longue durée, licenciés après trente ans de travail dans la même entreprise, et celle de « jeunes à tout faire », stagiaires perpétuels, sans affectation scolaire, professionnelle ou matrimoniale, voués au stationnement à durée indéterminée « en base des tours ». Ils n'ont pourtant ni le même passé, ni le même présent, ni le même avenir.

Les décrire uniformément comme « exclus », c'est méconnaître à la fois la spécificité de leur condition et celle des déterminations qui les y ont conduits. C'est aussi, implicitement, voir dans cette condition une essence qui trouve en elle-même, c'est-à-dire dans l'inventaire de ses manques, ses raisons d'être.

Inséparable de son antonyme – l'insertion – l'exclusion introduit une solution de continuité dans les trajectoires biographiques et au sein de groupes sociaux contigus dans l'espace social et géographique. Ce faisant, elle conduit à ignorer les processus dont elle peut, à la rigueur, caractériser le terme. [...] Il faut rappeler que ce que l'on dénomme exclusion n'est que l'aboutissement d'un processus de dégradation (une série de décrochages dans les trajectoires) et **qu'entre « insérés » et « exclus » se situent tous ceux qui sont exposés plus ou moins durablement à la précarité.** Contre la vision dichotomique d'univers séparés (inclus / exclus, in / out), Robert Castel, dans *Les Métamorphoses de la question sociale*, 1995, suggère ainsi de distinguer des zones d'affiliation et de désaffiliation (par rapport au travail et aux réseaux de sociabilité) dont les frontières sont nécessairement floues.

Dès lors que l'on envisage l'exclusion comme un processus, il faut s'interroger sur **les mécanismes qui engendrent cette précarisation** dont l'exclusion peut être la conclusion. De toute évidence, elle trouve son principe en son centre – chez les inclus – à la fois dans la mise en place de nouvelles formes de domination dans le travail (flexibilité, délocalisation, etc.) et dans les transformations néolibérales de l'État (effritement des protections de l'État social).

• **Une notion politiquement opératoire.** En fait, la fortune de la notion d'exclusion suit de peu la réhabilitation de l'entreprise et la célébration des vertus du marché. Cf. *La Misère du monde*, Pierre Bourdieu, 1993 : pendant que la main droite de l'État, réhabilitant le profit, adoptait des mesures néolibérales qui engendraient précarisation et exclusion, la main gauche, qui prétendait tout ignorer des activités de la main droite, prenaient des mesures destinées à les combattre. Double discours d'un État illusionniste qui, en focalisant l'attention du public sur les activités caritatives qu'il mène d'une main, la détourne des activités lucratives qu'il encourage de l'autre, provoquant ici les dommages qu'il semble là s'évertuer à réparer. En invitant à rechercher les causes de l'exclusion chez les exclus, le substantialisme inhérent à la notion d'exclusion écarte l'idée même d'une politique préventive et cantonne l'intervention politique aux mesures réparatrices d'une sorte de SAMU social : politique dites d'insertion et mise en place du Revenu Minimum d'Insertion.

Théoriquement inconsistante mais politiquement opératoire, la métaphore de l'exclusion a de multiples vertus. En délimitant des populations cibles et en invitant à rechercher dans leurs manques les causes de leur état, elle conduit, par exemple, à l'invention du concept d'« inemployabilité » : ainsi s'ouvrait aux activités de réparation sociale et aux réparateurs un nouveau créneau dont l'indétermination donnait libre court à l'imagination. Par ailleurs, dans la mesure où la ségrégation sociale est aussi spatiale, la notion d'exclusion se prêtait également à la spatialisation de la nouvelle question sociale : les exclus étaient regroupés dans les cités ghettos, on pouvait envisager de traiter le problème dans le cadre d'une politique de la ville, quitte à devoir inventer au fil des gouvernements successifs ce que pouvaient être ses moyens et ses fins.

1 • • • • • DU SENS À L'ACTION • • • • •

Mais cette mobilisation dans un cadre rénové des ressources traditionnelles de l'action sociale en faveur des exclus méconnaît leur condition : ni invalides, ni handicapés, ni déficients, ces derniers ne sont pas des cas sociaux. Invalidés par les transformations du marché du travail, surnuméraires (comme dit Robert Castel), leur sort ne dépend ni des politiques d'insertion ni de la politique de la ville. Une fois constaté l'échec de ces politiques, et faute d'envisager un changement d'orientation, la question sociale est alors réduite à une question de police. La focalisation de l'attention sur les violences urbaines des jeunes des cités, qui perdent alors leur label d'exclus pour celui de délinquants, conduit à renforcer les politiques sécuritaires et à consolider l'État pénal au détriment de l'État social.

La notion d'exclusion apparaît ainsi solidaire des trois paradigmes réputés explicatifs de la nouvelle question sociale et des trois solutions qui leur sont souvent associés :

- l'insertion comme remède à un problème de formation ;
- la politique de la ville comme antidote à un problème de ségrégation spatiale ;
- la politique sécuritaire comme solution à un problème d'autorité.

Voir aussi : communauté, contrôle social, délinquance, déviance, État, solidarité sociale.

Ressources

- > *Différences culturelles : mode d'emploi*, Clair Michalon, Sepia, 1994, réédité en 2007. (www.cilo.fr)
- > *Anthropologie du projet*, Jean-Pierre Boutet, PUF, 2005.
- > *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue suivi de L'Éducation et l'action sensée*, Daniel Hameline, ESF, 1995.

Auprès de l'association Agir Tous pour la Dignité (ATD Quart-Monde, www.atd-quartmonde.org)

- > *Les Bibliothèques de rue*, « Quand est-ce que vous ouvrez dehors ? », Marie Aubinais, éd. Bayard.
- > *Le Principal, il nous aime pas* (le combat d'un principal de collège pour réussir la mixité sociale).

● Situations de conflits

**« Il n’y a pas d’éducation sans conflit.
Le petit humain a besoin avant tout de l’autre dans le conflit.
Or, aujourd’hui, personne n’a envie de rencontrer l’enfant dans le conflit. »**

Madame Eschapaspe, directrice de l’association Arcréation – Mot de passe

Quelques définitions

Agressivité : fondement de la vie qui détermine un territoire (matériel et psychologique). L’agressivité permet de défendre nos territoires individuels et collectifs à l’intérieur d’un territoire culturel situé dans l’ensemble de la vie sociale. L’agressivité ne vise jamais la destruction. Dès le moment où je sens que le danger est trop important pour moi, je déclenche un mouvement de colère ou d’agressivité qui a pour but de réduire, voire détruire la menace faite à mon intégrité personnelle.

Construction de la loi : depuis la nuit des temps, la violence est un moyen « normal » pour régler les conflits entre nous : nous avons perdu l’inhibition biologique qui interdit aux mammifères de s’entre tuer à l’intérieur d’une même espèce. Il nous faut régler la question de la violence, il nous faut construire le droit. Or, pour construire ce droit, il faut désormais travailler dans l’incertitude : décider de construire ensemble des valeurs. La formation de la citoyenneté devient un enjeu majeur pour nos systèmes éducatifs. (d’après la conférence introductive au « forum écolo » de Bernard Defrance, professeur de philosophie, « La construction de la loi à l’école »).

La nature de l’autorité paraît triple : légitime (de fonction), personnelle (son influence, son charisme, ses compétences, le poids de sa personnalité, une capacité d’adaptation), consentie (aptitude d’un responsable à exprimer et satisfaire les aspirations et les besoins des membres de son groupe). Le véritable problème de l’autorité est un problème de dosage entre ces 3 dimensions, au risque de sombrer dans le pouvoir, voire le pouvoir arbitraire, l’autoritarisme.

Conflit

- Les sources d’un conflit. On peut distinguer globalement 2 dimensions du conflit qui vont souvent s’interpénétrer même si quelquefois l’une d’elle est plus dominante et évidente que l’autre suivant les situations : une culturelle et psycho-affective et une socio-organisationnelle (le pouvoir). Lorsqu’un conflit existe, il engendre certains types de relations.
- Les réactions aux situations de conflits : stratégies de fuite, d’adoucissement et de face à face ou d’affrontement ouvert.
- La résolution des conflits. Identifier clairement sa source (conflit de « personnes », conflit de « territoire » ?). Repérer le mode de réaction au conflit de tous les protagonistes dont soi-même. Mettre en pratique une démarche de négociation et d’écoute.
- La démarche de résolution des conflits. La transformation du conflit en problème. Avoir un état émotionnel stable (Self contrôle). Être acteur à part entière : agir (« On ne peut pas ne pas agir »).
- Les sept niveaux de règles, de l’arbitraire personnel aux principes éthiques en passant par la politesse, les coutumes, les habitudes mais aussi les rites culturels et religieux, mais encore les règles techniques du travail, du fonctionnement social, mais encore les règles de droit, civil et pénal, sans oublier les règles morales, les valeurs. Les principes éthiques ne se discutent pas, ce sont eux qui permettent qu’il puisse y avoir discussion dans une démocratie sur les 6 autres niveaux.

Quelques principes de DROIT

[Rédigés par Frédéric Pérez, formateur, FRANCAS].

La loi est la même pour tous.

Nul n'est censé ignorer la loi.

Nul ne peut être mis en cause pour un acte dont il n'est pas l'auteur ou le complice.

Nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort qu'à lui-même.

Toute infraction entraîne punition et réparation.

Pour une même infraction, un mineur est moins lourdement puni qu'un majeur.

Nul ne peut se faire justice à soi-même.

Nul ne peut être juge et partie.

Le citoyen obéit à la loi parce qu'il l'a faite avec les autres citoyens.

L'interdit de la violence ne se discute pas démocratiquement puisqu'il permet la discussion démocratique ?

La violence n'est légitime que dans deux cas : l'urgence, c'est à dire la légitime défense, et après épuisement de toutes les voies de droit pour rétablir le droit.

Négociation

La négociation peut être un moyen efficace de résolution de conflit. Il n'existe pas encore de théorie unifiée de la négociation. On distingue 3 niveaux de conflits :

- institutionnel (traduit les dysfonctionnements au niveau organisationnel)
- groupal (conflits interpersonnels)
- individuel (inter psychique)

La négociation est un processus dont l'enjeu est de tenter d'arriver, à partir de positions divergentes des acteurs, à des points d'accord.

Cf. dans le chapitre II Métiers d'animateur, Atelier sur les pratiques professionnelles, page 154.

Réfléchir...

« Savoir que la vie des autres ne se confond pas avec la nôtre, que dans leur indépendance est leur dignité, voilà qui ne s'admet guère du premier coup, et d'aucuns ne l'admettront jamais. La dignité des autres, nous la recevons mal, enclins que nous sommes à trouver la nôtre dans leur soumission », Max-Pol Fouchet, *Les évidences secrètes*, Ed Grasset.

« Ma deuxième idée, c'est que la citoyenneté n'est pas quelque chose qu'on vous donne mais qui se construit collectivement. Et notamment dans les conflits. Notre société est minée par la violence, la défiance et l'antagonisme mais ne sait plus accepter les conflits, les organiser et en négocier les issues », Etienne Balibar, philosophe, dans *Telerama* 3197, 20 avril 2011.

« Ce qui est flexible et fluide grandira, ce qui est rigide et bloqué s'atrophiera et mourra », Sun Tsé (Vème siècle avant JC).

« Le conflit est nécessairement une situation de heurt entre des opinions, des intérêts, des conceptions ou des valeurs. Une telle situation provoque très souvent des sentiments négatifs : tension, anxiété, agressivité, insécurité, rancœur, blessure, ... Ceci explique que bien souvent des personnes préfèrent éviter les conflits et ont recours à des attitudes de fuite, d'inhibition ou de manipulation, ou alors tombent dans l'attaque agressive. Le conflit implique l'affirmation de ses positions personnelles, la critique, la réfutation (mais donc aussi l'écoute et la prise en compte) des positions de l'autre ; la recherche de compromis (lorsqu'il semble souhaitable ou nécessaire. »), extrait d'un ouvrage de formation.

Ressources

- > *L'Acteur et le système*, Michel Crozier et Erhard Friedbert, éd. Seuil, 1984.
- > *Le Changement social*, Henri Mendras et Michel Forse, éd. Armand Colin.
- > *L'identité au travail*, Renaud Sainseaulieu, éd. Presses de la fondation des sciences politiques, 1997.
- > « L'autorité a-t-elle un sexe ? », Actes du colloque de la FNEPE, 23 & 24 novembre 2007, hors-série de la revue *L'école des parents*, n° 570, mars 2008.
- > *Comment sortir des conflits dans le travail*, Dominique Chalin-Eyssette, Dunod, 1983.
- > *La Médiation et la résolution des conflits*, Hubert Tuzard, PUF, 1977.
- > *La Systémique*, Daniel Durand, coll. « Que sais-je » n° 1795 (une approche de la complexité).

Des questions de société : l'éducation aujourd'hui

Rencontres à thème concernées

Laissez-moi le temps de devenir grand !
La chronobiologie
Impact des évolutions de la société dans l'éducation
Promouvoir la « bien traitance »
Le corps aujourd'hui et dans l'éducation
Notion d'autorité
La coéducation
La relation aux familles
Activités ... activité...



Objectifs de ces rencontres

- > Apporter des connaissances sur le développement de l'enfant et les notions clés de cette période de la vie.
- > S'interroger sur l'impact des évolutions de la société sur l'éducation des enfants et des adolescents.
- > Réfléchir à la coéducation et à la place des familles dans les structures d'accueil.
- > Réinvestir ces données pour des actions éducatives et des pratiques quotidiennes adaptées et cohérentes.

« Bien traiter un enfant tisse une trame subtile autour de lui, où la construction de son identité est inséparable de cohérence, continuité, respect de son histoire, projet pour son devenir, soutien à la parentalité de son père, de sa mère, accompagnement des adultes en difficulté qui l'entourent. On réintroduit ici la dimension de tendresse et d'émerveillement que tout enfant est en droit d'attendre pour grandir dans la confiance en soi et en l'autre, dans le désir d'apprendre et de découvrir. » Danielle Rapoport, dans *Naître et grandir autrement*, sous la direction de Catherine Bergeret-Amselek, Desclée de Brower, 2001.

• • • Laissez-moi le temps de devenir grand

Aujourd'hui, les structures de loisirs accueillent de nombreux jeunes enfants, et ce dès l'âge maternel. Chacun arrive avec son histoire, ses rythmes propres, là où il en est de son développement. Aussi, comment accueillir et accompagner au mieux ces enfants dans leur adaptation à la vie sociale, au groupe, en tenant compte des différents rythmes auxquels ils sont soumis ?

L'aménagement du temps de l'enfant n'est pas une idée nouvelle, en effet, dès 1946 le plan Langevin-Wallon essayait de montrer qu'il fallait s'intéresser au temps de l'enfant en général, malheureusement, ce plan est resté dans les cartons.

L'objectif initial, non des moindres, étant de rendre l'école obligatoire, il a fallu céder à certaines exigences des familles, comme les vacances d'été pour permettre aux enfants d'être présents lors des moissons et vendanges. Les contraintes extérieures (économiques et sociales) se sont multipliées aboutissant notamment à la mise en place du découpage des différentes académies en zones... Initiative bien éloignée du souci de l'enfant et de son développement harmonieux !

La chronobiologie qui date des années 50 a démontré que tout être vivant possède des rythmes biologiques « des événements vont se reproduire à l'identique au bout d'une certaine période de temps ». Viennent s'ajouter des variations aléatoires qui les perturbent. C'est donc en ayant une bonne connaissance des rythmes de l'enfant que l'on peut, d'une part, les respecter et, d'autre part, éviter de trop les perturber.

Permettre de se découvrir à travers de multiples activités, avoir le temps pour rêver, penser. Pour préserver l'équilibre des enfants, il est important de s'intéresser simultanément au physique, au psychologique et à l'en-

vironnemental. L'harmonie entre ces trois pôles est nécessaire. L'enfant doit être considéré dans sa globalité et dans sa cohérence. Le mettre en situation de sécurité est indispensable, tout en sachant que chaque individu a ses propres rythmes.

Réfléchir à l'aménagement du temps de l'enfant, à la qualité de sa disponibilité est un élément central de son « être éducateur ».

Les animateurs exercent une des fonctions éducatives dans notre société.

Pour reprendre l'expression de Francesca Flaman, fondatrice de l'institut de la bien-traitance, « le métier d'éducateur repose sur des bases qui ne paraissent pas évidentes à cerner, car si l'éducateur doit transmettre du savoir et donner du sens à la loi, il ne peut pas le faire uniquement par un enseignement didactique ou par la lecture de documents. La relation qu'il doit établir avec les enfants, les jeunes, les familles, le confronte à la transmission dans des aspects tangibles comme les actes de la vie quotidienne et des aspects plus subtils, impalpables, comme la présence, la disponibilité, l'écoute, la parole. Pour mener ce travail, l'éducateur a besoin de se référer à des valeurs » et être attentif à ses pratiques.

Ainsi, si l'on se réfère aux travaux de Winnicott, pédiatre et psychanalyste, les adultes doivent établir avec les enfants un lien stable, fiable et continu. Être dans une relation bienveillante, chaleureuse, attentionnée, affectueuse, un lien intense MAIS qui n'a pas à être intime. Aussi, tout adulte en situation d'accompagnement, doit approfondir les charges affectives qui pèsent sur lui, afin d'être disponible aux publics.

Réfléchir à la façon dont sont abordées les questions d'éducation et plus encore de coéducation des enfants autrement qu'en termes de contrôles, de contraintes, de conflits, même si ces dimensions sont consubstantielles à tout projet éducatif... Michel Manciaux, pédiatre, en juin 2000, nous invite à reconnaître, développer, mobiliser les compétences des uns et des autres dans une véritable démarche de bien-traitance. Alors, comment **améliorer ses attitudes** : la présentation, la parole et le dialogue, le geste, le regard, le toucher, la distance physique ?

L'animateur par son attitude et grâce aux différentes situations qu'il propose doit permettre à l'enfant, aux enfants, de satisfaire leurs besoins vitaux, fondamentaux. Connaître ces besoins permet souvent de comprendre, reconnaître le comportement d'un enfant, d'un groupe d'enfants et ainsi d'adapter l'environnement dans un temps donné en lien avec ce qui est observé et ce qui est connu.

Ressources

- > *Écouter et faites écouter la chanson de Hélène Schalk et Hal Collomb : « Lanceur de toupie » (compagnie l'épouvantail : www.epouvantail.net)*
- > *Le Jeune enfant dans la civilisation moderne*, A. Gesell, PUF, 1943.
- > *Les Étapes majeures de l'enfance*, Françoise Dolto, Gallimard, 1997.
- > « 5-12 ans, les enfants et leur enfance », Michel Richard, *Chronique sociale*, 1998.
- > *Cahier de doléances pour EUX*, 26 mai 2010, les États Généraux de l'Enfance, éd. Petra, etatsgenereuxpourlenfance.blogspot.com
- > *Histoire de l'enfance en Occident*, sous la direction de Egle Becchi et Julia Dominique, Seuil, 1998 (2 tomes).
- > *Un Monde qui dévore ses enfants*, Claire Brisset, éditions Liana Levi, 1997.
- > Les revues *L'école des parents*.

• • • La chronobiologie

Cette science, toute récente, a été reconnue par l'Académie des Sciences vers 1960 en tant qu'une sous-discipline de la biologie. Son développement était alors possible.

Quelques notions de chronobiologie

Trois grands rythmes biologiques rythment la vie de tous, adultes comme enfants : le rythme circadien, le rythme infradien, le rythme ultradien.

- Le **rythme circadien**, période de 24 heures autour du jour, s'inscrit, selon les personnes, entre 20 à 28 heures, soit un écart de 8 heures entre les extrêmes ce qui est énorme, pour une moyenne plus proche de 25 heures que de 24 heures, référence du temps social. Cette différence explique certaines des difficultés de la vie en groupe.

- Le rythme veille/sommeil est très important : une veille de qualité permet normalement un sommeil de qualité. Les interactions entre la veille et le sommeil sont essentielles.
- Le rythme de la température centrale. Elle passe par une phase en creux au milieu de la nuit (entre 2 et 5 h du matin généralement). La température du corps est alors au plus bas à ce moment-là, d'où une sensation de fraîcheur si l'on est réveillé pour commencer à remonter au moment de l'éveil spontané. Il apparaît quand la personne concernée est en fin de nuit. Chacune a sa propre horloge spontanée. Cet éveil spontané est résistant à tout changement. L'augmentation de température s'effectue toujours en fin de nuit, quelle que soit l'heure à laquelle la personne s'est couchée. En parallèle de la température qui s'élève se déclenche une hormone particulière, le cortisol, qui permet de gérer le stress. Cette hormone se met en route toujours à la même heure quelle que soit l'heure du coucher.

La température augmente progressivement dans la journée jusqu'à atteindre un plateau en fin de journée où elle va baisser. À ce moment-là, un frisson devrait être ressenti qui indique que c'est le bon moment pour aller se coucher. Il n'y aurait alors aucune difficulté d'endormissement et à sombrer dans le premier sommeil de nuit.

- La plupart de nos systèmes hormonaux fonctionnent sur un rythme circadien. C'est le cas de la mélatonine qui, en sus, est dépendante de la façon dont la veille se déroule. Cette hormone est une espèce de pile qui se recharge quotidiennement grâce à la luminosité de la journée mais qui a besoin d'obscurité pour pouvoir être sécrétée. Ainsi un flux lumineux reçu au moment du coucher (que ce soit une télévision, un écran, ou tout autre objet lumineux) empêche les bons signaux d'être envoyés au cerveau et perturbe sa sécrétion. La réception de flux lumineux donne l'impression de ne pas être fatigué...

- Le **rythme infradien** concerne une période de quelques jours à quelques mois (menstruation, gestation, hibernation).

- La période de menstruation chez la femme qui dure, selon les femmes et selon une rythmicité bien régulière chez chacune d'elle, de 28 à 31 jours. Cette rythmicité joue sur l'ensemble de son organisme : sur l'ovulation, évidemment, mais aussi sur son niveau de performance. La femme doit faire des efforts plus grands au moment de l'apparition de cette baisse. Cela joue également sur ses systèmes hormonaux, et en particulier sur le système thymique, système régulateur de l'humeur, ce qui explique la mauvaise humeur chez certaines femmes au moment de leurs règles.
- L'horloge annuelle a d'abord été étudiée chez l'animal hibernant, notamment chez les mammifères. Cette hibernation est tout simplement utile à la survie de l'animal : il stocke toutes les ressources énergétiques dont il a besoin au moment des saisons où la luminosité est la plus importante, puis il utilise cette réserve à minima pendant la saison hivernale en hibernant.

À partir de là, l'étude a été étendue au niveau de l'homme et elle a permis de constater que la saison d'hiver avait des répercussions sur l'organisme humain : une fragilité plus grande, une fatigabilité plus importante, des systèmes immunitaires moins performants à cette saison-là. Ceci explique pourquoi c'est en hiver que l'homme est plus souvent malade et non pas à cause du froid. C'est à cette saison qu'apparaît aussi la dépression saison-

nière qui touche des personnes de fin novembre jusqu'en mars. Ces personnes, dont les adolescents et vraisemblablement aussi les enfants, n'ont pas la capacité en elles de réguler leur horloge intérieure (emploi de la luminothérapie).

• Le **rythme ultradien** s'inscrit dans des périodes très courtes, très brèves qui régulent notre rythme cardiaque et respiratoire. Ces rythmes sont tellement réguliers depuis notre naissance avec quelques évolutions avec l'âge, qu'on oublie que ce sont des rythmes. C'est quand ils se dérèglent qu'on se souvient qu'ils doivent être régulés.

- Les rythmes cardiaques que les chercheurs, dont Claire Leconte, utilisent beaucoup, sont significatifs d'une modification au sein de l'organisme. En particulier, ils font que l'organisme se met en situation défensive : l'accélération cardiaque se fait au moment où un stress est susceptible d'apparaître, en prévention. Chez l'enfant ce système-là se produit très souvent au cours de la journée et est évidemment source de fatigue. Cela a beaucoup été étudié au cours de la pause méridienne.
- L'horloge du sommeil, c'est-à-dire, la succession de stades à l'intérieur des différents cycles qui constituent le sommeil. Chaque cycle dure 90 minutes. Le dernier stade de chaque cycle comporte toujours une phase particulière qui se reproduit tout au long de la nuit. L'architecture de ces différentes phases n'est pas identique d'un cycle à l'autre : la durée est la même pour chaque cycle mais la répartition des phases est différente entre le début du sommeil et sa fin.

En début de nuit, le 1er cycle, après endormissement court si couché au moment propice, se caractérise par la présence des stades 3 et 4. Le stade 3 correspond à une période de sommeil lent et profond, le stade 4 à une période de sommeil très long et très profond. Ce sont des stades indispensables à tout le monde pour la récupération physique de la fatigue musculaire. C'est aussi au cours du stade 4 qu'est sécrétée l'hormone de croissance, d'où l'importance de ce stade pour l'enfant. Une expression d'antan « le sommeil d'avant minuit compte double », intuitive à l'origine se révèle être une réalité scientifique. Ces stades 3 et 4, en particulier le 4, sont très importants en durée lors du 1er cycle, diminuent en durée lors du 2e cycle pour ne plus se retrouver lors des cycles suivants. À la place se développe le stade 5, très bref dans le premier cycle. Il augmente en durée au fur et à mesure que la nuit avance. Il s'agit de celui que l'on appelle le sommeil paradoxal (éveil du cerveau tandis que le musculaire s'inhibe) ou encore sommeil à mouvement oculaire rapide ou encore sommeil du rêve. C'est dans le dernier cycle de la nuit qu'il va être le plus long. On sait aujourd'hui par les IRM que ce stade est particulièrement important pour trier les informations apprises auparavant, et sur la mise en mémoire à long terme à partir de ce tri des informations indispensables à la connaissance. Les deux pôles de la nuit sont importants.

Les différentes horloges, en particulier circadiennes n'ont pas la même rapidité de rerégulation et de resynchronisation entre elles : il faut 48 heures pour un nouveau rythme veille/sommeil, 8 à 10 jours pour la température centrale et 2 à 3 semaines pour les hormones.

L'aménagement des temps de vie de l'enfant (et des jeunes)

Depuis des années, et dès 1962, des médecins ont alerté les pouvoirs publics sur le « malmenage scolaire » des enfants. Il faut attendre 1980 pour que des scientifiques comme les professeurs Reinberg, Montagner et Testu affirment la nécessité de prendre en compte les données de la chronobiologie et de reconnaître les influences du milieu familial et de l'environnement, les conditions de vie, des rythmes de vie sociaux. C'est dans ce contexte qu'une « politique d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant » prit naissance, intégrant tous les temps sociaux des enfants et des jeunes.

Quelques 30 ans après, entre pressions économiques, sociales et culturelles, l'organisation des temps des enfants et des jeunes suscitent toujours moult débats, confrontations, décisions qui impactent le quotidien de chacun et de tous.

Pour que cet aménagement soit couronné de succès, c'est-à-dire contribue à un mieux vivre des enfants et à un bien-être de tous, professionnels compris, il faut :

- s'approprier la réflexion à mener en équipe pédagogique constituée de tous les acteurs éducatifs dont les parents ;

- vaincre les résistances tenaces au changement.

Il s'agit, non pas de juxtaposer des temps l'un à côté de l'autre, mais de penser l'ensemble de ces temps dans une démarche globale, faire preuve d'imagination, d'inventivité, en s'inscrivant dans la réalité territoriale dans laquelle le projet se construit. Vers un projet éducatif de territoire (PEDT) ?

Des questionnements

- Intérêt des grasses matinées en particulier pour les enfants ? Un manque de sommeil est-il récupérable ?
- Quid de l'organisation scolaire qui génère un surplus de travail justement au moment le moins favorable, l'hiver ?
- Que faire en cas de pratique intensive, importante d'une activité physique ou sportive (besoin impératif de stade 4 du sommeil pour récupérer des efforts supplémentaires et régénérer sa musculature) ?
- Quid du nanisme psychosocial constaté ces dernières années ?
- Sensibiliser tous les professionnels de l'éducation dont les familles à la connaissance de la chronobiologie ?
- Conséquences des réveils autres que spontanés ?
- Moment préférable pour apprendre une leçon ?
- Conséquences d'une semaine de 4 jours ? Un dérèglement permanent du rythme de vie de l'enfant.

En conclusion

L'importance de conserver un rythme régulier, période scolaire ou non, car les interruptions de séries provoquent des périodes de rerégulation et de resynchronisation provoquant des fatigues et limitant les performances des personnes.

Chaque personne dispose de rythmes qui lui sont propres, à concilier avec la vie en collectivité.

Apprendre à travailler ensemble (coéducation).

Ressources

- > *Des Rythmes de vie aux rythmes scolaires. Quelle histoire !* Claire Leconte, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Savoirs mieux », mai 2011.
- > *Les Rythmicités de l'enfant, des rythmes sous influence*, Nadine Le Floch, JPA, octobre 2004.
- > *La Chronopsychologie*, P. Leconte, Claire Leconte-Lambert, Que sais-je, n° 2549, 2e édition, 1995.
- > *Chronopsychologie : rythmes et activités humaines*, Claire Lambert, A. Lancry, P. Leconte, Presses universitaires de Lille, 1988.
- > *Les Rythmes de l'enfant et de l'adolescent*, Hubert Montagner, Stock, Paris, 1983.
- > *Le Développement des rythmes circadiens chez les enfants*, Th. Hellbrugge, 1960.

● ● ● Impact des évolutions de la société dans l'éducation

Les tendances sociétales et leurs effets sur le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent : il y a des éléments de base qui ne changent pas du fait de l'âge biologique et des éléments qui se manifestent différemment du fait des « empreintes » de la société. Ce sont des tendances qui se dégagent, ce que les adolescents peuvent appeler des modes. Elles modifient les comportements à notre insu et orientent des attitudes autant dans l'attitude éducative des familles que dans le positionnement de l'enfant lui-même face au monde.

Mme Eschapasse, psychanalyste et directrice de l'association Arcréation – Mot de passe, fait quelques constats sur l'enfant et l'adolescent dans leur rapport à leur environnement aujourd'hui.

- Le rapport à la nourriture : pouvoir manger à toute heure... ; tendance à calmer l'enfant avec de la nourriture.
- Le rapport au corps : la question de l'agitation, d'un corps qui ne tient plus en place, qui n'a jamais fini de se poser.
- Le rapport à la sexualité et aux questions fondamentales : une période de latence qui n'est plus à l'œuvre, la confusion de l'intime et du tabou.
- Le rapport au temps : « Des enfants qui grandissent selon le rythme de leurs aînés. »
- Les moyens de communication actuels : « Certaines personnes sont "à côté" mais pas forcément "avec" en lien de communication. »
- Le rapport aux techniques (téléphone portable, oreillette, TV, Internet, image, etc.) : une nouvelle génération très compétente d'un point de vue technique, mais souvent démunie d'un point de vue affectif...
- Le rapport à l'information : « L'enfant peut aller chercher ses informations comme il le souhaite », qu'il ingurgite souvent sans filtre.
- Le rapport aux images : digérer des choses que l'enfant ne peut différer conduisant à des confusions dans sa tête.
- Le rapport à l'Avoir (la possession) : « Je veux, je prends », par rapport à l'Être.
- Le rapport aux limites « le TOUT possible » (dont les règles, la Loi) : « La génération actuelle est très en manque d'expériences des limites, introduites par un adulte » ; « Pour certains il y a un réel manque de structuration. Ce n'est pas forcément qu'ils soient hors limite puisque pour eux la limite n'a pas été mise en place. »
- Le rapport aux adultes (dont les parents), à la société : « C'est une sorte de laisser-aller qui crée des confusions pour l'enfant » ; « Nous sommes dans une société qui a du mal avec son idéal » ; « Les jeunes cherchent un héros, que l'on disait autrefois "sans peur et sans reproche" » ; « Lorsque vous dites Non à un enfant, c'est comme si vous lui donniez un outil pour "entrer" dans le champ de la société » ; « Une équipe d'animateurs devrait être invitée à révéler sa propre capacité de frustration pour éduquer l'autre » ; « être limité n'est pas grave ».

Ressources

- > Les Textes de l'association Arcréation – Mot de passe à découvrir sur le site arcreation.com [Tendances sociétales et leurs effets sur le psychisme de l'enfant (13/04/10) ; Les interactions entre adolescents et adultes : Un pas de côté nécessaire (12/10/09) ; Le positionnement de l'animateur : le métier, les effets de société sur la structuration psychique de l'enfant (05/02/07) ; La question du Cadre et des Limites : l'adulte face à l'enfant (05/10/01)...]
- > *Un Monde sans limites*, Jean-Pierre Lebrun, Erès, 1997, réédité en 2009.
- > *Qui a peur des jeux vidéo*, Serge Tisseron, Albin Michel, 2008.
- > *L'Adolescence volée*, Stanislas Tomkiewicz, Hachette Littératures, 2002.

• • • Notion d'autorité

Précisions de **Laurent Ott**, formateur, chercheur en travail social, docteur en philosophie, éducateur, enseignant et militant associatif.

Le concept d'autorité est de nos jours particulièrement dévoyé. En effet, cette notion est généralement pensée comme un retour nécessaire. Il existe une véritable nostalgie de l'autorité de nos jours.

Nous connaissons tous le refrain connu de l'autorité qui se serait perdue après 1968, l'inversion des valeurs, la démission des parents, le non-respect des institutions, la culture du jeunisme et la théorie de l'enfant-roi.

Pour l'animateur, la question de l'autorité s'appréhende souvent depuis la peur de « ne pas y arriver », de ne pas tenir le groupe, de se laisser déborder ou manipuler par les enfants.

De sorte que la notion d'autorité constitue une mise en accusation ou une critique fréquente que ce soit vis-à-vis des enfants qui en abusent, que des adultes qui en manquent (ou la refusent).

Dans le cadre d'une formation et d'une réflexion sur ce sujet, il est important de montrer comment et surtout pourquoi la notion d'autorité a changé dans la société et vis-à-vis des enfants ; comprendre que l'autorité n'a pas tant disparu que muté tout au long du XXe siècle.

Nous devons pouvoir comprendre comment l'autorité, en pédagogie, constitue un stade avancé des méthodes éducatives. Nous devons également rendre compte du fait que l'autorité n'a rien à voir avec l'autoritarisme, pas plus que la sécurité n'a à avoir avec le sécuritarisme.

Si nous admettons que l'autorité vise avant tout à développer la capacité de chacun à être auteur de ce qu'il fait, nous pouvons envisager les modifications et implications nécessaires pour la relation éducative.

Dès lors, tout projet devrait se poser la question de l'autorité à laquelle il s'adresse, comment la reconnaître, la consolider et la faire progresser. Il s'agit là d'un vaste chantier.

Enfin, le travail éducatif à partir et sur l'autorité nécessite la mise en place d'une réelle pédagogie sociale et donc de définir ce concept et d'étudier en particulier comment une telle pédagogie se construit par des pratiques orientées dans deux directions : le développement des capacités d'expression des individus et des groupes, ainsi que le développement des capacités d'auto-organisation.

Ressources

- > *L'Enfant-roi, entre mythe et réalité*, sous la direction de Nicolas Murcier et Laurent Ott, éditions Philippe Duval, 2010.
- > *Autorité et autorisation*, Alain Vulbeau, Jacques Pain, Vigneux : Matrice, 2002.
- > *L'Enfant, chef de famille, l'autorité de l'infantile*, Albin Michel, 2003, *Le Règne de la séduction : un pouvoir sans autorité*, Albin Michel, 2012, *Il est permis d'obéir : l'obéissance n'est pas la soumission*, Albin Michel, 2009, et en livre de poche, 2012, Daniel Marcelli.
- > *Questions d'autorité*, Patrice Huerre, Danièle Guilbert, Jean-Yves Le Four et Daniel Marcelli, Erès, 2006.
- > *Différences culturelles, mode d'emploi*, Clair Michalon, Sépia, 1997, réédité en 2000, 2003, 2007.

● ● ● Promouvoir la bien-traitance

Préalable

Le champ de l'animation est rattaché professionnellement au secteur social. Les animateurs exercent une des fonctions éducatives dans notre société. Or, pour reprendre l'expression de Francesca Flaman, fondatrice de l'Institut de la bien-traitance, « le métier d'éducateur repose sur des bases qui ne paraissent pas évidentes à cerner, car si l'éducateur doit transmettre du savoir et donner du sens à la loi, il ne peut pas le faire uniquement par un enseignement didactique ou par la lecture de documents. La relation qu'il doit établir avec les enfants, les jeunes, les familles, le confronte à la transmission dans des aspects tangibles comme les actes de la vie quotidienne et des aspects plus subtils, impalpables, comme la présence, la disponibilité, l'écoute, la parole. Pour mener ce travail, l'éducateur a besoin de se référer à des valeurs » et d'être attentif à ses pratiques.

Par ailleurs, le ministre de la Famille, Philippe Bas, invitait la société française à penser l'intérêt de l'enfant dans la réforme de la protection de l'enfance qu'il proposait sur la base de trois piliers : la prévention, l'organisation du signalement et la diversification des modes de prise en charge. Il ne veut plus attendre la maltraitance pour agir mais « rechercher la bien-traitance qui est la plus sûre garantie pour prévenir la maltraitance ».

Protection des mineurs

Code d'action sociale et des familles, chapitre VII : **Tout mineur accueilli hors de son domicile familial est sous la protection du président du conseil général, sauf cas particulier**, dont les accueils de mineurs à caractère éducatif où le préfet assume cette fonction assurée par la DDJS puis la DDCS depuis le 1^{er} juillet 2010.

Maltraitance à enfants au sein des établissements sociaux et médicosociaux, circulaire DAS/n°98/275 du 5 mai 1998 ; textes de référence : art. 14 de la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 modifié, art. 210 à 214 du CFAS, loi n° 89-487 du 10 juillet 1989. Il est particulièrement inacceptable que des enfants soient maltraités dans des institutions qui ont pour mission d'assurer leur protection et de favoriser leur développement. Ainsi, le code pénal impose à toute personne ayant connaissance d'un crime (par exemple le viol), dont il est encore possible de prévenir ou de limiter les effets, ou dont les auteurs sont susceptibles d'en commettre de nouveaux qui pourraient être empêchés, d'en informer les autorités judiciaires. De même toute personne ayant eu connaissance de mauvais traitements ou privations infligés à un mineur de 15 ans ou à une personne particulièrement vulnérable, en raison de son âge, d'une maladie, d'une infirmité, d'une déficience physique ou psychique ou d'un état de grossesse, doit en informer les autorités judiciaires et administratives. Enfin, ces obligations légales sont renforcées pour les fonctionnaires, qui, dans l'exercice de leurs fonctions, ont connaissance d'un crime ou d'un délit. Ils ont l'obligation d'en aviser, sans délai, le procureur de la République, et de lui communiquer tous les renseignements, procès-verbaux et actes relatifs à ce crime ou délit.

Notion de maltraitance, notion de bien-traitance

La **maltraitance** désigne des mauvais traitements infligés à des personnes dépendantes, sans défense, par des proches (parents, famille) ou des personnes chargées de veiller sur elles et de les accompagner dans leur développement physique et psychique.

Classification internationale des sept formes de maltraitements : violence physique, violence psychologique, violence financière ou matérielle, violence médicamenteuse, violation des droits civiques, négligence active, négligence passive.

L'usager est d'abord et surtout un être humain dont il faut respecter la dignité et les droits.

« La notion de **bien-traitance** est liée au contexte historique et socioculturel : elle est soutenue par les représentations, voire les idéologies concernant la famille et l'enfant, en vigueur dans la société étudiée ou dans le groupe familial interrogé. » *J.-P. Pourtois*, professeur de l'université de Mons (Belgique).

• Pour *Paul Durning*, professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris-X, « Bien-traiter un enfant » c'est

promouvoir « une éducation qui favorise l'épanouissement des enfants dans différents domaines, physique, affectif, cognitif et social ».

• *Myriam Rasse*, psychologue et directrice de l'association Pikler Loczy France, résume l'idée de la bien-traitance ainsi : « C'est un courant de pensée, qui essaie de partir de la connaissance des besoins qu'ont les jeunes enfants pour se développer harmonieusement et de la façon dont ces besoins peuvent être pris en compte par leur famille et les professionnels qui s'occupent d'eux. »

• Bien-traiter un enfant, rappelle Danielle Rapoport, psychologue, une de ses premières promotrices en France, « c'est prévenir les répétitions futures du malheur, des dépressions et des violences, c'est construire la qualité de nos échanges avec les autres [...] Car c'est de ces années de fondation que les dernières tuiles du toit dépendent. » Bien-traiter un enfant, c'est poser en quelque sorte les premières pierres de l'avenir de l'humanité.

• Enfin, c'est la prise de conscience que les problématiques sociales sont complexes et d'origine plurifactorielle, développe Michel Manciaux, pédiatre, en juin 2000.

• Alors, tendre vers la bien-traitance de l'enfant, ne serait-ce pas se poser à chaque fois la question : quel serait le bien pour cet enfant-là avec ces parents-là et tout mettre en œuvre pour que l'enfant puisse devenir un homme de bien, s'interroge en 2004, Marie Garrigue-Abgrall, docteur en philosophie.

Favoriser les conditions de bien-traitance des mineurs accueillis

La bien-traitance implique :

- la recherche active du bien-être et du développement psychoaffectif de l'enfant et de l'adolescent par les adultes qui s'engagent auprès de lui et/ou de ses parents ;
- une responsabilité partagée qui se traduit au jour le jour et qui, comme la vie, prend du temps ; le regard activement porté sur les capacités, les potentialités, les qualités des personnes et des institutions, pour en développer les richesses, voire les faire émerger ;
- une démarche dynamique de la personne et de son environnement.

Cela se traduit par une prise de conscience tant au niveau individuel, que d'équipe, qu'institutionnel.

Quelques points favorisant les conditions de bien-traitance en changeant le regard professionnel et social porté sur les enfants, les familles et en s'interrogeant sur ses pratiques.

• **Connaître les caractéristiques des publics accueillis** : ses besoins pour qu'il garde le désir de grandir et de prendre sa place d'adulte à son tour dans la société, le contexte d'intervention.

« Pour bien traiter un enfant, il faut avoir un certain nombre de connaissance sur ce qui est bon pour lui, rappelle Paul Durning, professeur de sciences de l'éducation. Or l'éducation des enfants, c'est à la fois banal et étudié depuis peu. »

Ils ont des besoins multiples et contradictoires. Chaque pulsion entraîne automatiquement, pour raison d'équilibre, une pulsion contradictoire. Au besoin de mobilité correspondra le besoin de repos ; au besoin de sécurité, le besoin d'aventure ; au besoin d'imitation, le besoin de création ; au besoin d'autonomie individuelle, le besoin de socialisation. À travers la pratique du jeu, l'enfant trouvera la plupart des besoins profonds qu'il lui faut satisfaire : elle constitue, malgré sa gratuité apparente, un phénomène tout à fait sérieux et sa pratique est essentielle au développement de l'individu. Enfin, la manière de les satisfaire évolue dans le temps.

Les enfants sont en vacances, en temps de loisirs, en temps libre, comment le traduire dans l'aménagement des lieux d'accueil, dans le fonctionnement proposé, dans la place qui leur est faite à eux et à leur famille ?

• **Améliorer ses attitudes** : la présentation, la parole et le dialogue, le geste, le regard, le toucher, la distance physique.

Réfléchir à la façon dont sont abordées les questions d'éducation et plus encore de coéducation des enfants autrement qu'en termes de contrôles, de contraintes, de conflits, même si ces dimensions sont consubstantielles à tout projet éducatif... Michel Manciaux, pédiatre, en juin 2000, nous invite à reconnaître, développer, mobiliser les compétences des uns et des autres dans une véritable démarche de bien-traitance.

• **Lutter contre les causes de maltraitance :**

- Accompagner les parents : « C'est récemment qu'on a pris conscience que la fonction des parents est une activité complexe et qui dure très longtemps ! » indique Paul Durning, professeur de sciences de l'éducation. « [...] Or, les parents ont aujourd'hui peu de repères pour se construire un projet parental », malgré les très nombreux ouvrages de conseils : « Trop d'infos tue l'info. Ou, on n'en retient que ce qui fait écho ou est en opposition avec ce qu'on a vécu soi-même », souligne Francesca Flamand, fondatrice de l'Institut de la bien-traitance. Beaucoup de parents ne savent pas comment exercer leur autorité autrement qu'avec une « tape ». Et beaucoup ne savent pas poser de limites.

- Briser le silence et pallier aux différentes faiblesses humaines en mettant en place « un cadre et une stratégie qui situent bien chaque intervenant face à ses responsabilités et ce, de manière perpétuelle ; un cadre et une stratégie qui le familiarisent avec les démarches à mettre en place et qui lui permettent d'être et de se sentir véritablement soutenu et aidé » par l'organisateur. Par exemple, établir un « protocole des garanties minimales de protection contre les maltraitances », une sorte de bonne conduite qui fixe les droits et les devoirs de chacun, rappelle les valeurs de respect réciproque entre le personnel et l'utilisateur et de protectorat exercé sur et par le personnel lorsque la notion de vulnérabilité est manifeste. Cela permet au salarié témoin de se glisser dans un processus d'externalisation qui le déculpabilise dans son acte de signalement : il n'a pas le choix, c'est la loi et l'organisateur qui l'y obligent.

- Identifier les situations de risque de maltraitance en situation professionnelle se manifestant par des attitudes et des pratiques telles que : les gestes brusques, inadaptés, les paroles maladroites, le manque d'écoute ; les actes dévalorisants, le maniement sans soin d'objets personnels, l'autorité abusive ; la nourriture inadéquate, mal présentée, les soins négligés, les traitements non expliqués ; la douleur, l'angoisse déniée ; les dérives dans l'organisation, le manque d'information ; le non-respect du droit à personnaliser son environnement, les restrictions aux libertés de circuler, de communiquer.

• **Rechercher constamment des actes de bienveillance :** alors que des progrès notables sont intervenus dans le secteur de la petite enfance ces vingt dernières années, Danielle Rapoport, psychologue, remarque que l'enthousiasme commence à s'éteindre : il faut se battre pour que les maternités ne deviennent pas des usines, on parle de nouveau de crèches comme lieux de « garde ». Les écoles maternelles qui accueillent des enfants dès 2 ans sont surchargées et mal adaptées aux tout-petits. Il faut retrouver des priorités : « un jeune enfant ne peut être bousculé » rappelle-t-elle avec insistance.

• **Travailler en équipe :** la loi du 2 janvier 2002 contribue à une prise de conscience collective et contraint également les professionnels à s'interroger davantage sur leurs pratiques au quotidien. Être bien-traitant n'est pas inné, cela s'apprend, cela se travaille. « [...] C'est une volonté partagée en équipe, c'est une vigilance qui s'installe, un projet à court, moyen et long terme » indique Pierre Laperche, directeur de maison de retraite à Bordeaux.

En effet, certains facteurs ouvrent la voie, sinon à la maltraitance, du moins à des déviances maltraitantes :

- le manque de communication entre le personnel et sa direction, avec le sentiment de solitude qui en découle ;
- le manque d'information et de recul sur son quotidien ;
- l'épuisement physique et moral lié au travail auprès de personnes dépendantes, etc.

Un sentiment de peur, exprimé par le silence, contribue à la pérennité de la maltraitance au sein des institutions : peur de se tromper (l'acte doit-il se répéter sous nos yeux pour être avéré ?) ; peur de dénoncer et ainsi d'être jugé par ses collègues ou sa direction, de perdre leur confiance ; peur de représailles et de perdre son emploi ; forte culpabilité des observateurs. Ce ne sont pas des personnes que l'on dénonce mais des faits. Toutes ces peurs constituent des entraves au signalement et surtout à la recherche de solutions.

• **Reconnaître les compétences professionnelles :** les métiers éducatifs et sociaux ne vont pas de soi. Ils sont exigeants, parfois usants. Il est donc légitime de parler avec Michel Lemay, pédopsychiatre franco-canadien, de la bien-traitance à l'égard des professionnels qui passe par :

1 • • • • • DU SENS À L'ACTION • • • • •

- une reconnaissance de leur identité ;
- une actualisation de cette identité professionnelle dont l'action peut prendre sens dans un milieu donné (mise en place de balise et mode de soutien pour créer une disponibilité intérieure qui permet de se bâtir sa propre zone de bonheur dans son lieu de travail).

« La bien-traitance, c'est avoir la sécurité, mais c'est aussi découvrir qu'un certain niveau d'incertitude génère l'énergie de l'esprit. On se pose des questions, on propose de nouveaux essais, on se confronte au doute afin de se bâtir momentanément un nouvel équilibre remis en cause autant par les apports extérieurs que par ses expériences. C'est dans un tel creuset qu'une équipe de travail peut sincèrement se dire : malgré les divergences et les tensions inévitables, nous sommes relativement satisfaits de ce que nous faisons, mais nous devons gérer aussi bien les sources d'insatisfactions que l'impression trompeuse d'être parvenus à nos fins. Il faut un peu « se maltraiter » pour déboucher sur la conviction d'être bien traités. »

Si la lutte contre les maltraitements faites aux enfants relève pour les professionnels d'une exigence à la fois déontologique et politique, la promotion de la bien-traitance ressortit à un autre registre, qui est manifestement celui de l'éthique : le respect de la personne, de sa dignité, de son intimité ; la recherche de son comportement éclairé ; la notion d'utilité potentielle, de précaution, d'anticipation des risques potentiels de toute intervention ; les principes de responsabilité, d'empathie ; et par-dessus tout, celui de « bénévolence » qui signifie le vouloir du bien d'autrui.

Selon *Michel Manciaux*, une démarche de bien-traitance consiste idéalement :

- à modifier en profondeur le regard des acteurs sociaux et des décideurs sur les enfants, les parents, les familles, les institutions en difficulté et désireux d'en sortir ;
- à rechercher systématiquement chez chacun des partenaires les valeurs, les compétences et les ressources à promouvoir pour faire face aux carences et aux dysfonctionnements ;
- à reconnaître les compétences, mais aussi les limites, des différents intervenants reconnues et respectées par chacun d'entre eux ;
- à favoriser les interventions les plus précoces possibles susceptibles, aux différentes étapes de leurs cycles de développement, de les associer activement à une pédagogie du succès ;
- à développer concrètement, au-delà des concepts, les attitudes professionnelles et civiques d'empathie, de confiance et de bien-traitance.

Se positionner comme acteur du dispositif de protection de l'enfance

- « *Comment agir quand la situation d'un enfant me pose question ?* » Guide à l'usage des professionnels réalisé par le Conseil départemental de Seine-et-Marne, mars 2015 (cellule de recueil des informations préoccupantes – CRIP77 -Téléphone : 01 64 14 77 38 ; fax : 01 64 14 77 36).
- Fascicule « Le petit moutard ».
- Réaliser au niveau de son service une notice commune à tous les personnel : « agir pour faire reculer l'inacceptable ».

Ressources

- > *La Bien-traitance envers les enfants : des racines et des ailes*, Danielle Rapoport, préface Bernard Golse, coll. «Naitre, grandir, devenir », éd. Belin.
- > « De la protection des enfants à la bien-traitance des familles », Frédéric Jesu, Marceline Gabel, Michel Manciaux in *Journal du droit des jeunes* n° 194, avril 2000, p. 10-14.
- > Vidéo : *Mon corps, c'est mon corps*, Office national du film du Canada, 15, rue de Berri, 75008 Paris (01 43 59 18 60).
- > Vidéo : *Histoire d'en parler*, Bernard Betremieux, coproduction France 2 et association Je tu il, 28, rue E. Level, 75017 Paris (01 42 29 15 54).
- > *La Fessée, questions sur la violence éducative*, Olivier Maurel, éd. La plage, janvier 2006 (www.laplage.fr)
- > Théâtre d'animation, « Peau d'ange » par la compagnie JAVAH (javah.ifrance.com), prévention des violences et abus sexuels.
- > www.famille.gouv.fr/doss_pr/bientraitance/sommaire.htm
- > www.bientraitance.com/default.html
- > www.lien-social.com/article.php3?id_article=971&id_groupe=4
- > www.hcsp.ensp.fr/hcspi/docspdf/adsp/adsp-31/ad316365.pdf
- > www.croix-rouge.fr/goto/actualites/2006/dossier-maltraitance.asp
- > www.la-croix.com/parents-enfants/article/index.jsp?docId=2206914&rubId=24304
- > www.secoures-catholique.asso.fr/entretien_981.htm
- > www.odas.net
- > www.alice-miller.com
- > webzinemaker.net/maisonenfant

• • • Le corps aujourd'hui et dans l'éducation

Nous vivons, aujourd'hui, dans une société où le corps occupe une place de plus en plus grande. Le corps est sur-médiatisé et l'image que l'on nous en propose est unique. Le phénomène a pris une dimension telle que l'aspect physique et notamment la ressemblance à l'être idéal est devenue une caractéristique d'intégration sociale primordiale.

Qu'en est-il de la place du corps dans l'éducation ?

Maladroits, inattentionnés, instables, hyperactifs, quelles que soient les terminologies et les catégorisations utilisées, les éducateurs constatent qu'un grand nombre d'enfants « débordent » dans le temps et dans l'espace. Ils anticipent, vont vite, comme s'il y avait un décalage entre leur pensée et leur corps. La maîtrise du corps est un facteur d'apprentissage, mais pour « contrôler » son corps il est nécessaire de le connaître. Cette connaissance se construit à partir du développement de la conscience corporelle. Cette conscience est relative à un temps présent, non subi mais vécu dans la complicité avec un autre contenant.

- Aujourd'hui, il y a une dévalorisation générale du toucher, perçu comme arriéré, vulgaire, sauf s'il s'agit de toucher technique. Donner l'accolade, effleurer, caresser, tâter, embrasser au sens étymologique, bien que ce soit le premier sens qui se développe déjà chez l'embryon, le toucher fait vulgaire, à côté des sens nobles que sont la vue et l'ouïe, on s'en méfie, sûrement à tort, si on en croit le développement considérable ces dernières années de toutes les professions, ostéopathie en tête, il semble qu'on en ait besoin...

- Longtemps sculpté par l'orgasme, le fromage et le bon vin, l'être humain est désormais customisé par les techniques. Le corps est un terrain de jeu, le chantier de notre narcissisme. Chacun devient son corps, celui qu'il se choisit. Le corps est une simple matière première de la fabrique de soi. Le corps est surinvesti. On est ce qu'on affiche. La peau est le premier né de nos organes, le plus sensible.

- « La peau est ce qu'il y a de plus profond en nous », Paul Valéry, écrivain, poète et philosophe. Un corps sans libido, sans tendresse, sans courant tendre ne devient pas chair, pas sensuel.

La peau est le premier mode de communication et la plus efficace de nos protections. Elle est, après le cerveau, sans doute l'ensemble d'organes le plus important.

Le sens du toucher, étroitement associé à la peau est le premier à se développer sur l'embryon humain.

La stimulation permanente de la peau par l'environnement sert à maintenir son tonus à la fois sensoriel et moteur. L'éveil à la conscience de soi est en grande partie une question d'expérience tactile. L'importance de la tactilité dans le processus de socialisation ne doit être ni surestimé ni sous-estimé.

Dans les stades préverbaux du développement humain, l'importance de l'expérience tactile ne risque pas d'être surestimée.

- Aujourd'hui, on toucherait plus le téléphone que les individus. L'instrument est prétexte à affiner, à exiger l'affinement du geste du toucher mais en même temps à affiner ce qu'on attend désormais des gestes, notamment des enfants qui doivent être :

- des gestes précis ;
- clairement désignés ;
- parfaitement contrôlés.

- Il faut différencier geste et acte.

- Un geste est porté par un affect et est adressé à quelqu'un d'autre. Se toucher *affectivement* sinon c'est l'inverse du toucher.
- Un acte est plus volontiers dans la décharge.

• Se toucher, la masturbation dans un auto-érotisme : il faut accepter que physiologiquement le sujet explore avec la curiosité sexuelle le monde qui est le sien et en particulier le monde de son corps et, il faut rencontrer à un certain moment quelqu'un d'autre, car c'est ce quelqu'un d'autre qui va mieux nous dire ce qu'on ressent. « Dis-moi ce que je ressens, je te dirai ce que je suis », Beckett, écrivain, poète et dramaturge irlandais d'expression française et anglaise.

• Nos traditions nous ont conduits à une dichotomie entre l'âme et le corps. Or, l'intériorité ne s'oppose pas à l'extériorité, mais s'oppose à la dispersion, au divertissement au sens pascalien du terme. Il s'oppose à la dissociation, une coupure avec soi-même. En effet, seul le moi social est investi de toute notre attention. Alors il faut se recentrer par une présence à soi-même, à son monde intérieur qui ne se réduit pas à nos différentes expériences culturelles, familiales, sociales, etc. Cette quête d'intériorité intègre la dimension du corps pour deux raisons :

- c'est ICI & MAINTENANT, c'est le corps qui me met en lien avec le monde ;
- pour mobiliser les couches profondes de sa personnalité il est indispensable de redonner toute la place au corps.

Autrement dit, « pour guérir le corps, il faut guérir l'âme ».

• Histoire très synthétique du rapport au corps dans le temps de l'humain :

- l'enfant manipulé (on pousse son ventre, etc.) ;
- le corset (intervention indirecte de la machine) ;
- l'exercice (faire des choses précises, construites sans toucher) ;
- percevoir à l'intérieur de son corps ce qu'il doit ressentir ;
- et tout récemment, émergence d'un toucher intérieur, un des points ultimes de la conquête individuelle. Pourtant, un enfant touché se développe plus harmonieusement qu'un enfant non touché.

• Aujourd'hui, il y a une tendance à mettre en exergue les maltraitances physiques, les abus sexuels, tout ce qui est de l'ordre du « toucher effractif » qui n'est évidemment pas le toucher mais une intrusion. Aussi, on ne met pas en évidence, ce qui est infra-ordinaire que sont les carences, les absences de contact, les discontinuités de présence qui font que le sujet n'habite pas son corps, ne développe pas une identité corporelle et comme le corps est le siège de toutes les émotions qui sont mères de toutes les pensées, ne développe pas une identité psychique et a du mal, même s'il s'en défend par la suite, à avoir une relation suffisamment sensuelle, amoureuse, affective avec l'être aimé(e).

• La peur de la proximité, peur de l'autre, ne sont-ils pas peut-être des freins au toucher ? D'où la question de la sécurité qui se pose beaucoup plus qu'avant. Mais aussi, la peur de manifester corporellement ses sentiments, alors que l'on se remet tous de la contamination affective (par exemple dans un deuil).

• Les automutilations sont extrêmement liées aux interrelations précoces de l'enfant où il n'y a pas eu suffisamment de contacts corporels, échanges corporels qui permettent au sujet d'habiter son corps, de ne pas y être maladroit et quand le sujet tape sur son corps avec ses automutilations, il tape sur une chair qui a été anesthésiée, « des zones d'anesthésie et d'hostilité » dirait Henri Michaux, peintre et poète, « des gouttes de silence » dit Beckett, écrivain, poète et dramaturge irlandais d'expression française et anglaise, dans leurs relations avec leurs proches. Il faut que la peau soit meurtrie jusqu'à la douleur qui est une façon extrême de sentir.

• Comment déboucher sur des perspectives d'éducation selon Bruno Mattei, professeur honoraire de philosophie ? L'humain dispose de ressources fondamentales : les VALEURS, c'est-à-dire, ce qui donne du sens à sa vie. Qu'est-ce qui fera que des humains seront en bonne santé d'humanité ? LA VIE ?

Le terme SENS comporte trois significations :

- compréhension ;
- compréhension pour agir ;
- avoir des ressentis (se ressentir comme être humains), quels sont nos affects ?

1 • • • • • DU SENS À L'ACTION • • • • •

Et pour Edgar Morin, sociologue et philosophe : « L'éducation est la force majeure du futur car est l'instrument pour transformer le monde. »

• « Les mots, pour prendre sens doivent d'abord prendre corps, être métabolisés dans une image du corps relationnelle qui permettra une demande adressée à l'autre », Madame Loré-Villard, psychanalyste, 3 octobre 2008.

En conclusion

Lorsque le corps n'est pas touché, le corps et l'esprit s'accordent sur un seul point : la RUPTURE.

C'est à travers le toucher qu'on apprend les choses. L'enfant qui manipule, intériorise la manipulation et se constitue un espace mental.

Ressources

- > *Mon corps me dit*, Grumelin-Halimi, éd. Guy Trédaniel, 2011.
- > *La Peau et le toucher, un premier langage*, Ashley Montagu, éd. du Seuil, 1979.
- > « Le corps a ses raisons que la raison ne connaît pas », « De l'agitation à l'acte de penser », Doc A73 à découvrir sur le site de l'association Arcréation – Mot de Passe : www.arcreation.com
- > *Journal d'un corps*, Daniel Pennac, Gallimard, 2012.
- > *Présent ?*, roman de Jeanne Benameur, Denoël, 2006.
- > Pourquoi ne se touche-t-on plus ? « Le débat de midi » par Thomas Chauvineau, France Inter le 25 juillet 2012 (www.franceinter.fr/emission-le-debat-de-midi-pourquoi-ne-se-touche-t-on-plus)
- > Les sculpteurs du corps, « Mutants » par Agathe André, France Inter le 14 juillet 2012 (www.franceinter.fr/player/reecouter?play=406899)

● ● ● La coéducation

Précisions de Laurent Ott, formateur, chercheur en travail social, docteur en philosophie, éducateur, enseignant et militant associatif.

La coéducation est un concept récent qui constitue une forme de réponse souhaitable à des modifications profondes de l'environnement éducatif des enfants. Il s'agit de remédier au lent déclin des institutions éducatives, de prendre en compte de nouveaux partages dans la relation éducative entre familles et institutions, de prendre en compte les évolutions de la famille et de la parentalité...

La coéducation en tant qu'objectif ou préoccupation partagée traduit ainsi une prise de conscience collective en ce qui concerne la difficulté d'éduquer aujourd'hui.

Sur le plan du sens du concept, coéduquer suppose de constituer autour des enfants un environnement cohérent et de favoriser le partenariat et la concertation de tous les intervenants qui le concernent. La coéducation présuppose donc des partenaires qui se reconnaissent, s'estiment et qui travaillent ensemble. Elle suppose une alliance qui va comprendre des professionnels de l'éducation, mais aussi d'autres intervenants, comme les parents, les associations, les acteurs du voisinage.

La notion de coéducation amène à une autre conception des métiers et des modes d'intervention. Le professionnel n'est plus seul détenteur d'un savoir ou d'une technicité ; son savoir, sa technicité même supposent la prise en compte de l'ensemble des intervenants autour des enfants. Il n'est plus seulement tenu de mettre en œuvre des interventions spécialisées, sa responsabilité s'étend à la prise en compte des cadres institutionnels et de l'environnement social, économique et urbain.

Dans un tel cadre, une formation en lien avec le thème de coéducation pour des animateurs suppose de prendre de la distance par rapport à la nature de ses activités pour envisager une éducation qui prennent en compte la globalité des besoins et des compétences des enfants.

Ressources

- > *Travailler avec les familles*, Laurent Ott, Erès, 2004.
- > « Parents et centres de loisirs, agir ensemble pour l'éducation », revue *Camaraderie* n° 294, août-septembre 2011 et les actes de la conférence débat « Éduquer ensemble ? », vendredi 8 décembre 2011 à Villeparisis (77) à se procurer auprès des Francas 77.
- > *La Coéducation, une forme démocratique d'éducation*, Maurice Corond annoté par Pierre de Rosa (Francas) (coloandco.blogs.letelegramme.com/archive/2009/10/27/la-coeducation-c-est-quoi.html)
- > *Des Responsabilités partagées entre parents, professionnels et élus municipaux au projet local de coéducation*, Frédéric Jésus, Erès, 2008.
- > « Parents-école coéduquer ? », revue *L'école de parents*, septembre-octobre 2000.
- > « La coéducation en question », revue *Le Furet* n° 60.
- > *Parents professionnels : la coéducation en question*, Erès, 2010.
- > « Familles école, grande pauvreté, quand parents et enseignants s'en mêlent » ATD Quart-Monde, crdp2.ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/: des outils pour faciliter les relations enfants – enseignants – famille – et même environnement social.



• • • Relations aux familles

Points de départs

- Les familles sont : les parents ou les tuteurs légaux des mineurs confiés sur des temps de loisirs.
- Quelle que soit la structure, les mineurs accueillis sur des temps de loisirs, de vacances scolaires et de congés, sont confiés par leurs parents ou leurs tuteurs légaux.
- Ces familles exercent leur autorité parentale en posant consciemment ou non des choix éducatifs.
- La structure qui accueille les mineurs explicite plus ou moins, selon sa nature, les objectifs éducatifs qui sont les siens.
- Ainsi, sur des temps qui sont complémentaires, familles et structures d'accueil, entre autres, exercent des fonctions éducatives auprès des mineurs.

Quelles relations possibles entre les familles et les personnels des structures d'accueil ?

Familles et société

Rôle et fonction de la famille dans la société française d'après François de Singly, sociologue : « Dans toutes les sociétés, les familles contribuent à la reproduction des groupes sociaux d'une génération à l'autre », ce qui veut dire que c'est la principale fonction de la famille. En effet, la cellule familiale est la base de toute société, quelque soit par ailleurs les rôles pris par chacun en particulier dans des cultures différentes de la culture occidentale. L'évolution de la famille depuis le début du XXe siècle se fait selon lui en deux périodes.

- Dans la première période (de 1918 à 1968), il existe trois points servant de référence commune aux hommes et aux femmes qui constituent un « modèle peu contesté » et touchant tous les milieux 1) on se marie par amour, contrairement au siècle précédent où l'intérêt prédominait. 2) le travail masculin et le travail féminin sont bien différenciés, l'homme gagne l'argent du ménage et la femme s'occupe de la maison et des enfants. 3) Le souci de bien élever l'enfant est prioritaire.

À partir des années 60, l'apparition et le développement du féminisme, les études de plus en plus longues y compris pour les filles et donc le travail pour de plus en plus de femmes (relativement nouveau en tout cas dans les familles de milieux dits bourgeois ou aisés) va apporter un certain nombre de changements, certains confirmés légalement – ainsi en 1975 l'apparition du divorce par consentement mutuel – qui vont peu à peu changer le modèle précédent.

- Durant la deuxième période (1968 à nos jours), la cohabitation se développe et il y a mariage seulement lorsque le couple désire un enfant. Cependant amour et mariage n'évoluent pas forcément ensemble de façon favorable et une fois la période fusionnelle habituelle au début d'une relation à deux, la désillusion et la question de rester mariés apparaît avec de plus en plus souvent comme réponse un divorce. Le mariage ne disparaît pas pour autant puisque dans les années 90 la majorité des couples sont mariés.

Les formes de vie à deux se diversifient : mariage, concubinage, pacs, cohabitation, mais surtout l'influence de la psychologie et du développement de l'individualisme rend toutes ces formes d'union plus fragiles. En conséquence, les couples qui privilégient l'enfant rapidement, sans se donner le temps de mieux se connaître et de s'accepter différents divorcent plus et plus rapidement que les autres. De même les couples où l'un des deux a besoin du soutien continu de l'autre pour évoluer amène le plus souvent à une séparation.

Cependant, deux mouvements se dessinent actuellement : d'une part, les liens de dépendance intergénérationnels diminuent au profit du développement des relations interpersonnelles, les savoirs psychologiques y ayant largement contribué, d'autre part la place de l'État (école, politiques familiales et sociales) est de plus en plus prégnante. La sphère privée est de plus en plus l'objet d'études sociologiques donnant ainsi des outils pour mieux comprendre l'évolution de la famille actuelle.

Familles et structures de loisirs

Celles qui sont réglementées (ex Centre de loisirs sans hébergement, Centre de vacances et placement de vacances) doivent communiquer avec les familles par les projets éducatif et pédagogique (code de l'action sociale et des familles chapitre 7, art. R227-26).

Échanges ponctuels ou quotidiens, participation, implication, collaboration, etc. Quelles limites ?

Que puis-je proposer pour faciliter, encourager, développer, une relation avec les familles, en accord avec les orientations éducatives de la structure dans laquelle je travaille, pour offrir des repères structurants aux mineurs accueillis ?

Ressources

- > *Les Cahiers de l'animation vacances loisirs*, n° 55 de juillet 2006, CEMEA.
- > La revue, *L'école des parents et des éducateurs* www.epe-idf.com
- > www.familles.org et la Maison Soleil à Savigny-le-Temple www.senart.com/web/4165.htm
- > Un concept : le Relais Famille www.famillesrurales.org/
- > *Travailler avec les familles*, Laurent Ott, coll. « L'éducation spécialisée au quotidien », Erès, 2004, 1 123 pages.
- > « Coparentalité, homoparentalité, monoparentalité... Où va la famille ? », *Sciences Humaines* n° 156, janvier 2005, 74 pages.
- > *Sociologie de la famille contemporaine*, François de Singly, Nathan Université, 1993.
- > www.ethnokids.net/enseignants.php?fiche_type=1&id_fiche=25

« L'école de la vie pour la vie. »

Jean-Ovide Decroly, pédagogue.



● ● ● Activités... Activité...

L'activité, c'est quoi ?

[Définition de Francine Best, philosophe de l'éducation, Les Cahiers de l'animation n° 65, avril 2009, CEMEA.]

- L'activité est une succession d'actions qui :
 - est fondée sur un besoin ;
 - répond à un intérêt ;
 - est déclenchée par un désir ;
 - fait l'objet d'un projet ouvert ;
 - se déroule par opérations fonctionnelles ;
 - constitue une expérience personnelle ;
 - donne lieu à une réflexion ;
 - permet d'atteindre un ou plusieurs objectifs : expressions, découvertes, acquisitions, communication.
- Alors l'activité s'adresse à l'Être dans toute sa complexité, ce qui induit des connaissances sur :
 - la façon dont un être s'élabore ;
 - la façon dont un être grandit, se construit, se transforme, tout en ayant la certitude de son unité interne ;
 - les besoins fondamentaux (cf. guide, version 2009, « CLSH, un équipement au service des enfants », production interinstitutionnelle coordonnée par la DDJS de Seine-et-Marne, pages 12 et 13) et les besoins des enfants et adolescents (cf. même référence pages 10 à 16) ;
 - l'environnement dans lequel la personne, les personnes, les groupes baignent, ouvertures et contraintes ;
 - des techniques, des méthodes, des outils, des concepts ;
 - le positionnement de la fonction d'adulte référent (dans le cadre d'une démarche éducative).

• Typologies d'activités

De nombreuses existent, sans que cela soit préjudiciable à une action professionnelle. L'important reste d'être en capacité d'explicitier le choix fait et de veiller à ce que la plus grande diversité s'y exprime pour répondre au mieux aux besoins, intérêts identifiés, d'une personne, d'un groupe dans son cadre d'intervention. Ce pourrait être : activités manuelles d'expression technique et plastique, activités d'expression culturelle, activités physiques, ludiques et sportives, activités de découverte techniques et scientifiques et activités de la vie quotidienne.

Réfléchir

À partir de conférences de Madame Eschapaspe, directrice de l'Association Arcréation – Mot de Passe.

• **Besoin.** Actuellement les besoins mènent les enfants, les jeunes. C'est nouveau pour le monde scolaire, c'est nouveau pour le monde de l'animation. Quelque chose de l'intime ne se « range » plus. La limite n'est pas inscrite dans l'ordre des choses. Il est important qu'ils puissent maîtriser leur corps. (« Ce n'est pas votre corps qui doit vous mener par le bout du nez, c'est vous ! »)

• **Identité.** Il y a deux types d'identité :

- la plus ancienne, c'est l'humain, être sujet au monde. C'est l'identité la plus archaïque. Le Sujet n'est pas sexué, n'a pas d'âge, ni de couleur de peau, ni d'origine culturelle.
- le Moi est très mis en avant actuellement. Le Moi, c'est l'apparence, c'est l'égo. Le communautarisme est du côté du Moi.

• **Penser**

Aux premiers jours de la vie, après une période normale et nécessaire de fusion intense entre la mère ou le substitut maternel et l'enfant bébé (relation binaire), la mère doit accepter de ne pas se combler seulement et « totalement » de cet enfant. C'est dans ce creux, assumé par la mère, non seulement le creux de se défaire de cet enfant qui était en elle par la grossesse, dans la matrice, mais aussi ce creux que même vivant, en dehors de sa

matrice utérine, que jamais il ne la satisfasse complètement, que va aussi se construire « quelque chose » d'un vide à penser essentiel pour le bébé. Il ne s'agit pas du vide chaotique ni de celui qui amène au néant mais du vide qui est la brèche, la respiration nécessaire. [...] Il n'y a pas « 2 » s'il n'y a pas « 3 », un et un ne se différencient pas. [...] De cette capacité à pouvoir penser le vide, penser le monde, en fait, il s'agit pour l'enfant de pouvoir penser l'objet absent [...] (cf. Winnicott, pédiatre et psychanalyste). Le petit humain va petit à petit pouvoir se structurer et emmagasiner une expérience fondamentale : « le sentiment d'être entier, unique et du genre humain », une certitude qui nous habite a priori, or ça se construit...

• **Grandir, éduquer**

Or grandir, c'est pouvoir différer, attendre. [...] L'éducation consiste à avoir plein de désirs, trouver à y répondre a minima et au mieux, mais pas tout ni tout de suite. La notion de « pas tout, tout de suite », est une base de l'éducation. Le psychisme se construit aussi en rencontrant l'obstacle, les doutes avec leur résolution, voire, leur apaisement. Le doute est humain et nous constitue, c'est une chose que les enfants et les adolescents n'entendent plus. Faire un cauchemar est humain. Si nous donnons trop, l'autre n'a plus faim. Si nous avons ce qui est bon pour l'autre, comment peut-il respirer ? Inviter à ce qu'ils se questionnent, qu'ils rencontrent un peu le vide, qu'ils ne rencontrent pas toujours une réponse. Proposer leur de fouiller leur question. Car pour pouvoir apprendre il faut pouvoir questionner. C'est articulé. Mais se questionner, c'est rencontrer le vide. Si je dis « Qu'est-ce que c'est que ça ? » c'est que je suppose – et je le dis à l'autre – que je ne le sais pas. Or l'enfant ne peut avoir accès au questionnement, accès au monde et accès au « Pourquoi ? » que s'il accepte de se rencontrer comme limité. Grâce aux limites, il va pouvoir se trouver manquant de quelque chose et donc poser des questions. S'il y a ce creux, il y a une place pour vous, l'autre, l'instituteur, le parent [...] la personne qui l'accompagne. Il faut une place vide qui ne nous affole pas. N'oubliez pas que poser des questions c'est penser le monde. Et penser le monde, c'est penser du vide et supporter un minimum de trou, de manque, sans angoisse. Une invitation à vivre la frustration, le vide pour augmenter les capacités de concentration. Il n'y a pas d'éducation sans conflit. Le petit humain a besoin avant tout de l'autre dans le conflit. C'est humain. « Je cherche ta limite pour accepter la mienne. Toi l'aîné, toi le parent, toi l'éducateur, toi l'enseignant, toi la boulangère, toi le piéton [...] si je te secoue par les mots – seulement par les mots – c'est que je veux savoir ce que tu vas faire toi, de ta limite et ce que tu vas me transmettre comme limité. » Or, aujourd'hui, personne n'a envie de rencontrer l'enfant dans le conflit.

Ressources

- > « L'Agir », texte d'une conférence de Tony Lainé à retrouver sur le site des CEMEA : www.cemea.asso.fr/spip.php?article2771
- > « Activité et projet », *Les Cahiers de l'animation* n° 65, avril 2009, CEMEA (www.cemea.asso.fr/)
- > « L'activité de l'enfant » sur le site *Enfant Éducation Animation* : www.animation.free.fr/page03.htm
- > *Le Processus éducatif, la construction de la personne comme sujet responsable de ses actes*, Jacques Marpeau, Erès, 2000.
- > *L'Évolution psychologique de l'enfant*, Henri Wallon.
- > *Le Jeu enjeu*, Jean Epstein, Zain.
- > Textes de conférences de l'association Arcréation – Mot de passe (arcreation-mot-de-passe@orange.fr et www.arcreation.com)



2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Espace

Rencontres à thème concernées

- Espaces et équipements de loisirs
- Aménagement de l'espace des lieux
- Organiser et aménager l'espace des 6-10 ans
- Aménagement des espaces et publics
- Animer l'espace public
- Abécédespace



Objectifs de ces rencontres

- > Prendre conscience de l'impact des lieux en termes d'équipement et d'aménagement dans la vie quotidienne.
- > Prendre conscience de l'impact de l'organisation des lieux sur les pratiques éducatives.
- > Interroger la notion d'espace.
- > Appréhender les notions d'espace dans une structure de loisirs.
- > Être sensibilisé et s'appropriier les notions d'espace et d'aménagement de l'espace dans sa pratique d'animateur.
- > Réfléchir à l'aménagement de l'espace en fonction d'un des objectifs du projet d'accueil.
- > Favoriser l'appropriation des espaces dans une structure de loisirs.
- > Définir des conditions pour cette appropriation.
- > Analyser un équipement à partir des orientations éducatives définies au préalable.
- > Interroger l'apparente évidence des espaces publics et privés.
- > Comprendre l'importance et la place centrale des enjeux éducatifs, entre « public » et « privé » dans un contexte de « déstabilisation des espaces publics », en lien avec les crises éducatives, institutionnelles et familiales.
- > Proposer des éléments de comparaison des logiques de réorganisation urbaine et de politiques publiques actuelles.
- > Réaliser un abécédaire dédié à l'aménagement de l'espace.
- > Se donner les moyens de connaître le(les) public(s) accueilli(s).
- > Penser un aménagement en fonction du public accueilli.
- > Organiser un espace destiné à des 6-10 ans.

• • • NOTIONS DE BASE

Notion d'espace

L'espace se construit, est construit dans chaque sujet pensant.

L'espace n'existe pas sans sujet qui le perçoit.

L'espace qui nous entoure, que nous percevons, que nous vivons, nous le construisons tout au long du développement de notre personnalité.

L'espace n'existe que dans sa relation à l'homme, au sujet.

Paradoxes de l'espace :

- c'est le moyen par lequel « la position des choses devient possible » (Merleau-Ponty, philosophe) ;
- il est déjà construit par les autres mais chacun choisit, construit ses repères dans l'espace : chacun est en droit de modifier l'espace ;
- l'espace est vécu différemment selon l'âge, l'état, les intentions du sujet.

Espace et Éducation

• la conquête de l'espace

Lorsqu'un petit d'homme naît, il se trouve dans un environnement déjà construit, tout préparé, qu'il va découvrir par ses yeux, ses mains et son corps. Il va entreprendre l'exploration des caractéristiques physiques de son environnement : texture, couleur, éclat, solidité des matériaux, poids, dimensions et volumes des objets et aussi, les formes inertes et celles qui sont en mouvement, les jeux d'ombre et de la lumière, du bruit et du silence.

Ce cadre de vie a besoin d'un relais pour être perçu par lui. Il est constitué par l'adulte, les adultes ou par le milieu social dans lequel vit l'enfant. Henri Wallon, philosophe, psychologue, neuropsychiatre, pédagogue et homme politique français, a traduit cette notion d'environnement par le milieu dont il propose la définition suivante « **le milieu, c'est l'ensemble plus ou moins durable des circonstances physiques, humaines ou idéologiques où se poursuivent des existences individuelles** ».

Cette conquête s'établit suivant plusieurs niveaux qui se superposent ou s'interpénètrent : premières tonalités émotionnelles, la médiation humaine proche et sécurisante, le monde des signes et des symboles.

• Espace et possession

L'individu manifeste un besoin d'appropriation de son environnement et cherche à se constituer un territoire qui progressivement s'élargira jusqu'à empiéter sur des territoires d'autres, source de conflits... Apprentissage des notions d'espaces privés et d'espaces publics (propriété individuelle et propriété collective).

Plus le territoire va s'étendre et plus les possibilités d'appropriation offertes seront limitées ou épisodiques.

Découverte d'un schéma cohérent et structuré d'un territoire à partir d'espace de référence : le logement, l'école, autres pôles d'animation (commerces, espaces publics, circulations, équipements divers fréquentés par l'enfant).

• Caractéristiques des publics accueillis : ses besoins, le contexte

Ils sont en vacances, en temps de loisirs, en temps libre.

Parle-t-on de la même chose quand on parle de l'enfance et des enfants ?

Rappelons, s'il en est besoin, que le jeu constitue, malgré sa gratuité apparente, un phénomène tout à fait sérieux et que sa pratique est essentielle au développement de l'individu. À travers la pratique du jeu, l'enfant trouvera la plupart des besoins profonds qu'il lui faut satisfaire. Ces besoins étant multiples et contradictoires, chaque pulsion entraîne automatiquement, pour raison d'équilibre, une pulsion contradictoire. Au besoin de mobilité correspondra le besoin de repos ; au besoin de sécurité, le besoin d'aventure ; au besoin d'imitation, le besoin de création ; au besoin d'autonomie individuelle, le besoin de socialisation.

• Conséquences sur l'environnement à leur proposer sur les temps de vacances, de loisirs

(Robert Lelarge, pédagogue)

Pour les vacances, les enfants d'aujourd'hui ont besoin d'un **site pénétrable**, simple, avec un accueil dans le milieu naturel possible, suffisamment varié pour que l'enfant puisse s'exercer avec un maximum de liberté. Ce site doit présenter des dimensions suffisamment importantes pour donner la notion de liberté d'autant plus importante que cette notion se perd physiquement de jour en jour (rue, couloir, pelouse interdite, etc.) et offrir la possibilité d'un « espace personnel ».

Ce site doit être beau et proposer des repères : un morceau de nature dont chaque détail est en accord avec le tout dégagé d'une certaine façon solidité, vérité, harmonie. Ce n'est pas qu'une question de beauté mais aussi une question d'impression que l'on a devant les couleurs, les matières, les matériaux dont le site naturel est un témoignage. C'est une sorte de cohérence qui régit les rapports entre l'individu et les choses jetant les bases d'une culture sensible.

Il est donc essentiel d'inscrire dans les murs la pédagogie que l'on souhaite instaurer.

• Trame d'une mise en parallèle des différents projets intervenant sur un équipement de loisirs

(Cf. Chapitre II, Métier d'animateur, page 175).

Définir clairement nos actions et nos intentions pédagogiques pour que l'équipement offre la possibilité de les vivre.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

• Aménager : pour quoi, pour qui, comment ?

Aménager (définition du *Petit Robert*), c'est « **disposer et préparer méthodiquement en vue d'un usage déterminé** ». L'aménagement est toujours le résultat d'une décision et les choix effectués engagent souvent sur plusieurs années. Aménager commence par **observer, analyser, proposer, déménager**. Le choix du mode de vie proposé détermine l'aménagement. L'évolution de la collectivité, de son organisation, de ses activités peut inviter à modifier la disposition et la répartition des espaces. **Le choix du mode de vie proposé détermine l'aménagement.** Quelles priorités se donne-t-on ?

Une démarche : pour quoi faire, pour quels utilisateurs, pour quel projet pédagogique ? Il y a des aménagements rapides, provisoires, économiques. Pour un aménagement plus élaboré, il s'agit de déterminer ce que nous souhaitons en matière de pédagogie. Envisager des maquettes avant réalisation mais aussi des simulations en grandeur nature et en volume pour test en situation.

Agencer. La polyvalence souvent préconisée peut être une très mauvaise réponse. Le concepteur peut, dès la construction, prévoir dans le programme des équipements qui faciliteront l'adaptabilité. Murs, cloisons avec rangements intégrés, structures pouvant recevoir des rayonnages mobiles, des coffres, des panneaux, des appareils d'éclairage. Des mobiliers modulaires : plateaux et tréteaux, casiers et boîtes de rangement, meubles à roulettes, seront mis à disposition à la demande.

Aménager, c'est un état d'esprit, c'est refuser de subir sans réaction des lieux mal organisés, c'est penser, projeter, réaliser des modifications qui vont changer la vie, **c'est une démarche pédagogique de prise de pouvoir sur son environnement.**

Comment créer une **ambiance** ?

Cf. Conférence de Robert Lelarge, pédagogue, « L'influence du cadre de vie sur l'épanouissement de l'enfant ».

Intervenir dans ses lieux de vie. Comment est disposé le mobilier pour l'accueil, pour la vie quotidienne, pour les déplacements, pour les activités ? Qui sont les utilisateurs, quel âge, quelle taille, quelles habitudes culturelles ? Que peut-on déplacer sans oublier les impératifs exigés par la sécurité ?

Ressources

- > Apprendre l'espace, l'architecture à l'école primaire, Société des Architectes SADG, 1979
- > Dossier n°1 les cahiers de l'animateur de vacances et de loisirs, CEMEA, <http://www.cemea.asso.fr/>
- > Les cahiers de l'animation vacances loisirs n°27 (« l'espace, objet d'éducation » de Francine Best), CEMEA, [cemea.asso.fr](http://www.cemea.asso.fr/)
- > Dossier pédagogique « besoins et espace » UFCV
- > Le Furet, n° 50, été 2006, à la conquête de l'espace (où les lieux de vie des jeunes enfants)
- > Le Furet n° 25, avril 1998, des espaces à grandir, site www.lefuret.org
- > Enfants d'Europe, été 2005, créer de l'espace : l'architecture et le design adaptés aux jeunes enfants (cf. : le Furet)
- > *Parcours*: un ouvrage de la Direction Architecture et Patrimoine, du Ministère Culture et Communication, et de 6 fédérations de l'Education Populaire pour une sensibilisation à l'architecture, à l'urbanisme et au cadre de vie.
- > *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien* : sous la direction d'Isabelle Danic, Olivier David, Sandrine Depeau, Presses Universitaires de Rennes, 2010
- > Revue Agora « débats/jeunesse » n° 24 « les jeunes entre équipements et espaces publics » et n°1, « les lieux des jeunes », INJEP (www.injep.fr/)
- > Les travaux d'Hubert Montagnier, Directeur de recherche à l'INSERM et membre du Comité National de Suivi de la recherche INRP
- > *Espèces d'espaces*, Georges Perec, Galilée 2000
- > Territoires à vivre. Quels aménagements pour les enfants et les jeunes. Edition Milan (épuisé)
- > Colloque : 4ème colloque petite enfance « architecture et espace de vie, tout petit, je vois grand », 24 et 25 novembre 2006 à Genève. 4 grands thèmes :
 - L'enfant et l'espace
 - L'espace intérieur
 - L'espace bâti
 - L'espace social

● ● ● ANIMER L'ESPACE PUBLIC

L'espace public, les Francas de Seine-Saint-Denis

Comme son nom l'indique, l'espace public est un espace ouvert et appropriable par tous. Même si personne ne conteste cette réalité, dans la pratique, nous pouvons observer que l'utilisation des espaces publics par les enfants et les jeunes est perçue bien souvent comme une nuisance, comme un risque d'incivilité.

En tant que citoyen, l'enfant doit avoir la possibilité d'agir sur son environnement. Il doit pouvoir expérimenter des démarches participatives qui garantissent la construction de sa personnalité. En utilisant les espaces publics comme territoire d'exercice, ses initiatives sont valorisées auprès des autres citoyens.

Les espaces publics sont des lieux propices à la rencontre et à l'échange. Le jeu est un des besoins fondamentaux de l'enfant. La proximité qu'offrent les espaces publics lui permet de répondre à ses besoins de jouer très rapidement sans contraintes de temps. Néanmoins, il devra prendre en compte qu'il n'est pas le seul « utilisateur » de cet espace. Il apprend à composer avec les autres.

Proposition de Laurent Ott

La question du travail d'animation et éducatif dans les espaces publics pose la question d'un « pourquoi » ? Dans un premier temps, en effet, nous avons tendance à penser qu'il existe un lieu pour tout : la bibliothèque pour les livres, la ludothèque pour les jeux, etc.

Mais quel lieu existe-t-il pour créer des liens ?

Certes il y a des lieux avec des missions bien spécifiques : école, centres de loisirs. Mais, par leur définition, la pédagogie qu'ils mettent en œuvre, ces lieux opèrent des restrictions dans le public et la population : il y a ceux qui sont inscrits, et ceux qui ne le sont pas. Il y a des sélections par options, des répartitions par âge...

S'intéresser aux espaces publics, c'est s'intéresser à ce qui manque au cœur et au sein de nos structures pour faire lien social. L'espace extérieur n'est pas simplement un lieu, c'est tout un monde, toute une vie et c'est aussi une fenêtre ouverte sur la réalité des enfants et des familles.

Pour toutes ces raisons, travailler dehors, ce n'est pas travailler ailleurs, mais c'est travailler autrement. Et il convient de s'intéresser à cet autrement sur un plan pratique, théorique, réglementaire et pédagogique.

Ressources

Quelques ouvrages

- > Le travail éducatif en milieu ouvert, Eres 2007, Laurent OTT
- > Etre radical, Saül Alinsky, Aden, Bruxelles, 2011
- > Introduction à la psychologie communautaire, sous la direction de Thomas Saias, Dunod, 2011
- > Le guide méthodologique « L'enfant dans la rue » du Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale : <http://www.gpas.infini.fr/v2/index.html>
- > Des lieux pour habiter le monde, pratiques en pédagogie sociale, coordination Mélody Dababi, Nicolas Murcier, Laurent Ott, Chroniques sociales, 2010
- > Les bibliothèques de rue, quand est-ce que vous ouvrez dehors ?, Marie Aubinais, Bayard Edition/Editions Quart Monde, 2010 (<http://www.atd-quartmonde.fr/>)
- > Une revue : N'Autre Ecole n°33, automne 2012 : <http://www.cnt-f.org/nautreecole/nautre33f.pdf>

Quelques pratiques

- > Association Intermède Robinson : <http://assoc.intermedes.free.fr/>
- > Francas 93 : le site des jeux de la rue : <http://jeuxderue.free.fr/accueiljdr.htm>
- > Animer un débat de rue avec des jeunes, expérimentation d'un outil d'animation : le porteur de paroles, fédération des foyers ruraux : http://www.fnfr.org/les_paroles_partagees_comme_action_culturelle_26.php et <http://matieresprises.blogspot.fr/2006/05/les-porteurs-de-paroles.html>
- > Les ateliers de Saint Etienne : <http://www.droits-sociaux.fr/spip.php?article514>
- > Bambini, la rue des enfants : <http://www.innovcity.fr/2011/11/18/rue-pour-enfants-projet-federateur-sensibiliser-modes-doux/>

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

• • • ESPACES ET ÉQUIPEMENTS DE LOISIRS AMÉNAGEMENT DES ESPACES ET PUBLICS ORGANISER ET AMÉNAGER L'ESPACE DES 6-10 ANS

« L'appropriation de l'espace est un processus formateur de la personnalité par lequel l'humain s'affirme comme sujet » et « s'approprier un espace n'est pas seulement en avoir l'usage reconnu, c'est établir une relation avec lui, l'intégrer dans son vécu, pouvoir y marquer son empreinte et devenir acteur de sa transformation ».

Extrait du livre *Apprendre l'espace*

Notion de loisirs

[*extrait d'un article de l'Encyclopaedia Universalis*]

Traditionnellement associé au temps libre, le loisir qualifie dans la cité antique une situation affranchie de la nécessité de travailler ou de servir les autres pour vivre. On retrouve le privilège de pouvoir s'occuper exclusivement de soi dans la société moderne ou dans l'ère industrielle. Tout au long du XXe siècle, il s'est affirmé comme un droit de plus en plus ordonné à la **réalisation de soi**. Le loisir est ainsi devenu, **pour tous**, le temps de la vie qui n'est affecté ni au travail, ni au repos (*cf. Joffre Dumazedier, sociologue*). **Faculté de pouvoir librement disposer de son temps**, le loisir peut être conçu de différentes façons : comme **délassement, divertissement ou développement** (occasion de **retrouver l'initiative créatrice**, réalisation personnelle, pratiques culturelles, épanouissement personnel). Pourtant, il n'est pas assuré que dans cette société l'initiative créatrice soit pleinement restituée à l'individu (stratégies publicitaires, systèmes étatique, associatif et autres...). La différenciation qui sépare les valeurs du travail de celles du loisir s'est cependant estompée au cours des deux dernières décennies : le temps libre n'est plus la seule condition de la réalisation de soi.

Quelles priorités se donne-t-on quand on accueille des 6-10 ans ?

Cf. chapitre Connaissances des publics, les 6-10 ans, page 103 à 119.

Ressources

En sus de celles indiquées page 95 :

- > A. Corbin dir., *L'Avènement des loisirs, 1850-1960*, Aubier-Montaigne, Paris, 1998
- > J. Dumazedier, *Vers une civilisation des loisirs*, Seuil, Paris, 1962
- > J. Dumazedier & A. Ripert, *Loisir et Culture*, Seuil, 1966

● ● ● ABÉCÉDESPACE

Abécédaire...

[Extraits du fichier pédagogique « Abécédélire de mon centre de loisirs », guide réalisé par les Francas 77 dans le cadre du projet du même nom ; été 2010 et de l'article de Nelly Chabrol Gagne, maître de conférence, « l'O de l'A littérature ou rêveries à partir des lettres de quelques abécédaires ».]

Depuis quelque temps, nous dit Nelly Chabrol Gagne (chercheuse universitaire à Clermont-Ferrand), des artistes et des éditeurs se sont emparés du pouvoir esthétique et subversif des lettres et des images. Jouer pour déjouer, construire pour déconstruire, apprendre pour contester : tel pourrait être le credo de certains artistes qui œuvrent dans la littérature de jeunesse pour le meilleur de la création.

L'abécédaire, qui s'est longtemps défini comme un objet d'utilité sociale « petit livre qui sert à lire aux enfants » emprunte aujourd'hui d'autres voies pour se métamorphoser, entrer en littérature et inscrire dans chacune de ses lettres, une invitation à la rêverie, à la quête – plaisante, inédite, voire déroutante et subversive – du monde des mots et de ses représentations imagées.

[...] Nous comprenons alors que **pour se construire et construire son rapport au monde**, qui n'est pas de plus en plus vaste mais sûrement de plus en plus complexe, l'enfant [et l'adulte] à tout intérêt à **s'emparer de ce trésor originel qu'est l'alphabet pour dénombrer et nommer son environnement** dans un premier temps, puis inventer d'autres mondes susceptibles d'héberger son imaginaire, dans un second temps.

Dans la plupart des abécédaires l'ordre des lettres est respecté et il y a correspondance entre la forme de la lettre et le son, la lettre et l'image ou l'initiale d'un mot.

Mais parfois certains abécédaires comme celui de Rascal, illustrateur et auteur, (*Outils*, Pastel) échappent totalement à cette règle. Les lettres sont présentées au moyen d'outils qui n'ont aucun lien entre elles (le Z est une truie, le Q une chignole...). D'autres jouent avec l'ordre des lettres, en « oublient », les dissimulent, pour créer un effet de surprise, d'étonnement stimulant la lecture.

Ressources

En sus de celles indiquées page 95 :

> AZERTY : l'alphabet du monde, Gallimard 2004

Connaissance des publics



Rencontres à thème concernées

- Connaissance et accueil des 3-4 ans
- Organiser et aménager l'espace des 6-10 ans
- Connaissance des publics 11-14 ans
- Connaissance des publics 15-17 ans
- Connaissance des publics : autour de l'adolescence
- Accueils des mineurs atteints de troubles du handicap ou de la santé

Objectifs de ces rencontres

- > Découvrir les caractéristiques des enfants de 3 à 10 ans, de 11 à 14 ans et des adolescents de 15 à 17 ans.
- > Prendre en compte ces caractéristiques dans les accueils proposés (aménagement des lieux d'accueil, rythme de la journée, activités, jeux, etc.)
- > Préciser la place et le rôle des encadrants selon le public accueilli.

Ces rencontres abordent plus spécifiquement l'accueil des enfants et des jeunes dans une structure collective sur le temps des loisirs. De multiples facteurs sont en jeu, interagissant de façon plus ou moins complexe, ensemble ou dispersés. Les connaissances évoluent, s'inscrivant chacune et parfois parallèlement, dans un contexte particulier, à un moment donné et avec des personnes qui ont leur histoire et expériences propres. Aussi, les échanges partagés au cours de ces journées, n'ont, pour ambition, que d'être des indications, propositions, suggestions pour inviter chacune, chacun à visiter ses attitudes et pratiques professionnelles dans le but de prendre conscience de ce qui se passe et d'améliorer la qualité des accueils offerts tant pour les mineurs, pour leurs familles que pour les professionnels eux-mêmes.

A titre d'exemple, le texte ciblant des 6-10 ans est particulièrement développé, peut constituer un quelconque modèle pour développer et affiner les autres fiches.

« Accueillir, c'est prendre soin d'un enfant, en l'absence de ses parents, de « veiller » sur lui, de lui permettre de trouver une place, sa place dans le cadre de la réalité institutionnelle, sécurisante et socialisante, dans le respect des différences », Madame Rapoport, psychologue.

• • • LES 3-4 ANS ET LEUR ACCUEIL

Chaque enfant, être unique, est inscrit dans un milieu familial dont il est imprégné. Sa connaissance peut s'appréhender de multiples manières. Toutefois, comme être global, éviter de dissocier ce qui le constitue, aspects physiologiques, psychologiques, affectifs, sexuels, sociaux, culturels ou autres. Ceux-ci se développent chacun indépendamment les uns des autres, à des rythmes différents. Aussi le même âge ne signifie pas nécessairement les mêmes aptitudes ni les mêmes besoins. L'ensemble de ces divers aspects concourent tous ensemble à former un individu particulier qui n'est pas un adulte en miniature. Par ailleurs, un petit d'homme se construit progressivement jusqu'à la fin de la puberté : éviter d'utiliser ou de détourner les progrès des connaissances de la psychologie de l'enfant dans l'intérêt des adultes.

L'enfant de 3 ans est au stade de l'imagination débordante qui peuple tout son univers. Il est habile de ses mains, de ses jambes et de sa tête. Il a besoin de périodes transitoires dans lesquelles il se rassure pour accepter des nouveautés. Prendre le temps qu'il faut.

- Les besoins fondamentaux (essentiels) : besoins physiologiques (manger, dormir, se reposer, se mouvoir, agir) ; besoins affectifs (être reconnu, protégé, en sécurité, aimé par des adultes bienveillants) ; besoins intellectuels (satisfaire sa curiosité, comprendre son environnement, découvrir ses capacités).
- Les besoins socioculturels : besoins liés à une société donnée et à ses règles de fonctionnement.

Place et rôle des adultes

Tout enfant a besoin pour grandir dans sa confiance en lui-même et en l'autre, dans son désir de découvrir et d'apprendre, que se tisse autour de lui une trame subtile qui construit son sentiment continu d'exister et son identité, inséparables du respect de son histoire et d'un projet cohérent pour son devenir. Par ailleurs, « il est vrai que, même très jeunes, les enfants se stimulent beaucoup entre eux, *mais c'est toujours l'adulte qui les structure* : un petit enfant ne structure pas un autre petit enfant », Myriam David, psychanalyste, pédiatre et psychiatre.

Si l'on se réfère aux travaux de Winnicott, pédiatre et psychanalyste, les adultes doivent établir avec les enfants un lien stable, fiable et continu. Être dans une relation bienveillante, chaleureuse, attentionnée, affectueuse, un lien intense MAIS qui n'a pas à être intime. Aussi, tout adulte en situation d'accompagnement doit approfondir les charges affectives qui pèsent sur lui, afin d'être disponible aux publics.

« Il y a un temps, où, pour s'adapter à la vie, l'enfant a besoin que les adultes qui l'entourent s'adaptent à lui et lui offre le climat et l'environnement que requiert la fragilité de son éveil au monde. Une fragilité qui fera d'autant plus place à un sentiment de sécurité et de confiance en soi, qu'on en aura respecté la spécificité des premières années, celles des origines, des fondations, des racines », rappelle Danielle Rapoport, psychologue. Ils l'accompagnent dans sa découverte de son environnement puis du monde : « Aide-moi à faire, à savoir, à comprendre. » Des attitudes essentielles : l'observation, l'attention, une présence active, un geste mesuré, la valeur des gestes journaliers. Par la parole, le soutien et une attitude sécurisante, les adultes permettent à l'enfant de construire sa personnalité tout en affrontant les diverses épreuves qu'il doit rencontrer. En collectivité, il s'agit de « gérer la place de chacun dans un groupe renouvelé souvent d'une semaine à l'autre et dont les cultures, les langues maternelles et les acquisitions sont différentes ».

Les 3-4 ans en structures de loisirs

Dans une structure de loisirs, rarement par choix à cet âge, l'enfant de 3-4 ans est confronté à une vie collective. Elle est importante pour lui (si les méfaits d'une scolarisation précoce sont connus de par les conditions dans lesquelles elle s'effectue, ceux liés à l'absence de socialisation le sont aussi) mais fatigante particulièrement pour les plus jeunes. L'idéal serait de la limiter à quelques heures par jour, en alternant harmonieusement vie familiale et vie collective, d'autant plus que la vie en collectivité s'adapte difficilement aux exigences contradictoires de chaque bambin : horaires fixes, activités de groupes planifiées plus souvent en fonction de contraintes extérieures que de l'intérêt de l'enfant, etc. Pour une vie collective de qualité, l'enfant doit être bien dans la collectivité et la collectivité ne doit pas être écrasante pour l'enfant. Le fait de passer d'un mode de garde à un lieu de vie contribue à une amélioration indéniable de l'accueil par le partenariat triangulaire parents-enfants-personnels. La reconnaissance professionnelle des personnels et la capacité des institutions d'échanger entre elles s'instituent pour le plus grand bénéfice de tous les partenaires concernés, tant « le souverain bien, c'est d'être reconnu. Si la reconnaissance n'a pas lieu, alors c'est la violence, la haine apparaît » écrit Robert Antelme, poète et résistant français, à son retour des camps de concentration. Car une structure d'accueil, comme toute institution, a besoin du regard bienveillant de l'autre, des autres, pour accueillir avec les « fils de la tendresse et de l'émerveillement » l'enfant et sa famille.

- Vie quotidienne (notion de bien-être)
- Aménagement des lieux (notion d'espace)
- Rythme de vie (notion de temps)
- Activités (notion de mouvement, d'action, d'observation, de loisirs, de détente)
- Relations affectives (notion de lien bienveillant)

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

> À réfléchir

L'importance de l'« anodin du quotidien », suivant le concept du pédopsychiatre Michel Lemay. Un « devoir d'optimisme envers l'enfant », questionne Danièle Rapoport. Ne serait-ce pas « l'analyse de la transmission du bien-être et du goût du bonheur qui nous donnera les clés de cette instauration de l'estime de soi et de cette reconnaissance de l'autre » qui nous permettra d'améliorer les conditions d'accueil plutôt que de se focaliser sur ce qui dysfonctionne ?

Ressources

- > *L'Enfant de 2 à 6 ans*, Myriam David, Dunod, 2005 ; et aussi, *L'Enfant de 0 à 2 ans, vie affective et problèmes familiaux*, Dunod, 1998.
- > *Petit, mais capable ou les moyens de l'autonomie*, film réalisé par un collectif de formateurs des CEMEA Provence, CEMEA diffusion ; *Comment tu joues ?*, DVD, ; site : www.cemea.fr
- > Fichiers d'activités des Francas : petites boîtes, l'eau, jeux et activités petite enfance, jeux et activités musicales petite enfance, jeux et activités de kermesse ; site : www.francas.asso.fr
- > Le site des professionnels de l'enfance et de la famille : www.anthea.fr
- > « La psychologie de l'enfant, 40 ans après Piaget », p. 64-67 dans les *Grands dossiers des sciences humaines* n° 3 de juin, juillet, août 2006.
- > Des revues pour les « 2 à 5 ans » : *Papoum, Picoti, Popi, Bambi, Abricot, Histoires pour les tout-petits, Pomme d'api, Toupie, Wakou, Winnie, Pirouette, Tobbogan*.
- > *Comprendre son enfant (0 à 10 ans)*, Caroline Sahuc, psychoclinicienne, librairie Studyrama, décembre 2006.



« Grandir c'est renoncer,
mais ce renoncement conduit
à l'appartenance à la communauté
des êtres humains. »

Michel Richard, psychologue, psychothérapeute, philosophe.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

• • • LES 6-10 ANS

À partir de différents articles, synthèses (dont celle proposée par les Francas Île-de-France) et livres dont le « 5-12 ans, les enfants et leur enfance », Michel Richard, *Chronique sociale*, 1998.

Au préalable, rappelons, s'il en est besoin, que le jeu constitue, malgré sa gratuité apparente, un phénomène tout à fait sérieux et que sa pratique est essentielle au développement de l'individu. À travers la pratique du jeu, l'enfant trouvera la plupart des besoins profonds qu'il lui faut satisfaire. Ces besoins étant multiples et contradictoires, chaque pulsion entraîne automatiquement, pour raison d'équilibre, une pulsion contradictoire. Au besoin de mobilité correspondra le besoin de repos ; au besoin de sécurité, le besoin d'aventure ; au besoin d'imitation, le besoin de création ; au besoin d'autonomie individuelle, le besoin de socialisation.

Besoins, possibilités et intérêts sur le plan physique et moteur

- Âge de grande disponibilité physique : croissance harmonieuse et équilibrée.
- Besoin de mouvement, de dépense physique régulière.
- Besoin de plaisir d'exercer toutes ses ressources motrices.
- Capable de plus en plus de rapidité, d'adresse, de coordination, de force, mais résistance encore limitée.
- Récupération assez rapide.
- Besoin de se mesurer aux autres (peut être interprété comme un besoin de compétition, souvent encouragé peut-être à tort...), de découvrir et vérifier ses propres capacités, ainsi que ses limites. Peut apprendre à maîtriser bon nombre « d'engins » : vélo, patins, cheval, scie, clavier, souris, etc.
- Besoin et plaisir d'investir les grands espaces naturels : âge de la forêt, de la pleine nature.
- Besoin de moments de repos.
- Sommeil : passe de 11h/jour à 8 ans à 9h30/jour vers 11 ans.

• Développement de l'enfant de 6 à 10 ans

Développement physique et psychomoteur

L'enfant n'est plus un bébé. Il grandit rapidement, son visage se transforme. Son image du corps se transforme au fur et à mesure des changements physiques et c'est à un autre enfant qu'il se confronte, de même que ses parents. Le fait de grandir met en mouvement tous les processus physiologiques, endocriniens, neurologiques qui le poussent vers une plus grande maturation. Le sommeil, l'alimentation, le mode de vie doivent correspondre à cette mise en branle de tout l'organisme qui durera jusqu'à la puberté.

Maîtriser la durée, le temps. L'enfant est sensible à des éléments comme la durée, les instants, les continuités et les discontinuités. À un temps vécu en fonction des situations affectives qu'il vivait dans la famille, et qu'il percevait de façon globale, succède la temporalité d'un être qui se saisit comme maîtrisant son propre temps à lui. Temps qui est scandé par les rythmes biologiques, physiologiques, ainsi que par les rythmes scolaires et familiaux. Le respect de la régularité des rythmes est important (événements et symboles qui se répètent car ce sont des repères, des moyens symboliques à partir desquels il s'inscrit dans la durée). La période de latence se prête à cet encadrement du temps qui est une façon de discipliner le corps et la vie affective et sociale. Le temps est perçu également selon une distribution travail scolaire/vacances et celles-ci sont assimilées au jeu, à la détente et à l'oubli de l'école.

Devenir autonome. L'espace. L'enfant est sensible à la conquête de plus en plus autonome de ses espaces qui doivent être bien à lui dans la mesure du possible (objets, chambre, jouets, affaires personnelles, argent, lieux où il aime se retrouver en ville ou à la campagne). Il acquiert un territoire qui lui est propre, qui n'est plus celui de l'enfant oedipien, défendu de manière agressive et exclusive. Il aime maintenant à se retrouver seul dans des lieux qu'il choisit et qu'il investit pour ses propres activités. Il est important que l'indépendance de l'enfant à l'égard des parents passe par cette autonomie spatiale qui est faite du respect des lieux de l'autre, où il est dans

son monde et dans son domaine, où il est souverain. L'espace s'agrandit aux dimensions du lieu de vie, de la région, du pays et du monde, par les acquisitions de l'histoire et de la géographie.

La croissance : quelques difficultés psychopathologiques

L'équilibre toujours instable. Des troubles plus graves que ceux liés strictement à l'école peuvent apparaître. Il faut donc être vigilant sur les pertes de sommeil, les manques d'appétit, les comportements trop tristes et trop sérieux, les conduites bizarres et incohérentes, le manque de tonus et de motivations. Vigilant oui, mais il ne faut pas dramatiser (ces troubles peuvent être passagers et artificiels).

Derrière les symptômes. La névrose c'est l'échec de l'Œdipe : elle est l'impossibilité de résoudre de manière positive ce passage difficile. Elle est basée sur l'angoisse inconsciente de rester petit et de ne pouvoir grandir autrement que par le biais d'un ensemble de symptômes. Recourir aux services de psychologues, pédiatres ou psychanalystes pour enfants.

Se réfugier par peur. La période de latence est le moment où l'on demande à l'enfant de s'adapter, d'acquérir des connaissances, de se développer, de grandir, de s'intégrer et de découvrir beaucoup de choses. Cela exige des possibilités parfois au-dessus des capacités d'un enfant qui ne peut faire face à de telles contraintes. La « maladie mentale » représente alors une fuite et un refuge à l'égard d'un avenir qu'il perçoit comme menaçant. Par rapport aux structures de la personnalité, la névrose représente l'impossibilité de sublimer, de renforcer un moi encore fragile, d'avoir un idéal du moi valorisant, d'avoir un surmoi régulateur et non pas castrateur (peur de perdre réellement et symboliquement le sexe).

Besoins, possibilités et intérêts sur le plan cognitif

- Âge de l'école élémentaire et des apprentissages de base : lecture, calcul, écriture, etc.
- Accession aux opérations dites « concrètes » : l'enfant peut classer, ordonner, faire correspondre, dénombrer, additionner, soustraire, multiplier, etc. à partir de données concrètes, sur des objets présents ou évoqués.
- Grande capacité à apprendre et soif de connaître. Grandes curiosités générales y compris sur la sexualité (parfois masturbation, normale à cet âge), la naissance, les origines du monde, etc.
- Accès progressif à l'analyse et la synthèse (abandon de la pensée synchrétique).
- Le raisonnement se substitue peu à peu à la seule intuition.
- Capacité à utiliser des symboles, des signes opératoires, à mesurer des quantités (longueur, poids, températures, etc.)
- L'organisation des objets, des événements, etc. en catégories permet l'émergence de nouveaux concepts (ex. « les moyens de transport ») d'où enrichissement du vocabulaire.
- Accès à un jugement plus objectif, donc à un esprit critique.
- Souci d'une vérité objective (au-delà des apparences des choses). Différenciation nette entre Imaginaire et Réel.
- Plus grande capacité d'attention.

Le développement intellectuel

L'impact de l'école. L'enfant connaît une période de mutation intellectuelle sans précédent. Il passe d'une vie essentiellement affective à un déploiement de ses richesses intellectuelles.

Globalement l'enfant passe de la perception-sensation à la rationalisation, du percept au concept (schémas d'organisation de la perception et de l'intelligence) [l'âge de raison].

La logique. L'enfant devient capable d'élaborer des systèmes de concept avec l'apparition d'une logique des classes et des relations qui lui permettra l'apprentissage des mathématiques et de la grammaire (nombre, espace, temps, causalité physique et biologique, etc.). Il accède au logico-mathématique. Cette accession lui

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

permet de développer ses capacités d'abstraction. Elle consiste à se représenter le réel selon les catégories de l'entendement. Il procède à des raisonnements et il organise le réel par analyse, par série et par hiérarchie. Il devient un classificateur, c'est-à-dire un organisateur. Il met en ordre selon des séries et des nombres, des comparaisons et des relations. L'enfant ne globalise plus la réalité, il l'organise selon les lois de la raison et l'ordre du savoir, en fonction de son milieu et de sa culture.

Le réel et le possible. Deux périodes à distinguer :

- de 5 à 9 ans, passage et développement de l'affectif à l'abstrait, la période de la logique concrète qui consiste à appliquer et à mettre en œuvre des analyses de plus en plus formelles. Les objets acquièrent un statut logique et abstrait et non plus seulement pratique et affectif ;

- à partir de 9 ans, la période de la logique des possibles qui concerne non seulement ce qui est réel mais ce que l'on peut imaginer à partir de l'élaboration de raisonnements de plus en plus hypothétiques et déductifs. L'enfant est apte aux mathématiques et il introduit de plus en plus de cohérence et de rationalité. Il acquiert le raisonnement qui est la caractéristique de l'homme.

• L'impact de l'environnement scolaire sur son développement

La scolarité

Les fonctions traditionnelles de l'école. L'école est une institution sociale qui remplit cinq fonctions :

- elle permet le jeu et elle est l'un des supports de la vie sociale de l'enfant (fonction ludique) ;
- elle offre les principes de base de la vie en relation, en groupe et en institution (fonction sociale) ;
- elle apporte des éléments de la transmission des connaissances et du savoir (fonction pédagogique) ;
- elle met l'enfant au contact des valeurs, des règles et des lois qui régissent la société (fonction éducative) ;
- elle est un milieu de vie où l'enfant projette ses besoins affectifs et ses désirs imaginaires (fonction psychologique).

Pas d'obsession scolaire. Ces cinq fonctions forment un tout et il n'y a pas lieu de privilégier l'une plutôt que l'autre. Elles sont toutes nécessaires au développement harmonieux de l'enfant de la période de latence. Privilégier la fonction pédagogique et éducative est une erreur. L'enfant n'est pas une machine à apprendre, pas plus qu'il n'est un robot à acquérir des connaissances. Trop de maîtres, de parents, réduisent l'école à n'être qu'un milieu d'apprentissage intellectuel auquel l'enfant doit s'adapter. C'est une projection d'adulte sur le milieu enfantin (adulto-centrisme) et c'est un désir de parents et des maîtres, ce n'est pas le seul désir de l'enfant.

Développer l'intelligence. L'enfant doute, au début, de ses possibilités intellectuelles car il ne les connaît pas encore. Il a à se prouver qu'il a la possibilité de travailler et que s'il travaille bien, il entre dans tout un système de sanctions qui sont là pour le valoriser et le gratifier. Ce qu'il met en œuvre c'est la réussite et ce qu'il redoute c'est l'échec. Échec face à la tâche, au maître et aux autres. Il comprend qu'il est jugé par autrui et ce jugement il l'attend et l'appréhende en même temps.

Normes et contrôle à l'école

Comment orienter. L'orientation scolaire est compliquée (nécessité d'estimer « scientifiquement » les capacités et les aptitudes des enfants) et devenue ardue par la complexité des systèmes d'orientation mis en place. Les moyens techniques développés pour « orienter » donnent des outils d'appréciation et de mesure dont le but essentiel est de sélectionner selon le critère de la performance intellectuelle. Les aptitudes humaines et sociales sont souvent ignorées. Or orienter suppose une vision globale de l'enfant car les choix d'orientation engagent la totalité de son avenir.

Bons et mauvais élèves. À l'école, les chances de chacun sont théoriquement égales mais, dans la pratique, le système scolaire oblige chaque enfant à entrer en compétition permanente avec les autres de façon contraignante et continue (comparer les enfants entre eux, de les classer, de former des catégories sélectives, d'établir des moyennes, c'est-à-dire de fixer les normes de réussite et d'échec).

Tout système de sélection vise à faire apparaître les « meilleurs », ceux qui gagnent, au détriment des « perdants », ceux qui subissent la violence d'un système dont la logique est l'échec et le sentiment d'infériorité. La sélection systématisée repose sur le principe du rapport de forces dont la contrainte est l'obligation permanente de devoir réussir (mais qu'est-ce que réussir ?).

Évaluer pour contrôler. Ainsi confrontés à ces systèmes sélectifs, les enfants sont pris dans des réseaux de productifs où ils sont constamment contrôlés (reflet de ce qui se généralise à l'ensemble de la société). Ce contrôle n'est pas seulement scolaire, il intègre aussi la production effective, les conduites et les comportements enfantins (par des dossiers, tests, notes, etc.). Ces contrôles (dits continus) permanents limitent l'enfant dans sa spontanéité et ses choix et l'intègrent très tôt dans un productivisme scolaire qui exclut les forces irrationnelles propres à l'enfance.

Des techniques de surveillance. Ces contrôles systématisés aboutissent à la mise en place de véritables techniques de surveillance dont le but consiste à pénaliser et sanctionner, non seulement le parcours scolaire mais aussi les comportements en vue de la soumission à la norme sociale de production (répression « douce » : punir/sanctionner, conditionner/réprimer, observer/comprendre, redresser/châtier, surveiller/interdire). Si la morale interdit, la technique, elle, surveille et contrôle. La morale était un cadre, les normes sont un quadrillage de l'enfance.

La soumission à la norme. L'ensemble contrôle-surveillance est le signe de l'évolution d'une société de la loi à une société de la norme qui se caractérise par une association entre savoir et pouvoir dont le but consiste à rendre transparents comportements et conduites. Conséquence : l'enfant apprend dans un système où il est en position d'être en faute et dans l'erreur, toujours contrôlable et en instance d'être pénalisé.

La pénalité. Le système pénal scolaire repose désormais sur le principe du normal et de l'anormal (ce qui suppose la visibilité : voir sans être vu). Cette pénalité au quotidien n'est ni visible ni symbolisable par l'enfant car elle s'exerce par mille techniques insidieuses et invisibles, dont l'efficacité sanctionnante et normalisante échappe à l'enfant. N'étant coupable de rien, l'enfant est potentiellement anormal en tout. Au sentiment de faute, lié à la morale, se substitue le sentiment d'échec qui est le résultat de la sanction et de l'exclusion normalisatrices.

Fonction exemplaire de l'examen. L'examen et les contrôles scolaires sont au centre de ce dispositif disciplinaire car ils concentrent en eux-mêmes les principes et les techniques de la sanction. L'enfant doit prouver en permanence ses aptitudes et ses acquisitions, pouvoir répondre sans relâche de son aptitude aux différentes performances. L'examen est le symbole de ces savoirs qui se font pouvoir.

Risques de fragilisation

Une réalité monotone. Ces contraintes scolaires et sociales extérieures obligent l'enfant à constamment s'adapter à ce qu'il faut appeler une hyper-réalité, illusion moderne d'un pouvoir obsédant et monstrueux du principe de réalité qui s'impose mécaniquement à l'homme. Ces adaptations trop coercitives entraînent des conduites de soumission et d'assujettissement dont le but consiste à être en conformité avec les réalités dites « adultes ». Plus que jamais la société est adulte-centrique et elle n'accepte du monde enfantin que ce qui peut être réintégré socialement et culturellement dans la vie d'adulte. Le temps de l'enfant est un sursis car les enfants sont tenus de devenir très tôt de « petits adultes ». Cette technologie de contrôle et de surveillance exerce une violence continue dans la mesure où les enfants ne peuvent vivre qu'une enfance écourtée, tronquée, trahie.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Cette réalité leur apparaît monotone car ce système coercitif fait du « réel » un ensemble de contraintes vides, c'est-à-dire sans désir et sans plaisir. Comment, dans ces conditions, les enfants pourraient-ils vivre leur enfance sans sentir ce vide qui est la spécificité du sentiment contemporain ?

L'imaginaire atrophié. Dimension dominante de la vie enfantine, la « réalité » entraîne une banalisation du vécu, un appauvrissement de la vie imaginative et une perte de capacités de repères par lesquels l'homme symbolise sa vie. Trop conditionné par les contrôles et les surveillances multiformes, la question de sens de ce que fait l'enfant ne lui est que rarement posée, puisque tout se joue et se juge en termes d'efficacité productive. Comment pourrait-il se représenter cette réalité et projeter des créations de sa vie imaginaire ? Comment ne pas déceler dans une société disciplinaire la difficulté de devenir sujet quand l'enfant se meut dans des techniques qui le rendent objet ?

Le mal-être. Les signes qu'on repère dans les pathologies nouvelles des enfants, issues d'un excès d'investissement de la réalité (au détriment des facultés d'imagination et de symbolisation), commencent à être connus des enseignants et des « psy » : perte de motivation, passivité d'opposition, comportement caractériel, déconnexion de la réalité, etc. On constate aussi des conduites pathologiques qui étaient liées autrefois à la seule adolescence : les suicides d'enfants, la drogue, la criminalité, le racket, la délinquance affectent les enfants de plus en plus tôt, de manière plus large, et concernent toutes les couches sociales. Ces formes exacerbées que sont la pathologie et la délinquance expriment le malaise d'un monde enfantin devenu difficile à vivre. La réalité assénée prématurément aboutit au désenchantement dont la violence est la principale manifestation. Mais cette violence ne s'extériorise plus sous forme de révolte, elle est retournée contre soi sous forme d'implosion (auto-destruction).

Une distinction : autonomie, indépendance. Traditionnellement l'école était le lieu où l'enfant faisait l'apprentissage de son autonomie (prise de distance par rapport à la famille, recul à l'égard du conformisme social). Ce processus d'autonomisation intellectuel, scolaire, social et éducatif, a fait la force et la grandeur de l'école républicaine. Mais de par les nécessités de l'accumulation de connaissances, le stockage des savoirs, l'enfant est devenu dépendant de l'efficacité des résultats qui exigent, en contrepartie, la soumission à la norme et l'assujettissement à la réalité. L'esprit critique, l'auto-évaluation, le sens et la valeur, ne sont pas reconnus comme essentiels pour former un esprit libre. L'autonomie acquise est octroyée. Elle a peu de sens si elle ne conduit pas à l'indépendance. Alors que l'autonomie ne joue que comme écart par rapport à la contrainte, l'indépendance, elle résulte d'un apprentissage de l'usage de la liberté. L'autonomie s'acquiert dans des systèmes d'obligations, l'indépendance se conquiert en rapport à des valeurs. Les machines peuvent être autonomes, seul l'homme devient indépendant.

Une nécessité : socialisation, interdépendance. L'horizon de l'indépendance est un champ où les autres, la classe, les maîtres, les connaissances elles-mêmes forment un tout, une « communauté » dans laquelle l'enfant construit sa relation aux autres. Il y apprend l'interdépendance, l'échange, la communication. Enfants et parents ont le sentiment que l'apprentissage d'un lien social est encore possible à l'école. L'école aujourd'hui comme espace où la relation à autrui est encore possible ?

L'école : question de légitimité. Les excès de ce technocratisme scolaire correspondent à la grave crise des valeurs que l'école traverse. Elle se légitimait par une morale laïque et républicaine qui reposait sur l'idée d'égalité et de démocratie. Elle imposait une morale du devoir et se donnait pour mission de former l'esprit des jeunes citoyens à la démocratie. Cette morale (austère, répressive et autoritaire) constituait un encadrement éducatif et politique qui lui donnait son sens.

L'école vit désormais sur une ligne de crête : elle ne peut plus s'appuyer sur une morale universelle en crise pour légitimer sa fonction politique et elle subit depuis au moins dix ans les contrecoups de la dissolution du lien social, lequel justifiait ses principes éducatifs. Elle est en perte de légitimité politique et morale et elle subit également la domination de l'économie dont elle est devenue un enjeu essentiel : former des cerveaux, stocker

des savoirs, transmettre des connaissances immédiatement utilisables, inculquer les normes d'adaptation et d'assujettissement. Sa légitimité n'est plus politique et morale mais économique et technocratique.

Besoins, possibilités et intérêts sur le plan affectif et social

- Une formidable énergie les anime. Ils ont envie de grandir et donc de connaître, de savoir.
- Ils deviennent logiques et leur sens de l'observation s'aiguise. Pas un mot ne leur échappe. Et gare aux promesses non tenues, aux grandes déclarations !
- Ils aiment la précision et nous guettent au pied de la lettre. Ils vérifient nos dires.
- Premières manifestations de l'esprit critique.
- Dépassement du conflit œdipien et entrée dans la période dite de « latence », pendant laquelle les intérêts sexuels passent au second plan ; l'énergie se tourne alors vers l'acquisition de connaissances et l'acquisition de nouvelles maîtrises. L'attrait érotique se « sublime » en affection et l'agressivité en comportement (compétition ?) « socialisé(e) ».
- Recherche d'identification à des personnages très « valeureux », dépassant le seul parent de même sexe : les héros.
- Construction d'un système de normes et de valeurs dont l'enfant s'approprie et qu'il utilise de façon de plus en plus autonome (7 ans : « âge de raison »).
- Accession à un niveau de socialisation permettant la coopération entre pairs (les « faire ensemble »). Une régression de l'égoïsme permet une meilleure communication.
- Âge des pairs, de l'équipe, avec un leader, des valeurs de groupe : loyauté, fidélité, solidarité, justice, etc. (une « morale de groupe »).
- Besoin de confirmer – à lui-même et aux autres – sa valeur propre, en se soumettant à l'épreuve du groupe, à la compétition.
- Prise de distance relative avec la famille, mais besoin encore de la présence d'un adulte référence/arbitre équitable, garant de valeurs solides.

L'inconscient est une mémoire

La période de latence est un moment où l'enfant conservera les souvenirs qui sont heureux et malheureux. C'est à l'âge de 5 ans en effet que la mémoire des événements ayant trait à cette période se développe. Alors qu'au contraire le conflit œdipien et tout ce qui le précède tombent dans l'oubli (mécanismes de refoulement très forts de tout ce qui lui est désagréable ou insupportable). L'inconscient est constitué de la conservation de cette mémoire des événements désagréables ou interdits.

● L'enfant et sa famille : la vie affective

Avant 5 ans : l'imaginaire et le réel

Naissance à 8 mois. Esquisse d'une première symbolisation, moment capital vers l'autonomisation affective du petit d'homme après une phase de fusion totale avec sa mère.

1-3 ans. Il explore le monde, premiers apprentissages, perception en miroir (ce monde, est-ce une image, est-ce vrai ?)

2-3 ans. Un tournant capital : soit régresser, soit basculer définitivement vers ce qui est humain : résoudre favorablement les enjeux affectifs du complexe d'Œdipe. C'est le passage de 2 à 3 [la triangulation] ; le meurtre symbolique du père.

3-6 ans. Le pas de la symbolisation (acquisition de capacités intellectuelles et psychomotrices qu'il est capable de se représenter ; capacité à se représenter le réel et à le découvrir qui permet une individualisation possible parce qu'il intériorise désormais les normes et valeurs familiales et sociales).

3-7 ans. L'Œdipe résolu ou en cours de résolution, c'est l'inscription définitive dans la symbolisation [culture, société, école, les autres, le langage, l'histoire, etc.] qui est le propre de l'être humain.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

La latence ou l'oubli de l'Oedipe

Le refoulement. La latence (1), une période de paix cernée par deux périodes de crise : l'Œdipe, la puberté. Les deux sont liés au conflit et à la sexualité. Cette période est un outil provisoire du complexe d'Œdipe. Elle est constitutive de l'inconscient lui-même puisqu'il est fait d'oublis et de dissimulations.

1- Est latent ce qui n'apparaît pas, ce qui ne se montre pas et qui demeure cependant, mais dans l'oubli.

Une période stable. Disparition apparente du conflit œdipien ; conscience et sentiment qu'a l'enfant de devenir un être de plus en plus autonome.

Une attente et un oubli, une transition (2). L'enfant est plus sage, moins joueur, plus réservé et plus poli. Il donne l'impression de mieux comprendre les autres, il a de la distance par rapport aux situations, il commence à porter des jugements et à raisonner. Il devient capable de dialogue et s'ouvre aux valeurs du groupe et de la société. Il est important que les éducateurs comprennent qu'un enfant en période de latence est soumis à son inconscient qui le tire vers son passé et à sa conscience qui le projette dans l'avenir. D'où l'importance de la personnalité typique de cette époque qui se met à fonctionner sur un double registre :

apparaître/disparaître ; exhibé/caché ; apparent/absent.

2- Freud dans le travail du rêve.

Fonctionnement : répression, censure, refoulement. L'Œdipe ou comment devient-on humain, par le rejet et le refus. L'Œdipe (3) ne peut évoluer favorablement que si l'enfant renonce à ses pulsions et à la violence et qu'il accepte de perdre symboliquement l'amour. L'oubli va fonctionner sur le sentiment de culpabilité qui caractérise cette période. Une culpabilité qui n'est pas produite par la réalité de fautes mais est le produit de deux sortes de censures :

- les interdictions réelles parentales, légales, sociales (censures externes) ;
- les interdits inconscients, psychologiques (censures internes, autocensures) ; la capacité à l'autocensure est constitutive du psychisme et des sociétés et a une quadruple fonction :
 - réprimer les pulsions, ces forces irrésistibles que la répression canalise un peu ;
 - borner les représentations inacceptables pour la conscience ; permet des trous, des oublis, des vides, des blancs constitutifs de l'inconscient ;
 - poser la base psychologique de la loi et des valeurs morales. En ce sens, la censure est l'envers du permis et du défendu ;
 - rendre possible la socialisation de l'enfant par le biais d'une « sublimation » : une partie des pulsions refou- lées revient sous forme acceptable, c'est-à-dire assumée dans la relation aux autres et à la société.

3- Travaux de Freud.

**Grandir c'est renoncer,
mais ce renoncement conduit à l'appartenance à la communauté
des êtres humains.**

La construction d'une personne double. Il y a un avant – l'enfant jusqu'à 5 ans est dans le monde, il l'éprouve, le vit, le sent mais ne le comprend ni ne le perçoit comme réel, il n'est ni unifié, ni indépendant –, et un après Œdipe – l'enfant à partir de 6-7 ans est construit comme une personne, un sujet. Il est sorti des dépendances internes (pulsions) et externes (besoins), et simultanément les autres, les sociétés, les groupes, parents, culture sont perçus dans leur réalité. C'est le caractère décisif de cette dualité et complémentarité moi-monde qu'on appelle symbolique.

Trois mots-clés pour expliquer le fonctionnement psychique de l'enfant après 6 ans et de tout être humain (4). L'Œdipe permet le passage de l'imaginaire au symbolique, de la dépendance à l'indépendance, de l'immaturité vers la maturité.

L'imaginaire : tout ce qui est intérieur et inconscient (pulsions, agressivité, peurs, angoisses, fantasmes et images) que l'on projette sur l'extérieur. Pas de réalité, de moi(5), mais une production fantastique de choses

qui sont en nous et, en même temps, hors de nous au sens où nous ne pouvons les maîtriser. Mélange de pulsions et de représentations : ce sont les matériaux futurs de l'inconscient.

Le symbolique : ordre du langage, de la culture, de la civilisation. Ce qui est humain et préexiste à nous-mêmes et nous distingue des pierres, des arbres et des animaux. L'Œdipe, c'est le sens, le fait que toute chose fonctionne à la signification, au signifiant, au sens. Réalité connotée de signes et de signifiants, ce qui fait sens à la fois dans notre conscience et notre inconscient.

Le réel : c'est la relation moi-monde. La rencontre, le lieu de deux entités différentes et opposées : le moi, le sujet, la vie psychologique intérieure et la réalité externe, existant en elle-même. Le réel est l'événement et le fondement de nos rencontres avec la vie.

4- Cf. Jacques Lacan, psychanalyste

5- Certaines notions comme celle du « moi unique et authentique » semble désormais avoir évolué, voire être contestée ; cf. « Quand Je est un autre, pourquoi et comment ça change en nous », Jean-Claude Kaufmann, Armand Colin, 2008 : « soi-même » existe-t-il vraiment ?

Comment se résout l'Œdipe ?

Trois issues possibles dont il résulte un remaniement profond de tout le dispositif affectif, émotionnel et sexuel de la famille :

- enfants et parents l'ont favorablement surmonté ;
- enfants et parents l'ont difficilement vécu ;
- enfants et parents ont « réussi » le complexe d'Œdipe.

L'Œdipe est un rapport de force affectif et sexuel au sein d'une famille. Passer du complexe d'Œdipe à la période de latence, c'est transformer ce rapport de force en rapport d'amour, d'autorité et de relation. L'enfant ne va plus subir la force, il va l'intégrer et la dépasser.

Une personnalité en chantier

Trois structures mais une seule personne. Selon les psychanalystes, la personnalité est construite à partir de trois structures : le moi, le surmoi et la libido (principe de plaisir).

La libido se met en place entre la naissance et l'Œdipe. Le moi s'ébauche dès la naissance et se constitue pendant l'Œdipe et jusqu'à 7-8 ans. Le surmoi apparaît au stade anal et s'élabore pendant la période de latence : la loi des autres et du père va devenir progressivement sa propre loi.

Le surmoi : refoulement et culpabilité. Il est une appropriation inconsciente des interdits des parents et de la société. Loi extérieure, il devient censure intérieure, autocensure. Sa fonction consiste à refouler dans l'inconscient les désirs, les pulsions et la sexualité. Mais la rançon de cette nécessaire censure est le sentiment de faute et de culpabilité.

Les parents doivent veiller à ne pas être trop sévères ou autoritaires car, plus la loi est rigide, plus le surmoi de l'enfant est lui-même autoritaire.

Le conflit plaisir/Moi. Le surmoi s'affronte directement au principe de plaisir avec lequel il est en conflit permanent. Ce sera le rôle du moi de rendre un arbitrage occasionné par le conflit libido/surmoi.

Tous les systèmes de contrôle et de répression sociale ont des conséquences directes sur le développement du surmoi de l'enfant. Car il est malléable à toutes les influences, en particulier à celle du milieu éducatif et scolaire. Le surmoi ressemble à toutes les fonctions d'autorité (juge, gendarme, censeur) qui lui donnent naissance. Cela permet à l'enfant de devenir juge et censeur à l'égard de lui-même comme à l'égard de ses petits camarades.

Une issue au refoulement : la sublimation

Perdu dans l'imaginaire. La latence c'est aussi la sublimation, un mécanisme complexe dont le principe est le suivant : le moi change le but de la pulsion. La sublimation opère par déplacement et substitution de l'objet

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

pulsionnel. Par exemple, nous pouvons sublimer une envie de casser la figure à quelqu'un en faisant du karaté. Si la sublimation n'était pas possible, l'enfant resterait prisonnier de ses fantasmes et de sa vie imaginaire. Il serait totalement capté et prisonnier de sa vie inconsciente.

Naissance des valeurs. La sublimation consiste à poser des idéaux affectifs et sociaux qui font accéder l'enfant à l'ordre du symbolique. Le symbolique est la loi qui va permettre la décharge d'une pulsion qui soit acceptable et accepté par le groupe et la société. Elle est difficile à réaliser pour l'enfant d'où l'importance des parents et éducateurs qui permettent une transition (médiation) entre les objets affectifs anciens (familiaux) et les objets affectifs nouveaux (élevés et sociaux). L'éducation consistera à rendre les sentiments de faute et de culpabilité constructifs comme valeur sociale ou spirituelle par exemple.

S'intégrer à la vie sociale. La sublimation est une sorte de fiction pour « habiller » en sentiments conscients et sociaux des sentiments inconscients refoulés que l'enfant et la société ne veulent pas voir.

La sublimation donne naissance à la morale par le biais du sentiment de faute et de culpabilité. Cette expérience peut être pénible ou constructive.

Par la sublimation l'enfant s'intègre à la vie sociale, produit une activité intellectuelle, religieuse, et s'ouvre à la création artistique. Il devient un être participant à la société.

Un désir de plus être : l'idéal du moi

L'enfant et son propre idéal (une structure peu connue et qui pourtant joue un rôle essentiel en période de latence). Pendant cette période l'enfant a besoin d'une image de lui qui représente l'idéal de ce qu'il veut être et réaliser. Non pas le choix d'un métier ou d'une carrière, l'idéal du moi c'est un double du moi, une projection de soi dans l'ordre du possible et de l'imagination. C'est une copie de soi qui se place très haut et qui introduit une distance considérable entre ce que l'enfant est et ce qu'il désire être.

Le père comme idéal. Une image qui va anticiper dans le temps et l'espace ce qu'il pense être. Ce moi idéal est essentiel à la période de latence car l'enfant s'identifie à des héros, des idées, des personnages qui sont le produit de son imagination et de son désir.

L'origine de l'idéal du moi vient des parents, en particulier du père qui se trouve investi de forces, de vertus et de qualités que l'enfant voudrait avoir pour lui-même. Si le père a de la valeur, l'enfant va intérioriser cette image pour la faire sienne et la prendre comme modèle. D'où l'importance des moyens audiovisuels, des histoires, des contes, des mythes et de l'entourage de l'enfant qui va projeter ainsi son moi idéal qui est cette image anticipatrice qui le poussera en avant et plus haut.

Se représenter le monde. L'idéal du moi est une exigence d'être. C'est un moi en potentialité qui est à la base de tous les idéaux. En général, l'enfant choisit plusieurs héros qui sont autant d'aspects de lui-même qu'il voudrait réaliser. Il est de l'ordre du symbole.

Il a une fonction essentielle : celle de valoriser l'enfant qui se sent encore petit et précaire. Il est le lieu du narcissisme du moi (attachement à soi et à sa personne) qui se sécurise par un moi idéalisé.

Les parents et les maîtres doivent prendre au sérieux cet idéal du moi sans être ni trop brusques, ni trop critiques. Car l'enfant serait vexé et déçu s'il n'avait pas cette croyance dans la toute-puissance de son moi.

Crise de parentalité

Les familles en évolution. La famille est travaillée de l'intérieur par une crise identique à celle de l'école et de la société. La fonction paternelle est sans doute ce qui pose le plus de problèmes actuellement. Outre les problèmes de droit de garde (méconnaissance du père par les enfants), les pères ne savent plus assez ce qui les différencie de la mère. La psychanalyse leur a reconnu un rôle fondamental dans la construction du sujet par accès à l'ordre du symbolique (sujet qui se construit et se fonde sur le langage) qui en est la condition. Le

travail des deux parents, quand ils vivent ensemble, rend souvent aléatoires leur présence et leur disponibilité auprès des enfants. Nécessité d'une adaptation des parents, au risque de symptômes dont l'ennui, le sentiment de solitude, les comportements caractériels sont l'expression.

Nécessité des deux parents. Séparés ou non, il est indispensable que les deux parents continuent à donner amour, présence et aide dont les enfants ont besoin pour grandir, se construire. La « nouvelle famille » qui s'invente produit de nouveaux cadres affectifs et éducatifs qui créent sans doute de nouvelles valeurs. L'enfant perd en stabilité mais gagne en souplesse, en inventivité, en écoute, en permissivité.

L'éducation dans la famille. La valeur éducative nouvelle est celle de la responsabilité et de la liberté alors que l'ancienne était morale. Les parents ont moins de principes rigides, répressifs et autoritaires à transmettre à leurs enfants. Le but de l'éducation ne repose plus sur des morales d'obligation et de devoir mais sur l'aptitude au bonheur dans le quotidien (épanouissement global et maximum de la personnalité enfantine). Si « sacrifices » des parents, c'est pour donner toutes les chances pour une meilleure position sociale et un équilibre individuel adapté. Le bien devient bien-être, le bonheur se substitue au meilleur, la tolérance à l'obéissance, la compréhension à l'autorité. L'éthique familiale éducative remplace les morales éducatives à principes universels fondés sur l'idée d'humanité dont l'enfant n'était qu'un élément par une éthique des groupes ou des individus.

Le soutien scolaire. La réussite dans nos sociétés passe par la réussite scolaire. L'enfant n'accepte de faire ses devoirs que s'il est aidé, encouragé par ses parents. De 5 à 8 ans, l'enfant a encore besoin de leur présence « physique » et ce n'est que par la suite qu'apparaît en lui le désir de travailler seul (soutien affectif doublé d'une aide intellectuelle exigeant des parents informés, se recyclant, etc.). L'école est hyper-investie par les familles, les exigences disproportionnées par rapport aux capacités et à l'âge des enfants. Le soutien se transforme en harcèlement et les devoirs en corvée (spectre de l'échec, des peurs de la non-réussite).

La famille et les valeurs. Le repli sur soi contemporain et la désintégration actuelle du social donnent à la famille un regain de nécessité : elle est le rempart contre la dureté de la vie et le refuge de certaines valeurs. L'enfant de 5-12 ans a d'autant plus besoin de parents éducateurs que la société le considère comme consommateur et objet de consommation. Mais le maintien par la société d'un nouveau moralisme (retour aux valeurs traditionnelles) creuse un écart incompréhensible entre ce que l'enfant observe autour de lui et les tentations normalisatrices de la société. Les futures obligations morales et universelles sont à inventer mais elles exigeront que soit fait le deuil des modèles universels. Les valeurs humanistes et humanitaires (droits de l'homme, etc.) tiennent actuellement lieu de morale et d'éducation. La cellule familiale n'a plus de vérité à transmettre. Ce doute sur la possibilité même d'une éducation laisse la place au questionnement, à l'interrogation et à la remise en cause, ce par quoi ont toujours commencé les nouvelles exigences éthiques et morales des sociétés dans l'Histoire.

● L'enfant et l'école : l'ouverture au groupe et à la vie sociale

Le renouveau des relations avec les parents

Un autre enfant. Il veut désormais être considéré comme un « grand ». Comment échapper de plus en plus aux parents tout en gardant leur estime, leur affection et leur confiance ? La confiance réciproque remplace les rivalités car l'enfant se lance pour la première fois dans la vie hors de la sphère familiale.

Un besoin d'être. Il va avoir besoin d'un papa et d'une maman qui le valorisent et qui seront des points de repère, des idéaux d'amour et d'autorité, qui raffermiront sa personnalité encore fragile et ce jusque vers 8-9 ans. Plus les parents sont solides et harmonieux avec lui, plus il consolide son moi et son surmoi. À l'inverse, il aura besoin d'une aide qui lui permette de développer sa personnalité et ses capacités relationnelles. L'exemple vaut mieux que le baiser, l'exigence plus que la caresse, le réconfort plus que la tendresse.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

L'égalité avec les parents. Les parents deviennent des partenaires et des égaux car l'enfant prend conscience que sa vie affective doit être davantage diversifiée en quantité et en qualité. Les échanges dans la famille se transforment en dialogues. Il est à la recherche de son identité. Qui suis-je ?

L'enfant regarde, admire, s'enthousiasme. Son regard est désormais tourné vers l'extérieur. Moment propice pour lui donner de petites responsabilités.

Un groupe particulier : la fratrie

Le groupe affectif. Il est pris dans un ensemble de réseaux affectifs et pulsionnels complexes, appelés fratrie. C'est le premier groupe au sein duquel il se trouve confronté à des exigences de partage et de responsabilité.

Être petit, être grand. Il alterne entre les deux rôles. Il existe souvent une rivalité fraternelle. La jalousie en période de latence doit s'estomper pour faire place à des sentiments d'équité, de justice et d'égalité.

L'échange familial. Le groupe familial est un apprentissage de la vie sociale qui s'y trouve miniaturisée. La fratrie lui permet de se décentrer de ses parents et il n'est pas rare qu'elle se constitue selon une hiérarchie affective avec ses lois et ses valeurs. Par elle, l'enfant s'individualise en prenant conscience de son âge, c'est-à-dire de sa temporalité, de la place qu'il tient à l'égard des frères et des sœurs. Plus la famille est grande, plus les échanges sont riches, complexes, mais parfois difficiles.

Les premiers groupes sociaux

Jouer avec les autres. L'enfant de 7-12 ans met en place un système de relations de plus en plus élargi. Il prend conscience qu'il vit dans une société. Il se socialise. Le jeu est un facteur important d'ouverture et d'adaptation sociale. Par le jeu, l'enfant veut se prouver à lui-même et à ses parents qu'il est autonome, c'est-à-dire capable de trouver son plaisir ailleurs que du lieu où le donnent les parents.

Le code. Les jeux changent de nature. Ils sont davantage sociaux et font appel à cette petite communauté de base qu'est le groupe d'enfants. Les jeux de groupe sont stimulants (imagination, compréhension, capacité de lutte et de rivalité, sens de la relation à l'autre et de la prise de responsabilité). Le jeu est l'expression du code d'un groupe et des règles de la vie sociale qu'il imite. Jouer c'est s'imposer des règles acceptées par tous pour pouvoir se mesurer à la loi, avec le plaisir de la respecter ou de la transgresser. Les jeux d'enfants ont leurs rites, leurs coutumes, leurs traditions : ils sont un plaisir socialisé que l'enfant choisit librement.

Le laisser encore jouer. Avoir le souci de bien équilibrer les périodes de jeu et celles de travail scolaire. Même si l'enfant paraît moins joueur qu'avant, plus sage et conformiste, il importe de l'encourager au jeu qui est un signe de bonne santé psychique.

Camaraderie et copains, copines. Un besoin nouveau, les copains d'abord. Le groupe des copains représente le premier des choix affectifs « libres », choisis, désirés. Le copain, la copine sont les premiers enjeux d'une fidélité.

À partir de 9 ans, le copinage se transforme en camaraderie. Ce passage représente le dépassement de l'affectif vers des valeurs partagées, lié à la construction de la conscience morale :

- le copain, la copine sont des modèles affectifs où se jouent des relations d'amour et de haine. D'où complicité et rivalités ;
- le camarade et la camarade sont des modèles sociaux et éthiques où se jouent des relations d'identification. D'où tolérance et partage.

L'apprentissage de la relation sociale

Apprendre. L'enfant est confronté à la nécessité d'intégrer les modèles sociaux et culturels que lui présentent la société et les parents. L'enfant intériorise tous les schémas sociaux par imitation des adultes ou admiration à l'égard des personnes qui correspondent à son moi idéal. L'apprentissage de la vie en société suppose l'acquisition de schémas idéomoteurs désignés sous les termes d'assimilation et d'accommodation⁽⁶⁾. Assimiler c'est faire l'expérience de la réalité pour la connaître et composer avec elle. Accommoder, c'est trouver un compromis entre soi et le réel pour qu'ils existent tous deux harmonieusement. La relation sociale n'est jamais acquise une fois pour toutes, elle passe par des phases d'assimilation et d'accommodation qui indiquent une possibilité de s'adapter.

Le réalisme. L'enfant se décentre et prend plaisir à découvrir le réel. Il développe pour cela son sens de l'observation ; sa curiosité sexuelle se transforme en curiosité intellectuelle. L'apprentissage social de cette période est très important dans la mesure où se joue l'individualisme ultérieur ou, au contraire, le sens de la vie en groupe et de la collectivité.

6- Piaget, psychologue Suisse

Seul en société. Il peut désormais se séparer momentanément de son père ou de sa mère pour de courtes périodes (savoir se séparer pour aller vers autrui). La relation sociale prend le relais de la relation parentale. Le père a un rôle irremplaçable pour être l'intermédiaire harmonieux entre la vie familiale et la vie sociale.

Les difficultés scolaires

Si l'école est un lieu d'épanouissement et d'ouverture, elle est aussi l'endroit où les enfants expérimentent ses souffrances et ses premiers échecs. Trois sortes de difficultés scolaires :

- **L'expérience de l'échec.**

- **La peur de l'échec.**

- **L'enfant en opposition.** Troubles de la conduite et comportement caractériel : l'enfant dans ce cas n'a pas forcément peur de l'école mais il la provoque en étant agressif, instable, insupportable. Il est souvent un leader mais il est mal accepté par le maître et par ses camarades tellement ses comportements apparaissent aberrants (tapage, école buissonnière, fugues, vols, mensonges, difficultés alimentaires et de propreté sphinctérienne, etc.). L'enfant veut faire sentir qu'il a un problème à l'école soit d'ordre scolaire, soit relationnel ou familial. Il prend la carapace de dur en espérant pouvoir imposer sa loi. Ce comportement caractériel engendre une exclusion des groupes de jeu et des activités de groupe. Le caractériel agit pour se faire exclure.

● Enfance et société : la construction de soi dans une société en crise

Les premiers grands sentiments et le désir d'être grand

Il se pose des questions. La période de latence est un moment privilégié où apparaissent, dans la vie de l'enfant, les grands sentiments qui font la richesse et la qualité de la vie personnelle et de la relation à autrui. L'enfant vit également les grandes interrogations philosophiques avant même de pouvoir les penser. Il nous oblige, nous que l'on dit adultes, à repenser notre vie sur ce qui est essentiel. Peu de parents et d'éducateurs sont sensibles à cette vérité que tout enfant est porteur de questions qu'il a bien du mal à formuler.

Difficile de grandir. Toutes ces questions et ces sentiments n'apparaissent que si l'enfant a le désir d'être grand. Grandir c'est être adulte et prendre conscience que l'enfance n'est qu'une période de transition. Le désir de grandir est une image temporelle (avant, après, maintenant) qui motive l'enfant à apprendre et à connaître, et qui structure sa personnalité. Il prend conscience de son passé et de son futur, il se pose comme présent, c'est-à-dire comme existant.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Le grandir n'existe pas en soi car il est de l'ordre de la relation et de la comparaison. L'enfant se compare aux plus petits et aux plus grands. Il se mesure avec l'élément essentiel à la conscience qu'est le temps.

Une recherche de soi. Il se met à exister en comparaison à autrui qui devient un système de référence, d'indication et de repère. C'est pourquoi l'enfant a besoin d'autrui. Le désir de grandir est une image motrice et existentielle qui anticipe sur le présent. Grandir c'est une faculté d'anticiper.

C'est également un pouvoir de maîtrise affective, corporelle, technique, intellectuelle. C'est une puissance d'être. Un être en potentialité et en possibilité. L'enfant prend de l'extension et se constitue en projet qui est la quête d'un maximum d'être.

Honte et pudeur

Il devient double. L'insertion de l'enfant dans la vie de groupe lui permet de prendre conscience de nous (être à plusieurs ensemble et être plusieurs en même temps). Cette réalité du groupe donne naissance à des sentiments de honte et de pudeur ou, au contraire, d'exhibition et de puissance. Importance du regard d'autrui. L'enfant développe ainsi son intériorité, qui est faite de réserve, de distance et de secret. L'enfant de cette période se renferme et se cache, devenant mystérieux pour lui-même et pour les autres. Il sait remettre ses désirs à plus tard car il acquiert une capacité d'attente, de détour. Il prend conscience d'un temps caché par lequel il poursuit ses buts et il se fixe des délais. Il est davantage calculateur : il sait évaluer des projets dans le temps et dans l'espace.

Besoin d'intimité. La pudeur est le sentiment d'avoir une vie personnelle et intime qui est une limite que les autres ne doivent pas franchir. Elle est un sentiment de distanciation important qui permet de se poser comme autonome et indépendant. La pudeur est le voile qui est mis entre soi et les autres. Il faut respecter la profondeur des secrets de l'enfant car il y va de son autonomie.

Il se sent fautif. La pudeur est plus importante chez les filles que chez les garçons car elle concerne également la sexualité et le désir de faire voir, d'exhiber ou, au contraire, le besoin de cacher, de garder pour soi. La pudeur est une retenue du corps et des sentiments. Elle n'est ni mensonge, ni dissimulation, elle concerne seulement ce qui doit se dire ou au contraire être tu.

Apparaît alors la honte qui est liée au sentiment de culpabilité. La honte est en rapport avec l'impression, réelle ou imaginaire, qu'on est inférieur à autrui. Elle résulte souvent de désirs qui sont ressentis comme coupables et pour lesquels l'enfant s'imagine être en faute. Le surmoi est une structure de la personnalité qui juge, censure et refoule. C'est par lui qu'il se sent bon ou mauvais, qu'il « décide » du « bien » et du « mal ». L'enfant en période de latence est très sensible au jugement et à la critique d'autrui. D'où la nécessité de n'être ni trop brutal, ni trop autoritaire. L'enfant s'imagine volontiers que les adultes s'érigent en tribunaux qui jugent de ses actes et de ses pensées les plus intimes.

Premiers mouvements amoureux et découvertes sexuelles

Attouchements et masturbation. La prise de distance à l'égard de la famille se vérifie également dans le domaine sexuel. C'est le moment où les petits garçons et les petites filles portent de l'intérêt pour l'enfant du sexe opposé. Cette sexualité se porte sur la région génitale avec une curiosité solitaire qui procède par attouchements : c'est une façon d'explorer le plaisir d'être sexué. Ces attouchements sont normaux à cet âge (pour se rassurer et s'éprouver sexué) et peuvent, s'ils se répètent, constituer la masturbation (qui ne deviendra anormale qu'ultérieurement pendant l'adolescence).

Âge tendre. La masturbation passagère est chez le petit garçon une découverte de la puissance du plaisir sexuel alors que chez la petite fille il signifie plutôt le désir d'être caressée, un besoin de tendresse. Si l'enfant en parle spontanément, l'écouter et lui dire qu'il a une sexualité et que, quand il sera grand, ce sera avec la personne qu'il aimera qu'il pourra faire l'amour. En aucun cas l'interroger sur cette question très intime car l'enfant se sent

déjà coupable de faire un tel acte et ce serait renforcer sa culpabilité que de lui donner le sentiment que c'est une grave faute.

Aimer. L'enfant va transformer sa culpabilité sexuelle en tendresse qui est un sentiment amoureux qui n'a plus de composante sexuelle et érotique. On voit naître alors les premiers amours entre un petit garçon et une petite fille, amour idéalisé et platonique qui aura une grande importance lors de la puberté. Dans ces premiers émois amoureux il y a beaucoup d'innocence et l'idée inconsciente qu'un sentiment nouveau est né et qu'il peut s'étendre à tous les autres enfants, puis aux grandes personnes. La tendresse est à l'origine de la camaraderie, de l'amitié et de l'altruisme. Elle est la sublimation du désir sexuel.

Sens de la mort, interrogation sur l'origine : une même question

Des réponses complexes n'interdisent pas d'en parler. L'enfant en période de latence s'interroge beaucoup sur l'origine, le commencement des choses. La question est d'abord familiale (qu'est-ce que c'est qu'une famille qui donne naissance), puis elle devient « existentielle » : comment je suis là et pourquoi j'y suis ? Il cherche à se constituer un passé dont il est lui-même le commencement. Exister, c'est prendre conscience qu'on est à soi sa propre origine et il fait la découverte de sa responsabilité d'enfant.

Se séparer. La question de l'origine renvoie à celle, très angoissante, de la mort. La peur de la mort est déjà au travail dans l'inconscient depuis que l'enfant de 8 mois a découvert que sa mère peut le priver d'amour par sa seule absence. À l'âge de 5-6 ans, l'enfant fait l'expérience de la séparation d'avec sa famille qui est d'ordre sexuel et affectif (le départ à l'école peut être vécu comme une sorte de deuil, de devoir se séparer d'avec ses parents). Mourir c'est mourir à ses désirs.

Comment est sa vie. L'enfant se sent alors fragile et précaire, soumis à l'angoisse et à l'abandon qui est la peur de ne plus être aimé. Il compense ce sentiment de mort par des sublimations (il s'accroche à son travail, il s'ouvre à l'art, à la peinture, à la poésie). En lui naît le sentiment qu'il lui faut se survivre par la culture et la civilisation. La meilleure façon de répondre aux questions qu'il pose sur la mort consiste à aimer la vie et à créer une ambiance vivante au sein de la famille. C'est à chacun, selon ses croyances et ses convictions philosophiques ou religieuses, de répondre à cette question de la mort, tout en sachant que l'on ne peut jamais y donner de réponse parfaite et totalement adéquate.

Accéder aux valeurs sociales

En s'ouvrant à la vie sociale, l'enfant est amené à faire l'expérience des grandes valeurs de la vie en société. Il le fera essentiellement par le groupe d'enfants et par l'institution scolaire. Trois valeurs semblent être au centre de cet apprentissage.

L'autorité. Pour l'enfant œdipien elle était constituée par l'autorité parentale (celle du père en particulier). Cette autorité est une structure (pouvoir magique et symbolique) et non pas une fonction : la mère, aussi bien que le père, peut la détenir, l'essentiel étant qu'elle demeure une valeur éducative de base. Ce type d'autorité va s'estomper au profit d'autres instances telles que l'école ou la société. C'est à l'intérieur du groupe que l'enfant fait l'expérience de l'ascendant qu'il peut avoir sur les autres ou qu'il subit. Cet ascendant personnel est en partie dû au tempérament et au caractère mais aussi à ceux auxquels il s'identifie. Le leadership d'un groupe est le premier apprentissage du pouvoir. L'enfant découvre qu'il a une puissance qui ne lui vient plus seulement de ses parents mais qu'il tire de lui-même, de son être et qu'il est porteur de vérité. Tous les enfants sont sensibles au rôle de leadership dans les groupes de jeux, les bandes ou dans la classe.

L'égalité. Quand il y a une importante fratrie, l'enfant est sensible à ce qu'il n'y ait pas de préférences affectives au sein de la famille. Les phénomènes de jalousie et de rivalité fraternelle sont le résultat d'un sentiment d'iné-

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

galité, même si cette inégalité n'existe pas en réalité. Dans ses rapports affectifs, l'enfant de la période de latence jalouse surtout le père et la mère, il éprouve un sentiment d'impuissance à leur égard et c'est cela être dans l'enfance. L'aspiration à l'égalité est l'occasion de se comparer et d'être comparé à d'autres enfants. C'est à l'école qu'il sent s'il est ou non traité de manière égale. La qualité pédagogique fonde le principe de l'égalité entre tous les enfants mais les préférences ou les rejets jouent par-delà cet idéal d'égalité scolaire. Le jeu est également un facteur d'apprentissage de cette égalité car tous les enfants sont égaux devant la règle du jeu. Cela ne veut pas dire que tous les enfants sont semblables, car la véritable égalité c'est de permettre à chacun d'être lui-même, et ainsi d'assumer sa différence.

La justice. Le sentiment de justice est également important. Très vite, l'enfant s'aperçoit des différences qui tiennent aux professions et au statut social des parents. Une injustice ressentie à l'âge de 8-9 ans restera gravée dans la mémoire toute la vie, même si apparemment il s'agit de détails. La souffrance des enfants est liée aux petites injustices qui lui apparaissent comme autant d'actes insupportables et qui feront plus tard à l'adolescence les résignés ou les révoltés. L'enfance est l'apprentissage de la souffrance et l'amorce du sentiment que l'injustice est une inégalité.

Recherche du sens ou la « sagesse » enfantine

Il devient « sage ». Une fois le conflit œdipien résolu, l'enfant entre dans une intense recherche qui concerne le sens du monde et de la vie. Il accède ainsi à l'ordre du symbolique qui consiste à se poser comme réalité. Les contes et les petites histoires ne lui suffisent plus, il commence à aimer les héros historiques, les savants, les grands artistes. Il ouvre le grand livre de l'Histoire et de l'Humanité pour se prouver qu'il est en continuité culturelle avec une société. La science et le savoir représentent un code dont il ne connaît pas encore les clés et les lois. Il en pressent l'enjeu qui est de donner sens et finalité.

Un petit philosophe. Apparaît à cette époque une sagesse qui le rend grave pour toutes les questions qui l'on pourrait appeler philosophiques. L'enfant rationalise ses problèmes en les intellectualisant. La sagesse résulte d'un compromis entre les exigences affectives qui ne peuvent être satisfaites et la curiosité de l'intellect qui recherche dans les valeurs des satisfactions d'ordre philosophique.

L'âge religieux. La religion devient importante car c'est à cet âge que l'enfant cherche à dépasser le sentiment de mort par-delà lequel il veut durer. Le sentiment religieux est encore très mystique et affectif car Dieu est perçu comme étant celui qui peut répondre à toutes les questions auxquelles les parents ou l'école ne peuvent donner de réponse. Les choix politique, philosophique et religieux des parents et des maîtres comptent énormément car ils modèlent la personnalité de l'enfant qui est très réceptif aux réponses qu'ils ont eux-mêmes apportées à la vie. Il se laisse modeler par l'éducation qu'il reçoit et les idéaux moraux de son entourage immédiat.

L'enfant dans le social

L'adulte n'est plus le centre. Les enfants ne sont pas perçus de la même manière selon les sociétés et les civilisations. Depuis la guerre, en Occident, les sciences humaines ont beaucoup contribué à changer le regard que portaient les adultes sur le monde enfantin. On ne conçoit plus le monde de l'enfance comme « étant un modèle réduit du monde de l'adulte ». On a découvert que les enfants ont leurs problèmes, leurs mœurs, leurs coutumes et leur monde bien différents du nôtre. Ils ne sont pas seulement de futurs adultes ou des êtres immatures et inachevés. On ne peut faire la comparaison entre le monde des adultes et celui des enfants que pour souligner leur différence et leur étrangeté réciproques.

Sujet de consommation. L'adulte a cru pendant longtemps qu'il était au centre du monde de l'homme dont il était l'achèvement et l'aboutissement. Au centre les adultes avec les vieillards qui ne produisent plus et les enfants qui ne produisent pas encore. L'utilité dans le système de production est un facteur d'intégration à la

société. Un phénomène nouveau y apparaît. L'enfant est intégré par le système de consommation. Il est un consommateur reconnu et recherché. Il est objet des sollicitudes commerciales et publicitaires en même temps qu'enjeu de la pédagogie. Notre société a découvert l'enfant sur un plan culturel et scientifique qui a fait reculer l'ignorance dans laquelle il était tenu. L'enfant émerge très tôt comme sujet de consommation en attendant d'être reconnu à l'adolescence comme sujet de production.

Comprendre l'enfance. On voit par cet exemple que les structures économiques font évoluer des modèles culturels (pour reconnaître l'enfant comme consommateur, il faut d'abord reconnaître ce qu'est l'enfance, ses caractéristiques et son monde propre).

Une société peut se juger à la place qu'elle accorde au monde de l'enfance. Car l'enfant pose un regard sur la société en voulant être reconnu comme tel. Être adulte, c'est avoir compris et reconnu son enfance pour la dépasser.

Jeux et loisirs

Un choucho de la télé. La télévision contribue largement à la reconnaissance du statut de l'enfance dans la société (émissions spécialement consacrées). Et il y a une connivence magique entre l'enfant et la télévision. Le domaine de l'image et les personnages de télévision exercent une influence considérable sur la sensibilité de l'enfant et sur les modèles culturels qu'il intègre à partir d'elle. L'image est un moyen direct et simple de découverte du monde, elle permet à l'enfant de se forger des schémas d'ordre imaginaire et symbolique. Mais l'image est puissante et elle est souvent irrationnelle. L'enfant, plus que l'adulte, subit tout ce qui lui est montré car il n'a pas encore les matériaux intellectuels qui lui permettent d'exercer son regard critique. Il peut compenser, par la lecture et la communication verbale avec ses parents, les pièges séducteurs de l'image.

Trop de télé : quelques risques.

Les risques physiologiques : surcroît de fatigue nerveuse, déformations de la colonne vertébrale, accroissement des maladies des yeux. L'enfant, durant les heures passées devant la télévision, est obligé de se concentrer alors qu'il devrait jouer et se défouler.

Les risques relationnels : certaines heures devraient être des moments privilégiés d'échange et de dialogue de qualité (heures des repas, moment où la famille est réunie, activités ensemble...). Or au lieu d'échanger, chacun des membres s'isole dans sa perception et son imaginaire.

Les risques culturels : trop d'enfants regardent des émissions qui ne leur sont pas destinées, notamment des films et des reportages qui produisent de la violence. L'enfant subit cette violence et ne peut l'intégrer à sa jeune personnalité en plein développement. Il s'imbibe de schémas culturels qui lui sont imposés. Si la télévision ne produit pas la violence, les enquêtes le démontrent, elle peut la réactiver si l'enfant est souvent seul face aux images.

Jeux et loisirs : ce n'est pas la même chose. La société moderne offre aux parents et aux enfants des possibilités de loisirs très variés : éléments infinis de désirs où le jeu, le temps pour jouer, est enfin permis.

Mais qu'est-ce qu'un loisir ? un temps libre pour jouer et jouir pour soi-même ce qui s'oppose à la contrainte du travail des enfants. Le temps du choix pour jouer, faire jouer et déjouer la réalité. Le jeu est une jouissance de soi avec les autres mais pour soi. Sa finalité est de jouir de soi, des autres et du monde. Le jeu renvoie à une activité créatrice qui a une valeur au moment même où il est joué : le jeu se joue au présent et en première personne (jeu-je).

Le loisir, lui, est peut-être la forme socialisée du jeu et correspond à l'enfant de 7 à 12 ans. Avant 7 ans, l'enfant joue dans son imaginaire, il invente des situations qu'ils croient réelles (pas de « loisirs »). Après, il joue avec la réalité sur des normes et des bases sociales, culturelles et éducatives. Le loisir suppose le temps et l'espace, des lieux et des moments vécus séparément. Le loisir renvoie à un passé et un futur, il n'est plus joué seulement dans l'instant. Il est rapport aux autres et aux choses et pas seulement rapport à soi.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Se produire dans les loisirs : problème. Le jeu est un état d'esprit, le loisir un produit social. Combien de loisirs deviennent des corvées, des contraintes qu'il faut remplir à tout prix et produire quelque chose qui relève de l'apprentissage et de l'éducation ? Combien de jeux deviennent des temps morts et vides où le principe de réalité s'est substitué au principe de plaisir ?

Les loisirs sont devenus ambivalents : côté rationnel, ils sont des contraintes nouvelles par augmentation des moyens et obligation de les utiliser ; côté liberté, ils relèvent du plaisir parce qu'ils sont des jeux. Le loisir est un mélange de contraintes extérieures et de plaisirs intérieurs. Le jeu doit rester, pour l'épanouissement de l'enfant, le principe fondateur du loisir.

En quelques mots, les enfants de cet âge

- aiment la justice, la démocratie, l'égalité. Solidaires, ils s'imposent des règles de conduite, élaborent entre eux un code moral. Ils n'obéissent plus aveuglément aux adultes. Dans les jeux, ils prennent parfois plus de temps à inventer de nouvelles règles qu'à jouer.
- comprennent l'effet boomerang de leur attitude : les relations fonctionnent à double sens. Pour rencontrer les autres sur sa route, une condition, leur donner une place au soleil.
- commencent à se regarder agir. Ils observent les autres. Plus ils grandissent, plus ils surveillent leur propre comportement. Ensuite, ils renoncent en partie à leurs désirs impulsifs. Enfin ils trouvent des compromis permettant de mieux vivre avec leurs pairs. Place des copains. Cherchent à se fondre dans la masse (copient les enfants les plus populaires, s'habillent en uniforme). C'est le temps des copains qui rassurent et donnent de l'importance. Ils deviennent quelqu'un.
- aiment être avec des enfants du même sexe pour affirmer leur virilité, leur féminité.
- donnent de l'importance des échanges / prêts (balles rebondissantes, images à collectionner, etc.)
- s'appliquent à faire plaisir aux adultes.

Ressources

Sur les 6-10 ans

- > « 5-12 ans, les enfants et leur enfance », Michel Richard, *Chronique sociale*, 1998.
- > *L'Enfant de la période de latence*, Christine Arbisio-Lesourd, Dunod, 1997.
- > *6 à 11 ans*, Pierre Galimard, Dunod, 1998.
- > *Relations entre pairs et socialisation des enfants et adolescents dans les accueils collectifs* (centre de vacances et centre de loisirs sans hébergement), Cécile Kinderberger, JPA, 2004.
- > « Latence, connais pas », « les 7-12 ans, entre l'école et la famille », *Le Groupe familial* n° 127, 1990.
- > *L'Enfant de 2 à 10 ans, guide psychologique pour les parents et les éducateurs*, Yvette Toesca, ESF, Paris, 1984.

Sur l'éducation

- > Les travaux d'Hubert Montagner, directeur de recherche à l'INSERM et membre du Comité national de suivi de la recherche INRP
- > « En finir avec la disparité des filles-garçons », *Anim'Magazine* (UFCV) de septembre-octobre 2007.
- > « Éduquer à la responsabilité », document et fiches d'activités, A. E. R. E., *Chronique sociale*.
- > « L'Œdipe, moyen de libération », Charles Maccio, Claude Régnier, *Chronique sociale*.
- > « Apprendre, se distraire et créer avec le jeu, 10 jeux à fabriquer », Alain Bideau, *Chronique sociale*.



« L'enfance est une étape
et une transition vers quelque chose d'autre
qu'est l'adolescence. »

Michel Richard, psychologue, psychothérapeute, philosophe.

• • • LES 11-14 ANS



Le grand saut dans l'adolescence

[Extraits d'un travail des Francas]

Entre 11 et 14 ans, chaque enfant est amené à faire le grand saut dans l'adolescence. Cette période de vie est marquée par des transformations physiques et psychologiques. Elle marque également une transition entre le statut social d'enfant et celui d'adulte. Elle provoque des besoins d'individuation, de séparation, une recherche de l'autre, du pair, des pairs, amicale ou affective et constitue une phase de forte insécurité personnelle.

Dans le même temps, cette entrée dans l'adolescence inscrit les individus dans une nouvelle quête permanente du pourquoi. Les adolescent-e-s cherchent à construire du sens pour comprendre le monde, les autres, leurs parents, eux-mêmes... ; c'est le temps des premières interrogations révoltées pour certain-e-s, des premières prises de position personnelles, des premiers projets collectifs entre pairs dans lesquels s'impliquer, des premiers amours...

La relation aux adultes demeure essentielle pour accompagner la transformation, la quête de sens même si elle apparaît parfois ambivalente à deux titres.

- Premièrement du fait des adolescent-e-s qui réclament d'un côté plus de liberté, plus de possibilités, de faire leurs propres choix, d'agir pour transformer le monde dans lequel ils vivent, « qu'on – les adultes – les laisse tranquilles » et, de l'autre, sont en recherche d'un cadre sécurisant, de repères, d'une relation de confiance et d'un accompagnement dans leur prise d'autonomie.

- Deuxièmement du fait des adultes qui peuvent se sentir démunis face aux transformations de l'adolescent, bousculés par une remise en question des modèles sociaux et culturels qu'ils proposent et incarnent auprès des adolescents mais aussi ambivalents :

- soit, dans leurs souhaits de plus d'autonomie, de responsabilité des adolescents tout en maintenant des formes de dépendance à l'adulte et des codes qui les renvoient à leur condition d'enfants ;
- soit, en donnant une liberté, des responsabilités ou demandant des initiatives aux adolescents alors qu'ils ne sont pas encore en mesure de les assumer.

Et aussi parce que ce passage de leur enfant réactive leur propre adolescence ?

Un territoire de vie qui s'élargit... pour tous ?

Cette période marque aussi un élargissement de leur territoire de vie. L'entrée au collège permet le brassage d'individus qui ne s'étaient jamais rencontrés, une nouvelle confrontation aux autres, une sortie du triple cocon famille/école/commune. L'acquisition de capacités affectives, intellectuelles et matérielles couplée à l'autorisation parentale permet de se déplacer seul-e, d'aller à la rencontre des pairs, de consommer à la boulangerie ou dans les centres commerciaux, de « squatter » l'espace public... Cet élargissement induit une ouverture à de nouveaux environnements sociaux et au monde dans le cadre d'une période d'acquisition de capacités à l'abstraction et à une analyse critique et distanciée. L'envie d'explorer et de s'approprier de nouveaux espaces, de nouveaux lieux fait jour.

Au-delà de la découverte, c'est la maîtrise du territoire de vie qui est en jeu à cet âge et qu'il nous faut accompagner ; maîtrise indispensable pour l'acquisition d'une autonomie citoyenne.

Cependant, tous les adolescent-e-s ne sont pas égaux-les face à la mobilité, qu'elle soit spatiale, culturelle ou sociale. En effet, les inégalités d'équipements et de propositions entre les territoires et particulièrement dans certaines zones rurales (transport public, institutions culturelles par exemple) peuvent être un frein à ces mobilités, mais aussi selon si l'on est garçon ou fille. D'autre part, l'autorisation parentale permettant de circuler librement ou de pratiquer une activité ne sera pas accordée sur les mêmes critères d'une famille à l'autre, qu'elle s'adresse à un adolescent ou à une adolescente...

Des inégalités d'accès des 11-14 ans à l'éducation

L'éducation ayant un caractère global et continu, accompagner les adolescents dans leur parcours de vie et d'action, dans le développement de leur personne et la construction de leur citoyenneté demande de garantir l'accès de tous à des formes éducatives diverses sur différents temps.

Le collège unique permet l'accueil de chacun dans un même espace-temps éducatif. Cependant, de profondes inégalités territoriales demeurent sur l'aménagement de l'action éducative sur les temps libres des adolescents. Des territoires ont développé de nombreuses actions en s'appuyant sur différentes initiatives associatives ou municipales. D'autres ne sont restés qu'aux constats, à la réflexion ou à l'intention, sans vraiment passer à l'action.

De plus à l'intérieur même des territoires, des inégalités persistent entre les différentes tranches d'âge.

Sous l'impulsion croisée de dispositifs publics et d'émergence de besoins sociaux forts, des actions éducatives, sociales et culturelles se sont développées pour la petite enfance, les 3-11 ans ou les 16-25 ans, les 10-14 ans restant souvent moins pris en compte.

Des espaces-temps éducatifs trop cloisonnés !

Par le passage de l'école primaire au collège, l'espace-temps scolaire prend de plus en plus de place dans la vie des adolescents. Il est temps de classe, temps méridien, temps de permanence. Il envahit le temps familial en devenant sujet d'échange et parfois de dispute avec les parents. Le temps libre par une augmentation des devoirs et le temps de loisirs, les adolescents citant comme premier frein à la pratique d'un loisir encadré le travail scolaire, génèrent plus de pression : la pression de la réussite, la pression de l'orientation, la pression sociale normative...

De même le rapport au temps libre change, la pratique des loisirs éducatifs encadrés est moins dense, les pratiques libres rythment aussi de plus en plus intensément leurs temps sociaux et, tout particulièrement, ces dernières années autour des médias dont le temps d'usage augmente fortement. Ces pratiques génèrent une éducation entre pairs et par les pairs que nous – les adultes – ne maîtrisons pas, qui parfois nous fait peur et que souvent nous ne savons ni écouter, ni prendre en compte, ni valoriser.

Dans leur temps de loisirs, ils désertent les centres de loisirs dits « traditionnels », et plus largement les activités encadrées, ces premiers ne résonnant souvent plus ni avec leurs compétences acquises ni avec les rapports qu'ils souhaitent entretenir avec leur environnement. Et pourtant, un besoin d'accueil éducatif des adolescents demeure entre 11 et 14 ans avec une forte attente des parents en la matière. Cette diversité des temps, des espaces et des contenus éducatifs dans lesquels les adolescent-e-s grandissent, dans lesquels ils développent des connaissances, des compétences et de la culture, est créatrice d'une matrice éducatrice face à laquelle l'adolescent se sent seul pour en faire la synthèse... en pleine phase de transformation du moi. Le principe de coéducation qui repose sur une volonté des différents acteurs de travailler en complémentarité et de reconnaître les spécificités de chacun dans son rôle auprès du public, n'est en réalité que peu mis en œuvre. En effet, chaque adulte, dans sa mission, dans son espace, dans le temps qui lui est imparti, donne du sens à son propre compagnonnage éducatif, parfois sans regarder l'action des autres, sans identifier collectivement les besoins et sans se fixer un minimum d'objectifs communs, gage d'une cohérence des interventions au risque d'entraîner parfois une fragilisation des parcours éducatifs d'un certain nombre d'adolescent-e-s.

La phase prépubertaire

[D'après « 5-12 ans », Les enfants et leur enfance, Michel Richard, Chronique sociale, 1998.]

La période de latence se termine vers l'âge de 11-12 ans. Elle aura donc duré sept ans pendant lesquels l'enfant aura développé la plupart de ses possibilités physiologiques, affectives et intellectuelles. Il importe qu'il puisse vivre pleinement sa période enfantine avec ses souffrances et ses moments de bonheur. Il n'est pas bon qu'il soit surprotégé et considéré comme un petit enfant qu'il n'est plus. Il n'est pas davantage souhaitable qu'il soit considéré comme étant un petit adulte, un homme ou une femme en miniature. Vivre pleinement son enfance, c'est accorder l'attention et le respect pour cet Autre que représente l'enfance dans sa vérité.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Harmonie et équilibre. La prépuberté (11-12 ans) est le signal que les harmonies et les équilibres acquis durant cette période ne constituent qu'un seuil et une transition. Cette fin de l'enfance est à la fois biologique, sociale et psychologique. C'est ce qui lui donne sa plénitude et sa précarité.

Plénitude parce qu'on ne redevient jamais enfant, que l'enfance est un état de vie qui suppose avoir été totalement vécu pour être mieux dépassé.

Précarité parce que l'enfance est une étape et une transition vers quelque chose d'autre qu'est l'adolescence.

Quitter son enfance ? La puberté représente un laps de temps pendant lequel l'enfant désire être grand. Cela suppose une remise en question de ce qu'il est pour prendre conscience qu'il est un être en devenir. Il va aller à nouveau se transformer, aller vers d'autres maturations et rechercher un nouvel équilibre. La prépuberté se présente comme étant un nouveau travail que le corps, l'affectif et l'intelligence font sur eux-mêmes. L'enfance est une progression de tous les aspects de la personnalité humaine, elle procède par à-coups et tâtonnements, par des progrès et des régressions. Elle est le lieu d'un achèvement en même temps que le seuil à franchir, une étape à surmonter. La phase prépubertaire prépare le réveil de tout ce qui a été mis en sommeil au moment de la période de latence, c'est-à-dire les pulsions, la sexualité, les structures de la personnalité, le rapport aux parents et au monde des adultes.

La puberté, l'adolescence

[D'après « 5-12 ans », *les enfants et leur enfance* », Michel Richard, *Chronique sociale*, 1998.]

La période de latence se termine pour s'ouvrir sur deux « crises » la puberté (crise surtout sexuelle et affective) et l'adolescence (crise familiale, sociale et relationnelle dont l'enjeu est l'identité pour les adolescents).

12-14 ans : puberté et découvertes « sexuelles ». La puberté est un réveil des conflits anciens refoulés pendant la latence :

- Réveil des pulsions dont la manifestation est l'ambivalence, l'enfant est partagé entre l'amour et la haine pour ses parents, ses frères et sœurs. Conflit intérieur et extérieur qui est le signe d'un réaménagement des liens affectifs avec les proches.

- Réveil de la sexualité : à une sexualité centrée sur la jouissance de son corps (auto-érotisme) succède la découverte de « l'autre sexe »... filles ou/et garçons ? La sexualité est centrée sur ce qui est observé et ressenti autour du sexe, le sien et celui de l'autre.

Évolution physique : les signes « extérieurs » de la sexualité apparaissent, poils, sexe qui s'érige pour le garçon, se ressent pour la fille, poitrine, identification à l'homme et à la femme. La croissance est aussi physique, physiologique. Le corps va parvenir à son développement adulte.

La puberté est le passage, définitif cette fois, de l'enfance à l'adolescence.

Ressources

- > « Les 11-14 ans : qui sont-ils ? », *Anim'Magazine* mars-avril 2004, www.ufcv.asso.fr
- > « 11-15 ans, les enjeux d'une révolution », Albert Donval et Odette Thibault, *Chronique sociale*, septembre 2004.
- > *Entre temps libre et loisirs organisés, les 12/16 ans aujourd'hui*, J. Zaffran, JPA, INJEP, fin 2000.
- > *Les Collégiens, l'école et le temps libre*, J. Zaffran, Syros, 2000.
- > « Les 8-14 ans et leurs pratiques de loisirs », sondage exclusif CSA/Franças, groupe CSA TMO, octobre 1999.
- > « Les Pratiques des loisirs des 13-18 ans », G. Bonnafont, *Débats Jeunesse* n° 8, 1997.
- > *Paroles d'auditeurs*, M. Meyer, 2004 (jeunes et langage sur les ondes)
- > Enquête « les 11-15 ans ont-ils encore des valeurs ? », CREDOC pour les scouts de France et Bayard presse (Okapi) en mai-juin 2002.
- > « À quoi rêvent les 12-18 ans ? » *Sciences et Vie Junior* n° 163, avril 2003.
- > Dossier sur les jeunes de 13 à 20 ans : www.ireb.com
- > *Les équipements publics de loisirs pour les jeunes sont-ils sexistes ?* Sandrine Vaucelle, Décryptages, novembre 2012.

● ● ● LES 15-17 ANS

L'adolescence est « plurielle autant que singulière, sociale autant que pubertaire ».

Michel Fize, sociologue au CNRS, Centre national de la recherche scientifique

Les 15-17 ans

Ce sont des scolaires, des apprentis, de rares travailleurs, des sans situations statutaires, des filles, des garçons, des valides, des handicapés, des fortunés, des défavorisés, des cas sociaux, des qui vivent dans un contexte de stabilité, des qui vivent dans la crainte, des qui ne se font plus d'illusion, des qui croient encore aux fées, des noirs, des blancs, des jaunes, des basanés, des cuivres, des naïfs, des débrouillards, des gros bras, des cœurs tendres, des rêveurs, bref des publics extrêmement différents tant dans leurs allures et leurs attentes, en dépit de certaines apparences, que dans leurs origines, un reflet des multiples visages de la société.

Adolescence

« Adolescent » renvoie au terme latin « adulescere », qui désigne celui qui est en train de grandir, c'est-à-dire un processus.

L'adolescence est difficile à définir. Elle est un fait de civilisation. Née d'un contexte historique et social particulier, elle est un phénomène culturel. L'adolescence est très souvent définie négativement. Adolescence ou la difficulté d'être.

> La puberté, l'adolescence

[D'après « 5- 12 ans, les enfants et leur enfance » de Michel Richard, Chronique sociale, 1998]

La période de latence se termine pour s'ouvrir sur deux « crises » la puberté, 12-14 ans (crise surtout sexuelle et affective) et l'adolescence, 14-18 ans (crise familiale, sociale et relationnelle dont l'enjeu est l'identité pour les adolescents).

La puberté est le passage, définitif cette fois, de l'enfance à l'adolescence.

14-18 ans : adolescence et réalisation d'identité. Dernière étape d'une évolution qui a commencé avant la naissance, cruciale, car l'adolescence est le point de rencontre de l'enfance et de l'adulte : le retour au passé, à l'enfance est toujours possible (régression) ; la projection vers le futur devient nécessaire : suis-je encore un enfant, vais-je pouvoir devenir un adulte, comment ?

D'où les doutes, les incertitudes, les manques de confiance. L'ado est pris entre deux mondes. Il y risque sa vie, son équilibre, sa réussite, ses échecs. Il surmonte cette dernière crise s'il peut construire son identité à lui. L'adolescence est une crise identitaire où il s'agit à la fois d'être « comme les autres » (modèles pour s'identifier), mais aussi, surtout, d'être soi-même (pas de modèle). Le « ce que je suis » (un homme, une femme, blond, brun, petit, grand, sérieux, drôle, etc.) se joue à partir et pour le qui je suis. Non plus quoi, mais qui. Devenir donc une personne, un sujet, être son histoire et son avenir... d'où la quête de soi. Construction de soi, être le modèle et les modèles. L'identité nous permet de nous rapporter à nous-mêmes à partir de ce que nous sentons, percevons, faisons, pensons, etc. relations à soi donc. Mais, par là relation aux autres et à l'autre. L'autre tel qu'il est en lui-même.

Devenir adulte c'est peut-être ça : être soi-même à partir de soi, mais dans et par l'autre. Ça, ça ne s'achève qu'avec la mort. C'est pourquoi nous sommes et demeurons tous des adolescents. Vers les crises dites « d'adultes ». Ça n'est donc pas fini !

Modalités d'accueil

Les activités qui sont destinées à des jeunes s'inscrivent globalement dans le cadre de deux types de structures :
• celles dites en milieu ouvert ou en accueil libre, qui permettent aux jeunes de venir et de quitter les lieux

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

quand bon leur semble, sans avoir à en rendre compte, sorte de points de rencontres plus ou moins informels ;
• celles qui relèvent d'une organisation éducative régulière inscrite dans un cadre défini dans un projet pédagogique associant un organisateur, des familles, des jeunes et une équipe d'animation (déclarées en Accueil de Loisirs ou, selon le cas, Accueil de Jeunes).

Quel encadrement ? Quelles qualifications ?

Quelle est la place des adultes dans un accueil de 15-18 ans et quelles représentations a-t-on de leurs missions ? Sont-ils là pour s'amuser ? Pour canaliser les gêneurs ? Pour occuper les désœuvrés ? Pour éduquer ? Sont-ils des « amuseurs publics » ? Des « surveillants » ? Des animateurs ? Des éducateurs ? Des accompagnateurs ? Des agents de contrôle ? Des chefs de projets ? Des meneurs ? etc.
N'a-t-on pas trop souvent tendance à dénier leur rôle éducatif de « modèle » si difficile à tenir aujourd'hui ?
Il y a lieu de noter qu'en parallèle de toutes ces interrogations, la reconnaissance, relativement récente, de la filière animation et de ses statuts au sein des collectivités territoriales ajoute une certaine complexité sur ce point.

La richesse et la force d'une équipe dépendent de sa pluridisciplinarité. Une formation d'animateur de type brevet professionnel socioculturel et sportif est plus adaptée que celle d'un BAFA. La qualification, l'expérience de vie des personnes est importante.

En tout cas, pour se construire, l'adolescente, l'adolescent, les adolescents ont **besoin à la fois de contrôle et de liberté**. Ils ont besoin de rencontrer des adultes solides, référents (le contraire d'un adulte copain), assumant leur fonction d'autorité sur la base de comportements cohérents, en établissant des règles, en fixant des limites contre lesquelles les adolescents vont nécessairement se rebiffer. Ces conflits sont essentiels à la construction d'un apprentissage du « vivre ensemble », pour qu'ils puissent grandir.

Il s'agit donc de les accompagner avec attention, discrétion et fermeté en les engageant dans une pratique éducative de coresponsabilité.

Des fonctions d'animateurs selon le type d'actions mises en place

Les animateurs peuvent accompagner, conseiller un jeune, un groupe de jeunes, assurer sa (leur) sécurité physique et morale tout au long de sa (leur) présence tout en évitant de faire à sa (leur) place. Ils proposent des moyens matériels, facilitent les relations, les réalisations individuelles et collectives. Ils peuvent permettre aux jeunes d'être acteurs et partie prenante de l'activité quel que soit leur âge. Ils peuvent offrir aux jeunes la possibilité de choisir entre plusieurs activités. Ils essaient de répondre aux différents besoins des jeunes.

Ils doivent veiller à respecter la législation et certaines règles de sécurité.

Ils doivent rédiger des projets et rendre compte de ce qui se fait.

Ils peuvent lancer auprès de professionnels des temps de loisirs des démarches d'enquêtes de connaissance des publics, de leurs attentes et les accompagner.

Ils doivent aussi trouver le ton juste face à l'autorité.

Ils doivent approfondir la notion « d'écoute » et engager un mode de fonctionnement répondant aux besoins des publics qu'ils servent.

Savoir travailler en partenariat

(à partir des jeunes eux-mêmes, de leurs familles, et de toutes les strates de la communauté locale, nationale et internationale)

Les actions concernant les 15-18 ans doivent être imaginées en tenant compte des influences de l'environnement : identifier toutes les ressources disponibles sur les territoires de vie des jeunes, construire et entretenir de multiples partenariats sont des passages obligés.

Comme tout travail en partenariat, il est indispensable d'y dépasser les rivalités entre les services, les personnes

et mener les actions à leur terme, en cohérence. Il s'agit d'un bien commun à construire et à faire vivre ensemble dans l'intérêt de tous et en tout premier lieu des jeunes, adultes en devenir d'une société qui elle-même est en constante recherche d'identité.

Ressources

- > INJEP : Adolescence, « Le point sur » n° 8, 2004 ; Point doc jeunesse, le trimestriel sur l'actualité jeunesse ; Galaxie Actu, l'actualité hebdomadaire jeunesse ; La santé des jeunes, état des lieux, prévention, « Le point sur » n° 27, 2008 ; Santé et bien-être des jeunes en Europe, Repère documentaire, décembre 2008 ; Jeunes et toxicomanie : état des lieux, prévention, « Le point sur » n° 23, 2007 ; La mobilité des jeunes, « Le point sur » n° 28, 2008 ; Les jeunes et le risque, Agora, l'Harmattan, 2002 ; Les Conseils de la Jeunesse, intuitions politiques, réalités territoriales (www.conseilsdelajeunesse.org), Mémoguide des dispositifs publics concernant les jeunes ; *Les jeunes aujourd'hui*, Bayard éditions, La Croix ; Les Jeunes de 1950 à 2000, un bilan des évolutions, 2001.
- > *Pour nos ados, soyons adultes*, Philippe Jeammet, Odile Jacob, 2008.
- > *Adolescence*, Philippe Jeammet, Alain Braconnier, La Découverte, 2004.
- > *Évolution des problématiques à l'adolescence* (dépendance et ses aménagements), Philippe Jeammet, Maurice Carcos-Doin, 2005.
- > *On a fabriqué des petits trop dépendants*, Philippe Jeammet, www.psychologies.com/article.cfm/article/1517/philippe-jeammet-psychiatre-on-a-fabrique-des-petits-trop-dependants
- > *Les passions de vos ados, restez connectés sur ce qui les branche !*, Philippe Brénot, coll. « Les essentiels », Milan, 1999.
- > *Chronique Sociale* : « 14-18 ans, l'adolescence », Marie-Françoise Jallade, 2004.
- > *Adolescence, amour, sexualité, Photolangage*, Claire Beslile, 2003.
- > *Adolescence, les clés pour comprendre*, collectif ; *Accompagner les jeunes dans la réussite de leurs projets*, P. Hardy, A. Franssen, 2001.
- > *Adolescents, drogues et toxicomanies*, Louis Grenet.
- > *Comprendre les jeunes*, Sandra Béveillard.
- > *Parler pour exister, créer des espaces de parole*, Claude Bizet.
- > *Construire des actions collectives, développer les solidarités*, B. Dumas, M. Séguier.
- > *Partager les savoirs, construire le lien*, collectif.
- > *Comprendre l'autre, réussir ensemble*, Ernest Dupuy.
- > « Repères pour grandir », Fondation Dolto.
- > « Constructions identitaires, spiritualité et pratiques religieuses », *Les Cahiers du Réseau Public de l'Insertion des Jeunes en Île-de-France* n° 14, mars 2005.
- > *Jeunes en danger*, J.-Pascal Assailly, psychologue et chercheur à l'INRETS, éd. Image, 2007.
- > « L'Agir délinquant », M. Lemay, p. 185-196 In ouvrage collectif, *La violence chez les jeunes*, éd. Science et culture, Montréal, 1995.
- > Educasources (www.educasource.education.fr) Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias ; éducation aux médias ; éducation pour la santé des jeunes ; etc.
- > Fiche thématique réalisée par la DDJS77, désormais DDCS77 : « Accueil de jeunes »
- > Association Phare, Enfants, Parents dont les missions portent sur la prévention du suicide et l'accompagnement de la famille après tentative ou suicide : téléphone N° Azur 0810 810 987.



« Devenir adulte, c'est peut-être ça :
être soi-même à partir de soi,
mais dans et par l'autre. »

Michel Richard, psychologue, psychothérapeute, philosophe.

● ● ● AUTOUR DE L'ADOLESCENCE

« Quand on ne sait plus quoi dire, on dit jeunesse, jeunesse... »

Anton Tchekov, écrivain russe.

Texte de Patricia Fouassier Lafarge, éducatrice de jeunes enfants, psychologue, formatrice

Période d'une quête essentielle de l'initiation et d'une image de soi dans laquelle pouvoir exister, l'adolescence est d'abord un temps fondamental du développement émotionnel de l'individu qui se joue dans un rapport nécessairement nouveau avec la famille et avec les groupements qui en sont l'extension.

Au collège, au lycée, l'enseignant, adulte repère, transmet au-delà de sa discipline, sa vision de l'existence, une certaine manière de vivre l'âge adulte. Il fixe des limites contenant, soutient le conflit afin d'étayer la construction du jeune en sujet autonome. En effet, l'adolescent en manque d'interdits se trouve confronté soit à l'angoisse d'abandon – lorsque les adultes lui enjoignent de chercher en lui-même ses propres limites –, soit à l'angoisse fusionnelle – lorsque des adultes « séducteurs » le maintiennent dans une relation de dépendance fusionnelle. Il revient donc à l'adulte d'incarner l'altérité, de maintenir la relation et d'éviter la rupture, dans une position qui ne soit ni de séduction ni de réduction.

Il s'agira de mettre en partage nos représentations de l'adolescence, la nôtre d'hier, celle de nos proches, de ces jeunes qui nous sont confiés, afin de mieux cerner les raisons qui rendent difficile la rencontre avec les adolescents, et comment mieux les accompagner.

Le terme d'adolescence qui caractérise le passage entre l'enfance et l'âge adulte a des limites assez floues : personne n'est d'accord sur la définition et les limites de la « chose ». Une notion qui mêle facteurs biologiques, psychologiques et sociaux !

Ou...

Passage entre l'enfance et l'âge adulte, inscrit dans le rythme biologique de chaque individu, aux limites assez floues, l'adolescence est une période de mutation, de doute, d'insécurité, de risque, d'angoisse, souvent de souffrance, mais aussi d'énergie débordante, de vitalité, de créativité, d'espoirs les plus fous qui poussent à sortir, à s'exposer.

Pendant l'adolescence, tout demeure possible, le pire et le meilleur.

Quoi qu'il en soit, malgré une certaine cohésion de génération, Michel Fize, sociologue au CNRS, conclut que l'adolescence est « plurielle autant que singulière, sociale autant que pubertaire ».

Il s'agit de les aider à « faire disparaître l'enfant » en eux comme le formule Françoise Dolto, psychanalyste d'enfants, en leur permettant :

- de découvrir ce qu'ils aiment, ce qu'ils désirent ;
- d'inventer et d'expérimenter de nouveaux modes relationnels, de nouveaux moyens de communication plus en adéquation avec leur nouveau statut social, ce ne sont plus des enfants, mais pas encore des adultes ;
- d'établir ou de rétablir une confiance en soi.

Quant à l'adulte, il ne peut que, banalement, prosaïquement, dans la tendresse :

- tenter d'apprendre à l'adolescent que tous les manques ne peuvent se combler ;
- qu'il faut accepter de n'être pas tout ;
- que les relations humaines et même le plaisir sont parfois difficiles...

En bref, les compromis du devenir adulte.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Compléter ce texte par celui sur la connaissance des 15-17 ans page 124.

Ressources

- > *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Françoise Dolto.
- > *Les Passions de vos adolescents*, Philippe Brénot, coll. « Les essentiels », Milan.
- > *Réponse à 100 questions sur l'adolescence*, Philippe Jeammet, Solar.
- > « 14-18 ans, l'adolescence », Marie-Françoise Jallade, *Chronique sociale*, septembre 2004
- > *11-18 ans en Seine-et-Marne, d'un espace d'accueil à un CLSH*, DDJS77 & CAFSM, 2005.
- > *Sexualité : leur en parler, c'est prévenir*, Chantal Picod, coll. « Pratiques du champ social », Erès, mars 94.
- > *Si on parlait de la violence*, Jean-Marie Petitclair, presses de la Renaissance.
- > *Repères pour un monde sans repères, éduquer par temps de crise*, Philippe Meirieu.
- > *Présent ?*, roman de Jeanne Benameur, Denoël, 2006.
- > *J'apprends l'allemand*, roman de Denis Lachaud, 1998 (il y est question d'homosexualité).

● ● ● ACCUEILS DES MINEURS ATTEINTS DE TROUBLES DU HANDICAP OU DE LA SANTÉ

Le **handicap** ou « désavantage social », en français, par référence à l'origine anglaise du mot, résulte pour un individu donné d'une déficience, qui entraîne la plupart du temps une incapacité qui va, elle-même, limiter ou interdire l'accomplissement d'un rôle « normal », en rapport avec son âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels : MALADIE ou TROUBLE = > DÉFICIENCE = > INCAPACITÉ = > DÉSAVANTAGE. La personne porteuse de handicap, de maladie, est très souvent perçue socialement et dans toutes les sociétés comme un être « inférieur ». Pourtant, il faut souligner que toute personne handicapée, malade peut avoir comme tout être humain des capacités et compétences masquées ou inhibées par l'insuffisance organique ou mentale, mais qu'elle peut se révéler dès lors que l'environnement s'y prête. En effet, chaque personne a priori est porteuse de potentialité, de compétences et d'évolutions.

L'intégration est un processus dynamique qui consiste à faire partager à la personne « différente » un lieu et un apprentissage collectif et qui met à sa disposition des moyens matériels et humains pour que l'intégration soit effective et épanouissante pour tous ses acteurs.

> À réfléchir

Parler du handicap, de maladie, c'est prendre le temps de s'interroger sur les problèmes relationnels, sur la pertinence de nos attitudes et surtout sur le regard dont les personnes handicapées, malades sont « l'objet ».

N'y a-t-il pas de différences entre des enfants dits normaux ou ordinaires ? Chaque être humain a ses particularités morphologiques, anatomiques, physiologiques et comportementales. Tous les enfants ont les mêmes besoins et tous ont des besoins spécifiques. Un « enfant handicapé, malade » est avant tout un enfant ayant comme particularité un déficit ou un trouble qui le handicape. En référence à Janine Lévy, kinésithérapeute, une des pionnières de l'intégration, il est dénommé « enfant porteur de handicap, de maladie ».

Accueillir, c'est prendre soin d'un enfant, en l'absence de ses parents, de « veiller » sur lui, de lui permettre de trouver une place, sa place dans le cadre de la réalité institutionnelle, sécurisante et socialisante, dans le respect des différences. C'est surtout ne pas nier son handicap mais essayer au mieux de s'y adapter. Un lieu d'accueil doit permettre à chaque enfant quelles que soient ses compétences, ses difficultés, de faire des rencontres, des expériences adaptées à ses capacités, d'explorer l'espace proposé, de répéter dans le temps ses expériences pour les intégrer, sous le regard bienveillant d'adultes accompagnateurs. Accueillir un enfant handicapé ou malade, c'est accueillir un enfant qui a des difficultés particulières mais qui a aussi des ressources et des droits.

L'intégration, dans le *Larousse*, est définie comme « l'opération par laquelle un individu ou un groupe d'individus s'incorpore à une collectivité, à un milieu ». Il est capital de définir pour qui se fait l'intégration et à quoi elle va servir.

S'agissant d'intégration d'enfants handicapés, Hubert Montagner, psychophysiologiste, dit :

« Processus, conditions et stratégies qui permettent à un enfant handicapé de s'incorporer à un nouveau milieu et à de nouveaux partenaires, quelles que soient les particularités de l'enfant, du milieu et de la collectivité. L'enfant handicapé doit être considéré à la fois comme une personne qui a potentiellement les mêmes possibilités et potentialités que les autres enfants, et comme une personne singulière dont le handicap nécessite des ajustements appropriés ? »

L'objectif est de le faire entrer dans un ensemble conçu pour :

- l'accepter avec ses différences ;
- le reconnaître a priori capable de libérer des compétences et d'en acquérir de nouvelles, dans l'interdépendance avec les différents partenaires (éducateurs, pairs...);
- lui donner la possibilité de former un projet autonome et valorisant ;

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

- lui permettre de modifier de façon positive et interactive les représentations, les comportements et les attentes non seulement des personnes de la structure d'accueil, mais aussi des familles, des cliniciens, des différents professionnels concernés (rééducateurs, travailleurs sociaux...).

Intégrer, c'est « s'exposer à accepter l'idée que l'enfant en difficulté révèle non pas son propre échec, mais l'inefficacité et les incohérences d'un système éducatif et de ses agents », Charles Gardou, professeur à l'université Lumière-Lyon-2, Marseille, 2003.

On ne peut pas s'occuper d'enfants sans être renvoyé à sa propre enfance avec le souvenir des expériences heureuses et malheureuses vécues.

Avoir le temps d'apprivoiser les situations de handicap auxquelles nous pouvons être confrontés. La rencontre avec l'autre est celle de la rencontre avec nos propres limites. Cependant, si nos limites sont difficiles à accepter, celles qu'introduit le handicap sont beaucoup plus contraignantes, insupportables et douloureuses... et cela doit nous rendre ouverts, tolérants et patients.

La situation du handicap nous confronte à quelque chose de l'ordre de l'inachevé, du non fini, non abouti, archaïque parfois, nous laissant démunis. Cependant, Hubert Montagner, psychophysiologiste, entre autres, nous incite à plus d'optimisme et d'espoir.

Danièle Rapoport, psychologue clinicienne, souligne l'importance des actes anodins du quotidien si porteurs, quand on les pratique consciencieusement, de meilleure qualité de vie et de mieux-être dans une relation bien-traitante, tant pour les usagers que pour les personnels.

Apprendre à se « décentrer » de ses émotions et de ses affects, à relativiser et dépasser nos peurs. Développer une attitude d'empathie, c'est-à-dire une capacité de se mettre à la place de l'autre et de ressentir ses sentiments et ses émotions, une intuition de ce qui se passe dans l'autre sans oublier toutefois qu'on est soi-même (différence entre comprendre et s'identifier à), pour penser la souffrance des autres car elle repose sur une reconnaissance de notre ressemblance avec eux.

La difficulté à appeler les choses par leur nom sans nier le handicap mais en rassurant et donnant ou redonnant confiance à chacun.

La nécessité d'être accompagnées pour les équipes qui s'engagent auprès d'enfants parfois différents, déroutants, malades, voire en sursis. La parole et l'observation sont au cœur de cet accompagnement : permettre à chacun de réajuster sa capacité « d'être avec quelqu'un » dans le respect, le plaisir et la tolérance et aussi parfois de pouvoir conclure à une impossibilité « d'être avec ». Il faut savoir passer le relais.

Le travail en réseau est la condition même de la réussite de l'intégration et lui-même se construit, s'éprouve et s'élabore au fur et à mesure des expériences et des rencontres pluridisciplinaires autour de l'accueil d'un enfant. Penser la place des parents : respecter la dynamique familiale (respecter leur cheminement), leur connaissance de l'enfant et de son quotidien (quelles activités peuvent être proposées, quels aménagements, adaptations vont faciliter l'accueil de chaque jour) mais aussi leurs inquiétudes, leur lassitude, leur irritation de ne pouvoir partager avec lui des plaisirs simples, leurs questionnements éducatifs (comment contenir l'enfant ? lui fixer des repères ?).

Mettre en œuvre des conditions qui permettent aux différents enfants à la fois de s'autoconstruire avec des partenaires et dans des environnements qui stimulent et activent ses potentialités cachées, d'entrer dans des processus de construction proposés par les professionnels et de vivre les constructions qu'il induit lui-même chez ses partenaires.

Risques pédagogiques : rapport fusionnel qui empêche l'enfant de grandir, le surprotège ; le déni : « il n'a rien, il est comme les autres » ; le désir de « réparer », une illusion de toute-puissance.

« Chacun est au monde pour trouver son chemin, grandir, se séparer au sens de l'individualisation, même si cela ne peut avoir lieu que dans un cadre adapté et protégé. » Claude Anne Decormis-Branchi, psychologue, psychanalyste.

Ressources

- > Fiches thématiques réalisées par la Direction départementale de la jeunesse et des sports de Seine-et-Marne, depuis Direction départementale de la cohésion sociale : « Suivi sanitaire en accueil de mineurs » et « L'Accueil des enfants atteints de maladie, troubles de la santé ou de handicaps en accueil de mineurs non spécialisés ».
- > « Accueillir la différence », dossier n° 14, CEMEA (www.cemea.asso.fr)
- > « Le handicap : regards des jeunes, réalités et perspectives d'intégration », octobre 2005, JPA (www.jpa.asso.fr) et « Vacances, loisirs collectifs et handicap : question de laïcité », les actes des IXe rencontres nationales de la JPA.
- > *Je m'appelle Élisabeth*, un film de Jean-Pierre Ameris (www.art-et-essai.org)
- > *Ensemble, l'intégration de l'enfant porteur de handicap dans les structures ordinaires de la petite enfance, utilité des interventions précoces*, production vidéo et son livret d'accompagnement, 2005, Anthéa.
- > « Intégration et handicap » (le droit pour les enfants nés avec un handicap, parler la différence) revue *Le Furet* n° 15, octobre 1994 et « Place à l'enfant handicapé ! » revue *Le Furet* n° 49, printemps 2006.
- > « Vacances et Loisirs pour personnes handicapées, les éclaireuses, éclaireurs de France s'engagent » (national@eedf.asso.fr)
- > *Accompagner les jeunes handicapés ou en difficulté*, Bernard Dubreuil, Dunod, 2002.
- > *Apprendre en imitant*, Fayda Winnykamen, Puf, 1990.
- > « La peur de la différence », Simone Korf-Sausse, in *Naître différent*, Erès, 1997.
- > « Handicap : nouveau regard, nouvel élan », magazine *Seine- & Marne* n° 22, mars 2007.
- > Revue de l'association pour adultes et jeunes handicapés (APAJH, www.apajh.org)
- > Centre technique national d'études & de recherches sur les handicaps www.ctnerhi.com.fr/accueil_ctnerhi3.php

« Chacun est au monde pour trouver son chemin, grandir, se séparer au sens de l'individualisation, même si cela ne peut avoir lieu que dans un cadre adapté et protégé. »

Claude-Anne Decormis-Branchi, psychologue, psychanalyste



Troubles de la santé, de l'alimentation, situation de handicaps, intégration

Rencontres à thème concernées

- Accueils de mineurs atteints de troubles du handicap ou de la santé (Cf. chapitre II, Accueil des mineurs atteints de troubles du handicap ou de la santé, pages 130 à 132)
- Troubles de la santé et de l'alimentation : boulimie, anorexie, allergie, obésité
- Alimentation et animation

Objectifs de ces rencontres

- > Définir la santé, l'alimentation, le handicap, l'intégration.
- > Définir 4 troubles de la santé et de l'alimentation.
- > Être sensibilisé à certains troubles alimentaires.
- > Connaître le cadre réglementaire.
- > Réfléchir à des pratiques professionnelles adaptées.



Précaution

Les connaissances évoluent, s'inscrivant chacune et parfois parallèlement, dans un contexte particulier, à un moment donné et avec des personnes, des groupes, qui ont leur histoire et expériences propres. Aussi, les échanges partagés et les informations transmises, n'ont pour ambition que d'être des indications, propositions, suggestions pour inviter chacune, chacun à visiter ses connaissances, attitudes et pratiques professionnelles dans le but de prendre conscience de ce qui se passe et d'améliorer la qualité des accueils offerts tant pour les mineurs, pour leurs familles que pour les professionnels eux-mêmes.

En effet, les certitudes énoncées dans certains domaines dont celui de la santé et de l'alimentation sont à relativiser. Selon les écoles, les types de médecines, les approches et conceptions de l'homme, tout peut être affirmé et son contraire.

« Chacun est au monde pour trouver son chemin, grandir, se séparer au sens de l'individualisation, même si cela ne peut avoir lieu que dans un cadre adapté et protégé. »

Claude-Anne Decormis-Branchi, psychologue, psychanalyste

● ● ● DÉFINITIONS

... Etre en sante

selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS)

« La santé est un état complet de bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en l'absence de maladie ou d'infirmité. »

En ce sens, toute structure d'accueil est concernée par les questions de santé, en particulier celles destinées aux plus jeunes d'entre eux, les mineurs.

Une alimentation équilibrée, la pratique d'activités physiques régulières, entre autres, concourent à un état de santé visant ce bien-être global de la personne.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

... Alimentation

[Extraits de la publication Enfants d'Europe n° 10, été 2006.]

Penser que « manger ne sert pas uniquement à fournir l'énergie nécessaire aux activités quotidiennes mais s'inscrit dans le temps, l'espace, le contexte et les relations. Tous nos sens y sont impliqués. La nourriture est en rapport avec la mémoire ancestrale dont nous avons hérité de nos aïeux fermiers et chasseurs.

Se nourrir possède une dimension sociale et de partage également enracinée dans la mémoire ancestrale. Manger signifie rentrer en contact avec autre chose que soi-même, avec une matière extérieure destinée à devenir une partie de notre corps.

Manger comporte une importante dimension émotionnelle : la nourriture doit être agréable pour l'individu. L'alimentation est le résultat d'un processus complexe qui implique bien des choix politiques et techniques. Nourrir les enfants n'est jamais facile, à l'intérieur comme à l'extérieur de la famille.

S'intéresser à l'alimentation des enfants peut changer la ville ».

« Se nourrir est un acte relié à l'agriculture. Or, pour le grand public, la nourriture est devenue en quelque sorte abstraite : la relation entre la nourriture et la terre est ignorée, le travail agricole n'est plus associé à la terre.

La façon dont nous mangeons a un impact considérable sur la façon dont le monde est utilisé. »

... Programme national nutrition sante (PNNS) et alimentation

(www.sante.gouv.fr/htm/pointsur/nutrition/sommaire.htm)

« Les repères nutritionnels du PNNS associent à l'objectif de santé publique les notions de goût, de plaisir et de convivialité. »

« Outre sa vocation biologique, l'acte alimentaire a une forte charge culturelle, sociale et affective : c'est en France un moment de plaisir revendiqué. Le PNNS prend en compte la triple dimension biologique, symbolique et sociale de l'acte alimentaire. »

... Handicap

(cf. le texte dans Accueils de mineurs atteints de troubles du handicap ou de la santé page 130).

... Intégration

Processus dynamique qui consiste à faire partager à la personne « différente » un lieu et un apprentissage collectif et qui met à sa disposition des moyens matériels et humains pour que l'intégration soit effective et épanouissante pour tous ses acteurs.

● ● ● TROUBLES ALIMENTAIRES

[Par le Dr Sophie Francezon, Conseil général de Seine-et-Marne, Direction de la santé et de la petite enfance, mars 2009.]

Seront abordées ici :

- les allergies alimentaires
- l'obésité de l'enfant et de l'adolescent
- l'anorexie mentale de l'adolescente

● Allergies alimentaires

Un important problème de santé publique

De plus en plus fréquentes et variées les allergies alimentaires influencent fortement et durablement la qualité de vie des malades et de leur entourage. Le diagnostic et la prévention des allergies alimentaires sont difficiles et d'autant plus nécessaires que le nombre de formes sévères est en augmentation et qu'elles présentent une gravité potentielle pour les personnes qui en souffrent, principalement les enfants (8 % d'entre eux) chez lesquels elles sont quatre fois plus fréquentes que chez l'adulte.

L'allergie alimentaire est une réaction du corps liée à un mécanisme immunologique qui conjugue des facteurs génétiques et des facteurs environnementaux. 90 % des allergies alimentaires sont liées à sept catégories d'allergènes dont les principaux chez l'enfant sont : lait de vache, œuf, arachides, fruits à coque auxquels il faut ajouter le blé, le poisson et les crustacés qui touchent plus particulièrement les adultes.

Les arachides et les fruits à coque sont les principaux allergènes responsables de réactions sévères et rapides (anaphylaxie).

Les intolérances alimentaires ne sont pas des allergies alimentaires.

Les réactions allergiques peuvent se manifester sous différentes formes

- eczéma, urticaire, œdème de Quincke (gonflement rapide de la peau, des muqueuses et des tissus sous-muqueux) ;
- prurit bucco-pharyngé, rhinite ;
- asthme ;
- diarrhées, nausées, vomissements, douleurs abdominales ;
- **choc anaphylactique : le plus grave car potentiellement mortel et doit être traité en URGENCE.**

Les traitements

- Le traitement du choc anaphylactique s'effectue en urgence avec injection d'adrénaline par voie intramusculaire (stylos auto-injectables d'adrénaline). Le traitement nécessite la formation des personnes de l'entourage à la reconnaissance rapide des signes et à la pratique de l'injection.
- Le régime d'éviction de l'aliment allergène prescrit et contrôlé par un médecin est le seul traitement efficace, ce qui nécessite une information précise sur le type d'ingrédients à ne pas consommer, une vigilance constante et la lecture des étiquettes des aliments. Le régime d'éviction présente l'inconvénient de risques de troubles des conduites alimentaires et de complexifier la vie quotidienne des patients. De plus, l'exposition accidentelle à un allergène n'est jamais totalement exclue.

Dans 88 % des cas l'allergie alimentaire de l'enfant évolue vers la guérison mais l'allergie à l'arachide persiste dans la majorité des cas.

Les perspectives d'amélioration sont recherchées par la surveillance épidémiologique des accidents allergiques d'origine alimentaire, par les traitements en cours de développement clinique, ainsi que par la recherche fondamentale dans les champs de l'hypoallergénicité alimentaire et des vaccins.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

L'accueil des enfants en collectivité

La circulaire interministérielle du 8 septembre 2003 instaure le Projet d'Accueil Individualisé (PAI) qui est mis en place pour l'enfant ou l'adolescent atteint de maladie chronique (asthme par exemple), d'allergie et d'intolérance alimentaire. Il doit lui permettre de suivre une scolarité normale ou d'être accueilli en collectivité.

● **Obésité de l'enfant et de l'adolescent**

Maladie du tissu adipeux, chronique et évolutive, initialement due aux comportements de consommation et à la sédentarité, l'obésité est un problème de santé publique majeur, véritable pandémie mondiale, conséquence de changements sociétaux et environnementaux majeurs, qui interagissent avec les facteurs biologiques de susceptibilité individuelle sous-jacents (vulnérabilité génétique).

L'obésité est définie par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) comme une maladie car elle altère le bien-être physique, psychologique et social des populations.

L'augmentation de sa prévalence est corrélée à celle du niveau de vie et apparaît comme un effet secondaire du développement économique.

Quelques chiffres en France

Chez l'adulte

1980 : 6,1 % ;

2006 : 12,4 % (entre 1997 et 2006 + 51,2 %) ;

en Île-de-France 2006 : 11,5 % (entre 1997

et 2006 + 71,6 %).

Chez l'enfant

Enfants de 2 à 17 ans :

2000 : 2,4 % ; En Île-de-France : 2 % (mais progression entre 1997 et 2000 de + 30 %).

Enfants de 5 à 12 ans :

années 60 : 3 % ; 2005 : 13-15 %

Qu'est-ce que c'est ?

L'obésité est un excès de la masse grasse défini à partir de l'Indice de masse corporelle (IMC = poids / taille x taille). Attention, chez l'enfant l'IMC doit être corrélé à l'âge (chez l'adulte : IMC supérieur ou égal à 30).

C'est une maladie du tissu adipeux qui est un organe d'une grande complexité. Les cellules adipeuses augmentent de volume puis, au-delà d'un certain seuil, augmentent en nombre, qui ne peut plus diminuer.

Dans l'obésité le tissu adipeux est inflammatoire, il s'altère (fibrose) et devient de plus en plus résistant à l'amaigrissement. De plus ce tissu gras sécrète de nombreuses substances (dont des hormones) impliquées dans le développement de nombreuses complications (maladies vasculaires et métaboliques, certains cancers, etc.).

C'est une maladie évolutive

Stade 1 : Phase de constitution (prise de poids) : les apports dépassent les dépenses.

Stade 2 : Stade d'obésité constituée, entrées = sorties.

Stade 3 : Obésité organisée, résistance à l'amaigrissement (phase du « yoyo »).

Les causes de l'obésité commune

Elles sont liées au mécanisme d'apports énergétiques supérieurs aux dépenses énergétiques.

> *Excès d'apports énergétiques par l'alimentation.* Chez l'enfant obèse le rythme alimentaire est déstructuré : le déséquilibre énergétique se fait au profit de la seconde partie de la journée, ces repas n'étant pas suivis d'activité physique et grignotage entre les repas. Le rythme normal est de 4 repas par jour avec 4 heures entre chaque repas et pas de grignotage.

• La qualité des aliments est modifiée :

- augmentation de la consommation d'aliments à haute densité énergétique (aliments gras et sucrés) ex. produits manufacturés ;

- augmentation de la consommation d'aliments à faible pouvoir de rassasiement (notamment les lipides) ;
- diminution de la consommation de glucides complexes (féculents), de fibres (fruits et légumes) ;
- La quantité des aliments est augmentée (souvent sous estimée par l'enfant).

> *Insuffisance de dépenses énergétiques par sédentarité*

Activité physique = activités de loisir, sport, activité de tous les jours (ex. escaliers...).

Une étude en Grande Bretagne (Prentice & Jebbs, 1995) a montré que l'augmentation de l'obésité est liée à l'augmentation du temps passé devant les écrans de télévision et multimédias, également à l'augmentation du nombre de voitures par foyer.

Les facteurs favorisants

> *Facteurs génétiques*. La prédisposition génétique : « vulnérabilité génétique » aux effets de l'environnement est dans la majorité des cas polygénique (il n'y a pas sauf cas exceptionnel « un gène » de l'obésité).

> *Facteurs environnementaux*. Ils sont prépondérants. L'environnement nutritionnel est caractérisé par l'abondance, la variété, la palatabilité (agréable au palais), la densité calorique et la disponibilité des aliments, l'augmentation de la taille des portions. L'environnement familial établit des conditionnements et habitudes alimentaires, le désir de ressemblance à un parent obèse, etc. Le risque est multiplié par 3 si un parent est obèse, et par 6 si les deux parents sont obèses, la famille monoparentale et l'enfant unique sont aussi des facteurs de risques. L'environnement social, soit un niveau socio-économique bas, en zones urbaines ou en zones d'éducation prioritaire ou à Paris sont des facteurs de risques.

Attention : l'absence de plaisir associée à l'alimentation (notamment plats insipides et mal préparés) et l'absence de respect chez l'enfant de la régulation alimentaire naturelle (capacité innée à adapter son alimentation en fonction de ses besoins physiologiques, qui se manifeste par la faim et le rassasiement) favorisent l'excès de prise alimentaire.

La restriction alimentaire intempestive, notamment des aliments à palatabilité accrue favorisent l'apparition de troubles du comportement alimentaire.

> *Facteurs psychologiques*. Des difficultés psychologiques, anxiété et/ou dépression mais aussi difficultés familiales, divorce des parents, décès, stress émotionnel peuvent modifier le comportement alimentaire.

Des troubles du comportement alimentaire peuvent induire une obésité : 60 % des filles et 30 % des garçons consultant pour obésité présenteraient une hyperphagie boulimique (ou BED : Binge Eating Disorder).

> *Obésité associée à une maladie*. Rare, dans ce cas l'obésité est caractérisée par un retard de croissance staturale.

Les conséquences

- **Sur la croissance** : accélération puis arrêt précoce de la croissance staturale.
- **Orthopédiques** : statique rachidienne, épiphysiolyse de hanche, genu valgum, Osgood-Schlatter, pieds plats valgus, entorses à répétition.
- **Respiratoires** : asthme notamment à l'effort (à éliminer devant une mauvaise tolérance à l'effort physique et syndrome d'apnée du sommeil).
- **Endocriniennes** : puberté en général avancée chez les filles, ovaires polykystiques.
- **Métaboliques et cardio-vasculaires** : hypertension artérielle (HTA), dyslipidémie, insulino-intolérance au glucose, diabète (exceptionnel), stéatose hépatique, lithiase biliaire.
- **Morphologiques** : adiposité, vergetures, gynécomastie.
- **Psychosociales** : stigmatisation et discrimination sociale (notamment à l'école et parfois familiale) induisant difficultés scolaires, troubles anxieux et dépressifs, isolement, image d'eux-mêmes dévalorisée au premier plan à l'adolescence, période où l'apparence physique est une préoccupation centrale.

L'obésité à l'âge adulte induit des maladies précoces, cardiovasculaires (coronarienne, HTA), métaboliques (diabète, dyslipidémie), cancers... et l'augmentation de la mortalité (même quand plus d'obésité à l'âge adulte par décès coronarien).

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Traitement chez l'enfant

Par une prise en charge médicale précoce, pluridisciplinaire, à la fois de l'enfant et de sa famille, répétée et prolongée (but : résultats à 5 ans).

Cela nécessite une évaluation individuelle des facteurs et des mécanismes de l'obésité, et de ceux qui sont accessibles au traitement avec un double objectif : modifier le poids et surtout modifier le comportement.

Quels sont les moyens ?

- La rééducation alimentaire sans régimes restrictifs (rapidement contre-productifs), l'objectif est une alimentation équilibrée et diversifiée (aucun aliment ne doit être interdit ni diabolisé).
- L'augmentation de l'activité physique.
- Le soutien psychologique avec un double objectif : action thérapeutique directe (encouragement et motivation) et traitement des troubles psychologiques associés aux problèmes pondéraux. Nécessité de vigilance pour déceler rapidement une évolution vers des conduites psychopathiques ou plus rarement une anorexie mentale. Le soutien psychologique corrige ou prévient les attitudes inadaptées (diabolisation de certains aliments et restrictions diététiques intempestives favorisant l'apparition de troubles du comportement alimentaire, stigmatisation de la surcharge pondérale).

La stabilisation de l'excès pondéral ou sa simple réduction sans disparition complète de l'obésité peuvent être considérées comme de véritables succès thérapeutiques dont il faut assurer la pérennisation.

Particularités du traitement chez l'adolescent

- Quand la demande de soins émane des parents ou d'un professionnel l'adolescent spectateur subit la pression des adultes passivement sans se l'approprier, voire en y étant franchement hostile.
- Souvent des prises en charges antérieures ont eu lieu et ont échoué.
- La prise en charge doit être basée sur des messages positifs orientés vers le bien-être.

Évolution

- Probabilité de rester obèse à l'âge adulte :
 - enfant, 20 à 50 % ;
 - adolescent, 50 à 70 %.
- Résultats thérapeutiques médiocres :
 - dix ans après leur prise en charge seulement 1/3 des enfants ne sont plus en surcharge pondérale ;
 - résultats moins bons chez l'adolescent.

D'où l'importance d'une prévention précoce et efficace.

Quelle prévention ?

- Trois niveaux d'intervention :
 - prévention « universelle ». Concerne toute la population et tous les acteurs autour de l'enfant ;
 - prévention sélective. Destinée aux groupes à risque élevé de prise de poids ;
 - prévention ciblée. Destinée aux sujets ayant un surpoids ou un risque élevé de comorbidité.
- Pour les niveaux 1 et 2, deux types de stratégies :
 - celles qui ciblent les connaissances et les compétences des individus (changements actifs) ;
 - celles qui cherchent à modifier l'environnement, favorisant ainsi activité physique et choix alimentaires appropriés (changements passifs).

Les actions associant les deux stratégies ont un plus grand potentiel d'efficacité à long terme. Cela nécessite la collaboration de nombreux acteurs : pouvoirs publics, secteurs de l'industrie et du commerce, collectivités territoriales, communautés locales, médias...

Exemple : Dans l'Hérault, partenariat médecin nutritionniste/mairie autour de trois axes :

- formation et accompagnement des professionnels ;
- évolution de l'offre alimentaire, clauses techniques particulières du cahier des charges d'un prestataire de restauration scolaire et municipale ;
- information auprès des familles.

Les messages de prévention

> Diminuer les apports énergétiques : modifier l'alimentation.

- Rétablir le rythme alimentaire : 4 repas par jour, pas de grignotage.
- Manger assis à table, dans le calme et sans stress, si possible dans la convivialité.
- Plats bien présentés.
- Manger lentement (repas d'au moins 20 minutes).
- Respecter la régulation alimentaire naturelle de l'enfant.
- Diminuer l'exposition à l'offre alimentaire.
- S'alimenter autrement :
 - augmenter la consommation de fruits et légumes (pouvoir satiétogène fort grâce à leur contenu en fibre, en eau, et leur volume), faible densité énergétique ;
 - diminuer les aliments à forte densité énergétique (contenu en graisses et glucides élevé pour un faible volume) soit produits gras et sucrés notamment les produits manufacturés (barres chocolatées, etc.) ;
 - diminuer les boissons sucrées ;
 - varier les aliments ;
 - pas d'interdit alimentaire (pas de « régime ») ;
 - aliments gustativement corrects.

> Augmenter les dépenses énergétiques : diminuer la sédentarité.

- Augmenter l'activité physique (faire les trajets quotidiens à pieds, etc.).
- Augmenter l'activité de loisir.
- Diminuer le temps passé devant les écrans.

Quelles sont les attitudes à encourager de la part des adultes ?

> Qu'ils favorisent le respect de la régulation naturelle de l'enfant. Le corps possède la capacité d'adapter les apports et les dépenses à ses besoins ; pour cela deux signaux sont nécessaires : la faim et la satiété. Si la faim et la satiété de l'enfant sont respectées il va manger ce dont il a besoin en quantité et en qualité. Le respect de cette régulation est donc le meilleur rempart contre le surpoids.

- **La faim** : *sensation physiologique désagréable déterminée par l'état des réserves à court moyen et long terme.*
 - La reconnaître et la nommer, surtout si elle ne peut pas être satisfaite immédiatement (ex. éviter « sort de mes pattes » à remplacer par « tu as faim mais ce n'est pas encore prêt, tu peux attendre un petit moment »).
 - La distinguer de toute autre émotion (ex. l'ennui).
 - L'expliquer sans réprimande (ex. à éviter « tu n'avais qu'à finir ton assiette » à remplacer par « je comprends car tu n'as pas fini ton assiette mais tu peux attendre un peu le goûter »).
 - Ne pas la récompenser (ex. à éviter « toi au moins tu manges bien » car il n'y a rien de glorieux à avoir bon appétit).
 - Respecter ses variations d'un repas à l'autre.
- **La satiété** : *sentiment de plénitude et de bien-être qui augmente jusqu'à devenir plus agréable que l'ingestion de nourriture.* Elle est plurifactorielle : liée aux apports quantitatifs (distension gastrique), aux apports qualitatifs (couverture des besoins) et au plaisir gustatif.
 - La reconnaître et la nommer.
 - Seul l'enfant lui-même sait s'il est rassasié ou non.
 - Elle seule doit déterminer l'arrêt de l'ingestion : s'arrêter même si son assiette n'est pas vide.
 - Il est important de créer une ambiance autour du repas qui lui permette d'émerger et d'être reconnue :

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

ambiance calme et sans stress (sinon la sensation désagréable de stress cache la sensation agréable de satiété qui n'est plus reconnue).

➤ *Qu'ils s'interrogent sur leurs difficultés personnelles éventuelles avec la nourriture.*

- Adulte surinvestissant le temps du repas : l'adulte se juge comme professionnel en fonction de ce que l'enfant a mangé.
- Adulte surinvestissant la nourriture : enfant récompensé par sucrerie et puni par privation de dessert notamment s'il ne veut pas manger son plat.
- Adulte en restriction cognitive : ne mange plus en fonction de ses sensations internes mais en fonction de ses connaissances théoriques (trouble du comportement alimentaire).
- Adulte incapable de percevoir ses propres sensations internes.
- Adulte prisonnier de ses idées reçues : souvent « bon aliment = mauvais au goût » et « mauvais aliment = bon au goût ».

➤ *Qu'ils évitent certaines attitudes chez l'enfant en surpoids.*

- Diabolisation de certains aliments.
- Restriction alimentaire intempestive, notamment des aliments à palatabilité accrue, qui favorise l'apparition de troubles du comportement alimentaire.
- Stigmatisation de la surcharge pondérale.
- Culpabilisation.
- Alarmisme (stigmatisation des risques potentiels liés à l'obésité).
- Réprimandes.

● Anorexie mentale de l'adolescente

Pathologie spécifique de l'adolescence et expression d'une souffrance psychique, l'anorexie mentale est un trouble grave qui peut mettre en jeu le pronostic vital d'autant plus dangereux qu'il n'est pas reconnu par la patiente et qu'il est minimisé par la famille.

Cette pathologie affectant le comportement alimentaire est un trouble psychopathologique à incidence somatique. Elle se classe dans les conduites d'addiction (alcoolisme, toxicomanie, TS à répétition, etc.). Elle constitue une pathologie du narcissisme.

Quelques chiffres

Prédomine chez la fille : 9 filles pour 1 garçon.

Touche 1 % des adolescentes.

Deux pics de fréquence : un à 14 ans et un à 18 ans (moments où la dépendance à l'égard des familles est la plus importante).

Quels signes ?

➤ *La triade symptomatique.*

- Anorexie : il s'agit d'une conduite active de restriction alimentaire, souvent justifiée au début par un régime qui deviendra de plus en plus drastique. La sensation de faim disparaît progressivement et à la perte d'appétit se substitue une intolérance à l'alimentation.
- Amaigrissement (résultant d'une conduite active de restriction alimentaire) progressif et souvent massif lors de la première consultation, il peut atteindre jusqu'à 50 % du poids initial.
- Aménorrhée (souvent secondaire, peut précéder l'amaigrissement) dans 55 % des cas, elle coïncide avec le début de l'anorexie.

➤ *Certaines caractéristiques psychiques.*

- Celles qui ont trait au poids et à l'image du corps s'expriment par un déni de la maigreur, un désir de maigrir encore quel que soit le poids, la peur de grossir. La perception de l'image corporelle est troublée : impression d'être toujours trop grosse, d'avoir des bourrelets, etc. Ces caractéristiques s'accompagnent d'une préoccu-

tion excessive autour de la nourriture, d'une absence d'intérêt pour la sexualité, une méconnaissance de la fatigue voire de l'épuisement physique assortis de mesures d'ascétisme et de la diminution de la durée du sommeil.

- Hyper-investissement scolaire et évitement des contacts sociaux.

> *Certaines caractéristiques comportementales.*

- Conduites alimentaires et manipulation de la nourriture, tri d'aliments, cachette et stockage de nourriture, restriction quantitative et qualitative – suppression des graisses, de nombreux aliments, etc. –, refus de participer aux repas familiaux.

- Hyperactivité physique avec souvent pratiques sportives excessives, parfois potomanie, mérycisme, diverses conduites de dissimulation témoignant de la gêne devant le regard d'autrui, cleptomane.

> *Certaines caractéristiques relationnelles.*

- Volonté d'indépendance s'exprimant dans certains secteurs de la vie quotidienne.

- Persistance d'une dépendance exagérée aux parents et notamment à la mère marquée par des exigences répétées de disponibilité et de proximité d'autrui.

- Tendance à l'isolement, à la restriction relationnelle ou relation privilégiée avec une amie (double narcissique).

> *Signes physiques de dénutrition.*

- Maigreux (aspect décharné), parfois perte de plus de 50 % du poids normal.

- Cheveux secs, ongles cassants, altérations dentaires.

- Acrocyanose, hypotension, bradycardie (risque d'arrêt cardiaque).

- Hypothermie, œdèmes de carence.

> *Manifestations diverses fréquemment associées.*

- Dépression.

- Anxiété.

- Passages à l'acte (TS).

- Symptômes obsessionnels en particulier vis-à-vis de la nourriture.

- Impulsions alimentaires : fréquence des formes mixtes d'emblée alternant anorexie et boulimie.

- Stratégies de contrôle du poids possibles : vomissements provoqués, laxatifs, diurétiques, coupe-faim, amphétamines.

Pas d'autre manifestation psychiatrique patente.

Formes particulières d'anorexie

Formes pré-pubertaires : avant les premiers signes de puberté (8 % des anorexies mentales débutent avant 10 ans). Souvent associées à des troubles graves de la personnalité. Le retentissement est souvent grave sur la croissance staturo-pondérale.

Garçon : rare (10 %), manifeste des troubles graves de la personnalité.

Formes associant anorexie et boulimie : 50 % des anorexies, formes graves.

- Par risque de décès.

- Par évolution vers la chronicisation.

Causes

Elles sont multifactorielles, conjuguant des facteurs de risque avec une vulnérabilité individuelle à un moment propice du développement de l'individu.

Une fragilité est constituée dans la première enfance. L'interprétation du monde précoce et de la place qu'on occupe amène l'enfant à se construire comme une petite fille parfaite.

Elle se positionne dans le désir de faire plaisir à l'autre et pas assez sur ses propres besoins à elle.

À l'adolescence il lui est impossible de faire face à ses pulsions, à l'assaut du monde et à l'affirmation de soi.

Les adolescentes qui développent de telles pathologies arrivent à cette période de la vie avec une sécurité interne et une estime d'elle-même insuffisantes.

Il existe deux personnes en guerre en elle : guerre entre deux parties d'elle-même : celle qui veut faire plaisir à ses parents en mangeant et celle qui ne veut pas manger. Cela ressemble pour l'adulte à de la manipulation.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Quelles réactions de la part de l'entourage confronté à l'anorexie ?

Elle suscite beaucoup d'intérêt, voire de fascination, mais également de l'irritation, un sentiment d'impuissance et des mesures thérapeutiques coercitives voire violentes.

Elle est capable très subtilement d'entraîner des conflits violents entre les équipes thérapeutiques et de diviser l'entourage d'une façon qui prend volontiers une tonalité passionnelle.

Conséquences

- Décès (arrêt cardiaque).
- Ostéoporose.
- Chute des dents.
- Risque d'infertilité.
- Appauvrissement des intérêts ou des contacts, tendance dépressive.

À noter une relative protection contre les infections.



Évolution

Dans 60 à 80 % des cas il y a reprise de poids et d'habitudes alimentaires proches de la normale, 30 % environ bénéficient d'une guérison totale.

Dans 15 à 20 % des cas la maladie passe à la chronicité (plus de quatre ans d'évolution).

Des difficultés psychologiques gênantes : dépression, troubles anxieux (phobie sociale et TOC), abus de substance toxique (alcool, cannabis), troubles de la personnalité affectent 50 % des cas et 5 à 10 % décèdent par dénutrition (arrêt cardiaque) ou par suicide.

Il y a quatre fois plus de risque de décès que chez les adolescents du même âge et le décès est plus fréquent s'il y a association anorexie et boulimie, également si l'anorexie est chronique (20 %).

Traitement

Il est souvent difficile à instaurer car il y a déni des troubles par la patiente et fréquente participation de l'entourage à ses réticences.

La nécessité d'un abord global somatique et psychologique (prise en charge multidisciplinaire) et une prise en charge à la fois de la patiente et de sa famille s'imposent.

Les moyens mis en œuvre sont l'hospitalisation parfois, la prise en charge psychologique toujours, rarement les médicaments.

Les traitements répondent à trois objectifs.

- Traiter le trouble de la conduite alimentaire. Pourquoi ? Le trouble alimentaire a des conséquences physiques graves et parfois mortelles, des conséquences psychologiques négatives (dépression) et une tendance à s'auto-entretenir et s'auto-renforcer sur un mode toxicomaniaque. Comment ? Par un contrat de poids entre patiente, parents et médecin qui s'engagent à une reprise régulière du poids par les moyens les plus naturels possible avec période d'hospitalisation (séparation avec la famille). Hospitalisation immédiate quand IMC < 13.

- Traiter la personnalité. Pourquoi ? Pour une action durable sur la conduite symptomatique. Comment ? Par psychothérapie (psychanalytique ou cognitivo-comportementale). Parfois association avec un traitement anti-dépresseur ou anxiolytique si symptômes dépressifs ou anxieux trop importants.

- Traiter les dysfonctionnements familiaux. Pourquoi ? Ils jouent parfois un rôle dans la genèse du trouble, et le plus souvent dans son entretien, que ces dysfonctionnements pré-existent au trouble ou en découlent. Comment ? Par des consultations avec les parents, thérapies familiales, groupes de parents d'anorexiques... L'alliance thérapeutique est nécessaire avec les parents.

Annexe

Critères diagnostiques DSM IV-TR (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) de l'anorexie mentale

- Refus de maintenir le poids corporel au niveau ou au-dessus d'un poids minimal normal pour l'âge et pour la taille (< 85% du poids attendu).
- Peur intense de prendre du poids ou de devenir gros, alors que le poids est inférieur à la normale.
- Altération de la perception du poids ou de la forme de son propre corps, influence excessive du poids ou de la forme corporelle sur l'estime de soi, ou déni de la gravité de la maigreur actuelle.
- Chez les femmes post-pubères, aménorrhée (absence d'au moins trois cycles menstruels consécutifs, et si les règles ne surviennent qu'après administration d'hormones).

De type restrictif

Pendant l'épisode actuel d'anorexie mentale, le sujet n'a pas, de manière régulière, présenté de crises de boulimie ni recouru aux vomissements provoqués ou à la prise de purgatifs (laxatifs, diurétiques, lavements).

De type avec crise de boulimie - vomissements ou prise de purgatifs

Pendant l'épisode actuel d'anorexie mentale le sujet a de manière régulière présenté des crises de boulimie et/ou recouru aux vomissements provoqués ou à la prise de laxatifs.

● Intolérances alimentaires

[Extrait de *Pratiques de Santé, le journal de la médecine naturelle*, du 12 mai 2007, HS n° 3]

Un mal silencieux

Contrairement à l'allergie, qui se déclenche presque instantanément, l'intolérance alimentaire est un mal silencieux. On met parfois des années avant de réaliser que l'on est intolérant à un aliment et que cette intolérance est la cause de douleurs digestives que l'on ressent depuis longtemps après certains repas. Plus le temps passe et plus les problèmes de santé engendrés par une intolérance deviennent profonds. Une intolérance en amène une autre, les symptômes gênants se multiplient (problèmes de peau, problème oto-rhino-laryngologique – c'est-à-dire oreilles, nez, larynx –, troubles nerveux...). Face à la dégradation de la santé globale de l'organisme, la médecine officielle diagnostique rarement qu'une intolérance alimentaire est la cause première de tous ces troubles et laisse les malades désemparés. Aujourd'hui, [...] on connaît mieux l'intolérance au gluten ou au lactose. Mais il y a d'autres intolérances difficiles à gérer comme l'intolérance à la caséine ou aux sulfites. Et potentiellement, une intolérance alimentaire, quelle que soit la substance ou l'aliment concerné, est un facteur d'affaiblissement de notre muqueuse intestinale qui met en danger l'ensemble de notre équilibre immunitaire. Les plus graves des intolérances : gluten, lactose, caséine, sulfites.

Qui est le plus exposé ?

- Le nombre d'intolérances augmente avec l'âge.
- La fréquence de l'intolérance à une substance au sein d'une population est proportionnelle à sa consommation.
- Plus une alimentation familiale s'écarte des us et coutumes, plus la fréquence d'intolérance est grande : c'est le cas des populations transplantées (la cause est un manque enzymatique).

Selon la fondation britannique de recherche sur l'allergie, 45 % des Européens et Américains du Nord seraient porteurs d'une intolérance alimentaire et seulement 3 % d'une allergie alimentaire pure.

Quand penser à une intolérance alimentaire ?

Chaque fois qu'il existe des troubles fonctionnels chroniques, surtout s'ils sont associés à des troubles digestifs. Cependant les tests d'intolérance sont chers et pas toujours fiables.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Les symptômes de l'intolérance

- Troubles digestifs, ce sont les plus fréquents. Crampes digestives jusqu'à la colique, constipation ou diarrhée, nausée, vomissements, tableau de colite...
- Troubles respiratoires : rhinite, gêne respiratoire de type asthmatique et sur le long terme sinusite chronique, otites à répétition...
- Troubles cardiovasculaires : certaines hypertensions artérielles.
- Troubles endocriniens : surpoids, obésité...
- Troubles dermatologiques : dermatite atopique, eczéma, urticaire, acné, psoriasis...
- Troubles nerveux : céphalées, migraines, difficulté de concentration, somnolence postprandiale, tendance à la dépression chronique ou à l'hyperactivité...
- Troubles sensoriels : sécheresse et/ou picotements oculaires...

« Traitement »

Quelle que soit l'intolérance alimentaire, éliminer l'élément pathogène de son alimentation est parfois insuffisant. Pour accélérer la rémission, certains compléments alimentaires peuvent être nécessaires.

Il faut 6 mois... ou plus de « traitement ». Lorsqu'un enfant est atteint d'intolérance alimentaire, on peut espérer le voir retrouver sa pleine santé au bout de 6 mois minimum, plus souvent un an. Lorsqu'il s'agit d'un adulte chez lequel l'intolérance a été diagnostiquée tardivement, la situation est plus difficile et il faudra parfois plusieurs années pour s'en dépêtrer. Mais la durée du « traitement » n'est rien en comparaison des douleurs quotidiennes qu'endure un intolérant alimentaire et du risque accru qu'il court de contracter des affections plus graves.

● ● ● CADRE RÉGLEMENTAIRE EN LIEN AVEC LA SANTE ET L'ALIMENTATION

Code de l'action sociale et des familles, livre II, titre II, chapitre VII, L 227-1 ; L 227-11 ; R 227-2 ; R 227-9 ; R 227-11 ; R 227-23 ; R 227-25.

Arrêté du 20 février 2003 relatif au suivi sanitaire des mineurs mentionnés à l'article L. 227-4 du code de l'action sociale et des familles.

Circulaire du 25 juin 2001, n° 2001-118, relative à la restauration scolaire.

Circulaire 03-135 du 18 septembre 2003, interministérielle sur l'accueil en collectivité des enfants et des adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période.

Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation citoyenne des personnes handicapées.

Environnement réglementaire « Alimentation »

La préoccupation majeure de l'Union européenne en ce qui concerne l'alimentation et la restauration est la sécurité alimentaire et la qualité des aliments. Aujourd'hui, l'objectif principal est de protéger la santé humaine. En 2000, l'UE a lancé une réforme d'ampleur (« De la Ferme à la Table ») qui accorde la priorité à la santé et au consommateur et vise à responsabiliser davantage les producteurs à toutes les étapes de la chaîne, depuis la production de base jusqu'à la distribution et la vente aux consommateurs. Ce système européen se fonde sur les principes de l'analyse du risque, de la traçabilité de la production et d'un maximum de transparence et d'information. La réforme de la politique agricole commune a suivi la même orientation, privilégiant les méthodes de production plutôt que des quantités en vue d'inciter à des pratiques agricoles durables qui respectent l'environnement, la santé et le bien-être animal. L'objectif de ces nouvelles directives européennes sur la sécurité des aliments est d'éliminer ou de réduire les risques d'empoisonnement alimentaire, y compris à travers des mesures visant à renforcer l'inspection et le contrôle de la chaîne alimentaire. C'est pourquoi aucune distinction n'avait été opérée entre les différentes organisations amenées à manipuler de la nourriture : la même rigueur et la même rigidité s'appliquaient aux grandes compagnies alimentaires comme aux petites sociétés de restauration dont les restaurations collectives de mineurs. De ce fait, il était devenu plus difficile d'organiser des séances éducatives, comme des travaux culinaires avec les enfants, ou des petites fêtes avec la contribution des parents. Ces nouvelles exigences s'avérant excessives dans le cas de crèches, d'écoles ou d'accueils de mineurs l'UE a revu sa législation en matière d'hygiène et de contrôle alimentaire à travers la directive 852/2004 et les réglementations associées, qui sont entrées en vigueur le 1er janvier 2006. La commission européenne insiste aujourd'hui sur le fait que la sécurité des aliments est l'objectif qui prime, tout en soulignant qu'elle n'est pas le seul élément à prendre en considération. En particulier, dans les écoles, les accueils de mineurs, où le service de restauration joue également un rôle important sur les plans éducatif et nutritionnel. Il revêt aussi une grande valeur sociale. Alors, place à l'action éducative sur la base du principe juridique « tout ce qui n'est pas interdit est permis ». Pour ce faire, la prise de responsabilité, l'imagination et l'investissement dans l'innovation seront nécessaires.

• • • PRATIQUES PROFESSIONNELLES ADAPTÉES

Mettre en place un Protocole d'Accueil Individualisé

- Conditions pour mettre en place un PAI : la concertation entre toutes les personnes concernées.
- Contenu d'un PAI : c'est un outil pour prévoir les rôles et fonctions de chacun dans le cadre d'une demande dont l'instruction est individualisée.
- Suivi d'un PAI : organiser les échanges d'informations et la surveillance de l'enfant.

Plaisir de manger

Le déjeuner est un moment social et convivial important au quotidien. Il lie les enfants et les adultes et crée un sentiment d'appartenance. Un moment pour lequel il convient de penser et d'organiser une approche pour créer un environnement riche de sens, une atmosphère agréable, exempte d'anxiété et de hâte, et une approche positive de la nourriture pour les enfants : certes la nourriture proprement dite mais également le lieu où l'on mange, la beauté de la table, la bonne compagnie, une conversation agréable, des règles à respecter, les bonnes manières et les rituels qui permettent aux enfants de participer à cet aspect de la vie en communauté.

Une vie en communauté réussie exige le respect et la reconnaissance des besoins de chaque enfant et de ceux du groupe, un équilibre entre les besoins de chacun et ceux de la collectivité.

Tenter de veiller à ce qu'une routine, répétée jour après jour, ne devienne pas banale ni vide de sens, ce qui empêcherait de réaliser sa valeur sociale et culturelle.

Il convient d'être conscient du fait que les enfants apprennent à manger de tout si un aliment, qui peut leur sembler étrange, est préparé de façon à être sûr et facile à manger (symbole de l'attention que l'adulte porte à l'enfant). Tel est le principe fondamental de la préparation alimentaire pour les enfants et il dépend de la sensibilité et de la compétence des éducateurs, y compris des cuisiniers.

L'ambiance d'une salle de restauration collective est une des conditions pour juger de la qualité du moment du repas. Les architectes ont cherché à résoudre le bruit grâce à la mise en place de mesures acoustiques dites « passives » comme des couvertures découpées, diviser l'espace, des formes non rectilignes...

Manger semble être la meilleure façon de célébrer la diversité et de rapprocher les gens.

•Animation

Organiser des cours de cuisine avec les familles ; organiser des matinées petit-déjeuner ouvertes aux familles et dans laquelle chacune apporte un ingrédient, un plat, suscitant curiosité, échanges, partage culturel...

Parfois, les règles entrent en conflit avec les aspects pédagogiques du travail : respecter les règles et le bien-être de l'enfant.

> En complément

Consulter le point « Accueil de mineurs atteints de troubles du handicap ou de la santé » pages 130 à 132.

Ressources

Handicap

- > Cf. les ressources présentées dans le chapitre précédent (accueil des publics en situation de handicap) page 132.
- > « L'enfant imaginaire : un amour d'enfant, une horreur d'enfant », Dr Ben Soussan, *Revue de l'ANECAMSP* n° 14, 1992, p. 24 à 39.
- > *Mon enfant est différent*, Marielle Lachenal, Fayard, 2000.
- > *Guide progressif des acquisitions chez l'enfant handicapé mental*, M. Johnson, R.A. Werner, Delachaux et Niestlé, 1980.
- > *Au-delà de la déficience physique ou intellectuelle, un enfant à découvrir*, Francine Ferland, l'Hôpital Sainte Justine, 2001.

- > *Un cœur à quatre mains*, recueil de poèmes écrits au profit de l'enfance handicapée, illustré par des dessins d'enfants, préfacé par Hubert Montagner, Anne-Marie La Rosa et Jocelyne Raffourt, association Stimuler pour aider à mieux vivre, 9, bd des deux-vallons, 06220 Vallauris Tél./fax : 04 93 64 38 69.

Accompagner

- > « Comment aider sans se sentir coupable et sans faire d'idéologie », Daniel Sibony, *Handicap, le temps des engagements*, p. 70 à 75.
- > *Accueillir*, Myriam David, Sylviane Giampino, Danielle Rapoport, Geneviève Spiesser, Erès, 2002.
- > *L'Attachement, des liens pour grandir plus libre*, Hubert Montagner, Yves Stevens, coll. « Sciences humaines », L'Harmattan.
- > *Les Rythmes de l'enfant et de l'adolescent et L'Enfant acteur de son développement*, Hubert Montagner, éd. Stock.
- > *Ce dont chaque enfant a besoin*, T. Berry Brazelton, B. Greenspans, Marabout.

Santé et troubles alimentaires

- > La santé de A à Z sur le site du ministère de la Santé et du Sport : www.sante.gouv.fr/dossiers/bas.htm, l'institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES), www.inpes.sante.fr
- > « Santé et bien être des jeunes en Europe », *Repère documentaire*, décembre 2008, « La santé des jeunes, état des lieux – prévention », *Dossier documentaire le point sur...* n° 27, INJEP, 2008. www.injep.fr
- > www.passeportsante.net
- > www.soignez-vous.com
- > *Anorexie mentale et conduites boulimiques de l'adolescent(e)*, C. Vidailhet, P. Jeammet.
- > *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Collège national des universitaires de psychiatrie, Presse éditions, 2000.
- > « Troubles du comportement alimentaire de l'enfant et de l'adulte », L. Gicquel, A. Pham-Scottet, M. Corcos, *La revue du praticien* vol 58, juin 2008, p. 1373-1383.
- > *Anorexie, boulimie. Les paradoxes de l'adolescence*, P. Jeammet, Hachette Littérature, 2004.

Troubles alimentaires

- > *Troubles du comportement alimentaire chez l'adolescent*, Dr Archambaud, DU Santé et Développement de l'enfant, faculté Necker, 2004.
- > *Santé : prévention de l'obésité*, V. Berger, Association nationale, décembre 2008.
- > Site traitant de l'obésité : www.lanutrition.fr
- > *Anorexie, boulimie, maladies du paradoxe*, Philippe Jeammet, Hachette Littérature, janvier 2005.
- > *Psychiatre à l'hôpital : les traitements de l'anorexie mentale*, Philippe Jeammet, PUF, octobre 2006.
- > *Manger peut nous sauver la vie*, Philippe Sionneau ; *Diététique de l'expérience*, Robert Masson ; *Ces aliments qui nous soignent*, Philippe Sionneau et Josette Chapelet, éd. Guy Trédamel.
- > boulimie.fr

Allergies

- > Association française pour la prévention des allergies (AFPRAL), www.prevention-allergies.asso.fr
- > Autres sites : www.allergique.org, www.allergienet.com
- > *Pratiques de santé*, hors-série n° 3, « Les Intolérances alimentaires », 12 mai 2007. pratiquesdesante@santeportroyal.com, www.soignez-vous.com

Alimentation, manger

- > Plaquette de la JPA, « L'alimentation en centre de vacances et de loisirs dans les accueils collectifs de mineurs » (www.jpaa.asso.fr)
- > Publications des CEMEA : « Et si on cuisinait ? », fichier + livret pédagogique, Groupe national de recherche pédagogique Gestion accueil, (www.cemea.asso.fr), revue *Vie Sociale et Traitements* : Une cuisine tout en chocolat, Alain Serres, Nathalie Novi, éditions Rue du Monde.
- > « Manger : goûts et cultures pour la petite enfance », *Enfants d'Europe* n° 10, été 2006.
- > *Publication de L'école des parents*, « Manger pour vivre », collectif, 2005, pp. 27-42 ; bibliographie p. 46.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

- > Site Internet sur la nutrition : www.lanutrition.fr
- > *Santé, mensonges et propagande, arrêtons de manger n'importe quoi !*, Thierry Souccar et Isabelle Robard (www.thierrysouccar.com)
- > *Soyons moins lait*, Dr N. Le Berre et H. Queinnec, éd. Terre Vivante.
- > *Le lait, une sacrée vacherie ?*, Dr N. Le Berre, éd. Equilibres aujourd'hui, avril 94.
- > *Lait de vache : blancheur trompeuse*, Anne Laroche-Walter, éd. Jouvence
- > *Danger, additifs alimentaires, le guide indispensable pour ne plus vous empoisonner*, Corinne Gouget, éd. Chariot d'or, janvier 2006.
- > Périodique *Nature et Vie* n° 94 et 95 : « L'acidose » 1re et 2e parties.
- > Site belge : www.mangerbouger.be
- > « Les jeunes et l'alcool », *Le point sur... Observatoire de l'enfance en France* (PEP-MGEN) n° 28, avril 2000, 4 pages.
- > Documentaire sur France 2 : *Vue du ciel, 6 milliards d'hommes à nourrir*, Yann Arthus-Bertrand ; Film documentaire : *We feed the world, le marché de la faim*, E. Wagenhofer (Autr. 2005).

Réglementation

- > Sécurité alimentaire : mode d'emploi, guide d'orientation pour la restauration collective, région Île-de-France.
- > « Les Mutations de la restauration collective », Jean-François Chevigny, *Communes et régions de France*, n° 395, septembre 2000, pp. 24-29.
- > *Juris association* n° 337, page 14, dossier consacré à l'hébergement et la restauration.



« Qui parle d'interculturalité,
parle de diversité culturelle,
c'est-à-dire de rencontres avec l'autre,
les autres, avec leurs habitudes,
leurs certitudes, leurs croyances,
leurs ignorances... »

*Extrait de l'émission de radio « Sur les épaules de Darwin »,
Jean-Claude Ameisen, France Inter, 6 novembre 2010.*

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Métier d'animateur

Rencontres à thème concernées

Aspect général

- Métier d'animateur
- Atelier sur les pratiques professionnelles

Aspect technique :

- Notions d'objectifs, évaluation
- Animation d'un groupe de 11-14 ans
- Des activités de coopération
- Animer des ateliers d'accompagnement à la scolarité



Objectifs de ces rencontres

- > Définir le métier d'animateur.
- > S'interroger sur le rôle de l'animateur dans la société.
- > Appréhender l'évolution des tendances sociétales et leurs conséquences sur le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent.
- > Permettre à chacun de s'interroger sur les divers enjeux engagés dans son travail.
- > Soutenir la réflexion et la distanciation des professionnels.
- > Offrir des éléments techniques de réflexion sur des éléments du métier.

• • • ASPECT GÉNÉRAL

• Métier d'animateur

[Extraits du dossier d'Anim'Magazine n° 187-188, novembre-décembre 2009 (UFCV)]

J.-P. Augustin, professeur à l'université Michel de Montaigne-Bordeaux-III et président de l'Observatoire national des métiers de l'animation et du sport.

« **L'animation est multiforme.** Tant par son histoire que par ses applications, tant par ses formations que par ses évolutions, l'animation socioculturelle est loin d'être stagnante et immobile.

Mouvante au contraire, l'animation l'est par ses missions puisqu'elle s'intéresse à l'humain, confronté à une société en constante évolution. De nouveaux problèmes surgissent, de nouvelles technologies prennent place et ce faisant, de nouvelles missions apparaissent, de nouvelles techniques prennent le pas.

Bénévoles et professionnels se croisent, depuis l'apparition même de l'animation. Elle est, dès lors, un militantisme et un métier à part entière. Un métier pas toujours simple dans une société qui laisse peu de place aux travailleurs sociaux et aux milieux associatifs. Précarité, difficultés liées aux financements, chacun doit trouver en soi « la flamme » qui lui permettra de supporter à la fois les contraintes économiques et, parfois, la dureté du travail. [...]

L'animation couvre le secteur culturel, avec une optique de démocratisation et de partage culturel ; le **secteur socioculturel**, plus orienté sur la pratique et les apprentissages ; les secteurs sociopolitique et socio-économique, centrés sur le développement social et l'action ; le secteur socioéducatif, orienté vers des pratiques éducatives et de loisirs, s'adressant généralement à des populations spécifiques ; le **secteur social** qui se rapproche de celui de l'éducation spécialisée et qui correspond à une aide et enfin le **secteur sportif** qui a pris une part croissante dans les activités d'animation.

Il est bien difficile de délimiter le champ d'exercice de cette profession ; c'est sans doute ce qui en fait l'attrait pour les candidats animateurs mais c'est aussi le plus grand obstacle à la définition du statut social. »

Animateurs professionnels et animateurs volontaires : comment éviter la confusion ?

La frontière entre les deux reste parfois poreuse.

« La progression des animateurs professionnels est remarquable, mais demande à être observée avec précaution. Plusieurs éléments expliquant les risques de confusion sont connus et analysés par *Jean-Claude Gillet, professeur émérite des universités* :

- les animateurs sont plus récents parmi ceux que l'on appelle « les travailleurs sociaux », au début des années 70 seulement ;
- leur polyvalence rend plus instable leur identité professionnelle et la représentation qu'en ont les autres acteurs de terrain, les élus, les administrations et bien sûr les chercheurs ;
- la cohabitation des animateurs volontaires et occasionnels et des animateurs professionnels accroît encore la confusion. La conservation de l'appellation de « moniteurs de vacances » aurait permis d'éviter le flou qui concerne le professionnalisme des animateurs [...]. Dans le champ de l'animation en 2003, 57 183 diplômes non professionnels ont été délivrés et 4 229 diplômes professionnels. Comment peut-il ne pas y avoir de confusion en bout de course ? Pour beaucoup, cette inflation de brevetés donne le sentiment de tirer la professionnalisation de l'animation par le bas ;
- dans la construction de cette identité, les animateurs ne sont pas non plus à l'abri des critiques que l'on peut leur adresser pour leur manque d'organisation collective, dont on sait qu'il est un élément essentiel de la reconnaissance de l'utilité sociale d'une profession ;
- historiquement ils ont été peut-être soutenus de façon peu efficace par leur ministère de tutelle.

L'exemple le plus récent de ce désintérêt est la décision « d'un plan de relance en 2009 des emplois aidés dans les champs de la jeunesse, des sports et de la vie associative » avec un objectif de 37 000 emplois. Encore une fois, le risque est dans l'illusion consistant à penser que ce sont les plus déqualifiés, ceux qui sont en grande difficulté d'insertion sociale et professionnelle, ceux qui bénéficient des minima sociaux, ceux qui sont atteints par la pauvreté sur les plans cognitif, financier et socio-affectif, en résumé, que ce sont toutes ces personnes qui sont pertinentes pour répondre aux difficultés de ceux qui leur ressemblent à la ville ou à la campagne. Cette politique qui fait appel à la tradition de « solidarité des associations », est une impasse. Tous les observateurs qui connaissent bien ce secteur (employeurs, élus, dirigeants associatifs, chercheurs) savent bien depuis des années que ces contrats précaires, avec une formation minimum type BAFA et au mieux BAPAAT, ne répondent pas aux enjeux culturels, sociaux et politiques de notre société. »

Des formations, un système double : professionnelles et dites non professionnelles. Les diplômes professionnels et diplômes non professionnels : des convergences ? par *Alain Péna, responsable régional UFCV des formations professionnelles*.

« Contrairement au discours officiel, les titulaires du BAFA et du BAFD accèdent à des postes de permanents dans le champ associatif mais surtout dans celui des collectivités territoriales.

[...] Différentes études de Jeunesse et Sports désignent le niveau 4 comme le niveau de référence de l'animation socioculturelle (BPJEPS).

[...] Toutes les formations renvoient au moins à la notion de rôle éducatif, de pédagogie dans les actions, de sécurité. Les diplômes professionnels mettent l'accent sur la capacité d'analyse des milieux, la conception et la conduite de projets. »

Animateur = précaire ? par *Julien Descalles, journaliste reporter*.

« Animateur, plus souvent une passion qu'une carrière. » « Depuis 30 ans, la moitié des animateurs est en situation précaire. Aucune autre profession intermédiaire ne connaît cela », selon *Éric Lebon, sociologue*.

L'animation et ses évolutions ; la question des valeurs et de l'idéologie, par *Alain Péna, responsable régional UFCV des formations professionnelles*.

« Différentes forces traversent aujourd'hui l'évolution de l'animation socioculturelle. Dès lors, on peut poser la question de l'évolution des métiers au travers de plusieurs prismes : quel périmètre pour l'animation ? Quelles

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

conditions d'emploi des animateurs ? Quelles qualifications ? Quel environnement juridique et social et enfin, quelle est la place des valeurs et du discours idéologique ?

Comment conserver sa singularité, se vouloir acteur du changement lorsqu'on tend à devenir un sous-traitant des politiques publiques ? Faut-il inventer de nouveaux modes d'action avec des financements privés, citoyens, comme au début de l'éducation populaire ? »

Ressources

Le métier

- > « L'Animateur aujourd'hui », *Anim'magazine* n° 187-188, novembre-décembre 2009.
- > « L'Animateur socioculturel, un travailleur social particulier », production du Groupe départemental d'analyse de pratiques professionnelles de Seine-et-Marne coordonné par la DDJS, 2006.
- > *Les Animateurs socioculturels et de loisirs, morphologie d'un groupe professionnel, 1982-2005*, Francis Lebon, INJEP.
- > « L'Animation professionnelle, histoire, acteurs, enjeux », Jean-Pierre Augustin, Jean-Claude Gillet, *Débats jeunesse*, INJEP, L'Harmattan, 2000.
- > *Manuel de l'animateur social, une action directe non violente*, Saul Alinski, Seuil, 1976.
- > « La formation professionnelle qualifiante, enjeux politique et pédagogique, synthèse », Agorajep, 5 mars 2009.
- > *La Mémoire légendaire de l'éducation populaire*, Jean-Claude Richez, INJEP, 2005 ; (consulter aussi sur le Net (www.injep.fr/IMG/pdf/Richez_5contributions_educ-pop.pdf) : 5 contributions autour de l'éducation populaire du même auteur, document mis à jour en 2010.
- > lesfollescolos.over-blog.com/

● Atelier sur les pratiques professionnelles

Le champ de l'animation est rattaché professionnellement au secteur social. Les animateurs participent à la fonction éducative des enfants et des adolescents.

Pour nous, animateurs, éducateurs, enseignants, mais aussi élus, parents, adultes, citoyens, membres d'une communauté humaine sur un territoire partagé, il nous faut participer et construire le vivre ensemble dans l'espace public en respectant les personnes et leurs droits (cf. fiche sur Janucz Korczak, médecin, écrivain, éducateur, pédagogue).

Toute éducation suppose, au moins chez l'éducateur, un projet ou un idéal de citoyen. Tous les actes éducatifs font référence à une conception de l'éduqué encore immature qui deviendra à force d'éducation, un citoyen dans la société qui l'accueille. « [...] en éduquant, le professionnel est responsable de ses actes : il s'engage » (© *Encyclopædia Universalis* 2006, tous droits réservés).

Pour reprendre l'expression de Francesca Flamand, fondatrice de l'Institut de la bien-traitance, « le métier d'éducateur repose sur des bases qui ne paraissent pas évidentes à cerner, car si l'éducateur doit transmettre du savoir et donner du sens à la loi, il ne peut pas le faire uniquement par un enseignement didactique ou par la lecture de documents. La relation qu'il doit établir avec les enfants, les jeunes, les familles, le confronte à la transmission dans des aspects tangibles comme les actes de la vie quotidienne et des aspects plus subtils, impalpables, comme la présence, la disponibilité, l'écoute, la parole. Pour mener ce travail, l'éducateur a besoin de se référer à des valeurs » et d'être attentif à ses pratiques.

Ainsi, si l'on se réfère aux travaux de Winnicott, pédiatre et psychanalyste, les adultes doivent établir avec les enfants un lien stable, fiable et continu. « Être avec » dans une relation « suffisamment bonne ». Aussi, tout adulte en situation d'accompagnement doit approfondir les charges affectives qui pèsent sur lui, afin d'être disponible aux publics.

Réfléchir à la façon dont sont abordées les questions d'éducation et plus encore de coéducation des enfants autrement qu'en termes de contrôles, de contraintes, de conflits, même si ces dimensions sont consubstantielles à tout projet éducatif. . . Michel Manciaux, pédiatre ayant consacré sa carrière à la pédiatrie sociale et à la santé publique (ses recherches actuelles portent sur la résilience et l'éthique), en juin 2000, nous invite à reconnaître, développer, mobiliser les compétences des uns et des autres dans une véritable démarche de bien-traitance.

= > Alors, comment ajuster son positionnement : posture, parole, geste, regard, distance tant physique que psychique ?

La démarche d'analyse de situations professionnelles permet à chaque participant d'évoquer des situations problématiques rencontrées dans sa pratique, de les distancier en les partageant avec d'autres et avec le psychanalyste garant du dispositif.

Les ateliers d'analyse de situations professionnelles ouvrent 2 voies principales :

- une qui est relative aux comportements à tenir ou ne pas tenir face aux enfants et adolescents et plus particulièrement dans certains contextes où soi et l'autre doivent être délimités. Au préalable, il a pu être analysé « le pourquoi » des conduites de transgression à partir de situations concrètes.
- dans la seconde, il apparaît essentiel de donner des repères sur le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent pour éclairer certaines situations et les rendre intelligibles.

Les participants sont là pour interroger les interactions auxquelles ils participent au cours de l'exercice de leur fonction.

Un groupe d'analyse des pratiques dans sa forme classique est un groupe de travail « fermé » qui se réunit mensuellement durant un cycle de séances déterminé (de 5 à 10 séances de 2 heures par an).

Tendances sociétales et leurs effets sur le développement psychique de l'enfant et l'adolescent

(cf. le point « Impact des évolutions sociétales » dans le chapitre Du sens à l'action, page 76.)

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Ressources

De Acréation – Mot de passe (www.arcreation.com) dont :

- > 4, 5, 6/10/2007, Collectif, A70 – La rencontre avec l'autre. Impasses dans la rencontre avec soi et l'autre. Penser l'altérité. Face au miroir. Journées d'Étude des 20 ans de l'association, 11e Journée Annuelle.
- > 2/10/2009, Collectif, A75 – L'ancrage de la parole, La parole comme médiation. Journée d'Étude des 22 ans de l'association, 13e Journée Annuelle.
- > 11/05/2001, S. Hadjadj, A34-(M16) – Les conflits intra-psychiques. Le rapport à la Loi, principe de réalité - principe de plaisir. DDJS 91.
- > 05/10/2001, S. Hadjadj, A39 – La question du Cadre et des Limites : l'adulte face à l'enfant. 5e Journée Annuelle de l'association Acréation - Mot de Passe.
- > 14//12/2006, A. Eschapasse, A66 – Le professionnel et l'altérité. Le travailleur social face aux enjeux de la différence sexuelle. DDJS 95.
- > 05/02/2007, A. Eschapasse, A 63 bis – Le positionnement de l'animateur : le métier, les effets de société sur la structuration psychique de l'enfant. Mairie de Fontenay
- > 13 avril 2010, A. Eschapasse, A81 – Tendances sociétales et leurs effets sur le psychisme de l'enfant. DASCO de Paris.
- > 04/05/2001, S. Hadjadj, A33-(M15) – Construction de la Personnalité : les différents stades de développement psychique ; Les processus de maturation. DDJS 91.
- > 0/02/2003, A. Eschapasse, A54- Rôle et fonction éducative à l'adolescence, DDJS CAHORS
- > 12 oct 2009, A. Eschapasse, A76 – Les interactions entre adolescents et adultes : un pas de côté nécessaire. CODES 95.
- > 12 nov 2009, A. Eschapasse, A77 – Dynamique des interactions entre adolescents et adultes : un pas de côté nécessaire. CODES 95.

● ● ● ASPECT TECHNIQUE

● Notion d'objectif ⇒ évaluation

[D'après l'ouvrage Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue suivi de L'éducation et l'action sensée, de Daniel Hameline, docteur ès Lettres et Sciences Humaines, 1971, SF, éd. 1995.]

Eléments de réflexion

- Utiliser le terme d'« objectif » dans le domaine éducatif cela « conduit à traiter de l'éducation comme d'une production humaine complexe mais soumise aux mêmes lois et aux mêmes exigences que toute autre production dont les moyens ne sont pas limités et dont les résultats doivent être optimisés en fonction des exigences multiples et contradictoires ».
- Apprendre tient plus qu'aux seules capacités cognitives de l'apprenant.
- L'inconscient est présent dans tout apprentissage

Évolution du sens de « objectif » dans le temps

- Au XIX^e siècle, « objectif » est du domaine strictement militaire.
- Au XX^e siècle, il a pris place dans le vocabulaire technique de la pédagogie sous 2 angles :
 - objectif comme « baladeur d'image » (provoque de l'effet, faire de l'effet – évocation, allusion, impression). Mais alors pourquoi ce mot plutôt que but ou dessein ?
 - objectif comme « buts pédagogiques opérationnels » (d'après Ralph Tyler, fondateur de la pédagogie par objectif dans un contexte socio-économique de rationalisation des processus de production industrielle à partir des années 60).
- **Donc le terme « objectif » :**
 - est marqué par ses origines militaires et managériales (précision, décision en connaissance de cause, prévision, contrôle, réajustement des moyens et projets) ;
 - se rattache à la théorie des systèmes, approche moderne et moderniste de la globalité (entrée > ressources > contraintes > stratégies > évaluation) ;
 - véhicule des valeurs modernistes : priorité du rationnel, confiance dans le développement technologique, dans la capacité humaine à gouverner des systèmes complexes et des événements inattendus ; priorité de l'ordre, de l'organisation, mais aussi du changement et de l'innovation ; recherche de l'efficacité, de l'optimisation des tâches et des fonctions, de la maximisation du rendement...
 - sert d'emblème à une théorie de pratiques humaines qui veut donner l'impression de la rationalité et de la rigueur, de l'absence de sentimentalité et d'une « scientificité » capable de résultats. « Objectif » « fait » plus efficace que « but », « dessein », « fin », « objet », « visée » qui véhiculent en gros le même sens ; plus précis ; plus résolu ; plus calculateur ; plus réaliste ; moins velléitaire ; moins utopiste ou idéaliste ;
 - introduit dans le champ de l'éducation la mentalité managériale et conduit à traiter de l'éducation comme d'une production humaine complexe mais soumise aux mêmes lois et aux mêmes exigences que toute autre production dont les moyens ne sont pas limités et dont les résultats doivent être optimisés en fonction des exigences multiples et contradictoires.

Par convention, une définition plus restrictive de la notion d'objectif s'est dégagée dans le domaine éducatif de façon à pouvoir travailler.

La définition d'objectif pédagogique est une étape dans l'analyse, le repérage, la clarification, l'évaluation des intentions éducatives.

Alors, formuler un objectif est une procédure nécessaire pour rendre une intention « opérationnelle ». Pour cela, il doit :

- être énoncé de manière la moins équivoque possible ;
- décrire une activité identifiable par un comportement observable ;
- mentionner les conditions dans lesquelles le résultat escompté doit se manifester ;
- indiquer le niveau d'exigence qui sert à l'évaluation de l'action.

Soumettre tout « objectif » à un examen systématique(1).

1- Cf. en fin de chapitre Comment formuler au mieux ses objectifs pour qu'ils répondent à ces 4 critères.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Des définitions dans le champ éducatif

♦ FINALITÉ // FIN	♦ BUT
<p>Une FINALITÉ est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. C'est une ligne directrice.</p> <p>Dans une société où le consensus social est fort, elles pourront y réfléchir une philosophie, un système de valeur, une conception unique ou unitaire. Dans une société de type pluraliste ou conflictuelle, les finalités constituent souvent une sorte de dénominateur commun de type rhétorique « auberge espagnole » ou « chacun apporte son manger » (place de l'idéologie dominante, lieux communs y abondent, avec tous leurs aspects de fausse évidence). C'est souvent après coup que l'on savait ce que l'on « voulait ».</p> <p>En choisissant le mot « finalité », c'est d'abord désigner l'idée que l'on se fait de l'objet vers lequel on tend.</p> <p>En choisissant le mot « fin », c'est prendre le parti de souligner le caractère réaliste de la phrase d'orientation générale.</p>	<p>Un BUT est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminés. C'est l'expression du résultat recherché.</p> <p>En l'occurrence, qu'est-ce qu'on veut ? Pas toujours facile de différencier finalité de but. Fontaine, responsable de l'innovation pédagogique dans une grande banque, auteur de nombreux ouvrages, franc-maçon, propose les 4 critères suivants pour identifier un but :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les finalités sont de l'ordre du désir ou du vœu, les buts comportent déjà des éléments d'analyse, des besoins et des tâches ; - les buts sont circonscrits à un champ ou à un programme particuliers, alors que les finalités s'imposent à une institution tout entière ; - il y a un but quand apparaît déjà une certaine gestion du temps : on vise non plus un long terme sans échéances précises, mais un moyen terme susceptible de faire l'objet d'un certain calendrier ; - formulés déjà en terme plus opératoires, les buts peuvent provoquer un consentement circonstancié et négocié de la part de gens qui divergent sur les finalités.
♦ OBJECTIF GÉNÉRAL	♦ OBJECTIF SPÉCIFIQUE // OPÉRATIONNEL
<p>Un OBJECTIF GÉNÉRAL est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité du participant l'un des résultats escomptés d'une action.</p> <p>Qu'est-ce qu'on veut mais aussi qu'est-ce qu'on peut ? C'est la prise en compte des conditions et des moyens de l'action.</p> <p>C'est à ce niveau que les enseignants, animateurs, etc. peuvent infléchir leurs attitudes et, à propos d'une action de formation ou de la préparation d'un programme, d'une action, se centrer résolument sur les publics et leurs capacités à développer.</p>	<p>Un OBJECTIF SPÉCIFIQUE ou OPÉRATIONNEL est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que 4 exigences « opérationnelles » soient satisfaites :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique ; - décrire une activité du participant identifiable par un comportement observable ; - mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester ; - indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale du participant et quels critères serviront à évaluer le résultat.

On peut distinguer :

- un objectif terminal, soit gouverner tout épisode de l'action par son « issue » ;
- Un objectif intermédiaire, soit assurer la progression « logique » des apprentissages et leur évaluation formative « au fur et à mesure ».

Les mots sont donnés pour équivalents mais la chose est contestable pour Daniel Hameline car :
- « spécifique » signifie démultiplication optimale d'une capacité en les compétences qui la composent et qui sont alors, visées une à une ;
- « opérationnel » signifie un objectif spécifique adapté à une situation pédagogique concrète.

Page 101 de l'ouvrage de Hameline, cf. un ordi-gramme représentation idéale car dans la réalité bien souvent les choses se passent différemment.

Comment formuler au mieux ses objectifs sur la base des 4 critères énoncés d'après Daniel Hameline ?

Formulation d'objectif la moins équivoque possible.

- Tant qu'un énoncé peut être substitué par un autre équivalent ou chargé de le rendre plus explicite ou plus précis, il est équivoque.
- Se mettre dans la peau d'un seul personnage.
- Resituer le contexte.
- « Être capable de... »

Exercice de type « chercher la petite bête » ou « couper un cheveu en quatre » qui consiste à déterminer si l'objectif tend vers l'univoque ou vers l'équivoque.

Conclusion.

- Tendance « naturelle » du discours des intentions éducatives à entretenir l'équivoque ;
- Réelle difficulté technique de rédiger des intentions satisfaisant cette exigence d'univocité.

Problèmes qui se posent.

- Emplois de mots ou d'expressions sensibles comme :
 - initiative, indépendance ou autonomie ;
 - « se situer dans le temps et l'espace » (entre Descartes le géomètre et Rousseau le saltimbanque ; de l'occupation militaire à l'art de vivre avec) ; est-ce un objectif ou le support même de toute capacité (prérequis) ?
 - « conscience de... »
 - preuve concrète (policrière, scientifique ?)
- Énoncé beaucoup trop vaste qui exprime plutôt un but : démultiplier un but en objectifs généraux puis en objectifs spécifiques sans perdre le point de vue global (objectif \Rightarrow but \Rightarrow finalité) : établir une distance par rapport aux problèmes éducatifs fondamentaux (tâches, compétences, capacités \Rightarrow objectif intermédiaire et objectif terminal ; exercice d'apprentissage [moyen ?] et objectif).
- « Savoir », « savoir faire », « savoir être », des distinctions héritées de la tradition scolastique, que la psychologie récuse, en insistant sur le fonctionnement global de l'organisme humain, surtout quand il apprend. Mais elles permettent de parler avec une relative objectivité.
- Finalité implicite sous l'énoncé d'une compétence.
- Un pédagogue vise toujours plusieurs résultats à la fois \Rightarrow objectif principal et objectifs complémentaires.

Jusqu'où spécifier les objectifs ? Soumettre tout « objectif » à un examen systématique.

- On constate qu'il tend vers l'univocité lorsqu'il formule une acquisition spécifique et constante. Pour le vérifier, demander à plusieurs personnes d'indiquer ce que fait le participant d'après l'objectif formulé. Si réponses proches de ce qu'attendu, alors on peut estimer se trouver devant une tâche spécifique.
- Du « trop équivoque » au « moins équivoque ».

Technique des axes vertical et horizontal.

L'axe vertical sert à déterminer les « choses à faire » :

- à dominante instrumentale (appuyer sur un bouton vert), pour lequel l'équivoque socio-affective est tolérable ;

miques). Elle clarifie les termes d'un contrat. Mais quel effet à long, moyen ou court terme ?

Intérêt de la définition des objectifs par l'analyse des tâches et des fonctions.

Dans bien des stages, un « pari » sur la translation (le transfert) d'apprentissage dans des compétences voisines est la règle dans l'impossibilité où l'on est de viser au plus juste. Cela n'a pas que des inconvénients : cela empêche une trop étroite subordination de la formation à des fins adaptatrices. Mais il resterait à démontrer que le transfert est au moins possible dans les conditions réelles d'activités des différents participants. Donc, prévoir de réaliser un apprentissage du transfert, c'est-à-dire faire connaître aux « apprenants » les principales variantes de la situation où peut s'inscrire la performance attendue de lui.

Maurice de Montmollin, docteur d'État et professeur d'ergonomie (1974) propose une distinction entre « formation adaptation » et « formation professionnelle.

Formation professionnelle : développer les compétences fondamentales et la capacité à transférer ces compétences d'une situation à une autre (visée : promotion du travail).

Formation adaptation : permettre d'ajuster ses performances à de nouvelles techniques, de nouvelles machines, de nouvelles procédures ; il s'agit d'une assistance à un transfert (visée : amélioration circonstancielle du travail).

Pour Hameline, le transfert d'apprentissage passe par la conjonction de ces deux formations encore souvent posées comme antagonistes.

L'heure de l'évaluation (niveau d'exigence des apprentissages et les critères d'évaluation)

• La performance, le « performer »

Culturellement en français, le terme de performance est marqué par une signification « héroïque » : celui qui crève les plafonds et pulvérise les records alors que pour les Anglo-Saxons le « performer » est « celui qui exécute conformément aux normes ou aux critères, une tâche qui lui était demandée, et réalise aussi pleinement les objectifs qu'on escomptait ».

Donc, l'entrée par les objectifs conduit à désigner une tâche qui doit répondre à des exigences (normes ou critères) clairement assignées.

• Normes et critères

Dans le langage commun ces mots recouvrent le même sens : quelque chose (un acte, un événement, un propos...) est référé à autre chose qui en énonce les règles et en permet le jugement.

Mais dans les sciences de l'éducation une distinction progressive s'est établie entre évaluation normative et évaluation critériée ou critérielle.

Évaluation normative quand elle réfère la performance d'un apprenant aux performances des autres apprenants.

Évaluation critériée ou critérielle quand on détermine, par la référence à des critères, si, ayant atteint tel objectif, l'apprenant est en mesure de passer aux apprentissages ultérieurs.

L'entrée par les objectifs engendre globalement une évaluation critériée.

• L'indicateur et le référent

Un critère est l'indicateur qui permet d'identifier quelque chose. Si l'objectif est atteint, le critère sera défini comme un indicateur de réussite.

Mais, un indicateur ne permet d'identifier une « réussite » qu'en référence avec des principes, des attentes, des exigences, des précisions, des règles. Les critères sont définis comme objets de cette référence : les référents.

En tant qu'indicateurs, les critères peuvent être qualitatifs quand la réussite ne présente pas de degré, quantitatifs dans le cas contraire.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Mais les indicateurs peuvent être choisis dans 2 champs :

- le champ des conditions de la tâche (performance) ;
- le champ des contenus de la tâche (degré de maîtrise).

[un critère de plus en plus fréquent : la durée, le temps mis à ... ; pourquoi le gain de temps paraît souhaitable et à qui profite-t-il ?]

• Espaces, moyens, environnement

Si performances techniques de tâches très spécifiques, les conditions d'espace et de moyens possibles prennent le caractère de critères.

Si performances intellectuelles de tâches très spécifiques, les conditions d'espace et lieu paraissent renvoyées au jeu des circonstances accidentelles.

• L'essentiel et l'accidentel, le nécessaire et l'arbitraire

Il existe des conditions dont la promotion en critères de performance peut être énoncée sans équivoque : certaines conditions de temps et de moyens quand elles sont quantifiables.

Mais cette promotion des conditions en critères de la performance peut parfois (et même souvent) s'avérer arbitraire et donc introduire dans l'évaluation des éléments difficiles à rationaliser vraiment.

Exemples :

Pourquoi 3 heures de composition de français et non pas 3 h 10 ou 2 h 50 ? c'est un arbitraire du « compte rond ». Pourquoi accepter un taux de réussite de 12/16 alors que le taux devrait être de 16/16 ? Une tolérance de 25 % est un correctif imposé à un matériel ou à une épreuve d'examen qui risque de ne pas mesurer vraiment ce qu'il est censé mesurer.

• Du niveau d'exigence aux critères de « réussite »

Les taxonomies (classifications) d'objectifs pédagogiques ont pour fonctions d'assurer l'homogénéité du niveau (c'est-à-dire la position d'exigence sur une échelle hiérarchique) des objectifs entre la phase de formation et la phase de validation.

3 difficultés principales :

- la rupture du niveau d'exigence (l'évaluation fait appel à des exigences imprévues, rehaussant le niveau de manière inconsidérée) ;
- la méconnaissance des pré-requis (vérifier si le niveau préalable dans la capacité à développer et les autres capacités à mettre en œuvre sont acquises) ;
- l'imposition d'exigences parasites (exemple, dans un exercice de physique, exigence d'une capacité à écrire en français...).

• Qui évalue quoi, pour qui, pour quoi ?

Évaluation explicite quand une situation est présentée ouvertement comme évaluatrice (concours, examen, mise à l'épreuve...) opposée à une **évaluation implicite** (l'existence quotidienne offre l'occasion de s'évaluer en permanence).

Évaluation instituée quand elle a fait l'objet d'un « contrat » avec le formateur, elle ne prend pas l'apprenant par surprise.

Évaluation certificative est d'abord une sanction attachée à des études, un stage... elle est souvent sommative car arrive en fin de formation, sous une forme globale, tardive et lacunaire.

Évaluation formative dont le but est de fournir à l'apprenant une information utile sur ses progrès ou ses lacunes et les moyens de remédier à ces dernières.

Évaluation normative quand elle réfère la performance d'un apprenant aux performances des autres apprenants.

Évaluation critériée ou critérielle quand on détermine, par la référence à des critères, si, ayant atteint tel objectif, l'apprenant est en mesure de passer aux apprentissages ultérieurs.

• Maîtrise, transfert, expression

La « réussite » signifie que l'objectif est atteint tel qu'il est énoncé. Mais, le moment de cette condition n'est pas indifférent (court, moyen et long terme).

En effet, constater une réussite à l'issue immédiate d'une formation ne garantit pas forcément que cette réussite est appelée à se prolonger. Le transfert de l'habileté acquise n'est pas assuré, car bien des variables peuvent changer sur le terrain de la vie professionnelle ou quotidienne. Des compétences acquises au cours d'une séquence, dans un cycle de formation longue durée, peuvent ne pas représenter une acquisition durable.

Distinguer des **objectifs à dominante de maîtrise**, vérifiables dans le court terme, portant sur un domaine déterminé, entièrement circonscrit, sans équivoque majeure ; performance prévisible et reproductible à 100 % ; résultats enregistrables de manière standard.

Distinguer des **objectifs à dominante de transfert**, visant le moyen terme et surtout le long terme ; les situations où le comportement terminal apparaîtra ne sont pas susceptibles d'être décrites à l'avance avec une totale précision car elles comportent de nombreuses inconnues (qui commande et contrôle cette tâche [institution] ? de quoi dispose-t-on pour l'accomplir [instrumentation] ? avec qui est-on appelé à collaborer [interaction] ?). La tâche n'est donc pas automatiquement reproductible. Le domaine est en évolution. Mesure de performance moins simple. Des critères peuvent être trouvés mais d'importantes variations sont enregistrables d'un juge à l'autre.

Distinguer des **objectifs à dominante d'expression**. La « tâche » est une œuvre unique, originale, visée pour elle-même, susceptible d'une existence propre (un tableau, une BD, une pièce de musique, une chanson...). Le critère de performance devient la surprise. Mais cette surprise présente paradoxalement des aspects mesurables par référence à une population donnée. Autre critère de performance, caractère unique de l'œuvre réalisée mais cette unicité présente à son tour des aspects paradoxalement mesurables par référence au développement de la production du même apprenant.

Conclusion : limites et intérêts de la pédagogie par objectif

Les limites ou 5 critiques fondamentales

Doit-on s'en tenir à livrer des « recettes » ? Une entrée « étroite » par les objectifs peut rétrécir les apprentissages à une adaptation utilitaire des apprenants aux tâches qui leur sont assignées.

Liste de savoir-faire « utiles » séparée du pouvoir de situer et de critiquer ces savoir-faire. (Utile pour qui ? Au nom de quoi ? [Objectifs en termes de « capacités », de « compétences », de « tâches », de « gestes » dans un souci d'expurger une approche théoricienne des choses, trop porteuse de risque de contestation].)

Qu'est-ce que comprendre ? Une entrée « étroite » par les objectifs peut négliger l'action au profit des comportements.

Si toute formation est d'abord l'augmentation des capacités de « transfert », elle ne peut se réduire à la « maîtrise » de compétences limitées, adaptation heureuse d'un comportement aux conditions prévues pour son apparition.

Confondre comportement et action, celle-ci débordant constamment le comportement parce qu'elle constitue l'articulation de nombreux comportements avec un système interne d'analyse et d'intention (Hyman, auteur américain, 1974).

Quelqu'un qui apprend n'est pas d'abord quelqu'un qui se comporte mais quelqu'un qui agit.

Un rétrécissement de l'horizon en court terme – exclusion du long terme.

La description comportementaliste des compétences à acquérir relève plus d'une sorte de recommandation de méthode que d'une exigence sine qua non. Elle indique une orientation fructueuse, mais rencontre, un moment donné, un seuil au-delà duquel la méthode se retourne contre elle-même.

L'essentiel du bénéfice de l'entrée par les objectifs se situe au court terme, sorte de réaménagement moderniste des conditions de contrôle des acquisitions.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Une revue de l'ensemble des recherches expérimentales sur les effets de la connaissance des objectifs par les apprenants aboutit à des résultats contradictoires (Duchastel et Merrill, 1972) soit :

- cette connaissance produit un effet « libérant », permettant à l'anxiété de diminuer et à la « créativité » d'augmenter ;
- cette connaissance polarise les étudiants sur les capacités à acquérir, générant de l'anxiété, de l'agressivité, conduisant au bachotage.

L'entrée par les objectifs repose souvent sur une conception naïve de la transparence dans les rapports humains.

- Un malentendu fondamental : l'intention d'instruire et le désir d'apprendre qui relève de « processus primaires ».

Ne faut-il pas mieux chercher une autre rationalité dans les rapports de formation que celle d'une simple « clarification » des choses ?

Apprendre tient plus qu'aux seules capacités cognitives de l'apprenant. L'inconscient est présent dans tout apprentissage (« toute demande est demande d'amour »).

- Le vœu de transparence par les objectifs se heurte aussi à l'opacité des rapports sociaux.
- « La pédagogie des objectifs est une pédagogie des temps de paix » estime un expert québécois. Convient-elle pour rendre compte d'un système où prédominent des modèles de relation de type conflictuel ?

C'est un caractère essentiel de l'éducation de poursuivre des « efficaces » contradictoires, dans des conjonctures le plus souvent ambiguës. Cette ambiguïté n'est pas duplicité des intentions mais ambivalence du jeu social illustré par la métaphore de l'agent double.

« Seigneur, j'ai tout prévu pour une mort si juste » (Racine).

- La programmation des objectifs ne laisse souvent pas place à des événements imprévus.
- Elle n'offre pas l'opportunité aux étudiants de définir progressivement leurs propres objectifs.

Une étude montre qu'on arrive à une individualisation standardisée de l'enseignement niant l'initiative de l'étudiant et du tuteur produisant des comportements « négatifs » : indifférence, exécution machinale des activités, préoccupation exclusive du diplôme, repli sur le minimum imposé, abandon, hostilité.

Avantages de l'entrée par les objectifs

Bilan positif de la méthode d'après Mac Donald Ross, auteur américain (1973)

- C'est la seule méthode valable de planification rationnelle en pédagogie, car elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant.
 - Elle oblige les enseignants, en particulier ceux qui ont la charge de confectionner des programmes, à préciser et à préparer les activités de façon spécifique et détaillée.
 - Elle encourage à expliciter les valeurs jusque-là évacuées dans le « non-dit ».
- Son intérêt surtout pour éviter le postulat naïf de la « transparence » : se poser de temps en temps, face à nos pratiques, la question « mais, en définitive, qu'est-ce que ça vient faire ? ».
- Elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative et permet l'autoformation.
 - Elle subordonne le choix des moyens de l'enseignant aux objectifs d'apprentissage, inversant une situation assez courante.
 - Elle forme la base d'un système qui s'améliore lui-même par un constant feed-back car la formulation d'objectifs a pour résultats de poser les critères et les conditions de l'évaluation.

La boucle : objectifs > contenus > ressources > méthodes > évaluation, est l'instrument d'une constante évaluation.

- Elle permet à ce système, tout en assurant sa mobilité, d'acquérir une certaine consistance intense, non par l'effet rhétorique du discours de l'enseignant, mais par l'articulation des tâches des apprenants sur les objectifs sans cesse approfondis des apprentissages.
- Elle permet de faire sortir les buts de l'éducation du domaine des vœux théoriques et leur donne un champ de réalisation pratique.
- Elle permet la communication entre enseignants et enseignés, et avec les autres partenaires de l'éducation (parents, administration, collègues, etc.) sous le signe de la clarté, et permet un contrat bilatéral de formation que l'évaluation finale des apprentissages comme de l'enseignement viendra vérifier.
- Elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé.

Certes, le « collectif frontal » n'optimise ni l'individualisation, ni la socialisation, ni la production, mais l'entrée par les objectifs n'en est pas la seule brèche possible (exemples : « pédagogie institutionnelle », « groupe de parole »). L'entrée par les objectifs pose l'apprenant individuel comme le « lien » prioritaire de la transaction. C'est lui qui intègre. C'est lui qui apprend. C'est lui qui se détermine. C'est donc autour de lui que se construit le dispositif.

Mais :

- sujet de formation « assujetti » d'un système prédéterminé ;
- ou sujet par opposition à « objet » ?

Est-il l'initiateur de sa propre action ?

Pour Hameline, et compte tenu des réserves qu'il a exprimées dans ce livre, l'entrée par les objectifs présente deux avantages :

- insister sur la fonction productrice de l'apprenant au cours de sa propre formation ;
- insister sur la singularité de l'activité « apprendre » mais « bien des gens ne détestent pas qu'on les mène, car pour aller sans être mené, il faut peiner », Léon Ollé-Laprune, philosophe, 1896.

Rationaliser les apprentissages peut être la pire des mises au pas modernistes. Ce peut être aussi, pour le compte de chacun et de tous, une occasion moderne et salubre d'un simple exercice de la Raison.

> En complément

[d'après le *Guide des méthodes et pratiques en formation*, chapitre « L'accompagnement de projet », Jean-Yves Arrivé, psychosociologue, Retz, 1998.]

Objectif

- L'objectif décrit la réalisation finale.
 - Il indique le degré de réalisation à atteindre.
 - Il reste réaliste et tient compte de l'environnement, des limites humaines et matérielles.
 - Il est motivant car accepté et présente des chances significatives de réussite.
 - Il est maîtrisable par l'individu ou le groupe qui doit l'atteindre.
- Implication indispensable du, des protagonistes (des acteurs qui doivent se vivre comme auteur).

Objectif (dans le cadre d'un projet institutionnel)

Ambiguïté du mot

- Sens : but, dessein, fin, objet, visée.
- Orientation pédagogique (valeurs, idéologie, croyances de celui qui porte le projet et le conçoit) explicite et/ou implicite... les grands principes, les finalités éducatives... →le projet éducatif.
- Une intention pédagogique est-elle un objectif pédagogique ?

Différents niveaux d'objectif

- Niveau du champ socio-économique, politique, stratégique (fonctionnement d'un service), action concrète : objectif de changement (résultat attendu après l'action).
- Niveau du champ de l'action (définition du but à atteindre et des objectifs pour y parvenir) : objectifs de l'action (ensemble des savoirs et compétences que les personnes doivent avoir après l'action).
- Niveau du champ de la relation pédagogique (relation animateur ou intervenant ou accompagnateur/ publics ou participant ou usager..., conception, mise en œuvre, évaluation) : objectif pédagogique pour construire les différentes séquences de l'action.

Et différents types d'objectif

- Objectif principal et objectif secondaire.
- Objectif d'action, objectif de fonctionnement, objectif de pratique sociale.
- Support même de toute capacité (pré-requis).

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

- Objectif terminal, objectif intermédiaire.
- Objectif, moyen (exercice d'apprentissage).

Globalement 2 approches pédagogiques :

- comportementaliste : vise à produire un comportement, à obtenir un résultat donné et s'exprime en termes de capacité (pédagogie par objectif)
- constructiviste : s'attache à donner du sens et s'exprime en termes de compétence

5 critères d'une réelle évaluation

Cohérence : est-ce que ce que je fais est bien en accord avec les objectifs de départ ?

Conformité : est-ce que ce que je fais respecte les textes réglementaires et les usages locaux ?

Pertinence : est-ce que ce que je fais répond bien à ce que j'attendais en termes d'effets recherchés ?

Efficacité : est-ce que ce que je fais atteint bien les objectifs que je m'étais fixés et satisfait le public visé ?

Effizienz : est-ce que ce que je fais utilise au mieux les ressources locales et répond au mieux aux besoins et aux désirs ?

*Définition de ce qu'est un objectif dans le domaine éducatif : un objectif désigne le résultat attendu d'une action particulière. Ce résultat est formulé de façon **observable, mesurable et donc vérifiable** d'où évaluation. Ce résultat est personnalisable.*

[Une autre référence : *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Robert F. Mager, docteur en philosophie, nouvelle édition, 2013.]

> Un outil possible combinant l'axe vertical et horizontal

Finalités, buts, motivations Objectifs généraux			
OBJECTIFS d'action (spécifique ou opérationnel)	1 :	2 :	3 :
MOYENS Humains Financiers Matériels Pédagogiques (équipe) Administratifs Éducatifs (méthode, technique, outil...) Environnement Contexte Limites			
Se rappeler <i>Cohérence</i> : est-ce que ce que je fais est bien en accord avec les objectifs de départ ? <i>Conformité</i> : est-ce que ce que je fais respecte les textes réglementaires et les usages locaux ? <i>Pertinence</i> : est-ce que ce que je fais répond bien à ce que j'attendais en termes d'effets recherchés ? <i>Efficacité</i> : est-ce que ce que je fais atteint bien les objectifs que je m'étais fixés et satisfait le public visé ? <i>Effizienz</i> : est-ce que ce que je fais utilise au mieux les ressources locales et répond au mieux aux besoins et aux désirs ?			

● **Conseils pédagogiques en vue d'animer un groupe de 11-14 ans**

(trame qui peut être adaptée à un autre public...)

Levée de représentation sur les milieux de l'animation : réflexions préliminaires sur les notions véhiculées par le sens commun « animateur ? » « enfant ? » « jeune ? » « éducation ? »

Les valeurs ne sont pas systématiquement partagées par tous. Il en résulte une nécessité incontournable de communication sur le sens de l'action. Questions posées : communication des projets pédagogiques ? Sous quelle forme ?

Par ailleurs, les systèmes en interaction sont nombreux et doivent faire l'objet d'une conscientisation quotidienne sensible. Question posée : définition du « loisir » d'aujourd'hui et de demain, évolutions ?

Clarification sur le diagnostic de situation caractéristique des publics : comment construire une action adaptée à un territoire donné ?

Travail sur les données environnementales, sur la définition des acteurs du temps de l'enfant, sur la ou les sources du sens à l'action.

- **L'environnement** se considère très largement, depuis la famille, l'école et le temps extrascolaire, mais également par les données socio-démographiques, les infrastructures diverses, les comportements sociétaux, les cultures et milieux de vie...

- **Les acteurs** correspondent à ce qui fait l'éducation au sens psychosocial et pédagogique du terme et visent donc les coéducateurs et intervenants divers, mais également tous ceux qui contribuent par leur présence à l'apprentissage de la vie en société de manière directe ou indirecte.

- **L'action** tire son sens d'une bonne définition du contexte environnemental, du projet défini par l'organisateur, des valeurs défendues, du contexte sociétal et événementiel, des équipes en place...

Définition du projet d'action vers l'autonomie dans l'environnement sociétal : quelles conclusions de nécessités à la bonne cohérence d'un projet d'action pour les 11-14 ans ?

Nécessités partenariales diverses et larges, nécessité d'expérimentations graduelles, nécessité d'évaluations fortes et croisées, nécessité d'écoute sensible et objective du public et de la société...

Synthèse des caractéristiques du public : regards portés sur le quotidien des 11-14 ans dans les différentes sphères au sein desquelles ils évoluent.

Des structures scolaires différentes et des accompagnements de structures d'accueil cohérents ; chronobiologie annuelle et rythmes divers ; groupes psychosociologiques et jeux d'acteurs...

Définition des structures d'accueil : qui agit / travaille auprès des 11-14 ans et quelles sont les structures qui interagissent avec eux ?

Exemples des Maisons Pour Tous, des Maisons des Jeunes et de la Culture, des Maisons de Quartier, des Centres de Loisirs en Milieu Ouvert, des Structures Ouvertes... des horaires d'ouverture et de pratiques... et réflexion sur la géo-structuration des villes...

Principe d'action, démarche d'animation spécifique : exemples d'actions sur des objectifs caractéristiques du principe d'accueil des 11-14 ans.

- Aller au-devant des 11-14 ans qui ne fréquentent pas les structures existantes : mise en œuvre d'une animation de proximité, de manifestations simples pour nourrir le contact et la transversalité de dialogues ; utilisation de l'événementiel et communication adaptée.

- Mettre en place une alternative de loisirs qui confère au public un statut de scénariste de ses projets : cadre de l'expérimentation ; systèmes de représentations et espaces d'échanges et de concertations ; notion de responsabilisation par projet ; nécessité de rebondir de projet en projet ; caractéristiques de l'animateur accompagnant de la dynamique de projet et de l'utilisation des ressources...

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

- Constituer un réseau d'acteurs qui permette une éducation partagée : concevoir le partenariat en cohérence d'un projet (laisser la place à l'innovation) ; solliciter largement les interventions même ponctuelles ; nécessité de coordination des acteurs et de la temporalité d'actions ; investir les espaces de concertations éducatives ou sociétales (PEL, CIC...) ; nécessité d'évaluations partagées...

Conclusions provisoires, recherches à effectuer

Les structures d'accueil des 11-14 ans ne doivent répondre qu'à l'impérativité d'adaptabilité face à des populations qui évoluent rapidement (chaque territoire sa réalité) ; seul un diagnostic de situation large saura définir le sens de l'action ; le partenariat reste un impératif essentiel pour permettre aux 11-14 ans d'accéder à la mise en œuvre de projets de vie ; l'animateur devient un agitateur de politiques jeunesse, un vecteur essentiel de citoyenneté, un transformateur social...

● Des activités de coopération

Objectifs

- Repérer les valeurs sous-tendues à ce type d'activité.
- Identifier et s'approprier les enjeux de la coopération.
- Vivre quelques activités dans différents domaines fondées sur la coopération.
- Créer les bases d'un outil coopératif.

Les relations entre des individus ou des groupes oscillent entre deux grandes tendances : la compétition et la coopération. Mettre en œuvre la seule compétition conduit généralement à des situations plutôt violentes. À nous d'avoir le bon sens des ânes : réflexion et coopération.



Quelques définitions

[extraites surtout du toupictionnaire, www.toupie.org/Dictionnaire/index.html]

... Coopération

Étymologie : du latin *cum*, avec, et *operare*, faire quelque chose, agir.

La coopération est l'action de coopérer, de participer à une œuvre, à un projet commun. La coopération est la capacité de collaborer à cette action commune ainsi que les liens qui se tissent pour la réaliser.

La coopération est un mode d'organisation sociale qui permet à des individus ayant des intérêts communs de travailler ensemble avec le souci de l'objectif général. Elle nécessite un certain degré de confiance et de compréhension.

La coopération peut prendre des formes multiples : spontanées et informelles entre deux ou plusieurs individus :

- dans des structures économiques (coopératives, mutuelles) ;
- par des comportements d'économie solidaire ;
- dans des réseaux à distance : développement de logiciels (Linux), encyclopédie libre (Wikipédia), etc.

La coopération est antagoniste à la concurrence. Elle implique dépendance et solidarité vis-à-vis d'un groupe. La coopération est donc le fait, pour une personne, de s'adonner consciemment à une activité complémentaire de celle d'autres personnes dans le cadre d'une finalité commune, dans un groupe donné (*Encyclopaedia Universalis*). La coopération au sein d'un groupe n'est pas spontanée.

... Cooperer

Travailler conjointement, agir en collaboration avec quelqu'un.

... Collaboration

Étymologie : du latin *cum*, avec et *laborare*, travailler, prendre de la peine.

La collaboration est l'action de collaborer, de coopérer, de travailler avec une ou plusieurs autres personnes.

La collaboration est aussi le fait, pour les habitants d'un pays occupé, de coopérer avec l'ennemi (conséquences de l'histoire de France).

On peut distinguer trois sortes de collaboration :

- la collaboration d'État menée par le régime de Vichy ;
- les collaborationnistes, d'idéologie fasciste, qui prônent le principe de la collaboration dans les domaines politiques ;
- **la collaboration privée non politique** (entreprises privées, artistes, etc.).

... Collaborer

Travailler avec d'autres personnes à un projet, une entreprise.

Mots associés : coopératisme, coopérative, mutualité, solidarité, synergie, réseaux, convergence, consensus, bien commun, aide, association, complicité, concours, contribution, participation, service, soutien, aider, contribuer, participer, s'associer, contributif, participatif, réciprocité

Apprentissage coopératif, apprentissage collaboratif, quelle différence ?

[Extrait d'un pdf. sur Internet]

Tous deux se situent dans une pédagogie dite « constructiviste » qui repose sur un principe fondamental : les connaissances sont construites par l'apprenant et c'est en échangeant, en partageant, en discutant, en nous confrontant aux idées des autres que nous donnons un sens au monde et arrivons à le comprendre.

• Pour prendre une image simple, « construire une maison », est un exemple de travail coopératif. Les responsabilités de chacun sont définies et les actions des uns et des autres peuvent même être chronologiques. Les interactions peuvent se limiter aux retours sur l'avancée des travaux et à la prise en compte des résultats des autres acteurs dans l'accomplissement de sa propre tâche. Dans l'apprentissage coopératif, le groupe résout ensemble une « situation problème » définie et imposée par le formateur, qui affecte une tâche à chaque apprenant.

• « Interpréter un chant choral » en revanche, est un travail collaboratif. Les interactions sont permanentes (chaque membre de l'équipe reste en contact avec les autres), la responsabilité est collective, l'action de chaque membre de l'équipe concourt à la performance du groupe et réciproquement. Dans l'apprentissage collaboratif, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants. L'apprentissage résulte donc du travail individuel soutenu par des activités de groupe ou d'équipe. L'apprenant partage des ressources avec le groupe et utilise le travail réalisé par le groupe pour apprendre.

L'apprentissage coopératif fait moins appel à l'autonomie et peut être considéré comme une étape d'initiation ou de préparation à l'apprentissage collaboratif.

Et le formateur ? L'animateur ? Dans un apprentissage coopératif, il est le « chef de chantier », il a un rôle précis en amont (dans la répartition des tâches) et au cours de l'action, il contribue pleinement au résultat final en

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

régulant les travaux. Dans un apprentissage collaboratif, il est un « chef d'orchestre », c'est-à-dire qu'il soutient son équipe... sans chanter lui-même ! Par contre son rôle est essentiel pour harmoniser l'ensemble, pour répéter et envoyer des feed-back collectif et individuel, pour apporter des encouragements, des conseils personnalisés et collectifs, voire contribuer à la convivialité, à la motivation, à l'esprit d'équipe.

Les activités de coopération sont fondées sur le plaisir, la solidarité, l'entraide, où l'on découvre que la coopération est synonyme d'efficacité.

La coopération crée une dynamique favorable à la réussite aussi bien des apprentissages que des activités de la vie sociale et professionnelle.

La coopération crée dans le groupe une sécurité de base, une atmosphère de confiance où chacun peut apprendre à s'exprimer, à défendre son point de vue avec assurance. Coopérer c'est « construire ensemble », mais l'action collective n'est pas la simple addition des actions individuelles ! Par le dialogue et la négociation, il est possible de trouver ensemble la meilleure façon de jouer.

Le principe des jeux coopératifs repose sur la poursuite d'un objectif commun pour tous les joueurs et cet objectif ne pourra être réalisé que par l'entraide et la solidarité entre eux. Le défi proposé nécessite la mobilisation de chacun(e) et la concertation de toutes et tous. Il ne s'agit pas de gagner sur l'adversaire mais de faire équipe pour gagner ensemble... ou de perdre ensemble si l'équipe s'est mal organisée.

Ressources

- > Jeux de société coopératifs : enviesenjeux-fr.webnode.fr Intervention sur la coopération de Philippe Meirieu, professeur de l'université Lumière : www.youtube.com/watch?v=GkLcKVat9Gk
- > Non-Violence Actualité (NVA), des ressources pour mieux vivre ensemble (www.nonviolence-actualite.org/index.php)
- > La démarche d'Outils-réseaux : outils-reseaux.org/PagePrincipale
- > Projet « Imagination for people » : imaginationforpeople.org/fr/
- > Jean-Michel Cornu : www.cornu.eu.org/texts/cooperation
- > Guide Brest : www.a-brest.net/IMG/pdf/Guide_pratique_du_travail_collaboratif.pdf
- > Démocratie en réseau : democratie-en-reseaux.net/thematique-pratiques-et-outils-de-cooperation/
- > Autour des pratiques collaboratives : www.intercoop.info/index.php/Autour_des_pratiques_collaboratives
- > Bienvenue chez MimiClass, une enseignante qui s'est interrogée sur la coopération dans sa classe (mimiclass.eklablog.fr/la-cooperation-c18443976)
- > « Tous peuvent réussir ! Partir des élèves dont on n'attend rien », Régis Félix et 11 enseignants, membres d'ATD Quart-Monde, chapitre 8 en particulier *Chronique sociale*, 2013.



Coopération, Février 2014.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

● Animer des ateliers d'accompagnement à la scolarité

Objectifs

- S'interroger sur ce qu'est l'accompagnement à la scolarité.
- S'interroger sur les conditions pour être en situation d'apprendre.
- Prendre conscience de ses propres stratégies d'apprentissage, observer la diversité des stratégies et s'enrichir.
- Proposer et tester quelques démarches, outils pratiques favorisant les apprentissages.

Natalie Péron, consultante, formatrice en pédagogie des gestes mentaux.

Entre les définitions, les objectifs officiels de l'atelier d'accompagnement à la scolarité et les tentations des différents intervenants, il y a souvent une marge. Et, parmi les intervenants, celui que je connais le mieux, c'est moi : qui suis-je quand j'anime un atelier d'accompagnement à la scolarité ?

Qu'est-ce que je ressens quand je suis mis dans une situation qui ressemble à celles que vivent les enfants que je rencontre ? Qu'est-ce que j'aurais préféré ? Et qu'attendent-ils de moi ?

Si l'on s'entend en général sur les grandes idées, qu'en est-il du concret ? N'est-ce pas la base de l'incompréhension ?

Au milieu de toutes ces disparités, sur quoi puis-je m'appuyer solidement ?

Peut-on suivre le même objectif avec des projets différents en menant des actions diverses ? Quelles sont les conséquences de ces projets qui « s'installent en nous sans nous » ? Prendre conscience de nos projets et donc de leurs projets permet d'avancer ensemble.

Accompagner l'enfant, c'est mettre tous ses sens en éveil en stimulant ses perceptions.

Accompagner l'enfant, c'est lui montrer avec quoi il pense. Nous avons tous à notre disposition une palette très complète d'évocations mais nous ne les utilisons pas toutes. Aider l'enfant à partir de ses évocations, à les étoffer et les étendre pour lui permettre de se donner une représentation stable, fiable et complète de ce qu'il entend/voit, n'est-ce pas lui permettre de prendre le contrôle de ce qui se passe dans sa tête ? N'est-ce pas là notre responsabilité d'adulte ?

Accompagner l'enfant, est-ce l'obliger à faire attention ? Est-ce le faire recopier ou répéter jusqu'à ce qu'il se souvienne de sa leçon ? Est-ce lui réexpliquer ce que vous pensez qu'il doit comprendre jusqu'à ce qu'il se rende ? Est-ce lui faire refaire tous les exercices pour le forcer à réfléchir ?

Et si c'était plutôt lui montrer comment il fait quand il est attentif, quand il mémorise, quand il réfléchit, quand il comprend et de ce fait, lui redonner confiance : il prend conscience qu'il sait faire.

Et lui montrer ensuite comment il faut faire pour être attentif, pour mémoriser, pour comprendre ... bref, lui montrer enfin et remonter encore ce que cela veut dire et l'entraîner à le faire.

Accompagner la scolarité d'un enfant, c'est lui permettre d'ancrer les savoirs pour que ceux-ci deviennent connaissances, pour que le « vernis » extérieur devienne une nourriture intérieure qui fait grandir.

Animer un atelier d'accompagnement à la scolarité, n'est-ce pas offrir l'autonomie et l'épanouissement ?

Animer un atelier d'accompagnement à la scolarité, c'est proposer des activités qui vont permettre à l'enfant d'utiliser ses connaissances et d'en comprendre l'origine.

Animer un atelier d'accompagnement à la scolarité, c'est aller à la rencontre des enfants, c'est leur permettre de se poser et leur donner un temps pour rejoindre notre temps.

Ressources

- > *Tous les enfants peuvent réussir*, Antoine de La Garanderie et Geneviève Cattan, Bayard éditions.
- > *On peut tous toujours réussir*, Antoine de La Garanderie et Élisabeth Tingry, Bayard éditions.
- > *Réussir, ça s'apprend*, Antoine de La Garanderie et Daniel Arquie, Bayard éditions.
- > *Les Grands projets de nos petits*, Antoine de La Garanderie, Bayard éditions.
- > *Les Profils pédagogiques*, Antoine de La Garanderie, Bayard éditions.
- > *La Motivation*, Antoine de La Garanderie, Bayard éditions.

- > *Apprenez à votre enfant à réfléchir*, John Langrehr, Les Éditions de l'Homme.
- > *Dessine-moi l'intelligence*, Tony Buzan, Les Éditions d'Organisation.
- > *Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent*, Adèle Faber et Elaine Mazlish, Relations Plus, 2002.

Sites internet : les mandala

- > www.hermitage-atelier.com
- > www.mandalarbre.com
- > www.hugolescargot.com/coloriages-mandala.htm

Et, sur votre moteur de recherche : « mandala à colorier »

Autres suggestions

- > Conférences de Madame Eschapasse, directrice de l'association Arcréation – Mot de passe (www.arcreation.com) des 7 et 14 mars 2006 pour la mairie de Fontenay-aux-Roses : « L'accompagnement à la scolarité » (n° A62, A63 et 63bis).



« L'appropriation de l'espace est un processus formateur de la personnalité par lequel l'humain s'affirme comme sujet »

Extrait du livre Apprendre l'espace

● **Conditions indispensables pour appréhender l'espace dans le cadre d'un équipement de loisirs**

Des qualités essentielles pour aborder ce sujet : être observateur, ne pas hésiter à expérimenter, déménager, essayer, écouter ce que disent tous les usagers et les professionnels (y compris les personnels techniques).

Questionnement	À réfléchir ou intégrer	Observations personnelles, compléments
Objet : loisirs ?	<ul style="list-style-type: none"> - Associé à temps libre. - Dans l'Antiquité et jusque dans la société moderne, privilège de pouvoir s'occuper de soi (sans nécessité de travailler ou de servir un autre pour vivre). - Au XXe siècle le loisir s'étant affirmé comme un droit est ainsi devenu pour tous le temps de la vie qui n'est affecté ni au travail, ni au repos, mais à la réalisation de soi : la réalisation de soi, la faculté de pouvoir disposer librement de son temps. Délassement, divertissement ou développement (retrouver l'initiative créatrice). - Il n'est plus certain aujourd'hui que le temps libre soit la seule condition de réalisation de soi... 	
Un équipement pour quoi faire ?	<ul style="list-style-type: none"> - Indispensable de définir les besoins ou les souhaits pour cet équipement (diagnostic, décision politique, etc.). - Fixer les grandes orientations éducatives pour un équipement à caractère éducatif. 	
Un équipement pour qui ? Et comment veut-on vivre dedans ?	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil individuel, collectif, ou les deux ? - Diversité des publics. - Diversité des intervenants. - Modalité de fonctionnement (en groupe d'âge, d'activité, etc.). - Circulation dans l'équipement. - Place des différents interlocuteurs en présence (publics, personnels, intervenants, familles, etc.). - Autonomie – et sur quoi – des usagers. - Fixer les orientations pédagogiques pour un équipement à caractère éducatif. 	
Que prendre en compte ?	<ul style="list-style-type: none"> - Matière (grain, texture, couleur, odeur) – agréable ou non au toucher, à regarder, à sentir, doux, lisse, rugueux, chaud, froid, granuleux, soyeux... - Jeux d'ombre / Jeux de lumière. - Bruit / Silence. - Dimension et volumes des objets. - Solidité des matériaux. - Poids. - Formes inertes / Formes en mouvement. - Éclat. 	
Si construction, quel cheminement possible ?	Cf. le tableau suivant.	

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

● Mise en parallèle des différents projets intervenant sur un équipement de loisirs (1)

Le tableau ci-dessous, réalisé avec C. Landais (UFCV), P. Pérez-Chatté (DDCS77), P. Grandjean (CAUE77) et G. Collin (architecte), est à lire avec précaution. En effet, il convient de tenir compte de sa situation pour déterminer l'ordre des différentes étapes qui peut donc être autre. Par ailleurs, les démarches des interlocuteurs ne sont pas nécessairement simultanées.

Le maître d'ouvrage / l'organisateur	Programmist et maître d'œuvre	Équipes pédagogiques
Mise en place d'un projet politique qui se formalise dans l'élaboration d'un projet éducatif.		Participation éventuelle à l'élaboration du projet éducatif.
Initie un diagnostic des besoins (analyse des besoins locaux et étude du contexte local).		Consultation et éventuelle contribution à ce diagnostic.
Fait le choix politique de l'équipement à réaliser ou à réhabiliter ou à adapter.		
Initie des études préalables dont la faisabilité financière. Demandes de subventions. Marchés d'études.	Assistance à maîtrise d'ouvrage par un programmiste qui établit le programme de l'équipement et le cahier des charges du maître d'œuvre.	
Choisit le maître d'œuvre. Choisit l'équipe pédagogique.	Qui réalise une esquisse puis un Avant-Projet Sommaire (APS)	Élaborent les grandes bases du projet pédagogique dont le fonctionnement envisagé de l'équipement.
Contrôle de la cohérence entre les projets et le programme. Communique autour du projet.	Réalisation de l'Avant-Projet Définitif (APD).	Participation à ce travail de mise en cohérence.
Obtient les permis de construire et de démolir.	Réalisation du projet et du Dossier de Consultation des Entreprises (DCE).	Adaptation du projet pédagogique et démarches d'embauches le cas échéant
Engage les démarches administratives (décide qui sera la gestionnaire, établit les dossiers de subventions, élabore un règlement intérieur, des conventions, etc.). Consultation des entreprises, offres et marchés.	Réalisation de l'Assistance Contrat de Travaux (ACT).	Participent aux démarches administratives (dossiers de subventions, règlement intérieur, conventions, etc.)
	Direction du chantier DET.	
Réception des travaux et mise en place de la visite de sécurité en matière incendie et secours (SDIS) qui délivre un avis et détermine le classement de l'équipement.		
Ouverture de l'équipement.	Dossier des Ouvrages Exécutés (DOE).	Projets pédagogiques successifs en fonction des périodes

1 : Cf. le Centre de Loisirs Sans Hébergement, un équipement au service des enfants, édition 2009, chapitre étape de la création d'un CLSH : démarche méthodologique p. 35 à 46.

Accueils spécifiques

Rencontres à thème concernées

- Animation et accueil périscolaire
- Animation et « accueil de jeunes »



Objectifs de ces rencontres

- > Définir ce que sont le périscolaire et l'accueil de jeunes.
- > Repérer les conditions et particularités de ces accueils spécifiques.
- > Échanger sur les situations rencontrées.
- > Élaborer des modalités d'un « accueil de jeunes ».
- > Mettre en place des pratiques pédagogiques adaptées.

● ● ● ANIMATION ET ACCUEIL PÉRISCOLAIRE

(hors nouvelle définition du temps périscolaire depuis la réforme des rythmes scolaires introduite dès la rentrée 2013, notamment le temps d'activité périscolaire – TAP, ou nouvelles activités périscolaires – NAP).

Comme pour tout mode d'accueil collectif de mineurs en France, les enfants qui y sont reçus bénéficient de la protection d'une autorité publique.

D'une façon générale elle est exercée par le président du conseil général du lieu où cet accueil se déroule (art. L227-1 du code de l'action sociale et des familles, chapitre 7) à l'exception de certains d'entre eux dont les accueils collectifs de mineurs se déroulant sur les temps libres (vacances scolaires, congés professionnels, loisirs).

En ce qui concerne les temps périscolaires, ils peuvent être au choix de l'organisateur déclaré ou non. Dans la négative, ce sont des « garderies » dont la fonction principale consiste à surveiller et occuper les enfants confiés. Pour ces dernières, il est indispensable d'informer la direction de l'enfance du conseil général dès lors qu'elles sont fréquentées par des enfants de moins de 6 ans. Lorsqu'il s'agit d'un mode d'accueil à visée éducative, ils sont alors déclarés. Ce sont des accueils de loisirs relevant du cadre réglementaire correspondant.

Les temps périscolaires comprennent uniquement ceux qui se déroulent sur une journée d'école (avant, entre et après la classe). Il est important de savoir sous quel mode ces différents temps sont inscrits (garde ou accueil).

De par leur nature, les temps périscolaires sont des temps d'accueil particulier, carrefours d'initiatives éducatives complémentaires des rôles de la famille, de l'école, des collectivités ou associations et de la société en général. À ce titre, ce sont des moments à ne pas négliger qui nécessitent de la part des encadrants une grande disponibilité, des qualités d'écoute, d'attention et une capacité à l'adaptation.

Les animateurs exercent une des fonctions éducatives dans notre société. Or, pour reprendre l'expression de Francesca Flammant, fondatrice de l'Institut de bien-être, « le métier d'éducateur repose sur des bases qui ne paraissent pas évidentes à cerner, car si l'éducateur doit transmettre du savoir et donner du sens à la loi, il ne peut pas le faire uniquement par un enseignement didactique ou par la lecture de documents. La relation qu'il doit établir avec les enfants, les jeunes, les familles, le confronte à la transmission dans des aspects tangibles comme les actes de la vie quotidienne et des aspects plus subtils, impalpables, comme la présence, la disponibilité, l'écoute, la parole. Pour mener ce travail, l'éducateur a besoin de se référer à des valeurs » et d'être attentif à ses pratiques.

L'accueil du matin

La prise en charge de l'enfant à ce moment de la journée se situe à une période charnière, au rythme souvent bousculé, transition entre le milieu familial et le temps scolaire. Il convient donc de créer les conditions d'un

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

accueil réconfortant (pour les plus jeunes c'est le moment de la séparation) dans une ambiance calme. L'attention portée au rythme de chaque enfant est primordiale, avec la possibilité de choix d'activités variées, individuelles ou collectives. Éventuellement, un petit-déjeuner peut être proposé si celui-ci n'a pas été pris à la maison.

Il convient donc d'agencer les lieux en différents coins d'activités. Les uns ayant une destination calme pour les enfants désireux de se reposer encore « lecture, rêverie... », les autres une destination active adaptée aux enfants toniques.

Le temps du midi

Temps consacré essentiellement à la restauration, nourriture de qualité et diététiquement équilibrée, dans un environnement convivial : espaces cloisonnés, mobilier adapté, décoration du lieu, fond sonore réduit...

Il s'agit d'un temps éducatif à part entière :

- développer les habitudes d'hygiène ;
- permettre les apprentissages des gestes du repas ;
- découvrir une variété d'aliments ;
- favoriser la rencontre, l'écoute et l'échange avec les autres.

Les temps d'avant et d'après repas offrent des possibilités d'activités diversifiées, avec une dominante calme.

L'accueil du soir

À ce moment de la journée, l'enfant a déjà participé à un temps long de vie collective (école), il est fatigué et peu disponible pour des activités exigeant concentration et attention soutenue. Le goûter est un moment de coupure entre la fin des activités imposées (école) et un temps de loisirs permettant le choix.

Comme pour l'accueil du matin, tenir compte du rythme de chacun et de l'équilibre entre les temps collectifs et individuels.

Les activités proposées devront tenir compte de la variation des effectifs et permettre le départ de l'enfant du groupe sans que cela ne crée des difficultés pour lui-même ou les autres enfants. Cela ne doit toutefois pas empêcher la diversité des activités proposées qui appartiendront à toutes les familles d'activités : sportives, constructions, expression, etc.

Le matin comme le soir, un animateur se tiendra à proximité du cahier d'inscription en vue de favoriser les échanges avec les familles. Il pourra quelquefois être amené à servir de relais de communication entre les différents acteurs éducatifs (animateurs, enseignants, tuteurs légaux).

Ressources

- > *Les cahiers de l'animation vacances loisirs* n° 27, CEMEA.
- > « Périscolaire encore un effort », *Anim'magazine* de janvier/février 2005, UFCV.
- > *Rythmes de vie et rythmes scolaires : aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*, François Testu, Geneviève Brechon, René Clarisse et Roger Fontaine, 2008.
- > Les conférences de la JPA (www.jpa.asso.fr), brochure n° 2 : « les rythmicités des enfants, des rythmes sous influence », Nadine Le Floc'h.
- > Accueil, accompagnement, rythmes et partenariat scolaires : www.inrp.fr/primaire/dossier_doc/dossier_doc.htm dont le texte sur l'accueil de Hubert Montagner.
- > *L'Enfant acteur de son développement*, Hubert Montagner.
- > *Apprendre l'espace, l'architecture à l'école primaire*, Société des Architectes SADG, 1979.

● ● ● ANIMATION ET « ACCUEIL DE JEUNES »

Réflexions

Jeunes ? Jeunesse ?

[Extraits de la préface de Dominique Charvet, magistrat, in *Les Jeunes de 1950 à 2000*, INJEP, 2001.]

- De qui parle-t-on ? Selon, il s'agit des plus de 18 ans, ou encore des 15 ans et plus ou encore... Les questions sont-elles les mêmes en fonction du contexte social des jeunes ?
- De quoi parle-t-on ? D'une transition entre l'enfance et l'âge adulte...

« La jeunesse est née dans ce demi-siècle ? Sans doute, et, au moins en ce qu'elle est devenue une catégorie de l'action publique. Même si elle avait déjà quelques fonctions dans la société rurale. Même si les étudiants des classes aisées du début du XXe siècle en ont déjà connu les joies et les inquiétudes. Même si dans la jeunesse populaire le service militaire a rempli, faute de mieux, la fonction de passage qu'on attribue à cette période de la vie. Au fond, peu importe qu'elle soit le fruit d'une ambition collective, d'une construction de marché, d'une invention destinée à rationaliser de nouveaux modes d'accès à l'emploi. La notion de jeunesse est installée dans le paysage politique (re-création récente du Haut Commissariat à la Jeunesse *mais pour peu de temps*), sociologique et médiatique comme une donnée désormais d'évidence.

Mais l'institutionnalisation de la jeunesse rencontre une double limite.

La plus actuelle est sans doute le risque de l'indifférenciation et la construction d'un propos qui, constatant les problèmes vécus fortement par les jeunes – chômage, violence –, aboutit insensiblement à faire de la jeunesse un problème. Or, si tous les jeunes font la rencontre des profondes mutations de notre temps, ils en sortent, plus que par le passé, éloignés et inégaux dans leur destin.

La seconde limite de l'établissement de la jeunesse comme un en-soi est celui de la séparation d'avec les autres âges de la vie et, par voie de conséquence, l'automatisation de son "traitement" (*induisant l'affrontement des générations*).

Pourtant, quelle que soit l'urgence de ce qu'elle vit, c'est bien par ce qu'elle annonce qu'il faut prendre la jeunesse au sérieux. Aujourd'hui, elle nous donne à voir la transformation des formes et des rapports à l'emploi, l'évolution des rapports entre les sexes et les relations familiales, de nouvelles gestions du temps [...]. »

Définitions

... Jeune

Être jeune, peu avancé en âge par rapport à la durée de vie moyenne de son espèce ; un jeune, qui est dans la jeunesse.

... Jeunesse

État d'un être vivant jeune ; pour les personnes, temps de la vie entre l'enfance et la maturité ; âge, adolescence. Dans l'usage, « jeunesse » a souvent un sens large et peut comprendre les dernières années de l'enfance et les premières années de la maturité ; la notion varie sensiblement avec l'âge de celui qui en parle.

... Accueil de loisirs

Accueil sans hébergement à caractère éducatif de 7 à 300 mineurs inscrits à l'école, fonctionnant au moins 2 heures par jour et plus de 14 jours par an (de septembre à septembre), proposant une offre diversifiée d'activités aux publics le fréquentant avec régularité.

2 • • L'ANIMATEUR ET SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

... Accueil de jeunes

Accueil collectif à caractère éducatif (accueils de loisirs particuliers). Il comprend de 7 à 40 mineurs âgés de 14 ans et plus, répondant à un besoin social particulier résultant d'un diagnostic, explicité dans le projet éducatif. La circulaire du 22 novembre 2006 précise qu'il s'agit d'une dérogation au régime général.

... Accueil jeunes

Structure recevant des jeunes sur des critères ne répondant pas au cadre réglementaire d'un accueil de loisirs.

Modalités de déclaration d'un « accueil de jeunes »

- Réaliser un diagnostic.
- Déterminer le besoin social.
- Établir les conséquences.
- Formaliser les choix opérés dans le projet éducatif.
- Proposer une convention au directeur départemental de la jeunesse et des sports ayant intégré depuis 2010 une direction départementale de la cohésion sociale ou de la cohésion sociale et de la protection des populations, en même temps qu'une déclaration d'accueil de jeunes.

Ressources

- > Guide *11-18 ans en Seine-et-Marne, d'un espace accueil à un CLSH*.
- > Revue trimestrielle *Point Doc Jeunesse*, revue hebdomadaire jeunesse *Galaxie ACTU*, et autres nombreuses documentations à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire à Marly-le-Roi (78), désormais à Paris dans le 13e arrondissement, et sur le Net : www.injep.fr
- > Site ministériel : www.jeunes.gouv.fr/
- > *Les Jeunes de 1950 à 2000, bilan des évolutions*, INJEP, 2001.
- > *Le Partenariat, la collaboration des différents acteurs pour la réussite des jeunes*, Élisabeth Bautier, www.cndp.fr/revuevei/hs1/bautierhs1.pdf
- > Sur le portail de la culture : www.culture.fr/fr/sections/themes/espace_jeunes
- > Le site des droits des jeunes : www.droitsdesjeunes.gouv.fr
- > Repères pour l'éducation à la sexualité et à la vie : eduscol.education.fr/D0060/reperes.pdf et d'une façon générale, ressources éducatives sur www.educasource.education.fr
- > « Les Jeunes et le risque », *Agora Jeunesse* n° 27, L'Harmattan, 2002.

Autour d'une pratique

Rencontres à thème concernées

1. Impact d'Internet
2. Négociations
3. Pratiques pédagogiques sur des « temps courts »
4. Échanges de savoirs
5. De l'idée au projet... la traduire en mots
6. Énergies et environnement
7. Préparer une sortie



Objectifs de ces rencontres

- > Définir et repérer les caractéristiques d'une pratique.
- > Préciser les conditions de mise en œuvre de cette pratique.
- > Dédire des pratiques pédagogiques adaptées aux publics et à la thématique.
- > Animer des ateliers autour de cette pratique.

• • • IMPACT D'INTERNET

Internet

Internet fait désormais partie de notre quotidien. Il a rendu les rencontres plus faciles, la vie plus pratique, l'accès au savoir plus simple et plus vaste... Et pour les moins de 25 ans qui grandissent à l'ère du numérique, les nouvelles technologies n'ont pas de secrets ! (*Est-ce si vrai ? Une étude récente d'Isabelle Breda d'avril 2010 montre que cette affirmation est erronée !*)

Et pourtant, comme tout moyen de communication, Internet peut véhiculer le meilleur comme le pire.

Utilisateur mais aussi acteur, l'enfant, le jeune adulte et l'adulte doivent connaître et appliquer les règles d'éthique et de prudence pour leur sécurité, mais aussi les règles du respect de la vie privée, du droit à l'image, du droit d'auteur, etc.

Images

[Extraits des propos de Serge Tisseron recueillis dans Télérama du 1er novembre 2000.]

Les images sont l'occasion, selon lui, de plaisirs intenses et importants. Pour assimiler nos expériences, nous devons d'abord nous créer des représentations personnelles. Or, quand on ne trouve pas les mots pour les formuler, reste le corps (les gestes, les mimiques, les larmes ou le rire) ou... les images ! Mentales ou matérielles (les enfants dessinent beaucoup, certains adultes vivent avec leur appareil photo à la main), celles-ci nous permettent souvent de faire ensuite le chemin jusqu'à la parole.

Il n'y a pas d'images violentes en soi, cela dépend de qui les regarde, disait-il. Il reconnaît désormais certains effets objectifs de la violence des images sur les enfants, justement quand ils sont en groupe (*cf. son ouvrage : Enfants sous influence*).

Deux types d'images violentes :

- celles qui captivent. La scène réveille une angoisse vécue et passée, un traumatisme qui se « re-présente » et qui pourrait avoir la chance d'être « dépassé », si une tierce personne est disposée à entendre cette histoire personnelle. Est-ce le cas dans la vie quotidienne ? ;

- celles qui sidèrent. La nature des images « sidère » le spectateur : la tension, la violence physique, le

montage découpé, le rythme rapide calqué parfois sur le battement du cœur, la bande-son excessive qui mélange des expressions de jouissance ou de souffrance, les éclairs de lumière, les taches de sang, etc. Tout cela menace soudain la capacité du spectateur à se créer des représentations. Il a le sentiment d'être débordé, de ne pas avoir le temps de comprendre ce qui lui arrive... Les enfants éprouvent alors des émotions désagréables. L'angoisse, la peur, la colère, la honte doublent ou triplent d'intensité dans les réponses après avoir vu des images violentes « sidérantes » ; le plaisir chute de moitié. Ces images-là sont aussi démobilisantes. Ces enfants sont en état de stress. Ils ont besoin de reconstruire des représentations verbales, imagées et sensorielles... : parler et/ou se représenter des actions. Après des images violentes les postures du corps des enfants pris en entretien sont massivement cohérentes avec les discours. Ces enfants qui parlent ont tout autant besoin que les autres de ces mouvements, contrairement à certaines idées reçues. Ils ont besoin d'un adulte disponible, d'un tiers, pour se restructurer. Est-ce le cas dans les situations de la vie courante ?

Droit à l'image

[Éléments de réflexions disponibles sur le site de la DDCS du Tarn-et-Garonne, www.djjs-tarn-garonne.jeunesse-sports.gouv.fr/phpbb2/viewtopic.php?p=643&sid=f047f54f6b798b1a1475fac10bf47873]

La notion de droit à l'image est associée au respect de la vie privée : « Toute personne a, sur son image et sur l'utilisation qui en est faite, un droit exclusif et peut s'opposer à sa diffusion sans son autorisation. »

Toute publication de l'image d'une personne suppose, en principe, une autorisation de la part de l'intéressé ou de son représentant légal (mineurs et incapables majeurs). Il est très important de préciser, **avec soin**, l'objet de l'autorisation en distinguant, le cas échéant, la prise de vue et sa diffusion sur différents supports et à des fins spécifiques. L'autorisation donnée pour la publication dans un journal ne vaut pas pour sa diffusion sur un site Internet. L'autorisation de filmer une séquence à des fins pédagogiques à l'intérieur de l'école ne vaut pas pour une utilisation hors école, ni pour l'obtention par les parents d'une copie des films. Comme en matière privée, la charge de la preuve de l'autorisation pèse sur la personne qui se prévaut de l'autorisation, le plus souvent l'auteur de la publication. Afin d'éviter toute difficulté d'interprétation quant à la portée de l'autorisation, il est évidemment recommandé de recourir à une autorisation écrite.

La portée du droit à l'image est toutefois amoindrie dans certaines hypothèses (activités publiques ou officielles) au nom du droit à l'information du public (nécessité de rendre compte d'un sujet d'actualité sous réserve de la nature « respectueuse » de la photographie). Attention : le fait que la photo ait été déjà publiée n'affranchit pas nécessairement de l'obligation de solliciter une autorisation aux fins de la publier de nouveau.

La théorie de l'accessoire permet de suspendre le droit à l'image, quand le cliché n'est pas centré sur la personne mais sur un événement d'actualité. Il est, par ailleurs, possible d'écarter la mise en œuvre du droit à l'image quand la personne n'est pas identifiable.

Internet et adultes référents

L'éducateur, l'animateur, l'enseignant, le travailleur social, tout adulte aujourd'hui ne peut plus ignorer ces données. N'a-t-il pas à accompagner les enfants, les jeunes dans cet univers qui est souvent nouveau pour lui et sur lequel la société a encore si peu de recul ?

Ressources

- > *Introduction à l'analyse de l'image*, Martine Joly, Nathan, 2005 (dans le cadre d'un travail sur l'image publicitaire : www.crdp.ac-grenoble.fr/publicite/dossier_definitif/bibliox.htm).
- > *Le Bonheur dans l'image*, Les empêcheurs de penser en rond, 1996.
- > *Y a-t-il un pilote dans l'avion, 6 propositions pour prévenir les dangers de l'image*, Aubier, 1998.
- > *Enfants sous influence, les écrans rendent-ils les enfants violents ?*, Serge Tisseron – psychiatre et psychanalyste –, Armand Colin, 2000, (libertaire.free.fr/tisseron16.html).
- > *Protection de la vie privée et des données personnelles*, Nathalie Maller-Poujol – chargée de recherche au CNRS, directrice de

l'ERICIM, pôle Droit de la communication, université Montpellier-I – UMR 5815, dont un chapitre entièrement consacré au droit de l'image (www.educnet.education.fr/chrgt/guideViePrivee.pdf).

- > « Le Droit à l'image en CVL » (15 avril 2006), (reglementation-cvl.over-blog.com/categorie-587275.html).
- > Educnet, enseigner avec le numérique, en particulier l'onglet « se documenter » et le chapitre « Veille éducative numérique dont le dossier Éduquer à Internet » (www.educnet.education.fr)
- > « Téléchargement illégal », « Internet et téléphone mobile », des dossiers accessibles sur le site Droits des Jeunes (www.droitsdesjeunes.gouv.fr/ddj05/index.php3).
- > Les portails gouvernementaux : Internet (www.internet.gouv.fr) ; signalements ; (www.internet-signalement.gouv.fr) ; délégations aux usages d'Internet – DUI, (delegation.internet.gouv.fr) ; protection des mineurs, dont Internet sans crainte (www.mineurs.fr).
- > Un site d'information de références sur les jeux vidéo et leurs usages : www.pedagojeux.fr
- > Le bonheur est dans la lucarne ? : www.revue-medias.com/Le-bonheur-est-dans-la-lucarne,526.html.

• • • NÉGOCIATIONS

Négociations

Le mot « négociation » provient de « négocier » c'est-à-dire de faire du commerce.

Négociateur, c'est trouver un accord.

Quand on négocie, il faut prévoir sa frustration car il est quasi nécessaire de faire des concessions, compromis, arrangements pour conclure. La négociation apprend à perdre et à gagner.

La négociation sert à éviter d'entrer en conflit mais aussi d'en sortir. Une négociation est positive lorsqu'elle permet de trouver des solutions adaptées convenant aux intérêts communs des parties.

La force d'un bon négociateur consiste à atteindre ses objectifs en conservant le lien si possible, en convainquant ses interlocuteurs et en étant tenace.

Conditions de la négociation : au moins 2 protagonistes, un enjeu, une volonté d'aboutir.

L'objectif de ce type de formation, en dépit du danger que peut représenter le fait de donner des outils à des personnes perverses, malveillantes, est de « développer les consciences ».

Préparation de la négociation

La préparation consiste à poser, réfléchir, définir le problème pour moi, pour l'interlocuteur.

- Quel est le problème ? (Passé, présent ; si possible ne pas aborder le passé qui est porteur de conflit, de guerre, rarement porteur de changement : attention aux cadavres sortis des tiroirs...).
- En quoi est-ce mon problème ? Quelle est ma part de responsabilité ? (Souvent nommer sa responsabilité c'est se positionner en force, c'est faire profil bas mais pas se soumettre ; c'est un moyen prépondérant, utile et efficace pour régler un problème).
- Que se passe-t-il si je reste passif ? La fuite peut être utile : envisager les conséquences futures pour moi, ma situation alors... ; en tout cas, n'entrer dans le conflit que si *Je* le décide.
- Quels en sont les enjeux politiques, collectifs, interindividuels, affectifs ? Être bien clair sur ce point sinon c'est l'affectif qui prend le dessus et alors il est difficile de contrôler la situation...

Il est donc impératif de bien connaître ses propres limites, de les repérer (ce qui me « fait péter les plombs », ce qui m'énerve, ce qui me rend confus) et de trouver son « Téflon » (ce qui me permet de me protéger grâce à l'élaboration de représentations mentales qui m'empêchent de me laisser entraîner dans les affects). Attention aussi à ne pas se justifier, la limite est tenue entre justification et explication...

Quelques manipulations principales interpersonnelles (toute communication est manipulation dans la mesure où tout ce qui est dit exerce une influence sur celui qui reçoit les paroles) :

- culpabilisation (effet culturel et éducatif ; message indirect de l'interlocuteur) ;
- menaces, accusations (si..., tu seras privé de...) [mode extrêmement fréquent, notamment avec les enfants, et si peu positif...];
- victimisation, corde sensible ;
- déresponsabilisation, recherche de prétextes ;
- éducation.

Conseil : être attentif à ce à quoi je suis sensible, à ce qui me touche.

4 antidotes au stress (à une négociation à venir...)

- humour, rire, pour stimuler la dopamine ;
- chocolat noir fortement dosé en cacao (au moins 70 %) pour le magnésium ;
- activité sexuelle ;
- techniques de relaxation (yoga, etc.).

Donc, pour préparer la négociation,

- je définis mon objectif : concret, réaliste, structuré dans le temps, positif.

- je définis ma stratégie (double-gagnant*, gagnant-perdant**, perdant-gagnant***, perdant-perdant****). Globalement il convient d'adopter un comportement en cohérence avec le choix fait.
- je fais la différence entre objectif et position. Pas d'a priori, en particulier quand on n'est pas en position de force. (Est-ce que mon partenaire peut négocier ? Y a-t-il de la place pour ses idées et pour de nouvelles façons de traiter le problème ?)
- je recherche mes forces et faiblesses et celles de mon interlocuteur. On oublie trop souvent les forces de l'influence...
- je définis mon ME-SO-RE (Meilleure solution de rechange **et** meilleure solution de repli : inventer diverses solutions, imaginer des solutions possibles et ce que je fais en cas de mésentente avec l'interlocuteur).

Quelques remarques

- Importance de l'organisation géographique du lieu de la négociation.
- Importance de distinguer le contenu de la forme : en d'autres termes rester doux avec les interlocuteurs (attitude formelle et non verbale) mais demeurer ferme sur le fond (le contenu qui s'exprime dans des mots clairs, précis).
- Être apte à diriger la relation **et** gérer le temps simultanément.

Conseil : pour mieux comprendre, reprendre les notions de jeux psychologiques et du triangle dramatique dans l'analyse transactionnelle.

* Double-gagnant ou gagnant-gagnant : dans l'intérêt commun, mutuel des parties.

** Gagnant-perdant : attitude la plus répandue, réflexion à ses seuls intérêts au détriment de l'autre.

*** Perdant-gagnant : attitude beaucoup plus fréquente que l'on ne pense, se mettre en situation de perdre.

**** Perdant-perdant : attitude prise par ceux qui n'ont rien à perdre car ils ont le pouvoir.

Négociations : méthode

Ne pas oublier de gérer les relations tout en gérant le temps (ne pas être trop pressé).

Introduction à la relation

Style : positif.

Objectifs : contact positif, décider du processus.

Méthode : 3P (Présenter les personnes, Poser le problème, Processus – choisir la méthode).

Phase de consultation

Style : réceptif (écouter).

Objectifs : faire le tour des positions ou objectifs individuels, obtenir des informations, comprendre les enjeux, les motivations, trouver les objectifs mutuels.

Méthode : questionner, écouter ce qui est dit, repérer les non-dits et les ressentis, être exhaustif avant d'agir.

Phase de confrontation (à distinguer d'affrontement)

Style : actif, il s'agit de négocier.

Objectifs : faire connaître ses objectifs, montrer sa détermination, dire sa ME-SO-RE, négocier (!).

Méthode : doux avec les personnes, ferme avec ses objectifs. Accepter des propositions en validant, argumenter, chercher des solutions créatives.

Phase de conciliation

Style : réceptif (chercher accord et adhésion même imparfaits).

Objectifs : identifier les convergences, trouver un accord même imparfait, faire des concessions bilatérales, être d'accord sur les désaccords, coopérer au traitement mutuel du problème.

Méthode : trier accords et désaccords, vérifier le gain mutuel, parler de la solution de repli, laisser une porte ouverte au perdant.

Phase de conclusion

Style : positif (clôturer l'accord positivement).

Objectifs : faire le point, contractualiser, identifier les fragilités éventuelles, dédramatiser les désaccords qui subsistent, retenir et nommer les aspects positifs et réussis.

Méthode : synthèse, tour de table, résumé, écrit.

Danger : relancer ou se laisser relancer dans le conflit.

Pour reconnaître un négociateur dur de type gagnant-perdant :

- il prend une position ferme plutôt rigide (il s'enferme dès le début de la négociation) ;
- il attaque les idées proposées ;
- il attaque les personnes ;
- il n'hésite pas à rompre.

Conseil : plus on se prépare au pire, mieux ça vaut.

Négociations difficiles, les obstacles à la coopération

Fonctionnement des deux systèmes régissant les émotions

Ces deux systèmes s'équilibrent. Un traumatisme psychologique est très souvent lié au fait que la personne n'avait jamais auparavant imaginé ce qui lui arrive. Faute de représentations mentales antérieures, elle ne peut plus mettre en œuvre que le système neurobiologique.

Système mental constitué de	Système neurobiologique constitué de
<ul style="list-style-type: none"> • cognition (pensée consciente) • émotions (affects, émotions psychologiques) • motivation (répulsion – attraction) 	<ul style="list-style-type: none"> • sensoriel • hormonal (adrénaline et corticoïde) • approche – fuite

Précisions sur les émotions

De manière très globale, tout humain est sujet à 4 émotions qui s'équilibrent entre elles (colère, peur, joie, tristesse). Le combiné de ces 4 émotions produit une multitude de sentiments qui donnent les comportements. Les émotions ont leur siège plutôt dans le cerveau « reptilien », aussi, il ne sert à rien de raisonner quelqu'un qui est sous l'empire d'une émotion. Mieux vaut le laisser l'exprimer et attendre un moment propice à l'échange. L'expression des émotions dépend du cadre de référence culturel, social et éducatif de chacun.

Dans les conflits, les émotions les plus prégnantes sont la colère (la nôtre, celle de notre interlocuteur) et la peur (la nôtre, celle de notre interlocuteur).

Les obstacles à la coopération

- Nos réactions personnelles (*Conseil : s'entraîner en se mettant dans des situations difficiles pour se préparer à lutter contre l'agressivité*).
- Les émotions de notre interlocuteur.
- Les positions prises par l'un ou/et l'autre.
- Les insatisfactions de l'un ou/et de l'autre (d'où l'importance d'être clair sur les objectifs et sur les seuils de résultats anticipés – le plus et le moins).
- Le pouvoir de l'un ou/et de l'autre qu'il soit de nature statutaire ou d'influence (en tout cas n'user du pouvoir statutaire qu'en dernier recours).

La stratégie du contournement (pour faire face aux obstacles)

Monter au balcon (prendre du recul, de la hauteur, avec soi-même, avec la situation), « monter sur la table des négociations ».

- Ne pas riposter.
- Ne pas céder.
- Ne pas rompre.

Donc, diminuer les enjeux.

[Plus une personne est manipulée sur des bases émotionnelles, plus il est aisé de la déstabiliser.]

- Repérer les tactiques : obstruction, attaques personnelles, trucages (informations erronées, décision repor-

tée, surenchère du dernier instant).

- Confronter le processus : dire qu'on a repéré la tactique (tout ce qui touche à la forme du débat : le ton, les propos tenus, l'attitude) ; ces éléments disent souvent plus que ce qui est dit.
- Se taire et/ou demander une suspension de séance : surtout ne pas prendre de décision dans le feu de l'action.

Passer dans son camp (se mettre au service, à partir de l'intérêt de son interlocuteur, utiliser la force de son interlocuteur comme dans la pratique de l'aïkido).

- Faire la distinction entre la personne et son comportement (confronter le comportement sans attaquer la personne).
- Reconnaître le point de vue de l'interlocuteur (différent de « être d'accord »).
- Prendre sa part de responsabilité, même infime et l'exploiter en position basse (faire profil bas).
- Exprimer son point de vue après avoir reconnu la validité du sien (technique d'aïkido).

Recadrer (mettre dans un autre contexte, se centrer sur les intérêts mutuels, inventer des options créatives, discuter des critères équitables).

[Si tu me donnes un euro et que je t'en donne un, nous avons chacun un euro ; si tu me donnes une idée et que je t'en donne une alors nous avons chacun deux idées...].

- Recadrer la position : traiter la position comme une contribution à la discussion
- Recadrer les tactiques : mettre à l'épreuve l'obstruction (lui demander de faire l'inverse ; plus il contredit les points de vue, plus il nous permet de réfléchir) ; plus l'interlocuteur attaque, plus il compte sur nous ; se poser la question : comment puis-je m'assurer que ce n'est pas un trucage.

Lui faire un pont d'or (essayer de satisfaire l'autre)

- Satisfaire les intérêts non satisfaits de son interlocuteur (lui en proposer plus qu'il n'en demande, montrer qu'on a le souci de ses intérêts).
- Proposer à son interlocuteur de réfléchir à des solutions plus intéressantes que sa position initiale.
- Ne pas exiger d'engagement définitif avant la fin de la négociation.
- Le cas échéant, aider l'autre à sauver la face et/ou à expliquer (à ses coéquipiers, les modifications de l'accord envisagé par la position).

Se servir de son pouvoir (à n'utiliser qu'au final, sinon est ressenti comme une menace).

- Informer l'interlocuteur de la conséquence de ses choix (voilà ce qui va se passer si...).
- Montrer sa ME-SO-RE et l'utiliser sans menacer.
- Former une coalition (utiliser sa hiérarchie, recourir à un tiers).
- Montrer qu'une porte est ouverte.
- **Viser la satisfaction plutôt que la victoire.**

Les 4 premiers points sont du registre de l'influence alors que le dernier point concerne le statut.

Négociations, synthèse : n'avez-vous rien oublié avant de partir ?

Dans la préparation

- Comment voyez-vous le problème ?
- Comment votre interlocuteur voit le problème ?
- Quel est votre objectif ? le sien ?
- Votre ME-SO-RE (repli, rechange) ? la sienne ?
- Les intérêts mutuels ?
- Quelle est sa position ? la vôtre ? comment éviter de ne pas rentrer dans sa position ?

Au cours de la rencontre

- Contact : comment structurer de façon positive ?
- Comment gérer vos besoins ? (Téflon)
- Comment obtenir des informations ?
- Confrontation : quand et comment marquer votre détermination ?

3 • • • A PROPOS D'OUTILS D'ANIMATION • • • • • • • • • •

- Conciliation : que cédez-vous ? qu'offrez-vous ?
- Conclusion : que validez-vous ? quand vous revoyez-vous ?

Ressources

- > *Comment réussir une négociation*, Ury et Fischer, Seuil, 1982, 1re édition, octobre 2006, 3e édition.
- > *Comment gérer les personnalités difficiles*, François Lelord et Christophe André, éd. Odile Jacob, 1996.
- > *La Force des émotions*, François Lelord et Christophe André, 2001.
- > *L'Art de la guerre*, Sun Tzu, 1913 (*L'Art de la guerre* est le premier traité de stratégie militaire écrit au monde. Son auteur y développe des thèses originales qui s'inspirent de la philosophie chinoise ancienne).
- > *Relation d'aide, formation à l'entretien*, Presse Universitaire du Septentrion, 2003 ; *Charte de vie relationnelle à l'école*, Albin Michel, 1995, [à transposer] ; *T'es toi quand tu parles*, Albin Michel, 1992, Jacques Salomé (www.j-salome.com/01-info/accueil.php).

● ● ● PRATIQUES PÉDAGOGIQUES SUR DES « TEMPS COURTS »

Qu'est-ce qu'un « temps court » et pour qui ?

La notion de temps est liée intrinsèquement à un lieu et une période.

[Extraits de *L'Art du temps* de Jean-Jacques Servan-Schreiber]

Le temps actuel, moderne, est unique, rythmé et encombré ».

Unique, puisque toute la planète est synchrone ; seuls changent selon les fuseaux horaires, les chiffres des heures.

Rythmé, parce que toutes les habitudes sociales nous enserment dans un réseau dont les mailles sont chiffrées en temps (horaires de travail, des repas, des réunions, des informations, de l'ouverture des magasins, du programme de TV, du départ du train, etc.).

Encombré, car pour subsister matériellement dans cette société complexe, nous avons dû devenir plus performants que nos prédécesseurs. Cet accroissement considérable de notre productivité implique de faire tenir davantage d'activités dans le temps unique qui nous est alloué. Tout cela est fort récent. Etc. [...].

Les temps peuvent être multiples à l'échelle d'un individu (« temps du corps, des loisirs, du plaisir, de la consommation, des voyages, du repos, de l'amour, des autres, de la famille, de la lecture, du développement, de la création, de la méditation, de la régression, de la solitude », etc.).

Le même temps peut paraître pour un même individu, selon le moment, selon son humeur, une éternité ou un instant.

Alors qu'est-ce que peut être un « temps court » dans le cadre d'une structure de loisirs du point de vue d'un professionnel sinon tous ces temps qui relient les « temps forts » d'une journée ?

La notion de « temps courts » est directement liée à une conception du « vivre ensemble » qui se traduit dans les projets formalisés ou non (éducatif, pédagogique, de fonctionnement, d'activités, etc.). Il peut s'y vivre des activités de vie quotidienne, d'animation et de loisirs, l'effectif du public peut y être stable ou en entrée et sortie échelonnée.

Aussi, ces « temps courts », vécus comme anodins, participent tout autant à la qualité de la vie dans une structure de loisirs, en particulier auprès des publics jeunes.

« Ce sont les petits bonheurs fragiles du quotidien qui ont le plus besoin d'être accueillis [...] pour s'amplifier plus loin dans la vie de chacun. »

Danielle Rapoport, psychologue.

Dans quels lieux, quels espaces ?

La notion d'espace et les priorités que l'on se donne quand on s'installe dans un lieu sont à prendre en compte dans les pratiques éducatives sur les temps courts (cf. Chapitre II, Espace).

Quelle est la fonction de l'animateur ?

L'animateur par son attitude et grâce aux différentes situations qu'il propose doit permettre à l'enfant, aux enfants, de satisfaire leurs besoins vitaux, fondamentaux. Connaître ces besoins permet souvent de comprendre, reconnaître le comportement d'un enfant, d'un groupe d'enfants et ainsi d'adapter l'environnement dans un temps donné en lien avec ce qui est observé et ce qui est connu (cf. Chapitre II Métier d'animateur).

Dans quel « projet » se situe mon action ?

« Un projet est un processus d'actions construit à partir d'un diagnostic de situation, du choix d'objectifs cohé-

rents par rapport à cette situation et de différents moyens à mettre en œuvre pour répondre à une problématique précise. Les actions, articulées entre elles, visent à transformer la « situation initiale insatisfaisante » en « situation résultante satisfaisante ». Les résultats sont mesurables et programmés dans le temps. L'élaboration est collective tout comme son objet. Le projet peut partir d'une demande (population), d'une commande (institution), ou d'une initiative (professionnelle et/ou population). » Définition proposée par *Jean-Paul Jeannin*, socio-analyste, intervenant en entreprise en conduite de projets. (cf. Chapitre I, Précarité et projet).

Quels jeux, quelles activités ?

Le jeu est l'activité première et naturelle de l'enfant. Il est le principal outil de construction de sa personne.

- Le jeu est commun à tous les êtres humains. Il n'y a pas de but extérieur à lui-même (on ne joue que pour jouer !). Il implique une certaine liberté (le jeu ne peut être contraint). N'importe quelle activité peut donner lieu à des jeux. Il implique le plaisir.
- Pour certains psychologues le jeu s'intègre étroitement dans l'intelligence.
- Jouer – seul, avec l'autre, avec les autres, librement, de façon organisée par l'adulte – permet de grandir.
- Les jeux de fiction permettent aux enfants de construire des savoirs partagés. Ils supposent l'établissement de conventions communes permettant à chaque partenaire de comprendre les « dire » et les « faire » de l'autre. Ils ont un déroulement interactif. Ils nécessitent la compréhension mutuelle. Ils impliquent la reproduction de situations déjà vécues, l'identification à des personnes, le développement de l'imaginaire et de la créativité de l'enfant. C'est par l'aménagement de l'espace que les équipes d'animation vont pouvoir favoriser les jeux de fiction en installant des coins à jouer. Ces agencements nécessitent de prévoir des espaces de rangement qui représentent des repères structurants pour les enfants et les adultes.

Toute activité, qu'elle soit d'animation, de vie quotidienne, demande des temps de préparation, une méthodologie à définir en commun, des décisions, des concrétisations, des évaluations, un bilan.

Comme dans toute situation pédagogique, il n'y a pas de recette unique. En revanche, il est tout à fait possible de se constituer, à partir de ses connaissances, de ses expériences, de celles des autres, de super listes, sortes de pense-bête, qu'il conviendra d'actualiser au fur et à mesure et de les adapter précisément à l'activité envisagée. En effet, en fonction de la réflexion menée, les angles d'approche de la constitution d'une liste sont différents. Ainsi, elle peut être constituée autour de l'aspect temporel de l'activité en traitant l'avant, le pendant et l'après. Mais elle peut également s'envisager au niveau de l'organisateur, de l'équipe, des familles, de la structure d'accueil, des participants (adultes et enfants), des partenaires, du type d'activité, de la sécurité, etc. ou encore se construire sur la base des niveaux de responsabilité : celui de l'organisateur, de l'équipe de direction, de l'animateur.

Conseil : se constituer au fil du temps des listes de ressources dans lesquelles puiser quand les conditions ne sont pas optimum, dans une phase de « latence ».

Ressources

Activités / « projets »

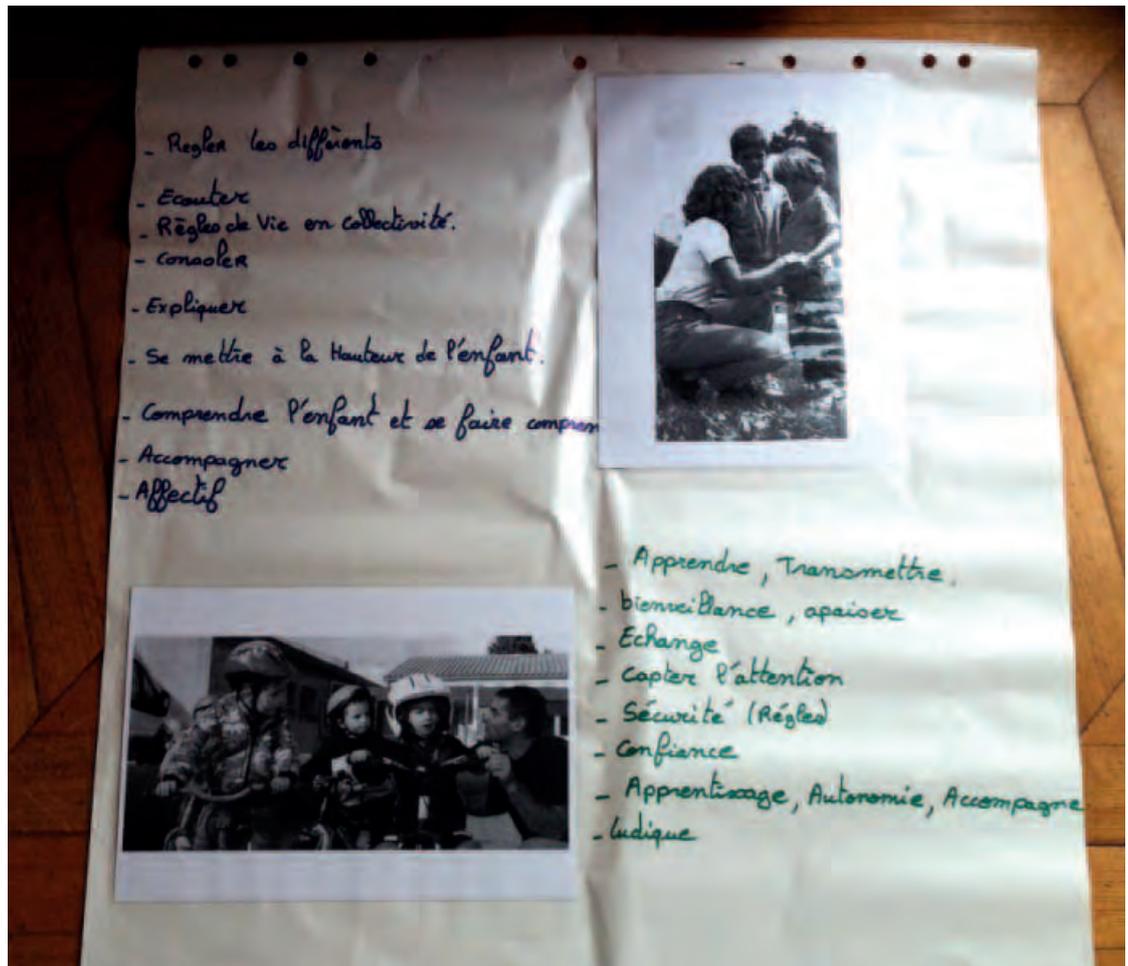
- > « Apprendre, se distraire et créer avec le jeu, 10 jeux à fabriquer », Alain Bideau, *Chronique sociale*.
- > Fiches méthodologiques pour « préparer une activité jusqu'au bout » proposées sur le site de Planet'anim : www.planetanim.com/modules/smartsection/item.php?itemid=4 et ICAARR www.planetanim.com/modules/smartsection/item.php?itemid=5.
- > Des sites de jeux, de coloriages et d'activités pour les enfants, www.letopweb.net, www.annuaire-enfants-kibodio.com/activites-loisirs/, www.planetanim.com
- > Tous les sites des grandes associations d'éducation populaire dont l'objet porte sur l'enfant : FRANCAS, CEMEA, UFCV, etc.

Fonctionnement

- > « Individu/collectif, pour éviter le divorce », *Anim'Magazine* (UFCV) de mars-avril 2005.
- > Toutes les revues et tous les sites des grandes associations d'éducation populaire dont l'objet porte sur l'enfant.

Temps

- > *L'Art du temps*, Jean-Jacques Servan-Schreiber, Lgf, 1985.
- > Les travaux de François Testu sur les rythmes de vie de l'enfant et les rythmes scolaires.
- > *Les Rythmicités de l'enfant, des rythmes sous influence*, Nadine Le Floch', JPA, octobre 2004.



« Vivre pleinement son enfance,
 c'est accorder l'attention
 et le respect pour cet Autre
 que représente l'enfance
 dans sa vérité. »

Michel Richard, psychologue, psychothérapeute, philosophe.

● ● ● ÉCHANGES DE SAVOIRS

Des mots-clés

Réciprocité
Solidarité
Échange
Transmission
Participation...



Le rôle d'un animateur dans un projet d'échanges de savoirs entre enfants et jeunes

Dans l'échange de savoir, l'enfant devient l'**acteur principal** et non plus l'animateur dont le rôle va consister à donner à l'enfant et au groupe les conditions nécessaires à la construction de leurs compétences.

Son rôle sera alors de :

- favoriser le repérage des compétences et des savoirs chez chacun ainsi que ses désirs d'apprendre ;
- faciliter et accompagner l'organisation des échanges, la répartition des tâches, la création d'outils de fonctionnement... ;
- consolider le savoir-faire de l'enfant ;
- mettre l'enfant en compétences de savoir faire faire.

Les arbres de connaissances

L'arbre de connaissances est un outil dynamique privilégiant l'interaction. L'arbre de connaissances permet d'identifier dans un espace restreint les personnes à qui on pourrait s'adresser. Il incite à faire appel à l'autre et participe à l'enrichissement collectif. Il est source de reconnaissance de soi et des autres.

Le partage des savoirs aujourd'hui

[Extraits d'une interview de Michel Serres, membre de l'Académie française, professeur de philosophie à la Sorbonne (Paris) et à l'université de Stanford (États-Unis). Propos recueillis par Luis Join-Lambert et Pierre Klein « Des autoroutes pour tous », revue Quart-Monde, n° 163, mars 1997.]

Les nouveaux moyens de communication vont changer le savoir, le sens... l'*homo sapiens*, probablement. Une chance extraordinaire de secouer l'ordre social actuel du savoir, en œuvrant avec les plus démunis d'aujourd'hui.

Revue Quart-Monde : Les nouvelles techniques de communication, avec les réseaux Internet entre autres, sont-elles une menace ou un espoir pour les plus pauvres ?

Michel Serres : La nouveauté, c'est la disparition de la concentration du savoir. Jusqu'ici, toute l'entreprise de formation consistait pour chacun d'entre nous à franchir, non pas une, mais plusieurs distances, entre son lieu de naissance, de départ, et l'endroit où se trouvaient concentrés les éléments du savoir : bibliothèques, universités, laboratoires, muséums d'histoire naturelle. Cette situation date aussi bien de la bibliothèque d'Alexandrie que de l'Académie de Platon ; ensuite, on trouvera les universités, les écoles... On est à une distance spatiale de cet endroit mais peut-être aussi à une distance sociale si l'on n'est pas né dans la bonne classe, à une distance linguistique, si nos parents ne parlaient pas le bon langage, à une distance financière, à une distance pathétique même, lorsqu'on n'ose pas s'approcher. Et la pédagogie de jadis était tout un parcours du combattant pour parvenir aux sources du savoir.

La nouveauté de notre monde est que la personne ne se déplace plus, mais le savoir lui-même arrive à la personne au moyen de ces réseaux de communication. Et là, quelles que soient les craintes, les probabilités que certains, ou certaines classes, s'approprient ce trésor sont beaucoup plus faibles. Jusque-là, le savoir était concentré, accumulé exactement selon les règles du capitalisme, même s'il n'a jamais été analysé comme tel.

La France contemporaine réalise, à l'heure d'Internet, la Grande Bibliothèque comme une survivance du monde d'autrefois. Elle concentre le savoir quand les réseaux permettent de consulter n'importe quel livre à n'importe quel coin de la planète...

Revue Quart-Monde : Dans *Le Premier homme*, Camus montre comment son instituteur ne l'instruit pas seulement des matières scolaires mais le rapproche du savoir en allant convaincre sa grand-mère de le laisser poursuivre sa scolarité. Le premier obstacle chez les défavorisés est de faire confiance à leur propre intelligence.

Michel Serres : C'est ce que j'appelais tout à l'heure la distance pathétique. Je ne veux pas dire que le réseau abolira toutes les distances. Il n'empêchera pas des relations humaines comme celles décrites dans *Le Premier homme* de Camus. Mais il mettra la possibilité de savoir à la disposition de tous. Au fond, nous étions démocrates pour tout, sauf pour le savoir. Il était défendu, non seulement par des distances, mais aussi par des obstacles : « le mérite », l'idée qu'il faut être intelligent. Rien ne vous empêche maintenant de créer pour ATD Quart-Monde, un serveur que les gens pourront consulter gratuitement.

C'est une nouveauté aussi grande qu'à l'époque de l'imprimerie où le savoir n'était qu'à la disposition de très peu de personnes. Mais il est allé à ceux qui pouvaient se payer les livres. Maintenant, il va à tous, en tous lieux, et c'est un très très grand espoir, un espoir de type démocratique...

Revue Quart-Monde : Il reste cependant un autre aspect du savoir qui est sa présence dans une vie sociale, dans une communauté. L'appropriation « capitaliste » du savoir ne tient pas au savoir mais à une manière de vivre ensemble...

Michel Serres : La manière de vivre ensemble avait déterminé un certain nombre de liens sociaux, de liens hiérarchiques, de liens de valeurs marchandes, de liens d'argent... Mais – sauf cas exceptionnels dans de petits monastères ou de petites écoles – pas de liens découlant du savoir ou de l'information.

Aujourd'hui, le lien social peut passer par là. Au chômeur, on croit devoir donner une formation professionnelle, ainsi qu'une information à l'exclu pour en faire un citoyen. L'insertion, la formation, l'enseignement sont trois problèmes qui doivent être réglés ensemble. Ainsi, l'enseignement prend la totalité de la société, non seulement dans la formation intellectuelle et professionnelle, mais aussi dans l'« être ensemble » des citoyens.

Dès aujourd'hui, la formation va devenir évolutive pendant toute la vie et le lien d'information s'introduira de plus en plus à l'intérieur même du lien social. Autrefois, nous avions une société de rétention d'informations plutôt que de diffusion. C'est pour cela qu'il y a des exclus.

Revue Quart-Monde : Pourquoi cela changerait-il ?

Michel Serres : Parce que maintenant, les moyens techniques sont là. Autrefois, lorsqu'une papeterie perdue dans la forêt des Landes faisait faillite, l'ouvrier n'avait plus qu'à prendre son baluchon et parcourir à pied les distances dont je parlais... Aujourd'hui, il devrait pouvoir trouver à sa mairie ou à son ancienne école, ouverte après dix-sept heures pour les adultes, tous les renseignements et informations pour transformer sa vie. En négatif, il y a l'énorme crise que nous traversons en matière de chômage et d'économie et, en positif, il y a la technologie qui est là. Tout le monde sait que la seule façon de s'en sortir est d'améliorer les techniques d'information, de formation...

Revue Quart-Monde : Mais il demeure une concurrence très forte que la rareté de l'emploi ne décourage sûrement pas. Partager mon savoir avec mon voisin n'est pas forcément dans mon intérêt...

Michel Serres : L'économie est fondée sur l'échange, qui est fondé sur la rareté. Vous avez deux francs et j'en ai zéro. Si vous me les donnez, j'aurai deux francs et vous zéro. C'est un jeu à somme nulle. Le savoir a exactement la structure inverse. Vous ignorez le théorème de Pythagore et je le sais. Si je vous en donne connaissance, vous allez le recevoir et, pourtant je le garderai. Ce n'est pas un jeu à somme nulle.

Le savoir est le lieu de la non-rareté, à l'opposé de l'économie. Il est vrai que l'on a toujours classé le savoir comme une rareté économique. Mais, qui vous dit que de savoir réparer une mobylette est moins intéressant que de savoir la mécanique quantique ? Dans cette société où les éboueurs deviennent plus importants que les physiciens, le savoir est en train de s'égaliser. Bien sûr, certains ne sont pas d'accord. Ils essayeront de mettre

obstacle à cette diffusion du savoir afin de le garder pour eux seuls : afin qu'il reste lié au privilège, au mérite... Je crois inévitable, avec les réseaux, que tout le savoir soit à la disposition de tout le monde. Et j'y travaillerai, c'est le moment maintenant. Il n'y aura plus à acheter le savoir. On achète des livres, on achète tout le savoir, on n'achètera plus rien.

Revue Quart-Monde : Reste néanmoins le problème du secret : secret de fabrication, de compréhension.

Michel Serres : Une fois que l'information circule, il ne peut plus y avoir de rareté nulle part. Le réseau est un lieu où l'on ne cache plus rien. Mon grand espoir est que sur le réseau, le vrai pirate soit le pirate de la vérité, c'est-à-dire qu'il y lance tout. La disparition du secret complet était un phénomène absolument imprévu il y a dix ou vingt ans. Aujourd'hui encore, les grandes firmes achètent des savants, des secrets de fabrication, et c'est une des difficultés de la recherche scientifique. Demain arriveront dans les laboratoires, des pirates qui mettront tous les secrets dans le réseau. Le savoir ne sera plus dans des lieux, des espaces de rareté que la société protège. Il va être un océan, un volume dans lequel la société se plonge, se perd. La rareté pourra venir de l'énormité de l'information, mais on trouvera des parades en travaillant sur des navigateurs de plus en plus puissants.

En fait, il va naître une nouvelle manière d'appréhender le savoir dont nous n'avons pas idée. Car c'est la tête humaine qui change fondamentalement, comme elle a changé à la Renaissance. Savez-vous que la transmission de pans entiers de science est en train de s'effondrer en ce moment ? Déjà, des universités prestigieuses aux États-Unis voient décliner le nombre d'étudiants en mathématiques parce que, dans l'univers actuel, on n'a plus besoin de ce type de mnémotechnique, de ce type de fonctionnement intellectuel.

Revue Quart-Monde : Parce qu'il est déjà présent dans toute l'information que l'on peut avoir, on n'a plus besoin de le maîtriser soi-même, c'est bien cela ?

Michel Serres : En partie. On est encore loin de pouvoir évaluer ce qui va disparaître, mais les transformations épistémologiques me paraissent beaucoup plus profondes même qu'à la Renaissance. Dans le volume d'information où la société nagera, « surfera », elle aura des chances de démocratisation inconnues jusqu'à ce jour. Cette évolution n'est pas une malchance pour les milieux les moins instruits d'aujourd'hui.

En effet, quel est l'unique livre qu'ont chez eux les gens qui n'ont pas d'argent ? C'est le dictionnaire, le *Petit Larousse*. Leur apprend-il des mathématiques, de l'histoire, de l'économie ? Non. C'est un livre très spécial dans lequel la jouissance est de « surfer », de se débrouiller dans ce grand espace d'information. Internet n'est rien de plus qu'un immense dictionnaire, un gigantesque espace dans lequel le corps se déplace.

L'intelligence n'est pas de savoir évidemment comment on déduit... Pour Montaigne, ce n'était plus une « tête bien pleine », la diffusion de l'imprimerie détrônait cette mémorisation des voyages d'Ulysse, des contes... , qui servaient de supports aux connaissances de l'époque. Déjà Montaigne ne trouvait plus de sens à mémoriser une bibliothèque potentiellement illimitée. Mais sur Internet, faut-il encore une « tête bien faite » ? Peut-être « surfera » mieux un « pied bien démerdard ». Voilà la définition de l'intelligence d'aujourd'hui. Celui qui courra le mieux avec ses deux pieds ne sera pas forcément polytechnicien agrégé de philosophie ; ceux-là auront la tête trop lourde pour se débrouiller là-dedans... Par conséquent, il y aura des chances nouvelles pour des gens que l'ancien monde traitait de débiles. C'est un nouveau départ avec des chances également réparties.

L'homme se promènera dans le volume de l'information comme il se promène dans les forêts et les montagnes, pour explorer le monde physique. Jusqu'ici, le savoir était un lieu d'apprentissage de la déduction, de l'induction, de la mémoire. Il devient aujourd'hui un lieu de promenade. Cela n'est jamais arrivé.

Revue Quart-Monde : L'enjeu essentiel d'aujourd'hui est donc l'accessibilité de ces nouveaux canaux à tous les enfants.

Michel Serres : L'accessibilité est en théorie libre et pas chère. Le prix estimé d'une « université à distance » au nouveau campus installé par un gouvernement précédent dans la couronne externe de Paris est de 1 %, un centième... Avec seize fois moins d'argent que les quatre tours à huit milliards de la Grande Bibliothèque, on aurait mis tout le savoir concentré à la disposition de soixante millions de personnes. Sans qu'elles aient à payer leur billet de seconde classe de Biarritz à Paris...

Comme vous le savez, l'énergie qui se balade dans les réseaux n'est même pas à l'échelle entropique. Donc ces choses-là sont quasiment gratuites.

Revue Quart-Monde : Le coût des logiciels et de la course à la sophistication n'est pas négligeable. Pourtant, vous disiez que le temps d'accès d'un chercheur américain à une base de données est cent fois moins élevé que celui d'un chercheur en Afrique qui a un matériel, des liaisons, beaucoup moins puissants.

Michel Serres : C'est vrai. Pour le moment, cette avancée technologique profite surtout aux riches, comme d'habitude, mais il peut en être autrement. Les Américains essayeront, bien sûr, de garder la priorité, mais pour nous qui sommes plus démocrates, plus républicains, plus « partageurs », cela peut nous aider beaucoup. Je suis optimiste, né optimiste...

Je pense à Claire Hébert-Suffrin, enseignante, formatrice et cofondatrice des réseaux d'échanges réciproques de savoirs, qui a créé, il y a quinze ans, un réseau d'« Échanges de savoir », sans ordinateur à l'époque. Elle a mis en rapport quelques personnes susceptibles d'échanger leurs connaissances, de russe, de réparation de mobylette, de physique nucléaire, de tout, mais en dehors de l'idée d'argent. C'est devenu un réseau de vingt-cinq mille personnes qui s'étend dans presque toute l'Europe. Elle a eu une intuition vraie de ce qu'est le savoir : le partage, la gratuité, l'échange, l'espace. Si nous mettons tout cela sur ordinateur, cela devient la véritable université.

Revue Quart-Monde : Cette conception nous intéresse et nous déconcerte en même temps. Le père Joseph Wresinski, fondateur de notre mouvement, a toujours demandé à ceux d'entre nous qui sont des universitaires de convaincre les universitaires que l'on avait besoin de leur savoir.

Michel Serres : À l'époque, le père Joseph Wresinski avait raison, mais maintenant vous n'avez plus besoin d'eux. Le savoir est à votre disposition, voilà la différence.

Revue Quart-Monde : Il distinguait, par ailleurs, différents savoirs. Celui des universitaires et celui des « gens de terrain » ne sont pas les mêmes. Celui-là est un savoir empirique, ratifié, modifié par l'expérience de vivre. Le père Joseph Wresinski disait : « Apportez votre savoir mais surtout, ne les empêchez pas d'élaborer le leur. »

Michel Serres : C'est justement ma lutte. Je suis en opposition violente avec tout ce que les politiques font aujourd'hui en France, en matière d'informatisation ou de mise en réseau des écoles. Ils vont partir d'en haut, des spécialités, des inspecteurs... et vont rendre obligatoire... C'est la copie de l'ancien monde sur le nouveau monde, les dinosaures plus Internet.

Mon idée serait de ne pas partir des notions de savoir, de formation, de compétence, mais de connecter les hommes entre eux selon leurs besoins et leurs possibilités. Les exclus seront déjà moins exclus s'ils sont ensemble et, de cette connexion, va naître une demande. La pédagogie classique actuelle est une offre qui ignore la demande. Elle met des marchands d'œufs sur la place du village alors qu'il n'y a pas d'acheteur. Les professeurs ne se soucient pas de la demande.

Il faut inverser le sens de la pédagogie et partir du problème de l'insertion. L'insertion, c'est d'abord de donner aux exclus, aux pauvres gens, la possibilité de former une vraie communauté, de dialoguer entre eux, de parler entre eux de leurs besoins. À ce moment-là, il y aura des « demandeurs d'œufs », ils seront très vite intelligents et sauront chercher vite le savoir. Pendant ce temps-là, les offreurs, le Centre national d'enseignement à distance, l'université, auront préparé des serveurs gratuits. Ce sera une vraie révolution qui ne partira pas d'en haut.

Avec le changement de support, tout va changer : le savoir, le sens, la tête humaine, comme à l'époque de la diffusion de l'imprimerie.

Je crois donc que l'avancée prodigieuse des techniques actuelles, n'est pas historique mais hommieenne, pas de l'ordre de l'histoire mais de l'évolution.

Lorsque le cerveau se débarrasse de certaines charges, il se libère pour d'autres. La mémoire libérée par l'imprimerie à l'époque de sa diffusion, a permis d'inventer la physique, un peu comme les mathématiques à l'époque de l'écriture. Cela se compare à l'évolution de l'homme vers la station debout. Ses pattes de devant désormais libres pour la préhension sont devenues des mains, libérant ainsi la bouche de cette tâche. L'homme a alors pu se mettre à parler. Ce changement de sens était imprévisible.

Revue Quart-Monde : Nous sommes enthousiastes et en même temps troublés. Tout cela nous donne une très grande responsabilité. Permettez-nous de vous citer le père Joseph Wresinski : "Nous n'allons pas attendre l'achèvement de nos mutations... pour nous ranger aux côtés des plus pauvres, d'autant moins que ces mutations réalisées sans eux et sans tenir compte de leur expérience ne leur serviront pas pour après. La grande pauvreté que nous emmenons vers une nouvelle société ne disparaît pas ainsi comme par enchantement. Il faut nous en défaire par la construction même de cette société, sinon elle sera à nouveau comme incrustée dans ses murs." Vous nous avez parlé de l'histoire des grands changements. Or, la pauvreté de l'ancien monde est restée, incrustée dans les murs de la Renaissance, et elle est toujours là. Ces nouveaux canaux vont amener en quelque sorte un homme nouveau. C'est « une année de grâce », on va remettre les dettes du savoir ou de son absence. Mais l'homme nouveau sera-t-il automatiquement moins inégalitaire ?

Michel Serres : Le fait de la circulation de l'information est une variable principale qui transforme tout. Ne pas préparer ce nouveau monde pour les plus pauvres serait aveugle et "salaud". Ce serait préparer un monde encore plus cruel que l'actuel. Si l'on ne prend pas ce virage-là, on risque de précipiter ce monde dans une pauvreté plus grande encore.

Aujourd'hui, l'absence de savoir n'est plus un handicap. C'est la nouvelle donne. Aujourd'hui, c'est la remise des dettes, comme vous le dites, c'est « la rédemption » du savoir. Mais, il faut que cette remise à zéro profite aux plus faibles. Il y a pour eux, cette chance, cette possibilité d'un nouveau départ, maintenant. C'est le moment.

Ressources

- > « Partager des savoirs, construire le lien », Claire Hébert-Suffrin (direction) et Réseaux d'échanges réciproques de savoirs, préface de Michel Serres, *Chronique sociale*, Paris, 2001.
- > « Le travail de la sagesse et de la pensée, une pratique de l'amitié », Bernard Ginisty, in « Partager les savoirs, construire le lien », Hébert-Suffrin Claire (dir.) et RERS, *Chronique sociale*, Lyon, 2001.
- > *Le Tiers instruit*, Michel Serres, François Bourin, Paris, 1991.
- > « Échanger nos savoirs à Meaux – La réciprocité en actes », Réseau d'échanges réciproques de savoirs de Meaux, *Chronique sociale*, Lyon, 2010. Cet ouvrage part de l'expérience réalisée par le Réseau d'échanges réciproques de savoirs de Meaux en région parisienne. Il est le fruit d'une écriture partagée entre les participants au réseau et leurs partenaires. Il permet de comprendre, de l'intérieur, la dynamique vécue et donne les clés pour s'investir dans la création.
- > Le Blog des Francas de Seine-Saint-Denis : francas93.wordpress.com/pratiques-educatives/echanges-de-savoirs/. Mise à disposition d'un dossier pédagogique pour un projet de mise en place d'une journée d'échanges de savoirs entre enfants d'une même structure de loisirs ou de différentes structures locales ou départementales.
- > www.rers-asso.org Réseaux d'échanges de savoirs réciproques.
- > www.arbor-et-sens.org/; le site coopératif des Arbres de connaissances.



« L'enfance est une position d'existence,
une dimension humaine
à tous les moments de la vie d'un individu,
y compris lorsqu'il est devenu adulte. »

Michel Richard, psychologue, psychothérapeute, philosophe.

● ● ● DE L'IDÉE AU PROJET... LA TRADUIRE EN MOTS

Écrire fait peur bien souvent et pourtant... ?

Écrire, quel intérêt ?

[Extrait d'un entretien avec Philippe Meirieu, professeur en sciences de l'éducation.]

« Écrire, c'est en effet laisser une trace qui peut être retenue à charge. C'est aussi rendre immortelle et stable quelque chose de fugace. » Comment être sûr de la façon dont va être reçu son texte ? « [...] à l'écrit on est renvoyé à soi-même. »

« L'écrit a une double caractéristique : c'est d'abord une pensée différée : [...] l'écriture exige un temps de maturation qui offre la possibilité de ne pas être dans l'immédiateté » (dimension temporelle de l'écriture). « L'écriture induit, en outre, une lecture différée : une lettre peut être lue et relue longtemps après avoir été écrite. »

« L'écriture est aussi une pensée qui se structure. L'écrit a en effet des exigences syntaxiques et grammaticales qui organisent la pensée. »

« Par l'écriture, on peut également retrouver une unité et une identité. Elle produit le lien là où il y avait dispersion provoquée par la multiplicité des activités quotidiennes [...] retrouver l'intentionnalité qui se cache derrière nos actions. C'est en ce sens que je défends les écrits professionnels : ils contribuent à la structuration des personnes et des professions en redonnant du sens aux pratiques de terrain. »

« L'écriture permet aussi d'accéder à la citoyenneté. [...] en rendant possible la circulation de la parole argumentée, l'écrit est un élément déterminant de la démocratie. » Pouvoir examiner attentivement les différents points de vue soumis au débat et à la délibération, servir de modération et de pondération, facilitant les échanges, permettre de différer les pulsions. D'ailleurs, l'écrit est un outil fondamental pour surseoir à la violence : il permet de prendre le temps de l'explication au lieu de passer directement à l'acte. « C'est pourquoi il faut revaloriser toutes les formes de l'écrit, retrouver le goût de l'écrit abouti, celui que l'on garde, celui qui permet à chacun de rester dans l'essence de ce qui le fait vivre. Cela passe par la distinction entre les signaux (type texto) et les signes (une lettre d'amour ou un écrit administratif !). »

Écrire, un moyen de reconnaissance des animateurs ?

[Extrait de l'article « Écrit et animation : une relation difficile mais incontournable ».]

« Je tiens à mon métier, dit une animatrice. Or il manque de reconnaissance en partie parce que les écrits des animateurs sont rares. »

L'écriture professionnelle, explique Alain André, directeur de l'association Aleph, « à l'échelle individuelle, permet l'affirmation d'un certain nombre de positions professionnelles qui s'apparentent à un droit de regard citoyen sur le travail effectué au sein de l'institution. Au niveau de l'équipe elle renforce la cohésion et la cohérence du groupe en reformulant ce qui est commun à tous et en dégagant une approche conceptuelle commune. Enfin, à l'échelle institutionnelle, elle apporte un plus haut niveau identitaire car, quand une profession n'écrit pas, elle peine à voir reconnaître sa légitimité. »

Apprendre à écrire, pas si simple !

[Extraits de l'article de Monique Maquaire, Les actes de lecture n° 27, septembre 1989, revue de l'Association française pour la lecture (AFL).]

« On admet que l'apprentissage de l'écriture fait partie des apprentissages fondamentaux dont la société reconnaît le droit à tous ; on admet aussi qu'il est nécessaire de savoir lire et écrire pour s'insérer convenablement dans la vie économique et sociale. » Les usages de l'écrit relèvent tant du domaine privé que social où il est souvent dramatisé notamment dans l'exercice de nombreux métiers dont celui de l'animation (cf. ci-dessus et ci-après).

« La littérature de « création », qui touche un public restreint qu'elle distingue, est survalorisée, tandis que les productions qui touchent un vaste public sont dévalorisées ; l'écriture d'une lettre, d'un rapport, d'une mono-

graphie ne serait pas de l'écriture dans la mesure où la fonction du langage qui y est à l'œuvre de manière dominante semble être la fonction référentielle et non pas la fonction poétique. »

« Le « bon usage » est privilégié, les autres proscrits et sanctionnés ; on n'apprend pas à jouer des multiples possibilités de la langue mais à se conformer à l'usage imposé d'un français mythique. Apprendre à écrire se réduit donc à apprendre l'orthographe, des règles de grammaire, à « enrichir son expression » par l'extension de son vocabulaire disponible grâce à la fréquentation des « beaux textes » qui, en plus, sont supposés, par des vertus intrinsèques, au demeurant rarement explicitées, élever l'esprit. »

« Plus le public est démuné, plus l'enseignement de l'écriture tend à se réduire à quelques compétences de survie, comme l'attestent bien des documents pédagogiques proposés aux formateurs et à leurs stagiaires. »

Pourtant, les pratiques nouvelles pour écrire qui s'appuient sur toutes les connaissances amassées ces dernières années montrent que « écrire cela s'apprend, que l'écrit n'est pas simple transcription de l'oral, qu'il se travaille, qu'on peut en constituer une pédagogie et une didactique qui le considèrent pour ce qu'il est : à la fois un mode de distanciation du réel et de constitution du réel, dans des situations d'énonciation. [...] En s'appuyant sur des typologies des textes, on apprend à écrire des textes conçus comme systèmes de relations et non comme succession et juxtaposition de phrases ; on travaille le texte dans sa globalité avant d'entreprendre des modifications locales. [...] On apprend à considérer l'écriture comme un travail, sur un matériau spécifique, à l'aide d'outils particuliers, avec ses fonctionnalités propres. Écrire ce n'est plus seulement « avoir des idées ou de l'inspiration » et le « talent, voire le génie » qui permettraient de les transcrire sur la feuille dans une sorte d'écriture automatique précédant la « correction des fautes résultant de l'étourderie ou d'une méconnaissance de la grammaire ». [...] L'écriture est un jeu entre la conformité qui rend le texte intelligible et les écarts par rapport à cette conformité qui sont la marque du scripteur. [...] Si les normes dominantes sont contestables, ce n'est pas seulement pour des raisons idéologiques, mais aussi pour des raisons d'ordre scientifique. Il faut donc bien que les enseignants et les formateurs connaissent les enjeux et ce qui est en jeu, qu'ils connaissent les règles du jeu. Autrement dit, il est nécessaire qu'ils explicitent les normes auxquelles ils se réfèrent lorsqu'ils interviennent dans l'écriture d'autrui pour édicter des règles ou pour corriger ce qui est écrit. [...] La question de l'apprentissage de l'écriture est complexe. Elle ne saurait se résoudre par la magie d'une recette pédagogique. »

« C'est en vivant des situations de production qu'on prend conscience des fonctionnalités de l'écrit et des exigences sociales de la communication par l'écrit. »

« Dans l'exercice même de nombreux métiers, parallèlement à la nécessité de lire des documents de plus en plus nombreux, s'ajoute de plus en plus souvent celle d'en produire : prises de notes, notes de synthèse, rapports, parfois revues de presse. Il s'agit de rendre compte d'une situation, de données, de les synthétiser, de les organiser pour autrui : il ne suffit donc pas de savoir transcrire une succession de données avec une graphie lisible et une langue correcte, mais de prendre des distances par rapport au réel, de le reconstruire dans une situation et un réseau de communication particuliers pour un usage déterminé par le commanditaire et les destinataires, à l'intérieur de l'institution, ou vers des destinataires extérieurs à elle. Cette production suppose une prise de position, une distanciation par rapport au réel ainsi que la maîtrise d'une multiplicité de paramètres interdépendants : selon les lieux, les institutions, les objectifs des documents ainsi produits, l'organisation des messages, le registre de langue sont implicitement normés. On ne fait certes pas profession d'écrire, mais l'exercice même de la profession impose d'écrire. »

Animateurs, passez à l'écrit !

[Extraits du dossier de la revue Anim'Magazine de mars-avril 2008.]

« Non, l'écrit n'est pas un parcours du combattant, ce peut être simple et facile, et cela peut rapporter gros ! Dans une époque tout entière vouée à l'instantané, aux sons, aux images, l'écrit seul permet de poser dans le temps, de s'interroger sur ses pratiques, pour les infléchir et les améliorer. Pour les animateurs, souvent rétifs à l'exercice, cette vérité peut être difficile à entendre, elle est pourtant évidente [...] : l'écriture peut accompagner et structurer leur pratique. Comme elle est, depuis des millénaires, une manière d'exister et d'être au monde, selon la jolie formule de Philippe Meirieu. »

Ressources

- > « Écrire, de la page blanche à la publication », Marianne Jaeglé, *Les carnets de l'info*, 2010.
- > *90 jeux d'écriture : faire écrire un groupe*, Pierre Frenkiel, éd. Chroniques Sociales.
- > *Et je nageais jusqu'à la page, vers un atelier d'écriture*, Élisabeth Bing, éd. Des Femmes, réédition 1993, augmentée d'une postface. Le succès des ateliers d'écriture imposait la réédition de cet ouvrage publié une première fois en 1976, et qui a fait école... Élisabeth Bing a choisi pour titre de son ouvrage l'expression enfantine du petit François à qui l'écriture, labyrinthe mortel pour celui qui ne trouve pas sa voie, aura fini par apporter la paix et la confiance : « Je nageai jusqu'à la page où je m'endormis. »
- > *Ce que parler veut dire*, Pierre Bourdieu, éd. Fayard, 1982.

Ateliers d'écriture

- > Les Ateliers d'écriture Élisabeth Bing à Paris : il y a bientôt trente ans, Élisabeth Bing inventait « l'atelier d'écriture », un lieu où chacun part à la rencontre de sa propre écriture. Cette association propose des ateliers d'écriture et des formations à l'animation aux particuliers, aux institutions et aux entreprises. www.ateliersdeécriture.net
- > Le Ciclop Atelier d'écriture à Paris : fondé en 1975, il a pour but de contribuer au développement des personnes et des institutions. Propose des ateliers d'écriture et des formations à l'animation d'ateliers d'écriture. ciclop.free.fr
- > Écrire des chansons en présence d'un artiste, projets réalisés en Seine-et-Marne à l'initiative de l'ex-DDJS77 et de l'association Tintinnabule dont le siège est à Combs-la-Ville auprès de structures de loisirs. (festival Tintinnabule, www.tintinnabule.fr/wordpress/, F : 01 60 60 13 82).



Aménagement espace, Grégoire Colin, avril 2012.

● ● ● ÉNERGIES ET ENVIRONNEMENT

Quelques définitions

... Environnement

- milieux qui entourent (complexité et interdépendance des éléments) ;
- d'après le *Petit Robert* de juin 1996, mot utilisé à partir de 1964, à partir du terme anglais, pour dire l'ensemble des conditions naturelles (physique, chimique, biologique) et culturelles (sociologiques) dans lesquelles les organismes vivants se développent.

Ce mot s'est développé considérablement en Occident à compter des années 1970 suite aux chocs pétroliers, à la pollution des océans, à des effets de désertification, au constat d'une diminution de la biodiversité, etc.

Il permet d'aborder les questions de pollutions, de recyclage des déchets, de gestion des ressources...

Un concept est apparu avec force ces dernières années « le développement durable » en vue de défendre un monde où l'homme continue à se développer sans que cela soit au détriment de l'écosystème. Il interroge la sphère économique : l'économie est-elle un moyen ou une finalité pour notre société ?

On le voit, cette thématique ne peut laisser indifférent et induit des prises de position personnelle et collective qui peuvent être totalement contradictoires en fonction des valeurs qui sont défendues et du niveau des connaissances. Il convient donc d'être d'autant plus vigilant sur ce que l'on transmet et de fournir ses sources ou d'indiquer les limites de son intervention. On peut considérer qu'une éducation à l'environnement satisfaisante favorise la compréhension du fonctionnement des choses, apprend à savoir se poser certaines questions, permet de développer sa curiosité et son esprit critique...

... Energie

- d'après le *Petit Robert* de juin 1996, origine bas latin (vers 1500) et grec, signifiant « force en action » ; utilisé en France depuis 1875 avec un sens emprunté aux Anglais (1852), signifiant « propriété d'un système physique capable de produire du travail » :

- ◆ énergie mécanique
- ◆ énergie calorifique
- ◆ énergie cinétique
- ◆ énergie potentielle
- ◆ énergie moléculaire
- ◆ énergie atomique
- ◆ énergie nucléaire
- ◆ énergie électrique
- ◆ énergie hydraulique
- ◆ énergie solaire
- ◆ énergie thermique
- ◆ énergie éolienne
- ◆ énergies fossiles (charbon, gaz, pétrole) ;

- d'après le site Wikipédia, « l'énergie est la capacité d'un système à produire un travail entraînant un mouvement, de la lumière ou de la chaleur. C'est une grandeur physique qui caractérise l'état d'un système et qui est d'une manière globale conservée en cours des transformations. » L'énergie se manifeste sous formes diverses :

- ◆ énergie cinétique d'une masse en mouvement
- ◆ énergie potentielle des divers types de forces s'exerçant entre systèmes (mécanique, gravitationnelle, pesanteur, élastique, chimique)
- ◆ la lumière (ondes électromagnétiques).

On qualifie également l'énergie selon la source d'où elle est extraite : l'énergie nucléaire ou l'énergie de masse, l'énergie solaire, l'énergie électromagnétique, l'énergie chimique, l'énergie thermique, l'énergie éolienne, etc. L'énergie mécanique désigne la combinaison de l'énergie cinétique et de l'énergie potentielle mécanique (électrostatique). Thématique de l'environnement et des énergies, une foule de questionnements et d'activités pratiques possibles...

Ressources

- > Institut français de l'environnement (www.ifen.fr).
- > Association Graine Île-de-France (www.graine-idf.org/accueil.php).
- > « Les séjours collectifs environnementaux : un atout pour apprendre l'environnement ? » Audrey Roquefort, brochure n° 5 de la JPA ; « Éducation à l'environnement en centre de vacances et de loisirs » rencontres nationales, septembre 2001, JPA en partenariat avec le ministère de la Jeunesse, des Sports et de la vie Associative (www.jpa.asso.fr/).
- > Éducation à l'environnement, proposition des CEMEA (www.cemea.asso.fr/spip.php?rubrique83&id_mot=212).
- > FRANCAS (www.francas.asso.fr) « Jeux et activités pour vivre sa ville » (à partir de 6 ans), « Jeux et activités : l'eau » (à partir de 2 ans), « Activités scientifiques et techniques » (à partir de 8 ans) qui comprend 3 séries de fiches d'activités (pour chaque série : approche théorique, démarche pédagogique et réalisations) :
 - lumière (linéarité-réflexion-illusions d'optique) ;
 - électricité, électronique (nature du courant, notion de circuit) ;
 - mécanique, forces.
- > UFCV (www.ufcv.asso.fr/) « Environnement : quelle éducation ? » *Anim'Magazine* n° 149/150 de septembre-octobre 2006.
- > Les Petits Débrouillards « Debout les terriens ! Les bons gestes pour sauver la planète », www.lespetitsdebrouillards-idf.org
- > « Citénergie, à la découverte des énergies en ville », un jeu pédagogique pour aborder les questions sur la consommation d'énergie, vivacites.free.fr/outilspeda.htm
- > Revue de *l'École des Parents*, dossier « L'environnement ça s'apprend » dans le numéro de février 1996, et « La malle Roule-taboule, le quotidien de l'environnement », Fondation de France et réseau École et Nature en partenariat avec écoemballage dans le numéro de décembre 1995.
- > Raconte-moi Solix, énergies solaires développement, 2004. Public : jeunes et adultes, www.comvv.fr
- > Mobiles solaires : helio bil, ZA Route de Lons, 39570 Saint-Laurent-La-Roche www.heliobil.com
- > « As-Tuc », jeu de société sur les trucs et astuces pour mieux vivre dans son environnement, www.astruc.net
- > Arplay éditions, jeux de société nature et environnement, www.arplay-edition.com

Autres outils disponibles sur

- > « Grain de vie », un traiteur bio, Jean-Louis Grimaldi www.graindevie.fr
- > Édition Nature et Progrès, Belgique
 - Pollutions électromagnétiques*, Benoît Louppe.
 - La Luminosité de l'habitat*.
- > Édition Sang de la terre
 - Écocitoyen au quotidien*, Jérôme Chaïb et Jean Paul Thorez.
 - Chernobyl, conséquences en France, j'accuse !*, Jean-Michel Jacquemin-Raffestin.
- > Édition Chroniques Sociales, « Guide pratique d'éducation à l'environnement ».
- > Annuaire du développement durable, www.abcvert.fr
- > Une revue mensuelle « *L'âge de faire* », savoir, comprendre, agir, La Treille, 04290 Salignac, www.lagedefaire.org

> Édition Yves Michel

Protection de l'environnement : guide juridique à l'usage des associations, Xavier Brard.

Contaminations radioactives : atlas France et Europe, Criirad et André, Paris.

La Filière nucléaire du plutonium, menace sur le vivant, Jean Pierre Morichaud.

Société civile contre les OGM, arguments pour ouvrir un débat public, Frédéric Prat.

Guide de l'éducateur nature, pratiquer une éducation à l'environnement, Philippe Vaquette.

> CRIIRAD, un laboratoire indépendant de mesure de la radioactivité, www.criirad.org

> Agir pour l'environnement, 91, rue Pelleport, 75020 Paris, www.agirpourenvironnement.org

• • • PRÉPARER UNE SORTIE

Une sortie ou un séjour court relève des activités qui peuvent être proposées sur les temps de loisirs. Comme toute activité, elle s'inscrit dans des projets (de l'organisateur, de l'équipe pédagogique et de celui ou ceux qui la mèneront) qui demandent du temps de préparation, une méthodologie à définir en commun, des décisions, des concrétisations, des évaluations, un bilan.

Comme dans toute situation pédagogique, il n'y a pas de recette unique. Par contre, il est tout à fait possible de se constituer, à partir de ses connaissances, de ses expériences, de celles des autres, de super listes, sortes de pense-bête qu'il conviendra d'actualiser au fur et à mesure et d'adapter précisément à la sortie (au séjour court) envisagée.

En effet, en fonction de la réflexion menée, les angles d'approche de la constitution d'une liste sont différents. Ainsi, elle peut être constituée autour de l'aspect temporel de l'activité en traitant l'avant, le pendant et l'après. Mais elle peut également s'envisager au niveau de l'organisateur, de l'équipe, des familles, de la structure d'accueil, des participants (adultes et enfants), des partenaires, du type de sortie, de la sécurité, etc. ou encore se construire sur la base des niveaux de responsabilité : celui de l'organisateur, de l'équipe de direction, de l'animateur.

Occasion de s'interroger :

- sur ce que peut être un « projet » ;
- sur comment s'organiser pour le mener à bien et en particulier sur les rôles à jouer ou joués par chacun des acteurs et participants à sa mise en œuvre ;
- sur sa place dans le fonctionnement habituel de la structure d'accueil.



Une illustration : une sortie dans une ferme pédagogique

Quelques mots de l'association « À la découverte de la ferme » :

La ferme pédagogique pour éduquer aux réalités et aux richesses du monde agricole car...

« On ne défend que ce qu'on aime,
On n'aime que ce qu'on connaît,
On ne connaît que ce qu'on comprend. »

Les consommateurs sont de plus en plus éloignés des réalités du monde rural et agricole et plus généralement de l'environnement naturel et de ses implications dans la vie de tous les jours.

Afin de rétablir les échanges entre des mondes qui, malgré leurs liens obligés, ne se connaissent plus suffisamment, certains agriculteurs ouvrent leurs exploitations et deviennent des fermes pédagogiques.

Un déplacement sur le site d'une ferme pédagogique n'est donc pas une simple sortie en plein air.

Les fermes pédagogiques sont des lieux d'éducation, de découverte et d'apprentissage.

La ferme est un immense terrain d'aventure, un appel à la curiosité, à la réflexion où, à tout âge, on peut acquérir des savoirs.

La spécificité des fermes pédagogiques est d'utiliser comme support du vivant domestique.

Ce caractère permet d'aborder à la fois l'approche du milieu (cycles naturels, espace), la connaissance du vivant (fonctions, besoins) et l'origine de notre alimentation par contact direct avec le vivant ce qui induit une pédagogie active.

L'accueil en ferme pédagogique permet à l'enfant de vivre un temps de détente tout en participant à son éducation.

En offrant à l'enfant la possibilité de s'approprier un environnement différent du cadre scolaire, du milieu fami-

lial et du lieu d'accueil de la structure de loisirs, la visite d'une ferme pédagogique participe à l'éducation de l'enfant.

L'accueil en ferme pédagogique peut favoriser :

- la prise de responsabilité ;
- la pratique d'activités de qualité ;
- le développement de l'autonomie de l'enfant.

Cette approche actuelle et réaliste de l'agriculture donne aux citoyens les moyens de faire leurs propres choix parmi les produits issus de l'agriculture qu'ils consomment quotidiennement pour devenir des consommateurs.

Ressources

Préparer

- > « Planifier n'est pas projeter », Marc Lavogez, in *Vers l'Éducation Nouvelle : projet pédagogique*.
- > La visite au musée ou comment organiser une visite au musée avec des enfants et des jeunes, Les Francas, le Centre national de l'histoire de l'immigration.
- > *L'Activité en séjour de vacances collectives*, Guy Pichon, Acteurs et Projets n°25
- > « La sécurité des sorties nature » (Réseau régional des associations pour l'environnement, FRAPNA : www.frapna.org)
- > *Vacances et loisirs des jeunes, guide de la responsabilité*, Jean-Pierre Vial, éditions Juris.
- > *Responsabilité civile, responsabilité pénale*, Sabine Pepinster.

Ferme pédagogique

- > Liste des fermes de l'association À la découverte de la ferme (www.decouvertedelaferme-idf.fr).
- > Organismes fournissant des outils pédagogiques autour du monde agricole (www.decouvertedelaferme-idf.fr).
- > Pistes pour un travail éducatif autour de la ferme (www.decouvertedelaferme-idf.fr).
- > Fiche thématique réalisée par la DDJS77 en avril 2007.



Atelier Expression graphique. Grégoire Colin, mai 2013.

Pratiques d'activités

Rencontres à thème concernées

Activités d'expression et/ou manuelles :

- Imagine une histoire ; Ateliers d'expression corporelle ou orale
- Atelier maquillages
- De fil en aiguille
- Activités musicales des 4-6 ans
- Chansons et animations
- Récupération : construire des instruments sonores

Activités scientifiques, techniques et environnementales :

- Activités scientifiques et techniques
- Activités scientifiques
- Ateliers culinaires
- Activités environnementales : mare et jardin
- Activités environnementales : mare et jardin, suite
- Ateliers informatiques ? (ateliers numériques)

Activités physiques et sportives

- Activités physiques
- S'orienter



Objectifs de ces rencontres

- > Valoriser la pratique d'une activité particulière, en montrer l'intérêt.
- > Découvrir et parfois définir cette pratique.
- > S'interroger sur les conditions d'accès à l'activité.
- > S'approprier les enjeux de l'activité.
- > Expérimenter l'activité.
- > S'initier à une technique au service de la création.
- > Échanger des expériences autour de l'activité.
- > Constituer une base de ressources, enrichir un répertoire, une discographie, une bibliographie.
- > Appréhender le cadre réglementaire afférent.
- > Inciter à la mise en place de l'activité.
- > Sensibiliser à une démarche d'apprentissage.
- > Intégrer les pratiques d'expression dans les activités quotidiennes.

● ● ● ACTIVITÉS D'EXPRESSION ET/OU MANUELLES

● Imagine une histoire - Ateliers d'expression corporelle ou orale

Les besoins fondamentaux de tout être humain passent tout autant par la satisfaction de besoins physiologiques, qu'affectifs et intellectuels. Il est un dans une communauté à laquelle il appartient et avec laquelle il établit des liens qui peuvent être de natures différentes mais qui sont là pour exprimer ce qu'il est ou croit être, ce qu'il veut ou croit vouloir, etc. Quand il ne peut pas dire (s'exprimer), il passe à l'acte, souvent vécu comme violent contre lui ou contre les autres, la société.

En France, l'évolution a fait que le langage corporel a progressivement été abandonné : « Notre société est

enfermée dans les règles de sécurité; l'homme est "décorporé"; on oublie l'équilibre corps et esprit ; notre corps est robotisé » (EPE 01/1994), lors d'une émission radiophonique sur France Inter (la Tête au Carré), *Bernard Andrieu*, enseignant à la faculté du sport de Nancy-Université, a évoqué le développement de thérapies corporelles en lien avec le toucher pour pallier ce manque de contact de notre société : « Nous ne nous touchons plus, sinon dans un contexte codifié, voire médicalisé. » **Il est pourtant essentiel que l'activité motrice spontanée puisse s'exprimer.**

[Extraits du dossier de l'École des Parents et des Éducateurs de mars 1995.]

« Créer, élaborer sous le regard bienveillant et tolérant de l'adulte se révèle très valorisant. » *Paul Marciano*, pédopsychiatre : laissez les enfants créer pour le plaisir.

« Les enfants ont certes besoin d'être aidés à maîtriser au minimum les modalités des techniques (peinture, musique, théâtre, etc.) que l'on met à leur disposition. Puis le reste leur appartient. Il ne faut toutefois pas trop embrigader les processus d'expression sinon on arrive à une certaine "production artistique" ce qui n'est pas l'objectif de départ. »

Faire la « différence entre production et expression. Une peinture, un poème réalisés à un moment donné et dans une disposition d'esprit donné sont alors valorisés par l'enfant comme tels. Mais il arrive fréquemment que, le temps passant, l'enfant ne s'y reconnaisse plus : le rapport entretenu avec l'objet créé se modifie car les dispositions psychologiques de l'enfant ont changé. Ce n'est pas que l'enfant est versatile, c'est qu'il ne se reconnaît plus maintenant ; cela ne lui ressemble plus maintenant. Une telle réaction me semble absolument à prendre en considération. Certains enfants renâclent particulièrement à peindre, à dessiner car ils éprouvent le sentiment d'être dévoilés ».

Faire place à l'expression, à la sensibilité, à la spontanéité, au plaisir.

Quelques éléments de connaissances

[Extraits du recueil Ensemble, éd. Anthea 2005 et d'une émission de radio (France Inter, la Tête au Carré).]

L'histoire du langage (*Laurent Sagart*, linguiste, directeur de recherche CNRS à l'École des hautes études en sciences sociales, spécialiste mondial de l'évolution des langues, et *Cécile Lestienne*, journaliste et rédactrice en chef de la revue *Art Magazine*.)

Le langage nous est indispensable pour organiser nos pensées, partager nos idées, communiquer, aimer, rêver peut-être.

Le langage est assurément le propre de l'homme, une aptitude si naturelle que nous en oublions combien elle est exceptionnelle. Chaque être humain naît apte à parler, mais il lui faut pourtant apprendre à le faire. Quel bricolage de l'évolution a conduit, un jour, dans la nuit des temps, à l'apparition du langage ? Comment s'exprimaient nos ancêtres ? Y avait-il autrefois une langue unique, universelle ? Pourquoi les langues se sont-elles ensuite diversifiées sur la planète ? Comment, éternel prodige, chaque bébé humain ré-apprend-il à parler, comment reconnaît-il les mots, que se passe-t-il dans son cerveau ? Les stupéfiantes découvertes réalisées par les anthropologues, les linguistes et les neurobiologistes permettent aujourd'hui de suivre la piste du langage depuis les tout-premiers fossiles.

La voix (*Gérald Fain*, oto-rhino-laryngologiste à Paris. Chirurgien de la voix, il s'est spécialisé dans l'étude et la réparation des troubles de la communication.)

Pourquoi la voix est-elle qualifiée d'instrument à vent ? Quelle différence y a-t-il entre la parole et le chant ? Pourquoi y a-t-il des voix aiguës et des voix graves ? Pourquoi chaque voix est-elle unique ? Et qu'est-ce qui différencie les chanteurs du commun des mortels ? De la parole au chant, qu'est-ce que la voix, coll. *Les petites pommes du savoir* n° 97, 2007.

Autour du langage (*Hubert Montagner*, psychophysiologiste.)

Il est fréquent que dès les premiers jours, le bébé et sa mère (et tout autre partenaire) se mettent « les yeux

dans les yeux », et restent « les yeux dans les yeux » pendant 20, 30, 40... secondes, sans que la mère (le partenaire) prononce le moindre mot, mais développe des mimiques, des bruits de bouche, des vocalisations, des onomatopées, des caresses, etc.

Si le langage a une fonction majeure dans la communication, il joue aussi un rôle majeur dans les constructions cognitives, en particulier dans le façonnement et l'expression de la pensée. [...]

Ne pas oublier l'univers olfactif et gustatif de l'enfant. La voie olfactive est la voie sensorielle la plus courte dans la « connexion synaptique » avec le système limbique qui jouent un rôle essentiel dans les émotions et la mémorisation. Ne pas oublier non plus la sensibilité somesthésique (ou sensibilité de la peau), la sensibilité vestibulaire et la sensibilité proprioceptive (sensibilité à l'étirement qui permet la perception des équilibres et des déséquilibres du corps).

Un processus de communication ne peut exister sans pauses, sans moments non langagiers et sans moments de silence qui permettent à l'enfant d'explorer son environnement, d'écouter, de recueillir des informations par lui-même [...] aucun bébé, aucun enfant, aucun adulte [...] ne peuvent traiter les informations et donc communiquer s'ils sont engagés en permanence dans des interactions langagières, sans possibilité de pauses et de moments à soi qui permettent de « digérer » l'information, d'élaborer une réponse et d'induire une rétroaction.

Autour du langage (Nicole Denni-Krichel, orthophoniste.)

C'est en interagissant avec l'enfant, en communiquant avec lui de toutes les façons possibles, en utilisant aussi bien les sons que les gestes, les mimiques faciales et les attitudes corporelles, que l'adulte prépare le tout-petit de la façon la plus positive au langage, et que l'enfant acquiert le langage.

Dès les premières semaines, il faut amener l'enfant à échanger avec l'adulte de façon non verbale et verbale. [...] Il s'agit d'amener l'adulte à reconnaître les amorces de communication de l'enfant et à y répondre de façon adaptée. Être attentif à l'enfant et le reconnaître comme un être communicant. Réponse immédiate, imitation, tour de rôle, reformulation positive, dénomination, plaisir partagé, autant d'attitudes qui vont permettre d'aller plus loin dans cette éducation au langage. L'adulte va adopter peu à peu ces attitudes dans les situations de la vie quotidienne, ainsi que dans toutes les activités visant à favoriser la communication telles que la lecture d'images ou de livres, la musique et les chansons, les jeux, les activités artistiques ou de création...

Par toutes ces attitudes, l'adulte amène progressivement l'enfant à quitter son langage de bébé propre, qu'il comprend pourtant très bien, vers celui des autres dont il pourra être compris. C'est une démarche qui permettra l'éclatement de la relation duelle mère-enfant.

Le langage permet de transmettre les besoins, les sentiments.

L'enfant parle parce qu'il désire communiquer. L'enfant doit donc avoir besoin de communiquer, de parler. [...] Un enfant qui ne ressent pas la nécessité de parler, ne parlera pas. [...] Ne pas aller toujours au devant des besoins et désirs de l'enfant, mais l'amener à exprimer son désir (faim, incommodité...), attendre qu'il demande (par ses pleurs, gestes, mimiques, mots). Ainsi le petit prendra confiance en ses propres moyens d'intervention sur l'adulte. Au départ, il n'aura pas conscience de communiquer, mais au fur et à mesure que l'adulte réagira à ses signaux, il comprendra qu'il est en train de le faire.

Le langage doit être quelque chose de plaisant pour chaque enfant :

- lui parler de choses intéressantes et affectueuses ;
- prendre le temps de lui parler et de participer à ses jeux ou ses activités ;
- éviter toute pression excessive pour le faire parler (il risque de se fermer à la communication) ;
- parler « gratuitement », sans rien attendre en retour, lorsqu'il sera prêt, il l'utilisera.

L'apprentissage du langage est un travail à long terme.

Attention, si parler signifie donner essentiellement des ordres (exemples : « va te coucher », « range tes affaires », « bois ton biberon », « dépêche-toi », etc.) ou faire des commentaires négatifs, l'enfant répondra aux questions, suivra les consignes mais [...] ne trouvera pas qu'il est important d'échanger.

Toutes les situations de la journée sont des occasions pour parler avec un enfant : l'habillage, les repas, les jeux, les promenades, les livres... Ce qui n'empêche pas d'avoir des moments plus privilégiés de langage en laissant à chaque enfant l'initiative de la communication.

L'enfant même petit a des choses à vous dire, c'est à vous de l'écouter et de montrer que cela vous intéresse. Si vous n'en avez pas le temps, expliquez-le-lui au lieu de faire semblant.

Pour que l'enfant se sente concerné quand on lui parle, se mettre à sa hauteur, le regarder, et particulièrement pour les plus jeunes (bébés) leur laisser voir notre visage pour lui fournir des indices visuels importants. Utiliser les signes corporels tels que :

- les yeux : en les écarquillant, en haussant les sourcils ;
- la bouche : le sourire, toujours encourageant, une ébauche orale de sons ou de mots ;
- le corps dans sa totalité : mouvements des épaules, des bras, des mains...

Essayez toujours, en vous servant du contexte (objets présents, besoins soupçonnés, etc.), de questions, en émettant des hypothèses, etc., de comprendre ce que vous dit un enfant, mais ne faites jamais semblant de comprendre car l'enfant le découvrira et perdra le goût de parler et la confiance, par sa parole, d'avoir un effet sur les autres.

Ne pas reprendre un mot ou une phrase mal dit par un enfant mais en reformuler l'énoncé après l'avoir laissé terminer ce qu'il avait à dire et sans exiger qu'il répète.

Essayer de répondre de façon simple à ses questions, même quand elles sont posées plusieurs fois, car à chacune il prend ce qu'il est capable de comprendre.

Veiller à entretenir une atmosphère calme et détendue qui facilite le dialogue (ne lui dites pas de parler plus lentement, de prendre une respiration ou de penser à ce qu'il va dire avant de parler, ne le forcez pas à parler dans certaines situations, ne le ridiculisez pas ou ne le punissez pas pour des difficultés de langage, n'en riez jamais, éviter de le comparer à un autre enfant, utilisez une prononciation et une structure de phrases normales, utilisez des mots précis (exemple : préférer « ton pantalon et ta chemise » à « affaires »).

Pour faciliter l'accession au langage, veiller à la mise en place :

- du regard (« les yeux dans les yeux », cf. Hubert Montagner) ;
- de l'attention conjointe (à l'initiative de l'adulte ou de l'enfant, un processus interactif et partagé) ;
- de l'orientation au son (apprendre à écouter le monde sonore) ;
- de la demande non verbale ;
- de l'imitation (imiter l'enfant c'est donner suite à une initiative de l'enfant en se montrant attentif, l'enfant ressent un sentiment de confiance en soi, de réussite, de maîtrise de soi, qui le poussera à recommencer et l'aidera à progresser, c'est le conduire vers les jeux de « faire semblant ») ;
- des tours de rôle (tour de parole nécessaire pour l'échange à appréhender de mille manières dont, par exemple, faire des bulles de savon chacun son tour, jeu de mains que l'on pose l'une sur l'autre ou encore jeux de balles, de voitures que l'on se renvoie, etc.) ;
- des productions sonores ;
- de la compréhension.

Autour de la motricité (Claire Renard-Fortunato, kinésithérapeute)

L'enfant a une motricité spontanée. On parle d'accompagnement à partir du moment où l'on rentre en interaction avec lui par le regard, par la parole, par le toucher ou la mise en situation.

Par la motricité, l'enfant exprime son plaisir et son individualité que nous reconnaissons et respectons dans l'accompagnement.

La motricité c'est gesticuler, bouger, se déplacer, prendre, s'agripper, s'appuyer, bondir ! [...] Pour le plaisir de le faire, pour sentir vivre son corps, découvrir ses possibilités, expérimenter, contrôler, ajuster, affiner toutes les positions et devenir performant, précis avec le minimum d'efforts. C'est aussi répondre aux désirs, à la curiosité de l'autre, du monde environnant... explorer, se confronter, entrer en relation, découvrir son pouvoir, son autonomie, se mouvoir pour s'exprimer, se montrer.

La motricité est un reflet de l'enfant et de sa relation au monde mais elle exprime aussi l'intégrité d'un système neuromusculaire. La motricité, c'est le mouvement qui s'appuie sur le tonus neuromusculaire.

Il est important d'accueillir l'enfant dans sa tonalité par notre regard, notre voix, notre toucher sur un mode adapté, le respectant et permettant d'orienter par la suite la mise en situation, c'est-à-dire la proposition que l'on peut lui faire dans le cadre de l'accompagnement.

L'enfant bouge dans un intérêt personnel.

L'adulte doit être présent, ne pas faire semblant, venir trouver l'enfant là où il est dans son jeu, ses possibilités pour l'emmener éventuellement plus loin. L'adulte s'ouvre à la vision de l'enfant, à ses propositions. Il ne peut demander la perfection car l'enfant est là pour expérimenter, se construire, compenser ses gênes ou difficultés. Le corps va au plus facile, au plus économique et à la réalisation de l'objectif, c'est-à-dire pour l'enfant JOUER. Avant d'agir, préférer observer.

C'est dans le jeu que s'exprime la plus grande disponibilité motrice de l'enfant, la qualité de ses mouvements, l'ajustement, la fluidité. La mémoire corporelle associe en effet le geste à la situation émotionnelle, sensorielle (perceptions visuelles, auditives ou tactiles), relationnelle, environnementale [...]

Plus les positions sont variées, plus l'expérience corporelle est riche et plus le développement est harmonieux.

Autour de la motricité (Hubert Montagner, psychophysiologiste)

La sensibilité proprioceptive est donnée par des organes sensoriels intramusculaires, intra-articulaires et intra-tendineux sensibles à l'étirement des muscles, articulations et tendons où ils sont localisés.

La sensibilité vestibulaire est donnée par des cellules situées dans l'oreille interne, mais distinctes des cellules auditives, qui sont électivement sensibles aux déséquilibres corporels et jouent ainsi un rôle dans le contrôle de l'équilibre du corps au cours de la marche, de la course, des sauts, des escalades, des descentes... tout comme les propriocepteurs.

Ressources

- > *La Parole est un jeu d'enfant fragile*, Laurent Danon-Boileau, éd. Odile Jacobs.
- > *Petite enfance, éveil aux savoirs* (articles sur l'acquisition du langage et l'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 1 à 6 ans), La Documentation Française.
- > *Le Pouvoir des contes*, Georges Jan, Casterman.
- > *Poétique du conte, essai sur le conte de tradition orale*, Nicole Belmont, Gallimard.
- > Le site info-langage.com, notamment le dossier « Étapes du développement du langage chez l'enfant ».
- > « L'imaginaire dans le développement de l'enfant », Marie-Paule Thollon Behar, *Le journal des professionnels de l'enfance* n° 39, mars-avril 2006, p. 15-18.
- > *Cent mille milliards de poèmes*, Raymond Queneau, 1961.
- > *D'un soleil à l'autre: contes, légendes, jeux créatifs*, Lily Boulay, éd. Armand Colin.
- > *365 contes*, Muriel Bloch, Hatier.
- > *Contes traditionnels*, Milan.
- > *Les comptines de la langue française*, Seghers.
- > *Série comptines*, Direlire, Casterman.
- > *Dix dodus dindons, le trésor des virelangues françaises*, J.-H. Malineau et Pef, Albin Michel Jeunesse.
- > *Les Cent plus belles devinettes*, Beisnier et Charpentreau, Gallimard.
- > *Si la jalousie m'était contée*, Danielle Dalloz, éd. La Martinière.
- > L'école de Chenapan : chenapan.eklablog.fr/jeux-de-cartes-support-a-la-production-de-contes-a358158
- > Croque-bouquins Services Littéraires, l'association qui aime les écrivains : croquebouquins.e-monsite.com/pages/comment-imaginer-des-histoires.html
- > Invente-moi une histoire, Éveil et Jeux, 3 à 6 ans.
- > Imagine ton histoire, Piatnik, 4 à 10 ans.
- > Le fichier : jeux dramatiques, activités théâtrales, spectacles ; collection vient jouer ; édition Les Francas.
- > *Le journal de l'animation* : numéros 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83.
- > *Éduquer par le jeu dramatique*, Christiane Page, éd. ESF.
- > *Le Jeu dramatique en milieu scolaire : expression et animation*, Jean-Pierre Ryngaert, éd. Universitaires.
- > *Théâtre d'enfants*, Gisela Walter, Casterman.
- > *Guide des pièces de théâtre à faire jouer aux enfants de 7 à 13 ans*, Évelyne Lecucq, éd. Retz.
- > *Des spectacles pour les enfants : du mime à la pièce de théâtre*, Denise Chauvel, éd. Retz.

3 • • • A PROPOS D'OUTILS D'ANIMATION • • • • • • • • • •

- > *Monter des spectacles avec des enfants*, Ann Rocard, éd. Temps apprivoisé.
- > Librairies spécialisées en théâtre : Librairie théâtrale, 3, rue de Marivaux, Paris 2e ; Le coupe papier, 19, rue de l'Odéon, Paris 6e ; Très tôt théâtre, 4, rue Rousseau, Paris 11e ; Théâtre des amandiers, 7, avenue Pablo Picasso, 92022 Nanterre.

Réflexions générales

- > *T'es toi quand tu parles*, Pocket, 2005 ; *Pour ne plus vivre sur la Planète Taire*, Albin Michel 1997/2006, *Charte de vie relationnelle à l'école*, Albin Michel, 1995 ; *Heureux qui communiquent*, Albin Michel 1993/2003, Jacques Salomé, psychosociologue, (www.j-salome.com/01-info/accueil.php; admin.blogs.psychologies.com/jacques_salome/)
- > *Médecin de son corps* (réflexion sur l'histoire du toucher comme thérapie...), Bernard Andrieu, PUF, 1999.
- > Revues de *l'École des Parents* de mars 1995 (dossier L'art est un jeu d'enfants), de janvier 1994 (dossier L'enfant et son corps).



Atelier Expression graphique. Grégoire Colin, mai 2013.

● Atelier maquillages

L'origine supposée du maquillage remonte aux temps lointains de la civilisation assyrienne (2250 av. Jésus-Christ). Utilisé en Égypte et à Rome, le maquillage fut introduit en Europe au Moyen Âge.

Jouer à être quelqu'un d'autre !

Le maquillage est un jeu généralement plaisant de transformation : figurer concrètement ses envies et ses fantasmes, modifier son apparence, être quelqu'un d'autre. L'adulte et l'enfant tout particulièrement y trouvent matière à réfléchir et à se faire plaisir.

De plus, indispensable pour les jeux dramatiques et théâtraux, le maquillage permet de symboliser rapidement une image, un personnage...

Se maquiller, c'est aimer et mettre en valeur sa singularité.

Ateliers maquillages

Un espace privilégié où tout individu peut se confronter à sa représentation de lui-même, de l'Autre, du monde qui l'entoure (cf. association Arcréation – Mot de Passe : www.arcreation.com/spip/spip.php).

Les ateliers de maquillage sont classés dans les pratiques d'expression. L'éducation nouvelle a toujours accordé une place centrale à l'expression et aux activités d'expression dans le développement de la personne, comme moyen de communication et de construction de sa propre culture. Si les besoins d'expression sont aujourd'hui reconnus par le système éducatif, ils ne sont pas toujours admis. Aussi, convient-il de les accompagner (cf. l'association des Ceméa).

Il est prudent de vérifier auprès des familles des risques de réactions allergiques.

À savoir pour se maquiller et se démaquiller (Marie Joly, animatrice spécialisée)

- Penser d'abord à protéger les vêtements par une grande serviette de toilette placée autour du cou.
- Avant tout maquillage bien nettoyer la peau et passer une base grasse sur le visage.
- Pour fixer un maquillage gras, poudrer ou talquer le visage et le cou.
- Pour les enfants préférer les fards à l'eau, plus faciles d'usage (eau, éponge et pinceaux).
- Pour enlever un maquillage essuyer le maximum de couleurs avec un gant humide ou du coton imbibé de produit démaquillant traditionnel ou une lotion pour bébé. Savoir que la vaseline, l'huile d'amande douce ou même une huile de paraffine (huile de table moins narcissisant) viennent à bout de toutes les traces.
- Si vous avez besoin d'une grande quantité de blanc (utilisé en fond de teint) un mélange bien dosé d'huile de lin (huile de paraffine : moins chère) et de poudre d'oxyde de titane à établir en fonction de la consistance du fond de teint fera l'affaire.
- En général les couleurs peuvent se mélanger entre elles si elles se présentent sous un aspect gras (se souvenir des nuances du cercle chromatique). Elles peuvent également se foncer (avec du noir) ou s'éclaircir (avec du blanc). Les dégradés s'obtiennent en ajoutant progressivement du blanc en partant de la couleur la plus foncée, ou du noir en partant de la couleur la plus claire.
- Savoir aussi qu'il est toujours plus facile de maquiller un visage en partant de son centre, que la couleur s'étale mieux, que le trait est plus régulier si l'on respecte le « sens » de la peau.
- Savoir encore que le maquillage n'est pas figé comme un masque, qu'il bouge et vit comme et avec le visage de celui qui le porte.
- Le maquillage est associé souvent au déguisement, à la coiffure.

Maquiller quelqu'un, se maquiller, une activité anodine ?

Se maquiller, être maquillé : selon les âges et les individus, le « jeu » des transformations suppose au préalable un bon ancrage identitaire ; il touche au sens propre et figuré à la personne dans ses fondations. L'animateur se doit d'être garant de cet espace dans le respect et la sécurité psychique de chacun (éviter la « chosification » de l'enfant, l'esthétique est au service de l'enfant et non un but en soi, accepter le refus...).

Ressources

Revue

- > Accompagner l'expression et en particulier l'article : « Maquillage », Florence Chantriaux et Annick Eschapasse, CEMEA (épuisé).
- > Autrement : « Le visage / Fatale Beauté ».
- > Traverses (n° 7) : « Maquiller ».

Publication de Arcréation – Mot de Passe

- > L'activité comme aire de jeu et expérience des limites. Les activités artistiques comme espace de sublimation, DDJS95.
- > Construction de l'identité et médiations artistiques.
- > Créativité et construction de l'identité DDJS91.

Collection « Découverte », éditions Gallimard

- > Le cirque
- > Le carnaval
- > Les sorcières
- > Les vampires
- > Histoire de la beauté
- > Le Corps peint, Thévoz, SKIRA.
- > Les Masques. Rites et Symboles en Europe, Yvonne de Sike, éd. La Martinière (sur le carnaval entre autres).
- > 60 maquillages pour les fêtes, éd. Dessain et Tolra.

> Fournisseurs de maquillage professionnels

• Plein Fard, 7, rue de Courcelles 75008 Paris www.pleinfard.com	• Paris Berlin 56, boulevard Richard-Lenoir 75011 Paris www.parisberlin.com
---	--

> Sites internet

www.artgate.fr
www.arts-fx.com
www.fardel-shop.com
www.promofetes.com

> Magasins de jouets et loisirs créatifs

Loisirs et création
Picwic
Toys'R'us

● De fil en aiguille

Les ateliers manuels, à nouveau en vogue, le sont pour des raisons variées : économiques, plaisir de partager sa passion, ses savoirs, de favoriser des échanges, de prendre confiance en soi, d'utiliser ses mains, de découvrir son corps... **Vive les travaux manuels !**

Un véritable outil à proposer à tous, petits et grands en structure de loisirs.

Pourquoi faire de la couture avec des enfants ?

Florence Durand, animatrice socioculturelle et artiste, raconte qu'elle s'est intéressée à cette technique dans le cadre de sa fonction d'animatrice : elle cherchait à mettre en place de nouvelles activités manuelles, à enrichir les activités d'expression pratiquées habituellement dans les structures de loisirs avec les enfants et les adolescents. Cette technique l'intéressait également dans sa réflexion sur les espaces d'accueil.

Dans ces différents domaines, il lui apparaissait que la couture apportait de **véritables intérêts éducatifs**.

En effet, l'élaboration des modèles permet de travailler la capacité à se projeter en trois dimensions et demande de faire preuve de créativité et d'imagination. Comme pour un jeu de construction, le passage du plat au volume est un apprentissage complexe, la couture est une bonne technique pour travailler cet aspect éducatif.

De plus, la manipulation du matériel, notamment des aiguilles, développe sensiblement la dextérité, l'habileté et la coordination oculo-manuelle, ce qui favorise chez l'enfant la maîtrise du geste lié à l'apprentissage de l'écriture. Plus globalement on peut ajouter que la réalisation de costumes ou de vêtements est une excellente manière pour l'enfant de découvrir et prendre conscience de son corps.

Enfin, les réalisations du type coussins, tentes, poufs, toiles... par les enfants ou les jeunes leur permettent de créer des espaces et de les personnaliser. Il est important que les enfants s'approprient leurs lieux de vie afin de s'y sentir bien et de les respecter : c'est une condition à leur épanouissement.

Quelques conseils sur la mise en place de l'activité

Les ateliers de couture peuvent se mettre en place avec des enfants dès l'âge de 6 ans.

Il est possible d'utiliser la machine à coudre avec l'aide de l'animateur. Au-delà de 8 ans les enfants sont capables de l'utiliser seuls à condition de mettre en place quelques règles de sécurité :

- un seul enfant à la machine en évitant qu'il y ait d'autres enfants autour ;
- toujours enlever son pied de la pédale dès que l'on place ou déplace son ouvrage et quand la couture est finie ;
- ne pas tirer sur le tissu quand on coud sous peine de casser l'aiguille ;
- éteindre la machine quand on quitte le poste.

Quel que soit l'âge des enfants, c'est une machine qui peut paraître impressionnante, pourtant les risques sont minimes. Il leur faudra parfois un peu de temps pour bien la maîtriser et se sentir à l'aise. N'hésitez pas à prendre du temps pour les accompagner sur la machine.

L'espace de travail doit être assez vaste pour permettre d'étendre son tissu et de pouvoir tourner autour, prévoyez un espace dédié à la machine à coudre.

Matériel de base pour commencer une activité couture

Ciseaux, découd vite, mètre ruban, épingles, fils (polyester ou coton), aiguilles, craie de traçage, et bien sûr, du tissu.

Ressources

- > Pour vous procurer les fournitures vous pouvez commander sur Internet :
le site www.buttinette.com offre une grande variété de tissus à prix intéressant. Attention, cependant au rendu des couleurs et des matières qui n'est pas très précis. Vous y trouverez aussi des patrons et du matériel de loisirs créatifs.

- > Vous pouvez également vous rendre à Paris au marché Saint-Pierre situé au pied du Sacré-Cœur, métro Abbesses ou Anvers, il y a plusieurs magasins. Dreyfus, notamment, qui propose un vaste choix de textile d'habillement, de déguisement et d'ameublement. Ainsi que Reine qui est plus spécialisé dans les tissus d'habillement de belle qualité. Autour de ces deux grands magasins vous trouverez une quantité de boutiques qui offrent des coupons de tissus. N'hésitez pas à comparer les prix d'un magasin à l'autre !

- > Quelques livres sur la couture pour réviser et en apprendre plus :
 - *La Couture pour les nuls*, Jan Saunders Maresh.
 - *Couture pas à pas*, Alison Smith.
 - *Couture facile*, Sandra Bardwell

- > Vous pourrez également trouver sur Internet des idées de costumes ou d'autres activités :
www.teteamodeler.com

- > *Télérama* « Sortir » 3294 du 27/02/13 : Brin de cousette à Paris, mercerie, salon de thé : www.brindecousette.com

● Ateliers culinaires

S'alimenter

[Extraits de la revue Enfants d'Europe n°10, été 2006.]

« Manger ne sert pas uniquement à fournir l'énergie nécessaire aux activités quotidiennes mais s'inscrit dans le temps, l'espace, le contexte et les relations. Tous nos sens y sont impliqués. La nourriture est en rapport avec la mémoire ancestrale dont nous avons hérité de nos aïeux fermiers et chasseurs.

Se nourrir possède une dimension sociale et de partage également enracinée dans la mémoire ancestrale. Manger signifie rentrer en contact avec autre chose que soi-même, avec une matière extérieure destinée à devenir une partie de notre corps.

Manger comporte une importante dimension émotionnelle : la nourriture doit être agréable pour l'individu. L'alimentation est le résultat d'un processus complexe qui implique bien des choix politiques et techniques.

Nourrir les enfants n'est jamais facile, à l'intérieur comme à l'extérieur de la famille.

S'intéresser à l'alimentation des enfants peut changer la ville. »

[Extraits de L'alimentation dans les CVL, CRIDOC, 2001.]

« [...] les habitudes alimentaires sont parmi celles que l'homme répugne le plus à abandonner, ou même à modifier. »

Les ateliers culinaires

[Extraits de L'alimentation dans les CVL, CRIDOC, 2001.]

« L'alimentation revêt une importance évidente dans la vie de chacun, elle conditionne la santé et le bien-être, et, partant, l'équilibre physique et psychologique de tout individu. Sa qualité dépendra non seulement de l'adéquation aux besoins concrets de chaque convive, mais également, et peut-être surtout, des conditions dans lesquelles elle sera prise : présentation, cadre, matériel, souci de la qualité (goût), climat relationnel. La préparation et la consommation des repas s'intégreront dans les perspectives éducatives de l'équipe responsable : moment d'éducation au climat attrayant et enrichissant dans la vie collective. »

Aussi, outre tous les autres intérêts de mettre en place des ateliers culinaires, il en est un, évident, qui consiste à contribuer à ses perspectives éducatives.

Il s'agit d'une activité qui, comme toute activité, **nécessite un avant, pendant et après.**

- Avant

Définir ce que l'on veut apporter.

Choisir le contenu de l'activité en fonction de ce que l'on veut apporter

Définir les moyens pour y arriver (matériel, temps, moment dans la journée, effectif d'animateurs, d'enfants, etc.).

Définir le public cible (maturité, compétences, effectif).

Définir le lieu de l'activité (intérêts, disposition, protection).

Préparer tout le matériel, les ustensiles, les ingrédients indispensables, en amont.

Vérifier l'équipement, l'état de marche du four, l'état de propreté du réfrigérateur, de la vaisselle, etc.

Penser à la présentation de l'activité.

Définir la manière de répartir, d'organiser les tâches en vue de la réalisation des recettes choisies.

Prévoir une adaptation si besoin.

En résumé, **prévoir le cadre de l'activité et son contenu.**

- Pendant

Prendre en charge tout le groupe du début à la fin.

Motiver le groupe, capter l'attention.

Communiquer de façon claire.

Vérifier la compréhension du public (ne pas se satisfaire d'un « oui » collectif d'habitude).

Être présent au public (l'activité lui est destinée).

S'adapter aux situations rencontrées.

Aménager le rythme de l'activité en fonction des besoins du groupe.

Assurer la sécurité physique et morale du groupe.

- **Après**

Organiser l'enchaînement avec ce qui va suivre.

Ranger rigoureusement, soigneusement, le lieu et le matériel (ce point peut être fait en partie ou en totalité en fin d'atelier en fonction des objectifs pédagogiques).

Prendre le temps d'un bilan des animateurs de l'atelier puis de le restituer au niveau de l'équipe.

L'aspect réglementaire

La restauration collective relève d'un ensemble de textes réglementaires revu par l'Union européenne dans le cadre de sa politique de sécurité des denrées alimentaires avec mise en application depuis le 1er janvier 2006 du « Paquet Hygiène ». Il a pour objectif d'harmoniser le niveau de sécurité sanitaire en impliquant l'ensemble des acteurs de la chaîne alimentaire soumis ainsi aux mêmes exigences. Il officialise la responsabilité des professionnels par une obligation de résultats.

Références : - Arrêté du 21 décembre 2009 fixant les conditions d'hygiène applicables dans les établissements de restauration collective à caractère social (remplaçant celui du 29 septembre 1997 abrogé).
- Règlements du parlement européen n° 178/2002, 852/2004, 853/2004.

L'objectif est de « produire sain » tout en laissant aux professionnels le choix et la responsabilité des moyens mis en œuvre pour l'atteindre.

Les établissements doivent procéder à des contrôles réguliers pour vérifier la conformité des installations, du fonctionnement, ainsi que des matières premières jusqu'aux produits finis.

Les procédures d'hygiène ne peuvent certes être les mêmes mais il importe de s'en rapprocher en appliquant des mesures préventives.

Être vigilant sur ces points :

- les fournisseurs (choix des produits, agrément vétérinaire pour la viande, les œufs, etc.) ;
- la maîtrise des températures (chaîne du froid, chaîne du chaud) ;
- la tenue vestimentaire, les blessures aux mains ;
- le transport des aliments ;
- le nettoyage et la désinfection (mains, locaux, équipements, matériels) ; **rien n'interdit l'usage d'un office de restauration collective à condition de respecter les protocoles mis en place ;**
- les repas préparés en ateliers pédagogiques sont réservés aux participants de l'atelier.

Bon appétit !

Ressources

- > Publication des CEMEA « Et si on cuisinait ? » fichier + livret pédagogique, Groupe national de recherche pédagogique gestion accueil (www.cemea.asso.fr).
- > « Une cuisine tout en chocolat », revue *Vie Sociale et Traitements*, Alain Serres, Nathalie Novi, éd. Rue du Monde.
- > *L'Atelier pâtisserie des enfants et du chef Pierre-Dominique Cécillon*, éd. Larousse.
- > « Cuisine bio ! » hors-série n° 1 de la revue *Coccinelle*, janvier 2006.

3 • • • A PROPOS D'OUTILS D'ANIMATION • • • • • • • • • •

- > *Légumes dites-moi tout...*, Céline Dubus, éd. Plume d'éveil.
- > *Pique-niques et barbecue de légumes*, Catherine Schiellein, éd. La Plage.
- > *Recettes gourmandes pour une vie meilleure*, Ava-Claire Pasquier, éd. Guy Tredaniel.
- > « L'Alimentation biologique », n° 1 des *Cahiers d'AlterreNat*, 2002.
- > *Cuisine bio pour fruits de saison*, Serge de Thaey, éd. Terre vivante.
- > *L'Alimentation dans les centres de vacances et de loisirs*, dossier du CRIDOC, mars 2001.
- > Réglementation en cuisine collective : www.agriculture.gouv.fr
- > Brochure *La Sécurité alimentaire en Seine-et-Marne*.
- > Agence française de sécurité sanitaire des aliments : www.afssa.fr

● Activités musicales des 4-6 ans : formation à l'éveil musical petite enfance

Alternance de théorie et de pratique avec, d'une part, mise en situations vocales, instrumentales et corporelles et, d'autre part, réflexions, questions et échanges.

- Relation entre motricité, psychologie, âge et musique chez l'enfant de 3 ans à 6 ans.
- Utilisation de la voix, du corps, de l'espace, des objets sonores et instruments de musique.
- Savoir utiliser son répertoire, l'enrichir, le développer et le transformer.
- Retrouver la curiosité de visiter le monde sonore du quotidien.
- Répertoire de chants, comptines et jeux de doigts.
- Inventions et variations autour de chants, d'instruments et de matériaux sonores.
- Technique vocale. Polyphonie, canon, polyrythmie...
- Mise en situation d'interprétations avec différents scénarios et différents thèmes possibles. Analyses de ceux-ci.
- Écoute de musiques diffusées. Questions, analyses et appréciations.
- Fiches de construction d'instruments. Fabrication d'instruments et discussion à propos de : « pour quoi », « pour qui » et « comment » ?

Références faites :

- Aux repères, rituels, limites, consignes, sécurité (affective et matérielle).
- Au jeu, plaisir, surprise, cadeau.
- Aux échanges (adultes/adultes, adultes/enfants, enfants/enfants).
- A la mise en scène.
- A la place du silence.
- Au rapport au temps :
 - structurer, situer dans le temps, donner la notion du temps avec « début, déroulement, fin » ;
 - prendre le temps, laisser le temps de... ;
 - reprendre, refaire, répéter en variant pour permettre aux enfants de s'approprier le moment musical.
- Au rapport à l'espace :
 - Varier les énergies, explorer l'environnement sonore ;
 - Comment les enfants s'installent dans l'espace et comment ils le quittent ;
 - Attention portée sur l'acoustique, les nuisances sonores et les « parasites » du lieu dans lequel on intervient.

Petits conseils

- Essayer et faire, avant d'être en présence des enfants.
- Profiter du temps de formation pour faire avec et devant les autres, pour échanger du répertoire, des idées, des solutions...
- Utiliser ce que l'on connaît (ex : répertoire traditionnel), ce que l'on aime, pour aller ailleurs ensuite.
- Développer sa curiosité, sa capacité d'observation et de réflexion face aux enfants.
- Valoriser ses compétences au service de l'évolution musicale des enfants.

Développement des 4-6 ans, *extrait d'une fiche réalisée par les Francas*

• Caractéristiques physiques

Besoin et capacité

- Il marche bien et est propre durant la journée.
- Il devient plus habile avec ses mains.
- Certains ont encore besoin de faire la sieste.

- Il a besoin d'une vie régulière avec des repas et des couchers à heures fixes.

Pour l'animateur

- Il aménage les espaces pour permettre aux enfants d'exploiter leurs possibilités physiques.
- Il propose des jeux moteurs.
- Il favorise les contacts physiques et les jeux de confrontation.

• Caractéristiques intellectuelles

Besoin et capacité

- Il se pose beaucoup de questions.
- Il parle de plus en plus avec les autres et devient attentif.
- Il commence à apprendre à lire et à reconnaître la gauche de la droite.

Pour l'animateur

- Il propose des jeux de logique (puzzles, labyrinthes, rangements).
- Il propose des activités de création (dessin, fabrication simple).
- Il met en valeur le livre (histoires, contes, coin bibliothèque).

• Caractéristiques sociales et affectives

Besoin et capacité

- Il prend conscience de la différence des sexes.
- Il est très sensible aux avis de l'adulte.
- Il a besoin d'affection, de sécurité et parfois de solitude.
- Il est très sociable, mais préfère jouer seul ou avec les enfants de même sexe.

Pour l'animateur

- Il propose des jeux collectifs et individuels.
- Il propose des activités de groupe (rondes, jeux chantés, histoires).
- Il aménage des lieux spécifiques, organisés et sécurisants.

> À réfléchir

[Extrait de Anne Bustarret, spécialiste dans le domaine de la chanson jeune public et présidente de l'association Musique et éveil culturel.]

Chanter fait du bien, cela fait respirer, plus que la parole puisqu'il y a une plus grande dépense d'énergie quand on chante que lorsqu'on parle. Chanter permet un bon développement de nos organes vocaux, d'autant plus important qu'actuellement les enfants ont souvent une voix trop grave presque éraillée car ils vivent dans beaucoup de bruits, de fonds sonores permanents. Le chant développe la sensibilité auditive, la mémoire. Le chant en groupe facilite la socialisation.

Les jeunes enfants sont très sensibles aux répétitions de syllabes. Ils aiment qu'on joue avec la sonorité des mots, les répétitions. Recette facile à utiliser en choisissant un vocabulaire riche, poétique et une musique originale. Les enfants sont plus sensibles aux voix que les adultes. Enfants et adultes ont besoin de « rengaines » (chansons faciles à mémoriser) car elles marquent un moment, un souvenir affectif. Ce n'est pas gênant s'il n'y a pas que ça. Il faut que les enfants aient un environnement sonore riche, varié pour qu'ils apprennent à différencier, à savoir choisir, à former leurs goûts.

Marie-Louise Aucher, musicienne et cantatrice, dans un numéro de la revue *Pomme d'Api* : « Le chant engage toute la personne. [...] pour le chant, il nous est moins familier de considérer notre corps – tout entier – comme un instrument vibrant. Il vibre autant lorsqu'il reçoit les sons que lorsqu'il les émet [...] »

Compléter avec Chansons et animations, page 225.

Ressources

Musique et chanson

> *L'Oreille tendre*, Anne Bustarret, éditions ouvrières.

> « La fureur d'écouter », Anne Bustarret, *L'école des parents*.

- > *Guide annuaire du jeune public Piccolo* (La scène) ; Rens : lepiccolo@lascene.com
- > *Partitions 30 chansons*, Gérard Delahaye, Les Éditions Buissonnières) ; Rens : www.musiques-buissonnieres.fr
- > Fichiers d'activités et revues des Francas : jeux et activités musicales petite enfance ; jeux et activités avec les sons ; chants et activités musicales ; jeux dansés et rythmés du folklore n° 1 et n° 2 ; site : www.francas.asso.fr
- > www.enfancemusique.asso.fr

Connaissance des 4-6 ans

- > « Les images contradictoires de l'enfant aujourd'hui », Gérard Neryrand, *Le Furet*, n° 49, printemps 2006 p. 10-11 ; « À la conquête de l'espace » (où les lieux de vie des jeunes enfants), *Le Furet*, n° 50, été 2006 ; site : www.lefuret.org
- > *3 à 6 ans, l'enfant metteur en scène de sa vie*, Alain Guillotte et Thiébaud Lardier, Chronique sociale, 2000.
- > *L'Enfant de 2 à 6 ans*, Myriam David, Dunod, 2005.
- > Le site des professionnels de l'enfance et de la famille : www.anthea.fr

● Chansons et animations

En sus des objectifs énoncés dans ce chapitre :

- Valoriser la chanson comme moyen de fédérer les publics des structures de loisirs quel que soit leur âge.
- Créer des ateliers d'écriture, de composition musicale, de mise en scène, etc.

« C'est toujours les lendemains qui chantent
jamais les aujourd'hui
et c'est bien ça qui est dommage... »

Julos Beaucarne

« Le cerveau humain n'est fidèle qu'à deux valeurs or :
l'enfance et l'amour »

Coco Chanel



Constats

- « Les enfants chantent peu ou pas sauf dans les groupes où l'adulte sait non seulement mettre les enfants en appétit de chanter, mais a les moyens de nourrir leur fringale de sons et de mots chantés avec des mélodies, des textes et des rythmes qui disent quelque chose de nourrissant pour leur sensibilité... » *Renée Mayoud*, artiste, compositrice.
- « Avec la radio, la télé, les enfants ont une grande possibilité d'écoute mais ce qui domine c'est la chanson commerciale. » « Il faut en parler avec eux et leur apporter d'autres musiques. Il faut aussi leur apprendre à manipuler des matériaux sonores. Sous prétexte de sélection, notre action pédagogique est trop souvent négative. Il faut donner à l'enfant la possibilité de faire des choix, donc lui permettre d'entendre une grande variété de musique. » *Roger Boquié*, enseignant, critique littéraire de livres pour enfants, animateur et producteur d'émissions radiophoniques françaises.
- Manque de curiosité face aux artistes d'aujourd'hui dits « jeune public », peut-être dû à cette appellation. Pourtant, les thèmes et musiques se diversifient pour un public de plus en plus élargi : Chansons pour l'Enfance ?
- L'accès à la culture n'est pas identique pour tous alors qu'elle est indispensable à chacun.

Chansons, chants, chansonnettes ?

« La chanson est aussi vieille que le monde, celle des enfants comme celle des adultes et cela dans toutes les langues. »

« Aussi bête que ça puisse paraître, la chanson est paroles et musique. Je pense que la parole a une grande place au début de la vie de l'enfant. Elle permet d'expliquer, de faire comprendre, d'entraîner l'enfant vers l'imaginaire. Associée à une mélodie, elle se fait plus affective. [...] La musique nous accompagne partout. Je crois qu'il faut apprendre aux enfants à se l'approprier, à en fabriquer d'autres. » *Nicole Alonso*, artiste.

> À réfléchir

- « On aime ce qui est familier, ce qui est quotidiennement consommé. Peut-on lutter contre ce conditionnement alors qu'enfants, animateurs et responsables nous y sommes tous totalement plongés ? » *Bernard Pedeboscq*, militant associatif.
- « Écrire est un vrai métier. Qu'on écrive ou non pour les enfants. Quand on aura compris cela, on aura fait un grand pas. » *Roland Nadaus*, écrivain, poète, conteur, romancier, pamphlétaire et bâtisseur de ville.
- « Ce n'est qu'en étant un bon artiste, un véritable créateur que, alors peut-être, on apporte quelque chose d'important aux enfants : l'amour de leur langue, de son intelligence, de sa sensibilité et, parfois, l'amour et le désir du beau, le sentiment que quelque chose de plus important que nous existe, et que "cela" nous habite, est déjà en nous, mais que notre société étouffe. » *Roland Nadaus*.

- « Il n'existe pas de littérature pour enfants mais la littérature, il n'existe pas de dessins pour enfants mais le dessin, il n'existe pas de musique pour enfants mais la musique. » *Philippe Gavardin*, directeur de production *Le Chant du Monde*. « Respecter la personnalité de l'enfant tout en favorisant les rapports de celui-ci avec l'adulte. »
- La culture dans l'animation : place de la chanson dans la culture. Quels artistes comme créateurs auprès d'un public sans vrais repères ?
- La starification de l'artiste par les médias donne une image qui risque de faire percevoir l'artiste comme un produit. Que devient la chanson en tant que création, dans ces conditions ?
- Qu'apporte le choix d'un atelier création chansons, pour l'enfant, l'animateur, la structure d'accueil ?
- Chanter : Quand ? Comment ? Où ?
- Quelles ressources à proximité pour aider à la réalisation du projet ? (Programmation de salles, festivals, discothèques, associations...).
- Quelles conditions à réunir pour mener un projet artistique en partenariat avec un artiste ? (Motivation, rencontres, créer le dialogue, un véritable échange, la place de l'artiste dans le projet...).
- Objectifs du projet artistique ? (Développer l'esprit critique, la liberté d'expression, apprendre autrement et avec d'autres personnes...).

Ressources

- > *Psychanalyse de la chanson*, Ph. Grimbert, Hachette Littérature.
- > *Chantons sous la psy*, Ph. Grimbert, Hachette Littérature.
- > *Le Geste musical*, Claire Renard, Hachette / Van de Velde.
- > *L'Enfant, la musique et l'école*, Angélique Fulin, Buchet-Chastel.
- > *Les Aujourd'hui qui chantent*, Renée Mayoud Visconti, Le Centurion.
- > *Thèm'Axe 2 - La Voix*, B.-J. Villard & P. Kersalé, éditions musicales Lugdivine, Lyon, mars 2006.
- > *La Voix chorale ou le chant multiplié*, E. Lestringant, éditions Van de Velde, Paris, 2004.
- > *L'Oreille tendre*, Anne Bustarret, Éditions ouvrières.
- > « La fureur d'écouter », Anne Bustarret, *L'école des parents*.
- > *Construire des instruments*, CEMEA.
- > *Nouvelles lutheries sauvages*, Max Vandervorst, Fuzeau.
- > *Guide annuaire du jeune public Piccolo* (La scène) ; Rens : lepiccolo@lascene.com
- > *Partitions 30 chansons*, Gérard Delahaye, Les Éditions Buissonnières ; Rens : www.musiques-buissonnieres.fr
- > *Amusiquons-nous*, Steve Waring
- > *Diapason jaune spécial enfants*
- > *Chansons de partout*, Jean-Edel Berthier, Val Music.
- > www.enfancemusique.asso.fr
- > *Camaraderie* n° 175 décembre 1981, dossier : l'enfant et la chanson.
- > Fichiers d'activités et revues des Francas : jeux et activités musicales petite enfance ; jeux et activités avec les sons ; chants et activités musicales ; jeux dansés et rythmés du folklore n° 1 et n° 2 ; site : www.francas.asso.fr
- > *Carnet 90 activités d'expression* dont un chapitre sur les sons et les rythmes et un autre sur les jeux avec les mots ; CD « tête en l'air » ; CD « la ronde des musiciens » ; site : www.ufcv.fr



Récupération d'instruments sonores. Fontenay-Trésigny.



● Récupération : construire des instruments sonores

Objectifs spécifiques de cette rencontre

- Développer des animations sur la base de matériaux de récupération.
- Construire des instruments sonores à partir des matériaux de récupération.
- Utiliser ces instruments sonores.
- Développer une pratique musicale ouverte.

Les objectifs de l'association « Et Colégram... l'art de la récupération »

(etcolegram.free.fr)

- Encourager les facultés créatives de l'enfant par la découverte et l'utilisation des matériaux de récupération.
- Sensibiliser l'enfant à l'environnement, au tri sélectif, au non-gaspillage.

Éducation

[Extrait de la page Éducation du site « Réseau école et nature » (reseaucoleetnature.org/education.html).]

Il n'y a pas une forme unique d'éducation à l'environnement mais plusieurs tendances qui peuvent ou non se conjuguer (Entre écogestes imposés et critique sociale).

La priorité accordée à la personne

« L'éducation dans l'environnement » correspond à une stratégie pédagogique : il s'agit d'apprendre au contact de l'environnement, soit par le milieu extérieur à l'école ou par le contexte biophysique ou social dans lequel on vit. » Dans l'éducation par l'environnement, assez proche, « l'environnement est à la fois milieu d'apprentissage et ressource pédagogique. » (*Pour une éducation relative à l'environnement*, Sauvé, Montréal, Guérin – Eska, Paris, 1994). L'objectif, centré sur la personne, est de mettre en relation le participant avec l'environnement. L'environnement, ainsi côtoyé de près, permet d'apprendre sur soi, favorise l'émergence de valeurs et de capacités, amène à se situer par rapport à l'Autre (humains et autres êtres vivants).

Entre théories et pratiques

Sur le terrain, éduquer à l'environnement peut se traduire par un acte d'information, de communication, de sensibilisation, d'éducation, de formation, de médiation, de concertation... Faut-il distinguer voire hiérarchiser ces actions de mise en relation ? Comment ? Limitons-nous ici à rappeler que l'éducation à l'environnement cultive la complexité, rassemble des démarches éducatives, des méthodes diversifiées tant sur le fond que sur la forme.  duquer à l'environnement n'est pas une mission anodine. C'est un acte engageant par lequel l'éducateur, bien au-delà d'un simple prosélytisme, invite les personnes qu'il côtoie   être dans la nature, dans leur environnement, à s'y frotter et s'y confronter...   vivre cet environnement, le toucher, le sentir, le parcourir, l'imaginer, l'exp rimer, le penser et le réfléchir, le construire, le modifier ou le conserver.

L'art selon Philippe Meirieu, professeur en sciences de l'éducation, dans la dédicace qu'il a offert à l'association « Enfance et Musique » (www.enfancemusique.asso.fr)

« L'art a cette vertu d'accompagner dans l'universel en venant chercher en chacun ce qu'il a d'intime. Il vient relier les hommes entre eux en une démarche qui respecte leur intimité [...] L'art les appelle à entrer dans le cercle des humains en une contagion qui ne supporte aucune exclusion. Il fait signe avec entrain et pudeur à la fois. Il donne confiance. Il permet de prendre le risque de la parole et de la rencontre. »

Autour du son

Le son est une onde dite de « compression ». Dans de l'air immobile, la pression est la même partout, et l'air a partout la même densité. Par contre, un son est une perturbation de la pression de l'air. Lorsqu'un son traverse l'air, on peut observer des zones où la pression de l'air est plus importante que lorsqu'il n'y a pas de son. Dans ces zones, l'air est plus comprimé. On observe aussi des zones où l'air est plus dilaté, dans des zones de dépression. Ces perturbations de la pression de l'air se déplacent : c'est l'onde sonore qui se déplace sans se déformer. Le son ne se transmet pas instantanément.

De façon générale le son est produit par la vibration de l'air. Nos oreilles sont spécialisées dans la réception de ces vibrations, donc du son. Si un son paraît plus aigu qu'un autre, c'est parce que la vibration de l'air est plus rapide. C'est ce que l'on appelle la fréquence du son.

Du bruit de fond, en passant par les petits bruits, l'acoustique des lieux publics, écoles, CLSH, centres commerciaux, gares, sons des jouets, des téléphones, radio, télé, ordinateurs et des baladeurs, jusqu'aux sons enregistrés, compressés pour être toujours plus audibles dans la rue, en voiture, etc. pour toujours émerger du bruit c'est la course vers la saturation sonore. On s'habitue. La maîtrise des nuances nous échappe et l'on se surprend à parler fort, à jouer fort, toujours plus fort. (cf. www.agi-son.org).

Autour du langage, par Hubert Montagner, psychophysiologiste et Nicole Denni-Krichel, orthophoniste.

Cf. Imagine une histoire – Ateliers d'expression corporelle ou orale, pages 210 et 211.

Ressources

Récup'et son

- > *Construire des instruments*, J. Maumene, G. Pineau, Scarabée, CEMEA, 1977.
- > *Instruments de musique à réaliser soi-même*, MFG Ateliers, 2001.
- > *Instruments des tout-petits*, Brigitte Van de Wouwer, Casterman, 1998.
- > *Jeux d'écoute avec les 2-3 ans*, Anny et J.-Marc Versini, Nathan pédagogie, 1995.
- > *Jouets sonores*, Amb Lo Capbreton, OSTAL DE LIBRE, 1996.
- > *Le Son*, Emmanuel Bernhard, Mango jeunesse, 2002.
- > La semaine du son, un événement de sensibilisation aux problématiques liés au son : www.lasemaineduson.org
- > *Les Chercheurs de son*, Gérard Nicolle, Vincent Brunot, Alternatives, 2004.
- > *Les Mondes sonores*, Denis Fortier, Presses Pocket Explora, 1992.
- > *Lutherie sauvage*, Max Vandervorst, Alternatives, 1997.
- > *Musique à construire*, Agnès Chaumier, Enfance et Musique, www.enfancemusique.asso.fr
- > *Barnabé et les bruits de la vie*, Leight Sauerwein, Gallimard, 1999.
- > *Chhht !*, Sally Grindley, Pastel, école des loisirs, 2004.
- > *Écoute ! écoute !*, Ann et Paul Rand, L'ampoule, 2003.
- > *En avant la musique*, Scjetlan Junakovic, Casterman, 2000.
- > *Je sais plein de choses*, Ann et Paul Rand, L'ampoule, 2003.
- > *Katie et les bruits de la nuit*, Jacqueline Sweeney, coll. « Père Castor », Flammarion, 1995.
- > *La Chasse à l'ours*, M. Rosen, H. Oxenbury, Lutin Poche, 1998.
- > *Les Fantômes à la cave*, Jacques Duquesnoy, Albin Michel Jeunesse, 1998.
- > *Papillonné*, Kyoko Hida, Lettr'ange, 2004.
- > *Qui fait ce bruit, Mimi ?*, Lucy Cousins, Albin Michel Jeunesse, 2004.
- > *Vive la musique*, Les chats pelés, Seuil Jeunesse, 1995.

Des luthiers sauvages

- > Alfred Spirli, 04 74 92 86 22, concert, installations, etc.
- > Dut, 05 49 58 15 28 et Christophe, 06 14 12 57 14, cie Fastoche Productions.
- > Le pendule, structure mécanique de Man'hu et Jeranium de la Cie Metalu a Chahuter, www.metaluachahuter.com, spectacles, installations.
- > Dominique Gauvrit, 02 51 40 11 60 / 06 86 74 13 92, concerts.
- > Thierry Madiot, 01 47 70 26 91 / 06 60 63 60 26, concerts, etc.
- > Luc Perrin, 04 76 34 90 40 / 06 85 89 08 25, installations espace sonore.
- > J.-Marie Maddelu, 04 67 74 58 93 / 06 86 43 21 99, spectacles, concerts, animations de rue.
- > Étienne Favre, 06 81 50 24 97, www.structuresmusicales.com, instruments géants, jardin musical, etc.



Récupération d'instruments sonores. Fontenay-Trésigny.

● ● ● ACTIVITÉS SCIENTIFIQUES, TECHNIQUES ET ENVIRONNEMENTALES

● Activités scientifiques et techniques

En sus des objectifs de ce chapitre, un objectif spécifique pour cette rencontre

• Sensibiliser à la démarche expérimentale d'activités scientifiques et techniques

[Extrait de la conférence « Enseignement des sciences » de J.-P. Astolfi, enseignant, pédagogue.]

On a tous des idées, des explications sur les phénomènes qui nous entourent. La pensée commune nous donne une certaine compréhension des choses qui est l'explication immédiate. Avoir un esprit scientifique, c'est :

- changer ce regard ;
- se poser des questions quand on croit connaître les réponses ;
- accepter de s'étonner ;
- accepter de ne pas tout trouver normal.

Le scientifique est toujours celui qui dit non, face aux situations quotidiennes. *La Philosophie du non*, Bachelard, professeur, philosophe des sciences et de la poésie (centre-bachelard.u-bourgogne.fr/biogb.htm).

Quelques exemples simples pour illustrer cette attitude.

- *Le soleil se lève, le soleil se couche...* depuis l'âge des cavernes tout le monde pense et dit ça. Le scientifique a dit non, le soleil ne se couche pas, le soleil ne se lève pas mais cette impression est donnée par un mouvement de la Terre. Il a fallu renoncer à une fausse évidence.
- *Quand on met du sucre dans le café ou du sel dans l'eau des pâtes, il fond, il disparaît, il n'y a plus de sucre ou de sel.* Là encore le scientifique a dit non. « Rien ne se perd, rien ne se crée... » La matière continue à exister. Donc renoncement encore à la fausse évidence de la disparition guidée par nos sens.
- *La croyance populaire dit que l'hérédité est de l'ordre du mélange entre les caractères paternels et maternels, en particulier la couleur de la peau.* Le scientifique a une fois de plus dit non, il n'y a pas d'intermédiaires et de mélange entre les caractères. Les caractères sont uniques et ils peuvent se combiner, mais ils ne se mélangent pas.

Le scientifique ne se contente pas de regarder quelque chose qui lui est extérieur, mais il est dans un processus de compréhension dans lequel il met les observations qu'il fait mais aussi beaucoup de lui-même.

- La science est une production culturelle avec différents types de compréhension qui se succèdent. L'histoire des sciences montre qu'on se donne des explications successives et que celles d'aujourd'hui sont provisoires sans être forcément complètement fausses. On n'est pas dans le schéma *vérité / erreur*, mais on est dans des *modèles successifs*, où la réalité est construite, déconstruite, reconstruite avec des *points de vue différents*.
- Les faits y sont donc construits.
- Elle est faite de conquêtes et de réfutations.

On n'a plus des chercheurs exemplaires mais des exemplaires de chercheurs. Chaque chercheur est particulier car chaque recherche est particulière.

Si c'était un roman, la science serait plutôt un roman policier avec des rebondissements. Gaston Bachelard, philosophe, définissait le scientifique comme « *le travailleur de la preuve* ».

On n'a plus une méthode mais des démarches « oscillantes », heuristiques, on recherche, on avance par tâtonnement : Idées / Questions / Confrontation / Expériences / Résultat / Interprétation / Problèmes / Hypothèses / Conclusions provisoires.

Dans l'activité des scientifiques, le plus dur, le plus long, c'est d'arriver à bien poser le problème.

Pourquoi proposer des activités scientifiques et techniques dans le cadre des loisirs ?

[Texte des Francas.]

Avoir envie de comprendre apporte des informations qui permettent de connaître en partie son environnement. Les connaissances et résultats obtenus font partie de notre culture. Il est donc normal de proposer une « éducation culturelle » sur ce sujet. Une démarche d'acquisition de connaissances.

La science propose un regard particulier sur le monde dans une démarche de recherche. Cette démarche développe chez le jeune son esprit critique, le moyen de comparer et de remettre en cause.

Cela représente un échange avec les autres et la société. Le fait de comparer, de discuter, permet de se construire un mode de relations sociales d'où une participation à la vie collective. La pratique d'activités de loisirs scientifiques et techniques participe à l'éducation à la citoyenneté.

Des enjeux éducatifs

Association généraliste d'éducation populaire, les Francas développent depuis près de 40 ans des activités scientifiques et techniques.

Cette ambition s'est également traduite par la co-fondation du CIRSTI (collectif interassociatif qui regroupe depuis 1985 les associations d'éducation populaire, généralistes et spécialisées, s'impliquant dans le développement des activités de découverte scientifiques et techniques pour tous), l'implication très forte dans le mouvement des Exposciences, des partenariats avec des associations comme l'Association française d'astronomie ou Planète Sciences.

- *Développer le champ des activités scientifiques et techniques* correspond pour les Francas à des enjeux bien identifiés. En outre, cette stratégie s'inscrit dans le projet éducatif global des Francas qui vise à l'émancipation, l'autonomie et la formation citoyenne du plus grand nombre d'enfants et d'adolescents.

- *Les sciences victimes de représentations négatives.*

Les activités scientifiques et techniques ne sont pas très présentes dans les centres de loisirs et autres lieux d'accueils des enfants et des adolescents, se revendiquant souvent, par ailleurs, comme des espaces d'éducation à la citoyenneté. Elles sont généralement victimes de la représentation que les adultes ont de la science.

Les sciences sont souvent associées à une matière et à des formes d'apprentissage scolaires, austères et difficiles, à des échecs ou encore à un vocabulaire abscons maîtrisé par la seule communauté scientifique.

En outre, les adultes ont peur de ne pas maîtriser le contenu de ces activités qui recouvrent effectivement des domaines multiples : astronomie, chimie, géographie, psychologie, médecine, environnement, mécanique, électricité, etc.

Enfin, le centre de loisirs (comme toute structure d'accueil des enfants et des jeunes en temps de loisirs) est un espace de vacances, c'est pourquoi sont préférées les propositions d'activités reconnues comme ludiques. Par peur de ces activités et par peur qu'elles ne séduisent pas les enfants et les adolescents, les sciences et techniques ont donc du mal à trouver leur place dans ces structures de loisirs.

Des organisations comme les Francas et leurs partenaires doivent donc inciter leurs animateurs à oser les sciences.

- *Apprendre aux enfants à comprendre le monde : un devoir des adultes*

Comprendre le monde est une compétence indispensable à chacun car c'est un moyen de construire son identité, de vivre dans un environnement naturel, technologique, dans une société en mutation...

Trop souvent dans notre quotidien la compréhension d'un certain nombre de questions est laissée aux experts ou aux décideurs, sans que les citoyens osent exprimer leurs doutes, leurs questions, leurs avis. Pourtant il s'agit de l'avenir de notre société, de notre planète...

Apprendre à comprendre le monde c'est permettre de déchiffrer un phénomène et simultanément permettre à chaque individu de formuler ce qu'il en pense au regard de la société dont il rêve.

Ces actions qui aident à saisir « comment ça marche ? », « est-ce dangereux ? », « pourquoi c'est complexe », sont fondamentales pour l'éducation des enfants et des adolescents car elles visent à donner envie à chacun

de découvrir et de comprendre sans être un spécialiste. Elles ont aussi pour but d'épauler chacun dans le dépassement de ses croyances, pour aller vers la connaissance, la possibilité d'avoir une opinion, de l'argumenter... Il s'agit ni plus ni moins d'une action d'alphabetisation scientifique.

- Comprendre pour agir et décider en citoyen.

Comment lier science et citoyenneté ? Cette question repose sur des aspects à la fois scientifiques, mais également philosophiques, historiques, éthiques...

Se situer dans un environnement et agir en connaissance de cause, se reconnaître dans une histoire et une civilisation, se positionner dans une évolution scientifique, technique mais aussi humaine, regarder les différents aspects d'une même chose ou d'un constat donné, analyser, critiquer, affirmer et débattre, voilà autant d'aspects qui font indéniablement partie de la construction citoyenne.

Une société qui exclut une grande partie de ses membres des savoirs et connaissances « de pointe », ne saurait être une société citoyenne. L'obscurantisme n'a jamais été une source de progrès et encore moins la base d'une construction du « vivre ensemble ».

- Déclencher l'étincelle de la curiosité.

Personne ne peut connaître et maîtriser l'ensemble des phénomènes scientifiques, pas même les scientifiques. Pour autant, tout le monde a le droit d'accéder à la connaissance et a le droit de s'intéresser à tout sujet. Pour cela, il est essentiel d'encourager la curiosité et le sens de l'observation des enfants. Les écouter, les aider à rechercher l'information sont les premiers rôles éducatifs simples mais indispensables pour qu'ils osent poser des questions.

À tout moment, l'animateur doit tenter simplement de créer des espaces et des occasions d'éveiller la curiosité, de provoquer l'étincelle et la soif de découvertes.

Jouer, tâtonner, observer sont autant d'attitudes qui favorisent l'acquisition de savoir scientifique et de compétences transversales : cultiver l'aptitude à une analyse rationnelle, apprendre à différencier les causes et les effets, maîtriser la différence entre symbole et réalité, développer l'acquisition de capacités techniques...

L'apprentissage du plaisir de la découverte, de la réalisation et de l'aboutissement, c'est se sentir capable de chercher, de trouver des solutions, de réussir un projet.

Le plaisir d'apprendre est un moteur essentiel pour les enfants et les adolescents. Il est également une source de motivation pour les animateurs.

- Coopérer et s'ouvrir au monde.

Par nature, ces activités permettent de développer la coopération, le travail collectif, le faire et le rechercher ensemble, la remise en cause des certitudes... Ces activités sont alors l'occasion de se questionner entre nous et aussi avec les autres : des chercheurs, des enseignants, des passionnés, des techniciens, des artisans... Nous détenons tous et chacun des connaissances, des savoir-faire.

Il faut donc nous attacher à multiplier les propositions en direction des enfants et des adolescents pour répondre aux enjeux éducatifs de ces activités, et travailler pour faire évoluer leurs représentations.

- Le plaisir des sciences...

Finalement, l'enjeu est de démontrer que ces activités sont ludiques et passionnantes. Les freins existent et sont connus, à nous, par des actions innovantes et réussies, de tout faire pour les lever !

Ressources

Sites Internet

- > *CIRASTI* : collectif interassociatif pour la réalisation d'activités scientifiques et techniques internationales, mouvement national des Exposciences qui impulse les activités de découverte et de loisir scientifique de l'éducation populaire, valorisées lors des Exposciences ; www.cirasti.org/
- > *Planète Sciences* : association qui a pour objectif de favoriser, auprès des jeunes de 8 à 25 ans, l'intérêt, la découverte, la pratique des sciences et des techniques et d'aider les enseignants, les animateurs, les éducateurs, les chercheurs et les parents dans leurs activités vers les jeunes ; www.planete-sciences.org/national/
- > *La Main à la Pâte* a été lancée en 1996, à l'initiative de Georges Charpak, prix Nobel de physique 1992, Pierre Léna, Yves Quéré et de l'Académie des sciences dans le but de rénover l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire en favorisant un enseignement fondé sur une démarche d'investigation scientifique ; www.lamap.fr/
- > *Fondation Copernic*, www.fondation-copernic.org

Livres

- > *Enfants, chercheurs et citoyens, la main à la pâte*, Georges Charpak, Odile Jacob, 1998.
« J'ai consacré ma vie à la physique. J'aimerais que tous les enfants aient la chance de satisfaire leur goût pour la recherche et de développer leur intelligence. »
- > *Les enfants et la science, la main à la pâte, dix ans après*, Georges Charpak, Pierre Léna, Yves Quéré, Odile Jacob, 2005.
L'aventure de trois académiciens qui, du jour au lendemain, abandonnant une partie de leurs activités habituelles, décident de se consacrer aux bambins de l'école primaire, en aidant leurs maîtres à leur faire découvrir et aimer la science.

Revue

- > *Méthode naturelle et apprentissages scientifiques*, ICEM, collection « pratiques et recherches », n° 42. C'est en prenant comme point de vue les sciences que les démarches de méthodes naturelles et de tâtonnement expérimental sont ici explorées à travers nombre de pratiques, réflexions et analyses théoriques
- > *Tâtonnement expérimental et pédagogie Freinet*, ICEM, collection « pratiques et recherches », n° 35. Apprendre par « tâtonnement expérimental » : un processus naturel d'apprentissage et d'action. Retour sur des écrits de Freinet, confortés récemment par la neurophysiologie. L'occasion de faire le point sur ce processus confronté ici à des pratiques actuelles.
- > Fichier : les activités scientifiques et techniques des Francas
- > *Camaraderie* n° 278, juillet à septembre 2007, c'est en cherchant... qu'on trouve, les activités scientifiques, techniques et industrielles.

● Activités scientifiques

À propos des Petits Débrouillards

Depuis 1984, les Petits Débrouillards proposent aux enfants de 4 à 16 ans des activités scientifiques et techniques. La réalisation d'expériences simples et amusantes donne aux jeunes de tous les horizons l'occasion de se forger un regard curieux et informé sur le monde qui les entoure, mais aussi de former des citoyens actifs, capables d'opinions réfléchies et critiques. La démarche des Petits Débrouillards se nourrit de réflexions contemporaines sur l'éducation, l'apprentissage et les loisirs. N'utilisant que du matériel de récupération ou peu coûteux, les Petits Débrouillards entendent diffuser la culture scientifique et technique partout et pour tous.

Les objectifs d'un atelier scientifique Petits Débrouillard

- Aborder les sciences de manière active et expérimentale.
- Développer la curiosité par l'interrogation et le raisonnement par l'investigation.
- Privilégier la démarche collective.

Les objectifs du temps « Expériences et défis scientifiques »

- Manipuler et expérimenter.
- Distinguer les différents paramètres qui entrent en jeu dans une interprétation.
- Réaliser la place de l'observation et des faits issus de l'expérimentation dans l'interprétation.
- Évaluer la légitimité de la démarche expérimentale dans la production et/ou la construction de la connaissance.

Liste des expériences telles qu'elles ont été formulées au cours de ce temps avec les concepts abordés

- À l'aide d'une paire de ciseaux, fabrique un sifflet avec une paille. *Le son est une vibration.*
- Superpose dans un bocal le plus de liquides colorés possible. *La densité.*
- Les chercheurs de la NASA viennent d'inventer un procédé révolutionnaire pour transporter des objets avec un ballon, un bout de ficelle, une paille et du Scotch. Transporte un message de part et d'autre de la salle avec le même matériel. *Le principe d'action-réaction.*
- Avec un rouleau de papier, observe un trou dans ta main. *Les illusions d'optique, la vision binoculaire.*
- Fais passer l'eau d'une bouteille à l'autre le plus rapidement possible. Utilise les 2 bouteilles superposées par le goulot. *La résistance de l'air.*
- Prends un bocal en verre et réalise un couvercle à l'aide d'une membrane de ballon bien tendue. Verse quelques grains de sel. Le plus facile est fait, maintenant sans rien toucher, fais danser les grains de sel sur la membrane. Attention, tu ne dois toucher ni la table ni le verre, ni même souffler dessus !! *Le son est une vibration.*
- Quelle est l'épaisseur d'une feuille de livre ? *La notion de sous-unité.*
- À l'aide d'un gobelet au moins et d'autres matériels, fais passer un message oral à un ou une de tes camarades sans que les autres ne l'entendent. *La transmission du son.*
- Perce un ballon de part en part avec un pic à brochette sans l'éclater. *La pression de l'air.*
- Regarde ce pauvre bonhomme-bouchon avec son cure-dent qui ne tient pas debout ! Aide-le à tenir debout sans le laisser dans tes mains. *Le centre de gravité et l'équilibre.*

Les objectifs du « jeu de l'oeuf »

- Mettre en avant la dynamique de groupe.
- Reformuler pour se faire comprendre.
- Réfléchir en commun pour arriver à une production collective.

Ateliers 3 x 30 minutes (L'air / L'eau et l'environnement / La mise en scène)

- Découvrir des parcours thématiques.
- Aborder la notion de déroulé pédagogique.
- Inclure les expériences et la démarche scientifique dans un déroulé pédagogique, une histoire.

Ressources

Livres

- > *Méga expériences, l'encyclopédie vivante*, Bertrand Evero, 2001, Nathan.
- > *Question de forces, la physique explique tout*, Richard Hammad, 2007, Nathan.
- > « Copain de... » (Copain des mers, Copain des forêts, Copain des montagnes, etc.), Milan.
- > *Les Encyclopédies des Petits Débrouillards*, édition Albin Michel

Sites Internet

- > La Main à la Pâte : www.inrp.fr/lamap/
- > Bricocité : www.bricocite.com/
- > Dis Pourquoi Papa : dispourquoipapa.free.fr/
- > Tête à Modeler : www.teteamodeler.com/



Activité environnement jardin, 2010.

● Activités environnementales : mare, jardin et suite

En sus, des objectifs de ce chapitre, des objectifs spécifiques

- Être sensibilisé aux questions d'environnement extérieur.
- Mettre en place un jardin pédagogique.
- Mettre en place une mare.
- Échanger sur les expériences techniques et pédagogiques des uns et des autres.



De quoi parle-t-on quand on parle d'environnement ?

[Extrait d'un article « Une discipline d'action qui a le vent en poupe » paru dans l'École des Parents et des éducateurs, février 1996, dans le cadre d'un dossier « L'environnement, ça s'apprend ! » de Pierre Giolitto, historien.]

L'environnement c'est la « nature », mais c'est aussi l'homme.

La nature : le milieu naturel, physique (l'air, l'eau, le sol) et biologique (les écosystèmes, la faune et la flore, dans lequel l'homme baigne et qui conditionne son existence terrestre). Un milieu qui fonctionne en « système » avec équilibre à préserver ou à rétablir.

La nature par rapport à l'homme : la manière dont l'homme s'insère dans ce milieu.

- L'utiliser sans le dégrader.
- L'aménager dans le but de lui procurer la plus grande « qualité de vie » possible.

Le milieu humain :

- Homme avec lui-même (« vivre avec soi ») [santé, pollution, tabac, drogue, etc.].
- Homme avec les autres (« vivre avec les autres ») [éviter les nuisances sociales, xénophobie, antisémitisme, racisme, etc.].
- Homme avec ses successeurs [ne pas laisser une terre exsangue].

L'environnement est une discipline de « connaissances » mais aussi d'« action »

L'environnement c'est tout ce qui entoure l'Homme sans que celui-ci en soit le centre. Il en est un des éléments constitutifs. Tous les éléments constitutifs de l'environnement sont **interdépendants**.

Une mare pédagogique, c'est...

- Un trou plus ou moins imperméable qui facilite les échanges entre le milieu terrien et aquatique.
- De niveau d'eau peu profond.
- De petite taille (par rapport à un étang, un lac).
- Remplie d'eau douce, stagnante.
- Une réalisation qui peut survivre sans intervention humaine en passant par des phases d'équilibre et de déséquilibre telles qu'une période d'assèchement provisoire ou une surabondance d'algues.

Un jardin pédagogique, c'est...

- Un espace de terre consacré à la production de fruits, légumes, fleurs avec l'objectif de les utiliser et de les consommer.
- Un lieu de partage humain, de transmissions techniques, culturelles.
- Un espace de ressourcement personnel (« cultiver son jardin »).
- Un espace qui doit être entretenu sinon il devient vite friche...

Des questions à se poser... avant de se mettre en mouvement

- Quels publics ?
- Quelles accessibilités ?
- Quelles utilisations ?
- Quels partenaires et sous quelles conditions, avec quels objectifs (poser clairement les règles du jeu) ?

• Quelles conditions minimales de réalisation tant sur le plan matériel que sur celui humain, temporel (cycle, saison, etc.) ? *Importance de la concertation.*

Aspects réglementaires pour l'utilisation des productions du jardin

Consulter les éléments transmis dans les « Ateliers culinaires » page 219.

Les jardins, graines de Partages

Les jardins partagés, les jardins de cocagne, les jardins ouvriers ou d'insertion... Comment s'y retrouver ?
« L'urbanisation intense et l'émigration des ruraux vers la ville ont supprimé la possibilité – pour tous ceux qui, d'origine rurale, apportaient un peu de terre dans leurs souliers – de bénéficier dans la ville des produits et des agréments de la nature.

Le mouvement des jardins ouvriers puis familiaux a redonné aux classes populaires la possibilité de cultiver une parcelle, plus ou moins loin de leur foyer, mais presque toujours en ville ou à proximité. Mais il n'est pas fait injure aux jardins familiaux en disant que, malgré les puissants échanges entre les jardiniers, les jardins familiaux ont toujours correspondu à une philosophie où "chaque famille a sa parcelle". Le jardin familial relève ainsi d'une sorte d'octroi des urbanistes (et du patronat) ; il s'intègre à la cité parce qu'il est une acceptation de l'urbanisation, de la ville et de son individualisme.

Au contraire, les jardins partagés (comme d'ailleurs les jardins d'insertion, de cocagne) correspondent à une volonté de remise en question du développement de l'urbanisation et des pratiques citadines. Les jardins partagés, parce qu'ils portent les valeurs de la proximité et de la solidarité, du lien intime avec le voisin et le vivant végétal, le respect de l'autre et de l'environnement contribuent à l'instauration de nouvelles relations entre les jardiniers, les politiques et les professionnels, entre l'individu et le monde associatif et entre celui-ci et les institutions de la cité. »

Jardins d'hôtes dans les Côtes-d'Armor

Parce qu'un jardin est un lieu de repos, d'éveil, d'activité... Parce qu'il est la représentation de son jardinier... Parce qu'il est aussi bien pour les plus petits que pour les plus grands... Parce qu'il est de toutes les couleurs, de toutes les passions, de toutes les saisons... Venez séjourner dans un « Jardin d'hôtes » en Côtes-d'Armor !

Les AMAP (amap-idf.org)

Les AMAP (Associations pour le maintien d'une agriculture paysanne) sont destinées à favoriser l'agriculture paysanne et biologique qui a du mal à subsister face à l'agro-industrie.

Le principe est de créer un lien direct entre paysans et consommateurs, qui s'engagent à acheter la production de ceux-ci à un prix équitable et en payant par avance.

Biodiversité et espèces invasives

Une espèce invasive ou espèce envahissante exogène est une espèce vivante exotique qui devient un agent de perturbation nuisible à la biodiversité autochtone des écosystèmes naturels ou semi-naturels parmi lesquels elle s'est établie. Ces phénomènes d'invasion biologique sont aujourd'hui considérés comme une des grandes causes de régression de la biodiversité, avec la pollution, la fragmentation écologique des écosystèmes et l'ensemble constitué par la chasse, la pêche et la surexploitation de certaines espèces. Aussi, dans un jardin ou dans une mare, il sera capital de veiller aux plantes et aux animaux que l'on verra s'installer ou que l'on aura envie d'installer.

Manger ?

Manger *local, de saison et bio* sont les trois clés d'une alimentation responsable. Il n'est pas toujours simple de les mettre en action mais il est important de veiller à tendre vers cela afin de réduire notre impact sur l'environnement et notre empreinte écologique. Manger les produits de son jardin potager est un des moyens efficaces d'avancer vers cet objectif en termes d'habitude alimentaire.

Ressources

Jardin

- > *L'Art du potager en carré*, É. Prédine et J.-P. Collaert, Les Nouveaux Jardiniers.
- > *L'Art du Tapis de Fleurs*, E. Ossart, A. Maurières, J.-P. Collaert, Les Nouveaux Jardiniers.
- > *Le Monde secret du sol ; de la « roche-mère » à l'humus*, Patricia Touyre, Delachaux et Niestlé.
- > *Jardin sauvage. Comment aménager un terrain pour inviter la faune et la flore*, Fédération nationale des clubs CPN.
- > *Mon Jardin de sorcière*, édition plume de carotte.
- > *Mon Jardin d'artiste*, édition plume de carotte.
- > *Mon Jardin du monde*, édition plume de carotte.
- > *Agir pour la nature en ville, 25 actions à mener dans son quartier*, Fédération nationale des clubs CPN.
- > *Jardiner au naturel avec les enfants*, Graine Île-de-France.
- > *Le Guide du jardinage biologique*, Jean-Paul Thorez, édition Terre vivante ; www.terrevivante.org
- > Une exposition « Faits divers au jardin » sur les enjeux et les mécanismes de la biodiversité dans nos jardins, musée départemental des Pays de Seine-et-Marne (F 01 60 24 46 00), du 15/11/09 au 29/08/10 ; (www.seine-et-marne.fr, programme culturel).
- > Liste d'une malle pédagogique « jardin écologique », Parc naturel régional du Gâtinais français (www.parc-gâtinais-francais.fr).
- > *La Création de jardins familiaux, de l'usage au paysage*, CAUE 77.

Mare

- > « Les Gardes-fontaines », *La Hulotte* n° 89.
- > *Créer une mare. Tout ce qu'il faut savoir pour créer une mare*, Les Clubs CPN.
- > *Gérer une mare*, Les Clubs CPN
- > « Spécial Mare », *La Hulotte* n° 21.
- > Fiche technique et pédagogique, « La mare », Parc naturel régional des Marais du Cotentin et du Bessin.
- > « Créer et entretenir une mare ». Téléchargeable sur Groupe mares ; www.groupemaresnpdc.org, onglet « Publications ».
- > Une mare citoyenne à Nemours sur www.dailymotion.com/video/xgpgbg_la-creation-d-une-mare_animals

Environnement

- > Un site Internet très riche « Fédération des clubs Connaître et Protéger la Nature », rubrique « Boutique nature » : www.fcpn.org
- > « L'aventure de la vie sur terre, animaux, plantes, hommes : vivre ensemble ! » revue *Gullivore* n° 46, 1994, en collaboration avec *Wapiti*.
- > *Le développement durable*, « Les Essentiels », CIDJ, février 2010 (www.cidj.com).

Documentaires

- > *Solutions locales pour un désordre global*, de Coline Serreau (www.solutionslocales-lefilm.com).
- > *Nos enfants nous accuseront*, de Jean-Paul Jaud (www.nosenfantsnousaccuseront-lefilm.com).
- > *Le Temps des grâces*, de Dominique Marchais (www.telerama.fr/cinema/films/le-temps-des-graces,396947,critique.php).
- > *Le Monde selon Monsanto*, de Marie-Monique Robin.
- > *Guerre et paix dans le potager*, de Jean-Yves Collet.
- > *Bioattitude sans béatitude*, d'Olivier Sarrazin.

● Ateliers informatiques ? (ateliers numériques)

Le rôle de l'animateur est d'ouvrir l'appétit, de créer les occasions et de donner les clés qui ouvrent au partage de la culture numérique. Guide, facilitateur, l'animateur invite au voyage, transmet des savoirs, établit le dialogue.

Bien que pour animer une séance, il n'y ait pas de recette magique (chaque séance est unique), voici les pistes, trucs et astuces évoqués (utilisés tout au long de la journée) pour animer une activité avec les outils numériques.

Avant

- Avant de réaliser une séance, testez-la. Appropriiez-vous le(s) sites(s) que vous aurez choisi(s) en réalisant vous-même des petits objets multimédias : BD, cartes sonores, photomontages... C'est en faisant qu'on apprend.
- Prenez du plaisir à la découverte, vous pourrez mieux transmettre et donner envie aux usagers. Ces outils seront certainement un plus dans votre pratique professionnelle.
- Posez-vous des questions sur votre communication : les informations que vous transmettez sont-elles compréhensibles, claires, motivantes ? Sur la pédagogie : les progressions...
- N'hésitez pas à vous documenter sur la ressource et à trouver des anecdotes.

Pendant

- En début de séance, présentez les objectifs, les outils que vous allez utiliser, la méthode...
- Transmettez la philosophie d'Internet : espace de liberté, d'expression, d'ouverture aux autres, de partage de la connaissance... Montrez que la technologie n'est pas froide ou inhumaine, bien au contraire ! Sensibilisez aussi aux comportements sur Internet, aux risques, dangers et solutions.
- Le multimédia est au service de l'imagination alors osez injecter de la fantaisie dans la séance (par exemple une petite pause numérique avec un site « décalé », « inclassable » qui fait écho ou contraste avec ce que vous étiez en train de voir), du rêve en sélectionnant de beaux exemples.
- Accordez-vous le droit de ne pas savoir répondre à toutes les questions. L'animateur n'est pas dans la position de celui qui sait mais dans la position de celui qui transmet. Il s'agit d'apprendre ensemble. De la même façon, accordez aux usagers le droit à l'essai, à l'erreur... Dites-vous que vous expérimentez ensemble le matériau numérique.
- Accompagnez plutôt que menez. Ne faites pas à la place de l'utilisateur, laissez-le manipuler au maximum. L'objectif de l'animateur est de rendre autonome l'utilisateur afin qu'il puisse poursuivre l'aventure et y revenir.
- Bien que ce soit parfois rageant, ne vous énervez pas, et ne vous découragez pas face à un problème technique, à un imprévu. Rusez, si un chemin ne fonctionne pas ou si une adresse n'est pas accessible, pas de panique, passez à une ressource suivante et retrouvez ensuite le chaînon manquant.

Après

- Imaginez de nouvelles animations, dénichiez de nouvelles ressources, créez du contenu pour le partager.
- Échangez avec les autres animateurs.
- Aiguisez votre curiosité pour rester « dans le coup ».

Et tout au long

Pensez aussi à évaluer la fiabilité des informations (celles que vous lisez et celles que vous publiez) :

- êtes-vous sûr que cette information est vraie ? L'avez-vous vérifiée ? Sur quels sites ?
- pouvez-vous identifier l'auteur de l'information ? La date de l'information ?

Et réfléchissez à vos droits et obligations en matière de diffusion de l'information :

3 • • • A PROPOS D'OUTILS D'ANIMATION • • • • • • • • • •

- Avez-vous le droit de publier librement les images trouvées sur Internet ?
- Faites la différence entre utilisation personnelle et diffusion publique (ce que vous montrez ou dites de vous mais aussi des autres peut-il être publié sur un site ?) ;
- avez-vous le droit de télécharger cette vidéo ou cette musique librement ?

Ressources

- > Délégation aux Usages de l'Internet : des ressources pour l'animation dans les Espaces Publics Numériques, guides, fiches pratiques, outils techniques... : www.netpublic.fr/
- > Le blog de veille et d'animation du réseau des Espaces Publics Numériques de Wallonie (belgique) : www.epn-ressources.be
- > INJEP : www.ressourcesjeunesse.fr/Internet-l-exigence-educative.html
- > Les ressources des Jeudis des EPN : jeudisepn.org/spip.php?rubrique5
- > Le Lutin, le site du monde de l'éducation : www.lelutin.com/-Animateurs-.html
- > Un dispositif d'auto-formation pour tous ceux qui s'intéressent à la transmission des Technologies de l'Information et de la Communication : adnduo.jimdo.com/
- > Plateforme créative dédiée aux 12-16 ans, accessible de n'importe où, sur Internet et sur mobile : www.mycube.fr/
- > A.M.I. @ Hôpital : www.ami-alhopital.org/
- > Des brochures incontournables : www.ctoutnet.fr/memotice
- > Fiches pédagogiques : www.clemi.org/fr/ressources_pour_la_classe/fiches-pedagogiques/
- > Vinz et Lou : www.vinzelou.net/
- > Un quizz pour passer son permis de bonne conduite sur Internet : www.passe-ton-permis-web.com/
- > Un diaporama des usages d'Internet chez les adolescents réalisé par l'académie de Versailles : www.ctoutnet.fr/usages-d-internet-chez-les-adolescents



Activités physiques, 2008.

• • • ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES

● Activités physiques

[D'après l'intervention de Patricia Fouassier-Lafarge, psychologue, lors de la journée départementale 2008 des Francas77 portant sur l'accompagnement éducatif et temps libre.]

- Importance du mouvement qui permet de bouger.
- Place à la culture, au ludique. « Le jeu, c'est la vie ».
- Jouer, sans forcément avoir en vue l'acquisition de savoirs. **Jouer pour jouer**. Car le jeu est une richesse absolue, quel que soit le jeu il renvoie à :
 - des règles ;
 - des consignes ;
 - être ensemble et seul (prendre sa responsabilité).
- L'éducation = bonheur. S'intégrer demande des efforts.
- Par rapport à leur rythme de vie, les enfants sont malmenés depuis très longtemps. Vivons dans le moment présent. Cessons de courir après le temps. Le mouvement rend intelligent.
- Les plus petits doivent pouvoir bouger, changer d'activité toutes les 10 à 15 minutes. On ne supprime pas la récréation ou les activités physiques...

[Extraits de l'introduction de la revue Anim'Magazine de l'UFCV, « Au plaisir du corps », mai-juin 2007.]

L'animation, plus que tout autre lieu, peut contribuer à la reconnaissance au plaisir du corps :

- à travers le plaisir de bouger, d'éprouver, de jouer avec les autres.
- à travers des techniques d'expressivité privilégiant l'action et non la performance.

Pour le plaisir donc, et pour une meilleure harmonie, à travers l'expérience corporelle, les enfants élaborent leur système de représentation symbolique et leur capacité à penser. Autant qu'avec leur tête.

Qu'est-ce que le corps ?

Le corps biologique constitué du cerveau, d'organes, de muscles et d'os qui répond à des besoins physiologiques dont s'occupe le médecin.

Le corps vécu qui se situe du côté des émotions, du désir, du plaisir ou de la souffrance, et pas du côté de la performance.

Le corps qui m'appartient, celui pour lequel je parle toujours à la première personne du singulier « le corps de chair ».

Le corps symbolique qui correspond aussi à l'image du corps. Il renvoie tout ce que la pensée peut envisager du corps : marques, inscriptions rituelles, traces symboliques.

L'idéal serait de trouver un équilibre entre ces « corps ». Or en Occident le corps est celui de la performance, pas celui du « corps en vivance ». Ce dernier fait peur, d'autant plus que lorsqu'on évoque le plaisir ou la douleur, on ne se situe plus ni dans le champ de l'éducatif, ni dans celui du soin... Pour être plus attentif à son « corps de chair », il convient de développer ses sensations et ses émotions à travers le plaisir de bouger ou de réaliser quelque chose, d'utiliser des techniques d'expressivité qui vont favoriser le plaisir de bouger, de se mouvoir, d'être dans l'action en étant attentif à son expérience corporelle (danse, théâtre, jeux de rôle, peinture, natation, etc.), l'important étant le plaisir que l'enfant va éprouver, sans réalisation finale. **C'est en effet à travers l'expérience corporelle, l'éprouvé, le jeu avec autrui en petit groupe que les enfants vont élaborer leur système de représentation symbolique et leur capacité à penser.**

Rôle de l'animateur

Multiplier les expériences corporelles de l'enfant pour lui donner une assise, une stabilité et un équilibre qu'il conservera une fois adulte. Proposer une activité avec comme but de sentir son corps bouger et ses cinq sens fonctionner. Pour les plus petits, découvrir que le corps est un outil pour sauter, grimper, courir (motricité globale), dessiner, jouer avec des billes, lacer ses chaussures (motricité fine).

L'intérêt des activités physiques pour les mineurs et pour chacun n'est plus contesté sur le plan de la connaissance, mais, la société accepte-t-elle de remettre en question le dogme de la dualité entre le corps performant et la cognition ?

[Extrait d'un entretien de Noëlle Châtelet, universitaire, maître de conférences à Paris V, écrivaine et comédienne, pour le magazine Psychologies.]

« **Le corps est le lieu de tous les dangers, mais aussi de tous les plaisirs.** Or notre civilisation chrétienne se méfie du plaisir : elle l'associe à la faute, au péché, et donc à la culpabilité. Même les athées sont inconsciemment tributaires de cet héritage. Enfin, l'éducation prend le relais des principes religieux. L'enfant saisit rapidement que son corps lui procure des sensations voluptueuses mais il sera presque immédiatement empêché d'en jouir : "C'est mal...", lui dira-t-on [...]. »

[Extrait de la communication d'André Dananher, lors d'un séminaire « L'enfant dans la société industrialisée » paru en mars 1977 dans une publication des Francas L'enfant et l'espace urbain.]

« [...] **L'enfant dispose en effet d'un comportement spécifique** qui constitue pour lui un mode quasi permanent : **le jeu.**

Rappelons, s'il en est besoin, que le jeu constitue, malgré sa gratuité apparente, un phénomène tout à fait sérieux et que sa pratique est essentielle au développement de l'individu. À travers la pratique du jeu, l'enfant trouvera la plupart des besoins profonds qu'il lui faut satisfaire. Ces besoins étant multiples et contradictoires, chaque pulsion entraîne automatiquement, pour raison d'équilibre, une pulsion contradictoire. Au besoin de mobilité correspondra le besoin de repos ; au besoin de sécurité, le besoin d'aventure ; au besoin d'imitation, le besoin de création ; au besoin d'autonomie individuelle, le besoin de socialisation.

Des pratiques de jeux très diversifiées recouvrent ces aspirations complémentaires et contradictoires. Jeux libres ou à règles, individuels ou collectifs, qui constituent un bain gratifiant dont il est difficile de déterminer où il commence et où il s'arrête. En effet, comment délimiter exactement ce qui doit être chez l'enfant considéré comme jeu et ce qui doit être qualifié d'activité d'expression ou d'apprentissage ? La frontière n'est pas toujours évidente.

Ce qui est sûr en tout cas, c'est que le jeu correspond à une réalité et que sa libre pratique est non seulement nécessaire, mais indispensable.

De plus en plus, l'enfant subit son milieu, et de moins en moins il a la possibilité d'agir sur lui. Sans arrêt attiré, sollicité, séduit, il est en même temps constamment repoussé lorsqu'il veut toucher, vérifier, éprouver, modifier ce qui l'entoure. **Les interdits sont partout.** Interdit de toucher, de courir, de rester là, de faire du bruit, de marcher sur la pelouse, de monter aux arbres, interdit de jouer. »

[Extrait de l'introduction du rapport de l'INJEP de 2001]

Activité sportive et adolescence.

« L'activité sportive fait partie des activités de loisirs, au même titre que les activités culturelles (lecture, cinéma, théâtre, musée...), sociale, formelle (participation à des associations ou mouvements de jeunesse...) ou informelle (rencontre et discussion avec des copains, sorties en boîte...), les activités d'expression (musique, peinture...) ou de détente (regarder la télévision, jouer aux jeux vidéo, jouer au flipper, faire les magasins...).

Toutefois parmi la diversité des activités extrascolaires proposées aux adolescents, le sport a un statut à part. Il est jugé indispensable pour être en bonne santé (physique et mentale) et formateur pour l'apprentissage des règles et contraintes sociales. Ainsi le sport est une des activités les plus systématiquement proposées aux jeunes, alors que d'autres passe-temps sont souvent mis en cause ou jugés plus sévèrement.

Pourtant, certaines publications montrent que tous les sportifs n'adoptent pas des comportements de "bonne santé". Cette relation peut être complexe. Ainsi, ceux qui n'en font pas du tout ou beaucoup s'alcoolisent plus que les autres. Reste à savoir si la relation du sport avec d'autres comportements et conduites "à risques" est du même type ou non. »

Ressources

- > « Au plaisir du corps », *Anim'Magazine* de mai-juin 2007, carnet « 150 jeux », carnet « 90 activités d'expression », carnet « 75 animations nature », carnet « mini-séjours », (www.ufcv.asso.fr).
- > Fichiers des Francas : « espace-astronomie », « grands jeux » à partir de 6 ans, « sélection de 65 jeux et activités », « jeux dramatiques, activités théâtrales, spectacle », « jeux et activités nature » dès 6 ans, jeux dansés et rythmés du folklore 1 et 2 » dès 6 ans, « jeux et activités petite enfance », « activités manuelles », « jeux », « jeux sportifs », « jeux de tradition enfantine » (www.francas.asso.fr)
- > Activités physiques de pleine nature, les cahiers de l'animation n° 35, 2001, fichiers « 24 jeux de pleine nature », « jeux en piscine », « cerfs volants », « jeux sportifs », (www.cemea.asso.fr).
- > *Jeux sportifs, 24 jeux sans frontières*, sous la direction de Pierre Parlebas, CEMEA publications, Paris, 1999.
- > *Loisirs éducation* n° 419 de septembre-octobre 2006 : richesse éducative des activités physiques et sportives.
- > EPS pour les nuls : guy.maconi.free.fr/
- > Cap canal : www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire/activites_physiques (école primaire).
- > USEP Vienne : alecole.ac-poitiers.fr/usep/spip.php?article114
- > Recherche sur le yoga dans l'éducation (RYE : rye.free.fr).
- > Jeux d'antan picards : www.doullens.org/Luc-Decroix/jeuxpicards/index.php3
- > *50 jeux de plein air*, Junior poche, édition Lito, 1992.
- > *Jeunes et pratique sportive, l'activité sportive à l'adolescence, les troubles et conduites associées*, rapport au ministère de la Jeunesse et des Sports, sous la direction de Marie Choquet, INJEP, 2001.
- > *Sports en jeux*, Pierre Parlebas.
- > *Aux 4 coins des jeux*, Gérard Guillemard, Jean-Claude Marchal, Martine Parent, Pierre Parlebas, André Schmitt, éd. Du Scarabée, Paris, 1985.
- > *Les Jeux d'antan, jeux d'enfants*, USEP 77.

● S'orienter

En sus des objectifs de ce chapitre, objectifs spécifiques de la rencontre

- Être en capacité de se situer dans l'espace.
- Connaître les outils de base pour se situer.
- Utiliser différents outils pour se repérer dans l'espace.

S'orienter c'est se situer, se repérer et se déplacer dans un espace, un milieu donné plus ou moins connu, voire inconnu.

[Extrait du dictionnaire Le Petit Robert]

S'orienter, c'est :

- se tourner vers l'est (en lien avec son origine « orient » vers 1680) et par extension dans une direction déterminée mais aussi, diriger son activité vers...
 - déterminer la position que l'on occupe par rapport aux points cardinaux, à des repères (son ombre, une boussole...) synonyme : se repérer ; contraire : s'égarer.
- L'orientation est une activité variée dans ses modalités de pratique :
 - pratiques sportives (raid, course d'orientation) ;
 - pratiques de loisirs (randonnées, jeux, promenades) ;
 - pratiques scolaires (contenu d'apprentissage, programme scolaire) ;
 - pratiques inconscientes (tout déplacement véhiculé ou non).
 - L'activité d'orientation se fait tous les jours dans la vie quotidienne. Le sens de l'orientation nécessite des capacités d'observation, d'abstraction, d'extrapolation, de mémorisation, décisionnelles tant qu'intellectuelles et qu'affectives.

« Des capacités que nous détenons tous ou que nous pouvons tous acquérir !!! »

Mickaël Patron, éducateur sportif et directeur d'association

- Définition simplifiée d'orientation : **Savoir où je suis, savoir où je vais.**

• S'orienter, c'est :

- prendre des repères (visuels, auditifs, olfactifs, fixes, etc.)
 - se représenter mentalement un espace
 - établir un lien entre le réel et l'abstrait
 - utiliser des outils
- « Tout ce qui est simple est faux, tout ce qui est compliqué est inutilisable. » Cette maxime est fautive pour l'orientation, en effet, tout dépend du niveau d'expertise que nous détenons et à qui on s'adresse. L'activité d'orientation peut être simple, sans outils et toutefois juste. Elle peut être aussi complexe, avec l'utilisation d'outils précis, modernes et avec un résultat quasi chirurgical.
 - L'activité d'orientation est une vraie activité mentale qui nécessite des connaissances, de la précision, de la réflexion, de la prise de décision intellectuelle et affective (s'engager avec lucidité et sécurité dans un milieu inconnu) et surtout énormément de pratique.
 - C'est une vraie source d'apprentissage pour tous types de publics, car elle répond à des besoins fondamentaux dont en tout premier le besoin indispensable de sécurité pour tout humain. Par la mise en évidence de repères, par la création d'un cadre qui donne une sensation intime de sécurité, cette activité offre à chacun de se construire, de développer une estime de soi et de réalisation.

Toutefois c'est une activité méconnue, porteuse de nombreux préjugés pour la plupart des gens, car perçue, de façon contradictoire d'ailleurs, soit comme « allant de soi » (on a le sens de l'orientation ou on ne l'a pas), soit comme « peu abordable » (car très technique ou faisant appel à des capacités réservées à une « élite »), en en faisant une activité réservée. Pourtant, elle est abordable pour tous âges, sexes ou milieux sociaux et peut être abordée de façon très ludique à partir du moment où l'on accepte de penser que les éléments techniques (carte, boussole, GPS) ne sont que des outils au service d'une démarche qui, elle, est accessible à tous.

• Enfin, la richesse de cette activité réside aussi dans la notion d'espace utilisé et peut être un très bon média pour la sensibilisation au respect de son environnement qu'il soit urbain ou rural. En effet nous n'observons plus assez et nous ne nous intéressons pas assez à ce que nous ne connaissons pas encore (notion d'exploration), que se soit dans notre environnement proche ou lointain (ce que nous sommes censés connaître).

L'orientation dans l'espace et dans sa vie c'est :

- définir son point de départ ;
- définir un objectif d'arrivée ;
- prévoir son itinéraire pour l'atteindre.

« À force de ne pas savoir où l'on va,
on finit par arriver ailleurs voire nulle part ! »

Alors entraînez-vous, pratiquez, et partagez cette activité tant ludique que diversifiée.

Ressources

Livres

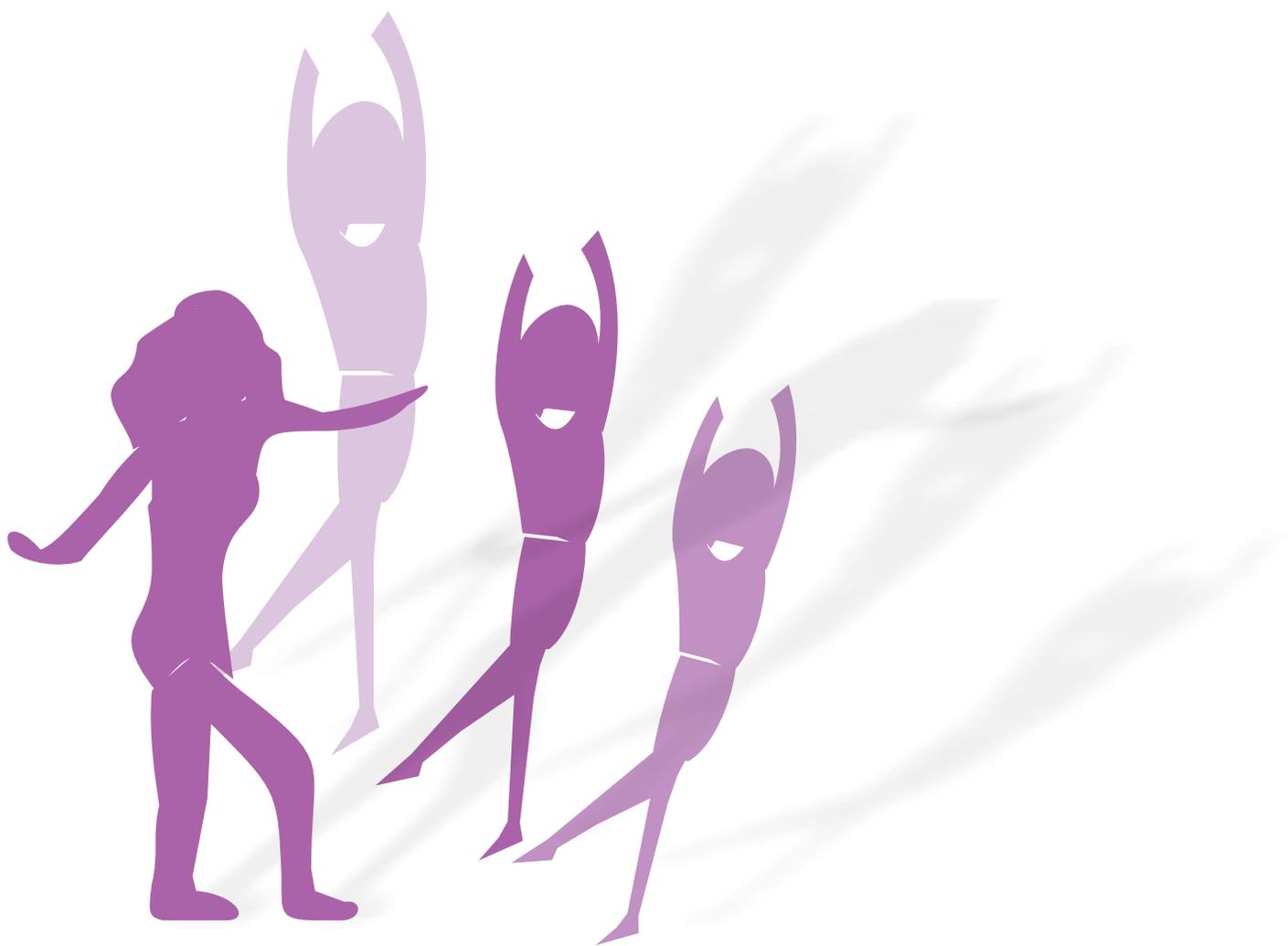
- > *Guide pratique de l'orientation*, Jean-Daniel Giroux, éd. VO2 Diffusion, BP404, 12104 Millau cedex, Téléphone : 05 65 61 15 08.
- > *La Course d'orientation*, Bruno Grelon, éd. De Vecchi, mars 1997 (disponible en occasion).
- > *Apprendre à s'orienter*, Pierre Esclasse, éd. Edisud, 1998 (disponible en occasion).
- > *S'orienter - cartes, boussoles, GPS*, Jean-Marc Lamory, éd. Libris, 2001.
- > *Cartographie et orientation*, Jean-Marc Lamory, éd. Didier Richard, 1995 (disponible en occasion).
- > *Les Premières notions spatiales de l'enfant, examen des hypothèses* de Jean Piaget, M. Laurendeau, A. Pinard, éd. Delachaux et Niestlé, 1968.
- > Les travaux d'Hubert Montagner (théorie de l'attachement et conséquences sur la prise en compte de l'espace).

Stages

- > Formation à l'orientation, stage organisé par Jean-Daniel Giroux (stageco.chez-alice.fr).

Pédagogie

- > *Apprendre... oui, mais comment*, P. Meirieu, ESF éditeur, 1995 (un guide méthodologique pour une pédagogie des situations problèmes).
- > *Jeux traditionnels et jeux collectifs*, J.-C. Marchal, Vigot (pour créer des jeux plus plaisants, plus riches, plus adaptés, utiliser les variables : spatiales, temporelles, corporelles, relationnelles, sur le système de score, pédagogique).
- > *L'activité d'orientation comme construction de l'espace*, E. Delage, J. Vedel, coll. « Accompagner à l'école », CDDP du Gard, 1998.
- > Cf. sur les notions d'espaces et d'appropriation de l'espace, chapitre II, pages 93 et 94.



Pratiques artistiques pour soi en tant qu'animateur

Rencontres à thème concernées

Plaisir d'écrire de l'animateur

Atelier d'expression plastique

Objectifs de ces rencontres

- > Dédramatiser la pratique d'ateliers artistiques.
- > Faciliter la pratique de tels ateliers.
- > S'exprimer pour soi, pour les autres et aussi dans son cadre professionnel.



• • • PLAISIR D'ÉCRIRE DE L'ANIMATEUR

[Extraits de la revue *Anim'Magazine* de mars-avril 2008 dont le dossier porte sur « Animateurs, passez à l'écrit ! »]

« Non, l'écrit n'est pas un parcours du combattant, ce peut être simple et facile, et cela peut rapporter gros ! Dans une époque tout entière vouée à l'instantané, aux sons, aux images, l'écrit seul permet de poser dans le temps, de s'interroger sur ses pratiques, pour les infléchir et les améliorer. Pour les animateurs, souvent rétifs à l'exercice, cette vérité peut être difficile à entendre, elle est pourtant évidente [...] : l'écriture peut accompagner et structurer leur pratique. Comme elle est, depuis des millénaires, une manière d'exister et d'être au monde, selon la jolie formule de Philippe Meirieu. »

Écrire, quel intérêt ? par *Philippe Meirieu*, professeur en sciences de l'éducation

« Écrire fait peur, même aux personnes dont c'est le métier... Écrire, c'est en effet laisser une trace qui peut être retenue à charge. C'est aussi rendre immortelle et stable quelque chose de fugace. Comment être sûr de la façon dont va être reçu son texte ? [...] à l'écrit on est renvoyé à soi-même. »

« L'écrit a une double caractéristique : c'est d'abord une pensée différée [...] l'écriture exige un temps de maturation qui offre la possibilité de ne pas être dans l'immédiateté (dimension temporelle de l'écriture). L'écriture induit, en outre, une lecture différée : une lettre peut être lue et relue longtemps après avoir été écrite.

L'écriture est aussi une pensée qui se structure. L'écrit a en effet des exigences syntaxiques et grammaticales qui organisent la pensée. Les contraintes, loin d'être des entraves, sont des outils de créativité. [...] Travailler sur le langage, à travers l'écriture, ouvre la voie à une forme d'ascèse incandescente : la poésie est à ce titre un écrit dont on a enlevé toutes les scories et qui convainc par la force de l'évocation.

Par l'écriture, on peut également retrouver une unité et une identité. Elle produit le lien là où il y avait dispersion provoquée par la multiplicité des activités quotidiennes, [...] retrouver l'intentionnalité qui se cache derrière nos actions. C'est en ce sens que je défends les écrits professionnels : ils contribuent à la structuration des personnes et des professions en redonnant du sens aux pratiques de terrain.

L'écriture permet aussi d'accéder à la citoyenneté. [...] en rendant possible la circulation de la parole argumentée, l'écrit est un élément déterminant de la démocratie. Pouvoir examiner attentivement les différents points de vue soumis au débat et à la délibération, servir de modération et de pondération, facilitant les échanges, permettre de différer les pulsions. D'ailleurs, l'écrit est un outil fondamental pour surseoir à la violence : il permet de prendre le temps de l'explication au lieu de passer directement à l'acte. C'est pourquoi il faut revaloriser toutes les formes de l'écrit, retrouver le goût de l'écrit abouti, celui que l'on garde, celui qui permet à chacun de rester dans l'essence de ce qui le fait vivre. Cela passe par la distinction entre les signaux (type texto) et les signes (une lettre d'amour ou un écrit administratif !). »

Écrire, un moyen de reconnaissance des animateurs ?

[Extrait de l'article « Écrit et animation : une relation difficile mais incontournable »]

« Je tiens à mon métier », dit une animatrice. « Or il manque de reconnaissance en partie parce que les écrits des animateurs sont rares.

L'écriture professionnelle explique *Alain André*, directeur de l'association Aleph, « à l'échelle individuelle, permet l'affirmation d'un certain nombre de positions professionnelles qui s'apparentent à un droit de regard citoyen sur le travail effectué au sein de l'institution. Au niveau de l'équipe elle renforce la cohésion et la cohérence du groupe en reformulant ce qui est commun à tous et en dégagant une approche conceptuelle commune. Enfin, à l'échelle institutionnelle, elle apporte un plus haut niveau identitaire car, quand une profession n'écrit pas, elle peine à voir reconnaître sa légitimité. »

Typologie des écrits des animateurs

- Formation non professionnelle : BAFA : pas d'écrit ; BAFA : 1 bilan de formation.
- Formations professionnelles : des écrits de différentes natures quel que soit le diplôme (BAPAAT, BPJEPS, DEFA, DEJEPS, DESJEPS).
- Écrits institutionnels : demande de subvention, projet prévisionnel, bilan d'évaluation ou rapport d'activités, évaluation des personnels.
- Les écrits techniques : aide à l'écriture du projet éducatif, projet pédagogique, projet d'animation, projet d'activité, etc.
- Les écrits de communication : communication interne et externe.
- Les écrits de recherche : peu nombreux à l'exception du travail mené par Jean Houssaye, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Rouen.

Les ateliers d'écriture et occasions d'écrire

- « Ne pas chercher des idées mais les laisser venir sans dire "non" aux mots » dit une animatrice d'un atelier poésie à Neuvy-le-Roi en Touraine (www.maisondesecritures.com). Donner envie de jouer avec les mots.
- Écrire un journal, un carnet de voyage.
- Utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) : l'écriture informatique peut être la meilleure comme la pire, note *Philippe Meirieu*, « il s'agit de savoir faire le tri entre les différentes formes d'écrits, leurs statuts, leurs exigences propres en fonction des destinataires ». L'utilisation des TIC a pour effet d'accroître les occasions d'écrire des jeunes, de stimuler leur agilité langagière et de favoriser leur capacité à intégrer plusieurs supports d'information, tel le blog.
- Le slam, une écriture très libre mais ce n'est pas pour autant du n'importe quoi : travail sur les sonorités à partir des jeux de mots et de double sens qui passe par l'écrit personnel comme support à la lecture orale destiné à n'être lu que par son auteur.

Ressources

Écrire sur sa pratique réelle

- > Ateliers d'écriture ethnographique, une proposition de Jean-Marie Bataille, chercheur en sciences de l'éducation à l'université Paris-X, Nanterre (www.iscra.org/page_1360.php).

Cf. *Enfants à la colo, Courcelles, une pédagogie de la liberté*, sous la direction de Jean-Marie Bataille, INJEP, 2007.

Livres

- > *Tous les mots sont adultes* (méthode pour l'atelier d'écriture, édition révisée et augmentée), François Bon, Fayard, octobre 2005 (inclus de nombreux extraits de textes et plus de 60 propositions d'écriture commentées).
- > *Et je nageais jusqu'à la page*, Elisabeth Bing, éditions Des Femmes, réédition 1993, augmentée d'une postface. Le succès des ateliers d'écriture imposait la réédition de cet ouvrage publié une première fois en 1976, et qui a fait école... Elisabeth

3 • • • A PROPOS D'OUTILS D'ANIMATION • • • • • • • • • •

Bing a choisi pour titre de son ouvrage l'expression enfantine du petit François à qui l'écriture, labyrinthe mortel pour celui qui ne trouve pas sa voie, aura fini par apporter la paix et la confiance : « Je nageai jusqu'à la page où je m'endormis. »

- > *Pour tout l'or des mots*, Claude Gagnière, coll. « Bouquins », Robert Laffont 1998. Encyclopédies souriantes et irrévérencieuses de la culture et des lettres françaises, à l'intention des esprits plus chagrins, soucieux d'enrichir leurs connaissances sans pour autant s'ennuyer.
- > *Fichiers jeux lecture et écriture*, Les Francas, coll. « Viens jouer », éditions La Classe.

Ateliers d'écriture à Paris

- > *Les Ateliers d'écriture Élisabeth Bing*. Il y a bientôt trente ans, Élisabeth Bing inventait « l'atelier d'écriture », un lieu où chacun part à la rencontre de sa propre écriture. Cette association propose des ateliers d'écriture et des formations à l'animation aux particuliers, aux institutions et aux entreprises ; www.ateliersdecriture.net
- > *Aleph-Ateliers d'écriture*. L'association a été créée en 1985 et propose des ateliers d'écriture littéraire et des formations à l'animation d'ateliers d'écriture ; www.aleph-ecriture.fr
- > *Le Ciclop Atelier d'écriture*. Fondé en 1975, il a pour but de contribuer au développement des personnes et des institutions. Propose des ateliers d'écriture et des formations à l'animation d'ateliers d'écriture ; ciclop.free.fr

Sites Internet

- > www.sceren.fr
- > www.tierslivre.net
- > www.remue.net/atel/index.html

● ● ● ATELIER D'EXPRESSION PLASTIQUE

Tout être humain est, par essence, social : il naît, grandit et vit dans un milieu agissant. Il y développe de multiples relations aux autres lui permettant d'évoluer au fil des années. Il a des besoins fondamentaux physiologiques (manger, dormir, se mouvoir), affectifs (être reconnu, se sentir protégé, avoir l'impression d'être attendu, pouvoir compter sur ses pairs et ascendants, être responsabilisé dans un climat de bienveillance) et intellectuels (comprendre, se questionner, expérimenter, s'enrichir, se découvrir des capacités, communiquer, inventer, créer, s'exprimer, produire, etc.).

Le milieu de vie joue un rôle capital dans le développement de la personne : il s'agit non seulement de s'appuyer sur le milieu « naturel » mais aussi sur le milieu aménagé et sur des personnes. Il faut nourrir l'imaginaire, enrichir le milieu par l'apport de matériel, d'outils, de matériaux, de livres, de documents dans un cadre aménagé qui permet à chacun, avec des personnes ressources, d'en faire la découverte et de jouer avec les éléments eau, air, terre, feu. Alors peut naître un foisonnement d'intérêts, de désirs, d'envies d'agir. L'expression est une des formes du besoin général d'activité. Le besoin d'expression est particulièrement vital pour les enfants, au sens de la Convention International des Droits de l'Enfant (CIDE).

Les structures de loisirs peuvent offrir l'opportunité à celles et ceux qui les fréquentent de pratiquer des activités d'expression de toute nature à dominante individuelle ou collective, plastique ou musicale, manuelle, corporelle, dramatique, parlée, écrite... en vue de contribuer à satisfaire ce besoin fondamental d'expression.

L'histoire n'a pas toujours reconnu comme essentielle la possibilité de s'exprimer. Le droit d'expression a été inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme en 1948, article 19 (« **Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit.** ») puis repris dans la CIDE adoptée le 10 novembre 1989, article 13-1 (« **L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.** »). Pourtant, encore aujourd'hui, des personnes sont maltraitées, emprisonnées, torturées pour oser s'exprimer.

Activités plastiques ?

Activités de dessin, peinture, modelage, sculpture, découpage, collage, etc. avec des matériaux extrêmement divers.

S'exprimer et exprimer, est-ce identique ?

- Lorsqu'on s'exprime, on laisse venir les matériaux de soi ou on les recherche en soi, dans ses sensations, ses émotions, son expérience. Il s'agit de témoigner sous une forme ou une autre de quelque chose que l'on veut dire, exprimer : sensation, observation, émotion, sentiment, « impression ». Plus celle-ci est forte, plus grand est le besoin, plus impérieuse la « tension interne » (expression de Roger Cousinet, 1881-1973, pédagogue français pionnier de l'éducation nouvelle en France), plus elle pousse l'enfant ou l'adulte à s'exprimer.
- Lorsqu'on exprime la pensée d'un autre ou des faits qui sont étrangers, on tente de sortir de soi-même pour « écouter », « comprendre » autrui ou les faits que l'on a à relater, à résumer, à analyser, à développer. À l'école, très souvent, l'élève apprend à donner l'apparence de l'expression, etc., en apprenant à maîtriser la forme, la technique, sans forcément s'appuyer sur ses « impressions » (d'après *Gisèle de Failly*, CEMEA).

À partir des articles de Gisèle de Failly, des CEMEA

- Du point de vue pédagogique, le mot « expression » recouvre des notions très diverses. Son usage est parfois impropre : il s'applique souvent, actuellement, dans les cercles qui se préoccupent de l'éducation des enfants et des adultes, aux activités de loisir, par opposition aux activités de caractère scolaire. Pourtant, ce n'est pas

tant la nature de l'activité qui est en jeu dans « l'expression », car toute activité est, dans une mesure plus ou moins grande, une manifestation de soi : sa valeur expressive dépend surtout des conditions dans lesquelles elle s'exerce.

- Sous le nom d'expression, il est d'usage fréquent de désigner des travaux qui n'en ont que l'apparence ou qui sont guidés, retouchés, voire imposés par l'éducateur avec, maintes fois, le but d'une exposition ou d'une démonstration. Le respect par l'adulte de la création enfantine libre est rare.

- Certains pensent que le besoin d'expression est uniquement lié au besoin de contact avec les autres, de communication. Même s'il y est très lié, dans la première période de la vie, le besoin d'expression fait partie du développement de l'enfant et il existe indépendamment du besoin de « communiquer » : l'enfant babille, puis parle, se parle, dessine, chantonne, fait des constructions, joue d'abord pour lui-même, pour sa propre joie et sa propre satisfaction. C'est seulement lorsqu'il a ressenti le plaisir, puis le besoin de l'échange avec « l'autre » qu'il cherche à trouver l'instrument de cette communication. Et même plus tard, la première enfance passée, nous voyons les enfants serrer contre eux leurs travaux et les emporter, non pas tant pour les montrer que pour vivre avec eux comme avec une partie d'eux-mêmes qui s'en est détachée mais lui appartient encore.

- Le besoin d'expression existe chez nous tous et à tout âge : l'expression est une manifestation universelle de la personnalité. Notre démarche, indolente ou décidée, embarrassée, hésitante, rapide ; notre abord, bienveillant, chaleureux ou froid ; notre intonation vivante ou monotone ou heurtée, etc. tout cet ensemble expressif est le résultat complexe de notre constitution biologique, des mille expériences de notre petite enfance, puis de notre enfance, de notre jeunesse et des habitudes inconscientes que nous avons acquises. Les enfants, eux aussi, ont besoin de s'exprimer. Ils le ressentent de façon sans doute confuse, vague, tout comme de nombreux adultes et le manifestent par un désir d'agir qui peut prendre des formes extrêmement diverses : courir, remuer, jouer, parler, crier, pleurer, chantonner, danser, faire des gestes avec le corps ou des mimiques avec le visage, écrire, dessiner, peindre, modeler... L'expression est caractérisée par une poussée intense qui entraîne l'enfant (où l'adulte) à « faire sortir » au dehors de lui ce qu'il sent en lui, à « l'exprimer ». Cette poussée est plus ou moins impérieuse suivant l'importance, pour lui-même, de ce que l'enfant a besoin d'exprimer. Elle est parfois si violente (dans la colère) qu'elle brise notre contrôle. Le langage, lorsque l'enfant en possédera l'instrument, deviendra un moyen d'expression privilégié, mais non le seul. Certaines impressions, sensations, certains états intérieurs (de joie, de tristesse, de jalousie) sont inexprimables par la parole, alors que l'enfant fera directement, sans un instant d'hésitation, une « peinture » qui traduira ce qu'il éprouve.

- L'expression peut prendre des formes très différentes et il semble déjà que l'on puisse distinguer : l'expression individuelle, l'expression individuelle au sein d'une collectivité, l'expression collective ou très liée à la collectivité. Les « idées » ne peuvent venir que de la vie et de l'action.

- Des conditions pour favoriser l'expression : la confiance, la réceptivité, le milieu, l'imitation (à ne pas confondre avec la copie), l'excès des impressions (qui se superposent, se brouillent, parce que le temps manque pour que l'enfant ou l'adolescent en soit imprégné, baigné au rythme qu'il est capable de supporter et de suivre engendre des impressions trop superficielles, trop rapides qui n'apportent pas la nourriture qui enrichit la pensée et les sensations, et éventuellement fournit matière à l'expression), la sincérité (éviter les modèles qui bloquent la recherche de l'expression vraie et vont à l'encontre des progrès de la personne dans sa connaissance d'elle-même), distinguer exprimer et s'exprimer, le respect et la liberté d'expression, le rythme personnel (le temps d'intérioriser : le rythme intérieur est propre à chacun et, en voulant l'accélérer de l'extérieur, on perturbe l'individu.), distinguer expression spontanée (la spontanéité diminue souvent avec l'âge) et expression « libre » (expression plus consciente, plus élaborée, pour laquelle la liberté du choix, du rythme, des moyens a été préservée, mais aussi si elle traduit le mieux possible l'impression qui en est le point de départ, si elle « coïncide » avec elle) même si les surréalistes ne font pas de différences, l'apprentissage (acquérir les moyens de cette expression, ce qu'on appelle souvent « la technique »), la connaissance (est aussi une source d'inspiration), l'acquisition de la culture (l'expérience, même très modeste, de toute activité artistique, nous permet d'approcher, de « comprendre » telle ou telle œuvre d'art. Aussi l'activité d'expression des enfants est une voie d'accès à une culture vraie – même si elle reste élémentaire et non spécialisée).

« Chacun ne se réalise pleinement qu'en s'exprimant et pour s'exprimer, il faut avoir un moyen pour le faire. [...]

Que manque-t-il à ceux qui visitent les galeries ou les musées ? De savoir s'exprimer plastiquement par le dessin, la peinture, le volume. » *Claude Jeanmart*, professeur de dessin.

Rôles de l'éducateur pour faciliter l'expression

[Quelques réflexions sur le besoin d'expression, Gisèle de Faily, CEMEA, hors-série]

Le rôle de l'éducateur consiste à créer des conditions pour que l'expression puisse se manifester mais également en leur faisant faire connaissance d'activités car les participants ne peuvent prendre l'initiative d'activités qu'ils ne connaissent pas. Ne les ayant pas pratiquées, ils n'en sentent pas l'intérêt et n'osent pas s'aventurer, alors, ne pas les priver, par scrupule mal compris, d'expériences qui leur auraient permis d'enrichir leur vie et qu'ils ne retrouveront peut-être jamais...

Il doit fournir à ces publics un milieu riche en leur fournissant :

- une atmosphère de détente, de calme, et de totale confiance, pour pouvoir faire des essais heureux ou malheureux sans que leur succès ou leur insuccès donnent lieu à un jugement moral, où s'ils sont très jeunes, à un jugement de valeur ;
 - des occasions de recevoir des impressions de qualité qui émanent d'une vie fertile en événements vécus et ressentis, encourager les participants à observer ce qui les entoure, sans lourdeur, sans insistance, et plus par sa propre attitude à l'égard des choses, son enthousiasme, que par des conseils. Cependant, sans jamais forcer ni hâter cette expression. Celle-ci arrive à maturité à un certain moment quand elle a un impérieux besoin de se manifester.
- Une organisation bien comprise de la vie des participants qui doivent pouvoir aller vers les activités de leur choix. Cette organisation les « appelle » à se joindre à ces activités variées proposées.
 - Le respect de leur rythme en particulier celui des enfants, qui n'est pas le sien, ni celui d'une vie d'adultes. Nous sommes obsédés par le temps. Faire des remarques sur leur lenteur ou leur rapidité ne favorise pas leur expression, au contraire, respecter leur rythme la favorise car il est en rapport avec leur forme de pensée, leur possibilité de concentration, leurs inhibitions, etc.
 - Une grande gamme d'activités.
 - Une gamme de matériels et matériaux assez grande et diversifiée pour permettre de choisir ; le tout bien classé et bien présenté, visible si possible, facile à atteindre ; documents prêts ; et ainsi accueillir, mieux, attirer, tenter, « appeler » notamment les enfants.
 - Une matière choisie sous toutes sortes de formes, qui s'ajoutera aux impressions directement nées de la vie : documents, œuvres d'art, narration d'un voyage avec illustrations ou brochures à l'appui, etc. En effet, il doit, en cette occasion comme en tout autre, les comprendre et tenter cependant avec délicatesse d'élargir leurs goûts et peu à peu les transformer car ils serviront de « matériel » à leur expression. L'éducateur doit cependant se méfier d'être trop soumis à sa propre culture et d'avoir des goûts trop exclusifs. Il lui faut être très prudent et préparer notamment les enfants à un esprit ouvert et disponible. L'important est d'être conscient que la culture dans laquelle il baigne n'est pas unique et que le développement de la pensée humaine sous d'autres latitudes a son prix, de même que les autres langues ont leur beauté.

Il appartient également à l'éducateur de :

- sauvegarder, puis d'éduquer la sincérité des enfants, de leur permettre, en faisant l'effort de les exprimer, d'approfondir leurs sensations et leurs sentiments. Éviter de leur mettre dans la tête des idées fausses qui perturbent et dévient leur formation morale, et brisent leur expression (description de faux bonheurs dont, par exemple, la famille où tout le monde s'aime et s'entend, rendant difficile la compréhension et l'acceptation de leur réalité) ;
- ne pas s'exclamer devant tous les travaux spontanés d'enfants. L'enfant attend et recherche de l'encouragement mais il ne demande ni les compliments, ni la comparaison avec d'autres, ni le succès. La joie de l'action lui suffit largement.

Qualités de l'éducateur qui veut faciliter l'expression

[Quelques réflexions sur le besoin d'expression, *Gisèle de Failly, CEMEA, hors-série.*]

Le moment et la forme de son intervention est chose difficile et délicate. Il doit observer le participant qui agit, en restant discrètement sur la réserve puis, au moment où il semble embarrassé ou bien où son intérêt faiblit et où le découragement pourrait naître, il doit lui apporter le conseil ou le savoir-faire qui lui permettra d'aller plus loin. L'éducateur intervient sans s'imposer, en donnant confiance, en limitant ses conseils à l'indispensable, au fur et à mesure de ses besoins, de telle manière toutefois que l'enfant, le jeune, l'adulte, suivant le cas, sente sa présence comme un soutien toujours à sa disposition.

Observation, vigilance, discrétion, intervention au moment favorable, dosage de cette intervention, telles sont les qualités que, peu à peu, au cours de son expérience, l'éducateur acquiert et développe en lui pour aider l'enfant à progresser. L'une de ses tentations est souvent de ne pas savoir assez attendre et d'intervenir trop tôt. Il faut **savoir faire preuve de patience et de discrétion sans escompter un résultat et moins encore attendre le résultat qui le satisferait**. C'est une attitude profonde de respect, de désintéressement de sa part, de prise de conscience de son action qui peut laisser les enfants vraiment libres.

Ressources

Réflexion globale

- > « Le besoin d'expression », Gisèle de Failly, cofondatrice des CEMEA et déléguée générale jusqu'en 1969, 3 articles à retrouver sur le site des CEMEA issus de la revue *Vers l'éducation nouvelle* (VEN) (www.cemea.asso.fr/spip.php?article2774).
- > « Copier, un acte en question », émission sur France Info, dans la série « Le sens de l'info » par Michel Polacco et Michel Serres, le 14 avril 2013 vers 12h15 : www.franceinfo.fr/economie/le-sens-de-l-info/copie-950207-2013-04-14 (un terme à double entrée : sans exemple, sans imitation, sans copie, pas d'enseignement possible, mais un enseignement doit conduire à la création, l'invention de sa propre œuvre et alors, utiliser ce qui a permis d'apprendre est du plagiat, c'est tricher...).
- > *L'Esprit absorbant de l'enfant*, Maria Montessori, Desclée de Brouwer, 2003.

Techniques d'expression plastique

- > *Les dossiers des CEMEA* :
 - n° 18, l'activité plastique, sculpture, installation
 - n° 12, l'activité plastique, dessin, peinture
 - n° 13, l'activité plastique, décoration, communication
- > *Les Cahiers de l'animation des CEMEA* :
 - n° 74, confiance
 - n° 58, des temps pour agir
 - n° 33, l'activité (www.cemea.asso.fr/spip.php?article2813)
 - n° 24, l'expression (existe sous la forme de dossier n° 4).
- > *Camaraderie* n° 268, « L'enfance de l'art », janvier-mars 2005, Francas (disponible en téléchargement sur www.francas.asso.fr).
- > La visite au musée avant, pendant, après, Francas d'Île-de-France et Cité de l'histoire et de l'immigration.

ANNEXE I Du métier d'animateur au fil des ans, perte ou transformation de l'éducation populaire ? (Joffre Dumazedier, Geneviève Poujol, Pascal Mullard)

Il n'y a pas si longtemps encore, l'idée même d'un métier d'animateur semblait incongrue, faisait sourire, peut-être même encore aujourd'hui, tant il faut de temps à une société pour prendre conscience de ses évolutions.

Pourtant d'emblée, comme le rappelle Joffre Dumazedier, sociologue, dans la préface de *Profession animateur, approche sociologique* (Geneviève Poujol, Privat, 1989), il y eut un engouement dans la société dans les années 1960 pour la fonction d'animation... Puis, les vicissitudes de la vie quotidienne, les transformations sociales, économiques, culturelles en cours, les affrontements sociaux, politiques, n'ont permis que très partiellement de clarifier et légitimer, ce qui, dans les faits pourtant, est. Les animateurs, des femmes et des hommes qui, chaque jour, œuvrent plus ou moins consciemment au « vivre ensemble » dont notre société a tant besoin face à l'individualisme, au particularisme qui l'emporte sur toute autre pratique sociale. C'est pourquoi, après quelques données recueillies par Geneviève Poujol à la fin des années 1980, Pascal Mullard, psychopraticien et coach, rappelle que ce métier s'inscrit profondément entre du professionnel et du personnel, positionnant l'être au cœur de sa fonction, au risque de s'y perdre (Cf. *Être animateur, pour l'Autre et avec l'Autre*, volume 2, « Donner du sens à son action », *Le Journal de l'Animateur*, 2014).

Donner, redonner sens à ce métier, était un des enjeux des rencontres à thème.

I - Préface de Joffre Dumazedier, *Profession animateur, approche sociologique*, de Geneviève Poujol, Privat, 1989.

Le processus de professionnalisation des animateurs intervenant dans les champs éducatifs et sociaux est de plus en plus contesté. Il est même menacé, il faut oser le dire, par le succès même de la fonction d'animation qui, dans les années 1980, a envahi plus ou moins la quasi-totalité des institutions dans leurs rapports avec le public. Cette invasion, positive en un sens, s'est faite dans une ambiguïté qui peut devenir redoutable pour la profession d'animateur culturel ou socioculturel elle-même, si celle-ci se laisse entraîner par des modèles étrangers à sa fonction, dans une société où le « paraître » tend à écraser l'« être », où le verbe et l'image tendent à remplacer la réflexion quotidienne. [...]

L'animation ne serait-elle que l'enseignement « du vent » ?

D'un autre côté le dynamisme commercial a de plus en plus recours à l'animation (des clubs qui vendent des activités de loisirs en tout genre, en passant par des parcs de loisirs ou des opérations spectaculaires de centres de vacances pour les gosses de riches jusqu'aux animateurs des super et hypermarchés, de la télévision commerciale, etc.). [...]

L'ABC de l'animateur, sorte de résistant aux courants socioculturels dominants, pourrait se formuler ainsi :

A- Résister par le boycott ou la revendication à l'inflation commerciale des divertissements faciles [...] Résister à la médiocrité répétitive et passive de la vie quotidienne dans une société de spectacle médiatique pour soutenir et stimuler toute tentative même modeste d'invention, de découverte et de création populaire, individuelle ou collective, pour élever le niveau culturel du temps libre de tous, devenu le temps social le plus long.

B- Résister aux tendances communes à toutes les sociétés modernes divisées en classes et catégories sociales, où le partage de la création culturelle se fait presque toujours au profit des plus instruits et au détriment du plus grand nombre, sous le prétexte fallacieux de « l'égalité » de toutes les cultures.

S'opposer en permanence à tous les courants toujours renaissants de l'indifférence ou du mépris, face à la ségrégation culturelle de minorités le plus souvent venues du tiers-monde pauvre et analphabète.

C- Enfin, oser dénoncer la confiance illusoire dans la culture de contact médiatique et dans les discours poli-

tiques ou éthiques pour résoudre en profondeur des problèmes de transformation et d'élévation culturelles ainsi que des problèmes d'échanges sociaux souvent fragiles qui exigent un *esprit* de disponibilité et des *méthodes* d'éducation mutuelle permanente.

II - Profession animateur, approche sociologique, de Geneviève Poujol : quelques données rassemblées.

« Les animateurs sont amenés à corriger des dysfonctionnements de la société. »

L'apparition des cadres professionnels

« Curieusement, au moment où apparaissait le terme d'animateur pour qualifier les agents professionnels, les termes d'éducation populaire semblaient proscrits du langage de ce milieu qui l'avait fait vivre pendant un siècle. »

« En 1966, un groupe de travail sous la présidence de Paul Harvois (1) envisage "de ne plus s'en remettre comme dans le passé au bénévolat, à l'anarchie organisée, à la seule bonne volonté, mais de découvrir les champs de l'action de l'animation dans l'université, dans l'industrie, dans le loisir, dans la famille, dans les mouvements de jeunesse, dans le commerce et de prévoir son organisation administrative".

[...] La proclamation est unanime, quels que soient les milieux et les instances du besoin d'animation, donc d'animateurs. Cette proclamation nous paraît symptomatique d'une société dont la laïcité tient lieu désormais de sur-moi et qui refoule honteusement autant le "religieux" que le "politique" (spécifique à la société française dans les années 1960). En effet dans ces années s'est développée une nouvelle "illusion", l'illusion de l'animation ; dans ce domaine aussi les "résultats" obtenus par rapport aux intentions déclarées n'ont pas été spectaculaires, mais il s'est expérimenté de nouvelles valeurs, de nouveaux comportements qui ont profité à d'autres secteurs et notamment celui de la diffusion culturelle. La fièvre animationniste des années 1960 a réuni un étonnant consensus. Ce souci de faire communiquer, de mettre en relation, s'est manifesté au nom d'une idéologie groupale qui marque une séparation avec l'éducation populaire. »

1 : Paul Harvois, 1919-2000, instituteur français, haut fonctionnaire et militant au sein du Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective (GREP).

L'animation, nouveau contrôle social libérateur et régulateur ?

« L'animation refuse le modèle scolaire, elle refuse toutes références directes à la transmission du savoir et des valeurs. L'idéologie de l'animation est à mettre en rapport avec la désillusion éducative (en lien avec la foi en l'école et l'instruction développée courant et fin du XIX^e siècle, alors que l'alphabétisation des Français n'a pas été à la mesure des moyens déployés. ..., d'où cette désillusion).

[...] À partir des années 1965, se propage une notion d'animation insistant sur ses finalités : mises en relation, communication, priorité donnée à la vie des groupes alors qu'auparavant, il s'agissait de créateurs associés à un travail d'éducation populaire.

[...] L'animation, un nouveau contrôle social libérateur et régulateur :

- un contrôle incitatif et non répressif en favorisant au maximum l'expression plus spontanée de la personnalité et de sa participation sociale plus volontaire, tout en étant compatible avec les normes par lesquelles toute société produit, reproduit et protège les biens et les personnes contre toute agression ou destruction ;
- un contrôle dissuasif et non impératif, en étant le temps de la réalisation des désirs contenus ou refoulés par le fonctionnement nécessaire des institutions professionnelles, familiales ou scolaires ;
- un contrôle qui suppose une stratégie convaincante de l'équilibre interne et externe et non une attitude doctrinaire et sectaire par le grand déséquilibre entre les temps affectés volontairement aux loisirs et ceux affectés aux pratiques de l'engagement sociopolitique ou sociospirituel.
- un contrôle d'éducation non formelle en permettant à chacun de consommer des informations de plus en

plus nombreuses qui arrivent de la famille, de l'entreprise, des partis, de l'Église, des moyens de communication de masse divers.

[...] L'animation apparaît alors comme assumant des fonctions que n'assument pas (ou plus) l'Église, l'école, les syndicats et les entreprises privées. »

Les animateurs

« Les animateurs se défendent à juste titre d'être des amuseurs. La perspective peut être qualifiée d'éducative, de culturelle ou de "communautaire".

[...] Lorsqu'on demande aux animateurs (sociaux) ce qu'ils "font", ils tendent en majorité à répondre en termes de buts à atteindre, [...], plutôt qu'en termes d'actes concrets. De même une certaine réticence se fait jour quand on leur parle des "techniques" de leur métier. On peut parler à propos de l'animation d'une idéologie du don, aux deux sens du terme : il faut être "doué" pour être animateur et c'est une entreprise où le don de soi est fondamental. Il faut être "doué" : l'animation se définit par un tempérament une aptitude naturelle, des qualités personnelles...

[...] Il est rare que l'animateur s'adresse à des catégories sociales homogènes. [...]

Une fréquentation diversifiée ne signifie pas activités partagées. [...] De plus la présence de la petite bourgeoisie est incompatible avec d'autres publics, elle exclut "culturellement" les exclus "sociaux" (Pierre Bourdieu).

[...] L'animateur a plus besoin du bénévole que le bénévole n'a besoin de l'animateur.

[...] L'éducation populaire a été progressivement investie pas les sciences humaines, sociales et en dernier lieu par celles [...] de l'éducation. [...] Quand cessera-t-on de faire semblant de croire qu'il convient de préférer le social au culturel, l'économique à l'artistique et ainsi de suite ? [...] Le maître mot des formateurs de travailleurs sociaux c'est l'"instrument" de type "méthodologique". Il faut donner aux animateurs des instruments, des outils pour comprendre et arriver à agir.

Les sciences administratives et juridiques ont fait leur entrée à la fin des années 1970. [...] Sensible aux évolutions de l'idéologie dominante, la formation s'enrichit aujourd'hui de stages de marketing ou de management

[...] On s'interroge aussi sur le mécénat et le sponsoring et on apprend à négocier avec les partenaires. [...]

Une chose est sûre, l'animateur doit "maîtriser" les techniques audiovisuelles. Il doit "s'approprier les outils", hier de l'animation de groupe, avant-hier de la vidéo et aujourd'hui de l'informatique.

[...] Les animateurs sont des gens de la parole et de l'action.

[...] En 20 ans la profession d'animateur n'est pas arrivée à se définir à partir d'un diplôme. C'est une profession encore à définir. [...] La majorité des professionnels ressentent leur activité comme globale. Pierre Moulinier (2) en 1976-77 écrivait : "[...] une profession faite de gestes et de moments très variés, peu spécialisés et difficile à définir en termes univoques. Un métier complexe et mal défini qu'on préfère décrire en termes vocationnels".

[...] Les termes qui caractérisent, d'après eux, les animateurs travaillant à temps complet : élaborer (14 %), coordonner (13 %), accueillir (10 %). »

2 : Ancien chargé d'études et de recherche au ministère de la Culture et de la Communication.

Le métier d'animateur, le secteur de l'animation

« Tous ces métiers (du travail social dont l'animation) ont la réputation d'exiger des mêmes dispositions éthiques et psychologiques : la disponibilité, l'engagement personnel, l'esprit d'initiative, la maturité affective, bref, un subtil dosage d'intuition, de bon sens et d'expériences, toutes qualités que les formations professionnelles sont censées pouvoir parfaire et développer mais non créer.

[...] La précarité existe bien dans le domaine de l'animation mais elle n'en est pas la caractéristique.

[...] L'animation est bien un secteur très sensible aux arbitrages plus politiques que sociaux. [...] Les élus dominent bien la scène et sont acceptés et reconnus comme interlocuteurs essentiels.

[...] Depuis 1978, les animateurs se sont multipliés. La profession, s'est somme toute banalisée sans pourtant arriver à s'institutionnaliser par des diplômes. [...] La profession a devant elle des obstacles importants même si tout porte à croire qu'elle se justifie de plus en plus socialement. Les obstacles sont d'ordre sociopolitique

(l'animateur doit avoir une fonction socialement visible), d'autres obstacles existent qui sont de l'ordre de la résistance aux pratiques socioculturelles proposées par les animateurs (acteurs de ses loisirs opposé à... clients, consommateurs de services). [...] Les animateurs justifient souvent leur fonction et leurs actions par les besoins sociaux qui émergent de la société, allant même, comme d'autres travailleurs sociaux, à vouloir le "bien" des autres contre leur volonté. [...] Dans le domaine social, culturel ou socioculturel, c'est l'offre qui crée la demande et non l'inverse. [...] On est animateur plus qu'on apprend à l'être. [...] Si elle résiste à s'institutionnaliser par les diplômes, c'est peut-être la preuve qu'elle est encore susceptible de changer. Si elle résiste à se structurer, c'est que son champ social d'exercice est mouvant, et que les intérêts de chacun sont différents. Si elle dérange parfois, c'est qu'elle appuie là où ça fait mal. Pour qui cherche un métier de tout repos et une carrière de fonctionnaire, il vaut mieux s'abstenir. »

III - Préface de *Être animateur, pour l'Autre et avec l'Autre*, volume 2, « Donner du sens à son action », de Pascal Mullard, *Le Journal de l'Animateur*, 2014.

« Bienvenue à bord de cet ouvrage qui s'adresse à tous ceux qui souhaitent voyager au pays du métier d'animateur. Notre itinéraire nous emmènera au contact des différents continents ou archipels, au gré des courants d'une réflexion profonde et exigeante à propos "*d'être animateur*". Pourquoi profonde et exigeante ? Rappelons que le mot *animation* a pour racine *anima*, qui veut dire *âme*. Ceci n'est pas un ouvrage religieux mais le rassemblement d'un certain nombre de réflexions qui plongent au cœur du sens et de la décision d'être animateur. C'est un ouvrage orienté résolument sur comment être animateur, ce métier de contacts et de relations qui pose quotidiennement des questions de positionnement personnel et professionnel. À la fin de chaque chapitre, une page de synthèse permet une sorte de regard rapide sur l'état de la réflexion portée.

La première partie explore la prise en compte de la dimension affective dans la pratique professionnelle, mais surtout son impact sur le fait de faire équipe et de travailler ensemble. Nous y verrons que nous ne sommes pas prisonniers de nos affects, des tensions ou désirs qui naissent entre collègues, mais plutôt en capacité d'accueillir ce qui se passe et de décider ce que nous choisissons de vivre.

Dans la deuxième partie de cet ouvrage, nous évoquons le "*rapport au sens*". Nous sommes des êtres de conviction, plus ou moins habités et concernés par le sens que nous donnons à ce que nous vivons, et nous rejoignons pour travailler des organisations qui produisent, voire transmettent, du sens. Nous avons à articuler comment notre propre vision rejoint celle d'autres personnes et celle dans laquelle s'inscrit le projet collectif...

En troisième chapitre, en suivant notre chemin, nous arrivons presque logiquement à nous poser la question suivante : comment nous adapter aux contraintes et éléments de structure que nous rencontrons et qui viennent forcément contredire certains de nos élans ? Comment rester soi-même en s'adaptant à l'autre et à l'organisation ? Comment rester aux commandes quand on est traversé par un deuil ? Voilà des questions utiles, et j'essaierai de vous apporter des pistes de réflexion, qui, je le souhaite, vous permettront de faire naître vos propres réponses.

Enfin, nous terminons notre voyage par l'exploration de quelques questions rencontrées plus ou moins par hasard, comme quelques îlots posés au milieu d'une route maritime qui serait sans eux plutôt... trop prévisible. Ces questions posées fréquemment viennent nous permettre de compléter notre réflexion. Adeptes du voyage au long cours, mais aussi des sauts de puce, des allers et retours, vous êtes les bienvenus. Faites votre miel à votre manière... et n'hésitez pas à me faire part de vos commentaires en fonction de ce que vous découvrez. »



ANNEXE II Liste des intervenants : entre octobre 2006 et juin 2015

En feuilletant cette liste, il apparaît nettement la variété, la diversité de ces intervenants, alliant des professionnels de terrain aux chercheurs, en passant par quelques bénévoles ou spécialistes. C'est un des éléments qui a plu aux participants.

Le classement est opéré par ordre alphabétique des prénoms. Seules les coordonnées professionnelles, institutionnelles ou ayant reçues l'accord de la personne, figurent dans la liste qui suit.

NOM	THÉMATIQUE
Andrea Allemany (éducatrice populaire en Uruguay et en France, professeure des écoles) andale02@gmail.com	Approche d'un courant pédagogique : Paulo Freire (2013)
Andréa Bauer Guay (éducatrice de jeunes enfants, enseignante Montessori) Institut Supérieur Maria Montessori : ismm@montessori-france.asso.fr Association Montessori de France : amf@montessori-france.asso.fr	Accueil des 3-4 ans (2007) Approche d'un courant pédagogique : Montessori (2007)
Anne-Marie Bourdeleau (technicienne en restauration collective et commerciale) anne-marie.bourdeleau@seine-et-marne.gouv.fr	Alimentation et animation (2008)
Augustin Bonnardot (forestier, arboriste, CAUE77) Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement de Seine-et-Marne 27, rue du Marché 77120 COULOMMIERS caue77@wanadoo.fr	Camping et culture (2014)
Bernadette Durand (animatrice départementale puis directrice des Francas77) Co-coordinatrice des rencontres à thème. Les Francas de Seine-et-Marne 6, rue de l'eau vive 77200 TORCY francas77@orange.fr	Camping et culture (2014) Imagine une histoire (2013) Activités scientifiques et techniques (2012) Échange de savoirs (2012) Activités... activité (2011) De l'idée au projet... la traduire en mots (2011) Abécédéspace (2010) Plaisir d'écrire de l'animateur (2010) Enfance et droits de l'enfant (2009) Activités d'expressions corporelles ou orales (2008)
Bernard Watel (chef de service enfance jeunesse)	Aménagement des lieux (2007)
Brigitte Froget (professeure de danse) École de Danse Brigitte Froget 31, boulevard Aristide-Briand 77000 MELUN	Ateliers corporels, communication non verbale, le corps comme outil de partage (2015) Le corps aujourd'hui & dans l'éducation (2012) Activités d'expressions corporelles ou orales (2008)
Brigitte Levitte (enseignante Montessori) Institut Supérieur Maria Montessori : ismm@montessori-france.asso.fr Association Montessori de France : amf@montessori-france.asso.fr	Approche d'un courant pédagogique : Montessori (2007)

NOM	THÉMATIQUE
Carlos Franqui (directeur de MJC)	Interculturalité (2010)
Catherine David (bénévole de l'association française pour la prévention des allergies - AFPRAL) afpral@prevention-allergies.asso.fr	Troubles de la santé et de l'alimentation : boulimie, anorexie, allergies, obésité (2009)
Céline Bréchet, Béatrice Riolet, Zoïa Bury, Mélanie Martin, Gérard Delacroix (actrices et acteur du champ de l'animation socioculturelle) Céline Bréchet : mde@vernou.fr Mélanie Martin : melanie.martin@lesigny.fr	Le métier d'animateur (2014)
Cendrine Benel (directrice pédagogique) & Isabelle Lorand Vautrin (directrice d'un service enfance-jeunesse) Cendrine Benel : clsh@chaumes-en-brie.fr Isabelle Lorand Vautrin : laplanetedeszigotos@orange.fr	Organiser un grand jeu (2015)
Christian Ferrari & François Lemonnier (artistes compositeurs, chanteurs) Bernard Gournay (musicien, enseignant, président de l'association Tintinnabule) Association Tintinnabule : bernard.g59@orange.fr	Chansons (2007)
Christophe Bréhamet (directeur de l'association Familles rurales de Chamigny)	Activités environnementales : mare et jardin (2010)
Christophe Landais (formateur UFCV, gestionnaire d'un équipement de vacances) UFCV Île-de-France 10, quai de la Charente 75019 PARIS ile-de-france@ufcv.fr	Aménagement des lieux (2007)
Chrystel Witz (éco-animatrice), William Roux (éco-animateur), tous deux à la Maison de l'environnement - Sénart Maison de l'environnement de Sénart – Grand Paris Sud La Futaie, bois de Bréviande, RD 346 77240 VERT-SAINT-DENIS maison-environnement@grandparissud.fr	Environnement : mare et jardin (suite) (2011) Activités environnementales : mare et jardin (2010)
Clair Michalon (consultant en anthropologie sociale – Communication interculturelle et Logistique sociale - CILO) cilo@wanadoo.fr	Précarité et projets (2011) Interculturalité (2010)
Claire Leconte (professeur de psychologie de l'éducation à l'université de Lille-3, directrice des centres de formation des psychologues scolaires de Lille, présidente de l'association des enseignants-chercheurs de psychologie des universités) www.claireleconte.com	La chronobiologie (2013)

NOM	THÉMATIQUE
Colette Charlet (institutrice spécialisée retraitée) & Bernard Lathuillère (responsable de la documentation AFJK), membres de l'association française Janusz Korczak (AFJK) afjk.korczak.france@gmail.com	Approche d'un courant pédagogique : Janusz Korczak (2008)
Colette Chatté Gabillard (bénévole, ex directrice de société)	De fil en aiguille (2013)
Daniel Michaut (photographe professionnel) www.moissonneur-de-lumiere.com	Impact d'Internet (2010)
Danielle Clairon (membre du collectif européen des équipes de pédagogies institutionnelles) http://ceepi.org	Approche d'un courant pédagogique : Pédagogies institutionnelles (suite) (2012)
Danielle Rapoport (psychologue, fondatrice de l'association Bien-traitance) bientraitance@orange.fr danielle.rapoport.psy@wanadoo.fr	Sensibilisation à l'importance de l'« anodin du quotidien » (2015) Promouvoir la bien-traitance (2007)
DanyeLe Lacôte (éducatrice spécialisée membre du Reapp de Sénart)	Relations aux familles (2006)
Didier Durand (animateur, Francas 93) francas93didier@gmail.com	Animer hors les murs (2015) Échange de savoirs (2012)
Dominique Pérréard (artiste peintre) dperreard@orange.fr	Création en papier et émotions... (2014)
Emmanuelle Oliva (ex animatrice du REAAP départemental)	Relations aux familles (2006)
Estelle Brigot & Isabelle Barbier (permanentes de l'association Les petits débrouillards) www.lespetitsdebrouillards-idf.org	Énergies et environnement (2008)
Estelle Brigot & Nicolas Franco (permanents de l'association Les petits débrouillards) www.lespetitsdebrouillards-idf.org	Activités scientifiques (2007)
Fabienne Dechet (inspectrice stagiaire de l'action sanitaire et sociale, responsable du service politique de santé publique, DDASS77) https://www.iledefrance.ars.sante.fr/delegation-departementale-de-seine-et-marne-77	Troubles de la santé et de l'alimentation : boulimie, anorexie, allergies, obésité (2009)
Fabienne Gonzalez (directrice d'un ACM à caractère éducatif à Chaumes-en-Brie) clsh@chaumes-en-brie.fr	Pratiques pédagogiques sur les temps courts (2009) Organiser et aménager l'espace des 6-10 ans (2009) Animation et accueils périscolaires (2008) Aménagement des lieux (2007)
Fabienne Lafouasse (psychothérapeute, membre actif de l'association Le temps des parents - Sénart)	Familles et structures de loisirs (2015)
Fernando Pérez (ex animateur, ex éducateur auprès de jeunes en situation de handicaps, retraité)	Camping et culture (2014)
Florence Durand (artiste, animatrice service jeunesse) durand.florence8@gmail.com	De fil en aiguille (2013)

ANNEXES

NOM	THÉMATIQUE
Françoise Bugeat (ex directrice de la maison Soleil à Savigny-le-Temple, cofondatrice du REAPP de Sénart)	Relations aux familles (2006 et 2007)
Frédéric Bigi (directeur d'un accueil de loisirs)	Préparer une sortie (2008)
Frédéric Pérez (Francas Île-de-France)	Situations de conflits (2011) Conflits (2007)
Gabriel Fresnois (Francas Île-de-France) lesfrancasenidf.asso.fr	Connaissance des publics : 11-14 ans (2008)
Geneviève Laloy (musicienne, chanteuse auteure-compositrice, cheffe de chœur, formatrice, anthropologue de formation) www.genevievelaloy.be	Le risque en pédagogie (2015)
Geneviève Schneider (musicienne, responsable pédagogique de l'association Enfance et Musique) www.enfancemusique.asso.fr	Chanter (2015)
Gérard Delacroix (ex acteur éducatif, ex directeur d'ACM à caractère éducatif, retraité)	Familles et structures de loisirs (2015) Activités physiques (2009) Troubles de la santé et de l'alimentation : boulimie, anorexie, allergies, obésité (2009) Relations aux familles (2006 et 2007)
Grégoire Collin (architecte) gregoire.collin77@orange.fr	Atelier d'expression graphique pour les animateurs (2013) Aménagement des espaces et publics (2012)
Guy Pichon (formateur CEMEA) & Alice Legrand (militante CEMEA) contact@cemea-idf.fr	Citoyenneté... pratiques éducatives (2008) Préparer une sortie (2008)
Hélène Schalk Collomb (musicienne spécialisée de la petite enfance, compagnie l'Épouvantail ; via l'association Tintinnabule) www.epouvantail.net Association Tintinnabule : bernard.g59@orange.fr	Activités musicales des 4-6 ans (2009)
Jean-Marc Defer (militant associatif de l'éducation populaire, habitant de Féricy)	Camping et culture (2014)
Jean-Marc Pierre (éducateur sportif, maître nageur en piscine)	Activités autour et dans l'eau (2007)
Jean-Marie Bataille (sociologue) Jean-marie.bataille@iscra.org	Connaissance des publics : 15-17 ans (2009)
Jean-Michel Huguet (architecte) agencehuguet@wanadoo.fr	Espaces et équipements de loisirs (2010)
Jean-Pierre Boiselle (ex directeur des Francas77) Co-coordonateur des rencontres à thème.	Connaissance des publics : 11-14 ans (2008) Alimentation et animation (2008) Activités autour et dans l'eau (2007)
Jérôme Toqu'R (artiste) www.jerometoq-r.com	Citoyenneté... pratiques éducatives (2008)
Joël Le Bras (animateur, association française d'astronomie) http://www.afanet.fr	Camping et culture (2014)

NOM	THÉMATIQUE
Jonathan Levy (formateur en pédagogie auprès d'Organisations Non Gouvernementales - ONG, membre de l'association française de Janusz Korczak - AFJK) jonathan.levy@ic-fr.org	Droits d'enfance, droits des enfants (2012) Approche d'un courant pédagogique : Janusz Korczak (2008)
Laurence Mare (entre autres, intervenante théâtre, militante des Francas) francas77@orange.fr	Activités d'expressions corporelles ou orales (2008)
Laurent Ott (formateur, chercheur en travail social, docteur en philosophie sociale, éducateur, enseignant, militant associatif) intermedes@orange.fr	Animer hors les murs (2015) Le risque en pédagogie (2015) Accueil de publics en situation de précarité (2015) Le droit comme levier (2014) Animer l'espace public (2012) Notion d'autorité (2012)
Leila Djeddi (ex pédagogue sociale, association Intermèdes Robinson)	Accueil de publics en situation de précarité (2015)
Liliane Fiorio (formatrice de l'association Et Colegram, l'art récupération) etcolegram@free.fr etcolegram.free.fr	Récupération : construire des instruments sonores, à partir de 6 ans (2010)
Lolita Larivière (ex directrice d'un accueil de loisirs associatif) & Franck Hazebruck (animateur d'une structure de jeunes en quartier sensible, « Disc Jockey » – DJ ou animateur musical)	Chansons (2007)
Lucie Rivet (éducatrice sportive)	Activités physiques (2009)
Madame Eschapasse (directrice de l'association Arcréation – Mot de passe, docteur en psychologie et psychanalyse) arcreation-mot-de-passe@orange.fr	Impact de l'évolution sociétale (2012) Atelier de pratiques professionnelles (2011)
Madame Girard (psychologue clinicienne, formatrice de l'association Arcréation – Mot de passe) arcreation-mot-de-passe@orange.fr	Ateliers maquillages (2011)
Marcelle Le Boucher (responsable du centre d'études decrolyennes) marcelle_clar@yahoo.fr	Approche d'un courant pédagogique : Jean-Ovide Decroly, vers une plus grande autonomie (2012)
Marie-Claude Morisseau (agricultrice accueillante à Aufferville) & Cécile Dispau (ex animatrice de l'association À la découverte de la ferme) Ferme de la famille Morriseau : fermedefilbois@orange.fr	Préparer une sortie (2008)
Marie Dagorn (éducatrice à l'environnement) maison-environnement@grandparissud.fr	Les pieds dans la forêt (2015) Environnement : mare et jardin - suite (2011)
Marie Joly (animatrice) mariejoly2000@hotmail.com	Ateliers maquillages (2011)
Marie-Françoise Vialaton (ex cheffe de service prévention et protection de l'enfance du conseil général 77) & Maryanick Sow (son adjointe) http://www.seine-et-marne.fr/Solidarite/Enfance/Protection-de-l-enfance	Promouvoir la bien-traitance (2007)

ANNEXES

NOM	THÉMATIQUE
Marie-Pierre Levert (présidente), Yonathan Darmon (formateur), association AFS vivre sans frontière info-france@afs.org www.afs-fr.org	Interculturalité (2010)
Maryse Nourri (ex responsable d'un service jeunesse) maryse.nourri@ville-st-thibault.fr	Animation et « Accueil de jeunes » (2009)
Mickaël Patron (éducateur sportif, directeur de l'association Sports, Loisirs tout public à La Ferté sous Jouarre et d'Accueils Collectifs de Mineurs à caractère éducatif) asso.slpt@orange.fr	S'orienter (2010)
Mireille Chapus (ex conseillère technique direction santé petite enfance du conseil général 77) Direction Générale Adjointe de la Solidarité 19, rue Saint-Louis 77012 MELUN, tél. 01 64 14 77 77	Accueil des 3-4 ans (2007)
Nadia Belaghlem Boukheraba (bénévole, militante associative, résidente du quartier Surville de Montereau-Fault-sur-Yonne)	Animer l'espace public (2012)
Nathalie Caclard (spécialiste du numérique et de l'accès au public d'Internet) ncaclard@gmail.com	Des activités de coopération (2014) Ateliers informatiques - numériques (2012)
Nathalie Péron (consultante, formatrice en pédagogie des gestes mentaux) efficsens@gmail.com	Vivre, jouer, c'est apprendre (2015) Approche d'un courant pédagogique : Antoine de La Garanderie (2013) Animer des ateliers d'accompagnement à la scolarité (2012)
Olivier Masson (ex animateur multi-média)	Ateliers informatiques - numériques (2012)
Paco Guttierrez (Francas93, retraité) francas93.peggy@gmail.com	Activités scientifiques et techniques (2012) Échange de savoirs (2012) Activités... activité (2011) De l'idée au projet... la traduire en mots (2011) Enfance et Droits de l'enfant (2009)
Pascale Pérez-Chatté (conseillère d'éducation populaire et de jeunes, Direction Départementale de la Cohésion Sociale 77)	Coordonne l'ensemble de cette action et contribue quasiment à l'ensemble des différentes rencontres tant sur les préparations, que dans leurs réalisa- tions et les bilans ainsi que pour la conception d'outils pédagogiques, en partenariat permanent avec les Francas 77 et le CAUE 77.
Patricia Fouassier-Lafarge (psychanalyste, formatrice) pfouassier.l@gmail.com	Développement du langage chez l'enfant (2015) Ce qui se joue quand l'enfant joue (2014) Le corps aujourd'hui & dans l'éducation (2012) Connaissance des publics : autour de l'adolescence (2012) Laissez-moi le temps de grandir (2011)
Patricia Haluska (formatrice, militante associative, membre de l'association française de Janusz Korczak - AFJK) afjk.korczak.france@gmail.com	Droits d'enfance, droits des enfants (2012)

NOM	THÉMATIQUE
Philippe Aujour (formateur, centre de formation des Francas Île-de-France)	Négociations (2013)
Philippe Grandjean (architecte, urbaniste, CAUE77) Co-coordonateur des rencontres à thème. caue77@wanadoo.fr	Camping et culture (2014) Aménagement des espaces et publics (2012) Abécédospace (2010) Espaces et équipements de loisirs (2010) Mixités (2010) Pratiques pédagogiques sur les temps courts (2009) Organiser et aménager l'espace des 6-10 ans (2009) Accueils de mineurs atteints de troubles de handicap ou de santé (2007) Énergies et environnement (2008) Aménagement des lieux (2007)
Philippe Lamy (enseignant, membre du groupe Est parisien de l'École moderne et du CREPSC) Groupe départemental Freinet, Mehdi Drici : gepem@icem-freinet.org	Approche d'un courant pédagogique : Freinet (2009)
Pierre Galinou (directeur de la Maison de l'environnement – Sénart, Grand Paris Sud) maison-environnement@grandparissud.fr	Environnement : mare et jardin - suite (2011) Activités environnementales : mare et jardin (2010)
Pierre-Dominique Cécillon (chef cuisinier et formateur, Académie des cinq sens) contact@academiecinqsens.com	Ateliers culinaires (2009)
Réjane Breillot (formatrice et militante CEMEA), Camille Jachmich (formatrice, déléguée 77 et 94 CEMEA) contact@cemea-idf.fr	Mixités (2010)
Samantha Guenette (architecte) agencehuguet@wanadoo.fr	Espaces et équipements de loisirs (2010)
Sébastien Pesce (enseignant chercheur en sciences de l'éducation, maître de conférences en sciences de l'éducation) Université de Tours UFR ASH - Département des Sciences de l'Éducation - Bureau 126 3, rue des Tanneurs 37000 TOURS sebastien.pesce@univ-tours.fr	Approche d'un courant pédagogique : Pédagogies institutionnelles - suite (2012) Approche d'un courant pédagogique : Fernand Oury, les pédagogies institutionnelles (2011)
Sophie Francezon (médecin de la direction santé petite enfance du conseil général 77) Direction Générale Adjointe de la Solidarité 19, rue Saint-Louis 77 012 MELUN, tél. 01 64 14 77 77	Troubles de la santé et de l'alimentation : boulimie, anorexie, allergies, obésité (2009)

ANNEXES

NOM	THÉMATIQUE
<p>Sophie Grivet (ex directrice de l'antenne de l'Association des Paralysés de France 77) Délégation départementale APF 128, allée des Amzryllis 77190 DAMMARIE-LES-LYS, tél. : 01 64 52 12 89</p>	Accueils de mineurs atteints de troubles de handicap ou de santé (2007)
<p>Sylvain Niay (ex directeur de centre de loisirs, formateur BAFA, coach sportif, athlète) sylvain.niay@free.fr</p>	Des activités de coopération (2014)
<p>Thierry Bilisko (comédien) compagniedugeantnoir@gmail.com histoire.ephemere@gmail.com</p>	Imagine une histoire (2013)
<p>Vanessa Coupez, Sylvie Brochot (psychologues, association Action Innocence) www.actioninnocence.org</p>	Impact d'Internet (2010)
<p>Vincent Collin (graphiste, designer, architecte d'intérieur) ateliervcollin@wanadoo.fr</p>	Atelier d'expression graphique pour les animateurs (2013)
<p>Virginie Gendreau (ex inspectrice DDSV77, restauration collective et commerciale) ddpp@seine-et-marne.gouv.fr</p>	Ateliers culinaires (2009)
<p>Yves Jeanne (attaché d'enseignement en sciences de l'éducation, université Lumière-Lyon-2) yves.jeanne@univ-lyon2.fr</p>	Approche d'un courant pédagogique : Makarenko (2010)

ANNEXE III Les lieux d'accueil entre octobre 2006 et juin 2015

Les rencontres à thème avaient pour ambition de se dérouler sur l'ensemble du territoire seine-et-marnais, en particulier dans des zones plus rurales, moins servies par des propositions de formation. C'était aussi l'opportunité d'offrir une découverte d'un territoire riche, varié et beaucoup plus nuancé que ce qui est généralement admis par tout un chacun.

Elles se sont déroulées grâce à toutes les collectivités (communes et regroupements de communes) et associations ou autres qui ont accepté de mettre gracieusement à disposition des locaux.

Que soient ici chaleureusement remerciés tous ces partenaires sans lesquels les 83 rencontres réalisées entre octobre 2006 et juin 2014 n'auraient pu avoir lieu.

Ce sont les collectivités suivantes :

- San de Sénart, Maison de l'environnement (3)
- Lésigny (2)
- Nanteuil-les-Meaux (2)
- Varennes-sur-Seine (2)
- La Houssaye-en-Brie (2)
- Lieusaint (2)
- Lagny-sur-Marne (2)
- Fontainebleau (2)
- Saint-Thibault-des-Vignes (2)
- Serris (2)
- La Ferté-sous-Jouarre (2)
- Féricy
- CC Vallées et Châteaux
- Chaumes-en-Brie
- Metz-sur-Seine
- CC Seine École
- Montereau-Fault-sur-Yonne
- Chelles
- Gouaix
- Vernou-La Celle-sur-Seine
- CC Sources de l'Yerres
- Brie-Comte-Robert
- Champs-sur-Marne
- CC la Gerbe
- Provins
- Saint-Germain-sur-Doue
- Nemours
- Nangis
- Trilport
- Melun
- Sivom intercommunal de Bombon-Bréau
- Villeneuve-le-Conte
- CC Pays de Bière
- Bailly-Romainvilliers
- Fontenay-Tresigny

- Voulx
- Champagne-sur-Seine
- Gretz-Armainvilliers
- Veneux-les-Sablons
- Vaux-le-Pénil
- Le Mesnil-Amelot
- La grande Paroisse
- Lorrez-le-Bocage – Préaux
- Claye-Souilly
- Épisy
- Avon
- Moissy-Cramayel
- Voinsles
- Tourman-en-Brie
- Arbonne-la-Forêt
- Samoreau
- Moussy-le-Neuf
- Sivu Courtomer
- Oissery
- Coulommiers
- Chamigny
- La Ferté-Gaucher
- Bussy-Saint-Georges
- Lumigny-Nesles-Ormeaux
- Marles-en-Brie

Les associations ou autres :

- MJC de Torcy (2)
- Association SBL de Souppes-sur-Loing (2)
- Association Alavi de Dammarie-les-Lys (2)
- District de foot de Melun (2)
- Salle de danse Brigitte Froget à Melun (2)
- Association Aide au foyer de Provins
- Association Familles rurales de Chauconnin-Neufmontiers
- Association Familles rurales de Saint-Cyr-sur-Morin
- Foyer socioculturel de Dammartin-en-Goele
- Ferme de Filbois à Aufferville

ANNEXES

