



HAL
open science

Enfant en jeu

Marie-José Chombart de Lawe, Philippe Bonnin, Marie Mayeur, Martyne Perrot, Martin de La Soudière

► **To cite this version:**

Marie-José Chombart de Lawe, Philippe Bonnin, Marie Mayeur, Martyne Perrot, Martin de La Soudière. *Enfant en jeu*. Editions du CNRS, 346 p., 1976. halshs-00447459

HAL Id: halshs-00447459

<https://shs.hal.science/halshs-00447459v1>

Submitted on 15 Jan 2010

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

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

Enfant en jeu

*Les pratiques des enfants durant leur temps libre
en fonction des types d'environnement et des idéologies*

Marie-José CHOMBART DE LAUWE, Philippe BONNIN,
Marie MAYEUR, Martyne PERROT, Martin de la SOUDIERE

**Centre d'ethnologie sociale et de psychosociologie
Centre Edgar Morin – IIAC UMR8177 CNRS/EHESS**

<http://www.iiac.cnrs.fr/cetsah/>

Résumé

Recherche visant à étudier au point de vue psychosociologique le rapport enfant-milieu. Présentation des enfants dans quatre types d'environnement contrastés : La grande-Borne de Grigny, la Villeneuve de Grenoble, le terrain d'aventure du quartier Saint-Paul, deux villages de Lozère, recherche confiée par la Caisse nationale des allocations familiales au Centre d'ethnologie sociale et de psychosociologie (1976).

Pour citer ce document en archives ouvertes [OAI Open Access][§]

CHOMBART DE LAUWE Marie-José, BONNIN Philippe, MAYEUR Marie, PERROT Martine, de la SOUDIERE Martin, 1976, *Enfant en jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*, Paris, Editions du centre national de la recherche scientifique, 346 p : ill., tabl ; 24 cm, ISBN : 2-222-01960-5 [Fac-Similé OAI, 2010-01-10, halshs-00447459 oai:halshs.archives-ouvertes.fr:halshs-00447459_v1
<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00447459/fr/>]

Fac-similé mis en ligne avec l'aimable autorisation de l'éditeur

Philippe BONNIN Open Access <http://hal.archives-ouvertes.fr/aut/Philippe+BONNIN/>
Martyne PERROT Open Access <http://hal.archives-ouvertes.fr/aut/Martyne+PERROT/>
Martin de la SOUDIERE Open Access <http://hal.archives-ouvertes.fr/aut/Martin+de+la+SOUDIERE/>

[§] Ne pas oublier de citer la source OAI pour permettre à vos lecteurs de retrouver le document en libre accès. Inutile de signaler la date de consultation, puisque les dépôts en OAI sur HAL sont pérennes, par contre, citer la date de mise à disposition en accès libre de l'article, conformément aux usages académiques.

enfant en-jeu



marie-josé chombart de lauve
philippe bonnin
marie mayeur
martyne perrot
martin de la soudiere

éditions du cnrs

ENFANT EN-JEU

CENTRE D'ETHNOLOGIE SOCIALE ET DE PSYCHOSOCIOLOGIE

ENFANT EN-JEU

*Les pratiques des enfants durant leur temps libre
en fonction des types d'environnement et des idéologies*

par

**Marie-José CHOMBART DE LAUWE
Philippe BONNIN, Marie MAYEUR
Martine PERROT, Martin de la SOUDIERE**

Recherche commanditée par la
CAISSE NATIONALE D'ALLOCATIONS FAMILIALES

ÉDITIONS DU CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
15, quai Anatole-France — 75007 PARIS
1976

Reproduction par procédé photomécanique
de l'édition publiée en 1975 par la
Caisse Nationale d'Allocations Familiales.

© Centre National de la Recherche Scientifique • Paris, 1976.

ISBN 2 - 222 - 01960 - 5

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	XI
------------------------	----

INTRODUCTION	1
------------------------	---

Le constat: un problème de l'enfance dans la société française contemporaine • Définition de la recherche • Ses principes • L'organisation de la recherche et la méthode • La présentation des résultats.

I

L'APPORT DES ÉTUDES COMPLÉMENTAIRES ET ANTÉRIEURES

1 - CADRES DE VIE ET MILIEUX	13
- CADRE TEMPOREL	13
- MILIEU, ENVIRONNEMENT, ESPACE	14
Position du problème • Apprentissage, perception et représentation • Le vécu de l'environnement • Pratiques de l'enfant et environnement.	
- LES INSTITUTIONS DE LOISIRS.	24
Équipement collectif et famille • présentation et caractéristiques de quelques types d'équipements socio-éducatifs • Rôle et fonction de l'animateur • Équipements de loisir et milieu • Fréquentation des équipements.	
2 - LES ENFANTS, LEUR DÉVELOPPEMENT, LEUR SOCIALISATION. . .	32
Les tranches d'âge • Le développement du corps • L'aspect mental • La vie affective de l'enfant • Aspects sociaux.	
3 - LES OCCUPATIONS. LES PRATIQUES. LES JEUX.	40
Le jeu de l'enfant, sa signification, son observation • Les diverses occupations des enfants durant leurs temps libres • Occupations durant le temps libre et l'inadaptation sociale.	
- CONCLUSIONS	48
- BIBLIOGRAPHIE	50

II

LES ÉTUDES SUR LE TERRAIN

A - LA GRANDE BORNE A GRIGNY	59
1 - DONNÉES RELATIVES A L'ENVIRONNEMENT ET AU MILIEU SOCIAL	61
Cadre général • Cadre spécifique à l'enfant • Plans	

2 - LES POUVOIRS RELATIFS A L'ENFANT	76
L'architecte et ses pouvoirs sur la vie de l'enfant • Les parents • Les enseignants • Les travailleurs sociaux • Les animateurs à la Grande Borne.	
3 - LES ENFANTS	84
Population enfantine à la Grande Borne • L'enfant et l'architecture, sa perception de l'espace • L'utilisation de l'espace par les enfants • Les institutions, les loisirs organisés, les occupations du temps libre • Ce qui pose problème à la Grande Borne, les besoins et les revendications évoqués par les enfants.	
4 - BILAN DE LA RECHERCHE SUR LA GRANDE BORNE	96
Historique, définition de la ville • Réalité sociale et vie quotidienne • La place de l'enfant dans la ville et son vécu.	
- SOURCES DOCUMENTAIRES	99
B - LA VILLENEUVE DE GRENOBLE	101
1 - DONNÉES RELATIVES A L'ENVIRONNEMENT ET AU MILIEU SOCIAL	103
Cadre général: historique de la ville • Cadre spécifique à l'enfant • Plans.	
2 - LES POUVOIRS RELATIFS A L'ENFANT: VERS LA COORDINATION DES POUVOIRS ?	121
Les architectes • Les enseignants • Les animateurs • Les parents.	
3 - LES ENFANTS	145
L'évaluation de la ville • Première lecture de l'espace • L'enfant et ses «territoires» • «Ce qui manque» à Villeneuve • L'intégration loisir/travail: la maison de l'enfance • L'intervention des parents dans le loisir • Vers l'enfant «intégré» ?	
4 - BILAN DE LA VILLENEUVE DE GRENOBLE	166
Naissance du projet d'urbanisme • La population de l'Arlequin • L'enfant dans le projet Villeneuve • Intérêts et difficultés de l'expérience: Bilan d'un an • L'enfant-messager • De la ville ouverte à la ville-vitrine.	
- SOURCES DOCUMENTAIRES	175
C - LE TERRAIN D'AVENTURE DE LA RUE SAINT-PAUL - PARIS IV ^e	179
- PRÉSENTATION	181
1 - L'ENVIRONNEMENT ET LE MILIEU SOCIAL	183
2 - LES POUVOIRS	194
Quatre responsables, quatre discours • Les élus • Les associations spécialisées • Le comité de quartier • Les animateurs • Les autres adultes.	
- Tableau synoptique des quatre discours	214
3 - L'ACTIVITÉ SUR LE TERRAIN D'AVENTURE	221
Les enfants et leurs pratiques • Les enfants jugent et critiquent.	

4 - BILAN D'UNE OBSERVATION SUR LE TERRAIN D'AVENTURE DE LA RUE SAINT-PAUL	250
- SOURCES DOCUMENTAIRES	255
D - LES VILLAGES DE LOZÈRE	257
1 - DONNÉES RELATIVES A L'ENVIRONNEMENT ET AU MILIEU SOCIAL	259
La Lozère, géographie, démographie, habitat, les villages: statistiques, vie quotidienne • Cadre spécifique à l'enfant.	
2 - LES POUVOIRS RELATIFS A L'ENFANT	270
Les témoins et les acteurs • Les parents.	
3 - LES ENFANTS	286
Perception du milieu • Les activités (activités familiales, activités extra-familiales: lieux de jeu, types d'activités, contraintes, attitudes face au milieu) • La fin de l'enfance hors du village.	
4 - BILAN D'UNE OBSERVATION	316
Lozère et France rurale, les villages, milieu naturel et milieu agricole, vie quotidienne et ruralité, l'enfant échappe à son milieu, statut de l'enfant et évolution du monde rural, les problèmes, l'enfant entre ville et campagne, une intervention adaptée au milieu.	
- SOURCES DOCUMENTAIRES	324
CONCLUSION GÉNÉRALE	327
Caractéristiques des quatre environnements • Idéologies • Besoins • Fonctionnement des institutions • Rythmes de vie • Pratiques de l'espace.	
- Tableau comparatif des quatre terrains	339
ANNEXES	341
Quelques types de réalisations hors des quatre terrains.	

AVANT-PROPOS

Depuis plus de vingt ans, individuellement, puis en équipe, nous avons mené au Centre d'Ethnologie Sociale un ensemble de recherches constituant progressivement une psychosociologie de la catégorie sociale d'âge «enfant». Au cours de ces travaux, des liaisons avec les divers praticiens: enseignants, animateurs, cliniciens, planificateurs, travailleurs sociaux, ont été souhaitées et réalisées. C'est ainsi qu'en 1973 une convergence d'intérêts relatifs à l'enfant a conduit la Caisse Nationale d'Allocations Familiales et notre équipe à se rencontrer. Cet organisme avait ressenti le besoin de réserver une place de plus en plus importante à l'enfance, dans les diverses actions qu'il mettait en oeuvre. Les responsables du Bureau de Recherche de la C.N.A.F. nous ont donc proposé d'effectuer une recherche sur «les occupations des enfants durant leur temps libre en fonction d'environnements différents». Nous avons alors élaboré un programme qui a été accepté et financé par la C.N.A.F.

Il s'agit d'une première recherche, encore exploratoire, qui a permis de mettre au point une méthode d'observation. Cette recherche est poursuivie et approfondie actuellement au Centre d'Ethnologie Sociale et de Psychosociologie par la même équipe, avec la même orientation, mais il nous semble plus fructueux de communiquer les résultats rapidement, sans attendre une élaboration plus poussée et la réflexion théorique qui devra être dégagée des observations concrètes.

Nous tenons à remercier Monsieur R. VERGER, Directeur de la C.N.A.F., Monsieur RIO, Directeur Adjoint, Mademoiselle ANCELIN et Mademoiselle MARIOT, Responsables du Bureau de Recherche de la C.N.A.F.

Ainsi que les différents organismes, les responsables des enfants, animateurs et parents qui ont bien voulu nous apporter leur concours sur les différents terrains,

Et les membres du Centre d'Ethnologie Sociale qui nous ont apporté leur aide: Sylvie HAAS, Claude BELLAN, Luce KELLERMANN, Marcelle HAAS et Christiane VOLPI.

Marie-José CHOMBART de LAUWE.
Maître de Recherche au C.N.R.S.

INTRODUCTION

LE CONSTAT : UN PROBLEME DE L'ENFANCE DANS LA SOCIETE FRANÇAISE CONTEMPORAINE.

Aucun problème de la vie sociale ne peut être étudié comme un objet extérieur à celui qui le vit. C'est en le décrivant dans son vécu qu'il est possible d'en comprendre le sens. Mais l'appréhension du vécu de certaines catégories sociales par des observateurs, chercheurs ou travailleurs sociaux, s'avère particulièrement délicate, étant donné la distance biologique, sociale, culturelle, qui sépare les membres de ces catégories sociales et les observateurs. C'est le cas des enfants, perçus depuis peu comme une catégorie sociale posant un problème à la société.

Une nouvelle prise de conscience des besoins de l'enfant s'opère en effet progressivement. Les adultes responsables de son éducation, puis, peu à peu, des groupes divers dans la population ressentent les difficultés posées par la présence de l'enfant dans la société industrielle.

L'effort pour apporter des solutions à des obstacles rencontrés au niveau de l'organisation de la vie quotidienne de l'enfant amène souvent à une interrogation plus large sur la place qui lui est faite, sur ses besoins, et même sur la société future que nous préparons en favorisant telle condition de vie, en entravant telle autre, en proposant ou imposant tel modèle à l'enfance.

Les problèmes posés à la société industrielle contemporaine par et à propos de l'enfance sont de trois ordres. Une première série de difficultés est soulevée par la **simple présence de l'enfant qui gêne l'adulte**. — Jeux bruyants fatiguant la famille et les voisins, parce qu'ils se déroulent dans des lieux qui n'ont pas été prévus à cet usage. — Parents ne sachant où le faire garder durant les heures et jours sans école alors qu'eux-mêmes sont retenus à leur travail. — Handicap pour la carrière professionnelle de la mère, etc... Les gênes résultent d'une transformation de la société qui n'a pas tenu compte de la catégorie d'âge « enfant », alors que la famille évoluait, que le rôle de la femme se modifiait, que l'urbanisation, apparemment fonctionnelle, laissait de moins en moins de compensations possibles aux catégories sociales dont la place n'avait pas été pensée dans la planification. Cette situation traduit un premier niveau d'inadaptation entre l'enfant et la société industrielle contemporaine.

Les deux autres niveaux d'inadaptation correspondent à des problèmes plus graves. **L'enfant peut devenir victime** de ces mauvaises conditions dans sa santé et même dans sa vie. Dans certains pays, l'accroissement des maladies des voies respiratoires, du fait de la pollution, devient un fléau pour les jeunes organismes en développement. Bien des quartiers des grandes villes n'offrent plus d'espaces verts où les enfants puissent se promener et jouer. Cette absence de place pensée pour l'enfant dans la ville a des conséquences multiples. L'enfant est le premier à subir les accidents de la rue, trop souvent seul lieu de jeu à sa disposition, alors que l'accroissement de la circulation la rend dangereuse pour cet usage (1). L'existence d'un square ne suffit pas à procurer à l'enfant un lieu de jeu sain, si sa présence n'a pas été prévue. Le cas d'un square dans lequel s'ouvriraient des bouches d'aération d'un parking, amenant les gaz des voitures au niveau des

(1) Cf. « Les loisirs de l'enfant dans la cité » *Informations sociales*, avril 1965, 19^e année, N^o 4.

jeunes enfants, en donne un exemple. Il serait malheureusement possible de multiplier des exemples de drames provoqués par l'absence de places réservées pour l'enfant.

Il faudrait aussi évoquer les cas trop nombreux d'enfants victimes de parents, qui ne peuvent plus les supporter dans des conditions de vie qui les rendent incapables, matériellement et psychologiquement, d'assumer leur rôle d'éducateurs.

L'inadaptation entre l'enfant et la société actuelle peut enfin se traduire par des **troubles du développement psychologique et social**. L'enfant est dit « **inadapté** ». En fait, il n'a pas d'autres moyens de contester son milieu, d'exprimer une souffrance. Ses troubles sont d'abord réactionnels, puis plus ou moins intégrés dans les structures de sa personnalité. Toute sa future insertion sociale risque d'être compromise. L'instabilité, les échecs scolaires de plus en plus nombreux, pour ne parler que de difficultés très courantes, sont assez généralisés, (environ la moitié des enfants sont déjà « en retard » d'après les normes scolaires, dès la fin du primaire) pour affirmer l'existence d'un mal-ajustement entre l'enfant et les institutions qui lui sont destinées, et, plus largement, poser le problème de ces institutions par rapport à « la condition » de l'enfant dans la société globale.

DEFINITION DE LA RECHERCHE — SES PRINCIPES

Depuis longtemps, certes, les spécialistes de l'enfance connaissent et étudient l'importance du milieu dans le développement de l'enfant. Mais les travaux effectués ont porté sur certaines instances du milieu, en laissant de côté d'autres données importantes, et en utilisant les théories et les méthodes de disciplines privilégiées, principalement la psychologie et la pédagogie. Le rapport enfant-milieu a été observé presque uniquement dans la famille ou dans l'école, rarement dans des groupes d'enfants. Il existe des études sociologiques de ces institutions, mais la question que nous posons ici est celle du rapport entre l'enfant et son milieu, en précisant toutes les dimensions de ces deux termes, et en considérant l'enfant concret, en situation, comme membre d'une société et d'un milieu.

Les problèmes de l'inadaptation entre l'enfant et la société que nous avons indiqués, que beaucoup de parents ou d'éducateurs ont ressentis au cours de leur pratique éducative, ainsi que diverses carences de la recherche que nous avons constatées dans l'étude documentaire (voir pp. 14-84) soulignent la nécessité d'entreprendre **une anthropologie de l'enfant dans la société française contemporaine**, qui tienne compte de la façon de penser l'enfance comme catégorie sociale, des pratiques à son égard et de ses différents statuts. Ce vaste projet demanderait que plusieurs spécialistes se consacrent à ce champ de recherches pendant plusieurs années.

Dans cette première phase de la recherche, nous étudierons le rapport enfant-milieu dans les lieux et temps où il a été le moins analysé, c'est-à-dire durant le temps libre de l'enfant, hors de l'école et des petits travaux effectués dans la famille. L'étude porte sur la tranche d'âge des 6 à 14 ans. La vie de l'enfant de cet âge se déroule en effet dans trois milieux : la famille, l'école, et un troisième milieu qui diffère suivant la manière dont la place de l'enfant a été ou non pensée. Pour comprendre les pratiques de l'enfant durant son temps libre, il faut certes tenir compte de l'ensemble de ses conditions de vie personnelles, de celles de sa famille, de son milieu. Mais c'est à l'occasion de l'organisation de ce temps libre, qui devient source de problèmes pour les parents et la société, que les réponses les plus variées sont proposées, tentées en fonction des idéologies des adultes. Ce temps libre peut être pour l'enfant une occasion privilégiée d'expression de soi, de découverte et d'action sur son environnement. Mais c'est aussi l'occasion pour différents groupes d'utiliser les enfants comme prétexte pour exercer leur pouvoir dans un quartier.

La tranche d'âge qui nous intéresse a fait l'objet de moins d'études que la petite enfance ou l'adolescence. Les plus jeunes ont attiré doublement l'attention. D'une part, c'est au cours des premières années que se mettent en place les structures de la personnalité. D'autre part, à cet âge, les exigences des soins matériels à l'enfant et de sa garde sont impératives. L'adolescence, pour sa part a beaucoup fait parler d'elle depuis une vingtaine d'années. L'accroissement de la délinquance juvénile, le phénomène « blousons noirs » puis « blousons dorés » ont mis en évidence les difficultés et l'opposition des jeunes en créant une gêne dans la société. Puis une partie de la jeunesse a pris conscience de sa position dans la société et a entrepris de contester directement les structures sociales.

En revanche, les enfants de 6 à 14 ans semblent poser moins de problèmes aux adultes. Pourtant cette tranche d'âge, insuffisamment étudiée, s'avère correspondre à une période extrêmement importante dans la vie de tout être humain. Pendant ces années l'enfant acquiert toute une série de connaissances, de façons de penser, de règles de vie conformes à celles du milieu social où il est élevé. Il se « socialise ». Il est soumis à une série d'apprentissages par lesquels la génération précédente essaie de faire de lui un membre adulte de la société, en fonction de ses modèles et des buts qu'elle se propose. Cette maturation sociale implique des processus suivant lesquels l'individu est peu à peu rendu apte à répondre aux demandes des autres membres de la société, dans des situations et des rôles différents. L'influence du milieu ne s'exerce pas de façon unilatérale. L'enfant ne demeure pas passif, mais réagit à son tour aux actions du milieu. **La socialisation** est une interaction réciproque.

Si toutes les instances de la personnalité sont mises en place dans la petite enfance, les diverses potentialités seront bloquées ou se révéleront en fonction des conditions de vie offertes à l'enfant. C'est pendant la période de la vie de 6 à 14 ans qu'il est possible de donner à l'enfant les meilleures chances de développer toutes ses potentialités. Les actions auprès d'adolescents perturbés sont beaucoup trop tardives.

A cet âge, l'enfant ne peut pas être considéré uniquement comme un individu, un cas psychologique, ni seulement comme un membre d'un milieu familial appartenant à une classe sociale. Il commence à faire partie d'une catégorie sociale d'âge et a, jusqu'à présent, très peu été considéré comme tel.

Il n'existe pas en effet une réalité unique désignée par le terme « **enfant** », qui désigne à la fois :

- **un individu, un sujet**, qui a des caractéristiques propres, qui est marqué par des événements particuliers.
- **un être en développement**, immature, qui constitue son moi, se forme en fonction de la société qu'il découvre. En tant qu'être immature, il a des comportements infantiles.
- **un membre d'un milieu social**, du fait de son appartenance à une famille, appartenance qui conditionne en grande partie sa future place dans la société, ses « chances » de réussite
- **un membre d'une catégorie d'âge**, soumis à un statut qui, dans une société donnée, détermine les caractéristiques de sa condition d'enfant. En réponse, il présente des comportements puérils qui correspondent à des modèles et à des rôles appris. Au niveau de la société globale, ce statut se concrétise dans l'existence d'institutions communes à tous les enfants (l'école, milieu obligatoire pour l'enfant, les équipements de récréation ou de garde, les moyens de communication de masse spécifiques à l'enfance). Au niveau interpersonnel, ce statut s'exprime entre autres par la relation de dépendance à l'adulte

Dans la société globale, la place de la catégorie d'âge enfant est prévue dans les institutions spécifiques, mais non dans l'ensemble de la société. Nous avons vu

les conséquences de cette situation. Or les enfants passent hors de l'école les deux tiers de leur temps, et bien des familles ne peuvent les prendre en charge durant tout ce temps libre.

A l'occasion de ses loisirs, l'enfant acquiert toute une culture parallèle à celle de l'école, pour le meilleur ou pour le pire. La socialisation s'effectue par une série d'identifications à des modèles et par des pratiques. Les modèles peuvent être alors ceux des mass-média, ou ceux d'adultes autres que les parents ou les enseignants, par exemple des animateurs de centres de loisirs ou de terrains d'aventures. Les pratiques varient considérablement selon les milieux, les environnements.

La recherche n'a pas eu pour but de passer en revue toutes les possibilités offertes aux enfants, toutes leurs variétés d'occupations, durant leurs temps libres, dans la société française contemporaine, et d'en donner une représentation exhaustive. Il s'est agi d'un premier travail beaucoup plus approfondi, bien qu'encore exploratoire, qui consiste à **analyser des processus**. Nous nous sommes proposé d'étudier quels sont les besoins des enfants situés dans des milieux bien définis, comment ces milieux sont susceptibles de répondre ou non à ces besoins ; en particulier, en ce qui concerne les occupations du temps libre, comment les enfants utilisent les équipements pensés pour eux ou compensent leur absence, et que signifient pour eux leurs pratiques.

L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE ET LA METHODE

Une telle recherche qui s'intéresse avant tout au rapport enfant-société, se situe dans le champ de l'interdisciplinarité : psychologie-sociologie-ethnologie. La méthode privilégie l'approche ethnologique, tout en ayant recours à des techniques psychologiques et sociologiques pour des points particuliers.

La recherche a compris à la fois une étude sur le terrain et un bilan des documents, ouvrages ou articles apportant un éclairage sur le sujet. Une même grille d'analyse, mise au point après une première phase exploratoire, a pu être utilisée à la fois pour l'observation sur le terrain et pour la collecte et le classement de documents.

LA GRILLE D'OBSERVATION ET DE CLASSEMENT DES DOCUMENTS LA DEFINITION DES TERMES.

La grille d'observation comprend trois grandes dimensions : elles concernent l'environnement, l'enfant lui-même, et les pratiques (pratiques des enfants et à l'égard des enfants). L'idéologie des adultes d'un milieu se rencontre aussi bien dans leurs discours à l'égard des enfants que dans leurs pratiques éducatives, dans les institutions créées pour les enfants ou dans la place qui leur est attribuée dans la vie quotidienne.

Les types d'environnement ou cadres de vie englobent des dimensions temporelles spatiales et sociales. Le terme de « **temps libre** » est défini comme le temps « pour soi », bien que conditionné en grande partie par les adultes. La durée en est précisée : rythme quotidien, hebdomadaire, annuel. Le **cadre spatio-géographique** est analysé d'abord en général pour le secteur considéré (cadres urbains nouveaux ou anciens, ou ruraux — milieux socio-économiques, professionnels, classes sociales, données démographiques, institutions). Une attention particulière est ensuite portée sur le **cadre spécifique** à l'enfant, c'est-à-dire sur la place faite à la catégorie sociale enfant dans l'environnement considéré. Cette place peut être pensée comme « autre », séparée de celle de l'adulte. Il y a cloisonnement entre adulte et enfant, entre l'école et le loisir, avec institutions de

loisirs prévues ou non. La place peut être prévue avec une institutionnalisation spécifique et décloisonnement entre les âges (adultes/enfants) les classes sociales, les activités scolaires et de loisir. Dans d'autres environnements, la place reste implicite, non organisée spécialement, mais possible. Enfin la place parfois n'a pas été pensée et devient difficilement récupérable quand par exemple, le fonctionnalisme urbain s'avère très poussé.

La grille d'observation tient également compte du type d'école implanté dans le secteur et de l'institution familiale (essentielle dans le développement de l'enfant, mais déjà très étudiée).

Les enfants observés ont de 6 à 14 ans ; en fait, la dimension « enfants » comprend deux tranches d'âge d'environ 6 à 10 ans et 11 à 14 ans.

L'observation des enfants sur le terrain est abordée surtout sous la dimension « occupations ». Sous la dimension « enfants », nous regroupons d'une part une analyse documentaire qui rappelle certaines données de la psychologie génétique et sociale indispensables pour comprendre les pratiques et les besoins des enfants sur le terrain, d'autre part des questions qui ont déjà ouvert des axes de recherches dans ce premier travail exploratoire, comme, par exemple, la relation à l'espace social, l'appropriation de cet espace chez l'enfant.

Les grandes lignes de la grille portent sur :

L'aspect physique : — Le développement corporel (problème du changement du corps, des possibilités motrices, etc...)

— La situation et le vécu du corps dans l'espace, l'appropriation de cet espace, sa transformation pour se l'approprier, etc.

L'aspect mental : Les stades de l'intelligence, les besoins correspondants (découvertes, expérimentation, création...)

L'aspect affectif : La recherche de l'adulte, le besoin de prise d'autonomie, les processus d'identification seconde et de remodelage de la personnalité, et les besoins correspondants.

Les aspects sociaux, la socialisation : Les facteurs sociaux-culturels intervenant dans le développement de l'enfant (la famille, les institutions, les représentations à l'égard de l'enfant... l'enfant prétexte, objet, enjeu, ou sujet). Les événements importants (dates de la scolarisation, etc...). Les modèles proposés (éducateurs, modèles scolaires, familiaux, des médias, etc...).

Les occupations sont très diverses, d'où la nécessité de donner des **définitions**, en particulier : des activités, des pratiques, du loisir, du jeu. Le jeu comprend un aspect institutionnel et un aspect vécu (le jeu peut n'être qu'un rituel imposé par l'adulte dans un cadre et un temps donné. Il n'est pas automatiquement gratifiant).

Le but des activités est essentiel à analyser : — Apprentissage complémentaire à l'école, intégration sociale, épanouissement de soi, action sur le milieu, etc...

— Ainsi que : — La forme et le contenu des activités. — Le conditionnement des occupations (par l'environnement, le milieu socio-culturel, les modèles et attentes des adultes) — Les besoins et désirs des enfants (stimulation par l'environnement, découverte et aventure, expérimentation et pratiques, vie en société avec ses pairs, etc.)

— La signification des occupations pour les enfants.

L'intérêt de cette grille d'observation, dont les grandes lignes ont été posées au départ et qui ont été précisées au fur et à mesure de l'avancement du travail, ne se révèle vraiment qu'en les référant à la méthode de travail sur le terrain.

LA METHODE DE TRAVAIL SUR LE TERRAIN.

La méthode de travail a compris la définition et le choix des terrains, la constitution d'une équipe pluridisciplinaire, la mise au point de l'approche et de l'étude sur chaque terrain.

L'équipe se compose de la responsable : M. J. CHOMBART de LAUWE, psycho-sociologue avec formation d'ethnologie et de quatre chercheurs appartenant à des disciplines différentes, mais ayant déjà l'habitude de travailler ensemble d'un point de vue psycho-sociologue : Philippe BONNIN architecte — Marie MAYEUR, psychologue — Martyne PERROT, socio-ethnologue — Martin de la SOUDIERE, géographe-urbaniste.

Les terrains ont été choisis en fonction de leurs caractéristiques très typées en ce qui concerne le cadre socio-géographique et le cadre institutionnel. Pratiquement, il s'agit de :

- **La Grande Borne à Grigny**, ville nouvelle, où l'urbanisme a été réalisé en principe en fonction de l'enfant, où les cloisonnements sont maximum entre l'institution scolaire et les pratiques extérieures à l'école, entre les générations, où les pouvoirs relatifs à l'enfance sont séparés et où les îlots regroupent des familles de milieux sociaux assez opposés. (Marie MAYEUR)
- **La Villeneuve de Grenoble**, ville nouvelle où il existe une tentative de décloisonnement entre les âges, les milieux sociaux et les occupations scolaires et récréatives de l'enfant (écoles ouvertes et maisons de l'enfance regroupées) et où les pouvoirs relatifs à l'enfant sont très unifiés. (Martyne PERROT).
- **Un terrain d'aventure dans un quartier ancien de Paris**, où il existe une séparation complète entre les générations et entre l'école et les activités récréatives. Nous étudions également les pratiques des enfants extérieures à ce terrain dans le même quartier, où la place de l'enfant n'a pas été pensée. (Philippe BONNIN).
- **Deux villages de Lozère**. Dans l'un, un petit centre de loisir a été créé spécialement avec les enseignants. Les contraintes du milieu et le rapport des générations est très différent dans ce milieu. La place de l'enfant n'est pas spécialement pensée. Celui-ci s'intègre à la société de l'adulte et il s'approprie facilement les espaces disponibles. La petite ville la plus proche de ces villages, Mende, regroupe les enfants quand ils atteignent l'âge du lycée. Nous y avons également observé les lieux de réunion des lycéens et leurs pratiques durant leurs temps libres. (Martin de la SOUDIERE).

Parallèlement, nous avons visité quelques types d'équipement différents : un groupe d'expression libre créé par des parents, spontanément ; un ensemble d'équipements coordonnés dans une banlieue qui a réalisé une politique de l'enfance unifiée ; des utilisations sauvages de terrains vagues dans le vieux Paris, afin de mieux comprendre les divers aspects de la vie quotidienne des enfants.

L'enquête sur le terrain a comporté plusieurs phases.

Une première étape a consisté en l'**analyse du milieu**. Nous avons réuni tous les documents existant qui permettaient de connaître les caractéristiques de chaque terrain : plans d'urbanisme du quartier, statistiques relatives à la population (milieu socio-économique des familles, données démographiques, etc...), aspects institutionnels, etc... Des données relatives à l'histoire ont aussi été collectées, changements des milieux anciens, circonstances de la création des milieux nouveaux etc...

Simultanément, nous avons analysé les déclarations d'intention ou les chartes publiées par les individus ou les associations responsables de la création (par exemple : urbanistes ayant créé des villes nouvelles en tentant de penser l'enfant, associations ayant implanté des terrains de jeux, des maisons de l'enfance, etc...). Nous dégageons ainsi **les systèmes de représentations et les idéologies relatives à l'enfance**, ainsi que leurs conséquences sur les modes de vie offerts à l'enfant et sur l'orientation donnée à son développement.

Une fois bien cernées les caractéristiques des différents types d'environnement, **les chercheurs se sont implantés le plus possible sur le terrain** (soit comme animateurs, soit en participant à la vie de famille dans le milieu rural), - afin de devenir des familiers des enfants et de connaître les problèmes locaux en ce qui les concerne. Chaque chercheur est responsable d'un des terrains, mais en tant que spécialiste chacun passe un moment plus ou moins long sur tous les terrains. Cette deuxième phase de la recherche comprend une série d'approches différentes.

Connaissant les données matérielles et les principes idéologiques relatifs aux milieux, les chercheurs ont pu observer l'organisation de la vie de l'enfant dans ces milieux, son utilisation de l'environnement et les problèmes qui se posent dans des types de situations différentes.

Les chercheurs ont interviewé **les adultes** qui ont une connaissance particulière de l'enfant sur les terrains considérés et surtout **qui ont un pouvoir** sur l'organisation de sa vie : éducateurs, enseignants, groupes de parents, travailleurs sociaux, etc.

L'étude des enfants s'effectue en plusieurs étapes, avec des méthodes diverses :

- Observation des pratiques (qui ne sont pas uniquement des « jeux »), des groupes dans des points privilégiés de l'environnement. Discussion avec les enfants eux-mêmes sur des plans et des photos aériennes.
- Présentation à des groupes de projections représentant des équipements variés, notation des réactions, discussions, etc...
- Réalisation d'interviews libres et d'un questionnaire partant du budget-temps quotidien de l'enfant, de ses activités et de ses attitudes à l'égard de ces activités. (Le même questionnaire sur la vie de l'enfant sera passé auprès de parents et d'éducateurs).
- Enfin, analyse de textes libres rédigés par les enfants de certaines classes dans les différents milieux.

L'ETUDE DOCUMENTAIRE

Elle effectue une synthèse d'ouvrages et d'articles traitant soit de l'ensemble du sujet : « L'occupation des enfants durant leur temps libre, en fonction du type d'environnement », soit d'un thème limité en rapport avec le sujet, et inclus dans la grille d'analyse : par exemple, recherches relatives aux jeux, à tel ou tel type d'équipement de loisir, à la vie de l'enfant dans certains quartiers ou sa situation dans la ville.

Tous les points de la grille sont très inégalement développés et traités. Nous avons tenu compte des travaux de chercheurs de diverses tendances comme de praticiens en contact quotidien avec l'enfant, en éliminant seulement certains textes trop légers ou manquant de sérieux.

La collecte des documents a été effectuée dans les bibliothèques spécialisées (du Centre international de l'Enfance, du Centre du Musée pédagogique, de l'I.N.O.P., du Centre scientifique et technique de Bâtiment) ainsi qu'auprès des mouvements de jeunes, section enfance, (par exemple : les Francs et Franches Camarades, l'Union Française des Colonies de Vacances, etc...)

L'absence de documents pour certains points, en particulier à propos de la vie quotidienne de l'enfant révèle des carences de la recherche qu'il serait nécessaire de combler à l'avenir.

LA PRESENTATION DES RESULTATS

En ce qui concerne la présentation de la recherche sur le terrain, chaque responsable rendra compte de son travail et des résultats obtenus. Le plan d'observation et le déroulement de l'enquête ont été les mêmes partout, mais chaque terrain a son originalité propre qui a incité les chercheurs à développer davantage tel ou tel aspect caractérisant le milieu ou les enfants, donc particulièrement important.

Nous essayons de communiquer le plus possible les documents qui ont servi de base à la recherche et les interviews, dans la mesure toutefois où le secret professionnel peut être respecté. Parfois certains documents n'offrent d'intérêt que par comparaison entre eux et non isolément. Pour ne pas alourdir inutilement le texte nous présentons donc seulement des synthèses.

La description détaillée de la recherche sur chaque terrain s'achève par une synthèse qui met en relief les principaux problèmes posés à propos de l'enfance dans ce type d'environnement. Enfin une synthèse finale offre une comparaison entre la vie des enfants et les difficultés qu'ils rencontrent dans les différentes situations étudiées, qui s'opposent ou s'apparentent sur certains points. Certains problèmes ne sont pas du tout résolus, à d'autres des solutions ont été données, qui se sont avérées avec l'usage une réussite ou un échec. Dans l'état de nos connaissances actuelles, une multiplicité de formules peut avantageusement être expérimentée. Les quatre terrains observés sont des situations très contrastées et extrêmes, ce qui facilite l'observation dans une première phase de recherche qui devrait être, par la suite, approfondie et élargie.

I

L'apport des études complémentaires et antérieures

I — L'APPORT DES ETUDES COMPLEMENTAIRES ET ANTERIEURES

Lorsqu'une difficulté particulière à une catégorie sociale s'impose comme problème à résoudre à des chercheurs et à des praticiens, l'étude de la genèse de sa prise de conscience et de sa formulation peut être fructueuse pour mieux définir le nouveau champ d'observation. Nous allons donc tenter de situer notre recherche par rapport aux études qui l'ont précédée, avant de décrire les travaux qui nous ont apporté des connaissances complémentaires dans les divers secteurs définis par notre cadre d'analyse, et qui nous ont assuré un acquis suffisant pour servir de base à la recherche.

La collecte des documents sur la vie quotidienne de l'enfant, tenant compte de ses pratiques et de ses représentations en fonction des milieux sociaux et de l'environnement analysés dans leur totalité aboutit à un constat de carence. Il existe en effet très peu d'études qui analysent des enfants et les différentes dimensions de leur situation concrète comme un tout. Une telle affirmation peut sembler surprenante à qui connaît l'ampleur de la littérature consacrée à l'enfant. Mais notre recherche ne s'étend ni aux aspects purement pédagogiques, ni au vaste champ de la psychologie génétique, qui, même quand elle tient compte du milieu, observe l'enfant en lui-même, en tant qu'individu en développement. Elle néglige l'étude de l'enfant en tant que membre d'une société. Elle ne s'intéresse pas aux caractéristiques de la relation enfant-environnement.

D'un point de vue psycho-sociologique, la relation enfant-milieu a surtout été abordée dans le cadre de la famille et de l'école, ou encore dans les milieux de garde remplaçant la famille (crèche). Le troisième milieu, qui intéresse particulièrement notre recherche, a fait l'objet de quelques études ponctuelles portant sur les équipements de loisirs. Le jeu est une occupation souvent analysée, dont la signification a été recherchée. Il a donné lieu à des réflexions et à des observations utiles, qui nous permettent de mieux comprendre l'extrême importance de ce que nous dénommons jeu, ou plus largement des activités libres dans la formation de la personnalité de l'enfant et dans sa socialisation.

Le rapport entre l'enfant et diverses données du milieu a d'abord été mis en évidence par des méthodes statistiques, montrant la relation entre le plus ou moins bon développement de l'enfant et des variables socio-économiques : moins bonne réussite scolaire, mortalité et morbidité infantiles plus élevées, accroissement des troubles du comportement et de la délinquance dans les milieux socio-économiquement défavorisés (mesurés le plus souvent par la catégorie socio-professionnelle du père) dans des conditions d'habitat défectueuses, etc. (CHOMBART de LAUWE M. J. 30, REUCHLIN M. 108).

Ces données quantitatives ont l'avantage de signaler certains problèmes écologiques spécifiques à l'enfance. Elles ont cerné, entre autres, les aspects pathogènes de la ville et de l'habitat pour les enfants, alors que l'on connaissait par ailleurs la meilleure réussite scolaire des écoliers urbains que des petits ruraux.

La ville stimulante, mais souvent pathogène, posait donc un problème global qui a été ensuite analysé plus finement. Déjà en 1961, le Centre International de l'Enfance réunissait des spécialistes dans un séminaire international pour analyser les causes d'inadaptation sociale des enfants dans les grandes villes. (24).

Dans différentes études, par la suite, les divers troubles de l'enfant, et particulièrement « l'inadaptation » sont apparus comme les signes de conditions défavorables pour l'enfant. Ou bien la place de celui-ci avait été mal ou pas du tout pensée dans la société globale, et donc dans la ville qui en est le reflet. Ou bien, indirectement, il souffrait de la situation faite aux familles de son milieu social. Ces sources de difficultés se renforcent, puisque l'absence de place pour l'enfant dans la société globale a des conséquences plus graves dans les classes sociales défavorisées où les familles assument plus difficilement les charges de l'éducation. Parallèlement aux études quantitatives, quelques monographies ont décrit la vie des enfants dans un milieu restreint. Ainsi, R. M. de CASABIANCA a effectué une étude sociologique des enfants d'un quartier urbain ancien. Dès 1959, elle met en évidence l'importance de la rue pour la socialisation de l'enfant. (19).

Au niveau de la pratique éducative, des mouvements qui se consacrent aux enfants ont ressenti vivement les problèmes actuels de l'enfance que nous avons décrits, et ont souligné la nécessité de prendre en considération le troisième milieu de vie de l'enfant. En 1964, les Francs et Franches Camarades consacraient leur congrès aux « Loisirs de l'enfant dans la cité » (48). « Il s'agissait, en partant d'une analyse des besoins de la jeune génération et de la façon dont ils sont satisfaits, d'examiner les solutions partielles déjà obtenues et de déterminer à la fois les objectifs et les moyens de les atteindre ». Les éducateurs, les travailleurs sociaux, les représentants des pouvoirs publics, les chercheurs réunis à cette occasion, se sont trouvés d'accord à l'issue de ces journées pour affirmer qu'il ne suffisait plus de pallier telle ou telle difficulté par des mesures ponctuelles et du « bricolage » mais qu'il fallait créer une véritable politique de l'enfant.

En 1966, un ensemble de mouvements et de spécialistes réunis à l'occasion des « Assises pour une enfance heureuse » insistaient sur le même thème (6). En 1968 l'A.D.E.L.S.* (7) organisait un colloque sur les équipements socio-éducatifs pour les enfants dans la cité. Ces divers rassemblements ont proposé des programmes d'équipements tendant à répondre à un ensemble de besoins diversifiés. Depuis, des responsables des mouvements de jeunes, des groupes d'animateurs, de parents, ont continué à s'intéresser à cette question. Une nouvelle conscience de la place de l'enfant et de ses besoins commence à se former dans l'opinion publique et chez les responsables de la planification. On ne construit plus de nouveaux ensembles sans réserver une place pour le jeu. En France, malheureusement, les réalisations sont très stéréotypées et très pauvres, par rapport aux programmes proposés dès 1964 et depuis, et par rapport aux équipements des pays étrangers.

Il existe bien des exemples très intéressants d'un point de vue institutionnel et architectural (par ex. : la bibliothèque de l'association « La Joie par les Livres » à Petit Clamart ou la plaine de jeux de St-Cyr) mais ces réalisations restent trop souvent des prototypes.

Il faudrait surtout analyser méthodiquement, en profondeur, l'utilisation et la perception des équipements par des enfants vivant dans des situations différentes. L'évolution des avantages et des inconvénients de la fréquentation des équipements sur le développement de l'enfant demanderait un travail comparatif

* Association pour la Démocratie et l'Éducation locale et sociale.

de longue haleine sur divers terrains. Une telle recherche n'a pas encore été réalisée de façon méthodique. Les implantations des équipements et leurs caractéristiques dépendent encore aujourd'hui trop souvent d'habitudes et surtout d'idées reçues sur l'enfant plutôt que de connaissances réelles de celui-ci et d'études des situations. Beaucoup de petits articles sur l'absence de place dans la ville pour le jeu et sur la nécessité de créer des équipements traduisant la prise de conscience du problème ; fait intéressant à signaler. Mais ils n'ajoutent rien à la recherche. Nous ne les citons donc pas ici. Le recensement exhaustif de toutes les publications est inutile. Nous ne présentons que les travaux les plus importants sur le sujet en suivant l'ordre de notre grille d'analyse. Nous partons donc en premier de l'étude du cadre de vie : cadre temporel, cadres sociaux, géographiques, généraux, dans lesquels les enfants vivent avec les adultes, ou spécifiques à l'enfance.

1. CADRES DE VIE ET MILIEUX.

Sous la rubrique « cadres de vie et milieux sociaux » nous regroupons un ensemble de dimensions qui conditionnent la vie de l'enfant. Le « cadre temporel » correspond au rythme de vie de l'enfant, à son budget temps quotidien, hebdomadaire, annuel.

1.1. CADRE TEMPOREL.

Les rythmes de vie de l'enfant sont mal connus. On sait pourtant qu'en France, il ne passe que 163 jours à l'école et 202 jours hors de l'école. La répartition des jours de classe n'est pas sans poser des problèmes psychologiques, de santé etc. Ce sont surtout ces deux domaines (**rythme scolaire et santé**) qui ont été étudiés jusqu'à présent. Pourtant les différents milieux de vie réagissent en permanence les uns sur les autres. Mais peu d'enquêtes systématiques de ce type ont été menées en milieu urbain, si l'on excepte celles de M. BRESARD et C. CHABERT (16) qui ont permis d'établir la journée-type de l'écolier : horaire et durée des repas, des transports, heures de rentrée et de sortie, temps consacrés selon les jours aux différents loisirs. Pour le milieu rural, on s'est borné à souligner la fatigue imposée par le trajet en car (ramassage scolaire) lorsque l'école est loin du domicile (P. FERAL (44) H. FONTANIE (46) J. GUILHEM (53).

Les horaires scolaires sont presque uniformes : 8 h 30 - 11 h 30 ; 13 h 30 - 16 h 30. En hiver, certaines écoles rurales retardent les entrées et les sorties d'une demi-heure. Beaucoup d'expériences d'aménagement des horaires sont en cours. Il s'agit de regrouper les activités intellectuelles le matin, l'après-midi étant réservé aux sports et aux activités éducatives, et les devoirs à la maison supprimés (R. HUMM 65). A tous les niveaux d'intervention, l'on cherche une meilleure répartition des temps de loisir, concentrés en fin de semaine et dans des vacances trop longues. En libérant des temps de loisir tout au long de la semaine, on accentue les problèmes d'occupation de l'enfant, puisque les parents ne sont le plus souvent pas disponibles ou absents. On se heurte donc à un problème global d'aménagement du temps (J. de CHALENDAR 27) où l'on doit tenir compte de tous les paramètres : école, vie familiale, santé, équipements (P. VAN DER MEER-SCH 126).

Hors de l'école, le temps est partagé entre le travail à la maison et les activités libres. Le premier tend à diminuer au profit des secondes où l'enfant peut réellement vivre à son rythme, ou du moins devrait le pouvoir. En effet, les congés sont trop souvent une période morte, les loisirs sont souvent calqués sur ceux des parents ou peu stimulants (Y. HAGNAUER 56) alors qu'ils devraient répondre aux besoins (LOISIRS JEUNES 104). Plusieurs études tentent de cerner la répartition des différentes formes de loisir en fonction de l'âge, du sexe et du milieu familial.

Une enquête sur les occupations du jeudi a été effectuée auprès d'enfants ruraux et citadins (échantillon de 578 enfants, appartenant par moitié à chaque milieu). Un peu plus du quart des enfants (27 % et 26,5 %) sont retenus pendant une partie de leur temps par des obligations scolaires (cours du matin ou devoirs à la maison) ou religieuses (catéchisme). Les jeunes ruraux participent beaucoup plus aux activités familiales (39 % contre 6,5 % des citadins). Les citadins ont plus d'activités de groupe (sportives, de patronage, etc.) que les ruraux (13,5 % contre 2,5 %), ainsi que plus d'activités culturelles (7 % contre 1 %). Le pourcentage de loisirs individuels, jeux, lecture, etc. varie peu selon les groupes (29,5 % des citadins contre 27,5 % des ruraux (REKACEWICZ (L.) et BAUMOND (B.) (107). Une étude menée dans un lycée de la région parisienne (F. CANONNE, S. TOMKIEWICZ, J. DUCHE 17), montre que l'estimation du temps de loisir varie de zéro à plus de 26 heures par semaine et que 53 % des lycéens considèrent que ce temps est insuffisant. On a pu déterminer que la lecture est l'occupation principale durant la semaine, le sport (pour les garçons) est l'activité principale du jeudi et le cinéma celle du dimanche pour les garçons et les filles. La diversité des loisirs augmente avec l'âge et dans les catégories socio-professionnelles élevées, et restent très dépendante du milieu familial et social qui offre, tolère ou refuse à l'enfant telle ou telle forme de loisir (H. RIARD et F. WINNYKAMEN 109). L'introduction de la télévision dans la vie de l'enfant tend à niveler les différences. Elle est regardée surtout entre 18 et 21 heures et vient réduire le temps de sommeil et les heures d'inactivité. Son influence sur les temps d'activité de plein air est finalement assez réduite (étude polonaise de J. KOMOROWSKA 70).

Analysées le plus souvent séparément, la succession des différentes phases de la journée, leur articulation et la manière dont elles sont vécues restent donc à étudier.

1.2. MILIEU, ENVIRONNEMENT, ESPACE.

1.2.1. Position du problème.

a) Définitions.

Etudier l'enfant « en soi » relève de la psychologie génétique et ne permet d'atteindre que les mécanismes fondamentaux et abstraits de son développement. Pour la psycho-sociologie, c'est pratiquement un non-sens, la source des comportements de l'enfant ne peut se comprendre qu'au travers des interactions entre celui-ci et son milieu, situé dans un environnement donné. Ces termes, apparus récemment dans le langage courant, recouvrent en sciences humaines des notions précises qu'il n'est pas inutile de clarifier.

Le **Milieu** est l'ensemble de tous les éléments avec lesquels l'enfant peut entrer en rapport. Cette notion recouvre celles de milieu physique et de milieu social (P. H. CHOMBART de LAUWE 33).

« Elle s'étend d'abord au corps de la mère et au berceau pour le nouveau-né, puis aux institutions propres à l'enfance, la famille et l'école, enfin à la société globale lorsque l'enfant qui a grandi s'y trouve plongé directement, par l'intermédiaire de la rue, du quartier et des moyens de communication de masse » (M. J. CHOMBART de LAUWE 32). Les recherches ont jusqu'à présent privilégié essentiellement le milieu familial de l'enfant. »

L'**Environnement**, qui peut se confondre avec le milieu physique, comprend l'ensemble des conditions géographiques, dans lesquels vivent les hommes d'une société et d'un groupe donnés. C'est le « cadre de vie » résultant à la fois d'éléments naturels et d'éléments transformés ou créés par les hommes avec lesquels ceux-ci sont en relation. Il ne s'agit pas seulement du substrat matériel où s'exercent des pratiques. L'environnement est le support de toute une pensée symbolique.

« Si l'on a pu dire et montrer que la ville est l'expression d'une culture inscrite sur le sol, on découvre seulement très progressivement les processus d'appropriation de l'espace par l'enfant, qui s'avèrent essentielles dans la formation de sa personnalité et de sa relation à la culture, au niveau le plus intime d'un coin privilégié d'une chambre ou au niveau le plus large de l'espace urbain. » (M. J. CHOMBART de LAUWE 32).

Enfin le terme générique de **milieu social** désigne un ensemble d'hommes qui ont des caractéristiques communes : mode de vie, travail, expression, représentations, valeurs, etc. Cette notion peut recouvrir des aspects démographiques, techniques, économiques, sociaux, culturels. Lorsque les représentants d'un milieu social donné prennent conscience de leur appartenance, de leur place et de leur rôle dans la société globale, de systèmes de représentations et de valeurs communs, ils deviennent un groupe ou une classe sociale. Au sein du milieu social dans lequel vit l'enfant et sa famille existent des milieux sociaux particulièrement destinés à l'éducation des enfants : famille, école, équipements de loisirs et de garde, c'est-à-dire des institutions spécifiques.

Mais ce ne sont là encore que des définitions théoriques. Il ne faut pas perdre de vue que l'enfant vit en situation dans son milieu précis et déterminé : plus que le milieu familial déjà bien étudié, notre recherche envisagera surtout ici l'environnement comme l'espace construit et le milieu social de l'enfant.

b) Orientation des recherches.

L'ensemble des recherches s'est polarisé dans deux directions : rapports de l'enfant avec la ville (et l'espace) en général et avec les milieux particulièrement pathogènes. Faire de la ville une notion abstraite, c'est méconnaître la diversité des cadres de vie. Se polariser sur les lieux « maudits » où les problèmes sont les plus manifestes (grands ensembles, centres des grandes villes), c'est souvent valoriser a priori les autres types de milieu de l'enfant ou les considérer comme marginaux. La croissance spectaculaire des grandes villes fait oublier l'existence des petites cités, dont le caractère « traditionnel », voire « historique » tend à occulter les problèmes spécifiques. Les villages et la campagne sont souvent idéalisés et prennent valeur de symboles d'« espaces heureux ». Il y a là des jugements sommaires, des lacunes, que la recherche doit corriger et combler.

c) Typologie des espaces construits.

On doit tenter d'établir une typologie des divers environnements. Du plus construit au moins construit, nous trouvons :

Les centres des grandes villes (Exemples : Paris, Lille, Marseille). Caractérisés par le manque d'espace par habitant, la rareté des espaces verts, la circulation automobile intense, l'ancienneté des constructions, ils offrent peu de lieux et d'équipements spécifiques aux enfants. Bien étudiés, on tend ces dernières années à les délaisser au profit des zones périphériques.

Les proches banlieues des grandes villes et les banlieues pavillonnaires ont des densités de population un peu moins fortes, les problèmes y sont moins accentués.

Les grands ensembles et les immeubles H.L.M. de banlieue prolifèrent jusqu'à 20 km du centre des grandes villes. Eloignement des lieux de travail et des services spécialisés (hôpitaux, établissements d'enseignement supérieur...), isolement psychologique, ségrégation sociale, inadaptation des constructions à la vie quotidienne, équipements insuffisants : autant de caractères spécifiques de ces espaces, sur lesquels ont porté de très nombreuses recherches.

Les villes nouvelles sont le fruit d'un effort pour ne pas retomber dans les

erreurs de l'urbanisation du type grand ensemble. Certaines ont un rôle administratif important (Evry, préfecture); d'autres font à l'enfant une place privilégiée (La Villeneuve de Grenoble); toutes procèdent d'un schéma-d'aménagement très élaboré qui cherche à tenir compte des besoins socio-culturels.

Les villes moyennes (de 20 à 150 000 habitants environ) forment la trame de la province française (type : Angoulême, classée ville moyenne pilote). Proches de la campagne environnante, ces villes semblent, comme l'on dit, « à l'échelle humaine ». Elles suscitent un intérêt très récent de la part des administrations parisiennes, ce qui révèle bien l'existence de problèmes spécifiques : emplois, équipements...

Les petites villes et les bourgs ruraux. Ces communes jouent la fonction de villes sans en avoir toujours l'aspect. Peuplées de commerçants et de notables locaux (médecins, avocats...) elles vivent souvent au ralenti, faute d'emplois et de facteurs attractifs : les équipements de loisir font défaut, et leur caractère hybride (mi-rurales, mi-urbaines) fait oublier jusqu'à leur existence sociologique, malgré quelques études régionales peu diffusées, ou quelques articles sans lendemain (exemples : article du « Figaro » sur Laval (Mayenne) ou celui du « Monde » sur Sauges (Haute-Loire).

Les fermes isolées, les hameaux et les villages ont depuis longtemps attiré les chercheurs, particulièrement les ethnologues et les folkloristes. Le « Milieu naturel » (G. FRIEDMAN 50) reste omniprésent ; les rythmes de vie agricole et la mentalité villageoise rendent les enfants très dépendants de leur milieu. Les jeunes ruraux ne font jusqu'à présent l'objet d'aucune analyse psycho-sociologique : les psychologues les testent tandis que les sociologues les relèguent dans un court chapitre de leurs monographies villageoises.

1.2.2. Apprentissage, Perception et Représentation *.

a) Conquête sensorielle et intellectuelle.

La dimension première de l'environnement physique dans lequel est plongé l'enfant à sa naissance, et qu'il lui faut apprendre à maîtriser, c'est **l'espace**. Deux démarches de cet apprentissage, confondues dans la réalité, sont décrites dans les ouvrages qui l'étudient : l'aspect sensoriel et l'aspect intellectuel.

Les propriétés physiques et sociales du milieu sont perçues dès les premiers moments de la vie par l'intermédiaire du **corps** et des **sens** : « La conformation de nos organes de perception influe sur la nature de notre intuition spatiale, puisque la géométrie du sens commun repose sur un espace à trois dimensions » (PIAGET 101). HALL (57) a pu dissocier analytiquement le rôle de chacun des sens, et décrire successivement les espaces visuel, auditif, olfactif, tactile, kinesthésique, thermique, qui, se coordonnant progressivement, structurent l'espace. SCHILDER (115) insiste sur **l'image corporelle** qui se constitue par l'exercice de la **motricité** qu'ont largement décrit WALLON et PIAGET (127 et 103). Ce dernier peut affirmer que « les concepts relatifs à l'espace sont des actions intériorisées » (103).

Les deux démarches de cette intériorisation amènent les auteurs, particulièrement J. LE MEN (78), à distinguer « **l'espace affectif** » et l'« **espace euclidien** ». « L'espace saisi par l'imagination ne peut rester l'espace indifférent, livré à la mesure du géomètre. Il est vécu. Et il est vécu non pas dans la positivité, mais avec toutes les partialités de l'imagination » (BACHELARD 8). « A l'espace se trouvent rattachés précocement des émotions opposées et également violentes.

* A partir de ce point, nous avons utilisé entre autres la bibliographie d'A. de RAUCOURT (105) : « l'enfant et l'habitat ».

A la tension croissante qui accompagne les essais infructueux pour atteindre un objet hors de portée, correspond chez l'enfant le sentiment puissant de frustration (qu'il retrouvera ensuite chaque jour de sa vie)... Les parents eux-mêmes contribuent à valoriser l'espace aux yeux de l'enfant (positivement ou négativement) puisqu'ils mettent « hors de portée » les objets les plus précieux, ou qu'ils enferment l'enfant dans un « parc » conçu à cet usage (LE MEN 78).

En effet, la première notion spatiale de l'enfant naît de l'alternance de contact et de la séparation avec le corps de la mère, rapport **topologique** fondamental d'où découleront les autres : c'est essentiellement la dialectique du dedans et du dehors qui caractérisera la différenciation entre le « moi » et « l'objet » * (Moi — intérieur — dedans — chaud/objet — extérieur — dehors — froid). La structure stable de l'espace restera celle d'un « intérieur » où loge le moi, séparé par une frontière, une « peau » de l'extérieur où résident le monde et l'« autre ». Par cet « intérieur » le langage courant exprime clairement la maison que l'homme a construite et qui le sécurise.

Les premiers rapports topologiques vécus et représentés par l'enfant sont ceux qui caractérisent l'espace affectif. Ils ne permettent pas la construction d'un système d'ensemble. La constitution de l'**espace projectif** qui leur succède, est caractéristique de l'aspect opératoire de l'intelligence sensori-motrice. « Mais l'intelligence sensori-motrice s'épuise dans l'adaptation concrète et trouve une fin en soi dans l'action utilitaire. Elle n'est capable ni de généralisation ni d'abstraction » (LE MEN 78). Le stade suivant et terminal, celui de l'**espace euclidien**, est obtenu par la généralisation à tous les points de l'espace du système projectif encore centré sur le sujet (PIAGET 101).

Ainsi l'apprentissage, la découverte du corps, du Moi et de l'espace se déroulent tous trois simultanément et corrélativement, à tel point que l'on peut dire qu'il s'agit là d'un même phénomène dont nous analysons trois aspects : « Nous aimerions montrer que l'espace est l'entité où viennent se fondre, s'organiser les aspects moteur, affectif et intellectuel de la personnalité. » Ainsi a-t-on pu observer « qu'un certain nombre d'émotions violentes, que diverses valeurs affectives paraissent liées d'une manière indélébile à la première expérience de l'espace » (LE MEN 78).

Ces lois du développement de l'enfant dans l'espace conditionnent définitivement tous ses comportements. De même que la constitution de la personnalité s'opère dans l'espace, en subissant les lois et y imprimant une valeur sociale, de même toute pratique sociale se déroule dans l'espace, en subit et en utilise les propriétés. Ainsi l'affirmation de soi par l'enfant, l'adolescent ou le groupe passe par l'appropriation d'espaces où se réaliseront les pratiques souhaitées.

b) Perception et Représentation.

Au-delà des stimuli que nos sens reçoivent du milieu, et qui sont les mêmes pour l'adulte et l'enfant, la **perception** qui les organise en « images » différentes apparaît bien plus comme « la réalité » quoique subjective, de chaque sujet. Hors d'atteinte « en-soi » la perception est révélée par les **représentations** que véhiculent les moyens d'expression linguistiques, graphiques, etc.

C'est préférentiellement par la représentation graphique que l'on a tenté d'analyser comment s'organise la perception du milieu chez l'enfant. Le dessin présente l'avantage d'être un moyen homogène à la représentation d'espaces, de n'être pas comme le langage créé par et pour l'adulte, de rassembler sous le contrôle direct de l'œil les éléments connus dispensés dans le milieu, enfin d'être une

* Cf. La partie de l'étude documentaire concernant le développement psychologique de l'enfant.

activité enfantine spontanée. Son utilisation n'est pas cependant sans poser de problèmes pour l'interprétation, ne serait-ce que parce qu'il supprime l'une des dimensions de l'espace construit en les ramenant aux deux dimensions de la feuille blanche. Il n'en reste pas moins qu'il a été largement usité, conjoint parfois à l'observation du comportement physique ou verbal durant son déroulement, pour révéler « la façon d'être dans l'espace » propre à l'enfant (GUTTON 55). De plus, concrétisant les projections affectives que l'enfant opère dans l'espace et y retranscrit, il a pu devenir un moyen privilégié d'investigation psychologique (RIBAUT 110) et psychiatrique (GUTTON 55).

Mais d'autres études l'ont utilisé plus directement pour approcher la représentation des espaces vécus par l'enfant. J. BORIS et A. DENNER (15) ont ainsi décrit tous les éléments de la chambre et des espaces intérieurs où vit l'enfant : murs, sol, plafond, fenêtres, porte, lumière, etc...« ainsi que la manière dont sont appropriés et structurés les espaces par les objets personnels. Ce dernier point a été approfondi par LEROY (81) dans le cadre de l'hôpital psychiatrique. Mais il existe en définitive assez peu d'études sur la représentation de l'espace vécu par l'enfant, de l'espace familial ou des espaces extérieurs au logement, et sur le type d'appropriation qu'il peut y effectuer. Les cabanes qu'il construit, par exemple, révélatrices de son rapport à l'espace, n'ont pas encore fait l'objet d'une étude approfondie (cf. l'étude sur le terrain St-Paul et la synthèse). P. GUTTON (55) a fait dessiner aux enfants le plan de l'appartement réel, imaginaire et idéal, mais dans un but d'analyse psychiatrique chez des enfants troublés. S. STICHEISEMBES (119) a tenté de comparer les dessins que les enfants donnaient de leur chambre avec des photos de celle-ci.

D'une manière générale, il s'avère que l'enfant vit l'espace du logement de façon très affective, et que les éléments de cet espace intime lui servent d'appui dans le développement de sa personnalité et de sa sociabilité. Il n'a pas de vue globale exacte de l'espace, et s'attache bien plus que l'adulte à des détails qualitatifs. Les significations et les découpages que l'adulte appose à l'espace n'apparaissent pas totalement aux enfants.

Plus âgé, l'enfant étend son domaine au-delà du logement, à partir de celui-ci, et le rapport qu'il aura établi avec ce logement influence son mode d'insertion dans l'environnement. Le phénomène est réciproque, et par contrecoup l'organisation de l'espace de l'environnement corrige le rapport au logement (J. PALMADE, LUGASSY F., J. COUCHART 98).

La représentation de l'espace vécu proche du logement diffère parfois beaucoup de la « représentation objective » du plan architectural : des lieux sont fuis et mésestimés, d'autres accaparés et surestimés, et des déformations, des oublis s'opèrent (LEROY 82).

La ville enfin, comme concept unitaire d'un environnement construit, a fait et fait encore l'objet d'articles et d'ouvrages. Pour A. DANANCHER (24) si l'on peut parler d'espace « vu par l'enfant, on peut beaucoup plus difficilement parler d'espace vécu » dans le sens d'une appropriation. Sans arrêt tirailé, sollicité, séduit, il est en même temps constamment repoussé. Les interdits sont partout. Il est nécessaire de définir et de prévoir les aménagements qui permettront à l'enfant de s'approprier réellement l'espace urbain.

Sur un plan plus théorique il apparaît que « la représentation de la ville chez les enfants » M. REGNAULD (106) reste tributaire de ce qu'était la ville il y a 50 ans. L'enfant ne semble pas souffrir des maux dont l'adulte taxe la ville : il s'adapte mieux que lui à sa modernité. Il l'aperçoit toujours à travers la vie, le mouvement, rarement à travers les bâtiments, les constructions. Il n'en a pas de vision d'ensemble : la représentation se limite au proche quartier, au terrain du jeu. De 4 à 6 ans les dessins de représentation de la ville « font échec à notre désir de les classer, car ils donnent l'image d'un monde particulier, ni urbain ni rural, hors des

catégories de l'imaginaire adulte. De 8 à 12 ans, si la représentation change avec la précision et le nombre des éléments, elle ne prend toujours pas l'aspect d'une totalité : la ville en tant que concept organisé utile n'existe pas pour l'enfant. Il n'a de relations qu'avec des éléments, des itinéraires, des lieux urbains, et non avec une totalité urbaine intégrée » (M. H. LAUTIER 24).

La comparaison des représentations d'une grande et d'une petite ville montre que cette dernière est mieux connue, que la représentation en est plus riche, de même que pour une « unité de voisinage » qui apparaît dans la grande ville et en découpe un domaine connu, appropriable (WRIGHT 133).

A l'encontre, il n'existe aucune étude sur la représentation du village par le jeune rural. L'image qu'il s'en fait semble très dépendante des relations affectives qu'il entretient avec les divers habitants, les lieux qu'il fréquente. Clairement délimité dans l'espace, possesseur d'une identité fortement affirmée, le village s'impose à l'enfant comme une entité qui s'oppose à un monde extérieur fait de nature et d'ailleurs un peu vague (M.T. MAURETTE et H. GRATIOT ALPHANDERY 87). Le village est pour le jeune rural le centre du monde, tandis que la ville, aux contours imprécis, ne l'est pas pour le jeune citadin (M. MOSCOVICI 94).

A côté de ces études de la représentation du milieu physique qui, si elles sont encore insuffisantes, ont l'avantage d'exister, on n'en trouve aucune sur la représentation du milieu social par l'enfant. Cette lacune, si elle révèle le statut social dévalorisé dans lequel est encore trop souvent maintenu l'enfant, devient de plus en plus inadmissible pour ceux qui se préoccupent de son insertion sociale.

1.2.3. Le vécu de l'environnement

a) Sociologie. Symbolique. Pathologie.

Les ouvrages généraux de **sociologie urbaine** ne manquent pas. Ils nous renseignent sur l'histoire de l'habitat (HOUEVILLE *), sur les pratiques et leur évolution, sur les aspirations des hommes dans les villes (P. H. CHOMBART de LAUWE 35), sur la famille et l'enfant dans l'habitation (CASABIANCA 19, C.E.S.P. 21, C.E.G.S. 22). C'est tout le problème du rôle de l'environnement construit dans la vie des familles, et de l'insertion de celles-ci dans la ville et les grands ensembles urbains. C'est là sans doute l'axe qui a le plus concentré les études dans les années passées, fruit de la crise du logement, et dans lequel il faut resituer en permanence les problèmes de l'enfant (A.A. N° 154, 5).

Mais l'environnement n'est pas seulement le lieu de pratiques positives, tangibles. Il est aussi le support de toute une vie **symbolique** non sans importance, qui fait de plus en plus l'objet des approches récentes depuis la célèbre « Poétique de l'Espace » de G. BACHELARD (8). Il y entreprenait une étude phénoménologique des valeurs d'intimité de l'espace intérieur du logis. La maison est un Cosmos, dans toute l'acceptation du terme. Cosmos dans lequel l'être commence bien sa vie, abrité, protégé par sa tiédeur. « Mais au-delà des souvenirs, la maison natale est physiquement inscrite en nous. Elle est un groupe d'habitudes organiques. En fait, la maison natale a inscrit en nous la hiérarchie des diverses fonctions d'habiter. »

Comme symbole, l'espace est aussi support de la communication sociale. C'est là l'un des grands thèmes actuels (LE MEN 79). Cette importance symbolique de l'espace, étudiée jusqu'à présent surtout pour la « maison », apparaît de manière éclatante dans la façon dont est vécu le pavillon.

* Pour une civilisation de l'habitat. Paris, éd. ouvrières, 1969 416 p.

Les 10 ou 15 dernières années ont vu se multiplier les études sur les conséquences pathologiques d'environnements inadéquats. S'il est certain que ceux-ci ne peuvent constituer à eux seuls une cause directe, il est aussi largement démontré qu'ils favorisent les inadaptations sociales d'enfants, d'adolescents et d'adultes dans les milieux défavorisés (M. J. CHOMBART de LAUWE 30, F. CORTEZ 36, MUCCHIELI 96), voire plus directement des troubles physiologiques (HARNACK 59, HAZEMAN 61). L'oubli que l'environnement n'est en ce domaine qu'un facteur, déterminant certes, du problème plus vaste des conditions de vie, entretient une opposition simpliste urbain/rural.

Ville moderne pathogène ; village satisfaisant : la recherche fait souvent siennes ces représentations sociales. Il faut relativiser ce modèle face au milieu et « se méfier d'une assimilation enfant-nature, enfant-village, partant de nos propres goûts, de nos désirs de nous réfugier dans un passé rassurant » (M. J. CHOMBART de LAUWE 24). L'enfant s'adapte plus facilement à son milieu que les adultes. Le jeune citadin ne souffre pas des contraintes urbaines autant qu'on pourrait l'imaginer ; inversement le jeune rural ne profite pas autant qu'on le croit souvent de l'espace naturel et souffre de son isolement.

b) Le milieu urbain.

Le milieu urbain est caractérisé par le faible espace dont dispose chaque enfant. Les contraintes économiques et financières en sont responsables : le développement vertical des villes, leur densité croissante ont depuis 150 ans progressivement réduit l'espace des chambres, des trottoirs, des jardins publics. Dans la maison le manque de place gêne la famille toute entière (M. J. CHOMBART de LAUWE 30) engendrant une tension nerveuse, une agressivité que l'enfant percevra et dont il souffrira. L'absence de ses parents oblige à rester de longs moments hors de la maison. L'espace intérieur est régi par une éthique adulte, soucieuse d'ordre, de propreté, se traduisant en interdits provenant des parents (BORIS 24). Le foyer devrait offrir des lieux de refuge et des lieux de réunion : l'enfant n'y retrouve actuellement ni les uns ni les autres.

Hors de chez lui, le jeune citadin se trouve en contact avec un cadre construit, des matériaux rigides : asphalte, béton, pierre, fer. Il peut se servir des objets et des éléments qu'il rencontre, mais rarement les transformer. La ville est à la limite un spectacle qu'il observe et intériorise, et sur lequel il ne peut pas agir. Sans cesse sollicités, son intelligence et son imagination ont de multiples occasions de se développer. La rue est un facteur de développement social. Cette richesse du milieu, la variété des sensations qu'il procure sont sous-estimées par beaucoup d'auteurs qui ne voient dans le quartier, dans la rue qu'un faisceau de dangers ou d'interdits (S. SANDELS 24). Il est vrai que dans les grandes villes, l'enfant peut de moins en moins se dépenser, se déplacer avec ses propres moyens de locomotion (bicyclette, patins à roulettes, trottinette) se réunir (F.F.C. Les loisirs de l'enfant dans la cité 48). Les grands ensembles ont apporté un remède à ce manque d'espace : mais le problème se déplace : l'environnement n'est plus menaçant ; il est désert. L'enfant n'y retrouve ni la richesse du milieu naturel, ni celle du milieu urbain. Les éléments du décor urbain sont uniformes, répétitifs. Bien sûr il y a des espaces verts, mais ils sont souvent interdits. Il n'y a pas de dénivellements, de recoins où se cacher. (J. AIMOT 2). Les grands ensembles n'offrent pas d'images de la vie professionnelle ; les jeunes gens et les vieux en sont absents : cette ségrégation sociale entraîne un appauvrissement de la représentation de la société, qui apparaît comme tronquée. L'enfant y est plus en sécurité que dans les centres des grandes villes, mais il vit dans un ghetto socio-culturel.

En milieu urbain, la place de l'enfant n'est pas pensée, ou alors elle est mal pensée (M. J. CHOMBART de LAUWE 32). Pourtant, il s'adapte, il tire parti de ce qui l'entoure, il ne paraît pas très conscient des manques de son environnement qui le marquent à son insu. « La ville va tendre à créer un environnement global

avec des caractéristiques particulières pour l'enfant... La dégradation et la disparition du paysage naturel, la supplantation de ce dernier par un paysage artificiel de « culture » une transformation de l'ambiance sociale : autant d'éléments de l'environnement qui vont se répercuter sur l'enfant par voie physique, psychique, ou combinée. » (E. J. TOHNSEN 123). Le jeune citadin, menacé, isolé ou abandonné vit cependant dans un milieu qui le stimule : ses chances de réussite scolaires et professionnelles, sa participation à la culture ambiante font de lui un être privilégié, comparé à son homologue des petits bourgs et des villages. (M. REUHLIN 108). Il se dégage facilement de l'emprise de son milieu qui le sollicite plus qu'il ne s'impose à lui, et dont il n'a pas à se dégager pour trouver son autonomie et devenir adulte. Il n'aura pas, ou peu, de problèmes d'acculturation.

c) Le milieu rural.

Plus profondément et plus durablement que la ville, le milieu rural marque l'enfant qui y vit et tend à déterminer des comportements spécifiques. Le cadre matériel qui l'entoure, simple à comprendre, toujours accessible, lui donne le goût du concret et permet « l'apprentissage d'un certain nombre de catégories perceptibles durables : un espace, un temps, une stratification sociale, des institutions très codifiées. » (M. MOSCOVICI 94). Le monde se présente à lui limité, mais clairement défini, nommé, localisé, ce qui lui procure une très grande sécurité affective. Par ailleurs, les éléments matériels qu'il rencontre sont malléables, directement utilisables, même par les plus jeunes (terre, cailloux, herbe, branches...) ; les supports de son jeu et de son activité sont donc innombrables : il n'a guère l'occasion de s'ennuyer. Le milieu rural est riche en sollicitations, mais il y a le revers de la médaille : ces sollicitations sont univoques, elles ne permettent que l'exercice du corps, elles ne développent que le réalisme et le sens pratique de l'enfant. L'isolement limite ses contacts, réduit sa socialisation : il est moins tourné vers l'extérieur, plus renfermé qu'en ville. Son langage est plus tardif et plus pauvre. Cependant, son mode de vie offre une cohérence presque parfaite, sa famille, ses voisins, l'espace qu'il fréquente quotidiennement lui renvoyant une seule et même image : celle du milieu agricole qui polarise son énergie et cristallise ses aspirations. L'enfant prend part aux travaux agricoles et dès son plus jeune âge il est considéré comme membre de l'exploitation : son statut d'enfant est donc mal reconnu, mais l'identification au père se fait aisément (H. MENDRAS 90). L'enfant est très attaché à la vie de la ferme, à son village : cet espace bien connu et rassurant s'oppose à un ailleurs méconnu et menaçant. Son milieu s'impose à lui, réduisant son imaginaire (M. THOMINE-DESMAZURES 122) car la famille-exploitation est l'unique référence de ces jeunes ruraux, « elle fournit les valeurs qui occupent leurs pensées » (G. LANNEAU et Ph. MALRIEU 74). Le milieu rural n'aide pas l'enfant à acquérir une pensée autonome ; au contraire sa morale envahissante, ses exigences matérielles, l'attrait qu'il exerce sur lui l'empêchent d'évoluer, ou du moins limitent l'expression de sa personnalité, réduisant sa facilité d'adaptation. L'enfant est pris dans une contradiction, « oscillant entre le refus de la vie très dure qui est la sienne et l'attrait puissant de son milieu » (M. T. MAURETTE et H. GRATIOT ALPHANDERY 87). Certains auteurs ont pu affirmer que la jeunesse rurale est défavorisée, moins à cause de ses conditions de vie spécifiques, que par la mise en rapport, la confrontation actuelle de ses propres modèles et des modèles urbains ; sentiment de honte, anxiété de son futur statut, accentuation des disparités culture rurale/culture urbaine, manque d'information sur la vie professionnelle, tendance au repli sur le village : autant de handicaps et de conduites d'échec induits par le milieu (A. MIKHALEVITCH 92).

La vie quotidienne de l'enfant dans les villages est mal connue, aux dires même de ceux qui l'ont abordée. Les monographies (par exemple L. BERNOT et R. BLANCHARD 11) et les études de psychologie analysent le développement de l'enfant sans assez prendre en considération les rapports qu'il entretient avec son

milieu. Elles nous permettent néanmoins de nuancer ou de contredire certains stéréotypes : l'enfant n'a pas dans la nature, dans les champs et au village la liberté qu'on lui suppose (R. BLYTHE 13) ; il n'est pas moins intelligent que le jeune citadin, c'est sa forme d'intelligence qui est différente, et davantage que lui le jeune rural est victime de son milieu qui n'épanouit pas tous les aspects de sa personnalité et ne lui donne pas des chances égales devant la vie. Il n'est pas le seul à être ainsi pénalisé : en ville, l'enfant des classes défavorisées vit le même type d'espace limité au groupe familial et trouve dans son milieu les mêmes entraves à son développement (R. HOGGART 63). Le rapport de l'enfant au milieu rural n'est en fait que l'une des expressions — une des plus visibles, car imprimée dans l'espace par une hétérogénéité évidente et une distance (à la ville) — d'une situation d'acculturation qui se retrouve dans les pays en voie de développement et au cœur même des grandes villes ; l'espace n'est que le support d'une discordance et d'un affrontement entre cultures, où interviennent de manière plus décisive les genres de vie et les milieux sociaux. « L'évolution actuelle invite l'enfant africain comme l'adulte à s'individualiser sur un mode nouveau. Dans la société d'hier, il était pris en charge par son groupe social. Tout en lui offrant les moyens de se particulariser, la tradition déterminant la place qu'il devait occuper, les actions qu'il pouvait entreprendre, les ambitions qu'il pouvait avoir... Monde traditionnel et société moderne s'opposent profondément dans l'individu. » (A. ZEMPLINI 135).

1.2.4. Pratiques de l'enfant et environnement.

a) milieu et jeu.

Jeu enfantin et société globale ne sont pas étanches l'un à l'autre. Le thème, la forme et l'espace du jeu ne dépendent pas des seules caractéristiques propres de l'enfant et de son développement (voir les parties de la présente étude sur le jeu et sur la socialisation) mais aussi du milieu socio-géographique où il se déroule. Dans son activité ludique et grâce à elle, l'enfant reproduit ou cherche à fuir le type de société dans laquelle il vit et que son milieu lui propose ou lui impose. « Les individus jouent à des jeux comme exutoire pour les conflits personnels intérieurs que leur type particulier d'éducation a précipités » (S. MILLAR 93) résume la position de B. SUTTON-SMITH 120). Une étude portant sur le jeu de l'enfant dans six cultures différentes, traditionnelles et industrielles, africaines, américaines et orientales, montre bien l'influence de la société globale sur le jeu (B. WHITTING 130). En France, l'étude du jeu n'a pas été abordée dans son opposition rural-urbain. Il semble difficile d'établir des rapports structurels de causalité entre milieu et jeu, mais l'on peut penser que la conception adulte de la vie et du loisir conditionne en profondeur le contenu et la diversité du jeu de l'enfant et que les jeux de fiction eux-mêmes sont tributaires de ce que fournit le milieu. Les quatre études de terrain tentent précisément de cerner le rapport jeu de l'enfant/société adulte.

b) Espace matériel et jeu.

L'enfant n'utilise pas tous les espaces accessibles ou permis. Il opère un choix, une sélection qui traduisent certains impératifs qui lui sont propres à lui en tant que classe d'âge et d'autres qui tiennent à la manière dont les adultes eux-mêmes se servent de cet espace. Ainsi les mères de famille, assises sur des bancs, dans les squares, induisent un certain type de comportement chez l'enfant. Ou encore le fait que les agriculteurs ne se promènent guère dans l'espace naturel (collines, forêts...) qui entoure le village n'incitera pas le jeune villageois à la promenade. L'enfant, pourtant, utilise souvent l'espace à sa façon. Certaines « activités » ou pratiques informelles et labiles, se déroulent presque n'importe où : embrasures de portes d'immeubles, trottoirs... D'autres comportements plus structurés, se déroulant en groupe, et durant généralement plus longtemps, nécessitent certaines qualités d'espace : lieux clos, lieux cachés, lieux découverts,

petites et grandes surfaces... on remarque dans tous les environnements le goût des enfants pour les lieux détournés, leur attirance vers les lieux interdits, comme si, quoique l'aménageur puisse prévoir pour eux, ils n'auront de cesse de transgresser les limites permises, de jouer dans des lieux destinés à d'autres activités ou aux adultes (La Villeneuve de Grenoble et Grigny la Grande Borne en offrent des exemples frappants).

Les normes d'espace à respecter dans la création des terrains de jeu sont donc difficiles à établir précisément (Architecture - Mouvement - Continuité 4). Une étude anglaise de V. HOLE (64) traduite en français, se propose de partir de l'utilisation par les enfants des lieux qui leur sont assignés dans des ensembles résidentiels afin « d'évaluer l'efficacité des équipements existants et de préconiser une orientation possible pour un développement futur. » Les terrains de jeux ne sont pas aussi fréquentés qu'on pourrait le croire : les enfants leur préfèrent souvent les rues, les surfaces revêtues, les jeunes enfants privilégiant les abords immédiats de leur maison. Le jeu n'est pas une activité à finalité utilitaire, limitée dans le temps et dans l'espace, mais un comportement global de l'enfant qui utilise successivement et par courtes périodes de temps les différents lieux qui l'entourent, supports prévus ou non prévus de son activité. Mais le terrain de jeu remplit la fonction de centre social, de lieu de réunion et par là joue un rôle important dans la vie de l'enfant dans les ensembles résidentiels. En France, les recherches sont moins poussées dans ce domaine. Mais l'on a pu établir une typologie des types d'espaces correspondant aux diverses formes d'activité de l'enfant (D. PEREGO 24 ; A. DANANCHER 24).

ESPACES DECOUVERTS	}	— Jeux de mouvement :	}	Prés, zones de terre battue, Cours, rues interdites à la circulation
		— Jeux d'habileté :		Pistes de ciment.
		— Jeux sportifs :		Terrains de sports
		— Observation de la nature, exploration :		Bois, lacs, fleuves, jardins botaniques et zoologiques.

ESPACES COUVERTS	}	— Jeux sportifs :	}	Gymnases, piscines.
		— Activités manuelles :		Petits ateliers avec sable, eau, matériaux divers.
		— Activités d'expression (théâtre, danse, projections...)		Salles et locaux bien chauffés (présence de spectateurs, immobilité prolongée.)

L'un des types d'espaces dont le besoin est le plus largement reconnu est la nature. Les sorties à la campagne, en forêt, devraient être plus fréquentes pour le jeune citadin coupé du milieu naturel. Mais le jeune rural, saturé d'espace vierge, devrait, lui, pouvoir profiter de quelques espaces en sol dur, de quelques lieux spécifiques à sa classe d'âge.

1.3. LES INSTITUTIONS DE LOISIR.

L'institution de loisir, réservée à l'Enfance, est aujourd'hui, le plus souvent, présentée comme un relais institutionnel, sorte de troisième milieu où l'enfant ferait une grande partie des expériences, que les seuls milieux familial et scolaire ne lui permettent plus de réaliser. Instance supplémentaire de socialisation, directement articulée aux « besoins » des enfants qu'elle énumère et décode à partir des insuffisances éducatives des autres milieux, l'institution de loisir se propose comme réponse à des « manques » qu'ils soient d'ordre affectif, écologique, éducatif...

C'est là, on le voit, une définition de type fonctionnaliste et la nécessité apparaît d'analyser ici précisément les raisons de l'existence de « manques » et insuffisances, principalement en ce qui concerne l'institution familiale. Nous reproduirons ensuite un aperçu général des réponses les plus caractéristiques qui ont été données à ce constat.

1.3.1. Equipement collectif et famille.

Très globalement, on peut dire que l'ensemble des transformations socio-économiques et l'intensification du processus d'urbanisation, ont affecté l'institution familiale, en tant que milieu de vie homogène, en tant qu'espace social aussi : rappelons ici que 43 % des femmes qui travaillent ont un enfant, et 10 % plus de 3 enfants. Or les équipements collectifs apparaissent liés à la dislocation de la famille comme instance de socialisation. Les équipements de loisir pour l'enfance s'intègrent à ce développement plus général des services collectifs. Dès 1951, la revue « Habitat. Urbanisme et Aménagement des campagnes », publiée par l'O.N.U., analysait dans ce sens les conditions d'apparition des équipements collectifs à vocation sociale.

« Les services d'ordre social (cercles sociaux, écoles, installations destinées aux **activités récréatives** et institutions religieuses), apparaissent en même temps que les grandes cités d'habitation. Il sont directement connectés au logement. Mais ils sont surtout dépendants de l'extension de la famille dans tel ou tel pays, de la nature de ses activités, de ses revenus etc. Ainsi au Canada où la tendance de l'unité familiale est d'être peu importante et de comprendre uniquement les parents et les enfants, l'organisation familiale requiert un maximum de services collectifs. C'est le contraire qui se passe dans les pays méridionaux et orientaux où les foyers comprenant plusieurs familles sont assez fréquents, de sorte que la **charge des enfants ou des malades**, ne retombe pas sur un seul membre de la famille, » (C.E.R.F.I. 23).

La création d'équipements collectifs s'inscrit donc bien comme corollaire de la faillite des fonctions éducatives de la famille.

Pour tout un courant sociologique, il ne s'agit pas tant d'une corrélation que d'une **fonction d'intégration sociale**. L'équipement collectif doit se conformer à un modèle social que la famille conjugale rendue impuissante ne peut plus assumer. « Le foyer se désintègre, il faut assurer une nouvelle unité de voisinage. » (C.E.R.F.I. 23).

C'est à partir de ce constat que le VI^e Plan verra la nécessité d'utiliser les équipements collectifs pour animer la vie sociale et améliorer la **qualité de la vie** dans les nouveaux quartiers urbains. On voit par conséquent l'importance du rôle

des institutions de loisirs qui vont permettre de colmater les « pertes fonctionnelles » de la famille. Les responsables de ces organisations le soulignent d'ailleurs souvent de cette façon : « Dans la société contemporaine, l'école, la famille, ne suffisent plus, il faut un troisième relais » (Francs et Franches Camarades 48).

a) Préoccupations officielles dans le domaine des équipements socio-éducatifs destinés à l'enfance.

« Dans un premier temps, ce sont essentiellement des personnes, puis des groupes plus ou moins constitués et organisés, qui ont tenté de remédier, dans des conditions souvent précaires et difficiles aux besoins les plus manifestes des jeunes enfants livrés à eux-mêmes » (J. ANCELIN, E. MARIOT 3).

Des mouvements comme les F.F.C. (créé peu après la guerre) « l'U.F.C.V. * « la Confédération nationale de la Famille rurale etc. parmi les plus connus, ont eu un rôle déterminant dans la diffusion de ces préoccupations dans l'opinion et auprès des pouvoirs publics. « Cette diffusion était menée parallèlement à des actions engagées sur le terrain auprès des enfants » (J. ANCELIN, E. MARIOT 3).

Ainsi, les centres aérés organisés dès 1930 ne seront officialisés qu'en avril 1955.

L'institutionnalisation officielle des mouvements de loisir correspond à la création d'un Haut Comité à la Jeunesse le **22 juin 1955**. Il sera complété le 11 juin 1963 par un Secrétariat d'Etat à la tête duquel est nommé HERZOG.

C'est donc au carrefour des années 60 que l'on constate un accroissement d'intérêt pour le problème des loisirs des enfants et des adolescents. En 1959, la - **Déclaration de l'O.N.U. sur les droits de l'Enfant** édicte un certain nombre de principes, 10 au total, dont deux (le n° 4 et le n° 7) font mention des loisirs et des activités récréatives.

PRINCIPE 4 : « L'enfant a droit à une alimentation et à un logement , à des loisirs et des soins médicaux adéquats. »

PRINCIPE 7 : « L'enfant doit avoir toutes les possibilités de se livrer à des jeux, et à des activités récréatives qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation. La société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit. » (F. SAUNIER 114).

Le second principe insiste sur deux points : liaison du loisir à l'éducation, et conditions matérielles et psychologiques propices au développement des activités récréatives.

Mais si le loisir de l'enfant est reconnu comme un droit, qu'en est-il de la traduction en équipements de celui-ci. L'institutionnalisation du loisir se heurte en effet à plusieurs types d'obstacles d'ordre politique, administratif, institutionnel, psychologique.

« L'ensemble de ces difficultés fait que si les pouvoirs publics ont investi dans les locaux du matériel et du personnel, il n'en reste pas moins vrai que la majeure partie des enfants et adolescents ne trouve pas dans l'organisation de la vie quotidienne la possibilité d'insérer une activité sociale, culturelle de loisir ou de sport, **en libre choix**, qui puisse éduquer leur pratique de la liberté. » (F. CANONNE 18).

* F.F.C. : Francs et Franches Camarades.

U.F.C.V. : Union Française des Centres de Vacances.

b) L'intervention de l'Etat : les lois-programmes.

En 1960 fut établi un plan à long terme (1960-85) d'équipements sportifs et socio-éducatifs qui visait à combler le retard pris dans le domaine de l'équipement en faveur de la jeunesse. (C.N.A.F.).

Deux lois-programmes des **28 juillet 1961** et **2 juillet 1965** fixèrent dans le cadre de ce plan, les objectifs à atteindre et les moyens pour y parvenir, pour les 10 premières années (C.N.A.F. 7 millions d'enfants de 6 à 14 ans).

L'arrêté du 1^{er} Juin 1970 se situe dans le même courant d'évolution. La préoccupation dominante qui a présidé à son élaboration est avant tout fondée sur le souci d'assurer la sécurité matérielle et morale des enfants et d'étendre les conditions élémentaires de protection au plus grand nombre. Il s'agit de **protéger les enfants** quelle que soit la forme adoptée pour les garder et les divertir. (C.N.A.F.).

En Mai 70 le groupe d'études « Equipement » du Secrétariat d'Etat chargé de la Jeunesse, des sports et des loisirs, souhaitait qu'un effort financier réel soit entrepris dans le cadre du VI^e Plan en faveur des **équipements urbains**, et parmi ceux-ci, les équipements à dominante scolaire (1/3 temps) et sportifs.

La préférence était donnée aux équipements de zones nouvelles où l'implantation des constructions neuves est généralement plus facile et moins onéreuse que dans les milieux déjà fortement urbanisés.

Il était également conseillé de n'envisager des équipements supplémentaires, qu'après s'être assuré des moyens d'un fonctionnement optimal du capital ancien et nouveau. (J. ANCELIN E. MARIOT 3).

1.3.2. Présentation et caractéristiques de quelques types d'équipements socio-éducatifs.

Etant donné le caractère « indicateur » de ce développement, il nous est impossible d'être exhaustif, quant à la description des équipements socio-éducatifs, existant en France à l'heure actuelle.

Nous renvoyons les intéressés à la liste établie par le Secrétariat d'Etat auprès de la Qualité de la vie (116) pour une information plus complète.

Nous n'aborderons dans cette partie que la présentation des équipements les plus typés, et classés en fonction du type de « réponse » qu'ils illustrent, à partir des problèmes du « temps libre » qui leur étaient posés.

a) Solutions à la croissance urbaine : les plaines de jeux.

Elles sont d'abord un phénomène urbain. De l'avis des responsables, « elles ne seraient pas nécessaires dans un secteur où l'enfant pourrait trouver réunis le ruisseau, les talus, les grottes, les arbres, la plage, c'est-à-dire tous les éléments qui lui permettent de donner libre cours à son imagination créatrice et constituent en même temps un cadre à son besoin d'activités » (R. ROCHER 48).

Les plaines de jeux existent dans de nombreux pays européens. En Belgique, où elles portent le même nom que la France lui a d'ailleurs emprunté. En Allemagne, on les nomme « Kinderspiel-Platz ». En Angleterre « play-grounds », au Danemark « terrains de bric - à - brac », en Scandinavie « plaines d'aventures », en Hollande « Parkleken » (83). Ce sont les plaines équipées des palais de pionniers des pays soviétiques, ce sont aussi les « plaines Robinson » de Suisse. La plaine de jeux se définit comme « un espace vert aménagé, réservé aux enfants et comprenant des terrains d'évolution et des installations fonctionnelles spécifiques » (R. ROCHER 48). Elle est intégrée soit à un ensemble d'habitation, soit à un centre aéré, une maison de l'enfance ou un centre socio-éducatif pour l'enfance. Elle est à la disposition des enfants pendant leur temps de loisirs et de repos.

« Sa fonction est essentiellement de permettre la détente physique et la pratique de jeux éducatifs variés. » (A.D.E.L.S. 7).

L'implantation est variable. Il peut s'agir de

— **plaines de jeux d'immeubles** ou de petits groupes d'immeubles (surtout pour les plus jeunes).

— **plaines de jeux de quartier** (de superficie importante et dont l'accès doit être facile).

— **plaines de jeux de cité** (à la périphérie des villes ; exemple Allemagne). R. ROCHER 48).

Les éléments de base qui doivent composer ces plaines de jeux sont : l'arbre, l'eau, le sable, l'herbe, les aires planes, le coin repos, le petit jardin, les animaux. Les « appareils à jeux » sont considérés comme secondaires. Leur aspect commercial est justement critiqué.

b) De l'espace aménagé à l'espace pour l'aventure : les Plaines Robinson et les terrains d'Aventure.

Les « Plaines Robinson », telles qu'elles existent actuellement au Danemark, en Suède, en Allemagne, sont nées vers les années 30 au Danemark sur l'initiative d'un architecte, C. Th. SOREMSEM, qui avait, dès 1931, installé des plaines de jeux pour les enfants de Copenhague. Assez vite, il fut obligé de constater une certaine désaffection pour les terrains de jeux, pourtant très bien équipés, mais vite uniformisés.

« Une observation attentive lui montra que les enfants s'amusaient mieux avec plus de joie spontanée sur les terrains vagues et notamment sur les terrains réservés aux décombres, terrains dans lesquels ils se sentaient plus libres de **construire** et de **détruire** ». (R. ROCHER (A.D.E.L.S. 7).

En Allemagne, après la débâcle, les éducateurs suisses furent frappés par l'utilisation des « décombres » par les enfants qui trouvaient là des terrains de jeux imprévus, leur faisant provisoirement oublier leur condition misérable.

En Suisse, les éducateurs de Zurich reprenant en 1954 leur constat antérieur et le liant « au symbole de l'île aventureuse » à l'image du héros suisse Daniel de FOE, créèrent les deux premiers terrains de jeux portant l'appellation « terrains de jeux Robinson ».

en France, les Francs et Franches Camarades qui en 1964 purent contacter les précurseurs de cette formule confrontèrent leur expérience à l'occasion du 2^e séminaire international de l'I.P.A. (Play ground Association) (R. ROCHER (A.D.E.L.S. 7)

Les « Plaines Robinson » ont pris des formes diverses :

— Plaine Robinson seule, ou faisant partie d'espaces verts aménagés.

— Adjacente à des terrains de sports ou faisant partie intégrante d'un centre aéré.

Les terrains d'Aventure apparaissent comme une formule dérivée de la précédente. Comme depuis plus de 30 ans au Danemark et 20 ans au moins en Angleterre, le terrain d'Aventure reste en France en 1972 « une vaste illusion » (U.F.C.V. 125).

Il faut dire qu'il représente pour beaucoup un enjeu important :

« Pour les promoteurs de cités nouvelles, par exemple, cette formule d'espace de jeux permet d'utiliser à bon marché, un espace minimum où l'impact de l'animation sur le quartier reste dans les limites tolérables ». (U.F.C.V. 125).

Pour d'autres, le terrain d'Aventure est le résultat d'une réflexion sur les

espaces de jeux en milieu urbanisé. C'est sur ce fond de contradictions qu'ont pris naissance le terrain de Courbevoie celui de St Paul, bientôt suivis de celui de Firminy et d'une série d'ouvertures dont l'initiative revient à l'Etat.

Les objectifs principaux du terrain d'Aventure s'énoncent de la façon suivante :

- 1) faciliter l'accès des enfants à la création ;
- 2) faciliter les rapports entre individus ;
- 3) parvenir à la gestion du terrain par les enfants.
- 4) faire du terrain, le point de départ d'une animation sur le quartier.

L'optique « sanitaire » est très nettement dépassée. C'est la transformation du rapport de l'enfant à la société adulte, qui est ici envisagée. Certains animateurs de terrain d'Aventure éprouvent d'ailleurs certaines difficultés à dégager le terrain d'Aventure de l'image traditionnelle des centres de loisirs.

c) Du loisir sanitaire au loisir éducatif. Centre aérés. Maison de l'Enfance.

« **LE CENTRE AERE** est un équipement conçu pour l'épanouissement de la personnalité de l'enfant situé dans un lieu salubre, recevant des enfants d'âge scolaire en dehors ou en complément des activités scolaires, pour la pratique d'activités éducatives polyvalentes, dans de bonnes conditions d'hygiène et de sécurité, sous la conduite d'un personnel qualifié ». (R. ROCHER (A.D.E.L.S.) 7).

« Ils ont leur origine dans les garderies d'enfants organisées dès 1930 dans les cours des écoles, dans les patronages du jeudi ou les différents patronages privés : **Il s'agissait avant tout d'assurer la sécurité des enfants**, en dehors du temps où ils étaient pris en charge par l'école.

Progressivement, s'est développée l'idée de transporter ces garderies, alors confinées dans des espaces restreints vers des lieux de plein air. Au souci premier de sécurité s'ajoutait celui de **protéger la santé des enfants**, plus menacée encore avec le développement de la concentration de population au niveau des villes, ceci dans les conditions le plus souvent très précaires. Ces besoins plus élémentaires étant pris en compte, d'autres préoccupations devaient émerger peu à peu. Non pas qu'elles aient été inexistantes jusque là certes pas, mais le plus souvent reléguées au second plan devant l'acuité des exigences premières et immédiates à satisfaire : assurer la sécurité de l'enfant en le plaçant dans des conditions d'espace et d'air plus favorables, mais aussi réunir, sur le plan éducatif, les conditions tendant à développer les possibilités d'épanouissement physique et psychologique » (C.N.A.F.) (Les centres aérés C.N.A.F. avril 1973).

Aujourd'hui ce sont les préoccupations d'ordre pédagogique qui sont prioritaires et, c'est à partir de celles-ci que l'établissement des centres aérés est envisagé.

« Répondre aux besoins matériels et aux besoins de sécurité de l'enfant est nécessaire, mais cette réponse ne sera valable que si elle est envisagée dans une certaine optique éducative ». (A. DANANCHER 24).

On distingue :

— **Le centre aéré à implantation urbaine** : situé au cœur même de la cité. Proche du lieu d'habitation et de l'école, il constitue le cadre permanent des loisirs de l'enfant fonctionne durant les petites et grandes vacances, les congés hebdomadaires et en semaine après les heures de classe.

— **Le centre aéré à implantation périphérique** : lorsqu'une implantation urbaine est impossible, le centre aéré est construit à l'extérieur de l'agglomération. Il fonctionne essentiellement pendant les vacances scolaires et les congés hebdomadaires ». (A. DANANCHER 24).

La Maison de l'Enfance « est un ensemble de locaux et d'installations des-

tinés à accueillir les enfants d'un groupe important d'habitations, pendant leurs temps de repos et de loisirs. Par son caractère social, elle constitue également un foyer **éducatif** prolongeant l'action de l'école et pouvant être jumelée avec un ensemble scolaire. Elle est animée par un personnel pédagogique qualifié. Ouverte en permanence, la Maison de l'Enfance fait partie du cadre de vie de l'enfant ; elle est donc située à proximité immédiate de son domicile, à l'intérieur ou à la périphérie de l'ensemble habitation ». (R. ROCHER (A.D.E.L.S.) 7).

Elle est une des composantes essentielles du centre aéré, mais il est fréquent qu'elle soit le seul équipement de la cité ou du quartier concerné. Elle est parfois intégrée à l'école, comme c'est le cas à la Villeneuve de Grenoble * où l'école ouverte est devenue de ce fait « la Maison des Enfants ». (O. ROLAND 111).

d) Du loisir éducatif à l'intégration du loisir : l'Ecole ouverte.

L'école peut-elle bénéficier de la pédagogie extra-scolaire ou doit-elle coordonner son action avec celle des institutions extra-scolaires ? (M. HICTER 62). C'est la question posée par un certain nombre d'enseignants. En raison de l'évolution des techniques et des cultures, l'opposition extra-scolaire et scolaire tend à se réduire. Une nouvelle école se dessine intégrant le temps extra-scolaire et remet en question les connotations traditionnelles du loisir :

La circulaire du 7 février 1973, émise par J. FONTANET et M. COMITI (45), inscrit officiellement cette tendance au programme gouvernemental. Les raisons principales de la coordination des deux secteurs sont d'ordre :

1) **économique** : elle justifie le plein emploi des équipements et vise alors une rentabilité maximum.

2) **pédagogique** : le loisir s'intègre comme projet d'éducation globale. Les réponses institutionnelles, examinées précédemment constituent bien des conditions nécessaires à l'épanouissement de l'enfant, mais pour certains responsables (FRANCAS et Villeneuve de Grenoble), elles ne sont pas suffisantes, dans la mesure où elles maintiennent « l'**étanchéité** » des trois milieux de vie de l'enfant : famille, école, loisirs *. Or, l'école ouverte se présente comme un essai de coordination des différentes instances de la socialisation de l'enfant dans une perspective d'éducation permanente.

Parfois l'école ouverte est annexée à une Maison de l'Enfance (ex. Ecole de St Fond - Lyon - réalisation FRANCAS) (R. ROCHER (A.D.E.L.S.) 7), dont elle reste matériellement séparée, ou bien elle intègre la maison de l'enfance dans l'espace, comme c'est le cas dans les Maisons des Enfants de la Villeneuve de Grenoble (O. ROLAND 111).

e) L'institution pour enfants comme lieu d'une critique politique et sociale.

Nous ne pouvons exposer dans ce chapitre la problématique de l'analyse institutionnelle à propos de l'institution éducative (scolaire ou autre). Nous renvoyons à ce sujet à la revue « POUR » ainsi qu'à l'étude de Ginette Michaud (91) sur l'analyse institutionnelle et pédagogie. Pour certains, l'absence d'équipements a été le point de départ d'une action qui vise essentiellement à prendre en charge les enfants pendant leur temps extra-scolaire, en leur permettant un choix d'activités très variées. Pour d'autres, la création d'un lieu destiné aux enfants s'appuie sur une analyse politique de l'institution scolaire et familiale et de leur fonction d'intégration sociale.

Ainsi en est-il, sur le plan scolaire, de l'expérience de l'école autogérée de SUMMERHILL, fondée en 1921 par A.S. NEIL (97) qui la définissait comme « l'école où le jeu est roi ». Dans une perspective beaucoup plus politique, les « **kinderladden** » à Berlin (K. SADOUM 112), dont l'initiative provenait du Conseil d'action pour la libération de la femme, s'opposait aux méthodes d'éducation dominantes. Ils tentèrent de traduire dans la pratique la critique du processus de

* Cf. *Rapport de terrain.*

socialisation traditionnelle. Le programme s'articule en cinq points.

L'Expérience d'Evolène se situe dans une orientation plus psychologique, - inspirée par la dynamique de groupe :

A l'occasion des vacances, un groupe d'éducateurs * réuni à Evolène a fait d'un centre de loisir traditionnel, le lieu d'une expérience communautaire avec des enfants d'âge scolaire, dans l'optique d'une redécouverte réciproque (41).

« Partie d'une réflexion critique, de psychologie humaniste (Rogers, Mascourche), d'anti-psychiatrie (Laing-Cooper), l'expérience menée et vécue à Evolène-Launaz peut se voir comme le signe d'une révolte... C'est selon une volonté d'action et non de réaction, dans un esprit si possible d'indépendance que le groupe d'Evolène a choisi de vivre la gestation d'une communauté d'enfants et d'adultes, en quête de ce qu'ils ont perdu ». (41).

(Les boutiques d'enfants de Berlin : programme - voir p. 46).

- 1) Les conditions générales dans le jardin d'enfants.
- 2) L'éducation à la propreté.
- 3) Conflits entre enfants.
- 4) Jeux.
- 5) Sexualité.

Tout ce qui concerne le **jeu** est beaucoup trop réduit dans le processus de socialisation traditionnelle.

« Le resserrement de l'activité ludique élève pour l'enfant le danger de succomber à des troubles névrotiques sous l'action des conflits mal résolus » (p. 56).

« La condition première pour un développement sain de l'activité ludique de l'enfant est certainement qu'on lui laisse une liberté complète. L'enfant ne doit en aucun cas être empêché par une prise de position morale de l'adulte de faire dans ses jeux, ce vers quoi ses pulsions inconscientes le poussent (intervenir pour protéger l'enfant est naturellement nécessaire) ». (K. SADOUM 112).

1.3.3. Role et fonction de l'animateur

« Les espaces, les équipements sont indispensables, les animateurs le sont-ils ? La question se pose différemment selon l'orientation même du centre de loisirs et la définition qui est donnée du loisir lui-même » (P. FRANÇOIS 47). On peut ajouter qu'au-delà du contenu même de l'institution de loisir, c'est toute une conception de la **Culture** qui est impliquée dans la définition du rôle de l'animateur et qui justifie sa présence.

Selon les cas, il sera considéré comme :

— Le « **dispensateur de la culture** ». On voit à quel point cette notion est ambiguë et débouche sur des interventions contradictoires. « Pour les uns la culture est une donnée préconçue, idéale, vers laquelle il convient de faire progresser le peuple, consentant ou non, et donne lieu à une attitude dogmatique et autoritaire ». (P. FRANÇOIS 47).

— Un « **technicien provisoire** », prêt à passer le relais aux « usagers » (enfants ou adultes) pour une prise en charge collective des équipements. Dans cette optique, sa fonction est parfois précisée :

Par rapport au jeu des enfants, qu'il informe sur les possibilités et les contraintes : « Partant des besoins en premier lieu, puis des éléments importants au milieu (locaux, terrains, époque de l'année), l'animateur **propose** des activités, permet le choix, mène chaque groupe aussi loin qu'il le peut dans la réalisation de ce qu'il a entrepris (R. ROCHER (A.D.E.L.S.) 7). Il doit tenir compte des facteurs suivants dans le jeu : la fantaisie, l'imagination créatrice,

* Le terme ne fait pas ici référence au statut, le recrutement s'est fait à partir des intérêts de chacun pour les enfants.

l'imitation de l'adulte, la confrontation avec le danger ». (W.D. ABERNETHY 1).

Par rapport à la communauté : L'animateur « médiatise » les rapports adultes/enfants. Il peut par exemple introduire des adultes sur le terrain de jeu.

— Certains auteurs insisteront davantage sur la **dimension technique** : « La pédagogie n'existe pas en soi, la base c'est le métier ». (P. FRANÇOIS 47), ou à la différence sur les **relations** à établir avec les enfants. Dans un cas on privilégie « l'activité constructive », et l'acquisition de connaissances ou de pratiques nouvelles », dans l'autre la priorité est donnée à l'attitude pédagogique fondée sur l'échange réciproque ; l'enfant est alors considéré à son tour comme une « source de connaissance ».

Ces définitions, quoique divergentes, ne remettent pas en cause le statut lui-même de l'animateur : récemment, la nécessité est apparue d'une critique plus profonde partant du « professionnalisme culturel ». On trouve dans ce sens toute une série de réflexions, dont celle de J. DROUET (40) qui pose ainsi le problème : « Sommes-nous à l'heure des professionnels et des missionnaires... ? N'est-il pas grand temps d'affranchir le message de toute forme fonctionnaire de cléricature salariée ? », ou la réflexion de M. de CERTEAU (26), qui se demande si l'animateur est encore ce « militant sans cause ».

Il est significatif, à ce sujet, que peu à peu « l'animateur militant ait été remplacé par le technicien et les possibilités de discussion, de formation de l'esprit critique, remplacées par les activités techniques » (M. BERNARD 10) **la transition ayant été assurée par l'institutionnalisation gouvernementale des mouvements de loisir en 1958** avec la création d'un Haut Comité à la Jeunesse et aux Sports.

C'est la fonction de « spécialiste culturel » qui est ici mise en cause, en ce qu'elle reproduit les rapports de pouvoir, inscrits dans la structure sociale et représente de ce fait une instance de contrôle supplémentaire.

« Découvreur » de la créativité chez l'enfant, encore faut-il s'entendre sur ce terme, qui comme le souligne très justement D. HAMELINE (58), n'est pas si éloigné d'un principe de rendement ou d'un contrôleur social. L'animateur devient de plus en plus cette catégorie neutre où toute utilisation idéologique est ouverte.

La caricature de la fonction de « contrôleur social » a par exemple été illustrée, en 1965, avec l'apparition d'animateurs-policiers (C.R.S. et polices urbaines) à qui était confiée la responsabilité de 28 centres de jeunes, fréquentés au cours de l'été par plus de 5 000 jeunes.

1.3.4. Equipements de loisir et milieu.

Le milieu est-il préparé à accepter l'implantation d'équipements collectifs, et lesquels ? L'enfant les fréquentera-t-il ? Ces deux questions (qui souvent n'en font qu'une, l'enfant ayant tendance à calquer souvent son attitude quant aux institutions de loisir sur celle de ses parents) débordent la définition même des divers équipements et du type de loisir qui y est proposé. L'individualisme prononcé et la méfiance vis-à-vis de toute structure communautaire officielle de certaines catégories d'enfants (pré-adolescents des grands ensembles, enfants du milieu rural) obligent à la prudence dans la création d'équipements. Dans le premier cas, une intervention « légère » semble s'imposer : les « animateurs de rue » agissent sur le terrain même de ces pré-adolescents, afin de ne pas les braquer en les retirant brutalement de leur « milieu naturel ». Ce n'est qu'après une longue période que l'on pourra leur proposer valablement des loisirs plus structurés (activités de centres culturels, etc.) (P. LEPINE 80). En milieu rural, l'animateur doit presque faire partie du village, sinon il aura du mal à se faire reconnaître et à faire comprendre,

admettre et accepter son action. Des' équipements mobiles de loisirs (camionnettes itinérantes, type bibliobus) — déjà expérimentés avec succès — permettent d'échapper aux contraintes spécifiques de la campagne : faible mobilité, petit nombre des enfants, susceptibilités intervillageoises (M.T. MAURETTE et H. GRATIOT-ALPHANDERY 87).

1.3.5. Fréquentation des équipements.

N. TABARD (121) constate à ce sujet que ce sont plus des « facteurs socio-culturels et non strictement économiques qui barrent l'accès aux équipements collectifs, ceux concernant l'enfance étant compris dans l'ensemble »;

A l'intérieur du secteur loisir enfance, une étude menée par la C.N.A.F. relevait du point de vue de la **fréquentation** des équipements socio-éducatifs et organisations diverses les pourcentages suivants :

Ex. d'une ville possédant un centre aéré :

- 25 % : mouvement de jeunes.
- 19 % : activités sportives.
- 10 % : patronage (J. ANCELIN et E. MARIOT 3).

Selon les villes, les types d'activités sont plus ou moins liés à la présence ou à l'absence d'un centre aéré.

Le mercredi, la majeure partie des enfants fréquente les loisirs de type collectif, au sein de groupements organisés. La télévision, le cinéma, les jeux dans la rue ne regroupent que 10 % des enfants. Il faut dire aussi qu'un enfant sur trois reste chez lui, sans activités particulières.

Dans les villes où un centre aéré fonctionne toute l'année, 53 % des enfants le fréquentent. Bien que cette étude n'ait saisi que la clientèle de trois centres aérés, et qu'elle ait été menée durant l'été seulement, elle fournit des renseignements intéressants sur la représentativité des familles qui fréquentent les organismes de loisir.

La fréquentation des équipements socio-éducatifs déborde le problème spécifique du loisir. Elle dépend par exemple très étroitement de la répartition des temps de loisir, en fonction de l'organisation du rythme scolaire. (Cf. la partie de la présente étude concernant le cadre temporel).

2. LES ENFANTS, LEUR DEVELOPPEMENT, LEUR SOCIALISATION

2.1. LES TRANCHES D'AGE

Les étapes que franchit l'enfant entre 6 et 14 ans dans tous les domaines l'amènent du statut de petit enfant à celui de préadolescent puis d'adolescent. La théorie et la pratique nous ont montré qu'au sein de cette catégorie existent deux tranches d'âges distinctes mais dont la délimitation varie : de 6 à 10-11 ans et de 11 à 14 ans environ. La rupture entre ces deux tranches d'âge est due à des critères de croissance, d'acquisitions psychologiques et surtout d'un changement de statut. Le passage de l'école primaire à l'école secondaire, l'entrée en classe de 6^e, grande étape de la vie sociale de l'enfant, comme l'était pour le petit l'entrée à la grande école vers 6 ans, provoque et caractérise ce changement de statut. Si, pendant toute sa vie, l'être humain se réajuste à son milieu au fur et à mesure des étapes de son existence et de ses changements de statut, ce processus prend une importance et une intensité particulières durant les années qui le font passer de l'enfance à l'âge adulte.

2.2. LE DEVELOPPEMENT CORPOREL - SITUATION DU CORPS DANS L'ESPACE ET VECU CORPOREL DE L'ESPACE *.

Au cours de la première tranche d'âge les proportions du corps changent lentement. L'enfant grandit et se fortifie harmonieusement jusqu'à la période prépubertaire qui amène de grandes transformations et, qui est souvent le début d'une poussée de croissance. TOMKIEWICZ (124), dans son ouvrage sur le développement biologique de l'enfant explique toutes les modifications du corps de l'enfant — jusqu'à l'adolescence. Chez les filles, l'adolescence commence souvent plus tôt que chez les garçons. Elle est caractérisée à la fois chez l'un et chez l'autre par le début des transformations sexuelles. Durant cette période, on assiste à l'accroissement des os et des masses musculaires, qui se traduit par des possibilités motrices et manuelles que l'enfant cherche à exprimer à travers ses occupations. Sa force physique lui permet alors de s'affirmer de plus en plus.

Le rythme de la croissance est fonction de l'âge, et varie selon des caractéristiques socio-économiques et géographiques. Chaque enfant apprend à connaître son corps à travers les expériences qu'il en a (SCHILDER 115).

Il se situe corporellement en fonction de sa taille, son rapport au monde, à son environnement, se transforme donc constamment. Le petit enfant ne perçoit du monde qu'une partie, c'est pourquoi il s'attache au début de sa vie plus aux détails qu'à l'ensemble, il ordonne ensuite le monde qui l'entoure.

Reprenons l'histoire du petit enfant qui doit constituer son schéma corporel** (LE MEN 78 et 79) à la fois en distinguant ce qui fait partie de son corps (souvenir du contact avec la mère) et ce qui lui est extérieur (séparation d'avec le corps de sa mère) et en adaptant son corps à son rapport au monde environnant.

Vers 6 ans, l'enfant est capable de donner une représentation (verbale, graphique ou autre) des notions acquises. Il nomme et désigne avec exactitude sa gauche et sa droite ; il a compris l'intériorité et l'extériorité, mais tout ce qui concerne ou rappelle l'espace extérieur demeure très valorisé***. D'où pour la première tranche d'âge qui nous intéresse, le goût pour tout ce qui est clos, protecteur (en référence à la relation symbolique à la mère), le besoin d'avoir un coin à lui où il se sente protégé, en sécurité.

« L'image du corps humain, c'est l'image de notre propre corps que nous formons dans notre esprit, autrement dit la façon dont notre corps nous apparaît à nous-mêmes ». (SCHILDER 115). C'est ainsi que l'enfant construit le schéma de son corps. Il le perçoit comme une unité, mais il le reconstruit sans cesse en fonction des changements physiques et biologiques qui s'opèrent en lui. Tout l'espace qui environne le corps agit sur lui, et par retour le corps réagit et doit pouvoir agir sur cet espace. C'est pourquoi on ne saurait trop insister sur la nécessité pour l'enfant de pouvoir transformer cet espace qui est un facteur tellement essentiel de la constitution de l'image du corps. En agissant sur son milieu, en modifiant son environnement, l'enfant s'affirme comme un sujet, un être humain, social. Il y a sans cesse interaction entre le corps et l'espace. Lorsque l'enfant a pu l'organiser, il se le représente à partir du vécu qu'il en a. Le graphisme est le révélateur principal de la représentation de l'espace chez l'enfant comme l'a montré PIAGET (J. PIAGET et B. INHELDER 103).

* Cf. la partie de notre étude documentaire sur la conquête sensorielle de l'espace : « Milieu, environnement, espace ».

** Se reporter à la partie Conquête sensorielle et intellectuelle.

*** Se reporter à la partie Développement affectif.

Il existe donc chez l'enfant (comme chez l'adulte d'ailleurs) un vécu corporel de l'espace. Ce vécu peut être pour lui un enrichissement s'il le vit de manière positive. Dans ce cas, il s'approprie le monde qui l'entoure et s'épanouit à son contact sécurisant. Cette progression est le signe d'une bonne adaptation.

Cet espace, cet environnement peut également être vécu négativement, qu'il représente pour l'enfant soit des contraintes comme l'a montré DANANCHER dans l'espace urbain vu par l'enfant (24) (nous développons cet aspect dans les rapports de terrains); soit une impossibilité de s'exprimer, de modeler, transformer son espace. Il peut alors devenir une prison dans laquelle l'enfant s'enferme. Sans cette sécurité dont il a tant besoin, il risque de se figer à un stade dont il ne pourra sortir.

L'espace peut donc engendrer des maladies. Il existe une pathologie liée à l'espace :

- le repli sur soi, les dépressions, du fait d'espaces mal conçus ;
- l'angoisse par manque de sécurité, crainte de ne pas être protégé ;
- l'agressivité qui traduit l'insatisfaction d'un besoin de conquérir ;
- les accidents corporels : le nombre d'accidents augmente très fortement lorsque l'espace disponible pour les enfants diminue.

Toutes ces raisons font comprendre la nécessité de penser l'espace en fonction de l'enfant :

- Au niveau de l'habitation : qu'il puisse dans la maison ou dans l'appartement avoir une chambre ou au moins un coin à lui où il se sente en sécurité *.
- Au niveau de l'espace extérieur : il faut tenir compte, par exemple, des trajets que l'enfant doit parcourir pour situer la place de l'école dans la planification des villes (c'est ce qu'E. ALLAUD a voulu faire à la Grande Borne, en prévoyant pour l'enfant un trajet à pied qui ne pose pas de difficultés par rapport à la circulation et à la distance comme dans beaucoup de villes.

2.3. L'ASPECT MENTAL. LE DEVELOPPEMENT INTELLECTUEL.

L'intelligence de l'enfant évolue en passant d'une pensée très concrète, intuitive, à une forme de pensée beaucoup plus abstraite, réfléchie. PIAGET (102) a très bien décrit ces étapes du développement intellectuel de l'enfant entre 6 et 14 ans, nous reprenons ici ses définitions. Pour lui, comme pour WALLON (127) (Cf. aussi divers textes cités par SALINES 113), le développement mental est une construction continue. Les différents stades correspondent à des âges moyens qui dépendent des milieux sociaux et scolaires.

À la fin de la petite enfance correspond la fin du stade de l'intelligence intuitive. Puis vers 7 ans, l'enfant aborde le stade des opérations intellectuelles concrètes **: début de la logique, des sentiments moraux et sociaux de coopération jusque vers 11-12 ans.

Ensuite, jusqu'à l'adolescence, c'est le stade des opérations intellectuelles abstraites (début de la logique formelle), de la formation de la personnalité et de l'insertion affective et intellectuelle dans la société des adultes.

WALLON (127 et 128) ne retient pas la notion de stades, mais il distingue cependant des âges par lesquels passe l'enfant. Chacun constitue un ensemble in-

* A ce sujet, se reporter aux travaux de J. BORIS (14 et 15) et ci-dessus p. 29 ;

** Qui consistent à organiser l'un après l'autre les divers domaines de l'expérience.

dissociable et original. Pour lui, « la période de 7 à 12 ou 14 ans est celle où l'objectivité se substitue au syncrétisme. Les choses et la personne cessent peu à peu d'être des fragments d'absolu qui s'imposaient successivement à l'intuition. Le réseau des catégories fait rayonner sur elles les classements et les rapports les plus divers ». Il ajoute qu'il lui paraît indispensable que l'enfant prenne goût aux tâches qu'il doit accomplir.

Le goût que l'enfant prend aux choses peut se mesurer au désir et au pouvoir qu'il a de les manier, de les modifier, de les transformer. Détruire ou construire sont les tâches qu'il ne cesse de s'assigner à leur égard. Ainsi il en explore les détails, les rapports, les ressources diverses.

Ces acquisitions se traduisent chez les enfants par des besoins spécifiques :

De 6 à 11 ans, il faut attacher beaucoup d'importance aux pratiques. En effet l'enfant qui découvre la réalité avec une attitude beaucoup plus objective qu'au stade précédent cherche à expérimenter ce qu'il observe avec attention. Il aime se soumettre à des consignes, exercer ses possibilités manuelles en créant des objets par exemple. Les loisirs deviennent plus constructifs. Ces pratiques ont un rôle important car elles précèdent la réflexion à partir de laquelle s'élabore la représentation des objets, des êtres, de la société.

Lors de l'étape suivante, après 11 ans, le jeune désire connaître intellectuellement et pratiquement, il s'informe sur le monde, il a besoin d'élargir son horizon. A ce stade de développement, il recherche des formes d'insertion plus intellectuelles dans la société des adultes.

2.4. LA VIE AFFECTIVE DE L'ENFANT (VUE SOUS L'ANGLE PSYCHANALYTIQUE).

A 6 ans, l'enfant est déjà marqué par toute la vie émotionnelle qu'il a vécue depuis sa naissance, c'est la raison pour laquelle nous en reprendrons les grandes lignes pour expliquer le déroulement de cette maturation affective jusqu'à l'adolescence marquée par la puberté.

Les instances de la personnalité selon la psychanalyse freudienne sont le ça, le moi, le sur-moi.

- « **Le ça** est la source des pulsions, force libidinale aveugle qui, à la manière d'un fleuve, doit trouver à s'écouler. »...
- **Le moi** est le siège des satisfactions et des malaises conscients, noyau limité, organisé, cohérent et lucide de la personnalité. C'est par son intermédiaire que le ça entre en contact avec le monde extérieur. Tampon entre le ça et le monde extérieur d'abord, puis, à partir de 6-7 ans, entre le ça et le sur-moi.
- **Le sur-moi**, sorte de mentor formé par l'intégration des expériences permises et défendues, comme elles ont été vécues dans les premières années ». Il est inconscient. C'est l'intériorisation des interdits qui commence à se former vers 8-9 ans jusqu'à la fin de la puberté. (DOLTO 38).

Depuis FREUD qui dans « les trois Essais sur la théorie de la sexualité » formula les bases des stades libidinaux, de nombreux auteurs ont contribué à leur édification (par exemple SMIRNOFF 118).

Il nous a paru important de retracer l'évolution de la sexualité en termes de stades de puis le début de la vie de l'enfant (DOLTO 38, SMIRNOFF 118, SALINES 113).

— **Le stade oral** : La relation symbiotique qui lie l'enfant au sein maternel organise autour de la fonction alimentaire le premier stade de la vie affective. Ce stade qui s'étend jusqu'au sevrage est sous la primauté de la zone érogène buccale.

— **Le stade anal** (jusqu'à 3 ans) : Au cours de ce stade, l'ambivalence (amoureuse) apparue à la fin du stade oral s'affermirait. Avec le contrôle sphinctérien s'installe un nouveau mode de relation aux adultes (le cadeau). Ce stade est appelé sadique-anal, pour en marquer la composante relationnelle : le plaisir de contrôler est complété par le désir de maîtriser, d'exercer son pouvoir non plus sur son corps propre mais aussi sur l'entourage.

— **Le stade phallique** : est caractérisé par l'éveil de la zone érogène phallique, de la curiosité sexuelle, et l'apparition de l'angoisse de castration (frustration des possibilités de recherches de plaisir selon l'école freudienne de Paris).

— **Le conflit œdipien**. A la fin du stade phallique s'installe la situation œdipienne : la petite fille s'attache à son père, cherche à déloger la mère. Le petit garçon cherche à garder la mère pour lui et considère le père comme un rival (DOLTO 38). Avec le complexe d'Oedipe culmine et s'achève la phase infantile de la vie sexuelle (WIDLOCHER 131). Il y a résolution du conflit œdipien, dans l'identification au parent du même sexe, avec le renoncement à l'établissement d'une relation sexuée privilégiée au parent de sexe opposé. L'identification des enfants aux parents est double : le sujet s'identifie au parent de même sexe affirmant la partie normalement sexuée de son caractère (identification au niveau du moi), il intériorise les exigences et les interdits d'un rival (ou d'une rivale) devant qui il doit s'incliner (identification au niveau du sur-moi). L'ambivalence subsiste toutefois lors de l'évolution de la vie affective de l'enfant.

Certains psychanalystes remettent en question la notion même de conflit œdipien, qui, pour eux, serait induit par l'attitude des adultes dans une certaine société (occidentale) (M.A. BLOCH).

En général après la résolution du conflit œdipien, l'enfant entre dans une période de latence sexuelle. Cette phase du développement de la personnalité commence vers 6 ans et s'achève à la prépuberté qui se caractérise par une maturation physiologique intense : l'image du corps change et engendre un renouveau des intérêts sexuels. Au cours de la période de latence la vie instinctuelle est ralentie et toute l'énergie de l'enfant est employée à l'acquisition des connaissances nécessaires à la lutte pour la vie, sur tous les plans. C'est à cette époque que s'ébauchent les caractéristiques sociales de l'individu (DOLTO 38).

Les psychanalyses ont fait apparaître chez les enfants en période de latence de fortes tendances au refoulement (WINNICOT 132). L'inconscient participe aux acquisitions culturelles et à la conquête du monde (DOLTO 38), tandis que le sur-moi se constitue par des mécanismes d'intégration de valeurs (exprimées par l'autorité parentale; le sur-moi est l'introjection des relations à l'autorité des parents. Il procède de la résolution du conflit œdipien et assure une prévention efficace contre les résurgences des tendances œdipiennes (WIDLOCHER 131). « C'est pendant la période de latence totale ou partielle que se constituent les forces psychiques qui, plus tard feront obstacle aux pulsions sexuelles, et telles des digues limiteront et resserreront leurs cours ». (FREUD 49). « Les sociologues semblent d'accord pour dire que le processus détournant les forces sexuelles de leur but et les employant à des buts nouveaux (sublimation) constitue l'un des facteurs les plus importants pour les acquisitions de la civilisation. Le même processus joue un rôle dans le développement individuel et ses origines remontent à la période de latence sexuelle de l'enfant ». (FREUD 49).

En se tournant vers la société l'enfant découvre de nouveaux modèles auxquels il s'identifie ; ainsi à l'idéal du moi qui se forge par l'identification aux parents vient se greffer l'idéal du moi second issu de l'identification à d'autres

modèles proposant d'autres valeurs. Il y a confrontation du premier idéal du Moi à la réalité extérieure naturelle et sociale (MENDEL 88). MALRIEU (85) note que la formation de cet idéal du Moi est la marque d'une structuration de la personnalité essentielle à la socialisation ; elle se traduit par le besoin d'imitation (voir aspect socialisation).

Cette période qui paraît calme à certains est en fait celle du remodelage de la personnalité pendant laquelle le vécu antérieur réapparaît de façon intense pour l'organisation de la vie adulte. Il s'agit d'une étape de charnière de la vie enfantine, et les manifestations d'agressivité qui la caractérisent souvent expriment le besoin d'affirmation de soi et d'insertion dans la société.

2.5. ASPECTS SOCIAUX. SOCIALISATION.

La vie sociale de l'enfant est l'un des facteurs constitutifs de sa personnalité. Isolé, le bébé ne peut devenir un être humain complet. La socialisation est un ensemble de processus par lesquels l'enfant devient un membre de sa société autonome et répondant aux attentes d'autrui. La socialisation comprend des processus psychologiques, une maturation qui permet à l'enfant de s'ouvrir à autrui, de percevoir ses messages, de l'imiter, de s'identifier à lui, et en retour de s'exprimer et de se faire comprendre. La socialisation dépend aussi des facteurs sociaux : structures de la société, institutions, dans lesquels l'enfant devra s'insérer, valeurs qu'il intègre, etc. Elle est une acculturation complexe, du fait des conflits inhérents aux structures sociales et aux systèmes de valeur.

Les théories proposées pour expliquer la socialisation et ses mécanismes diffèrent selon qu'elles partent de l'aspect psychologique ou sociologique. (Voir en particulier le tableau qu'en dresse Ph. MALRIEU (84). En fait, les comportements sociaux de l'enfant ne peuvent s'expliquer ni par la seule influence qu'exercent sur lui les milieux sociaux, ni par les seules relations interpersonnelles détachées des rapports sociaux et des éléments culturels qui les orientent. La socialisation est bien une interrelation réciproque entre l'enfant et le milieu, interrelation à laquelle souvent le groupe procure un support privilégié, comme l'a montré H. WALLON :

« Le groupe est indispensable à l'enfant, non seulement pour son apprentissage social, mais pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre. Il est mis par le groupe entre deux exigences opposées. D'une part affiliation au groupe dans son ensemble — sinon le groupe perd sa qualité de groupe. Il doit donc assimiler son cas à celui des autres participants ; il doit s'identifier au groupe dans sa totalité : individus, intérêts, aspirations. D'autre part il ne peut vraiment s'agréger au groupe qu'en entrant dans sa structure, c'est-à-dire en y prenant une place, un rôle déterminé, en se différenciant des autres, en les acceptant comme arbitres de ses exploits et de ses défaillances, bref en faisant parmi eux figure d'individu distinct qui a son honneur à lui, et dont, par suite, l'autonomie ne doit pas être méconnue ».

Les enfants que nous étudions ici participent déjà à des groupes différents. Après 6 ans, ils partagent leur temps entre leur famille, leur classe et ce troisième milieu, si divers, que nous observons dans nos études de terrains. Après 10 ou 11 ans, ce troisième milieu prend de plus en plus d'importance. Or nous savons que cette période de 6 à 14 ans est une période essentielle de la socialisation du fait de l'intense apprentissage que l'enfant effectue et qui lui apporte une nouvelle maîtrise de lui-même et de nouvelles visions du monde qui l'amènent à un remodelage de sa personnalité. D'où la nécessité de porter une attention particulière à ce troisième milieu mal contrôlé par les adultes, mais objet de découvertes et d'intérêts multiples pour l'enfant qui commence à prendre son autonomie.

Chacun des milieux de vie de l'enfant contribue à sa socialisation. Les analyser successivement peut sembler un découpage un peu artificiel. La vie sociale de chaque enfant forme un tout, mais les apports de chaque milieu différent, et les modèles qu'ils véhiculent peuvent même être contradictoires.

— La famille.

La famille représente pour l'enfant de six ans le milieu affectif et sécurisant privilégié dans la plupart des cas. Il reste très dépendant de ses parents. Vers huit ans, il commence à réclamer plus d'indépendance. Il cesse de croire à l'infaillibilité de ses parents (M.A. BLOCH 12). Il ressent alors à la fois un désir de sécurité et d'autonomie, d'expansion, de découverte du monde ; ses parents lui servent encore de modèles, mais ils ne sont plus les seuls. L'enfant a en effet de nouvelles expériences d'autres adultes, admire certains d'entre eux, qui deviennent eux aussi des modèles, il en rejette d'autres et établit des hiérarchies entre les situations et les rôles. C'est ainsi qu'il va édifier son idéal du moi par un processus « d'identification seconde ». (Cf. ci-dessous).

Parallèlement, la solidarité et la rivalité dans la fratrie lui permettent de se situer parmi ses pairs et lui donnent une expérience du groupe d'enfants.

Il cherche aussi à comprendre la parenté, et s'insère par là dans un groupe plus large. Parce qu'elle appartient elle-même à une classe sociale, à un milieu professionnel, à une culture, et qu'elle a en fonction de ces appartenances, un mode de vie et des systèmes de valeur spécifiques, la famille éduque l'enfant et le modèle de manière à faire de lui un membre de cette classe et de cette culture.

La tranche d'âge de 6 à 14 ans est celle du passage de l'état de dépendance du milieu familial à la prise d'autonomie progressive, qui s'affirme à l'adolescence. Cette recherche d'indépendance est jalonnée de luttes contre les résistances du milieu.

A la période prépubertaire, la famille est souvent déjà ressentie par l'enfant comme un poids. Il s'oppose aux cadres, aux résistances, refuse de se soumettre aux adultes. Il ne supporte plus son statut d'enfant protégé et dépendant, et c'est dans sa famille que cette situation lui pèse le plus. Il se révolte, manifeste de l'agressivité, parfois il fugue. Son geste est alors davantage orienté contre la famille ou l'entourage que contre la société, comme cela pourra être le cas plus tard.

L'enfant, par ces oppositions, affirme sa volonté d'être autonome. La vie en groupe parmi ceux de son âge lui permet cette affirmation parmi ses égaux. (FAU 43).

— L'école.

L'école fait vivre à l'enfant les grandes étapes de sa socialisation : l'entrée à l'école primaire à 6 ans et dans l'enseignement secondaire vers 11 ans. C'est elle qui regroupe les enfants en catégories d'âge, qui leur donne une place à part dans la société. L'enfant passe 165 jours par an dans cette institution qui lui offre des modèles d'adultes autres que ses parents et des possibilités de vie en groupe, avec ses pairs.

M.A. BLOCH (12) remarque que la plupart des auteurs situent entre 6-7 ans et la prépuberté « la véritable période d'insertion dans le groupe enfantin et celle où apparaît une socialisation vraiment active » (WALLON 128 et 129).

A 6 ans, lorsqu'il commence à participer régulièrement à la vie scolaire les relations de l'enfant sont encore interpersonnelles, mais il apprend à se situer peu à peu parmi les autres. Il sort de la période égocentrique et commence à détacher l'objet du sujet.

Vers 9-10 ans, la solidarité entre les élèves atteint son maximum. La vie de groupe est alors très valorisée par la découverte d'autrui comme camarade et comme coopérateur, et par le goût du travail collectif (M.A. BLOCH 12). Le changement qui s'accomplit est en rapport direct avec la métamorphose intellectuelle que vit l'enfant de cet âge (PIAGET 101). Entre 9 et 12 ans, il acquiert le

sens de la règle, des lois et à l'école l'apprentissage de la conduite de travail favorise l'activité volontaire (MALRIEU 84). C'est ensemble que les enfants découvrent le sens de la règle librement acceptée et aussi la solidarité entre eux contre le maître. Lors de la puberté, l'enfant peut avoir une réaction d'individualisme. Une forme particulière de socialisation se réalise dans la relation au maître, choisi comme modèle (MALRIEU 84), celui-ci faisant l'objet d'un transfert et d'une identification seconde (cette identification est différente de celle qui s'opère au cours du conflit œdipien et de sa résolution). L'éducateur, le pédagogue peuvent aussi être utilisés comme modèles. Ce phénomène justifie l'importance accordée à l'attitude du maître en face des élève et en face de sa situation d'éducateur.

Comme la famille, l'école oppose des cadres, des résistances contre lesquels l'enfant entre en lutte.

— **Le troisième milieu de vie de l'enfant, extra-scolaire et extra-familial.**

Ce troisième milieu de vie, malgré son importance dans la vie quotidienne de l'enfant et pour sa socialisation, est le moins étudié. Nous avons décrit les cadres spatiaux et institutionnels divers correspondant à ce troisième milieu (voir ci-dessus). Du point de vue de la vie sociale de l'enfant, ce milieu correspond aux temps et lieux où il devrait s'adonner aux activités les plus libres avec le groupe d'enfants. Or il est souvent contraignant, angoissant, source d'interdits multiples.

Les études de la vie sociale de l'enfant dans ce troisième milieu ont été effectuées selon deux grands axes : études de la socialisation dans le groupe d'enfants — études de la socialisation par les contacts directs de l'enfant avec la société globale, dans la rue ou par les moyens de communication de masse.

Le groupe s'organise à partir de 9 ou 10 ans, avec l'apparition du jeu de règle. C'est le moment où les « copains » prennent vraiment de l'importance, la période des cabanes, des explorations et aventures en bande, des secrets non communiqués aux adultes ou aux enfants qui ne font pas partie du groupe (MUCCHIELLI, 95, FAU 43).

Dans le groupe, l'enfant recherche aussi le plus grand, le meneur auquel il pourra s'identifier. Dans les institutions de loisir, un jeune animateur peut aussi jouer ce rôle.

Ensuite, la bande diminue en nombre, se réduit à quelques copains fidèles, et pour certains à l'ami unique, miroir de soi et confident qui partage les secrets.

Le groupe joue le rôle de transition entre le milieu familial et la société (R.M. de CASABIANCA 20). Lors des périodes où le jeune se heurte aux institutions qui règlent sa vie, ce groupe lui offre des occasions de s'affirmer autrement qu'en s'opposant. Dans les rares cas où un groupe réussit à s'exprimer spontanément, il peut créer un mode de vie et des relations spécifiques.

L'enfant se socialise en agissant sur son environnement et en subissant l'influence des milieux qui l'entourent. La relation enfant/société s'établit par des pratiques et par des identifications à des modèles. L'enfant subit les influences des milieux sociaux, sans qu'il s'agisse toujours d'un processus d'imprégnation (MALRIEU 85. Cf. aussi l'introduction générale de notre rapport). MALRIEU note le rôle des mass-media dans l'initiation à l'idéologie de la société globale. « Les progrès intellectuels, les conversations entre enfants, l'ouverture à des mondes lointains par la lecture et autres moyens de communication, permettent à la société d'initier l'enfant à ses savoirs et à ses valeurs ». (Voir aussi M.J. CHOMBART de LAUWE 31). Dans le processus de la socialisation, qui comporte deux mécanismes : identification et restructuration des visées et des valeurs, le troisième milieu de vie semble jouer un rôle essentiel. Dans la ville, par exemple, la

rue, les affiches, les images de la vie font découvrir à l'enfant un nouvel univers dont on a longtemps méconnu l'importance (M.J. CHOMBART DE LAUWE 32). La stimulation directe de la ville (le meilleur et le pire), avec des dangers, matériels et moraux, des équipements trop rares et souvent très marqués par les idéologies des adultes à l'égard de l'enfance, agit en profondeur sur l'enfant.

Le statut de l'enfant.

L'éducation de l'enfant et sa socialisation dépendent non seulement de ses caractéristiques propres et de celles de son milieu social, mais encore de la place qui lui est faite dans la société globale. Or, le statut de l'enfant (quotidien et juridique) est lié à la manière dont les adultes se le représentent : enfant ou futur adulte, individu à part entière ou être en développement, etc. Les études menées sur le terrain (à Paris, à la Grande Borne, près de Grenoble et en Lozère) ont toutes révélé que l'enfant n'est souvent qu'un prétexte à la réalisation envisagée, ou l'enjeu d'une action qui le dépasse, qu'il est utilisé, manipulé par les différents pouvoirs qui s'exercent à son endroit.

3. LES OCCUPATIONS. LES PRATIQUES. LES JEUX

Durant son temps libre, ou temps de loisir, l'enfant se consacre à des **occupations** diverses. Ce terme d'occupation, assez général, a été choisi dans notre grille d'observation pour bien marquer que l'étude se propose de tenir compte de toutes les activités auxquelles l'enfant se livre pendant le temps dont il dispose pour lui-même, hors de ses obligations scolaires et familiales. Les occupations sont donc toutes les manières de remplir le temps libre. Certaines deviennent des **pratiques**, c'est-à-dire des usages ou coutumes spécifiques à un milieu ou à un groupe d'enfants.

Les occupations des enfants sont en partie des **jeux**, c'est à dire des **divertissements, des activités récréatives**. La dichotomie travail/jeu est imposée par l'école, Le travail se définit par le sérieux, la productivité, le jeu par la gratuité. En fait, il faudrait faire l'analyse du champ sémantique du concept de jeu, comme le suggèrent M. C. HURTIG, M. HURTIG et M. PAILLARD dans une intéressante étude sur le jeu (67), afin d'éviter bien des malentendus dus à une distinction abusive entre ce qui est classé ou non jeu.

Pour le jeune rural, par exemple, il est difficile de dissocier la part de jeu et de travail, dans les soins à certains animaux. En revanche, un « jeu » peut devenir une occupation quasi obligatoire et non gratifiante quand il est une sorte de rituel imposé en un temps et lieu donnés par les adultes et sous leur regard.

La notion de « loisir de l'enfant » est aussi ambiguë. Le loisir est à la fois le temps où il est permis de faire ce que l'on veut et une occupation. Or cette occupation et ce temps sont conditionnés par l'environnement, les modèles proposés par les adultes, tout autant que par les désirs de l'individu enfant. La part de vie de l'enfant que nous appelons « temps libre » est donc définie au mieux par la négative, par rapport au cadre strict de l'école et des obligations familiales (temps du sommeil, des repas, des devoirs à la maison et de tâches quotidiennes diverses). La dimension contrainte/liberté devrait être prise en considération dans les futures études sur le « loisir » de l'enfant. Des enfants perçoivent en effet parfois des équipements de loisirs comme aussi contraignants que l'école. Au cours d'interviews d'enfants sur le temps libre, dans un centre aéré et dans un terrain d'aventure, plusieurs de ceux qui fréquentaient le centre l'ont assimilé à l'école (« C'est comme l'école ») à cause du manque de liberté et de possibilité de choisir ses activités « quand on veut aller à la vannerie, les monos disent « vous allez tous au bois ». (« C'est quoi les temps libres ? » in revue de l'U.F.C.V.).

Les études sur les loisirs des enfants concernent ou bien le jeu spontanément choisi, ou les distractions offertes par la société aux jeunes générations.

3.1. LE JEU DE L'ENFANT - SA SIGNIFICATION - SON OBSERVATION.

Le jeu est un vaste champ de recherches, qui n'est pas abordé uniquement à propos de l'enfant, mais aussi à propos de l'adulte, de l'animal. Il peut être analysé comme activité, comme objet (le jouet, l'objet servant au jeu), ou comme mécanisme. S'intéresser au seul jeu de l'enfant comme nous le faisons ici, ne signifie pas que nous le concevions comme une activité qui lui est spécifique, que nous envisagions une opposition entre un univers ludique de l'enfance et un monde sérieux et productif de l'adulte. Une telle discontinuité est un fait culturel comme le montre l'anthropologie (E. ERIKSON 42 ; S. MILLAR 93). Dans les sociétés où le travail est moins contraignant, l'aspect ludique n'est pas aussi spécifiquement lié à l'enfance. En revanche, dans la vie urbaine des sociétés industrielles, l'enfant ne participe pas au travail réel. En fonction de cette situation, « le jeu garde son caractère de substitut d'un travail impossible » (J. CHATEAU 28). Le jeu est l'occasion de se maîtriser soi-même et de maîtriser les choses. En agissant dans son jeu, l'enfant se rapproche de l'adulte. Le jeu est une activité sérieuse et un plaisir ainsi qu'un langage dans lequel il s'exprime d'une façon plus ou moins symbolique. Le jeu exerce une fonction cathartique nécessaire à l'équilibre de l'enfant.

Le jeu a un rôle essentiel dans la socialisation de l'enfant, qui est ainsi autorisé à tenir des rôles d'adultes, interdits dans la réalité (rôles des parents, rôle du médecin, etc.) et intègre des modèles dans cette imitation. Par le jeu, l'enfant dialogue avec le monde des adultes. En jouant en groupe avec ses pairs, il accepte les règles, apprend la discipline volontaire (voir ci-dessus l'aspect socialisation).

Certains jeux, comme la construction de cabanes, lui permettent de s'approprier un espace. J. CHATEAU voit dans cette activité et dans les inventions de langages secrets, de pays imaginaires, la fuite de l'adulte, la naissance du sentiment de la propriété et une façon de se donner une supériorité par rapport à l'adulte en possédant ainsi un monde à soi (28 et 29). C'est, nous semble-t-il, aussi une façon de s'affirmer comme sujet, comme créateur dans une société où l'enfant a peu de moyens de s'exprimer.

La psychologie, la pédagogie, la psychothérapie, la psychanalyse ont utilisé le jeu pour comprendre l'enfant, pour l'aider à apprendre, pour soigner ses troubles. Le jeu est donc un secteur de l'activité de l'enfant très étudié. Plusieurs manuels de psychologie présentent des revues de questions sur le sujet, rappellent les différentes théories, accumulent les données issues de recherches sur le développement affectif, cognitif ou social en rapport avec le jeu. La psychologie génétique et la psychanalyse apportent des observations et des interprétations que ne peuvent ignorer ceux qui s'occupent des loisirs de l'enfant. Décrire ces ouvrages dépasse l'objet de cette étude documentaire, mais nous présentons en bibliographie une liste de titres essentiels pour ceux qui voudront approfondir cette question (par ex. : Revue de question : R. DORON 39, D.E. BERLYNE 9 : Ouvrages de psychologie : S. MILLAR 93, J. CHATEAU 28 et 29, E. ZIGLER 136, Ph. MALRIEU 85, J. PIAGET 101. Ouvrages en psychanalyse, en anthropologie : S. LBOVICI et R. DIATKINE 76, E.H. ERIKSON 42, Ph. GUTTON 54, S. MILLAR 93).

Du point de vue de l'observation des jeux, plusieurs auteurs ont établi des classifications. Certains partent des grandes fonctions générales (sensorielle, motrice, intellectuelle) ou de facultés plus particulières qui sont suscitées : l'imitation, l'imagination... Mais bien des jeux peuvent mettre en œuvre plusieurs de ces facultés. PIAGET (100) propose de classer plutôt les jeux en fonction de leur degré de complexité mentale, du jeu sensorimoteur élémentaire au jeu social supérieur.

Nous avons indiqué dans la partie documentaire concernant l'enfant les jeux

correspondant aux stades de son développement et à ses besoins intellectuels, affectifs, sociaux. Devant des enfants qui jouent en milieu naturel, le chercheur a besoin d'une grille d'observation opératoire qui ne lui demande pas des notations et des interprétations trop complexes, tout en étant assez précise. Une telle grille ne peut alors se limiter au seul jeu, mais il lui faut tenir compte de l'ensemble des activités pratiquées sur une aire de jeu. La classification doit permettre de noter à la fois le contenu des activités et avec qui elles se pratiquent, c'est-à-dire décrire la participation sociale des enfants. A titre d'exemple, nous proposons la double grille utilisée par M.C. HURTIG, M. HURTIG, M. PAILLARD pour l'analyse des jeux des enfants de 4 à 6 ans (66 et 67). Une telle étude porte sur une tranche d'âge plus jeune que la nôtre et elle se déroule dans un cadre institutionnel unique : la cour de récréation de l'école. Mais la réflexion critique et la grille d'observation demeurent valables dans le contexte de notre recherche.

TABLEAU I : CLASSIFICATION DES CONTENUS DE L'ACTIVITE

O — Aucune activité manifeste.

A — Jeux d'exercice.

0. mouvements divers (promenades à 1 ou à plusieurs, mouvements sur le corps propre ; circule sans but, se vautre, tripote quelque chose, gesticule...)
1. dépense physique (courir, sauter, sautiller, glisser...)
2. prouesse (vraie poursuite, course, épreuve de force...)
3. manipulation (gratter, transvaser...)
4. exploration (recherche d'insectes, de feuilles...)
5. destruction (violences, attaque, bagarre, lancement de projectiles, démolition...)
- 5 bis désordre (taquinerie, dérision, pitrerie, faire peur, chatouilles...)
6. fabrication, construction : production fruste (pâtés, boules, trous, terre fine...)
- 6 bis construction plus élaborée avec fabulation éventuelle (dessins, châteaux, routes...)
7. coordinations complexes (chanter en dansant...)
8. exercices sensori-moteurs divers (chanter, rythmer, danser...)
9. bavardage
10. câlineries, tripotage mutuel.

B — Jeux de fiction.

1. répétition (fête du stade...)
2. reproduction
 - a — fruste d'objets, d'animaux, de personnages simples (autos, motos, train, chien, chat, Indiens, fumeurs, mort...)
 - b — de scènes de la vie courante (papa-maman, maîtresse, docteur, police...)
 - c — d'institutions (majorettes, revues...)
3. fabulation
 - a — à partir de modèles réels (scènes de pêche...)
 - b — à partir de modèles fictifs ou mythiques (loup-garou, Zorro, Thibault, Indiens...)

C — Jeux de règles.

1. à régulation stricte de type rituel (farandoles, rondes, comptines, tresse...)
2. à régulation arbitraire (marche ritualisée...)
3. « vrais » jeux de règles (chat perché, bleu-blanc-rouge...)

D — Observation.

1. regarde quelque chose ou quelqu'un de loin, vaguement
2. regarde ou écoute les autres
3. observe de façon participante (en souriant, riant, criant, en donnant des conseils ou en posant des questions...)

E — Activités non-ludiques d'aide ou d'intérêt pour autrui (examiner ou soigner une blessure, rattacher un lacet...)

F — Comportements d'approche subis ou agis.

G — Proposition de jeu ou discussion à propos d'un jeu.

TABLEAU II : NIVEAUX DE PARTICIPATION SOCIALE

I — ECHELLE DE PARTICIPATION SOCIALE DE PARTEN

Comportement inoccupé

L'enfant apparemment ne joue pas du tout, du moins au sens usuel, mais regarde ce qui a un intérêt passager. Quand il ne se passe rien, il joue avec son propre corps, monte et descend des chaises, déambule, suit le maître, ou s'assied dans un coin en regardant autour de lui.

Jeu solitaire

L'enfant joue seul et indépendamment, avec des jouets qui sont différents de ceux qui sont utilisés par les enfants qui sont dans son aire de communication. Il ne fait aucun effort pour se rapprocher ou parler aux autres enfants. Son intérêt est centré sur sa propre activité, et il la poursuit sans se préoccuper de ce que les autres sont en train de faire.

Comportement observateur

L'enfant passe la plus grande partie de son temps à regarder les autres jouer. Il parle souvent aux enfants qui jouent, pose des questions ou fait des suggestions, mais n'entre pas lui-même dans le jeu. Il est debout ou s'assied dans l'aire de communication du groupe, de façon à voir et entendre ce qui se passe. Il diffère, sur ce point, de l'enfant inoccupé, qui remarque tout ce qui se passe d'intéressant, mais n'est pas spécialement intéressé par les groupes d'enfants.

Jeu parallèle

L'enfant joue indépendamment, mais l'activité qu'il choisit l'amène naturellement parmi les autres enfants. Il joue avec des jeux similaires à ceux des autres enfants autour de lui, mais il joue comme il le veut, sans essayer d'influencer l'activité des autres. Il joue à côté plutôt qu'avec les autres.

Jeu associatif

L'enfant joue avec les autres enfants. Ils se demandent et se prêtent du matériel ; se suivent en faisant le train et les wagons ; contrôlent un peu quels enfants peuvent ou ne peuvent pas jouer dans le groupe. Tous ont une activité similaire si ce n'est identique ; il n'y a pas de division du travail ni d'organisation de l'activité. Chaque enfant agit comme il veut, sans subordonner ses intérêts à ceux du groupe.

Jeu coopératif

L'enfant joue dans un groupe qui est organisé dans le but d'une production ou dans un but compétitif ou pour représenter des situations de la vie adulte ou de groupe, ou pour jouer à des jeux formels. Le sens de l'appartenance au groupe est très marqué. Le contrôle du groupe est entre les mains d'un ou deux mem-

ores qui dirigent l'activité des autres. Le but, aussi bien que la méthode pour l'atteindre, nécessitent une division du travail, la distribution des différents rôles aux membres du groupe, et l'organisation de l'activité de telle sorte que les efforts des enfants soient complémentaires

II — ECHELONS DISTINGUES DANS CHACUNE DES SIX CATEGORIES PRECEDENTES

Inoccupé

Isolé	}	1. Totalement immobile et inactif	6	}	non isolé
		2. Jeu avec le corps propre, ou mouvements divers sur place sans but	7		
		3. Circule sans but	8		
		4. Regarde quelque chose ou quelqu'un de loin vaguement	9		
		5. Suit ou va vers maîtresse ou autre adulte, sans but particulier	10		

Solitaire

1. Isolé géographiquement
2. Proche d'autres enfants
3. Défend son terrain ou son matériel, ou présence d'un spectateur
4. Avec contacts fortuits (échange verbal, de matériel ou disputes)

Observation

Isolé	}	1. Regarde ou écoute	4	}	en groupe
		2. Participe en souriant, en riant, criant, faisant des mimiques	5		
		3. Donne conseils ou pose questions	6		

Parallèle

activité similaire ou identique	}	1. Sans communication	5	}	activité imitative
		2. Monologue	6		
		3. Regards mutuels	7		
		4. Contacts fortuits ou temporaires (dispute, échange verbal ou de matériel)	8		

Associatif

1. Tentative d'association (sollicitation pour être intégré dans un groupe associatif ; tentative de constitution d'un groupe associatif ; échec d'une suggestion d'activité associative ; refus d'association)
2. Décision sur proposition du groupe, ou dissolution de l'activité associative
3. Préparation de l'activité associative, ou dissolution de celle-ci
4. Initiative de la mise en train d'une activité associative
5. Activité associative sans échanges et sans formulation préalable du contenu (p. ex. : poursuite)

6. Activité avec échanges fonctionnels, réels ou symboliques (verbal, physique ou de matériel), sans formulation préalable du contenu
7. Activité avec formulation préalable du contenu et sans échanges
8. Activité avec formulation et avec échanges

Coopératif

1. Tentative de coopération
2. Participation à la préparation d'une activité coopérative peu élaborée (pour les critères d'élaboration, voir échelons 7, 8, 9, 10) ou dissolution
3. Participation à la préparation d'une activité coopérative élaborée, ou dissolution
4. Initiative de la mise en train d'une activité coopérative
5. Initiative de la répartition des rôles ou tâches dans le groupe, ou de la formulation des règles
6. Participation à l'activité proprement dite, peu élaborée
- 7.
8. } Participation à l'activité proprement dite élaborée
9. } Chacun des critères suivants permet d'ajouter un échelon à l'échelon 6.
10. }
 - a. activité complexe
 - b. appartenance à un groupe où les rôles sont bien différenciés
 - c. groupe composé de plus de cinq enfants
 - d. rôle dominant

Cette classification, partant de toutes les activités auxquelles des enfants se livrent durant leurs loisirs s'applique pour les aires de jeu les plus variées, plaine de jeu, square, espace naturel, quand ils n'ont pas à leur disposition de jouets, si ce n'est des jouets comme la corde à sauter ou le ballon, facilitant des activités physiques. Dans des espaces de jeux proches des habitations, les enfants apportent aussi souvent des jouets : voitures, poupées, dinettes, etc. qui deviennent prétextes à des jeux de fiction. Nous l'avons vu à propos de l'organisation des espaces de jeu pour enfants, des efforts ont été faits depuis une quinzaine d'années pour offrir dans les nouveaux terrains mis à leur disposition des possibilités diverses d'activités qui répondent aux besoins des enfants.

Le jouet a fait l'objet de plusieurs études analysant son histoire, son évolution et sa signification (voir à ce sujet la bibliographie réalisée par Monique CORE (1)).

Mais bien d'autres occupations remplissent les temps libres de l'enfant. Chez lui, il lit ou regarde la télévision. Quand des équipements existent, il pratique des sports, fréquente des centres de loisir, s'exerce au modélisme, etc. et ce genre d'activité augmente aux dépens du jeu lorsqu'il grandit.

3.2. LES DIVERSES OCCUPATIONS DES ENFANTS DURANT LEURS TEMPS LIBRES

Diverses études offrent un tableau descriptif de l'ensemble des loisirs des enfants en s'appuyant sur des enquêtes. Il n'est pas inintéressant de connaître la diversité des activités, mais étant donné les variations de temps et de nature des loisirs des enfants **en fonction de l'âge** et du **milieu socio-économique et culturel** ; ce sont les études différentielles qui apportent les résultats les plus utiles pour notre recherche.

S. MILLAR (93) compare le temps libre, les jeux et les jouets d'enfants de trois sociétés de culture très différentes : les enfants d'une population agricole du Kenya, des enfants des E.U. d'Amérique et des enfants des Rajputs, fermiers aisés de l'Inde. Les deux premiers s'opposent : les uns participent au travail des adultes, ont peu de temps libres, peu de jouets, les autres se trouvent dans la situation inverse. Le troisième groupe est intermédiaire ; le travail n'est pas pour lui une valeur, les enfants n'ont pas besoin de travailler. Le jeu n'est donc pas con-

(1) CORE (M.). 8 *Le jouet pour enfant, étude psychosociologique*. — Paris, Institut National des Techniques de Documentation, 1969.

(Rapport bibliographique sous la direction de S. MOLLO).

sidéré comme un moyen de développer les aptitudes manuelles, intellectuelles ou sociales. Ils ont donc moins de jouets, mais plus de libertés que les enfants américains, plus canalisés vers des activités de loisirs. De telles études sur lesquelles nous ne pouvons nous étendre ici montrent l'extrême variabilité du statut des enfants, et donc de leurs conditions de vie selon les cultures.

Au sein d'une même société, il est aussi intéressant de comparer les activités des enfants selon les classes sociales. R. SEGUIN (117) a réalisé au Brésil une enquête auprès de parents d'enfants de l'école primaire de différents milieux socio-culturels. Etant donné qu'elle n'a pas été menée en France les activités ne peuvent être comparées à la situation des écoliers français. Mais ses conclusions nous concernent :

« Il nous a été possible de vérifier que suivant l'intensité, favorable ou non, des conditions du milieu, l'enfant a des jeux, des distractions, des activités de détente, qui favorisent ou non sa maturation psychique, intellectuelle et facilitent l'apprentissage de ses aptitudes mentales. Cette facilitation se réalise en fonction des possibilités économiques et culturelles offertes à l'enfant, et nous pouvons dire, qu'en partie, il forme son caractère et se prépare à la vie adulte suivant le type d'activités de loisirs dont il dispose. D'une façon générale, on peut affirmer que les enfants des classes sociales favorisées ont à leur disposition des activités plus stimulantes pour les aptitudes perceptivo-intellectuelles, que le champ de leurs expériences du monde physique et social est plus étendu, plus ouvert, et que leurs énergies affectives sont mieux contrôlées, mieux canalisées en vue d'activités de sublimation. Par contre, les enfants des niveaux socio-culturels les plus défavorisés ne disposent souvent que d'activités physiques spontanées lesquelles développent les aptitudes physiques et motrices et préparent à la lutte pour la vie, mais ne stimulent pas suffisamment les aptitudes intellectuelles »

R.M. de CASABIANCA attribue aussi une grande importance au milieu : niveau socio-économique et culturel des familles, habitat, fratrie, quartier. Elle choisit une méthode d'observation des enfants et d'enquêtes auprès des parents, des moniteurs et des enfants (20). Elle précise les différentes occupations des enfants durant leur temps libre, mais elle observe les enfants essentiellement dans le cadre des institutions catholiques de loisirs — patronages et louveteaux. Dans un travail antérieur, elle avait étudié la vie des enfants dans un vieux quartier de Paris (Notre-Dame de Lorette) pour lesquels se posait un grave problème de loisirs, puisqu'ils manquaient d'espace de jeux, de contact avec les éléments naturels et logeaient dans des immeubles vétustes et exigüs (19).

Quelques recherches françaises partent d'études sur l'ensemble des loisirs des enfants interrogés directement, et regroupés d'après leur âge, et le milieu socio-professionnel de leur famille. La préoccupation centrale de notre recherche ayant été de décrire les pratiques des enfants dans différentes situations, et de comprendre à travers la signification de ces pratiques, leurs problèmes, leurs intérêts et leurs désirs, nous considérons ces études comme un apport important. F. WINNYKAMEN, avec N. PHILIPPE, puis avec E.H. RIARD, a analysé la nature et l'évolution des loisirs en fonction de l'âge et du milieu socio-professionnel des parents des filles et des garçons d'âge scolaire (109). Les auteurs ont déterminé douze catégories de loisirs : la télévision, le cinéma, la lecture de livres, la lecture d'illustrés, le sport, la peinture et le dessin, la musique, les jeux à l'école, les jeux hors de l'école, les promenades, l'appartenance à un groupe organisé, les activités manuelles (modelage, maquette, couture). L'enquête a porté sur deux groupes d'âge : 7 ans et 13 ans. Les premiers ont été interrogés grâce à une méthode d'entretiens semi-directifs, les seconds à l'aide d'un questionnaire collectif. L'échantillon comportait 80 filles et 80 garçons de chaque tranche d'âge appartenant par

moitié au milieu ouvrier, et par moitié à des familles de cadres et de professions libérales. Les enfants étaient choisis dans plusieurs quartiers de Paris et de sa banlieue, dans des écoles primaires et des lycées.

Les résultats de cette étude mettent en évidence l'importance du milieu socio-professionnel pour les loisirs des enfants. Aux deux âges les catégories de loisirs qui favorisent le développement intellectuel et social sont prépondérants dans le milieu aisé. Les différences s'accroissent avec l'âge. Quantitatives au début, elles deviennent qualitatives par la suite. Les enfants de milieu ouvrier ont des activités de jeu qui se prolongent aux dépens d'activités culturelles. Ils ont moins accès à la lecture de livres, à la pratique d'un instrument de musique. Certaines activités sont trop coûteuses pour eux, et ils sont moins stimulés culturellement par leur famille.

Ces résultats et ceux de l'enquête effectuée par SEGUIN convergent. Les enfants des classes dominantes ont plus de facilité à accéder à la culture dominante dans une société donnée ; le développement, la socialisation de l'enfant et ses chances de réussite s'en ressentent. Il serait intéressant d'obtenir les résultats d'une enquête similaire pour le milieu rural, dont la culture semble aussi de plus en plus marginalisée dans la société française.

Une autre étude sur les loisirs de jeunes Parisiens a été effectuée par F. CANONNE, S. TOMKIEVICZ et J. DUCHE (17). Elle a l'avantage d'aborder la définition personnelle des loisirs chez les jeunes. Elle porte sur des lycéens de 3^e choisis dans soixante lycées de la région parisienne (une classe par lycée). Les jeunes interrogés forment un échantillon de 1924 filles et garçons de 13 à 17 ans appartenant à des familles de milieux socio-professionnels variés. 75 % des élèves interrogés ont 14 ou 15 ans. Les trois auteurs ont repris les points concernant le loisir dans une enquête sur les conditions de vie et la fatigue des écoliers français*. La représentation du loisir était cernée par la question semi-ouverte : « Quelle est votre définition des loisirs ? » Les autres ont pu regrouper les réponses selon sept catégories : liberté, oubli du travail, délassement, distraction, éducation, activités, hobbies. Les quatre premières catégories, exprimant l'opposition au travail, à la contrainte de l'école, sont de beaucoup les plus fréquentes. Le contenu des loisirs est assez varié, mais les réponses mélangent des dimensions de lieu, de contenu d'activité, et de taille du groupe concerné. Par exemple, on trouve à la fois des rubriques comme : télévision, écoute de disques, loisirs en famille, activités de groupe, etc. Une question sur les souhaits des jeunes a malheureusement été mal comprise, ce qui montre les difficultés d'une telle enquête extensive auprès de jeunes.

En ce qui concerne l'enfant rural, les recherches restent rares et sont anciennes. M. T. MAURETTE et H. GRATIOT-ALPHANDERY (87) ont réalisé dans 12 villages de Seine et Marne, en 1951 et 52, une expérience qui conjugait la recherche et l'animation. Un groupe de chercheurs a apporté un ensemble d'éléments culturels : livres, films, expositions, musique, marionnettes, au moyen de tournées mensuelles, faites à l'aide d'une camionnette qui a circulé pendant deux années scolaires. Les chercheurs ont observé les goûts des enfants et recherché les bénéfices qu'ils avaient pu tirer de l'expérience. Ils ont tenté de cerner leurs attitudes et leurs intérêts nouveaux. Ils ont surtout mis au point une méthode de stimulation culturelle intéressante, visant à compenser l'isolement et le manque d'informations des petits ruraux, qui ont été constatés à diverses reprises. Nous avons déjà noté ces faits en citant l'enquête de L. REKACEVICZ et de B. BAUMOND (107) à propos du cadre temporel (ci-dessus), et notre recherche sur les villages de la Lozère (ci-dessous) les confirmera pour la période contemporaine.

* DEBRE (R.) et DOURDY (M.) *La fatigue des écoliers français*. Paris, I.P.N. 1962.

3.3. OCCUPATIONS DURANT LE TEMPS LIBRE ET L'INADAPTATION SOCIALE.

La prise de conscience d'un malajustement entre l'enfant et la société est souvent partie de problèmes posés par l'absence de place pensée pour les enfants dans leur troisième milieu de vie. Une telle inadaptation entre l'enfant et la société est une source de conflits et risque d'engendrer des troubles du comportement chez certains. Le temps libre est l'occasion pour les grands enfants et les adolescents de se regrouper en bandes pour le meilleur et pour le pire. Les circonstances dans lesquelles se déroulent leurs loisirs les conduisent parfois à la délinquance (J. LAUNAY 75).

Du point de vue de la pathologie, les loisirs et, plus largement, les occupations durant le temps libre peuvent être abordés selon plusieurs aspects : en tant que causes pathogènes — en tant que révélateurs de troubles — en tant que moyens de traitement.

Les psychiatres et psychologues cliniciens utilisent le jeu et diverses activités dans les psychothérapies des enfants (S. LEBOVICI 77). Cet intérêt leur est spécifique, mais leurs préoccupations les amènent aussi à réfléchir sur les problèmes de la prévention, en s'associant à des représentants des sciences humaines et à des travailleurs sociaux, comme aussi à participer à l'organisation des équipes et des clubs de prévention (J.L. LANG 72).

Le loisir apparaît comme pathogène soit, comme nous l'avons vu, par son manque, par les mauvaises conditions dans lesquelles il se déroule, soit dans son contenu. Le premier point résulte du statut de l'enfant. Il faut aussi critiquer la rupture entre le monde de l'école et le monde des loisirs, et tout un aspect du mode de vie des enfants que nous présentons dans nos études de terrain.

Le contenu des activités a été aussi incriminé comme cause de délinquance, et en particulier la lecture d'illustrés et l'assistance à des films qui présentent des scènes de violence, de vol, de racisme. Ces activités, fréquentes chez les jeunes délinquants, les aident à passer à l'acte, leur proposent des modèles. Mais les causes de la délinquance sont à rechercher dans l'histoire personnelle de l'enfant et dans sa situation familiale et sociale (Cf. A. GLUCKSMANN 51 ; B. ZAZZO 134). Une telle facilitation n'est pas sans poser des problèmes pour les enfants qui se trouvent dans des situations dangereuses. Les moyens de communication de masse pour les enfants reflètent en partie les structures sociales, et en partie les désirs et fantasmes de la société qu'ils imposent aux jeunes générations (M.J. CHOMBART DE LAUWE 131).

Nous ne pouvons ici qu'évoquer les diverses activités des enfants, sans pouvoir analyser les avantages et les inconvénients des unes et des autres, ainsi que les aspects multiples de chacune d'elles. Il existe divers travaux sur ce sujet, qui dépassent le champ de notre analyse.

CONCLUSIONS

L'ensemble des études auxquelles nous nous sommes référés nous a apporté les bases indispensables à la recherche pour la plupart des points de notre grille d'observation. La recherche, étayée par les données présentées dans l'analyse documentaire, peut progresser efficacement. Nous avons pu constater de nombreuses lacunes, en particulier en ce qui concerne la vie quotidienne de l'enfant, soit dans sa totalité, soit dans le troisième milieu de vie. La nécessité de mise en rapport des données relatives au milieu et des données relatives aux enfants s'imposerait. L'étude des enfants dans leurs milieux de vie réels, analysés en tenant compte non seulement d'un critère socio-économique ou d'un critère d'habitat,

mais d'une série de dimensions socio-économiques, culturelles et du cadre de vie, n'a été entreprise qu'exceptionnellement.

La recherche sur les quatre terrains que nous allons présenter a permis de mettre au point une première approche de ce type, encore trop rapide et très imparfaite. Elle devrait être poursuivie et approfondie, mais, nous l'espérons, elle permettra d'ouvrir le champ d'une anthropologie de l'enfant dans la société française.

BIBLIOGRAPHIE

1. ABERNETHY (W.D.). L'animateur de terrains pour l'Aventure. **Education et Développement** N° 53, déc. 69, pp. 42-46.
2. AIMOT (J.). **Problèmes actuels des grands ensembles**. CEDER/CNAF, doc. ronéo.
3. ANCELIN (J.), MARIOT (E.) et al. **Les centres aérés des CAF. De la garderie d'été au Centre permanent de loisirs**. Paris, CNAF, 1973, 233 p.
4. **Architecture-Mouvement-Continuité**. N° 26, 1972. Voir surtout :
 - Espaces de jeu dans la ville. Group. Ludic. Simun KOSZEL, David RODITI, Xavier de la SALLE.
 - Les espaces sauvages. F. FICHET-POITREY.
5. Architecture d'Aujourd'hui. L'Architecture et l'enfance, in **Architecture d'Aujourd'hui** N° 154, 1971 (N° spécial).
6. **Assises Nationales pour une enfance heureuse**. Paris, Union des Femmes Françaises, 1966, 239 p.
7. ASSOCIATION POUR LA DEMOCRATIE ET L'EDUCATION LOCALE ET SOCIALE (ADELS). **Les équipements socio-éducatifs pour les enfants**, N° 86/87, 1968. Et en particulier R. DUBOIS, P. de ROSA et R. ROCHER.
8. BACHELARD (G.). **Poétique de l'Espace**. Paris, P.U.F., 1967, 214 p.
9. BERLYNE (D.E.). Lauther, humour and play in LINDZEY (G.), ARONSON (E.) - **The handbook of social psychology** vol. 3. Cambridge, Addison-Wesley, 1969, pp. 795-852.
10. BERNARD (M.). Politique gaulliste des sports. In **Sport, culture et répression**. Paris, Maspéro, 1968, pp. 99-113. (N° spécial Partisans, N°43. Juil. Sept. 1968).
11. BERNOT (L.), BLANCHARD (R.). **Nouvelle, un village français**. Paris, Institut d'Ethnologie, 1953, 447 p.
12. BLOCH (M.A.). Le développement affectif et moral. In GRATIOT-ALPHANDERY (H.) et ZAZZO. **Traité de Psychologie de l'enfant** Tome 4. Développement affectif et moral. Paris, P.U.F., 1970, 204 p.
13. BLYTHE (R.). **Mémoires d'un village anglais**. Paris, Plon, 1972, (Terre humaine).
14. BORIS (J.). Des enfants conçoivent et réalisent leur habitat. In **Cahiers Sandoz** N° 19, mai 1971, p. 27-52.
15. BORIS (J.), DENNER (A.) et al. **Les conditions d'habitat favorables au développement harmonieux de l'enfant**. Fascicule de l'étude de l'évolution du vécu de l'habitat scolaire et familial chez l'enfant de 4 à 14 ans. Paris, R.A.U.C., juin 1970« 114 p. (doc. ronéo).
16. BRESARD (M.) et CHABERT (C.). Enquête sur l'alimentation et le genre de vie de groupes d'écoliers de l'enseignement primaire à Marseille. **Bulletin de l'I.n.s.e.r.m.t.** 24, n° 2, 1969, pp. 291-442
17. CANONNE (F.), TOMKIEWIZ (S.) et DUCHE (J.). Etude d'une population de lycéens et de ses attitudes face aux loisirs in **Bulletin i.n.s.e.r.m.t.** 25, 3, 1970, pp. 331-421.
18. CANONNE (F.). Rôle des pouvoirs publics et des organisations intéressées in : bull. de l'U.M.O.S.E.A., 1973 ; 10, 35, pp. 42-46.
19. CASABIANCA (R.M. de). **Enfants sans air. Etude sociologique des enfants d'un quartier urbain**. Paris, Fleurus, 1959, 372 p.
20. CASABIANCA (R.M. de). **Sociabilité et loisirs chez l'enfant**. Neuchâtel, Delachaux, 1968, 286 p.

21. CENTRE D'ETHNOLOGIE SOCIALE ET DE PSYCHOLOGIE. **Famille et Habitation**, par CHOMBART DE LAUWE (P.), CHOMBART DE LAUWE (M.J.) et al. Paris, C.N.R.S. 1959-60, 2 vol., 221 p. et 365 p. (Travaux du Centre d'Ethnologie sociale).
22. CENTRE D'ETUDES DES GROUPES SOCIAUX (C.E.G.S.). **Logement et Vie familiale**. T.I. Etude sociologique de quartiers nouveaux. Montrouge, 1965, pp. 143-196.
23. CENTRE D'ETUDES, DE RECHERCHES ET DE FORMATION INSTITUTIONNELLES (C.E.R.F.I.) Généalogie du capital. Ch. Les équipements du pouvoir. In **Recherches** 13, 1973 (N° spécial).
24. CENTRE INTERNATIONAL DE L'ENFANCE. **Séminaire international sur l'enfant dans la cité**. 1970. Paris, C.I.E., 1971 (Collection de doc. ronéo). Voir surtout :
 - BORIS (J.) Contrainte et liberté. Rapports sociaux dans le foyer familial.
 - CHOMBART (M.J.) Intervention au Séminaire L'enfant dans la cité.
 - DANANCHER (A.) L'espace urbain vu par l'enfant.
 - DANANCHER (A.) Terrains de jeux et de sports.
 - GAMBS. LAUTIER (E.) La représentation de la ville chez l'enfant.
 - PEREGO (D.) Centres de loisirs, terrains de jeux et de sports
 - SANDELS (S.) L'enfant âgé de 10 à 12 ans et les rues des villes.
25. CENTRE INTERNATIONAL DE L'ENFANCE (C.I.E.). **Séminaire sur la prévention de l'inadaptation sociale des enfants dans les grandes villes**. Paris, C.I.E., 1961.
26. CERTEAU (M. de). L'entreprise culturelle ; la culture dans la société. **Orientations** N° 47, 1973, pp. 25-45.
27. CHALENDAR (J. de). **Vers un nouvel aménagement de l'année**. Paris, Documentation française, 1970, 128 p.
28. CHATEAU (J.). **Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline**. Introduction à la pédagogie. Paris, VRIN, 1946, 483 p.
29. CHATEAU (J.). **L'enfant et le jeu**. Paris, Scarabée, 1950, 185 p.
30. CHOMBART DE LAUWE (M.J.). **Psychopathologie de l'enfant inadapté**, - Paris, éd. du C.N.R.S., rééd. 1973, 275 p.
31. CHOMBART DE LAUWE (M.J.). Image de soi et images culturelles de l'enfant. In **Psychologie française**, XVII 3/4, 1971, pp. 185-198.
32. CHOMBART DE LAUWE (M.J.) The child and the city, in **Science, Man and his environment**. Proceedings of the fourth international conference science and society. Herceg-Novoi (Yugoslavie) 1971 - Belgrade, Science and Society Association, 1971, pp. 72-77.
33. CHOMBART DE LAUWE (P.H.). Ethnologie de l'espace humain. In **De l'espace corporel à l'espace écologique**. Symposium de l'Ass. de psychologie scientifique de langue française. Paris, P.U.F., 1974, pp. 233-241.
34. CHOMBART DE LAUWE (P.H.). **Pour une sociologie des aspirations**. Paris. Denoël, 1969, pp. 117-224.
35. CHOMBART DE LAUWE (P.H.). **Des hommes et des villes**. Paris, Payot, 1970, pp. 101-207.
36. CORTEZ (F.). **Enfant. famille et société urbaine**. Paris, P.U.F., 1964, 208 p.
37. DENNER (A.), DANA (J.). **L'environnement de l'enfant**, Paris, Seuil, 1973, 187 p.
38. DOLTO (F.). **Psychanalyse et pédiatrie. Les grandes notions de la psychanalyse**. Paris, Seuil, 1971, 284 p.
39. DORON (R.). Le jeu chez l'enfant. In GRATIOT-ALPHANDERY (H.) et ZAZZO (R.). **Traité de psychologie de l'enfant**. T.3. Enfance animale, enfance humaine. pp. 57-129, Paris, P.U.F., 1972.
40. DROUET (J.). Le centre éducatif et culturel du val d'Yerres : succès, échec ou étape ? **Orientations** N°47, 1973, pp. 101-110.

41. **Enfants libres d'Evolène**. Lausanne, Ed. Rougemont, 1974, 298 p.
42. ERIKSON (E.H.) **Enfance et société**. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959, 286 p. (Actualités pédagogiques).
43. FAU (R.). **Les groupes d'enfants et d'adolescents**. Paris, P.U.F., 1952, 140 p. (Paideia).
44. FERAL (P.). Le ramassage scolaire, *Cahiers pédagogiques*, n° 56, 1965, pp. 52-53.
45. FONTANET (J.), COMITI (J.). Des centres de loisirs sans hébergement aux centres de loisirs associés aux écoles. **Union fr. Centre Vacances Loisirs**. - 1973, 106, 29-32.
46. FONTAINE (H.). Trajets et ramassages scolaires. **Enfance** n° 1/2/3, 1965, pp. 285-297.
47. FRANÇOIS (P.). Introduction au problème de l'animation. In **Education et Développement** n° 53, 1969, pp. 36-58 (n° sp : Terrains de jeu avec ou sans animateurs).
48. FRANCS ET FRANCHES CAMARADES. Les loisirs de l'enfant dans la cité. Journées d'étude des F.F.C. **Informations sociales**. 19^e année, n° 4, 1965, 115 p. et particulièrement :
 - CHOMBART DE LAUWE (M.J.) L'enfant et ses besoins dans la cité moderne (pp. 6-19)
 - ROCHER (R.) Les plaines de jeux, les maisons de l'enfance (pp. 56-76).
 - DANANCHER (A.) Le centre aéré (pp. 76-107).
49. FREUD (S.). **Trois essais sur la théorie de la sexualité**. Paris, Gallimard, 1962, 189 p.
50. FRIEDMAN (G.). **Sept études sur l'homme et la technique**. Paris, Gonthier, 1966, 214 p.
51. GLUCKSMANN (A.). Rapport sur les recherches concernant les effets sur la jeunesse des scènes de violence au cinéma et à la télévision, in - **Communications** 7, 1966, pp. 74-119.
52. GUIGOU (J.) et al. L'analyse institutionnelle et la formation permanente 1. Le mouvement institutionnaliste. **Pour**. 32, 1973, 111 p.
53. GUILHEM (J.). Une journée d'étude sur le ramassage scolaire. **L'Education Nationale**, 3, 1963, pp. 10-11.
54. GUTTON (P.). **Le jeu chez l'enfant, essai psychanalytique**. Paris, Larousse, 1973, 184 p.
55. GUTTON (P.) et GUTTON (N.). La représentation du plan de l'appartement chez l'enfant. In **Revue de Neuropsychiatrie infantile** T. 13, n° 1-2, 1965, pp. 122-132.
56. HAGNAUER (Y.). Les loisirs et les jeunes. **Cahiers pédagogiques** n° 40, 1963, pp. 18-27.
57. HALL (E.T.). **La dimension cachée**. Paris, Seuil, 1966, 254 p. (intentions).
58. HAMELINE (D.). La créativité. Fortune d'un concept ou concept de Fortune, in **Orientations**, 47, 1973, pp.3-23.
59. HARNACK (G.A. Von). **Nervöse Verhaltensstörungen beim Schulkind**. - Stuttgart, S.N. 1958.
60. HASSOUM (J.). **Entre la mort et la famille, l'espace-crèche**. Paris, Maspéro 1973, 93 p. (Textes à l'appui).
61. HAZEMAN (R.H.). **Aspects sociaux de l'habitat et santé publique**. SL nd 38 p.
62. HICTER (M.). L'extra-scolaire et la mutation de l'école. **Education et Développement**, 1973, n° 85, pp. 13-31.
63. HOGGART (R.). **La culture du pauvre**. Paris, Ed. de Minuit, 1970, 420 p., (le sens commun).
64. HOLE (V.). Le jeu des enfants dans les ensembles résidentiels. In **Cahiers du centre scientifique et technique du bâtiment (C.S.T.B.)**, Cahier 746, n° 85, 1967, pp. 8-36.

65. HUMM (R.). La journée de l'écolier. **Cahiers pédagogiques**. n° 5-6, 1965, pp. 48-50.
66. HURTIG (M.C. et M.), LAFERRIERE (M.H.J.), PAILLARD (M.). Jeux et activités des enfants de 4 à 6 ans dans la cour de récréation II. Les contenus des activités et leurs associations avec les niveaux de participation sociale. **Enfance**, 4, 1971, pp. 432-518.
67. HURTIG (M.C.), HURTIG (M.), PAILLARD (M.). Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation I. Formes sociales et activités. **Enfance**, 1, 1971, pp. 79-143.
68. HOUDEVILLE (L.). **Pour une civilisation de l'habitat**. Paris, Ed. ouvrières, 1969, 416 p.
69. **Jeugd en woonmilieu**. Rotterdam, vitgrave bouwcentrum, 1966, 123 p. (publ. N° 11 van de stichting ruimte voor de jeugd).
70. KOMOROWSKA (J.). La télévision dans la vie des enfants. **Enfance**, 2/3, 1964, pp. 85-240. (N° spécial).
71. LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT. Trav. coll. sous la direction de R. ZAZZO. **Des garçons de 6 à 12 ans**. Paris, P.U.F., 1969, 373 p. (Croissance de l'enfant genèse de l'homme, I).
72. LANG (J.L.). Les clubs et équipes de prévention. Journées régionales sur la prévention de l'inadaptation infantile et juvénile. **Revue de Neuro-Psychiatrie infantile**, 1958, 6, N° 1-2, pp. 3-7.
73. LANG (J.L.). Organisation des loisirs et prévention curative. **Revue de Neuro-Psychiatrie infantile**, 1959, N° 12-13, pp. 599-604.
74. LANNEAU (G.) et MALRIEU (Ph.). Enquête sur l'Education rurale. **Enfance**, 4, 1957, pp. 465-482.
75. LAUNAY (J.). L'enfant et les loisirs. **Sauvegarde de l'enfance**, N° 5-6, 1965, pp. 404-419.
76. LBOVICI (S.) et DIATKINE (R.). Fonction et signification du jeu chez l'enfant, in **La Psychiatrie de l'enfant**. V. 1. 1962, pp. 207-253
77. LBOVICI (S.). Le psychiâtre et les loisirs de l'enfant et de l'adolescent, - **Sauvegarde de l'enfance**, N° 5-6, 1965, pp. 397-403.
78. LE MEN (J.). **L'espace figuratif et les structures de la personnalité**, Paris, P.U.F., 1966, pp. 13 à 28.
79. LE MEN (J.). Le Moi, l'Autre et la symbolique spatiale, in **Les études philosophiques**, N° 3, 1971, pp. 335-342.
80. LEPINE (P.). Une animation dans un grand ensemble. **Le groupe familial**, N° 62, 1974, pp. 35-45.
81. LEROY (C.) et al. **L'appropriation de l'espace par les objets**. Paris, R.A.U.C., 1970, 81 p. (doc. ronéo).
82. LEROY (C.) et al. **Représentation de l'espace architectural**. Paris. R.A.U.C., 1970, 113 p. (doc. ronéo).
83. **Mal och innehåll i parkleken**. Stockholm, parklektutredningen (plus), 1972, 173 p.
84. MALRIEU (Ph. et S.). La socialisation, in GRATIOT-ALPHANDERY (H.) et ZAZZO (R.). **Traité de Psychologie de l'enfant**. T. 5. La formation de la personnalité, Paris, P.U.F., 1973, p. 400.
85. MALRIEU (Ph.). **La construction de l'imaginaire**. Bruxelles, Dessart, 1967, 246 p.
86. MARTIN (Ch.). **Vie quotidienne de l'enfant**, Paris, Institut national des techniques de documentation, 1974, 40 p. (rapport bibliographique sous la direction de M.J. Chombart de Lauwe).
87. MAURETTE (M.T.) GRATIOT-ALPHANDERY (H.) et al. **Loisirs et formation culturelle de l'enfant rural**. Paris, P.U.F., 1956, 345 p.
88. MENDEL (G.) **La crise de générations**. Etude sociopsychanalytique. Paris, Payot, 1969, 180 p. (petite bibliothèque).

89. MENDEL (G.) et VOGT (C.) **Le Manifeste éducatif**. Paris, Payot, 1973, 307 p. (petite bibliothèque).
90. MENDRAS (H.). **Sociologie de la campagne française**. Paris, P.U.F., 1959, 124 p. (Que sais-je ?).
91. MICHAUD (G.N.). Analyse Institutionnelle et Pédagogie. (Documents critiques et cliniques). **Recherches**, 1969, 144 p. (N° spécial).
92. MIKHALEVITCH (A.). La jeunesse rurale est-elle défavorisée ? Société post-industrielle, situation d'acculturation et handicap. **Orientations**, essais et réalisations en éducation, tome 13, N° 46, 1973, pp. 97-112.
93. MILLAR (S.) **La Psychologie du jeu**. Paris, Payot, 1968, 310 p. (petite bibliothèque).
94. MOSCOVICI (M.). Personnalité de l'enfant et milieu rural, in **Etudes rurales**, - Tome I, 1961, pp. 57-69.
95. MUCCHIELLI (R.). **La personnalité de l'enfant**. Paris, les éditions sociales françaises, 1963, 195 p.
96. MUCCHIELLI (R.). **Comment ils deviennent délinquants**. Genèse et développement de la socialisation et de la dissociabilité. Paris, éd. sociales françaises, 1965, 234 p.
97. NEIL (A.S.) **Libres enfants de Summerhill**. Paris, Maspero, 1970, 323 p.
98. PALMADE (J.) LUGASSY (F.), COUCHART (J.). **Contribution à une psychosociologie de l'espace urbain. La dialectique du logement et de son environnement. Etude exploratoire**. Paris, M.E.L., 1970, 254 p. (Publications de Recherches urbaines).
99. PHILIPPE (N.) et WINNYKAMEN (F.). La nature et l'évolution des loisirs chez des filles d'âge scolaire, in **Bull. de Psychologie** 279-280. XXIII 1969-70, N° 1-3, pp. 92-102.
100. PIAGET (J.). **La formation du symbole chez l'enfant**. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1945, 310 p.
101. PIAGET (J.). **La construction du réel chez l'enfant**. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963, 342 p.
102. PIAGET (J.). **Six études de psychologie**. Genève, Gonthier, 1964, 188 p. (Médiations).
103. PIAGET (J.) et INHELDER (B.). **La représentation de l'espace chez l'enfant**. Paris, P.U.F. 1948, 583 p. (Bibliothèque de philosophie contemporaine).
104. Les problèmes des petites vacances, in **Loisirs-Jeunes**, N° 533, 1965, pp. 2-4.
105. RAUCOURT (A. de). **L'enfant et l'habitat**. Paris, Institut national des techniques de documentation, 1972 (Rapport bibliographique sous la dir. de M.J. Chombart de Lauwe).
106. REGNAULD (M.). **L'image de la ville chez l'enfant**. Paris, 1969, 52 p. (doc. ronéo) Mémoire de l'Institut d'Urbanisme de Paris.
107. REKACEWICZ (L.) et BAUMOND (B.). Que font les enfants le jeudi ? in - **Educateurs**, N° 89, 1959, pp. 89-223.
108. REUHLIN (M.). **Les facteurs socio-économiques du développement cognitif. In Milieu et développement**, Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, Lille, 1970 - Paris, P.U.F., 1972, pp. 259-316.
109. RIARD (H.) et WINNYKAMEN (F.). Nature et évolution des loisirs en fonction de l'âge et du milieu familial chez les garçons d'âge scolaire, in **Bulletin de Psychologie**, N° 281, 4/5, 1969/70, pp. 221-229.
110. RIBAUT (G.). Le dessin de la Maison chez l'enfant, in **Revue de Neuro-Psychiatrie infantile**. XIII N° 1-2, 1965, pp. 83-100.
111. ROLAND (O.). Ecole ouverte, Ecole de Demain in **Education et développement**, N° 53 (N° spécial) 1969, pp. 30-34.
112. SADOUM (K.) SCHMIDT (V.) et al. **Boutiques d'enfants de Berlin**. Paris, Maspero, 1972, 192 p. (Textes à l'appui).

113. SALINES (M.). **Pédagogie et Education**. Paris, Mouton, 1972, 466 p. (Le savoir historique 3).
114. SAUNIER (F.). **L'enfant et ses droits**. Paris, Ed. Fleurus, 1970, 216 p. (Psychologie et Education).
115. SCHILDER (P.). **L'Image du corps**. Paris, Gallimard, 1968, 330 p. (Connaissance de l'inconscient).
116. Secrétariat d'Etat auprès du Ministre de l'Education Nationale chargé de la Jeunesse et des sports. **Carnets d'adresses. Jeunesse, Sports et Loisirs**. Paris, Service de Presse du Secrétariat d'Etat, 1974, 284 p.
117. SEGUIN (R.). Activités de loisir et développement des aptitudes de l'enfant suivant le milieu socio-culturel. **Enfance**, 1, 1961, pp. 77-87.
118. SMIRNOFF (V.). **La psychanalyse de l'enfant**. Paris, P.U.F., 1966, 297 p.
119. STICH-EISENBEIS (S.). **L'environnement et sa représentation chez l'enfant**. Paris, Institut d'environnement, 1971 (Mémoire non publié).
120. SUTTON-SMITH (B.) Game Involvement in Adults, in **Journal of Social Psychology**. 60, 1963.
121. TABARD (N.). La fréquentation des équipements et des services collectifs. **Bulletin C.A.F.**, 1-2, 1974, PP. 48-50.
122. THOMINE-DESMAZURES (M.). Famille rurale et socialisation, in **Compte-rendu du colloque organisé par le Centre National des expositions et concours agricoles (C.E.N.E.C.A.)**. Paris, 1968, 8 p.
123. TOHNSEN (E.J.). **L'Enfant et la ville**. Paris, Centre de Recherche d'urbanisme (C.R.U.), 1965, 78 p. (Mémoire ronéo.).
124. TOMKIEWICZ (S.). **Le développement biologique de l'enfant**. Paris, P.U.F. 1968, 239 p. (le psychologue n° 29).
125. UNION FRANÇAISE DES CENTRES DE VACANCES ET DE LOISIRS (U.F.C.V.). Terrain pour l'aventure. **Revue de l'U.F.C.V. N° 113, 1974**.
126. VAN DER MEERSCH (E.). **Nouveaux rythmes scolaires. Pédagogie; N° 3, 1972**, pp. 267-278.
127. WALLON (H.). **L'évolution psychologique de l'enfant**. Paris, A. Colin, 1941, 224 p.
128. WALLON (H.). **Les origines de la pensée chez l'enfant**. Paris, P.U.F., 1947, 2 vol.
129. WALLON (H.). Psychologie et éducation de l'enfance, **Enfance**, N° 3/4, 1959 (N° spécial).
130. WHITING (B.B.). **Six cultures : Studies of child rearing**. New-York, John Wiley, 1963.
131. WIDLOCHER (D.). **Le psychodrame chez l'enfant**. Paris, P.U.F., 1970, 159 p.
132. WINNICOTT (D.W.). **Processus de maturation chez l'enfant**. Développement affectif et environnement. Paris, Payot, 1970, 261 p. (Coll. Science de l'homme).
133. WRIGHT (H.F.). Urban space as seen by the child, in **Courrier du Centre international de l'enfance**. 5, 1971, pp. 485-495.
134. ZAZZO (B.). Le cinéma, in **Enfance**, 5, 1957, pp. 589-594. **Compte-rendu des journées de la santé mentale, 1957**.
135. ZEMPLINI (A.). Milieu africain et développement, in **Milieu et développement : Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française**, Lille, 1970 - Paris, P.U.F., 1972, pp. 151-218.
136. ZIGLER (E.), CHILD (I.L.). Socialisation, in LINDZEY (G.), ARONSON (E.) Ed. - **The handbook of social psychology**, vol. 3, Cambridge, Addison-Wesley, 1969, PP. 450-589.

II

Les études sur le terrain

- A — LA GRANDE BORNE - GRIGNY
- B — LA VILLENEUVE de GRENOBLE
- C — LE TERRAIN D'AVENTURE
de la RUE St PAUL - PARIS IV^e
- D — LES VILLAGES de LOZERE

A

LA GRANDE BORNE

A

GRIGNY

LA GRANDE BORNE

1 - DONNEES RELATIVES A L'ENVIRONNEMENT ET AU MILIEU SOCIAL :

A 25 km au sud de Paris, au lieu-dit « La Grande Borne » à Grigny (Essonne) l'occasion a été donnée à l'architecte Emile Aillaud et à son équipe de construire une ville qui lui permettait d'appliquer ses conceptions architecturales et urbanistiques : en changeant l'environnement, il pensait changer le mode de vie des futurs habitants et leur apporter le bonheur.

1.1. CADRE GENERAL

1.1.1. Historique de la ville.

C'est dans le cadre de la croissance de la banlieue parisienne et de l'organisation des 14 communes composant la ville nouvelle d'Evry, que prend forme, en juin 1963, le projet de construction de la Grande Borne. L'O.P.H.L.M. (Office public d'habitations à loyers modérés), promoteur, désigne E. Aillaud comme architecte.

En août 1967 l'entreprise Bouygues commence les travaux qui sont achevés en 1971, date d'arrivée des premiers occupants.

Dès le début des projets, il n'y a aucun accord entre l'idéologie de l'architecte et les conceptions des différents services chargés de la gestion de la ville (logement de la population, équipements collectifs...); les points de désaccord sont nombreux entre l'administration (O.P.H.L.M.) et la municipalité de Grigny. En effet, la commune de Grigny (qui regroupe l'Ancien Grigny, Grigny II et la Grande Borne) avait prévu la construction de quelques centaines d'H.L.M. La Ville de Paris, s'emparant du projet, impose un programme de 3700 logements ! Tant et si bien qu'en 1972, la commune constitue un dossier de Z.A.C. (Zone à aménagement concerté) pour bénéficier des subventions et des emprunts qui lui permettraient de faire face au financement du programme complet d'équipement correspondant à ces logements qu'elle n'avait pas prévus. Ces subventions sont calculées sur la base de financement de 1963, et très vite, la municipalité constate l'impossibilité de boucler son budget, d'autant plus qu'elle doit supporter des charges très lourdes, tant au niveau de l'entretien que du fonctionnement de ces équipements.

Le déficit budgétaire est croissant et la situation est tendue entre la mairie (communiste) et l'O.P.H.L.M. ; ceci explique bien des difficultés dans les relations entre les différents secteurs, soit qu'ils dépendent de la mairie, soit qu'ils dépendent de l'O.P.H.L.M.

1.1.2. L'espace : le cadre spatial

La ville est un triangle de 90 hectares, limité par 3 frontières rigoureuses : une voie à grande circulation, la station de radio de Grigny et l'autoroute A 6 qui la sépare de la commune de Grigny (notamment de la mairie).

L'espace prévu par habitant (50 m²) est relativement important en raison de la faible hauteur des bâtiments (4 étages maximum), des nombreux espaces verts et des terrains de jeux.

Au point de vue architectural, c'est la philosophie d'E. Aillaud que l'on retrouve à travers le dédale des rues et des places, la forme sinueuse des bâtiments, et la municipalité des couleurs (40 teintes ont été utilisées). « Ce n'est pas une question de forme mais de poésie, de mystère, une ville semblable à un labyrinthe. Un lieu où il y a des recoins et des places, où la vie privée peut se développer loin de la notion de collectivité qui est une chose avilissante » (E. Aillaud). L'espace est symbolique, il représente toute une culture dont l'habitant ignore la signification. C'est une œuvre d'art à laquelle ont participé des peintres, des sculpteurs... elle est parsemée d'objets insolites, d'animaux énormes, d'instruments à mesurer le temps, de sculptures.

La ville comprend 7 quartiers bien différents :

— trois quartiers sont composés de bâtiments à façades cintrées revêtues de pâte de verre nuancée : LE LABYRINTHE - le MERIDIEN - la PEUPLERAIE.

— trois autres, faits de bâtiments droits sont recouverts de carreaux de grès cérame fortement colorés : les RADARS - les TIROIRS (les Enclos) et la VILLE-HAUTE.

— Enfin un quartier de maisons-patios sur un seul niveau : la VILLE-BASSE, qui est également recouverte de pâte de verre.

Tous les parkings ont été regroupés à la périphérie de la ville et la circulation est interdite aux voitures, sauf en cas de chargement ou de déchargement.

1.1.3. Cadre socio-économique

La population : — en 1967 la commune de Grigny comptait 2.900 habitants,
— en 1974 l'ensemble Grigny + Grigny II + la Grande Borne atteint 35.000 habitants (pour la Grande Borne seule : 18.000).

La population relogée à la Grande Borne est assez défavorisée, partie issue de 3 bidonvilles de la région parisienne, partie expulsée d'autres H.L.M. ou de logements vétustes.

Le nombre d'enfants est d'environ 8.000, les familles de 3 à 4 enfants sont les plus nombreuses, car la proportion de logements F 4, F 5 est élevée : 29 % sont des F 4 et 33,8 % des F 5 (voir logements).

L'âge moyen du chef de famille est de 37 ans.

La majorité des enfants se situe entre 6 et 12 ans (au moins 50 %).

En revanche il y a très peu de jeunes de 18 à 22 ans.

Les professions : 65 % ouvriers
25 % employés + techniciens
1 % professions libérales
4 % commerçants
5 % retraités.

L'activité de la mère de famille atteint presque 30 %, bien qu'il n'y ait pratiquement pas de débouchés locaux. Les femmes trouvent des emplois dans les grands super-marchés de Vitry-Grigny dans lesquels elles travaillent souvent tard le soir.

Le lieu de travail des pères est généralement assez éloigné de la Grande Borne qui n'offre que peu de possibilités d'emplois.

Les transports sont assurés uniquement par une compagnie privée d'autocars. Ils relient la Grande Borne à la Porte d'Italie mais sont très onéreux et très longs. Depuis le mois de février 1974, la gare de Grigny est ouverte et un ser-

vice régulier de trains est assuré. Il faut toutefois changer à Juvisy et la gare est à 1/2 heure de marche à pied de la Grande Borne au minimum. En conséquence, les transports représentent pour les familles une part importante de leur budget et de leur temps (en moyenne trois heures par jour).

Les logements :		nombre	surface moyenne (m2)
Répartition des logements par type			
Habitation à loyer modéré (H.L.M.)		3479	
- 2 pièces - cuisine	321		
- 3 pièces - cuisine	790		
- 4 pièces - cuisine	1473		
- 5 pièces - cuisine	895		95,00
Immeubles à loyer normal (I.L.N.)		206	
- 5 pièces - cuisine	70		
- 6 pièces - cuisine	136		
			109,25

TOTAL 3685

(notice technique par Afthon AZAIS) in « LA GRANDE BORNE »
Ville d'E. AILLAUD, Alain DEVY, Gérald GASSIOT-TALABOT).

Ces appartements sont confortables. Mais, parachutées à la Grande Borne, et venant de logements vétustes dont la plupart du temps elles étaient expulsées après saisie du mobilier, les familles n'ont pu céder à la tentation du crédit pour s'installer. Une assistante sociale explique à ce sujet qu'ici, encore plus qu'ailleurs, le confort se paie cher ; pour rester au niveau de bien-être correspondant à l'appartement, les familles se sont lancées dans des frais d'installation parfois considérables, eu égard à leur revenu, mais qui pouvaient être envisagés grâce au crédit et au travail de la femme. En fait, rapidement, beaucoup de femmes n'ont pas pu continuer de travailler, laissant un seul revenu pour assumer les charges croissantes. Le loyer de base n'est pas très élevé mais les charges et le chauffage + eau chaude viennent parfois doubler le loyer. Depuis 1970 le chauffage, qui est aux mains d'un organisme privé, a augmenté de 100 %.

Les retards dans le paiement des traites et des loyers s'accroissent et aboutissent aux saisies : saisies conservatoires puis exécutoires (un chiffre de 400 expulsions est avancé pour l'année 1973) ; L'O.P.H.L.M. se heurte souvent à l'indifférence des gens qui ne comprennent pas comment ils ont pu en arriver là. La vie matérielle est difficile mais également la vie sociale. L. Bonnafé parle du « Malaise à vivre » (1) et on entend souvent dire qu'à la Grande Borne c'est « la misère moderne » résultat d'une société qui engendre la course à la consommation.

Les travailleurs sociaux éprouvent des difficultés à venir en aide aux familles, lorsqu'ils observent des petits retards ils tentent d'aider celles-ci à s'organiser pour faire face.

1.1.4. Les équipements socio-culturels

— les équipements sociaux spécifiques à la Grande Borne.

Dans les m2 sociaux, Place aux herbes, sont implantés divers services

— service social de secteur :

- une assistante sociale fonctionnaire de l'office d'H.L.M.

(1) L. BONNAFÉ. - *La nouvelle critique Architecture, urbanisme, malaise à vivre* (mai 1974).

- trois assistantes sociales C.A.F.
- + une qui est sur Grigny II mais règle les questions d'Allocations
- une assistante sociale spécialisée pour les cas de longue maladie.
- *services sociaux spécialisés :*
- service psychiatrique infantile. Centre de Guidance. Pour les adultes permanence à Juvisy.
- service de prévention. Service d'action éducative en milieu familial; signale à l'aide sociale de Corbeil (dont il dépend) les familles dans lesquelles des jeunes sont en danger.
- *une halte garderie*
- *un système de crèche à domicile*
- *un centre de P.M.I - Pas de dispensaire.*
- **les équipements scolaires** situés à la périphérie de la ville se composent (voir équipements spécifiques à l'enfant) d'un C.E.S. - de sept groupes scolaires (primaire et maternelle).
- **les équipements administratifs**
 - Les bureaux de Poste ouverts Place aux Herbes depuis 1972
 - La Banque : une succursale de la Société Générale (Place aux Herbes) (La mairie, dans l'ancienne ville de Grigny, ne dispose d'aucune permanence à la Grande Borne).
- **les équipements destinés au commerce**
Il existe deux centres :
 - Celui de la Ville Haute très vivante est le centre commercial principal. On y trouve l'unique café et l'unique bureau de tabac.
 - Celui de la place du Damier, de l'autre côté de la ville, est composé de quelques magasins seulement. Les habitants vont très souvent faire leurs achats dans les grandes surfaces avoisinantes (EUROMARCHE - G.E.M. - INNO).
- **les équipements culturels** (socio-éducatifs) - voir équipements spécifiques aux enfants -
 - Un Foyer a été prévu par l'O.P.H.L.M. dans les m2 sociaux, Place aux herbes : Foyer cité jardin. Il s'adresse aux jeunes de 6 à 18/20 ans. Actuellement il est fermé à cause de la suppression des subventions.
 - Une Maison des Jeunes et de la Culture fonctionne à Grigny, elle possède une antenne place du Damier.
 - Un Centre de loisirs qui dépend de Grigny (mairie) fonctionne pendant les vacances scolaires dans une école.
 - Une bibliothèque du Club culturel (Place aux Herbes)
 - Pour les familles portugaises « Logement et Promotion sociale », dans la cité de transit, propose à la fois aux parents et aux enfants un foyer d'accueil et des activités très variées.
 - Aux patios, la halte reçoit des jeunes et leurs parents pour des activités variées dans les m2 sociaux, Place de l'Erable.
- **les équipements sportifs**
 - Trois terrains de sport + un terrain omnisport
 - Un gymnase
 - Une piscine.
- **ceux qui manquent :**
 - Un cinéma
 - Des foyers où les gens puissent se rencontrer
 - Une mairie
 - Une église
 - Un marché

1.2. CADRE SPECIFIQUE A L'ENFANT

E. AILLAUD a voulu faire une ville pour l'enfant à partir de l'image qu'il a de lui, on a pu la dégager des différents textes et interviews où il en parle.

Image de l'enfant -

« Ce que je voudrais donner aux enfants, car, sans doute pour les adultes c'est trop tard, c'est la possibilité d'accéder à l'individualité en goûtant à la solitude... Ces enfants pourront faire des adultes différents » (E. AILLAUD - l'Express) (1).

A la Grande Borne E. AILLAUD a cherché à offrir à l'enfant des conditions d'existence particulières en inventant un milieu qui se substituerait au milieu familial. « Il faudrait soustraire l'enfant à son milieu familial ». L'image de l'enfant s'articule autour de deux oppositions majeures : adulte/enfant, foule/individu.

E. AILLAUD s'est inspiré de BACHELARD : (« On donnerait à l'enfant une vie profonde, si on lui donnait un repli, un coin, ». Il faut donc favoriser les possibilités de solitude, de fuite) mais aussi de RILKE chez qui il reprend l'idée des enfants tristes et heureux « c'est ça, l'enfance, cette apparente tristesse qui est le bonheur. Il faudrait faire des villes mélancoliques, l'ennui est l'élément le plus profond de l'existence » (E. AILLAUD l'Express) (1).

Ainsi à la Grande Borne, il a prévu des coins, des recoins, des espaces spécifiquement pour l'enfant.

« L'autre jour il y avait là-bas un petit garçon de 12 ans, accroupi par terre, qui disposait des soldats de plomb dans les rainures des collines pavées de la place des Balances. Il pouvait jouer seul, dans la rue, et promener sa petite idée dans des chemins creux. Il n'était pas obligé de se retrouver avec cinquante enfants entre les quatre frontières d'un terrain de jeu. Je me suis dit « voilà celui pour qui la ville est faite » (E. AILLAUD - l'Express) (1).

C'est d'un enfant mythisé dont il parle, opposé, à l'adulte qui est mauvais qui ne comprend rien à l'enfant. L'enfant ne peut qu'être heureux à parcourir ce labyrinthe, ces dédales, ces coins et recoins qui sont le résultat du rêve de l'inconscient qui est d'être replié. « C'est le thème naturel, le thème mental, psychique ».

E. AILLAUD commente les divers lieux, par rapport aux enfants.

Nulle part il n'a cherché à favoriser les regroupements d'enfants : les collectivités lui font peur : « Une maison de jeunes avec un moniteur pour leur apprendre à se distraire ? j'en trouve le principe effrayant ». Mais si les enfants le désirent ils peuvent se retrouver à quelques-uns sur les places mais attention car dans les groupes d'enfants c'est toujours « le plus méchant qui commande, ordonne ».

1.2.1. Le cadre spatial :

Toutes les places ayant été prévues pour « un enfant : le prince de cette ville : nous les reprenons avec leurs caractéristiques : (commentées par E. AILLAUD in « La Grande Borne à Grigny » ville d'E. AILLAUD) (2) On peut distinguer plusieurs grands types :

— celles qui sont véritablement des lieux pour le jeu :

Dans le labyrinthe :

- l'œuf « un personnage gigantesque, Encelade ou Gulliver, y est ensablé, seuls sont apparents la tête dans laquelle on monte et par les yeux de laquelle on

(1) E. AILLAUD L'Express n° 1118 11-17 déc. 1972.

(2) A. DEVY. G. GASSIOT TALABOT. - La Grande Borne, ville d'E. Aillaud. Hachette 1972 Paris, p. 184.

se penche, les mains, le genou et le pied : sur ces membres comme sur des rochers, les enfants escaladent, glissent et sautent ».

- **le ménisque** : « un bassin pour patauger domine une cuvette de sol posé qui ne sert à rien, qu'à s'y asseoir au hasard ».

- **La balance** : « une nappe de pavés se soulève comme le « clapot » en forme de mamelon. Les enfants y font de la bicyclette « au péril de leur vie ».

- **l'ellipse** : des gradins, formant théâtre autour de la place, attendent un spectacle - ou le composent. Les grands espaces intérieurs des courbes du labyrinthe sont traités en prairie naturelle dont l'herbe vient au ras des maisons. Dans ces espaces, des aires de jeux composent des situations.

- **Le marigot et l'étang de sable** sont des étendues de sable, bordées d'un quai et qui contiennent des rochers et des hippopotames de béton, on peut les traverser « à pied sec » sur des gués formés de bornes en allant à l'école, et au marché, et en revenant. Le toboggan est d'habitude une inconvenance que l'on fait aux enfants (ils ne sont en général d'aucun intérêt). Ils « servent » ici à descendre rapidement d'un rocher, d'une tour, d'une colline. Chaque jeu est prolongé mentalement en « situation ». Un banc sur l'herbe...

- **La montagne** - Longue colline faite des terrassements des bâtiments, dont l'un des pilons porte une redoute crénelée que l'on peut prendre d'assaut, et l'autre des terrasses avec une poterne qui peut être défendue.

- **les villages** - des regroupements de cellules basses, sans toit, autour d'une placette devaient former des villages d'enfants, une pyramide, des bancs leur donnant un sens urbain.

— **le serpent de mer** : (Dans le quartier des RADARS) - sculpture enfouie dans le sable et dont le corps sert de toboggan. Situé du côté des patios le quartier du Ravin est coupé de la Grande Borne par la route.

Entre ce quartier et les patios une aire de jeux originale est proposée aux enfants avec des arbres, un pont suspendu en bois et du sable.

- *celles où l'on trouve des instruments pour mesurer le temps :*

Dans le Labyrinthe :

— **l'Astrolabe** : place circulaire pavée et concave. Porte en son centre un obélisque de marbre noir qui déplace son ombre sur un cadran dallé indiquant l'heure.

Dans le Méridien :

« L'enfant peut se figurer qu'il peut aller ailleurs dans une direction précise » Il y a également un obélisque de marbre noir qui marque l'heure sur des sièges de béton.

— **les solstices** avec un obélisque et deux bancs. Le décorateur a écrit dessus toute l'histoire de ce que cela peut être, c'est aussi poétique et ennuyeux qu'une leçon de choses.

On retrouve également ces objets de mesure dans les patios.

E. AILLAUD y voit un aspect pédagogique « Ce n'est pas indifférent pour certains enfants de voir des choses aussi considérables, de les avoir sous la main ». La Grande Borne est semée d'objets démesurés sur lesquels les enfants grimpent parfois :

- un énorme pot de fleurs sur la place de l'Ellipse
- des fruits énormes et très colorés en mosaïque posés à même le sol, sur l'herbe
- des pigeons aussi grands que des maisons
- des animaux grandeur nature marquent l'entrée de chaque école.

Les façades des maisons sont décorées de personnages (Rimbaud, Kafka), de paysages, de fleurs, d'animaux.

Tous ces objets sont beaux mais ils sont figés.

1.2.2. Les institutions spécifiques à l'enfance :

— les équipements scolaires

A la Grande Borne les écoles « ces déserts pour le cœur » (Aillaud) sont distribuées à la périphérie. Elles disparaissent ainsi à la vue à l'heure du jeu et ne soumettent plus la ville entière au rythme horaire de leurs récréations bruyantes. « Certains enfants auront la chance de mettre huit minutes au lieu de quatre pour aller à l'école étant donné que la culture c'est cela. C'est la vie, le chemin, plutôt que l'orthographe ».

— le C.E.S. Jean Vilar

Il peut recevoir 1200 enfants. Actuellement des bâtiments préfabriqués ont été ajoutés pour 300 élèves. C'est le seul C.E.S. pour l'ensemble de Grigny. Une section d'éducation spécialisée accueille 80 élèves venant des classes de perfectionnement. Elle est axée sur la formation professionnelle à des métiers manuels. En dehors de cette section qui peut préparer à un métier, aucun lycée, ni lycée technique, ni centre de formation n'a été prévu après la classe de 3^e où s'arrête la scolarité au C.E.S.

- les écoles maternelles et primaires spécifiques à la Grande Borne : Le Minotaure et le Centaure sont uniquement des écoles maternelles. Les autres groupes scolaires comprennent des classes primaires et des classes maternelles.

- l'ELAN : rue Dédale - 11 classes mixtes : 329 enfants

- le BELIER : rue Dédale - 17 classes mixtes : 465 enfants

A l'école du Bélier : 51 enfants ne sont pas francophones (enfants étrangers ne parlant pas le français, ou qui le parlent mais ne le lisent pas).

23 enfants sont scolarisés en classes spéciales (perfectionnement-transition).

- l'AUTRUCHE : 17 classes mixtes : 505 enfants

28 enfants sont en classe de perfectionnement

- les MOUETTES : rue des Petits-pas. Ce groupe scolaire n'avait pas été prévu, il a été construit après coup. Lors de la mise en service des autres groupes scolaires il manquait 20 classes, l'inspecteur d'académie n'avait pas pu donner son avis lors des projets.

17 classes mixtes : 462 enfants

16 enfants sont en classe de perfectionnement.

Une psychologue y reçoit les enfants.

- le CERF : 12 classes mixtes : 354 enfants

15 enfants sont en classe de perfectionnement.

- le BUFFLE : rue de la Grande Borne

17 classes mixtes : 460 enfants

15 enfants sont en classe de perfectionnement.

Parallèlement à une trentaine de groupes scolaires en France l'école du Buffle vit actuellement une expérience pédagogique par groupes de niveau. Elle dispose également d'un poste de psychologue scolaire.

Dans les autres groupes scolaires c'est la pédagogie traditionnelle en vigueur qui est appliquée.

Comme l'espérait l'architecte l'école est complètement coupée du reste de la vie, des autres institutions de la Grande Borne.

Alors que le C.E.S. de la Grande Borne reçoit des enfants de Grigny ; au niveau du primaire, une centaine d'enfants de la Grande Borne sont scolarisés à Viry-Châtillon.

En effet quelques logements (361 sur 3.978) dépendent de la commune de Viry-Chatillon et de Fleury-Mérogis. Les effectifs des classes de Viry sont déjà très importants et des pourparlers sont engagés entre les maires des deux communes pour que ces logements reviennent à la commune de Grigny et que les enfants soient scolarisés à Grigny.

L'inspection académique dont dépend la Grande Borne est responsable également de Viry et de Grigny mais non de Grigny II, ce qui coupe encore à ce niveau une commune si difficile à regrouper.

A la Grande Borne les écoles sont belles, tous les trouvent belles mais elles sont fragiles, le plafond est en polyester, il est bas, et les enfants sont tentés de le toucher en grim pant sur les meubles.

1.2.3. Les équipements et institutions socio-culturels, leurs principes.

Si au niveau de l'espace extérieur la place de l'enfant a été prévue (même parfois au détriment de l'adulte) en ce qui concerne les locaux, très peu d'espace a été réservé aux activités des enfants à l'intérieur.

E. AILLAUD est opposé aux regroupements, à la collectivité, il pense que l'enfant les subit. « A deux, à trois, à quatre, on peut avoir des affinités électives. Et ce sont des choix qu'il faut faire, non subir des collectivités. Se retrouver à quinze, c'est s'empêcher d'avoir toute vie personnelle. La maison de jeunes, d'ailleurs, il y en aura une à la Grande Borne, puisqu'il le faut c'est presque pire que l'usine. Parce que ces moments de joie, de détente, d'expansion vont se trouver dévoyés par une structure - ... on peut emmener un camarade chez soi » (E. AILLAUD à l'Express).(1)

Il n'avait pas pensé que lorsque les parents travaillent loin l'enfant reste seul. Cette Maison des Jeunes est en fait un local prévu par l'O.P.H.L.M. dans les m2 sociaux 14. place aux Herbes et confiée aux foyers cités jardins - association gérée par l'O.P.H.L.M. pour l'animation dans les grands ensembles.

— Les foyers cités jardins :

Les foyers cités jardins installés dans les m2 sociaux ont fonctionné entre 1971 et juin 74, avec des subventions de l'O.P.H.L.M. (portant sur 0 8 % des loyers) et du conseil général de l'Essonne. En raison des difficultés budgétaires le foyer s'est vu refuser les subventions qui lui étaient généralement accordées par le conseil général de l'Essonne. L'O.P.H.L.M. ne peut assurer seul la totalité des subventions, les locaux ne sont plus occupés par les foyers cités jardins depuis le mois de juin.

250 jeunes étaient inscrits aux activités du foyer.

Pour ceux de 5 à 12-13 ans les activités proposées étaient du type ateliers : peinture, expression, plâtre... l'animatrice qui en avait la charge a été mutée à Orly lors du début des difficultés.

Depuis décembre 1973 les plus jeunes ne sont plus accueillis aux F.C.J. Pour les plus âgés, jusqu'à 18/20 ans, l'animateur responsable du foyer propose des activités plus libres et la possibilité de « sortir de la Grande Borne » dès qu'une occasion se présente : cinéma - ballades - randonnées.

Les foyers étaient ouverts aux jeunes le soir, le mercredi, le samedi et le dimanche lorsque des activités étaient prévues.

Les jeunes disposaient donc d'un endroit où ils pouvaient se retrouver, parler avec les animateurs...

En dehors de ces activités les F.C.J. organisaient pour les enfants, mais aussi pour les parents qui le désiraient des cours de danse et de karaté. Les professeurs se sont organisés en association pour continuer les cours dans les locaux et c'est actuellement la seule activité proposée, une ou deux heures par semaine (assurances et cours sont payés par les participants) Aux patios, une association fonctionne également dans les m2 sociaux :

La Halte place de l'Erable.

Installée dans un petit local (100 m2) la Halte a ouvert en avril 1973. Elle

(1) E. AILLAUD. L'Express n° 1118 11-17 déc. 1972.

s'adresse à tous les âges et peut accueillir les familles entières en proposant des activités différentes. Durant l'année 1973 il y avait environ 250 jeunes (de 3 à 20 ans) inscrits. Lorsqu'elle ne disposait d'aucune subvention la Halte demandait une participation aux frais de 2.-Frs par enfant à chaque séance plus l'inscription de 13.-Frs par an et l'assurance de 5.-Frs par mois.

Les responsables : un jeune couple bénévole.

Tout comme les animateurs « des adolescents qui ont été sensibilisés au problème des jeunes qui n'ont aucun encadrement et qui ne font rien ». Ils sont une vingtaine.

Les activités proposées :

L'après-midi la Halte ouvre à 16 ou 17 heures. Une soirée est réservée au cinéma pour les jeunes, une autre pour les adultes.

On y voit des films anciens. La participation est nombreuse.

Un atelier de peinture fonctionne également en fin d'après-midi une fois par semaine avec une vingtaine de jeunes.

Le mercredi, matin et après-midi : toutes les activités sont possibles : activités manuelles, danse, marionnettes, théâtre, baby-foot.

Le samedi soir des fêtes sont organisées : « des surboum » les jeunes se retrouvent et peuvent même dîner ensemble.

Le dimanche, un groupe d'adolescents s'initie à la technique du film (à la Grande Borne).

La Halte reçoit exclusivement des jeunes des patios (milieu plutôt aisé) et des jeunes du Ravin (milieu très modeste). Il y a davantage de garçons. Les jeunes du quartier du Ravin ne peuvent pas payer les cotisations. Pour l'année 1974 la Halte a obtenu une subvention « club de prévention » mais il ne semble pas qu'elle fonctionne comme telle.

La Maison des jeunes et de la culture de Grigny ne dispose que d'un petit bureau dans l'ancienne mairie. La construction des bâtiments prévus a dû être arrêtée faute de crédits. Elle s'adresse aux jeunes de la commune (Grigny, Grigny II et Grande Borne) à partir de 14 ans, mais accepte les plus jeunes. Elle est trop éloignée pour que les jeunes de la Grande Borne puissent participer régulièrement aux activités qu'elle propose.

Dans les m2 sociaux, place du Damier, la M.J.C. propose un atelier de mosaïque, de peinture et de dessin aux enfants, le mercredi, certains soirs de la semaine et le samedi avec les adultes qui le désirent. La M.J.C. organise pour les jeunes de la Grande Borne des fêtes en plein air, avec la participation de toutes les associations (bal costumé, concours de patins à roulettes, fêtes de la St. Jean...)

Dans la cité de transit : l'Association logement et promotion sociale organise une animation au foyer : square des 3 chemins. Le foyer accueille les jeunes Portugais et leurs familles et leur apporte une aide efficace pour les divers problèmes qui se posent à eux (cours de langue - permanence d'une assistante sociale... difficultés d'emploi...) 110 enfants sont inscrits. Une quarantaine participent régulièrement aux activités proposées : peinture, mosaïque, cinéma, mobiles, ping-pong... Ils appartiennent aux 83 familles de la cité de transit, pour la plupart portugaises (presque toutes relogées du bidonville de Massy).

4 animateurs, eux-mêmes Portugais sont à la disposition des familles presque en permanence. Les jeunes viennent le soir, le mercredi, le samedi. Le dimanche des bals, des sorties en autocars sont organisées. Les enfants de la Grande Borne se joignent facilement à eux. Le foyer est très ouvert. Actuellement le directeur du foyer et plusieurs animateurs sont repartis au Portugal, à la suite du changement de régime.

Les mouvements de Jeunes :

- Les Pionniers :

Le mouvement, issu du parti communiste a pour but non pas « d'amuser les enfants, mais de leur faire prendre conscience des problèmes du monde et des moyens de changer notre société » (1). Une centaine d'enfants y sont inscrits (carte d'adhérent). Ils sont répartis par groupes d'âges : de 6 à 8 ans : petits, de 8 à 9/10 ans : moyens, ensuite les grands. L'encadrement est assuré par un jeune couple et des moniteurs. Ce qui est insuffisant mais le recrutement est difficile et on leur demande beaucoup. Les moniteurs ont un rôle auprès des parents. Les convocations sont portées à domicile, ce qui permet de connaître le milieu dans lequel l'enfant vit et ses difficultés. Les parents sont souvent invités à participer aux activités, aux fêtes organisées par le groupe. La participation aux frais (matériel - sorties) est minime pour les enfants (d'où vente de croissants, fêtes, pour récolter de quoi payer les sorties). Les pionniers utilisent un local à l'école des Mouettes le mercredi, pour des activités variées. Ils retrouvent d'autres jeunes de la Grande Borne lors des rencontres sportives organisées par les différentes associations. Le dimanche lorsqu'ils en ont les moyens « ils sortent de la Grande Borne ».

— Il existe également une **troupe de Scouts Intégristes** : aspect traditionnel du scoutisme catholique, elle ne regroupe qu'un petit nombre de garçons.

Les autres activités en dehors de l'école :

— **le catéchisme** : Il n'y a pas encore d'église à la Grande Borne mais un relais paroissial derrière le gymnase du Méridien. Les activités du catéchisme se sont développées dès le début. 500 enfants y sont inscrits.

Des réunions ont lieu régulièrement. Ce sont les mères de famille qui les assument. Les responsables cherchent à faire prendre conscience aux jeunes de leur environnement. Un groupe de filles en classe de 5^e a réalisé un montage avec diapositives sur une ville. C'est l'histoire d'une petite fille de six ans et de ses activités à la Grande Borne.

Les activités sportives

La Grande Borne compte plusieurs associations sportives proposant des possibilités très variées. La principale étant l'U.S.G. (Union sportive de Grigny). Les majorettes répètent tous les mardis soirs et défilent dans les grandes occasions. Leur activité dépend de la mairie.

Les activités musicales

La mairie propose également des cours de musique mais ils n'occupent les jeunes que quelques heures par semaine.

Les animations de quartier

Il existe un quartier de la Grande Borne où un genre d'animation sauvage, animation de rue, se crée. Ce sont des parents qui l'organisent bénévolement. Deux garages à bicyclettes servent de local. Les jeunes ont réalisé un théâtre de marionnettes pendant l'hiver. Le nombre des participants est variable. Aucune participation matérielle ne leur est demandée.

Le Centre de loisirs primaire (anciennement appelé Centre aéré)

Le centre de loisirs primaire peut recevoir jusqu'à 300 enfants des écoles primaires (de 6 à 14 ans) pendant les vacances scolaires, dans une école de la Grande Borne. Il ne peut fonctionner le soir ou le mercredi car aucun local n'a été prévu à cet effet lors de la construction de la ville.

(1) C'est ainsi que les responsables définissent leur mouvement.

Il semble que ce type de centre réponde à une demande des parents. Lorsque la mère travaille, en période de vacances scolaires, les enfants sont pris en charge « en toute sécurité » de 8 h du matin à 17 h le soir, dans l'école ou à l'extérieur dans la mesure des possibilités de sorties (excursions en car...).

Les enfants sont regroupés par tranches d'âges :

- les petits de 6 à 8 ans,
- les moyens de 10 à 12 ans,
- les grands de 12 à 14 ans.

et encadrés par un moniteur pour 12 à 15 enfants.

Le Centre dépend de la mairie où sont prises les inscriptions. Chaque enfant a une carte qu'il remet le matin à son moniteur.

La mairie gère le budget, paye les moniteurs, organise les repas.

L'équipe responsable se compose d'un couple directeur et d'une vingtaine de moniteurs, ce nombre étant fonction du nombre d'enfants.

Les activités proposées aux enfants sont extrêmement variées et dépendent du choix des enfants avec leurs moniteurs.

Elles vont d'ateliers style mosaïque, pyrogravure, peinture aux activités extérieures : jeux de pistes dans la Grande Borne, randonnées, excursions en autocars (Fontainebleau ..).

On retrouve sans cesse le souci d'organiser à tous les niveaux (activités des enfants - des moniteurs ..). L'idée générale est de faire des enfants qui passent par le Centre des adultes responsables qui referont la Société.

Temps de fonctionnement des principales associations ouvertes à tous les jeunes (1)

Après cette énumération, des équipements sont destinés à la fois aux enfants et aux adultes. Le lecteur sera peut-être surpris que nous insistions sur le manque de structures d'accueil pour les jeunes dans la tranche d'âge qui nous intéresse.

En fait, les différentes associations qui reçoivent les enfants ne le peuvent qu'à certaines heures, ce qui laisse souvent les jeunes très seuls : dès six ans, on les voit jouer dehors la clé autour du cou.

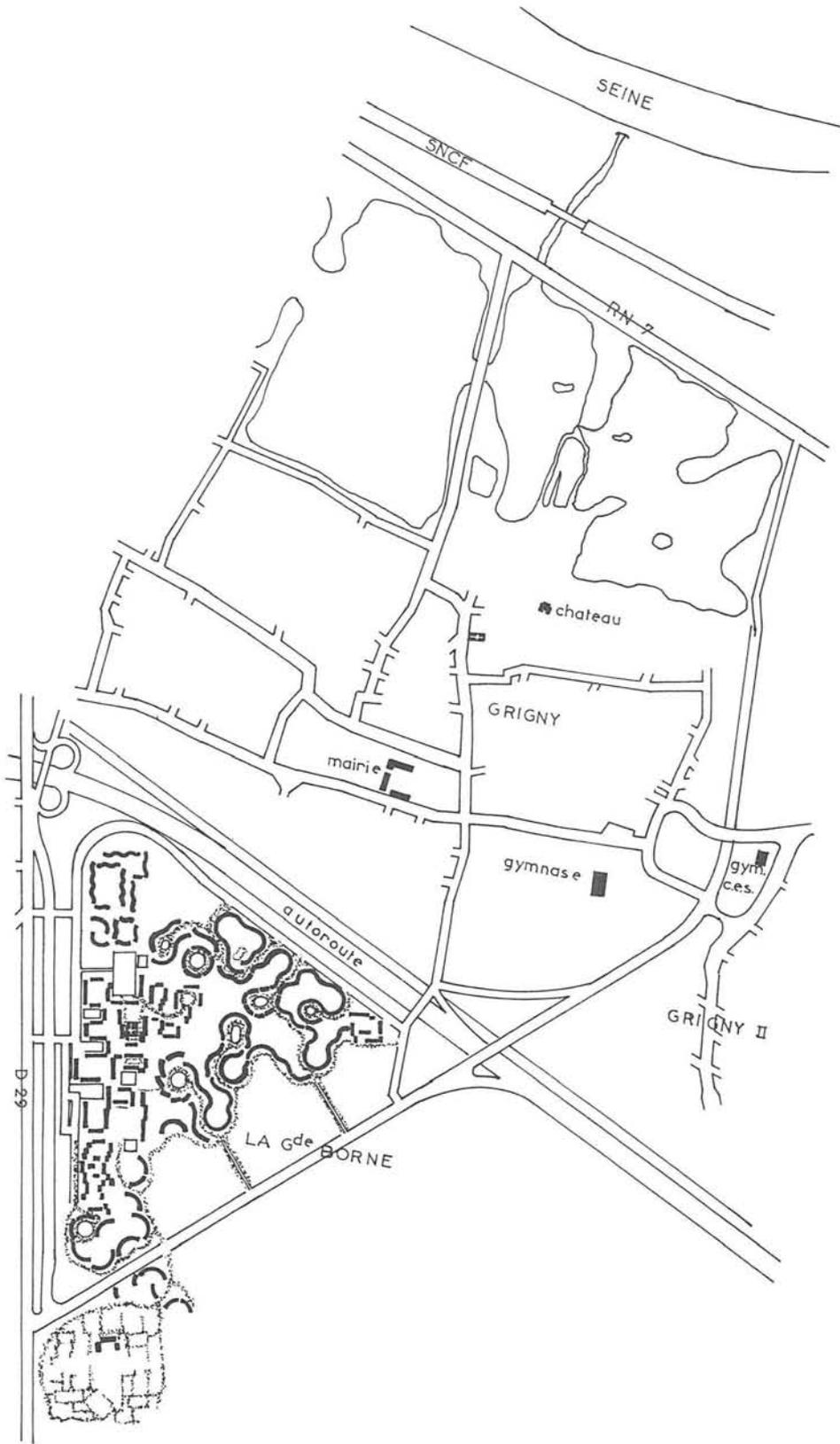
Il nous a paru intéressant pour l'éclairer de donner dans ce tableau les temps de fonctionnement des principales associations.

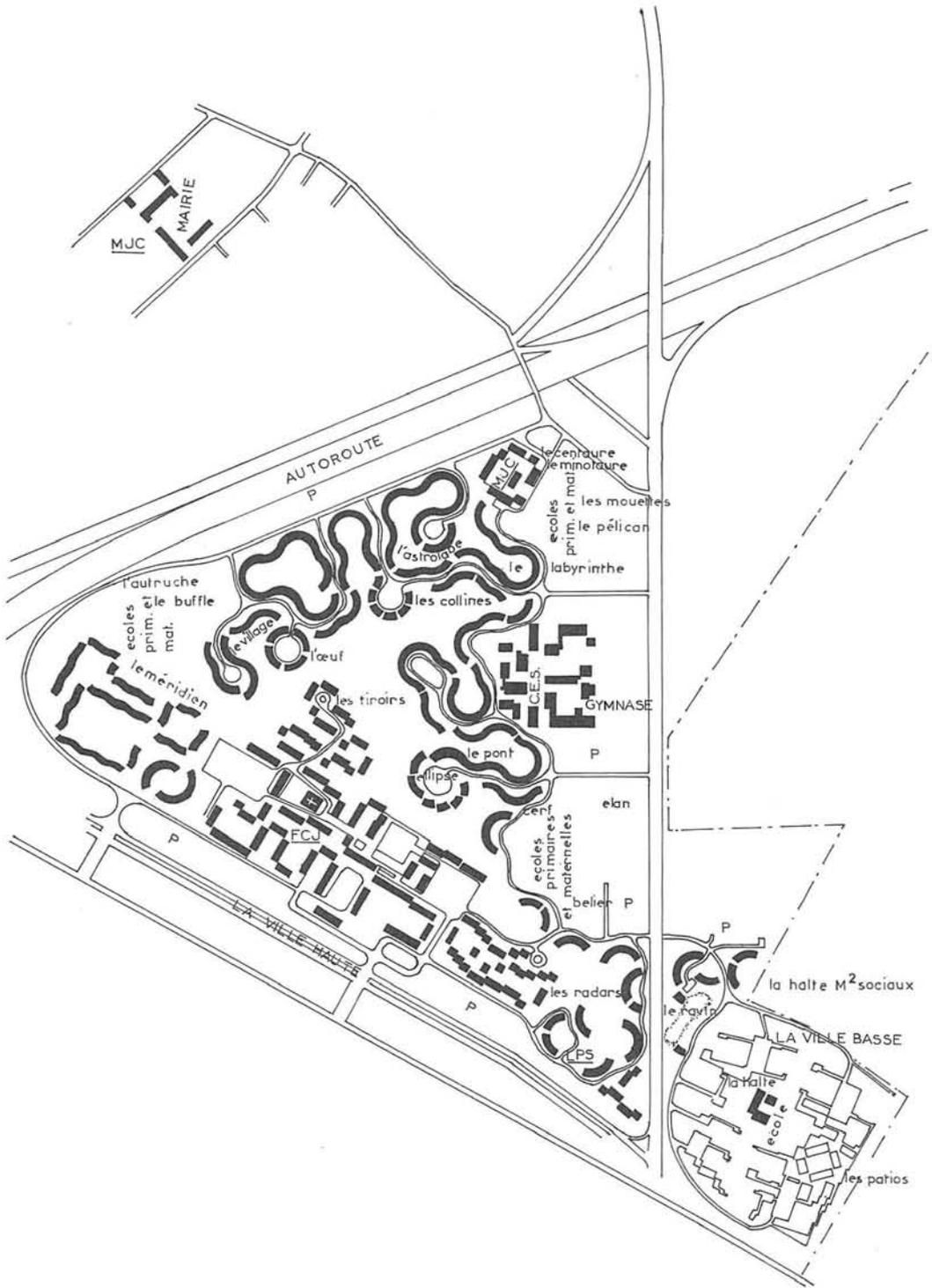
On constate qu'aucune association n'est toujours ouverte pour les enfants, il n'y a aucun accueil permanent, les activités de temps libre sont elles-mêmes très coupées de la vie globale ; ce phénomène que l'on retrouve à plusieurs niveaux résulte de ce que la place de l'enfant a été pensée à part, à partir de l'idéologie de l'architecte et sans aucune concertation entre les différents pouvoirs. Nous développons les différents aspects qui conditionnent la vie de l'enfant à la fois à travers les discours des responsables et à la lumière des activités des enfants dans la partie qui leur est consacrée.

(1) Lorsqu'elles sont toutes ouvertes, elles reçoivent au maximum 750 enfants parmi les 4 000 de 6 à 14 ans (se reporter à la page 128).

temps d'intervention ou de fonctionnement	Centre de Loisirs (Centre aéré)	Foyer Cité-Jardin	Antenne - M.J.C. Atelier - Dessin Mosaïque	Halte	Animation de quartier
Mercredi Samedi après-midi	Seulement pendant les vacances scolaires mais pas le samedi	OUI	OUI Samedi pour adultes aussi	OUI	Beaucoup moins formelle : si les enfants sont là
Dimanche	NON	OUI	NON sauf exception lors des fêtes	Généralement NON	Si les enfants sont là
Le soir de 17 h à 19 h	NON : 17 h est l'heure de fermeture	1 ou 2 soirs par semaine pour des activités précises : sports	1 ou 2 soirs pour le dessin	3 ou 4 soirs par semaine pour des activités précises	Si les enfants sont là
1/3 de temps pédagogique ou 10 %	NON	NON	Mosaïque dans les 10 % au C.E.S.	NON	NON
Lien écoles, associations	Pas d'intégration mais le centre est ouvert dans les écoles	NON	A cause des 10 % l'animateur mosaïque participe au Conseil d'Administration au C.E.S.	NON	A la limite refuserait l'intégration
Nombre d'enfants reçus au maximum	300	200	30 à 50	250 de tous les âges	30







2 - LES POUVOIRS RELATIFS A L'ENFANT.

Le premier des pouvoirs qui marquent l'enfant dans cette ville est celui qui modèle son environnement : celui de l'architecte avec son idéologie. L'organisation de la ville détermine un certain mode de vie de toutes les catégories sociales et, plus particulièrement, de l'enfant, car l'architecte a prévu le lieu de tous ses loisirs et la place de l'école, loin des yeux, loin des jeux. A côté de ces localisations spatiales et de l'idéologie qu'elles sous-tendent, l'architecte n'a pu éviter ni résoudre les préoccupations matérielles qui apparaissent constamment dans les discours des responsables d'enfants.

La situation socio-économique est si contraignante à tous les niveaux qu'il est nécessaire d'abord, de l'analyser. Les difficultés auxquelles se heurtent aussi bien les familles que les associations sont un bon révélateur de la situation sociale globale à la Grande Borne. Il y a un constant appel à l'aide des familles, « un malaise à vivre » qui se traduit par un repli sur soi pouvant aller jusqu'à la dépression, la tentative de suicide.

Face à ces difficultés, un courant dynamique se fait jour parmi les responsables qui cherchent à sensibiliser la population. En faisant prendre conscience aux habitants de la situation dans laquelle ils vivent, ils s'engagent avec eux à faire tout pour que ça change.

A côté du pouvoir exercé par la famille et l'école, les animateurs ont un pouvoir important auprès des enfants qu'ils prennent en charge durant les temps libres. Les enfants bénéficient en effet d'un apport socio-culturel qui pallie le manque résultant de l'absence des parents et de la coupure de l'école et de la cité. Le pouvoir des animateurs réside dans l'influence qu'ils peuvent avoir sur le développement psychologique d'enfants de 6 à 14 ans, en pleine mutation.

2.1 - L'ARCHITECTE - et ses pouvoirs sur la vie de l'enfant

Pour E. Aillaud, l'enfant est l'élément de base de sa réalisation, c'est le moteur de la conception de la ville. Lorsqu'il décide que les enfants joueront ici, iront à l'école là, il détermine leur mode de vie. L'architecte, dans l'exemple de la Grande Borne, a une action directe sur l'enfant en lui assignant ses lieux de vie, mais il agit également sur tous les adultes qui s'en occupent. Les conditions matérielles de départ modifient le rôle possible de chacun, ainsi les animateurs dont l'association n'a pas de locaux semblent parfois plus préoccupés par l'organisation de leurs activités que par les besoins des enfants. Comme l'adulte, l'enfant n'a pu donner son avis. C'est à lui de s'adapter à la ville ; elle le marque, mais il ne peut la transformer. Croyant lui donner la clé de la liberté, E. Aillaud entrave son indispensable socialisation.

L'espace construit en fonction des conceptions de l'architecte et les conditions historiques de la réalisation de cet espace (et leurs contradictions) induisent une interdépendance des différents pouvoirs qui réagissent les uns par rapport aux autres, de façon souvent conflictuelle. Ainsi, les pouvoirs de l'Etat, représentés par l'O.P.H.L.M., et ceux de l'architecte provoquent des réactions de la mairie et de certains organismes qui détiennent également une parcelle de pouvoir. A la charnière de tous ces pouvoirs se trouvent les habitants et, plus particulièrement, les enfants utilisés comme enjeu dans la lutte.

2.2. LES PARENTS

2.2.1. La vie sociale

La majorité des habitants de la Grande Borne n'a pas choisi de venir habiter là. Venant souvent des taudis, ils se trouvent complètement démunis devant un con-

fort auquel ils ne sont pas préparés. Pour beaucoup, l'arrivée à la Grande Borne crée un changement de mode de vie.

E. Aillaud n'a pas voulu considérer ces difficultés bien qu'il les connaisse : il pense avoir fait une ville qui rend les gens plus heureux, sans leur demander leur avis, ce qui serait une hérésie. Il estime que les adultes sont conditionnés, qu'on ne peut rien faire pour eux, mais qu'ils comprendront peut-être un jour la signification de leur ville. Actuellement, les habitants sont trop préoccupés par leurs difficultés matérielles et l'architecte dégage sa responsabilité en ce qui concerne le manque d'équipements et le « malaise à vivre » de cette catégorie sociale.

Lors d'une conférence organisée par le Centre d'étude et de documentation pour l'équipement du foyer, le mercredi 3 mai 1972, une habitante dépeint à E. Aillaud la vie à la Grande Borne.

« A la Grande Borne, il y a de jolies couleurs, mais c'est triste. Je trouve que la Grande Borne est une ville morte, je m'en excuse, monsieur. Il y a des bornes de béton et tout le monde en a assez, c'est épouvantable. Il nous manque des loisirs, des salles de réunion, il nous manque trop de choses, nous voudrions avoir une ville vivante ».

D'autre part, 90 % des familles interrogées par les élèves éducateurs de Savigny disent ne pas se plaire à la Grande Borne. Ces réactions sont la conséquence des lacunes. Il n'y a pas de vie sociale et on a fait de la Grande Borne un ghetto sociologique ; on en a trop parlé aussi (T.V. et journaux...).

Actuellement, il y a de gros problèmes dans les rapports humains entre les adultes, et l'architecture n'y est pour rien. En effet, les appartements sont très mal insonorisés, ce qui ne favorise pas les rapports de bon voisinage. De plus, lorsqu'une même classe sociale est concentrée dans un même espace, il y a rivalité.

« On a trop les mêmes difficultés : on s'observe, on supporte mal que le voisin change de voiture, de T.V., ait un standing supérieur ».

En venant ici, les familles se sont laissé prendre par la course à la consommation, devenant les victimes de cette misère moderne, résultat de notre système social dont elles sont « les pauvres ».

La plupart des adultes disent qu'ils préféreraient leur mode de vie antérieur. Beaucoup vivaient dans des taudis, mais il y avait probablement là une vie de groupe, une certaine cohésion. Ici, les gens sont déracinés. Ils « ont coupé » avec leur vie d'avant la Grande Borne. Ici, toutes les relations sont à recréer.

A propos de « malaise à vivre », L. Bonnafé, dans la Nouvelle Critique, explique pour les tentatives de suicide qu'il s'agit généralement d'une crise qui relève d'un entretien patient et compréhensif. Il émet l'hypothèse « d'une cohésion dans le malaise à vivre partagé entre les habitants ».

Effectivement, certains commencent à réagir, à se défendre, à s'organiser. Un exemple m'a paru intéressant à signaler : le Foyer cité-jardin (F.C.J.), lors de la suppression des subventions, n'a plus eu les moyens d'assurer les cours de danse pour les femmes, lesquels avaient lieu une fois par semaine. Les femmes ont commencé à se réunir mais ont réussi à maintenir les cours de danse qui représentaient pour elles un moyen de se rencontrer et de lutter contre les difficultés de la vie sur place : angoisse, solitude, étouffement. A propos des m2 sociaux, elles disent : « Les locaux appartiennent aux gens de la Grande Borne, c'est à nous ».

Il y a un début de mobilisation qu'il faudrait encourager pour essayer de rendre la ville plus vivante et pour s'aider mutuellement à résoudre les difficultés matérielles, mais on en est encore loin et les assistantes sociales sont bien trop débordées pour être disponibles.

2.2.2. La vie familiale

Elle est rythmée par la vie professionnelle. Le rapport habitat/emploi étant déséquilibré la plupart des habitants ont gardé leur ancien emploi.

Ceux dont le lieu de travail est le plus éloigné sont partis de 6 h du matin jusqu'à 20 h. Les femmes ont souvent dû abandonner leur emploi pour s'occuper des enfants et, comme leurs enfants, elles parlent facilement de cette longue absence du père que l'on ne voit que le week-end, ou le soir devant la T.V.

Lorsque les mères travaillent, les enfants restent longtemps seuls. On les voit jouer dehors, la clef de l'appartement autour du cou. A la question : la Grande Borne facilite-t-elle la vie de famille ?, plus de 60 % des parents interrogés répondent : NON.

Les relations entre parents sont souvent difficiles et il semble qu'elles n'aient fait que se détériorer depuis l'arrivée à la Grande Borne. Ils se voient peu et sont sans cesse confrontés aux problèmes matériels. Il est incontestable que les difficultés des parents rejaillissent sur les enfants ; les parents ne s'intéressent guère aux résultats scolaires. Les enfants manquent souvent l'école et n'ont guère d'ambition pour l'avenir. On ne peut généralement pas parler de loisirs au sein de la famille, excepté quelques promenades le dimanche. C'est devant la T.V. que la famille se retrouve le plus facilement au complet.

Les parents pensent que la vie de leurs enfants à la Grande Borne est plus facile que la leur.

Ils ne sont pas embarrassés par tous les problèmes matériels « ils sont beaucoup plus décontractés que leurs parents », dit une mère. « Ils se font des amis à l'école, ils sont assez indépendants ».

Les parents disent généralement que la Grande Borne convient bien aux jeunes enfants mais que pour les plus grands, à partir de 10 ans, il n'y a rien. Les mères estiment que leurs enfants ne jouent pas beaucoup dans les aires de jeux de la Grande Borne, qu'ils cherchent à en sortir, à bicyclette ou à mobylette.

Elles sont frappées par le nombre d'enfants qui restent seuls longtemps et il se crée une phobie de la délinquance. « Que vont-ils devenir si le F.C.J. ferme et s'ils sont livrés à eux-mêmes ? Ils vont traîner dehors et qu'est-ce qu'il va arriver ? ».

2.3. LES ENSEIGNANTS

A la grande Borne, l'institution scolaire est très coupée du reste de la vie. Il n'y a aucun essai d'intégration ; elle est, cependant, une des instances les plus importantes dans la socialisation de l'enfant et dans la transmission de la culture. Dans un milieu défavorisé et fermé comme celui-ci, l'école représente beaucoup pour l'enfant, elle devrait pallier le manque d'ouverture sur le monde ressenti par l'enfant.

Les enseignants souffrent eux aussi des difficultés résultant de l'isolement. Ils se replient et se plaignent :

- du manque de mobilisation des parents
- du manque d'ambition des enfants, et des parents pour leurs enfants
- de l'absentéisme des enfants (souvent retenus à la maison pour garder les frères et sœurs plus jeunes ou malades)

Face à ce manque d'intérêt des parents pour les activités de leurs enfants, les enseignants sont vite découragés. De plus, ils ont souvent affaire à des enfants difficiles, qui demandent beaucoup d'attention, et les résultats de leur effort ne sont pas gratifiants.

Il résulte de cette situation :

- que la moitié des enseignants demande son changement chaque année,
- que beaucoup de postes sont occupés par des suppléants ou des enseignants en cours de formation,
- que les enseignants ne sont pas motivés. Ils ont souvent l'impression de faire du sous-enseignement.

Les enseignants et les psychologues scolaires sont également frappés par la pauvreté des distractions des enfants. « Ils regardent la T.V. ou ils traînent dans la rue ». Pour la directrice de la section d'éducation spécialisée au C.E.S., ce phénomène est lié aux grands ensembles qui n'offrent pas de stimulations aux enfants : « Tout est mécanisé et l'enfant n'a pas le spectacle de la rue, si riche en expériences. Il n'a aucune idée des métiers possibles ».

2.4. LES TRAVAILLEURS SOCIAUX

2.4.1. Les assistantes sociales

Dans les différents services sociaux, la préoccupation principale est d'ordre pratique : le rôle des assistantes sociales consiste à aider les familles qui ont des difficultés matérielles ou des problèmes administratifs.

Les aides financières accordées aux familles sont trop nombreuses par rapport aux possibilités de l'aide sociale.

La situation risque de s'aggraver avec la décision de l'O.P.H.L.M. de donner les pleins pouvoirs à l'huissier pour procéder à toute saisie dès que les loyers seront restés impayés.

Expliquer aux familles comment ne pas se laisser prendre par les crédits, les dettes, c'est ce que les assistantes sociales essayent de faire. Pour beaucoup il s'agit d'un problème de logement et d'éducation.

« Les familles sont inadaptées à habiter ce type de logement. Il faudrait une transition ou bien une véritable rééducation. Mais on se heurte souvent à l'indifférence de gens qui ne comprennent pas ».

Il semble que certaines familles vivent dans une espèce de rêve qui tourne parfois au cauchemar mais totalement détaché du réel. Plusieurs assistantes sociales disent : « Les familles, ici, c'est la survie ».

Pour aider financièrement les familles, l'assistante sociale de l'O.P.H.L.M. propose que l'allocation logement, dont beaucoup bénéficient, ne soit pas calculée sur le loyer de base, mais sur le loyer plus les charges car les charges sont parfois aussi élevées que le loyer.

On peut se demander aussi si ce n'est pas d'elles dont elles parlent quand elles disent : c'est la survie ; elles ont un travail considérable et, finalement, ne peuvent pas faire beaucoup pour les familles qui devraient « se prendre en charge elles-mêmes », selon leur propre expression.

En ce qui concerne les enfants, elles parlent beaucoup de prévention, de l'enfant dans sa famille. Il est évident que dans un tel contexte familial les jeunes ne peuvent s'épanouir : les difficultés de leurs parents, ils les ressentent.

Les assistantes sociales, débordées par ces difficultés, ne peuvent guère s'intéresser au temps libre des enfants. Les travailleurs sociaux se réunissent une matinée par mois pour échanger leurs vues sur les difficultés rencontrées, mais il ne semble pas que cette réunion satisfasse la demande de l'ensemble car elle ne permet pas d'aborder les grands problèmes de la vie ici.

2.4.2. Le centre d'action éducative en milieu familial

Il dépend de l'Association « Comité départemental pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence ».

Le travail du Centre a deux champs d'application :

- la famille et les jeunes : travail d'aide individuelle, travail de groupe familial ;
- l'environnement : travail d'animation globale et de prévention.

Il s'adresse à des familles « dysfonctionnelles ».

« L'enfant étant envisagé comme symptôme de . . . ».

Dans un premier temps, il s'agit d'enfants de 4 à 12-14 ans. Ce service a ouvert en avril 1973. Il fonctionne depuis plus d'un an et reçoit quelques familles.

L'idée de prévention, d'animation et d'intégration aux différentes activités socio-culturelles est prédominante dans le discours des assistantes sociales responsables. La directrice participe activement au « Comité de défense du foyer et des m2 sociaux de la Grande Borne » créé lors des difficultés du foyer cité-jardin et qui est très dynamique.

2.4.3. Le centre de guidance infantile

Il s'agit d'un centre de soins installé dans les m2 sociaux : place de la Carpe.

Il a ouvert le 2 avril 1973. L'équipe soignante est composée de psychiatres — psychologues — infirmiers — psychomotricienne — orthophoniste.

Les traitements sont soit : individuels (psychothérapie - orthophonie - rééducation psychomotrice), soit : collectifs (de 4 ou 5 enfants avec deux adultes).

Très peu d'enfants sont en placement familial spécialisé (2 ou 3). Le Centre n'a reçu que des enfants pendant la première année. Actuellement, avec l'objectif de prendre en charge toute la famille, il se crée une équipe soignante pour adultes.

Généralement, les enfants qui sont suivis au Centre y ont été envoyés :

- par les psychologues et le médecin scolaires,
- par le pharmacien,
- rarement par les parents,
- mais souvent par d'autres camarades suivis au Centre.

Il s'agit surtout d'enfants du primaire entre 6/7 et 10 ans. Peu sont caractériels. On rencontre toutefois des dépressifs.

Les rapports administratifs du Centre sont meilleurs avec l'O.P.H.L.M. qu'avec la mairie.

L'équipe soignante participe activement à la Commission municipale des usagers de Grigny à laquelle participent également :

- les autres travailleurs sociaux,
- les différents responsables d'enfants, le médecin scolaire.

Cette Commission a pour but d'étudier les enfants de manière continue. Il y a ici un effort d'intégration des différents services, mais ils se heurtent bien souvent au manque de disponibilité des usagers.

Dans l'ensemble, les travailleurs sociaux associent les difficultés qu'ils peuvent rencontrer chez les enfants aux problèmes familiaux. Pour eux donc, le meilleur moyen est de prendre en charge la famille non seulement sous un angle thérapeutique, mais aussi et surtout en prévention.

2.5. LES ANIMATEURS A LA GRANDE BORNE

Les animateurs sont responsables des enfants, qu'ils soient directeurs ou moniteurs des différentes associations, bénévoles ou rémunérés. Ils proposent aux enfants pendant leur temps libre des activités variées. Ces activités peuvent se dérouler soit dans le cadre des associations, dans les locaux réservés aux ateliers ou à l'extérieur, soit regrouper les différentes associations dans des locaux communs (gymnase, pour les manifestations sportives, stades ...) ou bien encore dans la ville (fêtes costumées, fête de la St Jean).

Pour organiser les activités proposées aux enfants les animateurs se heurtent aux difficultés déjà rencontrées dans d'autres secteurs :

- les difficultés matérielles, résultant du peu de subventions accordées aux associations par la préfecture, laquelle ne sait comment résoudre le déficit budgétaire de la Grande Borne, et de l'impossibilité dans laquelle se trouvent la plupart des familles de financer des activités de loisir pour leurs enfants. En outre, certaines associations ne disposant pas de locaux, ont du mal à se situer dans l'espace.
- les difficultés administratives provenant du cloisonnement entre les différents secteurs (socio-culturels) et de la tension entre la mairie et l'O.P.H.L.M. l'Inspection académique (pour le Centre de loisir primaire qui fonctionne dans une école).

Malgré ces difficultés, c'est au niveau des associations socio-culturelles (foyer cité-jardin, maison des jeunes et de la culture, foyer des émigrés, halte, pionniers) que se développe le plus une politique d'action commune. En effet, depuis 1973, les animateurs des différentes associations se rencontrent régulièrement et envisagent les moyens de sensibiliser et de mobiliser les parents et les différentes instances responsables des enfants à la lutte qu'ils engagent pour maintenir une politique culturelle de l'enfance à la Grande Borne. Ainsi, lors de la suppression des subventions, animateurs et enfants du foyer cité-jardin ont envoyé des pétitions et ont défilé dans la ville ; avec Pierre Bellemare ils ont évoqué leurs problèmes au cours de l'émission « il y a toujours quelque chose à faire à la radio ». Ils ont réussi à sensibiliser une part de la population, les animateurs des autres associations, les parents, l'O.P.H.L.M. . .

Les animateurs connaissent bien les besoins des enfants qu'ils suivent depuis au moins un an, ils tentent de les satisfaire et d'y répondre dans la mesure de leurs possibilités. Il est intéressant de remarquer que les animateurs appartenant à des associations de tendances très diverses expriment généralement les mêmes opinions concernant à la fois la ville et les enfants.

La plupart trouvent la ville belle mais ne veulent pas s'attarder à l'aspect architectural, car pour eux, il s'agit d'une cité-dortoir comme tant d'autres, où ils rencontrent les mêmes problèmes, à laquelle ils tentent de donner vie.

L'espace construit pour les enfants leur paraît en général trop figé, sans négliger toutefois les avantages que présentent ces structures de jeux, le choix des éléments, les couleurs ; leur pratique auprès des jeunes entre 6 et 14 ans a confirmé l'hypothèse qu'à cet âge les enfants cherchent à s'approprier l'espace en le transformant.

Avec les enfants, les animateurs réclament des terrains d'aventure. Leur image de l'enfant est opposée à celle d'Emile Aillaud, comme lui, ils sont imprégnés de leur enfance, mais, appartenant généralement à la même catégorie sociale que les enfants de la Grande Borne, ils sont plus proches d'eux et ressentent, souvent avec acuité, les mêmes difficultés.

Ce n'est pas d'un enfant mythifié dont ils parlent, mais de la réalité sociale qu'ils ont eux-mêmes vécue.

Leurs objectifs concernant les enfants sont également proches dans les diverses associations, il s'agit de permettre aux enfants de s'exprimer, de communiquer par le moyen d'activités éducatives, d'éveiller leur créativité, de développer leurs capacités, de favoriser leur expression.

Plusieurs disent qu'ils ne sont pas des amuseurs, mais qu'ils sont là pour aider les enfants, repérer des blocages, établir un contact, répondre à une « demande ».

La fonction de l'animateur auprès de l'enfant n'est pas délibérément de lui donner accès à une certaine culture, mais de lui donner les moyens de s'exprimer, de les trouver lui-même et, même, de se « défouler ». Il s'agit de faire comprendre à l'enfant dans quel milieu il vit et comment il pourra se dégager des contraintes qu'il ressent partout.

Les animateurs ressentent la nécessité de tenir compte de la vie globale de l'enfant, ils ont le souci constant d'intégrer les activités du foyer et du centre au reste de sa vie scolaire ou familiale. Ils sont très sensibles à la coupure entre l'école et le temps libre pour les enfants. Ils aimeraient faire le lien entre les différentes instances.

Certains ont, comme E. Aillaud, l'espoir de faire des adultes différents, plus heureux, « libérés » ou encore des « citoyens responsables » en offrant à l'enfant la possibilité de compenser la carence éducative de la famille et de l'école. Mais en fait, à travers toutes ces activités, ils craignent parfois d'aboutir à une certaine conformité dans les désirs, les ambitions des enfants.

Le terme : loisir est généralement mal accepté pour les enfants, les animateurs conçoivent davantage le temps libre (qui peut d'ailleurs être un temps de loisir entre autres) comme un temps de socialisation important. C'est pourquoi leur rôle leur paraît nécessaire.

A la Grande Borne, on rencontre une forte adhésion entre les animateurs, unis dans une même lutte dans laquelle l'enfant est l'enjeu. Le souci de formation que l'on rencontre chez les responsables de certaines associations montre qu'ils considèrent la fonction de l'animateur comme un véritable métier qui s'apprend « on ne s'improvise pas animateur » « il faut, pour comprendre les enfants et répondre à leurs demandes, posséder des connaissances théoriques sur leur développement et se confronter à une pratique ».

Sans cesse des questions se posent au cours des réunions entre moniteurs pour trouver comment articuler la théorie et leur pratique.

**TABLEAU COMPARATIF
à partir des entretiens des responsables**

	Centre de loisirs primaire	Foyer Cité-Jardin	M.J.C.	Halte	Animation de quartier spontanée
Relations avec les autres unités	Bonnes relations avec la M.J.C. à cause de son rôle à la mairie (Animation mosaïque). Ne connaît pas les autres	Pour les activités M.J.C. Halte, L.P.S. Bal costumé. St-Jean. Pour défendre le Foyer, appel aux travailleurs sociaux. Mobilisation	Pour les activités. Bal costumé. Fête de la St-Jean. La M.J.C. a une antenne au centre de Loisir Brahms Mosaïque	Activités Relation avec l'A.E.M.F.	Relations Club de Grigny. Défense des locataires. Animation - Alain Moniteur Centre Loisir
Relations avec les enseignants	Le centre étant dans une école, rapports nécessaires et difficiles avec les directeurs. Nuls avec les en- seignants	Aucun à ma connais- sance	Aucun si ce n'est par l'animateur-mosaïque dans le cadre des 10 % au C.E.S.	Aucun	Aucun
Relations avec les parents	Rapports ad- ministratifs. Papiers. Carte d'adhésion... Accueil de ceux qui veulent parler (5 mn)	Essai de mobilisation au cours des difficultés du foyer. Quelques parents concernés pour eux et leurs en- fants	Tentatives de réunions. En liaison avec la mairie. Information.	Les activités étant ouvertes à l'ensemble des familles, les parents sont là s'ils veulent... avec les en- fants	S'ils peuvent les mobiliser
Relations avec l'extérieur	Difficultés car il n'y a pas de locaux. Rel. plutôt bonnes avec la mairie. Plus difficiles avec l'inspection académique... (Ecoles abimées)	Aussi difficiles avec l'O.P.H.L.M. que la mairie. Subventions supprimées	Excellente avec la mairie puisqu'elle en dépend ; Utilitaire avec l'O.P.H.L.M. pour les locaux	Très mitigées avec les 2 : Ignorance. Bien- veillante	Aucune si ce n'est pour interdire l'usage des garages à vélo

3. LES ENFANTS

Lorsqu'on se promène par beau temps dans la ville, le mercredi, on remarque des groupes d'enfants jouant sur les petites places. Ce sont eux qui font vivre la ville dès l'école terminée. Dans cet univers coloré, sans voiture, ces grappes joyeuses offrent une image heureuse ; mais, lorsqu'on apprend à connaître les enfants, on s'aperçoit qu'ils ont du mal à vivre à la Grande Borne.

Comme nous l'avons noté plus haut, c'est le contexte familial et social qui pose problème. Les enfants ne peuvent être heureux si leurs parents sont malheureux et l'espace ne compense pas ; le milieu urbain ne peut se substituer au milieu familial comme l'espérait E. Aillaud. Les enfants sont préoccupés par les difficultés matérielles de leurs parents, ils parlent beaucoup d'argent : tout est chiffré, impossible parce que trop cher...

Certains de ces enfants ne mangent pas à leur faim tous les jours. Les enfants suivis dans les différents services sociaux spécialisés A.E.M.F. centre de guidance, ou signalés par les psychologues, le médecin scolaire, présentent des handicaps liés au milieu social : angoisse, dépression...

3.1. LA POPULATION ENFANTINE A LA GRANDE BORNE

3.1.1. Ses caractéristiques

La Grande Borne compte une forte proportion d'enfants de 6 à 13-14 ans ; environ 4 000 enfants qui appartiennent à des familles très modestes sauf dans les patios où les familles sont beaucoup plus aisées (les maisons sont des I.L.N. occupées par des cadres, des professions libérales).

Les enfants se regroupent par quartiers. Ils se mélangent peu.

Ce phénomène est très accentué dans le quartier des immigrés Portugais : dans la cité de transit, les petits Portugais restent entre eux^e ; ils jouent autour de leur foyer. (Le foyer L.P.S.).

Il l'est également dans les patios, où les enfants ne fréquentent guère les équipements de jeux de la Grande Borne.

Ceux du Ravin, quartier séparé de la ville par la route et des patios par un espace de jeux boisé, en forme de cuvette et relié par un pont suspendu en bois, appartenant à des familles pauvres, cherchent à s'intégrer aux activités organisées dans les patios mais sont handicapés par des questions d'argent et parfois de culture différente.

Le milieu socio-culturel de l'ensemble est bas. Avec leurs parents, les enfants ont été parachutés sans transition de logements et d'environnements où ils s'étaient composés une vie quotidienne rarement facile mais souvent plus cohérente que celle qu'ils trouvent ici. En outre, ils pensaient vivre à Paris, ils en sont loin et les enfants ne peuvent profiter de la grande ville et de ses avantages.

En ce qui concerne les logements, la plupart des enfants n'avait aucune idée d'un tel confort et vivaient entassés dans une seule pièce. Du jour au lendemain, ils ont leur chambre, assez grande, d'autant plus qu'il n'y a pas de quoi la meubler. L'enfant souffre d'être coupé de sa vie antérieure, dans un cadre imprévu, choquant même, où il n'a aucun point de repère et où il doit se restituer.

Lorsqu'il a pris possession de cet environnement, l'enfant s'y plaît généralement mieux que ses parents ; il n'a pas les mêmes contraintes au lieu d'être obligé de sortir de la ville pour aller travailler loin, il souffre de ne pouvoir en sortir, d'être obligé de jouer là où l'architecte l'a prévu... alors qu'il ; aurait besoin d'aller voir, autre chose.

3.1.2. La vie scolaire : son rôle

Dans un milieu comme celui que nous étudions, la vie scolaire est une des instances essentielles de la socialisation de l'enfant. C'est dans une optique d'intégration à la vie globale que nous l'envisageons ici bien qu'elle en soit encore très coupée.

En 1968 300 enfants étaient scolarisés en primaire dans la petite ville de Grigny ; en 1973 3 500 élèves sont scolarisés dans les écoles primaires de la Grande Borne et plus de 1 000 au C.E.S. Jean Vilar. Le nombre d'enfants est élevé en raison de la taille des familles relogées dans les appartements F 4 et F 5 dont la proportion est importante à la Grande Borne (1).

Ces enfants arrivent à l'école avec le handicap de leur milieu social et un passé scolaire généralement perturbé par la mauvaise qualité de l'enseignement, et l'absentéisme résultant du manque d'intérêt que les parents portent généralement aux études de leurs enfants.

Les parents lèguent à leurs enfants un héritage culturel très pauvre. Ceux-ci doivent s'adapter aux méthodes pédagogiques traditionnelles et, à part quelques exceptions, il n'y a pas de tentative d'adaptation de l'enseignement à la réalité sociale de cette catégorie défavorisée. Les classes étant très chargées, les enseignants ne peuvent s'intéresser aux enfants qui posent des problèmes. Cependant, à côté de la pédagogie traditionnelle, quelques expériences sont à signaler :

- celle de l'école du Buffle concerne 456 élèves ; son but est d'éviter les redoublements, mais on ne connaît pas encore les résultats.

Quelques classes spécialisées ont été ouvertes aux enfants portugais de la cité de transit car plus de la moitié ont plus de deux ans de retard.

Les retards scolaires sont également importants pour l'ensemble des enfants : 60 % ont au moins un an de retard et 40 % d'entre eux en ont deux.

On a même entendu parler de débilité artificielle dans les services sociaux. « La Grande Borne, comme tout système urbain de ce type, fabrique plus de débilés mentaux qu'ailleurs » explique M. Keroinest, conseiller municipal, à M. Ph. Madelin : le Grand Ensemble est aliénant. (1)

La section d'éducation spécialisée du C.E.S. Jean Vilar reçoit 80 jeunes après les classes de perfectionnement et leur propose une formation professionnelle sur cinq ans, axée sur l'acquisition de métiers manuels : peinture, installations sanitaires pour les garçons. Couture, employées de collectivités pour les filles. C'est la seule section ouverte aux jeunes de plus de quatorze ans. Car la commune de Grigny ne dispose d'aucune possibilité de formation après le C.E.S. et les lycées des environs sont surchargés. Que vont devenir les jeunes qui sont actuellement scolarisés au C.E.S. ?

Les jeunes interrogés aiment généralement l'école, au moins 90 % disent l'aimer. Ils réclament davantage de sports et de travaux manuels.

Il suffit de donner les chiffres obtenus pour 250 questionnaires sur l'activité des jeunes de plus de 14 ans.

Scolarisés	: 38 %
Apprentis	: 9,5 % (S.E.S.)
Restent à la maison	: 6,8 % (majorité de filles)
Au travail	: 44,3 %
Engagés	: 1,4 %

(1) Voir tableau des logements dans la partie 1

(2) L'indicateur Bertrand.

Leurs aspirations pour l'avenir sont assez modestes dans l'ensemble, ils s'orientent vers les métiers de leurs parents et le même style de vie.

Peut-être leur manque d'ambition s'explique-t-il par le manque de stimulations, mais aussi par la peur de voir leurs désirs encore, et toujours irréalisables. C'est alors un moyen de se préserver en restant dans la médiocrité.

Dans les familles les plus modestes, les plus nombreuses, il arrive que les enfants soient sous-alimentés. C'est un des problèmes que la mairie, qui gère les cantines, et les directeurs d'écoles ont essayé de résoudre ensemble, car ils ont constaté qu'à la Grande Borne, 28 % seulement des enfants mangent à la cantine ; la plupart ne pouvant pas payer le prix des repas, la mairie avait un déficit de 3 F par repas environ et les assiettes revenaient souvent pleines. Les habitudes alimentaires de beaucoup sont à refaire.

Les enfants qui ne mangent pas à la cantine traînent dehors pendant l'heure du déjeuner, ou bien rentrent chez eux, mais les repas proposés ne sont guère nutritifs.

La municipalité a ouvert le premier restaurant d'enfants le 18 février 1974. L'intervention se situe au niveau de l'alimentation, de l'éducation, des locaux. Selon le directeur de l'école, le repas devient pour les enfants un moment privilégié, favorisant la communication, la propreté, la politesse, le « savoir-manger » la diététique.

Le rôle pédagogique des repas est évident dans ces conditions et la consommation des enfants a nettement augmenté. Il faudrait que davantage d'enfants puissent en profiter. Cette expérience se généralise, elle offre une possibilité d'intégration de la vie scolaire à la vie sociale globale des enfants.

Il est souhaitable, pour les enfants, que ce type d'intégration se développe dans d'autres domaines et permette ainsi d'établir un lien efficace entre les divers secteurs avec l'optique d'une certaine forme d'éducation permanente.

3.2. L'ENFANT ET L'ARCHITECTURE - Sa perception de l'espace

3.2.1. L'espace extérieur

Prévu pour l'enfant, il est généralement assez valorisé. On distingue cependant une différence dans l'appréciation de l'environnement en fonction de l'âge : les enfants de 6 à 10-12 ans le valent plus que ceux de 12 à 14-15 ans.

L'étude des réponses données au questionnaire sur l'architecture par des élèves d'une classe de 3^e et par ceux d'une classe de C.M. 2 montre que la satisfaction est élevée chez les élèves du primaire et décroît nettement avec l'adolescence.

Plus de 65 % des enfants de 9-12 ans se plaisent à la Grande Borne. Les raisons qu'ils donnent par ordre de préférence sont :

- les aires de jeux avec les animaux. Il s'agit généralement du serpent ou des hippopotames enfouis dans le sable.
- l'espace : les pelouses ne sont pas interdites et ils y sont très sensibles ; presque tous en parlent.
- « Je préfère habiter ici parce que c'est partout pareil et qu'on peut aller sur l'herbe ».
- l'interdiction aux voitures
« C'est bien ici ; y a pas de voiture ».
- les couleurs, la forme des bâtiments :
« c'est joli, c'est multicolore »
- Ils citent également les copains qu'ils retrouvent sur les différentes places pour des jeux multiples.

Ils trouvent la ville jolie mais s'attachent davantage aux détails qu'à l'ensemble.

Pour les élèves de 3^e, les proportions sont inversées : 40 % seulement disent s'y plaire. Ils évoquent les espaces verts, les rues où l'on peut jouer, se promener, les copains, le modernisme.

Les autres critiquent les couleurs, les formes :

« Il y a trop de couleurs, elles ne s'accordent pas ensemble ».

Ils parlent de pollution, de saleté, et commencent à concevoir la ville dans son ensemble avec ses avantages et ses inconvénients, ses contraintes.

« C'est des H.L.M. des cages à lapins ».

« Ce ne sont que des immeubles, il y a mieux ».

Les mêmes adjectifs sont utilisés pour parler de la décoration de la ville :

« C'est joli, original, génial » ou à l'opposé « C'est laid, inutile ».

Les fresques, « C'est de l'argent inutilement dépensé » dit un garçon de 12 ans.

Les statues n'ont guère plus de succès :

« C'est monotone, ce n'est que du béton ».

Il n'est pas étonnant qu'un tel environnement provoque chez les enfants des réactions absolument contraires en fonction de leur personnalité. Ce que certains qualifient de gai, d'autres le nomment triste. Ce qui est beau, joli pour les uns est laid pour d'autres. Ainsi, les différentes places prévues pour les enfants sont considérées par eux soit comme très amusantes, soit comme monotones.

Dans les réactions des enfants, il faut tenir compte de ce que disent leurs parents et qu'ils répètent. Mais aussi de la façon dont chaque enfant investit cet espace où il se projette.

En effet, beaucoup des qualificatifs qu'il lui donne peuvent s'appliquer à leur propre vie et révéler leurs difficultés.

Ainsi, certains enfants qui n'aiment pas vivre à la Grande Borne disent que la ville est coupée du reste, mais ce sont eux qui se sentent isolés : qu'elle est triste : à leur image, peut-être, monotone, mélancolique.

D'autres enfants sont heureux de pouvoir laisser libre cours à leur imagination dans cet environnement propice au rêve et à la poésie. Ce sont souvent les enfants des patios, issus de milieux nettement plus favorisés, qui, moins préoccupés par la réalité quotidienne, profitent davantage de leur environnement.

3.2.2. L'espace intérieur - Le logement

Le logement est très valorisé par l'enfant parce qu'il est plus grand, plus confortable, plus moderne, plus beau que celui dans lequel il vivait avant d'habiter à la Grande Borne.

Les enfants considèrent ce changement de logement comme une amélioration mais il ne constitue pas pour eux l'espace de vie idéal, puisque tous préféreraient vivre dans une maison individuelle, un pavillon, avec sa cave, son grenier, son jardin.

La conception architecturale intérieure de l'appartement n'offre aucune originalité par rapport aux H.L.M. traditionnelles ; il est tout aussi bruyant, mal insonorisé, sa particularité est d'être nettement plus confortable. Chaque membre de la famille peut s'isoler et les enfants disposent presque toujours d'une chambre pour eux. C'est la pièce qu'ils préfèrent dans l'appartement, c'est leur « coin » par excellence, qu'ils peuvent organiser à leur idée ; ils y trouvent :

- la tranquillité : « Je peux fermer ma porte »
- l'indépendance : « J'y fais ce que je veux »
- la liberté : « Les choses m'appartiennent ».

Ils peuvent y amener leurs amis comme le souhaitait E. Aillaud ou rester seuls et goûter cette solitude, cet ennui, si ambigu, mis en avant par l'architecte, mais, ajoutés à l'anonymat du grand ensemble, qui renforcent souvent le repli sur soi constaté chez les adultes et également chez certains enfants.

3.2.3. Les espaces de transition

Les halls d'entrée sont très animés dès qu'il pleut, les enfants s'y retrouvent.

Les espaces de jeux couverts donnant d'un côté sur une place, de l'autre percés de petites fenêtres sur la rue, ils permettent de voir sans être vu. Les enfants passent la tête pour signaler leur présence aux visiteurs, ou bien s'y cachent. Des petites filles jouent à la poupée.

Par rapport à l'idéologie de l'architecte, on rencontre une différence dans la perception de l'espace entre ce qu'il pensait que les enfants remarqueraient et ce qui se passe en réalité : en effet, peu d'enfants remarquent et apprécient l'importance de la conception des places ; tout ce qui est « leçon de choses » pour reprendre l'expression d'E.Aillaud, n'est guère valorisé.

Les enfants sont, pour la plupart, très conscients de l'originalité de la ville à cause de tous les visiteurs : journalistes, architectes, étudiants de toutes sortes.

« J'aime bien la place où j'habite ; il y a beaucoup de gens qui viennent voir la grande Borne. L'autre fois, j'ai vu des filles qui venaient faire des photos de mode sur les balances ».

3.3. L'UTILISATION DE L'ESPACE PAR LES ENFANTS

Dans cet univers conçu pour lui, l'enfant ne remarque pas d'emblée les possibilités d'expression, de jeu, de culture qui lui sont offertes. Ce « prince de la ville » ne sait pas utiliser le merveilleux décor et, très vite, il se lasse des coins, des recoins, car il a sans cesse besoin de nouveauté et ici, tout est figé ; c'est pourquoi, on assiste actuellement à un désintérêt des enfants pour leur environnement.

Les enfants paraissent prisonniers du projet d'Aillaud ; ils sont contraints de jouer ici ou là, et beaucoup le refusent, ce qui s'explique par le besoin de transformation de l'espace, d'appropriation caractéristique de cet âge. En effet, à partir de 10-12 ans, ils refusent d'être lorsqu'ils jouent, le décor du créateur.

La conception de la ville est si originale qu'on a fait de ceux qui y vivent, et plus particulièrement des enfants qui y jouent, des bêtes curieuses que l'on vient observer. Il se crée une sorte de complicité entre le visiteur et l'enfant qui joue, par la photo.

Lorsqu'il pleut, qu'il fait froid, ils ressentent la solitude, l'ennui, la tristesse, mais l'arrivée du soleil est trop souvent accompagnée de nombreux visiteurs.

3.3.1. MODE D'UTILISATION DE L'ESPACE (prévu pour le jeu ou non)

Il a été écrit partout dans les journaux, que la Grande Borne était le paradis des petits jusqu'à 10 parfois 12 ans.

Les jeunes enfants jouent effectivement sur les différentes places de la ville, les petits préfèrent les toboggans, par exemple le serpent et l'œuf, où ils atterrissent dans le sable et lorsqu'il a plu, il se forme une sorte de boue dans laquelle ils se roulent avec plaisir au grand désespoir des mères de famille qui tolèrent mal de telles pratiques. Certains reflètent les critiques de leurs parents :

« C'est sale, c'est dégoûtant, le sable, on n'y va pas beaucoup ... maman ne veut pas ».

Ils aiment également grimper sur les sculptures, les pigeons, les hip-popotames.

Les mères sont contentes de pouvoir surveiller leurs enfants de la fenêtre et ceux-ci se sentent sécurisés par cette présence discrète. Ils ont l'espace et le risque d'accidents est réduit ; en effet, le pourcentage d'accidents corporels décroît nettement lorsque les enfants disposent de plus d'espace pour s'ébattre.

Sur les espaces bétonnés, ils se déplacent à bicyclette ou en patins à roulettes qui sont les principales activités de beaucoup d'enfants. D'autres jouent sur les pelouses avec leurs jouets : poupées, landaux...

Des jeux de groupes se déroulent sur le château-fort, les enfants se déclarent la guerre.

Par contre, le quartier de la Peupleraie, propice aux jeux de cache-cache, n'est guère utilisé.

Ce qui surprend l'observateur, c'est le nombre de places désertes ; en fait, pendant leurs heures de loisir, les enfants restent souvent chez eux pour lire, regarder la T.V. ou bien encore se cachent pour jouer plus librement.

3.3.2. Les lieux détournés

Répondant au refus de jouer à la place assignée par l'architecte, les enfants ont découvert des lieux souvent interdits, mais très attirants.

Les plus grands, notamment, ont besoin de plus d'indépendance et supportent mal tous ces regards fixés sur eux, cette surveillance de l'adulte. Pour s'y soustraire ils inventent des jeux qui leur permettent de laisser quelques figurants sur les lieux et masquer ainsi l'absence des autres.

A la périphérie de la ville, derrière les patios, les jeunes ont découvert les bois mais, très vite, ils se sont heurtés aux interdits :

« On aime bien aller dans les bois, mais c'est interdit, il y a des flics » raconte un groupe de jeunes de 10 à 15 ans qui a construit des cabanes dans le bois, et accepte mal qu'on lui refuse cette joie de créer. L'idéal pour eux serait de construire les cabanes sur l'herbe, ou les espaces libres pour le jeu, mais vides, tristes. Mais là, l'interdit a été posé dès le départ. Leur goût de façonner leur espace, de se l'approprier, se heurte sans cesse aux gardiens. Les enfants n'ont pas le droit de changer ce qui est si bien conçu pour eux !

« Ouais, c'est bête, chaque fois qu'on fait des cabanes, eh ben, le lendemain, ils les ont retirées. Avant, on en avait fait une avec les copains. C'était bien comme cabane, même ma mère, elle était venue, elle trouvait que c'était bien, mais le gardien, il est venu, il a tout balayé ».

D'autres lieux sont, occasionnellement, utilisés par les enfants en groupe, il s'agit de certaines places où des jeux de groupes, des rencontres sont organisés par les diverses associations. Ainsi, la fête costumée, qui regroupait plus de 300 enfants de la Grande Borne et de Grigny, reste pour tous un jour joyeux, très animé, et le lieu correspondait alors parfaitement à l'utilisation. Les locaux prévus pour les différentes associations, animations, étant tout à fait insuffisants pour répondre aux besoins de la population enfantine, certains garages à vélos ont été occupés par de petits groupes de 3 ou 4 jeunes pour des activités de bricolage.

Un garçon de 11 ans m'a raconté qu'il construisait avec des copains des maquettes d'avions et des petites maisons en bois où ils ont même installé la lumière. Il se plaignait de manquer de matériel pour réaliser le modèle d'avion dont il rêvait.

Un autre groupe plus important, animé par des parents, a réalisé tout un

théâtre de marionnettes avec des enfants de tous les âges, les plus grands prennent parfois les petits en charge.

Actuellement, après de multiples plaintes, l'utilisation des garages est surveillée par les gardiens qui en interdisent l'accès aux enfants.

On a également vu des enfants monter sur les toits des petits immeubles avec des livres, des boissons et tenir des « conciliabules » ; il semble qu'il s'agit des mêmes enfants qui utilisaient auparavant les garages à vélos. Leurs activités sont évidemment différentes mais ils ont trouvé là un moyen de s'isoler et de se retrouver entre eux.

3.4. LES INSTITUTIONS, LES LOISIRS ORGANISÉS L'OCCUPATION DU TEMPS LIBRE

3.4.1. Les besoins des jeunes en matière d'animation

La Grande Borne a été prévue pour l'enfance. Mais, à la différence de certaines villes nouvelles, telles que la Villeneuve de Grenoble et Evry, elle a été prévue sans institutionnalisation, sans intégration des loisirs ou activités de temps libre au reste de la vie sociale.

Ce phénomène, très classique, résulte vraisemblablement de l'idéologie d'E. Aillaud qui préfère séparer l'enfant, investi de tous les possibles, de l'adulte, mauvais, génération perdue, afin d'éviter la contamination et de permettre à l'enfant d'être un meilleur adulte, sans l'aide des structures d'animation socio-culturelles qu'il réproûve.

« Le gamin de 7 ans vivant dans un grand ensemble est déjà foutu ; c'est un sous-développé qui sera plus tard un subalterne. A la Grande Borne, liberté est laissée à l'enfant d'être sauvage aujourd'hui, c'est-à-dire de devenir, demain peut-être, un individu possible »
E.Aillaud (1)

Mais il provient également du silence forcé de la mairie sur la gestion de la ville et de ses équipements lors de sa conception.

Le cloisonnement, présent à tous les niveaux, a fait penser la place de l'enfant à part.

Un foyer d'animation socio-culturel a été cependant prévu dans les mètres carrés sociaux, le foyer cité-jardin, géré par l'O.P.H.L.M.

Lors de la menace de fermeture de ce foyer, les jeunes qui y sont très attachés ont engagé la lutte ; malgré les difficultés de tous ordres auxquelles ils se sont heurtés, ils ont défilé dans la ville et, avec leurs aînés, ils ont rédigé des tracts expliquant leur situation ; activement, tous ont participé aux meetings pour défendre ce « lieu où les jeunes peuvent se retrouver et utiliser leur temps libre ensemble » selon leur expression. Avec les parents, qu'ils ont réussi à mobiliser, les responsables et les enfants tentent de maintenir les avantages acquis.

Ces démarches auprès des différents pouvoirs sont encouragées par la mairie mais, son budget étant déficitaire, elle ne peut répondre à toutes les demandes de subventions, celles des foyers cité-jardin n'ont pu être satisfaites.

Les jeunes ont durement ressenti la suppression de leur foyer qui avait une vocation de prévention et qui permettait « d'accueillir les jeunes qui en avaient besoin, ça arrêtaient un petit peu la délinquance » expliquait C... 18 ans qui connaît

(1) E. Aillaud à Tribune 2 in : La Ville, Magazine de l'architecture.

bien les problèmes des adolescents, car, sans travail, il passait son temps au foyer ; il connaît également les plus jeunes et ses propres réactions résultent des difficultés vécues bien avant l'adolescence. La grande inquiétude pour tous est de savoir ce qu'ils vont devenir si on ferme les seuls lieux de rencontre dont ils disposent et qu'ils se sont appropriés ; ils disent : « Qu'est-ce qu'on va faire à rester dehors au froid, on va s'ennuyer ».

Pour eux, l'ennui est un désastre, il est générateur d'actes de délinquance et on assiste comme dans bien des grands ensembles à la généralisation d'une phobie de la délinquance.

Depuis la fermeture du foyer, les jeunes, déçus, ont constaté l'inutilité de leur lutte. Se sentant isolés, abandonnés par ceux qui pouvaient les défendre, les responsables, la mairie, l'O.P.H.L.M.« se sont regroupés et recommencent à vivre en marge, voler des voitures, etc...

Trois d'entre eux ont été arrêtés et emprisonnés, à Fleury-Mérogis. Un quatrième, ne pouvant supporter cette situation, a dû être soigné à l'hôpital psychiatrique d'Etampes.

Présenter ces réactions des jeunes qui perdent un lieu si fortement investi nous a paru utile pour comprendre l'importance de la prévention (1) dans des milieux aussi défavorisés et non seulement pour les adolescents, mais pour les plus jeunes qui sont déjà très marqués.

D'autres exemples permettent de montrer le rôle de telles associations auprès des enfants. Ainsi, celui du Centre de Loisirs primaire qui reçoit 300 enfants de 6 à 14 ans et répond, à la fois, à la demande des parents et des enfants ; pour ceux qui y viennent régulièrement, il fait partie intégrante de leur vie et intervient avec les autres instances de la vie globale dans la formation de la personnalité. Malheureusement, il ne fonctionne que pendant les périodes de vacances, car il ne dispose pas de locaux. Beaucoup d'enfants seraient heureux d'y être reçus le mercredi ou le samedi.

3.4.2. Les pratiques au sein des différentes associations

Nous les avons passées en revue en présentant les différentes associations qui reçoivent les enfants.

Toutes proposent des activités d'atelier assez variées et des possibilités de rencontres aux jeunes de 6 à 14 ans, à l'occasion de promenades en ville ou à l'extérieur, de séances de cinéma. Lorsqu'elles fonctionnent toutes, 900 enfants environ bénéficient d'une animation socio-culturelle. Or, parmi les 300 reçus au Centre de Loisirs, beaucoup (plus de la moitié) sont inscrit soit à l'atelier mosaïque et dessin de la M.J.C., soit aux activités de F.C.J., sachant que le Centre de Loisirs n'est ouvert que pendant les vacances scolaires. Sur les 4 000 jeunes de la Grande Borne au maximum 600 suivent les activités de groupe, au sein des différentes associations de façon régulière. Les F.C.J. fermés, les possibilités sont encore limitées. Un pourcentage élevé d'enfants participe aux activités sportives qui, à la Grande Borne, sont très variées, mais elles n'offrent qu'une occupation du temps libre très limitée.

Beaucoup d'enfants, dès 6 ans, sont seuls ; ils semblent attendre, la clé autour du cou, que quelqu'un s'occupe d'eux ; c'est pourquoi les possibilités d'animation spontanée répondent bien souvent à leurs besoins. Ils sont là, il suffit de leur proposer des activités, ils suivent alors celui qui s'intéresse à eux.

(1) Le terme « prévention » est, ici, utilisé dans une optique de prise en charge globale d'enfants absolument normaux, mais que le milieu laisse souvent très seuls.

Dans les différentes associations, les responsables tentent de répondre aux besoins des jeunes qu'ils perçoivent : par exemple, sortir de la ville...

Lors des vacances de Pâques, plus de la moitié des enfants sont partis chaque jour en autocar avec leur moniteur visiter des châteaux, se promener dans les forêts de Fontainebleau, Rambouillet...

Tous proposent de leur faire connaître et aimer leur ville en s'y promenant, en y jouant en groupe sur les petites places.

Un jeu de piste, organisé par quelques moniteurs pour les enfants, a donné lieu à des manifestations joyeuses à travers toute la ville et, le soir, un garçon de 11 ans l'a raconté avec les commentaires de ses camarades ; c'était une merveilleuse journée pour tous.

Au-delà des pratiques proposées et à travers elles, on retrouve tout ce qui marque l'enfant dans son devenir, tout ce qu'il vient chercher.

La majorité des enfants y trouve un accueil, une écoute sur lesquels ils investissent énormément et qui leur permettent de parler ; or, les jeunes, peut-être en raison de ce sentiment d'étouffement qu'ils éprouvent souvent, ont besoin de parler, d'être écoutés sans être jugés, d'une manière autre que dans la famille.

Les plus jeunes recherchent chez les moniteurs, les animateurs des marques d'affection, ils disent : « Un tel ou un tel, il est gentil... ».

Les plus âgés s'attachent plus aux copains, à l'amitié : « Ici, il y a une bande de copains qu'on appelle la bande de copains. Il y a donc déjà une certaine amitié, des mecs comme Yannick (le responsable) ils arrivent à nous comprendre, à nous aider, sans vouloir nous exploiter, c'est important. S'il y a de la sincérité autour, c'est beau, sinon, c'est pas beau ». C... 18 ans, foyer cité-jardin.

Les activités citées par les jeunes dans les différentes associations ne sont guère originales, elles sont, au contraire, simples et classiques. Il s'agit généralement d'activités en groupe qui favorisent la communication, la détente, telles que le baby-foot, très souvent nommé, des activités d'atelier comme l'initiation à une certaine technique : mosaïque (cet atelier que l'on retrouve dans 10 % du C.E.S. à la M.J.C. au Centre de Loisir, au L.P.S. représente pour les enfants un moyen de s'approprier certains aspects de la ville en reproduisant des fresques, des mosaïques, qui la décoorent) mais aussi modélisme, pyrogravure...

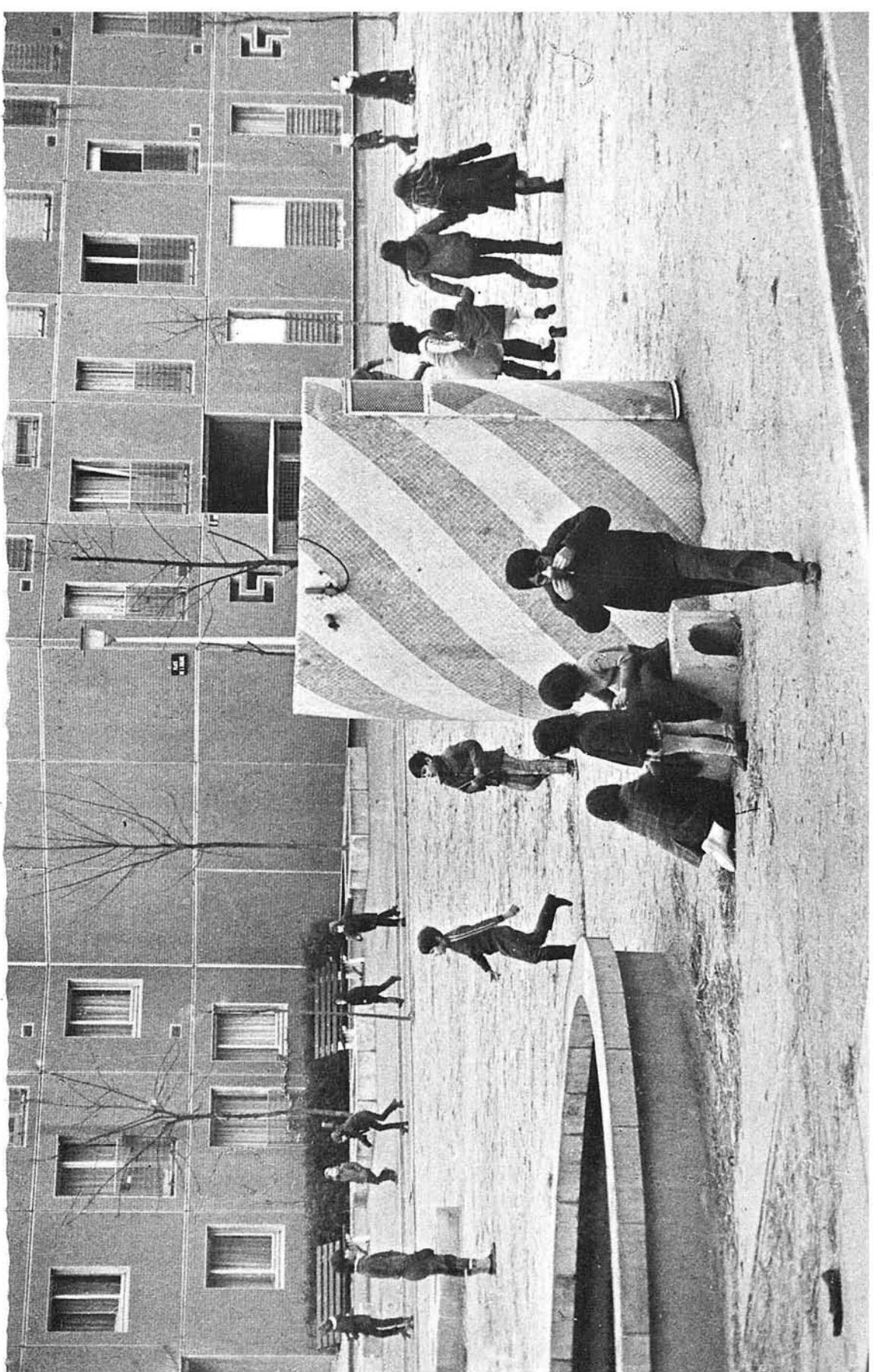
Dans cette ville, où la vie est pour beaucoup très difficile, les rares centres d'animation socio-culturelle répondent aux besoins des enfants. Les jeunes sont conscients, dès 11-12 ans, du rôle qu'ils peuvent jouer dans ces diverses institutions et, notamment, de tout ce qu'elles peuvent leur apporter : pas seulement le moyen de devenir « l'un d'entre eux » comme le répète Aillaud, qui n'aime pas les maisons de jeunes, mais peut-être, surtout en s'appropriant cet espace, « se sentir chez soi » en se retrouvant, se comprenant, apprendre à se soutenir.

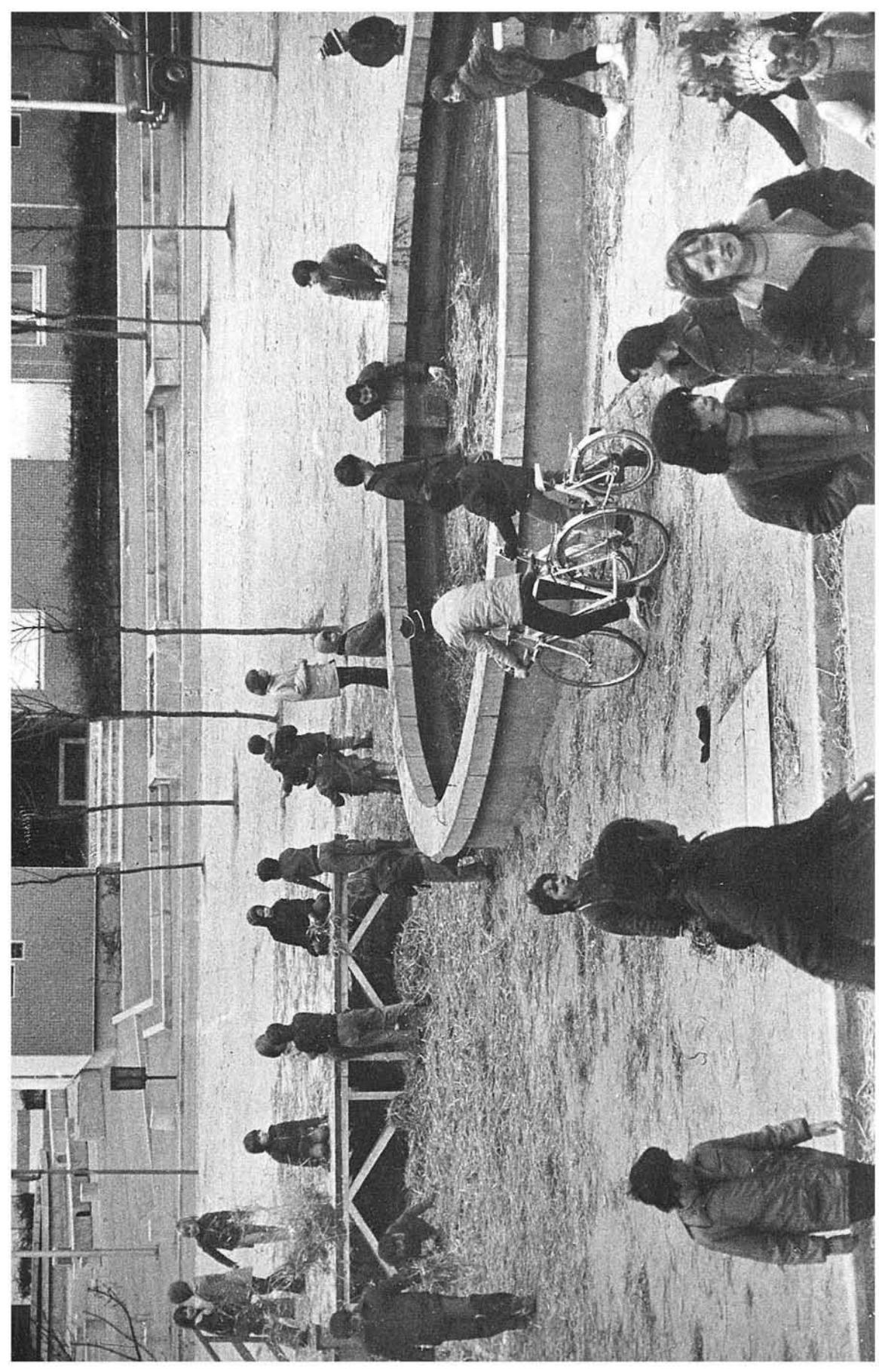
C'est la bande des copains. Mais si elle est livrée à elle-même, le résultat n'est guère encourageant : c'est l'exemple des jeunes des F.C.J. Il est inadmissible de donner aux jeunes un lieu pour le leur reprendre quelques mois plus tard.

On constate ici encore que les préoccupations des adultes, qui détiennent les pouvoirs, ne sont souvent axées sur les besoins de l'enfant que pour résoudre leurs propres difficultés.

3.5. CE QUI POSE PROBLEME A LA GRANDE BORNE. LES BESOINS ET LES REVENDICATIONS EVOQUES PAR LES ENFANTS

En ce qui concerne l'espace :





Ils se plaignent de la saleté des aires de jeux, des bacs à sable ; ils parlent de pollution. L'architecte ne s'en sent pas responsable.

Certains enfants parlent du danger qu'ils courent à jouer sur les places.

« Je ne peux faire du vélo, c'est trop dangereux, il y a des jambes cassées ! »

Il s'agit, ici, de la place des Balances qui peut être dangereuse car elle est pavée.

Tous réclament des espaces vacants « pour faire des cabanes ».

A la question : « Peux-tu jouer comme tu veux à la Grande Borne ? » plus de 50 % des enfants ont répondu : Non, ce qui peut surprendre dans un tel environnement.

Les raisons données sont :

1°) les interdits : des gardiens, des parents.

« On ne peut pas grimper aux arbres ».

2°) le manque d'équipements, de jeux.

« Il n'y a pas assez de jeux ».

« La Grande Borne est faite pour les petits ».

sont les réponses les plus fréquentes.

Ils demandent une plus grande ouverture des équipements.

Beaucoup d'enfants restent chez eux pendant leurs temps libres, cette réponse est liée à la carence d'équipements mais aussi au besoin d'attachement à la cellule familiale, car ils restent souvent seuls.

Ce qu'ils apprécient ici, c'est une certaine liberté de pouvoir se promener à travers les places, sans être inquiétés par les voitures, mais à côté de cette forme de liberté, ils ressentent très fortement les contraintes.

- Ils sont contraints de jouer là où l'architecte l'a prévu.

- Leurs jeux sont surveillés par les adultes, qui ont, envers ces enfants, une attitude souvent hostile en raison du peu d'effort qu'ils font pour comprendre leurs besoins.

Ainsi, les enfants ne sont plus chassés des pelouses, mais ils se heurtent à de nombreux interdits de la part des gardiens, ils ne peuvent dépasser les limites, utiliser les espaces de jeux à leur idée.

La chasse à l'enfant recommence, différente, mais toujours aussi mal vécue.

La vie quotidienne des familles est contraignante, ponctuée par les difficultés matérielles. Elles se dégagent des activités des enfants, hors de l'école. Ils participent aux tâches ménagères. Beaucoup d'entre eux font les courses régulièrement, ils gardent les frères et sœurs plus jeunes en attendant le retour des parents.

« A. et D. (du Ravin). Leurs parents, ils leur disent : « Rentre à la maison », des trucs comme ça. S'ils viennent ici à 2 h, il faut qu'ils repartent à 3 h parce qu'il y a une petite sœur, un chien et les courses » explique A. 13 ans à la Halte.

Les préoccupations des enfants sont presque toujours déterminées par le manque d'argent. A la Halte, beaucoup ne peuvent payer l'inscription et, dans toutes les associations, dès qu'on a envie de faire quelque chose, ça coûte trop d'argent ».

Plusieurs enfants interrogés ont remarqué que dans leur ville, « beaucoup de gens n'ont pas l'air heureux ». Quand on demande ce qu'ils aimeraient ici, ils répondent « des gens heureux et une ville sans argent, où on n'aurait pas besoin d'argent ».

4 - BILAN DE LA RECHERCHE SUR LA GRANDE BORNE

4.1 - HISTORIQUE - DEFINITION DE LA VILLE

A côté du village de Grigny, à 25 kilomètres au sud de Paris, l'Office public d'H.L.M. a réalisé avec E. Aillaud, au lieu-dit la « Grande Borne », une ville pilote de 37 000 logements. Les plans de la ville étaient prêts dès 1964 et E. Aillaud ignorait les projets de construction d'un autre ensemble de logements (sur la commune de Grigny) Grigny II, sur un terrain dévolu à la promotion privée et où la commune projetait d'établir une zone d'emplois.

La commune de Grigny, qui regroupe le village, la Grande Borne et Grigny II, passe en quatre ans de 4 000 à plus de 30 000 habitants.

La Grande Borne a été l'objet de multiples reportages, articles de journaux spécialisés, émissions de télévision, etc. . (voir bibliographie). Dès le départ, le projet d'E. Aillaud a plu aux responsables de l'aménagement du territoire. L'idée d'une ville poétique, conçue pour le bonheur des habitants et plus particulièrement des enfants, change le style des grands ensembles d'H.L.M. on a même parlé, d'anti-clavier.

E. Aillaud rêvait de construire cette ville depuis longtemps ; pour réaliser son projet, il a bénéficié de l'appui de tous les pouvoirs alors qu'elle n'était prévue dans aucun plan ; pour lui l'Etat a joué le rôle de mécène. Malheureusement, la commune n'a pu participer à l'élaboration des projets, il lui restera à réaliser les équipements sociaux-culturels.

Il subsiste une mésentente constante entre les deux pouvoirs (mairie et O.P.H.L.M.) qui règlent la vie des habitants. La Grande Borne, terminée en 1968 est originale, colorée, sans voiture, mais très diversement accueillie. Certains crient au chef-d'oeuvre, tandis que pour d'autres ce n'est pas l'aspect architectural qui étonne au départ, mais plutôt ce qui manque pour en faire une ville.

4.2 - REALITE SOCIALE ET VIE QUOTIDIENNE

Il semble que dès le départ les difficultés soient apparues nombreuses aux nouveaux arrivants. La carence d'emplois est assortie de moyens de transports chers et mal conçus. La ville n'offre aucune ouverture avec l'extérieur, aucune perspective sur le monde, elle est comme repliée sur elle-même dans un triangle entouré de routes. Or, l'intérieur n'apporte pas les commodités indispensables dans tous les domaines, les équipements sont insuffisants.

Pour la population, en majorité ouvrière, l'arrivée à la Grande Borne marque le début d'une vie difficile. La plupart des habitants n'ont pas choisi cet éloignement, simple conséquence de leur demande d'une H.L.M. Ils se trouvent parachutés dans des logements confortables sans transition ; pour les meubler, ils recourent au crédit. Certains seraient prêts à trouver leur ville jolie, mais les charges s'ajoutant au loyer, les crédits, le coût des transports et l'éloignement du travail les rendent moroses. « Ce n'est pas de l'architecture que l'on est malade, mais des fins de mois ». Ils se replient et ressentent ce malaise, si bien décrit par L. Bonnafé. Leurs difficultés sont autant d'obstacles à la communication humaine. Or celle-ci n'est guère favorisée par l'urbanisme de la ville, le besoin de communication humaine pourrait être résolu par le développement des possibilités de créations laissées aux habitants, d'espaces disponibles pour toutes initiatives réalisées en groupe. Ici, la cohésion entre les habitants prend forme à travers le malaise à vivre partagé et les tentatives de regroupement pour lutter contre toutes les difficultés matérielles de la vie quotidienne.

Les premiers journalistes qui se sont intéressés à la Grande Borne ont anticipé le bien-être des futurs habitants ; actuellement, ils insistent sur l'aspect le plus négatif de la ville : les suicides, portant leur attention sur le désenchantement de tous les usagers. Ils montrent à travers les films, les articles, une image changeante qui agresse les habitants et accroît leurs difficultés à s'organiser, à travers des solutions aux contraintes matérielles. Ces contraintes se multiplient et les loyers impayés aboutissent aux saisies ; l'Office public d'H.L.M. promoteur de la Grande Borne s'estime satisfait de la réalisation, mais pour résoudre ce problème des loyers impayés, il a donné les pleins pouvoirs à l'huissier, après avoir vainement tenté, avec les assistantes sociales, d'aider les familles à organiser leur budget. L'huissier est très impopulaire, mais sa présence a permis de mobiliser la population. Plusieurs associations se créent pour défendre les locataires contre les saisies et leur expliquer leurs droits.

4.3 - LA PLACE DE L'ENFANT DANS LA VILLE ET SON VECU

Les enfants ressentent le malaise, comme leurs parents, en arrivant à la Grande Borne. Ils souffrent d'être coupés de leur vie antérieure et parachutés dans un cadre imprévu, choquant même, où ils n'ont aucun point de repère, où ils doivent se resituer.

Chez les enfants, le temps d'adaptation à l'environnement est généralement rapide. Mais, très vite, ils ont réalisé l'aspect figé de ce décor et les plus grands se détournent des aires de jeux où ils sont constamment sous les yeux des adultes et qu'ils ne peuvent adapter à leurs jeux ; ils recherchent les espaces libres où ils peuvent se cacher, construire des cabanes, s'appropriant parfois les lieux interdits tels que les garages à vélos. Les gardiens tentent de faire respecter les interdits et les enfants le supportent mal (1).

Ainsi, l'espace conçu pour l'enfant « prince de la ville » n'est pas utilisé comme prévu, peu d'enfants remarquent la vocation culturelle de certaines places, ce qui est « leçon de choses », pour reprendre l'expression d'E. Aillaud, n'est ni perçu, ni assimilé.

Dans cette ville, pensée pour eux, les enfants représentent une catégorie sociale à part. Ce phénomène résulte, à la fois, de l'idéologie d'E. Aillaud, qui développe une conception de l'enfant mythisé et cherche à faire des adultes meilleurs en éloignant les enfants du contact des adultes, mauvais. Le processus de dégradation (du projet de départ) que l'on observe à la Grande Borne renforce les dangers de la conception de départ caractérisée par le manque de conciliation et les tensions entre les différentes instances dont relève l'enfant.

Les enfants ressentent cette situation et en souffrent. Leur temps libre, qui est, par excellence, celui de la socialisation, n'est guère favorisé en ce sens car ils sont coupés du reste du monde, de la vie active et manquent de stimulation et de modèles (2). Ce phénomène est d'autant plus frappant que la ville a été conçue sans institutionnalisation des loisirs de l'enfance (à l'opposé de la Villeneuve de Grenoble), sans politique commune des différentes instances de socialisation (école - famille - loisirs).

Les enfants n'ont ni les institutions, ni les locaux ou espaces vacants pour se réunir, ni les animateurs en nombre suffisant pour répondre à leurs questions si nombreuses dans ce genre de milieu, isolé et défavorisé économiquement. Les besoins des enfants en matière d'animation sont d'autant plus grands ici que sous-estimés par E. Aillaud et déformés par certaines associations en raison de leurs préoccupations matérielles (1).

*(1) partie de l'étude sur le terrain concernant les enfants
ce phénomène a été observé dans le petit village de Lozère également.*

Les enfants connaissent la solitude, très jeunes on les voit dehors, la clef autour du cou, attendre leurs parents ou un adulte prêts à s'occuper d'eux. Les adolescents sont sensibilisés à la solitude des plus jeunes, car ils l'ont eux-mêmes vécue. Quelques-uns participent activement aux tentatives d'animation bénévole .

Lorsqu'un foyer est ouvert pour les jeunes, qu'ils peuvent s'y réunir, bénéficier de la présence des animateurs, il est très vite atteint par les tensions des différents pouvoirs et il arrive même qu'il ne puisse plus fonctionner. Les enfants ne sont pas concernés mais manipulés. Le phénomène intéressant à la Grande Borne lors de la fermeture d'un foyer, c'est la mobilisation des enfants pour récupérer leur foyer. Ils montrent par leur attitude qu'ils n'acceptent pas d'être l'enjeu des différents pouvoirs. S'ils ne réussissent pas à obtenir la réouverture de leur foyer, ils préoccupent néanmoins les pouvoirs qui ne peuvent plus rester indifférents à leurs demandes. Déçus, certains jeunes se révoltent contre l'absurde de cette situation par des manifestations souvent plus absurdes encore et très vite jugées délinquantes par les autorités.

La phobie de la délinquance règne ici dans tous les grands ensembles. En ce qui concerne les possibilités de préventions, il faudrait tenir compte de l'ensemble des milieux de vie dans lesquels l'enfant, quel qu'il soit, se développe et se socialise, bien avant de s'inquiéter des actes anti-sociaux qui ne sont, en fait, que les résultats de difficultés antérieures ou réactionnelles.

La ville d'E. Aillaud ne donnera pas naissance à une « génération d'adultes meilleurs » mais peut-être, avec l'aide de tous ceux qui se sentent responsables des jeunes, leur offre-t-elle les moyens d'être plus lucides sur la société qui les dirige. Peut-être est-ce en cela qu'ils transformeront le monde, mais à quel prix ?

SOURCES DOCUMENTAIRES

OUVRAGES ET ARTICLES

- AILLAUD (E.) - « L'Architecture, c'est le désordre », in : **L'Express** n° 1111, 23-29 octobre 1972.
- AILLAUD (E.). - Conférence du mercredi 3 mai 1972. **Centre d'Etude et de Documentation pour l'Equiperment du Foyer** (C.E.D.E.F.), doc. ronéo.
- BONNAFE (L.). - Architecture, urbanisme, malaise à vivre, in : **La Nouvelle Critique**, Mai 1974.
- **Bulletins municipaux**. Mairie de Grigny. Années 1973-1974.
- CAROUX (F. et J.) - Grigny-la-Grande-Borne, in : **Esprit**, 1974
- CHAUMONT (J.). - Les femmes malades de la ville, in : **Elle**, 25 janvier 1971.
- DEVY (A.) et GASSIOT-TALABOT. - **La Grande-Borne, ville d'Emile Aillaud**. Hachette-Littérature. Bibliographie.
- Dossier sur Grigny-la-Grande-Borne, in : **La Revue de la Construction : La ville**, magazine de l'Architecture, éd. Indicateur Bertrand, Paris 1973.
- **La Grande Borne, un mythe** : mémoire réalisé par les élèves éducateurs de Savigny-sur-Orge, rue Lentleau.
- LANNES (S.) AILLAUD (E.). - Des villes pour changer la vie, L'Express va plus loin avec l'architecte E. Aillaud, in : **L'Express**, n° 1118, 11-17 décembre 1972.
- **Libération**, samedi 14 mars 1974.
- LE DREN (J.). - Les petites misères de La Grande-Borne. Le document du sauvage, in : **Le Sauvage**, n° 17, septembre 1974.
- LOYER (F.). - Clés pour Grigny, in : **L'Oeil**, novembre 1969.
- **La Marseillaise de l'Essonne**, années 1973-1974.
- MOULIN (R.) et al. - **Les architectes** - Métamorphose d'une profession libérale, Paris, Calmann-Lévy, 1973, 321 p.
- **Le Nouvel Observateur**, 11 décembre 1972, n° 422.
- VAN de WALLE (O.). - Deux émissions, deux points de vue : E. Aillaud et La Grande Borne, in : **Le Monde**, 8-9 juillet 1971.

EMISSIONS TELEVISEES OU RADIO

- Emile Aillaud présenté par C. Jean PHILIPPE dans la série « Personnages de la vie ». 8 février 1973.
- « L'enfer du décor » par J. FREMONTIER et B. GESBERS. Le malaise à vivre dans la cité-dortoir de prestige. Le 8 juillet 1973, 2^e chaîne.
- « Il y a toujours quelque chose à faire », émission de Pierre Bellemare, Europe, à propos de la fermeture des foyers cité-jardins.

STATISTIQUES ET PLANS DU TERRAIN

A consulter à :

- Office public des H.L.M.
- Mairie
- Inspection académique

ORGANISMES ET ASSOCIATIONS CONTACTES SUR LE TERRAIN

- Mairie
- Service social de secteur
- Services sociaux spécialisés (Guidance infantile A.E.M.F.).
- Ecoles : Inspection académique, Psychologue, S.E.S.
- Foyers cité-jardins
- M.J.C.
- La Halte
- L.P.S. (Foyer portugais)
- Catéchisme
- Pionniers
- Centre de loisir primaire

B

La VILLENEUVE

de

GRENOBLE

La VILLENEUVE de GRENOBLE

1 - DONNEES RELATIVES A L'ENVIRONNEMENT ET AU MILIEU SOCIAL :

La Villeneuve est située à 5 km environ du centre traditionnel de Grenoble. Elle s'intègre dans un vaste projet de Z.U.P., conçu dès 1961, mais qui a pris ses orientations définitives avec l'arrivée en 1965 de la municipalité actuelle.

Il s'agit plus d'une **extension urbaine** que d'un grand ensemble, qui regroupera en fin de programme plusieurs quartiers d'environ deux mille logements chacun (à terme 14 200 logements en tout) articulés autour d'un centre (le second de l'agglomération grenobloise).

Une maille de cette Z.U.P. (le village olympique) a déjà été réalisée en 1967, et comprend 2.300 logements. La suite du projet doit se dérouler en 3 phases successives, la fin étant prévue pour 1977.

Seul le premier quartier (**l'Arlequin**) sur lequel porte notre recherche, est intéressé par les **équipements intégrés**.

1.1. CADRE GENERAL : HISTORIQUE DE LA VILLE

« Le quartier I de la Villeneuve, dit quartier de l'Arlequin, a été mis en service au cours du mois de mai 1972. Il est aujourd'hui complètement habité.

Le quartier résulte d'une série de directives données par le Conseil municipal de Grenoble à l'équipe pluridisciplinaire, mises progressivement en place par la S.A.D.I. (1), avec la participation de l'A.U.A. et de l'A.U.A.G. (2), du BETURE et de COGEOR (coordination, gestion et ordonnancement).

Un an avant la mise en service du quartier se constituait une équipe de pédagogues, de travailleurs sociaux et d'animateurs qui participaient à l'élaboration des programmes, préparaient en commun les activités de ses membres et assuraient l'accueil des habitants » (3).

(1) S.A.D.I. : Société d'aménagement du Département de l'Isère.

(2) A.U.A. : Atelier d'Urbanisme et d'Architecture. A.U.A.G. Agence d'Urbanisme de l'Agglomération Grenobloise.

(3) Architecture et construction. Villeneuve de Grenoble. La galerie de l'Arlequin.

La politique ainsi dégagée donna lieu à la création d'un organisme de coordination : le C.E.P.A.S.C. (Centre d'Éducation Permanente et d'Animation Sociale et Culturelle).

L'Arlequin est par conséquent **le premier quartier conçu en fonction d'un projet de Charte**, dont « les objectifs socio-économiques sont contrôlés au niveau de la mise en œuvre par les élus locaux »(1).

Ces objectifs sont :

- 1) l'humanisation de la vie urbaine,
- 2) l'absence de ségrégation sociale dans les trois domaines de :
 - l'habitat
 - l'enseignement
 - la culture
- 3) La coordination des actions éducatives, dans une conception d'éducation permanente.

Leur poursuite passe par :

- 1) L'information sous tous ses aspects
- 2) La formation sous ses formes pré-scolaires et post-scolaires
- 3) La création d'institutions de gestion.
- 4) L'organisation de **la culture et des loisirs**.

1.1.1. Le cadre spatial

« Le projet s'efforce de refuser la laideur, l'uniformité et les nuisances »(2).

La structure générale du quartier dessine une ligne sinueuse et continue de hauteur variable (5 à 15 niveaux) dont le rez-de-chaussée est libéré pour un cheminement couvert. Cette rue intérieure de 1 465 m joint les extrémités Nord et Sud du quartier dont elle constitue l'axe animé.

Elle est bordée d'un côté par les équipements de quartiers greffés sur un parc de 15 ha, et de l'autre par les voies d'accès aux bâtiments, ce qui facilite toutes les liaisons (logements, équipements, centre).

Le niveau mezzanine permet à partir des logements, un accès facile aux silos de voitures, jardins publics et maternelle sur silos.

Le Parc

Dès l'origine, il a été conçu dans une perspective résolument urbaine.

Il assure à la ville, une réserve de verdure (de l'herbe, des arbres) et des emplacements nécessaires à la vie dans le quartier.

- Aires de jeux pour les enfants de différents âges (ex. : bacs à sable).
- Un lac.
- Les cours de récréation des écoles.
- Des terrains de sport.
- Des cheminements piétons (praticables par tous les temps).
- Un marché.
- Une place centrale.
- Un théâtre de verdure.
- Des promenades.
- Des lieux de loisirs ou de rencontre.

(1) *Architecture et Construction. Villeneuve de Grenoble. La galerie de l'Arlequin. (Bibliographie Villeneuve).*

(2) *Dossier C.E.P.A.S.C. (Bibliographie Villeneuve).*

1.1.2. L'habitat

Une densité extrêmement forte (100 logements à l'ha) et l'étroite imbrication des différents types de logements sont les réponses données sur le plan architectural à l'objectif de non-ségrégation et à la volonté de brassage de la population. Ainsi, les logements à loyers modérés (H.L.M.) à loyers normaux (I.L.M.), ceux accessibles à la propriété, les résidences pour personnes âgées, pour handicapés physiques, les foyers pour inadaptés, sont intégrés à l'ensemble et distribués de façon à ne pas les marginaliser.

Le **logement** lui-même conserve une grande importance. Le système cour-sive/montée/rue piétons a été conçu dans la perspective de provoquer des rencontres et constituer une vie sociale. On pense éviter ainsi la formation de ghettos sociologiques (immigrés, vieillards, etc.).

— Descriptif des logements (1)

Total logements Arlequin : 2 210

Répartition : 1 084 H.L.M.

380 I.L.N. et I.L.M.

746 Accessions à la propriété

Surface d'un logement moyen : 77 m² habitables.

1.1.3. Le cadre socio-économique

a) La population globale

Comparée à Grenoble, la population de Villeneuve est, dans son ensemble, **plus jeune** et la **proportion d'actifs** plus faible.

La part d'étudiants et d'enfants de moins de 17 ans est plus importante.

Or, 17,8 % des « inactifs » de Villeneuve sont des étudiants, contre 13,1 % à Grenoble.

Ainsi que : 69 % des enfants de moins de 17 ans sont inactifs contre 42 % à Grenoble.

TABLEAU I : Population globale de la villeneuve (1973) comparée à celle de Grenoble

	VILLENEUVE	GRENOBLE (Centre)
Population totale	5 657	163 000
Nb moyen de pers./ménage	3,4	2,8
Nb d'enfants de moins de 20 ans	2 431	

(1) Statistiques de décembre 1973, in Grenoble n° 38. Nouvelle Revue d'Information et de Documentation.

**TABLEAU II : Population active de Villeneuve comparée à celle de Grenoble
Recensement de 1968**

		Villeneuve %	Grenoble %
Actifs	Hommes	22,5	25,6
	Femmes	14,5	15,3
Total des actifs		37,0	40,8
Enfants de moins de 17 ans		39,1	24,8
Etudiants		11,2	7,7
Retraités		2,0	1,4
Autres inactifs		10,7	15,2
TOTAL		100	100

b) Le milieu social et culturel

Le milieu social est relativement élevé par rapport à Grenoble.

C'est une population constituée en majorité de cadres moyens : 34,2 % (contre 14,5 % à Grenoble). La proportion de professions libérales est importante (17,8 % contre 10,7 % à Grenoble).

Le pourcentage d'ouvriers ne dépasse guère 20 % contre 36 % à Grenoble (1968).

TABLEAU III : Structure socio-professionnelle de la population de Villeneuve comparée à celle de Grenoble

	VILLENEUVE %	GRENOBLE %
0 - Agriculteurs exploitants		0,1
1 - Salariés agricoles		0,0
2 - Patrons industrie et commerce	1,1	8,6
21 - Industriels	0,2	0,6
22 - Artisans	0,3	2,4
23 - Patrons pêcheurs		0,0
26 - Gros commerçants	0,1	0,6
27 - Petits commerçants	0,5	5,0
3 - Professions libérales, cadres supérieurs	17,8	10,7
30 - Professions libérales	1,8	2,1
32 - Profess. littér. et scientif.	9,1	2,8
33 - Ingénieurs	3,9	3,0
34 - Cadres administratifs supérieurs	3,0	2,8
4 - Cadres moyens	34,2	15,5
41 - Institut. Profess. Intellect. diverses	13,4	2,2
42 - Services médicaux et sociaux	7,9	2,3
43 - Techniciens	9,0	5,2
44 - Cadres administratifs moyens	3,9	5,7
5 - Employés	20,3	19,5
6 - Ouvriers	20,6	36,2
60 - Contremaîtres	0,5	2,7
61 - Ouvriers qualifiés	8,8	12,0
63 - Ouvriers spécialisés	10,3	14,1
65 - Mineurs		0,0
66 - Marins et pêcheurs		0,0
67 - Apprentis ouvriers		1,0
68 - Manceuvres	1,0	6,3
7 - Personnel de Service	3,2	7,1
8 - Autres catégories	3,1	2,3
80 - 81 - Artistes et Clergé	1,2	0,5
82 - Armée et Police	1,9	1,8
TOTAL AC-TIFS	37,0	40,8
9 - Personnes non actives	63,0	59,2
91 - Etudiants	17,8	13,1
92 - Militaires du contingent	0,1	0,7
97 - Personnes non actives (0-16)	62,0	42,0
98 - Autres personnes non actives (15-64)	16,9	24,9
99 - Personnes non actives (65 et +)	3,2	19,3
TOTAL	100	100

On verra dans la suite de l'étude (1), combien la classe sociale joue un rôle important à la Villeneuve. A travers l'utilisation des équipements et le choix des activités, on retrouve en effet la structure sociale de départ.

On peut déjà dire que la majorité de la population et principalement le milieu ouvrier, reste isolée (2).

Quant à la population immigrée, si son pourcentage est relativement faible, il faut signaler, en ce qui concerne les maghrébins, une tentative de regroupement, mobilisée sur les problèmes d'intégration scolaire.

STRUCTURE DE LA POPULATION DES MENAGES D'ORIGINE ETRANGERE

Devenus français	En e	En %
— Italiens	19	0,65
— Espagnols	3	0,10
— Portugais	9	0,31
— Afrique du Nord	3	0,10
TOTAL	34	1,16
Etrangers		
— Italiens	44	1,50
— Espagnols	36	1,29
— Portugais	46	1,57
— Afrique du Nord	169	5,77
— Autres	66	2,25
TOTAL	361	12,33
Ensemble de la population	2 928	100,00

Le pourcentage d'émigrés d'Afrique du Nord est de loin le plus fort. Viennent ensuite par ordre quantitatif, les Portugais, Italiens, Espagnols. Les étrangers devenus français se recrutent davantage chez les Italiens.

(1) Voir 3^e partie : « Les parents ».

(2) Cf. Etude d'Eva Radwan.-La population de l'Arlequin, 1972.

1.1.4. Les équipements.

Une recherche particulière a été menée pour les insérer le plus possible dans la vie quotidienne.

Ils procèdent d'un principe qui est fondamental au niveau de l'idéologie dégagée dans la charte : **l'intégration**.

Officiellement le terme correspond à un label donné par une commission inter-ministérielle à un rassemblement dans un même lieu d'un ou deux équipements collectifs souvent de caractère socio-éducatif ou culturel et relevant d'au moins deux ministères.

L'intégration obéit à deux nécessités.

— **économique** : qui conduit à envisager chaque fois que possible, le plein emploi des équipements publics et leur utilisation rationnelle.

— **pédagogique** : qui tend à organiser, la coordination étroite des différents secteurs sociaux éducatifs et culturels, dans un but d'éducation permanente à l'usage de toute la population. Le C.E.P.A.S.C. est l'instrument institutionnel né de cette orientation.

Elle se manifeste à deux niveaux :

— **Intégration des équipements au quartier** : de façon que chacun puisse les rencontrer d'une manière naturelle au cours de la journée.

— **Intégration des équipements entre eux** : elle répond au double objectif d'éducation permanente et de rentabilité des équipements, comme nous l'avons cité plus haut.

Elle vise à un maximum de fréquentation des établissements et la mise en place d'une concertation dans l'animation.

On peut distinguer deux groupes d'équipements intégrés : un groupe centré sur « **l'enfance** » (Maison des Enfants), et un autre type centré sur « l'éducation permanente ».

Nous en donnons ici la description. Nous reviendrons dans la partie concernant le cadre spécifique à l'enfant, sur le contenu idéologique qui a prévalu dans leur conception.

— **Descriptif des équipements du Quartier I (1)**

1° - Crèche à domicile :

Ce service du Bureau d'Aide Sociale aura un local réservé dans un des logements du Quartier I avec antennes dans les Maisons des Petits.

2° - Halte-garderies : Centre P.M.I.

— 1 halte-garderie de 20 places située dans C.E.S.

Maison de Quartier (Caisse d'Allocations Familiales).

— 1 halte-garderie de 20 places située près du centre commercial de la rue des Piétons (140 m² planchers) (Ville de Grenoble)

— 1 centre de P.M.I. (D.D.A.S.S.).

3° - Maisons des enfants

— 2 « maison des enfants » sont à la fois école maternelle (6 classes E.N.) jardin d'enfants (B.A.S.) ouvert de 7 h à 19 h, école élémentaire (15 classes E.N.) et « maison de l'enfance » (Ville).

Il s'agit de Z.U.P. 4 et Z.U.P. 7

Surface/unité 3.020 m² de planchers

— 2 « maisons des enfants » sont à la fois école maternelle (sur parking silo - 6 classes E.N.) école élémentaire (13 classes E.N.) et « maison de l'enfance » (Ville).

(1) In C.E.P.A.S.C. Villeneuve de Grenoble. Equipements intégrés. Mars 73. (Bibliographie Villeneuve).

Il s'agit de Z.U.P. 6 et Z.U.P. 8

Surface/unité 2.960 m² de planchers (1.130 m² + 1.830 m²)

— 1 « maison des enfants » est à la fois école maternelle (sur parking silo - 6 classes E.N.) école élémentaire (15 classes E.N.) et « Maison de l'enfance » (Ville).

Il s'agit de Z.U.P. 5

Surface/unité 3.020 m² de planchers (1.130 m² + 1.890 m²).

Ces « Maisons des enfants » seront également utilisées pour certaines activités adultes de formation et de loisir.

4° - C.E.S. Maison de Quartier

Il est prévu dans cet ensemble :

- des locaux d'enseignement pour 1 200 élèves scolarisables en C.E.S. et 96 élèves scolarisables en S.E.S. (Ministère de l'Education Nationale),
- une bibliothèque centre de documentation (Direction des bibliothèques du Ministère de l'Education Nationale),
- un centre d'information et d'orientation sur les formations postsecondaires (Ministère de l'Education Nationale : O.N.I.S.E.P.),
- des locaux (1 800 m²): ateliers - zone d'accueil exposition - bar (Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports)
- une grande salle polyvalente (600 places) et un studio d'émission du son et de la télévision (Ministère des Affaires Culturelles)
- un foyer de jeunes (Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports)
- des permanences sociales, une halte-garderie (citée plus haut) et des locaux d'enseignement ménager et atelier-bois.

5 - Equipements sportifs

Sont prévus :

- 1 complexe évolutif au Nord du Quartier (2 500 m² de plancher)
- 1 complexe sportif au Sud du Quartier (pour lequel aucune assurance de financement n'a pu être garantie jusqu'à présent)
- des terrains de sport prévus dans le parc urbain (ce parc recouvre une surface de 17 ha). (Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports).

6° - Centre médico-psycho-pédagogique

prévu pour l'ensemble de l'agglomération et situé sur le Quartier I dont le dossier est actuellement en attente d'un statut concernant ce type d'équipement (600 m² de planchers prévus);

7° - Centre de soins

(Bureau d'Aide Sociale)

8° - Un service d'hygiène mentale

(Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Sociale).

9° - Foyer pour inadaptés sociaux et foyer-logements pour pré-adolescents

intégré aux immeubles d'habitation.

10° - Deux logements-foyers, résidence pour personnes âgées

(de 55 logements chacune) complètement intégrées aux immeubles d'habitation + 120 petits logements disséminés dans ces immeubles, réservés en priorité.

11° - Dix logements spéciaux prévus pour accueillir des handicapés physiques

disséminés dans un des immeubles

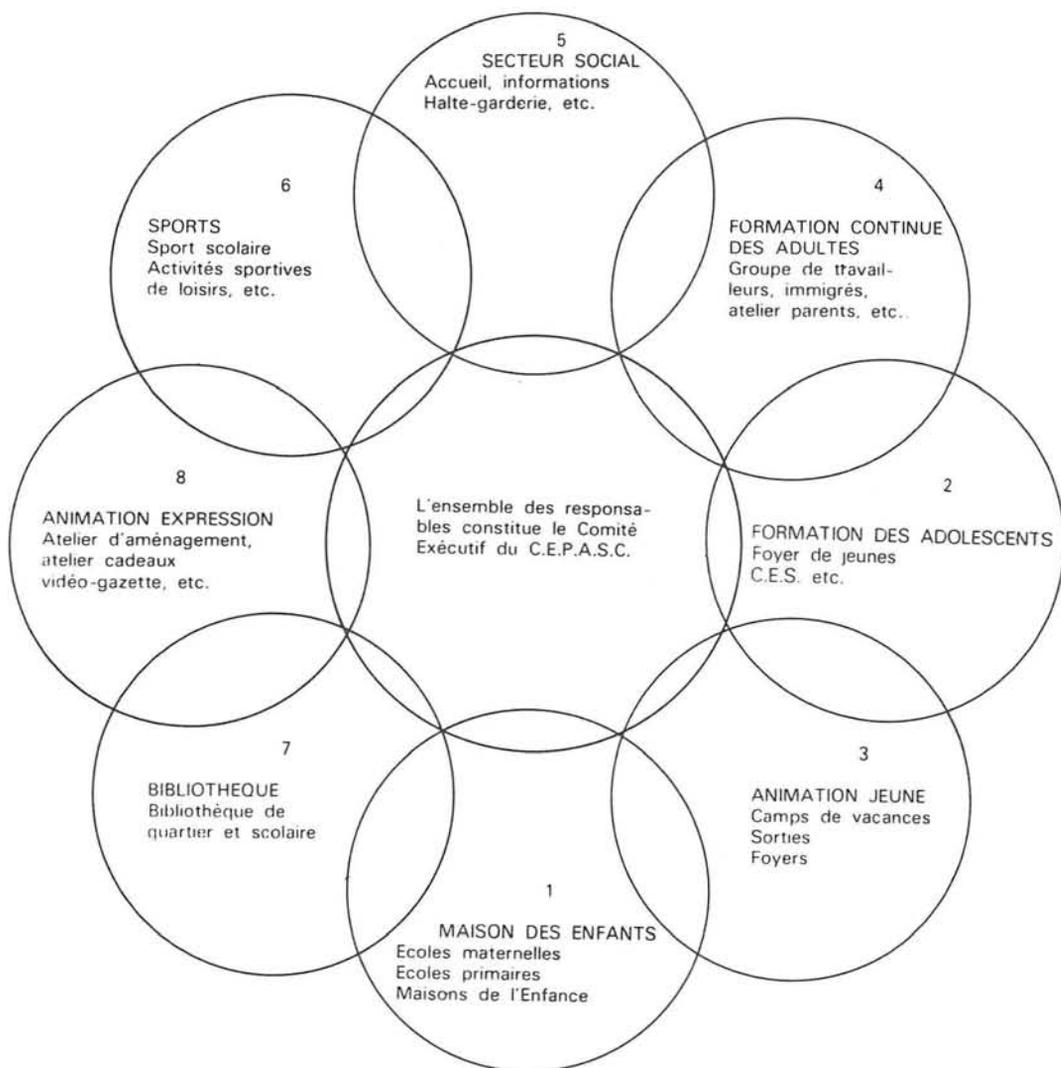
12° - Club de jeunes (Ville).

Les activités organisées dans le cadre de ces équipements le sont sur la base

de huit unités fonctionnelles réalisant des intégrations partielles coordonnées par le C.E.P.A.S.C. Elles se répartissent de la façon suivante (1).

Nous en donnons ici l'organigramme. (Voir ci-dessous.)

ORGANIGRAMME



(1) Sur le détail des activités, se reporter au dossier C.E.P.A.S.C. sur les équipements intégrés, la place impartie à chaque terrain ne nous permettant pas de les développer ici.

Toutes ces unités s'adressent à des publics d'âges différents, mais du fait de l'intégration, elles concernent presque toutes la classe d'âge étudiée ici.

Le lieu de l'intervention n'est pas fixe. Par exemple, l'unité Animation/Expression, a une intervention en Maisons d'Enfants et au C.E.S./Maison de quartier.

Les objectifs sont calqués sur ceux de la charte et sont coordonnés au niveau des différentes unités.

Ex. : Les objectifs de l'unité Maisons d'enfants

- 1) Enseignement,
- 2) loisir éducatif et créativité,
- 3) intégration des parents,
- 4) insertion de l'école dans la vie,
- 5) conduite pédagogique.

TABLEAU DES PUBLICS DES DIFFERENTES UNITES

		0-2	2-6	6-11	11-16	16-24	Adultes	3 ^e âge
Action Sociale	1	+	+	+	+	+	+	+
Maison des Enfants	2	-	+	+	-	-	+	-
Formation pré-adolescents, adolescents	3	-	-	-	+	-	-	-
Formation continue	4	-	-	-	-	+	+	+
Sports	5	-	-	+	+	+	+	+
Animation-Expression-Réalisation	6	-	+	+	+	+	+	+
Médiathèque	7	-	+	+	+	+	+	+
Animation Jeunes	8	-	-	-	+	+	+	-

1.2. CADRE SPECIFIQUE A L'ENFANT

La présentation du projet qui précède prouve à quel point il est difficile de parler pour Villeneuve de cadre spécifique. Le principe d'Education permanente et son corollaire, l'intégration, qui déterminent le cadre spatial et institutionnel, rendent précisément la notion de spécificité paradoxale.

Ceci fonde la nécessité de partir du concept d'éducation permanente pour dégager l'image de l'enfant à travers les règles de socialisation qu'elle définit implicitement.

1.2.1. L'enfant dans le projet de charte.

La charte revient constamment sur deux obstacles majeurs à leur socialisation : le cloisonnement et la ségrégation sociale.

— **Le cloisonnement** — ou fragmentation de la vie de l'enfant en trois secteurs sociaux séparés (famille, école, loisirs) — est présenté ici comme une des origines de l'aliénation individuelle.

« Le découpage de la vie de l'enfant en séquences étanches, entretient l'aliénation, est destructurant et contribue au maintien de la ségrégation sociale » (1).

L'absence d'échange entre ces trois milieux déchire l'enfant en le soumettant à des attitudes trop contradictoires. Il favorise de ce fait la soumission à l'autorité et le manque d'esprit critique.

L'accent mis sur le morcellement de la vie quotidienne est à relier directement à la critique plus globale de la société capitaliste où l'antinomie individuel/collectif est dominante et se répercute à tous les niveaux dans un rapport hiérarchisé.

La volonté d'établir un lien entre les « moments » de la vie de l'enfant correspond à une conception nouvelle de la socialisation où « chaque instant de la vie procède à la formation de l'individu » (2).

Dans cette perspective, l'éducation permanente est proposée comme « moteur principal de la transformation sociale à opérer. Elle définit le portrait de l'individu à atteindre » dans le cadre d'une société nouvelle et à travers une image de l'enfant qu'il est maintenant possible de cerner comme :

— **Un « être responsable »**

La charte insiste sur l'idée de responsabilité de l'enfant face à l'éducation. C'est à lui de se prendre en charge et de s'engager dans un processus de formation continue.

— **Un « être sociable »**

par l'apprentissage de la vie en groupe, l'enfant estime les limites d'une pratique non contraignante pour le reste de la collectivité.

— à « l'esprit critique et créatif ».

L'esprit critique et l'implantation sont ici très valorisés. De ce fait, l'acquisition des connaissances ne doit pas s'effectuer passivement, mais stimuler la participation de l'enfant.

Les principes pédagogiques, corrélatifs à ce projet, visent essentiellement :

— Le développement harmonieux des facultés de l'enfant.

— La maîtrise des instruments indispensables à l'acquisition des connaissances.

— L'autonomie, la prise en charge du travail par l'enfant.

— La levée des handicaps socio-culturels pour les enfants des milieux défavorisés.

— La lutte contre les carences affectives.

L'éducation permanente est donc conçue comme une action globale non séparable en secteurs étanches (1). (Cf. tableau synthétique de la charte).

Diverses instances participent à la poursuite de cet objectif. En dehors des spécialités de chacun, le principe de recrutement est exclusivement « moral ». Chaque intervenant s'engage à accepter les buts du projet de charte et à en définir les objectifs communs. Le tableau qui suit met en évidence les différents types d'intervention qui concourent à la réalisation du projet global.

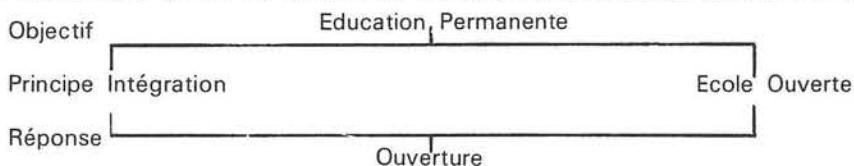
(1) Assemblée Générale des animateurs M.E. 19 octobre 1973.

(2) Assemblée Générale - Buttes 19 octobre 1973.

1.2.2. La réponse institutionnelle : l'école ouverte :

L'école ouverte est la réponse institutionnelle donnée à l'objectif d'éducation globale et de décroisement.

Elle traduit sur le plan architectural et pédagogique les principes d'intégration et d'ouverture qui ici se recouvrent. On peut la schématiser comme suit :



De l'analyse des documents portant sur l'école ouverte à Villeneuve, la notion d'ouverture renvoie aux signifiants suivants :

1) **Le « décroisement »** de la vie de l'enfant (par une liaison école-loisir-famille) (1).

2) **« L'insertion »** de l'école dans la vie réelle (étude du milieu, apport de spécialistes divers, large emploi des moyens audiovisuels (2). L'ouverture sur le milieu proche ou lointain est considéré comme un facteur de sollicitation et de stimulation intellectuelle.

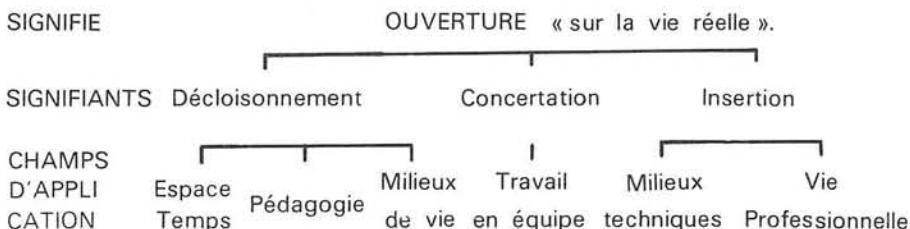
3) **La concertation et le travail en équipe**

Simultanément, la Maison de l'enfance doit s'ouvrir et l'action des équipes doit être discutée avec les parents (3).

L'interlocuteur privilégié n'est plus un seul maître mais une équipe de coéducateurs (incluant les parents, instituteurs, animateurs).

4) **La formule architecturale** avec son option d'équipements qui facilite les liaisons, est considérée comme moyen et non comme cause.

SCHEMA



1.2.3. L'éclatement du 3^e milieu : nouvelle définition du loisir.

Dans cette perspective, le loisir n'est plus en rupture de l'éducation mais il participe également au procès de formation de l'individu.

Traditionnellement, le « loisir est l'objet d'un comportement de consommation et de défoulement (4). Il favorise la reproduction des rapports de ségrégation sociale, puisque ce sont effectivement les classes favorisées qui en ont l'apanage.

« Le divorce qui s'établit généralement entre le travail et les loisirs contribue donc à l'aliénation de l'individu (5) ».

(1) *Ecoles de la Villeneuve. R. Millot (Bibliographie Villeneuve).*

(2) *Ibidem.*

(3) *Le concept M.E. (Bibl. Villeneuve).*

(4) *Assemblée Générale Buttes 1973 (Bibl. Villeneuve).*

(5) *Ibidem.*

Le modèle à éviter est symbolisé par les responsables de la façon suivante :

- travail à la chaîne + jeux télévisés,
- travail scolaire + défoulement.

Les temps de loisir et de travail, sans être confondus, ne doivent pas s'ignorer non plus.

C'est la raison pour laquelle, on a favorisé à Villeneuve, l'utilisation d'espaces communs à certaines activités de loisirs et à certaines activités scolaires. Pour cette même raison, le centre de loisirs (Maison de l'Enfance) est ici intégré à l'école devenue de ce fait « Maison des Enfants ».

L'ouverture est ici élargie au loisir, ce qui représente une exception au niveau de l'école ouverte.

Sans souhaiter une planification complète des activités de l'enfant, la pratique des loisirs collectifs est une nouvelle image de l'école devenue « Maison des Enfants » (1).

Le choix du terme « Maison des Enfants », connote plus précisément l'idée de milieu de vie que le terme traditionnel d'école.

— Principe d'intégration des Maisons de l'Enfance à l'intérieur de la Maison des Enfants (2).



Toutefois, cette organisation-type connaît des variantes qui peuvent se décrire complètement ainsi :

1°) Maisons des Enfants répondant au schéma général (1) ci-dessus :

- Maison des « Buttes »
- Maison du « Lac »

2°) Maison des enfants ne recevant que des enfants d'âge scolaire (école primaire + maison de l'enfance).

C'est le cas de :

- La Maison des « Charmes »
- La Maison des « Bouleaux »
- La Maison de la « Rampe »

3°) Les trois écoles maternelles sur silos ne sont pas associées à un jardin d'enfants. Elles ne sont pas intégrées et de ce fait, restent des écoles de type classique :

- Ecole maternelle « des Charmes »
- Ecole maternelle « des Bouleaux »
- Ecole maternelle « de la Rampe ».

Les maisons des enfants de la Villeneuve forment une « unité fonctionnelle » du « Centre d'Education Permanente et d'Animation Sociale et Culturelle » (C.E.P.A.S.C.).

(1) MILLION (R.). *Problèmes de l'Unité, M.E. (Bibl. Villeneuve).*

(2) Pour la disposition des M.E. dans la ville, se reporter au plan d'ensemble.

La Maison de l'Enfance s'adresse donc à une catégorie d'âge scolaire : entre 6 et 10 ans en moyenne.

A partir de l'entrée en 6^e (la onzième année) les activités de loisir dépendent directement du C.E.S. lui-même intégré à la Maison de Quartier.

La Maison de Quartier

Elle intervient dans les secteurs de la formation continue, culture et loisir.

Elle joue un rôle central pour les adultes, mais du fait de la concentration des équipements ; ces activités culturelles recoupent à la fois le cadre scolaire (1/3 temps et matin à options) et extra-scolaire. Elle sont de différentes natures.

- ateliers d'expression (musique, peinture, jeu dramatique)
- accompagnement pédagogique
- mise en forme des travaux d'animation et d'expression
- le sport tient une large place
- utilisation du parc urbain
- utilisation des salles dans les écoles
- utilisation des deux complexes sportifs couverts.

1.2.4. Annexe statistique

a) Population enfantine

- **Nombre d'enfants concernant la tranche d'âge étudiée (7-14 ans)**
Total : 438
- **Répartition par type d'habitat**

Accession	H.L.M.	I.L.M. (SD + DP)	I.L.N. (S.D.)
135	205	73	25

La proportion d'enfants de cet âge est plus élevée en HLM où sont logées les familles les plus nombreuses.

- **Par année de naissance (1973)**

1966	1965	1964	1963	1962	1961	1960
56	72	47	58	52	52	49

La classe d'âge des 7-8 ans est la plus peuplée. On constate une diminution nette en 1963 et en 1960.

- **Proportion d'enfants étrangers**
de moins de 15 ans : 307
de plus de 15 ans (sans emploi) : 50

b) Statistiques scolaires

- **Inscription au C.E.S. Année 73-74**

Classe	6 ^e	5 ^e	4 ^e	4 ^e PPM	3 ^e	SES
Nbre d'enfants	108	108	55	15	22	57
Nbre de classes	1	1	3	1	1	3

— Inscription par écoles. Année 73-74

	Elémentaire		Maternelle
BUTTES	206 dont	1 CP 25 1 CP 26	183
CHARMES	151 dont	1 CP 25 1 CP 25	172
BOULEAUX	122 dont	1 CPE 1/24 1 CP / 23	178
LAC	151 dont	1 CP 25 1 CP 23	171
RAMPE	139 dont	1 CP 30	141

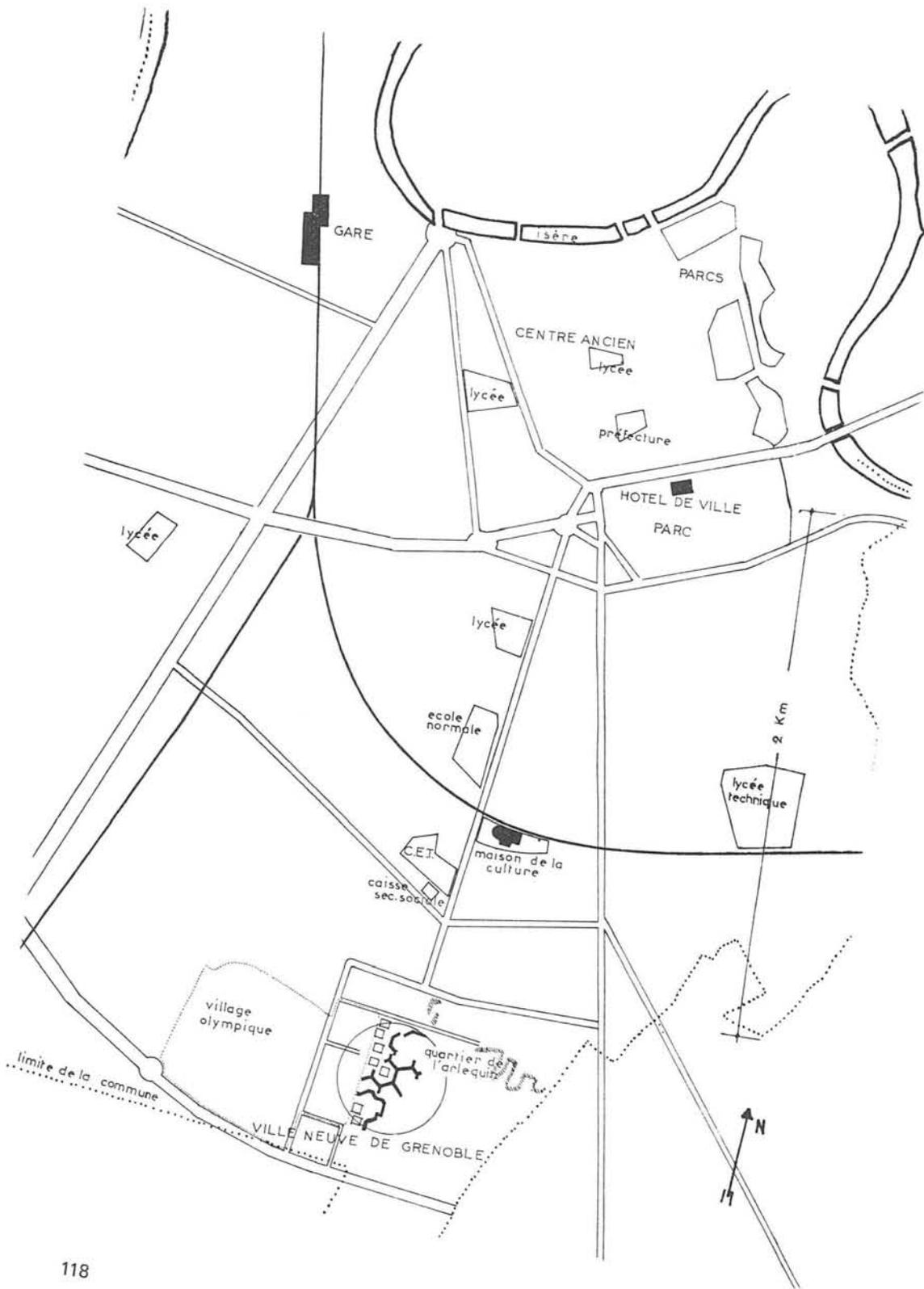
— Fréquentation moyenne des Maisons d'Enfants

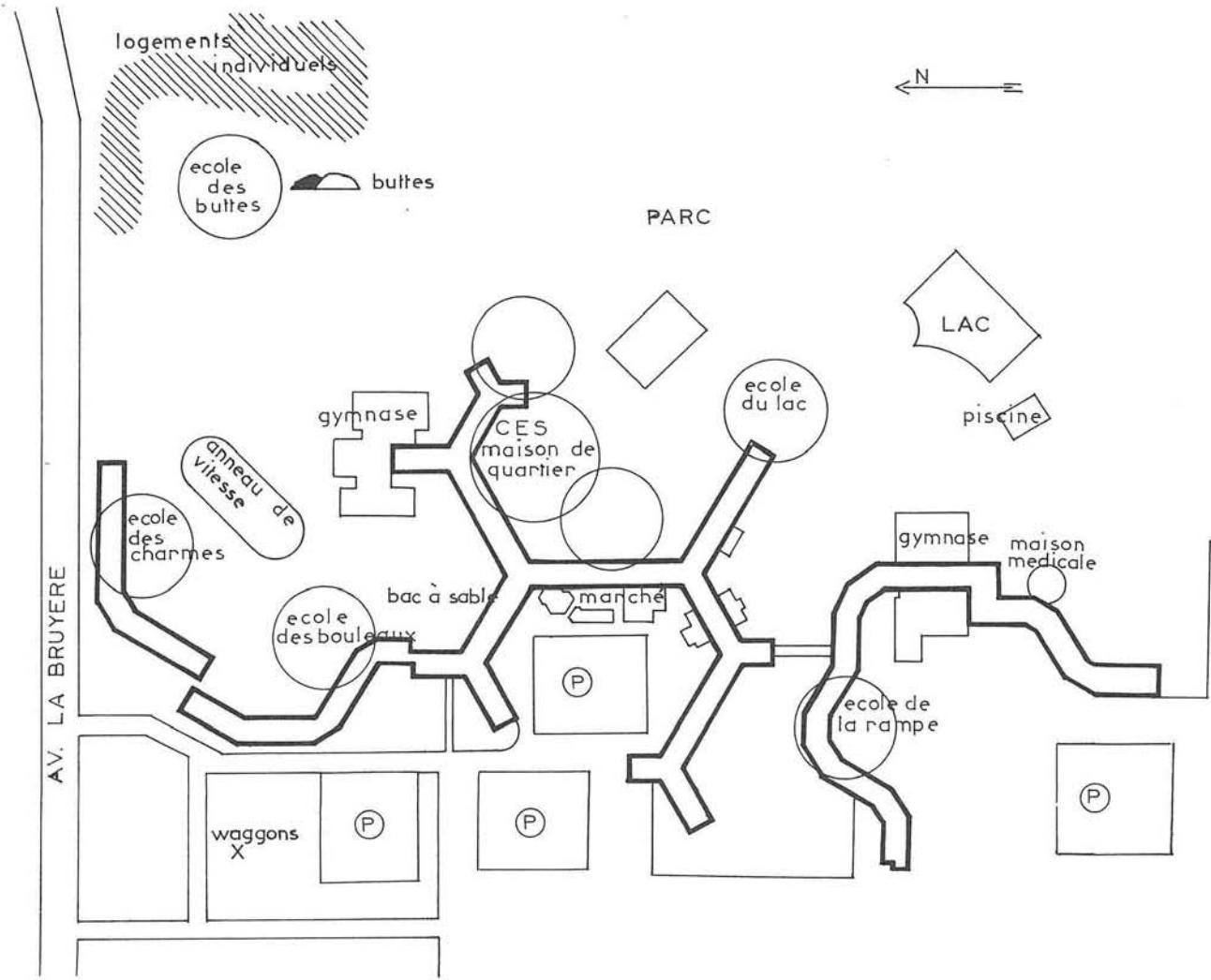
CHARMES	51
BUTTES	56 (entre 95 et 35)
BOULEAUX	55
LAC	50
RAMPE	?

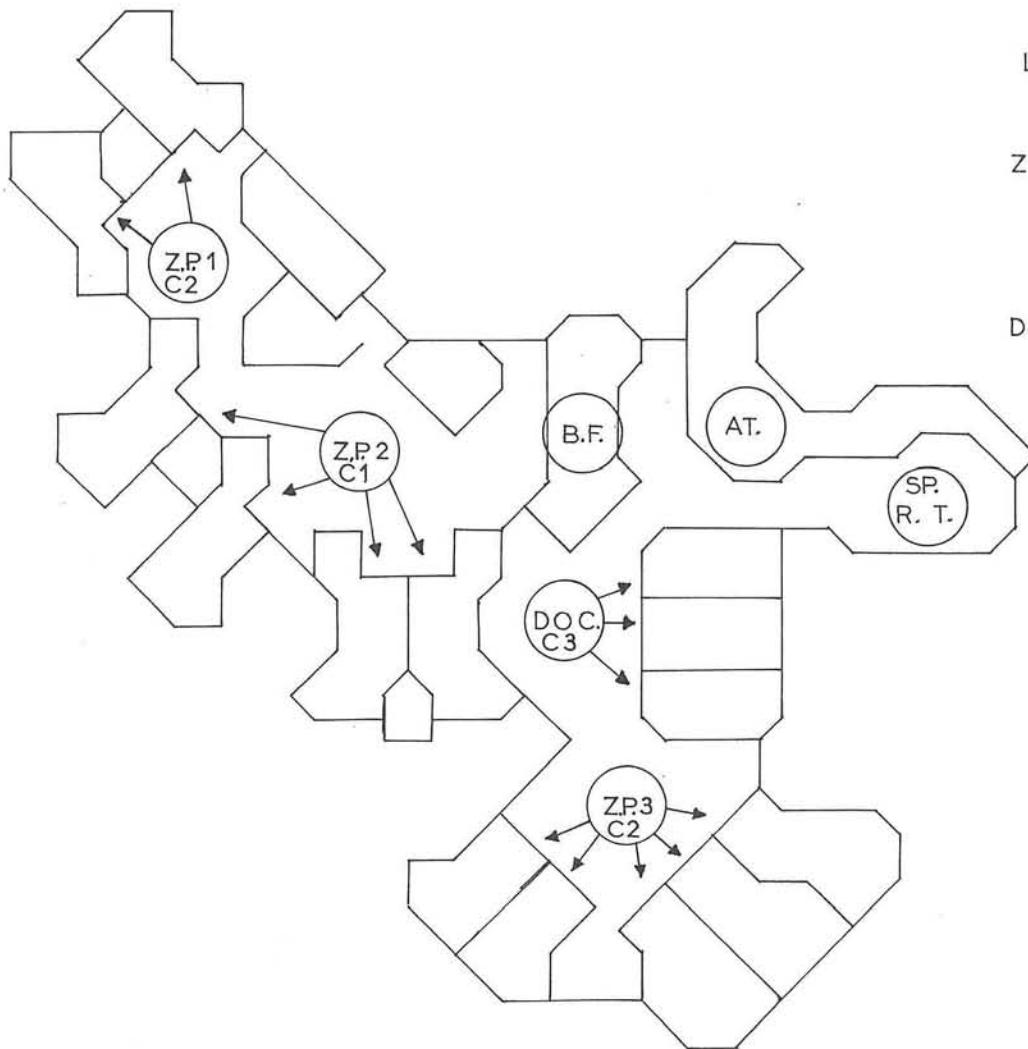
Le pourcentage des inscrits en Maisons d'enfants ne correspond pas à la fréquentation effective.

De l'avis des animateurs, 35 % des enfants inscrits à l'école participent effectivement aux activités des Maisons d'enfants.

En outre, la participation est discontinuée dans le temps et variée du point de vue des participants.







LES BUTTES

Zones Polyvalentes 1,2,3:

Cycles 1 : 2,3,4 ans

2 : GS - 5 "

CP - 6 "

CE1-7 "

CE2.8 "

Documentation:

Cycle 3 : CM1-9 "

CM2-10 "

Bureaux-Foyer
Ateliers
Sports
Restauration
Théâtre

2 - LES POUVOIRS RELATIFS A L'ENFANT.

VERS LA COORDINATION DES POUVOIRS ?

Il est clair qu'à Villeneuve, tout a été mis en œuvre pour que les différents « pouvoirs » relatifs à l'enfant, ceux des institutions qui le prennent en charge (famille, école, institutions de loisirs) soient, sinon unifiés, tout au moins coordonnés en fonction d'objectifs communs.

Le plus important de ces objectifs, est, nous venons de le voir, le décloisonnement des milieux de vie de l'enfant en vue d'une plus grande ouverture « à la réalité ».

C'est ainsi que le **loisir** devient, lui aussi, l'objet d'une intervention concertée, qui a pour cadre la Maison de l'Enfance (La traduction institutionnelle des principes de la charte).

Au cours de cette seconde partie, nous rendons compte de la dynamique interne et des difficultés d'application du projet en ce qui concerne le loisir.

- au niveau des Maison de l'Enfance.
- au niveau des différentes unités s'adressant aux enfants de la classe d'âge étudiée ici. Ainsi que des bilans provisoires dressés par les responsables du cadre (architectes) et les utilisateurs (parents).

2.1. LES ARCHITECTES

Le concept psycho-social de « décloisonnement » complémentaire de celui d'éducation permanente, ne pouvait se concrétiser que dans un espace adéquat, lui-même décloisonné. La recherche a particulièrement intéressé les architectes qui ont participé aux commissions inter-disciplinaires qui pendant un an ont préparé le programme d'ensemble de la Villeneuve.

La démarche théorique est partie d'un refus commun : celui de parler en termes d'espaces, mais plutôt en termes **d'activités**.

Peu à peu s'est tout de même dégagé un « espace flou » correspondant à l'espace polyvalent.

Dans l'esprit des enseignants, cette « salle polyvalente » (en référence à l'Angleterre) devait être un lieu de réunion ou d'activités de grands groupes. De l'avis des architectes, c'est devenu le « fourre-tout ».

C'est de là que sont nées les divergences entre enseignants et architectes. Les seconds reprochant aux premiers d'être en général trop conformistes et de s'en tenir à une conception traditionnelle de la classe comme « espace clos ».

Quant à l'intégration elle-même, « c'est là où le bât blesse, car tout ce qui est Maison de l'Enfance n'a pas été suffisamment pensé. C'est surtout en nombre d'individus, en nombre de postes de travail qu'on a raisonné, mais en **fonction de l'école** car, au départ, Maison de l'Enfance et école, ça devait être la même chose, et je crois qu'on n'a jamais vu le problème du nombre d'enfants qu'il y avait en Maison de l'Enfance. Ainsi, les ateliers ne sont pas mal dans le cadre du tiers temps, mais s'avèrent trop petits pour les activités Maison de l'Enfance. ».

(Interview d'architecte).

La seconde erreur, c'est d'avoir pris le décloisonnement au pied de la lettre. La traduction spatiale des « nouveaux besoins pédagogiques » s'est faite de façon linéaire.

Tableau A titre d'exemple (1)

école maternelle	contenu pédagogique	traduction architecturale
	« maternelisation des classes les plus jeunes »	Locaux avec petites alvéoles aménagées.
C.E.S.	pédagogie par groupe	salles de différentes dimensions.
écoles maternelles, primaires, C.E.S.	école ouverte pédagogie rénovée	- multiplication des ouvertures (portes et baies) donnant sur la rue. suppression des couloirs

« La disposition même des locaux a provoqué une sorte de dispersion des activités et beaucoup de bruit. » (Architecte)

Il faut ajouter aussi le mauvais emploi des espaces polyvalents. « En réalité ce n'est pas ça que demandaient les enfants. Ils voulaient vraiment des activités manuelles. Alors tout s'est polarisé sur les ateliers » (Architecte).

La 3^e explication de l'insatisfaction actuelle est attribuée à la « distorsion » qui a existé entre le programme de départ et son utilisation. Distorsion due surtout au changement d'équipe entre temps.

L'équipe de programmation qui, elle, espérait revenir dans les locaux et l'équipe qui est venue réellement, ne regroupent pas les mêmes gens. Le problème des nominations fait qu'il reste très peu d'instituteurs qui étaient là au départ.

Il semble qu'il y ait eu la peur de passer du stade théorique au stade pratique. La crainte aussi de la plupart des enseignants de participer à une « expérience vitrine ». (Architecte)

Dans le processus même de la réalisation apparaît à plusieurs reprises, le regret, de ne pas avoir pu ou de ne pas avoir su communiquer vraiment avec les enfants, collaborer avec eux :

« On n'a pas le choix, outre les contraintes financières, on est obligé d'en passer par les désirs des enseignants. Or la perception de l'espace n'est pas la même chez les élèves et les enseignants. Tout vient de là. » (Architecte).

Pourtant, certaines demandes de l'enfant ont été entendues et rapportées par les instituteurs eux-mêmes. Par exemple, des endroits où « les adultes ne puissent pas entrer, très bas de plafond ».

« C'est par exemple ce qui nous avait déterminé à faire des alvéoles, c'est vraiment venu des enfants, ça ». (Ibidem).

Néanmoins, un certain nombre de surprises ou d'échecs sont constatés : ainsi, aucune initiative des enfants ne s'est faite pour modifier l'espace, comme on le prévoyait au départ. En revanche, tout le monde s'attendait à ce que les plus jeunes (de 3 ou 4 ans) soient perdus dans un espace non balisé ; il n'en fut rien :

(1) In : *La Villeneuve de Grenoble*. Rose Bergouignan - Simone Martin.
A.U.A.G. (Bibl. Villeneuve)

« On avait de grandes théories d'appropriation, il fallait que le tout petit soit protégé, sécurisé, que la classe, c'était le nid, qu'il allait se perdre, qu'il fallait absolument une signalétique, et ça n'est pas vrai. C'est complètement faux, l'enfant ne s'est jamais perdu. » « Il est peut-être effectivement gêné par l'animation du groupe, mais ça n'est pas un problème d'espace. L'appropriation, elle est totale. » (Ibidem)

« En fait, on s'est aperçu que la signalétique, elle aurait été très utile pour les adultes » (Ibid).

Aujourd'hui, après avoir décroisonné systématiquement, on procède à un recloisonnement des ateliers. Les architectes en tirent les leçons.

« On est allé trop vite, on s'aperçoit dans d'autres expériences qu'on est obligé de passer par des périodes transitoires. Et puis, rien ne prouve qu'il soit nécessaire de tout décroisonner » (Ibidem).

De toutes les contraintes énumérées, il semble qu'une des conséquences les plus regrettables soit l'impossibilité de s'appuyer sur « une demande nettement formulée de la part des habitants ». « On est brimé par tout un tas de règlements qui nous empêchent d'y avoir accès. »

Réflexion qui rejoint celle du paysagiste :

« J'avais l'impression que la population et moi avions deux discours parallèles. »

2.2. LES ENSEIGNANTS (1)

Après un an et demi de pratique, les enseignants dressent le bilan positif et négatif de l'expérience. Ici encore, les thèmes de « décroisonnement », « désagrégation », sont au centre des préoccupations.

a) *Le travail en équipe.*

Enseigner en école ouverte, suppose avant tout, de ne plus se considérer comme seul éducateur, mais d'accepter de faire partie d'une équipe regroupant « éducateur, parents et autres instituteurs ».

« Tout projet d'école ouverte postule la constitution d'une équipe éducative. Donc le passage de toute une série d'activités d'une sphère individuelle à une sphère collective, et l'accord de ceux qui désirent travailler dans un tel cadre au projet-global qui le sous-tend » (2).

Si l'accord est retenu comme la seule condition de la participation, il n'en reste pas moins que la pratique a révélé les nombreuses difficultés du travail en équipe.

« On n'a pas pu éviter au départ que des regroupements par affinités aient lieu, chez les animateurs, chez les instituteurs aussi d'ailleurs » (Un enseignant).

La publicité faite à Villeneuve a joué un rôle négatif, dans la mesure où beaucoup de gens ont idéalisé l'expérience et projeté sur elle leurs rêves politiques.

« Certains sont vraiment venus à Villeneuve pour faire leur révolution, et sur certaines choses, on ne peut pas suivre. »

Actuellement, un grand nombre d'entre eux, après avoir établi un bilan d'échec, acceptent d'en passer par des phases transitoires.

Cette critique vise surtout les animateurs qui, face aux enseignants se sont toujours définis comme « l'avant-garde » du projet. Les enseignants, au contraire, étaient taxés de réformisme.

(1) Nous avons surtout rencontré les enseignants du cycle III (C.M.1, C.M.2) qui avaient l'avantage d'avoir une relation continue avec les enfants de 8 à 10 ans environ.

(2) Séminaire sur les « Ecoles ouvertes ». I.N.R.D.P. Déc 1972. Isère.

b) Les parents

Avec les parents, « ce n'est vraiment pas une réussite ». Si le système d'enseignement traditionnel les exclut totalement, ici, le « désir de se justifier à tout prix » de la part des enseignants et des animateurs semble être une des raisons les plus évidentes de ce comportement discriminatoire.

Cependant, les instituteurs reprochent aux parents de ne « pas assez jouer le jeu », « de ne pas faire assez état de leurs griefs ».

« C'est très dur pour eux, en un sens ; dire aux animateurs et encore plus à l'enseignant que sa méthode n'est pas valable ». (enseignant).

Le problème du statut et de la relation au « savoir » qu'il implique reste entier.

Aux Assemblées Générales, on se heurte à un autre ordre de difficultés : la monopolisation de la parole par les parents de milieux favorisés, réintroduisant une ségrégation sociale, là même où on voulait la mettre en cause.

c) Avec les enfants.

« L'objectif le plus urgent, était de compenser les handicaps socio-culturels ». Une première solution a été proposée avec les « groupes de niveau », où les enfants sont réunis en fonction du seul critère de l'âge et non plus du niveau scolaire. Passés les deux premiers mois de mise en route, cette solution s'avèra plus sélective encore.

« Les inégalités socio-culturelles, jouaient à plein... Je me suis aperçu que ces gosses-là, après un certain temps, régressaient de nouveau, parce que dans leur groupe-classe, ils n'avaient pas de réussite, parce qu'ils avaient trop de handicaps, qui les bloquaient, vis à vis d'autres qui parlaient énormément » (enseignant). Ainsi, on avait simplement transformé « les retardés scolaires » en « enfants du silence ».

Devant cet échec, évident, les groupes furent reconstitués, au second trimestre, en fonction des affinités des enfants eux-mêmes. Les résultats furent cette fois tout à fait positifs.

« Des déblocages se sont opérés. Il y a parfois même des évolutions du quotient intellectuel, bien qu'on ne s'attache pas au problème du quotient intellectuel particulièrement, mais on a vu des gosses comme celui qui sortait d'une classe de perfectionnement, niveau C 2, et qui, mis en C.M.2, suivait largement, il est maintenant en 6^e et dans de bonnes conditions ».

Néanmoins, cette nouvelle permissivité, trop vite appliquée a parfois provoqué chez les enfants une réelle dispersion qui les empêchait de progresser.

- Autre danger noté par les enseignants. La polarisation des intérêts sur la ville.

« Il est très dur de les faire sortir de la Villeneuve, ils sont enfermés dedans ».

En faisant sauter les cloisons de l'intérieur, on a paradoxalement élevé un mur d'enceinte.

La séduction exercée par la ville sur les enfants a fait naître beaucoup de projets, souvent irréalisables (1). Les déceptions qui s'ensuivent sont, pour certains enseignants à l'origine de comportements agressifs, si ce n'est d'agressions véritables entre enfants. (Bandes de très jeunes).

La conclusion provisoire, tirée ici, affirme la nécessité de réajuster sans cesse les principes prévus au départ en fonction de la pratique, « de faire parfois aussi un pas en arrière » (enseignant).

(1) Voir 3^e partie : *Enfants, le projet d'aménagement de la Butte.*

2.3. LES ANIMATEURS

2.3.1. Bilan d'une pratique d'un an en Maison de l'Enfance.

Au terme de l'année scolaire 1972-73, les Maisons de l'enfance ont rendu compte de leur expérience quotidienne sous la forme de bilans.

Pour chacune d'elles, il a surtout été intéressant de repérer le décalage existant entre les pratiques et les principes de départ. Bien que les problèmes rencontrés présentent des similarités incontestables, des variantes sont cependant enregistrées, liées au recrutement des enfants d'une part et à la composition de l'équipe elle-même d'autre part.

Nous envisagerons ici, l'analyse des différentes rubriques abordées dans les bilans.

a) *L'espace de la Maison de l'Enfance :*

« Si l'idée d'un plein-emploi des locaux, notamment des salles de classes pour le loisir, était plus ou moins présente dans l'esprit des concepteurs, il s'avèrerait qu'il ne peut être imaginable qu'à très long terme » (1).

Très vite, en effet, les animateurs ont expérimenté à leurs dépens toutes les difficultés d'utilisation d'un espace « ouvert ». Comme l'ont souligné précédemment les architectes, l'absence de cloison avait surtout comme résultat de favoriser la dispersion des activités et d'entretenir une atmosphère bruyante.

« L'espace ouvert entretenait le papillonnage des gamins. Ils butinaient. C'est vraiment l'image que ça donnait. Les échanges étaient difficiles » (une animatrice).

Ce problème a été particulièrement évident aux « Buttes » où le processus de décroissement a été mené jusqu'au bout (2).

Les Charmes et les Bouleaux ont bénéficié d'une structure plus souple et plus évolutive. Quant au Lac, si la disposition en alvéoles privilégie les activités de petits groupes, le manque d'éclairage naturel, l'insonorisation et la très faible hauteur de plafond ont été à l'inverse, extrêmement gênants.

Seule, la maison des Buttes a eu la possibilité de transformer la disposition première des ateliers. Tirant parti des enseignements fournis par la confrontation quotidienne avec les enfants, les animateurs ont décidé de recloisonner les zones Maison de l'Enfance en fonction des types d'activités et non plus du principe abstrait d'intégration.

On s'aperçoit, en effet, que le seul critère de l'intégration ne suffit pas à définir un espace d'animation.

Nous donnons ci-dessous, à titre illustratif, la description du nouveau plan d'organisation des ateliers et zones polyvalentes de la Maison des Buttes (1).

LES ATELIERS

— Atelier poterie-peinture

réunissant ainsi les activités salissantes, le matériel de nettoyage qui est à la portée des enfants. Des blouses qu'ils prendront l'habitude de mettre.

Avantages : Nettoyage d'espace réduit, plus envisageable par les enfants. Contrairement au grand atelier unique existant auparavant, où les traces de peinture se retrouvaient jusqu'à la menuiserie. La vision de cet atelier là incitait les enfants au désordre et à l'inactivité.

— Atelier menuiserie

réunissant mécanique, réparations, gros travaux, pyrogravure, linogravure, établis, stockage, rangements, bruits réservés aux utilisateurs.

(1) In « *Style de fonctionnement* » Buttes 72-73

Avantages : possibilité, enfin, d'ateliers calmes.

— **Zones d'ateliers divers**

— travail à partir de différentes matières, qui sont rangées et placées dans les lieux qui leur sont réservés.

- papier, cartons : collage, découpage, dessins, mobiles, pantins, décoration...
- laine, perles, fils, tissus, feutrine, graines, fleurs séchées, cuir : marionnettes, canevas, broderie, tissage, bijoux, tableaux de graines et fleurs, tricot, tricotin, vêtements, sacs, poupées... et tout ce qui s'imagine au fur et à mesure du temps et des besoins.
- polystyrène : toute une gamme d'objets à réaliser (châteaux, bateaux, réseau routier etc...)

Les enfants apprendront à se servir de la documentation sur les activités et les matières qu'ils ont à manipuler. Nous tâcherons de sortir toutes les possibilités de la vie des matériaux, pour que les enfants les maîtrisent, les connaissent et que leur esprit ne se disperse pas sur un tas de matières à consommer.

ZONE POLYVALENTE ET SALLE DE SPORTS

Les ateliers sont des **lieux spécialisés d'activités intenses** ; il est donc indispensable d'avoir des zones disponibles pour des activités physiques et des jeux **plus personnels aux enfants**.

— **zone polyvalente**

organisée à l'aide des paravents, permet à des groupes, des jeux libres comme dinettes, marchande, papa-maman, maison, des coins pour les jeux de société, la lecture, discussions propices et lieu d'information (panneau d'inscription...)

— **salle de sport**

Lieu plus réservé à la réunion d'un grand groupe d'enfants autour du goûter, ou de jeux collectifs, ou de jeux sportifs. Elle est aussi un lieu de spectacles, expression corporelle, théâtrale, fêtes, danses..

CUISINE

Comme pendant l'école, nous utilisons la cuisine: activité très prisée par les enfants. Le goûter du mercredi, ne s'achètera plus tout à fait, mais sera fabriqué par eux.

PARC-COURS

Lieux pour jeux de ballons, badminton, patins à roulettes, paraden grands jeux inter-maisons... Ces lieux sont très importants, car il y existe déjà une vie de quartier très vive et très gaie. Les enfants du quartier, grands et petits, se rencontrent, jouent ensemble.

b) Le travail en équipe : « Fiction ou réalité » ?

Toutes les Maisons de l'Enfance s'accordent pour dénoncer les difficultés. Il semble qu'aucune n'ait réalisé son projet d'action collective et concertée. Les explications données par les animateurs eux-mêmes sont de deux ordres :

— **Les conditions d'emploi et de statut professionnel**

La distinction entre un animateur « plein-temps » perçu comme le « chef » et les autres moniteurs à temps partiel (deux mi-temps : 20 h, 2 moniteurs : 12 h) semblent à l'origine des principaux conflits, introduisant de fait une dimension hiérarchique à l'intérieur même de l'équipe.

Seule, la maison du Lac parle d'une « réalité de l'équipe » due à l'attitude homogène du groupe, en ce qui concerne les relations pédagogiques avec les enfants.

Mais toutes reconnaissent qu'il est impossible de faire un travail collectif avec des temps d'intervention différents : « Les manques de vécu ne peuvent être comblés par des comptes rendus » (Bilan du Lac (1)).

— Le mode d'intervention

C'est seulement dans un second temps que le problème pédagogique est abordé. Il s'énonce sous forme d'un choix (encore mal résolu), entre un comportement d'accueil fondé sur la non-directivité et une intervention spécialisée correspondant à des activités structurées.

L'hésitation permanente entre ces deux modes relationnels a été à l'origine de discussions entre les différents membres de l'unité d'animation Enfance. La répercussion au niveau de la participation des enfants fut immédiate (Voir tableau B 1). Mais à l'ouverture des maisons, les animateurs avaient pris le parti de « faire plutôt de l'accueil » pour « toucher le maximum d'enfants et particulièrement ceux des milieux défavorisés ».

Le résultat fut sur ce plan positif comme l'indique la proportion d'enfants immigrés fréquentant les Maisons d'enfants (qui est presque inverse à celle des inscrits à l'école).

Ex : **Buttes**

% enfants immigrés à l'école : 38 %, soit 64 enfants

% enfants immigrés en Maisons d'enfants : 67 %, soit 55 enfants.

(80 % d'enfants toujours présents parmi eux.)

En revanche, les enfants issus de milieux plus aisés délaissent complètement les ateliers. Devant cette situation régressive, un essai de clarification a été tenté à la fin de la première année, à partir des « besoins des enfants » et donne lieu à une redéfinition de la Maison d'enfants et du rôle de l'animateur.

c) *Les « besoins des enfants »*

Si l'emploi du terme est fréquent, il offre peu de précision dans la définition.

Le besoin est « ce dont on doit tenir compte », ce qui « doit se préciser à travers les pratiques, ce à quoi, la Maison de l'enfance doit s'adapter ».

« Nous mettrons en place des structures plus souples permettant un fonctionnement plus adapté aux besoins des enfants » (2)

La nature même du besoin est rarement énoncée, ou, si elle l'est, il s'agit presque toujours du besoin d'espace, d'indépendance, de création (3).

Quand aux facteurs déterminants du besoin, ils sont réduits, pour l'essentiel, au milieu social :

« Nous contactons 2 types d'enfants. Ceux dits :

- enfants défavorisés et immigrés
- enfants favorisés ».

La différence n'étant tout de même pas si nette. Encore faut-il s'entendre sur les termes **favorisés, défavorisés**

Ceci sous-entend **deux types de besoins**, que nous nous devons d'intégrer à notre fonctionnement.

(1) 5 mois après, en nov. 1973 une grève d'un mois éclata aux « Charmes », suivie bientôt par les autres Maisons d'enfants, provoquée par ce problème des statuts et de la rémunération. On obtint : 6/7 mi-temps en plus.

(2) Style de Fonctionnement, Buttes 1973-74

(3) Bilan Lac.

TABLEAU B1 - BILAN DE L'ECOLE DES BUTTES

Chronologie Buttes Année 72-73	Rentrée janvier	Février Pâques	Pâques fin de l'année scolaire
Problème de l'Equipe	Climat « ouvert » Pas de conflit	Changement de personnel Divergences d'attitudes	Relations de plus en plus conflictuelles
Relations Enfants/Animateurs	Politique d'accueil Enthousiasmes et enrichissements réciproques	Dégradation Perte de la motivation du début	Démobilisation des animateurs Saturation des enfants
Type d'intervention	« Favoriser la libre expression » Intervention ponctuelle à la demande de l'enfant	« Fixer les enfants » Spécialisation. Aller plus loin sur le plan technique	Disparition des initiatives de part et d'autre
Fonctionnement	Période de découverte Activités variés	3 Ateliers permanents bois	« Pique-Nique » Sauvetage
Nombre d'enfants fréquentant la maison d'enfants	80	40/50	Départ d'Enfants aux Charmes
Locaux	Appropriation des locaux	Dispersion	Recloisonnement envisagé

Les premiers désirent un accueil, des relations affectives, des activités soutenant cet aspect.

Les seconds désirent d'abord un apprentissage technique ou des activités précises et continues, doublées d'une « bonne relation avec l'animateur ».

Nous respectons ce que sont les enfants et nous assurerons les échanges pour éviter toute ségrégation, mais de manière à conserver l'originalité des différentes cultures indigènes. » (1)

La distinction met l'accent sur la dimension affective du besoin, débouchant sur une recherche d'activité spécifique.

Le milieu social défavorisé semblerait, d'après, cette analyse, à l'origine d'un « manque affectif » durement ressenti par certains enfants, et déplacé sur l'animateur, à l'inverse des enfants de milieux aisés, pour qui la « bonne relation » avec l'animateur est secondaire.

La Maison de l'enfance doit donc se ménager des réponses variées en fonction de la diversité du public auquel elle s'adresse.

« Ni substitut de la famille, ni espace de consommation, elle se définit comme un lieu où se développe la vie » (2)

D'où la nécessité de redéfinir le rôle de l'animateur dans cette nouvelle perspective.

d) Rôle de l'animateur :

Celui-ci étant par nature dynamique, permet « l'enrichissement réciproque » et incite à la création.

On rejette ici toute idée de modèle imposé par l'adulte (celui qui possède le savoir) sur l'enfant, ignorant au départ. Ce type de relation stériliserait toute imagination. Le danger inconnu est décrit comme « piège de la sociabilisation », terme opposé à socialisation - la sociabilisation voulant dans ce cas dire soumission sans réserve au système en vigueur (3).

Dans un cas, la notion de directivité s'oppose à celle d'engagement de l'enfant ; dans l'autre, l'animation spécialisée à celle d'animation globale.

Sur ce dernier point, on se heurte à plusieurs types d'obstacles :

- La croyance en la spontanéité de l'enfant qui débouche sur « l'enfant-roi » en confondant non-directivité et laissez-faire.

Cette attitude présente un danger dans le sens où elle crée un univers pas trop différent du contexte social et familial et met l'enfant en déséquilibre :

« C'est le laisser-faire qui, apparemment le déconcerte le plus » (une animatrice)

Quant à l'attitude inverse, celle d'une intervention spécialisée, elle met l'animateur dans une position de « technicien du loisir » et risque de reproduire les modèles d'éducation traditionnelle.

« Je me sens mal à l'aise en formation avec les enfants. Je ne considère pas ça comme mon rôle ». (Une animatrice).

« Même si tu proposes gentiment, tu intervies toujours de façon autoritaire. »

(1) *Style de Fonctionnement. Buttes 1971-73*

(2) *Assemblée Générale des Buttes. 1972-73*

(3) *Style de fonctionnement Buttes 1972-73*

Pourtant, les interdits sont là et souvent justifiés par les conditions matérielles.

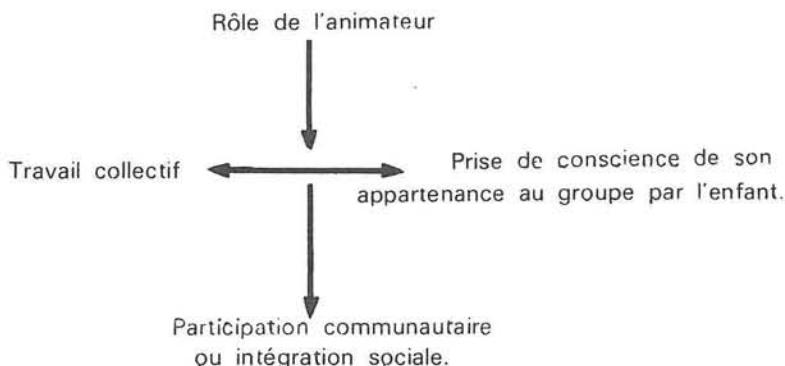
« On réagit vraiment en fonction du matériel ; s'ils pouvaient démolir et reconstruire, c'est sûr qu'on aurait d'autres relations ». (Une animatrice).

L'équilibre est donc difficile à maintenir. A la fin de chaque bilan, les équipes ont proposé des solutions qui correspondent aux orientations de l'animation enfance :

- Favoriser les relations privilégiées avec des enfants en formant des groupes restreints.
- Eviter les coupures néfastes entre les différents éducateurs.
- Eveiller et maintenir l'intérêt des enfants et, s'il le faut, recourir à l'intervention technique comme « point de départ » pour dégager les blocages.
- Choisir des activités qui s'insèrent dans un projet global et qui impliquent une participation collective, permettant à l'enfant de prendre conscience de son groupe.

Ce modèle proposé par l'animateur doit en effet rejoindre le projet initial d'éducation permanente.

On peut le schématiser de la façon suivante :



e) *Les temps d'intervention* (Voir tableau I)

Le rythme de vie de la Maison de l'enfance établi au début est mis en cause à son tour.

— **Le mercredi et le samedi après-midi**

« La Maison de l'enfance est pleinement elle-même ces jours-là ». Les enfants arrivent détendus et disponibles, « avec l'idée de faire quelque chose ». De l'avis de certains animateurs, les enfants sont dans un contexte : **celui du loisir.**

— **Le soir de 17 H à 19 H**

Les enfants appellent cette période « l'étude », en référence à l'acception traditionnelle du terme. La Maison de l'enfance semble jouer le rôle de garderie d'accueil. (en contradiction flagrante avec la charte). Les enfants sortent d'une journée de cours, fatigués, excités. Le changement de lieu est peu apparent.

— **Le tiers temps**

Les animateurs y interviennent plus bénévolement (Lac), ce qui pose des problèmes de statuts.

L'action est souvent limitée à la prise en charge d'activités avec un groupe d'enfants. Cependant, certains essais d'articulation avec le travail de l'enseignant ont été réussis comme l'enquête sur le parc. (Où les enfants ont mené des in-

terviews auprès des responsables et des ouvriers d'origine turque).

— L'intégration des temps.

Le temps scolaire et le temps loisir sont encore très différenciés par l'enfant.

De l'avis de l'animateur, « il n'y a vraiment pas de continuité dans le temps de l'enfant ».

« C'est normal, on est très content de faire des ruptures de rythme ; enfin, je crois, c'est un peu comme s'il n'y avait pas de saisons, on ne se rendrait pas compte de ce qui se passe » (Une animatrice)

Faut-il entendre par là que l'intégration sur le plan temporel est un échec ou bien encore, le concept lui-même a-t-il été pris au pied de la lettre par certains animateurs qui l'ont confondu avec celui de continuum ?

f) Relations animateurs/enseignants

Dès l'origine, elles sont affectées par des désaccords importants au niveau de la conception pédagogique.

Divergences encore accentuées par « l'image de marque » entretenue par chacun à l'égard de l'autre.

Ainsi, les instituteurs furent-ils étiquetés comme des éducateurs traditionnels. Aux animateurs, en revanche, était réservée l'exclusivité d'une pratique novatrice « à tout prix » jugée peu sérieuse.

« On sert de bouche-trous, on est pris pour de petits rigolos ».

Actuellement, le conflit s'atténue, et beaucoup d'animateurs regrettent que les objectifs pédagogiques n'aient pas toujours été clairement confrontés.

ua « Il aura fallu un an pour dépasser les problèmes matériels ».

« Le manque de concertation a fait naître un malentendu entre nous ».

« Elle aurait permis en effet d'éviter beaucoup de tâtonnements et de leurres ». (Animateur)

Les enseignants ont l'avantage de passer beaucoup plus de temps avec les enfants. Les animateurs, celui, par contre, d'échapper aux contraintes de l'enseignement, avec ce qu'il implique au niveau de la transmission d'un savoir.

« Au début, c'était le « laisser-faire ». Il s'avère que, petit à petit, les instituteurs ont commencé par se rendre compte, et c'est eux qui ont démarré puisqu'ils avaient les gamins toute la journée. Ils se sont rendu compte que les enfants n'étaient pas autonomes quoi, finalement, ils se sont mêlés à leur organisation. Ce qui fait que nous, on a eu un contre-pied épouvantable... On a mis beaucoup de temps à démarrer dans le même sens qu'eux et on ne les a toujours pas rejoints » (interview d'une animatrice).

Le projet de faire intervenir les enseignants de cycle III, le mercredi en Maisons d'enfants, donnant ainsi la réplique à la participation des animateurs au tiers temps a été envisagé (ex : les Bouleaux) puis abandonné pour des raisons d'emploi du temps. On comprend qu'il soit difficile pour les enseignants de consacrer leur seul jour de congé à l'animation.

g) Relations animateurs/parents

C'est un des aspects les plus négatifs des bilans. Toutes les Maisons d'enfants s'accordent pour reconnaître que les contacts ont été disparates et décevants. La participation aux réunions inexistante. (Ex. des Buttes : 15 parents pour 206 enfants inscrits en primaire)

Les rencontres sont toujours individuelles et s'effectuent souvent sur l'initiative de l'animateur.

TABLEAU 11 : Evaluation des temps d'intervention selon les Maisons de l'Enfance.

Temps d'intervention	Lac	Boulaux	Charmes	Buttes
Mercredi Samedi après-midi	Pas de travail d'équipe possible avec les temps d'intervention très différents	Les différents temps de travail sont contradictoires avec le fonctionnement de l'équipe	Relation facilitée avec les enfants	La Maison de l'Enfance est « pleinement elle-même »
Soir de 17 h à 19 h	d°		« Etude » Garderie Enfants excités	La Maison de l'Enfance est « à moitié elle-même »
1/3 Temps	Les animateurs y interviennent bénévolement	Devenant le monopole du plein temps	Action ponctuelle	Activité d'appoint
Intégration Maisons d'Enfants Ecole	Peu ressentie par les enfants	Négative	Les institutions la refusent. Cependant, évolution	Négative

TABLEAU COMPARATIF : Relations internes et externes des Maisons de l'Enfance.
(d'après les bilans de fin d'année)

Relations Maison d'Enfants avec :	Lac	Bouleaux	Charmes	Buttes
Parents	Réunions décevantes Contacts individuels Piques-niques collectifs	Pas de noyau militant Contacts individuels	Réunions par classes avec l'animateur Contacts individuels sur problèmes matériels	Participation inexistante Deux réunions par an Fossé idéologique
Enseignants	Instituteur et animateur ont moins de 25 ans Rapports plus faciles Concertation réussie au bout d'un an Importance des relations de couloir	Pas d'objectifs péda- gogiques déterminés et concertés avec les insti- tuteurs Priorité aux enfants difficiles	Contacts faciles au début, mise en place d'un plan- ning de travail commun non suivi Méfiance-Malentendu	Relations de départ très faussées Rejet réciproque
Avec d'autres Maisons d'Enfants et d'autres unités	Certain autarcisme Besoin actuel « d'éclater »	Contacts irréguliers avec les maisons d'enfants Désir de travail de l'enfant se ressent de moins en moins Efficace avec unité vidéo	Jonction à Pâques Participation de l'unité Animation/Expression « Waggons-cabanes »	Réunions de caractère uniquement professionnel Coupée des autres maisons Aucun essai de créer des liens

« Les parents ne viennent qu'à l'occasion de problèmes précis, souvent d'ordre administratif » (Un animateur).

Pas ou peu d'échanges sur les options pédagogiques. La majorité reste spectatrice. Il faut dire que la situation géographique des Maisons de l'enfance favorise ce comportement.

« Ils nous regardent travailler de la galerie ».

Les questions posées reflètent plus d'inquiétude que d'intérêt pour ce qui est fait. Elles évoquent la peur que l'enfant n'échappe à l'autorité après avoir éprouvé une relation à l'adulte souvent moins directive.

Si certains animateurs considèrent que la participation des parents à leur travail est une des conditions essentielles de l'intégration (au même titre que celle des instituteurs), d'autres en revanche avouent sincèrement ne pas avoir essayé de combler ce fossé car d'autres problèmes, plus urgents à leurs yeux, étaient à résoudre. (Bilan Buttes Cf. tableau de synthèse).

« Il fallait d'abord résoudre nos problèmes, ce qui a provoqué un certain autarcisme de notre part. » (Lac).

« Vu les divergences d'évolution entre l'équipe, il nous semble nécessaire temporairement de travailler de façon plus autonome ».

Seules quelques rares réalisations ont permis la collaboration entre maisons et autres unités comme celle d'animation expression.

Exemple : le « coin waggon », sorte de terrain vague libéré de toute construction où un waggon de chemin de fer avait été amené et mis à la disposition des enfants pour l'aménager.

A ce sujet, il est remarquable que les seuls contacts positifs qui aient été mentionnés par les uns et les autres aient toujours eu lieu hors du cadre institutionnel ou à sa périphérie.

Exemple : pique-niques, camps de vacances, terrain vague, relations de couloir, galerie... Alors qu'aux réunions, les échanges n'ont jamais pu dépasser les problèmes d'ordre administratif. (se reporter au tableau de synthèse).

2.3.2. L'unité Animation-Expression

Cette unité a été chargée de mettre en place sur Villeneuve, l'action culturelle. Bien qu'elle n'ait pas un champ particulier d'application (tel secteur de population ou tel type d'équipement), elle intervient dans le secteur scolaire en collaboration avec les enseignants sur deux plans :

- Expression plastique
- Animation théâtrale

Au cours de la première année, elle s'est employée à combler le manque d'animation en ce qui concerne les 10-14 ans. Dans le cadre du C.E.S., les animateurs ont proposé le travail de matières brutes comme le cuir, les tissus, le plastique. Un atelier « bandes-dessinées » et affiches, fonctionne certains soirs de la semaine.

Au niveau de la S.E.S. (1), ont été développés le travail du bois, peinture, tissage, industrie du vêtement.

L'animateur théâtre a proposé dans le cadre du tiers temps, des jeux dramatiques, qui ont eu beaucoup de succès.

Le problème principal est ici celui de l'espace. Les ateliers du C.E.S. (intégrés à la Maison de Quartier) sont complètement décroissés et ne permettent aucune

(1) Section d'études spécialisées.

activité calme et suivie « on passe les trois quarts du temps à calmer les enfants ». Les premières tentatives se sont vite heurtées à cet obstacle.

« Les ateliers jouent le même rôle que les accélérateurs de particules : les enfants ne cessent pas de tourner en rond. »

L'ouverture est aussi problématique à un autre niveau : l'exposition d'un matériel luxueux (métier à tisser, tour de potier) dans des locaux où chacun peut aller et venir, ont provoqué des réactions d'agression dès les premiers jours d'utilisation.

Les animateurs ont réagi symboliquement lors d'une « opération fils barbelés » dont ils ont entouré les ateliers pour démontrer l'absurdité d'un décroisement pris au pied de la lettre.

2.3.3. L'unité Animation-Jeunes

Bien qu'elle s'adresse aux adolescents (13-20 ans), donc à l'extrémité supérieure de la classe d'âge étudiée ici et avec une option très nette pour les problèmes de délinquance. L'expérience de cette unité m'a semblé particulièrement intéressante à rapporter ici, comme illustration complémentaire des problèmes de l'animation en milieu urbain nouveau.

a) Historique

Au début, c'est l'improvisation : un appartement dit des « grands scolaires » est réservé, en septembre 1971, au 10. C'est un F 6 qui sert de point de rencontre à environ 30 à 40 garçons et une vingtaine de filles. Saccagé pendant les vacances par des bandes extérieures, il faudra le fermer.

Dans un second temps, un club de jeunes est créé sous le C.E.S. La prise en charge est trop rapide (discussion, dialogue, réunion). Le local est également fermé. Les jeunes restent néanmoins en contact avec l'éducateur, mais s'éliminent entre eux. « Ce qu'ils recherchent, ce sont des contacts de personne à personne. » (Animateur).

Les groupes se sont trop rapidement constitués, « en fonction d'intérêts communs comme avoir des boums et chacun s'arrangeait pour faire du fric sur les autres ». « Face à ces groupes, et à certaines de leurs actions (locaux saccagés) Villeneuve a eu la réaction d'un petit village qui se disait privilégié par rapport à un phénomène qu'on trouve ailleurs normal ou tout au moins, vis à vis duquel les explications sont nettement moins scandalisées » (Un responsable).

Les équipements inachevés ont favorisé également des phénomènes de destruction plus fortement que dans d'autres quartiers (ex : l'homme qui tirait des coups de révolver dans les immenses vitres). Très rapidement aussi, des bandes de très jeunes se sont formées : ils utilisent tout ce qui est de l'ordre de l'événement.

Le racket des très jeunes est un phénomène de bandes, inconnu pour beaucoup d'habitants. Ces questions préservées remontaient directement au C.E.P.A.S.C., sorte de place de l'église de la ville. On y rencontre en effet les autorités et les dispensateurs du projet.

b) Constat sur l'animation

Le problème principal semble être ici encore le repérage des besoins et l'interrogation suscitée par les questions de la population nouvellement installée.

« On répondait à la demande en insistant sur le pourquoi de celle-ci » (Un animateur).

Pour les animateurs, la demande « semble être produite par la rupture avec le milieu précédent et le besoin de réhabiliter un espace nouveau. » Dans un premier

temps, l'animation s'est donc proposée comme substitut tout en refusant des interventions sauvages.

« Il est nécessaire que les rapports institués soient préalablement définis, sinon, on en arrive rapidement à une dégradation ». (Un animateur).

Les phases intéressantes semblent être, de l'avis des responsables, les périodes d'affrontement et d'agressivité, en particulier, celles qui remettent en jeu des classes d'âge (jeune/adulte). L'animateur a alors un rôle de médiateur.

« Les animateurs avaient fonction de dédramatiser et de confronter les deux parties antagonistes ». (Ibidem).

Toutes les demandes de loisir sont détournées d'un but de consommation. Toute activité doit s'intégrer à un projet culturel. (ex : l'atelier-moto : « le faire reconnaître comme une activité culturelle est un projet ») (Animateur)

Les explications de type sociologique dominent en ce qui concerne la formation des bandes. Celles qui touchent à l'habitat urbain surtout.

Certains responsables mettent l'accent sur la difficulté de répondre aux demandes de la population lorsque l'institution est déjà en place et les structures de l'animation pré-inscrites :

« C'est une erreur de lancer une animation dans un espace déjà structuré ». (Un responsable).

En outre, la polarisation sur un discours pré-établi (celui de la charte) donne à Villeneuve cette « mentalité de village » déjà évoquée.

La sanction morale s'exprime ici aussi fortement qu'au village, à l'occasion d'événements produits par un milieu spécifiquement urbain (problèmes de délinquance).

Pour conclure provisoirement, on peut déjà relever un certain nombre des difficultés rencontrées au cours de la mise en place de l'action culturelle telle qu'elle se définit ici.

Ces difficultés sont significatives du passage de la théorie (principes de la charte) à la pratique et fondent la nécessité d'une réactualisation permanente.

Pour l'essentiel, il s'agit :

- du travail en équipe
- de l'hétérogénéité socio-culturelle des enfants contactés.
- de la difficulté de communiquer avec la population.
- des problèmes d'aménagement de l'espace.

2.4. LES PARENTS.

A la différenciation en classes sociales, s'est superposée à Villeneuve une seconde structuration produite à partir de l'attitude des habitants face au projet. Cette attitude étant d'ailleurs, on s'en doute, corrélative de l'appartenance au milieu social. Le type et le fonctionnement des équipements reflètent en effet très nettement la structure sociale existante.

Selon l'intérêt que les habitants éprouveront à l'endroit du « projet », ils seront donc plus ou moins isolés de la vie publique, celle-ci étant ici « prise en charge » si l'on peut dire par les instances de l'animation. Ce sont surtout les milieux sociaux aisés (cadres moyens et supérieurs) qui participent à la vie du quartier et parmi ceux-ci, une minorité seulement (1). La majorité des habitants reste par conséquent isolée.

(1) Cf. à ce sujet l'étude d'Eva RADWAN. - *La population de l'Arlequin 1973. Document ronéoté.*

TABLEAU SYNTHETIQUE : Définition et objectif de la charte

	Education (globale) partie commune	Enseignement	Psychologie scolaire	Action sociale	Formation permanente
Objectifs principaux	Indissociable Prise en charge de ses responsabilités par l'individu lui-même Sociabilité Créativité Esprit critique	Indissociable de l'éducation Développement harmonieux de l'enfant S'applique à l'adulte	Connaissance de l'enfant Prévention au niveau de l'enfant et des structures éducatives	Autonomie de la personne Vie réelle du quartier Prise de conscience politique	Prise en charge de la vie réelle du quartier Transformation des rapports humains
Types d'intervention	Opère le décroisement nécessaire. Favorise la concertation. Lutte contre les handicaps socio-culturels	Assure la continuité entre les différents niveaux scolaires Pédagogie de la réussite Travail autonomisé	Observe les cas individuels Participe au travail d'analyse et de validation de l'action pédagogique Facilite les liaisons entre équipes	Provoque la concertation ; la décroisement Favorise la prise de conscience politique	Opère les décroissements en vue d'assurer une véritable vie sociale. Ouvre l'école sur la vie et les différents milieux
Niveau social et institutionnel de l'intervention	Action sociale et sanitaire, planning. Ecole Formation professionnelle. Action culturelle et loisir.	Enfants Parents	Animateurs Parents Enfants	Quartier Cité Individus	Vie du couple Vie du quartier Inadaptés Vie péri-scolaire Vie culturelle

Cadres institutionnels de l'intervention	C.E.P.A.S.C. Centre coordinateur	Ecole ouverte Maison d'enfants C.E.S.	Ecole ouverte (maternelle, primaire) C.E.S., Maisons d'Enfants	Accueil Informations Halte-garderie Assistante sociale, etc...	Atelier parents Groupe de travail Immigrés
Agents principaux de l'intervention	« Educateurs » professionnels ou non parents	Enseignants Responsables de l'unité gestionnaire	Psychologues scolaires	Travailleurs sociaux	Educateurs salariés et bénévoles
Principe de recrutement	Approuvant les buts et moyens du projet de charte Participant à la définition d'objectifs Acceptent le travail en équipe				

« Il n'existe par exemple aucun groupe représentant la classe ouvrière, un fait non sans signification ». Et les essais d'organisation du milieu maghrébin n'ont pu s'inscrire dans le réseau de l'animation en place.

Les interviews effectuées auprès des familles illustrent dans le discours même la ségrégation sociale qui s'est révélée à l'occasion de la participation des parents au projet d'animation du secteur enfance.

a) *Le regard de la mère*

Habiter une ville inachevée, outre les problèmes matériels que cela suppose, permet aussi d'y projeter les insatisfactions de tous ordres.

Ainsi le chantier est souvent invoqué pour garder les enfants chez soi :

« Les petits rouspètent, ils veulent sortir mais moi, j'ai peur avec tous ces travaux ».

ou bien justifie tous les comportements agressifs dont il est pour beaucoup la seule explication :

« Les enfants s'attaquent aux autres ; ils n'ont que le chantier pour jouer ».

Par une curieuse association d'idée, l'insécurité due à l'inachèvement du cadre renvoie à la hantise de la délinquance qui s'est fait jour récemment (début été 1973).

« Et puis, il y a beaucoup de saccages, mon fils a été attaqué à la sortie de l'ascenseur par une bande. Mes enfants sortent le moins possible à cause de ça ».

On verra dans le dernier chapitre, comment les enfants reproduisent cette interprétation. Il est assez évident ici que l'environnement sert de support à l'expression d'inquiétudes liées aux écarts idéologiques entre parents et responsables. Ainsi, à propos de la délinquance, il est significatif que l'explication renvoie soit au chantier comme nous venons de la mentionner, mais également à la pédagogie nouvelle.

La galerie, qui, on le verra, reste un des lieux de jeu les plus appréciés par les enfants parce qu'elle représente le seul endroit « où on n'est pas vu », est pour cette raison même objet d'inquiétude pour de nombreux parents.

« Non, je ne suis pas tranquille parce qu'il y a beaucoup de galeries. **Je ne les vois pas.** Quand j'étais à Tourcoing, il y avait un jardin devant et derrière. Je les voyais de mes fenêtres. »

Ils vont dans les coins, dans les galeries, au dessous ; moi, je leur dis d'aller là-bas, **que je les voie**, il faudrait qu'ils soient surveillés. »

La galerie reste un lieu anonyme ; les gens ne s'y arrêtent pas ou très peu pour discuter. Inversement, cette rue couverte, à l'abri des intempéries et sans circulation automobile rassure certaines mères.

« Après la Maison d'enfants, Angèle rentre ici. C'est bien ici parce que même le soir, elle peut rentrer, il n'y a pas de danger. Avant elle disait : « C'est le désert ».

b) *Le métier de parents*

Dans la définition du concept « Maison de l'Enfance » (1), ont lit dès l'introduction :

« Les objectifs éducatifs de la charte doivent être appropriés par tous ceux qui ont la charge de les poursuivre c'est à dire tous les co-éducateurs ».

(1) pbs. « M.E. » C.E.P.A.S.C. Décembre 1972 (Bibl. Villeneuve)

Or, la charte nous apprend que les parents sont eux-mêmes intégrés à l'équipe des éducateurs et doivent à ce titre « participer au projet d'éducation globale ».

« Leur information et leur propre éducation pour leur « métier de parents » relèvent elles aussi de la formation continue... Ils sont à la fois partie prenante dans ce processus éducatif et source de connaissance pour les éducateurs professionnels » (1)

Cependant, trois cas sont envisagés (2)

— « Ils connaissent et approuvent les objectifs et s'associent facilement à la réflexion et à l'action des éducateurs professionnels ».

— « Ils ignorent ces objectifs. Il convient alors de les informer, de les inciter à exprimer les questions et les problèmes que suscite cette nouvelle démarche éducative et de chercher ensemble les solutions ».

— « Ils sont consciemment opposés à ces objectifs. Il est en ce cas souhaitable que l'enfant ne se trouve pas soumis à des attitudes trop contradictoires et qu'une solution extérieure à la Villeneuve soit recherchée en dernier recours ». (Cf. Tableau P1).

Les problèmes étant ainsi posés par les responsables de l'unité Enfance à l'ouverture des équipements, qu'en est-il réellement aujourd'hui du côté des parents ?

On estime que 5 % environ de la population sont venus habiter la Villeneuve en fonction du projet pédagogique. Pour la majorité restante, le hasard des attributions H.L.M., ou les nécessités professionnelles ont été les seuls facteurs du choix.

La plupart des habitants ont donc fait la découverte de Villeneuve comme ville « marquée » par un projet au moment même de leur emménagement.

Bien qu'il soit impossible de ne pas être touché d'une certaine façon par le discours Villeneuve (ne serait-ce que par les tracts, journal local, etc....).

La prise de contact s'est effectuée pour la plupart par l'intermédiaire des enfants qui faisaient la liaison Maison d'enfants/Famille. Des interviews menées dans plusieurs familles choisies en fonction de leur représentativité socio-économique et socio-culturelle, il est possible de cerner quelques prises de position caractéristiques de l'ensemble.

Schématiquement, **2 groupes apparaissent** :

« Les plus intéressés, les plus motivés, les mieux informés, qui appartiennent généralement aux couches sociales favorisées et forment une minorité très active ». (Un responsable du secteur Enfance).

L'inquiétude est surtout liée aux nouvelles conceptions pédagogiques qui heurtent les idées reçues et affectent aussi les comportements de l'enfant dans sa famille.

« Ils constatent aussi des comportements qui se transforment... au détriment de l'autorité familiale. Cette perte d'autorité est insécurisante pour beaucoup de parents » (Ibidem).

Cependant, cette première distinction faite par les responsables de l'animation enfance, est moins évidente après un an d'expérience. Le retour, à des méthodes pédagogiques moins laxistes, au cours de la seconde année a permis à beaucoup de parents de se ménager une « pause ». Certains, réticents au départ, ont été séduits par cette nouvelle mise au point.

A l'inverse, parmi les « actifs », un bon nombre est aujourd'hui déçu des

(1) *Projet de Charte. p. 4 (Bibl. Villeneuve)*

(2) *Pbs. M.E. C.E.P.A.S.C. Décembre 1972*

TABLEAU P1 : Définition du rôle des parents par rapport aux éducateurs d'après la charte.

	Parents	Educateurs
Définition du rôle	« Rôle essentiel dans l'éducation de leurs enfants » « Métier de Parents »	« Tous ceux qui interviennent dans une perspective de formation continue de « décroisement »
Objectif pratique	« Opérer les décroissements indispensables à la mise en œuvre d'une politique générale commune »	
Niveau institutionnel de l'intervention	Education globale Enseignement	Action Sociale Enseignement Formation continue Action culturelle et loisirs Education populaire, etc.
Articulation Idéologique	« Les parents sont partie prenante dans le processus éducatif et source de connaissance »	« La notion d'Educateurs inclut les parents »
Articulation Pratique	« Educateurs non professionnels représentés dans l'équipe des éducateurs professionnels »	« Educateurs professionnels en contacts directs avec les parents au cours des réunions »

résultats obtenus.

« Ils attendaient plus et plus vite » (Ibidem).

c) La rivalité animateur-Parents

A l'ouverture des Maisons d'enfants, plusieurs mères de famille (1) ont proposé des activités au niveau du tiers temps (ex. : couture, danse, cuisine). Actuellement, personne n'assure plus ce type de « vacation ». La rivalité entre animateurs et parents en est une des raisons les plus apparentes. On a souvent l'impression que l'enfant médiatise l'affrontement idéologique de deux clans sous la forme suivante »

Famille = Tradition = Animation = Libération

A tel point que « certains animateurs en sont venus à traiter les parents de « rétrogrades » et à les rejeter complètement ». (Un enseignant).

Quant aux réunions conviant les parents, elles soulèvent les mêmes problèmes accentués encore par les différences socio-culturelles des participants. Si Villeneuve a souvent été accusée de « réunionite » la participation reste toujours réduite et spécifique.

« Aux réunions, on voit toujours les mêmes têtes, jamais de familles ouvrières, jamais d'immigrés ».

« Lorsque je vais aux réunions, je ne prends plus la parole ».

Beaucoup de parents sont venus au début, un peu par curiosité, mais peu d'entre eux ont osé prendre la parole. La plupart avait le sentiments d'être manipulés.

« C'est pas la peine que je vienne parler avec untel ou untel, parce que n'importe comment, il arrivera toujours à nous embobiner ».

« Le matraquage d'informations effraie les gens. Ils ont peur d'être pris par tel ou tel groupe car il existe de véritables guerres d'influences » (Un enseignant).

Le « désir de se justifier à tout prix » qu'on relève très nettement chez les animateurs, ne facilite pas en effet la « prise de parole ». Beaucoup de parents ont l'impression que les jeux sont faits de toute façon.

« Que voulez-vous qu'ils changent maintenant que c'est construit ? Par exemple, les réunions sur la sécurité des enfants. Ils n'avaient qu'à y penser plus tôt. » (Mère de famille).

« Quant à ceux qui seraient susceptibles de venir ? C'est ceux qui s'engagent un peu partout, et qui sont ultra-sollicités, parce qu'il y a des réunions partout à Villeneuve, dans tous les domaines, toutes les questions, que ce soit l'appartement, la crèche, les volets » (Un responsable). (2)

Si théoriquement, on insiste sur la participation des parents « source de connaissance », ceux-ci n'ont que des **questions** à opposer à des principes qui n'en sont pas issus.

Intégrer l'expérience quotidienne d'une mère de famille dans un cadre institutionnel où les rôles sont distribués à l'avance (enseignants et animateurs rétribués) est une pratique qui devient discriminatoire, même si l'on concède aux parents qu'ils exercent « un métier ».

C'est ce que beaucoup de parents ressentent plus ou moins consciemment lorsqu'ils parlent d'« embobinage ».

(1) Il faut noter que la participation parentale est en fait exclusivement maternelle.

(2) Voir le rapport : Population du Quartier de l'Arlequin. Eva RADWAN sur les militants, etc. (Bibli. Villeneuve).

d) Conception du loisir et milieux sociaux

« Les milieux bourgeois ont des activités de loisir plus structurées ayant accès à un modèle culturel ». Cette réflexion qui appartient à une mère de famille de milieu ouvrier, situe très justement l'influence du facteur socio-culturel sur le type de demande que les parents émettent au niveau du loisir de leurs enfants. Ainsi, il est significatif que beaucoup de parents issus d'un milieu social aisé regrettent que leurs enfants « n'apprennent rien », durant leur temps libre. Autant de talents restés en jachère et qui pourraient être « utilisés ». Le concept de créativité s'inscrit dans un processus éducatif et productif.

« On aimerait qu'il ait quelque activité plutôt que de s'amuser bêtement ».

Il faut lutter contre les « temps morts », c'est-à-dire inoccupés. Mais là encore, l'occupation doit être apprentissage et l'objectif culturel.

Pour les familles défavorisées, le loisir pose avant tout le problème de la garde des enfants.

Bien que les animateurs refusent que la Maison d'enfants soit assimilée à une garderie, c'est pourtant en fonction de l'**accueil** qu'elle représente que ces familles l'utilisent.

Il n'est pas rare de voir, le mercredi matin, dès 8 h des enfants attendant à la porte que leur Maison ouvre.

La Maison d'enfants est un lieu sécurisant :

« Pendant ce temps, ils ne sont pas dehors à traîner dans les rues ».

La proximité avec les lieux d'habitation est souvent mentionnée.

« Les enfants sont plus indépendants, ça évite à la mère des déplacements, comme aller conduire les enfants à l'école ». (Mère de famille).

Quant aux activités, plus que le contenu pédagogique, c'est leur existence même qui importe, mais cette fois, pour « occuper » les enfants, c'est-à-dire combler les « trous » de l'emploi du temps afin que « l'oisiveté » n'ait pas sur eux quelque mauvaise influence. De ce point de vue la nouvelle formule scolaire réserve d'ailleurs beaucoup trop de temps à des activités non « scolaires » au sens traditionnel.

« C'est bien beau de valoriser le travail manuel, mais quand on est sorti de l'école à 10 ans, on s'aperçoit qu'il vaut mieux savoir lire et écrire avant ».

Beaucoup de mères inquiètes de voir leurs enfants plus souvent dans la cour de l'école qu'en classe, essaient de compenser cette « perte » par des devoirs scolaires intenses.

« A Seyssinet, on payait pour l'étude, mais ils rentraient à 18 heures, tandis que là, ils s'amuse, alors, je suis obligée de les faire travailler quand ils rentrent ».

Du projet d'intégration, on parvient à une réelle inversion des espaces et des temps. L'école devient le lieu du loisir et de « l'amusement », l'appartement familial, celui du travail scolaire. Bien qu'il ne soit pas possible de généraliser cette attitude.

Il est cependant assez fréquent que des mères obligent leurs enfants à rentrer chez eux dès la sortie de l'école, afin d'y rattraper le temps « qu'on y a perdu ».

La sélection sociale, se reproduit là où justement on voulait l'éviter car beaucoup d'enfants désemparés par ces contradictions ont régressé sur le plan scolaire et il est net que ces enfants sont surtout issus du milieu défavorisé. Ce qui est exprimé par certains parents sous cette forme :

« Ici, ils ont commencé par le sommet et non par la base ».

ou bien

« Ici, ça s'adresse à des gens qui n'ont pas besoin qu'on les forme ».

La participation des parents aux réunions sur les problèmes de la Maison d'enfants est quasi inexistante. Outre les explications d'ordre idéologique, c'est le temps disponible qui fait défaut, mais cette disponibilité, les plus lucides savent bien qu'elle s'inscrit sur le même fond d'inégalité sociale.

« Les réunions sont toujours le soir, je suis trop fatiguée, mon mari aussi ! »

« On nous reproche de ne pas participer, mais quand on se lève à 3 heures du matin, il est difficile de se faire une conscience politique ».

Des interviews menées auprès des familles militant dans des organisations du type A.S.F. (1), et Fédération CORNEC, révèlent qu'elles ont joué, par rapport au projet, un rôle de relais. Plusieurs actions de sensibilisation ont été entreprises auprès des milieux défavorisés pour lesquels « l'école ouverte reste un milieu insécurisant ». Des projections de diapositives sur l'école ont été organisées dans certaines montées pour permettre à :

« ces familles ouvrières complexées de prendre conscience de certaines choses, au sein de groupes différents des grandes assemblées où personne n'ose parler ».

Le milieu immigré, lui, confronte ses modèles sociaux traditionnels aux remises en question de la famille française. Le projet Villeneuve est interprété par certains comme une des solutions données à la crise de l'autorité que connaît la famille occidentale et qui, par conséquent ne les concerne pas.

« La famille française se désagrège alors que nous, nous tenons encore beaucoup aux valeurs, comme le respect des parents par les enfants ».

L'écart enregistré entre l'éducation traditionnelle et la pédagogie nouvelle telle qu'elle est appliquée en école ouverte, est censée favoriser le « relâchement » et la « négligence » naturelle de l'enfant.

« Ils sont en liberté, ils sont très libres, les gosses, alors quand même, il faut les faire travailler, parce que c'est tout ce qu'ils demandent. Quand ils sont libres, ils s'en fichent, quoi ! »

Si cette négligence de l'enfant, que l'animateur semble encourager, est condamnée, ce n'est pas en vertu d'une morale de l'effort, mais parce qu'elle représente le plus sûr chemin de l'usine :

« C'est plus tard qu'ils regrettent, qu'ils sont rien du tout, quoi ils sont allés à l'école, c'est pour quelque chose ».

« Quand ils sont libres, ils s'en fichent quoi, alors moi, je veux pas qu'ils soient ouvriers, ça c'est pas possible ».

Dans cette perspective, le développement des activités manuelles reste le problème de la bourgeoisie qui a la nostalgie de la tradition artisanale. Les familles immigrées ont un handicap socio-culturel à compenser en priorité, et la pédagogie nouvelle est parfois considérée comme une « affaire de race ».

« Je ne sais pas si c'est parce que ça n'intéresse pas les Algériens ou toutes les races. Je veux dire les Français ».

« La motivation, ça ne peut s'appliquer à des types méditerranéens ».

Il reste le fait que la fréquentation des Maisons d'enfants est dominée nettement par les enfants immigrés. (Cf. Chap. « animateurs ») que certains parents français accusaient de « freiner les activités, les cours par leur moindre compréhension ».

(1) Action syndicale des familles.

Pour résoudre le problème linguistique et culturel, la proposition avait été faite par un groupe de maghrébins d'inclure dans l'équipe, des éducateurs arabes. La désapprobation fut, à l'époque, générale, justifiée par une volonté de nier l'existence d'une ségrégation.

Aujourd'hui, on avoue que c'est un échec et une éducatrice maghrébine vient d'être engagée.

3 - LES ENFANTS

On se souvient qu'il y a à Villeneuve près de 450 enfants (1), concernant la tranche d'âge étudiée. C'est incontestablement « l'entrée en 6^e » qui constitue la rupture entre les 7-12 ans et les 12-14 ans, puisqu'elle correspond à la transition Ecole Primaire/C.E.S.

Pour les 7-12 ans, les loisirs sont très nettement recoupsés par la Maison d'enfants (on compte une fréquentation moyenne de 50 enfants par maison pour l'année 1972-1973).

Les 12-14 ans, par contre, se plaignent de ne pas retrouver au C.E.S. l'équivalent des activités qui leur étaient proposées au niveau primaire.

Bien qu'ils bénéficient de l'**intégration** du C.E.S. à la Maison de quartier, ils n'ont guère pu expérimenter les ateliers qui étaient encore en cours de construction au moment de l'enquête. Seul le département de l'audio-visuel a été relativement fréquenté.

Parmi les nouveaux inscrits en 6^e, certains ont pris le parti de revenir le mercredi à la Maison de l'Enfance, mais, très vite, ils ont souffert de leur différence d'âge et se sont sentis un peu marginaux par rapport à la moyenne. Les réalisations réservées aux adolescents (ex. : le club, les foyers) ne les attirent pas encore et les espaces de jeux extérieurs sont dédaignés puisque destinés aux « petits ».

Le sport et les sorties diverses sont encore ce qui a monopolisé le plus grand nombre.

Il est donc clair qu'un fort pourcentage d'enfants, entre 7 et 14 ans, - **n'utilisent pas les équipements de loisirs d'une façon permanente et continue**. La plupart pourtant ont pris contact avec ceux-ci, à un moment ou à un autre de l'année.

Dans cette dernière partie, nous verrons :

- quelles explications les enfants donnent eux-mêmes de cet état de fait ;
- comment se situent-ils par rapport au projet qui les concerne ?
- enfin, à quoi aspirent-ils après avoir éprouvé ce qui leur est destiné ?

3.1. L'EVALUATION DE LA VILLE

L'affirmation globale est, en général, positive et sans nuances :

« J'adore ». « C'est bien, c'est très bien » (Garçon de 10 ans).

L'idée de **totalité** lui est fréquemment associée et concerne les activités possibles :

« Y a tout à la Villeneuve ; on peut tout faire ici » (Garçon de 10 ans).

(1) Voir 1^{ère} partie « statistique ».

Par contre, si les questions portent sur les possibilités de jouer qu'elle offre, on obtient à chaque fois l'exact contraire de la réponse précédente :

« Y a rien ici pour jouer ». « On peut jouer nulle part » (Groupe d'enfants de 10 ans).

parfois immédiatement compensé par « Y aura bientôt » justifiant ainsi le manque par l'**inachèvement** du cadre :

« C'est pas facile de jouer parce que c'est pas encore bien fini. En juin, on pourra jouer » (Fille de 12 ans).

D'emblée, les enfants mettent en opposition un extérieur et un intérieur.

L'intérieur : c'est la Maison de l'Enfance qui reste le lieu d'activités où le choix est possible.

L'extérieur : (le parc, la ville elle-même) n'est pas repéré comme espace à investir librement, mais au contraire, limité et marqué par des interdits.

3.2. PREMIERE LECTURE DE L'ESPACE

a) Les éléments répulsifs

- **Le béton** est immédiatement cité comme obstacle principal à la circulation et aux jeux :

« Ici, les petits, y peuvent pas jouer : ils font deux mètres, y a une plaque de ciment » (Fille de 13 ans).

« Je joue pas dehors ; on peut se faire mal » (Fille de 10 ans).

« C'est ridicule de mettre ça (parlant des bacs à sable en béton), on pourrait se tuer dessus » (Groupe de filles de 10 ans).

Ces remarques sont d'autant plus intéressantes si on les confronte aux déclarations des paysagistes :

« Les enfants aiment les sols durs ».

Les enfants reprennent à ce sujet la polémique « béton/verdure » qui avait provoqué l'intervention d'un groupe d'habitants, hostiles au projet de bétonner de larges surfaces du parc.

Les partisans du projet justifient la présence du béton par l'inachèvement, le chantier, ou comme procédé transitoire d'un aménagement dont ils suivent l'évolution quotidienne.

« Même le béton, tu vois, c'est parce qu'il y a de la mauvaise terre et de la bonne terre. C'est pour séparer la mauvaise de la bonne ».

Du béton, certains enfants passent généralement, sans transition, aux agressions dont ils ont été les victimes, enchaînement déjà relevé au niveau des parents :

« Ce qui est bête, c'est qu'ils vont mettre du béton partout au lieu de mettre de l'herbe ... déjà que moi, j'ai eu trois égratignures ».

Q. : « A cause du béton ? »

R. : « Non, à cause des voyous !! » (Garçon de 10 ans).

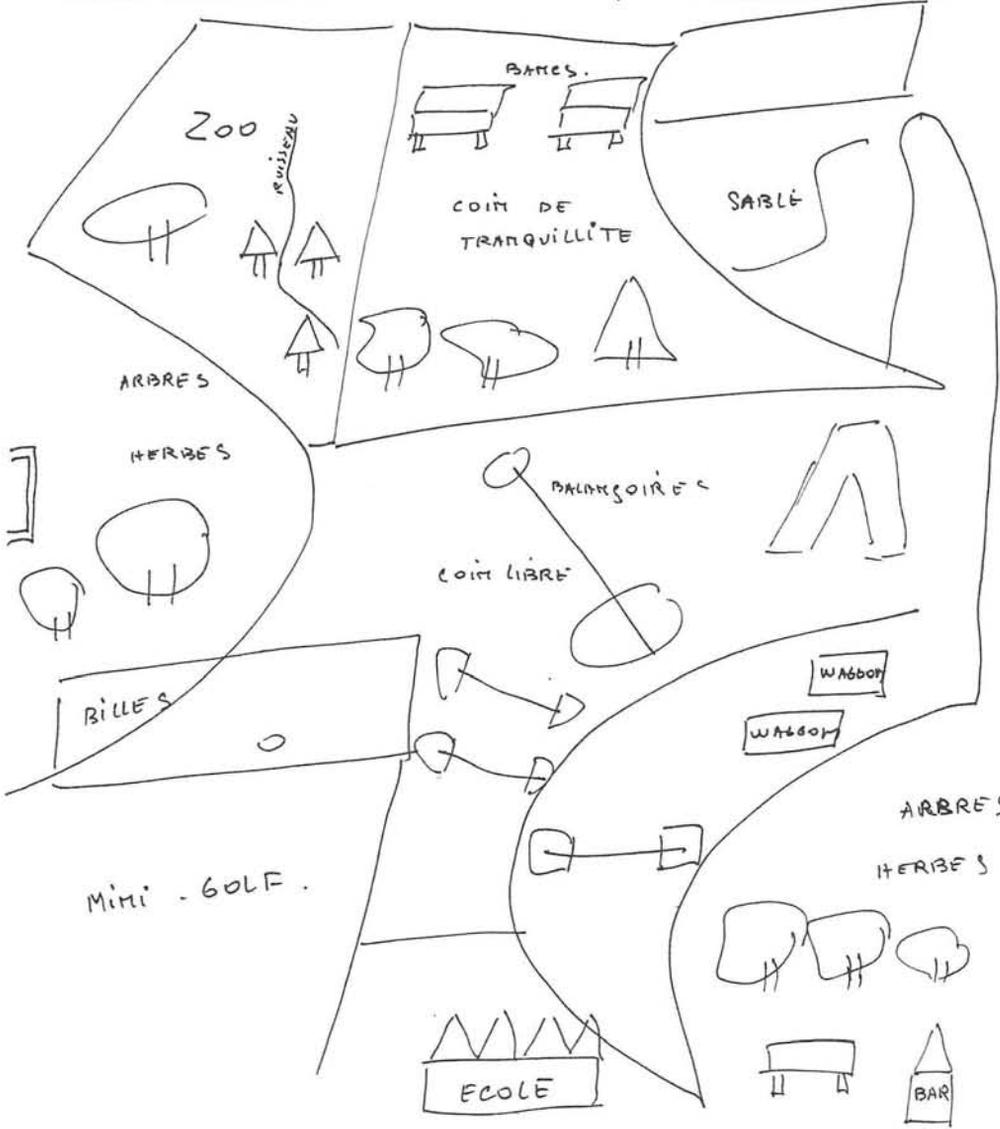
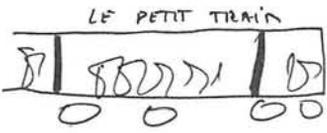
- **Le chantier** : à la fois justificatif des critiques et principale cause d'interdits. Il polarise toutes les amertumes enfantines, qui trouvent là un bouc émissaire impersonnel.

« Y a pas un brin d'herbe ; c'est le chantier ; c'est noir » (Garçon de 10 ans).

« Quand on veut faire du vélo, c'est toujours un obstacle » (Fille de 12 ans).

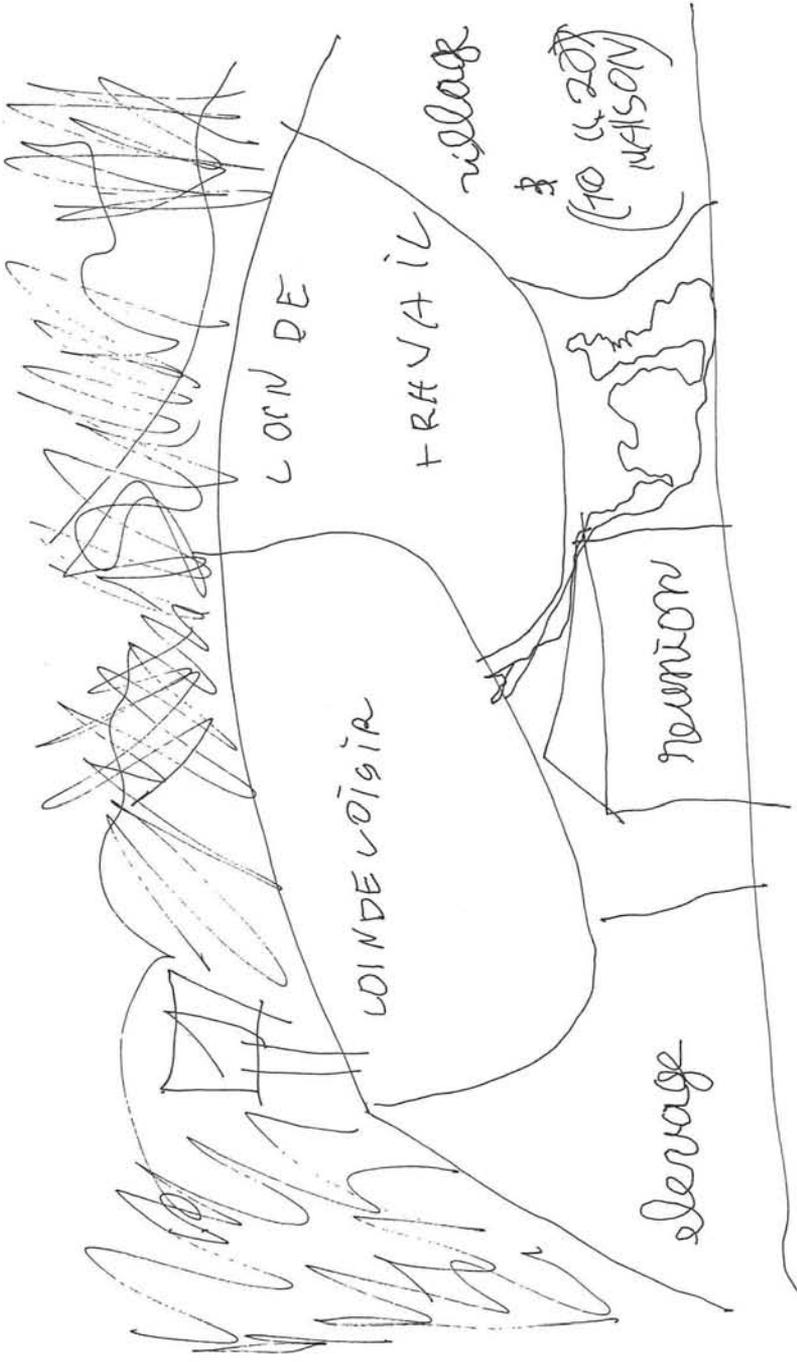
Un groupe de garçons du C.E.S., se sentant à tel point concernés, ont fait un film d'un quart d'heure sur ce thème !

ENTRÉE DU PARC



PLAN D'AMÉNAGEMENT DE LA BUTTES..

- FILLES -



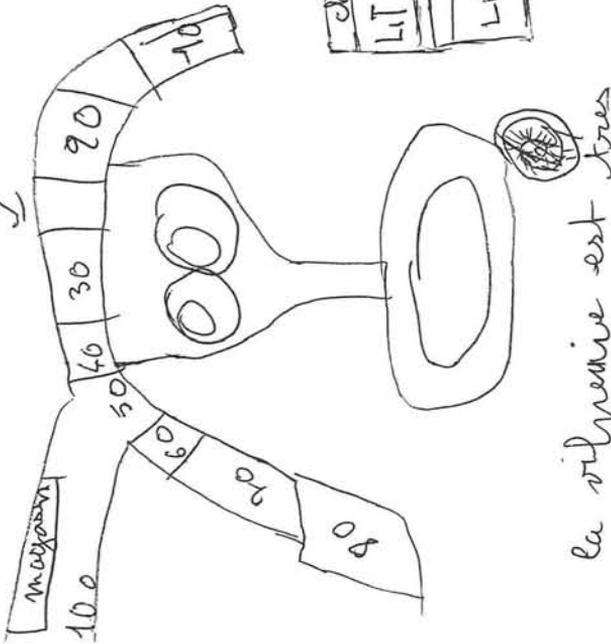
atletisme

Plan d'Aménagement de la Butte (Sargous)
CM2

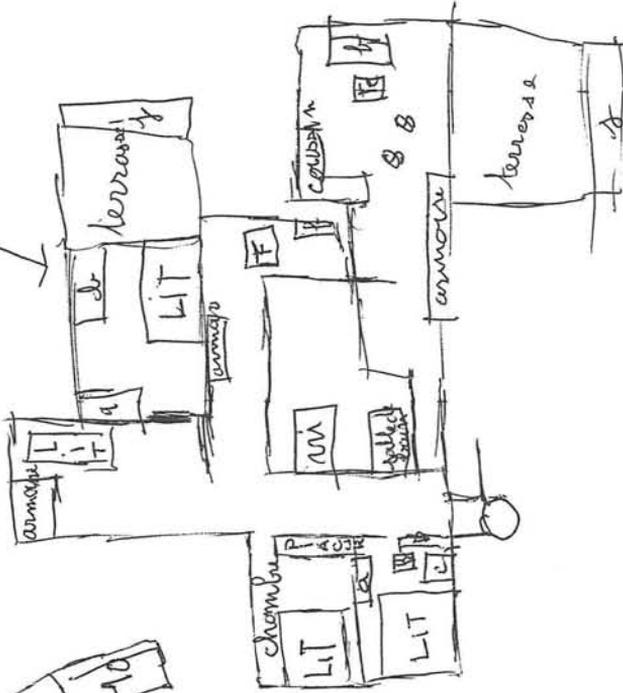
tres bien

chez moi

plan vilnevive

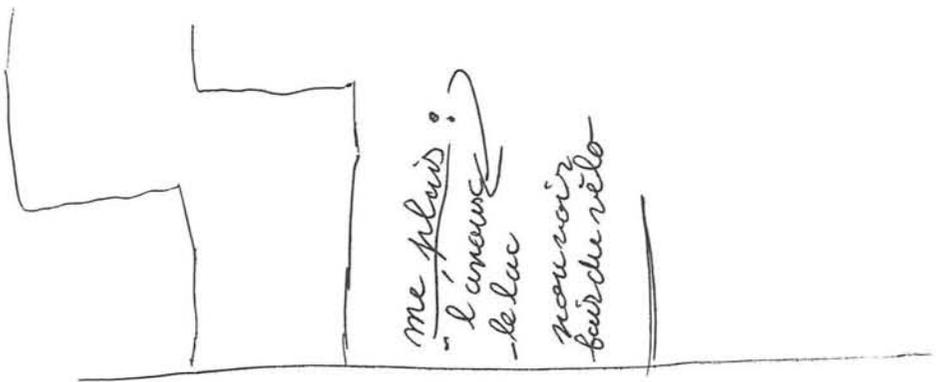
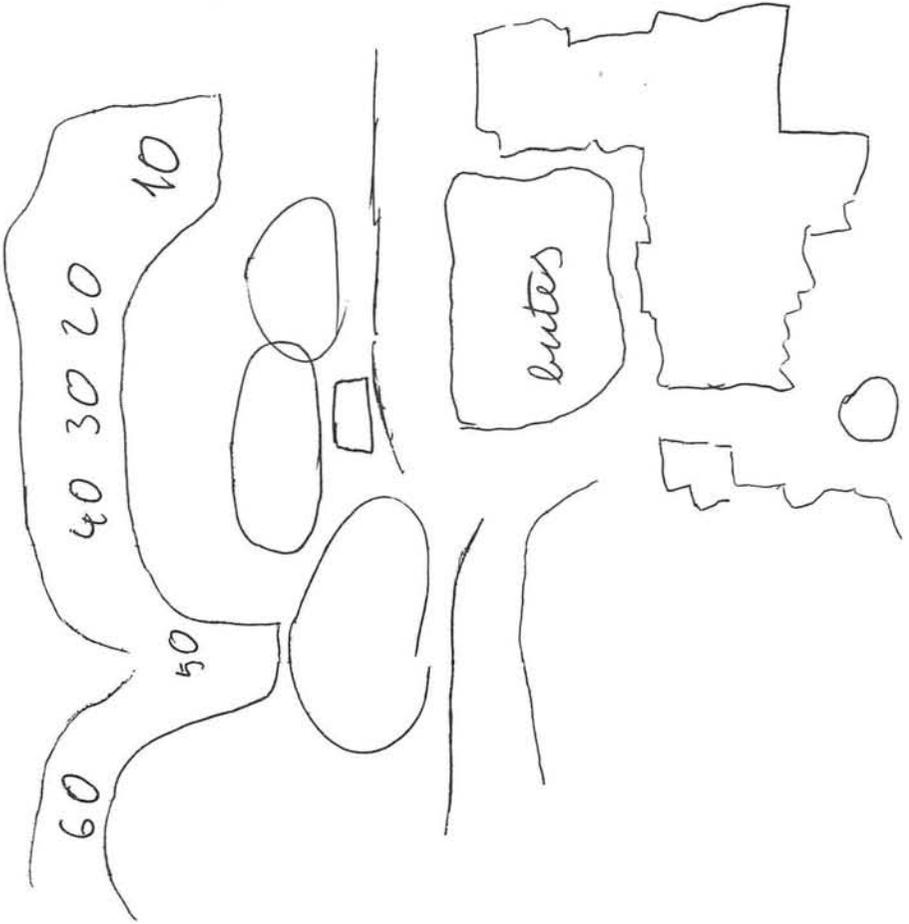


la vilnevive est tres bien



- a = armoire
- c = comode
- b = bureau
- f = frigidaire
- A = table
- f = frigidaire
- te = table
- S = siege

Plan de Villeneuve



— *Les coursives* : utilisées par les enfants des locataires qui s'entendent bien pour tolérer le bruit et l'envahissement d'autres enfants que les leurs. Peu de coursives à Villeneuve ont pu réaliser cette organisation sur un mode plus ou moins communautaire.

c) Lieux de regroupement

Pour les élèves du C.E.S. « la place rouge » (ainsi baptisée en raison des briques qui en forment le dallage) préfigure une sorte de « **campus** » (terme employé par un des responsables).

« Comme à la récré du C.E.S. on a 10 minutes, on peut aller se promener où on veut ; alors, on va là-bas, près du grand bac rouge, avec les autres » (Fille de 12 ans).

Chez les « commerçants » on s'y retrouve pendant les commissions, on s'y-« donne rendez-vous ».

Pour les plus jeunes, les repères sont plus spécifiquement associés aux lieux de jeux comme l'anneau de vitesse.

d) Lieux appropriés

Si beaucoup d'espaces sont aménagés, à Villeneuve, pour que l'enfant s'y amuse, celui-ci n'est pas dupe quant à leur appartenance réelle.

Ce sont surtout les endroits où il est possible d'opérer une **transformation** - quelconque qui sont appréciés, ceux aussi où la présence d'adultes apparaîtrait saugrenue.

— *Les Buttes*, par exemple, qui sont utilisables de multiples façons, sont souvent nommées. Néanmoins, « l'esprit collectif » implique quelques réserves : « J'ai l'impression qu'elles appartiennent aux enfants, mais elles appartiennent aussi aux habitants de Villeneuve ». (Garçon de 10 ans).

— *Le coin des wagons*

« Oui, je crois que ça appartient aux enfants parce qu'il n'y a pas beaucoup de parents qui s'y amusent ».

c) Un lieu clos

La polarisation sur Villeneuve est évidente. On en sort pour aller chercher ce qu'on ne trouve pas sur place, ou pour aller au cinéma.

« Des fois, pour aller se promener un peu, pour acheter des vêtements. » (Garçon de 12 ans).

Le centre traditionnel de Grenoble ne permet que la consommation d'objets ou de spectacles. Par rapport à Villeneuve, Grenoble, c'est la ville bruyante et sale, mais où on peut se promener ; il est clair qu'à Villeneuve, on ne s'y promène pas, on y circule.

Ni ville, ni village, les repères ici sont autres. Formulés à partir des « activités » (non des jeux) qu'ils permettent, il apparaît vite que les variations sont limitées.

f) Un lieu convoité

Les détériorations systématiques d'un matériel luxueux (et par là même provocant) ont marqué les premiers mois de la mise en service de l'Arlequin, et ont donné aux enfants un **sentiment d'insécurité**. A tel point que toute proposition d'aménagement était pour eux devenue impensable puisque vouée à la destruction immédiate.

A la suite d'une projection de diapositives sur des équipements de jeux français et étrangers (Allemagne, Suède...) les enfants (surtout ceux du primaire)

ne pouvaient envisager l'implantation d'aménagements semblables à Villeneuve.

« Moi, je trouve aussi que si on met des trucs trop beaux, ils seront détruits en moins de temps. C'est ça l'ennui de Villeneuve » (répété plusieurs fois). (Garçon de 10 ans).

Le second obstacle prévu concerne le problème de l'argent. Les enfants sont très imprégnés des discours des promoteurs sur le plan économique. Ils savent (plus ou moins confusément) qu'ici s'est joué, d'une certaine façon, une opération de prestige.

« A Villeneuve, le dragon (1) a coûté 7 500 F ; or, cet argent est jeté par la fenêtres parce que personne ne monte dessus ». (Garçon de 10 ans).

« Ce truc gonflable (2) c'est une très bonne idée, seulement, l'ennui de Villeneuve, voilà : d'abord le pognon et puis les bandes. Ils ont tous des couteaux, ils feraient un concours de tir dedans. Ça c'est l'ennui de Villeneuve ». (Garçons et filles entre 9 et 11 ans).

Dans l'esprit des enfants, il ne s'agit même plus du problème de l'aménageur qui, lui non plus, ne peut rien proposer dans de telles conditions !

« Les cabanes de bois, les jeux de bois, l'architecte, il aimerait bien, mais ça disparaîtrait en quelques jours ! »

Signalons ici que les interviews relatives à ce chapitre ont été menées au cours d'une période marquée par quelques agressions de bandes venues de l'extérieur. L'amplification que les enfants font subir à l'événement ne fait que reproduire celle des habitants qui, à Villeneuve, adoptent souvent une **mentalité de village** (due en partie à la forte concentration de population sur un petit espace).

g) Une ville gadget

Les enfants ont « éprouvé » la ville à chaque étape de sa construction. Ils ont joué avec elle.

Les portes automatiques des garages ont été utilisées comme balançoires. Les ascenseurs, pour les jeux de cache-cache.

La sonnerie de sécurité de la banque n'a pas cessé d'être en alarme sitôt posée.

h) Une ville vitrine ?

A l'occasion d'une émission T.V. tournée sur la Villeneuve, beaucoup d'enfants ont exprimé leur agressivité vis-à-vis de l'utilisation spectaculaire faite de leur cadre de vie. Placés en observateurs du film dont ils avaient été les acteurs, le décalage entre le spectacle de leurs pratiques et sa réalité quotidienne leur est apparu brutalement.

« Moi, je trouve qu'il n'y avait pas assez de réponses négatives. Tout le monde aimait la Villeneuve ! » (Fille de 10 ans).

« On se serait cru quand les envahisseurs venaient sur terre. » (Garçon de 9 ans).

Sur la liberté de circuler :

« Ils exagéraient, parce que bien faire du patin à roulettes dans les coursives, eh ben, hein ! ... ».

(1) Dragon en tôle peinte, plus objet décoratif que jouet utilisable.

(2) Référence faite à un énorme matelas gonflable photographié dans un parc de loisirs en Allemagne.

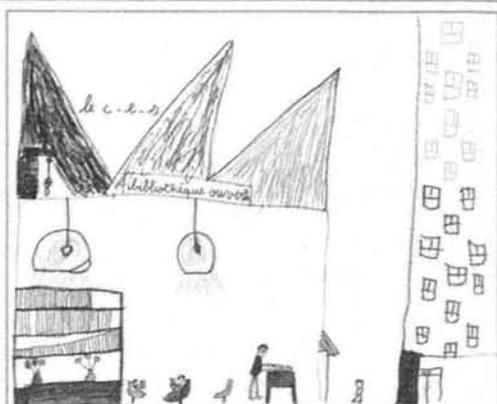
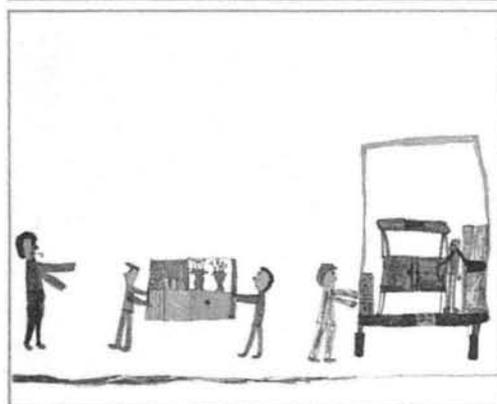
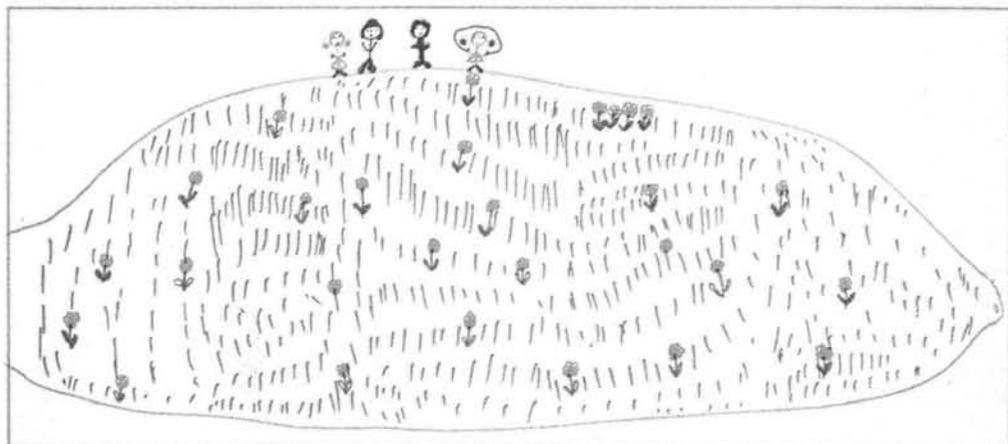
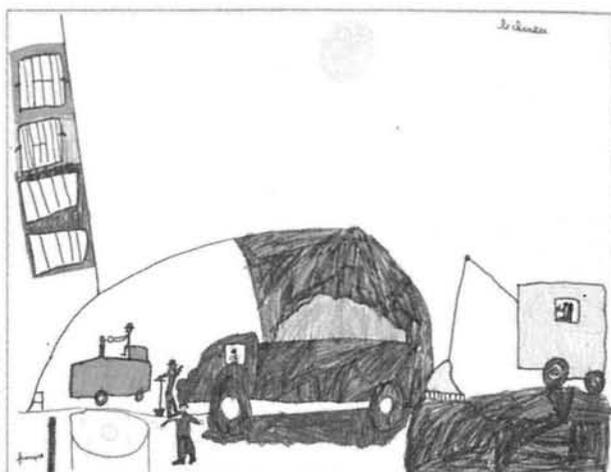
LA VILLENUEVE AVEC UN REGARD D'ENFANTS

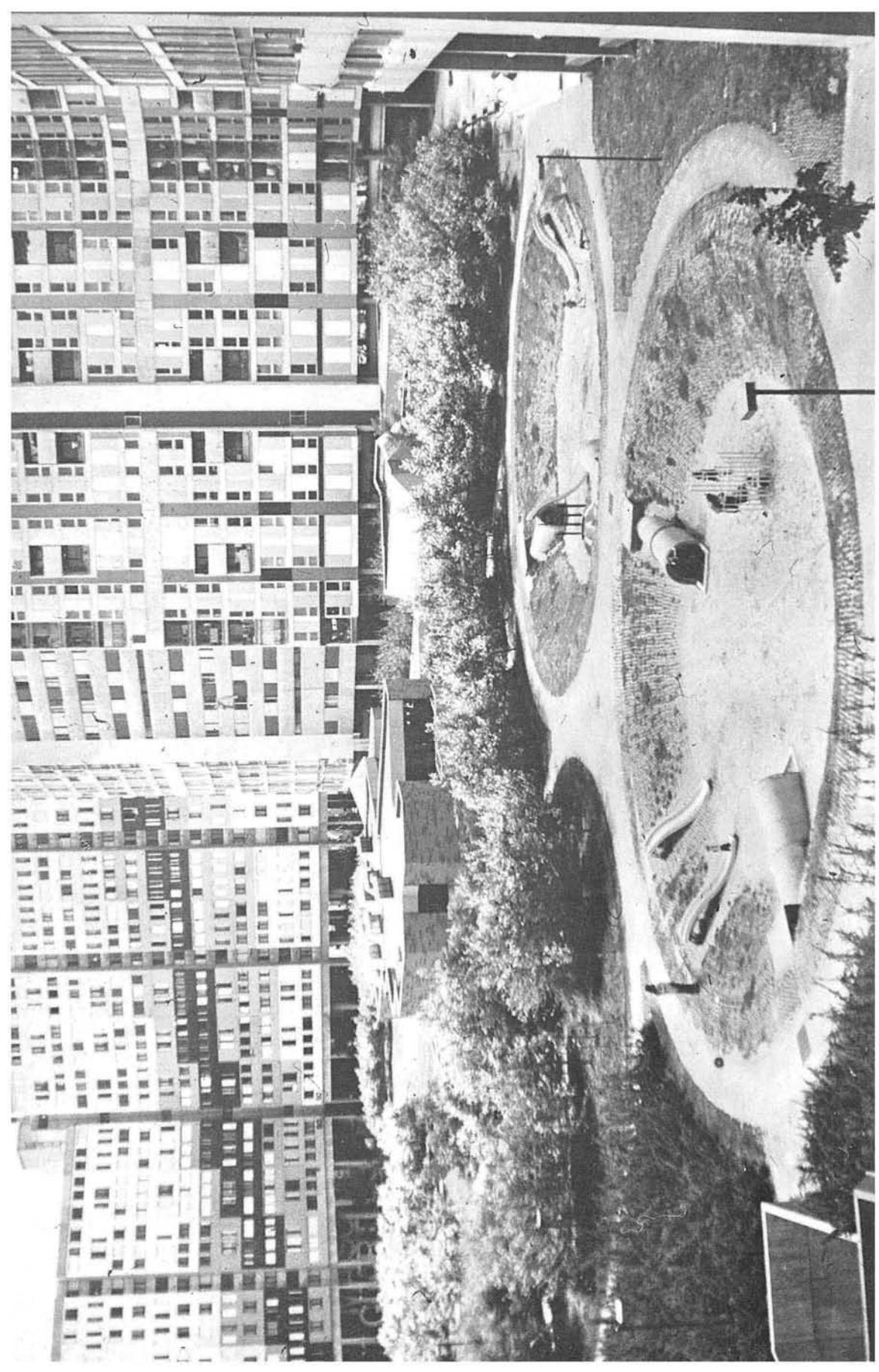
DESSINS REALISES PAR
DES ENFANTS DE L'ECOLE

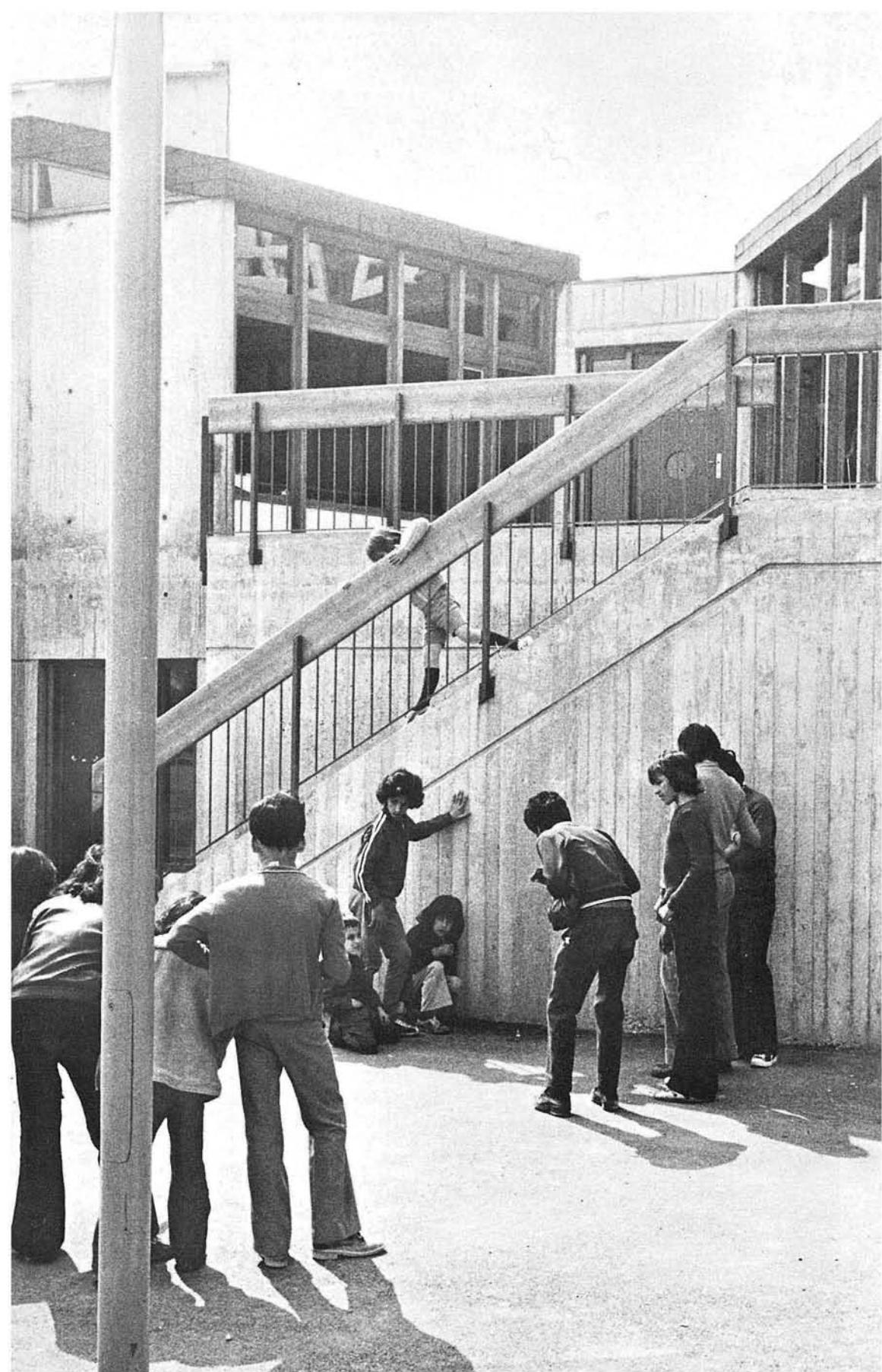
DU LAC

LE CHANTIER, LA BUTTE
L'EMMENAGEMENT, LE C.E.S. ...

in : n° 38 GRENOBLE









- **La saleté, la boue** sont, très souvent, associés aux espaces mis pour l'enfant.

« Le lac, c'est du pipi et du caca » (Garçon de 8 ans).

« C'est de la bave verte et blanche » (Fille de 8 ans).

« Le lac est très sale et pas assez profond » (Fille de 8 ans).

« Les bacs à sable, c'est plein de crottes de chien » (Garçon de 10 ans).

« Les Buttes, y a plein de boue » (Fille de 12 ans).

b) *Les éléments séduisants*

On passe à des évaluations d'un tout autre ordre lorsqu'il s'agit de l'architecture globale ou de l'appartement, avec une nette préférence pour ce dernier.

C'est la **modernité** et les **couleurs** qui sont tout de suite citées quand on veut qualifier l'ensemble de façon positive.

« C'est bien, c'est moderne, c'est pas les quatre étages comme à Paris » (Fille de 12 ans).

« Les couleurs, c'est marrant, ça porte bien son nom : l'Arlequin » (Garçon de 10 ans).

L'appartement plaît beaucoup, dans la mesure où il donne l'illusion d'habiter une maison individuelle.

« Parce qu'il y a des escaliers » (Garçon de 10 ans).

Pourtant, certains regrettent, dans cette cité vouée au « brassage social » et à la déségrégation » qu'il existe encore des différences de confort entre H.L.M. et I.L.N. par exemple.

« Ce que j'aime pas dans la Villeneuve, c'est que le 80 c'est pas fait comme le 10 par exemple ! Je sais qu'au 80 y a pas de moquette, c'est du plastique noir » (Garçon de 10 ans).

3.3. L'ENFANT ET SES « TERRITOIRES »

a) **Lieux réservés**

Il s'agit là des lieux « réservés » à la libre disposition de l'enfant, par les paysagistes.

Par ordre de préférence, les enfants citent :

— *L'anneau de vitesse* : il fait l'unanimité pour le « patin » et la bicyclette.
« Bien qu'il y en ait qui se lassent de tourner toujours en rond » (Garçon de 10 ans).

— *Les Buttes* (1) : sont surtout appréciées l'hiver pour faire du ski et de la luge.

— *Les bacs à sable* : réservés aux plus jeunes, sont, de ce fait, dévalorisés. Jugés comme un lieu dangereux (à cause du béton) ou comme un lieu sale. « Les chiens y font leurs besoins ».

b) **Lieux détournés**

Ils qualifient souvent des lieux collectifs dont la fonction est ici « détournée » par le jeu des enfants.

— *La galerie* : très appréciée pour le patin à roulettes et la bicyclette (aujourd'hui plus ou moins interdits). Elle représente le seul endroit où « on n'est pas vu » par la mère.

(1) *Beaucoup d'endroits, comme les Buttes, sont à la fois appréciés et dépréciés par les mêmes enfants, suivant les saisons ou l'activité qu'ils suggèrent.*

Beaucoup se plaignent d'être l'objet d'observations permanentes. Souvent dérangés par les nombreux visiteurs qui, tous les jours, arpentent les locaux où ils sont en cours, ils se sentent parfois semblables à des « animaux en cage ».

« Je me rappelle, un après-midi, on était en plein travail, et puis, y a un groupe d'au moins 30 personnes qui viennent comme ça nous regarder comme des « affamés ». Alors ça dérange, quoi. (Garçon de 10 ans).

3.4. « CE QUI MANQUE » A VILLENEUVE

A la suite d'une projection de diapositives sur des équipements de jeux à l'étranger et en France (déjà cité) les élèves des C.M. 2 et 6^e et 5^e ont évalué les « manques » de Villeneuve.

Ils correspondent à des types opposés de références :

- **Traditionnelles**

Jeux de square, comme tourniquets, toboggans...

- **Imaginaires**

« Des choses d'aventure » « des jeux un peu futuristes » (élèves de 6^e et 5^e).

« Ce que j'aimerais, c'est qu'il y ait un grand corps humain et qu'on passe dans les veines ».

- **Ecologiques**

« Ce qui manque le plus, c'est les arbres, l'herbe. »

On s'aperçoit ici que l'espace qui leur est réservé est « énoncé » en permanence, peu **transformable**, sinon pas du tout (exception faite des Buttes et du coin wagon).

Le projet d'un « terrain sauvage » sans inscription architecturale s'est d'ailleurs vite avéré nécessaire et fait partie des revendications communes des enfants et des animateurs.

« Un endroit où on peut construire nous-mêmes, mais il faudrait qu'on fasse n'importe quoi ! » (Groupe de 5^e et 6^e).

3.5. L'INTEGRATION LOISIR/TRAVAIL : la maison de l'enfance

Des interviews effectuées sur le loisir, il ressort que les signifiants principaux en sont :

- les jeux libres et personnels de référence traditionnelle, qui ont pour cadre l'extérieur (toboggans, bacs à sable, jeux collectifs comme les billes).
- par contre, les « activités » renvoient aux notions d'apprentissage, de technique et se déroulent à l'intérieur de la Maison de l'Enfance.

a) Le repérage spatial de la Maison de l'Enfance

La Maison de l'Enfance est assimilée aux ateliers, exclusivement, et bien différenciée de l'« école » (encore ainsi nommée par la plupart) ou perçue comme simple changement de classe.

« Je sais que la Maison de l'Enfance, j'y suis allée quelques fois, on change de classe, on attend dans la cour, on entre et ensuite, on fait ce qu'on veut ».

En général, suit l'énoncé d'une série d'activités proposées où la liberté de se déplacer n'est pas la plus négligeable.

« Y a du bois, de la couture, on peut même se promener, faire de la gym. Tout ça !. . ».

Si la Maison de l'Enfance est le lieu du choix et de la totalité : « On peut tout y

faire » « On peut y faire ce qu'on veut » (Groupe C.M. 2) il est remarquable qu'on ne parle plus de loisirs à son propos, comme nous l'avons signalé, mais d'**activités**. - Plus que l'architecture, les « **activités** » sont ce que les enfants citent immédiatement pour établir un contraste avec leur milieu de vie précédent.

« Je me rappelle que, dans une année, j'ai fait une fois du dessin, deux fois de la gym, mais, sinon, y avait juste le travail, y avait pas d'activités » (Fille de 12 ans).

Opposée au travail scolaire, différenciée du loisir, l'« activité » représente-t-elle l'intermédiaire réel d'une intégration entre ces deux secteurs ? Il est difficile de l'affirmer actuellement, d'autant plus que c'est à ce niveau précis que s'est opérée la **sélection sociale** dans la fréquentation des Maisons de l'Enfance.

b) L'attente de l'enfant

Pour élargir et diversifier au maximum le « public » des Maisons de l'Enfance, nous avons vu que les animateurs ont pris le parti de répondre à la demande des enfants de façon ponctuelle, sans trop intervenir sur le plan technique.

Comment les intéressés ont-ils réagi à cette attitude, selon leur âge et leur-rigine sociale ?

« Moi, j'aimerais bien apprendre à dessiner, mais eux, ils disent : non, je ne veux pas t'apprendre, c'est toi qui dois faire ce que tu as envie » (Garçon de 10 ans).

Déconcerté par une « non-directivité » confondue avec un « laisser-faire » l'enfant ne sait pas au juste ce qu'on **attend** de lui.

« Je sais pas ce qu'« ils » veulent qu'on fasse nous, mais enfin... » (Réflexion opposée à celle émise à propos de l'Ecole).

« Là, on fait tout ce qu'on veut ».

D'un côté, une non-directivité mal conçue débouche sur un « ils veulent ». De l'autre, un maître plus directif, non plus sécurisant, libère un **enfant-sujet** qui veut et sait ce qu'il veut.

L'autre critique souvent émise dénonce l'intérêt plus grand porté par l'animateur aux plus jeunes.

« Ils oublient un peu les grands et vont vers les petits. Je crois, j'ai un peu cettè impression » (Garçon de 10 ans).

« Alors que pour les petits, ils disent : prends une feuille, je vais t'aider ».

Pour les enfants dont les mères travaillent ou sont surchargées par les tâches ménagères, pour tous ceux qui ne trouvent pas chez eux un espace personnel, la Maison de l'Enfance représente un « accueil permanent ». Là, l'animateur apparaît comme l'organisateur consciencieux et dévoué du loisir de l'enfant, au seul service de son « bon plaisir ».

« Ils organisent, ils préparent des promenades, ils se fatiguent à essayer de nous aider, pas de nous aider, mais de nous faire plaisir le plus possible » (Fille de 12 ans) (1).

Pourtant, on leur reproche à la limite cette « trop grande disponibilité » à l'origine de la désaffection apparue en milieu bourgeois.

« Ils devraient être quand même un peu plus sévères ... Je sais pas comment dire ... y a des enfants qui en profitent » (Idem).

(1) Parmi les nouveaux inscrits en 6^e, beaucoup regrettent la Maison de l'Enfance, et y retournent le mercredi. C'est le cas de cette fillette.

Les enfants ne font que traduire le malaise évoqué plus haut par les animateurs eux-mêmes (1)

Dans un premier temps, le refus d'une attitude trop directive provoque le résultat escompté ; contrairement à ce qui se passe dans les autres quartiers de Grenoble, les Maisons de l'Enfance de Villeneuve sont envahies par les enfants qui, normalement, sont laissés à la rue.

Dans un deuxième temps, le problème pédagogique du mode d'intervention est néanmoins posé devant la dispersion de certains enfants, « qui, s'ils n'ont pas un choix d'activités, ne choisiront jamais et continueront à faire des activités circulaires sans progresser » (un responsable de l'animation « enfance »).

La saturation qui en découle s'exprime alors chez certains par une demande d'activités supplémentaires :

« Ils ne renouvellent pas assez leurs jeux » (Garçons de 11 ans).

« Il faudrait proposer d'autres activités » (Groupe de filles de 10 ans).

L'enfant insatisfait par le type de réponse qu'il obtient déplace sa demande du **plan qualitatif** (relation insatisfaite avec l'animateur) au **plan quantitatif** - (toujours plus d'activités).

On en arrive parfois à ce paradoxe étonnant exprimé par une élève de 5^e :

« A Villeneuve, il n'y a pas d'animation »

si l'on sait qu'il existe plus de 50 animateurs répartis dans les cinq Maisons de l'Enfance sans compter ceux de la Maison du Quartier !

La prise en charge de toutes ces activités par l'instituteur met l'enfant dans une **situation d'attente** qui accentue sa dépendance.

« J'aimerais qu'ils soient moins sur nous, nous disent ce qu'il faut faire et tout ça, mais après qu'ils nous laissent » (Garçon de 9 ans).

Ainsi, à l'occasion du projet d'aménagement d'une butte (voir plus loin) les enfants attendaient que les animateurs leur apportent des matériaux aussi faciles à trouver que de vieux pneus, du bois... !!

« Depuis un mois, on attend, on attend avec impatience... »

« ... qu'ils ramassent des bouts de bois, on s'en fout, qu'ils nous jettent des boîtes de conserves trouées, des pneus crevés, mais qu'ils nous donnent quelque chose ».

« Y a beaucoup de promesses qu'ils ne tiennent pas » (Groupe de garçons, C.M. 2).

Trop de « regards » sont encore tournés vers lui et l'excitation qui en résulte l'empêche souvent d'achever ce qu'il entreprend.

Il est significatif à cet égard que parmi les activités proposées, les choix se portent sur des pratiques collectives qui impliquent une participation très concrète de chacun, non coupée de la réalité quotidienne.

Une occupation aussi banale que la préparation commune du **goûter**, à la Maison de l'Enfance, est ainsi privilégiée par rapport à d'autres réalisations dites plus « culturelles ».

« Avant, ils faisaient un goûter à 16 h, et puis, ils ont abandonné ; on devrait l'organiser ce goûter, je trouve. On allait chercher le pain avec les animateurs, c'est ça aussi qui était bien » (Fille de 12 ans).

La « prestidigitation », la « vidée », l'« élevage des animaux », qui sont également cités, restent encore ce qui met l'enfant en prise directe avec une

(1) Voir la seconde partie

réalité **technique, naturelle**, ou bien, au contraire, l'en démarque complètement en suggérant le rêve (prestidigitation).

Mais il est remarquable que des « travaux manuels » classiques (ex. : poterie, menuiserie) ne les intéressent vraiment que s'ils permettent à la fois :

— **une réalisation pratique.**

« Y a une fille qui sait même faire un traîneau » (Groupe de filles C.M. 2).
« Moi, j'ai fait une table déjà, je l'ai ramenée chez moi » (Garçon de 12 ans).

— **et une participation collective**

A ce titre, les fêtes organisées à Villeneuve pendant l'année scolaire 1972-1973 ont toujours beaucoup monopolisé les enfants, qu'il s'agisse de « stands », buvette » ou du « dragon », de la pièce de théâtre écrite par eux. Ils ont pu éprouver à cette occasion l'existence de leur **communauté enfantine** face à un public d'adultes.

3.6. L'INTERVENTION DES PARENTS DANS LE LOISIR

En général, les enfants ne sont pas hostiles à une participation de la mère ou du père en Maison de l'Enfance, comme il était prévu dans la charte.

« En Maison de l'Enfance, ça ne me dérangerait pas du tout » (Garçon de 12 ans).

Elle est considérée, en général, comme une fonction complémentaire de celle du professeur « qui ne peut pas tout faire » et comme moyen de connaissance.

Hors du cadre institutionnel, on cherche cependant à échapper au **regard de la mère**. Si tous les espaces de jeux sont placés sous les multiples fenêtres de la ville, un seul endroit permet de s'y soustraire, c'est la galerie, ce qui explique qu'elle soit un des lieux de jeux de prédilection pour de la plupart des enfants.

3.7. VERS L'ENFANT INTEGRE ?

Au cours d'une réunion sur la Villeneuve, il semble qu'un des architectes ait mis à la disposition des enfants du cycle III, une des buttes qui entourent la Maison de l'Enfance, du même nom. Démagogie ou malentendu ? Toujours est-il que cet espace « offert » a polarisé pendant plusieurs mois un groupe de garçons et de filles qui ont élaboré à ce sujet **deux plans d'aménagement** (voir les plans à la fin de cette partie).

Au terme de ce chapitre, il a paru intéressant de faire l'analyse de ces projets et des commentaires qu'ils ont suscités.

Elle permet, d'une manière originale, de saisir à trois niveaux le rapport de l'enfant à son environnement :

a) L'espace

Comment l'enfant reproduit-il la structure spatiale de la ville dans laquelle il se déplace ?

b) L'idéologie

Comment reprend-il à son compte les thèmes de l'intégration et de la participation ?

c) La relation au monde adulte

Comment perçoit-il une intervention librement consentie de la part de l'animateur ?

a) L'ESPACE (voir les plans)

La reproduction de la structure d'espace de la Villeneuve est évidente, mais à l'opposé du procédé de polyvalence, les zones sont, ici, très différenciées et ne communiquent plus entre elles.

La zone est, d'ailleurs, devenue le coin :

Exemple : coin loisir	
coin travail	<u>Plan n° 1</u>
élevage	
coin de tranquillité	
coin libre	<u>Plan n° 2</u>

L'énumération des lieux, au cours de l'interview met sur le même plan les zones fonctionnelles (ex. : le travail), l'environnement naturel (ex. : l'herbe) et le mobilier (balançoire).

L'ordre est le suivant :

Garçons Plan n° 1

- Un coin loisir
- Un coin travail
- Un élevage
- Un lieu de réunion
- Un anneau d'athlétisme
- Un village de 10 à 20 maisons

Filles Plan n° 2

- Un coin ruisseau avec des cygnes
- Un coin de tranquillité
- Un zoo
- De l'herbe
- Des arbres
- Un coin billes
- Un coin libre
- Un mini-golf
- Des wagons
- Un bar
- Un bac à sable

— **Similitudes et différences**

Si, dans le projet des garçons, les « coins » sont différenciés en fonction des activités, dans les projets « filles », il est remarquable qu'ils peuvent simplement - correspondre à climat particulier comme la « tranquillité » ou à une absence de fonction déterminée (coin libre).

- Dans les deux cas, un emplacement spécial est prévu pour faire de l'élevage, à la différence près que les filles parlent d'un zoo et les garçons d'animaux en liberté. Dans les deux cas également, le « loisir » et le « travail » spécifient des zones particulières. Dans le projet des garçons, le village n'intègre pas les zones fonctionnelles. Il correspond, comme nous le verrons, à un lieu de vie, séparé du domaine ludique.

— **Les contours de la Butte**

Les filles y font circuler un train. Les garçons proposent un entourage sportif.

- **L'entrée** passe pour les filles par le pavillon d'information et la documentation (reproduisant là ce qui existe réellement à l'entrée de Villeneuve). Elles y ajoutent un **droit de péage** pour les adultes. Les garçons prévoient un dispositif de sécurité contre le vol et les agressions.

— **La définition des « coins »**

Le coin loisir : Si les filles se sont limitées à l'énumération des lieux, les garçons ont longuement discuté de l'aménagement et des activités possibles. Le coin « loisir » a fait l'objet d'une mise au point entre les différents membres du groupe. Il n'occupe d'abord qu'un dixième de la butte, il est, à la fois, le lieu où :

« Il y aurait des fauteuils pour se reposer »

Si l'on observe les deux schémas, on s'aperçoit que le second a opéré comme une démultiplication par rapport au premier. Seul Lw a été repris : « le coin travail, c'est où on ferait des exposés pour le plaisir », mais il reste l = le loisir dans son acception traditionnelle, symbolisée par les cabanes, les toboggans, les tourniquets et l'argent nécessaire pour les utiliser. Il est à noter que l ne semble plus pouvoir s'intégrer logiquement au village. Il reste un terrain à part nécessaire, certes, mais presque chargé d'interdits.

Q. : « Mais, le village, c'est pour jouer, on pourrait y jouer au lieu de faire des cabanes, mais pourquoi qu'on pourrait pas jouer ici ? »

R. : « Est-ce que tu joues, toi, dans un village ? » (Idem)

- Le thème de la participation

Une des idées-force de la Charte était la prise en charge des objectifs éducatifs par tous ceux qui sont partie prenante dans le procès d'éducation : les éducateurs, bien sûr, mais les parents également. Les enfants « en raison de leur âge, ne peuvent que très partiellement contribuer à cette appropriation » (1).

Dans leur projet, les enfants ont retenu l'essentiel du principe, mais ils l'ont détourné en leur faveur.

« Il ne reste plus qu'à décider les habitants de Villeneuve, le C.E.S., etc... » (Idem).

- Le mode de décision collectif est aussi reproduit. Lorsqu'il prend la parole, ce n'est plus en son nom propre, mais au nom de la communauté enfantine matérialisée par la Maison de l'Enfance.

« Voilà, nous, on a décidé, la Maison des Buttes et la Maison des Bouleaux » (Idem).

c) LA RELATION AU MONDE ADULTE

- Redéfinition du rôle de l'animateur

Si la place du « maître » n'est pas prévue sur la Butte, celle de l'animateur y est réduite à une relation d'aide technique. L'animateur est « quelqu'un qui organise », mais qui doit renoncer à ses pouvoirs ensuite.

« Qu'ils nous aident, oui, mais après qu'ils nous laissent continuer » (Groupe de filles).

On lui accorde aussi un rôle de **surveillant** afin de se protéger contre les agressions éventuelles.

« Ils surveilleraient, quoi ! » (Garçons).

d) COMMENTAIRES

Dans le projet de Charte, l'intégration travail/loisir débouche sur-
« l'ouverture sur la vie ».

L'enfant réutilise le thème de l'intégration, mais n'atteint pas son objectif. Son projet n'ouvre que sur Villeneuve.

Tout se passe comme si les moyens donnés par l'adulte à l'enfant, pour réaliser l'éclatement du loisir, devenaient, pour lui, les limites mêmes de son univers ludique.

On peut dire, d'une autre façon, que son jeu dans l'exemple présent consiste à **actualiser le discours** dont il est l'objet.

Pour conclure cette troisième partie, je rapporterai ici le scénario d'une pièce de théâtre imaginée par les enfants sur le thème de la ville :

(1) *Problèmes actuels de la Maison des Enfants. C.E.P.A.S.C. décembre 1972.*

HISTOIRE D'UNE VILLE

Ecole des Buttes, février 1974

Une petite fille à une autre, déguisée en « princesse » :

« Vous avez vu, plus rien ne pousse, les arbres perdent leurs feuilles, les oiseaux ne chantent plus, les papillons ne volent plus »...

Devant ce constat d'échec, le Conseil des Anciens se réunit (en rond).

Une des filles :

« Ecoutez, il n'y a qu'une solution, vous savez là-bas, dans la grotte. Il y a là-bas un **énorme** dragon, dévorant tout ce qui passe à sa portée. Il suffit de lui enlever une écaille pour le faire mourir et tout redeviendra comme avant ».

On peut se demander : que symbolise ce dragon dans un lieu aussi démythisé ?

4 - BILAN SUR LA VILLENEUVE DE GRENOBLE

La Villeneuve est située à 5 km environ du centre traditionnel de Grenoble. Elle s'intègre dans un vaste projet de Z.U.P., conçu dès 1961 mais qui a pris ses orientations définitives avec l'arrivée en 1965 de la Municipalité actuelle.

Il s'agit plus d'une extension urbaine que d'un grand ensemble, qui regroupera en fin de programme plusieurs quartiers d'environ 2 000 logements chacun, articulés autour d'un centre, le second de l'agglomération grenobloise. Notre étude a porté sur le quartier I, dit quartier de l'Arlequin, mis en service au mois de mai 1972.

L'originalité de l'Arlequin est d'être le résultat d'une concertation interdisciplinaire qui en a défini la conception et le fonctionnement.

Des commissions de travail, regroupant des élus municipaux, des techniciens de la programmation de l'A.U.A.G. (1), des futurs « usagers », des équipements (travailleurs sociaux, animateurs culturels, enseignants), des architectes et toutes personnes intéressées par l'expérience ont élaboré les finalités du projet. L'ensemble des réflexions a donné naissance à un projet de charte et à la création d'un organisme de coordination, le C.E.P.A.S.C.

4.1 - NAISSANCE DU PROJET D'URBANISME

Les finalités du projet s'énoncent en cinq points principaux (2)

- 1) « Tenir compte des populations généralement laissées pour compte : retraités, inadaptés, handicapés ».
- 2) « Mettre en place une structure d'éducation permanente permettant à l'ensemble de la population du quartier d'**utiliser la totalité** des services culturels, sportifs, éducatifs, quand elle le désire ».
- 3) Assurer le **plein-emploi** de tous les équipements.
- 4) Réaliser une unité d'animation, au niveau du quartier, en **incluant l'enseignement**.
- 5) Mettre en place des réformes pédagogiques depuis la maternelle jusqu'au C.E.S., dont les aspects ont trait à :
 - la mise en place d'une scolarité sans coupure ainsi que d'une formation globale (intellectuelle, sportive, artistique, etc.).
 - Au développement des méthodes d'autodocumentation.
 - La pratique de l'individualisation des progressions et d'une pédagogie positive refusant le système actuel de notation et d'examens.

La démarche de programmation des équipements diffère de celles habituellement menées. Elle a consisté ici à partir, non pas des grilles d'équipements traditionnelles, mais à définir des « **besoins globaux** », et à tenter d'y répondre le mieux possible.

Ainsi, les grilles traditionnelles de chaque ministère ont subi une critique systématique de la part des commissions de travail. Elles se révélèrent, en effet, particulièrement « désadaptées » par rapport au style d'animation qui était proposé dans le cadre de la Villeneuve. La notion de **globalité** concernant les

(1) Agence d'Urbanisme de l'Agglomération Grenobloise.

(2) Cf. Rapport de Rose Bergouignan et Simone Martin, *La Villeneuve de Grenoble. A.U.A.G.* 1^{er} mars 1973, p. 10-11.

besoins est à relier directement à celle de **qualité de la vie**. Ces deux notions apparaissent simultanément dans les préoccupations du VI^e Plan (1).

4.2 - LA POPULATION DE L'ARLEQUIN

Rappelons brièvement que le milieu social est relativement élevé par rapport à Grenoble 34,2 % de cadres moyens pour 14,5 % à Grenoble en 1968).

Le pourcentage d'ouvriers ne dépasse guère 20 %. C'est là un fait qui a joué un rôle décisif au niveau du fonctionnement du projet. On a vu, en effet, à travers l'utilisation des équipements et le choix des activités, réapparaître la structure sociale existante.

À la différenciation en classes sociales, s'est superposée une seconde structuration produite à partir de l'attitude des habitants face au projet. Celle-ci étant d'ailleurs, on s'en doute, corrélative de celle-là. Selon l'intérêt que les habitants éprouveront à l'endroit du projet, ils seront donc plus ou moins isolés de la vie publique confondue ici avec les instances de l'animation (2).

Or, ce sont surtout les milieux sociaux aisés qui participent à la vie du quartier. Les milieux ouvriers et les minorités techniques restent isolés.

Il est significatif, à ce sujet, qu'un essai d'organisation proposé par le groupe maghrébin autour des problèmes d'alphabétisation, se soit heurté à l'obstacle d'une structure d'animation trop lourde.

4.3 - L'ENFANT DANS LE PROJET VILLENEUVE

La présentation qui précède révèle à quel point le projet insiste sur l'**éducation** comme instrument principal de transformation sociale. L'enfant est, on le voit, concerné en priorité par cet instrument, car bien que les notions d'éducation permanente et d'intégration impliquent les adultes au titre d'éducateurs, il est évident, ici, qu'on a misé sur l'enfant, comme **support privilégié** dans l'application du projet.

La quantité des équipements qui lui sont destinés en manifeste assez clairement l'intention.

À la différence des autres terrains, qui ont fait l'objet de cette recherche, il est, par conséquent, difficile, voire paradoxal, de parler pour Villeneuve d'un cadre spécifique à l'enfant.

C'est, essentiellement, le principe d'éducation permanente et son corollaire l'intégration qui, ici, rendent signifiant le cadre global dans lequel l'enfant va évoluer. C'est, également, à partir de ce concept d'éducation permanente qu'il est possible de dégager une image de l'enfant à travers les règles de socialisation qu'il définit implicitement.

Née d'une critique du cloisonnement de la vie de l'enfant en trois secteurs étanches (famille/loisirs/école), la réflexion dans ce domaine a conduit à la définition d'une **école ouverte**. Cette ouverture a pour but de rompre l'isolement qui caractérise l'école traditionnelle (3)

(1) Cf. à ce sujet l'analyse faite par le C.E.R.F.I. in « Equipements du pouvoir » Recherches (Bibliographie).

(2) Cf., sur ce problème, l'article de J. DROUET (Bibliographie relative à cette partie).

(3) Eva RADWAN - La population de l'Arlequin« Essai de structuration. Grenoble 1973 (Bibliographie relative à cette partie).

La volonté d'établir un lien entre les différents moments de la vie de l'enfant correspond à une conception de la socialisation où chaque instant de la vie procède à la formation de la vie de l'individu (1).

Dans cette optique, le loisir n'est plus en rupture avec l'éducation, mais il participe également au procès de formation de l'enfant. Il est analysé comme un - **facteur d'aliénation** lorsqu'il est associé à un comportement de consommation et de dévouement en réaction à un travail scolaire contraignant.

On a donc tenté ici de réduire l'opposition entre travail scolaire et loisir en la **médiatisant** par l'éducation.

Par cette opération, le loisir devient « éducatif » et la dimension ludique n'est pas exclue du travail scolaire. Le loisir, en tant qu'activité et en tant qu'institution, est ainsi le **lieu de neutralisation** entre les conflits possibles que les contraintes scolaires et familiales pourraient engendrer. Il est remarquable également qu'il ne s'autorise que de son rapport au travail scolaire.

L'architecture s'est efforcée de traduire dans l'espace cette ouverture. C'est le principe d'intégration qui a été choisi pour rendre compte de l'intention. La classe n'est plus un lieu clos dont on franchit les limites avec soulagement mais un espace éclaté. Non seulement les murs en sont parfois remplacés par des cloisons mobiles, ou de simples rideaux, mais l'utilisation de ces mêmes espaces pour les activités de loisirs est favorisée. Ainsi, polyvalence et ouverture des espaces entre eux ont été retenues avec l'idée qu'elles pouvaient favoriser l'éclatement des structures institutionnelles.

Toujours selon ce principe, le centre de loisirs, ou Maison de l'Enfance, est inclus dans l'école devenue, de ce fait, Maison des Enfants (2). Les écoles de la Villeneuve sont des écoles intégrées selon le schéma suivant :

MAISON DES ENFANTS

Ecole primaire

Ecole maternelle

Maison de l'Enfance :

Jardin d'enfants :

Centre de loisirs péri-scolaires
pour les enfants d'âge scolaire.

Centre d'accueil et de loisirs pour
les enfants d'âge préscolaire.

Toutefois, cette organisation type connaît des variantes selon les écoles (3)

La Maison d'Enfants s'adresse donc essentiellement à une catégorie d'âge scolaire entre 6 et 10 ans en moyenne.

A partir de l'entrée en 6^e, les activités de loisirs dépendront plus directement du C.E.S., lui-même intégré à la **Maison de Quartier**, dont les activités culturelles recouvrent à la fois le cadre scolaire (tiers-temps et matières à options) et extra-scolaire.

4.4. - INTERETS ET DIFFICULTES DE L'EXPERIENCE : BILAN D'UN AN

L'intérêt essentiel de l'expérience réside dans la **concertation** qui a existé dès l'élaboration du projet, entre les différents représentants de l'animation, les

(1) MILLOT (R) - *Problèmes de l'Unité M.E. (Bibliographie Villeneuve).*

(2) Pour la description des « Maisons des Enfants », se reporter au rapport général de terrain.

(3) Cf. rapport général de terrain.

enseignants, la collectivité locale et qui s'est poursuivie au cours de sa mise en service.

Concertation qui a permis la critique des normes traditionnelles de l'équipement et la mise en place d'une animation très unitaire.

Au niveau du fonctionnement de chaque unité et, en particulier, pour celle qui nous intéresse ici, c'est-à-dire « l'unité enfance », le travail en équipe, qui prolonge ce principe de concertation, s'est heurté à de nombreuses difficultés dont la rivalité des « pouvoirs » associés aux « savoirs » de chaque « spécialiste », n'est pas la plus négligeable.

Instituteurs « conformistes », animateurs « avant-gardistes », autant d'étiquettes attribuées aux uns par les autres et vice-versa.

Ce qui explique que les interminables réunions quotidiennes aient été davantage axées sur le problème de l'équipe des éducateurs et moins sur celui des enfants. A ce sujet, la rivalité n'est pas la seule explication ; le principe d'intégration est aussi en cause : s'il évite le cloisonnement et le morcellement institutionnels, il risque en revanche d'alourdir considérablement l'action socio-culturelle. Pour éviter la dispersion, le choix d'une intervention très unifiée et fortement structurée, rend les variations nécessaires à toute animation difficile et le choix du public, restreint. D'autre part, l'accentuation très nette de la dimension éducative risque de créer une sélection sociale là où précisément il s'agissait de l'éviter.

Les Maisons d'Enfants ont sur ce plan établi des bilans plutôt négatifs. L'intégration travail/loisirs a été un facteur de ségrégation inattendu qui a joué un rôle inversé, selon les milieux socio-culturels.

Ecole « trop ouverte » aux loisirs pour les classes sociales qui ont le désir de compenser un handicap socio-culturel, loisirs « trop scolaires » pour celles qui, sensibilisées aux nouvelles conceptions pédagogiques, voyaient dans toute trace d'apprentissage, un frein à la libre expression de leurs enfants.

Paradoxalement, le refus de toute ségrégation sociale ou culturelle par les représentants du projet les a amenés à occulter l'existence d'une différence socio-culturelle réelle, parmi les « usagers » auxquels ils s'adressaient.

Ainsi, les Maisons d'Enfants ont été systématiquement désertées par les enfants qui bénéficiaient chez eux d'un espace personnel et d'activités semblables à celles qui leur étaient proposées en atelier.

En revanche, ces mêmes Maisons d'Enfants furent envahies par tous ceux qui trouvaient là un accueil, une écoute « autre » de la part des animateurs. Ces derniers ont, d'ailleurs, pressenti assez rapidement que leur structure d'intervention s'appliquait mal à des demandes différentes de la part des enfants, d'où la **distorsion** entre les principes de départ et l'application.

C'est que les « besoins » des enfants ont été ici énoncés par des groupes « spécialisés » (animateurs/enseignants) et transmis aux urbanistes chargés d'en signifier les réponses appropriées.

Ces groupes de travail, et c'est là une de leurs principales faiblesses, étaient surtout constitués de « techniciens » de l'éducation et de l'animation. Quant aux « usagers » qui ont participé à l'élaboration du projet, ils sont issus de catégories sociales privilégiées (en général classe moyenne) et n'ont jamais eu véritablement la possibilité d'intervenir sur le projet lui-même (1).

Néanmoins, les structures de l'animation restent actuellement suffisamment mobiles pour un réajustement permanent dont les responsables approuvent la nécessité, même si elle suppose parfois des marches arrière, selon leur expression.

(1) Cf. à ce sujet le rapport de Simoné Martin et Rose Bergouignan (*Bibliographie relative à cette partie*).



Si la présence de l'animateur s'impose du côté de l'activité, elle s'exclut du côté du jeu. Technicien du loisir ou « écoute attentive et non répressive », l'animateur est différemment perçu par l'enfant, selon l'audience dont il bénéficie dans les deux autres milieux, scolaire et familial. Le rôle de l'animateur cesse néanmoins à la porte des Maisons d'Enfants, c'est-à-dire de l'institution. Les velléités d'aménagements que les enfants ont manifestées ont révélé, à ce propos, que le recours à l'animateur avait lieu lors de difficultés techniques et matérielles, mais cette participation achevée, on lui donnait congé (1). Ceci confirme que la fonction accordée aux animateurs par les enfants est davantage de l'ordre de la réponse que de la proposition, qu'il s'agisse d'une réponse d'ordre technique ou « affective ».

Largement inscrites dans l'institution, les activités de loisirs ne sont que très partiellement liées à la ville. Au niveau des représentations que les enfants se font de celles-ci et des pratiques qu'elles leur suggèrent, c'est plus l'« intention urbanistique » qu'ils évaluent que les possibilités réelles d'y jouer. Sortis de la Maison d'Enfants, celles-ci leur apparaissent d'ailleurs limitées.

4.6 - DE LA VILLE OUVERTE A LA VILLE-VITRINE

La ville est appréhendée par les enfants dans sa globalité, l'idée de totalité lui est fréquemment associée. A Villeneuve, on aime « tout ou rien », mais négatif ou positif, l'intérêt porté entraîne une polarisation manifeste. Polarisation qui se double d'attitude ségrégative envers tout ce qui pourrait la menacer. La peur de la destruction des équipements par les « gens de l'extérieur » est fréquente chez les enfants qui témoignent là davantage de leurs inclinations propriétaires que d'une appropriation réelle.

Ville-vitrine, ouverte aux foules, les enfants, eux, n'en sortent guère. L'école, le centre de loisirs, les espaces de jeux, dont le logement familial n'est séparé que d'une descente en ascenseur et de quelques mètres de rue couverte (galerie) « constituent le réseau quotidien de l'enfant. Grenoble, à quelques kilomètres de là, n'offre guère pour eux que le supplément du bruit et de la circulation automobile. On s'y rend pour des achats spécialisés que les commerçants de Villeneuve n'offrent pas encore, pour ses spectacles aussi, le cinéma en particulier. Attentifs à l'évolution et aux moindres transformations de leur ville, dont ils ressentent plus ou moins confusément la dimension « pilote », les enfants et les adolescents ont ici l'exigence de ceux à qui l'on offre ce qu'ils n'avaient pas demandé, c'est-à-dire :

- celle d'une **infrastructure matérielle**, toujours plus lourde, qui accentue la fonctionnalité de la ville (ex. d'autres équipements de jeux, d'autres Maisons d'Enfants);
- celle aussi d'une **transformation possible** de ces mêmes espaces et équipements.

Les urbanistes, architectes et paysagistes de la Villeneuve ont inscrit dans le béton puis dans la terre les trajets, les lieux de jeux (anneau de vitesse, buttes, bacs à sable), les « recoins », les « cachettes » des enfants. Placés sous les multiples fenêtres de l'Arlequin, hautes en couleurs, dénombrant autant de « regards maternels », ils constituent une sorte de théâtre dont les enfants aimeraient bien découvrir eux-mêmes les coulisses. Seule, la **galerie** leur offre une telle possibilité, unique endroit « où l'on n'est pas vu », elle a la priorité dans l'énoncé des lieux de jeux favoris.

(1) A ce sujet, le rapport de terrain, 3^e partie.

Attirant, le **chantier** l'a été aussi, par la transgression des interdits qu'il permettait (se salir, investir des tranchées nouvelles, monter sur les machines après le départ des ouvriers). Il était à l'époque le seul lieu de loisir « non contrôlé » par l'animation.

La surinscription des fonctions aux espaces a provoqué chez les enfants le sentiment d'une réduction des possibilités de jeux et, ce qui est très surprenant, celui d'une insuffisance de l'animation.

Conclusion

La Villeneuve est des quatre « terrains » ici étudiés celui dont la préoccupation, en matière d'équipements et d'animation pour l'enfance, est la plus élaborée.

Cette préoccupation s'intègre au procès de transformation sociale tenté ici, dont elle n'est pas l'objectif final mais, plus précisément, un des éléments stratégiques avec la réforme pédagogique.

« Porteur du message », plus que récepteur, essentiellement conçu comme une future individualité sociale et politique, l'enfant n'est pas figé dans un rôle et un statut. Le projet qui le concerne est essentiellement dynamique et l'image de l'enfant qui s'en dégage a hérité de ce dynamisme-là.

Deux ans après la mise en service de l'Arlequin, il n'est d'autre possibilité de clore cette recherche que d'y joindre quelques questions :

- N'a-t-on pas surestimé dans le projet d'audience dont l'enfant dispose dans son milieu familial, ainsi que ses possibilités d'assumer les contradictions qu'il doit vivre si la discordance est trop grande entre ce milieu familial et les milieux institutionnalisés (Maison d'Enfants, école ouverte).
- N'y a-t-il pas parfois une confusion entre socialisation et multiplication des liaisons à établir entre les différentes instances qui ont la charge de l'enfant ?
- Enfin, l'enfant a-t-il ici le choix d'exprimer d'autres « besoins » que ceux déjà inscrits dans les circuits de l'animation, afin d'être plus l'acteur que le médiateur des projets qui lui sont destinés ?

ANNEXE STATISTIQUE

Importance des équipements de l'enfance à Villeneuve

- Population totale : 5 657 habitants.
- Nombre de jeunes de moins de 20 ans : 2 431, soit 43 %.
- Pour la tranche d'âge qui nous intéresse : 438 enfants entre 7 et 14 ans.

Equipements de loisirs concernant les 7-11 ans

- 5 écoles primaires (Buttes, Charmes, Bouleaux, Rampe, Lac) intégrant 5 Maisons de l'Enfance.
- Au total : 3 000 m² en moyenne, selon les types de 2 960 à 3 020 m².

Pour les 11-14 ans

- 1 C.E.S. de 1 200 places et ses activités péri-scolaires (12 ateliers divers de 1 800 m²).

Accessibles à la collectivité

- 2 500 m² d'équipements sportifs.
- 1 atelier bois.
- 1 parc de 17 ha.

Le personnel de l'institution

- 5 animateurs par Maison de l'Enfance.
- 1 responsable d'unité.
- au C.E.S., une quinzaine d'animateurs.

SOURCES DOCUMENTAIRES CONCERNANT LA VILLENEUVE DE GRENOBLE

1) Sources cartographiques

- Villeneuve - Quartier, 1/500^e, (SADI) (1).
- Villeneuve - Grenoble - Echirolles, 1/500^e (SADI).
- Plans « Maisons de l'Enfance » - 1/200^e - A.U.A.G. (2), 14-12-71.

2) Sources statistiques et démographiques

- C.E.P.A.S.C. (3) - Structure socio-professionnelle de la population de la Villeneuve de Grenoble, au 1^{er} novembre 1972. (doc. ronéo)
- RADWAN Eva : **La population du quartier de l'Arlequin** - Villeneuve SADI, avril 1973 - (doc. ronéo).
- A.U.A.G. : Population enfantine par âge et par montée - Grenoble, avril 1973 - (doc. ronéo).

3) Documents émanant des instances institutionnelles

3.1 - Villeneuve en général

- **Equipe Animation/Education** : Préambule au projet de charte - Villeneuve de Grenoble, mai 1971 - (doc. ronéo) - 14 pages.
- **Information principale** : Villeneuve, le Parc - Grenoble, supplément juin 1973.
- **Journal des habitants** : « Le manteau de l'Arlequin », Arlequin mai 1973 (doc. ronéo).
- PARENT (J.F.) - **Mise en service du quartier** - Villeneuve de Grenoble - -

- Echirolles.** Paris, Revue « Urbanisme », extrait du n° 133, 1972.
- **S.A.D.I.** : Villeneuve de Grenoble - Objectifs et Réalisation - Villeneuve janvier 1973 (doc. ronéo).
 - « Entre M. J. VAUDEVILLE (Préfet de l'Isère) et M. DUBEDOUT (Mairie de Grenoble). Organisation provisoire (doc. ronéo).
 - **Groupe éducation/animation** : Villeneuve de Grenoble ; peuplement, architecture, équipement, éducation. Grenoble 1972 (doc. ronéo), 15 p.
 - **Spécial Villeneuve** : Nouvelle Revue d'Information et de Documentation - Grenoble décembre 1973, n° 38.
 - AMTONA, D. DAUGE Y. et al. - **Villeneuve de Grenoble. La galerie de l'Arlequin.** Architecture et construction, 124 p.
 - BERGOUIGNAN Rose, MARTIN Simone - **La Villeneuve de Grenoble** -- Grenoble, A.U.A.G.
 - **C.E.P.A.S.C.** : Villeneuve de Grenoble/Equipements intégrés interministériels. Colloque sur les équipements intégrés. Marly-le-Roi, 30 et 31 mars 1973 (Doc. ronéo) 250 p.

3.2 - Maisons de l'Enfance

- **Equipes animateurs** : (Bouleaux, Lac, Buttes, Charmes). « Bilans d'activité », 72.73, Villeneuve, juin 1973.
- MILLOT R. « Problèmes actuels de l'unité fonctionnelle Maison de l'Enfance » Villeneuve mai 1972 (doc. ronéo).
- **C.E.P.A.S.C.** « Unités Maisons de l'Enfance ». Bulletins janvier 1974 - février 1974. Inter-unités (doc. ronéo).
- **Equipes animateurs** : (Bouleaux, Buttes, Charmes). « Lettres aux parents ». Rentrée 1973 (doc. ronéo).
- RIERA J. Charles. **Réflexion sur l'animation extérieure - problèmes des Maisons de l'Enfance.** Maison des Charmes. Villeneuve septembre 1973 (doc. ronéo).
- **Maison des Buttes** : « L'Assemblée Générale des Animateurs », cycle III. Octobre 1973 (doc. ronéo).
- **Maison des Buttes** : « Style de fonctionnement de la Maison des Buttes » 1973-1974.

3.3 - Ecoles de la Villeneuve

- MILLOT R. **Organisation de la scolarité.** Maison des Buttes 1973 (avec plans) - (doc. ronéo).
- **Enquête C.E.S.** : « Heures favorables aux activités » C.E.S. Villeneuve 1972-1973 (doc. ronéo).
- **Cellule P.C. Villeneuve** : « Faisons le point sur l'école » (doc. ronéo).

3.4 - C.E.P.A.S.C. (documents émis par le C.E.P.A.S.C.)

- **Equipe - direction - gestion** : Liste des responsables, janvier 1973
- **Présentation** : Villeneuve - Arlequin 1972 (doc. ronéo).
- **Qu'est-ce-que le C.E.P.A.S.C.** - Villeneuve novembre 1972 (doc. ronéo).

3.5. - Unités Animation Expression et Animation Jeunes

- CAUNES J. **Expression Libre** - « Théâtre » - Le « Si » C.E.P.A.S.C. 1973 (doc. ronéo).
- **C.E.P.A.S.C.** - « Enquête sur l'animation » février/mars 1973.

4) Articles de Presse concernant la Villeneuve et Emissions de Télévision

- Mme EXPRESS - « Du bonheur en cogestion », n° 17, mars 1974
- ARISTIDE. « Des Jeunes dans la ville nouvelle », n° 14, janvier 1973
- POMME D'API. « Avoir 5 ans et vivre à l'Arlequin », 15 mai 1973.

- TELERAMA. « **La vidéo-gazette donne la parole à ceux qui ne l'ont pas** ». 19-25/6/73.
- NOUVEL OBSERVATEUR : « **L'Anti-Sarcelles** », 15 mai 1972.
- EMISSION-TELE - « **Signe des temps** » Une raisonnable utopie ou l'expérience de la Villeneuve de Grenoble, émission de Cl. Massot.

5) Ouvrages généraux

5.1. - *Problèmes généraux des villes nouvelles et des équipements collectifs*

- C.E.R.F.I., Les équipements du pouvoir (I). Recherches n° 13 - décembre 1973 (260 p.).
- CHOAY F., BAMHAM R. - **Le sens de la ville**, Paris, Seuil 1972 (167 p.).
- CHOMBART DE LAUWE P.H. - **Famille et Habitation**. Paris, C.N.R.S. 1967 (215 p.).
- HAUMONT Nicole - Habitat et modèles culturels - **Revue Française de sociologie**. Avril-juin 1968, p. 180-189.
- KAES René - **Vivre dans les Grands Ensembles**, Paris 1963, 338 p.
- LEFEBVRE H. : Les nouveaux ensembles urbains. **Revue Française de Sociologie** - 1 (2) avril-juin 1960.
Le Droit à la ville. Paris, Anthropos 1972, 271 p.
Préface in l'Habitat Pavillonnaire de R. Haumont, Paris C.R.U. 1966.
- PALMADE, LUGASSY, COUCHARD. « La dialectique du logement et son environnement ». **Publication de Recherches Urbaines**, Paris, 254 p.

5.2 - *Analyse institutionnelle*

- MANNONI Maud - **Education Impossible**, Paris, Seuil 1973.
- MENDEL Gérard - VOGT Christian - **Manifeste Educatif**, Payot, Paris 1973. 203 p.
- MICHAUD Ginette - Spécial Analyse institutionnelle et pédagogie (doc. critiques et cliniques). **Recherches**, septembre 1969, 154 p.
- POUR : L'analyse institutionnelle - La Formation Permanente (1^e partie) n° 32.

5.3 - *Pédagogie nouvelle/Animation culturelle*

- De CERTEAU Michel : **La Culture au pluriel**, Paris, Ed. 10/18, 1974.
La Culture dans la Société, Orientation n° 47, 16 octobre 1973, p. 25-45.
- DROUET Jacques : « Le Centre éducatif du Val d'Yerres », **Orientations**- n° 47. 16 octobre 1973, p. 101-110.
- I.N.R.D.P. - (Cf. bibliographie de la partie documentaire).
- **PARTISANS** - Sport, culture, répression - juillet, septembre 1968, n° 43, 199 p.
- ROLAND Odile : (Cf. bibliographie de la partie documentaire).

6) Organismes et Associations contactés sur le terrain

- A.U.A.G. (Agence d'Urbanisme de l'agglomération grenobloise).
- C.E.P.A.S.C. (Centre d'Education permanente et Action socio-culturelle).
- Maison des Enfants.
- Animation/Expression.
- Animation/Jeunes.
- Formation des Adolescents.
- Formation Permanente/Alphabétisation.
- Secteur Social.
- Sports.
- C.E.S. - Maison de Quartier.
- S.A.D.I. - Société d'Aménagement du département de l'Isère.
- U.E.A. D'Urbanisme et d'Aménagement.

C

Le TERRAIN d'AVENTURE

RUE SAINT-PAUL

PARIS IV^e

Le TERRAIN d'AVENTURE de la RUE SAINT-PAUL PARIS IV^e

PRESENTATION

UN QUARTIER

Le quartier St-Paul est cette portion du Marais qui finit à La Seine, entre la Bastille et l'Hôtel de Ville, limité par la rue St-Antoine au Nord et par le fleuve au Sud. Il compte parmi les quartiers les plus populaires de la capitale : quartier historique, mais quartier pauvre ; composé grossièrement de deux couches sociales : l'une ancienne, population traditionnelle de petits artisans parisiens, avec une forte proportion d'immigrés, mélange d'ethnies et de religions ; l'autre arrivée depuis peu avec la rénovation urbaine, population de cadres et de couches aisées. C'est certainement un des quartiers les plus déshérités, spécialement du point de vue des équipements pour l'enfant. C'est pourtant là qu'allait s'installer le premier terrain d'aventure de la ville de Paris.

LES TERRAINS D'AVENTURE

La notion de terrain d'aventure (l'appellation diffère selon les pays) date d'une trentaine d'années, et provient des pays scandinaves. Son invention, due à un architecte, visait à remédier à la désaffection des équipements traditionnels de loisirs, voire à en combler le manque dans des quartiers sévèrement éprouvés par la guerre. Il s'agit généralement d'un terrain vague, si possible boisé et mouvementé, clos et réservé à l'usage des enfants d'un quartier. Des animateurs y sont présent en permanence et en assurent le fonctionnement. Les enfants y construisent la plupart du temps des cabanes, et, à partir de là, se livrent à toutes les activités qu'ils désirent et imaginent. Ce type d'équipement est de fait, extrêmement économique, nécessitant peu de frais de première installation, peu de maintenance et peu de personnel. Ce caractère et le succès qu'ils rencontrèrent auprès des enfants firent se multiplier ce genre de terrains dans tous les pays anglo-saxons. Ils commencent maintenant à s'implanter en France, à une vitesse grandissante, là où le besoin en est parfois cruellement ressenti.

L'EXPERIENCE

La décision de tenter l'expérience pour la première fois en France dans une grande ville fut prise par le Conseil Municipal de la Ville de Paris en 1971. Elle est le fruit d'une information lancée par les associations spécialisées groupées en Comité pour le développement des espaces de jeu. Le but recherché consistait à faire apparaître les conditions d'adaptation du terrain d'aventure au pays et à son urbanisme. L'ouverture en fut retardée pour diverses causes : absence de réglementation le concernant, indécision des administrations sur leurs responsabilités, puis de nouveau pour des conditions de sécurité. Six mois de plus furent ainsi perdus en tractations et attente.

L'IMPLANTATION *

Le choix se porta finalement sur une parcelle de 6 à 800 m², située à l'angle des rues St-Paul et de l'Ave-Maria, au bas de cette première rue qui constitue l'axe du quartier. L'emplacement est celui d'anciennes maisons habitées par des Polonais, détruites depuis longtemps (15-20 ans ?) et occupé dès lors par les voitures.

L'entrée du terrain se trouve rue St-Paul et se fait par un vieux portail rouillé, pris dans un mur de deux mètres de haut en tuf. Le long de la rue de l'Ave-Maria, le mur n'est plus d'abord qu'une cloison de briques creuses de 10 ou 15 cm, et pour la seconde moitié, une palissade de bois plus haute, de 3 m environ. L'autre côté du rectangle (45 x 15 à 20 m) est fait du dos de maisons soutenues par des contreforts, et d'une façade. Une palissade de bois de 4 mètres a été construite par les Domaines devant les contreforts, pour protéger des éventuelles chutes de pierres. Elle comporte une partie couverte au fond, sorte de préau. Pour toute verdure, quelques maigres arbustes et un gros figuier sauvage. Le sol, sur d'anciennes caves, a été comblé de gravats. Une baraque Algéco, grise, en bois, où sont remisés les outils (charpente, terrassement, peinture) est disposée à l'entrée, à droite en entrant.

FONCTIONNEMENT

Il est possible de déterminer un « périmètre » d'environ deux à trois cents mètres autour du terrain, dans lequel la majeure partie des enfants habitent et vont en classe, se connaissent par voisinage de rue ou d'école, périmètre correspondant au quartier que nous définirons plus précisément.

Le terrain n'ouvrait au départ que les mercredi, samedi et dimanche après-midi à 14 h. Pour les petites vacances qui suivirent, de même que pour celles de Pâques, il fonctionnait tous les jours de 14 à 19 h. A partir de ce moment, il fut ouvert de plus les autres jours après la classe, et ferma le dimanche. Le temps d'ouverture s'étant adapté aux horaires des enfants, ne cessa donc d'augmenter dans les limites du personnel en animation fourni, trop peu au gré des enfants.

— Journée-type : que ce soit jour de classe ou non, il arrive fréquemment que les enfants attendent devant le portail, s'ils n'ont pas pénétré déjà dans le terrain par divers moyens. Après s'être fait ouvrir le portail et la cabane à outils, les enfants se servent. Ils prennent immédiatement des clous et des marteaux. D'autres enfants arrivent progressivement, le maximum s'établit en général vers 17 h, l'heure, ou à peu près, du goûter. L'effectif par jour varie entre 15 et 30 enfants, quelquefois, mais peu souvent, nettement plus ou nettement moins. Avec le nombre des enfants arrivent aussi l'agitation et l'agressivité (le terrain n'est pas immense) pas toujours calmées au moment de la fermeture, vers 19 ou 20h, à moins qu'une partie des enfants ne soit rentrés chez eux. Chaque enfant est libre d'arriver et de partir quand il le veut, de venir pour un moment seulement ou pour toute la journée : beaucoup d'enfants demandent fréquemment l'heure, soit qu'ils aient des occupations familiales à remplir, soit qu'ils soient censés rentrer chez eux à une heure précise.

MAIS QUEL ENFANT ?

Il s'agit donc d'une tentative de l'adulte pour favoriser les activités du temps libre de l'enfant, et le terrain d'aventure semble effectivement un bon moyen d'y parvenir. Le problème d'une urgence souvent criante dans les quartiers populaires

neufs ou anciens particulièrement déshérités, est pris en main par les divers responsables, élus, spécialistes, parents... et cela est plus que nécessaire. Mais l'affaire serait trop simple si l'on pouvait s'en tenir là : les responsables sont nombreux à concourir à l'ouvrage, et les opinions divergent. Ils n'ont pas tous la même image de ce qu'est l'enfant et de ce qui lui est nécessaire. Les conflits qui s'élèvent entre eux leur font perdre de vue le point de départ et parfois manquer leur but.

1 - L'ENVIRONNEMENT ET LE MILIEU SOCIAL

QUARTIER

Le quartier auquel s'adressait le terrain d'aventure, axé par la rue St-Paul, n'a pas d'existence administrative, quoique recouvrant une réalité vécue tant par les adultes que par les enfants. La limite des 14^e et 15^e quartiers administratifs passe au milieu de cette rue, divisant le territoire concerné en deux parties qui ne représentent chacune qu'environ le cinquième des quartiers dont elles dépendent. Elles en sont cependant parmi les parties les plus peuplées. Les données statistiques recueillies au recensement INSEE de 1968 ne donnent donc qu'une image imparfaite et approchée de la réalité.

DENSITE ET POPULATION

La densité du quartier St-Gervais (14^e quartier), bien que comprenant plus de superficies non habitées que le périmètre de la rue St-Paul, est de 468,6 h/ha. Comparée à celle de l'ensemble du 4^e arrondissement (339,0 h/ha), mais surtout à celle de l'ensemble de Paris (247,4 h/ha), et compte tenu du fait qu'un certain nombre d'immeubles sont en réfection (rénovation du Marais), elle laisse supposer un quartier dense.

La population des quartiers St-Gervais (14^e) : 19.719 h et de l'Arsenal (15^e) : 15 136 h, représentant déjà 65 % de la population du 4^e arrondissement pour 55 % de sa superficie. Le périmètre qui nous intéresse, les îlots 17 à 25 du 14^e quartier (Cf. tableau 1) et 9 à 19 du 15^e quartier totalisent 8 222 habitants, soit le quart de la population des deux quartiers, pour une superficie du cinquième au maximum. Ce qui établit la densité réelle au-dessus de 500 h/ha.

LOGEMENTS

Les logements sont pour la plupart vétustes : 95 % des immeubles et des logements datent d'avant 1914, 65 à 85 % d'avant 1871 (Cf. tableau 2) 50 % n'ont que l'eau froide, 75 % ni baignoire ni douche, 50 à 70 % pas de w.c., 60 à 70 % pas de chauffage central, 70 à 80 % pas de téléphone, pas de voiture quoi que cela puisse paraître superflu vis-à-vis du manque d'un minimum de confort-sanitaire (Cf. tableau III).

Les logements sont généralement petits : 70 à 90 % ont 1, 2 ou 3 pièces (y compris la cuisine lorsqu'elle fait plus de 12 m²), ce qui semblerait correspondre au fait que la plupart des familles n'ont pas d'enfant sinon un ou deux : 0,70 enfants par famille en moyenne. Cependant 35 % des enfants vivent en familles de plus de 5 personnes (3, 4, 5 enfants et plus) alors qu'environ seulement 15 à 20 % des logements ont plus de quatre pièces. L'indice de peuplement ne dit pas qui est logé et comment. (Cf. tableaux IV et V). Il ne peut guère montrer que huit personnes vivent dans un deux pièces si l'appartement du dessous est inoccupé. Il n'en reste pas moins que 60 % des résidences principales du quartier St-Gervais (14^e) sont surpeuplées, dont 15 % gravement (et encore, les normes sont plutôt laxistes). L'indice d'ensoleillement des habitations n'est pas mesuré par l'INSEE. Derrière certains hôtels, les loges de concierges ne sont éclairées qu'à l'électricité.

* Voir tableaux à la fin de cette partie.

POPULATION ENFANTINE

Enfin, la population du quartier est assez vieille, mais active. La population enfantine représente 12 à 16 % de la population totale, soit 700 à 1000 enfants concernés par le terrain d'aventure.

POPULATION ETRANGERE

La présence étrangère, sans faire du quartier un ghetto ou une colonie est notable. Les 16,2 % des travailleurs étrangers représentent par ailleurs 18,6 % des actifs (14^e q.).

Ils se répartissent ainsi :

	Total	C.E.E.	Ital.	Esp.	Alg.
% de la population totale	16,2 / 8,1	1,3 / 1,2	0,9 / 0,8	3,6 / 1,9	2,9 / 0,8
% des actifs	18,6 / 10,9	1,2 / 1,6	0,9 / 1,0	3,2 / 2,7	4,3 / 1,3

14^oQ.
/ 15^oQ

DIPLOMES

L'aspect populaire et travailleur du quartier apparaît plus encore dans les diplômes possédés : 60 à 70 % des personnes n'ont aucun diplôme sinon le seul certificat.

	M + F		Masculin		Féminin	
	14 ^e	15 ^e	14 ^e	15 ^e	14 ^e	15 ^e
1: EG = 1 ou 9, EP = 4	11 096	7 108	5 136	3 148	5 960	3 960
2: EG = 1 ou 9, EP = 1 ou 3	1 304	972	788	560	516	412
3: EG = 2, EP = 1, 3, 4	1 348	1 124	536	376	812	748
4: EG = 3, EP = 2	1 124	1 096	572	492	552	604
5: EG = 4	700	888	416	548	284	340
TOTAL	15 572	11 188	7 448	5 124	8 124	6 064

EG : 1 certificat
2 bepc - BE - BEPC
3 Bac (Niveau) ou B.S.
4 Diplôme Bac (Complet)
9 Rien

EP : 1 CAP
2 Brevets (BEC, BEI,
BES, BEH, BEA)
3 autres
4 rien

CATEGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES

D'une manière générale, les catégories socio-professionnelles les plus courantes sont celles-ci : (5) Employés, (6) Ouvriers. Essentiellement : petits commerçants, artisans, employés de bureau, ouvriers qualifiés, manœuvres.

	En		de Femmes	
	14 ^e	15 ^e	14 ^e	15 ^e
0. Agriculteurs - Exploitants	0,1	0,1		
1. Salariés agricoles	0,1	0,1	50	
2. Patrons de l'Industrie et du Commerce	10,5	10,0	39,6	33,2
		dont $\left\{ \begin{array}{l} 5,9 \\ 4,6 \end{array} \right.$ petits commerçants		
3. Professions libérales et cadres supérieurs	6,2	11,3	29,2	23,1
		dont $\left\{ \begin{array}{l} 2,5 \\ 2,7 \end{array} \right.$ artisans		
4. Cadres moyens	10,9	12,2	46,8	52,6
		dont $\left\{ \begin{array}{l} 17,4 \\ 18,1 \end{array} \right.$ de bureau		
5. Employés	21,9	23,7	65,5	65,0
		dont $\left\{ \begin{array}{l} 15,2 \\ 10,3 \end{array} \right.$ qualifiés		
6. Ouvriers	33,1	23,9	21,9	22,6
		dont $\left\{ \begin{array}{l} 6,8 \\ 4,4 \end{array} \right.$ manœuvres		
7. Personnel de service	12,9	12,7	68,1	77,7
8. Autres catégories	4,3	6,0	13,0	71
9. Non-actifs			61,0	62,2

Ce caractère s'accroît d'ailleurs en comparaison de l'ensemble du 4^e arrondissement et de Paris.

Année	Pourcentage par catégorie socio-professionnelle								Actifs
	2	3	4	5	6	7	8		
4 ^e arr.	1954	7,9	3,2	5,2	13,3	18,4	7,2	2,1	56,3
	1962	6,2	3,8	5,6	12,9	17,1	6,8	2,2	54,6
	1968	5,7	4,9	6,4	11,6	15,1	6,9	2,2	54,6
Paris	1954	6,8	4,4	6,1	12,1	16,7	7,2	1,9	55,2
	1962	5,2	5,1	6,9	12,4	15,2	6,5	1,7	53,1
	1968	4,6	5,9	7,4	12,1	13,5	6,7	1,6	51,8

ESPACES VERTS

Enfin, on aura une idée de la totale absence d'équipements pour les enfants avec le problème des espaces verts. Paris : 8,31 m²/h (avec les bois de Vincennes et de Boulogne) est déjà mal placé par rapport aux autres villes. Si l'on rétablit ce nombre à 1,25 m² sans les bois, ce qui est la réalité d'un enfant vivant quotidiennement dans son quartier, le 4^e arrondissement est plutôt défavorisé avec 1,03 m²/h. Mais si l'on se penche un peu plus sur le calcul, d'ailleurs fort astucieux, la réalité est bien pire, ne serait-ce que quantitativement, sans même parler de la qualité des deux « squares » du quartier. L'un, le square Henri Galli (2 000 m²) est le centre du carrefour des Quais et du Pont Sully-Bd Henri IV ; l'autre, où l'on peut au moins jouer au ballon, est d'une horizontalité qu'envierait un marbrier (jardin de l'Hôtel d'Aumont 5 000 m²). Ces deux squares sont en fait immédiatement extérieurs au quartier qui nous intéresse. A l'intérieur, restent seuls, le jardin de l'Hôtel de Sens (2 030 m²), mais qui est un jardin à la française, et finalement, le square de l'Ave-Maria (790 m²) seul lieu réellement disponible, d'entrée libre et sans clôture, mais sans un brin d'herbe non plus. C'est donc là que se sont installés les boulistes. On voit ainsi que de 5,6 hectares d'espaces verts du 4^e arrondissement, où sera comptabilisée la moindre plate-bande (angle des rues Charlemagne et de Fourcy, 251 m²) ainsi que les pelouses de la place de l'Hôtel de Ville (1 080 m² !), il ne reste pas grand'chose pour les enfants de St-Paul. La Place des Vosges (12 706 m²) et le square de la pointe de l'île St-Louis (Square Barye 12.975 m²) ne sont évidemment pas très loin ; ils ne sont néanmoins pas dans le quartier proprement dit (il faut traverser des boulevards), sont grillagés et gardés, sablés, intransformables au gré des enfants. Même à ce strict point de vue, on ne peut pas dire que le quartier paraîsse verdoyant.

LES ENFANTS DU TERRAIN

L'âge moyen des enfants venant spontanément sur le terrain d'aventure s'est situé aux alentours de 13 ans.

Ils se répartissent ainsi :

5 :	x		
6 :	xxx		
7 :	xxx		
8 :	xxxx	} 35 %	} 86 %
9 :	xxxxxxxxxxxxxxxxxxx		
10 :	xxxxxxxxxxxxxxxxxxx		
11 :	xxxxxxxxxxxxxxxxxxx		
12 :	xxxxxxxxxxxxxxxxxxx	} 51 %	
13 :	xxxxxxxxxxxxxxxxxxx		
14 :	xxxxxxxxxxxxxxxxxxx		
15 :	xxxxx		
16 :	xxx		
17 :	x		
18 :	x		

ECOLES

Les écoles qu'ils fréquentent le plus sont l'école primaire de la rue Neuve St-Pierre (19 %), puis celle de secondaire de la rue du Grenier sur l'Eau (20 %), celle de l'Ave-Maria pour les filles, celle de la rue St-Paul (4 %), les collèges Massillon (4 %) et des Francs-Bourgeois (3 %) pour les plus aisés, le lycée Charlemagne (6 %) pour les plus doués. L'école de la rue St-Louis-en-l'Île (préapprentissage ?) semble assez fréquentée. Ils se situent dans les niveaux scolaires de la manière suivante :

CLASSES :

C.P.	: xxxxxx
C.E. 1	: xxxx
C.E. 2	: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
C.M. 1	: xxxxxxxx
C.M. 2	: xxxxxxxx
6 ^e	: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
5 ^e	: xxxxxxxx
4 ^e	: xxxxxxxx
Apprentissage	: xxxxx
2 ^e	: x
Pas à l'école	: x

L'âge moyen d'entrée en 6^e est de 12,6 ans

SEXE

Il semble que les filles, moins libres que les garçons de quitter le milieu familial, soient venues moins nombreuses sur le terrain (15 %).

FAMILLES

Comparativement à l'ensemble du quartier, les familles auxquelles appartiennent les enfants du terrain paraissent plus grandes. Dans la statistique familiale propre au terrain n'apparaissent pas les familles sans enfant. Mais les seules familles à enfant unique sont loin de représenter plus de la moitié du total, comme pour l'ensemble du quartier. Le nombre d'enfants par famille s'établit à 3,45 pour le terrain au lieu de 1,7 pour le quartier.

Nombre d'enfants	Nombre de familles	Pourcentage des familles
1	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	27 %
2	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	25 %
3	xxxxxxxxxxxx	17 %
4	xxxxxxx	
5	xxxxxxxx	
6 et plus	xxxxxxx	

TRAVAIL PARENTS

Dans les deux tiers des cas, l'enfant ne voit pas ses parents chez lui dans la journée, soit qu'ils travaillent tous deux, soit dans les nombreux cas d'absence de père au foyer (divorcé, décédé), 12 %, que la mère travaille seule.

Travailleurs :	Père seul 37,2 %	Père + Mère 44 %	Mère seule 18,8 %
----------------	---------------------	---------------------	----------------------

enfin, les catégories socio-professionnelles du chef de famille sont semblables à celles de l'arrondissement :

Chef de famille (P. ou M.) Femmes

2. Patrons de l'Industrie et du Commerce	{xxxxxxxxxxxxxxxxx {xxx
3. Professions libér. et cadres supér.	{xxxxxx {x
4. Cadres moyens	{xxxxxxxxxx {xxxxx
5. Employés	{xxxxxxxxxx {xxxxxxxxxx
6. Ouvriers - Contremaîtres	{xxxxxxxxxxxxxxxx {xxxx
7. Personnel de service	{xxxx {xxxxxxxxxxxxxxxx

Il est sans doute nécessaire de préciser que les « Patrons de l'Industrie et de Commerce » ne sont ici la plupart du temps que de petits commerçants et artisans.

Ainsi exposé, on comprendra mieux dans quel cadre physique et social s'inscrit la vie des enfants du quartier St-Paul. Ces données caractérisent un milieu urbain ancien non réadapté aux conditions de vie actuelles, habité en majeure partie par les couches sociales les plus défavorisées auxquelles s'adresse en premier chef le terrain d'aventure.

TABLEAU I

Ilôt	Résidences Principales	Logements Vacants	Rés. Sec.	Population Résidentielle	Nombre d'immeubles	Nombre total de logements
14° 17	60	1		182	5	61
18	40		2	93	4	42
19	1			2	1	1
20	59	14		122	7	75
21	446	52	22	939	20	520
22	15			35	3	15
23	55			168	7	55
24	104	11	5	232	8	120
25	664	42	10	1412	36	722
15° 9	351	11	24	739	21	386
10	388	4	18	816	25	410
11	88	4	8	225	9	100
12	143	25	10	341	14	178
13	326	16	13	666	16	355
14	389	18	24	805	25	431
15	227	3	1	407	16	231
16	SQUARE					
17	78			225	8	78
18	86	7	15	160	5	108
19	255	11		657	16	266

TABLEAU II

Date d'achèvement	1871 et Avant		1871-1914		1915-1948		1949-1961		1962 et après	
	14°	15°	14°	15°	14°	15°	14°	15°	14°	15°
Quartiers										
Immeubles %	83,2	66,3	11,7	27,0	1,8	4,0	2,	1,3	0,3	1,3
Logements %	83,6	63,6	12,0	29,2	1,7	3,2	2,	1,0	0,6	3,0

TABLEAU III

	QUARTIER	Résidences principales :		Logements ordinaires	
		14°	15°	14°	15°
EAU	1 poste ou plus chaude	3,8 %	46,9 %	41,9	48,8
	Froide seulement	51,1	47,3	51,4	46,9
	Hors logement, dans l'immeuble	8,6	4,6	5,4	3,2
	Hors immeuble	1,5	1,2	1,2	1,0
SANITAIRE	Baignoire ou douche installée	25,1	35,8	29,0	40,5
	WC intérieurs avec chasse d'eau	32,7	45,5	36,4	51,5
CHAUFFAGE	Central	32,5	39,1	29,0	37,5
	Téléphone	19,5	29,1	22,4	32,9
	Voiture de tourisme	21,9	32,2	25,2	35,9

TABLEAU IV
Familles suivant le nombre d'enfants

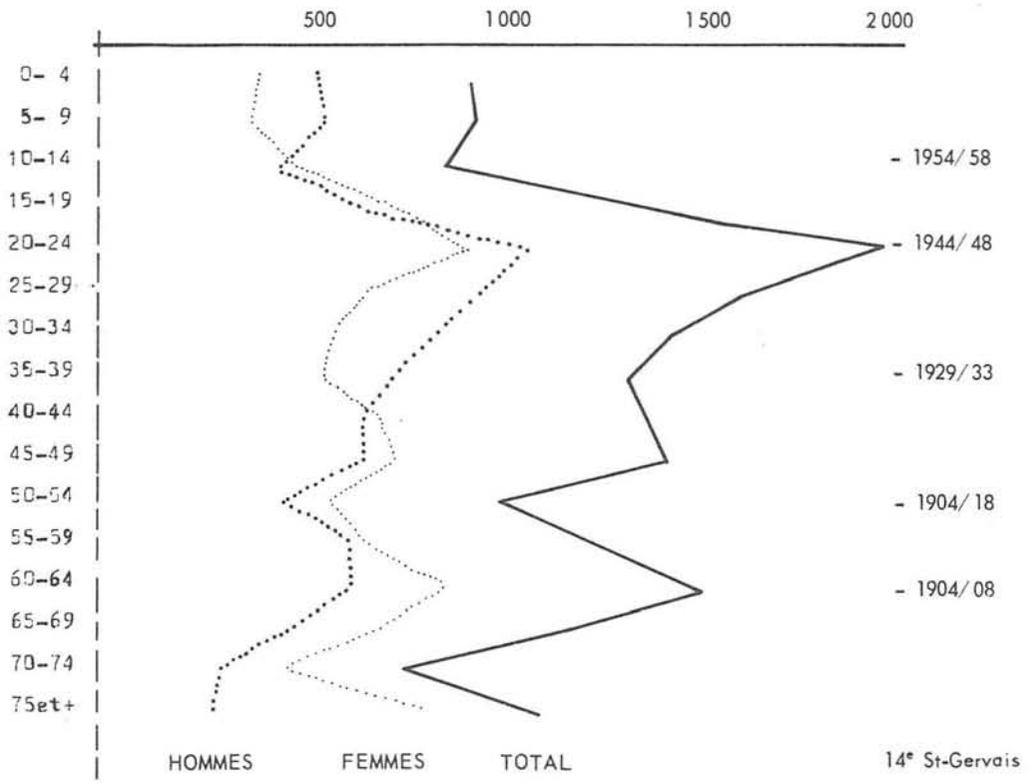
Nombre de familles	Nombre d'enfants							Nbre enf. de - de 16 ans	Nbre enf. par famille
	0 enf	1	2	3	4	5 et +			
14 ° Qu.	4536	2748	960	516	224	60	28	3048	0,67
15 ° Qu.	3640	2160	768	468	184	40	20	2532	0,70
Total	8176	4908	1728	984	408	100	48	5580	
Nb. d'enfants	0	1728	1968	1224	400	260			
% d'enfants	0	31	35,1	22	7,2	4,7			
% des familles	60	21,5	12	5	1	0,5			
% des familles avec enf.		52	32	12	3	1			1,7

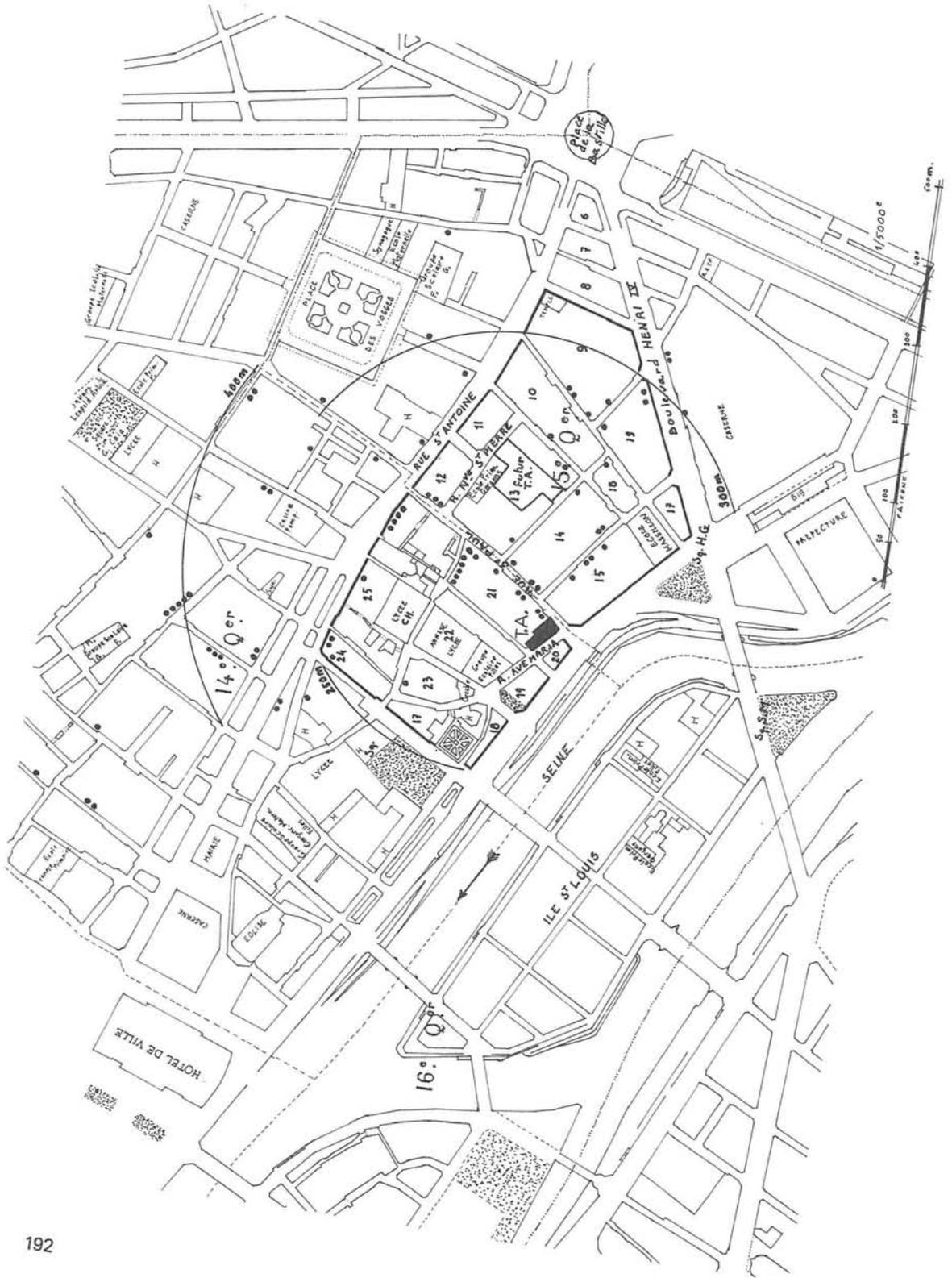
TABLEAU V
Nombre de pièces
(y compris cuisines de 12 m²)

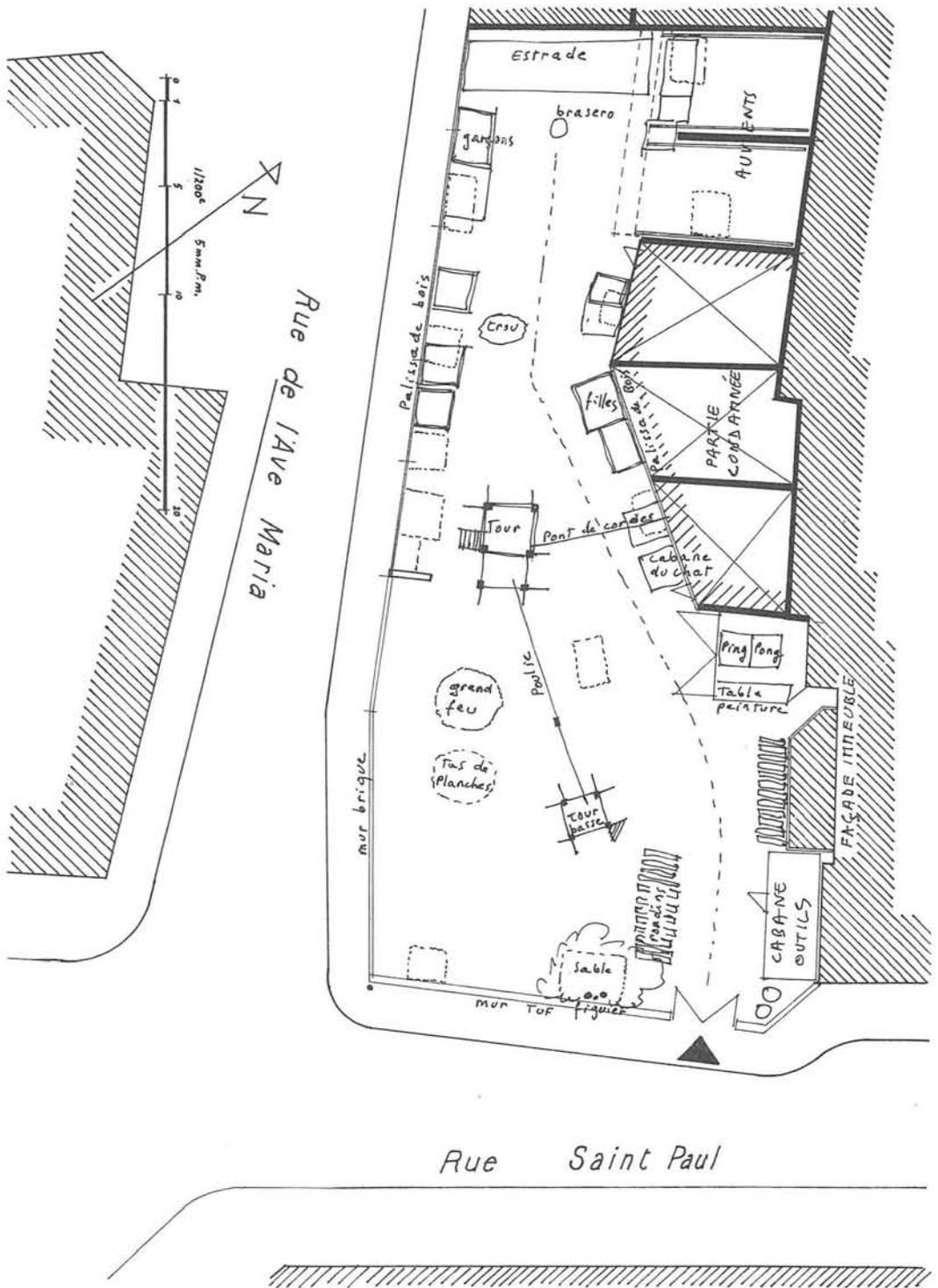
			1 P.	2 P.	3 P.	4 P.	5 P.	6 P. et +
Résidence Principale	Nb. %	14 ° Q.	41	32	17,2	6,9	2,0	0,9
		15 ° Q.	32,3	32,3	18,9	8,1	4,4	4,0
	Pop. tion	14 ° Q.	29,4	33,3	21,3	10,5	3,9	1,7
		15 ° Q.	21,8	28,7	22,7	10,8	7,4	3,5
Logement Ordinaire	Nb. %	14 ° Q.	30,5	37,6	20,3	8,2	2,4	1,1
		15 ° Q.	23,3	36,2	21,6	9,3	5,0	4,6
	Pop. tion	14 ° Q.	22	36,6	23,7	11,7	4,1	1,9
		15 ° Q.	16,3	30,5	24,5	11,6	8,0	9,2

Indice de peuplement

		Indice de peuplement					Statut d'occupation			
		sous-peup.		Normal	sur-peup.		Propr.	Loc.	Autre	
		acc.	mod.		acc.	mod.				
R. P.	Nb %	14 °	3,6	10,4	26,7	44,3	14,9	16,5	74,1	9,4
		15 °	7,6	13,11	30,8	39	9,5	18,0	66	16,0
	Pp.	14 °	3,6	0,4	24,2	36,5	26,3	18,5	71,0	10,5
		15 °	9,0	13,7	28,5	32,5	15,9	19,4	61,8	18,8
L. O.	Nb. %	14 °	4,3	12,2	31,6	37,8	14,1	19,6	70,1	10,3
		15 °	8,7	15,0	34,5	32,3	9,5	20,6	63,8	15,8
	Pp.	14 °	4,0	10,4	27,0	33,4	25,1	20,7	68,2	11,2
		15 °	9,7	14,7	30,3	29,6	15,6	21,0	60,3	18,8







2 - LES POUVOIRS

2.1 - QUATRE RESPONSABLES — QUATRE DISCOURS

Nous avons donc déjà vu apparaître successivement au moment de la décision de créer un terrain d'aventure rue St-Paul, les associations spécialisées dans les terrains de jeu auxquelles fut confiée la gestion, puis les élus et l'administration desquels dépendaient la décision, l'octroi de la parcelle et des crédits, la mise en état du lieu. Les animateurs apparurent un peu avant l'ouverture proprement dite, comme conseils pour l'utilisation du budget. Ensuite seulement, fut organisée une réunion d'information dans le quartier, au cours de laquelle se constitua l'association des parents, le C H 4 (Comité de regroupement des habitants du 4^e arrondissement).

Pour tous, il s'agissait bien d'une expérience, mais à titre divers : les élus testaient un nouveau type d'équipement susceptible de permettre une politique urbaine de l'enfance ; les associations spécialisées, se voyant chargées de l'appliquer, concrétisaient leurs idées, leurs projets sur les espaces de jeu. Si l'expérience réussissait, elles pourraient se voir confier d'autres missions identiques, que décideraient les élus.

Pour l'association du quartier, tout cela faisait déjà peser le lourd tribut d'une « opération-vitrine » sur le fonctionnement du terrain. Mais cet essai avait surtout pour but de démontrer la nécessité de poursuivre au-delà du délai de l'expérience, et donc d'obtenir un nouveau terrain et de nouveaux crédits pour le quartier. Les animateurs, en accord relatif avec ce point de vue, pensaient que dans le cadre du terrain d'aventure et du quartier, pouvait s'inaugurer un autre statut de l'enfant face à l'adulte par la création d'un lieu à son échelle, proportionnelle à ses possibilités et à ses aspirations.

Même aussi brièvement, nous voyons déjà apparaître la discordance des enjeux et des points de vue. Nous les examinerons plus en détail par la suite. Les conflits ne manquèrent pas de naître, parfois latents, parfois plus vifs, et se nouèrent lorsque de sous-entendus en malentendus, de promesse en déception, le terrain ferma sans certitude de continuité, sans que la gestion en ait été confiée au quartier, sans suite, au jour et à l'heure fixés pour la restitution du terrain. L'expérience était jugée encourageante et les résultats satisfaisants dans leur précédente séance par les élus et l'administration, mais le chantier arrivait avec ses grues, ses engins, et les enfants retournaient à la rue comme avant.

Quelques mois après, les élus votaient : trois nouveaux terrains parisiens seraient donnés en gestion aux associations spécialisées, mais il ne fut point question de St-Paul. Les trois terrains en question ne sont pas encore ouverts, car la décision de principe doit être entérinée et précisée par diverses commissions administratives. Quant à St-Paul, après les démarches d'usage, le comité du quartier a ouvert un terrain benévole. Les habitants se sont dévoués pour le nettoyer et l'aménager, mais faute d'un minimum de crédits, de matériel et de personnel, il fonctionne moins souvent et les enfants ne peuvent y faire grand'chose. Ils y viennent pourtant : c'est au moins un lieu de rencontre autre que la rue, et les petits peuvent y jouer. Le comité du quartier souhaite que tous les âges puissent s'y retrouver et en jouir à leur gré.

C'est dans cet enchaînement de situations que les différents intervenants se sont exprimés. Mais au-delà de la situation particulière et momentanée, leurs prises de parole recouvrent une pensée de l'enfant et de son monde que nous allons tenter de reconstituer dans ce qui suit. Il est évident que ces discours ne sont jamais énoncés tels quels : ils recouvrent les concepts et leurs enchaînements

épars dans le langage des protagonistes, mais dont l'ordre leur est propre. Il s'agit pour nous de présenter plus la synthèse d'un discours qu'une analyse, c'est-à-dire une reconstitution, sans augurer du décalage fréquent entre discours et pratiques, celles-ci souvent en retrait par rapport à ceux-là, et sans qu'elle n'élimine les apparentes contradictions, reconstruites selon le même plan. Les quatre discours pourront paraître se répéter, mais si l'on y prête attention, de chacun se dégage une tonalité différente des autres, un ensemble d'idées (idéologie) qui se réalisent dans la pratique en des actes fondamentalement opposés. C'est pourquoi nous n'avons pas voulu présenter directement une comparaison de ces discours, point par point, qui nous intéresse moins que les grandes tendances qu'ils dessinent.

2. 1. 1 - LES ELUS

CRITIQUE DE LA VILLE MODERNE

En son point de départ, le discours des élus s'appuie sur une idée incontestée, la critique de « nos grandes cités », la prise en considération de « tous ces jeunes qui étouffent de plus en plus dans le cadre resserré de notre ville » (Paris) ; « Les enfants habitent des appartements toujours trop restreints ». Outre des logements décents, les équipements sportifs et culturels susceptibles de pallier la manque ou de satisfaire les besoins, font défaut eux aussi : « Les jeunes, garçons et filles, dans mes grandes cités, se retrouvent le soir au bas des immeubles sans but précis ». « Les enfants allant jouer sur des espaces aménagés ne seraient plus tentés de le faire dans les rues et les allées, où tout ébat est pratiquement interdit et où ils courent de plus, de grands dangers », dans les « squares démodés que les enfants n'apprécient pas tellement » et où ils sont « assujettis à toutes sortes d'astreintes sociales, défenses, interdictions ». Autrefois les enfants jouaient sur un terrain vague, devenu maintenant terrain de sport, clôturé et fermé, « inutilisé à longueur de journée. Sans doute peut-on considérer qu'il est bien que les enfants ne jouent pas sur des terrains sales et mal entretenus, mais comme les terrains ne sont pas remplacés, les enfants n'ont plus rien : est-ce mieux ? »

Cette critique, que nous retrouverons, se renforce de sa contre-valeur positive, la nostalgie campagnarde : les enfants « n'ont plus de grenier ni de cave, ces endroits fascinants, plus de vraie campagne et l'occasion de faire des cabanes en pleine liberté, plus de cheminée, le feu c'est pour eux le gaz... ».

BESOINS DES ENFANTS

Cette constatation débouche automatiquement sur la question des besoins à connaître et à satisfaire, pour laquelle le manque d'information est général. Les élus tentent de les reconstituer à partir de leurs idées ou souvenirs, des solutions et expériences existantes, des besoins des adultes. Ils pensent que les enfants peuvent « se livrer à des travaux de bricolage de nature variée, à des jeux divers, des activités, ce qu'on appelle leur créativité... » Pour eux, « l'adolescence est l'époque où s'éveille la personnalité dans la famille, à l'école, et se poursuit dans une activité de loisir libre ».

Ils pensent « en priorité aux jeunes adolescents, aux garçons de 14 à 15 ans débordant d'énergie, qui éprouvent une sorte de désir d'agressivité qui a besoin d'être satisfait, sinon, ils démolissent nos plantations, par exemple, et c'est hélas ce qui se passe trop souvent ». Ils ne voudraient « pas faire de la psychanalyse à bon marché », mais faire ressortir la nécessité connue pour les enfants, pour leur équilibre et pour celui des adultes qu'ils seront plus tard, de satisfaire certains besoins affectifs très puissants et pas toujours reconnus ;

— besoin de nidification (cabanes)

— besoin de faire du feu et « d'être libre de l'expérimenter ».

Pour résoudre ces impératifs, ils pensent qu'il suffit de pouvoir « exercer des activités physiques, se délasser, éprouver un certain sentiment de liberté et de risque, le piment indispensable à l'aventure ». Cette « impression de vrais dangers », « ces jeux d'équipes et sportifs », ces activités « peindre, jouer, s'amuser... » peuvent être trouvées sur « les terrains d'aventure, dont tous s'accordent à constater qu'ils contribuent au bon équilibre et à la santé morale et physique des enfants et adolescents. »

LE MODELE ETRANGER

Ces terrains d'aventure, c'est une invention étrangère qui n'est pas récente : « en 1939, les danois votaient une loi stipulant que tout groupe de 8 familles aurait droit à une aire de jeu spécialisée pour les enfants ». Ces réalisations étrangères, « intéressantes dans leur principe » pour certains, « enthousiasmantes » pour d'autres, ce n'est pas une douce manie, « elles répondent à un besoin organisé, un plan prédéterminé » ; il y a 80 terrains à Londres, 8 à Berlin. « C'est une nouvelle formule d'espace de jeu, de loisir non-dirigé : un terrain vierge mis à la disposition des enfants, et il me semble, ainsi qu'à beaucoup d'éducateurs, que c'est pour le moment la réponse la plus appropriée aux besoins des enfants de nos grandes cités ».

LE TERRAIN D'AVENTURE

« Qu'est-ce qu'un terrain d'aventure ? C'est un terrain provisoire, un espace clos », auquel on donne l'allure de terrain vierge » et que l'on met à la disposition des enfants pour y jouer sans contrainte, sous une surveillance discrète, où ils se livrent à des activités de leur choix. On leur fournit des matériaux et des outils et, avec cela, grosso-modo, ils se construisent des cabanes ».

Une autre définition en est donnée par un élu moins enthousiaste : « Sur ce terrain - qui ressemble plus à un coin de l'ancienne « Zone » qu'à un endroit où peuvent jouer les enfants - et à peu près sans surveillance, 15 à 20 enfants du quartier au maximum ont trouvé refuge. Ils y vivent et y jouent au milieu de vieux bidons rouillés, de pneus usagés, de poutres desquelles émergent des clous dangereux et acérés. Leurs jeux de prédilection consistant à construire (ou démolir) des cabanes, faire des feux et souvent jeter des pierres dans la rue voisine, par dessus les murs, on peut craindre qu'un accident grave n'arrive un jour ou l'autre, soit à l'un des enfants, soit à un passant. »

Cette crainte des accidents revient en permanence dans les préoccupations adultes, mais une observation plus fine montre qu'ils « sont assez modérés », même si ces terrains paraissent au premier abord ne pas être « aménagés de façon normale, comme tout le monde peut les imaginer ». Cette « impression de réels dangers », indispensable à une « impression de grande liberté », implique que le terrain « soit clos et qu'il y ait un animateur », garantissant « l'impression de sécurité » indispensable elle aussi aux enfants, (aux adultes surtout ?) des « palissades que l'on pourrait d'ailleurs décorer », facilitent la « surveillance, le gardiennage et l'entourage » et la « sécurité des enfants » ne rendent l'accès des enfants possible que lorsqu'il y a un animateur, et permettent que « les adultes soient priés de rester à l'entrée pour ne pas déranger les gosses ». Ainsi seulement pourra-t-on donner aux enfants « la permission d'utiliser des matériaux pour construire, aménager et démolir des cabanes », dans lesquelles ils « jouent, et s'amuse beaucoup ».

Des problèmes d'ordre matériel (point d'eau, superficie nécessaire, sanitaires), d'ordre pédagogique (séparation des groupes d'âge, espaces verts, pour personnes âgées et petits enfants, ouverture la plus libre possible), ou financier (retard de paiement, rémunération des animateurs), non sans importance, sont

envisagés, mais en fin de compte chacun peut s'apercevoir que « les frais engagés sont très minimes par rapport aux résultats obtenus. »

LES ACTIVITES

La connaissance limitée du monde des enfants et des adolescents par les adultes apparaît encore au sujet des activités proposées à l'enfant. Outre la construction de cabanes, principalement connue, « faire du feu est la première chose demandée, et (les enfants) sont très étonnés qu'on la leur fournisse. Il y a tous les jours un feu qu'ils contemplent, alimentent et éteignent avec le plus grand soin. » « A part cela, beaucoup d'autres activités pour le plus grand bien des enfants... » Cela est distrayant, ils ont l'impression d'être libres et responsables d'eux-mêmes, de créer ».

Le développement social de l'enfant n'est pris en compte que pour les handicapés, pour leur permettre de « jouer sur un pied d'égalité avec les autres enfants. ».

Loin d'être totalement fautive, cette vision du jeu de l'enfant peut paraître singulièrement pauvre quand il s'agit des élus qui vont en décider pour lui.

L'ANIMATION

L'animateur est considéré comme « indispensable », mais essentiellement pour la sécurité, le « gardiennage », assurant la tranquillité d'esprit des adultes. « 50 enfants jouent sous la surveillance discrète de l'animateur », l'activité est « surveillée, certes, mais d'assez loin, une surveillance nécessaire mais pas un embrigadement », car « il y a certains risques à cause des matériaux ». « On ne s'improvise pas animateur : il faut des psychologues, des pédagogues, des hommes de qualité, car, bien que les enfants doivent avoir l'impression d'une grande liberté, il convient quand même que soit assurée une certaine surveillance, une certaine discipline ». Dans la qualification demandée à l'animateur réside peut-être l'intuition de la complexité de son rôle réel, mais il est pour l'instant imaginé comme l'addition « d'un père, une mère, un policeman et un Robin des bois... » On fait appel à son « dévouement », à sa compétence, sans que leur utilité soit clairement précisée.

LES ROLES RESPECTIFS

La manière dont chacun des différents intervenants responsables de l'enfant imagine le rôle des autres est extrêmement significative des conflits qui s'élèvent entre eux, et dans lesquels gravite l'enfant, prétexte ou enjeu de ces querelles.

PARENTS ET QUARTIER

L'intervention que les élus reconnaissent aux parents consiste à « souhaiter l'utilisation pour leurs enfants » de semblables terrains, à faire pression pour en accélérer l'ouverture, à s'occuper de leurs enfants et à les aider, « leur présence contribuant ainsi à discipliner les enfants ». Les parents peuvent alors se constituer en association de quartier qui « seconde l'animateur » de manière « quotidienne et efficace ». Cette association « apportant à la ville toutes garanties nécessaires, aussi bien en ce qui concerne l'entourage des enfants que les problèmes de responsabilité (dont la ville aimerait autant se décharger) qui risquent toujours de se poser lorsque les enfants sont un peu livrés à eux-même », pourrait alors « solliciter l'attribution d'un terrain pour en faire un terrain d'aventure, (et) l'administration étudiera favorablement cette demande. » Il « lui serait donné en gestion pour une durée limitée ». Cette association se doit d'être responsable pour être agréée. Car ici encore le problème majeur est la peur de l'accident.

« Qu'arriverait-il alors et quelle responsabilité serait engagée ? Celle de la Ville de Paris ou celle de l'association à qui a été confiée la gestion de ce terrain ? Sans compter que bien des habitants du voisinage sont incommodés par les feux allumés par les enfants et craignent qu'un jour un saut de vent ne vienne provoquer un incendie. Toutes ces questions méritent qu'on s'y arrête surtout lorsque la sécurité de l'enfant est en jeu ».

ASSOCIATIONS SPECIALISEES

Ce rôle que les élus souhaitent voir jouer par une association locale de quartier, sans tutelle politique, ils le confient cependant à des associations spécialisées en espaces de jeu, qui elles, ne comprennent pas de parents et de locataires du quartier.

POUVOIRS PUBLICS — ADMINISTRATION

Le rôle de l'administration est grand, car d'elle dépend l'existence même des terrains, à tel point qu'il paraît aux élus « impossible de se prononcer sans disposer au préalable d'une étude de l'administration exposant son point de vue », leur assemblée même n'étant « saisie » que « pour mémoire ». Le pouvoir prépondérant s'exerce sur deux domaines : financement et implantation.

Les terrains sont en effet biens publics et ne sont prêtés que le temps de leur non-construction, quoi qu'il paraît qu'il faut rechercher des terrains à utilisation moins précaire, aller jusqu'à réserver des zones discrètes, munies de grandes palissades dans les terrains publics ».

D'autres intérêts que les besoins de l'enfant font penser qu'« il faut se borner à des installations légères qui n'entravent pas l'utilisation qui doit en être faite en définitive », car, « une fois les besoins en terrains d'aventure reconnus, les associations de parents, et c'est très compréhensible, admettront difficilement le caractère temporaire de l'activité et de l'occupation des terrains ». Pour prévenir ce risque, ils pensent donc qu'un « terrain doit être provisoire, aménagé de façon provisoire. »

ROLE DE L'ENFANT

Si l'on peut parler de rôle des enfants, du moins d'une apparition dans la mécanique sociale, c'est de montrer « leur joie, leur désir de fréquenter le terrain, ... la meilleure récompense des responsables ». Les élus « attachent une très grande importance » à ces questions, parlent et « demandent au nom de tous les enfants parisiens un vote à l'unanimité à l'honneur du Conseil de Paris et de l'administration ».

2. 1. 2 - LES ASSOCIATIONS SPECIALISEES (1)

CRITIQUE DE LA VILLE MODERNE

Comme tous les discours sur l'enfant, celui-ci débute par la mise en cause du « monde urbanisé » : « en 1985, en France, près de 12 millions d'enfants vivront dans les villes. L'urbanisme, tel qu'il se pratique dans notre pays, semble ne pas en tenir suffisamment compte ».

« L'exiguïté des logements, l'habitation des familles en étage, la rue livrée aux voitures, d'une part, l'absence des parents — tous les deux au travail — et celle des grands-parents habitant ailleurs, d'autre part, sont des raisons évidentes et connues du besoin en terrains de jeu ».

(1) Groupées au sein du C.O.D.E.J. : Comité pour le développement des espaces de jeu, sous le nom duquel paraissent diverses publicités pour les terrains d'aventure.

« La conception du cadre de vie de nos villes futures doit impérativement tenir compte du besoin de jeu des enfants », « s'assurer que des espaces de jeu ont été prévus » et « dans les quartiers anciens, tirer parti de tous les espaces disponibles ».

« L'adulte, ivre de bruit, saturé de foule, sollicité de toutes parts, soumis constamment au tress, ne pense pas un seul instant que la ville moderne — et encore moins le nouveau quartier d'habitation — n'apporte aux enfants et aux adolescents que des possibilités restreintes d'information et de stimulation, et leur interdit pratiquement toute activité ».

Autrefois, « dans les sociétés primitives, l'enfant trouvait sa place naturellement, facilement, harmonieusement » mais « maintenant, hélas, dans les sociétés industrielles, l'équilibre de la vie patriarcale est rompu..., il faut donc, sous peine de passer pour des récupérés, poser le problème de la place de l'enfant dans la cité... Le terrain d'aventure, c'est un retour aux sources, à la vie normale ».

LES BESOINS DES ENFANTS

Les « spécialistes » examinent longuement le « besoin de jeu » des enfants en s'appuyant sur des arguments tirés de la psychologie théorique de Wallon et Piaget.

« Le jeu est nécessaire à l'épanouissement physique, mental et social de l'enfant. Tous les éducateurs, tous les psychologues insistent sur l'importance de l'activité pour le développement de la personne. Ces activités semblent satisfaire des besoins apparemment contradictoires. Besoin de sécurité et attrait du danger, besoin de mouvement et de repos, de socialisation et d'autonomie, d'imitation et de création, de fiction et de contact avec le réel ». Ils pensent « qu'il faut distinguer les besoins profonds, qui sont universels, des goûts souvent fluctuants et les besoins affectifs des autres besoins complexes et ambivalents, qui évoluent avec les étapes du développement de l'enfant » ; pour cela, les grands doivent être séparés des petits par groupes d'âge et « espaces de jeu différenciés, évolutifs ».

Plus précisément, « tant pour son développement physique et moteur que pour son développement mental, l'enfant a d'abord besoin d'espace accessible et protégé... animé et aménagé », d'un « milieu riche et varié », « du contact quotidien avec des éléments naturels », « de pouvoir agir sur son milieu » et donc de matériaux et d'« éléments modifiables ». « Pour son développement social, l'enfant a besoin des autres : des autres enfants pour ses jeux de fiction, et, plus tard, pour ses jeux de règles, des adultes aussi... lorsqu'ils sont disponibles : parents, éducateurs, animateurs de jeu qualifiés ».

Le jeu n'est pas conçu seulement comme « complément aux fonctions de la famille et de l'école mais comme « bon pour l'enfant » : « Sans lui, il ne peut parvenir à maturité ni devenir un adulte créateur ». C'est donc « considéré dans son ensemble, un moyen de socialisation » : « le jeu est une expérience, une expérience créatrice, le fondement même de la vie de l'enfant ».

« En attendant qu'un urbanisme nouveau, et une école active, donnent sa place à l'enfant, et à ses activités de développement que nous appelons « jeu », le terrain pour l'aventure est une nécessité » : « l'enfant a besoin d'un endroit où jouer et d'un adulte compréhensif, auprès de qui il peut jouer ». Cette conception éducative et pédagogique des activités, qui se veut universalisante, doit constituer leur « doctrine ».

L'EXEMPLE ETRANGER

Bien que l'essentiel de leurs connaissances des terrains d'aventure soient importées de l'étranger, les membres des associations spécialisées en parlent peu,

sinon pour dire qu'« il faut ne pas s'en tenir aux terrains d'aventure anglais, jugés par certains stéréotypés et sans évolution depuis 25 ans », et que « seule l'expérience permet de trouver les solutions qui seront applicables en France ».

LE TERRAIN D'AVEVENTURE

« Le concept de terrain d'aventure est extrêmement difficile à cerner, car chacun s'appuie sur l'image privilégiée qu'il tient de son enfance, et voit d'une manière qui lui est propre ce que devrait être un terrain d'aventure ». « Toute définition paraît limitative par rapport aux multiples possibilités de créativité qu'un tel terrain de jeux offre à l'enfant ». « C'est un concept dynamique qui ne reste pas statique et figé ». Malgré cela, les associations ressentent la nécessité de déterminer les normes minima qui font un terrain d'aventure, ce qui est et ce qui n'est plus un terrain d'aventure, afin d'en déposer l'appellation (!) ».

Elles le définissent fondamentalement comme « un service public en faveur des enfants déshérités du quartier, absent de visée commerciale et dégagé de toute tutelle politique ou religieuse ».

Il s'agit de répondre au besoin précédemment déterminé d'« offrir aux enfants un espace où ils peuvent jouer à leur manière, avec des matériaux en abondance, pour agir sur leur environnement et le modifier ». Le terrain doit strictement être réservé aux enfants, car les « classes d'âge se repoussent : il faut offrir aux adolescents un local ouvert le soir, moyennant quoi, le terrain peut être intégré au quartier ».

Ils précisent abondamment les aspects techniques (surface, aménagement, matériel et matériaux ...) et financiers (investissement, maintenance, fonctionnement) sur lesquels est fondée leur action, mais examinent aussi « la sécurité (qui) est un faux problème ». (L'animateur y veille et les statistiques des assurances démontrent qu'elle est plus grande). Cette abondance de précisions techniques et financières comble un manque de réflexion avoué sur le terrain d'aventure, dont l'image reste floue : « C'est le terrain vague, la « zone » ou le petit bois dans lequel vous avez, dans votre enfance, construit votre cabane, en réalité ... ou en rêve. Là où vous avez creusé des trous, transporté des pierres et des branches, édifié des baraques, les jours de pluie... et pataugé dans les flaques. Là où vous avez grimpé aux arbres et marché en équilibre sur des troncs glissants. Là où vous avez allumé du feu — en cachette — et fait rôtir des marrons et des pommes de terre. Là où vous avez observé et nourri de petits animaux, cueilli ou planté des fleurs. Là où vous avez inventé des jeux, avec vos copains, en utilisant pour vous déguiser ce qui vous tombait sous la main. Là où vous êtes souvent parti pour l'aventure non sans un petit pincement au cœur... Rappelez-vous... ».

ACTIVITES

Les activités souhaitées ou préconisées sur le terrain d'aventure découlent directement des besoins des enfants déjà définis et de l'image-souvenir de jeunesse : « Les enfants aiment soigner les animaux, les caresser, les observer. Ils aiment faire pousser les fleurs et les légumes ». Outre ce contact privilégié avec la nature, la créativité constitue l'aspect majeur des activités imaginées : « Il est essentiel que les matériaux — et surtout les clous — soient fournis en abondance, pour ne pas arrêter l'élan créateur de l'enfant ».

« Un coffre à déguisement et un « coffre à trésor » pour ranger ce que l'enfant apporte de chez lui, emballages, bouteilles, tissus, etc.. permettront d'avoir à peu de frais une réserve de matériaux pour les jeux de fiction. Il faut également du papier, de la peinture, de la colle, etc.., des outils ... « pour leur permettre le maximum de liberté, de choix et d'expérimentation personnelle, d'expression in-

dividuelle ou en groupe d'invention et de création » : « Plus un espace de jeu satisfait de besoins variés, plus il passionne l'enfant, et plus il est formateur ». « Les enfants font quelque chose de créateur, ne se disputent pas ou moins, sont occupés ».

L'ANIMATION

« Le terrain d'aventure est avant tout une animation, la présence d'un animateur y est indispensable, c'est pour ainsi dire la pièce maîtresse de l'ensemble ; sur lui repose la réussite du terrain de jeu ».

« Le personnel d'animation doit se montrer à la fois responsable, fort et aimant les enfants, car il remplace en fait les « bons parents qui ont manqué à ces enfants ». L'accent est mis sur les « références sérieuses » qu'on peut en exiger, sur sa formation, ses qualités professionnelles et son expérience » mais il n'y a cependant pas de « spécialistes des terrains d'aventure, s'il sait établir un contact direct avec les enfants et le quartier ». Il lui faut pour cela une personnalité équilibrée afin d'éviter que les moniteurs ne soient tentés de transférer leurs problèmes sur les enfants. Il faut « un éducateur connaissant l'enfant, muni d'une expérience préalable solide, afin que le terrain d'aventure ne soit pas une expérience pour les animateurs eux-mêmes ». On va même jusqu'à proposer qu'il subisse une épreuve de « psychologie de groupe ». A leurs yeux pourtant les animateurs ne semblent pas envisager leur responsabilité et donc leur action de cette façon : ils se posent plutôt en « copains » qu'en « parents ».

Le rôle de l'animateur est caractérisé par « une supervision discrète ». « Tout en intervenant le moins possible, il doit faire respecter la règle d'or du terrain d'aventure qui est de « ne pas nuire à autrui ». « Il ne faut pas oublier que l'enfant passe d'un régime scolaire superdirigiste à la liberté totale du terrain d'aventure. Il n'est pas capable de s'adapter à ce brusque changement ». « Sa tâche n'est pas simple : le terrain d'aventure attire souvent des enfants en difficulté avec leur milieu familial ». « Il est également souhaitable que l'animateur possède de bonnes notions pratiques de construction et de bricolage ». « Il facilite ainsi « le développement personnel et social de l'enfant, permet une meilleure utilisation du matériel et des matériaux qu'il se procure en abondance et qui incitent l'enfant à des activités créatrices ».

En définitive, le rôle et la « formation nécessaire aux moniteurs de terrains d'aventure consistent à observer la dynamique pédagogique, les finalités éducatives, la doctrine définie » par l'association, « s'occuper de l'approvisionnement en matériaux, veiller à la sécurité, maintenir l'hygiène et la propreté, tenir les comptes ». « L'animateur doit également avoir une notion claire de certaines valeurs ... On attend de lui une attitude cohérente à propos de ces valeurs. Il doit être prêt éventuellement à en discuter avec les enfants, le bien-fondé et les raisons pour lesquels il y adhère personnellement ».

LES ROLES RESPECTIFS

« Le jeu de l'enfant est l'affaire de tous : depuis les parents et les éducateurs jusqu'aux créateurs et techniciens du cadre de vie ; depuis les associations d'usagers jusqu'aux élus et aux pouvoirs publics. Il réclame donc l'action de tous ».

PARENTS ET QUARTIER

« Idéalement, le terrain d'aventure devrait être une entreprise collective, conçue et réalisée par les parents du quartier pour leurs enfants. Alors seulement, on pourrait compter sur la participation et sur l'aide de chacun ». « En pratique, le terrain d'aventure est lancé soit par une municipalité, soit par une association ou

un comité qui se charge de le gérer. Une collaboration du comité et de la municipalité est nécessaire, une information et une sensibilisation du voisinage est indispensable. Un terrain d'aventure ne peut se développer que s'il est accepté et aidé par la communauté ». « Le terrain d'aventure est un élément d'animation du quartier et, par conséquent, il faut agir avec les parents. Mais il faut prévoir le danger que les parents veuillent en faire autre chose qu'un vrai terrain d'aventure ».

ASSOCIATION SPECIALISEE

L'association se propose de « promouvoir les espaces de jeu et de favoriser la création d'un environnement adapté aux besoins des enfants » et pour cela de réaliser des expériences pour « aider les gens à comprendre ce que nous entendons par terrain d'aventure » et « éditer des fiches techniques » facilitant leur création.

Ils se proposent donc de « mener des actions en faveur de la réservation d'espaces pour le jeu, et de toucher ceux qui ont pouvoir de décision en ce domaine, d'agir en qualité de conseil, de susciter des études et des recherches ».

Ils reconnaissent que l'association « n'est pas encore capable de jouer pleinement son rôle d'incitateur car elle n'a pas encore assez d'expérience : il y a danger qu'une autre association s'en empare . . . ». Il faut donc « définir avec netteté notre dynamique pédagogique, nos finalités éducatives, en un mot la doctrine » de l'association afin qu'elle « conserve sa responsabilité éducative ».

ELUS — POUVOIRS PUBLICS

Nous avons vu que leur rôle consiste surtout à répondre à l'incitation et à réaliser en collaboration avec le quartier, muni du conseil adéquat, les terrains de jeux nécessaires, puisque c'est eux qui ont le pouvoir de décision.

Mais le problème des rapports avec les pouvoirs publics leur paraît primordial, et à divers titres. D'abord, parce que l'association conçoit son rôle comme « la mise en rapport de l'offre et de la demande » qu'elles tentent toutes deux d'inciter, non sans difficultés : « Peut-être serions-nous trop modestes sur notre système de propagande ? ». Ensuite, parce qu'il est nécessaire que les pouvoirs soient « acquis » à chaque nouvelle expérience. Enfin, parce qu'elle voudrait obtenir une révision de la réglementation actuelle, sinon la création d'une réglementation spéciale aux terrains d'aventure, les définissant comme un « service public obligeant les constructeurs à prévoir les aires de jeu suffisantes, et permettant de faire évoluer les promoteurs ».

Mais aussi pour elles-mêmes, les associations voudraient obtenir une rémunération d'étude et de programmation des espaces de jeu. Elles sentent que « l'étiquette du C.O.D.E.J. (°) s'étend, devient vendable, mais sans correspondre à l'appareil objectif dont il dispose ». Elles ont « besoin d'aide, de gens, d'argent « pour valoriser le « label » et répondre aux demandes de « prestations de services, de missions ». Une autre solution envisageable est de « taper les industriels ».

Avant tout, il ne faudrait pas les « rabaisser au niveau des fédérations qui lancent les terrains et s'embourbent dans les détails matériels : leur comité, « c'est simplement un lieu de confrontation qui se propose de combler les « carences ».

ROLE DE L'ENFANT

Les enfants jouent essentiellement un rôle d'argument voire de prétexte, leur nombre sur le terrain permettant de juger de sa qualité ; toutes les actions étant entreprises « au bénéfice de tous nos enfants pour que les enfants présents et

à venir puissent éprouver de la joie et se développer par le moyen du jeu ». Tout juste peuvent-ils avoir un rôle pour amadouer « les critiques du voisinage, qui portent surtout sur l'aspect du terrain : des fêtes organisées sur le terrain par les enfants, la recherche d'une collaboration avec des artisans ou des commerçants, enfin, une aide éventuelle apportée par les enfants aux personnes âgées du voisinage devraient les apaiser ».

2. 1. 3 - COMITE DE QUARTIER (*)

Les problèmes du quartier sont déjà d'un autre ordre. S'ils n'échappent pas aux mythes de l'enfant et du jeu, ils sont moins exposés dans l'absolu comme une politique urbaine ou sociale, que comme problèmes pratiques d'habitants et de parents d'un quartier.

CRITIQUE DE LA VILLE

L'absence d'espaces de jeux, d'espaces réservés aux enfants près des immeubles collectifs et dans nos vieux quartiers surpeuplés, la petitesse des logements, la pression constante du travail des parents conduisent les enfants à jouer dans la rue rendue dangereuse par les voitures, ou dans les cours. Dans tous les cas, ils constituent une gêne pour les voisins. Il resterait bien le square mais avec ses interdits, sa pollution (au centre du carrefour des trois avenues), son bruit, et le danger des avenues à traverser implique une obligation impossible à réaliser d'accompagner les enfants et de les surveiller. Sinon, c'est la garderie de l'école. « L'enfant n'a plus sa place ».

BESOINS

Cette accumulation d'impossibilités et d'interdits a ses répercussions sur la vie personnelle et le développement de l'enfant. Or, « qui peut mieux connaître les besoins du quartier sinon les habitants eux-mêmes ? » Et, à leurs yeux, l'enfant doit « pouvoir trouver à proximité un espace pour jouer sans danger » car le « jeu est aussi essentiel que le sommeil et la nourriture » : sans quoi, les conséquences habituelles apparaissent : nervosité, instabilité : l'enfant a besoin de se faire sa place, de « s'approprier une portion d'espace », « un lieu privilégié où l'on se sent chez soi ».

L'EXEMPLE ETRANGER

Pour le Comité de Quartier, les terrains pour l'aventure sont particulièrement bien « adaptés aux besoins parisiens et plus spécialement du quartier ». L'on commence à savoir en France ce que sont les terrains d'aventure, nés dans les pays anglo-saxons, mais l'on ne savait pas encore ce que pouvait être leur transposition dans le cadre urbain parisien, et plus spécialement de notre propre quartier. « Une première expérience vient d'être faite l'année dernière dans le 4^e arrondissement, rue St-Paul, qui corrobore les conclusions tirées des expériences étrangères ».

LE TERRAIN

Le terrain d'aventure est donc « un endroit où les enfants sont libres de faire beaucoup de choses » ailleurs « impossibles dans l'encombrement des villes ». « Ils peuvent librement s'y livrer aux activités nécessaires à leur développement ». Il apporte ainsi la « sécurité des enfants qui ne vagabondent plus dans les rues » et, par là, une « diminution de la délinquance juvénile », « la surveillance de ce terrain » étant plus sûre, elle, que l'ambiance « des voyous de quartier, avec le viol, le déshabillage ».

(*) Ce Comité, le C.H. 4, a fait paraître un petit journal du même nom. Comme pour les autres responsables, cette source s'ajoute aux diverses discussions et réunions auxquelles ils ont participé.

Si le terrain est essentiellement conçu pour « des enfants de 2 ans 1/2 à 20 ans, des retraités », c'est aussi **un lieu de contact entre les habitants**, qui prennent ainsi conscience de leurs responsabilités au niveau du quartier : « Le terrain d'aventure a une influence formatrice pour le développement d'un esprit communautaire dans les villes nouvelles, les nouveaux ensembles d'habitations ou les vieux quartiers ». Il propose « un apprentissage de l'entraide, de la coopération, des valeurs du groupe, du sens des responsabilités collectives ». Dans ses réunions, le Comité se préoccupe surtout des problèmes d'assurance et de sécurité considérés comme « les plus urgents », du problème de l'approvisionnement en matériaux, de l'entretien des outils, qui paraissent essentiels à la bonne marche du terrain.

LES ACTIVITES

La liberté des activités sur le terrain consiste en fait, par le jeu, à développer l'habileté manuelle, le caractère, l'imagination, le sens du merveilleux, limité dans le monde actuel ».

Les enfants peuvent « jouer en groupe (ballon, peindre, se déguiser, théâtre, marionnettes, musique, fabriquer des instruments primaires, faire du modélisme, lire), construire des cabanes, des murs, des forts, des maisons de bois, faire du feu, cuisiner, grimper aux arbres, creuser la terre, etc. . . ou bien ne rien faire du tout ».

Dans leur essai de continuation du terrain d'aventure, les habitants ont senti à un moment que « tout allait bien, nous commençons à retrouver l'ambiance du terrain d'aventure de la rue St-Paul, ambiance de liberté, de sécurité. Une mère dira : « Je crois qu'on a des idées toutes faites sur la maladresse des enfants : ils apprennent très vite. Bien sûr, il y a des précautions à prendre, mais je n'ai jamais vu d'accident grave. Il suffit de prendre des précautions et il n'y a pas de problème ».

L'ANIMATION

Pour le Comité, l'animateur doit, obligatoirement, être du quartier (proximité géographique) sous peine d'être coupé de la population et des enfants. C'est la principale critique que les parents feront aux animateurs qui n'habitent pas l'arrondissement.

L'animateur doit avoir la « confiance des enfants, écouter les enfants, les guider, les aider ». La seule règle qu'il doit faire respecter est celle de la « bonne conduite envers son voisin ». Il doit, en outre, rester en « liaison avec les écoles, les différents groupes du quartier, les assistantes sociales ».

Son rôle est, en fait, envisagé de façon très simple : « La surveillance », « le gardiennage » déchargent et sécurisent les parents, les précautions prises sur le plan de la sécurité préviennent les accidents. Outre cela, il doit surtout entretenir l'outillage. Mais l'objectif du Comité est bien plus que l'animation soit prise en charge par les parents du quartier, au moins qu'ils aient une « participation active à l'animation ».

LES ROLES

Le Comité de Quartier se conçoit comme un incitateur des parents, défendant le point de vue selon lequel « le terrain de jeu doit être le terrain du quartier et de ses habitants ». Ils pensent pouvoir convaincre petit à petit les autres parents, comme cette mère : « Au début, j'avais surtout peur des échardes, ou que les enfants tombent et, les premiers temps, je restais toute la journée sur le terrain avec

les enfants parce que j'avais peur ! et puis, j'ai vu qu'ils n'avaient pas besoin de moi. Au contraire ! .. Et puis, j'ai vu des animateurs sur le terrain : les enfants étaient en sécurité et, en même temps, ils avaient la possibilité de faire ce qu'ils voulaient, alors que dans les jardins publics, c'est absolument interdit ». (Au début, le réflexe des passants est même plutôt de dire « c'est scandaleux de voir des enfants faire du feu, casser des voitures »). Ou bien, comme cet autre : « Le terrain d'aventure ce n'est pas pour se débarrasser des gosses, mais c'est mieux qu'un square : pour les enfants, c'est bien. Si je restais, j'aurais peur qu'il arrive des accidents, je serais inquiète : il faut pas que je regarde, je suis partie ».

ASSOCIATION SPECIALISEE

Selon ce point de vue, le Comité admet évidemment assez mal l'expérience « parachutée » par une association spécialisée, encore moins que l'on barre l'entrée du terrain aux parents. S'ils quémangent de l'aide et des crédits à l'association gestionnaire, ils ne pensent pas attendre qu'elle s'occupe de tout ce qui est nécessaire au fonctionnement pour demander aux parents leur aide afin d'arranger le terrain.

POUVOIRS PUBLICS

Vis-à-vis des pouvoirs publics, l'attitude consiste à la fois à revendiquer « des mètres carrés sociaux », une subvention spécialisée et un autre terrain, avec un projet d'animation, et à constituer ce Comité pour « contrôler les décisions sur le quartier ». Il doit être « reconnu comme interlocuteur valable » pour que les habitants prennent en mains la gestion du quartier, c'est un droit de regard et de décision. Leurs revendications débordent largement le seul terrain d'aventure pour couvrir l'ensemble et l'aménagement du quartier, en particulier, la nécessité de locaux pour les plus de 14 ans auxquels le terrain d'aventure ne suffit plus. En résumé, « promouvoir une vie de quartier ».

L'ENFANT

Le rôle de l'enfant se borne une fois de plus à « se rendre utile au 3^e âge » et au quartier.

2.1.4 - LES ANIMATEURS

La réflexion des animateurs de terrain d'aventure est complexe et fournie ; elle s'est élaborée tant à l'étranger qu'en province et dans la région parisienne par les entrevues entre animateurs d'un même terrain et de terrains différents. Etant fondée sur une pratique quotidienne assez touffue, c'est une pensée de nature sensiblement différente qui oublie peut-être en partie les problèmes de politique sociale pour se fixer plutôt sur l'enfant en situation. C'est, sans doute, la plus abondante et la plus détaillée, mais nous la restreindrons et la découperons selon le même schéma que les précédentes afin de faciliter la comparaison, ce qui n'est, qu'en partie incompatible avec son aspect descriptif.

CRITIQUE DE LA VILLE

La critique de départ des animateurs, si elle n'échappe pas à la critique de la ville, ne s'en contente pas totalement :

C'est, aujourd'hui « dans le magma de crises que traversent les structures traditionnelles de loisirs pour l'enfance et la jeunesse et la mobilisation croissante d'individus et de groupes pour l'obtention des moyens socio-éducatifs répondant à leurs besoins, que les terrains pour l'aventure font une entrée remarquée sur le marché de l'animation et de la formation ».

La « crise du loisir » ne fait que calquer sa route sur la crise de civilisation dont tout un chacun est témoin : la jeunesse n'a plus comme point de mire un adulte idéal, déifié (chef ou père) ».

« Face à l'urbanisation croissante du milieu, disparition du sol meuble au profit du béton et de la dalle de parking (intransformable), l'adolescent d'abord, puis, très vite, l'enfant, répondent par la dégradation, le bris des lampadaires publics, le graffiti et, lorsqu'ils ne peuvent plus trouver ne serait-ce qu'un petit coin de terrain transformable, un des derniers recours est la destruction des établissements publics et l'incendie, avant l'autodestruction ».

Face à la croissance des interdits résultants des conditions de vie — pelouses défendues, rues dangereuses, logements trop exigus et promiscuité, classes surchargées interdisant tout mouvement, centres de loisirs si bien organisés que l'activité transformante n'est plus qu'un faire-semblant — l'enfant se sauve par la délinquance.

« Insistons néanmoins sur un aspect de la ville d'hier que l'urbanisme contemporain semble vouloir nier : les rues d'autrefois se prêtaient bien plus au jeu, à l'aventure qu'en 1974. Tortueuses, anarchiques, tenues par une série de commerçants installés de longue date (. . . et pour toujours), elles permettaient à l'enfant des rencontres et des découvertes que ne permet plus l'organisation des villes modernes ».

Nous ne croyons pas, cependant, qu'il faille fondre en larmes au vu de nos « cités-dortoirs », « nous pensons simplement, dans un premier temps, qu'à la remise en question de l'urbanisme, devra nécessairement répondre une remise en question de nos pratiques d'animation ».

ESPACES PROGRAMMES

« Lorsqu'une cité est bâtie de telle sorte que l'habitant n'a qu'un minimum de gestes à fournir pour survivre (se nourrir, dormir, apprendre, se soigner, etc. . .), le taux d'implication de l'individu dans la vie du quartier se trouve réduit à néant. Son initiative ne pourrait que nuire au bon fonctionnement de l'ensemble, car il s'éloignerait nécessairement de la programmation des espaces, volumes et voies de circulation, à l'origine de l'organisation de sa cité. Il est, en somme, totalement dépendant de l'« organisateur ». L'adaptation progressive à cette réalité implique l'intériorisation de ce mode de vie comme règle de vie morale. Par ailleurs, les besoins de la population (ou plutôt ceux que l'on déduit généralement de la séparation ou non du lieu de travail) se limitent aux services vitaux que nous évoquions plus haut, les enfants n'ont rien à faire dans les projets de certaines commissions d'urbanisme. Tout au plus, disposeront-ils de quelques mètres cubes de sable et, s'ils deviennent trop rapidement insupportables, d'une cage d'écureuil et d'un toboggan ».

« L'habitude de l'approximation s'alliant au souci premier de « faire moderne », les espaces de jeux qui assortissent aujourd'hui les plus grandes de nos cités (Grigny-La Grande Borne, Orléans-La Source, etc...) sont des joyaux de délire architectural : géants en béton, labyrinthe en plastiques, bulle en polyester et filets de nylon sont d'ores et déjà passés dans les mœurs. »

« L'espace de jeu aseptisé ne joue guère que le rôle de programmer-à la mesure des projections de l'adulte- l'activité à la place de l'enfant. Mais la rançon du « design » est lourde de leçon : le forum de polyuréthane est déserté, le bastion « style western » ignoré, l'arrêt de bus, à 50 m de là, devient le point de ralliement des enfants du quartier... Le chantier voisin, le lieu favori pour l'aventure ».

BESOIN

« L'organisation du loisir des jeunes par la « société des adultes » se voit de plus en plus délaissée au profit d'organisations spontanées de jeunes (bandes, regroupements..)

Le besoin toujours plus croissant de pouvoir transformer le milieu matériel et institutionnel vient buter au cadre aseptisé des maisons de jeunes, des centres, clubs ou maisons de l'enfance.

D'autre part, les tentatives d'auto-organisation de la jeunesse échouent le plus souvent sous les ailes protectrices d'animateurs bienveillants, formés au paternalisme.»

« Le besoin de vivre, croître, s'actualiser... est si puissant chez l'enfant et l'adolescent que de toute façon, cette action transformante tend à s'exercer à tout moment, en tout lieu, que ce soit autorisé ou pas, qu'il y ait ou pas d'animation ou même de terrain d'aventure. Si elle ne peut s'accomplir par des voies, qualifiées de « normales », c'est à dire acceptées par l'entourage, elle deviendra déviante. Au plus, le milieu devient intransformable, au plus s'accroît la déviance de l'activité. En clair : l'individu ne s'élabore pas « ex nihilo », mais de sa relation aux choses et aux gens. « Relation » signifie, à ce niveau, possibilité concrète d'agir, de construire, d'expérimenter, de créer ».

« Aujourd'hui, de ces « choses », c'est l'espace qui est le plus dérobé : pouvoir transformer l'espace devient un besoin central de l'individu ».

« L'objectif plus général de prise en charge de l'activité d'un quartier (et des équipements nécessaires) par les habitants est, en fait, l'essentiel.

C'est pourquoi toutes initiatives qui tendraient à déposséder un quartier de toute action directe et de toute responsabilité réelle (telle que les équipements plus traditionnels, M.J.C., par exemple) conduit à l'asphyxie.

La tâche centrale est de défendre l'activité libre et non limitée des individus sur des terrains transformables et non aseptisés ou programmés ».

« Certes, la programmation de loisirs (du mercredi par exemple) dans des locaux aseptisés, ou la création d'espaces de jeu dans les nouveaux ensembles urbains, répondant à la nécessité de mettre sur pied une action sociale à la mesure des demandes des familles (qui sont, par ailleurs, souvent différentes des besoins réels des enfants : garderie)

« Et, de plus, reprend l'adulte, ce n'est pas dans le désordre qu'ils apprendront à avoir une idée et à s'y tenir. Ils ne pourront pas toujours dépendre du hasard et de leurs désirs du moment, pour se balancer comme pour le reste ».

« Des activités, dites éducatives, organisées plus ou moins sur le mode scolaire, lui paraîtraient plus crédibles ; il se rend pourtant compte qu'il est de plus en plus difficile de maintenir l'enfant dans ce cadre ».

« En définitive, ce qui est remis en cause par le terrain d'aventure, c'est la façon dont l'adulte se représente généralement le déroulement de l'activité par laquelle l'enfant crée et se développe ».

L'EXEMPLE ETRANGER

« Un projet, une histoire ».

« Septembre 1972. Les terrains pour l'aventure ne sont encore qu'une vaste illusion. Quelques rêveurs, les yeux rivés sur l'Angleterre, envisagent non sans incertitude de tenter l'expérience de terrains dans la région parisienne. Certains d'entre eux ont de puissantes raisons de ne point laisser traîner l'affaire : promoteurs de cités nouvelles à l'affût de nouveaux gadgets, ils se jettent sur cette formule rénovée d'espace de jeux, feignant encore d'ignorer certains de leurs préjugés sur la présentation minima d'un terrain et l'impact maximum tolérable de son animation sur la vie d'un quartier. L'histoire de ces deux dernières années montre à quel point cette union était bien plus un mariage d'argent qu'un choix délibéré en matière d'animation ».

LE TERRAIN D'AVENTURE

« C'est donc bien la possibilité pour l'enfant et l'adolescent d'être libres, qui apparaît comme l'élément déterminant de cette forme de centre de loisirs.

L'activité des enfants n'est plus organisée par l'adulte (ateliers, jeux organisés, activités éducatives...).

Le terrain n'est plus aménagé par des constructions fixes, destinées à faire jouer les enfants (balançoires, échelles, tours à grimper, tourniquets...)

Il faut enfin présenter les terrains pour l'aventure non plus comme un gadget à ne pas manquer ou un alibi (parce que coûtant soi-disant peu cher...) mais comme le terme d'un conflit d'une part entre intérêts des jeunes et privilèges des adultes dans la cité, et d'autre part entre les intérêts des capitaux de la promotion immobilière et l'asservissement croissant des populations à un urbanisme délirant ».

L'ANIMATEUR

Jeux de matériaux. Jeu social de l'espace.

« Un premier constat : les usagers du terrain ne s'ennuient pas et font tout pour y venir bien que rien ne soit organisé pour les faire jouer. Plus le milieu est riche, plus l'activité est dense. Faciliter la création supposait un enrichissement constant du terrain en matériaux, en matériaux bruts ».

« D'autre part, la possibilité de choisir un lieu unique (de par ses caractéristiques physiques : à telle hauteur, en creux ou en bosse, en pente ou en plat, etc. . .) pour implanter leur territoire est apparue comme essentielle : « L'appropriation de l'espace est au centre des préoccupations de l'homme (. . .). L'homme n'appréhende l'espace qu'en se l'appropriant dans un conflit constant entre l'intuition qu'il a d'être le centre de l'univers, et la perception qu'il subit de l'existence d'autres êtres qui se partagent l'espace. L'habitant d'un côté, l'architecte de l'autre (. . .) (A. Moles, E. Rohmer. Psychologie de l'espace. Castermann).

« Le terrain pour l'aventure deviendra très vite le lieu de création d'espaces à sa taille, à la peinture de ses projets. Tout ce qui n'est pas — ou plus — possible dans la chambre sera projeté dans l'élaboration de la cabane, ou la projection (par le biais de l'imagination dans le jeu de rôle) dans les espaces de plus en plus petits (une cage, une boîte à chaussures, une boîte d'allumettes, etc. . .).

L'appropriation de l'espace permettra, d'autre part, ce que la chambre n'offre que rarement à l'enfant : le droit de refuser l'entrée de sa cabane à d'autres (enfants ou adultes).

Leur cabane ne se résume pas à l'intérêt de la construction ou de la possession d'espace ; elle représente, elle manifeste leur amitié. On peut ainsi lire, tout au long de l'histoire du terrain à travers l'évolution des cabanes et des lieux choisis, l'évolution des relations dans le groupe. Il est, en outre, remarquable de noter que l'existence de cette « variable sociale » (le groupe devenant alors un matériau comme un autre) amène une très grande mouvance dans le groupe. Les enfants (tout comme avec la terre ou le feu) expérimentent toutes sortes de structurations, les combinent entre elles, deviennent capables de créer, d'inventer des institutions qui facilitent cette activité sur le groupe.

Plus les cabanes s'éloignent du lieu assimilé à la présence des animateurs, plus elles manifestent des signes évidents d'autonomie des enfants qui les ont faites.

Ici, la distance est inversement proportionnelle à la dépendance aux animateurs : l'auto-détermination progressive n'est plus un mot, mais l'histoire de l'évolution d'un terrain pour l'aventure. La richesse de ce repérage dans l'espace est, hélas, brisée dans beaucoup de cas ».

L'ANIMATION

« Accepter, en somme, de ne plus être important : toute l'histoire de cette année d'animation montre l'importance de ces processus de recadrage des attitudes et moyens utilisés pour la réalisation de nos objectifs ».

« Un courant sembla se dessiner peu à peu qui tendait à nous considérer de plus en plus comme des individus sur le terrain et non, automatiquement, comme le moniteur, le chef.

Ajoutons, il s'entend, que des changements de ce type ne s'opèrent pas en quelques jours, et qu'il s'agit bien plus d'une voie de changement dans laquelle les enfants semblaient engagés, que d'une révolution de notre mode de rapports ;

Autre constatation : les conflits entre les enfants et les animateurs étaient devenus l'élément dynamique principal des relations sur le terrain. Ils jouaient un rôle prépondérant dans l'évolution des attitudes de chacun. Ceci étant possible du fait qu'ils étaient vécus par les enfants de manière sereine, non culpabilisante, et non comme un retrait d'affection ».

Le jeu social

« Bien sûr, le groupe d'enfants n'est pas organisé par des adultes en équipes de nombre ou d'âge fixe !

La volonté d'offrir, avant toute autre chose, un milieu transformable aux individus, suppose à ce niveau que les animateurs facilitent au contraire la mouvante (c'est-à-dire transformabilité) de la structuration du groupe.

Il faut que conflits, affinités, rejets, fusions, soient à tout instant envisageables par les enfants et que les conséquences de tels événements relationnels ne soient assurés que par eux.

La richesse du jeu social qui en découle fait frémir : que de possibilités de découverte et de création sont anihilées d'ordinaire par la rigidité de la structuration d'une salle de classe, d'un groupe fixe de centre aéré, ou d'une équipe en centre de vacances. Que d'occasions perdues de permettre à l'enfant d'épanouir ses facultés relationnelles, de vivre et d'étayer ses choix, c'est-à-dire, en somme, d'avoir une importance sociale.

Qu'on le veuille ou non, quand l'adulte programme le réseau social d'un enfant (équipes, groupes fixes, etc..) il participe du refus de la « société des

adultes » de reconnaître les enfants (et les adolescents) — c'est-à-dire les non-productifs — comme partenaires sociaux. Il ne fait de la sorte que renforcer un peu plus encore l'aspect hiérarchique (chefs-sujets) des rapports entre adultes et enfants ».

« Nous avons pris l'option contraire. Ainsi, sur le terrain, on pourra constater qu'à des groupes d'affinités correspondent toujours une réalisation, un lieu-dit, une activité précise ».

L'activité

« Les critères sur lesquels s'appuie l'intervention de l'animateur, ainsi que les conditions minimales d'une plaine de jeu, résultent de la nature de cette fonction et de son caractère d'urgence.

Une présentation hâtive de certaines expériences étrangères, ainsi que des visites superficielles du terrain, tendraient à accréditer l'image d'un animateur-surveillant qui « laisserait faire » en assurant la sécurité et en distribuant quelques conseils techniques.

1) *Partir de l'activité spontanée de l'enfant* : celle qu'il se donne, celle qu'il est en train de faire, et non de celle qu'il dit qu'il voudrait faire (Que font-ils ?).

En fait, les actes des enfants ne sont pas perçus, parce qu'ils sont peut-être trop différents de ceux que nous nous attendons à leur voir faire. On a très facilement tendance à censurer chez les autres ce qu'on censure déjà en soi.

Pour quelqu'un d'habitué par son éducation, à considérer comme coupable et synonyme de paresse toute activité ne se traduisant pas par une production matérielle ou une dépense physique, le spectacle d'un groupe de préadolescents discutant dans un recoin du terrain lui fera dire qu'ils « restent là sans rien faire, toute la journée et qu'il n'y a rien à en tirer ».

Pour celui habitué aux valeurs d'ordre et de propreté . . . se peindre le visage peut être perçu comme « ne rien faire » ou « faire les imbéciles ».

Celui pour qui « jeux de mains égalent jeux de vilains », aura tendance à dire aux enfants : « Faites donc quelque chose, au lieu de vous battre ».

En n'intervenant pas, l'animateur refuse son propre acte, comme il le fait pour celui de l'enfant. L'animateur intervient donc par son attitude.

2) *Accueillir l'acte posé par l'enfant, comme un fait, avant de l'approuver ou de le juger*

Accueillir sa propre réaction à ce fait, ses propres sentiments, ses peurs, etc..

Accepter d'en faire part à l'enfant, non comme un jugement de valeur, au nom du statut d'adulte ou d'animateur, mais comme l'expression de soi-même.

S'impliquer par rapport à l'activité de l'enfant, et se confronter à lui, sans idée de la déterminer.

Empêcher cette activité, c'est barrer l'énergie qui y est mobilisée et qui sera difficilement disponible, dans l'immédiat, pour aucune autre activité. Si de tels interdits se renouvellent, le sujet ne peut plus, en définitive, s'intéresser à rien.

Avant de juger ou d'interdire . . . essayer de comprendre sur quoi se porte l'intérêt de l'enfant.

Puis, si vraiment la poursuite de l'activité n'est pas possible, trouver avec lui une autre façon de poursuivre l'intérêt.

Cette découverte est capitale car, grâce à elle, l'enfant va être amené à adapter ses comportements pour en créer de nouveaux. C'est de l'équilibre qu'il établit entre ses désirs et la réalité extérieure que résulte son autonomie.

Les peurs

« En effet, le terrain pour l'aventure est provoquant à l'égard des pratiques pédagogiques communément admises. « Votre terrain n'est pas éducatif », nous disait un parent, en nous expliquant que, par la contrainte, il n'avait jamais rien appris. Selon lui, l'éducatif est « ce qui se pratique à l'école ». Le même parent se déclarait satisfait que son fils ne « joue plus avec des allumettes parce qu'il a appris à s'en servir sur le terrain en faisant du feu ».

La sécurité

« En aucun cas, l'application de nos objectifs de départ n'aurait pu reposer sur de grands discours : ce qu'elle engendrait dépassait largement le cadre permissif d'un cadre permissif d'une relation plutôt libérale de l'adulte à l'enfant.

Entendons par là qu'une fois la première permission donnée — « Vous pouvez faire ce que vous voulez » — nous devions accepter qu'elle fût aussi la dernière. Nous avons laissé libre cours aux expériences, il fallait désormais qu'elles se fassent. D'un objet intellectuel (faciliter l'accès des enfants à la création) nous passions désormais à un état d'implication personnelle concrète extrêmement engageant : laisser sa peur de côté et faciliter l'accomplissement de toutes les expérimentations entreprises par les enfants ». A cause de cette peur générale des adultes, l'animateur sait que son rôle sera vu comme « une garantie de sécurité envers les parents qui ne doit pas contredire une garantie de leur liberté pour les enfants ». En conséquence, il préfère au départ qu'il n'y ait pas d'adultes sur le terrain, condition déterminante des deux facteurs directement liés : liberté et sécurité maximum. Il n'y a que sachant avec netteté qu'il est à l'abri de leurs interventions éducatives (gifles ..) que l'enfant devient responsable de lui-même. Quand réapparaissent ses parents, le comportement régresse ».

Destruction

« Ce que l'adulte acceptera le moins bien, c'est la destruction « éclair » d'une cabane construite laborieusement par les enfants et dont il s'était épris. « Regardez la belle cabane qu'ils ont construite ! ».

Rappelons-nous que l'enfant vit en tout cela à son échelle, ce que l'adulte vit avec « ses » projets d'urbanisme. Il est des destructions salutaires... Les motivations, bien sûr, diffèrent : de la création à l'argent, du pouvoir sur « moi » au pouvoir sur les autres. Sur le terrain pour l'aventure, l'enfant n'est pas roi, il « est » ; on ne peut ignorer qu'il désire ici ou là laisser une trace indélébile.

La propreté

« Mais ... vous allez ranger tout ça ... Non ? »
« C'est quand même un peu sale ... ».

« Il est certain que beaucoup de parents de milieu ouvrier vivent mal la fréquentation d'un terrain boueux, chaotique, par leur enfant. La volonté de voir s'opérer une promotion sociale avec la nouvelle génération s'allie souvent avec une fréquence marquée pour des loisirs « nobles » ... pratiqués en tout cas dans des centres de loisirs propres et rangés.

Les cabanes, la fumée et les genoux crottés représentent dès lors une régression difficilement acceptée par les parents.

Les mass-media n'ont rien fait pour entamer cette image de marque des centres de loisirs (qu'on nous présente toujours rutilants, calmes et cloisonnés, tels de beaux hôpitaux et leurs médecins, les animateurs aux mains propres).

En définitive, l'animateur se conçoit comme « l'avocat des gosses » qui vien-

nent jouer librement sur ce terrain sans contrainte ni règlement. Il considère comme essentiel le besoin de l'enfant de modifier et de s'approprier l'environnement physique et social. « Mais si l'animation du terrain est de fait éducative et thérapeutique », il se refuse à l'instituer comme tel » tout gosse vient tel qu'il est et progresse (s'il le veut). « Ce n'est pas un gadget supplémentaire pour le psychologue ».

LES ROLES

Les animateurs pensent, quant à eux, que seule la pratique a le droit à la parole en ce qui concerne :

- l'animation à mettre en place sur les différents terrains,
- le rôle effectif que peut jouer un terrain pour l'aventure dans une animation de quartier,
- la fonction d'un terrain par rapport aux sphères éducatives traditionnelles (école, famille)
- les équipements nécessaires au fonctionnement d'un terrain pour l'aventure,
- le budget approprié à son animation, ses besoins et ses ambitions, ainsi que la formation nécessaire aux futurs animateurs de ce terrain.

LE QUARTIER

« Franchement hostiles dès le départ, nos voisins ne lésinèrent pas sur les moyens de nous faire partir : plaintes, pétitions avortées, diffamations, rumeurs, etc. . .

Leurs motifs étaient limpides ; c'est sale, c'est bruyant, c'est honteux. L'ennemi moyen avait une soixantaine d'années, retraité, sans enfant à charge, propriétaire d'un petit pavillon : nous ne lui rendions aucun service et nous l'enfumions.

Sa réaction est d'autant plus logique que les enfants ne débordaient pas, on s'en doute, d'affection et de politesse à son égard.

Une leçon : folie que de vouloir lancer artificiellement un terrain en dehors de toute initiative en ce sens du quartier lui-même. Il est donc essentiel au départ de savoir qu'il faudra, vis-à-vis du voisinage :

- 1) informer par tracts et panneaux de ce que l'on va faire, qui l'on est, qui nous représentons ;
- 2) voir les parents des enfants, le voisinage. Susciter la création d'un comité d'usagers ;
- 3) répondre à toute critique, à toute intervention, à toute demande en se situant sur le plan de l'animation pédagogique
- 4) savoir qu'à un moment ou un autre, il faudra prendre en charge l'animation des activités du quartier quand un comité s'y sera formé ».

ASSOCIATIONS SPECIALISEES

« Le terrain pour l'aventure, nouveau produit, engendre l'avènement d'un nouveau marché : où vont aller se former les futurs animateurs de terrains pour l'aventure ?

C'est ainsi que l'on peut assister à la ronde des écoles de formation qui semblent, un peu tard, n'avoir jamais eu de cesse que les terrains pour l'aventure voient le jour.

La propension de certains organismes à s'aliéner les plus récentes des

expériences d'animation de loisirs trouve ses racines dans la réalité économique de l'animation socio-culturelle, de l'action socio-éducative.

« Acculées à la mendicité, les associations de loisirs respectables ne peuvent faire état d'activités en contradiction flagrante avec la politique générale du maître-payeur.

Par ailleurs, ayant préféré l'entente cordiale à des négociations basées sur des rapports de force entre la population et les bureaucraties municipales ou nationales, elles ne peuvent aujourd'hui qu'entretenir une image de marque tranquillissante de l'animation des loisirs ».

POUVOIRS PUBLICS

Selon les animateurs, le terrain d'aventure « risque de n'apparaître aux habitants que comme une innovation parmi d'autres, à mettre au compte des ministères ou des institutions du loisir, gérant la panique contemporaine en matière d'éducation et de loisir organisé, à coups de réformes périodiquement stériles ».

« Car, à cause des contradictions entre les objectifs du terrain (prise en charge du terrain par ses usagers) et les pouvoirs établis, immobiliers ou municipaux, ceux-ci tiennent, semble-t-il, à ce que les terrains pour l'aventure restent provisoires. Le prix du mètre carré de terrain est un argument de poids en faveur d'un partage des pouvoirs : l'association du quartier créée autour du terrain et les animateurs ayant la responsabilité pédagogique ; la gestion et la propriété du terrain restant aux autorités financières. Les décisions autoritaires sont, par la suite, la rançon de ce partage des pouvoirs.

TABLEAU SYNOPTIQUE DES QUATRE DISCOURS

	Elus et administration	Associations spécialisées	Comité de parents du quartier	Animateurs
Les problèmes - Causes - Obstacles	<p>Satisfaire le désir d'agressivité des adolescents, sinon, ils cassent tout (inoccupés)</p> <p>Grandes cités. Logements trop petits. Les enfants n'ont plus rien que la rue et ses dangers</p> <p>Manque d'équipements sportifs et culturels. Squares démodés où tout est interdit</p>	<p>12 millions d'enfants citadins, oubliés sans place dans la cité</p> <p>Urbanisme. Conception des villes modernes</p> <p>Parents au travail Grands-parents ailleurs. Promoteurs ne programmant pas d'espaces de jeu</p>	<p>Répercussions sur la vie personnelle et le développement de l'enfant</p> <p>Logements, voitures, squares, interdits, dangers, surcharge de travail des parents</p> <p>L'enfant n'a pas de place réservée</p>	<p>Crise des structures traditionnelles des loisirs</p> <p>Urbanisation délirante. Béton intransformable par voie normale, espaces de jeu asseptisés entraînant la déviance, l'autodestruction, la délinquance</p> <p>L'adulte programme la place de l'enfant, projette ses propres besoins ; Paternalisme</p>
Type de l'Enfant	<p>Adolescent agressif. Enfants de nos grandes cités. Délinquants potentiels</p>	<p>Universel Enfants défavorisés Enfant créateur en contact avec la nature</p>	<p>Les enfants du quartier Enfant créateur</p>	<p>Enfant. Individu démythisé, s'élaborant de sa relation aux choses et aux gens. Sujet à part entière</p>
Devenir de l'Enfant	<p>Adulte équilibré Responsable, en bonne santé physique et morale</p>	<p>Un adulte créateur individu mûr et responsable</p>	<p>un adulte prenant ses responsabilités au niveau du quartier</p>	<p>Un individu libre et sociable</p>

<p>Besoins de l'Enfant</p>	<ul style="list-style-type: none"> — désirs agressifs — besoins affectifs très puissants — besoin d'être libre et expérimenter 	<p>Besoin de jeu profond et universel, d'espace pour jouer, d'éléments naturels, de pouvoir agir sur l'environnement et le modifier</p>	<p>Un espace pour jouer à proximité, aux activités nécessaires à son développement, besoin d'avoir « sa place », un lieu privilégié où l'on se sent chez soi</p>	<p>Pouvoir transformer le milieu matériel et institutionnel pour croître et se développer</p>
<p>Le jeu</p>	<p>Ce qui importe c'est que les enfants soient occupés à quelque chose</p>	<p>Le jeu est bon pour l'enfant. Il est formateur</p>	<p>Le jeu est aussi essentiel que la nourriture et le sommeil</p>	<p>Le jeu n'est qu'une restriction de la vie de l'enfant</p>
<p>Statut du terrain pour l'Aventure</p>	<p>Equipement provisoire mis à la disposition des enfants</p>	<p>Espace de jeu. Programmé par les urbanistes et spécialistes. Futur service public</p>	<p>Espace de jeu pour les enfants et de rencontre pour les adultes. Il est au quartier qui l'obtient, s'il le faut, par revendication</p>	<p>Terrain préalablement occupé par les enfants (choisi par eux)</p>
<p>But du terrain pour l'Aventure</p>	<p>Poursuivre la formation de la personnalité faite à l'école et dans la famille, pour leur équilibre et celui des adultes qu'ils seront plus tard</p>	<p>Epanouissement physique et moteur, mental et social complément aux fonctions de la famille et de l'école pour parvenir à la maturité</p>	<p>Former le caractère et l'imagination, les valeurs d'entraide et de coopération dans un groupe, sens des responsabilités collectives. Sécurité et diminution de la délinquance</p>	<p>Rendre sa liberté de geste à l'enfant en arrêtant la mainmise et la projection adulte sur ses activités</p>

<p>Moyens du terrain pour l'Aventure</p>	<p>Un terrain vierge et clos, permission d'utiliser matériaux et outils impression de liberté et de risque</p>	<p>Un endroit pour jouer un milieu riche et varié, matériaux naturels abondants ; nature, animaux, plantes</p>	<p>Les enfants sont libres de faire beaucoup de choses ou ne rien faire du tout. Ils ont de bons outils, et les conseils des adultes</p>	<p>Espace libre, différencié et transformable. Matériaux bruts</p>
<p>Activités du terrain pour l'Aventure</p>	<p>Activités physiques, s'amuser, se délasser, se distraire, faire du feu, des cabanes, des jeux, des activités de leur choix, du bricolage, ce qu'on appelle leur créativité</p>	<p>Leur permettent de jouer à leur manière offrent des possibilités de créativité : vos souvenirs d'enfance</p>	<p>Activités manuelles bricolage, peinture, cuisine sur un feu, théâtre, jeux en groupe</p>	<p>Appropriation d'espaces à sa taille, jeu social, auto-détermination progressive</p>
<p>Animation L'animateur</p>	<p>Psychologue, pédagogue, hommes de qualités, dévoués et compétents Père + Mère + Policeman + Robin des bois</p>	<p>Adulte compréhensif, responsable, fort, équilibré, aimant les enfants, ayant de bonnes notions de bricolage, remplaçant les bons parents manquants</p>	<p>Un adulte bricoleur habitant le quartier pour être proche des enfants et de la population ; les parents eux-mêmes</p>	<p>Un individu sur le terrain qui accepte de ne pas être l'adulte important</p>

<p>Rôles et fonctions de l'animateur</p>	<p>Gardiennage, surveillance discrète : impression de sécurité Veiller au risque dû aux matériaux. Obtenir des résultats. Assurer une certaine discipline</p>	<p>Assure une supervision discrète, la sécurité, l'approvisionnement, maintient hygiène et propreté, tient les comptes. Intervient le moins possible</p>	<p>Surveillance, gardiennage; décharge et sécurise les parents, prend des précautions pour la sécurité. Entretien de l'outillage et apprentissage des enfants.</p>	<p>Intervient authentiquement. Présente les conflits de manière sereine et non culpabilisante, non comme un retrait d'affection. Laisse sa peur de côté</p>
<p>Images et rôles respectifs - des Elus - des Pouvoirs - de l'Administration</p>	<p>L'administration étudie la question, puis saisit l'assemblée des élus pour mémoire</p>	<p>Doivent définir le Terrain pour l'Aventure comme service public sans tutelle politique ou commerciale, subventionner terrains et associations pour ces terrains de jeux</p>	<p>Devraient écouter les besoins et revendications du quartier, subventionner le terrain d'aventure et une maison pour tous.</p>	<p>N'acceptent qu'un partage des pouvoirs : responsabilité pédagogique au quartier et aux animateurs, gestion et propriété du terrain aux autorités financières. Les décisions autoritaires sont à prévoir</p>
<p>- des Associations spécialisées</p>	<p>Interlocuteur responsable intermédiaire avec le quartier, à qui l'on confie la gestion et une supervision pédagogique</p>	<p>Elles se proposent un rôle de promotion, d'incitation. Faire comprendre ce qu'elles entendent par terrain d'Aventure. Mettent en rapport l'offre et la demande, gèrent et supervisent les terrains d'aventure</p>	<p>Ont le mérite d'avoir lancé le terrain d'aventure. Doivent céder la place et préparer la passation au quartier</p>	<p>Elles cherchent à s'aliéner les terrains d'aventure, et se sont acculées à la mendicité en déviant des problèmes</p>

- du quartier	<p>Seconder l'animateur. Discipliner les Enfants. Souhaiter des terrains d'aventure pour leurs enfants. Faire pression, solliciter. Responsables, le comité pourrait apporter toutes garanties à la ville pour la pédagogie et la sécurité</p>	<p>Idéalement, ils devraient concevoir et réaliser le terrain d'aventure en pratique, il faut les sensibiliser et veiller à ce qu'ils ne le détournent pas de sa définition</p>	<p>Incitateur des parents qui peut mieux connaître les besoins ? Devrait animer et gérer le terrain et le quartier contrôler la décision sur le quartier, créer une maison pour tous</p>	<p>Initiative du quartier déterminante pour le lancement d'un terrain voire l'objectif plus général d'animation des activités du quartier</p>
- des enfants	<p>Montrer leur joie : c'est la plus grande récompense des responsables qui agissent en leur nom.</p>	<p>On agit en leur nom pour leur joie et leur développement. Apaisent les critiques du voisinage en aident les personnes âgées</p>	<p>Se rendre utile au 3^e âge</p>	<p>Prendre sa place dans la société et dans la ville</p>

La lecture de ce tableau, qui tente de résumer les points essentiels et caractéristiques des quatre discours est, en fait, plus complexe qu'il n'y paraît. Une première lecture, verticale, devrait permettre de déterminer les types « d'attitudes » mais deux inconvénients apparaissent : chaque discours n'est pas totalement unitaire et relève, parfois, en un même point d'attitudes apparemment contradictoires. En second lieu, il serait nécessaire, pour se permettre de caractériser aussi nettement chaque discours, que le contenu des différents thèmes soit le fruit d'une analyse très serrée qui ne laisse dans l'ombre aucune dimension de l'image, aucune contradiction éventuelle, et ceci à coup sûr. Ces obstacles ne sont pas insurmontables, mais il nous semble inutile et disproportionné de vouloir à tout prix les franchir.

Une deuxième lecture, strictement horizontale, permettrait de comparer les différentes images d'un même objet, soit pour les ordonner, soit pour les critiquer ou déduire une image collective totale ou commune. Nous nous priverions alors de la comparaison de l'ensemble d'un discours par rapport aux autres.

Il nous semble plus intéressant et plus utile, eu égard au fait que ce tableau ne retient que les points essentiels des discours, d'en proposer une lecture composite et générale, moins précise certainement, mais donnant les grandes tendances suffisantes à notre propos.

Il aurait donc été possible de définir précisément des attitudes de type plus ou moins « coopératif », « despotique », « paternaliste », « manœuvrier » ou « indifférent », mais nous nous bornerons à une opposition simple : « Attitude autoritaire » — « Attitude coopérative-éclairatrice » dans laquelle chaque discours s'inscrit à une place variable sinon multiple, secondaire à déterminer.

La première constatation serait que tous les responsables, sans exception, envisagent l'enfant et son activité libre à partir et de l'intérieur de leur propre pratique d'adulte. Si ce fait relativise leurs points de vue, il est cependant logique et courant, son dépassement nécessitant une somme d'informations difficiles à recueillir à partir d'un rôle spécialisé. De cette pratique naît un type d'idéologie, au sens d'un système d'idées, d'images et de représentations guidant l'action ; la cohérence de ces systèmes n'étant pas totale, nous les nommerons de préférence « attitudes ».

Il est à noter que les animateurs n'échappent pas à cette règle, à cette nuance près que leur pratique se différencie des autres parce que seule directement liée à l'activité libre de l'enfant, et située dans le même temps, le même espace. En effet, plus les responsables sont éloignés du temps libre de l'enfant, du moment où il joue, plus la vision est mythifiante et s'éloigne de la situation réelle que vit l'enfant. La sur-signification projetée sur le jeu de l'enfant s'inscrit à l'intérieur des valeurs idéologiques du type d'attitude, et devient l'enjeu d'une lutte plus vaste des pouvoirs entre eux (pouvoir politique, administratif, pouvoirs publics, pouvoir des techniciens et spécialistes, pouvoir des habitants sur leur quartier, autonomie ou pouvoir des enfants sur eux-mêmes), non plus dans l'intérêt de l'enfant, mais dans le but essentiel de la lutte d'influence.

Dans cette même tendance, le problème se décentre de plus en plus de l'enfant aux parents, à l'adulte et à son œuvre, la ville ; les besoins passent d'une définition générale de la situation à des besoins particuliers promus à l'universalisme ; l'enfant est de moins en moins vu en situation pratique et réelle, jusqu'à n'être plus qu'un être théorique, sans liens quotidiens matériels et sociaux. C'est le passage de l'autonomisation à l'atomisation. Dans le même sens, le statut du terrain lui-même, de propriété inaliénable des enfants, devient celle du quartier, de la ville, de l'Etat ; et le droit de s'y trouver n'est plus qu'une autorisation fragile ; l'idée même d'une propriété des enfants est encore actuellement inconcevable.

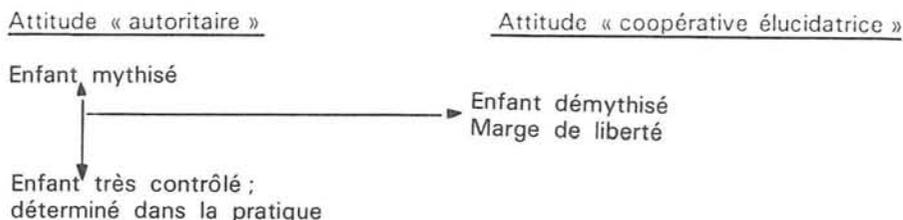
Plus il est mythisé et atomisé socialement (c'est-à-dire sans statut social puisque celui-ci est conféré par autrui) plus la dépendance de l'enfant à l'adulte est marquée, souhaitée, intégrée dans les institutions, valeurs traditionnelles de la famille et de l'école (maintenant peu adaptées, fragiles et révisées par le mode de vie contemporain). L'attitude marque nettement une volonté dirigiste, une volonté de contrôle permanent, sans possibilité d'évolution, d'adaptation, d'épanouissement personnel, d'autonomie.

Plus l'animateur est spécialisé (pour compenser le flou de l'image de l'enfant et mieux la contrôler) et plus son rôle est envisagé de manière paternaliste et dirigiste, en vue de la sécurité, de la propreté, de l'ordre et de la discipline. Le personnage est déguisé sous l'apparence d'un bricoleur, d'un adulte sympathique, d'un « Robin des bois », et la surveillance, la garderie, n'ose plus s'avouer, elle se fait « discrète ». Ce qui importe, ce n'est plus que l'enfant soit heureux et épanoui, mais qu'il décharge les parents, que l'affaire tourne et obtienne des résultats visibles, matériels.

Pour résumer, nous pouvons donc préciser ces deux pôles, ces deux tendances. Dans l'attitude « autoritaire », l'enfant se trouve mythisé, et cette image idyllique d'un enfant créateur et proche de la nature fonctionne comme masque du réel en exprimant l'idéalisé. Mais pour le cas pratique, particulier, le mythe devient par trop inopérant et l'enfant se trouve totalement déterminé, dirigé, contrôlé.

Dans l'attitude « coopérative-élucidatrice », cette déchirure ne se produit pas, l'image de l'enfant est construite sur l'expérience concrète et l'absence de décalage entre pensée et pratique permet d'entrevoir une marge de liberté, une autonomie nécessaire.

Nous pourrions le schématiser ainsi :



La deuxième partie du tableau nous montre comment chaque intervenant envisage son propre rôle et celui des autres. Les divergences révèlent les conflits, la plupart latents, mais certains bien ouverts : les promesses faites au comité de quartier par les élus d'obtenir un autre terrain, par l'association spécialisée de le gérer et de l'animer, tardant à se réaliser, les mettent en opposition. L'optique du comité de quartier sur la présence des adultes au terrain d'aventure et sur l'attitude de l'animation l'oppose à la fois aux animateurs et à l'association spécialisée, ce qui n'empêche pas une autre discordance au plan pédagogique entre ces deux derniers.

Au lieu de s'élucider et de se résoudre, ce qui est loin d'être impossible, ils prennent fin avec la décision autoritaire de celui qui a eu, en dernière analyse, tout le pouvoir, l' élu et les pouvoirs publics.

2.2. LES AUTRES ADULTES.

LES PARENTS des enfants du terrain qui, pour la plupart n'appartiennent pas au comité de quartier, se manifestent peu, par faute de temps en général. Car tous ne sont pas totalement indifférents : certains feront porter par leurs enfants des cigarettes à l'intention de l'animateur, des salades confectionnées à la maison, des sacs de clous... un peu pour compenser la gratuité de cette « garderie » inattendue.

Il semble cependant qu'ils laissent souvent l'enfant libre de jouer dans la rue, soit qu'ils travaillent, soit qu'ils s'en débarrassent ostensiblement pour quelques francs en dehors des quelques contraintes de la vie familiale (promenade du chien, des petits frères, courses...)

Dans les cas négatifs, il semble que leurs préoccupations essentielles soient celles de la sécurité et de la propreté, certains enfants ayant été interdits de terrain d'aventure, consécutivement à de petites blessures, au salissage des habits (peinture, boue), voire, paraît-il, à l'apprentissage de gros mots, pourtant fréquents dans le quartier, interdiction transgressée la plupart du temps.

Quelques parents viennent « apprendre » à leurs enfants le maniement d'outils ou les « aider » dans la construction de la cabane. D'autres « déposent » leurs enfants (petits) et les « reprennent ». D'autres, enfin viennent les chercher assez brutalement (retard).

Parmi LES VOISINS, certains, les plus proches, se plaignent à juste titre du bruit, de la fumée des pneus dans le feu, des pétards, d'un carreau cassé et déposent même une plainte officielle pour manque de « surveillance » et pour « cailloux jetés sur des passants ».

D'autres adultes, COMMERÇANTS DU QUARTIER, adhèrent à l'association et font don, durant le défilé précédant la fête, de quantité de victuailles : poissons, langoustines, escargots aussi bien que roses...

LES VISITEURS, nombreux tout au long de l'existence du terrain d'aventure, sont souvent de simples passants que l'activité du lieu intrigue. Ils restent en général sur le seuil du portail entrouvert sans oser entrer, hormis ceux vêtus d'uniformes. Un vieux fera don d'un peu d'argent pour le fonctionnement. Une autre catégorie de visiteurs est composée de personnes intéressées par la question ou attirées par les nombreux articles de journaux écrits sur le terrain de St Paul. Les uns admirent et désirent faire de même, multiplier ce genre de terrain d'aventure, « les autres le considèrent comme « un camp de concentration pour enfants », sale, dangereux, sans verdure, quand les gosses « ont droit à un bois de Boulogne ».

LES JOURNALISTES, LA RADIO, LA TELEVISION feront un très large écho à cette expérience, dans toutes sortes de journaux, de toutes tendances (1). Ils le décrivent souvent en termes de palliatif au tissu dense des vieux quartiers, voire aux carences urbanistiques : un square repensé, où les enfants sont « créateurs ».

3 - L'ACTIVITE SUR LE TERRAIN D'AVENTURE.

Nous venons donc d'examiner les différentes représentations du terrain d'aventure, mais en tant qu'équipement, en tant qu'institution. Concrètement, bien d'autres adultes mettent encore les pieds sur le terrain, et leur influence sur l'ac-

(1) L'analyse de ces articles, hors de notre propos, n'a pu être faite, mais nous donnons en annexe la liste de ces journaux et de ces articles.

tivité des enfants, quoique moins déterminante, n'est cependant pas totalement négligeable.

Nous les décrivons brièvement avant de passer aux pratiques sur le terrain et aux rapports entre enfants et animateurs, tels que nous avs pu les percevoir.

Enfin, et c'est sans doute là le plus important, nous verrons comment les enfants se représentent ces différents rôles, le terrain et leur milieu.

3. 1 - LES ENFANTS ET LEURS PRATIQUES

On peut estimer à 200 ou 250 le nombre d'enfants venus passer au moins une journée ou deux sur le terrain ; le renouvellement étant continu autour d'un groupe d'une trentaine plus particulièrement attaché. La présence d'un enfant s'effectue en général par une ou plusieurs périodes de deux ou trois semaines, en dehors de ces cas particulièrement assidus.

Les enfants se divisent en fonction de l'âge, en groupes dont les activités sont assez différenciées.

- LES MOINS DE 6 - 7 ANS, peu nombreux qui viennent, ne se fixent pas en un lieu pour une activité précise. Ils utilisent un outil non pour construire mais pour son maniement même. (par exemple scie sur pierre), et sont assez intéressés par la peinture, sur le portail, le mur ou du papier. Le feu, souvent monumental, et sa fumée, les fascine : ils en retirent des brandons avec lesquels ils pourchassent les autres, ce qui est une des interdictions du terrain, y jettent des pneus, des pierres.

- CEUX DE 7 A 11 ANS sont très absorbés par la construction de leur cabane, activité essentielle pour eux, et pour laquelle ils se groupent souvent à 2 ou 3. C'est sans doute à ces enfants que le terrain semble le plus approprié. Ils apprennent progressivement à choisir leurs planches, leurs outils, à mieux les utiliser, à les ranger à leur emplacement, plus tard même à rechercher ceux qui ont pu être cachés ou perdus.

- POUR CEUX DE 12 A 15 ANS, pour lesquels la cabane paraît n'être qu'un stade à passer, les regroupements entre copains, les discussions, l'écoute de disques sur un phono portable, les balades en vélo et mobylette prennent plus d'importance. De leur part apparaît progressivement une prise en charge du terrain, comme leur appartenant et à défendre.

Nous avons pu répertorier certains types d'activités spontanées qui se sont déroulées dans l'enceinte du terrain, mais aussi parfois à l'extérieur :

LES JEUX DE TIR ET DE VISEE : sarbacanes, arcs, frondes, pistolets à air comprimé, lancer de pierre furent surtout fréquents au début du terrain, encore inapproprié, considéré comme un « défouloir ». Deux stands l'un de tir, l'autre de fléchettes furent montés et tenus par les enfants lors de la fête.

UTILISATION DE VEHICULES A ROUES : chariots, pour les plus jeunes, patins à roulettes, vélos ou mobylettes pour les plus âgés, ont foisonné. La demande d'une « meule » à bricoler pour faire du cross donne une idée du prestige, difficile à imaginer, de la mobylette, puissant facteur d'évasion. Le succès du camion avec lequel les enfants et l'animateur allèrent chercher des planches à plusieurs reprises, les demandes réitérées de faire des tours en voiture (père n'en possédant pas ?) s'ajoutent à ce monde du mouvement.

L'EXERCICE PHYSIQUE ET PERILLEUX : aimant grimper sur le haut des palissades et dans le figuier, il leur sera construit une espèce de funiculaire permettant de se jeter dans le vide, accroché à une poulie glissant sur une corde tendue en pente. Cet équipement sera suroccupé plus de deux mois. Puis, ayant demandé de la corde, ils se construisent un pont de singe, une balançoire faite d'un pneu de camion, et l'ensemble sera réuni un jour dans un « parcours » imaginé

par eux et chronométré avec sauts, « pompes », équilibre, course... La piscine à laquelle ils vont souvent au dehors, en groupe (jusqu'à celle de Levallois) et le ping-pong du terrain les occupent beaucoup. Les petites filles demandent incessamment d'être portées au dos ou aux épaules, quelquefois pour des batailles, d'être aidées à sauter d'un étage de cabane, qu'on les fasse tourner...

LES ACTIVITES DE DESTRUCTION peuvent être de deux types. Le premier comprend la démolition d'une cabane jugée imparfaite ou inadéquate, d'un ouvrage désaffecté. Elle procure un vif plaisir et s'avère nécessaire à la transformation continue du cadre parallèle à la transformation de la personne. Le second type apparaît avec les conditions défavorables du milieu. C'est celui des enfants qui arrivent depuis peu au terrain, de ceux qui vivent dans des conditions affectives et familiales difficilement supportables. Il apparaît à coup sûr lorsque les planches, les matériaux, deviennent trop rares sur le terrain : on démolit les cabanes des autres pour en récupérer les planches, ou, faute de pouvoir construire, on brise ou détériore ce qui est à portée d'outil. Ce type de destruction s'estompe lorsque des conditions favorables sont maintenues pendant un temps suffisant.

LES PREOCCUPATIONS DE BOUCHE peuvent être considérées comme une pratique importante du terrain d'aventure. Le rituel du goûter, pour tous, mais surtout pour les plus jeunes, est observé scrupuleusement. Il est pris dans SA cabane et comporte des victuailles et boissons parfois apportées de la maison, mais le plus souvent achetées. C'est le repas personnel de l'enfant, par opposition à ceux qu'il prend en famille. Il signe la fermeture des classes et le début d'un temps libre. Ramené de l'extérieur sur le terrain, il est un facteur important d'affirmation de son autonomie.

Le feu quotidien allumé sur le terrain donne l'idée aux enfants d'un brasero sur lequel ils élaborent une cuisine de grillades et de braises. Effectuée d'abord à l'heure du goûter, elle prend ensuite la forme du repas collectif pris à midi avec les animateurs qui, hebdomadaires ou bi-hebdomadaires, furent considérés par eux comme des « fêtes » internes au terrain. C'est un facteur important de sa cohésion et de son appropriation.

Les huit ou neuf bars qu'ils organisèrent pour la « grande fête », les cigarettes sur lesquelles s'exercent les plus âgés doivent être considérés comme des manifestations sociales de soi ou du groupe.

PARTI D'AUTRES ACTIVITES, telles que la lecture d'illustrés (assez peu) ou l'écoute de chansons en vogue sur un transistor ou un phono, l'intérêt pour les animaux est assez grand : la plupart ont des chiens ou des chats chez eux, qu'ils viennent présenter comme « leur » animal, certains des rats, des hamsters. Le jeune lapin d'une petite fille, retrouvé mort, fut enterré par ses soins dans un coin. Un petit chat, adopté par les enfants, fut nourri par eux et logé dans une cabane qu'ils construisirent spécialement pour lui. Il fut volé, à leur grande colère et indignation, par une concierge voisine; membre de la S.P.A. qui considérait qu'ils le maltraitaient. Il fut quelques jours le support de grandes projections affectives gratuites, qui cherchaient à se fixer. Ce phénomène n'est pas l'apanage des plus jeunes, mais plutôt de ceux qui y trouvent un élément leur manquant.

Dans les « EVENEMENTS » de ce terrain, certains comme la visite d'un violon-nœux et celle d'un groupe de musiciens de fanfare, n'intéressent pas les enfants. Leur intérêt semble s'éveiller lorsque l'événement entraîne une activité de leur part, comme le moment où ces derniers musiciens cessent de jouer pour prêter leurs instruments aux enfants, leur montrer comment se servir d'un tambour. La proposition d'une vieille voiture à remiser sur le terrain, celle de la fête avec l'arrière-pensée de stands à monter (beaucoup vendent du muguet au 1er mai, des cacahuètes, des fruits au 14 juillet), l'aide de l'animateur pour construire, entraînent chez eux une activité fébrile. De la même manière, l'apport de nouveaux

matériaux, de nouvelles planches, l'arrivée du camion pour aller les chercher, le transport en carriole à bras des plaques achetées pour fabriquer une table de ping-pong, tout cela remporte un net succès. A l'encontre, le manque de matériaux entraîne la thésaurisation, le vol des clous, la destruction des autres cabanes pour récupération, l'agressivité.

LA CONSTRUCTION DE LA CABANE est une des activités majeures sur le terrain, surtout pour les 7 - 11 ans. Et il s'agit bien de l'acte de construire proprement dit, plus que du résultat semble-t-il, car bien que dans la cabane soient investies d'importantes valeurs affectives, l'usage en est assez réduit (15 jours à trois semaines environ) du moins par rapport à ce que l'on pourrait attendre ; l'ennui, la désaffection, le désintéressement est net pour quelques uns, passé ce laps de temps d'utilisation. L'une de ces cabanes dura cependant autant que le terrain. De plus, l'un des enfants dit qu'il « n'aimerait pas trouver une cabane toute faite, qu'il préfère la faire lui-même ». Outre que par ce moyen, elle sera plus conforme à ses désirs, il y a le fait d'un acte à accomplir, d'une « œuvre », d'un cheminement entre une image, les moyens corporels et les moyens matériels de lui donner forme.

D'une manière générale, la cabane est adossée contre une palissade de bois ; cinq arêtes d'un cube (2 piliers et 3 poutres) y sont rattachées, l'ensemble mesurant aux environs du mètre cube. La partie horizontale est couverte de planches, la première, à l'aide d'une petite échelle, est fabriquée pour la circonstance, mais quelquefois bien avant même d'être nécessaire. A partir de ce stade, il arrive que la cabane soit construite carrément sur ce plancher, sur pilotis en quelque sorte, la partie basse restant inutilisée, mais propriété cependant du constructeur. Sinon, les trois autres faces du cube sont dressées en planches, ménageant la place pour une très petite fenêtre, quelquefois même absente, ainsi qu'une porte, toujours un peu basse ou un peu étroite, où sera placé un battant chaîné et cadencé si possible. Une petite lucarne sera même percée dans la palissade donnant sur la rue, permettant d'y voir sans être vu. Une recherche de protection dans ces petites cabanes sombres, dans leur échelle intime, est fort probable.

Le sol est nettoyé, parfois sablé ou recouvert d'un plancher. Un aménagement de petits meubles est rapidement constitué ; porte-manteau, tabouret, table et cachettes surtout (la meilleure dans le sol) ; une bougie pour éclairer par exemple, quoique en plein jour. L'extérieur est peint, décoré même de motifs, l'intérieur tapissé d'échantillons de moquette, de lino, de papier peint, les noms des propriétaires étant inscrits sur le mur, marque et signature d'une appropriation. La propriété s'étend en effet non seulement à l'intérieur de la cabane, et tout individu en dehors des adultes non invité à y pénétrer est un intrus, mais encore à ses matériaux, sa toiture, ses murs et l'appui même sur ceux-ci. (L'adulte, et surtout l'animateur évidemment, est cependant invité à « visiter », à voir, de ce fait, elles ne se touchent pas entre elles. La toiture, à quelque hauteur qu'elle soit, est recouverte de lino ou de tôle ondulée pour la pluie, et souvent penchée. Lorsque l'agrandissement du cube initial est envisagé, au moins une fois sur deux, il est construit en étage d'abord, à défaut ou ensuite sur le côté. On pénètre à l'étage par une échelle intérieure et verticale conduisant à une trappe étroite. Par là, l'étage est encore plus riche, plus habité, plus protégé. Le ton de voix qu'on y utilise pour parler n'est pas exactement le même qu'au dehors.

Trois ou quatre essais de cabanes souterraines seront abandonnées, l'un cependant qui cherchait à s'établir dans les caves sur lesquelles le terrain est placé, ne s'arrêtera qu'à la constatation que celles-ci sont entièrement remblayées.

Autre fait : on sera même obligé de faire éteindre un feu allumé au sol dans l'une des cabanes. (Un endroit précis du terrain est théoriquement consacré au feu)

Il est évident que tous ces détails ne se trouvent pas dans la construction d'une seule cabane faite parfois en deux ou trois jours. Ils représentent un type pris sur des éléments évoluant dans le temps, la cabane désaffectée étant soit récupérée et remodelée, soit, le plus souvent, détruite.

LES LIEUX DE CES ACTIVITES et de ces constructions ne sont évidemment pas indifférents et varient sensiblement en fonction de l'âge. Les plus petits ont tendance à se tenir dans la première partie du terrain surtout, tandis que la première cabane construite par des 10 - 12 ans est pratiquement le plus loin possible de l'entrée. Cette espèce de fuite ou de recherche de protection par la distance du monde que l'on vient de quitter se remarque nettement. Plusieurs essais de cabanes seront situés sous la partie couverte au fond du terrain, hors de vue, lieu malheureusement trop sombre. Une cabane aérienne dans les poutraisons à l'entrée de ce préau réussira, elle, et l'emplacement restera perpétuellement occupé.

C'est par leur multiplication que les cabanes progressent le long des palissades en se rapprochant de l'entrée - la distance à l'adulte, symbolisée par l'entrée et la « cabane des animateurs » (à outils) qui en est proche - est donc recherchée.

Deux garçons, qui seront longtemps les plus âgés, et qui sont tous deux leaders, établiront une tour en plein milieu du terrain (primitivement conçue pour être un équipement collectif) et dominant de leur donjon, étendent leur domaine au terrain entier qu'ils dévalisent d'abord de tout ce dont ils ont besoin, puis abandonnant cette attitude, protègent au contraire le terrain et l'Algéco des destructions et du pillage.

Mais l'espace du terrain n'est cependant pas tout à fait stable, il semble polarisé par l'endroit où se trouve l'animateur, comme le centrant. Les plus grands par exemple, demanderont plusieurs fois à occuper la baraque « des animateurs ». Ils se regroupent souvent autour d'eux.

On voit de plus, par les faits rapportés plus haut et par la fascination des enfants à grimper dans le figuier (fragile) en haut des palissades ou sur les toits des cabanes, l'importance de la dimension verticale, le rôle particulier qu'elle joue. C'est d'ailleurs de cela que découlait la proposition du jeu utilisant la poulie, et qu'y réside son succès.

RAPPORTS ENFANTS - ENFANTS

Nous avons déjà vu comment pouvaient apparaître ou se dissiper des rapports agressifs, des pratiques collectives. Au départ, les relations inter-individuelles sont soumises aux lois du milieu de vie des enfants, proches de celles de la jungle ou du talion : le plus grand et le plus fort, le plus impressionnant est le maître. Ainsi s'établit une domination des garçons sur les filles par la menace et la force, du plus grand sur le plus petit, poussée parfois jusqu'à la dictature de l'aîné sur ses cadets. Ainsi les classes d'âge sembleraient se repousser du fait d'activités incompatibles.

Mais ces rapports se transforment pour peu que l'intention en soit nette dans l'animation. La transformation peut apparaître lente (deux à trois mois) mais quand on sait la permanence des mentalités, on pourra la considérer comme inespérée et même assez rapide. Dans un premier temps, quoique certains se découragent de la démolition de leur cabane, pas toujours évitable, les enfants, et en particulier les filles, apprennent à se défendre, à ne pas provoquer ni riposter pour inciter à des « représailles » incessantes, à surveiller leur cabane même lorsque le terrain est fermé.

Dans un second temps, et des conditions favorables facilitent et accélèrent sensiblement son arrivée, l'appropriation ne se limite plus à une cabane personnelle, ou d'un petit groupe, mais à l'ensemble du terrain considéré comme une propriété collective des enfants. Ceux qui le dénigraient le plus, qui y cassaient tout, deviennent alors ses plus ardents défenseurs, et en prennent d'eux-mêmes la responsabilité.

RAPPORTS ENFANTS - ADULTES

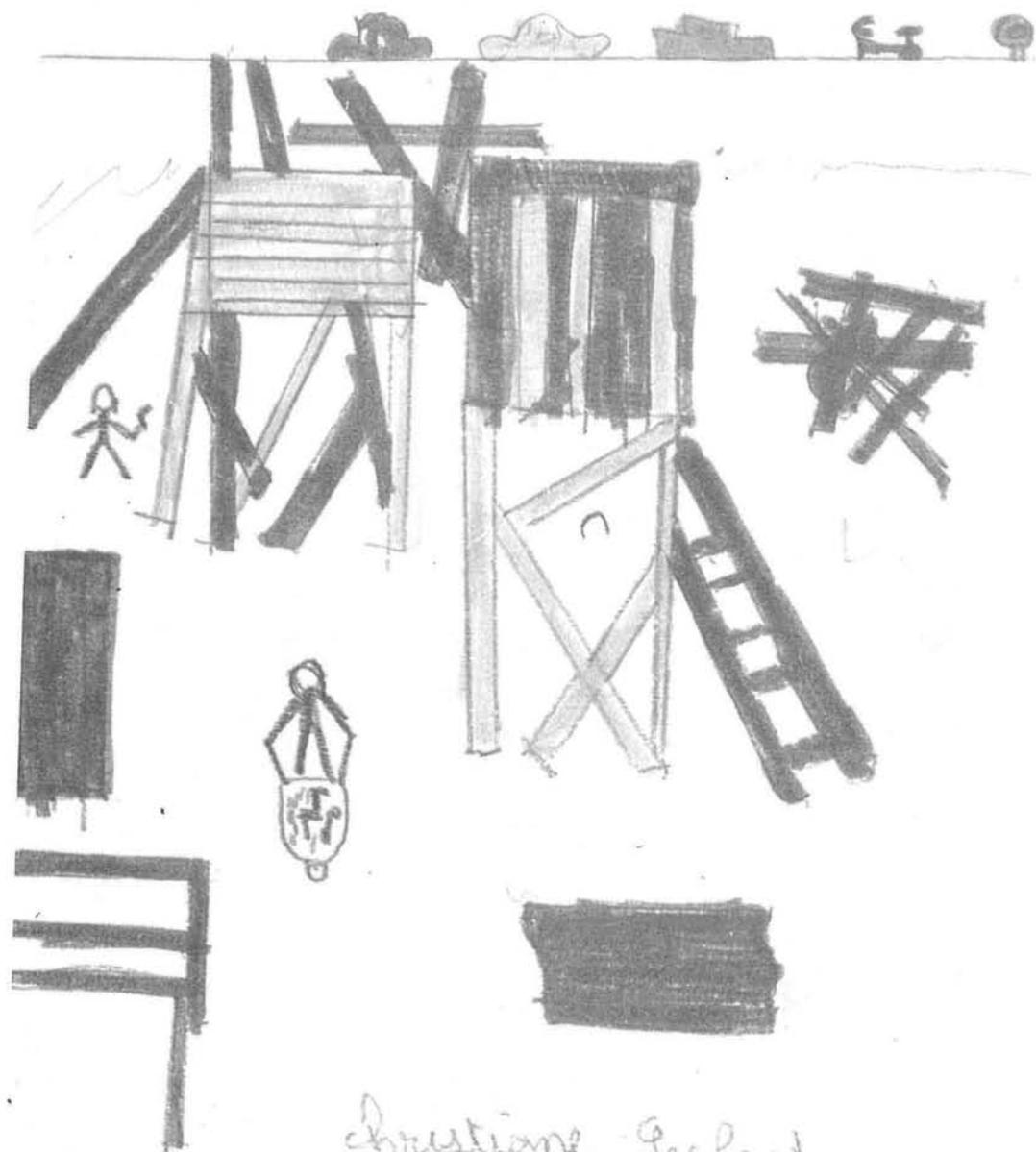
Les relations des enfants aux adultes, aux animateurs en particulier, sont un peu plus complexes. Tout d'abord, le comportement des animateurs les intrigue, il n'est pas courant pour eux. Leur existence, leur seule présence même, tous les jours sur le terrain pour s'occuper d'eux, ce qu'ils apportent, tout cela est curieux. En second lieu, le fait que l'animatrice en emmène quelques-uns aux « puces » le dimanche, vienne à la piscine avec eux, aille manger quelquefois dans leur famille, de nombreuses fois avec eux sur le terrain aux beaux jours, crée des liens appréciés mais inhabituels. Ensuite la manière de s'intéresser à eux, à leurs désirs, à leurs questions, d'y répondre correctement, d'exercer une autorité sans violence, tout cela aboutit à établir sur le terrain une situation spécifique, très nouvelle pour ces enfants.

La différence d'avec les patronages, colonies de vacances, garderies et centres aérés où ils sont souvent « envoyés » et dont la plupart gardent un certain dégoût, les intrigue à tel point qu'il leur est nécessaire d'éprouver cette situation inattendue, inconnue, un peu floue, à en mesurer les limites. Ils cherchent alors à la clarifier, à définir les rapports d'autorité et d'affection nets, c'est-à-dire le rôle exact joué par cet adulte, la cohérence de ses actes et de ses paroles. Ils testent alors le degré de liberté et de contrainte, et entament un jeu de l'autorité avec les animateurs, en les provoquant à un comportement directif et répressif traditionnel et mieux connu (comme la destruction de la porte et de la fenêtre du local où sont remisés les outils, comme l'accomplissement ou la menace d'actes dangereux pour soi ou pour les autres, comme le refus de quitter le terrain à sa fermeture). La demande de « sévérité » (pour jouer un rôle de « pion », est même nettement formulée par certains, comme une attitude rassurante et protectrice.

Mais, petit à petit, cette attitude de respect, de patience, d'un minimum de directivité et de garantie de liberté maximum, produit une maturation des enfants, une prise en charge de soi plus réfléchie. Au bout de quelques mois de présence sur le terrain, la différence d'avec un nouvel arrivant, n'ayant encore rien investi dans ce lieu, pouvait se sentir. De destructeur, d'extérieur, son comportement vis-à-vis des objets ou des personnes devenait intérieur, prise en charge. Durant les premiers jours de présence, par exemple, il était pratiquement certain qu'un enfant non habitué se blesserait (légèrement) au moins une fois. Passée la première semaine, avec l'habitude et l'attention grandissantes, cela devenait beaucoup plus rare.

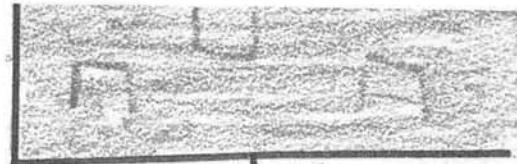
Leur comportement vis-à-vis des visiteurs était assez significatif. Petit à petit, lorsqu'un voisin venait réclamer, lorsque les journalistes et photographes venaient se renseigner, et qu'ils s'adressaient aux animateurs, les enfants s'interposaient et demandaient que l'on s'adresse à eux, concernés en premier chef par l'appréciation du terrain ou les photos à y faire. Leurs discussions avec ces divers adultes sont devenus d'ailleurs de plus en plus réfléchies.

Au fur et à mesure, les enfants apprécient mieux la situation et les rôles se précisent dans leur esprit. Ils en viennent à dire des animateurs qu'ils « sont sympas parce qu'ils s'occupent de nous » et plus directement à l'un d'eux que « même quand tu veux être méchant, tu ne l'es pas, parce qu'au fond tu es gentil ».

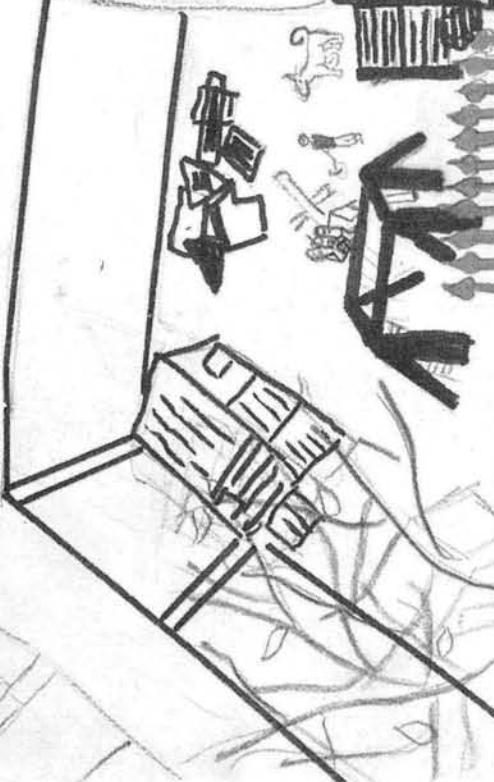
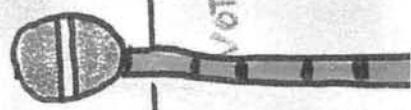


Christiane Seeland

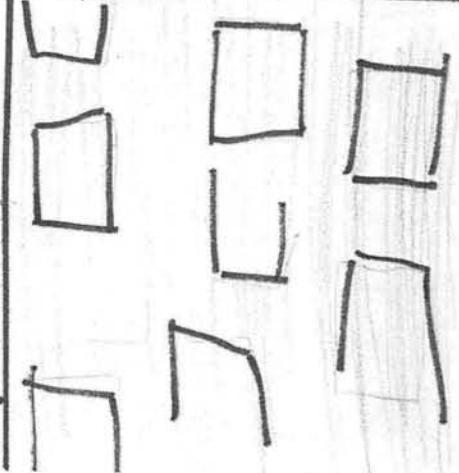
Pova.
Philippe

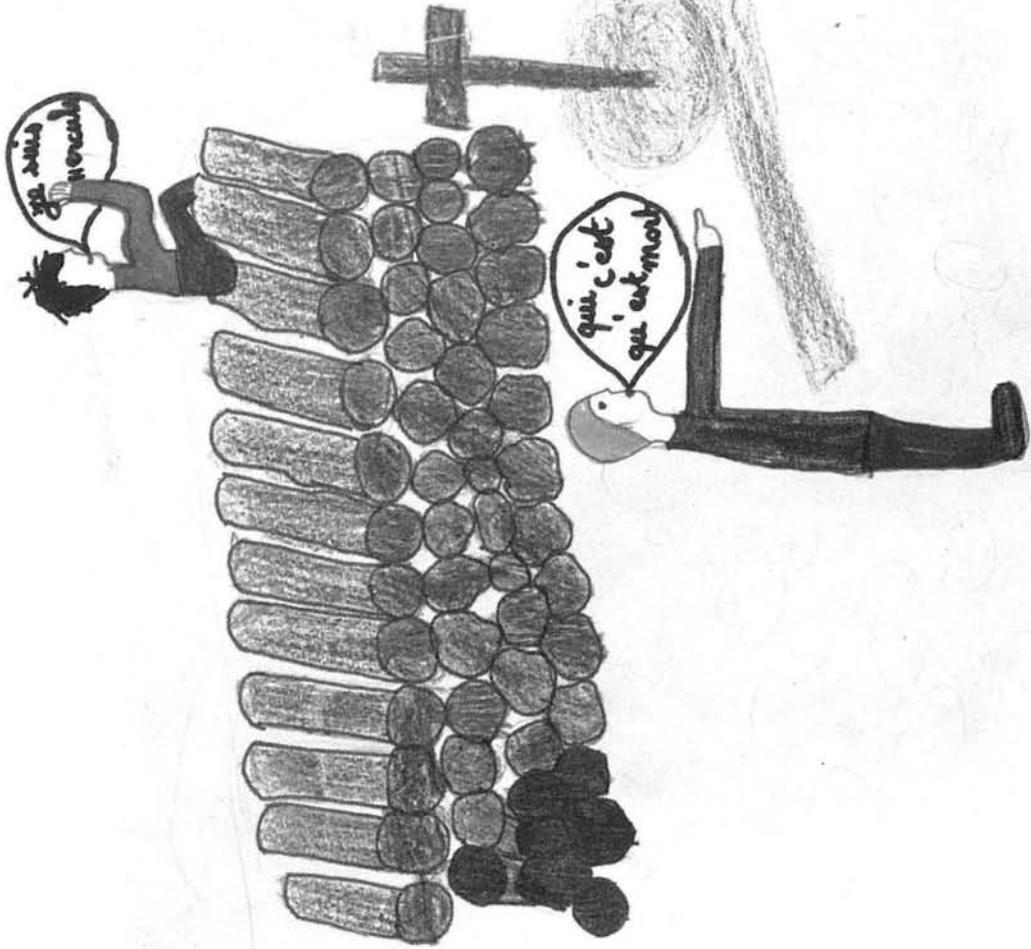
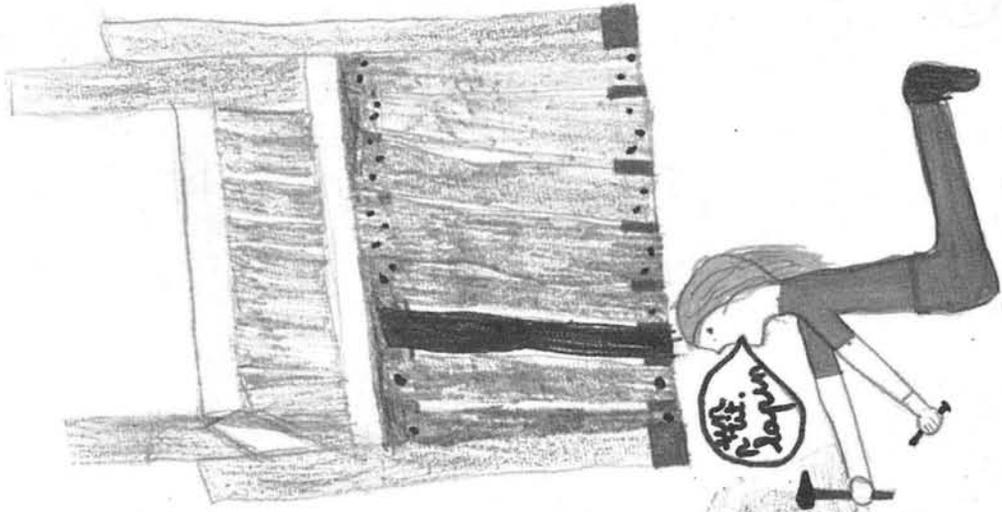


METTEZ
VOTRE NOM



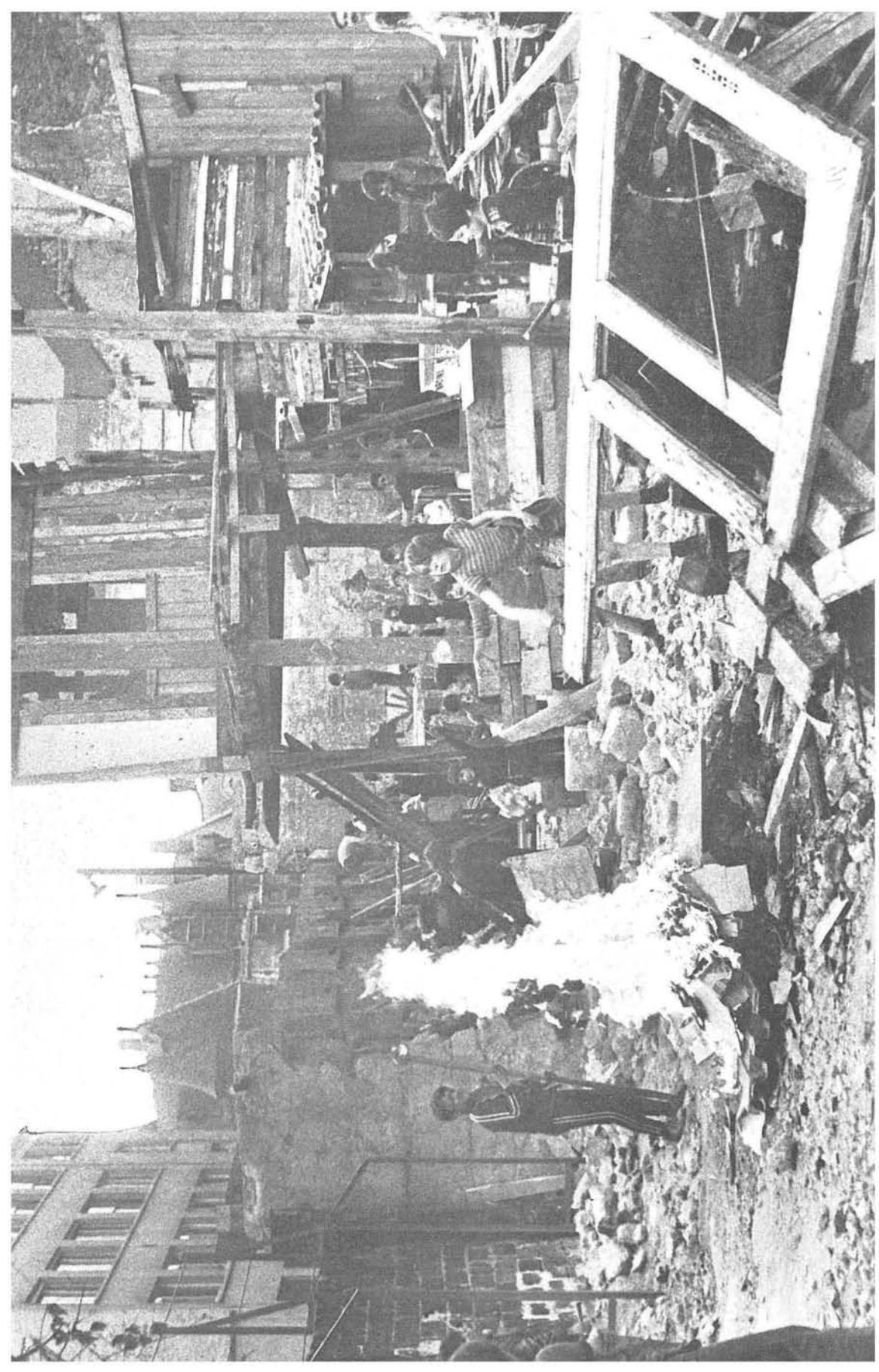
TERRAIN
DE
L'AVEUTURE
INTERDIT
AUX
ANIMEAUX
DANGEREUX
ET AUX
ADULTES.

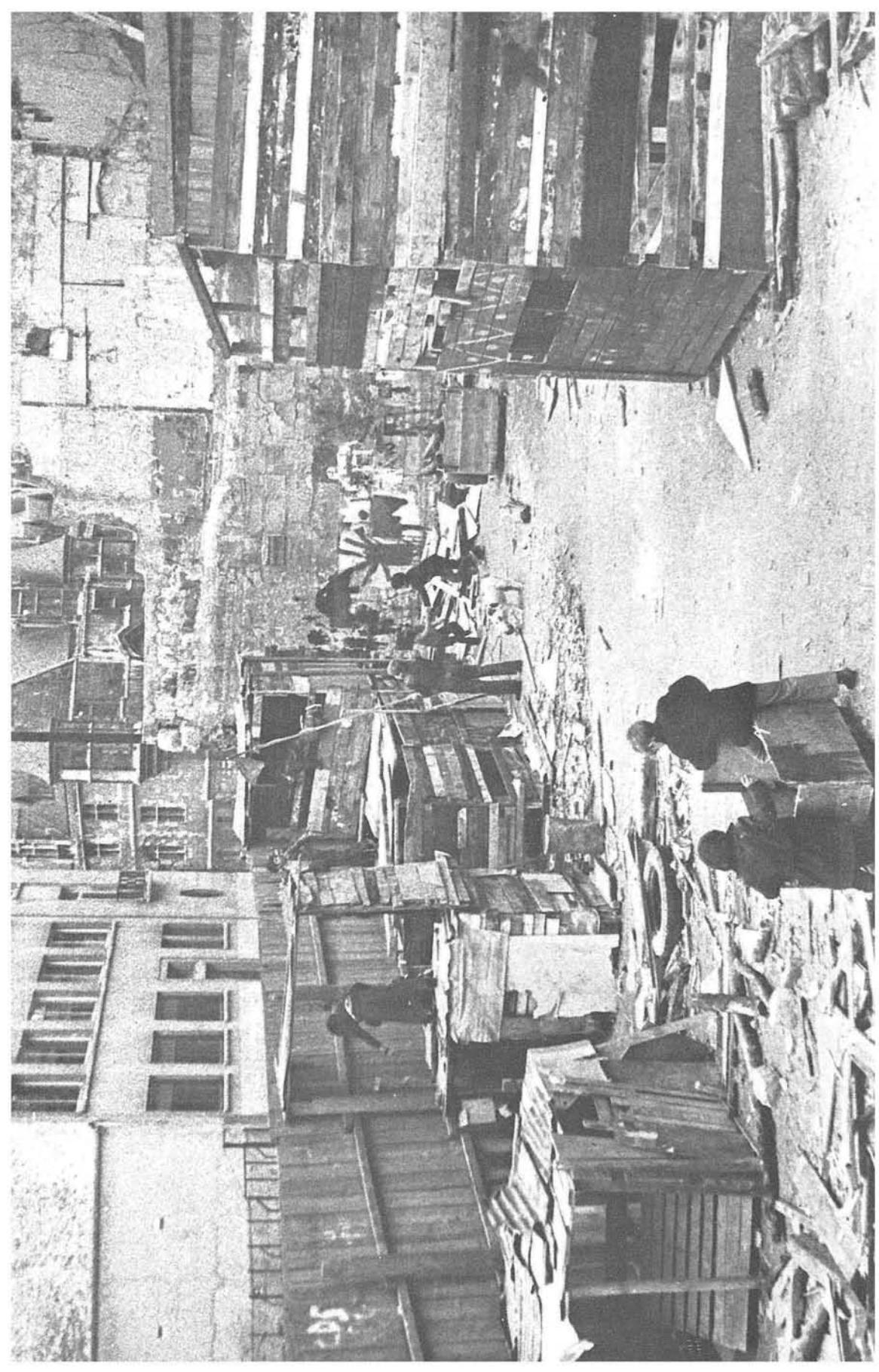


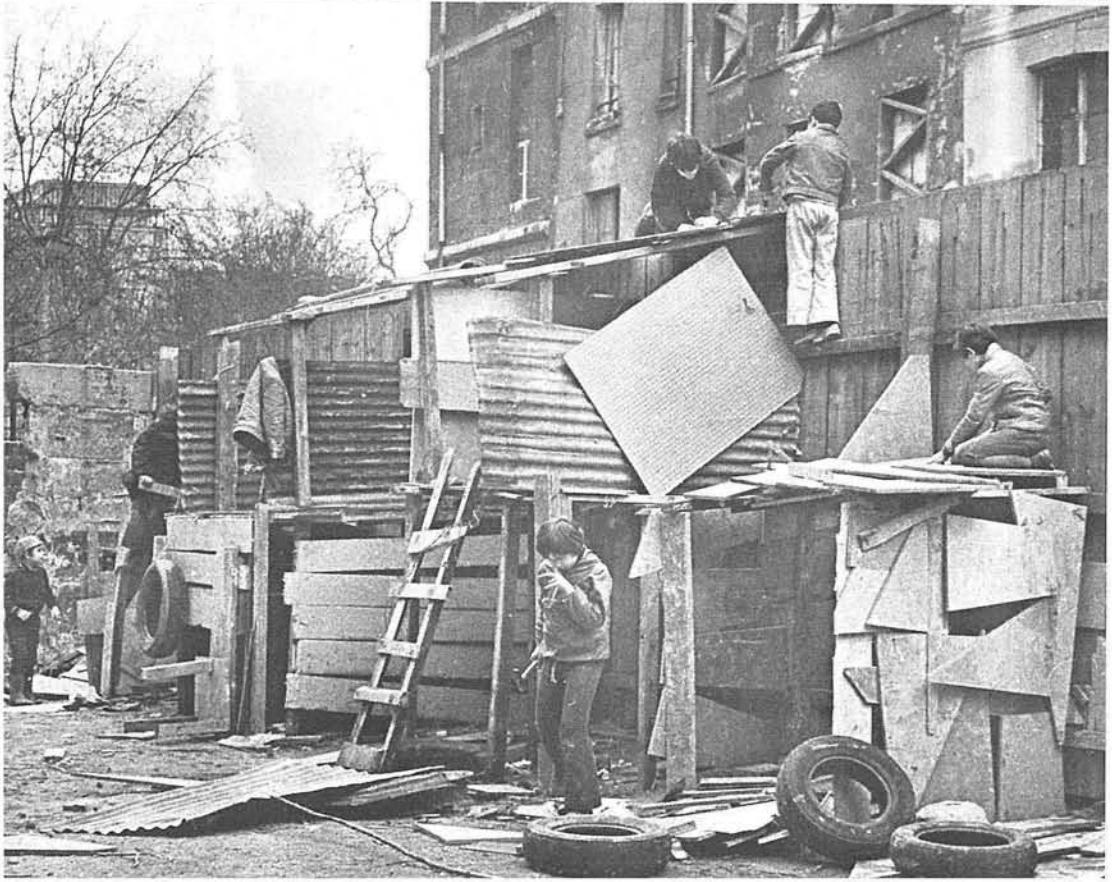


qui c'est qui est mort

qui c'est qui est mort





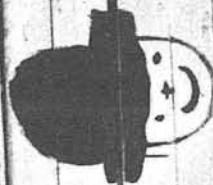


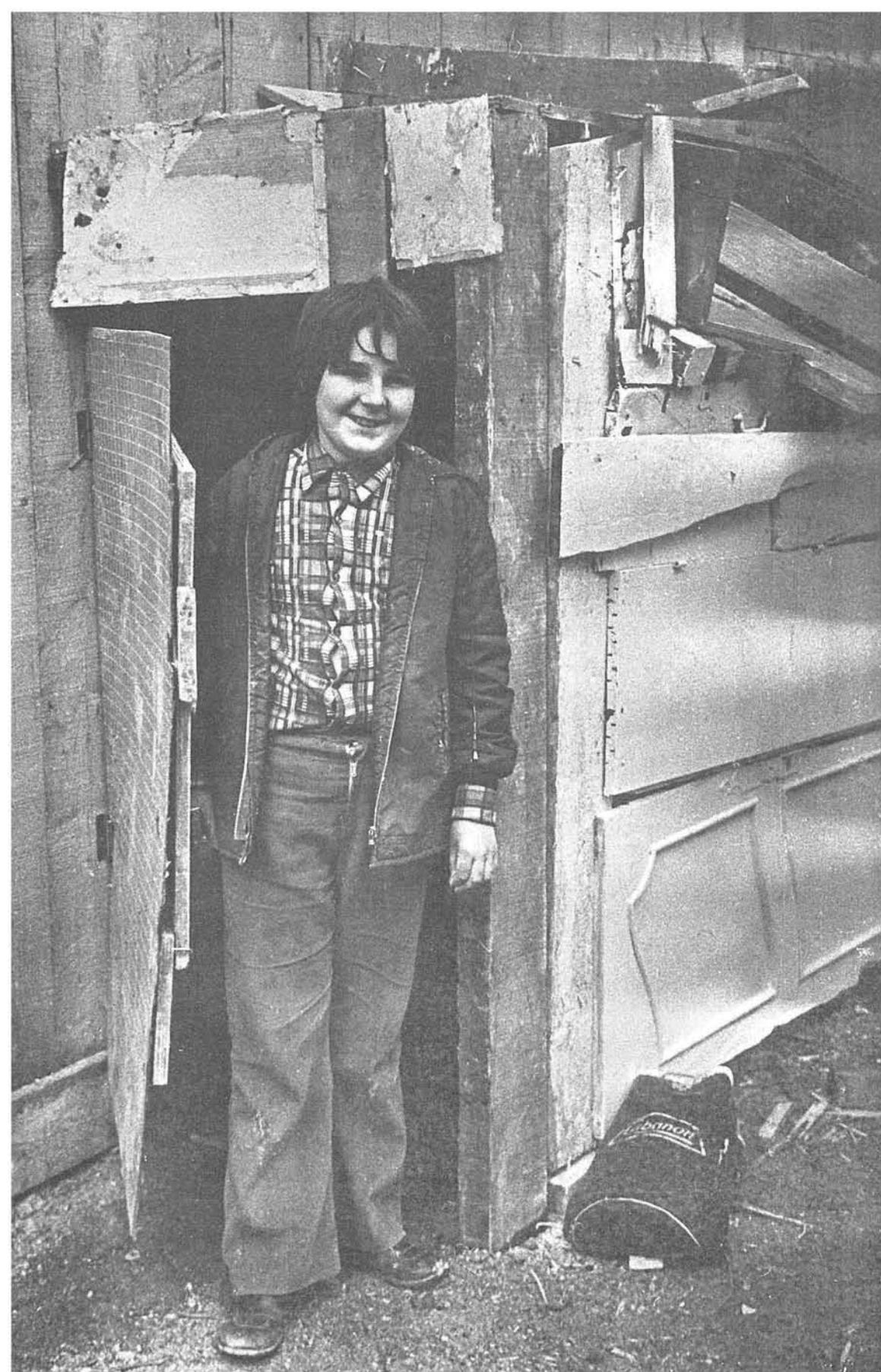
BAR 'PATISSE'

NADINE ♥ FRANCOISE

CHEZ
MARINE

ET
PHILIPPE





Sur l'animateur s'investissent et se fixent évidemment de fortes valeurs affectives, voire de véritables fantasmes, un peu du fait que le terrain attire plus particulièrement les enfants de la rue, de familles déséquilibrées ou désunies, et dont les parents, quoique ultra-autoritaires, se débarrassent pour la journée avec quelques francs en poche, des enfants en situation conjointe et alternante d'hyperprotection et d'abandon qui provoque chez eux de véritables carences et blocages affectifs. Certains de ces problèmes trouvent à se résoudre simplement et sereinement dans la situation nouvelle créée sur le terrain : l'enfant vit là une écoute différente de celle de son milieu familial.

Cette affection qu'ils expriment parfois violemment, parfois plus simplement en invitation dans leur cabane, en partage de leur goûter, en questions de confiance, en confidences, traduit un énorme besoin en ce domaine, une lacune évidente. Certains viennent principalement pour voir les animateurs, pour discuter avec eux. Ils demandent plus d'heures d'ouverture, un plus grand engagement à l'intérieur comme à l'extérieur du terrain. Les discussions les plus poussées sont évidemment le fait des plus âgés, les plus jeunes donnant une forme plus diffuse à leur affection, en peignant par exemple leur nom sur les murs de leurs cabanes.

3.2 - LES ENFANTS JUGENT ET CRITIQUENT

Après cette description des pratiques des enfants telles qu'elles peuvent apparaître à l'œil de l'adulte-observateur, il devient essentiel d'examiner comment ils se représentent leur propre vie sur le terrain, les aspects qu'ils en valorisent ou dévalorisent. Nous avons tenté d'approcher ces représentations du vécu du temps libre par des entretiens avec les enfants (groupes de garçons ou filles), et par des enregistrements de discussions entre eux et les animateurs, que nous avons effectués à divers stades de développement du terrain, puis un an après sa fermeture. Certains se trouvent ainsi conjugués au présent, d'autres à l'imparfait, mais ils permettent de confirmer la permanence des thèmes retenus par les enfants, et de dessiner leur évolution.

Pour conserver l'aspect essentiellement vivant de ces discussions, ainsi que les enchaînements caractéristiques de la pensée de l'enfant, nous avons retenu parfois de grandes parties d'entretiens, particulièrement un entretien entier avec un groupe de garçons qui abordent la plupart des thèmes que nous isolerons par la suite. Nous l'examinerons en premier lieu, en relevant les passages les plus significatifs.

AVANT :

- Q. : *Et avant qu'il y ait le terrain, où est-ce que vous jouiez ?*
- R. : *Ah ! On allait aux chênes, on faisait des foots*
- Q. : *Aux chênes, c'est quoi... ?*
- R. : *C'est un petit square derrière... On faisait du foot dans le lycée Charlemagne... On cassait les plantes, on faisait un peu de tout, quoi, on jouait.*
- Q. : *Et maintenant qu'il y a le terrain ? Vous retournez jouer à ces endroits ?*
- R. : *Ouais, de temps en temps. Parce que c'est bien, mais quand même, à force, on s'en lasse, quoi. Faut qu'on revienne, quoi. Faut qu'on s'arrête pendant un moment et qu'on revienne. Faut passer de temps en temps, mais pas y rester tout le temps, quoi.*

- Q. : *Pour toi, oui, c'est un peu lassant, quoi ?*
- R. : *Oui, à la fin, c'est lassant.*
- Q. : *Et pourquoi ? Est-ce que tu vois d'autres possibilités pour renouveler un petit peu ? Qu'est-ce que tu aimerais qu'il y ait par exemple ?*

CE QU'ON POURRAIT FAIRE :

- R. : *On voudrait bien trouver un petit terrain, on ferait des buts, des trucs comme ça, en bois ; on peut le faire.*

ANIMATEURS :

Mais là... Ici, c'est pas tellement grand, alors la première chose qu'il nous faudrait, c'est le terrain de la rue Neuve St Pierre. Il fait trois ha, ce qui n'est déjà pas mal et... on pourrait faire quelque chose de bien, quoi, avec animateurs. Parce que les animateurs sont très bien. S'il n'y avait pas les animateurs, je crois qu'on ne pourrait rien faire sur ce terrain. Car je crois que c'est vraiment eux qui mettent de l'ambiance dans le terrain, tout ça... Et on pourrait faire pas mal de choses, ensemble, des buts, pour jouer au hand-ball... même n'importe quoi... enfin, des petits machins, quoi, Pas toujours des cabanes... Ouais on fait des cabanes...

- Q. : *Parce que là, vous ne faites que ça, finalement ?*

DEMOLITION :

- R. : *On fait une cabane, on démolit, on recommence. Et puis là, on avait fait une grande tour...*
- Q. : *C'est vous qui aviez fait la tour ? Tous les deux ?*
- R. : *Non, on était 5... 4.*

LES ANIMATEURS

- Q. : *Et P. et M. (les animateurs) qu'est-ce qu'ils font exactement ?*
- R. : *Ah ben, eux, c'est... c'est les rois du terrain... Ils nous aident avec les poutres... C'est eux qui sont les meilleurs sur le terrain, quoi. Pour nous, c'est nos animateurs préférés, quoi. D'ailleurs on nous a parlé qu'ils allaient peut-être... que P. allait se faire renvoyer du terrain. Ça nous plaît pas du tout, de toutes façons. Non même, quand on a su ça, on a entrepris quelque chose et... ça...*

RESPONSABILITE

- Q. : *Qu'est-ce que vous avez entrepris ?*
- R. : *Ah non ! Ça c'est notre petit plan ça... ça, ça ne se dévoile pas.*

TOUT CE QU'ON VEUT :

- Q. : *Ah bon d'accord. Et est-ce que sur ce terrain, tu as l'impression que tu peux faire tout ce que tu veux.*
- R. : Absolument.

STATUT DU TERRAIN :

- Q. : *Il est à toi ?*
- R. : Il est à moi. Enfin, à moi et à beaucoup d'autres... mais... il est pour nous, quoi.

IL FAUDRAIT :

- Q. : *Il est pour vous. Toi aussi, tu as cette impression ?*
- R. : Oui, Oui. A part que.. Non, pendant les vacances.... ce que je trouverais bien, c'est qu'on l'ouvre de 6 heures du matin à 18 heures du soir, ce serait mieux s'il se terminait à 10 heures du soir.
Ce qui serait bien pendant les vacances, c'est qu'il soit ouvert à partir de sept heures jusqu'au soir minuit.

ANIMATEURS :

- Q. : *Jusqu'à minuit ?*
- R. : Jusqu'à minuit, mais il faudrait qu'il y ait plusieurs animateurs, quoi, mais aussi bons que M. et P. Parce que, vraiment... Alors là, c'est vraiment des... nos petits bijoux.

LES PARENTS :

- Q. : *Et vos parents savent que vous venez ? Et qu'est-ce qu'ils en pensent ?*
- R. : Très bien. Ma mère est pour, absolument pour. Elle n'a pas le temps de faire partie du C.H.4 parce qu'elle travaille et qu'on est quand même 5 enfants à la maison... et il faut s'occuper de la maison, mais sinon, ça la détend ; elle fait partie...
- Q. : *Elle est tout à fait d'accord. Et toi ?*
- R. : Pareil. Ouais, elle est d'accord.

ACCIDENTS :

- Q. : *Parce qu'on m'a dit qu'il y avait beaucoup de parents qui étaient inquiets, tu sais ?*
- R. : Ouais, ils ont peur qu'ils s'enfoncent des clous comme c'est arrivé, un clou dans le pied, mais... de toutes façons, les animateurs nous demandent d'apporter notre carnet de vaccination, et puis, c'est pas grave. Il n'y a rien, il n'y a pas de problème .

FUTUR TERRAIN :

- Q. : *L'autre terrain, de St Pierre, là il sera beaucoup plus grand qu'ici ?*
- R. : Ah oui : il fait trois ha.
Et puis, il y a de l'herbe, des trucs...

ON POURRAIT :

- Q. : *Ah oui. Tandis que là, il n'y a pas d'herbe du tout. Ca, ça vous manque ?*
- R. : Ca nous manque un peu parce qu'on pourrait quand même faire des choses, faire des bonnes parties de ballon, des trucs comme ça. Parce que les cabanes, à force, on en a marre...

CE QU'ON FAIT :

- Q. : *Oui, et puis, vous ne jouez pas à l'intérieur finalement ?*
- R. : Non. On a passé l'âge. (Ils sont pourtant passés par ce stade). Et quand ils nous ont donné le terrain, il était à moitié sale ; il y avait des morceaux de briques.
- Q. : *Vous l'avez nettoyé le terrain*
- R. : Ben... Un peu ouais ; on a commencé pour la fête.
- Q. : *Ah oui, racontez-moi la fête, ça s'est bien passé ?*
- R. : Très bien. Il y avait tout le monde.
Il y avait la fanfare.
Et puis, nous, on avait fait un stand là-bas, de tir à la carabine.
- Q. : *Ah bon. Et vous faisiez payer les gens, non ?*
- R. : 1,50 F les 5.
C'est à dire que nous, on payait notre marchandise, pour ainsi dire, c'est normal qu'on les fasse payer aux autres.
- Q. : *Et avec cet argent-là, vous pensez faire quelque chose ?*
- R. : Oui, c'est-à-dire qu'on ne l'a pas donné aux moniteurs, quoi, mais si on a besoin de clous, on en achètera nous-mêmes, quoi.

VILLE/CAMPAGNE :

- Q. : *Tu préférerais habiter à la campagne, toi ?*
- R. : Franchement oui. Ben, il ne connaît pas tellement puisqu'il n'y a jamais habité, mais moi, j'y ai habité un peu ; j'y ai habité deux ans à la campagne, je trouve que c'est plus formidable qu'ici.
- Q. : *Toi, Jacques, tu ne connais pas ?*
- R. : Ben non ; des fois, j'allais voir mon grand-père, je dormais un jour chez lui...

- Q. : *C'est loin de Paris ?*
- R. : Non, c'est Sartrouville, par là.
Sartrouville ! Non, mais moi, j'appelle la campagne, j'appelle La Touraine, voilà. Moi, j'appelle la campagne vraiment la campagne. Moi, j'ai été deux ans en Touraine ; eh ben on faisait les vendanges, tout, c'est plus agréable qu'ici quand même c'est... c'est mieux, quoi...
- Q. : *C'est facile pour des gens de votre âge de s'amuser à Paris ?*
- R. : C'est-à-dire... On ne peut pas aller dans les terrains parce que...
... Parce que les pelouses sont interdites, les stades, on n'en a pas assez, c'est exprès pour les lycées, alors... il faut passer près des grillages, on a peur de se faire attraper, des trucs comme ça... Tandis qu'à la campagne, il y a les terrains, il y a les champs.
... C'est un bon terrain de sports, quoi. Ils auraient mieux fait de faire pousser l'herbe avant et de faire un beau terrain de sports.
Ou alors, même, pas spécialement un terrain de sports, parce que ça ne plaît pas à tout le monde, mais faire quand même sur ce terrain des activités. Par exemple, de la poterie ou quelque chose dans ce genre là, quoi. Ca, ça me plairait, c'est très bien, je trouve.
- Q. : *La poterie, toi aussi, tu aimerais bien ?*
- R. : Oui, ou même de la mécanique, des machins comme ça, des ateliers quoi.
- Q. : *Ces ateliers, ce serait pour apprendre quelque chose ou...*
- R. : Pas spécialement, pour bricoler, pour faire nos petits machins quoi... Bon, ben si on a une mobylette, réparer son carburateur, sur l'atelier, avec des outils, qu'on ne peut pas avoir, parce que ça coûte trop cher... Des petits machins comme ça quoi. Ce serait très bien.

ANIMATEURS

- Q. : *Et avec des animateurs qui seraient là pour vous donner un coup de main ?*
- R. : Oui, bien sûr. Parce que des animateurs, ça on en a toujours besoin surtout P. et M. J'insiste toujours sur le même point, quoi... ça... M. et P. c'est... c'est le mieux quoi.
- Q. : *Ils vous aident, non ?*
- R. : Ah beaucoup oui... Ils...

ON POURRAIT...

- Q. : *Si tu étais animateur, toi, qu'est-ce que tu ferais avec les enfants ?*
- R. : Ben, comme je vous dis, j'essayerais de faire

quelques ateliers : ça, c'est la première chose que j'essayerais de faire. Et puis chacun apporte un petit peu de bricoles, quoi. Des vélos, des trucs comme ça... Et la première chose, essayer de réparer leurs vélos, j'essayerais de leur faire des petites choses, quoi. Des choses qui leur plaisent.
Oui pour les petits, on les aiderait à faire ce qu'ils veulent. Des fois, ils... Je ne sais pas, des trucs comme ça...

LES PETITS

- Q. : *Avec les petits, ça se passe bien ?*
- R. : Très bien, on n'a pas de difficultés : ils font ce qu'ils veulent. Nous on fait ce qu'on veut.

LES FILLES :

- Q. : *Et avec les filles, vous vous aidez entre vous quelquefois ?*
- R. : Ouais bien sûr.
On est habitués parce que la classe, c'est mixte, alors...
- Q. : *Vous leur donnez un coup de main de temps en temps ?*
- R. : Nous faut pas croire qu'elles sont plus bêtes que nous. Elles se débrouillent aussi bien que nous, elles font des cabanes comme nous, elles prennent le marteau et la pioche comme nous, elles font ça comme nous, et, c'est aussi bien.
- Q. : *Les cabanes, vous les construisez quelques fois entre filles et garçons ?*
- R. : Ah non non. Tout filles ou tout garçons à part peut-être deux ou trois garçons dans le camp des filles, c'est tout.
Mais sinon, c'est pas mélangé, hein.

CE QU'IL FAUDRAIT :

- Q. : *Est-ce qu'il y a un endroit qui te plairait pour jouer ?- Quel endroit pour toi serait l'endroit idéal ? Est-ce que tu vois un lieu idéal pour des enfants, pour jouer, pour s'amuser ?...*
- R. : Un terrain de sport et un terrain d'aventure, mais libre, avec des petites activités. Terrain de sport, j'appelle, où il y ait une piscine, terrain de foot, terrain de basket, quoi... Quelque chose de bien.
- Q. : *Oui, c'est ça : des équipements et libres; qu'est-ce que tu veux dire par libre ?*
- R. : Ouvert tous les jours, dès le matin 7 heures, jusqu'au soir 10 heures.
- Q. : *Toi aussi, ce serait vraiment pour toi l'idéal, ça ?*

- R. : Oh oui.
Ce serait mieux parce que là, il faut partir, à 8 heures et 1/2 ça ouvre. Ouvert toute la journée, ce serait mieux. On rentre comme on veut, on sort comme on veut...

RESPONSABILITE :

- Q. : *Est-ce que vous aimeriez prendre en charge le terrain, vous en occuper ?...*
- R. : C'est pas un petit jeu, vous savez. C'est un rôle tout de même assez important. C'est pas... Il faut le faire marcher, le terrain, il s'agit pas de...
- Q. : *Non, mais avec l'aide d'animateurs...*
- R. : Ah oui, bien sûr. Que ce soit nous qui allions acheter les clous, des machins comme ça...
Des fois, on va chercher le bois, en camion, oui ça, c'est... Que nous on trouve du bois, des machins comme ça... Oui, ça nous plairait plus...
Remarquez, il nous empêchent pas de le faire...

Nous venons de voir, au long de cet entretien, apparaître les différents thèmes sur lesquels s'expriment les enfants. Nous allons les reprendre l'un après l'autre, de manière à préciser leur contenu.

AVANT : LA RUE LES INTERDITS.

Si la question de savoir où jouaient les enfants avant l'existence du terrain leur à été plus posée qu'elle n'est apparue spontanément, ils sont cependant unanimes à y répondre sur un ton d'ennui. Non qu'ils se soient forcément ennuyés à ce moment-là, mais, par comparaison au terrain, le souvenir leur en paraît fade : « On faisait des bêtises, on jouait aux pétards » (Garçon). « On allait ensemble au cinéma, à la piscine, on jouait dans la rue, « derrière le monoprix », ou bien on restait chez soi (Fille), écouter des disques, parce que le petit square, à part qu'il y a un tourniquet, un toboggan... les petits trucs là...« il est interdit d'aller sur les pelouses, et puis « parce que maintenant qu'on est grandes, alors, c'est pas pour nous, ça nous intéresse plus. »

Maintenant les activités, si elles n'ont en fait pas tellement changé, sont concentrées en un lieu unique où elles peuvent se dérouler sans gêne, avec d'autres où elles peuvent se développer, se multiplier, ce qui leur confère un regain d'intérêt. Ils ne retournent que « des fois... rarement » à ces anciens lieux (la rue essentiellement), parce que là, ici, on s'amuse bien ».

LA DECOUVERTE

A l'ouverture du terrain, aucune publicité n'avait été faite. Ce sont donc les enfants, jouant ou passant dans la rue, qui se sont recrutés eux-mêmes : « moi, c'est Antoine qui m'a dit y'a un terrain, on fait des cabanes ». Parfois les habitants jouaient aussi le rôle de porte-parole : « Oui, M. X. qui a dit : « Tu sais, y a un terrain d'aventure rue St Paul ».

Soit qu'ils le découvrent eux-mêmes, soit par l'intermédiaire des relations amicales, les enfants se sont trouvés placés devant un choix personnel. L'incitation à rentrer était grande, mais ce ne fut pas facile pour chacun : « Je voulais pas non plus y aller toute seule, je voulais pas rentrer, j'avais peur ». « Alors, elle est venue me chercher : viens avec moi, viens... On a trouvé ça drôle, parce qu'on n'était pas habitués dans le quartier à voir ça. C'était un peu bizarre. Et puis, on s'est mis à faire des cabanes. C'était pour les enfants qu'on a vus, au moins c'était pas des bacs à sable... »

Pour d'autres, ce fut même beaucoup plus long : « Au départ, je venais pas au terrain pour l'aventure... Je trouvais que c'était bidon. Je venais un peu, je cassais un peu... » Nous retrouverons plus tard le thème du dénigrement.

On voit donc comment le semi-hasard des ballades et de la camaraderie a pu jouer pour recruter les enfants directement intéressés, traînant dans la rue, ne sachant trop quoi faire. Des critères personnels décidaient de l'acceptation ou de refus d'y pénétrer. Parmi eux, le plus important est l'adéquation aux désirs, la possibilité de réaliser les aspirations de son âge. Un autre est plus inattendu : « La piscine, elle est payante. Là, sur le terrain, on n'est pas obligé de demander toutes les semaines de l'argent aux parents... » Conscience et dignité de son âge sont ainsi souvent exprimés, de même que la difficile relation avec les adultes, que nous reprendrons.

La défiance de certains au départ, a cependant peu à peu glissé vers l'accord : « C'était pas bien au début parce que les animateurs étaient des gardes

comme dans les squares ». S'adressant aux animateurs : « Vous étiez des matons de prisons, quoi : fais pas ça ! Attention, tu vas te mettre un clou dans le pied... Attention, tu vas faire ceci, attention, tu vas faire ça... Toutes façons, ça n'empêchait pas qu'on se blesse ; au contraire, si on se blessait, on avait compris : on regardait où on mettait les pieds ». Et puis le dénouement : « Une fois qu'on vous a dit ce qu'on pensait sur le terrain, qu'on en avait marre que vous nous preniez pour vraiment des enfants, là, après, on était super bien... On n'est pas des mômes ! Même si on se tape sur le doigt, qu'est-ce que c'est ? »

Il se trouve que l'observation peut nous permettre d'attribuer la transformation, que cet enfant prête au terrain, beaucoup plus à lui-même, intérieurement, qu'aux animateurs.

D'autres enfants ont exprimé cet étonnement du début : « Faire des cabanes, j'aurais jamais pensé faire des cabanes ! » et la même transformation : « Et puis après, je voyais les animateurs, c'était sympa... on s'est rendu compte qu'on avait besoin d'eux quand on a fait la grande tour... C'était, tu vois, le petit centre des familles, on était tous ensemble, on se marrait, on était bien ».

Il apparaît donc, dans la représentation que l'enfant se fait du terrain, un passage du stade de la curiosité d'une chose étrange, bizarre, voire de la méfiance ou du dénigrement, à un stade plus participatif et plus objectif, passage que confirme l'observation.

ON PEUT TOUT FAIRE TOUT CE QU'ON VEUT.

« On peut faire tout ce qu'on veut » : c'est là l'expression employée par tous les enfants depuis le premier arrivé et qui composa un panneau : « Ici, on fait de tout ». Elle recouvre l'ensemble des activités effectuées : « On fait un peu de tout », mais surtout la double potentialité constituée par les outils et le matériel utilisable d'une part : « On a des marteaux, on a tout ce qu'il faut » « Y avait tous les outils » et par la liberté, déclarée et effective dès l'entrée du terrain, d'autre part : « C'était bien d'abord parce qu'on pouvait faire ce qu'on voulait ».

Les thèmes des enfants que nous isolons analytiquement ici, ne cessent en fait de s'interpénétrer. Ainsi, cette liberté d'action n'est pas définie pour eux dans l'absolu. Elle se réfère à l'adulte : soit les animateurs comme nous avons pu l'entrevoir, soit les parents ou les habitants du quartier en général : « On n'est pas commandé par personne, on fait ce qu'on veut - On n'a pas les parents derrière le dos, c'est déjà quelque chose... On fait ce qu'on veut... On peut construire des maisons, des cabanes - On peut aller où on veut sur le terrain. On nous dit pas : « Faut marcher là... Faut pas salir ici... »

TOUS LES JOURS

Cet accord des principes du terrain aux désirs de ces enfants détermine sans doute sa fréquentation. Pour les plus assidus, qui viennent « tous les jours », on était presque toujours là-bas, on y allait toujours... « et à l'école, oui, pressés de sortir pour aller au terrain !. On comptait les heures à ma montre, toutes les 5 minutes, quelle heure il est !... Fallait pas perdre une minute ! »

Mais pour d'autres, dont l'enthousiasme n'est pas si exhubérant, la fréquentation du terrain peut fort bien ne recouvrir que l'impossibilité du choix, la pauvreté du milieu extérieur « parce que je m'ennuie, que j'ai rien à faire... j'ai ici pour jouer et tout, mais là-bas, je peux que rester sur une chaise... »

DE TOUT : QUELQUE CHOSE

L'antidote de cet ennui, c'est sans doute l'activité, mais choisie, au moins en apparence : « On avait toujours quelque chose à faire, moi je m'embêtais pas. Dans la vie actuelle, c'est toujours comme ça : on peut pas changer un peu - Faut toujours trouver quelque chose à faire sans chercher... »

Les activités envisagées peuvent être, et le sont effectivement, très diversifiées. Nous les avons décrites, énumérées, mais pour les enfants, elles ne sont guère isolables, dissociables : elles forment une suite qui constitue leur vie. « On fait des maisons, des cabanes. On fait ce qu'on veut, on joue. On discute » : Les mots du langage adulte ne peuvent guère mieux décrire ces alternances d'activité et d'inactivité apparentes, ayant toutes leur propre valeur. « On se voit au terrain, alors on se raconte ce qui s'est passé, quoi ».

Cependant, ce n'est pas tellement l'aspect ludique ou reposant qui est mis en valeur (il n'est en tout cas, pas dévalorisé), car l'activité, surtout pour la cabane, est souvent assimilée à un travail : (« Je suis venu ici, j'ai fait une petite cabane... J'ai commencé à travailler ») dans lequel la « construction » prend son plein sens, à un apprentissage quand on avait besoin de quelque chose, on appelait P. (l'animateur), et il nous plantait notre clou. Alors, il nous a appris à scier aussi. » Ici, le « jeu » apparaît bien comme ayant le même rôle que le « travail » chez l'adulte.

Parmi ces activités, au sens large du terme, les enfants privilégient beaucoup « la fête » du quartier sur le terrain, et ont le sentiment de la perpétuer entre eux : « On fait des fêtes », en se réunissant pour un repas collectif entre enfants et animateurs sur le terrain

FAIRE... ET DEFAIRE

Mais parmi ces activités, celle qui déconcerte le plus l'adulte, c'est la destruction des cabanes. Nous avons vu qu'elle peut survenir pour la simple raison d'en reconstruire une autre plus grande, mais parfois plus simplement encore : « On a construit des cabanes... On joue dedans, on démolit après rien que pour le plaisir ». C'est ce plaisir que ne comprend pas l'adulte, mais il est, premièrement, un droit de l'enfant, et deuxièmement, une étape d'un processus essentiel à son équilibration et à son développement : comment devenir autre, comment passer à un autre âge si l'on ne quitte pas le premier, si l'on est enfermé dans les formes de ce que l'on n'est déjà plus ?

Nous avons vu, avec les pratiques des enfants, que cette destruction était parfois le fait d'autres causes, du manque à exercer son corps, faute de support matériel par exemple. Lorsqu'il s'agit de sa propre cabane, cela ne pose pas de problème ; mais il arrive que ce soit celle de l'autre, qui alors ressentira plus ou moins bien l'épreuve, abandonnant quelquefois et quittant le terrain. Mais la réaction peut varier de l'indifférence jouée : « Ça m'embête pas, je m'en fiche - pourquoi est-ce que t'es revenu au terrain encore après ? - Parce que je le trouve bien », à l'aveu du conflit intérieur : « On se disait : on va plus revenir, et puis le lendemain, on y était ! Ça nous embêtait. On passait quelquefois des heures et des heures à faire un truc, et puis le lendemain, il n'y avait plus rien, tout était cassé », voire à la réponse, sous diverses formes : « le jour qu'il y avait la grande fête, les garçons avaient pris notre cabane... C'était la veille... Et puis le jour de la fête, on est venues à six heures, on avait peur qu'on nous la casse ».

DES LIMITES

La liberté du terrain, les enfants la perçoivent très nettement, et c'est même l'argument essentiel. Ils l'éprouvent, en définissent les limites, et jouent même souvent avec : elles sont donc parfaitement connues : « On pouvait faire tout... griller des merguez... tout ce qu'on voulait faire à un moment, on le faisait. Sans faire des conneries, quoi, par exemple foutre le feu dans les baraques, des trucs comme ça... Sans bien sûr, quand vous nous disiez d'arrêter, on arrêta ».

DES GARDIENS OU DES COPAINS ?

Nous avons vu, avec la « découverte » du terrain, le glissement de la considération envers l'animateur, de « maton » à « sympa ». Examinons maintenant plus précisément comment les enfants se représentent son rôle.

Plusieurs conceptions se font jour, mais celle de pur gardien, exprimée par un enfant (difficultés de langage ?) choque profondément les autres : « C'est pas des gardiens, c'est des animateurs - Tu crois qu'ils nous gardent, eux ? Ils nous attrapent avec une laisse ? ». Le même garçon semble par ailleurs conserver une image très négative des moniteurs et maîtres qu'il a connus : « Ceux-là, ils sont bons - Si on en amène des autres, ils seront méchants : ça dépend des maîtres, là comment qu'ils sont, ils t'aiment pas, ils te frappent, c'est surtout ça ! », Ceux qui sont gentils le sont « parce qu'ils nous font rien ».

Ce point de vue, qui pourrait sembler assez archaïsant, est probablement plus partagé qu'il n'y paraît par les enfants des milieux modestes, et il faut s'en souvenir. Il est certain que pour les plus jeunes, ainsi que les moins bien lotis en ce domaine, la relation à l'animateur tendra à se placer sur le plan affectif. Nous y reviendrons. Mais quant à remplacer les parents, il n'en est pas question, ce n'est pas du tout le désir des enfants. L'image de ces personnes physiques présentes sur le terrain s'organise même en refusant l'institutionnalisation de la fonction : ils sont considérés « pour des copains, pas pour des animateurs. Pour des copains. On se voit tous les après-midi, on parle ensemble, quoi, c'est tout... Des copains vachement sympas, c'est tout ».

C'est donc ce terme de « copain » qui approche le plus l'image de l'animateur, mais les enfants ne se condamnent pas par là à mésestimer son rôle : il est envisagé par ailleurs, et de manière complexe.

ON PARTAGE

« Au centre aéré, c'est pas du tout la même chose : les moniteurs ils ont la responsabilité, tandis qu'ici vous n'avez pas toute la responsabilité de nous, vous avez une partie de notre responsabilité : c'est tout. »

L'idée d'un partage de responsabilité exprime fort bien la maturité et la sociabilité acquises par les enfants sur le terrain en découvrant la situation où ils sont insérés. Mais analysons maintenant comment s'effectue ce partage : nous avons vu que l'enfant a pour lui l'initiative de l'activité ainsi que la manière de la réaliser, ce qui lui paraît l'essentiel. L'animateur aura pour double fonction d'être l'« adulte-copain », précisément parce qu'il admet la marge de liberté, et l'« adulte-sécurité », ce qui lui conserve un rôle plus traditionnel de garde-fou : « empêcher de faire des conneries, ce qui est dangereux... c'est normal », apportant une sécurisation affective sans tomber dans le paternalisme : « Quand il y a des petits, pour les protéger », et puis pour s'occuper des petits, parce qu'il y en avait beaucoup des petits ».

Sous le terme de « copain » réside aussi l'idée qu'« ils nous aident... à faire des cabanes, ils nous aident à faire des trucs comme ça »... « et puis même, j'avais des

attirent le plus les enfants sont ceux qui entraînent une activité de leur part. Ce n'en est d'ailleurs pas tant l'aspect ludique qu'ils valorisent, car ils l'assimilent souvent à un travail, à un apprentissage du faire, de l'actif, plus enrichissant et valorisant que la seule attitude consommatoire qu'autorisent les nouveaux espaces de jeux plastifiés.

Ce qui est le plus déterminant, ce sont les conditions dans lesquelles se déroulent ces activités. Réalisées ensemble ou individuellement en un même lieu, elles font apparaître un groupe social dont elles deviennent les pratiques. Ainsi, certaines d'entre elles sont particulièrement significatives. Le rituel du goûter, pris dans la cabane, puis les repas périodiques, pris en dehors de la famille, affirment une parcelle d'existence indépendante.

La construction de la cabane, œuvre personnelle ou collective, n'est pas d'une pure gratuité. Echafaudée avec soin, élevée au-dessus du sol, si possible, éloignée de l'entrée du terrain, munie d'une porte et d'une fenêtre, toujours un peu étroites ou trop basses pour l'adulte, parfois même absentes, peinte au nom de ses constructeurs, elle affirme aussi une personnalité qui s'élabore, qui se réalise en s'appuyant sur l'espace. Souvent démolie, au désespoir de l'adulte qui ne s'attache qu'au résultat tangible, elle est « gommée » comme un stade dépassé, effacée pour permettre de changer.

L'espace laissé libre pour l'enfant sur le terrain, transformable par lui, est le support nécessaire au développement de son être personnel et social. Le prix de l'espace dans la ville et l'enjeu qui constituent son avoir et son pouvoir, font qu'il ne lui est, à l'habitude, attribué que chichement et pour un usage programmé, donc intransformable. Au terrain, dès le départ, aucun lieu n'est choisi sans raison : les plus petits proches de l'entrée, les plus grands s'en éloignant au maximum. Polarisé par les animateurs et la cabane des outils, dont ils détiennent les clefs, l'espace du terrain est constamment modelé en fonction de relations d'amitié et d'indépendance. L'espace, support des valeurs sociales et des valeurs affectives, constitue l'objet d'un jeu : la dimension verticale, s'élever en hauteur, devient fascinant, tant en est difficile l'usage dans la vie courante et acquiert un rôle primordial.

Laissé libre d'organisation dans l'espace, le terrain l'est corrélativement dans sa structuration sociale, et l'exercice de ces variables permet aux enfants de mieux appréhender les rapports entre individus au travers d'un « jeu social de l'espace » dans lequel ils peuvent enfin intervenir.

Arrivé seul devant ce terrain qu'il trouve étrange, bizarre, voire dont il se méfie ou qu'il dénigre, l'enfant affirme sa personnalité, s'approprie progressivement le terrain entier à partir d'un lieu personnel, la cabane, jusqu'à la constitution du groupe d'âge qui occupe le terrain, et ceux qui l'attaquaient le plus en deviennent les plus ardents défenseurs. Partis d'une domination du grand sur le petit, du fort sur le faible, de l'aîné sur ses cadets et des garçons sur les filles, l'attitude sociale des enfants se modifie et tend vers une prise en charge, une responsabilité et une défense collective du terrain.

Mais la condition essentielle nécessaire à réaliser tout ceci, tout ce dont ils ont manqué, « tout ce qu'on veut », c'est la situation de liberté instaurée sur le terrain. Nouvelle pour eux, elle nécessite qu'ils la précisent et la définissent. Ils jouent alors avec ses frontières, la définissent par rapport aux adultes, aux parents et par rapport à ces personnes présentes en permanence pour s'occuper d'eux : les animateurs.

Au départ, ils les confondent avec des gardiens, des moniteurs ou des surveillants remplissant donc des fonctions traditionnelles mais, petit à petit, leur rôle s'éclaire et se précise. Ils sont là « pour s'occuper de nous », pour limiter les

ennuis avec ma mobylette, P.« il m'a aidé ; c'est sympa tout ça... parce que quand même, sans le truc du terrain d'aventure, si on a des emmerdements ailleurs, bon, ben, il nous aide, c'est ça qu'est bien ».

On voit ici percer le problème de l'institution. Les responsables voudraient tenir le terrain dans des limites précises, ce que vient de récuser cet enfant. Les uns définiraient strictement les âges autorisés, les autres ouvriraient le terrain à toute la population. Les enfants désirent d'abord être chez eux, « parce que si on les prend du berceau au cercueil », ce sera l'envahissement et ils y perdront tous leurs droits, mais aussi ne pas y être enfermés, pouvoir par moments, à leur gré, inviter sur le terrain ou s'étendre au dehors.

Les critères des responsables, quand au choix et au jugement des animateurs, ne leur conviennent pas : « Il faut que les animateurs plaisent aux enfants, pas au C.H. 4 ! ». Le « Plan » dont les garçons parlent dans l'entretien que nous avons rapporté, c'est celui d'une pétition pour garder leur animateur que l'association gérante voulait supprimer... Ainsi apparaissent les diverses conditions déterminant le jugement et l'acceptation de l'animateur par l'enfant : « Ils sont très gentils, c'est les plus gentils de tous », et pour en fonder la nécessité « si, il faut des animateurs... pas beaucoup hein... deux ou trois... eux, un homme et une femme, comme M. et P. ça va. Demande à tous les autres, ils te diront. Demande-leur à eux (d'autres enfants) tu verras ce qu'ils te diront ».

Car l'idée avait été soulevée par le comité de quartier de se passer d'animateurs et de les remplacer par un roulement de parents. Ce n'est pas tellement du goût des enfants : « Ecoute-moi : tu crois que ma mère, après ses huit heures de boulot, qu'elle a encore sa lessive à faire, à manger, à cuire... » et puis « combien de parents qui vont venir ? des bourgeois qui ont des rentes, qui foutent rien de la journée... » L'image est amusante, mais elle montre combien les enfants ont une conscience aiguë de leurs conditions de vie et des différences de comportement à leur égard des divers milieux sociaux.

Enfin pour revenir à la manière dont s'est opérée au fil du temps la distinction entre apport de sécurité : « Ils surveillent, si on est blessé, ils nous soignent », et dirigisme : « On pensait qu'on était plus libre. Vous étiez jamais derrière nous... on pensait plutôt que si on se blessait, vous étiez là... On s'est aperçu que vous nous commandiez pas ». Nous verrons par la suite combien cette distinction dans la relation à l'animateur prend de relief, comparée au rapport avec les parents et les adultes en général.

ON POURRAIT...

La question de la nécessité des animateurs est apparue avec l'annonce de la future fermeture du terrain St Paul et de l'éventuel déménagement à deux ou trois cents mètres de là, dans le quartier, sur une autre parcelle rue Neuve St Pierre, libre depuis dix ans elle aussi, mais d'une surface quadruple. L'association du quartier devait en assurer la gestion et remplacer les animateurs par des parents bénévoles. Nous avons vu ce que les enfants en pensaient. Mais surtout, cette situation a permis et provoqué une projection des aspirations des enfants dans le futur sur un objet précis. (Certaines des phrases font la comparaison de l'ancien et du nouveau terrain, occupé au moment des dernières interviews) : « Si on nous en donne un autre, alors là, on l'organisera ».

Et ce futur terrain commence à se dessiner dans leur imagination : « Un terrain idéal ? la même superficie que rue Neuve St Pierre, mais comme la rue St Paul... Celui-là il est moins familier, il est sec... - On s'en fiche, il va être plus grand, l'autre, ». D'abord la taille, puis l'aspect : « Ah oui ! Se mettre sur l'herbe, ou s'amuser sur l'herbe avec les chiens, tout, avec les animaux, quoi. - Ah oui ! Ah oui ! Mais de l'herbe où on puisse aller dessus. Pas une herbe interdite aux... parce

qu'alors, ça ne sert à rien ». Un terrain bien conçu matériellement, et dans son animation : « Nous, on avait les parois en bois, c'était déjà plus facile pour faire une cabane, que là où il y a directement le mur... et puis ils font pas de fêtes parce que c'est trop fatigant... « On n'a pas d'argent »... ils organisent rien du tout, ils laissent aller comme ça... C'était vachement bien les fêtes... la grande... et les petites entre les enfants du terrain quand on pique-niquait, c'était chouette. » Des zones : « Comme c'est plus grand, on fait un petit coin de jeux, et un petit coin de cabanes, « un coin pour les petits » aussi, des jeux : du hand-ball, des balançoires, un chose de flèches, de tir, un baby-foot, du ping-pong, du football, « des jeux pour les filles aussi », , pour les tout-petits, de manèges... », des trucs comme ça... des ballons... » et puis on s'organiserait : « Ouais, faire des ateliers, avec les gars qu'ont des moteurs à refaire, on se serait monté des mobylettes, des machins comme ça. On pourrait faire un petit terrain de cross rue Neuve St Pierre. »

Encore faut-il que les adultes acceptent cette organisation des enfants : « Tu viens ici, qu'est-ce que tu fais ? La table de ping-pong, y en a plus, ni de raquette, pas de filet, pas de balles, rien. Ils voulaient pas qu'on se cotise pour acheter un filet, ils voulaient pas en acheter... Faire cuire des merguez ?... On a jamais le droit de faire du feu... Bien sûr qu'on a demandé ».

Sur le terrain d'aventure, il faudrait des heures d'ouverture plus larges « de 10 heures du matin à 10 heures du soir : jusqu'à ce que le jour s'en aille » ; « il fallait attendre deux heures de l'après-midi, c'était tard pour nous. Nous, on venait le matin, on croyait que c'était ouvert, on était obligé de passer par-dessus, de grimper sur la porte ».

Et puis, on pourrait faire des sorties...

LOIN DES PARENTS

Dans un long entretien, un groupe de filles imaginaient, à partir de ce qu'elles pourraient faire sur le futur terrain, qu'elles ont de magnifiques cabanes, « avec du lino et des tiroirs » « et puis, on dormirait un soir dedans ». « Il faudrait des terrains d'aventure partout dans la France, et alors pendant les grandes vacances, on serait toute une bande, et alors on voyagerait partout dans la France et on passerait nos nuits dans les terrains d'aventure ». « On ferait ce qu'on veut... On mangerait quand on veut ». « Les parents ? Ils peuvent venir « oui, que le dimanche » : « pour être libre, il faut pas de parents, parce qu'alors, s'il y a les parents... »

Nous avons vu qu'une des principales raisons du succès du terrain réside pour les enfants en ce qu'« on était libre, y avait pas les parents pour nous dire : faut faire ça... » L'éloignement, momentanément, des parents est recherché, et leur présence sur le terrain considérée comme indésirable : « Dès qu'il est arrivé, on l'a aimé le terrain de l'année dernière. On l'a pas aimé quand les autres (les parents du C.H.4) ont commencé à en faire leur salle de réunion... »

Réaction courante, les parents n'apprécient pas toujours l'attraction des enfants par un loisir qu'ils n'ont pas eux-mêmes choisi, et supportent mal leur absence de la maison (en dehors des heures où elle les arrange).

— Q. : Et tes parents, qu'est-ce qu'ils en pensent.

— R. : Et beh, ils ne veulent pas.

— Q. : Est-ce que vos parents savent que vous venez ici ?

— R. : Oui, mais ils veulent pas tout le temps que je vienne... parce que je me déchire... mais j'y vais quand même.

Les prétextes sont les plus divers mais tournent effectivement le plus souvent autour de la propreté, valeur importante dans les ménages ouvriers. Mais il ne faudrait pas croire que l'avis des parents est systématiquement négatif : « Moi, mon père, il trouvait que c'était très original, que c'était bien parce que y avait des parents qui se plaignaient qu'ils allaient se mettre des coups de marteau

sur le doigt, ça leur apprendrait quelque chose ».(Fille).Les parents y voient généralement deux intérêts : celui d'une pédagogie d'abord mais aussi, plus simplement, celui d'une garderie : « Au début elle aimait bien, ma mère, parce que ça faisait un endroit, sinon, elle savait pas où j'étais, pas traîner dans la rue... Oh non ! ils aiment pas, ils s'imaginent qu'on traîne avec des bougnoules ».

ET DES ADULTES

Les adultes font en effet et souvent, manifestement preuve de bêtise à l'égard des enfants, qui le perçoivent parfaitement : Mme X. - là je l'ai revue. Elle nous dit : Oh ! Ca va ? Vous avez grandi ! Vous êtes devenus grands !... « je me suis même pas retourné. F. pareil. On lui a même pas répondu ».

Le thème de la soustraction au contrôle des parents, au mépris et aux reproches incessants que les adultes adressent : « On se fait toujours engueuler... Ils disent toujours que c'est nous », ce thème revient souvent. Mais il y a cependant adultes et adultes : « Mme X., elle gueulait pas pour le terrain, elle. Elle était d'accord pour le terrain, mais qu'on fasse pas de bruit, parce que c'est des personnes âgées qui voulaient faire la sieste. Même on aurait pu rester jusqu'à dix heures, elle s'en foutait, mais elle, c'était son heure de sieste, les coups de marteau... ».

Il y a même ceux, comme les animateurs, qu'ils considèrent « de leur côté » : « La mère X., elle, elle est vachement gentille avec nous ; elle nous défend... C'est les adultes qui foutent la merde... Quand on est là, ils ferment leur gueule, et quand on n'est plus là, ils te débînent par derrière... »

Leur expérience de contact avec les adultes, ils ne la limitent pas au seul terrain d'aventure : « La colonie de vacances, c'est pas pareil : c'est pas bien on nous commande ; « Restez en ligne, mettez-vous comme ça ! Toujours derrière nous à nous surveiller... Faut pas aller si loin ! » « Au camp où je vais maintenant, c'est un peu comme au terrain : on est libre. Par exemple quand on va dans une nouvelle ville, on nous donne de l'argent le matin, et puis hop ! A ce soir ! Et puis on achète notre manger, on va où on veut. On est libre dans toute la ville. On nous surveille pas. C'est chouette comme ça, toujours libres... Quand même je préfère le terrain d'aventure, c'est plus sympathique encore que le camp ».

DEVENIR ADULTE

C'est le but « assigné » à chaque enfant, à chaque adolescent : grandir, devenir grand ; c'est ce qu'est censée favoriser l'animation du terrain ; c'est le phénomène de maturation que décrira pour elle-même une fille :

« De toutes façons, quand je rentrais dans le terrain, moi-même, j'étais plus pareille, alors... Dans la réalité, je suis mauvaise. Dès que je franchissais la porte du terrain, c'était terminé... J'étais calme... j'étais plus la même, j'étais changée complètement, je me sentais libre... A l'extérieur, toujours sur les nerfs... j'ai pas l'air comme ça, mais... j'avais moins envie d'être en rapport avec les enfants qu'avec les grandes personnes, je préférerais être en rapport avec les grandes personnes... ou des plus grands... Ça faisait pas le même effet que chez nous, parce que chez moi, on me comptait toujours comme une gamine. Ça, ça m'énervait... je me sentais pas pareille... vous aviez pas les mêmes façons de faire. Je sais pas, j'étais tout à fait différente. On aurait dit que c'était un autre monde, mieux que chez moi. Parce que les rapports que j'ai avec les gens à l'extérieur... c'était peut-être plus prononcé avec vous (les animateurs) qu'avec les autres, mais ça y était aussi... »

Grandir, oui, mais avant tout ne pas être pris pour irresponsable parce qu'on est jeune, ne pas être déconsidéré dans l'infantilisme et surtout, puisque ce développement s'opérera de toutes façons, en tous lieux, être libre de le vivre à son gré, maintenant.

4 - BILAN D'UNE OBSERVATION SUR LE TERRAIN DE LA RUE SAINT-PAUL

Rappelons tout d'abord brièvement ce qu'est un « terrain pour l'aventure » : appellation française d'une notion inventée par un architecte danois dans les années trente, il visait, à cette époque, puis après la guerre dans les quartiers des villes allemandes sévèrement éprouvées, à remédier à la désaffection des équipements traditionnels de loisirs, à combler les manques graves.

L'idée en est simple, elle provenait de l'observation : les enfants préféraient les décombres de la zone aux équipements rutilants et organisés. Il s'agira donc généralement d'un terrain vague, si possible boisé et mouvementé, clos et réservé à l'usage des enfants d'un quartier. Des animateurs y sont présents en permanence, en assurent le fonctionnement et le prennent en charge. Les enfants y construisent la plupart du temps des cabanes et, à partir de là, se livrent à toutes les activités qu'ils désirent et imaginent.

Ce type de terrain est, de fait, extrêmement économique, nécessitant peu de frais de première installation, peu de maintenance et peu de personnel comparativement aux équipements coutumiers. Le caractère et le succès qu'ils rencontrèrent auprès des enfants les firent se multiplier dans tous les pays anglo-saxons. Ils commencent maintenant à s'implanter en France, à une vitesse grandissante, là où le besoin en est parfois cruellement ressenti.

Rappelons également dans quel milieu fut installée la première expérience tentée en France, au sein d'une grande ville. Saint-Paul est un quartier ancien du centre de Paris, dans le vieux Marais. Il compte parmi les quartiers les plus populaires de la capitale : quartier historique, mais quartier pauvre, il est, sans doute, l'un des plus déshérités, spécialement du point de vue des équipements pour l'enfant.

Deux fois plus dense que l'ensemble de la capitale, il apparaît grossièrement peuplé de deux couches sociales : l'une ancienne, population traditionnelle des petits artisans parisiens, d'employés, d'ouvriers, de manœuvres et petits commerçants, avec une proportion importante d'immigrés ; l'autre, arrivée depuis peu avec la rénovation urbaine, catégorie moins nombreuse de cadres et de couches aisées.

Population vieille et peu instruite dans sa majorité, elle habite des logements vétustes et généralement petits, pour la plupart surpeuplés, dont certains gravement, ne possédant même pas le minimum de confort.

Charmant d'aspect, aux yeux du visiteur et du touriste, avec ses rues étroites et ses arrières-cours, c'est un quartier qui, non réadapté aux conditions de vie actuelles, subit son passé dans le manque d'équipement et n'en profite même pas tant ses rues sont envahies de véhicules pour lesquels elles n'ont pas été faites. Qu'offre-t-il aux enfants maintenant : un milieu dur et peu accueillant.

Le seul square, situé à l'intérieur du quartier proprement dit, ne mesure même pas un douzième d'hectare et les autres jardins proches, aux pelouses interdites et conçus surtout pour la garde des petits, nécessitent de traverser les avenues et les boulevards qui les enserrant. Ce sont donc ces rues qui reçoivent les enfants et leurs jeux, du moins ceux parmi le millier qu'ils sont dans ce quartier qui n'ont d'autre lieu : elles constituent leur « milieu naturel ».

Ils seront deux cents à deux cent cinquante à venir sur le terrain d'aventure, âgés de neuf à quatorze ans pour la plupart et habitant dans un périmètre de deux à trois cents mètres. Ils appartiennent nettement aux familles les plus nombreuses, parfois désunies, et dont les parents travaillant tous deux n'ont guère le temps de s'occuper. Les filles, moins libres que les garçons de quitter le milieu familial et plus souvent demandées pour les tâches ménagères, viennent moins souvent.

Jouer, flâner ou rêver dans la rue, y promener le chien, y retrouver les copains de classe et les voisins, y faire des « bêtises », ils en profitent quand ils n'ont que cela, mais c'est peu, et le souvenir en paraît fade comparé à celui que laissera le terrain. Jouir de la ville, « jouer » de la rue, ce serait jouer des vitrines, des murs et des affiches, du trottoir et des poteaux, des bouches de gaz et d'égoût, des voitures, autant d'éléments fascinants... Mais voilà, il faut les respecter, ils appartiennent aux adultes qui les surveillent de près, et les limites de l'interdit sont franchies dès lors que l'on s'en amuse. On peut bien, s'il n'y a personne, les ignorer et les transgresser, mais pas pour longtemps. Jouer à des jeux d'enfants, au ballon, à la marelle, aux patins, ou faire du vélo, ce n'est pas très commode et cela gêne les adultes et les voitures et on se fait « engueuler »... Les plus grands, évidemment, peuvent prendre le métro pour aller au Bois de Vincennes ou à la piscine l'été, mais « il faut demander de l'argent aux parents ». Alors, se retrouver dans la rue parce qu'il n'y a pas de place à la maison, soit trop de monde, soit personne, ce n'est pas toujours très amusant. On s'y fait évidemment, mais pas tous très bien..

Lorsque le terrain d'aventure de la rue Saint-Paul ouvre, il n'est pas étonnant que ce soit ces enfants, dont la rue est le principal royaume qui y accourent. Il n'y a ni inscription, ni obligation des parents : lorsque les enfants passent devant le terrain ou que des camarades leur en parlent, leurs critères personnels, seuls, les poussent à y entrer puis à y rester. Là, ils peuvent « tout faire », selon leur expression, c'est-à-dire qu'à la fois on peut y mener beaucoup d'activités : « un peu de tout » qu'il y a « tout ce qu'il faut » pour les réaliser, et qu'ils peuvent y faire « tout ce qu'on veut » parce qu'« on n'est pas commandé par personne ». Et, de fait, ils ne s'en privent pas, font tout pour y venir, mais cet enthousiasme est, sans doute, pour partie le fruit de la pauvreté du milieu extérieur.

Les activités qu'ils inventent se différencient en fonction des groupes d'âge, mais tournent en général autour d'exercices du corps, d'exercices « périlleux » leur faisant découvrir le monde de la vitesse, en une alternance incessante d'activités diverses et d'inactivité apparente qu'ils modèlent à leurs désirs. Lorsqu'ils ne le peuvent, lorsque apparaît un manque à exercer son corps, faute de support matériel modifiable, ils se détournent alors vers des actes qui apparaîtront comme inacceptables, irrespectueux du monde adulte. Sur le terrain, les éléments qui

dangers ou les abus et protéger les petits, c'est-à-dire assurer la sécurité et, par cette garantie, permettre celle de la liberté des enfants. Ce sont surtout des « copains » adultes, qui les aident aussi bien sur le terrain qu'au-dehors. Ils n'ont pas « toute notre responsabilité », ils la partagent avec les enfants du terrain. Pour les plus jeunes, et les plus mal lotis en ce domaine, la relation à l'animateur aura une tonalité affective, mais celui-ci n'est jamais perçu comme remplaçant les parents, et les enfants ne supporteraient guère une attitude paternaliste de sa part. Ainsi s'opère pour eux la distinction entre apport de sécurité et autoritarisme.*

L'animateur est donc, pour les enfants, autant, sinon plus, que les activités qu'ils peuvent y inventer, l'attrait central du terrain, la raison suffisante pour beaucoup à y venir : ils vivent là une écoute différente de leur milieu familial. Le terrain est ainsi le lieu où se retrouver « entre enfants », mais aussi celui où rencontrer les plus âgés, des adultes disponibles pour discuter. Multipliant le champ de relations sociales, le terrain permet que l'on « change », que l'on « grandisse » et que l'on s'insère socialement. Aussi, lorsque les enfants projettent un futur terrain, la présence d'animateurs « un homme et une femme » leur apparaît indispensable, mais ils réclament le droit de les choisir : « Les animateurs doivent plaire aux enfants, pas... « aux associations » qui gèrent le terrain ».

Conditions apparemment faciles à remplir, pourquoi ne le sont-elles pas plus souvent et partout ? Dans les familles du quartier, hormis peut-être les plus aisées - à l'éducation parfois plus libérale - les enfants sont soumis à l'alternance de l'abandon et de l'hyper-protection (celle-ci tente de réparer celui-là) à une attitude généralement trop autoritaire qu'ils apprécient peu.

Aussi, le premier argument du terrain leur paraît-il être qu'« on est libre » « on n'a pas tout le temps les parents sur le dos ». Parfois, les mêmes parents n'apprécient guère que l'enfant échappe à leur contrôle lorsqu'il vient sur le terrain et lui interdisent alors de s'y rendre sous des prétextes de propreté, de danger, exprimant dans une réaction très concrète, les valeurs premières de leur milieu.

L'attitude des parents, mais aussi celle des adultes en général déterminent certains comportements des enfants qui, eux-mêmes, rient de les voir « bêtafier » mais n'apprécient pas qu'on les prenne « pour des gamins » qu'on les « engueule » avec ou sans raison, mais perpétuellement.

On pourrait s'étonner de la violence fréquente du rapport des adultes aux enfants. Mais c'est peu, comparé aux conflits qui s'élèvent entre adultes autour de ce terrain. Le tout premier réflexe de certains voisins et responsables est de se précipiter pour déposer des plaintes. Certes, tous n'agissent pas ainsi, et d'autres œuvrent plutôt en faveur des enfants et du terrain. Mais pour eux comme pour les autres, l'« Enfant » constitue l'enjeu d'une idéologie qu'ils défendent et qui les aveugle.

Les textes et déclarations des responsables qui entourent l'enfant sont révélateurs des types d'idéologie qu'ils élaborent de l'intérieur de leur propre pratique adulte, au sens d'un système d'idées, d'images et représentations, de valeurs guidant l'action, déterminant leur attitude vis-à-vis des enfants, (on sait qu'elle est déterminante sur leur comportement...) sans même parler du décalage fréquent entre discours (déclarations) et pratiques, celles-ci régressant la plupart du temps par rapport à ceux-là. Ils entretiennent une « image » d'un « enfant » théorique sans liens matériels et sociaux. Plus la pratique de l'adulte est éloignée de la situation concrète de l'enfant, plus l'image qu'il en construit est idéalisée, plus l'enfant est mythisé. Cette image n'a pas de sens dans la vie que mènent les enfants (voir par analogie l'œuvre de la Comtesse de Ségur). Elle ne saurait se

* Pour plus de précisions, se rapporter à la troisième partie de cette observation : « Les enfants jugent et critiquent ».

traduire dans la pratique, qui s'en décolle alors, s'exprimant par une « attitude autoritaire » (« une main ferme ») par le désir d'un contrôle permanent de l'enfant dont est chargé le surveillant, l'animateur. Tout changement social y est nié, impossible.

Plus la pratique adulte se situera près de celle des enfants, en son lieu et moment, moins elle aura cette tendance mythifiante, et plus les enfants pourront jouir d'une marge de liberté, d'une possibilité d'évolution, d'adaptation, d'épanouissement personnel et d'autonomie.

Selon l'une ou l'autre attitude, toutes les valeurs se renversent (1) de l'**atomisation** de l'« Enfant » mythique à l'apprentissage de l'autonomisation pour l'enfant réel.

Les divers responsables se situent à des places différentes entre ces deux « pôles » d'attitude, et dans les idéologies qu'ils soutiennent s'élabore une image de l'« Enfant » et de « ses besoins » ordonnée plus autour de l'intérêt adulte que de la réalité quotidienne des enfants. Ces idéologies n'apparaissent alors nullement comme des phénomènes parasites, mais bien comme une défense de privilèges. C'est l'universalisme du dominant qui représente le monde à son image.

De ce point naissent les conflits pour le contrôle pédagogique, les luttes d'influence des pouvoirs entre eux (pouvoir politique, pouvoir administratif, pouvoir des techniciens et spécialistes, pouvoir de contrôle des habitants sur leur quartier, autonomie ou pouvoir des enfants sur eux-mêmes), ou l'on ne se préoccupe plus des enfants pour eux-mêmes, mais comme enjeux d'un débat décentré.

En définitive, le terrain pour l'aventure révèle parfaitement la place faite aux enfants dans la cité. Il exprime et formule « la façon dont l'adulte se représente généralement l'activité par laquelle l'enfant crée et se développe » (2). « Qu'on le veuille ou non, quand l'adulte programme le réseau social de l'enfant, (équipes, groupes fixes...) il participe du refus de la société des adultes de reconnaître l'enfant et les adolescents, c'est-à-dire les non-productifs, comme partenaires sociaux » (2). Agissant ainsi, l'adulte entretient un rapport de dominance vis-à-vis de l'enfant, comme pour se satisfaire de sa supériorité : il le nie comme sujet social.

Il faut enfin « présenter le terrain pour l'aventure non plus comme un gadget à ne pas manquer ou un équipement alibi (parce que coûtant soi-disant peu cher, etc...) mais comme le terme d'un conflit entre intérêts des jeunes et privilèges des adultes dans la cité... » (3) En tant que solution, le terrain n'est certes pas la plus mauvaise, pour peu qu'on le considère sous cet angle. Il agit alors comme catalyseur. Mais parler d'équipement à propos du terrain d'aventure constituerait pratiquement un non sens. L'équipement prétend répondre à d'hypothétiques « besoins » de l'enfant, définis par les adultes dans les conditions que nous venons de voir. C'est un point de vue techniciste qui manquera perpétuellement son but, sinon leurrerait en l'atteignant en apparence, momentanément et partiellement. Pour le terrain d'aventure et pour tous ces quartiers semblables à St-Paul, il ne s'agit pas de définir et de répondre à des besoins, donc de perpétuer et de renforcer le contrôle sur l'enfant par peur que son devenir n'échappe, mais de lui offrir l'occasion, de lui laisser la possibilité de rechercher lui-même ses aspirations, ses manques, ses désirs, de se les représenter et de les réaliser, d'effectuer à tout

(1) Pour plus de précisions, se référer au tableau comparatif des discours des responsables (2ème partie de cette étude).

(2) In : revue de l'U.F.C.V. n° 113, mars 1974.

Pour plus de précisions se rapporter à la troisième partie de cette observation : « les enfants jugent et critiquent ».

(3) In : LIMBOS (E). - L'animateur et le groupe de jeunes. - Paris, Fleurus 1973.

moment son « équilibration »⁽⁴⁾ de manière permanente, de se créer soi-même et non de se parer d'une créativité bricoleuse, trompeuse, cache-misère. Qu'il le veuille ou non, l'adulte est acculé à agir avec l'enfant et non pour l'enfant. ⁽⁵⁾

Les loisirs qui lui sont souvent proposés sont à l'image même du statut fait à l'enfant : bricolage sans rôle économique direct, socialement dévalorisés, ils perpétuent un point de vue erroné sur le rôle des matériaux, des outils, de l'animateur comme spécialiste apportant les techniques créatives. Le matériel et la technique ne vont pas tout résoudre.

S'appesantir sur le jeu, c'est masquer le problème général, c'est caractériser l'enfant comme imparfait et improductif. Il s'agit bien plus simplement de fournir les conditions qui n'entravent pas son existence propre et son développement, et là où elles manquent, d'y remédier sans attendre que le coût social de l'inadaptation dépasse suffisamment la dépense à effectuer. Le terrain d'aventure apparaît bien comme l'image au minima du nécessaire : un terrain vague inutilisé, quelques planches, déchets des activités productives, le prix de quatre ou cinq voitures...

Au cœur de la ville, l'enfant n'est pas seulement l'oublié, mais aussi le dominé. La survalorisation de sa dépendance par rapport aux adultes est le fruit de l'image mythique qu'ils ont de lui, compatible à l'exercice de leur dominance et de leur pouvoir. Les adultes ne sauraient concevoir que l'aspiration de l'enfant puisse ne pas correspondre à l'image qu'ils s'en sont faite, surtout pas que son principal désir soit d'échapper, ne serait-ce que momentanément, à leur monde pour en créer un sien propre. Dès que l'enfant accède à des comportements autres qu'infantiles ou soumis, il apparaît comme irrespectueux, déviant, à ces adultes.

Faute de connaître ces simples mécanismes et de rechercher le réajustement permanent de sa représentation du monde des enfants, la dynamique de leur activité apparaîtra à cet adulte contradictoire aux principes qu'il a établis. Il aura alors recours à la démonstration de sa force, aux décisions autoritaires, arbitraires. Il est dommageable que de telles expériences, qui s'adressent effectivement aux couches les plus défavorisées de la population et y sont remarquablement adaptées, prennent ainsi fin en rejetant de nouveau les enfants à la rue, déçus, abandonnés à la plus triste déréliction.

(4) Cf. PIAGET (J.). - Six études de psychologie. - Genève, Gonthier, 1964.

(5) Voir (2)« P. précédente.

SOURCES DOCUMENTAIRES

Préfecture de Paris :

- Statistique du recensement INSEE 1968.
- Plans du terrain et du quartier.
- Espaces verts du 4^e arrondissement, date de création, surface.

Délibérations du Conseil de Paris, publiées au Bulletin municipal officiel de la Ville de Paris

- B.M.O., 21 - 12 - 71, séance du 29 - 11- 71, p. 869 à 872 Q. 14.
- B.M.O., 28 - 1 - 72, séance du 22 - 12 -71, p. 132 Q. 107.
- B.M.O., 6 - 4 - 73, séance du 22 - 3-73, p. 51 à 54 Q. 25.
- B.M.O., 16 - 6 - 73, séance du 22 - 5 - 73, p. 482 - 483 Q.47.
- B.M.O., 14 - 4 - 73, question écrite n° 839, p. 769 - 770.

Associations spécialisées

- Colloque « Le jeu dans l'environnement », 5-6 mai 1972. Organisé par le CODEJ et le GEPA, 15 p. ronéo.
- Brochure « Pourquoi le CODEJ », 6 juin 1971, 4 p.
- Traduction d'un texte anglais de Léo Jago sur l'animation des terrains d'aventure, 31 mai 1973, 7 p. ronéo.
- Comptes rendus des réunions des associations, 8 mai 1973, 5 p., 5 juin 1973, septembre 1973.
- Espaces aménagés pour le jeu. Documentation des F.F.C.

Comité de quartier

- Tract « Le terrain d'aventure, qu'est-ce que c'est ? », 28 février 1973.
- Tract pour la fête mai 1973.
- Tract après la fermeture du terrain, décembre 1973.
- « C.H. 4 », Journal du quartier n° 1, 1974.

Animateurs

- Circulaire pour la formation d'une association d'animateurs
- Revue de l'U.F.C.V., n° 113, mars 1972.

Radio-Télévision

Une demi-douzaine d'émissions.

Quotidiens

- Combat, 9-3-1973
- La Croix, 25-2-1973
- Le Figaro, 15-3-1972 et 3-12-1973
- France-Soir, 6-2-1973, 7-3-1973, 4-4-1973 et 6-2-1974
- L'Humanité 19-4-1973
- Libération, 8-6-1973
- Le Monde, 28-9-1971, 12-5-1972, 9-1972, 5-12-1973, début 1974, 22-5-1974

Périodiques

- Dialogues - Journal de l'U.F.C.S. : n° 32-33, 6-7-8-9, 1973
- L'Echo de la Mode, n° 38, 20-9-174
- L'Education, n° 138, 4-5-1972, n° 171, 29-3-1973, n° 200, 7-2-1974
- Elle, 30-4-1974
- Femmes d'Aujourd'hui, n° 1484, 10-10-1973
- Jouera 7 ans, 3 p. S. d.
- Libérons l'école, n° 2
- Match S.d.
- Nouvel Observateur, n° 434, 6-3-1973
- Paris-Centre, début 1973
- Politique-Hebdo, n° 101, 1-11-1973, n° 147
- Revue de l'U.F.C.V., n° 113, 3-1974
- Le Saltimbanque, n° 7, 7-6-1973
- Valeurs Actuelles, S.d.
- Vers l'éducation nouvelle, n° 273, 6-1973
- La Vie Catholique, S.d.
- ZZZ 1972.

Ouvrages de référence

- A.D.R.A.C., Le métier d'animateur, Doc. n° 24, mai 1974
- A.M.C. Architecture, Mouvement, Continuité, n° 26, juin 1972 : Espaces collectifs des enfants
- DENNER (A.), DANA (J.) - L'environnement de l'enfant - Seuil 1973
- CLOTON (R.), CLERO (C.) - L'activité créatrice chez l'enfant - Casterman 1971
- HAGGLUND (U.) - Des terrains de loisirs dans la région de Stockholm, Doc. ronéo 15 p.
- LIMBOS (E.) - L'animateur et le groupe de jeunes - Fleurus, Paris 1973
- SAUVY (J. et S.) - L'enfant à la découverte de l'espace - Casterman, Paris 1972

D

Les VILLAGES

de

LOZERE

Les VILLAGES de LOZERE

L'exode rural et la croissance des villes se sont tellement accélérés que la campagne peut parfois apparaître comme un vestige historique dont les problèmes sont marginaux par rapport à ceux des grandes villes. C'est méconnaître que « la France est le plus « paysan » de tous les grands pays industriels » (1). En effet, « dispersées sur 80 % du territoire, les familles rurales représentent près du tiers de la population nationale » (2). Certains départements de l'Ouest ou du Centre sont presque exclusivement ruraux. Cela justifie déjà cette étude. Préoccupés par la vie dans les villes, nous avons du mal à saisir la réalité de la vie rurale. La campagne, c'est le calme, mais c'est aussi l'ennui. La campagne, c'est l'air pur, mais c'est aussi le froid. La campagne c'est l'espace, mais c'est aussi la distance. La France des villages ne correspond guère à l'image idyllique que nous avons tendance à nous en faire. C'est pourquoi nous avons choisi comme terrain de recherches une région où les problèmes prennent une acuité particulière : la Lozère.

Après la présentation de la géographie et des structures socio-économiques de cette région, nous étudierons les conditions de vie dans les villages et le cadre spécifique à l'enfant.

1 - DONNEES RELATIVES A L'ENVIRONNEMENT ET AU MILIEU SOCIAL :

1.1. LA LOZERE

1.1.1. Géographie

La Lozère est une région de hautes terres situées au Sud de l'Auvergne, à mi-chemin entre Clermont-Ferrand et Montpellier. C'est un plateau dont l'altitude varie de 800 à 1 300 mètres : vers le nord, on trouve la Margeride, surface granitique qui culmine à 1 554 mètres d'altitude, tandis que le Sud, un peu moins élevé, est formé des Grandes Causses Calcaires traversées par le Lot et le Tarn. Ces plateaux sont bordés à l'est par une zone montagneuse au relief tourmenté : la forêt de Mercoire, la Montagne du Goulet, et plus au Sud, les Cévennes, avec le Mont Lozère (1 712 m) et l'Aigoual. Au Nord-Ouest, la Lozère est limitée par les Monts d'Aubrac, de sol volcanique, à cheval sur trois départements (Cantal, Lozère et Aveyron). Entre les montagnes et les plateaux, on ne trouve pas de larges et riches plaines, comme les limagnes en Auvergne.

(1) H. Mendras, *sociologie de la campagne française*. P.U.F., 1959, Paris.

(2) Voir *Bibliographie de l'étude documentaire* : A. MIKHALEVITCH

Pays d'altitude, la Lozère toute entière est classée en « zone de montagne » (1) ; un tiers des communes est à plus de 1 000 mètres d'altitude. Ce fait constitue l'originalité de cette région, mais aussi son principal handicap. En effet, les Alpes ou les Pyrénées ont bien sûr des sommets beaucoup plus élevés, mais les vallées, seules zones de peuplement permanent, sont très encaissées et les villages sont, dans l'ensemble, moins haut situés ; ils reçoivent moins de neige et moins de vent, tandis que les villages lozériens, eux, sont juste posés, sans abri, sur d'immenses étendues balayées par les intempéries.

L'altitude interdit certaines cultures dans les cantons les plus montagnards : vigne, arbres fruitiers, tomates ; elle retarde le mûrissement des végétaux (herbe, céréales) et réduit la production du foin (le regain est très peu abondant). Le blé pousse mal en Margeride : on lui préfère le seigle. L'agriculture de type agropastoral (2) fondée sur l'utilisation semi-extensive des pâturages pour l'élevage (bovins au Nord, ovins au Sud) et sur la mise en culture des meilleures terres, reflète l'adaptation de l'agriculteur lozérien au sol et au climat. Chaque village est entouré de prés, mais surtout de landes et de « parcours », en partie communaux, qui se prolongent loin dans la montagne. On enlève parfois à la barre à mine et à la dynamite les cailloux et les rochers enkystés dans les pâturages afin d'augmenter la surface utilisable (opération appelée « dérochage »). La forêt occupe les zones les plus pauvres ou les plus montagneuses. Le reboisement s'accélère (résineux). La Lozère reste un des départements les plus agricoles de France. Ces deux tableaux le montrent : (3)

1) 1962 : Pourcentage de la population vivant de l'agriculture.

Lozère : 46 %
Lot : 46 %
Cantal : 48 %
Mayenne : 48 %
Creuse : 52 %
Gers : 57 %
FRANCE : 18 %

2) 1968 : Répartition en secteurs d'activité. (Lozère)

Secteur primaire : 47,3 %
Secteur secondaire : 16,5 %
Secteur tertiaire : 36,2 %

Bien que l'agriculture perde de son importance même dans les communes rurales, on peut dire que l'économie est centrée sur les produits du sol : abattoirs, scieries, tanneries. Les rares industries existantes sont nées des fleuves (électro-métallurgie à St Chély d'Apcher grâce à l'hydro-électricité) ou du sous-sol (mines d'uranium au Nord-Ouest de Langogne).

1.1.2. Démographie

On comprend dès lors que la Lozère soit le département français le moins peuplé (77 500 habitants). Le maximum de population a été atteint en 1851, avec 144 700 habitants. L'exode rural a été plus tardif que dans l'Ouest ou le reste du

(1) La Lozère est le seul département avec les Hautes-Alpes à être intégralement classé zone de montagne ; c'est l'altitude moyenne qui détermine le classement.

(2) Voir : S. Derruau-Boniol.- *Le Massif Central*. P.U.F., 1963, Paris.

(3) toutes les statistiques concernant la Lozère émanent de la Direction départementale de l'Agriculture de la Lozère. « Etude départementale d'aménagement rural ». Janvier 1972. Mende.

La structure par âge de la population est la suivante :

%	0 — 19 ans		20 — 64 ans		+ de 65 ans	
	1962	1968	1962	1968	1962	1968
LOZERE	31,0	30,3	53,2	51,9	15,8	17,8
FRANCE	32,3	32,2	55,1	54,3	12,6	13,4

Massif Central à cause de l'isolement (1). La densité d'habitants au kilomètre carré est très faible : 15 (France : 86). Certaines zones montagneuses sont désertes comme les sommets de la Margeride et du Mont Lozère.

La fécondité est très forte : le nombre d'enfants par famille est le plus élevé de France :

306 enfants pour 100 familles (Lozère)

228 enfants pour 100 familles (France)

Comme la Bretagne et la Vendée, la Lozère est un pays de familles nombreuses, mais on trouve beaucoup de célibataires dans les villages, les filles préférant souvent se marier en ville.

1. 1. 3. Habitat rural et urbain.

Les communes urbaines ne totalisent que 30 % de la population totale. Ce sont : Mende, St-Chély-d'Apcher, Langoagne et Marvejols. 70 % des lozériens vivent donc dans des communes rurales (2). Le département est formé de 24-cantons, soit 193 communes. Les communes sont assez importantes (seules 25 ont moins de 100 habitants) mais l'habitat est **très dispersé**. La vie rurale demeure centrée autour du hameau dont la faible taille pose des problèmes d'équipement souvent insolubles. Chaque lieu-dit est un cas particulier, isolé par des chemins souvent non goudronnés, mal relié au téléphone, éloigné parfois de 30 km de la première ville : pourtant des familles d'agriculteurs y vivent, y cultivent la terre, des enfants y grandissent. Ce sont tous ces problèmes humains que nous allons envisager ici.

1. 1. 4. Les villages : Statistiques - Vie quotidienne.

Par rapport aux Causses et aux Cévennes, très dépeuplées, aux villages souvent abandonnés, la Haute-Lozère, au Nord (ainsi appelée par ses habitants à cause de sa forte altitude) offre l'image d'une région pauvre mais encore vivante. Ces hauts plateaux granitiques abritent des cantons agricoles isolés, plus récemment touchés par l'exode rural (3). Celui de Châteauneuf-de-Randon, à 30 km au Nord-Est de Mende, nous a paru particulièrement exemplaire et intéressant. Riche de 2 400 habitants (4), (densité : 9), les problèmes y sont particulièrement cruciaux du fait des conditions géographiques (altitude moyenne 1 200 mètres, enneigement très important) et de la particulière dispersion de l'habitat. (Certaines communes se répartissent en 15 ou 20 hameaux ou « écarts »). Les villages vivent

(1) Ce n'est qu'en 1888 que la Lozère a été reliée à Paris par le chemin de fer. Ligne Paris-Béziers).

(2) Au sens de l'I.N.S.E.E. « toute commune ne dépassant pas 2 000 habitants est considérée comme commune rurale ».

(3) A. Fel. *Les Hautes terres du Massif Central*. Université de Clermont-Ferrand, 1962.

(4) Les statistiques concernant les villages nous ont été communiquées par l'Atelier Départemental d'Aménagement Rural (« Comptes rendus des réunions d'aménagement rural » des communes intéressées). Mars à septembre 1972.

exclusivement de l'agriculture : champs de céréales sur les meilleures terres, pâturages difficiles à entretenir, forêts de résineux sur les pentes. L'élevage est semi-extensif en raison de la faible production en herbe. Le canton tout entier est l'objet d'une politique de rénovation rurale qui étudie les moyens à mettre en œuvre pour développer le secteur, tant sur le plan agricole que social (activité touristique, équipement, animation culturelle).

Amené à centrer l'observation sur quelques villages, je me suis installé chez une famille de Montbel, ce qui m'a permis de comprendre de l'intérieur la vie quotidienne de l'enfant et de la famille. Je n'ai observé de manière systématique que les enfants de Montbel et de Laubert qui présentent à eux deux un échantillon assez représentatif (une trentaine d'enfants). Une étude « extensive » a été menée ailleurs dans des villages voisins (Belvezet surtout, Le Born, Chaudeyrac, Boissanfeuilles) ou plus lointains (Le Pont de Montvers, Estables, Javols) Nous ne présentons ici que les trois villages les plus étudiés par nous.

1) MONTBEL

Situation : au contact d'un plateau granitique et d'une zone pratiquement plate appelée « Plaine de Montbel » (1)

: 1 230 mètres d'altitude

: Répartition en 3 villages : Montbel (centre communal) « Les Salesses, Villesoule et un hameau : La Baraque.

Démographie p: 282 habitants

: densité au km² : 12,6

: En un siècle, la commune a perdu la moitié de sa population, mais de 1954 à 1958, la perte n'a été que de 11 % (20 % pour le canton de Châteauneuf.)

Structure par âge : 39 % ont moins de 20 ans

: 46 % ont entre 20 et 65 ans

: 15 % ont plus de 65 ans.

: Le pourcentage des jeunes est élevé : il n'est que de 32 % pour la France. Il y a beaucoup de jeunes ménages et la natalité est élevée (surtout à Villesoule).

Activités : Population presque exclusivement agricole : 237 personnes sur 282 vivent de la terre.

: On trouve 52 exploitations d'une moyenne de 34 hectares de S.A.U. (Surface Agricole Utile) ce qui est peu si l'on considère la médiocre qualité des sols.

2) LAUBERT

Situation : Sur le versant Sud de la Margeride

: 1 200 mètres d'altitude

: répartition en 2 villages : Laubert (centre communal) et Gourgons.

Démographie : 129 habitants

: densité : 9

: diminution de 62 % en un siècle.

Structure par âge : 30 % ont moins de 20 ans

: 50 % ont de 20 à 65 ans

: 20 % ont plus de 65 ans

Activités : Population assez agricole (84 % vivent du sol).

: On trouve 25 exploitations, d'une moyenne de 49 hectares de S.A.U.

(1) Cette plaine est formée de calcaire recouvert d'alluvions granitiques. Voir A. Meynier. *Géographie du Massif Central*. Rieder, 1935, Paris.

3) BELEVEZET

Ce village de 182 habitants, pour lequel nous n'avons pas pu trouver de statistiques précises, est situé à 1 190 mètres d'altitude, en bordure d'un petit Causse et traversé par la ligne de chemin de fer reliant La Bastide-du-Monastier par Mende. Sa structure socio-économique est comparable à celle de Montbel et de Laubert.

La vie quotidienne

Fils et filles d'agriculteurs, les enfants de ces villages suivent de très près le rythme de leurs parents. Parler de leur vie quotidienne, c'est déjà parler de celle de leurs enfants.

L'environnement physique, matériel, immédiat pèse lourd. Plus lourd que dans bien d'autres campagnes. Le rocher est omniprésent, dans les prés, sur le bord des chemins, dans les murs. Le vent n'arrête pas de souffler et le froid persiste jusqu'à l'été. Les distances sont importantes : le chef-lieu de canton (Châteauneuf-de-Randon), petit bourg de 402 habitants, est à 7 km de Montbel. C'est là qu'on trouve le médecin, quelques magasins, le marché hebdomadaire. La ville la plus proche, c'est Mende : préfecture de 11 000 habitants, ou Langogne, petite ville de 4 000 personnes, toutes deux distantes de 27 km de Montbel ou de Laubert. En hiver, il faut compter presque une heure pour s'y rendre. Chaque village est donc obligé de se suffire le plus possible à lui-même. Il possède en général une agence postale et une épicerie-café-tabac. Des commerçants ambulants passent plusieurs fois par semaine.

Chaque ferme est une unité d'exploitation familiale qui tend à se suffire à elle-même; le père, la mère et les plus grands enfants se répartissent les rôles et font rarement appel aux voisins. Les pratiques communautaires ont pour ainsi dire disparu depuis l'apparition de la mécanisation agricole (1950-1960) et l'entraide demeure ponctuelle et fortuite. Ce repli sur la cellule familiale est caractéristique de l'évolution actuelle. La télévision, présente dans la grande majorité des foyers, concourt à diminuer les contacts avec les autres membres du village. Les veillées traditionnelles ont disparu (bien que le terme reste employé), ainsi que les jeux sur la place le dimanche. Les contacts se font à l'église (la pratique religieuse demeure très forte), dans les champs et au marché de Châteauneuf. Mais là encore le caractère fonctionnel du déplacement, de la rencontre efface presque totalement leur caractère festif. On va au marché pour vendre un veau, pour passer au crédit agricole, voir l'assistante sociale et relancer un plombier ; on dit deux mots à un voisin qu'on retrouve, mais à midi, on est rentré pour déjeuner en famille. Le marché n'est plus la fête d'autrefois où l'on allait à quatre heures du matin en char à bœufs et dont on revenait à onze heures du soir après un bon repas.

Mais le prosaïsme de la vie quotidienne n'est pas nouveau. Il est induit par la rudesse du travail et les préoccupations matérielles constantes. Levée à 6 heures 30, - 7 heures en hiver, à 5 heures 30 en été, la famille se retrouve à midi pour le « dîner », moment fort de la journée où l'on discute des conditions de travail de la journée. Le goûter aussi est important, surtout pour les enfants, mais aussi pour les adultes qui marquent ainsi une pause avant les travaux de la fin de soirée (traite des vaches, petites réparations...) Le « souper » se prend à 7 heures en hiver, à 8 heures en été. Le travail des champs démarre en avril-mai. A partir de cette date, la mère ou un enfant sort le troupeau chaque matin et le conduit dans un pâturage clôturé. Le père s'occupe des labours et des semailles. Les gros travaux commencent en juillet avec la fenaison qui occupe toute la famille des journées entières pendant trois semaines environ. La mère a double travail puisque, présente aux prés, comme les autres, c'est elle qui, à midi et le soir, s'occupe des repas. Courant septembre s'effectuent les moissons, facilitées par les moissonneuses-

batteuses. En octobre, on « fait » les pommes de terre, nécessaires, à la consommation familiale et à l'engraissement des porcs. Novembre voit généralement le dernier gros travail : la coupe et le sciage du bois pratiqué dans les forêts de l'exploitation familiale ou sur les terres communales. L'agriculteur lozérien cherchait et cherche encore à se suffire à lui-même.

Depuis quelques années, les produits de cueillette constituent un apport non négligeable d'argent liquide. Pratiquée familialement, la cueillette occupe les périodes creuses et se répartit sur les six beaux mois de l'année. On peut citer la capture des grenouilles, le ramassage du lichen (« mousse ») qui pousse sur les pins, la cueillette des myrtilles, des champignons, des narcisses. Stockés à la ferme, ces produits sont ensuite vendus dans les villes voisines. C'est bien souvent ce surplus de ressources qui permet aux familles de moderniser la maison et de mieux s'équiper. Les budgets restent serrés, surtout pour les familles nombreuses, mais grâce aux emprunts et aux subventions, un mieux-être s'installe dans les fermes.

La vie pourtant se ralentit durant 5 mois de l'année. Plus qu'ailleurs l'hiver est ressenti comme un ennemi contre lequel on ne peut pas grand'chose. Dès que la neige est tombée, elle reste tout l'hiver, empêchant tout travail dans les champs. Si le vent se lève et que la neige est légère, il se forme une tourmente (appelée localement « burle » ou « fournelle ») qui forme des congères sur les routes et dans les villages. La tourmente peut durer plusieurs jours pendant lesquels il est impossible de circuler, même à pied. Certaines routes restent coupées de décembre à mars, mais il n'est pas rare qu'un village soit bloqué durant une semaine. Il faut attendre l'arrivée du chasse-neige ou de la fraiseuse. Pendant ce temps, les écoliers restent à la maison ; on rationne le pain ; on attend, on parle de la tourmente. Il existe dans les villages une véritable psychose de la neige. La neige va-t-elle tenir ? La tourmente va-t-elle durer ? La fraiseuse va-t-elle arriver ? Pourra-t-on aller samedi à Langogne ? Autant de questions qui forment la trame de la vie quotidienne durant cette période.

En été, il faut travailler dur : en hiver ; il faut se protéger, se défendre contre la neige. Entre ces deux types d'emploi du temps, l'on comprend qu'il n'y ait guère la place pour le loisir. Toute réunion, tout contact extra-villageois pose des problèmes, quelle que soit la saison. Préoccupé par ce qui l'entoure, bêtes et champs, et ce qui le menace, froid et neige, l'agriculteur de Haute-Lozère a à cœur de faire vivre sa famille et de conserver son patrimoine. Ses enfants ont leur place dans la famille-exploitation.

1.2. CADRE SPECIFIQUE A L'ENFANT

1.2.1. La famille

L'enfant villageois est profondément marqué par sa famille. Dans la société rurale, l'unité élémentaire est la famille-exploitation. Celle-ci a tendance à s'organiser économiquement, socialement, démographiquement pour assurer par elle-même sa propre permanence. La famille est le modèle d'existence qui détermine toute la vie sociale (1). Cette affirmation est particulièrement vraie pour la Lozère où beaucoup de travaux se font encore à la main. Dans l'organisation de la vie de la ferme, la place de l'enfant est tout à fait prévue. Jusqu'à 9-10 ans, on lui confie de petits travaux domestiques : aller chercher du bois dans le hangar, ramener une brouette, porter des seaux vides. Aux champs, il se contente de suivre les autres, passant des outils, ou de la ficelle, donnant un coup de main cinq minutes. Vers 10-11 ans, les parents comptent réellement sur lui pour les travaux agricoles et ménagers. Presque toute la durée des vacances y est employée, et durant l'année, une partie des jours de congé ou des moments de liberté.

(1) M. Vincienne. *Du village à la ville*. Mouton, 1972, Paris.

1.2.2. L'école

- A Montbel, on compte 22 enfants scolarisés (1) aux différentes écoles de la commune. (9 à celle de Montbel, 11 à celle de Villesoule, 2 aux Salesses).
- Laubert compte 12 enfants à l'école du village.
- Belvezet en compte 18 (13 à l'école de Belvezet, 5 à celle de la Peyre).

Compte-tenu de la petite taille de chaque commune, la population scolaire est encore assez nombreuse : 52 enfants pour les trois communes. Leur âge s'échelonne de 5 à 12 ans. Il n'y a pas d'école maternelle, ce qui constitue un sérieux handicap dont certains parents commencent à prendre conscience (2). Après 11 ou 12 ans, les enfants vont au lycée ou au C.E.S. à Langogne et surtout à Mende. Leur vie va complètement changer puisqu'ils y découvriront la vie d'internat avec toutes les contraintes et les transports hebdomadaires que cela suppose.

Les difficultés du ramassage scolaire en hiver explique qu'on maintienne ouvertes certaines écoles à effectif réduit. Si cela satisfait parents et habitants qui ainsi ne se sentent pas abandonnés, cela ne favorise pas la stimulation intellectuelle ni le dynamisme de la classe. Partout, les différents cours (cours préparatoire, élémentaire et moyen) sont mélangés dans la même classe. L'instituteur ou l'institutrice doit donc suivre en même temps des enfants de niveaux différents. Les méthodes sont assez modernes, inspirées de la méthode Freinet : activités intellectuelles le matin (calcul...) activités d'éveil l'après-midi (géographie, dessin...) Une après-midi par semaine est consacrée au plein air (promenade, gymnastique, ski). Les élèves effectuent chez eux des « textes libres » sur des sujets de leur choix. Des initiatives intéressantes sont à souligner : regroupement d'écoles pour la piscine à Mende ou pour le plein-air ; les classes-promenades où les enfants partent dans les environs du village à la découverte de la nature, apprenant ainsi à réfléchir sur ce qu'ils voient quotidiennement.

Le rapport de l'enfant avec l'école n'est pas le même qu'en ville. Il n'y a pas de coupure nette entre l'école et le temps libre. A la limite, l'école est d'abord un lieu de réunion, un espace social, vécu comme tel par certains enfants de fermes ou hameaux isolés. Le maître et les élèves, les élèves entre eux, entretiennent des relations très personnalisées où chacun connaît la maison, la propriété, la famille de l'autre. La découverte du milieu de vie, les enquêtes dans le village, forment en outre une bonne partie de l'enseignement. Souvent, l'enfant joue devant l'école, si ce n'est dans l'école en dehors des heures de classe, même en hiver.

1.2.3. Cadre extra-familial et extra-scolaire.

En dehors du temps passé à l'école (8 h 30 - 11 h 30 ; 13 h 30 - 16 h30 ; horaire d'été ; 9 h-midi ; 13 h 30 - 16 h30 : horaire d'hiver). quel est le cadre de vie de l'enfant ? Dans la maison familiale, il n'a pas de coin à lui. Il partage une chambre, sommairement installée, avec un ou deux frères et sœurs. La pièce commune, avec l'animation qui y règne ne permet guère à l'enfant de s'isoler ou de faire ses devoirs. Il vit sans arrêt sous le regard de sa famille. Dans le village, il n'y a aucun lieu qui lui soit spécifiquement réservé. Il s'approprie de lui-même pour le jeu, la place, les rues, le ruisseau, les hangars, les greniers à foin. Aucune activité autre que scolaire ou religieuse (catéchisme, messe le dimanche, confirmation, communion solennelle) n'est organisée pour lui, sauf à Laubert où existe un remonte-pente qui lui permet de faire du ski. Jusqu'à 12 ans, ses contacts extra-villageois demeurent épisodiques : visite d'un oncle un dimanche avec ses parents ; courses à Mende avant la rentrée scolaire ; confirmation à Châteauneuf-de-Randon avec

(1) Ces chiffres portent sur l'année scolaire 1973-1974.

(2) Sur les problèmes de l'école primaire et maternelle en milieu rural voir : C.N.F.R. (Confédération Nationale de la Famille Rurale) : Assemblée Générale de la Fédération de l'Aveyron (1973)

les enfants du canton. Les enfants ne se connaissent guère d'un village à l'autre, bien que les instituteurs des villages étudiés tentent de favoriser les contacts.

Une vie extra-scolaire, mais centrée autour de la personnalité de l'instituteur, se dessine dans certains villages (Laubert, Boissanfeuilles, Le Pont-de-Montvers, par exemple). En dehors des heures de classe, les enfants réalisent des dessins, inventent et montent des pièces de théâtre qu'ils présentent à Noël ou en fin d'année, pratiquent le ski... Ces initiatives restent limitées dans le temps, l'instituteur ne pouvant consacrer tout son temps libre aux enfants. Les activités ne sont donc pas régulières ; elles reflètent cependant la naissance d'une prise de conscience à l'échelon du village. Des projets d'équipements existent ici ou là (Centre de vacances à Pelouse, dont les installations serviraient pendant l'année, « Mille-Clubs » à Châteauneuf-de-Randon).

Certains villages tentent de ranimer la vie sociale par le biais des loisirs. C'est un public plus âgé qui est touché, mais les enfants ont là une occasion de s'éveiller à d'autres préoccupations que celles de l'école ou de la ferme. La commune peut accueillir une troupe de théâtre :

« La Grive », troupe d'amateurs lozériens... a présenté samedi soir, 17 mars, pour la première fois, à Laubert, dans la salle de classe, une nouvelle forme de théâtre. En effet, « La Grive » se joue sans scène et sans délimitation précise... C'est dans cette ambiance que la population de Laubert, Gourgons et de ses proches voisins a pu vivre le théâtre plus que le regarder... Cette jeune troupe a réussi à démontrer que le théâtre n'est pas fait que pour les publics citadins ou avertis. La soirée s'est prolongée par des chants autour d'un verre... Le théâtre en milieu rural, ce n'est plus un rêve » (La Lozère Nouvelle, 29 mars 1974).

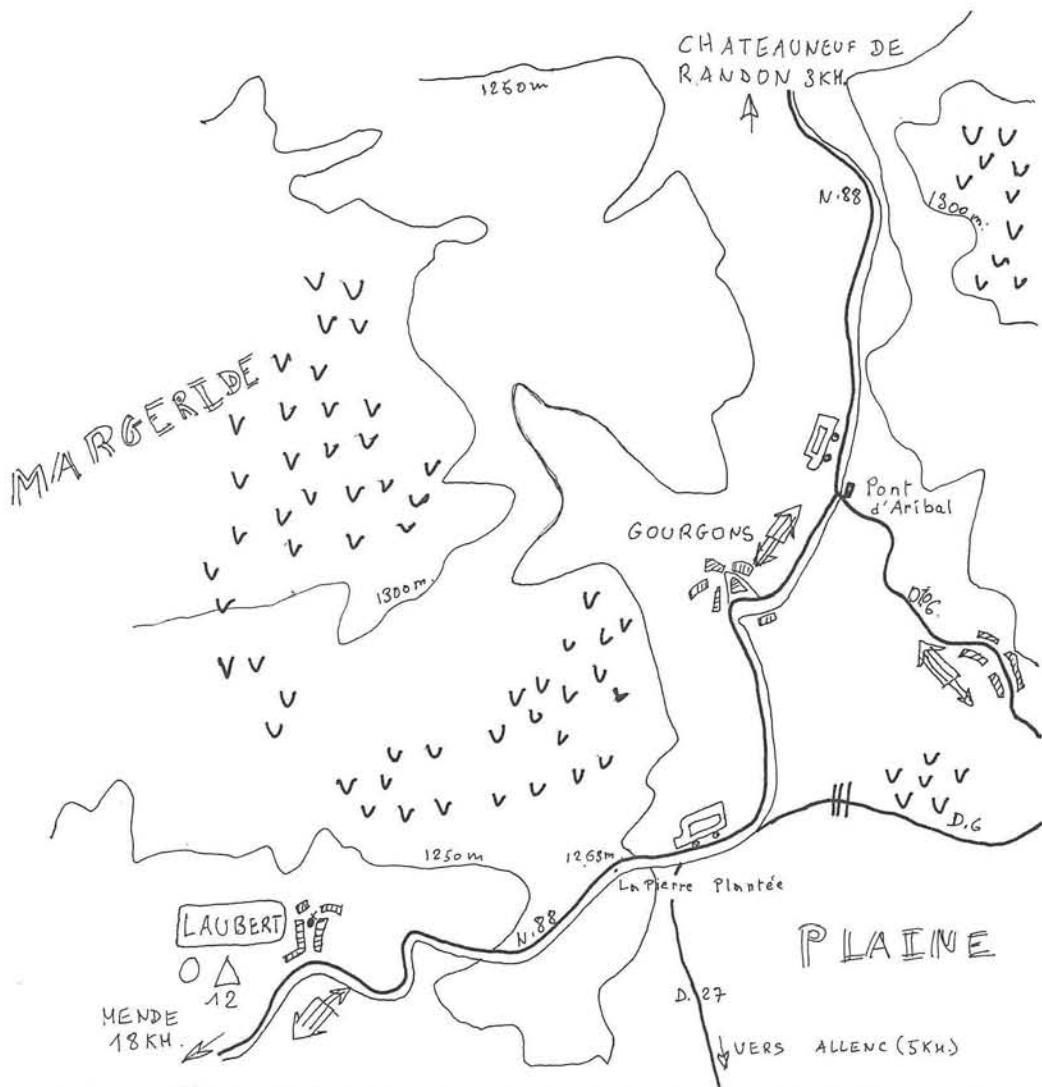
Le traditionnel « Comité des Fêtes » peut élargir son action à l'animation permanente du village. Ainsi à Allenc (à 5 km de Montbel).

« **Du côté des jeunes.** Samedi 2 mars, avait lieu une réunion du Comité des Fêtes... qui devient l'Association « Jeunesse Animation d'Allenc »... En plus des nombreux avantages dont vous bénéficiez, devenir membre de cette association, c'est donner un coup de pouce à l'essor de votre village. Quelques dates ont été arrêtées : fête d'Allenc, les 29 et 30 juin ; fête du Beyrac les 11 et 12 mai ; spectacle variété et théâtre, 14 avril en soirée ; concours de belote, 16 mars... » (La Lozère Nouvelle 8 mars 1974).

A l'échelon du canton, l'association **Terre de Randon**, épaulant l'action de rénovation, propose à tous les villages du secteur de Châteauneuf des activités de loisir : ski de fond, danses folkloriques, théâtre, ping-pong, photographie. Les responsables se sont attachés à « connaître les conditions de vie des habitants et les principaux problèmes qui les occupent afin de mettre sur pied un programme qui devrait grandement contribuer à l'animation des temps de loisir, notamment durant l'hiver, ... car une commune sans fête est une commune morte (1) ». Malgré de nombreux problèmes de concertation, de participation (intérêt, présence intermittente, interruption hivernale) cette association continue à fonctionner, sensibilisant les agriculteurs aux loisirs des jeunes.

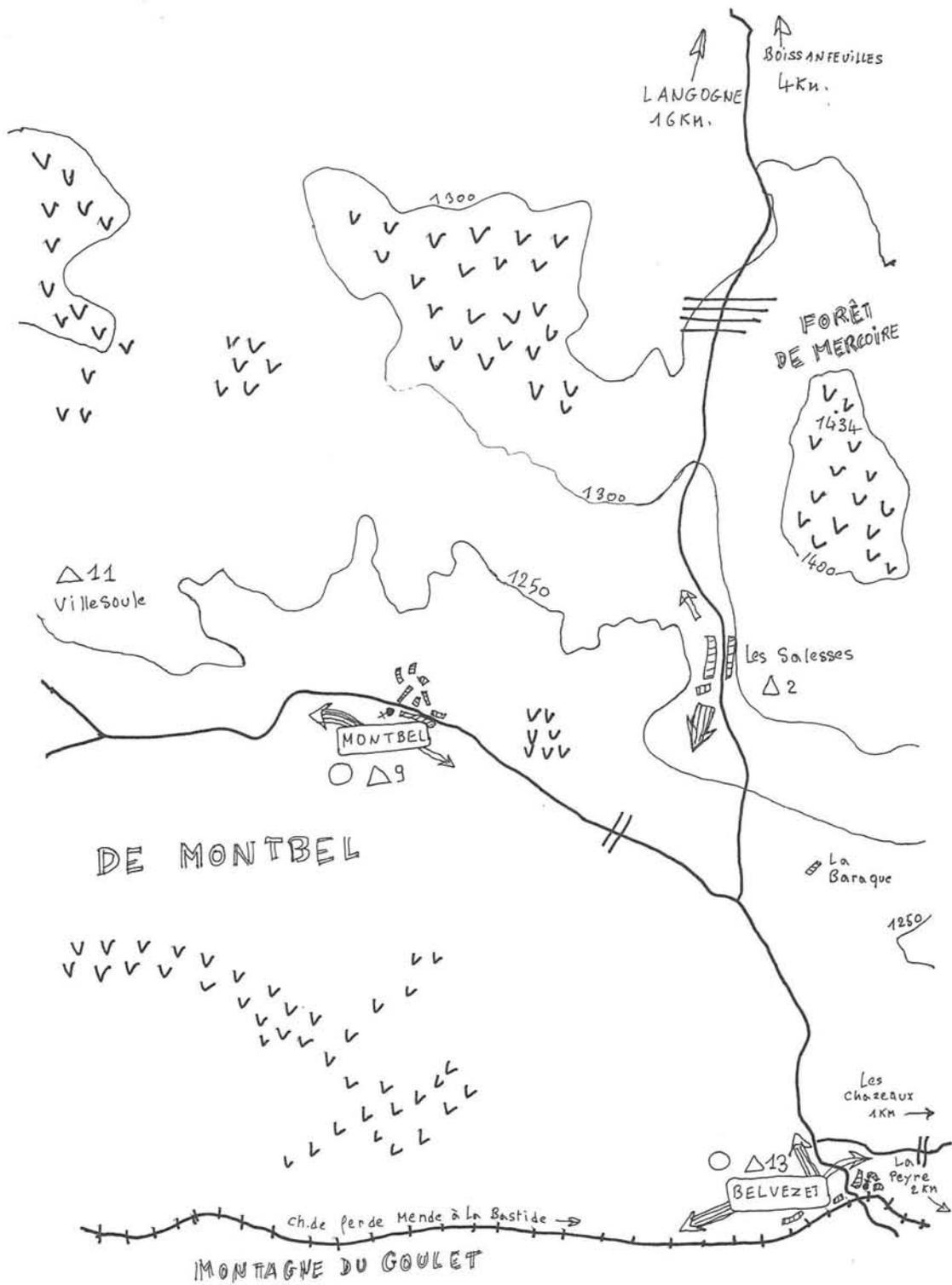
L'enfant lui-même semble oublié dans ces réalisations. Mais c'est peut-être par le biais des plus grands (15-25 ans) qu'on pourra faire évoluer l'attitude des adultes face à leurs enfants.

(1) *Terre de Randon. Etude menée par deux stagiaires du Centre de Formation Rurale de Lyon (1971).*



LES VILLAGES ETUDIES

	<p>1300 : Courbe de niveau d'altitude</p> <p> : Terre pauvre: bois, landes ou rochers.</p> <p> : Route principale</p> <p> : Route secondaire</p> <p> : Service de Cars</p> <p> : Route non débloquée en période de neige abondante</p> <p> : Route pouvant rester bloquée une semaine.</p>	<p> : Chemin de fer.</p> <p> : Importance relative des déplacements à partir d'un village.</p> <p>LAUBERT : Centre Communal</p> <p>VILLESOULE : Hameau ou village.</p> <p> : Constructions.</p> <p> : Commerçants</p> <p> : Ecole et nombre d'enfants</p>
--	--	---



2 - LES POUVOIRS RELATIFS A L'ENFANT.

Il n'y a pas, dans les villages étudiés, d'équipements destinés aux enfants pour leur temps libre. A cela, plusieurs raisons matérielles et surtout le manque de prise de conscience des besoins de l'enfant. Nous avons donc contacté et interrogé les personnes susceptibles d'avoir un avis sur les questions qui nous intéressent : leur contact avec les enfants est plus ou moins proche et, le plus souvent, elles parlent en leur nom propre, défendant tel ou tel type d'intervention, mais jamais une institution. Nous pouvons citer :

- quelques habitants concernés par l'enfance
- les parents
- les instituteurs de villages : Montbel, Villesoule, Laubert, Belvezet; La Peyre, Boissanfeuilles, Le Pont-de-Montvers, Finiels.
- un médecin
- l'Assistante sociale de Châteauneuf-de-Randon et celles de Mende et de Langogne
- plusieurs curés de campagne
- les maires de plusieurs villages
- l'instituteur des enfants de l'hôpital psychiatrique de St-Alban.
- A Mende : deux responsables de la Direction départementale de l'agriculture.
: le directeur de la Caisse d'Allocations familiales, un responsable de la Jeunesse et des Sports, le directeur du service de « Bibliobus » de la Lozère

Nos informateurs viennent donc d'horizons très différents : leurs préoccupations, leurs responsabilités, leur rapport à l'enfant les opposent parfois et rendent difficiles les comparaisons. Il s'agira de dégager globalement leurs observations et leurs réflexions tout en respectant l'originalité du point de vue de chacun. Nous n'avons pas pu obtenir de textes ou de chartes, puisqu'il n'y en a pas, mais nous avons recueilli puis transcrit un grand nombre d'interviews et de discussions libres parfois répétées à plusieurs semaines d'intervalle. Plus que des responsables au sens strict du terme, ces informateurs sont des témoins, des acteurs occasionnels ; nous analyserons donc successivement leurs constats et leurs attitudes face à différents modes d'intervention, réservant l'étude du discours et du comportement des parents pour une seconde partie.

2.1. LES TEMOINS ET LES ACTEURS

2.1.1. Leurs constats

1) Qu'est-ce qui caractérise l'enfant des villages lozériens ?

C'est notre première interrogation, volontairement naïve : peut-on parler de « l'enfant rural » par opposition à un « enfant urbain » ? Les réponses données se rapportent à un type de rapport au monde plus qu'à des données psychologiques, et ne sont pas clairement expliquées. La différence garçon/fille n'est mentionnée que par un médecin, qui dit que les filles sont plus éveillées, peut-être parce qu'elles travaillent moins à la ferme. Il y a chez certains la mise en corrélation ruralité/manque d'éveil, le milieu étant donc considéré comme facteur de retard intellectuel. L'isolement d'un petit hameau est néfaste : l'enfant est alors « tourné sur lui-même, égocentrique, pas socialisé » (1). D'autres ne tiennent pas ce raisonnement et insistent sur les virtualités immenses des enfants villageois, « naturellement poètes », doués pour le dessin et pour l'expression libre, plus pratiques que ceux des villes. Mais tout le monde s'accorde à dire qu'ils semblent épanouis et dynamiques.

(1) Pour ne pas gêner les interviewés, nous ne les nommons pas.

2) Le milieu de vie

Le discours se polarise très vite de lui-même sur une analyse critique du milieu de vie de l'enfant.

L'environnement géographique se résume à l'isolement. Milieu clos coupé du monde, isolé du reste de la société : tel apparaît le monde du village. Il se dépeuple et se sclérose. Tous insistent sur les distances à parcourir, sur le froid, sur la situation par rapport à la ville, où les enfants sont perturbés dès qu'ils y sont pensionnaires.

S'ils insistent sur les carences du milieu, nos informateurs ne valorisent pas pour autant unanimement la ville. Au contraire, certains déclarent que le village a tout pour épanouir l'enfant ou qu'il constitue un milieu très sécurisant.

La famille est rarement évoquée. Les parents, disent-ils, ne parlent pas assez aux enfants et ne se rendent pas compte de leurs problèmes. Il y a sentiment d'un relâchement de l'autorité. L'influence des parents est importante sur l'éveil, les activités et le développement de l'enfant.

Le milieu scolaire est en train de changer de visage. Le maître et l'école ne sont plus craints et redoutés mais aimés. Les parents en sont souvent désorientés. L'un des rôles de l'école est de créer « une petite société enfantine », d'apprendre à l'enfant à s'exprimer. Les maternelles font cruellement défaut. Un informateur d'un certain âge déplore que l'enfant doive quitter l'école communale, qu'il ne fasse plus le trajet pour s'y rendre à pied (il pouvait alors observer la nature, il était libre de musarder). Pour lui, l'école joue le rôle d'un Centre Culturel, rôle contesté par certains qui y voient un monde clos et détaché de la vie.

3) La vie de l'enfant.

Ils avouent souvent mal la connaître. Certains instituteurs expliquent qu'il est difficile de savoir ce que font les enfants en dehors de la classe : les rivalités, les farces, l'ennui, le travail dans les champs leur échappent souvent.

L'enfant villageois leur paraît loin de la nature : il s'y promène peu, il la comprend mal, car elle est trop proche de lui, trop quotidienne. Mais ce rapport constant avec la nature et les saisons est bénéfique.

Le travail à la ferme est une constante chez les enfants d'agriculteurs. Certains y voient un reste d'archaïsme, de pauvreté. Expression d'un besoin économique, cette aide agricole est vécue positivement par l'enfant, très attaché à l'exploitation familiale.

Le temps libre se déroule beaucoup dans le village et dans la maison. Les enfants ne se réunissent plus en bandes. Ils jouent par petits groupes de frères ou de voisins.

4) L'enfant autrefois

Parler de l'enfant incite à parler du passé, du passé qu'on a connu, de l'enfant d'autrefois. Cette association d'idées, cette tendance sont particulièrement nettes chez nos informateurs qui semblent souvent fuir les problèmes de l'enfant d'aujourd'hui. Le discours s'enchaîne généralement ainsi : le village n'est plus ce qu'il était, il y a beaucoup moins de monde. Avant, les enfants étaient plus nombreux, ils formaient des bandes. C'était plus vivant.

- « A deux ou à trois, qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse comme jeu ? »
- « Maintenant, dans les villages, le glas sonne sans arrêt. Il n'y a plus que pour ça que les cloches sonnent. La mariée, après trois mois de mariage, se met en noir : c'est un parent qui meurt ».

« Autrefois le rythme de la vie était très marqué. Il y avait toute une série de fêtes : fêtes des moissons, tous les soirs de battage. Fête pour le cochon. Fête pour Noël. Au Mardi-Gras, c'était le Carnaval, puis c'était Pâques, et la période des foins. Les fêtes vôtives étaient beaucoup plus fêtées... Dans les villages, il y avait des bandes d'enfants, souvent rivales, qui reproduisaient les querelles de leurs parents. Ils jouaient beaucoup, ils allaient loin dans la campagne...Maintenant, il n'y a plus qu'un ou deux gamins par village : alors ils aident davantage au travail de la ferme, qui devient un jeu, le seul possible, puisqu'il n'y a pas de camarades de jeu ». (Instituteur, 40 ans).

Ces descriptions reflètent bien un état d'esprit qui se complait à regretter le temps passé. La mécanisation et la télévision sont les grands responsables du changement dont les enfants sont victimes comme le village tout entier. Cette dialectique passé présent donne bonne conscience : l'enfant aujourd'hui est isolé, sa vie est terne à cause d'une évolution contre laquelle **on ne peut rien**. Bien sûr, tous ne raisonnent pas ainsi et n'affichent pas ce pessimisme ni cette démission, mais cette idéalisation de la vie de l'enfant d'autrefois se retrouve même chez de jeunes instituteurs.

Passé et Présent dans le discours des instituteurs (1)

	Habitants du Village	Technique	Vie sociale Rythmes de vie	ENFANTS
PASSE (1873)	Nombreux (580)	Traction animale Travaux tous à la main	Entr'aide Vie communautaire. Veillées Nombreuses fêtes	Nombreux (70) Aide agricole Participation aux fêtes Vie intense. Bandes d'enfants Prise en charge par les vieux du village
PRESENT (1973)	Peu nombreux (282)	Tracteurs Machines agricoles	Individualisme Télévision familiale Peu de fêtes collectives	Très peu nombreux (22) Aide agricole accrue Petits groupes d'enfants Peu de contacts avec le village

5) Géographie de l'enfance

Presque tous les responsables nuancent leurs affirmations en fonction des lieux ou des régions dont ils parlent. On trouve dans leurs discours peu de jugements unanimes valables pour tous les villages de Lozère. En Haute-Lozère (la région que nous étudions particulièrement), une institutrice nous dit que « les enfants sont très attachés à la terre, à la famille, qu'ils ne pensent que tracteurs, vaches et foin ». Assez frustes, ils ont peu voyagé, n'ont jamais vu la mer ni le chemin de fer. Dans les Causses au contraire, les enfants sont très ouverts et aiment moins les travaux agricoles. Dans les Cévennes, les enfants ont toujours pratiqué naturellement le sport, les promenades dans la nature.

(1) On a choisi ici l'exemple de Montbel. Les chiffres donnés pour 1873 sont approximatifs.

De part et d'autre de la Margeride, les villages ont un style de vie différent : sur le versant Ouest (St-Alban, St-Chely), la vie est plus communautaire, les traditions sont plus vivantes, l'animation plus grande que sur le versant Est (Châteauneuf, Grandieu). Au sein d'une même petite région, on s'entend bien dans un village et pas dans l'autre. A population égale, tel village a une population beaucoup plus jeune que l'autre ou alors, certaines activités de loisir y réussissent mieux. Ici les enfants jouent tous ensemble, là ils ne fréquentent que le fils du voisin. Tous les avis concordent : chaque village est un cas particulier dont l'environnement humain spécifique suscite chez l'enfant des comportements différents. Toute action doit en tenir compte.

2.1.2. Les différents modes d'intervention.

1) Prendre en charge les enfants en milieu rural, les sortir de leurs milieux de vie traditionnels, se faire accepter, soi et son action, posent des problèmes délicats, dont nos informateurs, engagés directement ou non, sont très conscients.

L'état d'esprit du village est le principal. Le fatalisme, le « on » fait du village une « gangue sociale » dont les habitants ont du mal à s'échapper. Le respect humain étouffe toute initiative. La peur du changement est générale : elle se remarque à tous les niveaux agricole, social, éducatif (raisonnement du type « c'est aussi bien comme ça ; à quoi bon changer quelque chose ? Et puis, dès qu'on entreprend quelque chose, il y a toujours deux ou trois personnes qui vous mettent des bâtons dans les roues »)(1). Le manque d'entente, les rivalités s'ajoutent à une autre série de problèmes matériels (petit nombre d'enfants, crédits, climat) qui agissent comme autant de freins. Plus profondément, le lozérien considère le loisir comme du temps perdu, il n'en comprend pas l'utilité : « Il faut que l'enfant soit rentable ». Enfin, la culture urbaine dominante incite les jeunes (dès 13-14 ans) à quitter le village pour leurs moments de liberté (2).

Qui doit intervenir ? L'idéal semblerait que ce soit quelqu'un d'extérieur au village, mais bien intégré et implanté depuis un certain temps. On échapperait ainsi à un double risque : celui d'être mal accepté et de tomber à côté des vrais besoins des enfants (dans le cas d'une intervention extérieure), celui de susciter des jalousies et de manquer de largeur de vue et d'audace (dans le cas de l'intervention d'un villageois). Un animateur rural est très difficile à trouver, car il doit bien connaître le village sans en faire tout à fait partie, sans en être prisonnier.

C'est à l'échelon de la commune qu'il faut intervenir, disent généralement nos informateurs. « Si dans un village on a du mal à s'entendre, comment voulez-vous que les villages s'entendent entre eux ? ». Malgré sa petite taille, le village est une entité géographique et humaine, parfaitement vivante, jalouse de son autorité et soucieuse de s'affirmer. Elle s'affirme par ses élections, par sa fête votive et, maintenant, par les loisirs de ses jeunes qu'elle tient à organiser elle-même. Ce qui vient d'ailleurs, du chef-lieu de canton, par exemple, est parfois rejeté systématiquement par fierté, par habitude. Le village lozérien a l'impression d'être dominé par le bourg, par la ville et, quand il peut s'opposer à eux, il le fait : il ne

(1) Exemple vécu par une institutrice organisant un après-midi par semaine une séance de piscine à Mende pour ses élèves. Initiative intéressante et très appréciée par les enfants, mais critiquée et reprochée par certains parents.

(2) De très bons exemples de cette mentalité sont donnés par R. Blythe, *Mémoires d'un village anglais*. Plon, 1972, Paris. « Ce qui me frappe le plus - dit un habitant - c'est que l'envie de se réunir a disparu. Les jeunes sont étouffés par l'atmosphère du village. Quand ils ont fini leur travail, ils veulent enfourcher leurs motos et aller voir les lumières d'Ipswich... Ces jeunes sont une génération qui a appris à vivre partiellement hors du village ».

rejette pas une subvention, mais il peut refuser de participer à une association culturelle intercommunale (1), ou faire des difficultés.

2) Nous venons de passer en revue les conditions d'intervention. Mais faut-il seulement intervenir, et en proposant quoi aux enfants ? Trois tendances se font jour. Certains estiment que les « enfants s'occupent très bien tout seuls et sont heureux comme ça ». Le milieu rural épanouit l'enfant, qui n'a aucun besoin d'être pris en charge durant son temps libre. Les pratiques traditionnelles suffisent à son épanouissement. « Les enfants sont rois. Pourquoi leur donner des ateliers ? Ils ont la nature ». Cette tendance est, surtout, le fait de Lozériens d'origine rurale et peut s'accompagner d'une idéologie passéiste (voir plus haut). Les plus nombreux estiment que les enfants ont besoin d'autre chose, d'un troisième milieu extra-scolaire, extra-familial. Mais les uns préconisent des activités simples, nécessitant peu de matériel et d'investissements ; utilisant les suggestions du milieu, ils veulent éveiller la créativité de l'enfant, lui donner la possibilité de s'exprimer par le dessin, le sport, la parole. D'autres (plutôt gens des villes), sans s'opposer à cette seconde conception, préfèrent des équipements (aires de jeux, toboggans), des structures plus élaborées (ateliers, centres culturels).

Les 3 tendances	Jugement porté Milieu/Enfant	Position par rapport à l'enfant	Idéologie sous-jacente	But visé	Réponse apportée
1	Structures traditionnelles satisfaisantes et suffisantes	Pas d'intervention	Passéisme	Ne rien changer	Aucune
2	Structures traditionnelles insuffisantes	Intervention personnalisée	Retour à la Nature Le corps Socialisation	Développer : Le corps La parole Le contact social	Structures légères. Peu de matériel
3	Structures traditionnelles insuffisantes	Intervention spécialisée	Planification	Développer : Le jeu La créativité	Equipements

Le tableau ci-dessus se propose de dégager les trois grandes tendances des responsables face à leur intervention. Nous avons systématisé les positions en les exagérant un peu.

(1) Nos lecteurs lozériens auront reconnu ici les tensions existant au sein de l'association « Terre de Randon ».

3) Si l'on excepte les deux tendances extrêmes, somme toute peu représentées, une idéologie « moyenne » se dégage. C'est plus une idéologie de circonstance, réponse apportée aux contraintes du milieu villageois (1) et à la faiblesse des moyens. Ce sont, davantage, les enseignements d'une pratique vécue sur le tas, qu'une véritable théorie. Les enfants ont besoin qu'on leur propose quelque chose. L'idéal serait qu'ils « choisissent ce qui leur plaît », dit un jeune instituteur. Le responsable peut très vite sentir les virtualités de chacun et proposer à bon escient telle ou telle activité, vécue seul ou en groupe. Le **sport** paraît une activité privilégiée : la luge, le ski de promenade et de descente, utilisant la neige, présente de longs mois chaque hiver, apprennent à l'enfant à vaincre sa peur, à réagir contre l'ennemi traditionnel, à ne plus subir. Développer l'**expression orale** est un autre souci. C'est le support d'autres activités, nécessaires et appréciées. Souvent empêché de parler à la maison (2), l'enfant du village, et surtout du petit hameau, a besoin qu'on l'aide à s'extérioriser, à parler de lui. Il en a grande envie, mais pas l'habitude. Il faut donc le décomplexer vis-à-vis de la parole et lui permettre de s'exprimer. Le **théâtre** peut lui permettre de se produire, d'affirmer son individualité face à ses parents, face aux habitants du village pour qui, souvent, il n'est qu'un gamin, un « néné » (3). Il quittera un moment son personnage d'écolier et de vacher pour les personnages qu'il rêve d'être : par-delà le rêve, ce sont de nouvelles attitudes qu'il découvrira.

« Pour l'expression libre, les enfants ruraux sont fantastiques. Ils possèdent un grand talent d'improvisation. Leur expression est aisée mais mal adaptée au milieu professionnel qu'ils connaîtront en ville » (Responsable départemental - 35 ans).

D'autres activités sont encore suggérées (dessin, fabrication d'objets en ficelle, danse, musique). Mais ce qui compte le plus, ce n'est pas l'activité proposée elle-même, mais ce qu'elle suppose, ce qu'elle permet : elle suppose que **quelqu'un** prenne en charge l'enfant ; elle permet de sortir du cadre du village d'origine, un **regroupement**, une vie sociale plus large. L'importance de ces contacts extra-villageois est partout soulignée.

« Le monde, pour eux, s'arrête à leur village. Ils sortent peu, il y a aussi les rivalités entre villages. Ils sont perdus en arrivant au lycée. Il est donc très important de les sortir » (Instituteur - 26 ans).

(1) « La Lozère a une orientation marquée vers le plein-air. L'activité principale doit être la découverte de la nature. Les trajets étant longs, il faut faire des déplacements une activité de base : ski, marche, vélo... Tout est lié ». (Responsable départemental 35 ans).

(2) Chez lui, on parle peu à l'enfant, on l'empêche de parler, de donner son avis ou, alors, on ne l'écoute pas. Il parle peu. Cette constatation est faite par de nombreuses personnes, assistantes sociales, curés de village, instituteurs.

(3) Expression de la région.

2.1.3. L'enfant : parent pauvre du discours

Reflétant la situation de l'enfant dans les villages de Lozère, les thèmes du discours des responsables sont assez éloignés de l'enfance. Interrogés, ils parlent presque aussitôt, avec une unanimité parfaite, des problèmes plus généraux de la Lozère. L'enfant est comme gommé. Il reste marginal, traité en **annexe des adultes**. La prégnance des problèmes concrets, immédiats est trop forte pour qu'on les oublie un seul instant : faible population, enseignement, isolement, déficience des équipements, autant d'éléments qu'il faut considérer pour toute action économique, culturelle et sociale. En Lozère, tout est lié : on ne peut s'occuper des enfants sans tenir compte des parents, on ne peut s'occuper des loisirs sans améliorer d'abord les conditions de vie. Cela explique un certain pessimisme, une morosité du discours qui paraît parfois désabusé, désengagé. La lutte est inégale. Les responsables ont alors tendance à se réfugier derrière leurs souvenirs d'enfant de la campagne ou derrière l'image du village d'autrefois où les enfants étaient nombreux, heureux et pleins de vie. On fuit le présent par le passé, l'ici pour l'ailleurs : « Ailleurs, c'est mieux » ; « dans le sud de la Lozère, les enfants sont plus ouverts » ; « à Châteauneuf, les enfants s'ennuient, mais dans les villages, c'est merveilleux ». Mais, dans ces villages, on vous dit le contraire. On s'occupe, certes, des enfants, mais sur le plan scolaire et médical uniquement, les seuls problèmes impérieux. Pour le reste, l'enfant passe après les adultes : il n'est pas un « vrai problème ». On comprend dès lors qu'on puisse discuter la nécessité de lui procurer des activités organisées, que l'on parle davantage des conditions d'intervention, plus que de l'intervention elle-même, plus des modalités d'action que des types d'activités proposées.

Conscients de vivre des problèmes très spécifiques à la région, les Lozériens ont souvent le sentiment de ne pas être comme les autres. Décalés dans le temps par leur espace oppressif, ils essayent de « rattraper le train en marche », ils ne découvrent que maintenant l'importance des loisirs, des vacances, le rôle du sport ou des activités de groupe. Ce **retard** à formuler les problèmes de l'enfance s'inscrit dans la dialectique plus vaste ville/campagne ; c'est un fait de civilisation plus qu'un parti-pris de conservatisme. L'image de l'enfant est encore floue, sa place mal définie dans un milieu qu'il devra quitter le plus souvent, aspiré par la culture urbaine dominante. Il était donc difficile pour nous de définir les positions des différents intervenants. Chaque village est un cas d'espèce, une exception où le responsable travaille seul, à mains nues : sa réussite tient le plus souvent à ses qualités personnelles.

Les pouvoirs relatifs à l'enfant sont disparates, dispersés dans l'espace et timides. Au sein du village, c'est aux parents qu'il faut arracher le droit d'intervenir.

2.2. LES PARENTS

Nous avons pu constater, de manière suivie, une vingtaine de familles, réparties dans plusieurs villages, surtout à Montbel où nous étions installés. Mais il est rare que nous ayons systématiquement posé des questions. C'est surtout le langage quotidien que nous avons écouté, au fil des mois, au hasard des rencontres et des circonstances. Tous les parents sont des agriculteurs (propriétaires-exploitants) ; les familles comptent trois ou quatre enfants, en moyenne, et parfois jusqu'à cinq ou six. Comprendre comment les adultes voient leurs enfants ne peut se faire qu'à travers l'analyse de leur attitude plus globale face à la société, face au loisir, face à leur propre vie. Ils parlent peu de l'enfant en soi, mais plus volontiers de l'enfant en situation, défini par des activités bien précises : travail scolaire, travail aux champs, internat à Mende.

2.2.1. La vie : travail et famille

- « Un paysan ne peut pas rester sans rien faire » (1).
- « La distraction, c'est un déshonneur ; c'est une perte de temps ».
- « Les loisirs, ça m'énerve. Ce qui compte, c'est la vie, c'est le travail ».

Il y a là une morale du travail, à la fois valorisé en tant que tel, et seule définition de la vie du village. Le loisir n'intervient que pour combler un temps mort. « Si on est embêté, on joue aux cartes ». Ce principe de définition de la vie est justifié et renforcé par la conscience envahissante des problèmes spécifiques à la région.

- « A cette altitude-là, il n'y a pas de fête, pas de musique, pas de fanfare ».
- « On n'est pas assez nombreux, on ne peut rien faire ».
- « On ne peut pas s'entendre, on n'est pas assez nombreux ».
- « Les paysans, pratiquement, ils ne peuvent pas s'aimer. Il y a la terre entre eux ».

La vie, c'est le travail. C'est aussi la vie de famille, considérée comme la norme. Celui qui est seul, c'est qu'il est anormal, ou alors il sombre dans l'alcoolisme. « Le gars seul, il rentre le soir, il n'y a pas de femme pour lui faire à manger, alors, il se met à boire ». Seul, on est comme mutilé, infirme : il vous manque quelque chose d'essentiel. La vie familiale se déroule dans une entente à deux, condition d'une saine éducation. « Dans une maison, il faut que le mari et la femme marchent ensemble, sinon les enfants en profitent. Et puis, ce n'est qu'à deux qu'on peut y voir clair ». Les grands-parents, s'ils sont là, s'occupent des enfants ; c'est leur rôle privilégié. Ce n'est qu'avec eux qu'il y a une « vraie ambiance familiale ». « C'était la grand-mère qui faisait le souper et s'occupait des enfants. Quand elle est morte, c'est ma femme qui s'est occupée des enfants ».

Les parents vont projeter sur leurs enfants les représentations du normal et de l'anormal : on comprend, à priori, comment l'enfant est considéré. Il devra, au village, répéter les rôles tenus par ses parents ou, s'il est loin, garder la morale familiale. Voyons si le discours confirme ces perspectives.

2.2.2. L'oisiveté est la mère de tous les vices

L'analyse thématique de l'ensemble des discours des parents est significative. Les manques : besoins de l'enfant, envie, désir, création. Par contre, les notions : travail, internat, tenir les enfants, autrefois apparaissent souvent. Les principes d'éducation sont deux fois plus souvent abordés que l'occupation du temps libre. A titre indicatif, nous donnons la fréquence d'apparition des items :

Principes d'éducation :	48
Travail :	26
Loisir - Temps libre :	26
Pension :	10
Recherche d'emplois - Quitter le pays :	8
Passé - Présent - Futur :	6
Sobriété :	3

L'important est de ne pas traîner, d'avoir quelque chose à faire. Il faut, avant tout, supprimer l'oisiveté des enfants, la leur retirer. Pourquoi ? parce que, désœuvrés, ils font des bêtises. Comment ? par le travail ; en leur donnant toujours quelque chose à faire. Car l'enfant est « par nature » un désœuvré.

« Ce sont des enfants. Ils sont désœuvrés ».

(1) Pour ne pas gêner les parents interviewés, nous ne citons pas leurs noms. Qu'ils soient tous remerciés de n'avoir parlé de leurs problèmes personnels.

C'est le désœuvrement actuel qu'il faut combattre : il prend une ampleur particulière depuis ces dernières années (nous y reviendrons). Le raisonnement s'articule en trois points :

1) Retirer l'oisiveté aux enfants :

« On les tient »

« Ça le tient comme ça »

« Ils n'ont pas le temps de languir »

« .. leur donner un travail à faire »

« On leur propose de petits travaux à leur mesure »

« **On trouve toujours à les occuper** ».

L'enfant ne peut ainsi plus se poser la question : « Quoi faire ? ».

2) Pourquoi ? Parce que l'oisiveté, c'est l'ennui (« ils ne savent pas quoi faire ». « Ils languissent ») qui favorise, à son tour, les mauvais penchants, qui incite l'enfant à « traîner », « balloter à droite, à gauche », « faire des bêtises », « rôder par là ».

3) Comment occuper l'enfant ? par le travail. « Le travail, ça les tient ». Est-il toujours imposé ou parfois libre ? La distinction n'est pas clairement perçue. Le travail est plutôt proposé comme un service à rendre, suggéré au jeune enfant (6 - 10 ans) ; il tend à être imposé, commandé au fur et à mesure que l'âge augmente. Ce qui se traduit dans le discours, tantôt par :

« Je lui commande d'aller ici ou là »

« Avec le travail, on les tient »

tantôt par :

« Il nous suit dans les champs »

« Il nous aide de lui-même ».

Ce sont les pratiques des enfants qui nous éclairent sur ce point.

Ne pas s'ennuyer est signe de vertu. Les parents ont conscience d'un problème du temps libre de l'enfant, mais le moyen de le remplir est toujours le même. On ne trouve mention de la distraction qu'une seule fois.

2.2.3. Les rapports d'autorité

Les rapports d'autorité sont contradictoires : ils vont de la sévérité au laxisme, de la brutalité à l'indulgence. Les parents ne justifient pas leurs pratiques effectives, mais ils exposent leurs propres théories de l'éducation, souvent fondées sur une morale populaire dont on ne sent pas toujours si elle est simple habitude de penser ou conviction réelle (1). Le raisonnement peut se résumer ainsi :

« Si on les gâte trop, si on leur laisse faire tout ce qu'ils veulent, si on ne leur commande jamais d'aller ici ou là, ils pâtissent tôt ou tard ».

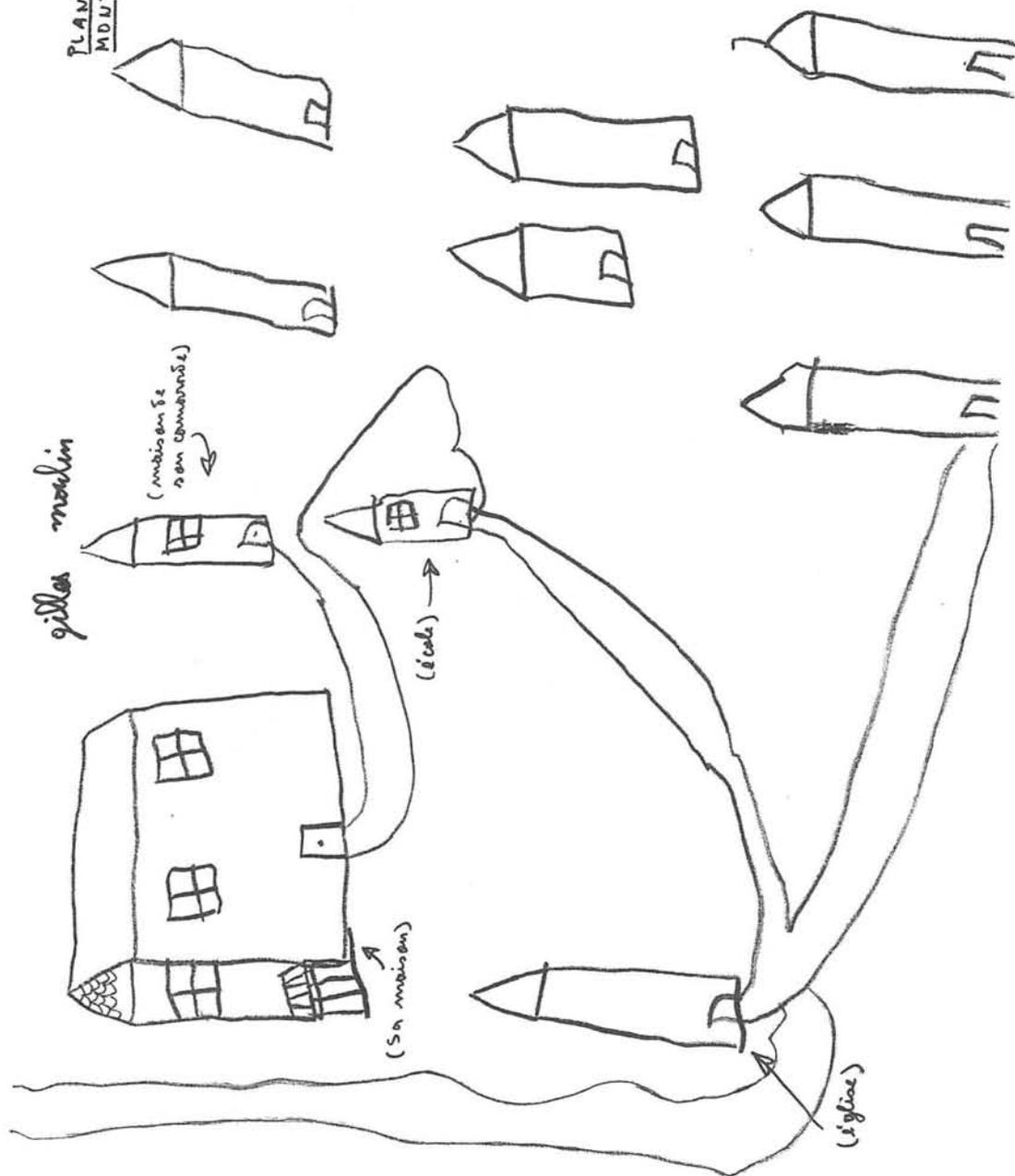
Il se développe, par exemple, de la manière suivante :

« Les enfants trop gâtés pâtissent tôt ou tard. Ainsi les fils X : leurs parents leur laissent faire tout ce qu'ils veulent. Le fils Y ne ramène jamais les vaches. Or, les enfants doivent travailler, aider leurs parents. Ça les tient. Une vie trop facile les gâte... Moi, je n'ai pas honte de le dire, j'ai été placée à 8 ans. Mon père était mort. On était nombreux. Je ne m'en suis pas plus mal portée, mais je ne le ferais pas pour mes enfants » (Femme - 49 ans).

Là encore, une distinction s'opère en fonction de l'âge. Ainsi, l'enfant très jeune (4 - 8 ans), « à cet âge-là, il faut bien le laisser faire son petit maître ». Mais, quel que soit l'âge, les parents sont en principe contre les brutalités : « Si on les frappe, on n'en tire rien de bon ». Il est curieux de constater que la brutalité n'est pas dénoncée pour elle-même, mais seulement pour ses résultats négatifs.

(1) Pour l'interprétation de ces jugements populaires, voir R. HOGGART, *La Culture du Pauvre*, Ed. de Minuit, 1970, Paris (p.59).

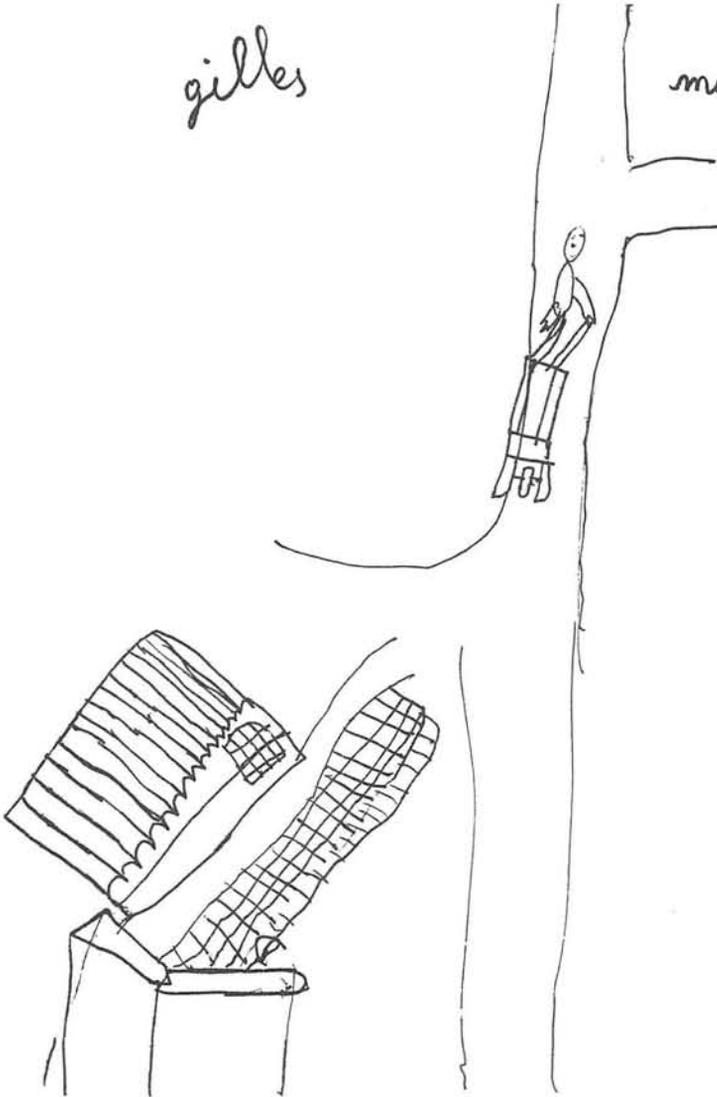
PLAN DE
MONTAGE



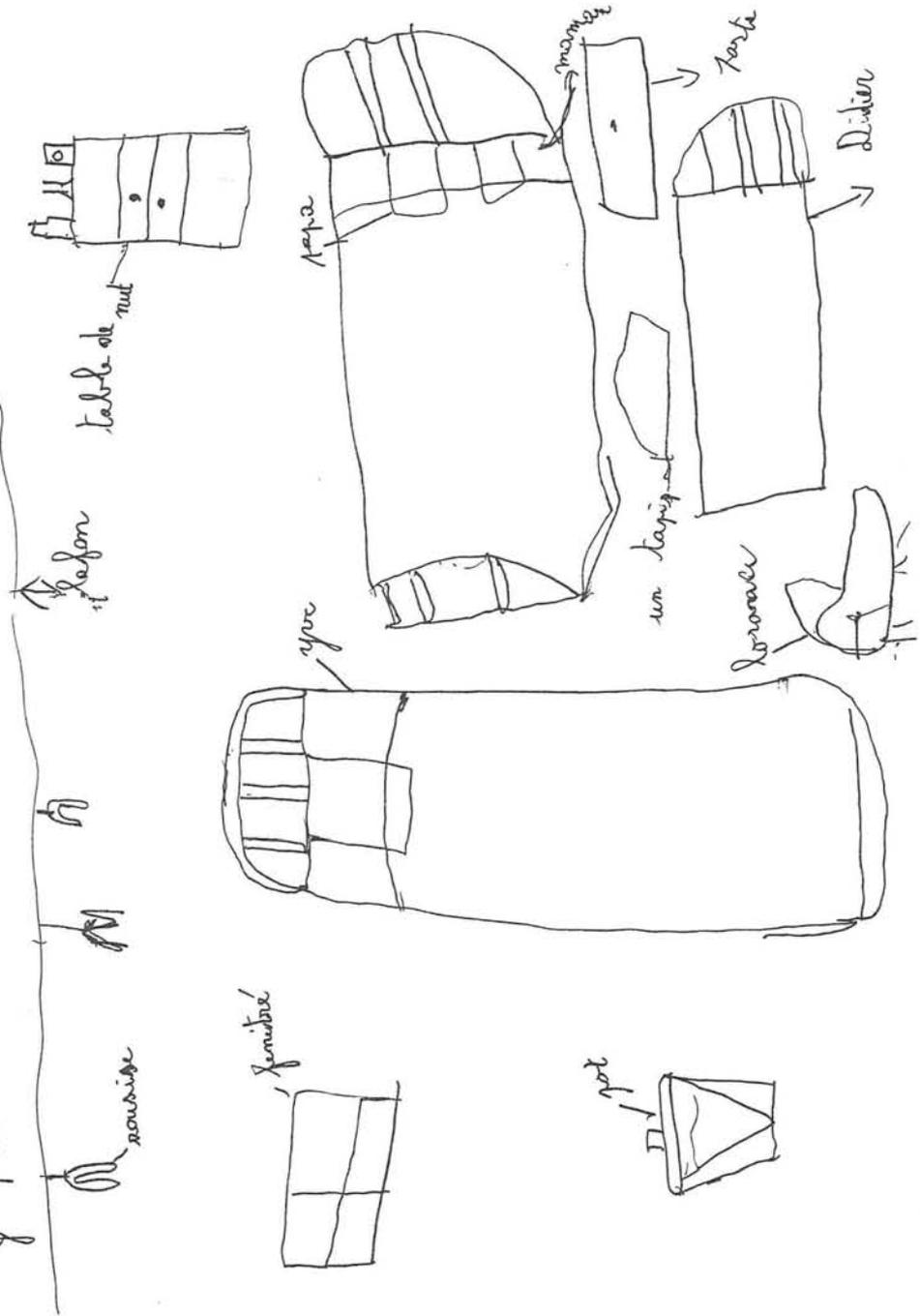
TRAVAIL-JEU:
LA BROUETTE

gilles

moulin



49 IVES Derpuech mon chambre



Dans l'explication parfois contradictoire de ces rapports d'autorité s'opère souvent la comparaison passé/présent qui justifie et valide les attitudes nouvelles.

2.2.4. Tout a changé

Le paysan se situe toujours dans le temps. Il se voit, lui et ses enfants, en continuité avec ceux qui les ont précédés sur la terre familiale. « On travaille pour les enfants. Le patrimoine des ancêtres, j'en profite. Ce que je fais dans mes champs profitera à mes enfants ». En naissant, on est en puissance tout ce qu'ont été nos parents. « On naît avec une éducation ». Les filles sont déjà les « futures dames de Belvezet », comme disait une villageoise.

L'« ancien état de choses », encore proche des parents, s'impose à eux, définitivement meilleur que le nouveau, plus dur, mais plus naturel, plus humain, plus moral. **Autrefois** est un leit-motiv du discours, porteur d'un regret sous-jacent. Autrefois, disent-ils, on obéissait, on était heureux. Autrefois, il y avait davantage d'enfants, davantage de travail à la ferme pour tout le monde.

« On gardait (les vaches) dès l'âge de 5 ans, que ça vous plaise ou non ».

Aujourd'hui, il y a moins de travail, on a moins besoin d'eux. Alors, ils font ce qu'ils veulent. Ce « ce qu'ils veulent » est synonyme d'inutilité, de perte de temps. Cette nouvelle liberté est finalement néfaste pour les enfants, pouvons-nous conclure, si l'on va au bout de certains raisonnements. Ces changements profonds se répercutent sur le comportement des parents. A attitude nouvelle des enfants, attitude nouvelle des parents.

« L'aîné (il y a 14 ans environ) il avait appris des chansons avec l'institutrice. C'était pas comme maintenant. Il y avait plus d'enfants. Et puis, il y avait les religieuses. Il y avait plus d'enfants. Elles les prenaient en charge ».

« Maintenant, les enfants ne sont plus tous pareils. Il y en a un qui est ceci, un qui est cela. Il y en a un qu'on peut diriger comme ça, et l'autre, on ne peut rien lui faire faire ».

« Ça a changé quand les enfants se sont mis à aller au lycée à Mende. Ils contestent tout ».

L'évolution leur paraît si rapide, si radicale entre l'Avant et le Maintenant qu'une conduite de démission, de fuite s'instaure souvent.

« Ça a marché pour les aînés. L'aînée, elle n'allait jamais au bal. Elle allait juste au village. D'ailleurs, il n'y avait pas de bal. Maintenant, il y en a vendredi soir, samedi et dimanche : trois jours à la file... Je n'ai pas pu tenir la dernière. Un des fils, il prend la voiture, il va je ne sais où. Pour eux (les derniers), j'ai préféré les laisser libres. **Je leur dis plus rien**. Ça ne servirait à rien de les forcer ».

Les parents sont désorientés. On laisse faire, à partir d'un certain âge. Un laisser-faire sans autre fondement que le « on ne sait plus comment les prendre » remplace et, souvent, chevauche le dirigisme permanent dont on continue à reconnaître la supériorité en soi. C'est en contradiction avec eux-mêmes que les parents ont tendance à démissionner. D'où un malaise jusqu'au fond duquel ils ne peuvent pas aller, sous peine de voir s'effondrer tout ce qui a fait leur vie, les grands principes qui structurent leur éthique. Le grand responsable, c'est la situation actuelle de la vie dans les villages dont ils dénoncent certains aspects, qui sont comme autant de « têtes de Turc, autant de phobies et de terreurs ».

2.2.5. Hors du village

L'internat, la **pension** sont souvent dramatiquement perçus. C'est une fatalité (« ils doivent aller pensionnaires ») qu'on impute volontiers au gouvernement (« parce qu'on met tout dans les villes »). Dès que les enfants quittent l'école du

village pour le lycée ou le « technique » de Mende, « ça les détraque, ils changent, ça ne va plus, ils font de mauvaises fréquentations, ils contestent tout ». L'enfant si jeune (11 - 12 ans) n'est pas fait pour quitter sa famille. La pension est souvent présentée comme un arrachement au milieu, une anomalie parfois catastrophique dans la vie de l'enfant.

« Mon garçon, il était trop jeune quand il est parti en 6^e à Mende. Il était nostalgique de la maison... La fille, vous savez, je crois bien qu'elle aime bien être ici, quand elle remonte pour le samedi et le dimanche. En pension, on n'a pas l'ambiance familiale, ça manque ».

« Mon fils (4 ans), il n'a pas de retard. Mais à 11 ans, quand il va en pension, l'enfant c'est souvent la catastrophe. Moi, pratiquement, j'étais un sauvage ».

La pension est, en général, décrite en négatif du village. On en parle par opposition à lui : on dit ce qu'elle brise, ce qu'elle contrarie, rarement ce qu'elle apporte, ce qu'elle permet. Ce n'est pas l'entrée de l'enfant dans une autre vie, mais l'abandon d'une certaine vie, d'un certain monde. On ne voit que le choc en retour de l'état de pensionnaire sur l'enfant et sur le village tout entier présenté alors comme une structure qui ne peut plus conserver son identité, assurer son autonomie. C'est le village tout entier qui « pâtit » de l'exode de ses plus jeunes éléments. Des deux victimes, les enfants et leur village, on ne sait pas toujours laquelle est la plus touchée. Nous voyons là, une fois de plus, la tendance des responsables (ici les parents) à déborder les problèmes propres à l'enfant, qu'ils conçoivent finalement assez mal.

... Le même état d'esprit sous-tend les attitudes face à l'**avenir des enfants**. Comment sont perçus les fils et les filles de 18 à 30 ans qui travaillent et vivent en ville ? Il semble préférable, pensent les parents, que l'enfant reste au village, bien que la vie y soit matériellement plus dure. Ils réagissent en cela (surtout les mères) comme beaucoup de parents volontiers possessifs, privilégiant trop exclusivement la vie et la maison familiales. Selon une informatrice, mère de deux garçons dont l'un travaille à Langogne mais revient chaque soir au village. « Il est bien. Il aime la nature, la chasse, la pêche. Je lui paie des vêtements, des chaussures pour qu'il reste ici. Seule, je m'ennuierais ». Il y a là aveu d'un certain égoïsme : c'est moins pour leurs enfants que les parents tiennent à ce qu'ils restent près d'eux que pour eux-mêmes. Généralement, cette attitude reste diffuse, mais s'explique et se traduit clairement par la **peur de l'« extérieur au village »** : l'ailleurs (1) systématisé par la ville.

« Ils vont quitter le pays. On ne sait pas où ils vont aller, ce qu'ils vont devenir. Ils vont aller dans une ville on ne sait où. On ne les verra plus ». (Père, à propos de sa fille, 23 ans, et de son mari).

Là encore, cette peur pour les enfants est, en fait, aussi une peur pour soi : « Que vont-ils devenir ? ». Mais aussi : « On ne les verra plus », c'est-à-dire, à la limite, « ils n'existeront plus pour nous, on va les perdre » (2). Dans l'ailleurs, c'est surtout le lointain qui inquiète : Paris ou Lyon véhiculent une part d'inconnu, donc de dangers ; beaucoup plus grands que Mende. Mais la ville en elle-même tend à faire peur aux parents pour leurs enfants. « Au lycée, ils ont de mauvaises fréquentations : ce sont, en général des garçons de la ville. Ou alors c'est dans la micheline

(1) L'ailleurs fonctionne dans l'inconscient comme un objet privilégié du désir ou de la crainte. Sa connotation est positive, nous l'avons vu, chez les autres responsables ; elle est négative chez les parents. Mais il ne s'agit pas du même ailleurs : dans le premier cas, c'est un ailleurs ponctuel, nommé, dont la représentation justifie le « malheur » de l'ici ; dans le deuxième cas, il s'agit d'un ailleurs plus vague, tentaculaire, d'un extérieur dont la représentation agresse le « bonheur » de l'ici et contredit les raisons d'y demeurer. Le concept de l'ailleurs est utilisé, manipulé dans l'inconscient à des fins différentes, à des explications et des justifications opposées mais non contradictoires.

(2) Nous reproduisons ici même un type de raisonnement et non une phrase réellement dite.

qui les conduit à Mende : ils y font de mauvaises rencontres ». Pour ces villageois, qui voient souvent le monde à travers la morale, la ville c'est, à la limite, le Mal (1).

Les parents ne font donc aucune confiance au monde extérieur (2) qu'ils critiquent à priori, qu'ils ne cherchent pas réellement à connaître. Ils prêtent à leurs enfants les mêmes craintes qu'ils éprouvent eux-mêmes devant la vie et le travail en ville. Ils font le bonheur de leurs enfants à leur place, décrivant les conditions de leur équilibre sans tenir compte des contraintes actuelles. Ils savent que la plupart d'entre eux ne pourront rester au village « faire paysan » : ils espèrent donc pour eux un moindre mal :

« Notre fils prépare le bac. Il est à l'École Normale. Il est instituteur. C'est une bonne place : il travaillera à l'intérieur, à l'abri. Il aura beaucoup de vacances. Il pourra rester dans la région et nous donner un coup de main, l'été, pour les foins ».

2.2.6. Le temps libre de l'enfant

Le besoin d'équipements, de structures d'animation destinés aux enfants ne se fait guère sentir. J'évoque le problème ; une mère me répond : « Les enfants, on les garde bien tout seuls. Ils aident aux pommes de terre ». Les familles tiennent à s'occuper elles-mêmes des enfants, reproduisant ainsi la vieille tendance à l'autarcie, le désir profondément paysan de se suffire à soi-même. Ne pas dépendre, ou dépendre le moins possible, donner mais ne pas recevoir : telle est encore la règle. On confie ses enfants aux responsables traditionnels : instituteur, curé, dame catéchiste, sœur infirmière, parce qu'ils donnent, parce qu'ils soulagent quelque chose de précis, de visible : l'instruction, la religion, la maladie. Le reste, ce sont les parents qui s'en chargent. Le travail est l'occupation privilégiée, nous l'avons vu. Le loisir, lui, ne rapporte rien de bien défini : on l'écarte. Le problème du temps libre de l'enfant est ainsi réglé de la manière la plus radicale : il ne doit pas exister, car il est nocif. Les parents ne m'ont pratiquement jamais parlé des jeux, des occupations « libres » de leurs enfants, malgré de nombreuses relances de ma part. Le jeu est toléré, comme une concession que l'on fait au jeune âge. On essaie, le plus possible, de « garder l'enfant sous la main ». « Ils ne jouent pas beaucoup en dehors du village, c'est aussi bien comme ça ». Les parents ne perçoivent aucune activité de loisirs de manière dynamique, de manière constructive pour l'enfant : « Ça les distrait, ça les occupe ». « Il faut une autorisation spéciale pour envoyer les enfants de moins de 5 ans à l'école. Pourtant, ça débarrasse les parents : ils ont deux ou trois heures de liberté ».

Conclusion

Les attitudes ont pu paraître univoques. Elles le sont, mais certains parents nuancent cependant leurs jugements ; d'autres, surtout des couples jeunes, adoptent une attention assez fine envers leurs enfants. Ainsi, une mère : « Je leur propose de petits travaux, des travaux d'enfants, qui soient à leur mesure ». « L'instituteur est bien : il est près des enfants. On n'est jamais assez près d'eux ». Un père de 50 ans nous parle ainsi de la vie scolaire :

« Les transports scolaires sont intéressants mais pas chaque jour. Les élèves manquent un jour sur deux. Ou, alors, quand ils arrivent, ils ont trop froid pour travailler. Tandis que pensionnaires, ils sont au chaud. Ils se lèvent, ils prennent leur déjeuner et se mettent à étudier. C'est comme pour l'étude : en pension, on étudie, tout le monde fait pareil. Tandis qu'à la maison, l'enfant est toujours dérangé. On va traire ou on prépare les repas. Il ne peut pas se concentrer ».

(1) *Sur la perception de la vie à la ville, voir C. HERZLICH, santé et Maladie, analyse d'une représentation sociale (p. 45 - 57), Mouton 1969, Paris.*

(2) *On pourrait dire... « au monde extra-villageois en général », car le rejet de l'ailleurs et du lointain n'atteint pas les autres villages, sans pour autant que tel ou tel village connu ou voisin ne fasse pas l'objet de critiques et de moqueries.*

Un jeune père de famille explique ainsi l'importance des maternelles :
« Il n'y a pas de maternelle dans le village. Pourtant, ma fille, je l'y mettrai bien. Pas pour m'en débarrasser, mais parce que ça éveille davantage l'enfant, ça lui apprend à vivre en société. Il n'a pas de retard ».

Un père de famille explique sa méthode d'éducation :

« Avec les aînés, j'étais plus sévère. Maintenant je suis plus doux avec les autres. Je menace, mais je ne frappe pas. Il faut comprendre que les enfants, s'ils n'ont pas le goût, ils ne font rien de bon... La profession, ça dépend des parents souvent. Mon père faisait des sabots. Mais moi, mon fils, je ne l'ai jamais forcé à apprendre la menuiserie. (agriculteur, il fait de la menuiserie pendant la morte-saison). Je l'ai laissé libre. Sinon, ça aurait pu le contrarier. Il faut qu'un enfant, il ait le goût de ce qu'il fait ».

On est en présence d'un discours marginal par rapport au discours dominant qui est ici corrigé, édulcoré : on propose toujours un travail (agricole ou domestique) à l'enfant, mais un travail à sa mesure, et ainsi de suite.

Pour comprendre les attitudes des parents face à leurs enfants, nous avons fait souvent intervenir leurs rapports plus généraux à leur propre vie, au village, etc... Et à la vérité, cela fonde leur image de l'enfant. Mariés le plus souvent avec quelqu'un des villages voisins, nés sur la terre qu'ils exploitent, habitués jusqu'à une date récente (1950-1965) à des contacts réduits avec la ville du fait de la traction animale, poussés par la nécessité à l'autarcie, les habitants des villages lozériens ne sont pas préparés à accepter et comprendre le monde moderne. Leur attitude face à l'enfant peut paraître sommaire, trop utilitaire, trop morale : ils n'en sont pas responsables. De leurs enfants, ils ne retiennent que leur apport au travail : « C'est un travailleur : il aime ça ». « Il n'est pas grand mais il travaille ». « Le dernier, il est dur au travail ». Ils ont du mal à concevoir que le fils ou la fille puisse avoir besoin de faire autre chose que d'apprendre dès le jeune âge à reproduire les rôles parentaux. Trop imprégnés de leur ruralité, qu'ils sentent menacée, ils se replient sur le passé, sur la cellule familiale, sur le travail agricole pour justifier leurs positions face à l'enfant. La morale se raidit, se formalise devant les facilités de la vie urbaine, s'étend à tous les aspects de la vie, et tend à s'appliquer à tous, enfants et adultes. On a dit et répété que l'enfant autrefois avait un rôle spécifique dans le village : nous l'avons en vain cherché dans les discours. Peut-être les pratiques parleront-elles davantage ?

3. LES ENFANTS

Quatre ou cinq enfants cueillent des jonquilles, dans un petit pré en pente, à proximité d'un village. Nous sommes au mois de mai ; c'est le printemps, la neige est partie depuis un mois, un soleil encore timide a remplacé le froid. Je regarde cette scène touchante à souhait et tellement conforme à l'image d'Epinal du petit campagnard. Et puis je remarque : chacun porte un seau qu'il remplit au fur et à mesure de ces fleurs sauvages. Je m'étonne, et le soir, j'apprends que les jonquilles se vendent et que ce sont les parents qui envoient ainsi les enfants remplir de pleins seaux. Cette anecdote montre combien il est parfois difficile d'interpréter les pratiques des enfants. De même ce qu'ils disent n'est souvent pas ce qu'ils font et, à la campagne, ils ont du mal à s'exprimer, ils n'ont pas l'habitude des interviews. Nous nous sommes donc attachés à diversifier les approches.

Observations quotidiennes consignées sur un cahier.

Récits de journées par les deux ou trois enfants qui venaient passer un moment dans ma maison ; dessins libres.

Projection, à l'école, de diapositives sur les équipements pour enfants. Suscitant dans toutes écoles un vif intérêt, nous l'avons fait suivre par une discussion enregistrée au magnétophone.

Proposition de questionnaires sur l'emploi du temps pour l'étude du budget-temps de l'enfant.

Réalisation de plans du village par l'enfant, suivis de commentaires et de précisions graphiques sur les parties du village fréquentées. Cette approche a été réalisée par Philippe Bonnin.

Lecture et analyse des « textes libres » : rédactions hebdomadaires laissées à l'initiative de chaque élève. Très instructifs, ces textes nous livrent, en même temps que l'imaginaire de l'enfant, le détail de certaines de ses journées ou activités.

Réunion à l'école de Laubert, de 6 ou 7 enfants, le mercredi après-midi. A leur demande, nous avons successivement écrit une petite pièce de théâtre, fait des masques, des charades. Un après-midi, nous sommes allés en promenade autour du village.

Discussion en groupe avec la photo aérienne du village.

Interviews réalisées particulièrement par Martyne Perrot.

Mais la meilleure introduction à « l'étude » des enfants serait d'abord de les laisser parler. Voici deux récits de journées d'automne, jour de classe (Garçon, 8 ans) et jour de congé (Garçon 9 ans).

« Je me lève à 8 heures. Je me couche à 10 heures. Je m'amuse. Je prends mon déjeuner à 8 heures et 1/2, j'arrive à l'école. On s'amuse dans le préau. On rentre à l'école. On fait lecture. La récréation est à 10 heures. Jusqu'à 10 heures et 1/2, on joue aux gendarmes et aux voleurs. Je sors à midi. Je rentre de suite. Je mange. Après je m'amuse un peu avec mon frère à cache-cache. Je vais à l'école. Je m'amuse avant de rentrer. Je sors à 4 heures et demi. Je rentre chez moi. Je bois mon lait. Je vais m'amuser avec G. et mon frère. On joue dans la cour. On joue à cache-cache. On joue dans les champs. Parfois je charrie du bois. Je m'amuse jusqu'à 5 ou 6 heures. Je soupe à 6 heures. Après le souper, je m'amuse un peu avec mes bêtes en plastique. Je fais des clôtures en bois avec mes bûches. Je les ferme dans le pré. Je les rentre dans l'écurie (avec des bûches en carré). Je joue dans la grande pièce. Je me couche à 10 heures ».

« Je me suis levé à 7 heures avec mon frère. Après, on est allé s'amuser avec Y. On est allés à son pré. Le pré est juste derrière la maison. On a monté sur une remorque. Son frère D. a pris un bâton. Et quand on était sur la remorque, il nous donnait des coups de bâton. Après on a pris des châtaignes, chez moi. On est allés de nouveau à sa remorque. D. vient. On se cache derrière les planches. On le bat. Et puis, il va à la remorque, on le bat. Sa maman, elle a dit que je rentre parce qu'on faisait que battre D. On est allés chez moi. On s'est amusés. J'étais un homme ; lui un voleur. C'était dans mon sable. J'ai fait un piège avec une ficelle... J'ai dîné à je ne sais quelle heure, midi et quelques. J'ai appelé Y. Il est venu et on a décalqué des choses : des animaux. On s'est en allés promener par les champs. (vers là où il y avait le scieur) (1) Tout droit dans les champs. On a cherché des cartouches (vides) il y en avait. On est revenus. Il a fallu goûter. Il était 4 heures et quelques. Son papa est venu le chercher pour aller chercher les vaches. Son papa, il menait du fumier. Après, il est descendu avec les vaches. J'allais avec ma maman qui revenait d'arracher des raves. Moi, je suis revenu avec elle. Ensuite, j'ai rencontré les veaux : on a fait retourner les veaux dans le pré. J'ai aidé à ma maman à mettre les raves dans la crèche, pour les vaches... »

La richesse de significations de ces textes nous incite à un découpage discret qui n'enferme pas l'analyse dans des parties étanches les unes par rapport aux autres, scellées l'une après l'autre. La perception du milieu par l'enfant nous conduira à ses activités, objet privilégié de cette étude. Ce n'est qu'après que nous envisagerons la vie du jeune rural pensionnaire à la ville.

(1) *Scieurs de planches itinérant.*

3.1. PERCEPTION DU MILIEU

a) L'enfant des villages lozériens est matériellement entouré d'une nature très peu transformée, presque sauvage : les champs sont rares, les jardins peu étendus. Prés et landes, chemins et rocailles peuvent se confondre. La montagne est toujours là, tout près : masse bleue ou verte à l'horizon, devant les fenêtres ; ou pentes vagues, parsemées de rochers et de bois de pins épars, vers où montent des chemins caillouteux. **Le milieu naturel.** - On aurait envie de dire « originel » - s'impose à lui avec une force toute particulière. Comment le vit-il ?

Il le vit finalement assez peu. Il passe relativement peu de temps dans « la nature », au sens où nous, citadins, nous l'entendons, c'est à dire forêts, rivières, montagnes. Il s'y « promène » assez peu : il n'y marche jamais sans but ; il y est toujours actif.

« Avant d'arriver au bois, il y a une rivière. J'y vais avec Y. ou avec d'autres. On s'amuse une demi-heure. Quand on revient, on fait les courses. On monte aux arbres. On fait des concours » (Garçon 9 ans).

La nature, c'est plus ce qu'elle permet de faire que ce qu'on peut y voir. Cela ne veut pas dire que l'enfant ne regarde pas. L'adulte qui va à la campagne, en vacances, contemple, admire, compare. L'enfant lui, voit, remarque ; son regard à fleur de terre repère le détail frappant. Il choisit le lieu précis ou l'élément qui lui paraît d'instinct caractéristique, exceptionnel (symbolique) : le rocher qui domine les autres, le creux de la rivière, le pont, l'arbre isolé, la vieille chaussure qui traîne dans un sillon. La notion de « souiller la nature » n'a pas de sens pour lui comme pour son père, agriculteur qui y abandonnera sans remords un sac d'engrais vide ou une vieille charrue. Pourtant, l'enfant villageois respecte la nature : il ne la saccage pas comme certains petits citadins (1). Il s'en sert comme on se sert de sa maison, il la sent comme partie intégrante de sa vie. Sa perception des éléments qui la composent est souvent très réaliste. Les saisons sont associées aux travaux agricoles.

« L'automne arrive. La moisson va commencer »

« L'automne est arrivé. Il pleut. le vent souffle. Les feuilles tombent jaunâtres. Il ne faut pas oublier la chasse. Cette année, il fait un très bon automne. Les agriculteurs ramassent les pommes de terre, mettent la paille en bottes. Les uns ou les autres bricolent. Ils coupent le bois. Mais, pendant l'automne, toujours on trouve du travail ». (Garçon 10 ans et 1/2).

La nature, le climat, ne sont pas perçus en soi, mais dans une relation aux activités adultes le plus souvent, mais parfois enfantines.

L'hiver est triste, il neige toute la journée. Les enfants s'amuse bien, ils font de la luge et du ski. Mais il fait froid, et parfois les routes sont bloquées. Alors il faut que la fraiseuse ou le chasse-neige passe ». (Fille 10 ans).

Les saisons sont fortement ressenties comme l'irruption d'un nouveau cycle (« l'automne arrive », « l'hiver est arrivé », « ça y est c'est le printemps »). L'hiver, la neige, la tourmente obsèdent surtout les enfants, qui les personnalisent volontiers. Le modelage du bonhomme de neige apparaît chez un enfant comme un rite : « L'hiver est arrivé. Il faut faire un bonhomme de neige... Le soir, je dis : « On a passé un bon hiver ». (Fille 6 ans et 1/2).

Une grande sensibilité se dégage de certains textes, dont on ne sait pas toujours si elle est réellement vécue ou apprise (influence de l'école).

(1) *La nature peut devenir « un nouveau terrain de chasse ». Exemple donné par P. Lepine, une animation dans un grand ensemble, Le Groupe Familial, n° 62, janvier 1974.*

« La forêt est un lieu où les enfants peuvent faire beaucoup de choses. Ils peuvent jouer. Ils font des cabanes en bois et en feuilles, grimpent aux arbres. Les enfants avec papa et maman couraient après les animaux, ils cueillent des champignons et des fraises des bois. **Pour moi, la forêt est très belle parce qu'elle a beaucoup de beautés.** (Garçon de 12 ans).

Certaines descriptions révèlent une poésie très fraîche où les mots retrouvent leur sens originel.

« J'aime bien les serpents parce que la couleur est jolie ».

« J'aime les fleurs parce qu'elles sentent bon... Le printemps, c'est joli. Parce qu'on voit des prés et on voit des fleurs qui brillent et des chats qui se battent. Même des coqs. Et après on voit des tracteurs qui mènent du fumier et des voitures qui roulent et des fermiers qui coupent le foin avec la faux ». (Garçon 8 ans).

La nature, on le voit ici encore, laisse vite la place à la **campagne**, au rythme des hommes, auquel, plus que tout, l'enfant est sensible. Il va au bois pour voir comment tombe un arbre que l'on coupe ; les moissonneurs les fascinent avec leurs grosses machines ; les qualités de blé et d'herbe lui sont familières. « On veut faire une cabane : l'herbe était petite coupée. Y avait de la terre. Les herbes, elles piquaient pas. Il n'y avait pas des épines ».

Bien que la nature lui soit quotidienne, il ne s'y sent pas complètement à l'aise. Les bois surtout lui font peur.

« On n'aime pas trop les bois. On a peur » (Garçon de 11 ans).

« Je ne vais pas dans ce bois : j'ai peur des cracs (1). Ils nous emportent. Et puis, il y a des grands oiseaux qui vous attaquent ». (Garçon 9 ans).

Certains endroits suscitent des peurs irraisonnées.

« Je vais jusqu'à la plaine (2), mais pas plus loin, parce que j'ai peur d'un fantôme. Il y a des chiens énormes. Je vais dans les bois, mais je prends la trique. Je voudrais faire chasseur, c'est bien. Il faut tirer toujours. On a le fusil ». (Garçon 8 ans).

Nous sommes là en présence du cas extrême d'un enfant fragile et craintif. Il n'en reste pas moins vrai que l'enfant villageois est loin d'être le casse-cou qui va et gambade partout sans crainte du danger. Les serpents par exemple l'effraient souvent ; l'un mettra des pierres en guise de sol pour sa cabane afin de s'en défendre ; l'autre avouera : « Tous les trois, nous nous armons contre le serpent. Nous lui jetons beaucoup de pierres. Tous les trois, nous avons eu une grande peur ».

b) Pour l'enfant, plus que pour ses parents, l'espace connu est l'espace où l'on va, c'est à dire où l'on va travailler (mener le troupeau, faner, arracher les raves et les pommes de terre). Le village est un monde fini, qui s'arrête là où commencent les terres du village voisin : la limite est parfaitement connue, dès l'âge de 8-10 ans et souvent respectée. (Un enfant avec qui je me promenais m'explique qu'il ne joue pas au-delà d'une certaine zone, car, me dit-il, « à partir de là, c'est aux Salesses (village voisin), et on pourrait me sortir (des prés), m'empêcher d'y jouer ». Si la neige bloque les chemins, c'est aux dernières maisons du village que le monde s'arrête, et si la tourmente se lève, à la porte même de la ferme. L'intérieur alors, prend tout son sens : l'enfant peut être amené à vivre des journées entières sans faire un pas dehors. Mais au cours des autres saisons, l'enfant vit assez peu dans la maison ; il ne va dans sa chambre que pour y dormir (3).

(1) Nous avons su après que les « cracs » étaient des gitans.

(2) Il s'agit de la « Plaine de Montbel », la partie plane de cette commune.

(3) Rappelons que les pièces d'habitation sont très sommairement installées : lit, chaise, armoire, mais rarement de table ou de décorations au mur.

L'intérieur est perçu comme un refuge, un lieu de repos après le travail (« La vraie vie ») qui se déroule presque exclusivement à l'extérieur. Même s'il fait froid, on peut voir les enfants jouer de longs moments dehors, dès 8 heures du matin, et le soir jusqu'à la nuit.

La représentation du village est assez fruste. L'enfant a du mal à le concevoir dans son ensemble, avec sa taille réelle. C'est plutôt un agrégat de maisons connues, où vivent les familles auxquelles il est lié, les gens qu'il fréquente régulièrement ; voisins immédiats, parents, camarades de classe, commerçants s'il y en a (1).

« J'aime Montbel parce que c'est joli. Il y a 9 habitants ». (Il y a précisément 9 enfants à l'école du village...) (Garçon 8 ans).

« A Montbel : il y a 30 habitants. 30 maisons » (Garçon 9 ans).

Certaines parties du village sont ignorées. Une femme nous dit que lorsqu'elle était petite, il y avait un endroit qui faisait peur, où elle n'était jamais allée. Un enfant de 11 ans nous dit : « Dans le haut de Montbel, j'ai pas l'habitude. Je n'y vais pas ». La perception des lieux habités est très personnalisée : « Ici, c'est la maison de Gustou » et les villages des environs ne sont connus que si l'enfant y connaît quelqu'un.

Q. : Quel village connais-tu ?

R. : Gourgons, on fait le catéchisme avec eux. Pelouse, c'est là où j'ai ma grand-mère. Villesoule, on fait la gymnastique avec eux. Arzenc, un peu, ils venaient faire du ski » (Fille 9 ans).

Sorti du village, l'ailleurs commence très vite, englobant indistinctement les villages où l'enfant n'est jamais allé et les villes qui, même fréquentées par lui, lui font peur. « Je suis allé à Mende. Mais dans une ville j'ai peur de me perdre ».

Comment l'enfant villageois perçoit-il la ville et la campagne ? Sa perception renvoie à une réflexion critique sur sa propre vie, sur ses rêves et ses désirs : nous préférons renvoyer cette analyse à la synthèse finale.

3.2. LES ACTIVITES

Les pratiques des enfants villageois opposent une résistance à l'analyse dans la mesure où leur connotation ludique ou laborieuse est mal perçue par eux-mêmes. Rarement suivies, le lieu où elles se déroulent n'est pas spécifique à chacune d'elles. Les frontières ne sont pas étanches entre les diverses activités, puisque, nous l'avons vu, le loisir n'est pas prévu, encore moins institutionnalisé. Mais alors que fait l'enfant ? Devant notre impatience à définir, à classer, il nous faut observer les rythmes quotidiens. Présentés séparément (2), nous extrayons des « budgets-temps » quelques récits de journées.

« 8 heures. Je prends mon petit déjeuner à ma maison. 9 heures : je fais le travail de la ferme dans l'étable. 10 heures : je joue au village. 11 heures : je me promène dans les fermes. 12 heures : je déjeûne à ma maison. 13 heures : je regarde la télévision. 14 heures : j'aide mon père aux champs. 15 heures : je fais de la bicyclette sur les routes. 16 heures : je goûte. 17 heures : je travaille à la ferme. 18 heures : je joue dans le village. 19 heures : je dîne à la maison » (Garçon 11 ans).

« ... 10 heures : je vais jouer dans les prés... 14 heures : je vais jouer dans les prés... » (Garçon 10 ans).

(1) Vers 5-6 ans, la structure spatiale n'intervient guère dans la représentation graphique : les maisons des oncles, tantes, cousins sont disposées de manière désordonnée, selon l'ordre de proximité affective. Plus tard, la progression du dessin du plan s'opère par proximité de plus en plus géographique ou le vécu affectif continue néanmoins à influencer la présence de l'oubli de certains lieux privilégiés pour l'enfant. De 6 à 14 ans, l'espace tend donc à s'objectiver et à s'enrichir de nouveaux éléments (30 groupes d'éléments de signification pour les plus jeunes, plus de 200 pour les plus âgés.)

(2) Voir dans la synthèse générale de l'étude, la présentation des budgets-temps des trois terrains.

Les activités familiales (domestiques, agricoles et ludiques) occupent une part importante de la vie de l'enfant villageois comparée à celle du jeune citadin. Mais ce qui les différencie le plus tous les deux, ce sont les **rythmes saisonniers**, qui comptent beaucoup à la campagne. **L'été**, ce sont les trajets dans les chemins et sur les routes, pour conduire les vaches au pâturage et les ramener ; pour aller faner. Ce sont les promenades à bicyclette, la construction des cabanes.

L'hiver est attendu impatiemment par les enfants : « La neige tombe, tombe sur mon bonnet. L'hiver est arrivé. Vive l'hiver ! », ils vont pouvoir échapper partiellement à l'emprise familiale, la ferme vivant au ralenti. « C'est la saison où je suis le plus heureux. C'est l'hiver que je préfère : je peux faire du ski et de la luge ».

A ce propos, disons un mot de la pratique de la neige dans les villages de Haute-Lozère. Traditionnellement, chaque famille se fabriquait -et se fabrique parfois encore- une ou deux paires de ski, afin de pouvoir gagner l'épicerie ou la poste en cas de tourmente, et pour les cas d'urgence. Les enfants avaient parfois la leur qu'ils utilisaient pour s'amuser sur de petites déclivités (chemin en pente, « montadou ») (plan incliné en pierres recouvertes de terre menant de la cour à la porte du grenier à foin). Depuis 4 ou 5 ans, la Lozère s'est découvert une vocation de sports d'hiver : ski de randonnée surtout, mais aussi ski de descente. Certains villages (Laubert Châteauneuf-de-Randon) se sont équipés de petits remonte-pentes utilisés conjointement par les enfants et certains villageois et par les citadins de Mende et d'ailleurs. La luge et le ski sont parfois appris lors des après-midi de plein-air (à Belvezet, par exemple). D'une nécessité, on est ainsi en train de faire un sport, mais on se heurte encore à la méfiance ou à l'indifférence de certains villageois qui voient dans le ski «chez eux» un luxe inutile, une perte de temps ou une concession à la mode. « Le ski, c'est bon pour les jeunes. Moi, je ne sors pas beaucoup. C'est pas comme les jeunes, ils se balladent à droite, à gauche. Mais moi, je peux être bloqué longtemps. Ça ne me dérange pas trop ». (Agriculteur, 40 ans). Dans les villages, les moins de 30 ans ont tous une paire de skis (achetés).

La période de neige est longue, et la liberté qu'elle permet à l'enfant reste présente en lui toute l'année, comme l'attente, jamais déçue des vacances. Il sort, nous l'avons vu, par tous les temps, et la neige ne l'empêche pas de « rôder par Montbel » (1), malgré les conseils et les interdictions des mères. **L'automne** est pour l'enfant une période transitoire un peu triste. Ses frères et sœurs, pensionnaires à Mende ne sont plus là en semaine pour animer la maison. Il perd avec eux des partenaires de jeu (Déjà peu nombreux au village) et des complices. Il fait déjà froid et la nuit tombe plus tôt. Les grands travaux agricoles sont finis et le troupeau se fixe à l'étable pour de longs mois : l'enfant n'a plus guère l'occasion de quitter le village. Seuls le père et le grand fils qu'il voit partir avec envie, s'absentent de la ferme pour aller au bois » (2) loin au dessus du village. **Le Printemps** toujours très tardif, est très gai en Lozère où genêts et jonquilles fleurissent partout. Le village brusquement s'anime : tracteurs et troupeaux sillonnent les chemins communaux, tandis que les enfants sortent leurs vélos. Leur vie, comme celle de leurs parents, est profondément marquée par les saisons. Les lieux et les occupations sont assez contrastés entre une belle et une mauvaise période : activités de parcours d'un côté, activités de proximité, d'intérieur et de neige de l'autre.

« En été ? On joue dans les champs, dans tout Montbel. En hiver, on va dans la grange de Bruno ».

(1) Expression lozérienne pour : marcher, circuler dans le village de Montbel.

(2) Expression lozérienne pour : aller couper des arbres en forêt.

Les activités se déroulent principalement avec les membres de la famille. C'est avec l'importance des rythmes annuels, ce qui paraît, dans une première approche, le mieux caractériser la vie de l'enfant au village. A titre de comparaison, voici les pourcentages de temps quotidien passé avec les divers partenaires : (1)

Partenaires	Villages de Lozère	La Grande Borne
Famille	60 %	40 %
Camarades	18 %	45 %
Seul	22 %	10 %
Animateurs	0 %	5 %

3.2.1. Les activités familiales de l'enfant :

Les activités « familiales » sont celles qui se déroulent avec au moins un membre de la famille, ou seul, mais sous l'impulsion directe des parents. Elles peuvent être de caractère plutôt laborieux (domestiques agricoles, ou « para-agricoles » franchement ludiques (télévision, jeux de cartes), ou définies par le contact social auquel elles tendent (visite des parents) ou qu'elles supposent (achats en ville, marché hebdomadaire et foire mensuelle au chef-lieu de canton). L'enfant participe, de près ou de loin, à toutes ces activités. C'est la manière dont il les vit qui nous intéresse ici.

a) Certains enfants passent toutes leurs vacances et tous leurs moments de liberté à aider leurs parents. Témoin ce garçon de 12 ans : « **jour de vacances**. je sors les vaches à 8 heures. Je pars faner à 9 heures avec mes parents et mon frère. Je rentre du pré en moyenne vers 12 h 45. Je repars au prévers 13 h 30. Je suis au pré en train de presser (2) le foin de 15 à 17 h. A 17 h, je vais goûter. A 18 h, je rentre les ballots (defoin). A 19 h, je vais chercher les vaches. Je fais têter les veaux vers 19 h 50 et à 21 h, je sors les vaches dans le pré pour qu'elles se couchent. A 22 h, je vais me coucher ». Ce cas reste exceptionnel. Les autres occupent une partie des vacances à faire les foins et à faire une « saison » de myrtilles : « 15 jours avant la rentrée, nous avons fait une saison de myrtilles : chaque matin, en montant les vaches au pâturage, papa prenait un grand seau et un peigne pour ramasser les myrtilles... » (Garçon 12 ans). Durant l'année scolaire, l'aide aux champs devient occasionnelle, (« Un soir en sortant de l'école, je suis allé aux champs avec papa ») remplacée par de petits travaux « para-agricoles » (ranger les bûches, trier les pommes de terre, donner du grain aux poulets) et par la conduite du troupeau (vaches pour les plus âgés, veaux pour les plus jeunes).

Ces travaux plaisent aux enfants, sauf s'ils sont trop durs (ce qui est rare) ou s'ils perturbent leurs jeux. Ils les présentent dans leurs récits comme une activité gratifiante, parfois comme une récompense. « Si tu n'es pas sage, tu n'iras pas charrier le fumier avec moi demain », dit J. à son dernier frère (9 ans). On pourrait multiplier les exemples.

« Q. : Dans toutes les activités que vous faites, quelles sont celles que vous préférez ?

R. : J'aime le mieux, c'est m'occuper des animaux.

R. : J'aime bien aider mon père, j'aime conduire les vaches et les garder ».

(1) Voir en annexe les budgets-temps.

(2) Le foin, une fois coupé et séché, est mis en bottes par une presse mécanique attelée au tracteur.

Imposé, suggéré ou spontané, le travail agricole est tour à tour les trois. Mais il faut noter la part importante de l'initiative. Un garçon sort de la classe au mois d'octobre. Arrivé chez lui, il ne trouve personne. Il va alors aux champs où il sait que ses parents et son frère sont occupés à arracher les pommes de terre. Bien accueilli au travail, il ne fait pas grand chose, passe un seau ou un sac vide, monte sur le tracteur à l'arrêt, poursuit une grenouille. Mais il est là, à côté de sa famille, rassuré et fier. Le travail (si travail il y a) agricole va de soi. Chacun des 5 ou 10 enfants de l'école communale, rentrant chez lui pour goûter se trouve pris par les préoccupations familiales qui s'imposent à lui sans qu'il puisse prendre du recul, sans esprit critique par rapport à celles. Interrogé, l'enfant ne sait pas toujours si ce travail est un travail ou une distraction.

« J'aime les deux : mon travail scolaire mais aussi j'aime soigner le bétail » (Garçon 12 ans).

« J'aide beaucoup mes parents. Je le fais de moi-même. Je charrie du bois. Je coupe du bois avec une hache. Je mets du bois au feu. J'allume le feu. Je vais garder (les vaches). C'est un travail. J'aime le faire ». (Garçon 8 ans et 1/2).

Aux jeunes enfants, les parents demandent leur aide plus qu'ils ne les commandent. Dans les textes libres, la formule « je suis allé avec mon père pour aider » revient sans arrêt. On trouve aussi : « Maman m'a proposé de ... »

b) Si le travail agricole est ainsi accepté, réclamé même, c'est aussi parce que souvent, **il sert de support au jeu**. Dérivé de son but spécifique, le travail à la ferme et aux champs est un prétexte pour s'amuser et, quand il s'effectue seul, permet d'échapper un moment au contrôle des parents. Il joue sur le chemin qui conduit au pâturage, il joue avec les petits veaux, il s'amuse avec les pommes de terre qu'il aide à trier.

« Dans la ferme, je suis allé chercher du bois, des choux. J'aime parce qu'on peut s'amuser en y allant. Avec la brouette, je fais des zigzags. Après, au tournant, je fais semblant qu'il y a une voiture : je me mets en travers. Na na nère ! Petit voleur ! Tu ne peux pas passer. J'ai pas peur. (Garçon 9 ans).

« Je sors de l'école. Je m'amuse avec mon frère au ballon et après on va charrier du bois tous les deux. L'un charge et l'autre conduit. J'aime ça, parce qu'on charge trop la brouette et qu'ensuite les bûches tombent ». (Garçon 8 ans).

« Un jour avec Francis, on est allé garder les vaches avec son grand frère Dominique. On a pris des tentes (des couvertures et des épingles). On est allé les garder pas très loin. On a installé les tentes et on a joué aux Indiens un peu. Et après, on a rentré vite les vaches dans un pâturage, et après, on est parti à la maison dîner ». (Fille 10 ans).

« La nuit arrive. Papa nous commande d'aller chercher des commissions pour le déjeuner. Mon frère et moi, nous partons. Comme mon frère est excité, il veut courir. J'accepte. Au milieu de ma course, il me pousse, je tombe et fais 4 mètres allongée sur le gel. Guy éclate de rire... Au retour, je pousse mon frère dans une congère. Il en ressort tout blanc. » (Fille 10 ans).

L'aide aux travaux de la ferme permet à l'enfant bien davantage. Il peut **s'affirmer** en tant qu'individu responsable, remplissant déjà le rôle auquel plus tard on le destine. L'homme idéal que l'on propose, à son insu, à l'enfant est, nous l'avons vu, l'agriculteur modèle, sobre, dur au travail. Il n'est pas étonnant que le jeune campagnard tente de **s'identifier au modèle** ou du moins de prouver qu'il est déjà un homme, capable de faire comme les autres. D'où des comportements stéréotypés vis-à-vis du travail de la terre. Dans les textes libres, on voit l'enfant s'attribuer les activités adultes. « J'ai acheté 4 génisses ». « Je nettoie mon

écurie » dira-t-il. Un garçon de 9 ans décrivant sa journée, ses activités à lui, écrira : « 19 heures : papa trait à l'étable », après avoir barré le « je » trait à l'étable. Un enfant de 8 ans dira : « Je suis content car bientôt, nous pourrions commencer les labours » ou « Jeudi, je tuerais le cochon » se montrant ainsi responsable, solidaire d'un travail auquel il ne participera pas matériellement. Le « nous », le « on » et le « je » se confondent : « On sort les vaches ». « On a fait une bonne moisson ». J'ai bien vendu mon veau ». Il y a identification au groupe familial d'exploitation dont l'enfant tire une grande fierté. Le tracteur est l'objet d'une fascination très vive. « C'était la 6^e fois que papa me confiait le tracteur... Je l'ai monté 4 jours de file ». Et le garçon de 12 ans décrivant plus loin une matinée de vacances, écrira : «...alors j'arrête le moteur du tracteur et je vais jouer avec ma sœur ». Dans ces textes, il se nomme lui-même « apprenti-agriculteur » ou « conducteur de tracteur novice ». Les plus âgés reprennent à leur compte la mystique du travail : « On y a travaillé 4 heures. En une heure, j'en avais arraché 140 ». On les sent déjà comme de petits adultes, fiers de leur rendement, fiers d'égaliser leur père. Il est cependant difficile de généraliser, car, d'une ferme à l'autre, la situation peut changer : ici, l'unique garçon (11 ans) doit déjà assurer certaines responsabilités. Là, les parents préfèrent ne pas trop demander aux enfants. L'âge surtout intervient : jusqu'à 8-10 ans, l'aide agricole est régulière mais superflue et ponctuelle ; après, les parents comptent sur les enfants pour des travaux plus conséquents, qui occupent des journées entières. Le travail est alors perçu et vécu comme activité à part entière.

c) Les filles on s'en doute , participent moins activement au travail agricole. Elles aident aux pommes de terre, conduisent les vaches, vont faner. Mais le cœur n'y est pas. L'attrait n'est pas général comme pour les garçons. « J'aime pas aller faner ». « J'aime pas chercher les vaches ». Ce sont les travaux d'intérieur qui leur sont réservés. Elles en parlent peu, et, à vrai dire, ils sont peu nombreux et occasionnels, la mère s'occupant le plus possible elle-même des repas, de la vaisselle, et de la lessive. Cette aide ménagère est rarement imposée.

« Je décide de faire les chambres avec maman » (Fille de 10 ans)

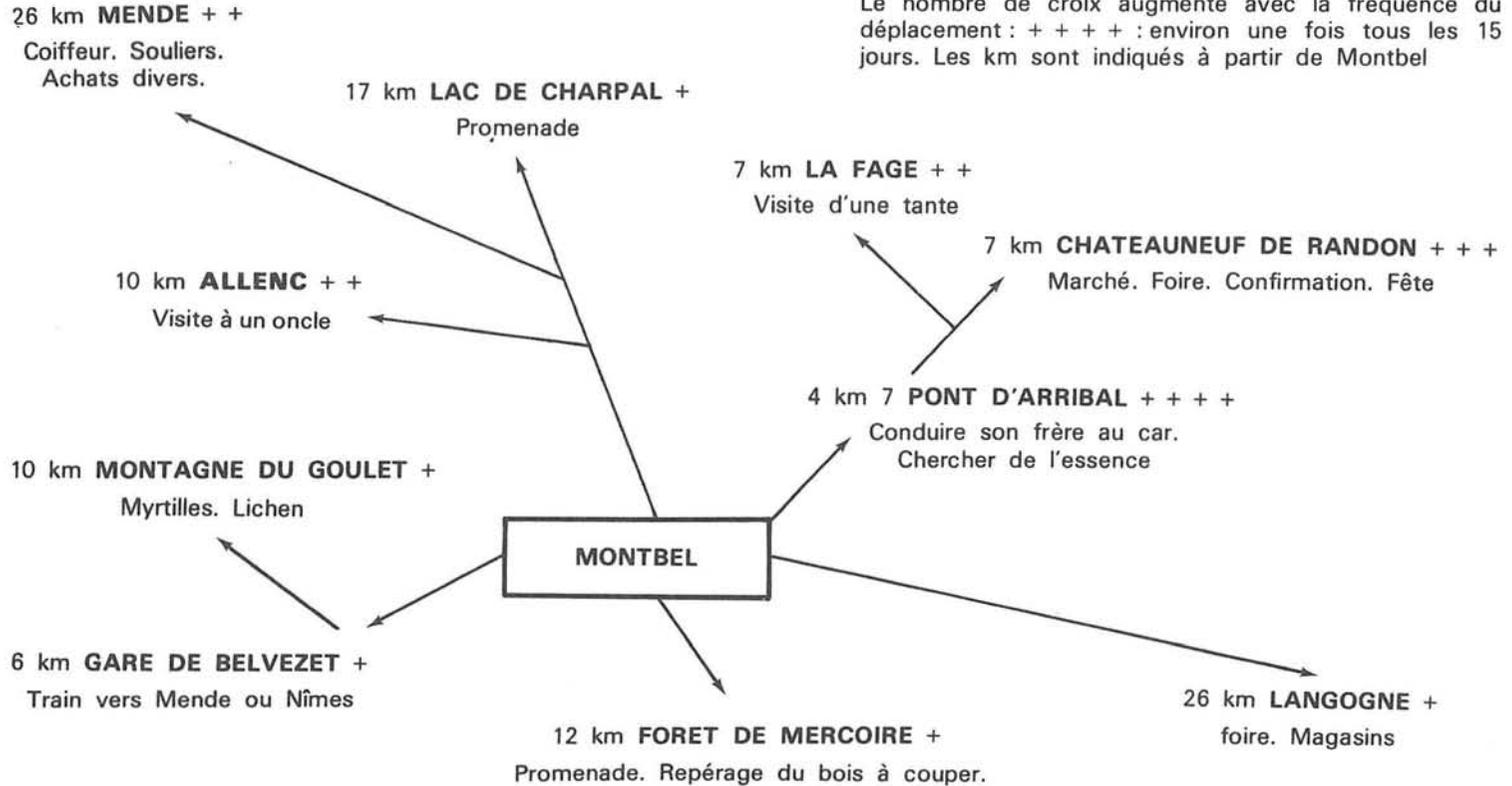
« J'aide mamé à faire le repas ». (Fille 11 ans)

« J'aime quand on me dit d'aller laver du linge » (Fille de 10 ans)

d) La vie familiale ne se réduit pas au travail. D'autres épisodes quotidiens ou moins fréquents viennent rythmer le déroulement du temps. Ce sont d'abord les **loisirs familiaux**. Une dichotomie s'opère entre la belle et la mauvaise saison. En été, on travaille jusqu'à la nuit et ce n'est que vers 20 ou 21 heures que l'on prend le repas du soir après lequel, la fatigue aidant, il n'y a plus de place pour le loisir. A 21 h 30 ou 22 h, toute la famille est couchée. En hiver, au contraire, le repas achevé (19 h - 19 H 30), on commence la « Veillée ». Ce terme ne couvre plus ce qu'elle était autrefois. Presque exclusivement familiale, elle se passe à regarder la télévision (souvent d'un œil distrait), à jouer à la belote ou aux dames tout en se blaguant les uns les autres. Les enfants souvent se déchainent, se disputent : la mère intervient arrêtant son ouvrage, puis le père, si le chahut continue. Les enfants attendent la veillée comme un moment privilégié de la journée une récompense qui leur sera refusée s'ils ne sont pas « sages ». Habitude quotidienne, ils ne parlent d'elle que lorsqu'elle a réuni des parents en visite.

« Aujourd'hui, Pépé, Mémé, Tonton, Tata et mes cousins viennent veiller. Pépé, Tonton, et Papa font une partie de cartes. Mémé, Tata et Maman discutent ensemble. Andrée, Michèle et moi jouons aux dominos. Philippe et Danielle s'amuse à la poupée. Maman prépare du café. Je mets les tasses et le sucre. Maman sert le café et tout le monde boit. Aux enfants, elle leur donne des gâteaux. C'est 10 h et 1/2. Tout le monde s'assied devant la télévision et nous la regardons. C'est 11 heures dit Tata, il faut partir. Tout le monde s'en va. Je suis bien contente d'avoir passé cette merveilleuse soirée. (Fille 10 ans. Novembre).

Déplacements annuels hors Montbel d'un enfant de 9 ans.
Le nombre de croix augmente avec la fréquence du déplacement : + + + + : environ une fois tous les 15 jours. Les km sont indiqués à partir de Montbel



+ **HORS DU DEPARTEMENT** : 1 fois par an : Voyage scolaire de fin d'année ou visite à des parents

Plus exceptionnels et ressentis comme tels par l'enfant, les déplacements familiaux sont le plus souvent utilitaires. Les promenades le dimanche, quand elles existent, joignent toujours l'utile à l'agréable : on sort peu du village, alors autant en profiter. On va voir les génisses dans un pré éloigné, payer une herse dans un village voisin, ou cueillir des champignons. Parfois, c'est une tante ou une grand-mère à qui l'on va rendre visite, jamais bien loin. Et puis bien sûr, il y a le marché ou la foire, à Châteauneuf ou à Langogne. Les déplacements n'excèdent pas 50 km, aller et retour. Analysant les textes libres sur une année entière, nous avons pu préciser les lieux et les motifs de déplacements hors village d'un enfant de Montbel (Voir ci-après). Les enfants en éprouvent toujours une joie immense. « Pour eux, c'est un peu la fête d'aller à Laubert » me dit un parent de Montbel. Ils demandent toujours à accompagner leurs parents, dès qu'ils prennent la voiture ou le tracteur. « Mon père a annoncé qu'il irait chercher du foin à Pelouse. Je lui ai proposé de l'accompagner. Il a accepté ». « Le 14 novembre, c'est foire à Langogne. Papa a promis de m'y amener. Papa va chercher la remorque et l'attelle à la voiture. Je charge le veau et on s'en va. En arrivant, papa descend le veau et l'attache à un piquet. Un marchand s'approche... Je suis très contente que papa ait vendu son veau ». (Fille 10 ans).

C'est la fête au village voisin qui ravit le plus : « Aujourd'hui, c'est dimanche, la fête a lieu à Châteauneuf. Nous sautons de joie car Papa a dit qu'il nous y amenait... » (Fille de 11 ans). Sortir du village, c'est presque l'aventure : beaucoup d'enfants intitulent « voyages » de courtes promenades en voiture.

La famille est le principal « partenaire » de l'enfant des villages lozèriens : dans les activités familiales, nous n'avons pas toujours vu de définition rigoureuse du sérieux et du non-sérieux ; les critères urbains du loisir sont ici inapplicables. Pourtant l'enfant passe une autre partie de son temps libre seul avec des camarades, ou avec l'un de ses frères, échappant ainsi au contrôle de ses parents. Où se déroulent les activités ? Comment et avec qui ?

3.2.2. - Les activités extra-familiales

a) Lieux de jeu. Au village, l'enfant est partout et nulle part chez lui. Le seul lieu qui lui soit spécifiquement réservé est l'école. Pour s'amuser, il doit s'approprier des espaces, qu'il détourne de leur fonction propre. Mais **peut-il occuper tout l'espace du village ?** L'espace agricole est, nous l'avons vu, aussi bien à lui qu'aux adultes. L'espace de la ferme (et de ses dépendances) lui est accessible : pas de pièce réservée aux parents, pas de « salon » défendu, pas de jardin où il ne peut pas aller. Mais ailleurs ? Il y a peu d'interdictions explicites qui frappent tel ou tel endroit, mais il y a des raisons de ne pas y aller qui fonctionnent comme autant d'interdits « coutumiers » empêchant en fait l'enfant d'« aller de partout » (1). Dans le choix du lieu spécifique de jeu, interviennent des **critères propres à l'enfant** : sa crainte et ses désirs. Sa crainte (nous l'avons vu) lui interdit l'accès des grandes forêts, l'utilisation régulière de la « route » (départementale traversant ou longeant le village).

« A Montbel, il n'y a point de routes. On a pas peur de se faire écraser. On peut aller de partout » (Garçon de 9 ans).

Ses désirs le conduisent à exclure certains lieux, toujours les mêmes d'un village à l'autre : les zones plates et découvertes, sans aspérités, sans relief. « On ne va pas vers le Causse. C'est pas amusant il n'y a pas d'arbre ». Comme dit un instituteur : « Les enfants ne vont pas dans un pré où il n'y a rien. Il y avait près du village un terrain de camping : ils n'y jouaient pas, c'était tout plat. Et puis, on a creusé 133 trous pour planter des arbres : ils s'y sont beaucoup amusés ». Autour de Montbel et de Laubert, par exemple, l'observateur remarque des endroits répulsifs, peu fréquentés par les enfants : ici la plaine de Montbel, là le Causse de Laubert. De nature très différente, des **critères sociaux** privilégient certains lieux.

(1) Expression enfantine pour : se promener ou jouer partout.

Pour s'appropriier l'espace, le plus simple pour l'enfant est de s'approprier ce qui lui appartient déjà : **ce qui appartient à sa famille**. On est frappé de voir à quel point il fait sien l'instinct paysan de propriété. Il ira jouer de préférence dans « ses » prés : il les connaît mieux (c'est là souvent qu'il va garder les vaches) et il les sent comme vraiment à lui.

« Nous y faisons une promenade... Nous marchons jusqu'à notre champ. Nous y faisons une halte et nous revenons ». (Fille de 11 ans).

« On va jouer là, car on a un pré pas loin » (Garçon de 10 ans).

Q. : « Où t'amuses-tu le plus ? »

R. : « C'est un pré à moi. Il y a un chemin qui monte, qui monte, qui monte, et voilà, c'est à moi » (Garçon 8 ans).

Le besoin de nommer **les propriétaires des lieux où il joue** semble un aspect spécifique du rapport à l'espace du petit villageois :

« Nous prenons le chemin d'Alain ». « Le pré de l'épicière ».

« Nous choisissons un pré. Nous le prenons de Guy ».

« Nous faisons une petite fête dans le pré de M. Bros ».

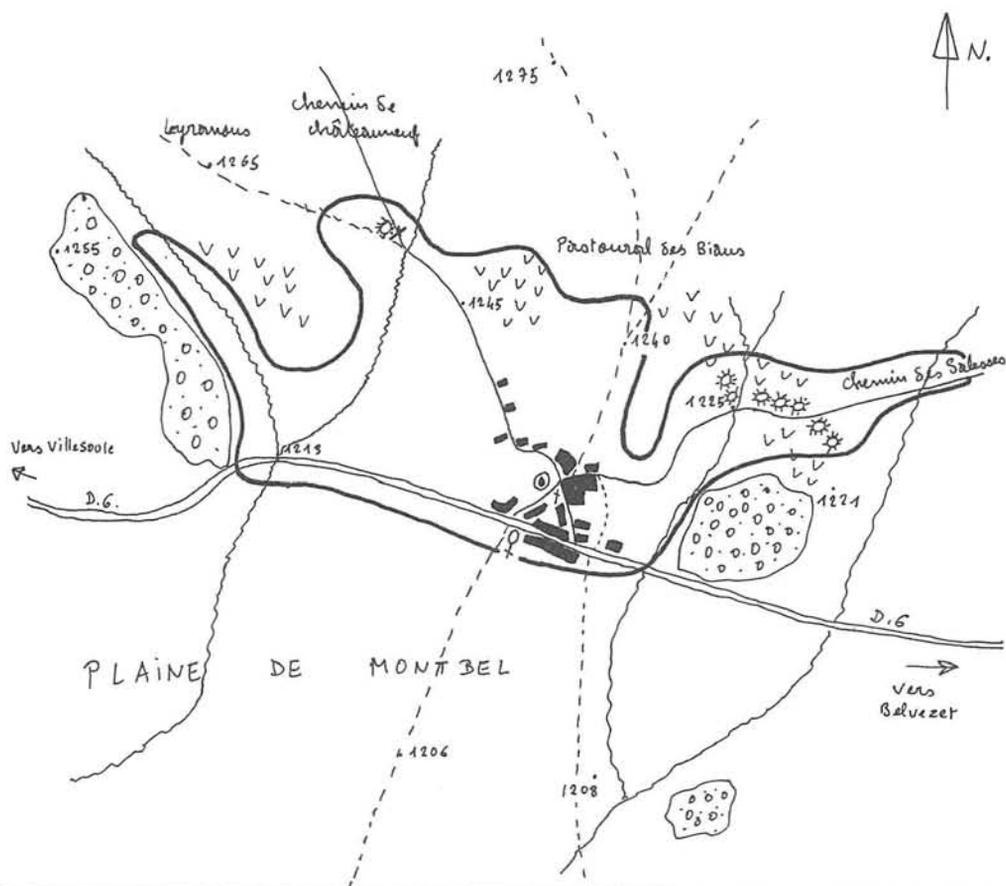
Des raisons « agricoles » incitent enfin l'enfant à éviter et respecter les champs en culture, les prés non encore fauchés. Il réduit donc de lui-même son espace de jeu autour du village. Mais, avec la neige, les appartenances disparaissent et l'enfant investit alors sans distinction les prés et les champs.

Certains lieux étant ainsi exclus, nous pouvons faire une **première** lecture de l'espace de l'enfant. D'abord, il sort peu du village pour son plaisir exclusif, du moins beaucoup moins qu'autrefois, et moins qu'on pourrait l'imaginer. Il reste le plus souvent sur le territoire du village construit ou « en vue » de lui. Une dialectique du Loin et du Prés (1) se dégage de nos observations et des récits.

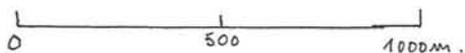
LOIN (parties du village situées loin de la ferme, espace agricole, rochers, rivières).	PRES : (cour de la ferme, parties du village proches de la ferme).
Jours de congé En semaine
Été - Printemps Hiver - Automne
En groupe Seul ou à 2
But précis Sans but précis
Toléré (permission à demander) Permis (sans avoir à demander)

Dans les quartiers du village (espace agricole) où ses parents ne possèdent pas de terre, l'exotisme commence pour l'enfant à 300 mètres de la ferme familiale. Ce sont parfois de jeunes parisiens en vacances qui lui font découvrir certains prés éloignés.

(1) Il s'agit bien entendu de lieux choisis en vue du jeu, à l'exclusion des lieux mixtes : travail agricole et jeu.



MONTBEL



◻ : ESPACE FREQUENTEMENT UTILISE
ET PARCOURU PAR LES ENFANTS

. 1275 : altitude en mètres

◻ (with dots) : Bois, forêts

◻ (with V's) : Haies, genêts

☀ : Rochers

~ : Rivière

== : Route goudronnée

— : chemin mulotier

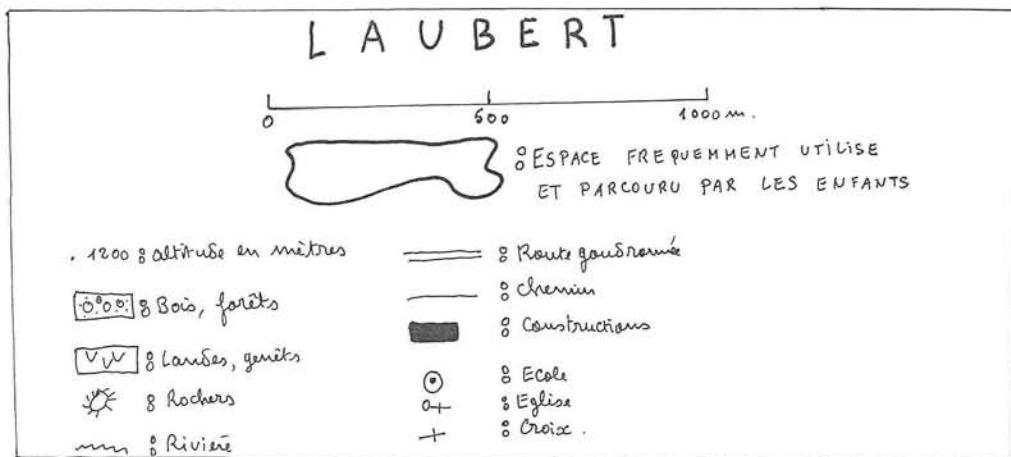
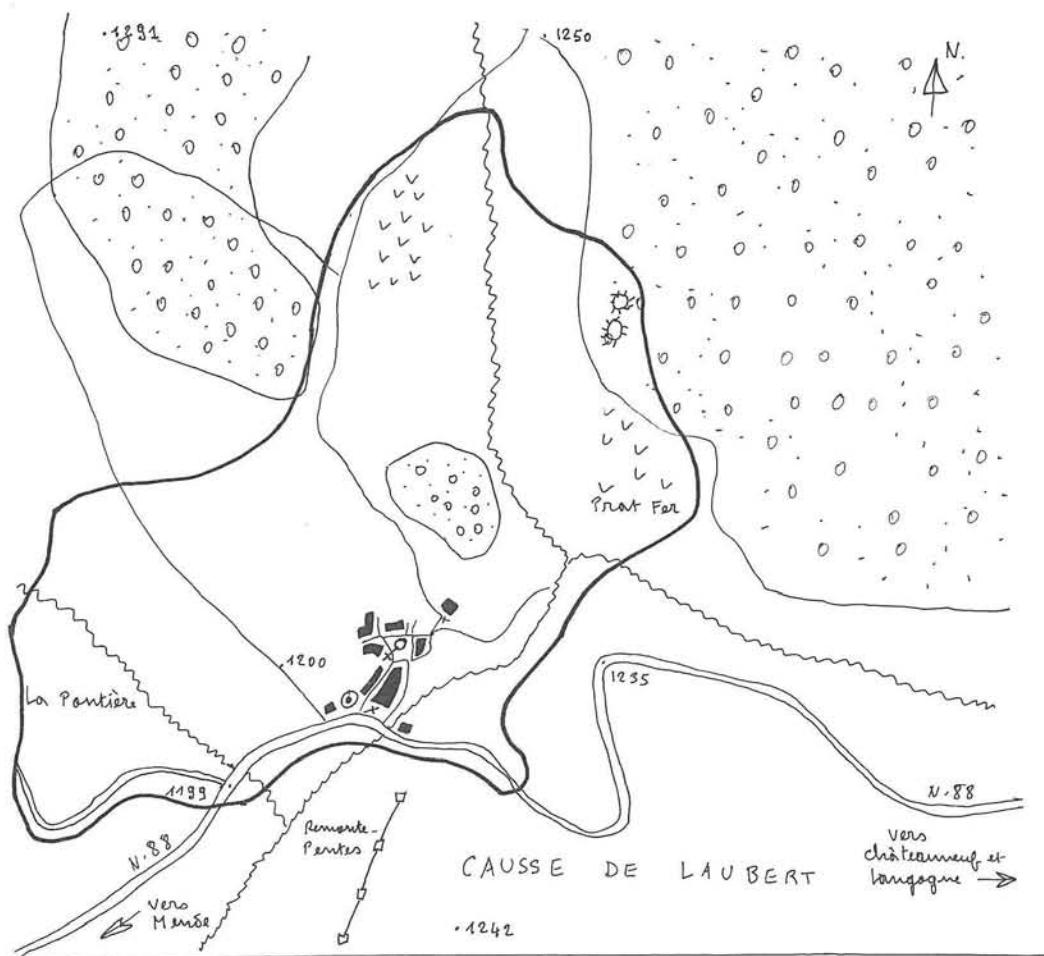
- - - : mauvais chemin

▨ : constructions

⊙ : Ecole

⊕ : Eglise

† : croix



« Ailleurs qu'au village ? On y va surtout avec des Parisiens. On part en vélo dans les petits chemins. On s'amuse. On va chercher les vaches... Aux gros rochers (400 mètres du village) je n'y vais pas tellement. Souvent, quand maman va y laver la laine (il y a un ruisseau) j'y vais avec elle » (Garçon de 11 ans).

La mère aime avoir ses enfants, surtout les plus jeunes, pas trop loin d'elle. Souvent sans raison, elle gronde l'enfant qui est à deux pas, dans un pré, derrière la maison, plus parce qu'à ce moment précis, elle a besoin de lui, ou parce qu'elle est fatiguée ou énervée, que pour faire éviter à l'enfant un danger. Par contre, elle enverra son fils de 8 ans chercher seul le troupeau à 2 km du village. C'est le travail agricole, l'humeur du moment, le réflexe maternel, et non la prise en compte des besoins de l'enfant, qui dictent les conduites.

Nous pouvons maintenant procéder à une **définition des lieux choisis**. L'enfant utilise pour le jeu tous les lieux déjà riches, animés, complexes. La cour de la ferme est très utilisée : il y a là des brouettes, des outils, des pierres, des morceaux de bois, autant d'incitations au jeu. Les lieux de communication : routes dans le village, chemins et surtout place, sont très fréquentés. C'est là qu'ils se rassemblent. « Nous avons rendez-vous à la croix. Je cours à la croix et j'appelle N. ». Les lieux élevés plaisent beaucoup : rochers, toits de hangar, clocher. Pour plaire à l'enfant, l'espace doit être rempli, ponctué d'éléments permettant de faire plusieurs activités. « Je vais beaucoup vers le pré Simon, parce qu'il y a des descentes et parce qu'il y a un poteau et qu'on peut s'accrocher et tourner. On peut se traîner par terre ». Un instituteur explique qu'il faut : « Un rocher, des arbres, des murettes, des genêts ». Dans le village même se dessinent des zones d'attraction et de répulsion. En partant des explications fournies par les enfants, nous pouvons dresser le profil de ces espaces et leur utilisation :

- hangars avec des tas d'engins : on grimpe dessus, etc..
- vieux tas de genêts, tas de bois : on s'y cache, on y joue, on y fait des cabanes.
- à côté de la croix : on se cache sur la croix.
- près de la fontaine ou du lavoir : on s'asperge.
- auprès de l'école : on y joue avant la classe.
- dans le ruisseau du village : on y fait des barrages.

Les lieux cachés sont très fréquentés, indispensables pour l'enfant. La **grange**, surtout est un endroit très apprécié : l'enfant y échappe au regard du village. Il est vraiment chez lui. « On y va toujours en cachette » comme le précise un garçon de 12 ans. « G. propose : si on allait à ma grange ». « Nous nous retrouvons dans la grange de Bruno ». La grange est le lieu géométrique des désirs, le symbole d'une liberté fragile, mais un court moment incontestée. On la préfère souvent au grenier, au galetas, situés au-dessus des pièces d'habitation et non à côté.

Chez lui, au village, et hors du village, l'enfant n'a pas d'espace réservé. Ses lieux de jeu, il doit les voler, détourner certains lieux préférentiels de leur signification habituelle. Ils lui sont souvent **contestés** — au même titre que son jeu lui-même — et l'on assiste à une petite guerre permanente entre lui et l'adulte, qui accepte mal qu'il dérange son tas de planches, qu'il dégrade les murettes de ses champs, qu'il bouscule ses ballots de foin, qu'il perturbe son heure de télévision.

b) Activités ludiques. Courir, grimper, se battre, jouer à cache-cache, pêcher, jouer aux cow-boy, faire du vélo, imiter le travail du père et de la mère : tels sont les principaux jeux. Les objets fabriqués interviennent peu. Les enfants ruraux reçoivent autant de cadeaux qu'en ville, mais comme ceux des villes, ils s'en servent peu. On peut citer ; les poupées, les bicyclettes, les tracteurs à pédales, les

dînettes, les jeux de construction, les fermes, les animaux et les soldats en plastique, les autos miniature, les balles et les ballons, les trompettes et les tambours. Très vite relégués dans un coin de la pièce commune ou dans un placard, ces jouets sont souvent délaissés et utilisés à l'occasion, si l'enfant s'ennuie, s'il y pense. Pour une fois, l'image est conforme au modèle : comme tout citadin l'imagine, l'enfant villageois se fabrique lui-même ses jouets. L'énumération serait longue de ces objets bricolés ou récupérés. Citons les carrioles tirées par des ficelles, les pierres faisant fonction de boules de pétanque, les cartons pour la glissade, les lance-pierres, les arcs et les flèches. Certains enfants inventent des jouets eux-mêmes : hélices, luges rudimentaires... Tous les éléments naturels sont utilisés : neige, bûches, bâtons, copeaux, sciure, paille, foin, terre, pierres, feuilles, pommes de terre ; etc... Tout ou presque, à la ferme et dans le village peut servir de support au jeu. Donnons-en quelques exemples :

« Nous jouons à cache-cache. M. s'appuie contre le mur. L. se cache derrière un arbre. Alain dans une remorque, M. N. dans le foin, et moi derrière un tas de pierres » (Garçon 10 ans).

« Un mercredi après-midi, avec G. j'ai joué avec des branches de sapin. Nous nous en servons comme d'une épée et l'assaut commence. Les aiguilles piquent s'écrie G. Chacun de nous avance vers l'autre avec sa branche devant lui pour se protéger et essayer de toucher son adversaire... » (garçon 8 ans).

Il pleut ? L'enfant patauge dans les flaques d'eau. Il neige ? L'enfant s'essaye sur ses skis, fait des boules de neige. Pour se balancer, il se sert des poutres de la grange, des branches des arbres, des courroies des anciens « métiers » à ferrer les boeufs. Dans les ruisseaux, il capture des têtards et des grenouilles. A la ferme, il joue avec les chats (surtout les filles), les chiens et les vœux, qu'il s'approprie souvent officiellement. « Les petits chiens, je les aime à la folie. Chaque matin, je vais leur rendre visite ». « Elle est jolie ma génisse ». « La mort de mon chat ». « Ma chienne ». Le monde animal, végétal et minéral, omniprésent, ne le lasse pas. Il n'y a pas — ou peu — fuite, par le jeu, du monde où il vit.

Les jeux sont innombrables, inclassables, mais l'on peut souligner certains types d'activités les plus répandus. **Les jeux d'exercice**, d'abord, sont très pratiqués, induits par le milieu ambiant où la force, l'habileté physique, ont beaucoup d'importance. Les enfants courent tout le temps : à la sortie de l'école, pour aller chercher un objet, pour se poursuivre. Ils se **cachent** beaucoup : c'est l'une des distractions les plus fréquentes.

Tous ces jeux expriment un rapport au monde très direct, immédiat, favorisé par la proximité, la richesse et le caractère malléable du milieu qui entoure l'enfant, à la différence de ce qui se passe en ville. L'enfant est comme en état d'alerte, prêt à saisir les objets, les éléments, les situations, quitte à les abandonner l'instant d'après. Les jeux sont rarement organisés, prévus, durables. Plusieurs types d'activités paraissent intéressants à présenter, parce qu'ils permettent à l'enfant d'exprimer.

Les zones de relief accentué plaisent beaucoup. Les rochers en particulier, exercent une véritable fascination. Au cours d'une promenade, c'est sur un gros rocher isolé que l'enfant s'installera pour goûter, alors qu'à ses pieds se trouve une belle prairie. Il aime les escalades, les unes après les autres, se sentir vainqueur de la difficulté. Il est loin du village, et même s'il ne fait pas grand'chose, il est là heureux et fier. Les rochers, comme la rivière ont quelque chose d'exceptionnel : surtout l'enfant s'y sent le maître incontesté, ils n'appartiennent qu'à lui. Pour un moment, il est le roi de l'espace qu'il occupe.

Ce caractère d'activité exceptionnelle, coupée du monde et du regard des adultes se retrouve dans les **petites fêtes** organisées par les enfants, qui revêtent

une importance toute spéciale. C'est là l'un des rares moments, l'un des rares moyens par lesquels ils peuvent s'affirmer en tant qu'enfants, en tant que groupe, classe d'âge au statut commun.

« De bon matin, avec mon amie A. et d'autres camarades, nous pensons organiser une fête. Nous la faisons dans le pré de Monsieur B. et nous préparons des jeux. Nous inventons des pièces de théâtre, un jeu de piste et un autre jeu de pêche. Nous apportons des biscuits, des chips et des boissons. Le soir, nous commençons la fête par un chant inventé... » (Fille 11 ans).

Ces fêtes surtout organisées par les filles, sont peut-être une réminiscence des **anciennes fêtes d'enfants**, rituelles et saisonnières, qui ont pratiquement disparu. La seule encore en honneur est celle du Carnaval. Il est curieux de noter que d'un village à l'autre, ce rite s'édulcore ou se maintient.

A Villesoule (village de la commune de Montbel), les enfants fêtent encore le Mardi-Gras tous ensemble. Les 11 enfants, entraînés par les garçons, faisaient, quand je les ai vus, un « Carnaval » à deux pas de l'école : c'était une croix de bois entourée de bottes de paille. Ils restent autour, mettant des petits tas de ficelle de moissonneuse-batteuse sur la paille. Ils m'expliquent que le soir, après le dîner, vers 20 heures, ils brûleront le carnaval, danseront autour, traverseront le feu et marcheront dans les cendres. Après, ils iront dans les fermes masqués et ils recevront des bonbons. Autrefois, me dit-on, chaque village brûlait Carnaval sur l'endroit le plus élevé : on se voyait de colline en colline, on se criait et on se répondait. Puis les jeunes partaient vers le village voisin, chahuter les filles, boire un coup et chanter des chansons.

Ailleurs, seule la coutume des masques se maintient. Il est remarquable qu'à Villesoule, ce soient les enfants qui, spontanément, sans le conseil ni l'aide d'aucun adulte, perpétuent cette tradition. Les autres fêtes (bien rares) vécues par l'enfant sont des fêtes-spectacles : cirque au village (très apprécié et perçu comme l'intrusion de l'ailleurs dans le monde quotidien)...

La construction des cabanes n'est pas propre à l'enfant des villages. Comme ailleurs, elles reflètent le besoin d'une appropriation totale de l'espace, d'un refuge, d'un lieu de réunion spécifique. Construites selon un schéma identique à celui d'une vraie maison, elles sont souvent recommandées d'une année sur l'autre, fabriquées en été à quelque distance du village, et en hiver devant la ferme, en planches, en rondins, en genêts ou en neige. C'est un lieu de jeu de prédilection, comme aussi et surtout un lieu de vie. Certains enfants se servent du dallage de rochers comme tables ou comme lits, reconstituant ainsi la chambre, le bureau d'écolier... Les filles jouent à la ménagère. Les garçons fortifient la cabane. Lieu de rêve, la cabane peut aussi servir de décor à des jeux de fiction. (« On y jouait à la reine »).

Construction d'une maison en neige. Un jour, ma soeur M. et moi, nous décidons de faire une maison en neige. Nous attendons avec impatience que la neige tombe. M. dit : « Voilà. La neige est là ». Nous allons chercher des seaux, des pelles, et nous prenons de la neige et nous la transformons en mur. Après, nous l'aplatissons bien. « Il manque la porte », dit M. Nous enlevons de la neige et nous laissons un petit espace. Ensuite, nous allons chercher des chandelles de glace, nous creusons et nous les mettons dedans.

L'enfant dans les trois types d'activité que nous venons d'envisager, exprime son indépendance, sa spécificité d'enfant. Toute une série de jeux et d'activités révèle au contraire son extrême **dépendance de son milieu de vie et des adultes**. Si sa participation au travail de la ferme lui permet de jouer, inversement

le thème de beaucoup de ses jeux reste centré autour du **travail agricole**. Du travail-jeu on passe au jeu-travail ; d'un travail permettant l'évasion, on passe à un jeu qui rappelle le travail. Dans les villages, les enfants ont peu d'autos à pédales, mais des tracteurs en plastique. Ce petit fait est significatif. Ils s'amusent souvent sur le vrai tracteur à faire semblant de conduire. Un garçon fait un igloo, puis y joue au fermier. Certains se voient chasseurs ou maquignons.

« Hier, je me suis amusé à la pâte à modeler, à un marchand : j'étais le marchand et Y.. il m'achetait les bêtes. Des fois on était chasseur et on allait tuer des grives » (Garçon 9 ans).

D'autres, très nombreux, jouent avec des bêtes en plastique et des fermes en carton.

« Après le souper, je m'amuse avec mes bêtes. Je les mets dans un pré. Puis, c'est l'heure de les sortir et je les rentre » (Garçon 8 ans).

« Maman nous a acheté des animaux. M. et moi, nous avons décidé de faire une ferme en carton. Dans la ferme, il y a l'écurie des chevaux, l'étable des vaches, la porcherie des cochons, le poulailler des poules. Ensuite, nous faisons un perchoir pour les poules. Puis un garage pour les voitures. Maintenant, nous commençons à jouer. M. vient m'acheter quelques poules, quelques vaches. M. arrive et me dit : « Les vaches sont très malades ». Je prends mon camion et je vais chercher les vaches. Ensuite nous les soignons. Quand elles sont guéries, on les mène au pré. » (Fille 11 ans).

Les filles, on le voit, ne sont pas les dernières à reproduire le détail de la vie de la ferme avec les problèmes qu'elle pose. Mais c'est la vie du village qui est aussi reproduite : la dinette se double parfois d'achats simulés chez l'épicière ou chez la boulangère. Par temps de neige, les garçons imitent le chasse-neige :

« Ce matin, en me levant, j'étais surpris de voir le paysage couvert de neige. Dès que je suis sorti de l'école, j'ai enlevé la neige de la cour de ma maison. Avec mes camarades, nous avons fait un petit chasse-neige en planches. Et nous avons fait des petits chemins dans le village ; à tour de rôle on se remplaçait pour le tirer. » (Garçon 9 ans).

S'identifiant ainsi à l'agriculteur, l'enfant reproduit dans son jeu le modèle adulte. Immergé dans la ruralité, il en est souvent prisonnier.

c) Contraintes. Pris entre l'école et les activités familiales, les activités libres durent peu. L'enfant éprouve le besoin de souligner celles qui durent : « Nous avons fait toute une soirée de bicyclette ». Il est sans cesse **dérangé**. Tantôt c'est un impératif qu'il se rappelle : sans arrêt reviennent dans les récits : « Il est 6 heures, je dois rentrer chez moi, il est 4 heures, je dois goûter, il faut rentrer pour aller chercher les vaches et les ramener à l'étable ». Tantôt, ce sont les parents qui interviennent : « ... On fait des boules de neige, mais au même moment, nous appelle. Elle nous demande : « Allez à la grange et prenez une brassée de foin ». C'est parfois le village qui vient suspendre le jeu : « On jouait, quand soudain on nous a dit d'aller chez Mme J. l'avertir que ses vaches s'étaient mélangées avec celles de Mme T. Enfin, nous avons pu terminer la dinette ». Les **mères** souvent rappellent leurs enfants à la maison longtemps avant que cela soit nécessaire (3/4 d'h à 1 h.) : l'enfant rentre à 18 heures, frustré alors que le repas n'est qu'à 19 heures. Des interdits explicites obligent fréquemment l'enfant à se cacher, l'amènent à désobéir et à se faire gronder. « Hier, nous nous ennuyions. C. propose : si on allait jouer dans mon hangar... En arrivant chez moi, j'ai encore des traces de terre sur mes lunettes. Papa me demande ce que j'ai fait... Il me gronde ». (Garçon 8 ans).

« Mardi, on est allé à la grange. On était quatre. On s'amusait bien. On se racontait des histoires. Tout à coup, la porte s'ouvre. C'est papa qui vient préparer la pâture des vaches. Vite nous nous cachons. » (Garçon 10 ans).

Le jeu est sans arrêt réduit par l'adulte, dans le temps et dans l'espace.

Mais un autre phénomène intervient qui accentue l'appauvrissement du jeu : la rareté des contacts avec d'autres enfants. A cela plusieurs raisons : le petit nombre d'enfants par village, par hameau ; les rivalités entre familles qui tendent à empêcher les enfants de se fréquenter ; la méfiance instinctive des mères vis-à-vis des « enfants des autres ». Sauf dans certains villages, les enfants jouent le plus souvent **seuls**, avec un frère ou un voisin immédiat, rarement avec tous ceux du village. A Montbel, par exemple, les enfants se répartissent habituellement pour jouer en trois petits groupes de 2 ou 3, entre lesquels les interférences ne sont qu'occasionnelles. Les regroupements, s'ils interviennent ne durent pas longtemps.

« Un mercredi soir, nous nous regroupons pour jouer à cache-cache... Soudain, M.N. se rappelle que sa maman lui a dit de ne pas rester longtemps alors, elle part chez elle avec sa sœur. G. et T. vont chez eux, tandis que B. L. et moi, on va s'amuser à un autre jeu.

L'enfant des villages lozériens passe plus de temps seul que celui des villes (Voir les « budgets-temps »). Dès qu'on appelle son camarade ou son frère, c'est seul qu'il joue. « Mon frère est allé mener les vaches. Moi, j'ai joué à cache-cache tout seul. Je me cache et je me trouve. Je dis coucou ! Je m'en vais et je me cherche ». L'unité élémentaire de jeu comprend deux enfants : ce phénomène récent, déploré par certains responsables, n'est pas absolument général. Il y a toujours eu dans les villages, des **sous-groupes** d'enfants reproduisant les rapports et les fréquentations (1) de leurs **parents** entre eux, fondés sur la parenté (cas le plus fréquent dans ces villages où l'on a longtemps pratiqué une endogamie limitée à peu près aux communes du canton), sur la richesse (les plus aisés se voyant de préférence entre eux), sur la situation géographique dans le village (A Montbel, par exemple, on trouve ceux d'en bas (« baribas ») et ceux d'en haut (« barinal »), sur l'amitié enfin (des relations préférentielles tissant des réseaux parallèles d'entraide : on ne tue pas le cochon chez n'importe qui ; on ne va pas chercher à l'arrêt du car les enfants de ceux avec qui on est brouillé). Les enfants sont tributaires de ces types de relations qui pénalisent leur jeu, handicapent leur vie sociale, introduisant dès leur plus jeune âge, la mesquinerie et les petites mesures de l'esprit de clocher au sein même de leur vie quotidienne. Certains villages pratiquent au contraire une vie communautaire, une tolérance réciproque plus réelles qui induisent chez les enfants, des activités de groupe plus riches et plus stables.

d) Souhais. l'enfant des villages de Lozère s'ennuie peu ; il n'a pas le temps. Sans cesse sollicité, il utilise à son profit ce qui l'entoure. L'espace est pour lui polyvalent, tour à tour lieu du jeu et lieu du travail. Il convertit le travail en jeu, et son jeu reflète son travail. Le monde des adultes est un monde auquel il tient à montrer et à se prouver qu'il appartient, un spectacle auquel il cherche à participer. Aucun événement familial ou villageois ne le laisse indifférent. La « tuade » du cochon, la moisson, l'arrivée du chasse-neige, l'achat d'un veau, l'abattage d'un arbre : autant de spectacles qu'il regarde des heures entières, sans se lasser. La

(1) Au pont de Montvers, l'instituteur nous explique : « Il y a deux groupes distincts : ceux du Pont de Montvers et ceux qui viennent de l'extérieur, fonctionnaires qui changent souvent (gendarmes). Il y a deux clans distincts : gamins du pays enfants de fonctionnaires. Les fils de gendarmes ne participent pas aux travaux de groupe (interviews dans le bourg...) De plus, le bâtiment des gendarmes est isolé ».

vie adulte est proche de lui : il est immergé en elle il l'assume déjà en partit. Si les besoins d'un enfant sont uniquement fonction de ce que le milieu attend de lui, alors, ici, ils sont tous satisfaits. S'ils sont fonction des exigences propres à son développement, ils sont loin d'être comblés. Mais l'enfant lui-même ni s'en rend pas compte, qui reprend, comme l'héritage du « laboureur » à « ses enfants », l'idéologie de ses parents, leur attitude face à la vie, au travail, au loisir. Pourtant, sur certains points précis, il est conscient qu'il lui **manque** quelque chose, il déplore souvent de ne pas avoir davantage de camarades.

« Pour les jeux, on n'est pas assez nombreux ». « J'aimerais avoir plus de copains, parce qu'on peut jouer à tout ce qu'on veut ».

Etre plus nombreux, pour pouvoir mieux s'amuser : c'est le cri du coeur, la revendication qui cristallise toutes les aspirations de ces enfants qui vivent souvent repliés dans leurs familles. Pour ceux des hameaux isolés, c'est une joie d'aller à l'école, où ils retrouvent des camarades. En septembre, beaucoup attendent avec impatience la reprise de la classe. Les initiatives des instituteurs qui tendent à regrouper deux écoles pour certaines activités (gymnastique, piscine, classes, promenade...) sont toujours très appréciées. Une interview collective réalisée à l'école de Belvezet lors d'un après-midi commun avec les écoliers de La Peyre (1) le montre clairement.

« J'aime bien, on se retrouve tous. La Peyre, c'est minuscule, on n'est pas assez nombreux. Des fois on va s'amuser avec les petits. L'idéal, ce serait 10 ».

« L'idéal, ce serait 20. Je n'aime pas jouer seul, car quand on est seul, on ne peut pas jouer et puis, il y a des jeux qu'on ne peut pas jouer seul ».

« Moi j'habite aux Chazeaux (2) Je vais jouer avec ceux de Belvezet. J'y vais les samedis ou le mercredi ».

« Moi, j'aimerais être au moins 5. On est 3 ; c'est pas assez ».

Le dimanche, avec les écoliers des lycées qui « montent » de Mende, le village est plus vivant : les garçons retrouvent leurs « collègues », les filles leurs « copines », les familles sont enfin au complet. « Samedi, après manger, vers les une heure, mes soeurs viennent. Dimanche soir, elles prennent le train pour Mende. Quand le train passe (3) devant ma maison, je leur fais « au revoir ». Maintenant elles peuvent plus venir ». (Fille 9 ans). Derrière ce désir d'être plus nombreux, il y a bien sûr les possibilités du jeu. Il y a aussi — le plus souvent informulé — le désir de communiquer, d'élargir les contacts. Une tentative de regroupement effectuée par nous-mêmes le mercredi nous renseigne sur certains points.

Nous avons proposé aux enfants, en accord avec l'institutrice de Laubert, de se **réunir** à l'école le mercredi après-midi. Nous ferions ce qu'ils voudraient faire ; les idées fusent de toutes parts, après quelques hésitations : écrire des pièces, inventer des chansons, faire des compétitions à ski, organiser une exposition de paniers en ficelle réalisés chez eux. Autant d'activités d'invention, de création leur permettant de se montrer de s'exprimer. Nous avons, les mercredis suivants, écrit tous ensemble une pièce : « La vache têtue ». Sujet rural donc, beaucoup d'interjections en patois, un dénouement moralisateur : après avoir fait mille cabrioles et mille bêtises, la vache est réduite à l'impuissance, raisonnée par le fermier. Un autre jour, les enfants proposent des mimes : les garçons s'inspirent du milieu villageois (tracteur et semeur, plantation de radis, faucheur, arrachage des pommes de terre, vendeur de pierres) tandis que les filles se montrent plus imaginatives et miment de préférence des scènes non rurales (la ménagère, un accident de voiture, deux filles qui dansent, la coiffeuse). Pendant ces après-midi, un

(1) La Peyre, hameau de la commune de Belvezet, compte 5 élèves. L'école de Belvezet regroupe 13 enfants.

(2) Chazeaux : village proche de Belvezet qui ne compte que 2 enfants allant à Belvezet.

(3) Une ligne secondaire La Bastide-Le-Monastier par Mende passe à Belvezet ;

enfant, un peu timide et sauvage, ne participe guère aux activités et dessine dans son coin son village, ou des prés remplis d'arbres. (Les autres (6 ou 7) sont enthousiastes et désordonnés, visiblement désorientés par une liberté conquise aussi facilement. Un autre jour, nous partons en promenade autour du village : ils sont ravis de nous montrer leurs cabanes, leurs itinéraires clandestins, le lieu de leurs farces et de leurs jeux. Il est très vite apparu que l'important, ce n'était pas ce qu'ils venaient faire à l'école ces mercredis-là (à vrai dire pas grand chose, peu d'activités suivies) : c'était la démarche même de leur participation mêlée au sentiment d'une prise en charge, d'une écoute profondément différente de celles qu'ils avaient l'habitude de vivre au village.

e) Conclusion. Deux types de comportement. L'imbrication dans le même espace-temps des activités familiales et extra-familiales, nous paraît l'un des caractères spécifiques de l'enfant lozérien des campagnes. Mais leur dosage et leur vécu obligent à la prudence avant toute généralisation. Nous avons dit que chaque village est un cas d'espèce. Il faut aller plus loin et affirmer que les pratiques de chaque enfant expriment des conditionnements qui lui sont propres : d'une ferme à l'autre, l'ambiance est différente : d'un âge à l'autre, l'aide agricole ne prend plus la même signification etc... Nous devons donc tenter d'établir une typologie des comportements, typologie ouverte et susceptible de forts écarts à la moyenne.

Les facteurs déterminants (d'importance équivalente ou non) semblent être :

- 1) Le sexe.
- 2) Le rôle et le statut de l'enfant dans la vie de la ferme.
- 3) Le nombre d'enfants au village et les conditions — favorables ou non — à la formation de groupes d'enfants.
- 4) L'attitude de l'instituteur face au milieu.

La ruralité constitue l'axe autour duquel se cristallisent les différences :
— Elle a une **intensité maximum** lorsque l'enfant physiquement et moralement, vit dans la « mouvance » (1) de la ferme, imprégné de ses modèles et de sa norme, et privilégie le travail agricole
— Elle a une **intensité minimum** lorsque l'enfant cherche à échapper à l'emprise de la ferme, se défend de ses modèles, et, dévalorisant le travail agricole, trouve ou tend à trouver ailleurs la satisfaction de ses goûts.

Nous obtenons le tableau suivant :

(1) Terme d'ancien français signifiant « la dépendance d'un domaine par rapport au fief dont il relevait ». (Larousse).

LES DEUX MODELES DE COMPORTEMENT DES ENFANTS FACE A LEUR MILIEU.

Attitudes face au milieu	Variables	Dominantes	Compôrtements induits	Evolution en fonction de l'âge
RURALITE MAXIMUM	1. Sexe	Majorité de garçons	<ul style="list-style-type: none"> - Participation physique importante au travail agricole. - Prise de conscience des responsabilités techniques. - Autonomie réduite. - Vie sociale réduite aux frères et sœurs et au « petit camarade ». - Jeu et vie hors de la ferme secondaires. - Jeu en rapport avec le travail. - Beaucoup de jeux d'exercice. - Validation de la culture rurale par l'école qui renforce la ruralité en l'approfondissant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participation de plus en plus réelle 11 ans : premiers essais sur le tracteur, 14 ans : vrai chauffeur - Reprise du discours des adultes sur la vie, le travail et le jeu. - Peur de la ville ; refus de la culture urbaine. - 12-13 ans : entrée en pension <ul style="list-style-type: none"> ● nostalgie de la ferme ● inadaptation au lycée.
	2. Rôle dans la vie de la ferme	Leur aide est nécessaire. Mystique du travail On compte sur eux.		
	3. Nombre d'enfants au village. Absence ou présence de groupes d'enfants	Forme isolée Sous-groupes très habiles dans le village.		
	4. Attitude de l'instituteur face au milieu	Instituteur « passéiste »		
RURALITE MINIMUM	1. Sexe	Majorité de filles	<ul style="list-style-type: none"> - Faible participation au travail agricole. - Vie sociale ouverte et intense. - Jeu et vie hors de la ferme valorisés. - Thèmes non ruraux des jeux. - Validation des modèles extravillageois par l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> - Répugnance de plus en plus marquée des travaux de la ferme. - Volonté de se démarquer du milieu : langage, vêtements, sorties, etc... - Détachement de l'idéologie des parents. - Attrait de la ville. - 12-13 ans : entrée en pension <ul style="list-style-type: none"> ● valorisation des études ● adaptation au lycée.
	2. Rôle dans la vie de la ferme	Leur aide est ponctuelle et accessoire. On ne compte pas vraiment sur eux.		
	3. Nombre d'enfants au village Absence ou présence de groupes d'enfants	Bonne entente entre les enfants du village Groupe durable		
	4. Attitude de l'instituteur face au milieu	Instituteur « moderniste »		

Commentaire du tableau :

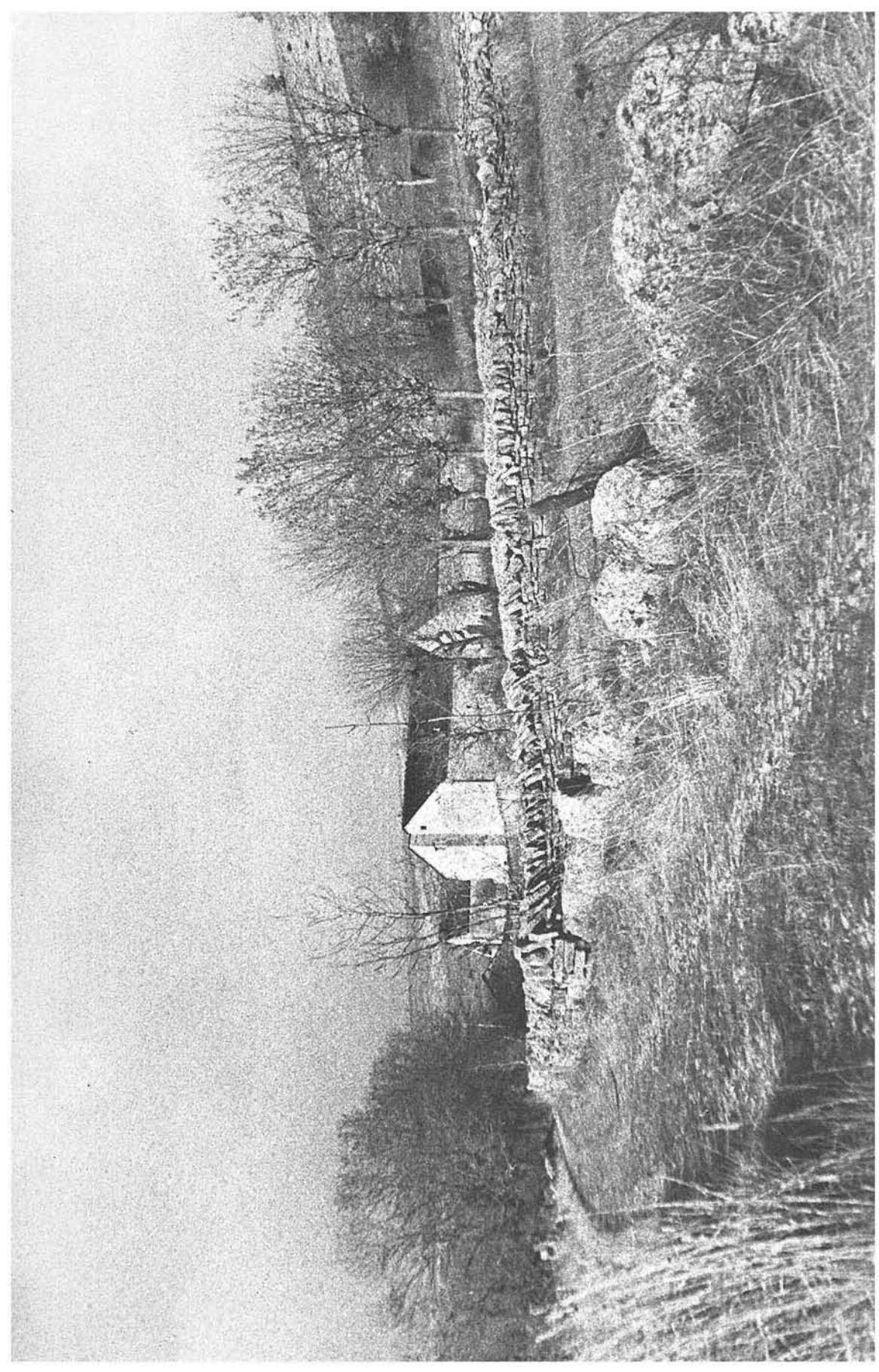
Les deux grandes tendances ainsi définies systématisent deux types de comportement auxquels tendent les comportements réels. Dans le choix des variables, nous avons dû opérer une sélection. Nous n'avons pas retenu l'aisance, le nombre des enfants, la mécanisation agricole des familles certainement pertinents, nous n'avons pas pu déterminer l'influence de ces paramètres. L'instituteur « **passéiste** » (du fait de ses origines rurales, de son âge ou de ses convictions (néo-passéisme du retour aux sources) et son collègue « **moderniste** » (dépréciation du milieu traditionnel, valorisation de la ville, fascination pour tout ce qui est nouveau et moderne), n'influencent qu'indirectement les pratiques mais tendent à en renforcer ou à changer la signification pour l'enfant. Nous n'avons pas pu tenir compte ici des facteurs psychologiques (caractère, personnalité) dont l'incidence est très grande, mais trop individuelle. Disons pourtant d'un mot que certains enfants **timides, introvertis et craintifs** - survalorisent leur milieu (familial et rural) pour se sécuriser et se défendre de leur peur instinctive du nouveau, des autres, de « l'ailleurs qu'au village ». D'autres enfants, les plus nombreux, semble-t-il, plus expansifs, - **ouverts et dynamiques**, restent attachés à leur milieu familial, mais sont prêts à envisager d'autres activités, d'autres contacts que ceux que leur fournit le village. Ces interprétations se fondent sur l'observation de cas concrets, trop limités pour donner lieu à des généralisations. Les réponses de deux enfants caractérisent bien ces deux types de personnalité : à la question « Aimeriez-vous avoir plus de copains ? », le premier répond : « Non, parce qu'on se mélange tous. » et le second : « Oui parce qu'on peut jouer à tout ce qu'on veut » ; à la question : « Aimeriez-vous aller plus souvent ailleurs qu'à Montbel ? », le premier explique : « Non, dans ces villes, on n'y connaît rien, on s'y connaît pas », tandis que le second, quittant un instant le village, dira : « Oui, parce que Nîmes, c'est bien. Je peux mieux m'amuser. »



3.3. LA FIN DE L'ENFANCE HORS DU VILLAGE

En ville, le phénomène de l'internat reste marginal et individuel ; il procède d'un choix ; ici, il devient général et collectif, aucune famille ne peut y soustraire ses enfants : les lycées, C.E.G. ou C.E.S. se trouvent à Mende ou Langogne, c'est à dire à 25 km environ du village, rendant aléatoires, coûteux et trop fatiguants les transports quotidiens. Un père de famille nous explique que « les transports scolaires sont intéressants, mais pas chaque jour. Les élèves manquent un jour sur deux ; ou alors, ils ont trop froid pour travailler, ils mettent une heure pour se réchauffer. Tandis que, pensionnaires, ils sont au chaud : ils se lèvent, ils prennent leur déjeuner et se mettent à étudier. « Pour tous, vers l'âge de 12 ans, **le village fait donc place à la ville**. Les communes rurales se vident de près de la moitié de leur population de jeunes, comme en témoigne le journal « La Lozère Nouvelle », chaque année, à la rentrée scolaire :

« **Chadeyrac** : Leurs deux mois et demi de vacances terminés, nos scolaires ont repris, avec un certain courage, le chemin de l'école. Tandis que 45 « petits » réintégraient les différentes écoles primaires de la commune, 42 « grands » (21 filles et 21 garçons) bouclaient leur valise pour rejoindre les écoles secondaires ou supérieures : 28 à Langogne, 9 à Mende, 1 au Puy, 1 à Aix en Provence, 1 à Laurac (Ardèche), 2 en faculté à Montpellier... » (N° du 27 septembre 1974).









La rupture est brutale, sans appel, sans transition. L'enfant un 15 septembre, fait sa valise, et, conduit par ses parents (1), gagne la pension, un dimanche soir. L'enfance se poursuit hors de l'exploitation familiale, hors du village. 25 km, 500 mètres de dénivelé (2), une heure de car le séparent désormais 5 jours et 1/2 sur 7,9 mois sur 12, pendant au moins 4 ans (3) du milieu où il a grandi. Cette migration alternante, vécue parfois comme un exil, peut être à juste titre considérée comme une **émigration hebdomadaire**. Dès l'après-midi du dimanche, le départ est dans l'air.

« Dimanche après-midi, je propose à mon frère J. : « Si on allait faire de la luge sur la neige gelée ». Il est d'accord ; on prend la luge... Mais bientôt maman nous appelle. Il est l'heure de partir. « Quel dommage » soupire J. Il faut aller manger. Après souper, papa et moi, nous allons mener J. au lycée technique à Mende, puis nous remontons à Montbel .» (Garçon, 9 ans).

Le plus souvent, « Il faut que J. parte et papa va le mener au Pont d'Arribal où s'arrête le car ».

A Belvezet, les enfants prennent la micheline pour Mende.

Chacun bien sûr, vit ce changement de rythme et de cadre de vie à sa manière. Nous avons analysé plus haut les différents facteurs induisant des types de comportement spécifiques. L'enfant très dépendant de son milieu vivra une rupture, un arrachement qu'il compensera les premières années par un repli sur lui-même et sur la vie de sa famille qu'il suivra de loin, dont il rêvera dans son dortoir, et qu'il retrouvera avec passion dès le samedi 14 h, à sa descente du car. En revanche, l'enfant déjà éveillé aux études et à la forme d'esprit qu'elles demandent, celui qui rêvait de la ville et de son animation, sera vite acclimaté, se détachant de plus en plus de la vie de la ferme, vécue à la limite, vers 15 ou 16 ans comme « folklorique ». Pourtant, **dans les deux cas, l'enfant reste sentimentalement très attaché au mode de vie rural.**

Ses sarcasmes, ses critiques s'adressent plus au père anachronique et vieilli, agriculteur attaché à la mentalité et à la technique d'autrefois, plus au père moralisateur, prisonnier de la culture paysanne qu'au père nourricier, éducateur, chef de famille. Il rejette volontiers les valeurs attachées au village, mais non le cadre de vie lui-même. Les valeurs-rurales et urbaines - « flottent », les normes se chevauchent, tantôt exclusives et contradictoires, tantôt le plus souvent réconciliées en un œcuménisme bon enfant. L'enfant a du mal à s'adapter, à vivre positivement sa semaine au lycée. Rien ne l'y pousse : ni ses parents, conscients de l'importance des études, mais **mal informés** sur la réalité de la vie professionnelle, sur les cursus scolaires, sur les débouchés actuels ; ni la ville - Mende, Langogne, Florac - où ses camarades urbains le snobent, le plaisantent et le laissent isolé, où rien ne s'offre à lui le **mercredi après-midi** que la promenade collective en groupe de trente, que les séjours prolongés dans les quelques bars « jeunes » de la ville, autour d'un café et d'un paquet de Gauloises-filtre, et les achats timides ou prodigues au « Prisunic » devant lequel se retrouvent les « bandes » désœuvrées et narquoises. A Mende : un « atelier de créativité » de

(1) Les parents ne sont pas les derniers à sentir ce départ comme un arrachement lourd de menaces et d'inconnu pour leurs enfants, appauvrissement et punition supplémentaires imposés par la ville, pour eux. Mais c'est la répercussion pratique, (distance, isolement) plutôt que la finalité des études en ville (le plus souvent investies positivement) qui donne le ton du discours. Voir plus haut l'attitude des parents face au lycée.

(2) En hiver, ce dénivelé peut correspondre à une différence de saison (il neige souvent à Laubert ou Montbel, sans que Mende soit touché).

(3) C'est à dire jusqu'à 16 ans ; en fait, souvent davantage.

moins en moins fréquenté par les lycéens (1) et un « Centre d'Etudes et de Recherches », s'adressant à un public plus âgé. ailleurs : quelques centres culturels (Langogne, Marvéjols, Chirac...) qui ont du mal à se développer. Mais que représente un mercredi de 14 à 17 heures, en compensation de 5 jours d'internat ? Peu de chose, surtout pour les plus jeunes (12-13 ans) :

« Cartables bourrés, projetés en ville, ils sont traumatisés, perdus, parfois malades pendant 3 mois et vivent au lycée un trop grand changement : la discipline, enfermés toute la journée... » (Un responsable).

Marqués par leur origine (le vêtement, les préoccupations, le **patois**) (2), les jeunes ruraux ont du mal à se faire admettre par leurs camarades de la ville, parmi lesquels ils se font rarement des amis. leur esprit se tourne ailleurs : vers l'étude, vers le rêve, vers le village, le plus souvent vers le vague, vers le flou de l'ennui et des réminiscences.

Ce handicap du jeune rural au lycée est attesté par tous les parents, expliqué par tous les éducateurs. Il ne le vit pas d'une manière aussi intense et dramatique qu'on pourrait le penser. La plupart même ne semblent pas en souffrir profondément, de façon durable, mais superficiellement et chroniquement (à la faveur de la fin des congés, par exemple). Mais le handicap existe. A cela, aucun remède structurel autre que la création d'un C.E.S ou C.E.G. au chef-lieu de canton, qui se heurte à des problèmes d'effectifs, d'argent, d'opportunité administrative. Le remède peut venir de l'enfant lui-même ou de sa famille. Lui-même, il peut s'intéresser à ses études et s'épanouir dans son nouveau milieu culturel ou au contraire, découvrir vers 15 ou 16 ans son attirance profonde ou sa vocation circonstancielle pour la vie d'agriculteur, dans son village d'origine ou ailleurs (échec aux études classiques ou techniques, place de chef d'exploitation laissée vacante par son père retraité, désir d'approfondir ses connaissances agricoles dans des écoles ou des centres spécialisés). Ses parents peuvent aussi l'aider, en valorisant ses études, en le poussant à les continuer, faisant un sort à ses récits de lycée, lui prêtant une oreille attentive, quoique le plus souvent incompétente.

Dans tous les cas, l'enfant se retrouve assez seul, **pris entre deux cultures** - qu'il n'a pas toujours réellement les moyens d'évaluer et de critiquer. Il a du mal à évoluer, sans cesse attiré — comme tenté — par le milieu familial qui tend fonctionnellement, presque « naturellement » à le récupérer en tant que membre potentiel, membre à part entière (3) malgré l'absence, de la cellule d'exploitation. La vie de la ferme, malgré ses exigences et les tensions fréquentes entre parents

(1) *Beaucoup de petites villes offrent un désert culturel à l'enfant et à l'adolescent. Mende, préfecture est peuplée de fonctionnaires qui ne restent que 2 ou 3 ans ; les lycéens rentrent chez eux chaque week-end et les étudiants sont à Montpellier. Cela explique les problèmes d'animation et de créations culturelles. Et pourtant 1 500 « jeunes » sortent chaque mercredi des établissements scolaires de la ville.*

(2) *Dans la Haute-Lozère, l'enfant entend beaucoup parler patois (nous sommes dans le domaine occitan, et ici, la rareté des contacts extérieurs favorise le maintien de ce parler). Il le comprend souvent, il le parle parfois, même dans les familles jeunes. Au-delà d'une expression d'une culture rurale encore vivante, il faut y voir un retard linguistique par rapport aux jeunes citadins : l'enfant du village éprouve au début de ses études secondaires un handicap qui peut le suivre assez longtemps. Ce fait est attesté par les intéressés et par les responsables, qui le minimisent ou en prennent clairement conscience, selon qu'ils sont tournés vers les valeurs du passé ou sensibles à l'adaptation nécessaire à la culture urbaine dominante.*

(3) *Dès arrivé à la ferme, le samedi après-midi, l'enfant est repris par l'ambiance agricole : il s'enquiert de ce qui s'est passé pendant la semaine (état du troupeau, avancement des labours) ; on compte sur lui pour les travaux agricoles du moment, auxquels il participe spontanément.*

et enfants, exerce sur lui, une fascination durable. Toutes les professions ne s'offrent pas à lui comme au jeune citadin, différenciées par les seules aptitudes qu'elles demandent et l'intérêt qu'elles suscitent : il y a le métier d'agriculteur celui de son père, celui qu'il a déjà pratiqué - et les autres métiers qui l'obligent à s'éloigner, géographiquement et culturellement, du village, à rompre. Moins apte à la mobilité que son camarade de la ville, le jeune villageois accumule un passif qui pèsera lourd dans son avenir. Petit conscrit avant l'âge, il vit le lycée dans la crainte, l'orientation professionnelle dans l'ignorance.

Sans vouloir démontrer que la période du lycée est toujours vécue de manière conflictuelle, nous voulions souligner ses problèmes spécifiques. Cette interview très libre d'un enfant de 14 ans, mal adapté à la ville, nous paraît un bon témoignage de la vie de ces lycéens campagnards.

Q. : Où est-ce que tu préfères être, à Mende ou à Montbel ?

R. : A Montbel. Parce qu'il y a de la neige. On ramasse le foin. Ça me plaît parce qu'on n'est pas embêté par les cours.

Q. : Est-ce que tu voudrais rester à la campagne ?

R. : Oui, parce que vraiment, la ville, ça ne me plaît pas. C'est trop bruyant. On ne connaît pas le monde comme dans les petits villages.

Q. : Oui, mais en ville, tu peux te faire des copains ?

R. : C'est plutôt dur.

Q. : Tu penses que tu resteras à la campagne ?

R. : J'aimerais. Mais j'ai pas d'idée.

Q. : Ta vraie vie, elle est où ?

R. : Tantôt à Mende, tantôt à Montbel.

Q. : Est-ce que tu penses que c'est valable de vivre au village ?

R. : C'est bon pour moi. C'est pas marrant. Mais c'est mieux que de rester toute une semaine à Mende.

Q. : Quand tu remontes ici le samedi, qu'est-ce que tu fais ?

R. : J'arrive. Je bois un peu de café. Je mets mes bottes et je vais aider à mon père. Un coup, on va au bois en tracteur. Un coup, on va à la mousse ou aux champignons. Ça me plaît bien.

Q. : Et à Mende ?

R. : Alors là, c'est différent. Je vais au lycée technique. C'est là que je prends les cours. J'apprends un métier, mais je sais pas si je vais continuer. Le mercredi, on sort en ville. On rentre vers 5 heures ».

Bloqué au village par la tourmente, il raconte :

« Depuis dimanche, il neige et il tourmente. Toutes les routes sont bloquées. Pour nous, les enfants qui sont en classe à Mende, c'est bien parce que ça fait des vacances en plus et comme on veut pas aller à l'école, on demande que ça. Et on se plaît de rester une semaine de plus dans la tourmente et on peut aller faire du ski ou de la luge. Et aujourd'hui, mercredi 6 mars 1974, hier soir, la fraiseuse (gros engin de déneigement) est tombée en panne et ils ont pas pu débloquer la route. Et nous, on est encore plus contents car on ne peut pas aller à l'école et si elle était venue jusqu'à Montbel, on serait rentrés à l'école à Mende ».

4 - BILAN DE L'OBSERVATION EN LOZERE

4. 1 - LOZERE ET FRANCE RURALE

La Lozère présente le visage d'une campagne déshéritée. Ville et village, autorités traditionnelles et pouvoirs modernes s'y opposent fortement. Elle met en lumière, de manière exemplaire, comme l'évidence d'un théorème, ce qui, dans d'autres régions rurales, ne fait qu'affleurer. Ses problèmes ne sont cependant pas marginaux, ni trop singuliers : des départements comme la Creuse, la Mayenne, le Lot, le Cantal sont encore plus ruraux qu'elle ; d'autres, aussi montagnards (Hte-Loire, Jura, Ariège, Basses-Alpes) connaissent des conditions de vie aussi rudes, un exode rural aussi grave, un isolement aussi pesant. Mais les villages que nous y avons choisis ne sont pas représentatifs de toute la France rurale. Bien des petites villes et des bourgs, en effet, vivent indirectement de la campagne : leurs habitudes en sont originaires, le commerce et les entreprises en vivent, la mentalité est semblable. Mais les problèmes se déplacent. Ces centres n'offrent à l'enfant ni la sécurité affective du village, ni la richesse et la diversité du « vrai » milieu urbain. Il n'est pris en charge ni par ses parents, déjà lointains, souvent absents, ni par des animateurs : il n'existe guère de centres de loisirs ni d'équipements spécifiques. Plus qu'ailleurs, l'enfant s'ennuie (1). Dans les villages de Haute-Lozère, au contraire, une vie rurale précaire mais intense, une population réduite, mais composée de familles nombreuses, soutiennent et sollicitent l'enfant et nous offre l'image de la France rurale la plus agricole mais encore vivante.

4. 2 - LES VILLAGES DE LOZERE : RESUME DES PRINCIPALES OBSERVATIONS.

Montbel, Laubert, Belvezet : communes de 200 habitants en moyenne, exclusivement agricoles. Altitude moyenne : 1 200 mètres. Situation sur les plus hauts plateaux du Massif Central (Gévaudan). Eloignement du centre urbain le plus proche : 25 km. (Mende, préfecture de 10 000 hab.) et des grandes villes : 200 km. environ (Montpellier, Clermont-Ferrand, Lyon).

Conditions de vie assez rudes. Six mois d'hiver. Enneigement important : routes souvent bloquées : transports scolaires impossibles, écoles à faible effectif maintenues dans chaque hameau. Isolement psychologique. Persistance de la tendance à l'autarcie et de l'économie de subsistance.

Equipement de loisir : un petit remonte-pente et une association culturelle intercommunale fonctionnant épisodiquement. Initiatives de certains instituteurs. Loisir des enfants : préoccupation secondaire des parents et des responsables.

Vie des enfants limitée au cadre de la ferme et du village. Participation aux travaux agricoles croissante avec l'âge. Petits groupes de jeu (2 ou 3 enfants). Grande activités physique, jeux d'exercice prédominants. A 12 ans : nécessité pour tous de partir en qualité de pensionnaires en ville.

4. 3 - L'ENVIRONNEMENT : DU MILIEU NATUREL AU MILIEU AGRICOLE

L'enfant des villages lozériens vit au contact permanent d'éléments naturels qui sont comme autant d'incitations au jeu et de supports de ses activités. « Le village est un réservoir de jeux » nous disait un instituteur. Les pratiques se diversifient avec les saisons qui permettent l'utilisation de nouveaux éléments naturels : neige, inondations, fruits... L'enfant ne s'ennuie guère, il peut se dépenser sans compter, son esprit pratique se développe, son réalisme précoce le différencie du petit citadin. Ce monde naturel (végétal, minéral et animal) qu'il saisit et dont il jouit est toujours vécu très positivement par lui.

(1) Enquête réalisée par la stagiaire du stage d'animateurs ruraux de la Fédération départementale de la Famille rurale. A Ste Florine (Haute-Loire), commune de 3 000 habitants. Mars 1974.

Mais l'« enfant-nature », l'enfant sauvage dont nous rêvons tous n'existe pas. L'espace naturel qui imprègne l'environnement immédiat, le paysage et la vie quotidienne n'est familier à l'enfant de ces villages que dans la seule mesure où une tâche agricole ne l'y amène. On ne trouve pas beaucoup d'enfants qui manifestent le goût de l'aventure, de la découverte gratuite des montagnes ou des forêts voisines. Ce sont les enfants des quelques commerçants et artisans de village qui se promènent dans la nature au sens où nous, gens des villes, nous l'entendons, et non dans la perspective différée d'une activité agricole, comme c'est le cas des fils d'agriculteurs. Projection du citadin, cette nature « naturelle » n'a pas la même charge affective : c'est son utilité ou son inutilité qui est perçue car ce qui compte, c'est l'espace agricole. Le mode de vie rural en effet s'inscrit dans des lieux (cours de ferme, chemins, prés, landes, champs) qui imposent à l'enfant qui y vit leur signification propre. Un pré est d'abord un espace agricole, un lieu de production, un lieu de travail, avant d'être un espace de jeu possible. Les catégories qui définissent les différents espaces ruraux, les connotations qui y sont attachées, empêchent l'enfant - dès son plus jeune âge de les utiliser tous et sans restriction. Nous avons vu par exemple les enfants nommer les propriétaires des terres qu'ils fréquentaient, et respecter sans obligation certaines limites communales. Le mythe de l'enfant naturel fait place à la réalité de l'enfant villageois.

4. 4 - VIE QUOTIDIENNE ET RURALITE

Dans ces villages d'agriculteurs, le seul modèle est le métier agricole auquel, pour le jeune enfant, la société toute entière tend à se résumer. Son développement se mesure, dans sa famille, à l'augmentation de sa force physique qui lui assignera des tâches qui engageront progressivement sa responsabilité : à 8 ans, il peut garder et conduire seul le troupeau ; à 14 ans, il peut « mener » seul le tracteur ; à 18 ans, il participe à part entière aux travaux agricoles les plus durs.

« Pour nous, la ferme représentait beaucoup plus qu'un travail : nous y consacrons notre vie entière.. Mes sœurs disaient : « Cessez donc de parler de la ferme ». Nous n'entendions que ce mot : la ferme, la ferme, la ferme. Nous ne pensions qu'à cela, matin, midi et soir ». (1)

L'enfant fait partie de l'exploitation familiale, les plus jeunes et les filles se cantonnant dans les travaux « para-agricoles » : chercher du bois, porter des seaux, apporter des outils. Une ferme de Montbel ou de Laubert offre donc à l'enfant, plus que le spectacle d'un type d'activité professionnelle, un mode de vie global qu'il assume lui aussi et où la vie familiale s'identifie au métier agricole. Son mode de vie spécifique s'inscrit presque toujours sur la toile de fond des espaces et des activités agricoles dont il tire les thèmes, les éléments et les lieux de son jeu. Jeu et travail rentable ne sont pas pour l'enfant contradictoires, se succédant et interférant sans cesse. Espaces et activités sont polyvalents : la vie de l'enfant présente une unité fortement marquée. L'école elle-même n'est pas perçue comme une institution lointaine et contraignante ni comme une petite société séparée : elle est souvent à ses abords en dehors des heures de classes, ils y poursuivent souvent les jeux commencés au dehors avec les mêmes camarades.

« On faisait des bonhommes de neige dans une cour. On décide de le faire à l'école » (Garçon 8 ans).

4. 5 - L'ENFANT EST D'ABORD VILLAGEOIS.

Cette ruralité dont vivent les enfants de Lozère déborde le cadre de leurs

(1) *Interview d'un agriculteur anglais, in : Ronald BLYTHE. - Mémoires d'un village anglais, Plon, 1972, paris.*

pratiques : elle tend à déterminer leurs centres d'intérêt, elle marque leur imaginaire. Les 400 textes libres écrits par 20 enfants tout au long d'une année scolaire font référence 176 fois au milieu villageois (espaces et activités enfantines et adultes extra-agricoles) 161 fois au milieu agricole (travaux de la ferme et des champs, animaux domestiques et utiles), 85^e fois au milieu original (saisons, fleurs arbres...) et, 61 fois au milieu extra-villageois (autres villages, villes, mer...). Les activités ludiques sont moins souvent décrites que les activités se déroulant avec les adultes. Nous avons rencontré des enfants qui ne pensent qu'au troupeau, collectionnant des dizaines de vaches et de moutons en plastique, pleurant lorsqu'on vend un veau ou qu'une vache est malade. Le champ de leurs désirs se limite au monde proche : la ferme familiale, le village qui forment un système clos, univoque, sans contradiction apparente, une structure qui les rassure, qui les sécurise par sa simplicité, son évidence et sa proximité.

La manière dont ils perçoivent ville et campagne montre bien leur dépendance étroite vis-à-vis de leur milieu. En ville,

« il y a beaucoup de maisons et de circulation. On ne peut pas beaucoup s'amuser... On a peur de déranger, il y a beaucoup de gens sur le trottoir... On a toujours les mêmes jeux. » (1)

A la campagne, au contraire,

« il n'y a pas tant de voitures, on peut faire ce qu'on veut... On mange mieux, la nuit, on dort mieux... On n'a pas toujours les mêmes jeux. » (1)

La ville contredit, nie ce que l'enfant peut faire dans son village : sa connotation est le plus souvent négative. (Les filles ont un avis plus partagé). A la limite, la ville, pour eux, est un non-sens :

« Dans un village, on peut travailler parce qu'il y a du foin, on a à aller labourer, on peut conduire le tracteur... A la campagne, on peut s'occuper des animaux, tandis qu'en ville, on peut pas élever les vaches ; les animaux, on peut pas les caresser. »

Ville et campagne s'excluent l'une l'autre.

Imprégné du mode de vie rural, l'enfant reprend à son compte les valeurs et les normes de son milieu. Il n'a pas assez de recul, pas assez de points de comparaison (surtout les plus jeunes) pour relativiser les modèles qu'on lui propose. Plus que l'enfant des villes qui peut échapper à l'emprise de son milieu par la lecture ou par des contacts diversifiés, l'enfant des villages de Lozère n'a pas les moyens de s'évader : pas de livres chez lui, peu de contacts sociaux, un milieu trop sécurisant qui le marque et s'impose à lui en profondeur. Ses parents lui assignent un certain rôle, qu'il est fier de tenir. Son statut d'enfant est mal reconnu. Son jeu est toléré, son inactivité est réprimée, la fréquentation des autres enfants du village sans cesse limitée. La famille — exploitation annexe — s'approprie son temps libre. La place faite à l'enfant par ses parents agriculteurs s'explique par leur conception de la vie et du loisir.

L'oisiveté est la mère de tous les vices ;
La vie se réduit au travail.

Or, l'enfant est par nature un oisif :

« Ce sont des enfants, il sont désœuvrés ». (Femme 85 ans)

Toute l'éducation tend donc à limiter le temps libre de l'enfant. Comment ? En lui proposant des tâches domestiques ou agricoles. Pourquoi ? Pour l'empêcher de faire des bêtises et lui apprendre le plus tôt possible à être un homme.

(1) *interview collective - BELVEZET*

Ce raisonnement sommaire n'est pas tenu par tous les parents. Certains (les plus jeunes, les plus évolués) voient dans la participation de leurs enfants aux travaux de la ferme, une forme d'entraide familiale, l'apprentissage d'un métier possible, mais n'en font pas l'unique résumé de leur vie. Ils ont conscience de l'isolement social de leurs enfants, de leur handicap scolaire... Cependant, l'attitude moyenne est celle que nous avons décrite plus haut. L'enfant de ces villages est considéré comme un petit adulte, un agriculteur en miniature.

L'enfant ne semble guère souffrir de ce statut. Il fait même souvent sienne la conception que son milieu a du loisir. Face aux activités libres que nous proposons aux enfants de Laubert et de Gourgons, le mercredi à l'école, certains ont réagi par l'indifférence, d'autres ont déclaré qu'ils préféreraient garder les vaches. L'enfant se montre parfois plus étroitement conformiste que ses parents, rejetant toute nouveauté, habitué et attaché à certaines pratiques agricoles traditionnelles. Cette tendance est très générale : parlant de l'enfant africain, P. Erny écrit (1) :

« L'enfant recrée des institutions où tout en donnant libre cours à sa créativité, il manifeste un conservatisme social, un besoin d'ordre, de participation, de tradition. On lui permet de suivre librement cet appel de l'aîné qui retentit au cœur de chaque enfant ».

Le père impose rarement un travail agricole : son fils, de lui-même y participe. Il ne peut en effet s'affirmer que par ce qu'il est : un petit rural, et d'une manière qu'il sait recevable. C'est malgré lui qu'il est amené à accepter, voire à accentuer sa ruralité qui lui sert à la limite de personnalité ou de protection. Ceux qui ne s'épanouissent pas dans le cadre scolaire, ceux qui craignent le monde extérieur ou qui ont peur de grandir et d'évoluer, trouvent ainsi dans la vie de la ferme une raison de vivre, un refuge. Très tôt adultes, ils resteront très longtemps infantiles, dépendant de leur milieu. L'enfant, ici, comme partout ailleurs, a envie d'être reconnu, individualisé. Le travail agricole est pour certains le seul moyen de se valoriser, de se singulariser. Ce besoin de reconnaissance est d'autant plus fort dans ces villages où la famille-exploitation tend à niveler les différences d'âge, raison d'être suffisante de chacun de ses membres. Le travail agricole de l'enfant est souvent une pratique compensatoire : il y investit beaucoup de lui-même, faute de pouvoir investir ailleurs.

4.6 - L'ENFANT ECHAPPE PARFOIS A SON MILIEU

Pourtant, dans ces pratiques, l'enfant échappe parfois à l'emprise de son milieu. Les activités spécifiquement ludiques sont nombreuses : il pêche à la rivière, y construit des barrages ; il aime grimper sur les rochers, faire des cabanes, jouer aux cow-boy et se cacher dans les granges. L'école lui permet d'oublier la ferme et rompt son isolement. Il ne perd pas une occasion de s'affirmer en tant qu'individu. La neige pratiquée par lui seul, subie par ses parents lui procure cette liberté qui lui manque : ses boules de neige, ses glissades ne sont qu'à lui ; c'est là une activité étrangère et parallèle à la vie du village, une pratique spécifiquement enfantine. Les petites fêtes que les enfants organisent dans leurs cabanes ou dans leurs prés, le rite du carnaval, encore vivant dans certains hameaux, sont autant d'occasions de s'affirmer en tant que classe d'âge. Beaucoup de jeux sont d'ailleurs vécus comme une transgression du rôle où la communauté villageoise tend à les reléguer. Au village, l'enfant est partout et nulle part chez lui. On lui conteste sans arrêt ses lieux de jeu, qu'il doit ainsi voler, détournant à son profit certains espaces de leur signification première.

4.7 - STATUT DE L'ENFANT ET EVOLUTION DU MONDE RURAL

L'enfant, parent pauvre du village, annexe de l'adulte qui tend à souhaiter qu'il ne soit qu'un exemple de morale : cet appauvrissement de l'image de l'enfant est

(1) Pierre ERNY. - *L'enfant et son milieu en Afrique Noire*, Paris, Payot, 1972

un phénomène récent. En effet, autrefois, les enfants, par leur nombre s'imposaient au village. Ils se démarquaient aussi nettement de la société des adultes qu'ils en dépendaient étroitement. Ils avaient un double rôle à jouer, un rôle adulte et un rôle enfantin, un rôle agricole et extra-agricole, un rôle économique et un rôle rituel. Les fêtes votives et saisonnières, les événements civils et religieux supposaient leur initiative ou leur participation. Tous les témoignages concordent sur ce point, ceux des folkloristes (Van Gennep) et des historiens de la vie rurale (Varagnac), ceux des parents, des responsables et des vieux. Depuis le début de l'exode rural (fin du XIX^e siècle ; ici, début du XX^e), le village lozérien s'est sclérosé. Il ne présente plus la diversité sociale d'autrefois où commerçants, artisans et paysans entretenaient entre eux des relations de tous ordres, formant à eux seuls une société en réduction, une réelle communauté avec ses hiérarchies, ses coutumes, ses événements.

Aujourd'hui, le village n'est plus qu'une juxtaposition de cellules économiques, un agrégat de petites structures agricoles familiales vivant parallèlement les unes aux autres, avec des liens d'interdépendance de plus en plus lâches (1). Dépendant de plus en plus de l'extérieur, la ferme se referme sur elle-même, raidissant ses jugements, limitant le plus possible ses rapports avec les autres fermes. Les enfants subissent les conséquences de cette évolution : trop peu nombreux pour s'exprimer collectivement, ils forment de petits groupes sans consistance qui ne sont pas reconnus par le village et qui, comme lui, n'ont plus cette épaisseur sociale qu'ils avaient autrefois. La vie de l'enfant devient étriquée, il se replie sur la ferme, sur sa famille, comme ses parents se replient sur eux-mêmes. Le troisième milieu de l'enfant extra-familial et extra-scolaire s'étirole et tend à disparaître à l'inverse de ce qui se passe en ville.

4. 8 - LES PROBLEMES LES PLUS CRIANTS

Sortir les enfants de ce « renfermement » rural est possible. Il faut d'abord prendre en compte les manques dont ils déclarent souffrir, les activités et les rapports au monde qui leur font défaut à leur insu, mais qui marquent et handicapent leur développement. L'enfant des villages lozériens souffre de son isolement, il a envie de le rompre. Comme tout enfant, il a besoin du groupe pour s'épanouir, se socialiser, restructurer les visées et les valeurs de son milieu. Il a besoin qu'on lui propose d'autres modèles que le modèle rural (2). En second lieu, il a besoin de s'exprimer, il a envie d'être écouté, d'être accepté dans la réalité et l'actualité de son âge. Personne ne l'écoute au village, personne ne le laisse vraiment s'exprimer. Enfin, pour se réunir, pour s'exprimer, il a besoin d'un espace spécifique. Il a besoin de cette quantité d'espace agricole et naturel à laquelle il est habitué, qui lui permet de se dépenser et de réaliser cette identification nécessaire au père agriculteur : mais parallèlement, il lui faut un espace plus limité, plus préservé, plus socialisé où il pourra « jouer à l'enfant », échappant ainsi au regard de la mère. A moins que ces lieux labiles de jeu, ces espaces de jeu qu'il déplace au gré de sa fantaisie, au hasard des occasions et des interdictions, ne lui procurent au con-

(1) Cette évolution est soulignée par tous les auteurs. Voir par exemple : BERNOT et BLANCART, *Nouvelle, un village français*, Institut d'Ethnologie, Paris, 1953. Henri Lefebvre souligne ainsi ce changement : « La vie urbaine pénètre la vie paysanne en la dépossédant d'éléments traditionnels : artisanat, petits centres qui dépérissent au profit des centres urbains (commerciaux et industriels, réseaux de distribution, centres de décision, etc...) Les villages se ruralisent en perdant la spécificité paysanne. Ils s'alignent sur la ville mais en résistant et en se repliant parfois farouchement sur eux-mêmes ». (*Le droit à la ville*, Seuil, Paris, 1972 p. 76).

(2) Voir dans l'analyse documentaire du présent rapport l'étude de la socialisation de l'enfant.

traire le sentiment d'un choix, d'une conquête, d'une nouveauté sans cesse renouvelée. Nous ne pouvons pas trancher. Tout au plus pouvons-nous concrètement avancer que quelques surfaces en sol dur (souvent évoquées par les enfants très attachés à leur vélo) et quelques équipements de jeu sommaires (2) les inciteraient à former des groupes plus étoffés, tout en leur permettant de diversifier leurs activités.

4. 9 - L'ENFANT ENTRE VILLE ET CAMPAGNE.

Certains problèmes semblent insolubles, comme la nécessité pour tous les parents d'envoyer leurs enfants en pension à Mende ou à Langogne dès l'âge de 11-12 ans. La culture urbaine domine les ruraux, induisant des conduites d'échec, un sentiment d'impuissance, renforçant encore leur morale de la fatalité. Mais plus que les adultes, plus que les adolescents qui ont déjà des moyens de réagir, ce sont les plus jeunes lycéens villageois qui font les frais de l'affrontement culture rurale/culture urbaine.

« A vrai dire, il faudrait se pencher avant tout sur le sort des enfants d'agriculteurs (et principalement sur la tranche des 10-13 ans vivant au sein de très petites exploitations, tranche qui paraît la plus atteinte par la désertification culturelle)...

C'est au carrefour de la première enfance et de l'école que la jeunesse rurale se trouve irrévérablement piégée dans les conditions actuelles » (1)

Trop sécurisés par leur milieu, trop identifiés aux modèles ruraux, les enfants ne sont pas préparés au changement profond qui les attend, à l'acculturation à laquelle ils devront faire face dès l'âge de 12 ans. Leurs parents souhaitent pour eux de bonnes études, mais sont rarement capables de les conseiller et de les aider utilement. Leur inquiétude face à l'avenir de leurs enfants s'explique par le sentiment d'une évolution qui les dépasse et que leur manque d'information et de contacts les empêche de comprendre. Cette inquiétude est partagée par les parents d'autres milieux défavorisés (immigrés, habitants des H.L.M. de banlieue) mais elle se renforce ici par la crainte et l'ignorance de la ville, de l'ailleurs et l'attachement traditionnel au village qui les fonde.

« L'avenir est incertain. Les événements se succèdent trop vite... On n'est pas capable de répondre à nos enfants quand ils posent des questions... On n'est pas assez informés » (3) (Mère de famille de Montbel).

Ce sentiment d'anxiété, cet aveu de faiblesse déteint sur les enfants et renforce encore les problèmes spécifiques qu'ils rencontrent au seuil de l'adolescence, aux portes de la ville.

4. 10 - UNE INTERVENTION ADAPTEE AU MILIEU

Sur certains points, et avec prudence, l'enfant des villages lozériens peut être aidé. Mais toute intervention même légère doit tenir le plus grand compte des contraintes

du milieu physique : distances, enseignement...

du lieu socio-économique : population peu nombreuse et répartie en

(1) A. MIKHALEVITCH, *la jeunesse rurale est-elle une jeunesse défavorisée ?*, Orientation française, n° 46, pp. 97-112, 1973

(2) *Projetant, dans plusieurs villages, des diapositives sur des équipements de jeu urbains, nous avons été frappés de voir à quel point l'enfant villageois est attiré par la couleur, le modernisme, le côté « gadget » des installations. Leur fascination naïve et émerveillée se superpose, sans le contredire, à leur attachement avoué au village.*

(3) *Réponses des mères de familles de Montbel à une enquête du magazine « Clair-Foyer » : « Que vont devenir nos enfants ? »* Décembre 1973.

hameaux, rythmes saisonniers des travaux agricoles, faiblesse des ressources financières locales et familiales.

mais surtout **du milieu humain** : agriculteurs peu sensibilisés aux problèmes du temps libre en général et à celui de l'enfant en particulier, familles mal disposées à confier leurs enfants à des animateurs extérieurs au village, rivalités et jalousies dans chaque commune et entre communes, méfiance envers tout ce qui vient de « plus haut » (1) : chef-lieu de canton, ville département, Etat.

« Le refus de recourir à des équipements collectifs » (2), les besoins chez les jeunes ruraux d'auto-gestion en matière de loisirs et d'activité culturelle » (2) empêchent de plaquer des schémas urbains d'organisation des loisirs. Nous ne pouvons ici que souligner quelques tendances qui se font jour (3) indiquer les types d'intervention qui paraissent souhaitables et possibles.

- privilégier les actions au niveau communal.
- encourager les initiatives locales, trop souvent bénévoles (instituteurs, maires, assistantes sociales, groupes spontanés).
- expérimenter (4) et développer des équipements mobiles de loisir, qui pourraient ainsi atteindre les enfants des hameaux et des fermes isolées.
- développer les occasions de rencontre entre enfants de villages voisins (sports, ski, fêtes, théâtre)...
- permettre au jeune enfant une mobilité plus grande afin de lui apprendre la ville (5), de l'éveiller aux formes de culture modernes et de dédramatiser son accession à son nouveau statut de lycéen.

Il faudrait ouvrir l'enfant à d'autres réalités que celles du milieu agricole pour épanouir d'autres aspects de sa personnalité et rompre son isolement, sans pour autant dévaloriser un mode de vie qu'il cotoie quotidiennement et qu'il tend à partager.

4. 11 - CONCLUSION

C'est là un beau discours adressé à la cantonnade à des parents et des responsables qui vivent chaque jour des contradictions qu'ils ne peuvent résoudre. C'est là une charte qui exprime un parti-pris de conciliation entre deux tendances, ici plus actuelles que jamais, et plus cruciales qu'ailleurs : tradition et changement, conservatisme ou progressisme. On en est encore en Lozère à poser la question première : faut-il, ou non, intervenir dans la vie de l'enfant ? Les intéressés eux-mêmes nous y invitent, dont « les tactiques de repli (sur la cellule familiale) sont autant d'essais de refuser le choix entre prosaïsme et changement puisque le

(1) Cette méfiance vis à vis de ce qui vient de « plus haut » renvoie à l'opposition du « Eux et nous » (R. Hoggart, voir bibliographie du terrain) du « Nous et Ils » (Bernot et Blancart, op. cit.), fondement de la représentation de la société dans certains milieu sociaux.

(2) MIKHALEVITCH, op. cit.

(3) Citons par exemple, les Bibliobus (bibliothèques mobiles installées dans des camionnettes desservant les villages) qui remportent un certain succès ou les instituteurs itinérants (s'occupant des enfants retardés ou des petits), récemment implantés dans certains cantons de la Lozère.

(4) M. T. MAURETTE et H. GRATIOT ALPHANDERY ont mené ce type d'expérience dans les années 50.

(5) « Si on allait à Mende, on pourrait se faire des amis... Je pourrais connaître ce que je connais pas. Parce que parfois, on nous demande telle chose, on ne connaît pas. On aimerait bien le connaître... » (Interview collective. Belvezet. Mai 1974).

choix même paraît, sans authentiques perspectives de salut » (1). La place de l'enfant était pensée une fois pour toutes au village » voilà que la culture urbaine dominante oblige à la repenser, mais en termes nouveaux : non plus collectivement (les enfants et la communauté villageoise), mais individuellement (chaque enfant affronté à la ville), non plus en référence à des modèles propres au milieu, mais en référence à des modèles extérieurs.

Dans ces régions isolées, l'enfant n'est pas encore un enjeu : il n'existe pas comme catégorie sociale bien délimitée au statut bien défini, les problèmes qu'il pose semblent secondaires par rapport aux problèmes socio-économiques du milieu rural, dont les responsables tendent parfois, à faire un simple corollaire. Les enfants sont trop peu nombreux, trop dispersés ; leur voix ne porte pas, mais veut-elle porter ? L'enfant lozérien d'aujourd'hui est l'héritier d'une succession impossible. C'est la contradiction centrale de son mode de vie : heureux de vivre, comme tout enfant un peu plus même, plus épanoui que d'autres dans son milieu, il est en fait moins libre que les autres, désigné d'avance pour partir, comme les conscrits d'autrefois tirés au sort, limité dès son jeune âge dans l'expression de sa personnalité. On a pu écrire que « le jeune rural très partiellement acculturé vit en somme la condition des catégories urbaines les plus marginales (vieillards, handicapés, travailleurs étrangers),(2); Sur-protégé par son milieu, sur-adapté à son environnement, insécurisé par le monde moderne qui le guette, inadapté à la ville : dans ces villages de Haute-Lozère, un soir de décembre, dans le car glacial qui conduit l'enfant à Mende, nous ne pouvons plus entendre la rumeur parisienne du retour à la nature.

(1) et (2) MIKHALEVITCH, *op. cit.*

SOURCES DOCUMENTAIRES - ORGANISMES et ADMINISTRATIONS CONCERNANT LES VILLAGES DE LOZERE.

1 - Sources cartographiques.

- Cartes d'Etat-Major au 1/50.000 :
feuilles de MENDE, LANGOGNE, LE BLEYMARD, ST CHELY D'APCHER.
Institut Géographique National.
- Cartes d'Etat-Major au 1/25.000 :
feuilles de LANGOGNE (5-6) et LE BLEYMARD (1-2). I.G.N.
- Plans Cadastraux au 1/2.500 :
concernant les communes de MONTBEL, LAUBERT et BELVEZET. Service
du Cadastre, Préfecture de la Lozère (MENDE).
- Photos aériennes de MONTBEL et LAUBERT. I.G.N.

2 - Histoire régionale.

- ANGLADE (J.) : **La vie quotidienne dans le Massif Central au XIX^e
siècle.** Paris, Hachette, 1971.
- DALLE (J.A.) : **Choses et bêtes du Gévaudan.** Paris, ROUDIL, 1972.
Lozère et Lozériens d'autrefois. Paris ROUDIL, 1970.
- FABRE et LACROIX : **La vie quotidienne dans le Languedoc au XIX^e
siècle.** Paris, Hachette, 1972.
- MONTBEL et ses villages. in : **Archives de Mende.**
- STEVENSON (R.L.) : **Voyage avec un âne dans les Cévennes.** Paris,
STOCK, 1925.

3 - Géographie et géologie régionales.

- ARBOS (P.) : **L'Auvergne.** Paris, Armand Colin, 1934.
- Causses, Cévennes, Aubrac : **Guides géologiques régionaux.** Paris,
Masson et Cie, 1973.
- DERRUAU - BONIOL (S.) : **La Massif Central.** Paris, P.U.F., 1963.
- FEL (A.) : **Les Hautes terres du Massif Central.** Thèse. Université de Cler-
mont-Ferrand, 1962.
- MEYNIER (A.) : **Géographie du Massif Central.** Paris, RIEDER, 1935.

4 - Approches sociologiques et socio-économiques des villages de Lozère.

4.1. Etudes d'ensemble.

- **L'AUBRAC.** Etude ethnologique, linguistique, agronomique et économique
d'un établissement humain. Paris. Ed. du C.N.R.S., 1970-73, 4 vol.
- Direction Départementale de l'Agriculture. **Comptes rendus des réunions
d'aménagement rural.** MENDE, 1972. (Doc. ronéo).
- D.D.A., **Etude départementale d'Aménagement rural,** MENDE, 1972. 3
vol.
- **Rapports du Conseil général de la Lozère.** Mende. Archives départe-
mentales.
- STEPHANI (A.) : **La culture vivante dans le Mont Lozère, MARLY-le-ROI,**
documents I.N.E.P. (Institut National d'Education Populaire), 1972, doc. ronéo.

4.2. Vie locale.

Périodiques consultés (années 1972-74) :

- **L'Eveil de la Haute-Loire**, quotidien, LE PUY.
- **La Haute-Lozère**, Bulletin interparoissial, mensuel, ST FLOUR.
- **LOU PAIS**, mensuel, MONTPELLIER.
- **La Lozère Nouvelle**, hebdomadaire, MENDE.
- **Le Midi libre**, (édition de Mende), quotidien, Montpellier.
- **Terre de Randon**, Bulletin intérieur de l'association « Terre de Randon ».
- **Almanach Double-Milan**, 69 - Ste FOY les LYON, édit. du double-Milan 1974.

4.3. Administrations et organismes contactés.

- (- Archives départementales
- (- Bibliothèque Centrale de prêt (Bibliobus).
- A MENDE (- Caisse d'Allocations familiales.
- (- D.D.A.
- (- Direction de la Jeunesse et des Sports.
- (- Service du cadastre.
- A CHATEAUNEUF DE RANDON et LANGOGNE : assistantes sociales.
- A ST ALBAN : hopital psychiatrique.
- en Haute-Loire : Services de la préfecture.
- en Haute-Loire et en Aveyron :
Fédération départementale de la Famille Rurale.
- Mairies des villages étudiés.

5 - Thème spécifique de la recherche : vie de l'enfant et problèmes du loisir.

- **Archives départementales**, MENDE :
- Rapport du directeur départemental de la population et de l'aide sociale, 1960.
- Rapports de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire en Lozère (1930-1939).
- L'espace - loisir en Cévennes (Cote 8° h. 623).
- CHAMINANT et PIRONIN, **terre de Randon**, étude pour le centre de formation et d'études rurales appliquées, Université de Lyon II, doc. ronéo.
- ROCHE (A.) : **Granit et Amour, une enfance lozérienne**, Paris, Apostolat des éditions 1972.

6 - Les transformations du monde rural : études particulières et études comparatives.

Voir infra : le vécu du milieu rural par l'enfant.
Signalons en outre :

- **Les Collectivités rurales françaises**, sous la direction de JOLLIVET (M.) et MENDRAS (H.), Paris, Armand Colin 1971-74. 2 vol., T.I. Etude comparative de changement social. T. II. Sociétés paysannes. T.III. Sociétés paysannes ou lutte de classes au village. (groupe de sociologie rurale du C.N.R.S.)

- **Etude sociologique sur l'animation et les équipements socio-culturels de la région rurale de Lyon-Sud et Vienne-Nord.** Enquête O.R.L.E.C. Institut de sociologie de Lyon.

- MAGET (M.): Les Ruraux, in : **Esprit**, Paris, N°6, juin 1959.

- Mari et femme dans la société rurale. **Exposition du Musée des Arts et Traditions Populaires**, Paris, 1973.

- RAMBAUD (P.) et VINCIEUNE (M.): **Les transformations d'une société rurale : la Maurienne (1501 - 1962)**, Paris, Armand Colin, 1964.

- VARAGNAC (A.): **Civilisation traditionnelle et genres de vie**, Paris, Albin Michel, 1948.

- VINCIEUNE (M.): **Du village à la ville**, Paris, MOUTON et E.P.H.E., 1972.

- WYLIE (L.): **Un village du Vaucluse**, Paris, Gallimard, 1968.

Chanzeaux, village d'Anjou, Paris, Gallimard, 1971.

- ZERDOUMI (N.): **Enfants d'hier. Education de l'enfant en milieu traditionnel algérien**, Paris, Maspero, 1970.

CONCLUSION GENERALE

SYNTHESES DES QUATRE TERRAINS

A l'issue de l'exposé successif de l'observation des quatre terrains, la comparaison entre les résultats s'impose. Chacun des environnements choisis correspondait à des situations très typées. Il est maintenant possible d'en dégager les principales convergences et oppositions. Si l'évidence de certains constats est manifeste, d'autres rapprochements conduisent à souligner des problèmes et à ouvrir de nouvelles hypothèses pour la recherche fondamentale et appliquée.

CARACTERISTIQUES DES QUATRE ENVIRONNEMENTS

Les « terrains » que nous avons étudiés, s'opposent et se ressemblent. Nous avons choisi deux zones urbaines nouvelles, construites, l'une dans la banlieue de Paris, l'autre dans celle de Grenoble : un quartier urbain ancien inséré dans le tissu urbain continu du centre de Paris ; une région rurale très agricole et isolée. L'ensemble de ces types d'environnement n'est pas statistiquement pertinent : c'est une recherche qualitative que nous avons poursuivie. Notre choix a été opératoire et tente d'approcher dans leurs formes les plus manifestes, les rapports, dans son temps libre, de l'enfant et d'une société qui cherche à le « contrôler », l'utilisation par l'enfant de l'espace qui l'entoure. L'on trouve ainsi deux environnements assez construits (Villeneuve et Grande Borne), un autre très dense (St. Paul), et un dernier faiblement peuplé (Lozère). Les milieux sociaux qui s'y inscrivent sont plutôt défavorisés (employés, artisans, ouvriers, commerçants, paysans), sauf à la Villeneuve où la proportion de cadres et de professions libérales est importante. Ces données induisent des conditions de vie spécifiques que l'on peut aisément comparer.

— Des problèmes d'espace sur deux terrains : trop en Lozère, pas assez à St-Paul.

— Deux villes conçues en fonction d'une image de l'enfant et de la société : Grande Borne et Villeneuve.

— Trois terrains formant des unités socio-géographiques vivant sur elles-mêmes, isolats par rapport à l'espace environnant : Grande Borne, Villeneuve, Lozère.

— Des problèmes socio-économiques particulièrement criants à la Grande Borne et en Lozère.

Sur les quatre terrains, les équipements ne tiennent pas assez compte des problèmes matériels des familles. Le travail des femmes à l'extérieur, les préoccupations financières empêchent certaines catégories de familles de se consacrer à leurs enfants, de penser à leur éducation, à leurs loisirs, de participer aux réunions... Ainsi à la **Grande Borne**, la population est mal ou pas informée, elle manque de stimulations. Il y a cohésion par là malaise à vivre partagé (BONNAFE). La vie quotidienne est vécue dans l'anxiété : le logement est menacé par les échéances du loyer, les saisies. Ces problèmes se répercutent sur les enfants, qui vivent, eux aussi, les difficultés financières, et parlent souvent d'argent. A la **Villeneuve**, la disponibilité réduite des familles immigrées et ouvrières les empêche de répondre à la demande des animateurs et des enseignants. Elles restent malgré tout isolées. En **Lozère** le complexe rural accentue encore les problèmes spécifiques de la vie villageoise. Les agriculteurs manquent d'ouvertures sur la société globale, d'informations scolaires et pédagogiques. Ils sont inquiets de l'avenir de leurs enfants et souvent ignorants des débouchés professionnels. L'absence d'équipements (maternelles, C.E.G. ruraux) handicape l'enfant et limite l'expression de sa personnalité.

IDEOLOGIES ET STATUT DE L'ENFANT

L'idéologie à l'égard de l'enfant se repère partout facilement. Elle s'affirme de manière manifeste et ostentatoire à la Grande Borne, et surtout à la Villeneuve. Elle est rarement exprimée ou mal formulée dans les villages de Lozère. A St. Paul, diffuse chez les habitants du quartier, elle s'est localisée sur le terrain d'aventure (T.A.), émergence très localisée d'un courant d'attitudes, fer de lance d'un débat sur l'enfant. L'image que les responsables se font de l'enfant se traduit par un rôle, un statut clairement défini qu'ils lui assignent, par un futur, un devenir défini d'avance.

- **L'enfant est intégré à la société globale** à la Villeneuve et en Lozère, où les buts visés et les moyens divergent.

A la Villeneuve, l'enfant est considéré comme un futur individu social et politique. Il est la pièce maîtresse d'une charte visant à promouvoir un nouveau type de relations entre les individus dont l'éducation permanente serait le principal moteur de transformation sociale. L'enfant est - dans ce projet - porteur d'un message qui, des Maisons de l'Enfance - lieux polyvalents et décloisonnés - doit toucher les parents : il doit donner l'exemple.

En Lozère, l'enfant est récupéré par le milieu agricole qui tend à faire de lui un agriculteur et cherche à lui faire reproduire - ici, mais même ailleurs - les modèles qui lui sont propres: famille - travail - morale. Le village le tolère en tant qu'enfant et ne lui propose ni espace, ni activités spécifiques.

- **A St-Paul et à la Grande Borne, la place de l'enfant est prévue en marge de la vie adulte.**

A St. Paul, les responsables des terrains d'aventure idéalisent l'enfant et en font un individu mythique, sans attaches matérielles ni sociales. On trouve chez eux le mythe de l'enfant-nature, de l'enfant créateur.

A la Grande Borne, la conception individualiste de l'enfant (E. AILLAUD) a prévalu. La vie du groupe n'est pas prévue, puisque l'enfant est d'abord un être dont « la solitude est fructueuse » et qui doit se démarquer du monde adulte.

Les quatre terrains étudiés renvoient tous à une idéologie des besoins de l'enfant, manifeste ou implicite qui s'actualise, ici, dans les Maisons de l'Enfance ou dans l'insertion dans la vie agricole « hypertrophie ou absence de préoccupations à ce sujet », là dans des espaces propices à la rêverie et la flânerie ou dans un terrain presque sauvage permettant l'aventure et le jeu spontané.

CRITIQUE DE LA NOTION DE BESOIN

Rarement issues d'une analyse sociologique ou politique explicite, (exception faite de la Villeneuve) les définitions du besoin renvoient le plus souvent à des explications de type **techniciste** : ex : besoin d'activités, d'équipements, pour remédier aux carences du milieu, (St. Paul. T.A.) ou bien à des explications de type **hygiéniste et moral** ; c'est le cas de la Lozère, où la notion même de besoin est ignorée, mais surgit, à l'occasion d'impératifs éducatifs ou moraux. Elle a alors comme objectif l'adaptation au milieu, la conformité aux modèles sociaux traditionnels, (ex. l'enfant ne doit pas être oisif car l'oisiveté est la mère de tous les vices).

L'analyse des besoins, faite au sein des organismes et associations spécialisées mêle en général plusieurs niveaux (psychologique, sociologique, économique etc...).

L'hétérogénéité est fréquente entre le niveau de la formulation du besoin et celui de la réponse donnée. Par exemple l'interprétation psychologique du besoin

renvoie à une réponse de type urbanistique ou architectural. Ainsi à la Villeneuve de Grenoble a-t-on traduit le concept psycho-social du décroisement par l'ouverture spatiale et le brassage institutionnel.

La discontinuité entre temps du besoin et temps de la réponse témoigne également de cette hétérogénéité de l'analyse. Exemple : le besoin de l'enfant est décodé en fonction du futur adulte à atteindre et la réponse est donnée pour une situation présente.

A la Villeneuve, aux besoins de l'enfant considéré comme futur acteur social et politique, sont données des réponses institutionnelles présentes. Inversement, à la Grande Borne, les besoins ont été formulés à partir de l'image de « l'enfance passée » d'E. Aillaud et projetée dans le milieu urbain actuel. D'où la distorsion observée en permanence entre les équipements proposés et le milieu social à qui ils sont destinés.

Les réponses aux besoins varient en fonction des milieux observés. Ce qui est parfois considéré comme obstacle par les uns, devient l'objectif poursuivi par les autres.

Le projet d'intégration poursuivi à Villeneuve, comme facteur de « déségrégation » et « d'ouverture sur la vie réelle » ne risque-t-il pas d'aboutir à une situation qui ailleurs constitue la principale difficulté ? Ainsi, en milieu rural la cohésion et la continuité des milieux de vie de l'enfant tendent à clore toute possibilité de confrontation à des modèles sociaux différents. La « mentalité de village » évoquée à propos de la Villeneuve par certains responsables illustre l'ironie de cette situation. On peut faire la même remarque en ce qui concerne l'isolement valorisé par E. Aillaud, qui est en milieu rural la caractéristique négative par excellence. De tels rapprochements suscitent des mises en garde à l'égard de l'évolution possible des différents équipements et institutions étudiés.

FUNCTIONNEMENT DES INSTITUTIONS : Compromis et réajustements.

Chaque équipement, chaque idéologie subit l'épreuve de son fonctionnement, de sa mise en pratique. Partout l'on constate une distorsion entre idéologie de départ et fonctionnement, sous plusieurs influences convergentes ; différences entre chartes (principes, discours officiels, projets éducatifs) et conception des animateurs ; pression des conditions matérielles de fonctionnement ; incidence des problèmes socio-économiques du milieu. - Sur deux des terrains, **le projet de départ n'était pas viable**, dans sa forme première et la pratique n'a pas respecté son orthodoxie.

A la Grande Borne, le style de vie induit par le cadre construit par E. Aillaud s'est très vite révélé insatisfaisant pour l'enfant, malgré certains avantages (circulation et espaces de jeu). Trop seul, trop coupé - dans ses moments libres - de la société globale, il est comme relégué dans un statut infantile, parqué dans ses aires de jeu, condamné à un loisir uniquement ludique. L'enfant serait forcé à jouer l'enfant « d'un certain autrefois », l'enfance sans doute dont a rêvé Aillaud - entre classe et jeu.

Face à cette situation, certains responsables ont réagi, essayant d'implanter des équipements favorisant la vie sociale de l'enfant, lui permettant de rompre son isolement tout en lui offrant la possibilité de s'exprimer autrement que par le jeu.

A la Villeneuve on est allé trop vite. Décroisement, intégration des équipements ont polarisé l'enfant sur une ville qui reste encore expérimentale. On lui a laissé des responsabilités qu'il ne pouvait pas tenir, on attendait de lui des initiatives qu'il ne pouvait pas prendre. De leur côté, les parents n'ont pas tous pu se sentir concernés par un style de rapports auquel ils n'étaient pas habitués, par

une concertation à laquelle ils n'avaient ni le temps ni parfois le désir de participer, plongés dans une société globale qui, elle, n'a pas changé. Sur ce point, l'enfant n'a pas fonctionné comme le « porteur de message » que l'institution attendait, trop occupé lui-même à profiter de sa liberté prévue ou à la bouder, préférant une forme de liberté plus choisie, plus personnelle. Animateurs et enseignants sont revenus à des méthodes plus directives, opérant un recloussonnement des locaux et réajustant leurs méthodes.

Sur le terrain d'aventure, le fonctionnement, tel qu'il était prévu au départ, était grevé de contradictions entre une théorie mythique et des pratiques traditionnalistes qui ne le différenciaient plus, finalement, déquipements plus anciens. Ce sont les animateurs qui ont donné à l'équipement une cohérence que les associations spécialisées et certains élus n'ont pas admise. On avait prévu à l'origine une « surveillance discrète », une attention vigilante de la part des animateurs. Ils devaient veiller à la propreté du terrain, à sa sécurité, investis, parallèlement, d'une « mission » éducative. Or, les amateurs appliquèrent une pédagogie circonstancielle, fondée sur des rapports simples et directs avec les enfants, leur parlant comme à des individus déjà en partie responsables, s'engageant personnellement dans leurs discussions, donnant leur avis sur les problèmes. Ils règlent les conflits s'élevant sur le terrain, non comme représentants d'une autorité, investis d'un pouvoir, mais en tant que personnes libres et responsables. Les visées des deux principales instances du terrain d'aventure (Associations spécialisées/animateurs) divergeaient, et c'est cela qui a entraîné de graves crises de fonctionnement, jusqu'à la fermeture.

Dans les villages de Lozère, ce sont des **paramètres culturels**, des **causes extérieures à la vie même de la famille et du village**, qui tendent à transformer les pratiques éducatives. L'institution familiale et agricole que représente la ferme continue à s'imposer à l'enfant. Mais les modèles urbains se font de plus en plus insistants, ils s'insinuent lentement mais sans appel dans les comportements et les aspirations. Les parents perçoivent confusément qu'il faut évoluer, modifier leur attitude face à leurs enfants. Ils jettent du lest, s'adaptent sur certains points (rapports d'autorité par exemple) ; ou, au contraire, ils raidissent leurs positions, s'accrochent à une image de l'enfant inadaptée à l'évolution actuelle mais rassurante. Au village, l'instituteur cherche souvent par le biais de la pédagogie nouvelle, à élargir l'univers de l'enfant et à le préparer à la vie de lycée qui l'attend en ville. Car les enfants doivent quitter le village pour l'internat et la plupart d'entre eux ne seront pas agriculteurs : l'idéologie traditionnelle en est ébranlée.

Après avoir procédé à l'analyse comparative des différents milieux, idéologie et fonctionnement, nous envisageons maintenant les répercussions de ces données sur la vie quotidienne de l'enfant en privilégiant les rythmes de vie et les lieux d'activité.

LE TEMPS : RYTHMES DE VIE.

L'analyse des « budgets-temps » qui suit correspond à une première approche quantitative effectuée au cours de nos observations sur le terrain. Un travail sur les rythmes de vie et leurs significations mériterait une recherche plus spécifique et plus approfondie.

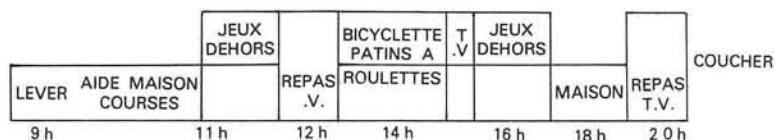
Nous avons proposé le questionnaire « Budget-Temps » à une soixantaine d'enfants dans trois des terrains choisis pour l'étude (Villeneuve, la Grande Borne, trois villages de Lozère). Ils essayent d'évaluer l'influence du milieu sur les rythmes quotidiens des enfants : importance relative des temps consacrés au jeu, au travail scolaire, etc...

c) Vacances

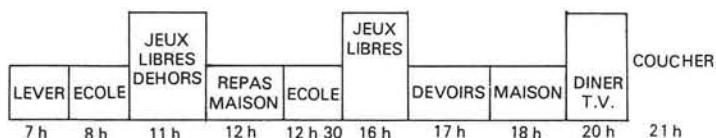


2) LA GRANDE BORNE A GRIGNY

a) Congé

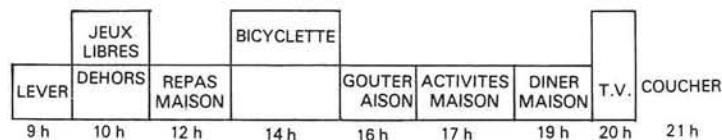


b) Ecole



3) LA VILLENEUVE DE GRENOBLE

a) Congé



b) Ecole

LEVER	FAIT CHAMBRE	ECOLE	REPAS MAISON	VAISSELLE	ECOLE	ATELIER	GOUTER MAISON	JEUX LIBRES DEHORS	DINER MAISON	COUCHER
7 h	8 h	9 h	12 h	13 h	14 h	16 h	17 h	18 h	20 h	21 h

c) Vacances

LEVER	PETIT DEJEUNER	JEUX LIBRES	BAINS DE MER	REPAS	JEUX	BAINS	DINER	PROMENADE	COUCHER	
8 h	9 h	10 h	12 h 30	13 h	14 h	16 h	17 h 30	19 h	20 h	21 h

II - REPARTITION HORAIRE DES ACTIVITES

Jours de congé (mercredi et samedi après-midi) et de vacances

En milieu rural et à la Grande Borne, les travaux domestiques, aide demandée par les parents, sont d'une durée moyenne d'une heure. A Villeneuve, au contraire, milieu plus favorisé, ils ne dépassent pas un quart d'heure.

Le contraste milieu rural/milieu urbain s'accroît en ce qui concerne les activités de vacances : en Lozère, certains enfants passent tout leur temps à aider aux travaux agricoles ; à la Villeneuve, ils ont de 5 à 9 heures de liberté par jour. A la Grande Borne, la période des vacances n'étant pas valorisée, aucun enfant n'a choisi d'en raconter une journée. (cf. Tableaux N° 1 et 2).

Jours d'école

L'aide domestique demeure à peu près la même. Elle tend à diminuer à la Grande Borne. La pédagogie nouvelle appliquée à la Villeneuve supprime les devoirs à la maison. Ailleurs ils occupent les enfants une heure tous les soirs. Une moyenne de deux heures de temps libre est généralement consacrée à la télévision.

III - PARTENAIRES

En milieu rural, les activités se déroulent principalement avec les membres de la famille, à l'inverse de la Grande Borne et surtout de la Villeneuve où les enfants se regroupent davantage. En milieu urbain, l'enfant est rarement seul. La fréquentation des animateurs à la Villeneuve intervient malgré tout assez peu, malgré l'importance des activités proposées. A la Grande Borne, le pourcentage souligne l'absence d'activités structurées. (cf. Tableau N° 3).

TABLEAU N° 1

TEMPS CONSACRE AUX DIVERSES ACTIVITES	LOZERE		VILLENEUVE		GRANDE BORNE	
	Congé	Ecole	Congé	Ecole	Congé	Ecole
Travaux domestiques	— 1	0 à 2	1/4	0 à 1	3/4	1/4
Travaux scolaires à domicile	2	1	1	—	0	1
Temps libre	4 à 9	1/2 à 4	6 à 7	1 à 3	4	2

TABLEAU N° 2

HORAIRE T.V. SELON LES TYPES DE JOURNEE	LOZERE	VILLENEUVE	GRANDE BORNE
Ecole	1 h à 2 h	1 h 30 à 3 h	2 h
Congé	1 h à 6 h	1 h à 4 h	2 h à 5 h
Vacances	1 h à 2 h	2 h	—

TABLEAU N° 3

PARTENAIRES	LOZERE	VILLENEUVE	GRANDE BORNE
Famille	60 %	25 %	40 %
Camarades	18 %	55 %	45 %
Seul	22 %	15 %	10 %
Animateurs	—	5 %	5 %

L'ESPACE : SES PRATIQUES

Soumise à deux contraintes, l'Espace et le Temps, l'activité des individus, et celle de l'enfant en particulier, ne se développe pas en toute liberté. De même qu'ils ne vivent pas un temps pur, hors des rythmes naturels et culturels, des rites familiaux et sociaux de même l'espace vécu ne se réduit pas aux propriétés fondamentales de l'étendue, il est espace social, économique et vécu dans l'affectivité. Son usage reflète autant qu'il détermine la vie de ces individus et de leur société.

L'espace dans lequel est jeté l'enfant est organisé par la société des adultes, il est donc le dernier servi, quand il l'est. Dans les environnements où les statuts déterminés des espaces n'excluent pas tout autre usage (Village, rues, parkings, halls), le problème n'apparaît pas de manière criante, et l'insertion de l'enfant demeure possible ne serait-ce que partiellement. Là où tout l'espace est mesuré, où il est strictement délimité et dévolu à des fonctions précises, l'adulte s'est trouvé acculé à réserver un lieu à l'enfant, mais tout aussi strictement délimité et désigné, assigné au jeu.

Or, nous l'avons vu, les pratiques des enfants hors de la famille et de l'école ne se bornent pas à l'espace ludique, elles renferment tout l'apprentissage de la société où ils sont plongés. Ainsi demeure pour eux la nécessité de découvrir et d'utiliser l'ensemble des espaces construits, de pouvoir s'y insérer, en même temps que celle de se reconnaître et d'être reconnus comme enfants, maintenant, comme sujets différents, et donc d'un lieu totalement libre et réservé à leur usage spécifique, tel que peut l'offrir le terrain d'aventure. La recherche de ces lieux cachés, d'un « ailleurs », surtout pour les plus de 10 ans, s'est manifestée partout. Cependant, ces lieux secrets, échappant au regard de l'adulte, maintiennent un savant équilibre entre aventure et sécurité : ils ne se situent jamais très loin (La Villeneuve), les enfants limitent d'eux-mêmes leur champ d'action (Lozère).

Croissant avec l'âge, apparaît le désir pour tous de sortir de leur environnement immédiat. Si dans le monde clos et autosuffisant de la Villeneuve il semble atténué, il est pratiquement irréalisable à la Grande Borne et en Lozère. A St-Paul, seuls les plus grands bénéficient du réseau de transport et peuvent se rendre à l'autre bout de la ville, à la piscine, au bois. Sur les autres terrains, où les communications avec l'extérieur sont difficiles ou inexistantes, où les enfants sont en définitive, très isolés de l'environnement lointain, seuls ceux de la Grande Borne manifestent clairement leur désir de quitter la ville car les manques y sont flagrants.

Au village et à la Villeneuve se produit une intoxication du cadre et du mode de vie qui empêche seulement d'avoir l'envie de sortir, d'aller découvrir, qui gèle l'imaginaire. Si le périmètre vécu, réellement fréquenté par les enfants, est restreint, qu'il constitue « l'unité de vie » connue et sécurisante, c'est cependant durant ces âges que se manifeste le désir d'élargir son domaine à « l'ailleurs », par la demande de « sorties » à St-Paul, les « classes vertes » et les « classes promenades » qu'on est amené à créer à la Villeneuve et en Lozère.

Mais avant d'explorer un monde moins proche, il est d'abord nécessaire de s'assurer cette base de l'environnement immédiat, de s'insérer dans son propre milieu. L'enfant le découvre dans une interaction constante, en le transformant autant qu'il se laisse former, ce que l'on peut nommer l'appropriation. Lorsque les possibilités sont limitées, l'enfant ne peut que se contenter d'utiliser les failles entre les blocs d'interdits, les interstices négligés. Il perdra même l'initiative de transformer parfois, tant on l'aura habitué aux lieux figés, intransformables (la Grande Borne), aux espaces suréquipés, institutionnalisés, surdéterminés (La Villeneuve).

On ne peut nier le désir que manifestent à chaque instant les enfants de choisir leurs espaces, de transformer un lieu non spécifié « pour le jeu » en lieu

d'activité, de choisir soi-même en fonction des critères qui échappent souvent aux adultes. Sur ce point, le village est plutôt favorisé, quoique on y interdise souvent certains lieux, les granges particulièrement. Cet acte apparaît alors comme un détournement, comme un vol, une transgression « comme si ce qui était prévu ne suffisait pas » (quoique en Lozère ce soit une obligation puisque aucun lieu n'est prévu). Aussi lorsque tout pouvoir leur est accordé sur le terrain d'aventure, sont-ils assez longs à se l'approprier. Ils débutent par un petit espace individuel, et peu à peu seulement s'acheminent vers une propriété et une prise de charge globale et collective du terrain, vers l'idée d'un lieu où ils se regroupent, d'un espace commun aux enfants, pourtant réclamé à la Grande Borne.

Il semble parfois que tout l'espace leur soit livré, et qu'ils ne l'utilisent pas, comme dans les villages de Lozère. C'est croire encore une fois à un pur espace sans statut sans signification. L'espace est semé de valeurs, orienté, comme il est polarisé par l'emplacement de l'animateur sur le terrain d'aventure.

Les adultes cherchent généralement à délimiter les espaces et les institutions s'y rapportant. S'il lui est nécessaire de pouvoir se situer, l'enfant cherche cependant une communicabilité entre les espaces, il ne comprend pas leur herméticité. Pour lui, de même qu'une trop grande concentration d'équipements immobilise et enferme (la Villeneuve), la coupure totale du lieu de vie et de l'école voulue par E. Aillaud à la Grande Borne entrave toute vie globale. C'est là que cloisonnement et polyvalence généralisée trouvent leur limite. L'enfant cherche une autre qualité, une autre organisation, un autre usage de l'espace que ceux qui lui sont proposés.

La récente prise de conscience d'un problème de l'enfant dans la société industrielle s'accompagne chez certains d'une surabondance du discours qui cache mal, soit une méconnaissance, soit des craintes, soit une utilisation de l'enfant au profit de l'adulte. C'est à l'occasion du temps libre, où peu de choses ont été prévues jusqu'à une date récente, que se sont le mieux extériorisées ces différentes attitudes.

Si dans la plupart des villes, l'absence totale de place pensée et d'équipements spécifiques à l'enfant pose de graves problèmes, la variété de réalisations proposées et expérimentées offre une série de réponses allant d'un contrôle de l'enfant par peur qu'il n'échappe à l'adulte, à une reconnaissance de l'enfant comme sujet.

La question du temps libre ne peut plus être résolue sans tenir compte des milieux de vie de l'enfant. Il ne s'agit plus d'occuper l'enfant par des jeux d'appoint, occasionnels et compensatoires ni d'opérer des dépannages ponctuels. C'est toute une politique de l'enfance qu'il s'agit de mettre en place, coordonnant les différentes instances, les différents pouvoirs, attentive à l'activité spontanée de l'enfant, recherchant les initiatives originales de petits groupes locaux, admettant un réajustement permanent des institutions, faisant passer les intérêts des enfants avant les conflits de pouvoirs.

Le jeu de l'enfant, perçu comme un thème mineur, a révélé l'enjeu que représente l'enfance dans notre société.

Montrouge, novembre 1974.

TABLEAU COMPARATIF DES QUATRE TERRAINS

	VILLENEUVE DE GRENOBLE	GRIGNY LA GRANDE BORNE	ST-PAUL (Terrain d'Aventure)	VILLAGES DE LOZERE
ENVIRONNEMENT Milieu Physique Milieu Humain	Ville nouvelle - Banlieue de Grenoble. Issue d'une concertation pluridisciplinaire	Ville nouvelle - Banlieue de Paris, construite par E. Aillaud	Quartier du 4ème arrondissement de Paris - Construction anciennes	Une des régions les plus rurales de France. Petits villages
	Majorité de classes moyennes - 5.657 habitants	Défavorisé : majorité d'ouvriers et d'immigrés - 3.500 habitants env.	Défavorisé : majorité de petits commerçants et artisans - Densité : env. 500/ha	Agriculteurs - propriétaires - exploitants de 200 hab. env.
IDEOLOGIE Image de l'enfant Pratiques Educatives Place dans le cadre construit	Futur acteur social et politique - Etre responsable créatif et critique	Enfant mythifié, poète, solitaire	Enfant - nature créateur	Adulte en miniature
	Pédagogie nouvelle Intégration - travail scolaire/loisir	Solitude fructueuse Rêverie poétique	Associations spécialisées non intervention, surveillance, sécurité. Animateurs : intervention authentique. Activités spontanées Nouveau statut de l'enfant	Occuper l'enfant à tout prix
	Ecoles ouvertes Maisons de l'Enfance	Ecoles rejetées à la périphérie de la ville. Espaces de jeux nés de l'imaginaire d'Aillaud.	Pas d'équipement sauf T.A.	Pas de place spécifique
AMENAGEMENT DU PROJET DE DEPART Problèmes principaux Evolution Conséquences pour l'Enfant	Contradictions entre milieu institutionnalisé, milieu familial, difficile à assumer pr. l'enfant	Enfant trop isolé Problèmes économiques des familles	Distorsions entre types d'intervention, rivalités - Animateurs , Associations gérante	Confrontation modèles urbains, ruraux Problème du nombre
	Recloisonnement partiel Retour à des méthodes plus directives	Organisation d'une animation	Fermeture du terrain	Démision et pessimisme des Responsables
	Enfant porteur de discours	Enfant enjeu de pouvoir	Enfant enjeu de pouvoir	Enfants entre deux cultures

ANNEXES

**QUELQUES TYPES DE REALISATIONS
HORS DES QUATRE TERRAINS**

ANNEXES

QUELQUES TYPES DE REALISATIONS HORS DES QUATRE TERRAINS

Le problème posé par l'occupation des enfants de six à quatorze ans durant leur temps libre est assez général pour que, un peu partout, des groupes tentent de lui apporter des solutions. Au cours de notre enquête, nous avons été informés de réalisations assez variées. Nous avons pu obtenir des informations sur certaines d'entre elles et les visiter. Voici, à titre d'exemple, trois types de réalisation très différents :

- Un ensemble d'équipements coordonnés, planifiés par la Municipalité d'une petite ville, St-Cyr, qui a pensé sa politique de l'enfance comme un tout.
- Un club d'expression libre (dessin et expression corporelle) créé spontanément par un groupe de parents.
- Enfin l'occupation par des enfants soutenus par des jeunes, de terrains vagues utilisés comme terrains d'aventure « sauvage ».
- De plus, pour le milieu rural, une initiative originale.

1 - ST-CYR : UNE POLITIQUE DU LOISIR POUR LES ENFANTS.

Les enfants bénéficient à St-Cyr de l'ensemble des équipements suivants :

- Un centre aéré (fonctionnant le mercredi et la durée des vacances).
- Une plaine de jeu.
- Six centres de loisirs (un par groupe scolaire primaire, plus un pour le collège d'enseignement secondaire).
- Des activités sportives et artistiques (piscines, judo, expression corporelle, danse classique, sports d'équipe, dessin, musique, club nature).

L'aménagement du parc forestier s'effectuera en laissant aux enfants une place importante avec pateaugoire, piste pour les bicyclettes, pelouses à accès autorisé, etc.

Nous ne décrivons ici que la plaine de jeux et les centres de loisirs car les autres équipements sont de type plus classique.

La plaine de jeu

La plaine de jeu s'étend sur un hectare, à proximité d'un quartier qui est éloigné des bois et de la nature, et qui regroupe près de 2 000 enfants. C'est un domaine propre aux enfants de 5 à 12 ans. Les adultes et les plus petits y ont accès, seulement à partir de 16 h 30 pendant les jours de congé scolaire : le mercredi et les jours de vacances, sauf le dimanche, et à partir de 14 h durant les jours de classe.

La plaine de jeu possède un relief mouvementé, qui permet aux enfants de se réunir en groupes dans des espaces intimes, des « coins ». Elle leur offre la possibilité d'escalader, de courir de grimper, d'entrer en contact avec des éléments naturels: eau, sable, bois, pelouses. Elle est équipée d'un anneau de vitesse, de cabanes à terminer et à aménager (comprenant un mur et un toit), de pièces d'eau, d'une petite hauteur en rondins.

Un chalet en bois a été aménagé afin d'enrichir les activités de la plaine de jeu en procurant aux enfants des livres et des activités d'expression.

Les animateurs (3 au maximum), sont des mères de famille, des enseignants ou des jeunes, lycéens ou étudiants. Leur rôle est d'être présents, pour prêter le matériel, éviter les activités dangereuses. Ils n'organisent pas le jeu des enfants qui gardent toute initiative mais qui savent toujours où les trouver et ont souvent recours à eux.

La fréquentation quotidienne est en moyenne d'environ 130 enfants, mais à la belle saison, elle atteint certains jours jusqu'à 250 enfants. En 1973, un sondage effectué en juillet-août a recensé 958 enfants différents. Le terrain de jeu offre l'occasion de détente, de jeu libre.

Les centres de loisirs

Les centres de loisir de St Cyr procurent des activités culturelles dont le point de départ et l'intérêt principal sont le livre, complété de la peinture, du dessin, du collage et d'exposés sur des sujets en rapport avec un thème particulier.

Les Centres sont ouverts tous les jours d'école de 16 h 30 à 18 h 30, aux jeunes de 5 à 16 ans.

Chaque centre est animé par :

- Une mère de famille.
- Un responsable.
- Un jeune de 18 ans rémunéré.

Tous ont participé à un stage de formation (Francs et Franches Camarades).

Les centres possèdent 7 800 romans et de nombreux ouvrages de documentation. Cette documentation permet un travail commun avec le C.E.S. ; 30 à 40 enseignants travaillent pour les enfants. Les centres sont ouverts aux écoles pour le tiers-temps pédagogique. Les familles ont de bons contacts avec les Centres. Elles sont venues dans une proportion de 85 % lors d'une opération « portes ouvertes » en décembre.

Tous les 15 jours, les responsables de chaque centre se réunissent pour faire le bilan.

Les centres desservent des quartiers différents. Ils sont implantés dans des appartements cédés pour cet usage dans les rez-de-chaussée d'immeubles collectifs. Ils sont donc particulièrement bien implantés dans la vie des quartiers.

57 % des écoliers du primaire et 40 % du secondaire fréquentent les centres de loisirs. Les garçons sont plus nombreux que les filles : 55 % contre 44 %. Cette différence était plus marquée sur la plaine de jeu. Le phénomène semble assez général : les filles sont moins libres, se sentent plus vite en situation d'infériorité que les garçons. Elles appartiennent déjà à la catégorie de sexe dominée dans la société contemporaine occidentale.

Il n'est pas possible d'entrer plus en détail dans les réalisations de St Cyr. En fonction des conceptions éducatives des responsables, les activités des enfants sont plus polarisées sur l'acquisition, sur l'intégration sociale que sur l'expression libre, qui n'est pas pour autant négligée. L'intérêt de cette expérience, c'est le fait d'être pensée dans son ensemble, en faisant participer la population à la décision et à la vie quotidienne des équipements. L'intérêt consiste aussi dans l'effort constant de réajustement des activités en fonction des problèmes qui se posent et en fonction des changements des pratiques des enfants qui révèlent des désintéréts ou des goûts nouveaux.

2 - LES ESSAIS

Une initiative émanant directement des parents a commencé à se développer à Issy-les-Moulineaux. Groupés dans une association, type loi de 1901, appelée « Les Essais, ils voulaient fonder des « Ateliers d'expression libre », destinés à permettre à chacun, enfants et adultes, de manifester ses potentialités créatrices, « apporter leur participation à tous les efforts entrepris en faveur d'un plus grand épanouissement de l'individu dans son milieu » (Statuts de l'association).

Installée au début dans un local trop exigü (1972), l'association qui regroupe rapidement plus de 50 enfants, demanda à la municipalité la permission d'occuper une vaste salle inoccupée d'une école de la ville. Les pourparlers durèrent tout l'hiver 1972-1973..., mais aboutirent à un refus définitif le 26 mars 1973. Différents prétextes successifs avaient été mis en avant : mais la réalité était que les pouvoirs locaux ne tenaient pas à laisser se développer, hors de ses propres cadres, une initiative privée. L'Association des « Essais » n'avait pourtant aucune appartenance politique et religieuse. Elle était née d'une prise de conscience collective et originale amenant à permettre aux enfants de « donner libre cours à leurs propres possibilités créatrices, qui, on le constate malheureusement, se terminent au fur à mesure qu'ils grandissent et doivent se consacrer à des apprentissages multiples ». Une querelle de pouvoirs a donc tué, presque dès le départ, une initiative qui répondait à une demande urgente et ponctuelle : l'enfant, là, était un enjeu politique.

3 - INITIATIVES DES ENFANTS EN MILIEU URBAIN

Certains espaces urbains inemployés sont utilisés par les enfants, qui, sous la conduite des aînés, les découvrent puis, en font un lieu de jeu privilégié. Ainsi, à Paris, dans le XV^e arrondissement, deux terrains vagues ont été récupérés. Le premier est un grand espace couvert d'arbustes, propriété du lycée voisin. Les enfants du quartier s'y retrouvent depuis un an environ (1973) : ils y font des cabanes, ils organisent des installations sommaires de jeu qui créent une raison et une possibilité de se réunir et d'échapper à la monotonie de l'espace famille/école/rue. Le second est un petit terrain en terre enclavé dans des immeubles modernes et non encore construits. Les enfants y ont trouvé des vieilles machines à laver, des carcasses de voitures qu'ils aménagent à leur idée, sans que personne ne les dirige.

Ces deux exemples, parmi beaucoup d'autres, montrent à quel point l'enfant de certains quartiers manque de place et qu'il est capable, avec un petit groupe de camarades, de s'approprier un espace et d'organiser sans risques et sans dommages, sa liberté. L'enfant entreprenant n'est pas nécessairement un voyou. Le laisser conquérir son espace dans la cité, c'est lui permettre d'exister davantage.

4 - INITIATIVES EN MILIEU RURAL

Les équipements et les structures d'accueil pour enfants au niveau des villages, sont presque inexistantes. L'exode rural, la migration hebdomadaire des lycéens en ville, les difficultés matérielles et financières sont responsables de cette carence. Il faut pourtant citer la **Confédération Nationale de la Famille Rurale (1)**, qui cherche à prendre le relais de l'ancienne solidarité villageoise en

(1) C.N.F.R., 81, avenue R. Poincaré, Paris 16^e. Le mouvement touche 60 départements environ (surtout les régions de l'Ouest et du Nord-Est, l'Auvergne et le Rouergue). Si nous prenons l'Aveyron, limitrophe de la Lozère, la Fédération Départementale de la Famille Rurale exerce son action dans 150 communes rurales (sur 290) par le biais de 60 associations familiales, qui aident ainsi près de 1 100 familles qui regroupent 10 % des enfants aveyronnais.

suscitant la création d'associations familiales. Au départ (1955); la prise de conscience de problèmes pratiques de moins en moins bien résolus du fait de l'évolution du milieu rural (garde des enfants, aides familiales, soins à domicile). Le but de l'action est de « défendre les intérêts matériels et moraux des familles, leur fournir certains services, les regrouper, étudier leurs besoins » (Un responsable). Les parents étant les « premiers et principaux éducateurs de leurs enfants, répondre à leurs besoins, c'est répondre à ceux de leurs enfants » (1). Ainsi regroupées, ces « familles organisées » apportent une solution au problème du temps de loisir par les « ruches » (de 3 à 7 ans) et les **Centres éducatifs de vacances** (de 8 à 12 ans), dirigés bénévolement par des parents et souvent implantés, contrairement aux centres aérés, dans le village même de l'enfant : cette formule, malgré des effectifs modestes, simplifie bien des problèmes pratiques et permet d'utiliser le milieu quotidien naturel et villageois, pour éveiller « la curiosité, l'observation, la créativité ». Un « **loisir éducatif** » est donc proposé aux enfants, qui échappent ainsi au double risque du loisir « commercialisé » et du loisir « trop structuré ». Beaucoup d'associations familiales veulent rester indépendantes et ne pas s'en remettre à des animateurs extérieurs : la C.N.F.R. les y aide. La prise en considération des conditions de vie spécifiques des villages et des bourgs est l'une des caractéristiques majeures de cet organisme. Parallèlement à l'aide directe qu'il apporte aux familles, il mène une action culturelle qui tend à se développer. Ainsi, en **Haute-Loire**, (2) des créations théâtrales originales se montent, faisant participer parents et enfants d'une même commune, suscitant une animation et une prise de conscience des traditions et des problèmes locaux.

(1) *Assemblée générale de la Fédération de l'Aveyron, 1967 : rapport de Mme CAZALS sur « les loisirs et les jeunes »*

(2) *L'un des animateurs de la Fédération de la Haute-Loire (4, avenue de la Dentelle, 43 - LE PUY) est un metteur en scène qui a travaillé en Savoie et dans la région de St Etienne particulièrement en relation avec les écoles.*

IMPRIMERIE LOUIS-JEAN

Publications scientifiques et littéraires

TYPO - OFFSET

05002 GAP - Téléphone 51-35-23 -

Dépôt légal 186-1976

۱۳۰۵

مجله علمی و ادبی