

CONCOURS EXTERNE ANIMATEUR TERRITORIAL

SESSION 2017

ÉPREUVE DE QUESTIONS À PARTIR DES ÉLÉMENTS D'UN DOSSIER

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ :

L'épreuve consiste à répondre à un ensemble de questions, dont le nombre est compris entre trois et cinq, à partir des éléments d'un dossier portant sur l'animation sociale, socio-éducative ou culturelle dans les collectivités territoriales, permettant d'apprécier les capacités du candidat à analyser et à présenter des informations de manière organisée.

Durée : 3 heures
Coefficient 1

À LIRE ATTENTIVEMENT AVANT DE TRAITER LE SUJET :

♦ Votre identité devra uniquement être reportée dans le cadre **en haut de chaque copie**. Dès la fin de l'épreuve, les compositions seront acheminées au Centre de Gestion de la Fonction Publique Territoriale de l'Eure, afin que ces dernières soient numérisées par un scanner dédié. Toutes les copies seront automatiquement identifiées et rendues anonymes lors de cette opération. Elles seront ensuite adressées aux correcteurs de façon dématérialisées. Chaque composition fera l'objet d'une double correction.

En dehors de ce cadre, Vous ne devez faire apparaître aucun signe distinctif dans votre copie, ni votre nom ou un nom fictif, ni initiales, ni votre numéro de convocation, ni le nom de votre collectivité employeur, de la commune où vous résidez ou du lieu de la salle d'examen où vous composez, ni nom de collectivité fictif non indiqué dans le sujet, ni signature ou paraphe.

♦ Sauf consignes particulières figurant dans le sujet, vous devez impérativement utiliser une seule et même couleur non effaçable pour écrire et/ou souligner. Seule l'encre noire ou l'encre bleue est autorisée. L'utilisation de plus d'une couleur, d'une couleur non autorisée, d'un surligneur pourra être considérée comme un signe distinctif.

♦ Le non-respect des règles ci-dessus peut entraîner l'annulation de la copie par le jury.

♦ Les feuilles de brouillon ne seront en aucun cas prises en compte.

Ce sujet comprend 19 pages

Il appartient au candidat de vérifier que le document comprend le nombre de pages indiqué.

S'il est incomplet, en avertir le surveillant.

- ♦ Vous répondrez aux questions suivantes dans l'ordre qui vous convient, en indiquant impérativement leur numéro.
- ♦ Vous préciserez, le numéro de la question et le cas échéant de la sous-question auxquelles vous répondrez.
- ♦ Vous répondrez aux questions à l'aide des documents et de vos connaissances.
- ♦ Des réponses rédigées sont attendues et peuvent être accompagnées si besoin de tableaux, graphiques, schémas...

Question 1 (5 points)

En quoi les valeurs de citoyenneté et de laïcité sont-elles liées ?

Question 2 (4 points)

De quelle façon les espaces de jeux informels peuvent-ils créer des situations de jeu intéressantes ?

Question 3 (4 points)

En quoi ne rien faire permet à l'enfant de se construire ?

Question 4 (7 points)

De quelle manière l'animateur va-t-il agir pour garantir la protection des mineurs et la sécurité de chacun ?

Liste des documents :

- Document 1 :** « Conseils méthodologiques pour dispenser une formation sur la question de la prévention des conduites addictives » - *Extrait* du Guide méthodologique à destination des organismes de formation - *Mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie* / Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative / Ministère des sports - Avril 2012 - 2 pages
- Document 2 :** « Protéger les mineurs : une des fonctions de l'animateur » - *Camaraderie* - *Le magazine des Francas n°311* - Octobre/Décembre 2015 - 1 page
- Document 3 :** « Jouer dans la ville » - Sophie HUBAUT / Céline VANDER SANDE / Ceméa BELGIQUE - CEMEA - *Les cahiers de l'animation vacances loisirs N° 93* - Janvier 2016 - 6 pages
- Document 4 :** « Vous avez dit « citoyenneté » ? Construisons-la ensemble avec les enfants » - *Grandir N°27* - Août/Oct. 2015 - 4 pages
- Document 5 :** « Le temps de s'ennuyer » - Olivier IVANOFF - CEMEA - *Les cahiers de l'animation vacances loisirs N° 86* - Avril 2014 - 4 pages

Documents reproduits avec l'autorisation du C.F.C.

Certains documents peuvent comporter des renvois à des notes ou à des documents non fournis car non indispensables à la compréhension du sujet.

[...]

II. CONSEILS METHODOLOGIQUES POUR DISPENSER UNE FORMATION SUR LA QUESTION DE LA PREVENTION DES CONDUITES ADDICTIVES

Selon le niveau du diplôme préparé, la formation dispensée sur la question des conduites addictives prendra bien sûr en compte les fonctions exercées, ou potentiellement exercées, par le public en formation, ainsi que les différents contextes d'intervention.

A. TRAVAIL SUR LES REPRESENTATIONS

1. Les représentations des addictions et de leur prévention

Pour atteindre ses objectifs, la prévention des addictions s'appuie sur divers outils. La pédagogie utilisée se fonde sur une approche participative, interactive, neutre et dynamique.

Afin de permettre à chacun de s'ouvrir sur la thématique et d'intégrer de nouvelles informations, le travail sur les représentations est indispensable et constitue un préalable aux autres interventions. En effet, nous sommes tous construits par nos représentations, quel que soit le sujet. Les identifier permet la mise à distance et favorise l'appropriation des premiers questionnements sur la thématique ciblée. Pour que les stagiaires retiennent des informations lors d'une intervention, il importe de les rendre acteurs d'une réflexion collective. Une pédagogie partant de leurs connaissances, leurs ressentis et leurs idées reçues répondra à cette exigence.

En addictologie, les représentations sont nombreuses : « l'alcool est culturel, ce n'est pas une drogue » - « le cannabis est moins néfaste que l'alcool » pour les jeunes et inversement pour les plus anciens - « les jeunes boivent plus que notre génération » - « boire de l'alcool est moins acceptable pour une femme que pour un homme » - « la prévention des addictions repose sur des messages d'interdiction », etc.

Pour aborder l'ensemble de nos représentations, divers outils facilitent la mise en mots et ainsi le débat :
- **« le photo langage »** qui consiste à déposer sur une table diverses photos et de demander aux stagiaires de choisir celle qui représente le plus les addictions et celle qui les représente le moins. Ensuite chaque stagiaire explique aux autres pourquoi son choix s'est porté sur cette photo plutôt qu'une autre et le débat s'engage. L'animateur régule les débats, synthétise les points de vue et amène les premières informations qui permettront de questionner les représentations en place. Cette méthode permet de montrer aux stagiaires que l'image n'est qu'une question d'interprétation. La même photo n'aura pas le même sens pour tous : ainsi une situation peut sembler représenter une problématique addictive et pourtant révéler simplement un contexte banal de modération, et inversement.

- **« le brainstorming »** : à partir du mot « addictions », chaque stagiaire associe d'autres mots : ceux-ci sont écrits sur un tableau, regroupés par thématiques que les stagiaires devront identifier (produits et mode de consommation/conséquences à court, moyen et long terme/solutions). À partir de l'expression des stagiaires, l'animateur questionne les représentations associées aux mots. Enfin, chaque mot est repris et des informations valides sont diffusées. Cette approche permet dans un même temps de renforcer les compétences psychosociales individuelles et collectives : les stagiaires, acteurs de l'intervention, vont confronter leurs opinions, argumenter, débattre, devoir trouver une place dans le groupe, développer leur esprit critique.

2. La posture éducative de l'animateur

Être un acteur éducatif, c'est aussi avoir un rôle préventif auprès des enfants et des jeunes. Il importe notamment de rappeler aux animateurs que le public dont ils ont la charge va voir en eux un « modèle », s'identifier à eux. Les animateurs se doivent donc d'être attentifs aux messages et aux images qu'ils peuvent faire passer, par leurs paroles mais aussi leurs propres comportements.

Le fait que les jeunes puissent devenir animateurs dès l'âge de 16 ans implique parfois une situation de proximité, tant au niveau de l'âge que des centres d'intérêt. Les animateurs sont parfois eux-mêmes dans des problématiques addictives ou dans des problématiques plus largement liées à l'adolescence. Dans ce contexte, le rôle de l'équipe est fondamental.

D'une manière générale, les animateurs sont dans un rôle d'adulte/éducateur. S'il arrive parfois qu'ils manquent de distance et de recul vis-à-vis des enfants et des jeunes qu'ils encadrent, ils doivent cependant adopter une posture éthique et exemplaire, tant dans leurs attitudes que dans leurs paroles. Par exemple, ils doivent prendre garde à leur propre langage lorsqu'ils s'adressent aux jeunes, à leurs attitudes et à leurs comportements.

La personne qui dirige une structure d'animation, et notamment un séjour de vacances, un centre ou encore un accueil, concrétise les objectifs éducatifs de la structure par la mise en œuvre d'un projet fondé sur ses choix pédagogiques. Ce projet, le plus souvent dénommé « projet pédagogique », s'inscrit dans un contexte social et géographique propre. Il est généralement le résultat d'une réflexion collective avec l'ensemble de l'équipe d'animateurs. Les mineurs peuvent également y être associés et il est important que les parents en soient informés. Dans les accueils collectifs de mineurs, cette déclinaison du projet éducatif en un projet pédagogique fait l'objet de règles précises fixées par le code de l'action sociale et des familles.

La question des addictions, ainsi que la façon dont l'équipe de l'accueil ou de la structure d'animation doit intervenir en pareil cas peuvent être réfléchies préalablement dans le cadre de ce projet, qu'il soit pédagogique ou plus général, en travaillant notamment sur la posture à adopter, la manière de procéder face à un problème de ce type, ainsi que sur les relais qui peuvent exister à l'intérieur et à l'extérieur de la structure.

Tout animateur, dans tout type de structure, peut être amené à répondre à des problématiques liées aux addictions. Un des aspects de la prévention consiste à informer les publics sur les conséquences des comportements à risques (addictions, conduites dopantes) en leur rappelant régulièrement les effets nocifs de ces pratiques ainsi que la législation en vigueur.

L'animateur doit adopter une démarche adaptée aux besoins des enfants et des jeunes :

- ▶ en vérifiant les conditions de sécurité physique et morale et en repérant les situations conflictuelles ;
- ▶ en mettant en œuvre les notions de protection, de neutralité ;
- ▶ en respectant et en faisant respecter les différentes règles de vie en collectivité : respect de la personne, de soi, d'autrui ; respect des besoins fondamentaux de la personne (physiologiques, affectifs, intellectuels) ;
- ▶ en les accompagnant dans leur réflexion ou démarche, etc.

[...]

Protéger les mineurs, une des fonctions de l'animateur

Publiés en juillet dernier, les textes réglementaires relatifs au BAFA et au BAFD formulent, entre autres modifications, une nouvelle définition des fonctions de l'animateur. C'est le cas pour la première fonction : « Assurer la sécurité physique et morale des mineurs et en particulier les sensibiliser, dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet pédagogique, aux risques liés, selon les circonstances aux conduites addictives ou aux comportements, notamment ceux liés à la sexualité ».

La nécessaire attention à porter aux conduites à risques et aux conduites addictives n'est pas une approche nouvelle. Elle figurait dans l'arrêté modifié en 2012. En revanche, celle portée aux questions relatives à la sexualité, l'est. Une première lecture de cet intitulé peut générer de l'inquiétude, voire renvoyer une image des enfants et des adolescents comme « publics à problèmes ».

Il n'est pour autant pas question de transformer les animateurs en éducateurs spécialisés ou en personnels soignants. Être animateur c'est agir dans le respect du cadre légal et veiller scrupuleusement à l'application de la réglementation des accueils collectifs de mineurs. Mais c'est aussi agir en référence à un projet pédagogique pour garantir le bien-être de chaque enfant. C'est donc ce projet qui va définir ce que l'équipe va mettre en œuvre pour que la fonction présentée ici soit collectivement assurée. L'animateur n'est pas seul face à cette responsabilité ; c'est une préoccupation de l'équipe, au sein de laquelle le directeur et l'assistant sanitaire sont des personnes ressource.

“ Être animateur c'est aussi agir en référence à un projet pédagogique pour garantir le bien-être de chaque enfant. ”



Agir ensemble

Sensibiliser les mineurs à ces risques ne se réduit pas à divulguer des informations appropriées ou à adopter une posture de surveillance de leurs actes. Certes l'animateur se doit d'être lui-même bien informé sur ces questions (phénomènes d'addictions et leurs effets sur le développement de la personne, cadre législatif et peines encourues...) afin de se positionner de manière pertinente dans sa relation aux enfants et aux adolescents. Mais c'est à travers chaque moment ou projet vécus, chaque relation tissée que se concrétise cette sensibilisation.

Le centre de loisirs, le séjour de vacances sont des espaces de loisirs, de projets et d'aventures collectives que les enfants et les adolescents fréquentent le plus souvent de manière non contrainte. Le jeu, la convivialité, le plaisir d'être et d'agir ensemble sont les dénominateurs communs à de nombreux séjours. Si chaque participant reste porteur de ses problématiques intimes, celles-ci peuvent se trouver allégées par ce climat positif.

Sensibiliser, accompagner

Pour se saisir de cette première fonction, l'animateur dispose de plusieurs moyens :

- faciliter la communication entre chaque membre du groupe en instaurant un climat respectueux, bienveillant et stimulant où chacun se sent autorisé à être lui-même, donner son avis, prendre des initiatives seul et avec d'autres
- veiller à ce que chaque moment permette, sans aucune discrimination, l'expression et la participation de chacun dans le respect de ses aspirations et de ses motivations
- amener les enfants à être eux-mêmes les garants de leur propre sécurité en les associant à l'élaboration et la mise en vie des règles du vivre ensemble, à la préparation des activités et à l'aménagement des espaces
- proposer des espaces et des situations qui permettent à tous de se confronter au risque, de relever des défis, d'aller vers l'inconnu.

Pouvoir exprimer sa sensibilité et ses idées sans appréhension, connaître l'autre pour le reconnaître et l'accepter, s'appropriier son environnement pour y évoluer, s'y situer et y agir... telles sont les conditions à réunir pour que les enfants et les adolescents se sentent en sécurité physique et morale, trouvent leur place dans chaque situation qu'ils auront à vivre et tissent des relations sereines avec les adultes et avec leurs pairs. ■

Comment les enfants jouent-ils dans l'espace public ? *Comment s'emparent-ils des aires de jeux ou détournent-ils les aménagements urbains pour en faire un terrain de jeu ? Quel enseignement l'observation peut-elle apporter à la politique urbaine d'une ville comme Bruxelles ?*

Jouer dans la ville

Sophie Hubaut
Céline Vander Sande
Ceméa Belgique



Ces dernières années, les contraintes se sont multipliées dans l'espace laissé à la jeunesse dans l'environnement public. Certes, des lieux spécifiquement réservés à certaines activités sportives ou culturelles ont vu le jour, mais ceux-ci ont le plus souvent pris la forme d'espaces strictement réservés aux enfants, voire d'espaces dédiés à la pratique d'activités précises, restreignant sans cesse les possibilités, les libertés, contraignant les enfants à évoluer en vase clos. Ces constats semblent constituer le symptôme d'une normalisation de plus en plus à l'œuvre aujourd'hui : tel espace est créé pour telle activité et tel public, ce qui garantit un tel type de comportement jugé « normal » et acceptable. L'espace et les choix politiques qui l'organisent ne disent alors pas à la jeunesse : « Deviens... » mais « Sois comme je désire que tu sois ! »

LES PLAINES DE JEUX

De telles logiques sont notamment à l'œuvre dans les plaines de jeux. En effet, ces espaces sont non seulement traversés par des logiques sécuritaires et une normalisation européenne de plus en plus stricte,



mais également par une attente du « comportement » à adopter : prendre le toboggan dans le bon sens, ne pas jouer dans la boue, s'asseoir bien confortablement sur la balançoire...

Sophie Hubaut, jeune architecte et animatrice aux Ceméa, s'est intéressée à la place du jeu dans l'espace public, notamment dans ces aires dédiées aux enfants*. Les plaines de jeu qu'elle a analysées sont diverses : espaces réaménagés récemment par des architectes, aires « classiques » composés d'équipements issus de catalogues, « terrain naturel » et aire « informelle » dédiée aux jeux et à d'autres types d'activités dont la fonction principale n'est pas spécifiquement le jeu.

La spécificité de cette recherche est la clé de lecture choisie pour observer les aménagements de jeux. En effet, plutôt que de traiter la question des plaines de jeux de manière classique, c'est-à-dire en les considérant au même titre qu'un terrain de sport, comme « un défouloir », ou comme le font les catalogues commerciaux comme « un outil pour développer des compétences chez l'enfant », les aires de jeux sont ici considérées en tant que lieux d'expression de « l'espace potentiel » (Winnicott, 1975). Ce concept, dépeignant le jeu comme un espace de transition entre le « moi » et le « ça » (l'extérieur), par lequel l'enfant se construit et prend petit à petit possession de ce monde qui l'entoure, soit en le modifiant physiquement, soit en

**Des lieux
spécifique-
ment
réservés à
certaines
activités
sportives ou
culturelles**

*ont vu le jour
mais ceux-ci
ont le plus
souvent pris
la forme
d'espaces
strictement
réservés aux
enfants, voire
d'espaces
dédiés à la
pratique
d'activités
précises,
restreignant
sans cesse les
possibilités,
les libertés,
contraignant
les enfants à
évoluer en
vase clos.*

l'enveloppant d'une couche d'imaginaire, semble particulièrement adapté à l'étude des usages d'un lieu. L'enfant joue en agissant sur son environnement.

LE JEU, ESPACE DE TRANSITION ET DE TRANSFORMATION

Watermael-Boitsfort,
parc de la Héronnière.

Mercredi 12 juin, 16 heures.

Un module devient un obstacle autour duquel tournent les enfants qui jouent à touche-touche. Une fillette d'environ 5 à 6 ans relie un module à l'autre, entre lesquels se trouvent des arbres, une ombre, des éléments naturels : à chaque rencontre avec un élément particulier sur son chemin, elle interagit avec lui, change de direction, se penche pour le ramasser, shoote dedans...

Molenbeek-Saint-Jean,
aire de jeux de la Petite Senne.

Samedi 13 juillet, 15 heures.

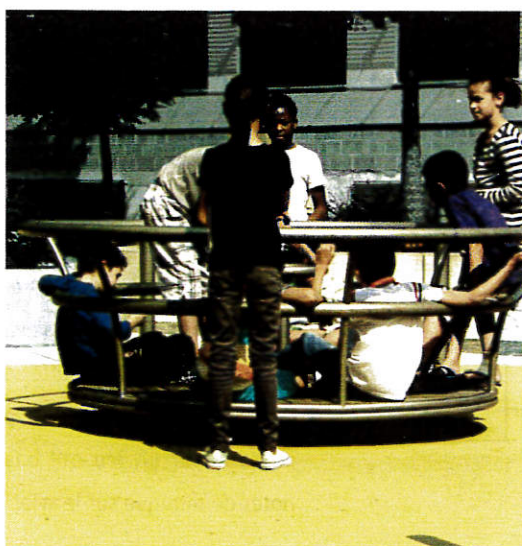
Un enfant effectue constamment un parcours d'obstacles dans lequel il intègre à chaque nouveau tour, une nouvelle épreuve. Son parcours est fait de slaloms entre les plots, d'une montée sur la butte, de grimpe en haut de la toile d'araignée... puis il rajoute le passage sur un jeu qui bascule et quelques notes de musique sur le xylophone.

**Arrivés
sur le toit,
ils s'as-
seyent et
discutent.**

*Un peu plus
tard, ces
mêmes
enfants
sont tous
assis en
cercle sur le
tourniquet,
ils encourage-
gent l'un
d'eux pour
les faire
tourner,
mais
l'essentiel
de ce
moment
se passe en
discussions.*

Ces scènes prises sur le vif montrent combien des aménagements classiques, qui peuvent sembler éveiller peu d'imaginaire de par leur simplicité, deviennent rapidement le support à de nombreuses histoires et transformations. Ainsi, la plaine devient un grand paysage dont les échelles, toboggans et autres modules servent d'obstacles, représentent des immeubles à escalader, des ponts à enjamber... Ces modules sont les éléments d'une toile que les enfants tissent et dans lesquels les espaces intermédiaires, les vides, prennent plus d'importance dans la construction du jeu que les équipements eux-mêmes.

Dans certaines aires plus récentes, les concepteurs ont porté leur attention sur la création d'éléments ponctuels ou de parcours dont l'usage ou le sens n'est ni défini, ni codifié – à l'inverse des toboggans. Ils prennent alors la consistance de cubes colorés, de bosses herbées ou minéralisées, de formes abstraites, d'éléments sinueux proposant de nombreuses alcôves... ils se confondent souvent avec des fonctions nécessaires (délimitation de l'espace, bancs) et polarisent à eux seuls le jeu, tout en faisant partie d'un paysage plus global.



Molenbeek-Saint-Jean,

parc Bonnevie.

Dimanche 16 juin, 14 heures.

Les enfants se lovent dans les trous creusés dans le banc de bois de l'espace des petits. Ils s'en servent tantôt comme plan de travail pour y jouer avec le sable, tantôt comme un parcours qu'il faut suivre d'un bout à l'autre, debout ou assis selon leur assurance, ou encore comme main courante leur permettant de grimper sur la butte d'herbe.

À l'inverse, plusieurs aires de jeux proposent des aménagements très codifiés, tels que des camions ou des voitures. Systématiquement, les enfants observés se contentent de s'asseoir à la place du conducteur et de tourner le volant, et ce, souvent encouragés par les parents, comme ceux qui insisteront pour que leurs enfants utilisent l'échelle ou le toboggan « dans le bon sens ».

TROIS DEGRÉS D'INTERVENTION DE L'ENFANT SUR L'ESPACE

Si l'espace peut avoir un impact sur le jeu, voire même le conditionner, les enfants ne sont pas dénués de pouvoir d'action. Et c'est précisément en jouant qu'ils peuvent intervenir sur l'espace. Les exemples précédents montrent en quelque sorte un « premier degré » d'intervention de l'enfant sur l'espace qui se fait mentalement. Ainsi, par le biais de son imaginaire, il le transforme en lui donnant un sens différent. Il peut, par ce même biais, non seulement intégrer l'espace qui l'entoure, mais aussi les autres usagers de celui-ci.

Deux filles d'environ 5 ans jouent avec des formes dans le bac à sable. Elles commencent à fabriquer des glaces de sable. « Il en faut pour la famille, nous, et puis tous les autres », « et du sucre, du sucre ! ». Elles transforment le bac à sable en une provision de glace et de sucre à façonner, et

donnent un rôle aux adultes et enfants les entourant puisqu'il en faut pour tout le monde. Même expérience dans une autre plaine de jeux, où une petite fille confectionne un gâteau d'anniversaire pour moi qui parle à sa maman.

Un « deuxième degré » d'intervention, presque inconscient, est lié à la dimension du jeu et à la maîtrise de l'espace qu'acquièrent les enfants au fur et à mesure qu'ils grandissent. Si les plus petits jouent dans un espace restreint, où les gestes se font très fins et détaillés, les plus grands acquièrent progressivement la maîtrise d'un espace plus étendu, notamment au travers des jeux de touche-touche. Se dessine alors toute une gamme d'espaces se croisant, se superposant et entrant souvent en conflit, les plus grands traversant l'espace des plus jeunes.

Mais ce n'est pas parce que l'on devient grand, que l'on s'accommode uniquement de grands espaces vides dans lesquels courir : les enfants profitent des aspérités pour se cacher, se surélever, en faire un obstacle ou une « maison », tout en pouvant se retrouver à nouveau dans des espaces plus petits. Ainsi, après avoir couru, s'être séparés de part et d'autre de la plaine, ils se recentrent autour d'une table, d'un banc, pour discuter, s'installent en cercle dans l'ombre ou sur un tourniquet, recréant ainsi un petit « salon », reviennent dans le périmètre étroit du bac à sable, diminuant leur emprise physique sur la plaine de jeux, tout en conservant une vision globale du lieu. Ce sont des aménagements circulaires permettant de discuter, des alcôves, des coins à part, qui vont favoriser l'émergence de ces rencontres.

Un groupe d'une dizaine d'enfants, garçons et filles entre 10 et 12 ans, se retrouve. Ils profitent de l'absence d'un gardien pour monter, via

une grande cheminée, vestige de l'ancienne affectation industrielle du site, sur un toit voisin. Arrivés sur le toit, ils s'asseyent et discutent. Un peu plus tard, ces mêmes enfants sont tous assis en cercle sur le tourniquet, ils encouragent l'un d'eux pour les faire tourner, mais l'essentiel de ce moment se passe en discussions. Un peu plus tard encore, ils laissent le tourniquet pour s'installer à l'ombre de la cheminée, sur la butte. Chacun de ces endroits est investi comme un petit salon de discussion.

Enfin, un « troisième degré » d'intervention sur l'espace est la modification physique de celui-ci, en y laissant des marques, des traces. Il en va ainsi des constructions dans les bacs à sable, des cabanes dans les buissons, des jardins japonais ou des flaques de boue à triturer. La possibilité de modeler l'espace est nécessaire à la construction du jeu dans le temps, que cela se fasse seul ou en négociant avec les autres. On peut donner à l'environnement la forme que l'on veut, dans la limite des contraintes matérielles, puis détruire ce que l'on vient de construire pour recommencer, et ainsi faire évoluer l'histoire. Ces possibilités sont aujourd'hui essentiellement, voire uniquement, limitées aux bacs à sable ou aux aires de jeux à composantes naturelles : parterres plantés, buissons.

DE L'ESPACE PUBLIC NON DÉDIÉ

Un des terrains observés lors de l'étude est un espace de jeu informel : une place publique. Sa disposition relativement à l'abri des voitures, permet aux parents de se sentir rassurés et de laisser libres leurs enfants – en restant cependant à proximité sur l'un des nombreux bancs. Elle présente peu de possibilités de modifications physiques. Toutefois, les bosses pavées qui y ont été construites sur une partie engendrent un panel interminable d'appropriation par l'imaginaire, montrant ainsi qu'il n'y a pas que les aménagements définis par la loi comme

Mais ce n'est pas parce que l'on devient grand, que l'on s'accommode uniquement de grands espaces vides dans lesquels courir : les enfants profitent des aspérités pour se cacher, se surélever, en faire un obstacle ou une « maison », tout en pouvant se retrouver à nouveau dans des espaces plus petits.

« équipement d'aires de jeux » et soumis à des réglementations européennes, qui peuvent engendrer ce jeu, bien au contraire. Les modules standards sont bien souvent le simple signal qu'« ici, on peut jouer » plutôt qu'un réel support du jeu.

Ce qui est intéressant dans le cas présent, c'est qu'il ne s'agit pas d'un espace de jeu réservé aux enfants, et que les adultes, eux aussi, « se prennent au jeu ». La place est un lieu de rencontre, de détente, de flânerie et de repos, pour les adultes. L'on y voit parfois même certains étendre leur plateau d'échecs. Cette proximité entre le « jeu des adultes » et celui des enfants permet des interactions entre les deux groupes : on y voit des adultes tenter de grimper sur les bosses comme les enfants d'à côté, ou des enfants qui tentent d'attirer l'attention des adultes inconnus en face d'eux. Le jeu permet de s'approprier un réel espace urbain - non dédié - et de se familiariser avec la ville et les adultes.

UNE POLITIQUE URBAINE QUI FAVORISE LA RENCONTRE

Cette exploration des aires de jeux, de leur nature et de leur fonction, mène au constat que plus l'espace cible un certain type de public, d'utilisation, de comportement, moins le jeu est rendu possible. En effet, si l'on en revient à la définition de Winnicott, le jeu est un espace d'expression et de transition entre imaginaire et réalité, mais aussi une possibilité de faire l'expérience du changement. Pour avoir une prise réelle sur l'environnement, celui-ci doit donc être modifiable. Plusieurs exemples cités plus haut montrent que plus l'aménagement est simple, plus ces possibilités de modifier, de laisser des traces, d'agir sur l'environnement sont rendues possibles. Ainsi, alors que la petite voiture ne permet que de s'y asseoir et de prendre le volant dans ses mains, des bosses ou des creux formés dans le sol peuvent être la source de dizaines d'histoires.

Des espaces intermédiaires pour stimuler l'imagination et créer des situations de jeu

Il ne faut pas de « jeux » (au sens d'installation pré-pensées pour une utilisation précise) pour qu'il y ait jeu. En revanche, cela ne veut pas dire qu'il ne faille rien proposer. Au contraire... un espace lisse, sans aucune rugosité, sans aucun relief, n'incite pas non plus à créer. Des éléments déclencheurs sont nécessaires pour inviter au jeu, au mouvement, et c'est bien le choix de ces incitants qui nécessite d'être repensé. Les aires de jeux ne doivent plus être considérées, entre autres par les gestionnaires, comme une addition d'équipements ponctuels proposant chacun « une seule proposition de jeu », mais comme des paysages globaux. Il faudrait pouvoir proposer aux enfants des espaces agrémentés d'alcôves, de recoins, de parcours non définis et de formes abstraites, de matériaux transformables. Des espaces intermédiaires pourraient également exister dans la ville, dans lesquels fontaines et mobiliers deviendraient de vrais prétextes d'activité et de rencontre, investis tant par les enfants que par les adultes. C'est la diversité de propositions qui peut permettre de faire se rencontrer tous les besoins, toutes les envies et d'ouvrir les possibilités plutôt que de les restreindre. L'enjeu pour les politiques urbaines est donc aujourd'hui de penser ne l'espace public ni comme

un espace restrictif ou préventif, ni comme un espace stérile, mais bien comme un réel espace d'expérience possible. Toutefois, l'architecture ne peut se penser toute seule et doit nécessairement prendre en compte la réalité des acteurs : enfants, adultes, associations de quartier, écoles... L'éducation peut alors se poser comme un éclairage complémentaire à celui des conceptions urbanistiques, en replaçant les personnes dans une possibilité de construction au départ d'elles-mêmes et non dans une évolution pensée en dehors d'elles. Le pouvoir d'agir sur l'environnement, d'en créer les conditions et de les faire évoluer est alors rendu à tous. ■

notes

*. Le présent article fait état de la recherche menée par Sophie Hubaut dans le cadre de son mémoire de fin d'études intitulé « *Jouer à Bruxelles : Winnicott comme clé de lecture des politiques et pratiques urbaines* », présenté en septembre 2013 à la faculté d'architecture La Cambre-Horta de l'Université Libre de Bruxelles.

Article initialement paru dans la revue *CEMEAction* des Cemea Belgique dans une version plus longue. À retrouver sur : <http://www.cemea.be/jouer-dans-la-ville>

Il ne s'agit pas pour la politique d'aménagement urbain de stériliser l'espace public mais de laisser du jeu pour qu'un réel espace d'expérience soit possible.



Vous avez dit « **citoyenneté** » ? Construisons-la **ensemble** avec les enfants

Face aux défis révélés par les attentats de janvier 2015, nombre d'acteurs éducatifs ont questionné les problématiques d'apprentissage de la citoyenneté et du « vivre ensemble ». Dans ce contexte, le Gouvernement a souhaité introduire dans chaque Projet éducatif territorial (PEdT) un volet « Laïcité et citoyenneté ».



À l'heure de la généralisation des PEdT, l'enjeu pour les différents espaces éducatifs consiste à (re)penser leurs actions et à les adosser à une vision partagée des enjeux liés à la formation des citoyens et à la transmission des valeurs de la République.

Quand citoyenneté rime avec laïcité

L'éducation à la citoyenneté peut-elle faire l'économie d'une éducation à la laïcité, et réciproquement ? Force est de constater que, dans notre pays, citoyenneté et laïcité sont intimement liées. La citoyenneté renvoie à

La laïcité résonne avec ces enjeux, puisqu'elle est un principe visant à garantir :

- l'égal accès aux droits et à leur exercice et au premier titre les Droits de l'homme
- la liberté d'opinion et de croyance
- l'expression démocratique de toutes les opinions et philosophies dans la limite de l'ordre public, conditions de la paix civile et sociale.

La laïcité vertèbre la citoyenneté. Elle garantit donc à chacun de pouvoir vivre et agir en citoyen et d'exercer ses droits. Elle constitue en cela la condition de l'effectivité des droits de l'homme et du citoyen et de la réalisation de l'idéal démocratique, porté par la République.

« L'éducation à la citoyenneté peut-elle faire l'économie d'une éducation à la laïcité, et réciproquement ? »

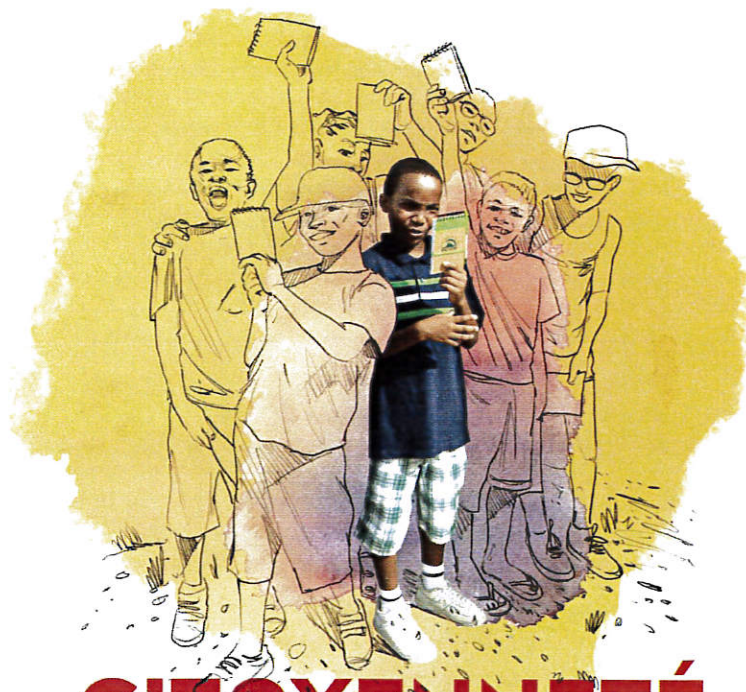
l'existence de droits civiques (droit de vote, droit d'éligibilité) et de libertés essentielles (liberté d'opinion, liberté d'expression, liberté de réunion et d'association), qui permettent la participation des citoyens à la construction de leur devenir commun et fraternel.

Éducation, socialisation et transformation sociale

La citoyenneté n'est pas une valeur abstraite, pas plus qu'elle n'est un acquis de la République et de la démocratie. Elle renvoie au contraire à des processus en mouvement et à des constructions permanentes, que l'action éducative va accompagner.

Il est indispensable d'enseigner les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité, pour les faire partager, et pour les faire vivre aux enfants et aux adolescents dans les espaces éducatifs et la vie sociale.





© D. Lefebvre pour l'association, Dargès

CITOYENNETÉ ENSEMBLE

Parole d'acteur

Sylvie Vidal,
Directrice de l'école élémentaire
du Saillenc à Decazeville en Aveyron
0121166c@ac-toulouse.fr

“ C'est d'abord une ambition politique
qui a présidé à la mise en œuvre
de notre action.

L'équipe enseignante partageait cette
ambition : que les enfants puissent débattre,
discuter, décider.

Aussi nous mettons en œuvre des réunions
« de vivre-ensemble » car nous avons
constaté des évolutions dans les attitudes
des enfants. Des paroles racistes étaient
exprimées dans l'école et à l'extérieur
de celle-ci, les insultes entre les enfants
devenaient fréquentes, certaines familles
étaient stigmatisées.

Alors nous avons voulu que la parole
des enfants porte jusque dans les maisons,
que l'on sache en quoi nous sommes une école
de la République !

Chaque vendredi après-midi, durant
une heure, tous les enseignants, les auxiliaires
de vie scolaire et l'animatrice du CLAE¹
se réunissent avec les presque cent élèves
de l'école. Les enseignants établissent
un ordre du jour. Les enfants peuvent y ajouter
un point.

Nous y abordons ainsi la vie de l'école,
les activités effectuées, celles à venir,
celles hors temps scolaire, les projets
de classe, les règles de vie, les temps
périscolaires et les manifestations de l'APE
(Association de parents d'élèves).

Au fur et à mesure de l'année, les plus petits
apprennent à respecter les prises de parole,
à s'exprimer sans sortir du sujet, à débattre.
Nous explicitons l'intérêt des règles de l'école,
qui contribuent au vivre ensemble, dans tous

les temps éducatifs
que les enfants
partagent.

L'équipe éducative
s'attache à
explicitier également
ce qui peut se vivre
sur le chemin
de l'école, dans
le quartier.

Si des enfants nous
font part de frictions dans ces espaces publics,
nous traitons du sujet, nous informons
les parents du fait que nous avons régulé
des tensions. Les parents savent ainsi que
l'école rayonne sur le quartier.

Les instructions officielles nous amènent
à traiter de la laïcité, à l'enseigner.

Nous le faisons en la mettant en actes
quotidiennement, avec un temps
fort hebdomadaire ! ”



© DH

1 – Le CLAE (Centre de loisirs associé à l'école)
organisé par les Francas de Decazeville prend en
charge les temps périscolaires et la pause
méridienne.



Cette mise en acte de la citoyenneté participe à la construction de l'identité sociale et à la socialisation des individus, comprises comme les processus d'intériorisation et d'appropriation des normes qui régissent la société et d'individuation de la personne.

Un apprentissage théorique et pratique permet également d'acquérir un esprit critique, une capacité à l'analyse, une prise de distance afin de refuser les croyances et les stéréotypes, de questionner les normes et, si besoin, de les faire évoluer, soit *in fine* de s'inscrire dans une perspective de transformation sociale.

Construire un PEDT amène les différents acteurs éducatifs, co-éducateurs, intervenants éducatifs et parents, certes usagers, mais surtout premiers éducateurs et citoyens, à définir les visées d'une action éducative territoriale, à préciser leurs priorités éducatives. Ils s'attacheront plus particulièrement à garantir une égalité d'accès à des espaces éducatifs, des temps scolaires, péri et extrascolaires conçus comme des lieux favorisant les mixités sociale, socio-ethnique, sexuée...

Concrétiser le volet « Laïcité et citoyenneté » d'un PEDT amène à faire vivre ces mixités dans tous les espaces éducatifs.

Les acteurs éducatifs du territoire doivent également, pour traduire cette ambition, proposer des pratiques éducatives et démarches pédagogiques répondant aux enjeux de la construction de citoyens libres et éclairés.

Il s'agit de :

- favoriser l'expression et la participation des enfants et des adolescents dans tous les espaces éducatifs qu'ils fréquentent, en donnant à vivre la conflictualité si besoin, en apprenant à la gérer pour favoriser le vivre-ensemble
- d'inviter chaque individu à se développer avec et par les autres
- de permettre aux enfants de comprendre, de se situer et d'agir, au plan local et au-delà,



Parole d'acteur

Yann Dupuy,
Secrétaire général de l'Association dieppoise pour le développement des loisirs (ADDLE).

L'ADDLE agit, en référence à la Convention internationale des droits de l'enfant, pour faire vivre en pratique une éducation à la citoyenneté dans un cadre laïque, accueillant pour tous, et proposant une pédagogie favorisant « la rencontre avec l'autre ».

« S'intéresser à la citoyenneté, c'est d'abord s'attacher à définir ce qu'elle revêt. Pour ma part, elle dépasse la seule acquisition de normes et de valeurs ou l'intégration de droits et de devoirs. Elle doit être, par la pratique, un vecteur contribuant à une transformation sociale.

Du mot citoyen, c'est sans doute cette aspiration à « un monde meilleur » qu'il faut retenir. Être citoyen, c'est toujours rechercher, inventer et lutter pour le bien commun.

L'ADDLE a créé, avec le centre social Oxygène, un collectif d'acteurs éducatifs afin d'organiser, sur le territoire, une journée de l'enfant lors de la semaine de solidarité internationale. Elle rassemble tous les ans près de 300 enfants. Chaque structure travaille sur un thème avec les enfants, pour présenter des ateliers ludiques et éducatifs autour de la citoyenneté et des droits de l'enfant. Cette année, par exemple, nous avons abordé le thème de l'alimentation « Entre manque et gaspillage ».

Pour éduquer à la citoyenneté, quel que soit le support choisi, la posture de l'animateur doit être celle

d'un accoucheur de questionnements. Il doit créer les conditions du dialogue et de l'écoute sans se positionner « comme celui qui sait et qui va délivrer son savoir » ; ainsi peut se développer un esprit critique chez les enfants.

Au final, il ne s'agit pas simplement de construire des règles de vie avec les enfants, affichées ou non. Il faut, avec les enfants et les animateurs, contribuer à construire les fondations favorisant un engagement durable pour garantir les droits de l'enfant, et développer les capacités citoyennes d'éducation : là est notre démarche.

Démarche résolue qui démontre notre attachement à l'éducation populaire. »



Anne Dillenseger est adjointe au maire de la ville de Dijon, déléguée à l'éducation. Elle conduit le projet éducatif global (PEG) duquel découle le PEdT (Projet éducatif territorial). adillenseger@ville-dijon.fr

“ La ville de Dijon anime un PEG depuis 2012. Dès l'origine, nous avons affirmé les valeurs que nous souhaitons porter avec nos équipes à travers ce projet, et d'abord celles de la République. Notre volonté était aussi que tous les acteurs éducatifs accueillant des enfants et des jeunes sur la ville, s'en emparent.

Depuis lors, nous nous sommes interrogés sur notre manière d'appréhender les questions éducatives



01 DK

autour de nos valeurs. Deux constats ont émergés au fil du temps : ces valeurs clairement affichées et répétées régulièrement aux équipes, restaient faiblement traduites en actes éducatifs. De plus, nos interventions sur ces questions relevaient plus du règlement de problèmes que d'un partage au jour le jour de ces valeurs.

Au-delà du choc collectif créé, les événements de janvier ont renforcé notre conviction qu'il nous fallait mieux partager nos valeurs, avec les enfants et les équipes, mais aussi avec les parents, et surtout, être attentifs à leur mise en application concrète dans les centres de loisirs périscolaires ou de vacances.

Nous avons engagé plusieurs démarches en ce sens.

Dès 2013, nous avons mis en place des formations vers les agents. L'une d'entre elles, qui avait trait à la laïcité et concernait les animateurs et les agents de restauration, a d'ailleurs débouché sur la rédaction d'une charte de la laïcité par dix participants. Cette charte a été votée en conseil municipal.

En 2015, un travail collectif sur les projets des centres de loisirs a été développé : chacun mène une activité autour des valeurs de la République dont la valorisation aura lieu lors de « Jeunesse en fête », en juin 2016.

Notre ambition : continuer à mettre du sens à notre action et le partager avec les enfants, les parents et les équipes pour construire un mieux vivre-ensemble. ”

et de construire ainsi une citoyenneté réflexive grâce à leurs connaissances, habiletés, compétences, leurs sensibilités, leur créativité et leur imaginaire.

Les propositions formulées dans les différents espaces éducatifs du territoire vont articuler plusieurs registres « d'éducatifs à » : une éducation aux droits (partant d'une réflexion sur les droits de l'enfant et de l'homme) et au droit (c'est-à-dire à la culture et aux lois), une éducation aux conditions humaines, une éducation à l'interculturel, une éducation aux faits religieux, une éducation à l'environnement et au développement durable, une éducation aux médias, une éducation à l'Europe.

Les acteurs éducatifs doivent enfin définir la posture et les pédagogies des intervenants éducatifs. Une éducation relative à la laïcité, à la démocratie, interroge les intervenants de l'action éducative, personnels d'éducation et professionnels des temps périscolaires. Elle questionne notamment leur capacité à écouter, à prendre en compte les différences, à animer des temps de dialogue entre les enfants, à se positionner sur des situations qui questionnent le caractère laïque d'un espace éducatif..., à promouvoir l'émergence d'attitudes éducatives cohérentes.

Loin d'être un agent éducatif neutre, l'acteur d'un projet éducatif doit en maîtriser le sens pour développer une posture et proposer des situations et démarches pédagogiques adaptées. Il mobilisera notamment des pédagogies coopératives, favorisant les apprentissages entre pairs, la réciprocité, mettant en valeur la diversité au sein des collectifs. Il proposera une multiplicité d'espaces d'apprentissage et de construction de projets favorisant l'expression, l'écoute, l'action, la décision.

« L'acteur d'un projet éducatif proposera une multiplicité d'espaces d'apprentissage et de construction de projets favorisant l'expression, l'écoute, l'action, la décision. »

C'est l'ensemble de ces enjeux – visées éducatives, fonctionnement des espaces éducatifs, pratiques éducatives, posture des éducateurs – que les acteurs engagés dans les PEdT auront à partager, afin d'installer au plus près des territoires de vie des enfants et des adolescents, des politiques éducatives à la hauteur des ambitions de liberté, d'égalité et de fraternité. 🌟

Le temps de jouer, le temps d'imaginer, le temps de rêver,
le temps de s'ennuyer...

*En cette période d'aménagement des rythmes scolaires et du temps
de l'enfant, n'oublions pas que ses besoins sont multiples.*

Le temps de s'ennuyer

Olivier Ivanoff

Ce titre pourrait paraître provocateur. S'ennuyer est presque considéré comme un gros mot, dans le contexte actuel, où l'on cherche souvent à vouloir rendre optimum le temps. Que ce soit en famille, à l'école ou en séjour de vacances, la tendance est de planifier, prévoir, organiser et utiliser au mieux le temps pour proposer aux enfants le maximum de sollicitations.

La mise en place d'activités quantifiables et évaluables semble être un gage de sérieux et de qualité à faire valoir auprès des parents. Les exemples sont nombreux, que ce soit dans le cadre périscolaire ou dans le domaine des vacances. « Ici, ce n'est pas une garderie ! » clame en forme de slogan un organisateur en évoquant les activités qui sont proposées aux enfants à la sortie de la classe. L'intention est certes louable. On cherche à rendre les enfants plus intelligents, à développer leurs potentialités... On veut leur permettre de découvrir, d'apprendre, de s'épanouir.... Mais, cette abondance de moments contraints, dans lesquels les enfants sont en permanence encadrés et sollicités par les adultes, n'est pas toujours adaptée aux réalités éducatives et aux besoins de chacun.





DU TEMPS POUR SOI

Ne pas avoir une activité programmée, normée et organisée n'est pas synonyme de ne rien faire. L'enfant a parfois besoin de ces moments de tranquillité, de retour sur lui et d'appropriation des espaces. C'est un véritable choix et une véritable activité. Régulièrement, quelques élèves demandent à rester dans la classe pendant la récréation, ou se débrouillent pour y trainer tout seul ou à effectif très réduit au moment de la sortie. Parfois, ils ne font rien de particulier et sont simplement là.

À les voir ainsi, on pourrait se dire qu'ils s'ennuient en comparaison des autres qui jouent dans la cour. Parfois, ils dessinent, écrivent au tableau, utilisent les ordinateurs, discutent, regardent, déambulent, lisent des albums qu'ils ont pourtant en permanence à leur disposition, mais qu'ils semblent apprécier différemment... Les volontaires changent. Certains sont plus réguliers que d'autres, mais le petit groupe de 3 ou 4 enfants, pourtant sans cesse différent, semble toujours se délecter comme d'une gourmandise du fait de rester en classe. Quelles sont leurs motivations ? Un besoin d'être tranquille et de se couper de l'agitation du grand groupe, d'être en petit comité avec des copains, l'envie de rester au chaud, de se retrouver en classe dans un autre contexte, ou simplement de prendre son temps...

Ne pas avoir d'activité programmée n'est pas synonyme de ne rien faire.

L'enfant a parfois besoin de ces moments de tranquillité, de retour sur lui et d'appropriation des espaces. C'est un véritable choix et une véritable activité.

DU TEMPS POUR ÊTRE AUTONOME

Laisser aux enfants des espaces et des temps qui leur permettent de pouvoir s'organiser entre eux, dans des activités qui ne sont pas dirigées par les adultes me semble aussi une donnée importante dans l'organisation du temps de l'enfant.

Ces espaces éducatifs de jeu et de relations où les enfants sont autonomes et dans lesquels il leur faut prendre en compte l'autre, négocier, s'organiser, gérer les conflits et les leaders, adapter l'activité en fonction du groupe sont d'une grande richesse dans la construction personnelle de chacun.

Or, pour certains enfants, ces temps ont tendance à se réduire. Il y a bien les récréations, mais ce sont des moments très normés institutionnellement avec une délimitation courte du temps. Ailleurs, en périscolaire, en famille, en séjour de vacances, ils ont bien souvent de moins en moins de moments pour être ensemble, jouer et s'organiser.

En classe, je rencontre régulièrement des enfants, qui éprouvent de grandes difficultés à travailler en groupe et pour lesquels la négociation avec l'autre se révèle extrêmement difficile. Comme ces quatre élèves de CE1, qui devaient ensemble trier des aliments et les classer. Ils présentèrent à la classe un document contradictoire dans lequel chacun avait gardé son idée de départ. Lorsque les autres enfants

pointèrent les incohérences, la réponse fut chaque fois individuelle : « Ça, ce n'est pas moi qui l'ai fait. » Savoir observer les autres, chercher à les comprendre, s'organiser, négocier, partager des savoirs et des réflexions, mutualiser, construire ensemble ne s'apprend pas qu'en classe dans les travaux de groupe. C'est une construction lente et multiple dans laquelle ces moments informels et autonomes entre pairs pour jouer, discuter, s'ennuyer ou décider ensemble me semblent importants.

Mais, pour certains enfants, ces moments d'autonomie ont tendance à disparaître de leur environnement, avec des arguments de rentabilité et de sécurité. Une activité dirigée étant supposée plus éducative et mieux surveillée. La mise en place du temps périscolaire n'échappe pas à cette logique.

ORGANISER L'ESPACE

Pour ces activités proposées aux enfants après la classe, l'organisation tourne souvent autour de deux préoccupations récurrentes : mais que font les animateurs ? et qui surveille ?

Cette question de la sécurité, omniprésente actuellement, a tendance à uniformiser la structure proposée et à formater ces activités périscolaires naissantes sur le modèle : l'animateur dirige et surveille son activité. Pourtant, l'animation, étymologiquement et pédagogiquement parlant, est bien plus vaste que cet espace où elle se trouve bien souvent contrainte. Fernand Deligny écrivait : « Sois présent, surtout lorsque tu n'es pas là. »

Le rôle de l'animateur est de créer ou de mettre en valeur des espaces matériels, de relations humaines et d'activité dans lesquels les individus vont pouvoir développer leurs potentialités, apprendre et se construire en fonction de leurs besoins et d'un environnement.

Le périscolaire pourrait permettre d'avoir des activités autonomes. Mais cela est plus complexe à organiser et à faire vivre qu'une structure dans laquelle

« Sois présent,
**surtout lorsque
tu n'es pas là »**

Fernand Deligny

chaque animateur dirige et surveille son activité. Il ne s'agit pas de laisser des enfants dans une cour et d'exercer une surveillance de l'ensemble. Il s'agit d'organiser l'espace et de permettre aux enfants de se l'approprier. Mettre en place des coins dans lesquels ils vont pouvoir venir jouer, bricoler, se déguiser, dessiner, construire, lire, écouter... ou ne rien faire. Il s'agit aussi de donner la possibilité aux enfants de faire évoluer ces coins d'activités en fonction des réalités, de leur intérêt et de l'intérêt général.

« Est-ce qu'avec mon copain, on peut emporter des livres dans la cabane ? » La réponse de l'animateur va être fonction d'une réalité locale et impliquer une organisation, une gestion. Comment s'assure-t-on que les livres reviennent en état, sont remis à leur place ? C'est une situation beaucoup plus complexe à gérer que lire un conte à un groupe. Cela oblige aussi les animateurs à circuler entre les différents lieux. Ils savent où sont les enfants, viennent voir, s'adaptent à la situation.

DES ANIMATEURS

QUI CIRCULENT DANS LES ESPACES

Parfois, ils sont sollicités pour un conseil, pour une participation temporaire, pour parler ; parfois le groupe est entièrement autonome et leur passage n'a pour but que de rappeler implicitement la présence d'un adulte sur lequel ils peuvent compter.

Si un enfant est isolé, il faut arriver à percevoir s'il y a un problème ou s'il éprouve simplement le besoin d'être tranquille un moment.

Ces activités autonomes représentent de vrais temps d'animation. Elles ne s'opposent en rien à la richesse et l'intérêt d'activités plus guidées et structurées, mais en sont complémentaires.

Dans le contexte actuel de mise en place de projets pour l'aménagement des rythmes scolaires et du temps de l'enfant, il me semble important d'avoir à l'esprit cette multiplicité des besoins, même celui de ne rien faire. L'activité ne se limite pas à une forme dirigée. Elle peut être multiple et doit permettre aux enfants de prendre le temps d'apprendre à être autonomes. ■

**Le périscolaire
peut lui aussi
être pensé
comme un
temps libre**

*dont
les espaces
peuvent être
investis par
les enfants avec
des coins dans
lesquels ils vont
pouvoir venir
jouer, bricoler,
se déguiser,
dessiner,
construire,
lire, écouter...
ou ne rien faire.*

