

Rapport 2005-2006

Chapitre 5.3 : Solitude et loisirs

« La relégation des enfants

dans et en dehors des espaces qui leur sont réservés »

Par Laurent Ott

La jungle des travaux scientifiques spécialisés sur les questions d'éducation des enfants et des adolescents est tellement dense qu'il est difficile de se faire une idée de la situation concrète des enfants et des adolescents d'aujourd'hui et encore moins d'entrevoir les tendances lourdes qui sont à l'œuvre. Cela est dû d'une part à la fragmentation des sujets de recherche sur des thèmes partiels (résultats dans certaines disciplines, orientations, choix de filières) et d'autre part à la captation extraordinaire de ces recherches par des problématiques strictement scolaires, voire souvent internes à l'institution scolaire.

Rares sont en outre les études qui se proposent de mettre en cohérence les tendances lourdes qui affectent non seulement l'école mais aussi l'organisation des loisirs, des activités culturelles et sportives. C'est pourtant de tels rapprochements qu'il faut faire si on veut comprendre ce paradoxe, rarement perçu par les sociologues de l'éducation : comment se fait-il que les enfants et adolescents d'aujourd'hui soient autant livrés à eux-mêmes, autant à l'écart de la vie des adultes, alors qu'on n'a jamais vu autant de professionnels, de lieux de structures se consacrer à leur suivi ?

Il faut pourtant aujourd'hui expliquer ce paradoxe en montrant comment l'accueil et l'encadrement des enfants dans l'espace social se conforme progressivement à des logiques dites préventives, mais bien souvent répressives à leur propre égard ou à celui de leur famille. Il se propose également de mettre en lumière ce lent mais durable mouvement des pratiques institutionnelles et professionnelles qui fait de plus en plus référence à la sécurité et au dépistage précoce des inadaptations scolaires ou sociales.

Une école qui se coupe du monde et qui limite en son sein les espaces de liberté et d'expression

Les mutations sociales entraînées par les changements économiques et notamment l'apparition d'un chômage de masse dans les années 1980 ne pouvaient pas rester sans influence, même retardée, sur les pratiques et les modèles d'enseignement. C'est à partir de sa prise de fonction en 1984 et les instructions officielles de 1985 que Jean-Pierre Chevènement va introduire une nouvelle « ère scolaire » autour de deux thèmes qui ne vont cesser jusqu'à aujourd'hui de s'affirmer avec davantage de force : la restauration de l'autorité de l'institution scolaire, entendue comme passant nécessairement par l'obéissance de l'enfant et la répression des conduites qui apparaissent inappropriées à l'école, en agissant le plus tôt possible, de façon « préventive ».¹

Bien entendu ces deux thèmes ne sont pas apparus directement sous cette forme mais en lien avec d'autres qui les sous-tendent et qui sont également récurrents : la restauration de connaissances précises et « par cœur », notamment en Histoire et Géographie ; le retour à une vision des mathématiques à l'école élémentaire centrée sur les opérations ; la critique des pratiques éducatives issues des années 1970 et la chasse interminable à leurs prétendus vestiges (les méthodes dites « globales », les maths dites « modernes », la « non-directivité », la démission des parents , etc.)

¹ Les instructions officielles de 1985 éditées pour la première fois en livre de poche à leur parution et constituent de fait de fait un véritable outil de communication politique (méthode reprise par Lang et Fillon); celles de Chevènement marquent la fin officielle des « matières d'éveil », le rétablissement de l'Éducation Civique, l'apprentissage de la Marseillaise et l'affirmation d'un républicanisme « fort » (JP Chevènement dit de lui, dans la presse, à cette époque, qu'il est « l'ombre de Jules Ferry » et qu'il faut revenir à l'enseignement des « leçons de morale » à l'école. Ses instructions assignent à l'école la mission de se concentrer sur les « apprentissages de base ». L'éducation civique en constitue l'élément le plus caractéristique ; c'est selon lui « l'élément fondamental de l'éducation dans un État républicain, garant des libertés ». « Cette éducation civique a pour objectif de « développer chez l'élève le sens de l'intérêt général », « le respect de la loi, l'amour de la République ». « Pour cela, l'élève doit être éclairé, c'est à dire instruit des droits et devoirs que le citoyen exerce pleinement à sa majorité. » *Ministère de l'Éducation nationale "Collèges - Programmes et instructions 1985" CNDP*

Depuis lors, les éléments de cette rupture n'ont cessé d'être adaptés et retraités par d'autres ministres ; pour ne citer qu'eux, Bayrou s'est fait le chantre du retour aux méthodes syllabiques, Ferry, de l'apprentissage « par cœur », Lang du retour (lui aussi) de la Marseillaise à l'école, et Fillon de l'instauration d'un « socle commun » ; dans tous les cas, il s'est agi de présenter comme des progrès des objectifs qui proposaient pourtant des « retours » : « Il faut renvoyer les enfants à leur juste place, à leur devoir d'obéissance et aux savoirs de base qu'ils doivent acquérir, etc. ... ».

Ce « mouvement » de « retour à un ordre ancien » supposé préférable s'annonce d'emblée comme au service des plus fragiles ; de ce fait, le danger que ces réformes soient taxées de « réactionnaires » est éloigné. Il s'agit de revenir en arrière au nom même des élèves les plus en difficulté ; ceux-ci font l'objet d'une attention particulière dans la plupart des Instructions officielles depuis 2005 ; ils sont tour à tour désignés par des aspects médicaux (les dyslexiques) ou comportementaux mais dans les deux cas, le mot d'ordre est le même : repérer le plus tôt possible, « responsabiliser les familles », contractualiser la relation éducative. L'idée est bel et bien de déceler le moindre signe avant-coureur de problèmes chez les enfants et de charger (le terme employé est d'associer) les parents des démarches et rééducations et d'assister de près les enseignants ; dans les faits, si la famille n'y arrive pas, ou ne répond pas, elle risque fort d'apparaître comme défaillante.

Ce changement de paradigme éducatif s'opère d'autant plus efficacement dans les pratiques enseignantes qu'il peut s'appuyer sur la nostalgie des enseignants, voire des parents eux-mêmes à l'égard des pratiques élitistes traditionnelles qui avaient réussi à subsister tout au long des années 1960 et 1970 de façon « clandestine », mais aussi sur la désorientation des enseignants confrontés à une contestation sociale : celle des enfants et de leurs parents qui les mettent en difficulté ; problèmes d'autorité, montée en puissance du phénomène dit de « violence scolaire » dont la perception reste longtemps limitée à la violence verbale envers les enseignants, perte de prestige de l'ensemble des fonctionnaires dans la société française sous l'effet d'une critique libérale de leur coût économique, etc.

L'originalité de la période que nous vivons est cette alliance étonnante à laquelle nous assistons entre les justifications d'ordre scientifique et médical et celles qui

relèvent du souci de la restauration de l'autorité de l'école, en passant par la sécurité ou de la prévention de la délinquance. Les pratiques disciplinaires et punitives de l'école actuelle cumulent en effet aujourd'hui ces deux logiques : les enfants en difficulté sont considérés comme victimes de dysfonctionnements cognitifs, psychologiques qui sont pris en compte pour leur gravité propre, mais aussi de plus en plus car ils pourraient devenir des signes avant coureurs de conduites « anti sociales ».

Toute proximité de l'enfant, tout projet éducatif basé sur le développement de ses capacités d'expression, fréquent dans les années 70, est dorénavant à proscrire. Eduquer devient un mot « banni » du vocabulaire de l'Education nationale à moins que ce terme soit entendu comme le fait d'amener un enfant à avoir un comportement acceptable pour l'institution scolaire et les institutions publiques dans leur ensemble. Dans les écoles, dans les collèges, le terme d'éducation est d'ailleurs le plus souvent employé dans le sens « avoir une bonne éducation » et non plus dans le sens d'accompagner, pour un adulte éducateur, l'évolution cognitive, sociale et affective d'un enfant qui lui est confié. Par ailleurs l'activité scolaire est de plus en plus dévolue à la productivité et ne laisse plus de temps pour le jeu ; l'activité physique elle-même, qui a pu, dans le passé, représenter un exutoire, peut être réduite selon les écoles (on compte le temps des récréations comme de l'activité sportive, ou les « temps » sont supprimés car « on est en retard dans le programme ») mais le plus souvent encore envahie par la recherche de la conformité à un standard de performance. Le même souci « d'efficacité » et de recherche de standard de qualité touchent les arts plastiques ou l'expression écrite : on travaille sur des séquences courtes et donc centrées sur des résultats rapides, le plus souvent à l'aide de modèles. L'activité libre de l'enfant, en lui donnant du temps pour la réaliser paraît toujours de plus en plus loin des pratiques acceptées par la hiérarchie.

Depuis 1985 et d'une façon continue, ce sont bien les savoirs disciplinaires qui sont remis au premier plan mais ceux-ci s'appauvrissent ; il s'agit d'avoir des objectifs moins ambitieux, plus simples mais mieux contrôlés ; revenir aux savoirs de « base ». Le but obligatoire est de lutter résolument contre l'« échec scolaire ». Cet objectif est

bel et bien à comprendre dans sa nature « prédictive », c'est-à-dire en se focalisant sur la peur de l'échec à très court terme (le passage dans l'année suivante) et non pas en fonction d'objectifs à plus long terme, ce qui nuit à donner du sens au travail de l'école, pour les enfants, comme pour les enseignants et les familles.

A cette fin on multiplie les évaluations à la fois collectives et individuelles centrées sur deux disciplines uniquement (le français et les mathématiques) et sur les opérations les plus normalisables et élémentaires liées à ces disciplines. Sous l'influence de la recherche de cette nouvelle efficacité dans les savoirs de base, le monde du travail, artistique, culturel, de la vie de la Cité deviennent de plus en plus absents du quotidien scolaire.

Par une heureuse coïncidence, d'autres facteurs vont venir faire obstacle à la possibilité de prendre l'environnement naturel et urbain comme objet d'un enseignement perçu comme global.

Les questions de sécurité individuelles, sanitaires, collectives et policières vont prendre progressivement à partir des années 1980 de plus en plus de place dans le quotidien des écoles, au point que c'est l'ensemble des activités possibles à l'école qui se retrouve mis en cause. Ces modifications affectent essentiellement l'enseignement primaire, qui avait développé le plus de pratiques d'ouverture sur le monde extérieur. Un exemple parmi d'autres : les sorties scolaires tendent ainsi à diminuer en nombre, en fréquence, en distance et en durée. On sait peu que le maintien du plan Vigipirate (défini en 1978 et ininterrompu depuis 1991) a rendu *de facto* impossible aux classes de décider et effectuer par elles-mêmes leurs sorties et déplacements, par l'interdiction des transports en commun et le strict encadrement de toutes les autres ; les cars sont rares et chers, à la merci du bon vouloir des municipalités qui n'hésitent plus dès lors à donner leur avis sur les projets pédagogiques qui en motivent les demandes; les sorties subsistantes sont soumises à projet, à justification, réservation, et aux tracasseries de la part du directeur de l'école, de l'Inspecteur de circonscription et, de plus en plus, du Maire, acteur de plus en plus omniprésent en matière de sécurité.

Les possibilités d'ouvrir l'école aux pratiques de découverte de l'environnement, à la spontanéité et à l'initiative des classes, à l'ouverture sur le monde des adultes et à travers eux, sur le monde du travail et de l'organisation sociale, n'ont fait que se reculer sous le coup de réglementations de plus en plus draconiennes, au nom de la sécurité. Combien d'enseignants peuvent encore aujourd'hui organiser une simple sortie en vélo avec leurs élèves ? Combien d'enseignants peuvent encore faire du roller en classe entière dans la cour de l'école ? Combien d'enseignants peuvent organiser avec ces derniers un camp itinérant avec camping pour découvrir leur région ?

Petit à petit, les enfants se retrouvent de plus en plus enfermés dans leur école, et même au sein de leur propre classe ; c'est la liberté même de circuler ou de disposer de son corps qui est aujourd'hui en péril ; on ne compte plus les écoles où les enfants n'ont plus le droit de sortir seuls pour aller aux toilettes ; les possibilités de circuler en classe ont également tendance à être réduites au minimum. Les écoles où on laisse les enfants monter et descendre par eux-mêmes en classe paraissent révolutionnaires (voire insoumises) à une époque où la tendance est plutôt à proscrire et réglementer tout ce qui se passe dans la cour : ici, on interdit les ballons en cuir, là les ballons tout court, ailleurs les images et les cordes à sauter, là encore les foulards, écharpes et sucettes ; nombre d'équipes d'enseignants et de directeurs limitent les zones autorisées dans les cours de récréation pour les rétrécir, voire limitent les possibilités de se rendre aux toilettes pendant les récréations elles mêmes.

Un tournant punitif

A l'intérieur même de la classe, la discipline n'est plus abordée comme la conséquence directe de la nécessaire organisation du travail collectif, mais comme une matière, un enseignement à part entière, ou alors comme une compétence préalable qui donne lieu à délivrance de notes² et qui, au-delà, conditionne tout l'avenir de la scolarité de l'enfant.

² Les dernières instructions officielles établissent la délivrance, au collège et au lycée, d'une note de conduite qui compte dans la moyenne des élèves, allant en cela à l'encontre de l'évolution de la pensée pédagogique qui proposait de différencier l'évaluation du travail, de celui du comportement, et cela

En effet au-delà de la sanction directe des comportements jugés déviants des enfants sous forme de punitions ou d'influence sur les résultats de leur travail, c'est bien l'image même de l'enfant et de ses possibilités de progresser au sein du système scolaire qui se trouve aujourd'hui affectée par la mise en avant des problèmes comportementaux ; combien d'enseignants en CP préjugent couramment le succès ou l'insuccès de leurs élèves dès le premier jour de classe à travers leur capacité de se tenir tranquilles à une table sans rien faire ? On comprend combien le rapport de l'INSERM, les propositions récentes de la Haute Autorité Sanitaire³ de dépister précocement la psychopathie (syndrome au statut problématique de l'aveu même de cette « Haute Autorité » et qui se définit justement par l'instabilité des enfants dans les institutions qui les accueillent), vient renforcer une puissante tendance professionnelle. On n'est pas loin du « livret de comportement », destiné à suivre (ou poursuivre ?) les enfants tout au long de leur développement, évoqué devant la presse par Nicolas Sarkozy en 2005 et dont on trouve comme un écho dans l'assignation faite aux PMI de détecter les troubles précoces de la conduite⁴.

On objectera facilement que cet enfermement n'est pas si nouveau et que les écoles d'autrefois étaient bien connues pour d'autres pratiques autoritaires et répressives vis-à-vis de la jeunesse. C'est exact, à ceci près que cette fois les progrès des pratiques autoritaires et d'enfermement dans et autour de l'école sont vécues et décrites par leurs promoteurs et défenseurs comme un « sain » retour à un juste statut de l'enfant ; on présente comme un « progrès » une régression consciente et affirmée du statut et des libertés de l'enfant à l'école par rapport aux années 1970 et 1980 ; L'inversion d'une tendance lourde, débutée au XVIII^e siècle, de la reconnaissance de l'enfant comme un sujet de droit est en soi une innovation.

afin d'éviter les phénomènes de « double peines » : le fait que les sanctions peuvent venir affaiblir ou dénaturer les résultats scolaires.

³ ASH du 23/07/ 2006

⁴ Cette mission de repérage systématique retirée du projet de Loi de prévention de la délinquance avant son examen, a été réintroduite par voie d'amendement dans une autre Loi de 2006 : celle réformant la protection de l'enfance.

Ce tournant disciplinaire de l'école est assorti de nouvelles justifications. Les écoles des années 1930-1950 (dénoncées dans les années 60 comme ayant un fonctionnement de « casernes »), justifiaient leurs pratiques autoritaires et coercitives par le caractère immuable et traditionnel de l'institution : en bref, il s'agissait pour tout le monde d'en passer par là.

Les pratiques de resserrement autour de pratiques anciennes, dites « traditionnelles » de l'école d'aujourd'hui vont chercher leur justifications dans d'autres registres bien plus dérangeants, au moins en milieu défavorisé : c'est en faisant référence aux problèmes spécifiques, des individus et des familles, qu'on replie l'école sur elle-même ou qu'on en appelle à une gestion stricte et « non complaisante » des élèves actuels. On est ainsi passé d'un registre d'une logique éducative à une logique rééducative : le régime disciplinaire auquel on soumet l'enfant est aujourd'hui censé corriger les défauts de son éducation familiale ; il s'agirait de lui donner des « repères » et des « limites » que ses parents ou son milieu n'auraient pas su lui imposer. On véhicule ainsi à l'école une image d'emblée péjorative tant des parents que de leur milieu social ou culturel d'origine dans leur ensemble. Les parents eux-mêmes sont seulement associés à cette politique et surtout sommés de prendre des mesures et de venir en aide à une institution scolaire qui cherche à refonder son autorité principalement par l'autorité qu'elle impose d'abord dans la vie de la famille.

Ce renfermement de l'école sur elle-même exerce à partir de ce moment là une certaine violence sur la vie familiale ; ce qui pouvait être au départ un écart, un malentendu, une déception entre ce que l'enfant attendait de l'école et ce qu'il y trouvait prend dorénavant l'allure d'un tout autre processus.

Classes après classes, les enfants et leurs parents se trouvent « coincés » davantage par les injonctions « éducatives » qu'ils reçoivent : du point de vue de l'institution scolaire, ils accumulent les fautes, les retards, les manquements, les lacunes dans les prescriptions qu'ils reçoivent continuellement de la part des enseignants, des Réseaux

d'aide⁵, des directeurs et des rééducateurs. Les parents ne peuvent plus dès lors opposer quelque légitimité que ce soit à une institution qui, peu à peu, se spécialise dans le pointage des fautes et la surveillance des parents ; ces derniers se trouvent contraints d'adhérer aux mesures de rééducations, redoublements, aux orientations, aux parcours individualisés, aux classes aménagées, « proposés » etc.

Situation paradoxale des parents par ailleurs reconnus comme des « partenaires » de l'école - leur accord vis-à-vis de toute orientation est obligatoire. Cette tension entre des droits affirmés et des pratiques de plus en plus autoritaires favorise alors la prise en compte par l'institution scolaire des parents socialement et culturellement installés. En cas de litige avec l'école, ces derniers obtiennent facilement le renoncement à des orientations scolaires précoces pour des résultats moyens, là où les parents plus défavorisés font généralement confiance aux professionnels ; de même, les parents favorisés savent toujours mieux se faire entendre pour éviter à leur enfant la classe de tel enseignant ou l'école du bout de leur rue. En cas de contradiction, ils arrivent en général à faire admettre leur point de vue, et savent produire les arguments qui vont dans leur sens en faisant intervenir médecins et de spécialistes extérieurs. A l'inverse, les parents plus défavorisés renoncent, dans la plupart des cas, à s'opposer tant la partie leur semble par trop inégale.

L'incapacité des parents les plus fragiles à venir contredire l'institution ou l'enseignant peut être mis en lien avec cette tendance lourde au déclin ou au renoncement de la culture « du débat contradictoire ». Le consensus semble être devenu non seulement un « bien en soi » mais quasiment une norme. Il paraît par exemple normal que les parents partagent les points de vue des enseignants, comme celui des policiers quand ceux-ci sanctionnent leurs enfants. Le fait, pour des parents, de « soutenir leurs enfants » n'est plus perçu comme une évidence mais comme une connivence, voire comme un acte de complicité.

De la même manière, dans le cadre des procédures judiciaires, l'accompagnement dans la sanction, la reconnaissance anticipée de la culpabilité, la capacité du délinquant

⁵ Les réseaux d'aide sont des structures internes de l'Education Nationale (premier degré) communes à un territoire destinées à « aider » les élèves en difficulté et leur famille ; dans les faits, les petites qui les composent sont souvent incomplètes, doivent couvrir des zones et des nombres d'élèves de plus en plus importants et n'ont que peu de possibilité d'intervention directe auprès d'un enfant donné. Chaque réseau d'aide compte un ou deux rééducateurs, enseignants spécialisés dans l'accompagnement de la difficulté scolaire.

à reconnaître les faits, à seconder la police, à aider l'enquête menée contre lui, à exprimer des regrets, à réparer les préjudices ont parfois de nos jours plus de poids dans la détermination de la peine que le délit initial. A l'école, ce n'est pas si différent : les dispositifs d'accompagnement des élèves en difficulté qui fleurissent réforme après réforme, connaissent une tendance lourde à se transformer en modes d'accompagnement des familles à accepter et admettre l'échec de leurs enfants.

Dans le secteur des loisirs et accueils périscolaires : des mêmes tendances et des pratiques « excluantes ».

Ces tendances ne se limitent pas seulement à l'école et à l'éducation familiale reçue par les enfants. Elles affectent l'ensemble des institutions de loisirs, culturelles ou d'encadrement destinées aux enfants, qui ont tendance à reproduire le même schéma ; il s'agit dans chacune d'elles de revenir à des « compétences », ou des normes de comportements à transmettre au détriment de toute référence à des notions d'accueil, d'accompagnement, de découverte, d'éducation au risque ou d'apprentissage de l'autonomie. Cette priorité donnée par l'école aux objectifs internes qui favorisent avant tout son propre fonctionnement est largement reprise par les institutions de loisirs, culturelles ou sportives qui adoptent une attitude similaire : il s'agit avant tout de réaliser leur programme interne ; d'obtenir des enfants accueillis, de leur famille une adhésion sur les objectifs et les modalités qui rende inutile de mettre en œuvre un travail éducatif, préalable à l'intégration d'un individu au sein d'un collectif que l'on supposera comme relevant de responsabilités extérieures ; de sanctionner les attentes divergentes des enfants vis-à-vis de ce que l'activité présente ou l'écart de leur conduite avec celle attendue, au nom du « manque d'éducation ».

Il s'agit donc, là encore, de faire accepter le découragement de l'enfant, ou son exclusion à partir d'un constat partagé et progressif au cours de son parcours dans la structure éducative.

Pour y parvenir, les centres de loisirs, cantines, Maisons des jeunes se dotent progressivement des mêmes outils que les écoles ; le règlement intérieur fait généralement l'objet des premiers contacts et les enfants et adolescents d'aujourd'hui savent bien que l'arrivée dans une nouvelle structure est consacrée à l'écoute des

sanctions qui les attendent et des mises en garde inévitables ; très fréquemment aussi, ils sont invités à produire eux-mêmes le règlement qu'on leur opposera par la suite sur le même modèle finalement qu'on fait confectionner aux parents des gâteaux pour les fêtes d'école, à seule fin de les leur revendre tout de suite après.

Dans tous les lieux, la règle du « donnant donnant », issue de l'école, s'impose. C'est par exemple l'enseignant qui dit à ses élèves qu'une récréation, ou qu'une séance de sport ou de jeux, « ça se mérite », qu'elle est la récompense de la réalisation d'un travail préalable ou la contrepartie de l'arrêt d'une certaine « agitation » du groupe. En centre de loisirs, on retrouve spontanément la même logique ; le fait que le groupe pourra connaître telle ou telle activité convoitée fait l'objet d'un marchandage constant qui semble aujourd'hui faire consensus.

La multiplication des services et des activités de loisirs et parascolaires ne doit ainsi pas faire illusion ; dans la réalité, la totalité des enfants sont bien loin d'en toucher un profit important. Il y a d'une part ceux qui n'accèdent à rien car leurs parents déjà exclus de l'emploi, de la culture et des loisirs (ou du droit au séjour régulier) ne perçoivent pas l'intérêt de faire garder leurs enfants ou de les inscrire dans des structures souvent coûteuses ou peu accessibles.

Par ailleurs, quantité d'enfants n'accèdent à ces structures que d'une façon très irrégulière. Au fond, il existe de moins en moins de lieux et d'adultes qui seraient chargés de l'accompagnement et de l'encadrement d'un même groupe d'enfants vivant à proximité, *sur le long terme* ; les acteurs éducatifs de première ligne deviennent à la fois plus rares, précaires et éphémères. En somme, les bulletins municipaux de la plupart des villes ont beau de plus en plus ressembler à un catalogue de cocagne avec leur lot d'activités offertes ou proposées (en réalité le plus souvent directement ou indirectement payantes, voire assez coûteuses et généralement sans lendemain), il n'en demeure pas moins que les enfants d'aujourd'hui échappent tout simplement aux relations éducatives dont ils auraient besoin.

Bien qu'on le remarque rarement, il est frappant d'observer que, quand l'enfant fréquente un dispositif d'animation, culturel ou social, il y est de moins en souvent mêlé aux enfants de son quartier. De nombreuses communes centralisent leurs centres de loisirs et n'y intègrent plus qu'une fraction de leur population enfantine, ceux dont

les parents travaillent, ceux qui sont inscrits, ceux qui sont à jour de leurs cotisations et de leurs factures ; de nombreuses maisons de jeunes ne fonctionnent pas autrement et reçoivent des adolescents ou préadolescents inscrits à des activités précises dans des horaires établis qui ne leur permettront pas d'y retrouver ceux qui ont fait d'autres choix. Les centres de vacances et séjours sont de plus en plus souvent sous-traités par les communes ou les comités d'établissement à des associations prestataires ; seul un nombre limité de places est réservé.

Tous ces éléments concourent à limiter l'effet de socialisation des enfants à partir de leur environnement réel et proche et à constituer un véritable déni d'éducation ; à la confrontation régulière et soutenue des enfants du voisinage se substitue (mais pas avec les mêmes vertus éducatives) la rencontre avec des enfants du même milieu mais auprès desquels on ne vit pas ; on y perd tout à la fois la rencontre de l'hétérogénéité et le suivi de relations durables.

Ce refoulement spatial se double d'une forme d'instabilité temporelle ; les enfants des villes et singulièrement ceux, issus « des quartiers » ont intégré ces dernières années des modes de fréquentation des structures de loisirs, éducatives, culturelles ou sociales que l'on a qualifié trop facilement de « zapping » ; les enfants ont tendance à ne venir dans les structures qu'à l'occasion d'événements ponctuels. Par ailleurs de nombreux enfants commencent des activités sportives et ne les poursuivent pas en cours d'année ; ils sont également très nombreux à avoir essayé, année après année, différentes disciplines sans s'investir durablement dans aucune.

Traditionnellement, les explications convoquées pour expliquer ce phénomène qui désoriente les équipes tiennent toutes d'un jugement péjoratif des enfants et des familles ; ils ne « sauraient pas s'investir », ne souhaiteraient que « consommer ». On passe ainsi sous silence d'autres explications bien plus pertinentes : c'est souvent au moment des inscriptions fermes, de la nécessité d'acheter du matériel coûteux, de réaliser des démarches administratives, ou de se faire accompagner par des adultes disponibles (transports, tournois, etc.) que les enfants semblent abandonner. Ce type d'abandon traduit moins un souci de convenance personnelle que la difficulté des enfants à mobiliser des parents découragés et en difficulté. C'est une forme d'oppression et de sélection douce : des enfants capables de faire des choix individuels

de se présenter seuls dans des groupes qui ne sont pas des groupes de vie ou liés à leur environnement ne risquent pas de remettre grand-chose en cause ; au moindre problème, on peut les mettre face à leurs responsabilités et les renvoyer chez eux. On se trouve dans un cadre de relations de services de type « contrat » et non plus dans une relation éducative qui suppose par principe l'asymétrie des relations avec les adultes et l'acceptation de l'enfant tel qu'il est. Bien entendu, cette forme de sélection est encore plus efficace de façon préventive : les enfants qui ne sont pas d'emblée capables d'une démarche autonome, s'autocensurent volontiers et sont les premiers ou à ne pas se présenter, ou à partir.

Un aspect symétrique de ce phénomène de déni d'éducation des enfants dans leur groupe de voisinage est bien entendu la spécialisation et la hiérarchisation des modes de professionnalité des intervenants. Ce qui est devenu rare aujourd'hui et par ailleurs dévalorisé, c'est la figure de l'animateur généraliste qui connaît bien les enfants d'un secteur et qui les suit dans la durée ; l'animation socioculturelle est elle-même par ailleurs grandement concurrencée par de nombreuses autres structures spécialisées à dominante linguistique culturelle, sportive ou artistique qui retranchent les enfants qui en ont les moyens.

Au sein même de l'animation socioculturelle, les spécialisations ont fait florès et on ne compte plus les animateurs qui ne contactent plus les enfants qu'à partir d'une discipline ou d'un domaine qu'ils ont fait leur, et qui semblent leur conférer une plus grande légitimité professionnelle mais qui les éloigne d'autant de la relation et du travail éducatif ; on a ainsi vu se multiplier et se développer y compris au sein de la fonction publique territoriale des intervenants d'une seule discipline sportive, musicales, culturelles, ou artistiques qui n'ont pas vocation à travailler dans la durée et le quotidien avec les enfants et donc encore moins à les éduquer. C'est à partir de leur spécialisation disciplinaire que leur intervention auprès des enfants prend sens : les particularités de l'enfant ou de son histoire ne les concernent que dans la mesure où elles affectent les modes de participation aux activités qu'ils proposent.

De très nombreux enfants des villes passent aujourd'hui l'essentiel de leur temps libre enfermés chez eux, ou dans les espaces publics tout proches, dans une effarante solitude, parfois entrecoupée par de rares séjours ou une activité discontinuée.

On semble avoir complètement perdu de vue l'importance qu'il y a pour les enfants à appartenir à un collectif au sein duquel se construit l'identité personnelle en relation avec les autres. La représentation de l'enfant qui se dégage de ces nouvelles pratiques qui tournent le dos au vécu quotidien et à l'insertion dans un collectif d'appartenance, est celle d'un enfant abstrait isolé, et consommateur d'activité.

Certes on a vu se développer dans les quartiers ou dans leur proximité des formes d'accueil assez souples, souvent l'été. Cependant, il faut relativiser cette souplesse apparente par les limites d'âge qui caractérisent souvent chacun de ces modes d'accueil, la tendance massive à cantonner ces accueils dans un contexte sportif, et le fait que ces accueils ne sont en général pas suivis dans l'année, ou du moins par les mêmes personnes. Enfin, ces rares accueils plus informels sont souvent gérés avec peu de rigueur et d'exigence tant de la part de la part des municipalités (qui regardent le plus souvent les actions ouvertes comme de l'animation « de seconde zone ») que de celle des professionnels, ce qui limite souvent leur succès et fait passer à côté de leur intérêt.

Pour bien comprendre la spirale de pénalisation et de transgression qui semble prendre possession de la jeunesse d'aujourd'hui (et, du même coup, de ses spécialistes), il faut se donner les moyens de comprendre son abandon et surtout la solitude qu'ont connue ces adolescents durant leur enfance récente. C'est qu'ils sont parmi les premières générations à avoir connu la tendance au remplacement des relations éducatives par les relations de contrôle et de répression.

Les pratiques de contrôle éducatif des enfants sont progressivement mises en place et adoptées par des acteurs éducatifs défailants ou rendus défailants, pour compenser les relations et les rencontres qui n'ont pas eu lieu. Moins notre société offre un

accompagnement dans la durée avec des adultes disponibles et attentifs à leur égard et plus elle ressentira le besoin de les contrôler.

Comment ne pas apercevoir une convergence entre la diminution des sorties scolaires, l'augmentation de la répression de la fraude dans les transports en commun, de l'interdiction de « stationner » dans les cages d'escalier, de circuler le soir dans les espaces publics (opérations et arrêtés couvre-feu), d'accéder à certains services municipaux comme la cantine ou le centre de loisirs si les parents (comme c'est souvent le cas) ne travaillent pas ou plus.

Chercherait on à assigner l'enfant pauvre en particulier à résidence surveillée ? Comment comprendre que cette circulation entravée chez les enfants pauvres se trouve au même moment valorisée chez les enfants plus favorisés qui, eux, multiplient raids, séjours linguistique, Erasmus, études à l'étranger, etc. ? Comment comprendre que l'on reproche aux enfants "enfermés chez eux" leur esprit de cage d'escalier, leur manque d'ouverture, de vocabulaire, de connaissance des autres, de capacité de s'adapter à d'autres modes de vie, nourritures, cultures, croyances, coutumes, etc. ? Et, comble d'ironie, pourquoi fallait-il donc que tous ces enfants « enfermés chez eux », bannis à domicile... soient issus du monde entier ?

Bien entendu, le préjudice social puis pénal, se triple d'une dimension de santé publique : cette sédentarisation sélective, générale mais inégale, a des conséquences lisibles sur la santé des enfants et des jeunes : la dépression, le surpoids en sont des signaux d'appel, parmi tant d'autres.

Le plus inquiétant est qu'un tel déni d'éducation, un tel refus de prendre en compte les besoins affectifs et éducatifs des enfants et des jeunes d'aujourd'hui, la situation actuelle ne peut engendrer que des phénomènes d'agressivité et de violences qui seront inévitablement interprétés par les médias et les hommes politiques que comme un appel à plus de pénalisation et de répression de l'enfance. Le serpent, comme il se doit, se mord la queue.