Rapport de la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse

...et puis la journée est finie!

Temps libre, espaces libres et mouvement pour les enfants et les jeunes

EIDGENÖSSISCHE KOMMISSION FÜR KINDER- UND JUGENDFRAGEN
COMMISSION FÉDÉRALE POUR L'ENFANCE ET LA JEUNESSE
COMMISSIONE FEDERALE PER L'INFANZIA E LA GIOVENTÙ
CUMISSIUN FEDERALA PER UFFANTS E GIUVENILS

Editeur
Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse (CFEJ)

Rédaction
Dominik Büchel
Lukas Musumeci
Livia Salis-Wiget
Anna Sax
Doris Summermatter
Anna Volz

Traduction
Service de traduction de l'Office fédéral des assurances sociales

Photos
Marcel Meier
Tuyet Pham Lam
Anna Suppa
Janosch Szabo
et autres

Conception graphique et mise en page
Ritz & Häfliger, Visuelle Gestaltung, Basel
ww.ritz-haefliger.ch

Diffusion
Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse
c/o Office fédéral des assurances sociales
Effingerstrasse 20
3003 Berne

Tél 031 322 92 26
Fax 031 324 06 75
ekkj-cfej@bsv.admin.ch

www.cfej.ch

Berne, juin 2005

???????

... et puis la journée est finie!

Temps libre, espaces libres et mouvement pour les enfants et les jeunes

Rapport de la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse

La CFEJ, une antenne et un éclaireur pour la jeunesse

La Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse (CFEJ) a pour mandat d'observer et d'analyser l'évolution de la situation des jeunes[1] dans la société. Elle est aussi chargée de formuler des propositions développant les aspirations de la jeune génération et d'examiner les conséquences qu'auront d'importantes dispositions légales pour la jeunesse.

En tant que commission extra-parlementaire et organe consultatif du Conseil fédéral et des autorités de la Confédération, la CFEJ a la possibilité de se faire le porte-parole des jeunes et de leurs aspirations et revendications dans les divers processus décisionnels. Elle est également souvent appelée à donner son avis dans le cadre de consultations portant sur des thèmes relatifs aux jeunes.

Organisme d'expertes et d'experts

Pour mener à bien sa mission, la CFEJ peut compter sur la compétence de ses vingt membres, des personnes qui, de par leur profession ou leur engagement bénévole, possèdent les qualifications requises pour aider la Commission à remplir ses tâches, sont sensibilisées aux aspirations des enfants et des jeunes et informées des récentes évolutions. Grâce à leurs expériences et connaissances, les membres de la CFEJ sont à même de fournir une analyse multidisciplinaire de la situation des enfants et des jeunes. La CFEJ est aujourd'hui reconnue comme étant un acteur central de la politique nationale de l'enfance et de la jeunesse.

Dialogue et participation

Guidée par le souci de donner aux jeunes la possibilité de formuler eux-mêmes leurs aspirations et leurs revendications, la CFEJ les a toujours associés à l'élaboration des différents rapports décrivant la situation de la jeunesse en Suisse. Par ailleurs, elle cherche à entretenir des contacts avec les groupes, les organisations et les institutions qui s'intéressent aux questions touchant aux jeunes, ce qui lui permet de disposer d'un éventail d'avis aussi large que possible. La CFEJ mène également une politique d'information indépendante complétée par la tenue du Séminaire de Bienne qui réunit, tous les ans, plus de deux cents personnes.

Instituée en 1978

Depuis le 5 juin 1978, date à laquelle la CFEJ a été instituée par le Conseil fédéral, son mandat est resté essentiellement le même. Il est inscrit à l'article 4 de la loi fédérale du 6 octobre 1989 concernant l'encouragement des activités de jeunesse extrascolaires (loi sur les activités de jeunesse): «Le Conseil fédéral institue une Commission fédérale de la jeunesse qui est chargée, à l'intention des autorités fédérales compétentes, (a) d'étudier la situation de la jeunesse en Suisse, (b) d'examiner les mesures susceptibles d'êtres prises et (c) de donner son avis, avant la publication des dispositions législatives importantes adoptées par la Confédération, sur les conséquences que ces dispositions comportent pour la jeunesse. La commission peut faire des propositions de son propre chef.»

---

[1] Par «jeunes» la CFEJ entend des enfants, des andolescents ainsi que des jeunes adultes.

Table des matières

Avant-propos de Pierre Maudet, Président de la CFEJ 6

Éditorial de Ruth Schweikert, écrivaine 7

Pourquoi ce rapport?
Anna Sax, Vice-présidente de la CFEJ 9

Impressions «Ici et maintenant» 10

Temps libre, espaces libres et mouvement 14

Qui sont donc les spécialistes du temps et des espaces libres? 22

Etre enfant aujourd'hui: Où est le temps pour le temps libre?
Laura Wehr 24

Modalités d'accès à l'espace public urbain des jeunes filles et des garçons
Une approche des injonctions de genre
Horia Kebabza 31

Des espaces de liberté pour grandir
Contribution à la théorie de l'écologie du développement
Knut Dietrich 37

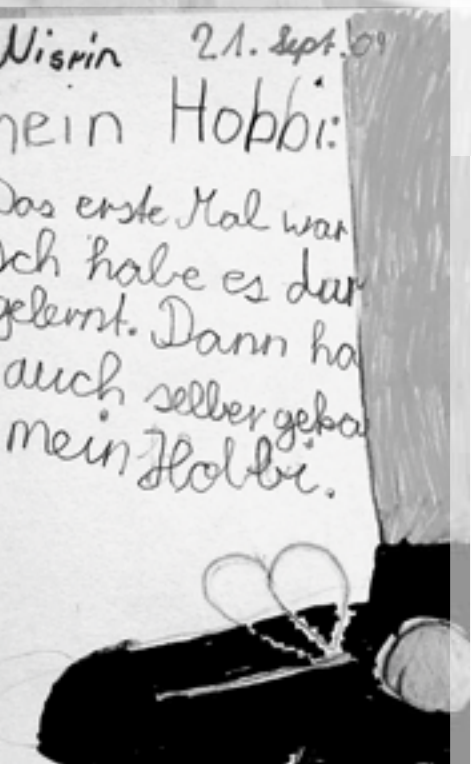
Recommandations de la CFEJ 49

Repères bibliographiques 56

Composition de la CFEJ 57

Rapports de la CFEJ 58

... et puis la journée est finie!



Avant-propos

Il a toujours été vital pour l'être humain de pouvoir se situer dans l'espace et dans le temps. Condition sine qua non pour se forger une identité, et plus encore pour se sentir pleinement autonome, la définition la plus précise possible de son champ d'action spatio-temporel est une question cruciale pour l'individu, dans une société en perpétuelle évolution.

C'est valable également et surtout pour la classe d'âge la plus jeune de la société. Car c'est au début de la vie que le temps et l'espace sont le plus mis à profit pour tisser les liens sociaux qui donneront une place à chacune et à chacun dans notre société. La Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse est donc heureuse d'apporter aujourd'hui sa contribution à un débat global nécessaire, notamment par le biais de recommandations concrètes.

Nommé depuis janvier 2005 à la tête de la CFEJ, je profite de ce rapport pour remercier les membres de la CFEJ ainsi que mon prédécesseur pour leur engagement compétent et soutenu en faveur de l'enfance et de la jeunesse. Ce rapport en témoigne, la Suisse a besoin d'impulsions réfléchies en matière de politique de la jeunesse. C'est dans ce sens que la CFEJ orientera ses activités futures.

Pierre Maudet, Président de la CFEJ

Éditorial

Que nous soyons politiciens, chefs d'entreprise, architectes, urbanistes, pédagogues, travailleurs sociaux, pères, mères ou grands-parents, nous avons tous un point commun: nous avons été enfants. Cela semble une lapalissade, et pourtant… Un mécanisme paraît nous couper de notre enfance. Si ce n'était pas le cas, pourquoi donc aurions-nous besoin de discuter des espaces destinés aux enfants et aux jeunes, de la meilleure éducation, de la liberté et des limites? Une discussion que chaque génération, chaque jeune couple doit reprendre à zéro. Les idées, il est vrai, évoluent; après cette utopie qu'a constitué l'éducation «anti-autoritaire», le pendule repart dans l'autre direction. Dans un monde où les frontières s'effacent, nous cherchons des limites susceptibles de nous procurer intimité et sécurité.

Pour l'être humain, la nature représentait et représente encore une menace constante. A commencer par le climat (sans protection, nous ne supportons ni le froid ni la canicule), les microbes, les bactéries et les virus qui nous attaquent sans cesse, sans oublier les animaux sauvages et les catastrophes naturelles. Mais la plus grande menace est sans doute notre propre nature – même si nous ne savons pas très bien ce qu'il faut entendre sous ce terme. L'homme est-il, comme Rousseau l'a postulé, bon par nature, mais rendu mauvais par les conquêtes douteuses de la civilisation qui le corrompent et le pourrissent, ou bien est-il une bête, que seules l'éducation et les lois empêchent de devenir un loup pour ses semblables?

Dans l'utérus, le fœtus est en permanence confronté à une résistance. Des limites étroites s'opposent à ses mouvements; c'est ainsi qu'il acquiert un premier ressenti de son corps. Ces limites ne permettent pas seulement le développement de sa musculature, mais aussi l'apprentissage de sa perception de lui-même, un écho continu de sa propre existence. Au début, il n'en connaît pas d'autres, en particulier de nature morale.

Puis c'est la naissance et la première manifestation de l'enfant: le cri. Aussitôt nous voilà désemparés et, d'une certaine façon, mal à l'aise. Que diable pouvons-nous faire de ce merveilleux paquet humain braillard? Nous sommes heureux de l'accueillir, mais en même temps il nous empêche de dormir et nous tape sur les nerfs. Comment est-il possible, nous demandons-nous avec inquiétude, qu'il devienne un jour un être humain à peu près heureux, responsable et libre? Et ne voilà-t-il pas qu'il se met à battre son petit frère, à piquer des colères, à s'entêter et à désespérer…

Les nourrissons, les enfants et les adolescents représentent, avec leur manque de mesure et leur absence d'égards, avec leurs exigences immédiates, leur besoin de ruer dans les brancards, une menace permanente pour ce que nous, adultes, avons réussi à conquérir avec plus ou moins de peine. Pour bien s'en rendre compte, par l'œil et par

l'oreille, il suffit de monter dans un tram. Les enfants sont des anarchistes. Nourrissons hurleurs, gamins pleurnicheurs et impertinents, jeunes boutonneux sortant des plaisanteries obscènes ou des slogans racistes: tous nous rappellent la minceur et la fragilité de la fine couche de civilité sur laquelle nous nous mouvons.

Pour moi, l'éducation et la liberté commencent chez le nourrisson et, plus exactement, dans la perception que nous en avons. Sommes-nous capables de reconnaître et de percevoir les besoins de nos enfants, et quel est le cadre que peuvent et doivent créer la politique et la société? Un enfant qui a appris à percevoir ses propres besoins, qui sait qu'il peut expérimenter et développer toute la palette des sentiments, aura confiance en lui et dans son environnement. C'est ainsi seulement qu'il parviendra, une fois adulte, à l'unique liberté de l'Homme qui, comme le dit le philosophe danois Kierkegaard, est de se choisir lui-même ou, plus exactement, de déterminer la relation qu'il établit avec lui-même. En me choisissant, je gagne cet espace de liberté qui me rend véritablement humain.

Ruth Schweikert, écrivaine

Pourquoi ce rapport?

Le mot «espace» a plusieurs sens: il désigne tout d'abord un élément physique, une surface ou un volume, dont nous disposons en plus ou moins grande quantité. Mais il désigne parfois aussi le temps, c'est-à-dire des périodes consacrées au travail, à l'école, à la famille, aux loisirs, etc. Selon leur appartenance sociale, ethnique ou sexuelle, les divers groupes sociaux vivent dans des espaces sociaux différents, relativement cloisonnés. Enfin, les technologies de l'information ont créé des espaces virtuels, que les jeunes surtout explorent et s'approprient.

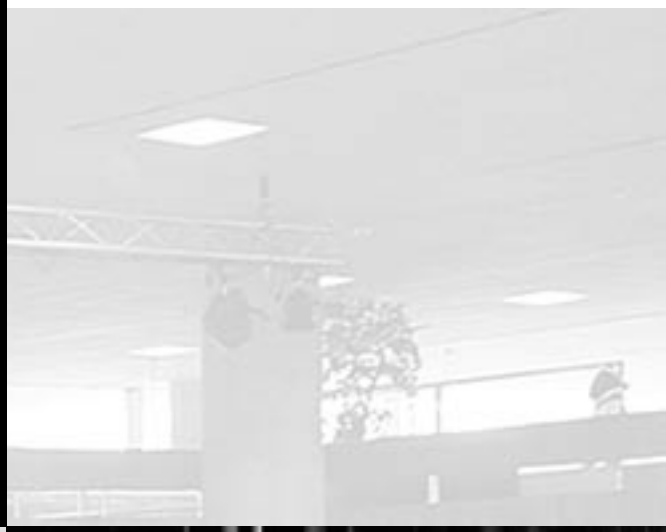
La CFEJ souhaite depuis longtemps renforcer la participation des enfants et des jeunes en ce qui concerne l'utilisation des espaces existants. C'est pourquoi elle a choisi pour les années 2003–2005 de se consacrer au thème des «Espaces». Elle s'est penchée aussi bien sur la dimension physique que sur la dimension temporelle, parce que, d'une part, il faut agir pour que l'espace public ne soit plus envahi par le trafic et les activités commerciales et que, d'autre part, le temps à disposition des enfants et des jeunes est de plus en plus occupé par des activités que les adultes considèrent comme utiles pour leur réussite scolaire et sociale. Les conséquences de ces limitations sont le manque de mouvement et le stress, d'où l'apparition de problèmes de santé avant même l'âge adulte.

La CFEJ voulait confronter son point de vue à celui des scientifiques, des spécialistes et surtout à celui des enfants et des jeunes. En octobre 2004, elle a organisé le Séminaire de Bienne sous le titre «Ici et maintenant. Temps et espace libres des enfants et des jeunes». Ce séminaire a été fortement marqué par la collaboration des élèves de Bienne, qui ont exprimé leur vision de l'espace et du temps, ainsi que leurs besoins dans ce domaine. Les photos et les illustrations figurant dans le présent rapport témoignent d'une participation dont les résultats nous ont impressionnés. Le rapport présente les principales conclusions du séminaire de Bienne et d'autres études menées sur ce thème. La CFEJ en tire des recommandations visant la politique, la recherche, la formation et l'éducation.

La lecture du rapport donnera très certainement des lueurs d'espoir à toutes les personnes qui partagent leur espace et leur temps avec des enfants et des jeunes.

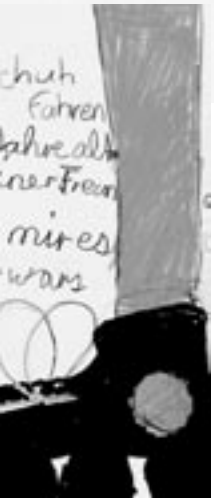
Anna Sax, vice-présidente de la CFEJ

Impressions «Ici et maintenant»



Ich fahre am liebsten
Snowboard im Winter
es mir spass macht

Nisrin
mein Hobbi:



Temps libre, espaces libres et mouvement

Introduction

Aucun enfant ne peut se passer de mouvement et de jeu en plein air. Tous veulent être avec d'autres enfants, se défouler et découvrir le monde. Dès quatre ou cinq ans, il leur faut du temps pour eux, sans surveillance permanente. Avec l'âge, l'autonomie s'accroît: les jeunes ont besoin d'espaces et de temps libres pour être seuls ou avec d'autres du même âge. Même si beaucoup d'adultes ne le reconnaissent pas volontiers, l'ennui et les heures improductives ont tout autant de valeur pédagogique que celles passées dans une association sportive, à un cours de musique ou chez les scouts.

L'autonomie dans l'espace et dans le temps constitue un droit qui doit être accordé à l'être humain dès ses plus jeunes années. Mais des obstacles s'opposent aux jeux non surveillés, au mouvement corporel et au temps libre; ils doivent être identifiés et éliminés. C'est le but que s'est fixé la CFEJ avec son thème central «Espace et temps libres». Quelques points sont à souligner d'emblée:

- *Espace public.* L'aménagement et l'utilisation de l'espace public sont déterminés par les besoins des adultes. Ils sont axés avant tout sur le trafic motorisé individuel, le commerce, le calme et l'ordre.
- *Sécurité.* Les trajets dangereux pour aller à l'école, la circulation dans les zones d'habitation et le manque d'aires de jeu facilement accessibles, ainsi que l'aspiration générale à la protection et à la sécurité, font que de nombreux enfants ne sont quasiment plus autorisés à sortir de chez eux non accompagnés. Les parents qui ont le temps les accompagnent partout, à pied ou en voiture.
- *Manque de mouvement.* Les capacités sportives et motrices des enfants et des adolescents se sont nettement détériorées ces dernières années et le nombre d'enfants en surpoids est en constante augmentation. L'inactivité physique entraîne un déficit perceptif et une maladresse qui contribuent encore à réduire le mouvement.
- *Maîtrise du temps.* Les enfants et les jeunes sont de plus en plus limités dans la maîtrise de leur propre temps. Leurs emplois du temps sont remplis d'heures de rattrapage scolaire, de sport et d'autres loisirs structurés et/ou commerciaux; ainsi occupés, il leur manque du temps pour jouer, faire des découvertes et se défouler librement.
- *Notion du temps.* Les enfants et les jeunes ont une notion du temps variable et floue, qui entre souvent en conflit avec celle des adultes, fondée sur d'autres structures. En particulier, les moments creux passés à attendre, les pauses et les activités spontanées ne sont guère valorisés. L'inefficacité et l'ennui sont considérés comme négatifs et «à bannir».
- *Pression.* La société accorde une grande importance à la carrière et, à ce titre, elle encourage la performance. Cette attitude marque la vie des enfants et des jeunes à l'école comme à l'extérieur.

La CFEJ constate, globalement, un déficit en espaces de liberté pour les enfants et les jeunes. Bien entendu, l'excès d'espaces sans structures et sans réseau relationnel est tout aussi problématique: un enfant doit savoir que quelqu'un est responsable de lui, et pouvoir se reposer sur cette certitude. Les jeunes ont besoin non seulement de ces espaces de liberté, mais aussi de structures et d'animation, d'accompagnement et de sécurité. De nombreux enfants et jeunes restent trop longtemps et trop souvent livrés à eux-mêmes. Ce temps, s'il a une valeur positive quand ils l'organisent eux-mêmes, peut devenir négatif: le vide s'installe – ni relations ni perspectives –, l'énergie se décharge d'une manière destructrice.

Les besoins des enfants et des jeunes en temps et en espace évoluent ainsi entre accompagnement et autonomie, animation et ennui, limites et absence de structures, sécurité et risque. Maîtriser cet exercice d'équilibre constitue une tâche ardue et passionnante pour tous ceux qui s'occupent d'aménagement du territoire et de construction, de circulation, d'horaires de travail, d'éducation, de sport, de protection de la santé ou d'intégration.

Des données dont la CFEJ dispose pour l'instant, on peut déduire que, si la mise en réseau des domaines cités plus haut est nécessaire, l'accent doit être mis désormais sur deux éléments décisifs: tout d'abord, les besoins des enfants et des adolescents en lien avec l'aménagement de l'espace et du temps; ensuite, le rôle non négligeable joué par le sexe et l'origine sociale dans l'accès aux espaces et leur utilisation.

Typologie des espaces et du temps

Sur la base des apports du séminaire de Bienne qui s'est déroulé en octobre 2004, on peut définir différents types d'espaces et de temps, se distinguant entre autres par le degré d'autonomie des enfants et des jeunes qui y vivent.

Espaces	Temps
1. Espaces privés intérieurs (logements, cages d'escaliers)	1. Heures de cours à l'école
2. Espaces privés que la société réserve aux enfants à proximité des logements (aires de jeu, entrées, jardins et cours, petits espaces verts)	2. Temps passé à l'école, y compris trajets, pauses, temps creux avant et après les cours, devoirs …
3. Espaces semi-publics liés à des institutions et à l'animation dans les quartiers (écoles, centres de rencontre et d'animation, points de rencontre de jeunes)	3. Temps passé en famille à la maison, avec les parents, les frères et sœurs ou des personnes chargées de la garde
4. Domaines semi-publics utilisés par tous les groupes d'âge (installations sportives, parcs, rues, centres associatifs)	4. Temps passé en famille à l'extérieur (excursions, visites, courses)
5. Espaces naturels (forêts, prairies, ruisseaux, rivières)	5. Loisirs organisés (cours de musique ou de sport, groupes de jeu, organisations de jeunesse) ou temps passé chez des amis sous surveillance
6. Cachettes (espaces qui ne peuvent pas être surveillés et où l'on peut s'attarder et se cacher, comme buissons et greniers)	6. Temps passé à la maison sans être accompagné par des adultes, seul ou avec des frères et sœurs
7. Espaces autonomes et «lieux inoccupés» (espaces intérieurs et extérieurs que les enfants et les jeunes peuvent s'approprier et utiliser pour un temps, chantiers p.ex.)	7. Temps passé à rencontrer des amis ou à jouer à l'extérieur, sans accompagnement et sans surveillance
8. Espaces prévus pour les adultes, mais que les enfants et les jeunes s'approprient dans un lieu central (places publiques, parkings, centres commerciaux, moyens de transport, murs à sprayer, etc.)	8. Moments creux ou passés à attendre, considérés par les adultes comme improductifs, «gaspillés», pauses et activités «spontanées» (appelés aussi «ennui»)

Il est possible de définir d'autres espaces importants pour les enfants et les jeunes, comme des espaces virtuels sur Internet ou des espaces sociaux, qui déterminent l'étendue et la richesse des relations et des contacts.

«Temps» et «espace» ne peuvent pas être considérés séparément. Des espaces structurés et éclatés obligent les parents et les enfants à gérer leur temps. Les lieux, les trajets et les moments accompagnés et non accompagnés alternent; les structures familiales influent sur l'endroit où se trouvent les enfants et sur le temps qu'ils y passent.

Quand l'espace public devient espace privé

Depuis qu'il existe un espace public, des groupes d'intérêts divers se disputent son utilisation. Horia Kebabza définit dans son article l'espace public comme étant «l'espace extérieur, complémentaire ou inverse de l'espace privé, c'est-à-dire des lieux divers comme la rue, les parcs, les places, les espaces semi-publics, comme les entrées d'immeubles, les grands magasins, ou encore tout autre lieu où les relations sont censées être anonymes.» D'après Kebabza, l'espace public est caractérisé par le fait que tout le monde peut s'y déplacer de façon libre et visible; il est donc accessible à tous. Mais il peut aussi devenir privé quand certains groupes se l'approprient et en contrôlent l'accès.

Plus l'espace public existant est réduit, plus grand est le risque qu'il soit privatisé, c'est-à-dire qu'il ne soit plus accessible à tous. Ce phénomène est particulièrement évident dans l'appropriation des rues par le trafic motorisé privé. Dans les villes surtout, l'espace public est de plus en plus souvent confisqué par des commerces (cafés …) et des événements tels que manifestations sportives, cinéma en plein air, concerts, etc.

Alors que les enfants ne jouent plus guère dans l'espace public en dehors des aires de jeu aménagées pour eux, il est de moins en moins rare que les jeunes prennent la liberté d'occuper des lieux qui n'étaient pas conçus à leur intention. On les rencontre par exemple dans les garages souterrains avec leurs skates, ou assis devant les centres commerciaux ou dans les escaliers de gare. Ils se retrouvent pour faire du roller ou du vélo, ou bien jouer au foot ou au basket dans des endroits qui n'étaient pas destinés à des activités en lien avec le mouvement.

En regardant de plus près les lieux de rencontre des jeunes, on note un phénomène qui sera étudié plus en détail ci-dessous et que Horia Kebabza traite tout particulièrement dans son article: les jeunes qui s'approprient de nouveaux espaces sont surtout des garçons. Les jeunes filles participent aux activités sportives dans l'espace public tout au plus comme spectatrices ou accompagnatrices.

Mouvement et sport

Le nombre d'enfants et de jeunes ne pratiquant aucun sport a massivement augmenté ces dix dernières années, avec comme conséquence une dégradation visible de leurs capacités motrices et de leur condition physique. Dans le même temps, de nombreuses études ont établi un lien entre activité corporelle et santé, performance et bien-être dans l'enfance. Le mouvement, le jeu et le sport non seulement favorisent le développement corporel et moteur, mais aussi influencent les capacités perceptives, l'équilibre émotionnel et le comportement social.

Les activités sportives proposées aux enfants et aux jeunes à l'école et dans les associations constituent pour eux les principales possibilités de bouger, mais il est aussi essentiel que l'environnement quotidien soit aménagé de façon à prendre en compte leurs besoins naturels. Même si la promotion du mouvement commence dans la chambre de l'enfant, c'est l'espace entourant sa maison qui est le plus important. La plupart des enfants préfèrent jouer dehors avec leurs camarades que rester assis seuls devant la télévision ou l'ordinateur[1]. Ils devraient pouvoir, sans accompagnement et sans surveillance, jouer dehors, courir, faire

du vélo ou du skate. Mais de nombreux parents n'osent pas les laisser seuls dans la rue à cause de la circulation, estimant que même les zones à 30 km/h aménagées dans les quartiers d'habitation ne sont pas sans danger.

Les trajets quotidiens pour se rendre à l'école, à l'aire de jeu ou à d'autres activités de loisirs donnent aussi aux enfants et aux jeunes la possibilité de bouger, du moins si les conditions de sécurité sont satisfaisantes. Ce n'est qu'en créant des chemins sûrs, réservés aux piétons ou aux vélos, que l'on évitera que de plus en plus de parents amènent leurs enfants à l'école et les ramènent en voiture (constituant ainsi une nouvelle source de danger). En Suisse romande, le modèle «Pédibus»[2], qui consiste en un réseau de bénévoles chargés d'aller chercher et d'accompagner les enfants en groupe sur le trajet de l'école, se répand peu à peu.

Enfin, il ne faut pas oublier que les enfants des classes sociales défavorisées vivent souvent à l'étroit et qu'ils ont généralement moins de place à l'extérieur pour jouer que les enfants des classes moyenne et supérieure. Une étude réalisée à Fribourg (Allemagne)[3] montre clairement que, chez les enfants vivant dans un milieu où le niveau de formation est bas, la consommation de médias est inversement proportionnelle à la possibilité de jouer près de la maison.

Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, les enfants des zones rurales ne sont pas toujours avantagés en ce qui concerne la liberté de mouvement. Une grande route traversant le village peut être plus dangereuse qu'une cité ou un quartier d'habitation où la circulation se fait au ralenti.

Lieux inoccupés, cachettes et «endroits dangereux»

Les enfants aiment bien jouer dans des endroits qui ne sont pas prévus pour être des aires de jeu. Ces endroits devraient être connus et protégés. Les espaces et les lieux qui (temporairement) n'ont pas de fonction précise (chantiers, maisons vides, arrière-cours, carrières, terrains en friches ou greniers et caves) permettent de vivre de précieuses expériences. Ces espaces non surveillés, où l'on peut s'attarder et se cacher, attirent particulièrement les groupes de filles.

Les parents – et le public en général – se sentent évidemment rassurés quand ils savent où se trouvent les enfants et les jeunes, et ce qu'ils font, car ils estiment qu'ils courent un danger s'ils fréquentent des lieux qui ne leur sont pas destinés. Nous plaidons pour que les adultes – toutes précautions prises bien entendu – aient le courage de laisser aux enfants et aux jeunes, y compris aux petits, des espaces sans contrôle, et d'autoriser certains risques (se salir, se mouiller, avoir un accident bénin, se disputer avec le gardien …) suivant le principe: «contrôler est bien, faire confiance est mieux». Knut Dietrich montre clairement dans son article comment le développement s'opère dans un champ situé

---

[1] Exposé de Marco Hüttenmoser au séminaire de Bienne

[2] http://www.pedibus.ch

[3] Blinkert, Baldo: Aktionsräume von Kindern in der Stadt (Espaces d'action des enfants dans la ville). Enquête menée à la demande de la ville de Fribourg (D), 1993

entre liberté et contraintes. En courant des risques et en se heurtant sans cesse à des limites, les enfants acquièrent un sentiment de sécurité.

Très peu de recherches ont été menées jusqu'ici sur le potentiel des «lieux inoccupés» comme espaces d'activité pour les enfants et les jeunes. Là encore, il serait intéressant de savoir comment les filles et les garçons s'approprient de nouveaux espaces de jeu.

Perception du temps et autonomie

Nous avons d'emblée exposé la thèse selon laquelle les enfants et les jeunes seraient de plus en plus limités dans leur maîtrise du temps parce que leur temps libre est rempli d'occupations «qui servent à quelque chose». Renaud Lieberherr parle d'une «augmentation de la fonction éducative du temps libre».[4] Laura Wehr, discutant cette thèse dans son article, demande si l'idée du temps planifié et du manque d'autonomie des enfants (et des jeunes) en la matière n'a pas pour origine la vision «romantique» que les adultes se font de l'enfance: celle-ci serait une période préservée des impératifs modernes liés au principe «le temps, c'est de l'argent». En tout cas, Wehr reconnaît que les enfants maîtrisent avec souplesse temps et horaires.

En matière de temps, on ne peut pas considérer les besoins des enfants séparément des structures familiales. Les horaires de travail des parents, en effet, déterminent dans une large mesure l'emploi du temps quotidien des enfants. Pour ceux interrogés par Svenja Pfahl[5], le plus important est que ces horaires permettent à leurs parents de participer à des événements particuliers comme à tous les aléas de la vie.

Les enfants ont leur «sentiment du temps» à eux, mais cela ne les empêche pas de dépendre presque toute la journée des horaires des adultes, qui déterminent quand c'est le moment d'aller à l'école, au sport, à la musique ou à la crèche, à quelle heure il faut rentrer, manger, dormir et se lever. Dans ce domaine, les besoins des enfants sont rarement pris en compte dans les horaires scolaires et dans ceux des loisirs organisés, et jamais dans les horaires de travail des parents. Il faudrait que les employeurs et les syndicats passent à l'action sur ce point. Des horaires favorables à la famille doivent prendre sérieusement en compte le besoin qu'ont les enfants de passer du temps avec leurs parents.

Au début de nos recherches, nous étions partis de l'idée qu'il y avait d'un côté les enfants et les jeunes qui n'avaient pas assez de temps à disposition et, de l'autre, ceux qui en avaient trop. Mais «trop peu» ou «trop» ne constituent pas les seuls critères: l'utilisation du temps est aussi une question de qualité. Quand l'environnement social est stimulant, l'autonomie favorise les apprentissages, les relations et la créativité. S'il manque un réseau relationnel fiable et que les enfants et les jeunes sont laissés à eux-mêmes sans cadre protecteur, le malaise commence. Il est alors important de proposer des loisirs structurés et une animation socioculturelle, et d'en assurer l'accès à toutes les couches sociales.

---

[4] Exposé au séminaire de Bienne 2004

[5] Exposé au séminaire de Bienne 2004

Genre: les enfants et les jeunes ont un sexe

«L'espace public est-il masculin?», demande Horia Kebabza dans son article. La réponse à cette question n'est pas affirmative uniquement dans la banlieue de Toulouse, peuplée d'immigrants nord-africains, mais aussi dans presque tous les espaces où les enfants et les jeunes bougent et veulent de la place pour eux.

Par exemple, quand on parle de sport et de promotion du sport, on pense souvent en premier lieu au football et aux autres sports d'équipe – et quand on pense au foot, on voit bien sûr des garçons. Même si actuellement ce sport attire de plus en plus de filles et de jeunes femmes, on n'en tient pas (encore) vraiment compte dans le public. De plus, il y a, à côté du foot, d'autres sports qui sont principalement pratiqués par les filles. Ces constatations devraient amener les écoles, les associations et tous ceux qui s'occupent d'infrastructures sportives à mieux s'enquérir des besoins des filles. Beaucoup d'enfants cessent le sport et la fréquentation des associations sportives une fois parvenus à l'adolescence; chez les filles, le taux d'abandon est nettement plus élevé que chez les garçons.[6]

En observant les lieux de rencontre informels où les jeunes se retrouvent, et même déjà des enfants qui jouent dehors, on remarque que les garçons ont besoin de plus de place et surtout de plus d'attention que les filles. La CFEJ présente dans ce rapport une série de recommandations qui visent à renforcer la position des filles dans l'espace public et à attirer l'attention sur la différence entre leurs besoins et ceux des garçons. Que les filles puissent aller et venir à l'extérieur en sécurité à tout moment doit devenir une évidence.

La CFEJ est favorable à la création d'espaces consacrés aux jeux d'aventure et aux pistes de skate, et soutient les projets faisant appel au football comme mesures d'intégration et de prévention pour les jeunes. Elle souhaite toutefois attirer l'attention sur le fait que ces mesures s'adressent avant tout aux garçons, et pas suffisamment aux filles.

Conclusions du séminaire de Bienne

Résumons les principales conclusions du séminaire de Bienne 2004:

1. La CFEJ est persuadée qu'en matière de recherche sur l'enfance et la jeunesse, il reste beaucoup de travail à faire sur le thème «espace, temps et mouvement». Bien que l'on s'efforce de répondre aux besoins fondamentaux, on ne sait pas encore grand chose ni sur les rapports des enfants et des adolescents avec le temps, ni sur ce qu'ils attendent des espaces intérieurs et extérieurs dans lesquels ils vont, viennent et s'arrêtent tous les jours. De ce fait, la politique de l'espace et du temps ne se fondait jusqu'ici pratiquement que sur les besoins des adultes.
2. Les enfants et les jeunes de Bienne ont joué un rôle important dans l'organisation et la forme du séminaire de Bienne (voir l'article «Qui sont donc les spécialistes de la disponibilité et du temps libre?»). Leur participation a non seulement enrichi le programme en ouvrant

[6] Stamm / Lamprecht 1998

des perspectives inhabituelles, mais s'est avérée également très utile pour nos autres discussions sur l'espace et le temps. Leur grand engagement autour du séminaire a montré que le thème du temps les préoccupe directement et durablement dans leur vie quotidienne. L'expérience en valait la peine.

3. Si l'on veut traiter sérieusement les questions liées à l'espace et au temps, l'aspect du genre ne doit pas être négligé. Les besoins et les exigences des filles n'étant pas les mêmes que ceux des garçons, une approche différenciée est indispensable. Il faut examiner les espaces existants ou planifiés sous l'angle de leur utilisation par les garçons, par les filles ou par les deux groupes, et, le cas échéant, prévoir des offres spécifiquement destinées aux filles. Le point de vue masculin sur la dimension temporelle n'est probablement pas le même que le point de vue féminin.
4. Une autre question qui n'a pas été suffisamment explorée jusqu'à présent est celle des différences sociales dans l'accès aux espaces et la disponibilité du temps. Ce sujet sera intégré au thème principal retenu par la CFEJ pour les deux prochaines années, «Pauvreté et exclusion sociale».

Qui sont donc les spécialistes du temps et des espaces libres?

Temps libre, loisirs, heures à soi, disponibilité: ces expressions peuvent provoquer des malentendus, parce que leur sens n'est pas toujours clair et varie selon les contextes. Le temps libre se calcule-t-il en soustrayant le temps de travail et le temps scolaire aux 24 heures d'une journée? Et «être disponible», est-ce seulement disposer d'un espace de liberté? N'y a-t-il pas au contraire une dimension qualitative dans la disponibilité, impliquant un faisceau de possibilités? Si l'on n'effectue pas les clarifications nécessaires, d'autres problèmes se posent lorsque l'on veut tenir compte de ce que vivent les enfants et les jeunes. En effet, le temps n'a pas la même signification pour les enfants et pour les adultes (cf. aussi dans ce rapport l'analyse de Laura Wehr). Et ce que beaucoup d'adultes prennent pour de l'inactivité chez les enfants, et qu'ils décrivent comme de l'ennui, constitue pour ces derniers des temps de transition importants, des espaces à remplir comme ils l'entendent ou des pauses créatives.

Intégrer les enfants et les jeunes

Cette question se pose donc: comment tenir correctement compte des particularités de l'enfance et de la jeunesse dans le traitement du thème? Seule une procédure participative peut faire émerger les perspectives des uns et des autres et rendre ainsi un débat possible. La Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse (CFEJ) met depuis longtemps l'accent sur cette intégration, qui a fait ses preuves dans plusieurs domaines (cf. les rapports de la CFEJ sur la participation et la violence juvénile). Si elle tient à ce mode de faire, c'est parce qu'il s'est avéré que les processus élaborés de façon participative aboutissent à des résultats plus solides et plus justes, lorsque des enfants et des jeunes ont contribué à les définir. Pour qu'elle puisse défendre les enfants et les jeunes dans l'application de certains résultats, la CFEJ doit connaître leurs besoins, leurs points de vue et leurs expériences. En adoptant des méthodes participatives, elle peut aussi montrer la voie.

La CFEJ s'est donc proposé d'appliquer les principes suivants:

- adopter une approche participative dans ses discussions, dans ses concepts et dans ses décisions; montrer ainsi la voie;
- considérer que la participation n'est pas a priori quelque chose de difficile à réaliser, mais un processus fécond;
- exercer une influence en particulier sur le choix des thèmes et sur les prises de position, ce qui permet de définir des termes et d'exercer un pouvoir de spécialiste;
- toujours mettre en évidence ce que les participants attendent, ce qu'ils peuvent faire et ce qu'ils ne peuvent pas faire.

La CFEJ et la participation dans le domaine du temps libre

Lors du débat sur le thème du présent rapport, il est très vite apparu que les points de vue des enfants et des jeunes ne pourraient pas être discutés si des expériences concrètes les impliquant n'étaient pas menées. La CFEJ s'est ainsi fixé le but suivant: «Elaborer, présenter, appliquer et évaluer un modèle de procédure permettant d'intégrer les points de vue des enfants et des jeunes sur le temps et l'espace libres». Les données recueillies devaient être directement intégrées d'une part dans les travaux de la CFEJ et, d'autre part, dans les discussions menées avec des spécialistes et avec des personnes intéressées. Il s'agit donc d'une approche participative, conçue non pas sous forme de consultation, mais plutôt sous forme de collaboration ou d'intégration du point de vue spécifique des enfants et des jeunes.

Une réalisation biennoise

Bienne se trouva tout naturellement au cœur du projet, puisque c'est là que se tient le séminaire que la CFEJ organise tous les deux ans. Dès qu'ils furent sollicités, les responsables de Bienne se déclarèrent ouverts à l'idée et commencèrent à réfléchir au thème et à élaborer des propositions. Plusieurs écoles, groupes de musiciens et troupes de théâtre se retrouvèrent bientôt impliqués et travaillèrent sur leur conception du temps et de l'espace libres. Au niveau du séminaire, cela signifiait que les idées particulières des enfants et des jeunes allaient être directement prises en compte dans les discussions et les influencer. Dans son allocution, le Président de la Confédération, Joseph Deiss, salua et valorisa le grand engagement des enfants et des jeunes, ce qui réjouit tous les participants. Mais ce qui a été important avant tout, c'est l'intégration de perspectives qui n'auraient pas été prises en compte sans cela, et l'effort entrepris pour que les enfants et les jeunes ne soient pas seulement les objets d'un discours de spécialistes, mais des sujets et des participants au dialogue à part entière.

Cela n'aurait pas été possible sans le soutien de Pierre-Yves Mœschler, directeur de la formation, de la prévoyance sociale et de la culture de la Ville de Bienne, et de Marcel Meier, directeur du service d'animation socioculturelle en milieu ouvert. Nous les remercions cordialement.

Les photos contenues dans ce rapport ont été prises lors des présentations et des discussions auxquelles ont pris part les jeunes, avant et durant le séminaire de Bienne. Elles ne disent pas tout, mais elles témoignent avec force de l'engagement des enfants et des jeunes et prouvent à quel point ils sont directement concernés, sur la durée, par les problèmes liés au temps et à la disponibilité.

Des informations supplémentaires et de la documentation sur les activités de Bienne peuvent être obtenues auprès de Jeunesse et Loisirs, le service chargé de l'animation socioculturelle en milieu ouvert destinée aux enfants et aux jeunes de Bienne. L'ensemble des activités et des offres municipales de loisirs relève de ce service, qui organise, coordonne et soutient des manifestations et des projets d'animation socioculturelle destinés aux enfants et aux jeunes de Bienne et des environs.

Jeunesse + Loisirs Biel/Bienne
Marcel Meier, directeur
Zentralstrasse 62
2501 Biel/Bienne
Tél. 032 326 14 51
Marcel.Meier@biel-bienne.ch
jugend.freizeit@biel-bienne.ch

Etre enfant aujourd'hui: Où est le temps pour le temps libre?

Laura Wehr M.A., anthropologue spécialisée dans les aspects culturels, collaboratrice scientifique pour le projet de recherche 52 du Fonds National «L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation», Seminar für Volkskunde/Europ. Ethnologie à l'université de Bâle.

Cet article fait état des derniers résultats d'un des volets du projet de recherche PNR 52 actuellement en cours au Séminaire des traditions populaires et d'ethnologie appliquée à l'Europe de l'Université de Bâle.

Le projet s'intitule «Les enfants et la gestion du temps dans un contexte intergénérationnel». Il étudie comment des enfants de 11 à 13 ans vivant dans une petite ville de Suisse centrale perçoivent et gèrent leur temps, ainsi que les conflits portant sur la gestion du temps auxquels ils sont confrontés. Les matériaux exploités sont: journaux intimes, journaux-photos, dessins, entretiens en groupe, jeux de rôle dans une classe primaire, interviews d'enfants, de parents et d'enseignants.

L'étude part de l'idée que, d'une part, les enfants sont marqués, dans leur gestion du temps, par la famille, l'école, les amis, les offres de loisirs institutionnalisés, les médias, etc. Mais que d'autre part, ils exercent aussi une importante influence sur l'organisation temporelle de la famille. En conséquence, les enfants ne se limitent pas à suivre le rythme, ils l'impriment aussi. Ils doivent toutefois renégocier chaque jour leurs besoins en temps.

Cet article suggère au lecteur une approche critique des stéréotypes sur l'enfance (enfance-agenda, enfance qui perd son temps). Il plaide pour que soient élaborées des stratégies permettant de prendre en compte l'avis des enfants.

«Le lundi, j'ai l'entraînement, ...

... le mardi la guitare et l'école de croate. Le piano le mercredi, le jeudi de nouveau l'entraînement. Le vendredi, je n'ai rien. Le samedi, c'est la réunion des enfants de chœur et la chorale; le dimanche, je vais à l'église.»

Lorsque Maria, 12 ans, décrit ses journées, de nombreux adultes se sentent confortés dans leur perception de ce qu'est l'enfance aujourd'hui. Si l'on en croit les clichés, les enfants ne seraient plus de «vrais» enfants, mais plutôt des adultes miniatures ayant mille rendez-vous, vivant une «enfance-agenda» coincée entre deux stress, celui de l'école et celui des loisirs. Les médias véhiculent l'image d'une génération dont l'enfance ressemble à une course absurde, haletante, ou au contraire se traîne, faute d'autre chose, dans la solitude tous les après-midi devant la TV ou l'ordinateur.

Quant au débat actuel, parfois enflammé, sur la liberté des enfants d'aménager leur temps à leur guise, il reflète une approche marquée par la culture des pays industrialisés. Dans ce contexte, l'enfance doit être préservée de l'impératif «Le temps, c'est de l'argent». Les adultes rêvent, idéalement, de ne pas presser les enfants, de leur laisser le

temps, un rêve cependant souvent marqué par leur propre manque de temps et la volonté d'en gagner.

En dépit de ce vœux pieux, le quotidien des enfants ne cesse d'être soumis aux contraintes temporelles des adultes, preuve en soit l'école et sa structure temporelle qui se décompose en années à réussir, heures d'enseignement, programmes, récréations et vacances. L'école impose sa grille horaire qui cadre étroitement tant l'enfance que le quotidien des enfants. Mais les impératifs horaires des adultes rythment aussi largement la vie de famille. Souvent, les décisions portant sur l'heure de rentrée à la maison, de repas ou de coucher sont le fruit de négociations intergénérationnelles, voire font l'objet de conflits. Mais en définitive, elles sont prises par les parents, qui sanctionnent le non-respect des consignes.

En fait, quels sont les besoins et les envies des enfants par rapport au temps, compte tenu des structures et processus de la vie actuelle? Si l'on intègre la donnée temporelle à la notion de qualité de vie, comment s'exprime-t-elle dans le quotidien des enfants et de leur famille? Quelles sont les conditions à créer pour parvenir à mieux intégrer les enfants dans les négociations relatives au temps dans sa composante institutionnelle et individuelle, à la durée du travail, de la scolarité, du temps libre et du temps consacré à la famille, de sorte que la notion de «qualité du temps» devienne un indicateur majeur de la qualité de vie pour toutes les générations?

Telles sont les questions abordées par un projet de recherche du «Seminar für Volkskunde/Europäische Ethnologie» de l'Université de Bâle, qui s'inscrit dans le PNR 52 «L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation». Ce projet exploite les résultats d'une étude ethnographique faite à Sursee, dans le canton de Lucerne. Des enfants de 11 à 13 ans et leurs parents ont été interrogés, dans le cadre de cette étude, sur leur rapport au temps et à l'heure dans la vie quotidienne: leurs habitudes, leurs stratégies, leurs besoins et conflits (au sein de la famille). Deux hypothèses se sont confirmées: d'abord que la gestion du temps est un phénomène extrêmement personnel et ensuite que l'enfance ne peut se décliner qu'au pluriel. De brèves analyses de cas présentées ci-après illustreront ce propos[1].

Une enfance dictée par l'agenda

Commençons par Maria, évoquée plus haut, fille d'immigrés croates, corsetée dans les horaires de l'école et de ses loisirs. Les rythmes fixes règlent aussi la vie de Maria à la maison, car les parents de Maria se sont réparti les tâches domestiques et éducatives.

Parmi ses dix-neuf camarades de classe, Maria et ses nombreuses obligations extra-scolaires fait figure d'exception. La plupart des enfants de son âge vont une à deux fois par semaine faire du sport ou de la musique. Rares sont les enfants qui n'ont aucun loisir organisé, mais rares aussi ceux qui en ont plus de deux[2]. Maria est la seule de sa classe

[1] Les prénoms des enfants ont été changés.

[2] Ce constat a été confirmé dans le cadre de ce travail pour deux autres groupes d'âges: les 8 à 10 ans et les 13 à 15 ans.

à pouvoir indiquer avec précision les heures de repas, de coucher et la durée du trajet pour se rendre à l'école: ces données constituent des repères dans les journées au découpage complexe de cette enfant de douze ans. Rien d'étonnant donc à ce que Maria considère sa montre comme indispensable, un avis partagé aussi par les enfants qui n'ont qu'une activité extra-scolaire hebdomadaire et dont la maman veille à ce qu'ils ne l'oublient pas.

Comment Maria qualifie-t-elle son quotidien? Sans hésiter, elle dit que sa semaine est «stressante», mais elle qualifie cependant chacune de ses activités de «bonne» et ajoute sur le ton du défi: *«D'ailleurs, que ferais-je si je n'avais pas toutes ces activités? Je m'ennuierais.»*

On voit ici clairement que pour analyser les mondes de l'enfance d'aujourd'hui, il est vain de monter en épingle la facette «enfance-agenda». Plutôt que de céder aux stéréotypes, il est préférable d'interroger les enfants eux-mêmes afin qu'ils disent de combien de temps libre ils souhaitent disposer. Mais sont-ils entendus? C'est là la vraie question.

Du temps et de l'espace pour flâner

Parfois, les enfants formulent leurs besoins individuels indirectement, en se démarquant des actes d'autres personnes, une réalité qui transparaît dans les propos d'Ahmet, 12 ans, parlant d'un de ses amis: *«Marco, je le vois très rarement maintenant, parce qu'il a l'entraînement six jours par semaine, en fait donc tous les jours. Nous trouvons que son père exagère. Son père dit que mieux vaut s'entraîner plutôt que rôder dehors avec des copains et finir par mal tourner.»*

Ahmet joue dans un club, ce qui ne l'empêche pas de critiquer les emplois du temps trop chargés, ce qui se comprend bien vu ses propres goûts: «*Je me balade beaucoup en vélo. Nous allons vite à la Migros, puis dans la cour de l'école, nous jouons un peu, puis nous discutons pour savoir où nous voulons aller, puis nous y allons, puis nous rediscutons. S'il ne se passe rien là-bas, nous partons plus loin, n'importe où, nous allons au petit parc. On s'assied un moment. On parle. On discute. Puis on repart.»*

On serait tenté de conclure que la jeunesse erre sans but et perd son temps, encore un cliché à la mode dans le débat sur l'enfance actuelle. A y regarder de plus près, il s'avère qu'Ahmet décrit son quotidien en dehors de l'école comme une véritable chorégraphie: si les lieux ne semblent guère changer, rythmes et cadences varient quant à eux. Ahmet met en évidence le moment de discussion qui, outre le fait *«qu'il ne se passe rien»*, constitue la motivation décisive pour changer de lieu ou d'activité. On peut qualifier ses occupations préférées de flânerie dans l'espace et le temps, mais en aucune façon de traînasserie sans but; au contraire, ces flâneries sont motivées par des attentes spécifiques liées à des expériences ou à des événements forts.

L'enfance d'aujourd'hui: longue solitude devant l'ordi

Ahmet ne se contente pas de décrire le fait d'être dehors, il le qualifie: *«Quand on est dehors, on est libre. Alors on peut faire du vélo, jouer, faire plein de choses, l'essentiel, c'est qu'on est libres, tandis qu'à la maison, c'est là qu'il y a toute ma vie. Je l'ai tout le temps sous les yeux. Dehors, au contraire, il y a presque toujours quelque chose qui change: par exemple la construction de la nouvelle Migros.»*

Le contexte familial d'Ahmet fournit une explication à l'opposition entre espace extérieur et intérieur, et au fait qu'il attribue le changement et la liberté au premier, l'immobilisme et l'étroitesse au second. En effet, Ahmet a quatre frères et sœurs et il partage sa chambre avec son petit frère. On comprend donc aisément que, pour Ahmet, «dehors» égale espace de la liberté par opposition à l'étroitesse de l'appartement familial. Ahmet n'est pas le seul à préférer être «dehors»: la plupart des enfants ont dit aimer passer leur temps libre à l'extérieur, avec une préférence pour la piscine en été et la patinoire en hiver. La thèse d'une enfance se déroulant de plus en plus «entre quatre murs» (Jürgen Zinnecker) n'est pas confirmée par cette étude; elle doit même être remise en question, s'agissant d'enfants qui vivent dans de petites villes ou en milieu rural.

Le scénario de «l'enfance scotchée à un écran» n'a pas non plus été confirmé par la présente étude. Si les enfants interrogés ont dit avoir du plaisir et consacrer du temps à des occupations en lien avec les médias digitaux ou électroniques, la majorité d'entre eux considèrent le fait de regarder la TV ou de jouer à l'ordinateur comme une activité parmi de nombreuses autres telles que rencontrer des amis, faire du sport ou de la musique. Ainsi, la consommation de produits médiatiques et électroniques joue plutôt le rôle de bouche-trou: ils allument la TV ou l'ordinateur surtout quand il pleut, qu'il n'y a personne à la maison, qu'ils s'ennuient ou après l'école, avant de se mettre à leurs devoirs.

Ecole, temps libre, temps à soi

Lorsqu'ils racontent leur quotidien, les enfants interrogés qualifient le temps en fonction du vécu et de sa qualité. Ainsi, Roland, 11 ans, à qui l'on demande s'il aime les dimanches répond: *«Oh non! Ce jour-là, c'est déjà l'école qui recommence!»*. Si Roland associe au dimanche le *«retour de l'école»*, c'est bien parce que ce jour-là, la menace de la semaine d'école se rapproche.

Samuel, 11 ans, est conscient du fait que le temps dont il dispose pour lui est limité, ce qui se répercute sur sa propre perception du temps: *«Lundi, le temps passe vite pendant l'entraînement. Le mercredi aussi, la plupart du temps, mais il passe parfois aussi un peu plus lentement parce que le mercredi, l'entraînement est au milieu de l'après-midi et que cet après-midi-là, nous avons congé. Quand il fait beau, on espère que ce soit bientôt fini pour pouvoir encore sortir un petit peu.»* Le même scénario – 90 minutes d'entraînement de handball – dans un même lieu et avec les mêmes personnes est vécu différemment selon les jours étant donné que dans un des deux cas, une activité plus séduisante que l'entraînement se profile.

Samuel distingue sans hésitation le temps passé à l'école du temps libre: *«Aller dehors, jouer, se donner rendez-vous, dormir, tout ça c'est aussi du temps libre. Manger, c'est la même chose: on n'a rien à faire pour l'école.»* Les autres enfants ne font pas non plus de distinction entre le temps passé à l'école et les périodes d'enseignement. Qu'une partie importante de leur vie sociale se joue aussi là, sur le chemin de l'école, durant les récréations ou lors de jeux l'après-midi dans la cour, semble ne jouer aucun rôle dans l'appréciation qui en est faite.

Lorsque Roland décrit sa journée, on voit quelle place prend l'école: *«Je me lève, m'habille, mange quelque chose. Je fais ma toilette, me brosse parfois les dents. Ensuite, je vais à l'école. Et puis, c'est l'école, l'école, l'école, l'école, l'école. Ensuite, il y a un bon repas à midi. Ensuite, ça recommence: l'école, l'école, l'école, l'école. Puis je rentre à la maison et je joue avec mon frère»*. Le récit reflète le rythme du quotidien scolaire, marqué par les répétitions et par la routine. Etant donné que Roland ressent tout ce qui touche à l'école comme identique, il n'éprouve pas le besoin de détailler le temps qu'il y passe.

Finitude du temps et conflits intergénérationnels

Les enfants évoluent jour après jour dans des contextes socio-culturels complexes (famille, école, groupes de pairs, lieux de vacances, mondes des médias) qui ont un fort impact sur leur gestion du temps. Mais les enfants, avec leurs habitudes et leur manière de gérer le temps, influent eux aussi sur leur environnement social, en particulier sur leur famille.

Les processus de négociation intergénérationnelle en matière de gestion du temps s'observent notamment à l'école, quand p. ex. un enfant arrive en retard ou qu'il ne remet pas un devoir en temps voulu. L'école est un système rigide à l'intérieur duquel on attend des enfants, dans leur rôle d'élèves, qu'ils se soumettent, en matière d'horaires, aux règles des adultes (le corps enseignant et le concierge, à ne pas sous-estimer). Inversement, les élèves utilisent le retard d'un professeur pour prolonger officieusement la récréation, mais ils ne commentent guère l'incident et demandent encore moins une explication.

Il en va autrement au sein de la famille. En effet, le budget-temps des familles est aujourd'hui régi au quotidien par une multitude de besoins et d'exigences: la gestion du temps débouche donc souvent sur des conflits entre parents et enfants.

La plupart des enfants sont à même de dire à quelle heure ils doivent aller se coucher, quelles sont les heures de repas et quand ils doivent rentrer à la maison. De nombreuses familles gèrent l'usage de la TV ou de l'ordinateur via un budget-temps. Ce sont le plus souvent les mères qui fixent ces règles, veillent à leur respect et, le cas échéant, règlent les conflits. Nombre de conflits intergénérationnels liés à la gestion du temps se doublent d'une violation des règles de localisation, si bien que les enfants doivent souvent affronter une double critique: ils se sont trouvés au «mauvais moment» au «mauvais endroit». Ainsi, Ina, 13

ans, cite sa mère: *«Que faisais-tu l'après-midi dans l'enceinte de l'école? Après l'école, fini l'école.»*

Les enfants interrogés ont développé des stratégies de gestion du temps très diverses. S'agissant de l'heure du coucher, les tactiques vont de l'acceptation *(«sinon, ce ne serait pas fair play»)* à la lenteur démonstrative *(«je me brosse les dents très lentement»)*, sans compter le oui-oui prometteur (*«Je dis que je vais tout de suite au lit, mais je finis quand même mon jeu»*) ni la franche opposition (*«si c'est hyper-tôt, je ne vais tout simplement pas au lit.»*).

Ina a constaté que ses parents n'ont pas la même sévérité pour ce qui touche à l'heure du retour à la maison et elle en tire avantage en termes de durée: *«Quand ma mère dit: tu peux rester jusqu'à 6 heures, je vais demander à mon père. Alors il dit: OK, va pour 7 heures et demie. Je prends l'heure qui me va le mieux.»*

Les enfants, contrairement à leurs parents, risquent d'être punis sur-le-champ s'ils ne respectent pas les contrats relatifs à l'heure. Dans ce cas aussi, Ina a développé une stratégie: *«Chez nous, ils sont sévères, c'est l'interdiction de sortir. Une demi-heure de retard, trois semaines d'interdiction de sortir. Mais la plupart du temps, je ne respecte pas l'interdiction. Quand ma mère appelle du travail pour contrôler si je suis à la maison, je dis simplement que j'étais aux toilettes.»*

Par contre, elle évoque avec résignation l'absence de ponctualité de son père: *«Mon père est toujours en retard. Quand il dit qu'il sera là à trois heures, on peut rajouter deux heures. C'est comme ça.»* Le rang qu'occupe Ina dans le clan familial ne lui permet manifestement pas d'exiger le respect de certaines heures ni de rendre son père attentif à son «comportement fautif».

La participation appliquée à la gestion du temps: un droit pour tous

Nous assistons actuellement à une mutation du rapport au temps, dans la société comme pour l'individu. Vu les changements intervenus sur le marché du travail et dans les techniques de communication, les limites s'estompent entre travail rémunéré et vie privée, temps de travail et temps pour soi. Alors que le monde du travail exige de plus en plus de souplesse dans les horaires, les écoles et les institutions qui accueillent des enfants imposent des horaires rigides auxquels les familles doivent se soumettre.

C'est surtout au travers de leurs parents que les enfants expérimentent cette nouvelle manière d'appréhender le temps. Les enfants apprennent au fil de leurs expériences que le temps peut être sujet de conflits. Or, ils n'ont pas de lobby qui prendrait leur défense: leur accorder un droit de participation dans les décisions impliquant la gestion du temps, voilà qui ne semble pas inscrit en tête de liste des objectifs d'une société pour qui l'individu et la flexibilité s'écrivent en lettre d'or.

Depuis le début des années 90, des initiatives voient le jour en Italie et en Allemagne, visant par le biais des contrats collectifs à instaurer

un équilibre entre le temps consacré à l'activité rémunérée et celui offert à la famille, entre les facettes collective et individuelle du temps. Ces mouvements cherchent à élaborer des indicateurs pour mesurer le volet temporel de la «qualité de vie», ce qu'ils appellent «la qualité du budget-temps». S'agissant de la compatibilité entre les horaires de travail et ceux de l'école, entre le temps consacré à la famille et le temps pour soi, diverses études – en sciences sociales et humaines – sont en cours; elles intègrent tant la perspective des parents que celle des enfants. En Suisse aussi, des recherches, des débats, des programmes s'imposent pour parvenir à intégrer les enfants comme partenaires dans les décisions sur la gestion du temps.

Bibliographie (en allemand seulement)

Christina Klenner/Svenja Pfahl/Stefan Reuy, Flexible Arbeitszeiten aus Sicht von Eltern und Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23e année. Cahier n°3 (2003), p. 268–285.

Laura Wehr, «Zeit ist das Leben!» In: UNI NOVA. Wissenschaftsmagazin der Uni Basel, hrsg. von der Öffentlichkeitsarbeit der Universität Basel, Cahier n°96, mars 2004, p. 19 s.

Helga Zeiher, Zeitbalancen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung «Das Parlament», éditeur: Bundeszentrale für politische Bildung, Cahier n°31/32 (26.7.2004), p. 3–6.

Modalités d'accès à l'espace public urbain des jeunes filles et des garçons

Une approche des injonctions de genre

Horia Kebabza, Sociologue, chargée de recherches, Toulouse (France)

Cet article se fonde sur les conclusions d'une étude sociologique publiée en 2003 dans laquelle l'auteure a analysé les rapports entre filles et garçons dans les quartiers populaires de la ville de Toulouse (France)[1]. Au démarrage de cette recherche il y avait l'idée de réfléchir au malaise grandissant décrit par des jeunes filles dans leurs rapports avec les garçons, et leurs difficultés à évoluer dans leur quartier. Ce constat d'une tension, d'un antagonisme entre les sexes dans les quartiers est communément admis. A partir de ces questionnements, l'auteure a essayé de comprendre comment s'opère la socialisation des filles et des garçons descendant-e-s de migrants, dans les quartiers populaires aujourd'hui et de répondre à la question plus générale suivante: qu'en est-il de la construction du masculin et du féminin, de l'insertion des femmes et des hommes dans l'espace public?

La construction sexuée de l'espace urbain

Les origines historiques du clivage privé / public

Geneviève Fraisse rappelle que depuis la Révolution française, hommes et femmes n'ont pas été égaux face à la citoyenneté. La révolution française constitue une rupture avec le verrouillage des droits privés et publics des femmes.

Cette inégalité prend sa source au siècle des Lumières, dans le partage entre «la fabrique des lois et la fabrique des mœurs», partage entre les hommes et les femmes. Jean-Jacques Rousseau introduit une rupture théorique importante en proposant de délier les deux gouvernements, domestique et politique, de cesser de comparer la société familiale et la société politique. Les femmes font les mœurs, particulièrement dans la famille avec l'éducation, tandis que les hommes font les lois, dans la cité.

La cité est un espace public, espace d'appartenance et lieu de pouvoir. Allant contre l'idée qui avait prévalu jusque-là d'une homogénéité entre la cellule familiale et la société politique, Rousseau propose de considérer que ces deux sociétés sont hétérogènes l'une à l'autre.

Ce clivage a pour conséquence un XIXe siècle où domine l'image d'une distinction essentielle entre vie privée et vie publique. Les femmes ont pu être ainsi «affectées» à la vie privée de manière apparemment incompatible avec la vie publique et a eu pour effet de justifier la non citoyenneté des femmes.

[1] Les quartiers populaires français accueillent aujourd'hui une population souvent marginalisée, connaissant des conditions de vie précaires, avec un très fort taux de chômage. Ces «cités» d'habitat social connaissent des phénomènes de concentration, avec une forte proportion d'habitant-e-s d'origine étrangère.

Maintenir une dichotomie entre les deux sphères contribue à alimenter la perception de la «différence naturelle» entre les sexes, différence qui vient légitimer le partage des rôles sociaux et la répartition sexuée des espaces. Contre cette vision dichotomique, les théories féministes mettent l'accent sur la complexité des relations entre privé et public, qui sont au cœur des rapports sociaux de sexe.

Les rapports entre espace privé et espace public

Un des acquis essentiels de la recherche sur le genre et les rapports sociaux de sexe est d'avoir montré non seulement la construction sociale des différences sexuelles, mais aussi la transversalité des questions relevant des espaces privés et publics.

La sphère privée a été définie comme représentant la «sphère des besoins» (Collin 1986) ou encore tout ce qui concerne l'entretien et la production/reproduction de la vie, c'est-à-dire la famille, la sexualité, les enfants, le travail domestique, etc.

La sphère publique fait référence soit à la distinction entre l'Etat et la société civile, dans ce cas le public renvoie au commun, au débat public, et in fine à la démocratie (Habermas 1962), soit à la distinction entre vie domestique et vie non-domestique, et ainsi tout ce qui n'est pas privé est public.

Il est néanmoins toujours difficile de cerner les frontières entre les espaces privé et public, tant ces dernières apparaissent poreuses. Par espace privé, nous entendrons ici toutes les relations de proximité qui se nouent dans le foyer et la famille, à l'abri du regard des autres. Cette notion comprend aussi toutes les relations intimes que les personnes entretiennent avec d'autres, sans pour autant vivre sous le même toit, c'est-à-dire la vie intime, ou privacy.

L' «espace public» devient un simple outil d'interprétation d'une réalité urbaine complexe, le concept s'est construit par opposition, tantôt aux espaces bâtis, tantôt aux espaces privés.

Un espace public avant tout masculin?

Nous définirons donc l'espace public comme l'espace extérieur, complémentaire ou inverse de l'espace privé, c'est-à-dire des lieux divers comme la rue, les parcs, les places, les espaces semi-publics, comme les entrées d'immeubles, les grands magasins, ou encore tout autre lieu où les relations sont censées être anonymes. Cette notion est proche de l'espace urbain et de «l'impersonnalité des rapports humains» caractéristiques des grandes villes selon Simmel. Les échanges, écrit-il, y sont habituellement marqués par une certaine «réserve» et une «indifférence réciproque».

Dans cette acception, le public renvoie au visible, un espace étant public lorsqu'on peut s'y déplacer librement, qu'il est ouvert à tous/toutes. En revanche, ce même espace devient privé s'il est réservé à certaines catégories de populations, si son accessibilité est sous contrôle.

La question des rapports à l'espace me semble intéressante dans la mesure où ils peuvent être lus comme révélateurs d'un certain nombre d'inégalités en termes d'insertion sociale.

D'une manière générale, l'espace public est avant tout masculin, et les femmes qui le perçoivent davantage que les hommes comme un es-

pace étranger, qui découle du fait qu'elles ne s'y sentent pas totalement légitimes, vont moins l'investir. L'espace public a été, et est toujours, l'objet d'une conquête par les femmes. Et, malgré une homogénéisation des pratiques quel que soit le sexe, les femmes dans la rue, hier comme aujourd'hui se doivent de ne pas «se faire remarquer, de marcher droit à leur but» (Coutras 1993).

Modalités d'accès à l'espace public des jeunes filles et des garçons

Cet espace public, construit socialement comme un espace dangereux pour les xs en particulier, va susciter une surveillance et un contrôle des femmes et, par ricochet, de leur sexualité.

Les pratiques spatiales et les rôles de genre:
Qu'en est-il de la construction du masculin et du féminin, de l'insertion des filles et des garçons dans l'espace public?

La différente insertion dans l'espace public selon le sexe s'effectue dès le plus jeune âge. Lieu de séparation des sexes par excellence, la cour de récréation est, aussi, un moment de construction de l'identité. Dans son étude «La mixité à l'école primaire», C. Zaidman explique que la séparation des filles et des garçons gouverne la cour, prenant le pas sur l'expérience de mixité qui s'impose dans la classe, avec une évolution selon l'âge. Cette séparation, le plus souvent vécue comme «naturelle» par les enfants comme par les adultes, est le fait d'une domination de l'espace par les garçons et construit des rapports de sexe à long terme. Les jeux de ballon (le foot en particulier) conduisent la plupart des garçons à courir partout, obligeant les autres à se ranger. Les filles, et les plus petits, doivent organiser leurs jeux en fonction d'eux.

Je m'arrête sur une notion que je considère très importante: l'injonction à la virilité et le repli viriliste des garçons résidant dans les quartiers populaires que nous avons étudiés. Comme nous venons de le voir, les garçons dominent l'espace, et dans les cours de récréation, les stades ou les cafés, la construction de la virilité se fait par exclusion des femmes, mais suppose également le bénéfice de certains privilèges. Souvent dépourvus de ressources scolaires, culturelles, de perspectives professionnelles, concentrés dans des quartiers dégradés, une partie de ces garçons, «jeunes à perpétuité» intériorisent les valeurs de la virilité par l'apprentissage collectif de conduites et attitudes viriles liées au courage, à la force, l'endurance, les défis ...

Pour ces jeunes hommes, il faut être un homme surtout dans l'espace public, et le montrer au sein du groupe des pairs sous peine d'en être exclu. Et comme le groupe des pairs est pour eux le seul lieu de reconnaissance sociale, en être exclu constitue un risque important. Cela explique le fait qu'ils ont du mal à se détacher du groupe et à répondre aussi massivement à l'injonction à la virilité qui leur est faite. Dans notre recherche, nous émettons l'hypothèse que c'est bien parce que ces garçons sont privés de certains privilèges de la virilité – privilèges constitués par le fait d'avoir une reconnaissance sociale, un travail valorisé,

un capital économique, une belle femme, etc. – qu'ils vont adopter des signes redondants de virilité. Dans la période actuelle marquée par la dévaluation/dévalorisation de la force physique comme force de travail, le chômage de masse et la précarisation, ces garçons ne disposent que de ressources corporelles, leur force physique, qui devient dimension fondamentale de la virilité.

Une injonction de genre pèse aussi très fortement sur les jeunes filles, qui subissent une double contrainte. D'abord, celle que subissent toutes les femmes, la contrainte du féminin de se conformer à une «nature féminine», mais, surtout, elles doivent composer avec la menace d'être une jeune fille souffrant d'une mauvaise réputation. La norme dominante doit donc être celle de la «jeune fille sérieuse», autrement dit assignée à l'espace privé. La sortie dans la sphère publique est soumise à conditions.

Cette norme de la jeune fille respectable renvoie à un «esprit villageois» des «cités», fondé en partie sur la sauvegarde de l'honneur, avec une logique des réputations qui pèse très lourdement sur les jeunes femmes. Cette logique pèse aussi sur les garçons mais de manière très différente, avec des risques complètement asymétriques.

Pour les jeunes filles, le problème de la réputation m'est apparu comme la première des violences qu'elles avaient à subir dans l'espace public, et ce dans un contexte de violences quotidiennes banalisées. Mais les jeunes filles racontent aussi qu'elles désertent les lieux de proximité résidentielle – ou certains lieux associatifs comme les maisons de quartier – parce qu'elles ne s'y sentent pas légitimes, certes, mais aussi parce qu'elles les considèrent comme des lieux «mal famés» (puisque investis massivement par les garçons) où elles n'ont rien à faire.

Quelle mobilisation des jeunes filles pour accéder à une plus grande mobilité et leurs stratégies de résistances?

Au départ, nous sommes partis du postulat d'une invisibilité des filles. Au fur et à mesure de la recherche, nous en sommes arrivés à nous dire qu'il était plus intéressant de poser la question en termes de problématique visibilité/invisibilité, nous étant rendu compte que les jeunes filles en jouaient – tout comme le font les garçons en se rendant visibles de manière ostentatoire – en fonction des lieux, des espaces qu'elles traversent, en fonction de la stigmatisation dont elles font l'objet et aussi en fonction de la fameuse «note» qu'elles vont se voir attribuer sur le marché matrimonial.

Elles investissent beaucoup le centre-ville, mais aussi d'autres quartiers où leur anonymat peut être respecté. Elles vivent leurs relations avec l'autre sexe de façon cachée. Il me semble que filles et garçons sont également prisonniers du territoire sur cette question de relation entre les sexes. Les jeunes filles disent qu'elles ont envie de passer inaperçues, de se rendre invisibles parce que c'est à ce prix, pour certaines en tout cas, qu'elles peuvent avoir une vie normale comme n'importe quelle autre jeune fille. Etre «sérieuse», c'est aussi en partie être «invisible», alors que, je le rappelle, le public renvoie au «visible».

Par rapport à la transgression de la norme, ce que j'appelle la «transgression des frontières de genre», on a constaté deux stratégies de la part des jeunes filles.

La première consiste à assumer le fait de ne plus être considérée comme une femme idéale, de ne plus répondre à la norme prescrite, en renversant l'étiquetage d'une mauvaise réputation. Il s'agit de celles dont on dit qu'elles «traînent avec les garçons», qu'elles ont une vie sexuelle. Le résultat se traduit souvent par un isolement pour celles qui se démarquent de la prescription. Car cette catégorisation entre les jeunes filles sérieuses et les «autres», crée un clivage entre elles, loin de la solidarité qu'elles peuvent parfois mettre en avant dans les discours.

La deuxième stratégie concerne les jeunes filles qu'on appelle les «crapuleuses». Ce sont les jeunes filles qui adoptent des conduites masculines pour masquer cette féminité tellement envahissante pour elles. Cela leur permet d'être tranquilles et de pouvoir se déplacer au sein du quartier sans trop de difficultés, mais ultime paradoxe, c'est en devenant «invisibles» en tant que femmes qu'elles peuvent circuler dans les espaces publics de proximité.

Conclusion
Genre et politiques socio-éducatives: l'enjeu?

Dans les quartiers d'habitat social, la politique de la ville et certains de ses dispositifs ont renforcé le clivage privé / public entre filles et garçons et ont contribué à pérenniser les stéréotypes de genre: activités «du dedans» pour les filles, faisant appel à leur prétendue nature féminine, activités «du dehors» pour des garçons dont il faut canaliser les pulsions agressives, notamment par le sport (football, boxe …).

En revanche l'offre de loisirs dans le centre urbain est construite sur la base d'un principe de satisfaction de «l'usager-client», fortement individualisée et sexuellement «neutre» qui vise à «l'autonomie» et «l'épanouissement personnel» par l'accès à des loisirs de «qualité».

Les pratiques différenciées induites par ces politiques publiques, (même s'il existe des espaces de cohabitation filles-garçons) ont renforcé l'occupation non-mixte des territoires du point de vue du genre, et n'ont guère favorisé la mixité sociale.

Aussi, la prise en considération, dans une approche de genre, des besoins des filles autrement que comme «pacificatrices» du groupe des garçons, et la redéfinition simultanée de ceux des garçons, représente aujourd'hui un enjeu majeur dans l'élaboration des politiques publiques.

Poser les questions à partir de ce point de vue permet de rendre visible que la réalité sociale n'est pas neutre. Elle est vécue par des hommes et des femmes qui sont affectés à des rôles, des places différenciées et souvent hiérarchisées.

Une analyse comparative et sexuée des situations, des besoins… des filles et des garçons me semble pertinente pour rendre compte de la façon dont les inégalités se construisent et se reproduisent. Et plus loin, tenter de comprendre «où et comment» il faut agir, que l'on soit élue-s, responsables ou technicien-ne-s d'une politique publique ou acteurs/actrices sur le terrain.

Bibliographie

Kebabza Horia & Welzer-Lang Daniel, 2003, «Jeunes filles et garçons des quartiers – une approche des injonctions de genre», Rapport DIV, Mission de recherche Droit et Justice.

Fraisse Geneviève, 1995, Muse de la Raison, Démocratie et exclusion des femmes en France, Paris, Folio, Gallimard.

Collin Françoise, 1986, «Du privé et du public», in Les Cahiers du GRIF, n° 33, pp. 47–67.

Habermas Jürgen, 1978, «L'espace public: archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise», Paris: Payot, 1978–rééd.1986.

Simmel Georg, [prem. éd. 1903], «Les grandes villes et la vie de l'esprit», Philosophie de la modernité, Payot, 1989.

Coutras Jacqueline, 1993, «La mobilité des femmes au quotidien, un enjeu des rapports sociaux de sexes?», in Annales de la recherche urbaine, n° 59–60.

Zaidman Claude, 1996, «La mixité à l'ecole primaire», Paris, l'Harmatten

Des espaces de liberté pour grandir – contribution à la théorie de l'écologie du développement

Prof. Dr. Knut Dietrich, Université de Hamburg (Allemagne)

Le titre du Séminaire de Bienne 2004 «Ici et maintenant: temps et espace libres des enfants et des jeunes» a valeur de programme: les enfants et les jeunes ont besoin de temps libre et d'espaces de liberté.

Choisir un titre aux accents programmatiques, c'est s'exposer à un risque: que la liberté soit érigée en dogme et que toute limitation soit dénoncée comme une perte d'espaces de liberté. Partant, la liberté n'est plus perçue ensuite que comme élimination des contraintes. Cet enchaînement conduit à un piège logique à éviter.

Qui observe de plus près le développement des jeunes est quasi nécessairement confronté à des notions contraires au temps libre et à l'espace de liberté. Le potentiel compris dans ces notions ne peut se concevoir que si on les associe à la limitation de l'espace et du temps. En effet, la marge de liberté propre à l'action ne peut être définie que par rapport à la toile de fond sur laquelle l'action se situe, tissée de contraintes et de limites. Voilà pourquoi je présenterai aussi les limites indispensables au processus de socialisation.

Je partirai de la notion d'espace de liberté pour expliciter mon propos, puis je définirai quel type d'espace de liberté favorise le développement de la jeunesse.

1. Espaces de liberté pour grandir: définition

Le concept d'espace de liberté se rencontre dans deux domaines. Il peut désigner un espace où l'on joue, comme une place de jeu ou un terrain de jeu. Mais il peut aussi être utilisé dans un autre contexte. Ainsi, cet «espace» peut-il devenir «marge de manœuvre (au sens de jeu)», synonyme de liberté. Disposer d'une marge de manœuvre, c'est avoir les mains libres pour agir.

Cette dialectique de la liberté et des limites se reflète dans le langage courant: lorsqu'un menuisier construit une table ou une commode, et qu'il intègre un tiroir, il veille à ce que ce tiroir dispose du jeu nécessaire. Cela signifie qu'entre le rail de guidage et le tiroir, il doit y avoir un espace libre (= jeu) suffisant pour que le tiroir soit mobile. Si le jeu fait défaut, le tiroir ne peut être ni ouvert, ni fermé, il perd sa fonctionnalité. Dans ce contexte, le mot «jeu» est synonyme de mouvement, de mobilité à l'intérieur de limites données.

Ce que, dans la langue de l'artisan d'abord, l'on entend par «jeu», peut être défini par «liberté dans des limites», ou mobilité à l'intérieur d'un espace défini. Je choisis donc de définir le jeu comme étant une «liberté à l'intérieur de limites». La notion d' «espace de liberté» réunit tous ces aspects en une seule expression.

Son sens résulte à la fois de la liberté et des limites imposées par l'espace. C'est exactement dans ce champ de tension qu'il convient de placer

le développement des jeunes. Ces réflexions m'ont amené à élaborer la thèse suivante.

2. Le développement et l'éducation des enfants et des jeunes se situe dans le champ de tension entre liberté et contraintes

Mon propos consiste à mettre en évidence le fait que le développement des enfants et leur éducation dépendent du rapport entre liberté et contraintes. Il n'est donc pas possible de réduire l'éducation à un acte de libération des contraintes. Sans le respect des limites que l'environnement impose aux actions des hommes, il ne serait même pas possible de percevoir que le mouvement et le jeu favorisent le développement et qu'ils jouent un rôle dans la socialisation. Tout éducateur combinera donc ces deux attitudes:

- d'abord, ouvrir des espaces de liberté d'action parce que les enfants n'intègrent que ce qu'ils peuvent comprendre tout seuls; en d'autres termes, leur laisser du temps et de l'espace;
- ensuite, fixer des limites, donner des repères, poser des exigences fondées, exprimer des attentes légitimes, car pour emmagasiner des expériences, le jeune doit se confronter à des résistances.

Partant, l'éducateur devra naviguer au plus près entre deux extrêmes parfois contradictoires: d'une part, laisser du jeu pour permettre l'épanouissement de l'enfant, d'autre part poser des limites et offrir une résistance. Tout l'art de l'éducation consiste à trouver l'équilibre entre ces deux attitudes.

Ce que je trouve passionnant dans ma spécialisation – pédagogie du sport et du mouvement –, c'est de constater que toute réflexion sur la liberté et les limites débouche presque nécessairement sur le phénomène de la mobilité. Cela va plus loin encore. Qui utilise les concepts d'espace et de temps, tombe immédiatement sur le mouvement dans sa définition spatio-temporelle, relevant de la physique. Prenons donc le mouvement en termes de physique; il peut être défini comme

- le changement de position d'un objet dans l'espace dans un laps de temps donné, étant admis que la présence d'énergie est la condition de ce changement. Le temps, l'espace et l'énergie sont les trois composantes nécessaires pour décrire le mouvement.

Ces considérations s'appliquent aussi au mouvement effectué par l'être humain, un constat riche en enseignement face à des jeunes qui aiment le mouvement.

3. Mouvement = apprentissage de la gestion du temps, maîtrise de l'espace et utilisation correcte de l'énergie

Si l'on décrit le processus de la socialisation sous cet angle, on peut avancer que l'apprentissage du mouvement chez l'enfant ou l'adolescent lui permet d'acquérir des modèles de gestion du temps et de l'énergie, ainsi que d'appropriation de l'espace, de les développer et de les différencier. Cette hypothèse se vérifie pour tous les domaines d'activité centrés sur le mouvement, mais tout particulièrement pour le sport.

Tous les sports se distinguent par une combinaison spécifique des composantes temps, espace et énergie. Un 100 mètres se déroule dans un

espace standardisé et précisément délimité; le but à atteindre est de parcourir cette distance en un minimum de temps en utilisant au mieux l'énergie disponible.

Dans une course de ski, j'utilise l'énergie cinétique créée par le lift pour dévaler aussi vite et élégamment que possible un espace naturel, ce qui requiert l'utilisation de l'énergie dans un temps approprié. A noter que l'élégance et la beauté des mouvements résultent d'une combinaison réussie des trois composantes, ainsi que Victor von Weizsäcker l'a mis en évidence en disant que «le temps mis pour tracer une figure est une constante».[1]

Chacun sait que le temps, l'espace et l'énergie sont les trois paramètres de mesure des prestations sportives. Quant aux objectifs «plus vite, plus haut, plus fort», il ne s'agit pas là de standards relevant seulement de la physique. Ils reflètent aussi les valeurs sociales, culturelles et sociétales qui ont cours dans bien d'autres domaines que le sport. La concurrence, la surenchère, la sélection et la différenciation sociale, de même que l'établissement de hiérarchies de prestations et la standardisation sont des principes intrinsèquement liés à une société donnée; elles s'expriment symboliquement dans le mouvement sportif. On peut avancer que:

Le culte du mouvement, ainsi que le sport livrent des modèles socialement acceptés d'utilisation du temps, d'appropriation de l'espace et de gestion de l'énergie. Acceptés de longue date, ils visent l'amélioration des prestations et l'harmonie.

Quiconque entend pratiquer un sport avec sérieux doit se pénétrer de ces modèles et les adopter. Il s'agit là d'une description très générale du potentiel de socialisation propre au sport et aux activités centrées sur le mouvement. Elle ne dit rien des processus de socialisation eux-mêmes. Pour mieux les décoder, il faut porter son attention sur les mouvements et leur fonction dans le processus d'appropriation du monde.

4. Le mouvement sous l'angle de l'écologie

Il serait réducteur de décrire la fonction du mouvement dans le processus du développement des jeunes en s'en tenant uniquement aux composantes espace, temps et énergie. Ce choix, qui induit une observation centrée sur les aspects corporels et ceux de la physique, limiterait la promotion des activités physiques au fitness et à l'entraînement, à l'utilisation d'espaces standardisés voués au sport en fonction d'unités de temps imposées.

Il faut passer à un point de vue écologique qui admette que la relation entre l'homme et son environnement est la figure de base du mouvement et du développement (Bronfenbrenner). Nous considérons le mouvement comme une sorte d'interface entre l'homme et le monde,

[1] Par durée constante pour tracer une figure géometrique, on entend que le temps mis pour dessiner une figure géometrique, p. ex. un cercle, est défini, que le cercle soit grand ou petit.

comme dans un «dialogue» (Tambour, Trebels, Dietrich). Ce processus d'exploration se caractérise par des adaptations de part et d'autre: la personne en mouvement doit s'adapter aux réalités du monde extérieur, mais elle a aussi une chance d'exercer une influence sur le monde environnant pour le modifier.

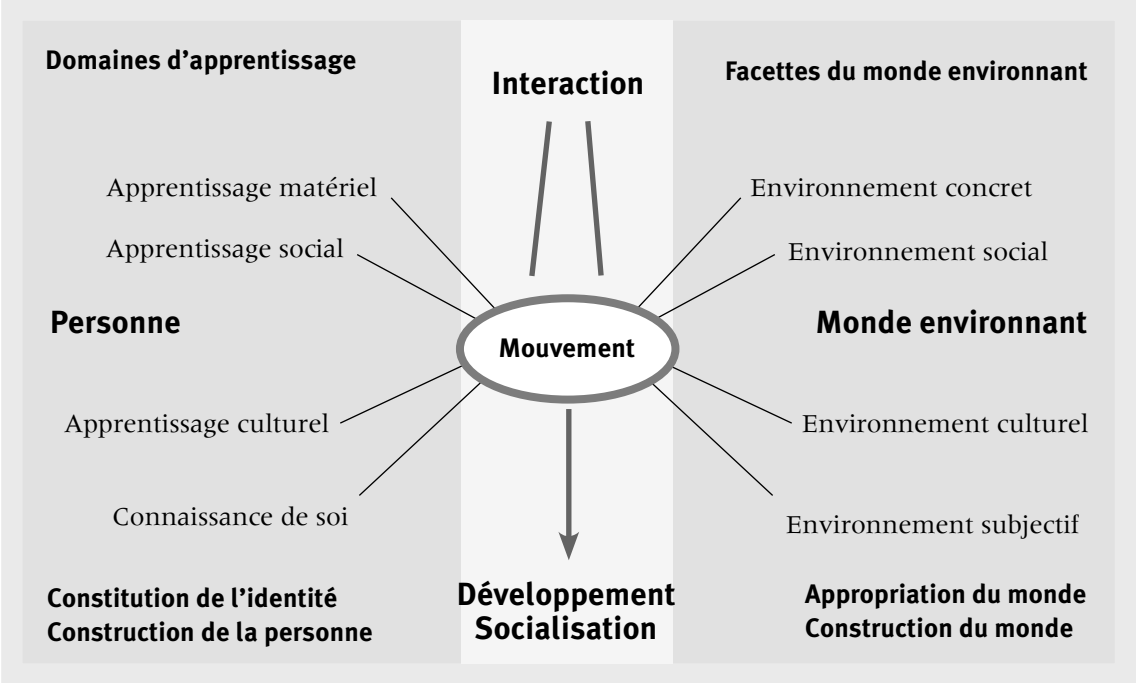
La fillette effleure doucement la surface de l'eau, des cercles concentriques se forment. Le reflet de son visage dans l'eau se déforme, puis reparaît, mais il peut aussi disparaître au cœur des ronds dans l'eau. Si l'enfant veut reproduire l'expérience, il faut qu'elle adapte ses mouvements aux propriétés physiques de l'eau. Si elle y parvient, la fillette peut dessiner des figures dans l'eau. Dans ce cas, la condition permettant d'expérimenter son propre pouvoir est d'adopter un comportement sensible et adéquat à l'égard du monde extérieur.

Cet exemple illustre aussi le fait que le mouvement est toujours une manière de percevoir. Que l'on procède à tâtons, en surmontant des résistances ou en s'appuyant contre des objets: le mouvement nous donne des impressions du monde. Mais le fait de se mouvoir exerce aussi une influence sur l'environnement; celui-ci peut être modifié, on peut construire ou détruire quelque chose. C'est dans l'alternance entre le ressenti et l'action (Trebels, 1990) que se produit l'échange qui fait de l'homme tant le créateur que la créature de son environnement.

Le mouvement n'est donc ni aveugle ni sourd. Ajoutons aussi que non seulement le mouvement est en soi une forme de la perception, mais qu'il n'est rien sans perception. Il est lié aux impressions que nos sens nous transmettent, il en dépend même. Dans ce processus, percevoir ne signifie pas subir passivement, mais diriger son attention vers le monde (v. Weizsäcker 1973). La perception détaille et interprète le monde, elle procède de manière sélective; elle cherche une orientation et la crée.

Piaget a nommé assimilation et accommodation ce double processus d'adaptation. Selon lui, ces processus déterminent dans une large mesure le développement de l'enfant. Avant même le développement du langage, les enfants disposent de ce que Piaget nomme «l'intelligence sensomotrice». Les mouvements qu'ils font jouent un rôle décisif dans les processus d'apprentissage cognitif. De quels apprentissages s'agit-il?

Examinons de plus près comment le mouvement et le développement s'inscrivent dans les relations entre la personne et le monde.



Explications:

Le *mouvement* est au cœur de ce schéma. Il est le médium de *l'interaction* entre la *personne et le monde qui l'environne.*

A chaque *facette du monde environnant* correspond un *domaine d'apprentissage* de la personne. On peut inscrire les relations entre la personne et son environnement dans quatre dimensions: le concret, le social, le culturel, le subjectif, une perspective que je développerai plus bas.

L'interaction entre la personne et son environnement, placée au centre du schéma, est à la fois la base et la condition du *développement et de la socialisation*. Si l'on se place du point de vue de la personne, cette interaction équivaut à la *constitution de l'identité*. Par rapport au monde environnant, il y a *appropriation de celui-ci*.

Le développement n'est pas un processus passif de croissance et d'adaptation. Les concepts de *construction de soi et du monde* mettent l'accent sur le côté actif du processus d'appropriation.

En fait, il existe un seul monde, et non pas quatre «facettes du monde qui nous entoure». Les aspects ou facettes auxquels nous nous référons y sont entremêlés. Il est pourtant adéquat de les distinguer les uns des autres pour plus de clarté: à chacun de ces volets correspond en effet un mode d'apprentissage et des conditions propres. S'il en est ainsi, les éducateurs doivent en appeler à des moyens et des voies divers pour exercer une influence sur les enfants.

La théorie du développement écologique met l'accent sur le fait que le «monde» peut nous apparaître sous des aspects distincts qui requièrent des modes et des processus distincts[2] d'adaptation et d'appropriation. Je

[2] Je suis les distinctions opérées par J. Habermas.

m'attache ci-après par des exemples à illustrer et expliciter chacun de ces rapports entre la personne et son environnement.

a) Apprentissages matériels

L'environnement est d'abord un environnement concret, qui m'oppose quelque chose, sur lequel je peux agir. L'environnement matériel oppose une résistance à mes efforts; c'est par l'apprentissage (adaptation) que je peux en venir à bout. Piaget a souligné l'importance particulière de l'expérience matérielle pour le développement cognitif.

J'ai souligné plus haut que le champ du développement et de l'éducation se situe entre les deux pôles que sont la liberté et les contraintes. Le sport montre très clairement l'apprentissage des contraintes: on s'en impose, on les expérimente, on les dépasse. Gordeijn, pédagogue hollandais a désigné (1975) l'apprentissage comme étant un dépassement des limites. L'escalade est un exemple qui montre que les enfants ne sont pas les seuls à chercher à surmonter les obstacles et limites présents dans l'environnement; personne n'ignore quels trésors d'énergie et d'endurance ils peuvent déployer pour parvenir à leurs fins.

Autre exemple:
Eva, deux ans, joue avec des duplos. Elle s'efforce d'emboîter les pièces les unes sur les autres. Ses gestes sont encore imprécis, elle n'arrive pas toujours du premier coup à faire coïncider trous et picots. Quand on est assis à côté d'elle et qu'on l'observe, on meurt d'envie de l'aider. Mais avec une patience et une endurance incroyable, elle emboîte les briques les unes sur les autres, puis me montre sa construction non sans fierté et attend que je démolisse l'édifice, puis le jeu recommence.

Ce rituel de jeu que chacun connaît bien va me permettre d'expliciter ce que j'entends lorsque je dis que le jeu est synonyme de liberté cadrée. En effet, la brique duplo porte en elle-même les possibilités, mais aussi les limites de son utilisation. Ce jeu, qui consiste à emboîter des pièces, captive les enfants tout en leur offrant une résistance. Les caractéristiques techniques de la brique orientent l'activité dans une voie unique. En d'autres termes, la liberté d'utilisation du duplo est dans un premier temps limitée par ses caractéristiques techniques. Ou en d'autres termes encore: c'est l'objet qui définit les possibilités d'action! Une fois que les habiletés requises sont maîtrisées, les activités d'exploration sont achevées. La maîtrise technique des duplos permet maintenant à l'enfant de laisser courir son imagination pour construire certains objets et pour jouer avec eux. De construction en construction, l'enfant gagne en habileté et acquiert le potentiel que Merleau-Ponty appelle sagesse des mains.

Nous possédons tous ce genre de savoir et nous en faisons usage au quotidien, p. ex. en pelant des pommes de terre, ou, dans le monde professionnel, en laissant nos doigts glisser sur les touches du clavier de l'ordinateur, ou encore, dans les loisirs, en jouant du violon ou en pratiquant n'importe quelle discipline sportive. Ce savoir dont mon corps dispose et qu'il tient pour évident est d'une valeur inestimable. Lorsqu'une personne voit sa mobilité restreinte pour cause de maladie ou par suite du vieillissement, elle en prend douloureusement conscience.

Le jeu avec des objets nous permet de faire l'apprentissage de la résistance que les choses peuvent offrir, et de celle dont notre propre corps fait preuve; nous parvenons ainsi, pas à pas, à dépasser ces difficultés. C'est la seule voie qui permette aux enfants d'apprendre à se mouvoir avec aisance. Ce qui rend si attrayants les mille engins destinés au jeu ou au sport, c'est justement leur potentiel de résistance qu'il s'agit de vaincre: peu importe qu'il s'agisse d'un yoyo ou d'un bateau à rames, de rollers, de patins, d'une piscine ou de la mer, on a toujours affaire à un engin ou à un aspect de l'environnement perçu comme offrant une résistance. Les enfants cherchent le risque pour le maîtriser, seule manière pour eux de se sentir plus en sécurité.[3]

b) Apprentissages sociaux

Le monde qui nous entoure est un monde social dans lequel prévalent des règles d'action et d'interaction, cette dernière étant porteuse de conflits. Souvent d'ailleurs, les conflits portent sur les règles: il faut alors passer de nouveaux accords. Dans les jeux, les joueurs cherchent à tester les limites d'applicabilité des règles. Les phrases: «Ça, ça ne compte pas», ou «Ça, c'est à moi», «C'est moi le premier» ou encore «Alors là, je ne joue plus!» ont valeur de signal montrant qu'un nouvel accord peut être recherché.

Voici quelques observations pour illustrer mon propos!

[3] Tel est le résultat de l'étude intitulée «Les enfants, la sécurité et le risque dans le jeu et le mouvement». Cette étude a été réalisée en coopération avec la caisse accidents de Hambourg (LUK); une plaquette a été consacrée à la présentation des résultats.

Le présent exemple me permettra de montrer qu'en général, l'individu ne se mesure pas seul à un aspect concret du monde environnant, mais que son action a une dimension sociale.

Les membres du groupe de jeunes interagissent entre eux. Celui qui est sur la balançoire détourne l'engin de son utilisation normale, il en fait une fronde. Nous avons vu que les autres enfants l'ont imité. Imiter les actions des autres, voilà la plus importante des manières d'apprendre. C'est seulement lorsque cet apprentissage est fait que les autres jeunes peuvent intégrer le déroulement de l'action, qu'ils sont à même de le reproduire mentalement. L'action de chacun devient partie d'un jeu de rôles. Les autres jouent au risque: ils font comme s'ils devaient chercher refuge pour parer à un grand danger. Non seulement ils harmonisent leurs interactions, mais comme en plus ils les mettent en scène, il faut aussi qu'ils créent une chorégraphie précise de leurs mouvements. D'autres questions encore se règlent à l'amiable, ainsi savoir qui a le droit de se balancer, ou décider à qui c'est le tour. Les jeunes doivent continuellement se mettre d'accord, inventer des règles et discuter pour savoir laquelle s'applique. Finalement, le jeu, c'est la prestation du groupe dans cette dramaturgie.

L'apprentissage concret à l'aide des duplos cité plus haut pouvait encore se percevoir comme un processus individuel. Par contre, la dimension sociale du monde ne peut être créée ou être expérimentée que dans le rapport à l'autre. Il en va encore autrement dans le domaine de l'apprentissage culturel.

c) Apprentissages culturels

Comme nous l'avons montré, le monde qui nous entoure est aussi culturel: les choses et les actions y prennent des significations spécifiques, qui font office de symboles et constituent ce monde culturel. Notre univers culturel regorge de systèmes de signes dont la compréhension est la condition pour participer à la vie commune. Tous les domaines de notre vie (profession, loisirs, confession, association) constituent des «champs sémantiques» (Berger/Luckmann), soit des champs signifiants dont il faut apprendre la structure spécifique pour s'y sentir à l'aise. Qui ne comprend pas les signes et les symboles, les gestes et les rituels par exemple d'un service religieux et n'est pas à même de produire ces gestes sera mal à l'aise.

Lorsque plusieurs modèles culturels distincts se rencontrent, cela crée des malentendus, d'où la nécessité de procéder à des ajustements de type culturel. D'ailleurs même le fait, pour un enfant, de ne pas encore être en mesure de comprendre peut déboucher sur des malentendus et engendrer de la perplexité.

L'histoire suivante illustrera mon propos.
Un père aimerait jouer au football avec son fils de trois ans. Mais sur le terrain, les efforts du père pour créer une situation propre au football grâce au ballon et aux buts n'ont guère de succès. Le petit garçon utilise les buts comme un engin, il s'agrippe au filet pour grimper. Le ballon ne l'intéresse pas. Le ballon et les buts, symboles typiques et constitutifs du football ne sont pas (encore) reconnus comme tels. Celui qui entend devenir footballeur doit reconnaître les codes culturels du jeu et savoir s'y conformer.

Un terrain de football est, comme tout emplacement sportif, plein de signes et de symboles propres à une culture spécifique. Nous avons affaire, comme le disent Berger/Luckmann, à un champ sémantique, à un lieu d'action plein de significations culturelles. Le malentendu entre le père et le fils, l'impossibilité de comprendre à ce stade de développement nous montrent clairement tout ce que l'enfant de trois ans a encore à apprendre pour devenir footballeur. Cet apprentissage s'accomplit par imitation, par mimétisme (Gebauer/Wulf 1998).

Tous ces engins, qu'il s'agisse d'un ballon, de buts, d'une balançoire, de legos ou de rollers, ne sont pas une matière neutre: ce sont des objets sociaux et culturels. Il ne s'agit pas seulement d'explorer les possibilités de l'engin, de chercher son «jeu» dans les contraintes. Car c'est la main de l'homme qui a fait les engins dans un but défini. Leur utilisation est définie socialement et culturellement. Apprendre à s'en servir, c'est faire sienne une partie du monde culturel et participer au «monde collectif» (Lorenzer, 1986). Kegan, un élève de Piaget, définit le développement comme une «activité créatrice de sens» (1994, p.112). S'approprier le monde culturel, ce n'est donc ni une imitation, ni une copie, mais un acte créatif.

Qui souhaite participer à la vie culturelle doit non seulement maîtriser les instruments, mais aussi en connaître la signification. Notre monde regorge de significations, de symboles; or, l'individu communique avec le monde qui l'entoure au moyen de gestes ou d'actions signifiantes. Les significations et les symboles ne nous sont pas seulement donnés dans les choses, sous la forme d'un foulard, d'une croix ou d'une ligne sur le sol d'une salle de sport. Ils se lisent aussi dans nos mouvements et nos gestes. L'individu les acquiert surtout par mimétisme ou imitation. Sur la scène de la culture-jeunes, les jeunes adultes posent de nombreux actes signifiants. Ils constituent leur propre monde grâce aux signes émis par leurs vêtements, leur langage et leurs gestes. En font partie, notamment, des expressions corporelles spécifiques comme le Hip-Hop ou certains sports.

d) La connaissance de soi

Le monde a une dimension subjective (monde intérieur) avec laquelle il est possible d'entrer en contact; la personne peut avoir conscience

de soi et de son rapport au monde. L'impossibilité de concilier ses propres désirs et les possibilités existantes conduit en principe à des crises d'identité qui, lorsqu'elles ont été surmontées, permettent un développement du «soi» ou de l'identité personnelle. De telles crises ne sont pas uniquement désagréables, elles sont nécessaires.

La connaissance de soi résulte d'un processus qui implique une confrontation émotionnelle avec les dimensions matérielles, sociales et culturelles du monde et durant lequel apparaissent des fossés, p. ex. entre le vouloir et le pouvoir, ou des écueils comme les résistances qui se forment en soi, insurmontables, comme le désespoir suscité par l'incompréhension, la peur qui paralyse, les attentes impossibles à satisfaire, la moquerie engendrée par l'ignorance ou une erreur de compréhension. En d'autres termes, lorsqu'il y a conflit intérieur ou conflit avec le monde. Le développement de la personnalité est marqué par la quasi-impossibilité de mettre à niveau la réalité de la personne et les attentes auxquelles elle est confrontée.

Ainsi, cette mère qui soutient son fils Tobie du bout des doigts pendant qu'il saute sur une surface instable et inclinée. Maintenant, Tobie s'écarte de sa mère et montre qu'il peut sauter seul. La mère conforte la décision de l'enfant d'un geste: elle retire démonstrativement ses deux mains. Tobie gagne en autonomie: «Maintenant, j'y arrive tout seul!»

4. Conclusion

Chacun de ces quatre apprentissages (matériel, social, culturel et psychologique) se fait sous forme de tâtonnements via le mouvement entre l'individu et le monde qui l'entoure et il possède sa propre dynamique. Il faut connaître ces processus pour permettre ces apprentissages, les mettre sur rail, les contrôler et les évaluer.

L'école de la théorie écologique du développement et du mouvement incite à se poser sans cesse les questions suivantes: quels environ-

nements offrons-nous à nos enfants et aux adolescents? Quels défis les jeunes peuvent-ils y relever des points de vue cognitif, social, culturel et subjectif? Quelles qualités des espaces de jeu doivent-ils présenter pour être propices au développement? La créativité peut-elle s'y exprimer librement?

Bibliographie

Buytendijk, F. (1956) Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Berlin, Göttingen, Heidelberg.

Berger, P.L./Luckmann, T. (1980) Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt.

Bronfenbrenner,U. (1981) Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.

Christian, P. (1948) Vom Wertbewusstsein im Tun. Ein Beitrag zur Psychophysik der Willkürbewegung. In: Beiträge aus der Allgemeinen Medizin. 4. Heft.

Dietrich, K. (1999) Inszenierungsformen im Sport. In: Dietrich, K./Heinemann, K. (Hrsg.) Der nicht-sportliche Sport, 28–44. Jesteburg.

Dietrich, K. (2002) «Wenn der Vater mit dem Sohne ...». In: Horch, H.-D./Schubert, M./Friederici, M.R. (Hrsg.) (2002): Sport, Wirtschaft und Gesellschaft. Verlag Karl Hofmann. Schorndorf.

Dietrich, K. (2003) Anmerkungen zum Dialogischen Bewegungskonzept als Grundlage einer pädagogischen Bewegungsforschung. In: Bach, I./Siekmann, H. (Hrsg.) Bewegung als Dialog, 25–36. Hamburg.

Funke-Wieneke, J. (2003) Das Erschliessen der Bewegungsbedeutung der Welt als Kern der Bewegungs- und Sportpädagogik. In: Bach, I./Siekmann, H. (Hrsg.) Bewegung als Dialog, 37–52. Hamburg.

Gebauer, G./Wulf, C. (1998) Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek.

Glasersfeld, E. v. (1987) Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Braunschweig.

Gordeijn , C. C. F. u. a. (1975)Wat beweegt ons. Baarn

Hurrelmann, K. (1986) Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel.

Habermas, J. (1968) Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: Habermas, J. (1973), Kultur und Kritik, 118–194. Frankfurt.

Kegan, R. (1986) Die Entwicklungsstufen des Selbst. München (3. Auflage).

Kruse, L./Graumann, C.-F./Lantermann, E.-D. (1996) Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim.

Lorenzer, A. (1986) Kultur-Analysen. Frankfurt.

Lorenzer, A. (1988) Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, H./Lorenzer, A./Lüdde, H./ Nagböl, S./Prokop, U./Schmidt Noerr, G./Eggert, A.: Kultur-Analysen. Frankfurt.

Merleau-Ponty, M. (1966) Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.

Piaget, J. (1974) Biologie und Erkenntnis. Frankfurt.

Tambour, J. (1979) Sich Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In: Sportpädagogik 3, 14–19.
Trebels, A.H. (1992) Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. Sportunterricht 41, 20–29.
Weizsäcker, V. v. (1973) Der Gestaltkreis. Stuttgart.

Recommandations de la CFEJ

1. Du temps non planifié

Contexte:
Quand ils ne sont pas à l'école ou en famille, les enfants et les jeunes passent de plus en plus de temps dans des structures organisées. Ils ont de moins en moins de possibilités de rester seuls ou de vivre des rencontres informelles. Le temps non organisé, ne visant pas une activité «qui serve à quelque chose», devient rare. Pourtant, l' «ennui», la rêverie et les activités «non productives» ont tout autant de valeur pédagogique que les cours ou les loisirs encadrés.

Recommandation		Destinataires
1.1	Laisser aux enfants et aux jeunes des moments non planifiés et non organisés.	Parents et personnel d'encadrement Jardins d'enfants et écoles Structures d'accueil extra-familial
1.2	Créer le cadre à l'intérieur duquel les enfants et les jeunes peuvent satisfaire à la fois leur besoin de risque et d'autonomie et leur besoin d'intimité et de sécurité (p. ex., ne pas prévoir de «programme» l'après-midi dans un lieu où les enfants sont surveillés).	
1.3	Faire participer les garçons comme les filles aux tâches ménagères et familiales.	

2. Des horaires de travail favorables aux familles

Contexte:
- Les enfants et les jeunes ont tout autant besoin de temps en famille que de temps «sans les parents», qu'ils peuvent organiser à leur guise. Ils souhaitent notamment que les parents participent à des événements particuliers de leur vie (anniversaire, fêtes scolaires, rituels, etc.).
- Le temps passé avec les parents donne un sentiment de sécurité aux enfants et aux jeunes, cette sécurité acquise permettant de leur laisser des espaces de liberté dans lesquels ils peuvent être autonomes.
- Les parents qui travaillent ont besoin d'horaires réguliers mais aussi de flexibilité pour pouvoir répondre aux besoins des enfants et des jeunes.

Recommandation		Destinataires
2.1	Proposer des horaires compatibles avec le quotidien et les rituels de la famille, donnant la possibilité de s'écarter régulièrement des horaires habituels.	Législateurs Employeurs Syndicats Promotion de la santé dans les entreprises Confédération
2.2	Limiter le volume de travail et ne pas laisser la profession empiéter sur le temps qui ne lui est pas dévolu.	
2.3	Proposer des horaires suffisamment souples pour qu'ils puissent être adaptés aux aléas de la vie.	
2.4	Prévoir un cadre législatif imposant aux entreprises d'adopter au moins une ou deux dispositions à partir d'une liste obligatoire – par exemple, réduction de deux heures par jour du temps de travail pour les parents d'enfants en très bas âge, aide financière pour couvrir les frais de garde d'enfants, possibilités d'aménagement du temps de travail et jours de congé supplémentaires pour s'occuper d'un enfant malade(proposition tirée de l'étude comparative de l'OCDE «Bébés et employeurs – comment réconcilier travail et vie de famille»).[1]	

3. Des espaces à conquérir

Contexte:

- De nombreux espaces ont des fonctions spécifiques: habiter, se détendre, circuler, travailler, se reposer. Cette tendance à attribuer à chaque lieu une fonction et à structurer l'espace se poursuit. Il en résulte un manque croissant d'espace permettant aux enfants et aux jeunes de satisfaire leur besoin d'avoir des lieux qu'ils aménagent eux-mêmes, de jouer sans être observés, de bouger et de faire du bruit.
- Les espaces structurés tranquillisent les parents et le public: on sait où sont les enfants et les jeunes, on est au courant de ce qu'ils font.

Recommandation		Destinataires
3.1	Promouvoir consciemment la «mise en jachère de l'aménagement de l'espace» (intérieur et extérieur); laisser les enfants et les jeunes accéder à des lieux non utilisés.	Services communaux de la construction et de l'urbanisme (plan d'occupation des sols) Maîtres d'œuvre Centres de quartier et d'association Travail de jeunesse Politique communale de la jeunesse Recherche
3.2	Lancer des recherches sur le potentiel des «lieux inoccupés» et les possibilités d'appropriation par les enfants et les jeunes.	
3.3	Lancer des recherches sur les modalités de l'appropriation en fonction du sexe et de l'origine sociale.	
3.4	Promouvoir la sécurité et la liberté de mouvement des filles dans les espaces non structurés.	
3.5	Trouver ou créer des lieux qui ne soient pas attribués à des groupes particuliers et restent accessibles à tous.	
3.6	Laisser des espaces pour «traîner».	

4. Des espaces de liberté pour grandir

Contexte:

- Les «espaces de liberté pour grandir» offrent des possibilités de mouvement variées et des conditions optimales pour se confronter à ses capacités et à ses limites propres.
- Les enfants et les jeunes ont besoin du risque et le recherchent.

Recommandation		Destinataires
4.1	Créer des «chantiers du mouvement», c'est-à-dire des espaces de jeu à aménager librement, qui permettent aux enfants et aux jeunes de développer leurs capacités.	Politique communale / aménagement du territoire Constructeurs de logements Structures d'accueil collectif de jour Jardins d'enfants, écoles Parents
4.2	Aménager les espaces de vie (logement et environnement) de manière à ce que les enfants puissent jouer.	
4.3	Faire participer les enfants et les jeunes, en fonction de leur âge, aux projets d'aménagement.	
4.4	Prendre des mesures légales pour mettre à disposition une surface minimum par enfant et par jeune dans les communes et les quartiers («obligation de créer des places de jeu» analogue à l'obligation de créer des places de parc).	
4.5	Autoriser les risques (mais non les dangers!)	

5. Des espaces adaptés au genre

Contexte:

- Les filles, notamment les adolescentes, disposent de moins de temps libre et davantage de lieux leur sont «interdits».
- Les filles disposent de moins d'espace que les garçons dans les lieux publics. Leur rayon d'action à l'extérieur est plus petit et elles préfèrent rester à proximité de chez elles.
- Souvent, les lieux où elles peuvent jouer et bouger ne correspondent pas à leurs besoins. Ce sont plutôt les garçons qui utilisent les espaces consacrés aux jeux d'aventure et les pistes de skate. Du coup, les filles disparaissent de l'espace public. Elles sont souvent chassées des lieux qui, à l'origine, avaient été conçus spécialement pour elles.

Recommandation		Destinataires
5.1	Intégrer la question du genre à l'aménagement des aires de jeu et des places publiques.	Politique nationale, cantonale et communale Aménagement du territoire communal Constructeurs de logements Associations responsables des terrains de sport et des installations de loisirs Associations sportives Confédération, notamment OFSPO, OFSP et Promotion Santé Suisse
5.2	Créer des places de jeu à proximité immédiate des logements.	
5.3	Aménager l'espace autour des logements, les places de jeu, les terrains de sport, les installations de loisirs et les trajets de façon que les filles s'y sentent bien et en sécurité.	
5.4	Faire participer les filles et les garçons aux projets d'aménagement.	
5.5	Analyser l'affectation du budget aux investissements dans des installations de sport et de loisirs: quels lieux sont utilisés par les filles, lesquels par les garçons?	
5.6	Ne pas se contenter des construire des pistes de skate, mais parfois aussi acheter un cheval …	
5.7	Mieux adapter les projets de promotion du sport et de prévention par le sport aux besoins des filles.	

6. Mouvement et sport

Contexte:
- Le nombre d'enfants et de jeunes ne pratiquant aucun sport augmente, avec diverses conséquences négatives pour la santé.
- Les aptitudes sportives et motrices des enfants et des jeunes se sont dégradées ces dernières années.
- Le nombre d'enfants et de jeunes en surpoids s'accroît.
- L'offre des associations sportives est axée sur la performance et néglige le plaisir du mouvement en soi.
- Les enfants et les jeunes qui ont une activité sportive réussissent mieux à l'école, se sentent intégrés dans un réseau social sécurisant, ont une plus grande résistance au stress et sont plus équilibrés que les autres.

Recommandation		Destinataires
6.1	Intensifier la promotion du mouvement et du sport.	Jardins d'enfants, écoles Accueil extra-familial pour enfants Associations sportives Parents Politique nationale, cantonale et communale Politique urbaine / aménagement du territoire Office fédéral du sport, Office fédéral de la santé publique, Promotion Santé Suisse, SwissOlympic
6.2	Proposer, pour les garçons comme pour les filles, des activités sportives qui ne soient pas seulement axées sur la performance.	
6.3	Aménager les chambres d'enfants, les crèches, les jardins d'enfants, les écoles, les espaces extérieurs, etc., de façon à permettre le mouvement.	
6.4	Mettre à disposition des lieux pour la pratique informelle du sport et du mouvement.	
6.5	Ouvrir plus largement l'accès aux infrastructures sportives.	
6.6	Encourager les enfants à aller à l'école à pied, en assurant la sécurité du trajet maison-école (aménagement de trottoirs sûrs et/ou extension du projet «Pédibus»[2]).	

7. Un environnement favorable aux enfants

Contexte:
- La liberté de mouvement, le jeu non surveillé à proximité du logement et des trajets sûrs sont indispensables au bon développement des enfants et des jeunes.
- Les dangers de la circulation autour du logement sont à l'origine d'un manque de mouvement et d'un isolement social.

Recommandation		Destinataires
7.1	Introduire des zones à 30 km/h dans tous les quartiers d'habitation.	Politique nationale, cantonale et communale en matière de circulation Associations s'occupant de la circulation Association suisse des professionnels de la route et des transports (VSS) Politique urbaine / aménagement du territoire Confédération
7.2	Promouvoir des zones de rencontre.	
7.3	Supprimer ou réaménager les parkings où la liberté de mouvement des enfants est entravée.	
7.4	Relier les zones d'habitation et les écoles, les jardins d'enfants, les installations de loisirs, etc., par des chemins et des passages piétons sûrs.	

Le «Plan d'action pour l'environnement et la santé des enfants en Europe»

La CFEJ demande et soutient la mise en œuvre par les autorités nationales du «Plan d'action pour l'environnement et la santé des enfants en Europe»[3], et notamment la mise en œuvre du «but prioritaire régional II» du Plan d'action, visant à *«prévenir et réduire dans une large mesure les conséquences sanitaires d'accidents et de traumatismes, et obtenir une baisse de la morbidité résultant d'un manque d'activité physique, en favorisant des établissements humains sûrs et favorables pour tout enfant.»*

Les mesures proposées dans le Plan d'action sont les suivantes:

- préconiser et mettre en œuvre un urbanisme et un développement urbain favorables aux enfants, ainsi qu'une planification des transports et une gestion de la mobilité durables, grâce à la promotion du cyclisme, de la marche et des transports en commun, afin d'assurer une mobilité plus sûre et plus saine dans le cadre de vie quotidien;
- mettre à disposition des enfants et des adolescents des lieux sûrs et accessibles (espaces verts, zones de nature, aires de jeux, etc.) pour les contacts sociaux, le jeu et le sport en préconisant la création de tels lieux;
- obtenir une réduction de la prévalence du surpoids et de l'obésité:
  a) en mettant en œuvre des activités de promotion de la santé conformes à la Stratégie mondiale de l'OMS sur l'alimentation, l'exercice physique et la santé et au Plan d'action de l'OMS pour l'alimentation et la nutrition pour la Région européenne de l'OMS pour 2000–2005;
  b) en faisant la promotion des bienfaits de l'activité physique pour les enfants dans la vie quotidienne, grâce à une action d'information et d'éducation, et en exploitant les possibilités de partenariats et de synergies avec d'autres secteurs en vue d'assurer l'existence d'une infrastructure favorable aux enfants.

---

[1] Bébés et employeurs – comment réconcilier travail et vie de famille. Version abrégée de l'étude comparative de l'OCDE portant sur la Nouvelle-Zélande, le Portugal et la Suisse: aspects suisses, Conciliation du travail et de la famille n° 1d. Publication du Secrétariat d'Etat à l'économie et de l'Office fédéral des assurances sociales, Berne, 2004, p. 43–44

[2] Pédibus: projet dans lequel les enfants, accompagnés par des adultes, se retrouvent à certains endroits («arrêts de bus») et vont à l'école ensemble à pied.

[3] «Plan d'action pour l'environnement et la santé des enfants en Europe» (EUR/04/5046267/7), adopté à la Quatrième Conférence ministérielle sur l'environnement et la santé de l'OMS, 23–25 juin 2004, Budapest (Hongrie).

Des recommandations à l'attention de qui?

La CFEJ a identifié cinq groupes de destinataires principaux des recommandations présentées plus haut:

- personnel éducatif (enseignants, responsables d'activités de jeunesse, entraîneurs, parents, etc.);
- institutions actives dans le domaine de l'éducation (structures d'accueil extra-familial, jardins d'enfants, école, associations sportives, c'est-à-dire les institutions);
- communes (autorités politiques communales, services et institutions communaux autres que les institutions socio-éducatives);
- organisations professionnelles (organisations d'employeurs, syndicats ...);
- autorités nationales (autorités politiques et administration fédérale).

Recommandations de la CFEJ / Destinataires			Personnel éducatif	Institutions dans le domaine éducatif	Communes	Organisations professionnelles	Autorités nationales
1. Temps non planifié	1.1	Laisser aux enfants et aux jeunes des moments non planifiés et non organisés	X	X			
	1.2	Créer le cadre à l'intérieur …	X	X			
	1.3	Faire participer les garçons comme les filles …	X	X			
2. Horaires de travail tenant adaptés aux familles	2.1	Proposer des horaires compatibles avec le quotidien et les rituels de la famille …				X	X
	2.2	Limiter le volume de travail …				X	
	2.3	Proposer des horaires suffisamment souples …				X	
	2.4	Prévoir un cadre législatif …				X	X
3. Des espaces à conquérir	3.1	Promouvoir consciemment la «mise en jachère de l'aménagement de l'espace» …			X		
	3.2	Lancer des recherches sur le potentiel des «lieux inoccupés» …			X		
	3.3	Lancer des recherches sur les modalités de l'appropriation …			X		
	3.4	Promouvoir la sécurité et la liberté de mouvement des filles …			X		
	3.5	Trouver ou créer des lieux qui ne soient pas attribués à des groupes particuliers …			X		
	3.6	Laisser des espaces pour «traîner»			X		

4. Des espaces de jeu pour grandir	4.1	Créer des «chantiers du mouvement» …		X	X		
	4.2	Aménager les espaces de vie …			X		
	4.3	Faire participer les enfants et les jeunes …			X		
	4.4	Prendre des mesures légales pour mettre à disposition une surface minimum …			X		X
	4.5	Autoriser les risques (mais non les dangers!)	X	X	X		
5. Des espaces adaptés aux sexes	5.1	Intégrer la question du genre à l'aménagement …			X		
	5.2	Créer des places de jeu à proximité immédiate …			X		
	5.3	Aménager l'espace de façon que les filles s'y sentent bien et en sécurité			X		
	5.4	Faire participer les filles et les garçons …			X		
	5.5	Analyser l'affectation du budget aux investissements dans des installations de sport …		X	X		X
	5.6	Ne pas se contenter des construire des pistes de skate, mais parfois aussi acheter un cheval …			X		
	5.7	Mieux adapter les projets de promotion du sport et de prévention …					X
6. Mouvement et sport	6.1	Intensifier la promotion du mouvement et du sport	X	X	X		X
	6.2	Proposer des activités sportives …		X	X		
	6.3	Aménager les chambres d'enfants, etc. …		X			
	6.4	Mettre à disposition des lieux …			X		
	6.5	Ouvrir plus largement l'accès aux infrastructures sportives		X	X		
	6.6	Encourager les enfants à aller à l'école à pied …			X		
7. Environnement adapté aux enfants	7.1	Introduire des zones à 30 km/h …			X		X
	7.2	Promouvoir des zones de rencontre			X		X
	7.3	Supprimer ou réaménager les parkings …			X		X
	7.4	Relier les zones d'habitation et les écoles, etc. …			X		
8. Environnement et santé des enfants		Mise en œuvre du Plan d'action pour l'environnement et la santé des enfants en Europe					X

Repères bibliographiques

Dietrich, Knut: Anmerkungen zum Dialogischen Bewegungskonzept als Grundlage einer pädagogischen Bewegungsforschung. In: Bach, I./Siekmann, H. (Hrsg.) Bewegung als Dialog, 25–36, Hamburg, 2003.

Durey, François, Renaud Lieberherr et Pascale Pasche-Provin: L'enfant et les activités extrascolaires institutionnelles à Genève. Publication du SRED, Genève, 2003

Flade, Antje und Beatrice Kustor: Sozialisation und Raumaneigung – die räumliche Dimension als Einflussfaktor geschlechtstypischer Sozialisation, Darmstadt, 1996.

Hidber, Franziska: (K)ein Lobgesang auf die Langweile, in: pro juventute, Thema 3/2003.

Hüttenmoser, Marco und Dorothee Degen-Zimmermann: Lebensräume für Kinder. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung des Wohnumfeldes für den Alltag und die Entwicklung der Kinder (Bericht 70 des NFP Stadt und Verkehr), Zürich, 1995.

Kebabza, Horia et Daniel Walzer-Lang: Jeunes filles et garçons des quartiers. Une approche des injonctions de genre. Rapport DIV, Mission de recherche Droit et Justice (2003).

Klenner, Christina, Svenja Pfahl, Stefan Reuy: Flexible Arbeitszeiten aus Sicht von Eltern und Kindern. In: ZSE, 23. Jg. Heft 3 (2003), S. 268–285.

Muri, Gabriela und Justin Winkler: Bericht «Frei-Räume und Frei-Zeit für Kinder und Jugendliche». Literaturrecherche im Auftrag der EKKJ, 2004.

Stamm, Hanspeter und Markus Lamprecht: Sportvereine in der Schweiz, Chur/Zürich, 1998.

Suthues, Bettina: Elterliche Arbeitszeit und Kinderalltag. Zwei Fallstudien zu Zeithoheit und Zeitsouveränität von Grundschulkindern, in: Deutsches Jugendinstitut, Diskurs 3/2002.

Zahner, Lukas u.a.: Aktive Kindheit – gesund durchs Leben. Handbuch für Fachpersonen. Herausgegeben vom Bundesamt für Sport, ISSW Universität Basel, Stiftung für Schadenbekämpfung der Winterthur Versicherungen, 2004.

Wehr, Laura: «Zeit ist das Leben!». In: UNI NOVA. Wissenschaftsmagazin der Uni Basel, hrsg. von der Öffentlichkeitsarbeit der Universität Basel, Heft 96, März 2004, S. 19f.

Zeiher, Helga: Zeitbalancen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung «Das Parlament», hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 31/32 (26. 7. 2004), S. 3–6.

Composition de la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse en 2005

Président

Pierre Maudet, Bachelor en Droit, Genève

Vice-présidence

Anna Sax, lic. oec. publ. MHA, Zurich
Alessandro Simoneschi, lic. iur., assistant dipl. aux Universités de Fribourg et Lugano, membre du PDC, Fribourg

Membres

Dominik Büchel, économiste, Bâle
Alexandra Bütler, animatrice socioculturelle, Lucerne
Stanislas Frossard, lic. SES, IUHEI, Strasbourg
Daniel Helfenfinger, lic. oec., président des jeunes PRD Suisse, Zullwil
Peter Kaenel, Dr iur, chef de l'Office cantonal de la jeunesse du canton de Berne, Bienne
Franz Kohler, travailleur social, chef de projets, Rodersdorf
Lukas Musumeci, étudiant, membre de la Jeunesse Socialiste Suisse (JSS), Gipf-Oberfrick
Chantal Ostorero, lic. ès lettres, collaboratrice au Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud, Grandvaux
Livia Salis-Wiget, éducatrice spécialisée, Moosseedorf
Florian Stettler, membre du comité des jeunes UDC Suisse, Uetendorf
Doris Summermatter, responsable du programme jeunes et jeunes adultes à la Fondation suisse pour la promotion de la santé, Berne
Marie-Françoise de Tassigny-Glasson, Déléguée à la petite enfance de la Ville de Genève, Genève
Martine Théraulaz, lic. sc. sociales, coordinatrice du GLAJ-Vaud, Lausanne
Adrian Zimmermann, historien et archiviste, membre de la commission jeunesse de l'USS, Berne

Secrétariat

Office fédéral des assurances sociales (OFAS)
Effingerstrasse 20
3003 Berne

Secrétaires

Marion Nolde, lic. ès sc. soc.
Anna Volz, lic. ès. sc. pol.

Rapports de la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse

1980	**Thèses concernant les manifestations de jeunes de 1980** Thesen zu den Jugendunruhen	d/f/e/s
1981	**Dialogue avec la jeunesse*** Stichworte zum Dialog mit der Jugend*	d/f
1982	**Aide à la formation extrascolaire active** Unterstützung der aktiven Jugendarbeit	d/f
1984	**N'apprennent-ils qu'à se taire? Les jeunes et les médias en Suisse*** Erziehung zum Stummsein; Jugend und Medien in der Schweiz*	d/f
1985	**Maman Helvetie/Père Etat. La situation des jeunes en Suisse** Mutter Helvetia/Vater Staat. Zur Lage der Jugendlichen in der Schweiz *Madre Elvezia/Padre Stato. La situazione dei giovani in Svizzera*	d/f/i
1985	**Notre pays est le paradis du travailleur, c'est vrai** Arbeiten ist für mich etwas unheimlich schönes *Se ci sono troppe macchine si dimentica il proprio mestiere*	d/f/i
1987	**Jeunes et élections fédérales: 10 questions aux partis politiques** Jugend und Nationalratswahlen: 10 Fragen an die politischen Parteien	d/f
1989	**Si vis pacem – para pacem: pour une politique active de la paix** Si vis pacem – para pacem: für eine aktive Friedenspolitik	d/f
1989	**Etranger en Suisse** Fremdsein in der Schweiz	d/f
1991/92	**Rapport sur la situation des jeunes en Suisse (Rapport partiels: Vivre ensemble*, Loisirs*, Formation*, Rapport principal*)** Bericht über die Lage der Jugendlichen in der Schweiz (Teilberichte: Zusammenleben*, Freizeit*, Bildung*, Hauptbericht*) *Rapporto sulla situazione dei giovani in Svizzera (Rapporti parziali: Convivenza, Tempo libero, Formazione; Rapporto principale)*	d/f/i
1996	**Manifeste de Bienne pour la jeunesse '95** Bieler Jugendmanifest ´95 *Manifesto per la gioventù ´95*	d/f/i

1996	**La politique de la jeunesse à un carrefour: perspectives pour la Suisse** Jugendpolitik im Wandel: Perspektiven für die Schweiz	d/f
1997	**Quel avenir sans travail?** **Les jeunes à la recherche de leur place dans la société** Ohne Arbeit keine Zukunft? Die Jugendlichen auf der Suche nach ihrem Platz in der Gesellschaft *Quale avvenire senza lavoro?* *I giovani alla ricerca del loro posto nella società*	d/f/i
1998	**Les jeunes: cogneurs ou souffre-douleur?** Prügeljugend: Opfer oder Täter? *I giovani: vittime o carnefici?*	d/f/i
2000	**Fondements d'une politique de l'enfance et de la jeunesse** **Conception de la Commission fédérale pour la jeunesse** Grundlagen für eine nationale Kinder- und Jugendpolitik Positionspapier der Eidg. Kommission für Jugendfragen	d/f
2001	**Assumer des responsabilités – les partager.** **Comment promouvoir la participation des enfants et des jeunes** Verantwortung tragen – Verantwortung teilen. Ideen und Grundsätze zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen *Essere responsabili – condividere les responsabilità.* *Idee e principi per la partecipazione dei bambini e dei giovani*	d/f/i
2003	**Des atouts à reconnaître et à valoriser. Pour une politique d'intégration adaptée aux enfants et aux jeunes d'origine étrangère** Stärken wahrnehmen – Stärken nutzen. Perspektiven für eine kinder- und jugendgerechte Integrationspolitik *Essere responsabili – condividere les responsabilità.* *Idee e principi per la partecipazione dei bambini e dei giovani*	d/f/i
2003	Dahinden Jeanine, Neubauer Anna, Zottos Eléonore: **L'animation socioculturelle auprès des jeunes. État des lieux et perspectives pour le travail avec les jeunes issus de la migration,** étude du FSM sur mandat de la Commission fédérale pour la jeunesse et du Service de lutte contre le racisme, SLR, Berne, 2003 Commande (prix: Fr. 9.50): OFCL, Diffusion publications, 3003 Berne, fax 031 325 50 58, Internet www.bbl.admin.ch/bundespublikationen, no d'art. 301.352.f. La publication existe également en allemand (no d'art. 301.352.d) et italien (no d'art. 301.352.i).	d/f/i

* épuisés
Commande: Secrétariat de la CFEJ, Effingerstrasse 20, 3003 Berne

Notes

Notes

Le temps et les espaces libres des enfants et des jeunes doivent être mieux protégés. Plus les adultes occupent le terrain, avec leurs besoins de place, leurs exigences de mobilité et leur gestion du temps compulsive, plus cet impératif devient important.

Le présent rapport de la CFEJ donne en premier lieu la parole à des chercheurs qui ont analysé la perception du temps des jeunes des deux sexes et se sont interrogés sur leurs besoins d'espace et de mouvement.

Les recommandations formulées dans la dernière partie du rapport s'adressent d'une part aux milieux politiques et aux pouvoirs publics des niveaux communal, cantonal et fédéral et, d'autre part, aux parents, formateurs et personnes de référence, ainsi qu'aux associations et autres institutions qui œuvrent pour que les enfants et les jeunes bénéficient d'un environnement favorable. Dans ce domaine comme ailleurs, le principal mot d'ordre est le suivant: rechercher le dialogue et savoir écouter.

BSV / OFAS / UFAS /