

ACTIVITÉS SPONTANÉES

Ce texte de Patrick Dessez* a été publié initialement dans le « Bulletin Des Responsables n°94 » Île de France - Champagne-Ardenne (juin 1982). Dans la forme présentée ici, il a été retravaillé et publié dans la revue « les cahiers de l'animation vacances loisirs » - n° 34 (2^e trimestre 2001). Il y développe la notion d'activité spontanée qui reste une conception d'une grande actualité compte tenu d'une tendance de la marchandisation des activités en vacances et de loisirs et de l'évolution du comportement des enfants.

« L'éducation sait patienter parce qu'elle est désintéressée, pressée, perfectionniste, activiste, formaliste. Interrogeons-la. Interrogeons-nous. » ⁽¹⁾

À Luthezieu, au fond d'un grand parc, un petit bois touffu. C'est ici que le groupe des moyens a décidé de matérialiser son territoire. Idée saugrenue pour quelques-uns : c'est loin du bâtiment, ce n'est pas pratique ; il faut de nombreux déplacements ; les enfants vont s'éparpiller, ils ne vont pas tous venir à la toilette... Et pourtant, ils ont tenu bon.

Dès le premier jour, les animateurs ont commencé à s'y réunir avec les enfants. Quelques-uns construisent des cabanes vite défaits, aménagent des coins ou élèvent un pont de singe. Ce fut leur unique terrain d'activités pendant huit jours. Ils jouent à la marchande, au cheval sur un tronc, aux cow-boys, à la pichenette la vraie, avec le couteau sur le nez et derrière la tête; ils discutent ou jouent à cache-cache. Une fille a commencé un arc, une autre finit une couronne de feuilles puis grave son prénom sur un bâton. Dans un coin, un solitaire plante des clous sur une planche pendant qu'un autre court en sautant des obstacles. Un petit groupe peint un totem en bois. N' imaginez pas des activités successives d'ensemble. Non, ces activités se déroulent en même temps. Aucune ne repose sur un choix verbal ou une inscription préalable. Aucune n'est réellement proposée par un animateur qui dit : « Aujourd'hui, je vais faire... ». Non, ici, rien de tel, simplement des essais, des erreurs, des expériences, des inventions, des tâtonnements, des détours, c'est l'appropriation et l'exploration d'un territoire par sa transformation et «l'agir» de chacun selon son désir, son besoin et son intérêt. Les animateurs auraient pu confectionner un joli tableau et dire : « Qui veut jouer aux Indiens ? Qui veut faire des arcs ? » Non, détrompez-vous, ce n'est pas le lieu, ici, de stériliser l'invention et l'expérience en la restreignant et en la coupant de toute improvisation possible.

* Patrick Dessez est psychologue clinicien. Ex permanent des Ceméa, il a beaucoup travaillé sur la prévention des conduites à risques chez les adolescents.

1. Les citations contenues dans cette première partie sont tirées de l'excellent livre d'Alain Vadepiéd : *Laissez l'eau faire*. Ed. du Scarabée.

« Le culte du modèle devenu modèle de culture semble bien clôturer l'invention [...] L'être se perfectionnerait mais ne s'invente plus. Il se raffine mais sans doute, en même temps, se fragilise-t-il comme une lame de rasoir. Efficace mais éphémère. Ou bien nous sommes d'un autre temps. Celui du dur désir de durer qui grave sur les arbres, qui apprend de s'étonner, de ne jamais savoir ? Que désire apprendre celui qui sait sans avoir désiré, qui franchit l'obstacle sans l'avoir mesuré ? »

Regardez-bien cet enfant qui enfonce sur une planche une vingtaine de clous. Il est très occupé, croyez-le bien, et ne lui dites surtout pas qu'il faut tenir son marteau sur le bout rouge : ce n'est pas le moment. Vous pourriez aussi lui apprendre à enfoncez un clou droit. Ce n'est pas son but. Il (s') expérimente. Il se sert du marteau et du clou d'une autre manière que vous. Et celui qui essaye de voir si la scie marque une trace sur la pierre ? Allons, souvenez-vous. Qu'importe, il s'arrange toujours pour le faire sans que personne ne le voit, si on lui en laisse la possibilité. Et cet autre garçon qui tient un morceau de bois, croyez-vous qu'il le scie ? Non, il le frotte, le casse, le coupe ou le cisaille dans tous les sens, le tape ou enlève l'écorce. Imaginez-vous combien de temps et d'activités recouvrent ces verbes ?

Après cette expérience sensorielle, il construira un objet mais ce sera un objet bien bis-cornu, un garage comme vous n'en avez vu nulle part ou une guitare qui n'en a que les cordes. Le détour, l'apprentissage libre de la résistance de la matière, sont nécessaires à l'expression de l'habileté et du désir liés l'un à l'autre. N'allons pas trop vite. Un perfectionnisme précoce est de mauvais augure pour l'avenir.

« Car à quoi pourrait bien servir un outil si nous n'avons pas, dans le même temps, contribué au développement du goût exaltant d'explorer les choses et son propre plaisir d'agir ? » Je ne dis pas que la connaissance et le savoir-faire ne sont pas utiles à certains moments. Si l'animateur sait fabriquer un sifflet ou une corne, il peut commencer la fabrication. Mais n'hésitons pas à « perdre » du temps, à laisser l'initiative d'invention à l'enfant, ne restreignons pas son champ d'expérience nécessaire à une fabrication sans qu'il ait au préalable expérimenté avec originalité le milieu et la matière. La relation de l'enfant au milieu et à la matière est un rapport historique et subjectif qui laisse passer l'irrationalité du désir tout en construisant sa socialisation. Le simple bâton sera d'abord le pistolet du cow-boy avant d'être gravé puis fabriqué plus finement. Le bateau sera auparavant la planche sur laquelle ils essayent de tirer des pierres. N'abrégeons pas cette expérience. Laissons-lui le temps de se développer pour que la fabrication plus fine s'affirme sur la conduite ludique spontanée des enfants.

L'attention aux choses les plus simples et les plus quotidiennes oblige à se poser des questions sur la naissance des activités et les conditions nécessaires au déroulement de l'acti-

tivité spontanée. Trop d'animateurs se plaignent d'une méconnaissance d'activités alors qu'il s'agit d'une mauvaise lecture de l'activité de l'enfant ou d'une organisation pédagogique qui empêche le développement de celle-ci en l'enfermant dans un temps et un espace qui contraignent à une présence constante des adultes et à la pratique unique d'activités productives.

« L'éveil de l'enfant ainsi obtenu au prix d'une longue recherche, de longs détours ne privilégiant aucune spécialité, aucun geste formel, aucun milieu, mais s'opérant dans la diversité des expériences vécues, n'aboutit pas à des apprentissages spectaculaires (mais ne s'agit-il pas d'apprentissage tout de même, pour autant que la somme de ces expériences est enregistrée ? [...] La diversification des itinéraires adoptés par chaque enfant exclut les comparaisons, revalorisant l'unicité de son être. Non seulement elle fortifie ses possibilités motrices, participe à l'organisation de ses aptitudes psychologiques et manuelles mais encore forge sa volonté, son opiniâtreté, enrichit sa conscience de tous les moyens possibles pour parvenir à un but. De la sorte, ces vécus contribuent à préparer l'enfant à la diversité des apprentissages futurs plus qu'à briller dans la pratique particulière où l'on avait rêvé qu'il brille. »

LA QUALITÉ DE L'ACTIVITÉ

La qualité de l'activité devient, en fait, un perfectionnement et une adaptation constante des démarches qui permettent une diversité de chemins, de projets, de traverses et de détours. Nous croyons trop souvent qu'une activité réussie est celle qui permet d'atteindre rapidement un but. À la limite, c'est un peu le contraire. La qualité de l'activité passe par l'instauration d'une « poétique de l'espace » qui multiplie les possibilités d'activités spontanées de l'enfant et les enrichit en respectant les sentiers tortueux qu'emprunte chacun, prémices d'une authentique création.

Alors, c'est sûr, le matériel et les outils peuvent être endommagés plus facilement. Quelques-uns nous ont dit que le matériel était gaspillé. Curieusement, ils nous ont affirmé aussi que le temps était gaspillé (entendez : les enfants font moins de choses productives par rapport à l'année dernière). On nous a même parlé d'attitude de consommation.

En fait, l'attitude de consommation, c'est bien celle qui consiste à faciliter la fabrication, à prédécouper des morceaux de bois pour qu'ils ne soient pas entaillés de mauvaise manière, à apprendre rapidement les gestes nécessaires pour ne pas détériorer le matériel et, en même temps, restreindre l'expérience maladroite utile à la compréhension active de ce geste, à envisager une organisation d'activités (de qualité certes et même, parfois, faites par les enfants eux-mêmes) avec un mode d'emploi précis : l'animateur. Vite, dépêchons-nous de trouver des activités, à raison de quatre par jour (4 x 30 jours = 150 !). Et nous aurons une belle vitrine devant chaque centre : n'oubliez pas la patente... Pour-

tant, si on observe le déroulement d'activités spontanées, on se rend compte que toutes les conditions de sécurité matérielle et psychologique sont réunies : les enfants ont leur rythme propre. Ils sont libres de circuler et d'utiliser les matériaux nécessaires à leur activité. Celles-ci sont variées. Elles ont un sens pour l'enfant. L'occupation du temps ne pose pas de problème. Bien sûr, je ne dis pas que l'activité spontanée se développe facilement. Je développerai ci-dessous les conditions et les caractéristiques des activités spontanées.

ESPACE VIVANT ET ACQUISITIONS VÉCUES

Les centres de vacances se situent le plus souvent dans un milieu rural qui ne porte pas l'interdit de l'adulte et qui se caractérise par un espace diversifié procurant une grande variété de matériaux et de possibilités d'activités. La découverte du milieu naturel et social ne s'opère pas sur un mode scolaire mais se déroule à partir d'une démarche spécifique qui repose sur l'espace vécu.

Pour que ce milieu soit réellement vécu par l'enfant, il est nécessaire que l'organisation pédagogique permette d'abord une individualisation suffisante et la pratique d'activités libres de transformation de ce milieu. Il faut également que la collectivité des enfants et des adultes aide à réaliser les projets exprimés par ces activités dans une forme qui respecte le mode d'appropriation de l'environnement par l'enfant (essentiellement la conduite ludique) et un contenu qui soit le prolongement direct de cet intérêt spontané. Le centre de vacances devient, alors, le lieu de l'espace vivant et des acquisitions vécues, autrement dit des apprentissages liés à l'épanouissement de l'enfant. Apprentissages qui se fondent sur l'expérience personnelle de chacun et un milieu (espace + organisation pédagogique) qui favorise l'émergence d'activités spontanées et se concrétise dans des projets élaborés par la collectivité des enfants et des adultes.

ÊTRE ACTIF

La spontanéité provient du dedans. Elle émane de l'énergie vitale de l'être tout entier qui s'actualise en activités lorsque l'adulte construit pour l'enfant un milieu qui permet une pratique répondant à son intérêt et ne nécessitant pas des stimulations artificielles des motivations. L'action pédagogique s'étaye sur l'activité spontanée. « Il ne suffit pas que l'enfant soit actif mais il faut qu'il soit actif par lui-même et qu'il soit actif par lui-même ne signifie pas seulement qu'il doit être lui-même actif mais que le principe de ce qui le contraint à l'activité doit être en lui-même et que cette contrainte doit émaner de lui-même, de ses propres intérêts, et traduire l'urgence avec laquelle ceux-ci réclament les moyens de leur satisfaction » ⁽²⁾. La conduite active ne se définit plus par l'intensité d'activités constatée chez l'enfant mais par le degré d'initiative mentale opérée par l'enfant et permise par l'adulte. Trouver des activités ne semble pas, alors, la tâche prioritaire de l'équipe éducative. Il s'agit, avant tout, d'installer toutes les conditions nécessaires (qui ne soient pas des stéréotypes mais de véritables réactions personnelles et collectives par rap-

2. M.-A. Bloc *Philosophie de l'éducation nouvelle* - Puf, 1948.

port à l'environnement) de manière à ce que l'adulte puisse agir avec l'enfant pour étendre les possibilités d'activités plus élaborées qui s'expriment dans des projets que les enfants ont, à tout moment, le pouvoir de vivre à leur rythme propre, selon leurs désirs, leurs intérêts et leurs capacités. Cette démarche n'exclut nullement les formes différentes d'organisation (entreprises, choix, propositions...) mais elle procure la condition et la possibilité pour l'enfant de se forger, en agissant sur la matière et le milieu, son projet propre. Elle fixe la direction de l'intervention de l'animateur qui doit ouvrir les yeux sur la réalité présente, comprendre que les moindres choses vues de l'extérieur peuvent être des activités signifiantes (cf. *des gestes pour rien dont parle F. Deligny à propos de « ce gamin-là »*). Il s'agit pour l'animateur d'attacher de l'importance à l'observation et à l'aménagement d'un espace et d'une structure pédagogique support de conduites diversifiées, non déterminées à l'avance. Support également d'une connaissance, liée à la réalité des activités, privilégiant l'ouverture, la liberté individuelle et collective d'organisation, la disponibilité à autrui et à la signification de ses propres conduites.

« Le feu fascine les enfants ; il constitue l'activité presque unique de certains. Qu'il pleuve ou qu'il fasse beau, il y a presque toujours au moins un feu sur le terrain. La plupart des expériences qui naissent à partir de la découverte du feu sont du ressort de l'imaginaire : l'enfermer dans une boîte, l'enterrer, le faire monter à l'infini... Mais cet imaginaire bute le plus souvent sur la réalité sévère de la nature : il est difficile d'allumer un feu qui réponde à l'attente de départ (cuire, réchauffer, éclairer). Si la ville d'aujourd'hui sécrète mille feux artificiels (néons, enseignes lumineuses, feux de signalisation), elle livre à l'enfant une image inaccessible d'un feu magique et tout puissant, d'un feu maîtrisé. La rencontre brutale de cet élément en liberté sur le terrain, pour déstructurante qu'elle soit au début, redonne à l'enfant une vision réelle des choses : la magie n'a pas d'effet sur un feu qui prend trop d'importance... De même, le centre de loisirs qui offre un four électrique ne contribue qu'à renforcer, d'une part, la mystification de l'enfant par des objets magiques (on appuie sur un bouton et ça chauffe) et, d'autre part, sa sempiternelle dépendance à la technique possédée par l'adulte.

Sur le terrain, l'enfant doit pouvoir mener à bien ses découvertes et ses essais : nos débuts d'animateurs de terrains pour l'aventure furent pleins d'erreurs à cet égard. Ainsi nous escrimions-nous à apprendre « aux enfants la façon d'allumer un feu "correct" qui brûle bien : "Il faut mettre d'abord le papier, puis du petit bois, puis du gros bois..." Les enfants, quant à eux, persistaient à ne mettre que du papier sur les premières flammèches. Nous n'avions pas reconnu dans ce "feu-papier" une première étape essentielle de la relation de l'enfant à cet élément ; le feu que nous souhaitions était un feu servile, propre à servir les buts que peut se fixer l'adulte. Ce que cherchaient d'abord les enfants, c'était le jailissement sans cesse renouvelé du feu et non son instrumentalité (qui ne peut, en réalité, surgir que d'une lente expérimentation/compréhension de ses composantes). L'expérience

primitive de la naissance du feu (expérience fortement sexualisée : plaisir né du frottement d'un bâton dans la rainure d'un autre morceau de bois) se revit ainsi dans la genèse de la relation de l'enfant au feu [...] La libre disposition des matériaux est, on le voit, le moteur de l'activité des enfants sur le terrain pour l'aventure »⁽³⁾.

L'ACTIVITÉ CRÉATRICE

L'individualisation et la coopération sont étroitement complémentaires. Le groupe permet à l'individu d'acquérir son autonomie si l'individu peut exprimer et agir, dans ce groupe, son expérience intime et y épanouir son équilibre individuel sans être dépossédé de la maîtrise de son projet. La constitution de projets individuels nécessite l'existence d'un groupe qui les valide, les socialise et leur donne un dynamisme collectif. Mais en retour, le groupe doit posséder des propriétés favorables au respect des individualités, que l'individu acquiert dans ce groupe, pour pouvoir conserver à chaque projet son authenticité propre (cf. *d'un point de vue génétique, la suite : dépendance, indépendance, interdépendance, chez H. Wallon*). La personnalité repose sur un équilibre individuel et dynamique formé de fixations, de régressions, de progressions et même, parfois, de désorganisations. Il est donc important que, dans les activités, ces possibilités d'expression des dynamismes, aussi bien régressifs que progressifs, puissent être vécues et que l'animateur s'interroge sur la signification de la conduite pour l'enfant lui-même. L'activité ne prend son sens et, en même temps, sa valeur que si l'adulte ne coupe pas l'activité de sa signification et, notamment, de sa signification affective et relationnelle. C'est pourquoi, à mon avis, l'action de l'animateur en centre de vacances n'est pas seulement une application pratique de théories pédagogiques et psychologiques, d'apprentissages d'activités, mais surtout le prolongement d'un questionnement subjectif sur le sens de la réalité de ce qu'il découvre peu à peu, dans lequel la formulation de ses interrogations et de ses réponses, en confrontation avec celles des autres animateurs, joue un rôle fondamental de formation initiale. Le sens de l'activité n'y est pas donné mais il est recherché dans une étude de la genèse de l'activité et de sa continuité à travers les âges. La question fondamentale du rapport global de l'enfant à l'activité peut y être posée plus clairement.

L'activité spontanée est, avant tout, une activité créatrice. Elle introduit entre l'enfant, l'espace, les matériaux et les adultes un lien subjectif qui est la manifestation aussi bien d'un besoin et d'un intérêt assez rationnel que d'un désir plus irrationnel qui repose sur cet équilibre individuel de la personnalité dont nous parlions précédemment.

Une fille du groupe des grandes lit toute la journée. Bien sûr, nous aimerions qu'elle bouge un peu et nous lui proposons (puis imposons parfois). N'est-ce pas, là, ne la comprendre qu'avec nos « projections » théoriques sur le rythme de vie ? Nous pourrions peut-être essayer de parler avec elle, de l'écouter, de comprendre que, si elle lit, ce n'est certainement pas insignifiant pour elle. Le groupe des petits a envie de répéter le même

3. B. Vergnes et coll. : *Du terrain pour l'aventure*, Maspéro 1975. *Pratiques anti-autoritaires de l'animation des loisirs en milieu urbain*. A signaler aussi Dominique d'Allaines-Margot: *Terrain d'aventure et enfants des cités nouvelles (ESF)*.

jeu tous les jours. L'animateur voudrait bien varier. En fait, il suffit qu'il s'interroge sur cette envie et qu'il ne censure pas, dans l'activité, le désir qui s'y exprime, qu'on lui permette de parler en réunion de choses « aussi simples ».

L'ÉCOUTE ATTENTIVE

L'animateur n'est ni le parent (plus proche de l'enfant et plus « prisonnier » de sa position affective), ni l'enseignant plus contraint par son statut, son programme. Sa moindre implication historique par rapport à l'enfant, le partage et la médiation de la vie quotidienne et des activités lui permettent d'engager avec les enfants un dialogue réciproque d'une intensité relationnelle importante. Par la brièveté du séjour et par l'organisation du partage collectif d'un vécu global attaché à la qualité de la vie quotidienne comme à celle des activités, le dialogue entre enfants et entre animateurs et enfants peut se fonder sur une écoute attentive centrée sur la découverte de chacun, répétée chaque année et libérée des statuts et des contraintes familiales et scolaires. L'enfant est véritablement sujet de ce qu'il dit et fait ; il est entendu ainsi par l'adulte qui dialogue avec lui. La disponibilité de chacun et le désir de dialogue sont facilités par une organisation pédagogique qui permet «de parler ensemble», d'agir en prenant son temps (prendre le temps et son temps), de faire des choses en échangeant à la fois son vécu quotidien et sa «vie d'ailleurs», d'être sujet responsable dans tous les moments de la vie collective ⁽⁴⁾.

UNE ORGANISATION COLLECTIVE

Me semble souhaitable toute démarche, qui n'entrave pas l'expérience antérieure et actuelle (historique, sociale, culturelle) de chacun par des raccourcis normatifs et qui au contraire, développe les possibilités variées et présentes d'interactions et de transformations (qui se concrétisent par des activités spontanées) enfants/espace/matériaux /agir/adultes. Toute démarche qui privilégie la pratique de ces interactions pour questionner et construire sa cohérence progressive sous forme de projets et d'activités plus élaborés. Je comprends plutôt cette démarche comme possibilité d'activités ouvertes, liaison dialectique du besoin et du désir, inclusion du sens à l'action, union du travail et du loisir, jonction de l'activité créatrice et de la conduite ludique et motrice, condition de l'irruption de chaînes signifiantes dans l'activité de l'enfant issue de l'expérience personnelle et de la réalité d'un espace Vécu, d'un enfant, d'un groupe et d'un adulte en interaction constante ⁽⁵⁾. Voici une anecdote significative pour clore mon propos : j'étais « moniteur débutant ». Un jour, assis dans l'herbe, pensant à tout autre chose qu'aux enfants, le directeur vint me voir. Pris au dépourvu, j'essayai d'organiser un jeu. Je me souviens qu'à la fin il me proposa de m'asseoir à nouveau et, en regardant les enfants se rouler dans l'herbe, il me dit : « Ils ont peut-être envie que tu joues avec eux avant d'avoir besoin que tu les fasses jouer. » Il exprimait plus brièvement ce que j'ai voulu dire dans cet article.

4. G. Le Guillant « Parler ensemble » in VEN 264.

5. T. Lainé : « l'agir » in VEN N° 276 – 277 et in VEN 459.