

Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

LIVRET III

A la rencontre des enfants



Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

A la rencontre des enfants

« Donner une place active à chacun et à tous les enfants »

LIVRET III



Coordination de la rédaction : Pascale CAMUS

Merci à Luc BOURGUIGNON, Laurence MARCHAL, Lucia PEREIRA, Pierre PETIT et Florence PIRARD, conseillers pédagogiques, pour leurs relectures critiques et leurs suggestions.

Merci à Monique MEYFROET pour les échanges à propos de ce texte, ses remarques et propositions.

Merci à Françoise AVAU, Balthazar MUNYAMPUHWE, Anne-Marie ROSOUX pour leur relecture attentive des textes photocomposés.

Ce groupe animé par Pascale CAMUS était composé de :

GILLET Catherine, COCOF

CHAVEPEYER Isabelle, FRAJE

DELVAUX Dominique, Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse

GODART Géraldine, Fédération nationale des patros féminins

KORAKAS Anastasis, BADJE

MARCHAL Laurence, conseillère pédagogique ONE

MINGELS Nelly, enseignement de promotion sociale, Vie féminine

TOUSSAINT Marthe, coordinatrice accueil ONE

VANDEPLAS Vincent, COALA

VANVAREMBERGH Isabelle, ONE

WAGEMANS Catherine, responsable de l'accueil extrascolaire situé à Mont-Godinne, UCL et membre de la FIMS

Iconographie

Dans l'ensemble des livrets, le lecteur trouvera des encadrés lui proposant soit des situations observées au sein des groupes d'enfants accueillis, soit des témoignages d'accueillant(e)s, voire de parents, soit des expériences menées en Communauté française ou encore ailleurs, ...



À réfléchir

Cet icône l'invite, à partir d'une situation proposée, d'une phrase, ... à se positionner, à chercher des pistes, des alternatives, ...



Questions

Des questions l'amènent à réfléchir à ses pratiques soit seul, soit dans un partage avec son équipe.



Expérience / Observation

Sont relatées des observations sur le terrain. Il peut aussi s'agir d'expériences intéressantes, glanées dans des revues pédagogiques.



Témoignage

Le lecteur trouvera un témoignage d'un des acteurs de l'accueil, qu'il soit accueillant, responsable de milieu d'accueil, parent, ...



À découvrir / À savoir

ce sigle invite à découvrir une approche pédagogique, les résultats d'une recherche menée en Communauté française ou ailleurs (en Europe, au Québec, ...)

Table des matières

Introduction	7
1. Qu'entend-on par « activité » ?	9
1.1. Des points de vue d'enfants	11
1.2. Une manière de comprendre l'activité.	13
2. Choisir les activités	15
2.1. Permettre aux enfants d'agir et d'interagir de manière autonome.	16
2.1.1. Les conditions de l'activité autonome.	19
2.1.2. Un adulte en retrait, mais disponible.	20
2.2. Reconnaître la valeur des échanges pour une création « qui fait sens »	21
2.3. Considérer le temps de loisirs des enfants comme un temps à eux, un temps relativement libre	22
3. Les enjeux de l'agir et de l'interagir	27
3.1. Agir et interagir en investissant tout son corps	29
3.2. Agir et interagir pour avoir de la joie, pour s'amuser, ...	32
3.3. Agir et interagir pour découvrir le monde, expérimenter, explorer et parfois le transformer ...	33
3.4. Agir et interagir pour s'exprimer	34
3.5. Agir et interagir pour être en lien avec les autres	37
3.6. Agir et interagir pour exister, se sentir sujet agissant	38
3.7. Agir et interagir pour aller vers un éveil culturel	39
3.8. Quand les enfants semblent incapables d'agir et d'interagir ...	42
3.9. En conclusion	43
4. Les formes que peuvent prendre l'agir et l'interagir.	44
4.1. Le(s) projet(s)	47
4.2. Le jeu	51
4.2.1. Ce qui se joue dans le jeu ?	52
4.2.2. Le second degré : « c'est pour du faux ! »	53
4.2.3. Jouer, c'est décider !	54
4.2.4. En quoi ces caractéristiques du jeu permettent-elles d'interroger ce que l'on désigne communément comme étant une activité ?	55
4.3. Les ateliers	55
5. Les conditions de l'activité des enfants	60
5.1. Des conditions liées à l'environnement	61
5.1.1. Concernant les facteurs d'ambiance	61
5.1.2. Concernant l'espace.	63
5.1.3. Concernant le matériel.	66
5.2. Des conditions liées à l'aménagement du temps	68
5.2.1. Du temps pour explorer, pour expérimenter ... pour agir	69
5.2.2. Du temps pour assimiler	69
5.2.3. Du temps pour ne rien faire	70
5.3. Des conditions liées aux attitudes professionnelles	73
5.3.1. Poser le cadre	76
5.3.2. Organiser des petits groupes d'enfants	76
5.3.3. Se laisser surprendre, laisser la place à ...	77
5.3.4. Observer pour ajuster ses interventions	79
5.3.5. Evaluer pour ajuster les activités.	81
Bibliographie	83

*« Un enfant a infiniment plus à gagner
à faire pendant trois jours une expérience qu'il fait lui même
plutôt que de passer un quart d'heure à voir un adulte lui montrer. »*

Jean Piaget

C'est par l'activité et en relation avec leur environnement (les autres enfants, les adultes, le milieu) que les enfants se construisent. Dès leur plus jeune âge, ils posent des questions, s'intéressent à leur environnement, essaient de le comprendre, ... Ils sont en recherche sur eux-mêmes et sur le monde. Au travers d'expériences quotidiennes, les questions liées à l'humanité les traversent : la vie, la mort, l'origine du monde et des choses, la différence, la justice ...

Leurs univers intérieur et extérieur peuvent les passionner pour autant que les adultes qui les encadrent soutiennent leur intérêt, les laissent expérimenter, créer et explorer les matières, les situations, les aident à donner sens et parfois à mettre des mots sur leurs expériences (mode d'expression, langage) :

- > faire flotter un bateau, voler un avion, construire une cabane, faire une pâte à gâteau ... et les voilà, sans le savoir, maîtres physiciens et chimistes ;
 - > s'interroger sur les raisons qui amènent les fourmis à construire des tas, sur la nécessité de protéger certaines espèces, ... Ce faisant, ils développent leur intérêt pour la biodiversité et la préservation des ressources de l'environnement ;
 - > découvrir la richesse du patrimoine culturel en effectuant un reportage-photos dans une ville, en rencontrant des témoins d'un événement et en échangeant avec eux ;
 - > regarder ensemble des émissions, les commenter, évoquer leur portée émotionnelle, avec d'autres enfants, avec un adulte proche.
- ...

Des sentiments plus abstraits - comme l'amour, la sympathie, la jalousie, voire la vengeance... - sont au cœur de leurs expériences quotidiennes avec les autres.

De même, les différents événements de la vie avec les autres amènent les enfants à ressentir des émotions, à exprimer des sentiments par des paroles et avec leur corps (expression corporelle et théâtrale, danses, mimes, etc.), mais aussi avec d'autres médias (dessins/peintures, calligraphie, masques, photos, vidéos, multimédia, constructions, poteries, collages, ombres chinoises, ...). Les enfants peuvent, seuls ou en groupe, « ouvrir de nouveaux possibles », être créatifs tout en éprouvant du plaisir.

Cette découverte nécessite, de la part des adultes, des attitudes d'ouverture et de soutien, un investissement affectif important, des aménagements des espaces intérieur et extérieur, des propositions d'activités, la mise à disposition de matériel riche et varié, qui placent les enfants dans des situations de défi, où ils acquièrent de plus en plus d'autonomie en interaction avec autrui.

Ces conditions étant mises en place, les enfants savent qu'ils peuvent, au besoin, bénéficier de l'aide d'un adulte bienveillant, sur qui ils peuvent compter. Cela nécessite aussi, à certains moments, de leur permettre, quand ils le souhaitent, de ne rien faire, de « rêver ».

A ces conditions, les enfants peuvent construire leur autonomie dans la complexité et la relation à autrui, interroger les valeurs qui se développent en eux, répondre à la question du sens de la vie.



- > Comment ouvrir aux enfants des possibilités telles qu'ils aient le désir et la possibilité de créer, inventer, tenir le fil de leur activité ?
- > Comment éviter de les placer en situation de consommation et de zapping où ils passent d'une activité à une autre ?
- > Comment les adultes soutiennent-ils les propositions des enfants ?
- > Comment les professionnel(le)s organisent-ils (elles) la vie dans le milieu d'accueil pour que les enfants puissent exprimer leur vécu, leurs suggestions, ... ?
- > Sous quelle(s) modalité(s) les activités sont-elles déclinées ? Quel registre d'expression à favoriser ?

Avec l'expression de soi et de celle des autres, au travers de leurs « œuvres » / de leurs créations propres, les enfants découvrent un monde fait d'appartenances multiples, de diversité culturelle et peuvent investir de nouveaux projets.



●●● Qu'entend-on par « activité » ?

Entre l'activité conçue et réalisée par les accueillants et l'activité de l'enfant, des enfants entre eux à partir du matériel et de l'organisation pensée par les adultes en fonction d'eux ... un point de débat !



Pause déjeuner

Les enfants qui jouaient sur l'espace extérieur, viennent de rentrer pour prendre leur collation. Les plus jeunes se sont rendus dans le local des « poussins ». Ils prennent leur cartable et vont s'asseoir à table. Sammy (5 ans) cherche ses affaires, mais ne les trouve pas : Fabienne, une animatrice, lui signale que, le matin, son papa a accroché le sac au porte-manteau. Sammy va vers le hall d'entrée, situé juste à côté du local des poussins, puis s'arrête net. Matteo (6 ans) le regarde. Il se lève et va chercher un sac rouge. Puis il le donne à Sammy. Sammy sort de son sac un jus de fruit, sa boîte de tartines. Il pique la paille dans la boîte de jus, essaie d'ouvrir sa boîte, mais visiblement celle-ci est bloquée. Il regarde du côté de Fabienne : elle est déjà en conversation avec un autre enfant. Il attend, les bras le long du corps.

Matteo prend la boîte de Sammy, pousse sur le couvercle, penche la tête, regarde le « clapet » qui maintient la boîte fermée, il tourne la boîte dans ses mains ... Il appuie à nouveau tout près de ce clapet : soudain, la boîte s'ouvre. Matteo dit « Voilà » en tendant la boîte ouverte à Sammy. Ils sourient, se mettent à manger en balançant les jambes en cadence ...

Un peu plus tard, les deux garçons se poursuivent sur la plaine en riant. Sammy attrape Matteo par les épaules, mais Matteo se penche et lui échappe. Ils reprennent la course en riant : cette fois, Matteo s'est retourné brusquement et il se met à courir derrière Sammy qui s'enfuit à son tour ... Matteo saisit Sammy par la taille et le fait tourner. Ils tombent tous les deux à la renverse dans la pelouse, se poussent en riant ... Sammy cueille un épi, puis se lève d'un bond et montre à Matteo qu'il va le chatouiller ... Celui-ci se relève promptement et se met à courir en riant ...

A l'école de devoirs

Dans une école de devoirs de Liège, Yousra, 7 ans, a beaucoup de devoirs et elle n'arrive pas à les terminer au bout d'une heure. Or, sur les deux heures d'activités prévues à l'école de devoirs, une seule est consacrée aux devoirs. Au bout d'une heure, les enfants ont la possibilité d'avoir accès à différents types d'activités qu'ils choisissent (accès à des jeux de société, possibilité de se reposer dans un coin aménagé, accès à la bibliothèque, à du matériel pour dessiner, créer, ...). Cette façon de fonctionner permet à tous les enfants de gérer leurs efforts, mais aussi de décompresser après une journée d'école. Elle permet aussi de donner un cadre clair à l'accompagnement scolaire. Yousra range ses affaires pour participer avec les autres enfants aux différents jeux proposés. Si c'est nécessaire, elle pourra terminer ses devoirs chez elle. Ses parents ont d'ailleurs été avertis de cette organisation et l'école de devoirs les a informés qu'elle ne garantissait pas la réalisation complète de tous les devoirs des enfants.



Le mime

Dans le coin ludothèque, quatre enfants sont assis face à face sur les tapis de sol : ils jouent au « Mimionary », un jeu que les accueillants ont inventé à partir du Pictionary. Le principe est le même, mais ici c'est par le mime que le joueur fait deviner l'expression renseignée sur sa carte.

Enzo vient de tirer une carte qui lui donne la consigne suivante : « *tu as engagé une lutte terrible avec un crocodile* ». Il se met à se tortiller, à essayer de maîtriser un adversaire imaginaire ...

Des suggestions fusent, toute plus farfelues les unes que les autres ! Eclat de rire général.

Marièle finit par trouver la réponse. ...

Elle prend la carte suivante sur le tas de cartes retournées. La carte annonce : « *Cassé !* ».

Elle se met debout et commence à mimer ...

Jouer à la dînette

Hélène, 4 ans, est assise dans une maisonnette dans la grande salle de jeux. Elle s'est accoudée à la table et a pris une tasse en plastique, une petite assiette et un objet qui ressemble à une cafetière. Elle crie : « *Venez, c'est le goûter, le café est prêt* ». Haussant la voix : « *Venez, il y a du gâteau au chocolat...* »

Charlotte, 4 ans également, joue à proximité ... Elle lève la tête et crie dans la direction d'Hélène : « *Attends !* ». Elle se penche sur un berceau, enlève la couverture qui est sur un ours en peluche, l'emballe dans le « drap » - un grand morceau de tissu qu'elle vient de trouver par terre.

Charlotte entre dans la maison, l'ours sous les bras et s'assied en face d'Hélène. L'ours tombe par terre, au pied de la chaise.

Hélène dit en montrant quelques blocs de construction qu'elle a assemblés (le « gâteau ») : « *Je l'ai fait moi-même !* » Puis, au bout de quelques secondes : « *Je veux une tasse de café* ». Elle saisit la cafetière : « *Il n'y a qu'une tasse, pour moi* », tout en faisant semblant de remplir la tasse.

Charlotte prend la cafetière à son tour et « verse du café » dans une tasse imaginaire qu'elle fait semblant de boire : « *Hum ! ... il est bon ton café !* »

Sacha, 4 ans, s'approche. Charlotte se lève d'un bond et ferme la porte, faisant « *Cric ! crac !* » et tournant dans la serrure une clé imaginaire. Mais Hélène se retourne et dit : « *Non, Charlotte, c'est papa !* » et, s'adressant à Sacha, elle lui dit : « *Tu es papa, hein ?* ».

Charlotte sourit et fait « *Ah ... !* » Elle tourne la clé dans la serrure (« *Crac !* ») et ouvre à Sacha qui entre dans la maison ...





Toutes ces situations amènent à se poser une foule de questions :

Certaines traitent de l'importance et des effets de l'activité :

- > Qu'est-ce qui se joue pour les enfants quand ils expérimentent, quand ils découvrent, quand ils vivent des expériences seuls ou à plusieurs ?
- > Quelle est l'importance de l'activité du point de vue des enfants ?
- > Est-elle différente de celle qu'ils vivent à la maison, dans leurs autres lieux de vie ?
- > Quelles incidences cette activité a-t-elle sur eux ?
- > Qu'est-ce qu'ils en retirent ?
- > En quoi l'activité contribue-t-elle à leur développement ?

Ces aspects seront abordés dans la partie 2 de ce cahier (« Qu'entend-on par « activité » ? ») ci-après.

D'autres tournent autour des conditions de l'activité :

- > Quels aménagements de l'espace sont prévus pour permettre l'investissement de chaque enfant ?
- > Comment garantir des espaces protégés pour permettre la complicité entre enfants, spécialiser les espaces, ... ?
- > Quel matériel (quels objets, quels jouets) mettre à leur disposition pour rencontrer les besoins des enfants ?
- > Comment penser un cadre de vie (espace, temps, adultes ressources, règles de vie, ...) qui permette aux enfants de déployer leur activité ?
- > Comment l'organisation de l'espace conditionne le bien-être des enfants ?
- > Quelles attitudes professionnelles pour soutenir l'activité des enfants ?

Ces conditions feront l'objet d'un développement dans la partie 5 de ce cahier (« Les conditions de l'activité des enfants ») p.60

De nombreux courants de recherche, ayant parfois des approches différentes, permettent d'appréhender la question de l'activité. Notre volonté n'est pas de présenter ici un exposé exhaustif de ces recherches, mais plutôt de porter attention à un champ de connaissances, en considérant que c'est dans l'agir et dans les interactions avec autrui que les enfants se construisent. Les recherches qui seront présentées tout au long de cette partie du référentiel nous semblent éclairantes pour réfléchir et dynamiser les pratiques dans les milieux d'accueil. Le choix que nous avons opéré parmi ces différents courants permet d'appuyer la mise en place de conditions favorables à une activité de qualité en milieu d'accueil.

1.1. Des points de vue d'enfants ●●●

Chaque enfant de 3 à 12 ans ressent différemment le fait de fréquenter un milieu d'accueil.

Selon les moments, ces vécus d'enfants peuvent varier :

- > certains, parce qu'ils ont déjà derrière eux une longue journée d'école, estiment que le fait d'être dans le milieu d'accueil avec tous ces autres enfants est très fatigant et ils rechercheront donc un petit coin tranquille où ils peuvent s'occuper seuls ;
- > d'autres trouvent agréable de retrouver un copain, de se lancer dans un jeu de société avec des enfants de leur âge ;
- > d'autres encore veulent surtout s'amuser, bouger, avoir des lieux où l'on peut sauter, danser et non pas rester assis tranquillement sur un banc ;
- > d'autres, enfin, aiment bavarder avec l'accueillant(e) au sujet de tout ce qu'ils ont vécu à l'école, à la maison ou ailleurs.



Enquête auprès d'enfants de différents pays d'Europe

Pat Petrie¹, membre de l'ENSAC et participant à l'Institute of Education, University of London (Thomas Coram Research Unit), a mené une enquête auprès des enfants, âgés entre 8 et 11 ans, de différents pays d'Europe pour découvrir ce qu'ils souhaitent dans la vie.

Voici quelques résultats significatifs concernant l'accueil en dehors de la famille qui ressortent de cette enquête. Ces résultats ont fait l'objet d'une présentation succincte lors du colloque « Out of schoolcare » en 2002.

« Les enfants souhaitent :

- > *faire plaisir à leurs parents : c'est une des raisons pour laquelle ils acceptent de participer ou non aux activités proposées dans les lieux d'accueil ;*
- > *s'amuser : avoir des amis, faire des blagues.*
Souvent aussi, ils aiment discuter avec les accueillants qui les prennent en charge dans les lieux d'accueil, car ces adultes se comportent de manière beaucoup moins hiérarchique que les enseignants, ce qui a pour conséquence que les enfants se sentent plus proches d'eux.
De plus, à l'école, les enfants disent avoir trop peu la possibilité d'échanger et de rester avec leurs amis.
Quant à la possibilité de « ne rien faire », elle est quasi nulle !
Pourtant, les enfants apprécieraient aussi de pouvoir se reposer, rêver ...

Les enfants ont également explicité ce qu'ils ne veulent pas :

- > *être obligés d'aller « aux activités » s'ils n'en ont pas envie ;*
- > *être tout le temps avec des enfants plus jeunes : ils aiment échanger, expérimenter, partager avec des enfants du même âge ;*
- > *avoir des activités qu'ils estiment être pour les « bébés » ou qu'ils considèrent comme ennuyeuses ; Ils ne veulent pas d'un « menu » tout préparé. Ils reprochent parfois aux adultes de « faire tout le temps la même chose », même si on change de thèmes (par exemple, faire « du bricolage » que ce soit pour la Saint-Nicolas, pour Noël, pour la fête des mères ou des pères) ;*
- > *être dans un environnement où le personnel crie : ils ont envie d'avoir, avec les adultes, des relations chaleureuses et sereines ».*

Les propos repris ci-avant, tenus par P. Petrie lors du colloque « Out of schoolcare », ont fait l'objet d'une publication en 2000-2001 dans le cadre de la recherche « Early years education and childcare : a review of international evidence ».

1 « L'accueil extrascolaire par delà les frontières » (« Out of schoolcare »), colloque européen organisé par KIDDO et Grandir à Bruxelles, le 22 novembre 2002.

Pat Petrie est membre de l'ENSAC (European Network for School-Age Children). Ce réseau, créé en 1987, regroupe des membres de tous horizons. Ses missions sont la comparaison des milieux d'accueil d'enfants d'âge scolaire dans différents pays, le développement et l'évaluation des différents modèles, l'échange d'expériences et d'informations, l'incitation à réfléchir sur l'importance de l'accueil des enfants d'âge scolaire en Europe. Le but du réseau est de promouvoir l'égalité et d'améliorer les conditions de vie des enfants lorsqu'ils sont accueillis en dehors de leur famille.

1.2. Une manière de comprendre l'activité ●●●

L'activité dépend des moyens que possède chaque être humain pour agir sur son environnement.

Le courant socio-constructiviste² montre bien comment, dès le plus jeune âge, l'enfant acquiert la compréhension de la réalité par l'action sur celle-ci. L'action propre de l'enfant, celle qu'il guide et ajuste selon ce qu'il perçoit, ce qu'il comprend lui permet d'acquérir une maîtrise progressive de son corps, de l'espace, de ses relations à autrui. Ces acquisitions qui s'effectuent alors à un rythme propre à l'enfant, lui permettent une maîtrise bien plus assurée de ce qu'il s'approprie.

● Une succession d'actions

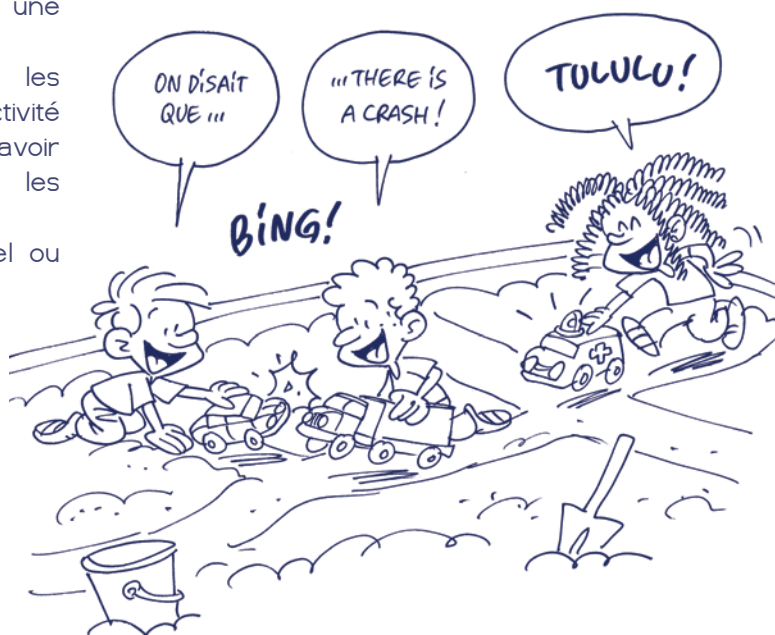
En s'inspirant des travaux du courant socio-constructiviste, on peut considérer l'activité comme une succession d'actions :

- > fondées sur les manifestations et les intérêts des enfants ;
- > choisies par les enfants : ceux-ci sont alors considérés comme de véritables partenaires. Ils ont l'occasion d'influencer la structuration de la journée, ont le choix entre plusieurs activités possibles, peuvent ne pas choisir une activité organisée pour poursuivre un projet individuel ;
- > déclenchées par un (des) souhait(s), une envie des enfants : il peut s'agir, par exemple, de la transformation d'un lieu de vie pour le rendre « plus agréable », l'envie de faire comme le copain qui vient d'ajouter une hélice à son bateau, etc. ;
- > dotées d'un sens pour l'enfant, pour les enfants : pratiquer l'activité pour l'activité pourrait réduire le sens que peut avoir l'action propre de chaque enfant sur les objets, sur l'environnement ;
- > pouvant faire l'objet d'un projet individuel ou collectif ;

- > pouvant constituer une expérience personnelle et interpersonnelle : l'activité permet de se mesurer, de savoir où l'on est, de se situer, de tracer des perspectives à partir desquelles les enfants peuvent échanger avec leurs pairs, avec des adultes : comment ai-je vécu l'activité ? Qu'est-ce qui m'a aidé ? Qu'est-ce qui m'a gêné ? Que faire maintenant ?
- > pouvant avoir des effets multiples (expression de soi, rapport à autrui, découverte du monde, communication, ...).

Il importe d'insister sur le fait que l'activité n'est pas une juxtaposition, mais une succession d'actions qui sont non pas étrangères les unes ou autres, mais liées entre elles : c'est l'enchaînement des actions qui donne, voire construit un sens, des sens pour chacun et tous les enfants. Cet enchaînement est une réponse à des besoins exprimés par les enfants en situation, à leurs intérêts, à ce qu'ils donnent à voir.

C'est en observant l'ensemble des actions des enfants que l'adulte peut comprendre le sens qu'elles ont pour chacun d'eux. Le rôle de l'adulte est alors, par ses interventions, de valoriser les enchaînements d'actions que les enfants peuvent expérimenter, en n'intervenant que lorsque c'est nécessaire ou après (y) avoir été invité par les enfants. Par l'observation fine qu'il effectue des manifestations des enfants, et cela dans la durée, l'adulte peut comprendre le fil rouge de l'activité de l'enfant et ajuster, le cas échéant, les conditions matérielles (souplesse du cadre, matériel, ...) voire même intervenir.



² Ce courant pédagogique - dont Doise, Mugny, Bruner, Beaudichon sont quelques représentants - met l'accent sur le fait que l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intrapersonnelles) et qu'une nouvelle connaissance peut être soit subjective (propre à un individu) soit partagée (commune au groupe).

Les conditions d'une telle observation sont reprises au point 5 de ce cahier (Voir « Les conditions de l'activité »). On peut déjà préciser qu'un nombre suffisant d'adultes disponibles et attentifs à l'ensemble des enfants est nécessaire de même qu'un espace suffisant et un modus vivendi pour régler la vie au quotidien.



- > Etant donné que chacun évolue à son rythme propre, avec ses propres centres d'intérêt, son histoire, sa démarche, ses compétences, ses envies, ses souhaits, l'accueillant est-il à même de pouvoir définir à lui seul et a priori ce qui va faire sens pour l'enfant lorsque ce dernier est accueilli ?
- > Quel rôle l'enfant peut-il jouer à ce niveau ?

Le rôle que l'on va accorder à chaque enfant en la matière dépend bien sûr de l'image que l'on a de lui, de ses compétences, de ses capacités à agir sur sa propre vie.

Cependant, tout n'est pas possible à tout moment : idéalement, l'adulte connaît les enfants dont il a la charge, il connaît aussi le contexte dans lequel se passe l'accueil. Le matériel choisi est adapté aux intérêts des enfants : un temps d'exploration est prévu pour se familiariser avec ce matériel, pour le manipuler, le découvrir sous toutes ses facettes, pour échanger autour de lui ...

Ce choix du matériel tient compte des possibilités multiples des enfants - qu'elles soient motrices, cognitives, sociales -, de leurs intérêts. Les accueillants gagnent à ne pas proposer des activités qui mettraient les enfants en échec, mais, à l'inverse, à ne pas sous-estimer les possibilités de production des enfants.

L'envie et l'âge

A la maison, Théo lorgne souvent sur la guitare de son père. Il l'approche. L'autre jour, son père lui a permis de la prendre tout en lui donnant des recommandations pour ne pas l'abîmer, lui montrant comment tenir l'onglet, ...

Quelque temps plus tard, Théo semble passionné par la musique, il voudrait bien apprendre ... mais le cours de guitare lui est refusé « parce qu'il n'a pas 8 ans ».



- > Quels sont les critères retenus pour donner accès aux enfants à telle ou telle activité ?
- > Pourquoi ces critères ?



En matière de relation et d'éducation entrent en jeu les choix de société. Quel enfant, quel adulte le milieu d'accueil vise-t-il ? Quel projet a-t-il ? Sur quels aspects souhaite-t-il mettre l'accent ? Sur une forme d'assimilation sociale (où discipline, respect de normes, de règles, de l'autorité... sont importants) ? Ou sur une plus grande autonomie d'individus respectueux d'autrui (où la créativité, le respect des goûts personnels, l'expression des sentiments propres tiennent une place de choix) ? Vise-t-il à mettre en œuvre des pratiques éducatives différenciées qui permettent à tous et chacun d'exploiter le maximum de ses potentialités propres ?

● Un choix posé clairement exprimé.

Le lecteur est invité à mettre le focus sur des manières d'appréhender l'activité où les enfants ont une place très active, quelle que soit la personne qui initie l'activité (l'adulte, l'enfant, le groupe d'enfants) ou quelles que soient les circonstances de la vie du groupe (moments de repas, activités diverses, ...).

● La réflexion dans ce référentiel sera davantage centrée sur :

- > les démarches par lesquelles les enfants en activité passent que sur la production, même si leurs « œuvres » revêtent une certaine importance ;
- > l'(les) activité(s) où le choix des enfants³ peut s'exercer, se manifester, que l'on puisse le sentir, le « déchiffrer » au sein de toute activité.
- > les rythmes personnels à prendre en compte autant que l'action collective.

J. Houssaye⁴ plaide pour la reconnaissance du choix accordé aux enfants et de la satisfaction qu'ils peuvent retirer des activités. Pour cet auteur, un lieu d'accueil adéquat est celui où l'on peut choisir de faire le plus d'activités possibles, y compris parmi celles proposées par l'équipe d'animation.

Il s'interroge : « Certains vont jusqu'à affecter un animateur pour les enfants qui ne veulent pas participer aux activités proposées. Ne serait-il pas temps de renverser la tendance et d'estimer que la base même, ce sont les jeux libres et spontanés des enfants ? Il n'y a pas à proprement parler à organiser des activités pour les enfants, mais à laisser se déployer ces jeux des enfants et à permettre l'émergence d'activités à partir de ces jeux »⁵.



- > Comment concevoir des activités de loisirs qui soient des activités de détente, des occasions de s'épanouir ?
- > Comment faire en sorte que les enfants puissent le plus possible se réunir et prendre des décisions sur ce qu'ils veulent faire de leur journée ?
- > Comment élargir le champ des possibles ? Que mettre en place pour que les enfants, dans un ensemble d'activités, restent actifs et investis ?

3 Voir aussi à ce sujet le livret VI « Promouvoir la participation des enfants aux faits et aux événements qui les concernent » où sont largement abordées la place de la parole, les suggestions de l'enfant ou d'un groupe d'enfants et la nécessité d'en tenir compte.

4 J. Houssaye, « C'est beau comme une colo, la socialisation en centres de vacances », Vigneux, éditions Matrice, 2005

5 J. Houssaye, « C'est pas du jeu », in « Les cahiers pédagogiques », n° 448, décembre 2006, p 19. Le dossier de ce numéro est consacré au « jeu en classe ».

2.1. Permettre aux enfants d'agir et d'interagir de manière autonome ●●●

En s'inspirant de R. Caffari, on peut considérer que l'activité autonome est l'activité induite et / ou conduite par les enfants eux-mêmes ; elle dépend de leur initiative propre et est liée à leurs intérêts propres. Et cela, même si cette activité autonome reste déterminée, à la base, par le cadre posé par l'accueillant et au sein duquel elle va pouvoir prendre place et se développer. L'activité autonome s'exprime dans les explorations, les expériences, la création, la construction, qu'elles soient verbales, imaginaires ou matérielles. Elle s'exprime aussi par la détente, par la possibilité de pouvoir bénéficier de moments de solitude et de concentration pour « explorer le monde » ...

● Caractéristiques

L'activité autonome, outre le fait que, pour les enfants, elle représente l'une des manières principales de développer leurs centres d'intérêts, d'acquérir des compétences, se caractérise notamment par les éléments suivants :

> L'activité autonome est adaptée à chaque enfant, à ses compétences et à ses intérêts : quand une activité est proposée aux enfants, il existe un risque de tomber un peu à côté de leurs connaissances et de leurs intérêts, de leur proposer des tâches trop complexes ou trop simples.

Le développement est un processus dialectique entre les capacités propres à chaque enfant, ce qui est inscrit en lui et susceptible de se réaliser et des éléments extérieurs qu'il intègre et qui le motivent, lui permettant ainsi d'être acteur de son développement. Au même âge, les enfants ont un degré de développement variable. Il y a des stimulations qui répondent à l'intérêt de l'enfant ou l'éveillent alors que d'autres ne font que l'exciter ou qu'ouvrir ses intérêts au-delà de ses capacités. L'enfant doit alors faire un effort d'adaptation trop important pour s'habituer à ces stimulations qui ne sont pas adaptées à son niveau de développement.



Agir et interagir avec l'eau

Il s'agit ici d'une observation effectuée au club de natation « Les petites grenouilles », dans l'un des petits groupes.

4 petits enfants (entre trois et quatre ans) sont dans la pataugeoire avec Claire, une animatrice.

Célia, une fillette présente au club de natation pour la seconde fois, pleure un peu. Claire la prend dans ses bras et invite les autres enfants à entrer dans l'eau, à marcher dans l'eau. Elle prend la main d'un petit garçon et l'emmène, Célia toujours dans les bras. L'animatrice se baisse dans l'eau. Les pieds de la petite fille touchent l'eau. L'enfant se recroqueville.

Claire se relève et demande à l'enfant si elle veut marcher dans l'eau. Célia fait « non » de la tête.

>>>

6 Caffari, R., « *Entre garderie parking et surstimulation, l'importance du temps libre* », Colloque « T'es pas en classe, tu fais quoi ? », FRAJE, 2005.

7 Ce n'est pas toujours l'enfant qui induit l'activité à laquelle il participe. Il peut aussi « sauter dans le train » d'une activité induite par un autre ou d'autres enfants. Il peut également participer activement à une activité proposée par l'accueillant.

8 Caffari, R., op.cit.

9 Partie du bassin de natation réservé aux plus jeunes qui ne sont pas encore capables de nager.

Claire fait asseoir les enfants sur les marches et les fait descendre l'escalier en restant assis. Ils sautent « comme des grenouilles », marchent « comme des crabes », plongent « comme des dauphins »... Ils entrent en contact avec l'eau de manière ludique. Claire donne des indications aux autres enfants et reste près de Célia. Celle-ci semble rassurée ; elle est maintenant assise dans l'eau et joue avec un arrosoir, le remplit, le vide.

Dans une grande malle en plastique à proximité, Claire prend des bouteilles, des poupées, des balles de ping-pong. Tout en restant tout près de Célia et attentive à ce qu'elle fait, l'animatrice propose aux autres enfants de pousser de la main les bouteilles dans l'eau, de souffler sur les balles de ping-pong pour les faire avancer. Les plus jeunes jouent librement avec les objets amenés.

Célia saisit la poupée, la trempe dans l'eau et joue avec un gobelet, mouille la poupée. Puis s'appuyant sur ses coudes, elle penche la tête en arrière. Elle est à présent semi-couchée dans l'eau, l'air ravi ...

> L'activité autonome est dégagée de toute « sanction » : ce n'est pas l'adulte qui va juger de la qualité de l'activité, de sa réussite ou de son échec. Les enfants savent ce qu'ils veulent faire et leur intérêt les guide. Pour autant que cela reste dans les limites du cadre posé par l'accueillant/l'adulte, c'est chaque enfant qui décide si ce qu'il a entrepris est réussi ou pas.

Généralement, lorsqu'il s'aperçoit qu'il s'est attaqué à une entreprise trop complexe, il dévie le cours de son activité ou le cours de son jeu pour aboutir à quelque chose qui le satisfait.

> L'activité autonome mobilise le corps, l'intellect et les affects des enfants.

> L'activité autonome peut se réaliser à plusieurs ou de manière solitaire : les enfants ont besoin des deux. Ils apprécient être actifs avec d'autres, apprendre à se mesurer à l'autre, à négocier, à faire des compromis.

La présence de l'autre rend plus riches, plus variées, plus inattendues les activités que l'on met en place. Mais les enfants se plaisent également à des activités solitaires dans lesquelles ils peuvent partir notamment à l'exploration d'eux-mêmes.

Autonomie et solidarité

Trois enfants sont responsables d'acheter, au guichet, les tickets de train pour l'ensemble du groupe. Les animateurs leur ont confié l'argent.





Des enfants sont accueillis durant le congé de carnaval dans les locaux de l'accueil extrascolaire.

Observation effectuée dans le « coin » matériel de construction.

9h15 - Trois garçons (Nathan, Victor et Miesko) jouent avec des bateaux construits en « lego ». Nathan ne joue pas comme Victor le souhaite. Victor le pousse. Nathan est fâché : il jette son bateau qui se casse. Ils échangent quelques « noms d'oiseaux ». Avec les legos qui se trouvent éparpillés, Nathan et Victor se remettent à construire d'autres objets. Dix minutes plus tard, Nathan continue seul à construire un mur vert d'environ 2 m de long. Il s'est installé à même le sol et a pris près de lui des grands bacs remplis de legos. Il les trie par couleur.

Après 20 minutes d'activité seul, il appelle : « *Miesko, tu viens ?* ». Ce dernier joue à un jeu électronique avec un autre enfant, François, sur un divan. Miesko ne répond pas. Nathan poursuit son activité, il change de couleur. Son mur prend la forme d'un triangle.

Il appelle un autre enfant : « *Loïc, tu viens ? Je fais une pyramide !* »

Loïc joue avec une araignée en plastique et vient voir ce que fait Nathan. Il se baisse et déplace un lego : « *Celui-ci n'était pas bien mis* ». Il demande à Nathan de lui faire un peu de place - « *Reculer* » - et il commence à compléter la « pyramide ». Nathan veille à construire des lignes d'une même couleur. Ils poursuivent leur construction.

Au bout d'un moment, Loïc reprend son araignée et recule. Il dit : « *On dirait un escalier* ».

Nathan : « *Oui, c'est une grande pyramide avec un escalier* ». Loïc s'éloigne et se promène dans la pièce. Il va voir ce que font les autres groupes. Il rejoint François.

Nathan l'appelle plusieurs fois : « *Tu viens m'aider ?* »

Après un moment consacré à la collation, Nathan reprend la construction de la « pyramide ». Sous le poids, elle chute. Loïc va aider spontanément Nathan à la redresser, puis il observe Miesko et François qui jouent au babyfoot.

Nathan continue sa construction. De temps à autre, il écoute ce que racontent les enfants investis dans d'autres activités.

Vers 11 h 20, il demande à Graziella, l'animatrice, s'il peut laisser sa pyramide - elle fait plus d'un mètre de hauteur / sur deux mètres de base - et s'il la retrouvera « après ». Elle opine de la tête.

« *Je peux aller faire un tour dehors ?* ». Elle lui dit « *oui* ». Nathan sort de la pièce.

- > L'activité autonome nourrit la confiance en soi, l'estime de soi ¹⁰ : « Je peux créer moi-même une activité intéressante ». Grâce à sa propre activité, l'enfant est capable de réaliser ses projets et de rendre lui-même sa vie intéressante. L'enfant apprend qu'il existe toute une gamme d'activités qu'il peut faire par lui-même, par sa propre volonté et ses propres forces.
- > L'activité autonome permet à l'enfant de se prendre en main, de devenir petit à petit plus autonome : l'enfant actif se dégage par moment de la présence des adultes. Bien sûr, celle-ci est indispensable, mais il n'est pas nécessaire qu'elle se manifeste en permanence. A l'intérieur d'un cadre préétabli par l'adulte, l'enfant peut faire ce qu'il veut, comme il veut.

¹⁰ L'estime de soi se développe sur base de deux évaluations : l'écart entre le soi idéal et le soi réel, et la qualité du soutien reçu. L'adulte me regarde et me renvoie une image positive. Voir également le livret V « *Créer des liens, permettre à chaque enfant d'être en lien pour consolider son identité* » de ce référentiel.

Le rôle de l'accueillant ne sera pas de suggérer, mais de fournir une réponse à une manifestation exprimée par l'enfant ou les enfants, observée et décodée par lui. On sait combien il est difficile de comprendre les besoins des enfants. D'autant que ces besoins ne peuvent se définir à l'avance, mais qu'ils s'expriment à chaque moment, dans chaque geste, dans chaque situation, dans chaque objet produit, à partir de faits concrets.

Pour parvenir à répondre à l'aspiration des enfants et à leurs besoins, il faut d'abord identifier et décoder leurs manifestations : Qui est Olivia ? Qu'est-ce qu'elle aimerait vivre à ce moment ? Avec qui a-t-elle envie d'entrer en interaction ?

....

2.1.1. Les conditions de l'activité autonome¹¹

Dans leurs interactions, les enfants mettent en commun diverses expériences et souhaits d'activités. Les adultes créent des conditions afin que ces possibilités deviennent réalité.

Ce qui rend possible l'activité autonome de l'enfant, c'est en grande partie l'intérêt que l'adulte porte à chacun et à tous les enfants et à leur activité.

Cet intérêt ne s'exprime pas prioritairement à travers les activités qu'il organise, mais bien à travers la relation qu'il établit avec chaque enfant individuellement et avec les enfants en interaction. L'activité autonome est possible dans une collectivité si chaque enfant est reconnu comme un individu unique et différent des autres. Tous auront alors l'impression d'exister comme des individus ayant des goûts et des demandes spécifiques, des besoins particuliers.



¹¹ Voir également le point 5 « Conditions de l'activité des enfants » de cette même partie (page 60).

Des conditions devraient permettre aux enfants d'identifier les limites de leur environnement, de savoir les choses qui sont possibles et celles qui ne le sont pas ; par exemple, la possibilité d'utiliser le matériel en le respectant, la possibilité de former un groupe qui jouera ensemble (sans faire mal à quelqu'un).

Les accueillants ont parfois des difficultés de mettre les conditions en place pour permettre l'activité autonome des enfants.



Autonomie et conflits

Pendant un moment de jeux libres, Francis, Baptiste et Yolaine ont rassemblé cailloux, carottes de pin et feuilles pour créer un circuit pour leurs petites voitures. Le matin, Baptiste est arrivé à la plaine avec deux voitures, ils ont trouvé une troisième voiture dans un des bacs à jeux ...

Après le repas, les trois enfants sont en plein rallye, la voiture de Yolaine s'écrase sur le bord de la piste ... Vlan, le choc a cassé le toit de la voiture.

Yolaine s'exclame, narguant un peu les garçons : « Oh cool ! J'ai une décapotable comme cela, elle va peut-être même aller plus vite que les vôtres ».

Quelques instants plus tard, Sacha arrive en courant, bousculant le circuit des voitures, tentant de récupérer la balle qui sert à son équipe pour le match de foot improvisé ...

Baptiste attrape Sacha et le plaque au sol ...



- > Comment veiller à ce qu'une activité ne soit pas perturbée par exemple par une intrusion violente ou simplement enthousiaste d'autres joueurs ? Comment faire en sorte que les règles de collectivité, l'aménagement des espaces limitent ces problèmes ?
- > Que mettre en place pour délimiter physiquement l'endroit par exemple où le ballon ne peut pas aller ? (Le dire ne suffit pas).

2.1.2. Un adulte en retrait, mais disponible ●

L'action éducative est indirecte quand elle porte sur le cadre (institutionnel, organisationnel, matériel) mis en place pour assurer le bien-être des enfants. Elle est directe quand elle concerne les questions de relation. Ce travail nécessite une constante attention à chaque enfant personnellement.

C'est une tâche absorbante et complexe ¹². Mais cette position n'est pas aisée à tenir, notamment par les questions que pourrait se poser l'adulte:

Est-ce qu'en étant « simplement » disponible, je suis toujours en train de faire mon travail ?

Est-ce que cela signifie « ne rien faire » quand les enfants s'occupent par eux-mêmes ?

La crainte de l'image que l'adulte donne de lui-même peut également être présente : « Est-ce que les parents ne vont pas penser que je suis payée pour m'occuper des enfants et que je ne fais pas mon travail ? »¹³.

¹² Voir la partie « À la rencontre des enfants », le livret V « créer des liens, permettre à chaque enfant d'être en lien pour consolider son identité » de ce référentiel.

¹³ Voir le livret VII « À la rencontre des professionnels ».

2.2. Reconnaître la valeur des échanges pour une création « qui fait sens »¹⁴ ●●●

Etre en activité autonome ne signifie pas agir en solitaire ou être livré à soi-même. Les activités sont l'occasion de partages, de rebondissements entre enfants et avec les accueillants.

Comme cela est explicité par ailleurs, - dans le livret IV « *Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées* » et dans le livret V « *Créer des liens, permettre à chaque enfant d'être en lien pour consolider son identité* » de ce référentiel -, la présence et l'attention signifiante des adultes conditionnent aussi l'implication des enfants dans leur activité, créant ainsi un cadre sécurisant.

Les recherches, notamment celles menées par le CRESAS¹⁵, montrent à quel point les échanges entre enfants adoptent des formes de coopération et de construction complexes. Ces mêmes recherches soulignent aussi que les échanges, l'exploration commune, ... constituent un support pour le développement de « connaissances ».

« Au travers de nos recherches menées sur des enfants de tout âge, nous avons pu constater que l'échange et la confrontation à propos des objets qu'ils explorent permettent le recul réflexif et stimulent, en nourrissant, les démarches de recherche des enfants »

Dans cette approche, les adultes sont amenés à susciter l'expression, apprendre à observer et interpréter les conduites des enfants. L'adulte n'occupe plus le devant de la scène : la priorité est accordée à l'expression des enfants et au déroulement de leur activité telle qu'ils sont capables de la conduire aux mêmes.

Cela ne signifie pas pour autant que les enfants puissent tout faire de manière anarchique. « Le développement d'échanges constructifs entre enfants ne va pas toujours de soi : des blocages peuvent survenir, des rapports de force entre enfants peuvent s'instaurer. Il appartient aux éducateurs d'intervenir dans la dynamique entre enfants pour réguler les échanges. (...) Cela nécessite une structure d'ensemble rigoureusement pensée, caractérisée pourtant par la souplesse et l'ouverture »¹⁶

● L'exercice de la parole

Un des rôles de l'adulte est d'aider les enfants à donner eux-mêmes sens à leur activité propre ; il peut les guider dans cette recherche de sens au pluriel : pas seulement le sens donné par les adultes, mais surtout le ou les sens que les enfants peuvent trouver.

C'est ainsi que les enfants participent à la création du sens, dans un dispositif dont le cadre et les règles d'expression qui ont été fixés, restent ouverts sur un espace de dialogue. Mais s'il existe d'autres langages et modes d'expression que la parole, c'est par l'exercice de la parole et de la communication que les enfants peuvent créer du sens, négocier, interagir dans le but de prendre leur place, d'être eux-mêmes et eux-mêmes avec les autres. Le langage vient « s'accrocher » à l'activité pour lui donner une signification¹⁷.

On peut se demander de quelle manière appréhender quelque chose qui est si personnel, chacun plaçant dans son activité le sens qu'il souhaite. La réponse consiste à considérer qu'il y a plusieurs sens possibles, qu'il s'agit de composer avec l'ensemble, sans vouloir parvenir à un consensus.

Après une première étape où les enfants jouent côte à côte et où la communication n'est qu'une série de monologues juxtaposés, on observe les premières ébauches de collaboration.

¹⁴ Sous la direction de Hardy, M., Platone, F., et Stambak, M., « *Tout ce que les enfants font à un sens. C'est aux adultes qu'il appartient d'apprendre à décrypter cette signification* », extrait de « Naissance d'une pédagogie interactive », CRESAS, Paris, ESF, 1991.

¹⁵ CRESAS : Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire. Ce centre a mis en évidence que les « savoirs » des enfants se construisent en interaction avec autrui : quand les situations sont aménagées pour ce faire, les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou socioculturelles, ont le désir de communiquer à propos de ce qu'ils découvrent. Ils prennent du plaisir à développer leurs idées en intégrant celles d'autrui ou en réagissant à elles.

¹⁶ CRESAS, « *Naissance d'une pédagogie interactive* », op.cit

¹⁷ Signification : ce qui est produit par une personne pour faire comprendre quelque chose à autrui. La signification est liée à une communication sociale.



Ebauches de collaboration

Robin et Yacine (5 ans) sont dans l'atelier « Construction ». Yacine a amené deux grands bacs de plaquettes en bois. Les deux enfants les ont empilées les unes sur les autres. Même s'ils ne poursuivent pas le même projet, ils sont parvenus à faire une construction collective. La construction fait à présent environ 1 mètre.

Robin : « *Yacine ... j'ai une idée. Et si on mettait un toit comme cela ...* ». Robin prend un carton et le place en équilibre sur la pile qu'ils viennent de construire.

Yacine : « *C'est une grotte pour les ours ... Les grottes, elles ont pas de toit* ».

Robin : « *On disait que c'était une grande montagne pour les ours ...* ».

Yacine se dirige vers le bac où se trouvent les animaux et il en ramène deux ours en plastique. Il les pose sur le carton. Mais la tour s'effondre ...

Robin : « *Ce n'est pas fini ... La neige a couvert les ours ...* ».

Yacine a repris les plaquettes et il se met à effectuer une construction plus large. Il commente : « *Il faut une grande grotte, les autres animaux, ils vont venir* ».

Robin, lui, a pris un camion et il pousse les plaquettes qui jonchent le sol ... Il ajoute : « *Et maintenant, on va faire autre chose* ».

Commentaire à propos de la situation

Le projet d'action des deux garçons se construit progressivement, au fil de la discussion. Il n'y a pas de discussion préalable à l'action. Un enfant commence la construction, l'autre suit en imitant ou en complétant l'action. Cependant, chacun développe une histoire différente à partir des éléments de la construction ... Des histoires qui ne se complètent pas nécessairement !

2.3. Considérer le temps de loisirs des enfants, comme un temps à eux, un temps relativement libre

Reconnaître et accepter l'importance pour l'enfant d'un temps réellement libre, « oisif », sans contrainte extérieure et sans exigence de résultat n'est pas aisé dans le contexte sociétal actuel qui valorise la rentabilité, la performance, la productivité, selon des normes élitistes et qui investit le temps disponible à des fins de réussite sociale ou économique.

« Les étapes nécessaires à l'enfant (pour découvrir, se développer à son rythme) se trouvent être de plus en plus accélérées et brûlées pour

l'engager dans une course à la performance qui se réfère au mythe de l'efficacité caractéristique de notre société. Sous la pression des adultes, l'enfant se trouve peu à peu dépossédé de son désir propre. On lui impose des connaissances qui prennent souvent l'allure d'un « forcing » par rapport au savoir. A cela s'ajoute le forcing des loisirs pour lui permettre d'acquérir des atouts supplémentaires dans la course à la réussite. Le risque : émousser sa curiosité et la saturer avant l'heure¹⁸. »

¹⁸ Buzyn, E., « Les illusions de la surstimulation », intervention lors du colloque « T'es pas en classe, tu fais quoi ? » organisé par le FRAJE, le 19 mars 2005. Le FRAJE (centre de formation permanente et de recherche dans les milieux d'accueil du jeune enfant) a pour mission la formation continuée des adultes travaillant dans les milieux d'accueil de l'enfance. Il vise à l'épanouissement de l'enfant dans tous ses milieux de vie.

● Réussite et production

Ainsi, le temps « libre » devient à son tour une valeur à ne pas gaspiller, à ne pas « inutiliser ». Souvent, le temps « disponible » est voué à ne pas le rester et se voit exploité pour fortifier le temps de travail à venir ¹⁹ .

Les activités de loisirs, c'est-à-dire les temps où les enfants sont accueillis hors de leur famille et de l'école et encadrés par des adultes professionnels, ne sont pas souvent conçues comme des activités de détente ou des occasions de s'épanouir dans un domaine différent de la vie active. Il y a aussi, dans beaucoup d'activités de loisirs, une optique de réussite et de production : devenir un bon sportif, acquérir certaines compétences techniques, ...

De plus, pour les enfants, ne pas maîtriser la situation est difficile lorsque l'emploi du temps est dicté, organisé par l'adulte, parent ou accueillant. Ces derniers ont bien évidemment le souci de procurer un bénéfice à l'enfant, mais ils le font souvent sans réellement le consulter, sans le faire participer à la prise de décision.

● La notion de « temps libre »

De même que prétendre à une liberté totale serait un leurre, vouloir s'extraire totalement du contexte de société du « tout-rentable » est illusoire.

Il apparaît toutefois de plus en plus important aujourd'hui de pouvoir considérer différemment les vertus d'un « hors-temps » pour les enfants, d'un temps pour eux et à eux seuls.

La notion de temps « libre », liée à une période, est une notion induite par l'adulte.

Pour l'enfant, il n'y a pas de hiérarchie dans les différentes formes du temps (temps libre, temps contraint, temps libéré, temps creux, ...) : il les investit de la même manière s'il a la possibilité de participer. Car l'activité de l'enfant est inscrite dans le temps présent.

Ce qui compte, c'est que les enfants puissent avoir du temps pour agir, pour assimiler ce qu'ils découvrent.

Tenter de donner une définition du temps libre qui fera l'unanimité relève de la gageure. A tout le moins, la notion de « temps libre » ²⁰ pourrait être approchée par les différentes caractéristiques suivantes :

- > Pour les enfants, le fait d'être en activité est très important : ce sont des moments où les enfants ont la possibilité de jouer, de s'amuser, d'explorer, etc., chacun pour soi ou à plusieurs. Le fait qu'ils interagissent, qu'ils découvrent, qu'ils exercent des actions sur leur environnement est plus important que ce qu'ils apprennent.
- > La prise d'initiatives, même dans un cadre organisé, est recommandée : les enfants ont voix au chapitre et effectuent des propositions d'activités. A dire vrai, la prise d'initiatives n'est possible que si les enfants choisissent eux-mêmes ce qu'ils font et avec qui, s'ils prennent eux-mêmes la responsabilité de l'activité. Cette prise d'initiatives est favorisée par l'organisation en petits groupes informels et spontanés. Jouer, s'amuser avec ses copains occupe une place importante et constitue un élément indispensable dans le développement social de l'enfant. Ce sont les relations qui l'emportent : les enfants apprennent un certain nombre d'éléments qui sont importants pour le développement de leur personnalité (vision sociale, concertation, aptitudes sociales, ...). Les enfants se construisent aussi au travers des relations à autrui.



19 Buzyn, E., « *Papa, maman, laissez-moi le temps de rêver !* », Paris, Albin Michel, 1995.

20 Inspiré de la définition reprise dans l'ouvrage « *Accueil extrascolaire : une nouvelle approche, guide pour un accueil centré sur l'enfant* », une coproduction du ministère de l'Emploi et du Travail, secrétariat de la Commission du travail des femmes et du ministère des Affaires Sociales et de la Santé de la Communauté française, 1993.



L'espace temps libre, un atout pour les écoles de devoirs

Oser le jeu libre ²¹, c'est le pari qu'ont lancé des animatrices d'une école de devoirs de Bruxelles. Leur objectif : poursuivre leurs missions tout en répondant aux besoins qu'ont les enfants de jouer, de lire, d'écouter de la musique, de bavarder, de simplement souffler voire ne rien faire.

Elles ont aménagé un lieu de vie pour accueillir des enfants de tous âges : dans cet espace, du matériel varié, des possibilités d'activités multiples, des fauteuils et coussins pour se reposer, s'installer pour faire ce que l'on veut. Il y a aussi un cadre garant du bon fonctionnement et d'une sécurité pour les enfants comme pour les animateurs, cadre élaboré avec les enfants qui indiquent (ou imposent pour certaines) les limites à respecter.

Les animatrices sont là, présentes : elles « veillent » et soutiennent les enfants dans leur démarche de poser des choix, de s'assigner des projets. L'observation constitue un élément essentiel du rôle de l'animatrice : poser un autre regard sur l'enfant, communiquer avec les parents sur ce que l'enfant vit, expérimente, ... (avec son accord).

Commentaire à propos de la situation

Voici quelques questions, parmi d'autres, auxquelles les animatrices ont été confrontées :

Comment mettre en parallèle les actions menées et les réflexions autour de l'accompagnement scolaire ? Comment par exemple expliquer au parent d'un enfant qui connaît à peine les mots pour la dictée du lendemain qu'il a pris du plaisir en jouant ?

L'importance d'une période « Sas »

Souvent, la situation des écoles de devoirs est relativement difficile. Il s'agit de clarifier auprès des parents que les enfants ont besoin d'une période « SAS », particulièrement lorsque la période d'accueil fait suite à des activités pédagogiques ²². Dès lors, il se peut que leurs enfants n'aient pas fini les devoirs à 17 h.

D'où l'importance de communiquer avec les parents à partir du projet éducatif : « sachez que les devoirs devront peut-être être faits à la maison ... », leur expliquer les missions ²³ de l'école de devoirs : on ne va pas rogner sur les loisirs (nécessaires à l'enfant) pour faire tout le travail d'accompagnement scolaire. Il n'y a pas d'exigence de résultats !

Par ailleurs, il serait également intéressant de mener une réflexion sur le soutien à apporter pour permettre aux enfants de réaliser les travaux scolaires après la classe.

Les lieux d'accueil devraient offrir aux enfants qui le désirent, un lieu calme et adéquat.

>>>

²¹ Voir à ce sujet l'article de Feuilletée, A., « L'espace temps libre, un atout pour les écoles de devoirs », mars 2005, n° 98.

Le milieu d'accueil devrait clarifier, en équipe et avec les parents, les responsabilités partagées ou non quant au suivi scolaire des enfants. Il s'agit de ne pas leurrer les enfants et leurs parents. Les accueillants peuvent donner une aide, un soutien aux devoirs, mais ne peuvent pas prendre en charge les difficultés d'apprentissage de manière globale. Cela, c'est la responsabilité de l'enseignant qui a été formé en ce sens.

L'implication du personnel durant cette période devrait donc se limiter à offrir les conditions nécessaires à la réalisation des devoirs et des leçons. La responsabilité de vérifier le travail accompli revient aux parents.

A la fin de la journée d'école, les enfants ont besoin d'un moment de détente.

Lorsque l'accueil extrascolaire associe étroitement la famille et est considéré comme du temps libre, l'atmosphère y est plus conviviale. Cela se manifeste, entre autres, dans un aménagement

agréable du lieu d'accueil, avec de petits coins douillets et de petits locaux, mais également dans les relations informelles avec les autres enfants et les accueillants.

LES COLLATIONS SYMPAS AVANT LES DEVOIRS ...



22 Voir l'article 7 du Code de qualité. Arrêté du Gouvernement de la Communauté française, fixant le Code de qualité de l'accueil, entré en vigueur le 1^{er} janvier 2004 et paru au Moniteur belge le 19 avril 2004.

23 Le décret de la Communauté française, relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs définit les missions. Ce décret est paru au Moniteur belge le 29 juin 2004.

● Moments collectifs et moments de solitude

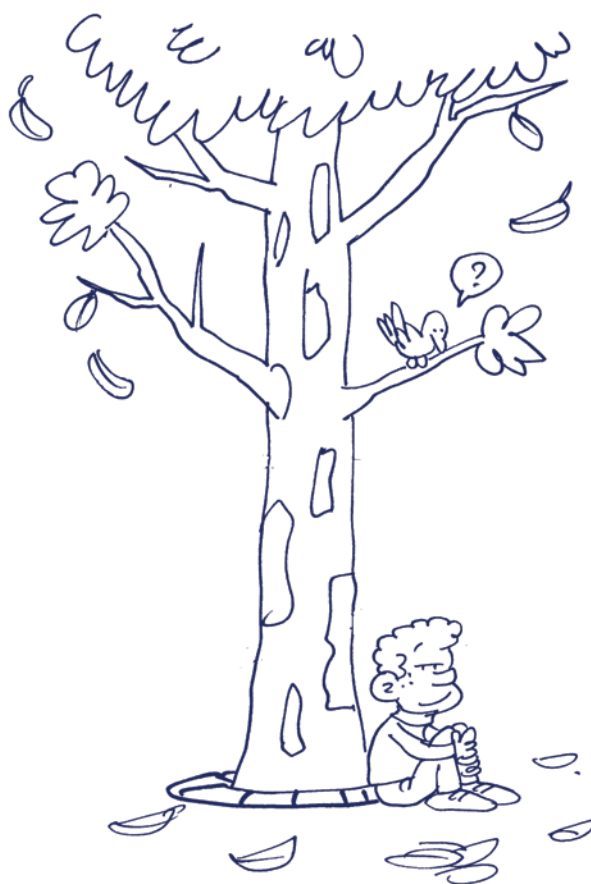
Par ailleurs, les équipes devraient mener une réflexion sur tous les moments de vie (accueil après une journée d'école, prise en compte de la « fatigue » des enfants, ...). Ceci leur permettrait notamment de prendre en compte ces enfants-là qui vivent des situations particulières : ce n'est pas parce que l'on est en fin de journée que l'on doit bâcler les conditions de vie ... Les enfants continuent à souhaiter une relation individualisée ou du moins attentive à eux, souhaitent être considérés comme des personnes dans leur singularité.

Il importe d'envisager une alternance entre moments collectifs et moments en petits groupes ou encore des moments plus individuels.

Ces moments plus individuels :

- > c'est le moment passé à l'infirmerie, lors du séjour, pour soigner un « bobo ». Ce temps permet aussi à l'enfant de bénéficier d'un temps privilégié de relation avec un adulte proche pour dire combien, par exemple, son parent, son petit frère, ... lui manque ;
- > ce sont les instants passés sur les genoux de l'accueillante, à l'arrivée dans le milieu d'accueil ou juste après une longue journée d'école ;
- ...

Grâce à une alternance claire de moments organisés par les accueillants et de moments libres de contraintes extérieures (mais qui prennent néanmoins place dans un cadre déterminé par l'accueillant), les enfants peuvent mieux se situer par rapport aux différents temps de leur quotidien.



Les enjeux de l'agir et de l'interagir

« La réalité des rapports de l'homme au monde commence par les rapports de l'homme aux objets et à la nature qui l'entourent ».

Tony Lainé, CEMEA²⁴
France

L'importance pour les enfants d'agir et d'interagir par eux-mêmes et d'être reconnus dans cette compétence n'est pas nouvelle. Les travaux de scientifiques comme ceux de J. Piaget, H. Wallon, D. W. Winnicott ou de pédagogues comme J. Dewey et O. Decroly l'avaient déjà mis en évidence.

L'activité des enfants sur leur environnement est essentielle pour leur développement tant affectif et social qu'intellectuel. Elle est aussi vitale que l'alimentation, le sommeil, etc., et elle gagne à se dérouler dans un environnement d'intérêts, d'échanges et d'émotions partagés, dans des espaces de sécurité que l'adulte instaure.

L'activité participe au bien-être de l'enfant : la joie du mouvement, le plaisir de la découverte des objets, du monde physique et de ses lois, la jubilation de la complicité éprouvée avec les adultes et les pairs, ... Tous ces éléments constituent des expériences de vie qui augmentent, chez les enfants, la confiance en soi et en l'autre, l'ouverture, la curiosité et l'appétit de vivre.

Par leur projet d'accueil, leur objet social, certains milieux d'accueil proposent d'emblée un cadre précis d'activités, une ou plusieurs activités spécialisées (par exemple, des cours de musique, l'initiation au judo, l'artisanat, etc.). Cependant, ces milieux d'accueil gagnent à envisager des modulations, des aménagements, en fonction des enfants accueillis, de leurs besoins, intérêts, motivations. Par exemple, un professeur de musique pourrait permettre à un enfant, au cours de l'année scolaire, de travailler des partitions qu'il apprécie particulièrement tout en respectant le programme prévu.

Ce qui importe est de montrer que, quels que soient le lieu et la structuration des activités, l'enjeu est de soutenir les initiatives et les formes d'expression des enfants, de leur laisser du temps, de favoriser l'activité autonome ²⁵.

24 CEMEA : Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active. Les CEMEA relèvent d'un mouvement d'éducation nouvelle, de formation et d'animation en prise directe avec les enjeux de l'éducatif, du socio-culturel et des loisirs de qualité.

25 Ceci est vrai pour tous types d'activités. Dans les activités sportives, cela pourrait par exemple, se traduire par le fait de laisser aux enfants le choix du « risque » à prendre : en n'imposant pas l'escalade à l'enfant qui dit avoir le vertige, en ne poussant pas un enfant dans l'eau, en respectant les niveaux de performance de chacun des enfants, en ne mettant pas en évidence « d'un côté ceux qui savent bien faire et les autres » ...



Lors d'un atelier « break dance »

Au rez-de-chaussée d'un immeuble comprenant plusieurs appartements, une ASBL offre quotidiennement un accueil extrascolaire proposant aux enfants un soutien aux devoirs, un lieu pour permettre les jeux, les interactions entre enfants,

Un animateur, assisté de deux stagiaires, tous trois « breakers » animent cet atelier ; l'un d'eux est un champion de haut niveau. Au milieu d'une vaste pièce, une chute de vinyle délimite la piste de danse. Quatre garçons âgés de 10 à 12 ans, suivant les directives d'un des animateurs, mettent en place une figure exigeant une coordination des mouvements entre eux et des déplacements en miroir.

Chacun des garçons « dessine » une ou des figures de « break » qu'il cherche à reproduire. C'est un peu comme s'ils avaient l'air, mais pas la chanson.

Esteban, l'animateur le plus expérimenté arrête, fait recommencer, démonte les mouvements que les enfants esquissent, analyse la figure, régule par la parole les déplacements. Un autre assiste.

Esteban arrête chaque fois qu'il y a un problème de coordination et fait recommencer jusqu'à aboutir au résultat correct ; mais il relève et encourage aussi chaque réussite du mouvement d'ensemble, chaque amélioration dans le geste individuel : « *Oui, c'est ça ! Chouette, bravo, continuez ...* »

Vers la fin de l'activité, un garçon entre, grognon et triste à la fois : un des participants de la bande des quatre l'a empêché de participer à l'atelier. Esteban interpelle directement un des garçons qui faisait les figures : « *Ici, c'est moi qui décide qui vient ; ce n'est pas toi. Dorénavant, il viendra s'il le désire* ». Et, s'adressant à celui qui avait interdit l'accès : « *Mohamed, tu iras présenter tes excuses* ». Mohamed pique du nez, balance les épaules, acquiesce.

Peu après, une petite fille entre, elle vient chercher son frère pour le repas du soir. C'est le ramadan, tous se dispersent, se hâtant vers la maison après nous avoir salué (poignée de main, bisou). Ils sont détendus, presque joyeux.

De la discussion avec la responsable de l'ASBL, il ressort qu'elle est vraiment contente et étonnée devant la patience et la persévérance des gamins.

Un des stagiaires est satisfait lui aussi ; les séances précédentes ne laissaient rien présager de bon : impatience, conflits, découragement. Il pensait que rien ne serait possible. Il a parlé aux enfants, leur a expliqué ses propres difficultés dans le « break », son cheminement. Il a montré les mouvements et fait exécuter des figures de base. Cela a provoqué chez eux un déclic.

Commentaire à propos de la situation

Cette activité, relativement « banale », est riche et mobilise différents domaines :

- relation à l'adulte : l'accepter et le reconnaître comme modèle, comme une personne riche d'une expérience et capable de la communiquer, capable aussi d'accompagner un projet et de donner des pistes concrètes de réalisation d'une idée (ici, une idée gestuelle) ;
- développement des compétences personnelles tant instrumentales que cognitives ou créatives : coordination, latéralité, concentration, attention ;
- estime de soi – confiance en soi ;
- développement des compétences sociales : éprouver l'adulte comme celui qui, dans un contexte précis, fixe des règles et entend les faire respecter ;
- plaisir de réaliser quelque chose en groupe dans un cadre, des contraintes mais, encore une fois, dictées par le projet.

Enfin, l'activité peut s'exercer dans divers domaines. Les plus fréquemment évoqués concernent les jeux et l'exploration du monde environnant. Il paraît intéressant de traiter ici l'activité de l'enfant sous d'autres aspects comme l'environnement social et, en particulier, celui de l'échange qui se produit entre les enfants, entre les enfants et l'adulte.

3.1. Agir et interagir en investissant tout son corps ●●●

Les recherches ont mis en évidence l'importance de la motricité libre : l'enfant investit tout son corps et tous ses mouvements dans son activité. Pour croître et évoluer, le corps a besoin de bouger.

C'est aussi par l'activité physique que les enfants laissent passer l'expression naturelle de leurs émotions²⁶. L'obligation qui leur est souvent faite de rester trop souvent et trop longtemps assis ou dans une certaine forme d'immobilisme, a pour conséquence de les rendre nerveux ou de les inhiber. Quand les enfants sont contraints, ils sont moins capables d'écouter, d'entendre même, ils se sentent captifs. Il importe également de faire prendre conscience aux enfants de leur propre corps, de l'écouter, d'en comprendre les fonctionnements, les besoins, les puissances et sa fragilité.



La maîtrise corporelle

Des travaux²⁷ sont actuellement en cours à l'université de Provence, à Marseille, au sujet de la conscience corporelle du temps vécu chez l'enfant.

J.-P. Pes a mené des interviews auprès d'enseignants qui relevaient des problèmes fréquents de maladresse, d'inattention, de dissipation. Parmi les difficultés pointées, on retrouve notamment les situations où les enfants laissent fréquemment tomber leurs objets (gomme, crayons, ...), se lèvent et se cognent, font tomber ce qui se trouve sur la table en se levant de leur chaise

Des observations répétées de ces enfants ont montré que certains d'entre eux prenaient du temps pour se mettre à la tâche, d'autres décrochaient rapidement, d'autres encore s'y mettaient quand la séquence était presque terminée ...

Ces enfants se trouvent dans un temps décalé au niveau corporel, c'est comme s'ils débordaient dans l'espace et dans le temps.

« *Les enfants ne manquent pas de vie, mais de maîtrise corporelle* », constate J.-P. Pes. Or, le corps se développe dans le présent et dans les actions que le sujet mène. Des observations complémentaires menées dans des classes durant les activités motrices des enfants de 3 à 7 ans amènent à un constat : la conscience corporelle est encore trop peu travaillée lors des séances de psychomotricité, même constat pour le respect du rythme de chaque enfant²⁸.

>>>

²⁶ Voir également la pratique « Aucouturier » : il s'agit d'une approche de psychomotricité relationnelle qui est fondée sur le jeu initié par l'enfant et qui se distingue de la psychomotricité « exercice » et du conditionnement physique. Cette pratique tient compte de l'enfant dans sa globalité : au travers des séances proposées, l'enfant bouge, mais aussi pense, vit des expériences qui suscitent des émotions, entre en relation, échange ...

Pour plus de détails, le lecteur peut se référer à l'ouvrage de Aucouturier, B., « *La méthode Aucouturier, fantasmes d'action et pratique psychomotrice* », Bruxelles, Editions De Boeck, 2005.

²⁷ Le contenu de cette recherche et ses résultats ont été présentés dans le cadre du colloque pluridisciplinaire « *La vie et le temps* », Marseille, Université de Provence, le 24 novembre 2006.

Une nourriture sensorielle

L'équipe qui suivait ces enfants s'est plus particulièrement penchée sur les travaux sur l'attachement²⁹. ce qui a surtout retenu leur attention, c'est que les émotions, la conscience de soi se développent et se régulent grâce à la « nourriture sensorielle » amenée par l'entourage, par le corps.

L'équipe a fait l'hypothèse d'un lien entre accession au niveau sensoriel et travail sur le corps. Elle a proposé des activités motrices à des enfants : la moitié des enfants, après la séquence, était amenée à exprimer son ressenti, l'autre suivait les activités motrices de manière classique. Les premiers éléments de l'étude montrent que les enfants qui ont développé plus de ressenti, qui ont vécu des émotions dans leur corps et ont pu verbaliser ce qui se passait dans leur corps, ont développé de meilleurs niveaux d'attention par la suite.

Le fait de travailler avec son corps, ses sens, d'en prendre conscience, d'exprimer ce que l'on ressent, ce que procurent les sensations de l'activité, à quoi celle-ci renvoie, plonge l'individu dans le présent. Être dans son corps, c'est être dans le présent !

L'équipe continue en mettant à l'épreuve une seconde hypothèse : le fait de sentir, de humer, de vivre l'expérience corporelle permet-il l'accession au plaisir (d'apprendre, d'être là, ...) ?

Travaux de recherche à suivre !

● Chacun a son rythme !

Selon L. Poliquin³⁰, le besoin de bouger pour les enfants est vital et il se manifeste constamment. On pourrait dire que « *le corps doit être en action, l'intelligence en fonction et le cœur dans la satisfaction (...). Lorsqu'on s'occupe du corps de l'enfant, on fait aussi appel à la globalité de son être. Tout ce qui fait le « moi » est actif*³¹ »

Le développement psychomoteur est marqué par l'acquisition d'habiletés psychomotrices qui sont de deux sortes :

- > celles qui sont propres à tous les êtres humains ; par exemple, prendre un objet dans sa main, marcher, courir, sauter, etc ...
- > celles que les enfants exercent dans une société donnée, à une époque donnée ; par exemple, une grande partie des enfants, en Belgique, autrefois, participaient aux travaux des champs et apprenaient différents gestes liés à ces travaux ; aujourd'hui, seuls quelques rares enfants y participent, encore. Par contre, nombreux sont ceux qui apprennent à rouler à vélo, à nager, à jouer d'un instrument de

musique, à manipuler la souris de l'ordinateur pour dessiner, à dépasser les niveaux d'une console de jeux vidéo ...

Le développement psychomoteur³² résulte de la combinaison de deux facteurs principaux : la maturation du système nerveux et l'expérience sensorimotrice que l'enfant peut initier lui-même. Tous les enfants passent par le « même programme » : l'exercice systématique d'une habileté avant qu'il ne soit capable de le faire par lui-même représente donc une perte de temps et il peut avoir des répercussions importantes aussi sur l'image que l'enfant a de lui-même.

Il importe de fournir aux enfants des conditions de vie adaptées à leur niveau de maturation afin qu'ils puissent exercer ce qui correspond à leur niveau de développement individuel.

Un leitmotiv : chacun à son rythme !

Il s'agit pour l'adulte d'attendre que chaque évolution se produise et de suivre l'enfant plutôt que de le précéder.

28 En France, tous les textes officiels (enseignement) prônent une grande attention au respect du rythme des enfants. Les enseignants déclarent aussi vouloir suivre le rythme, mais dans la réalité, les choses sont tout autres. Les enfants doivent s'adapter au programme établi : or, comment peut-on à la fois suivre la progression d'un enfant tout en appliquant un programme préétabli ?

29 Voir « *À la rencontre des enfants* », livret V, « *Créer des liens, permettre à chaque enfant d'être en lien pour consolider son identité* » de ce référentiel.

30 Poliquin, L., « *Notre fonction créatrice, un atout pour la vie* », Belgique, Editions du Gai savoir, 1998.

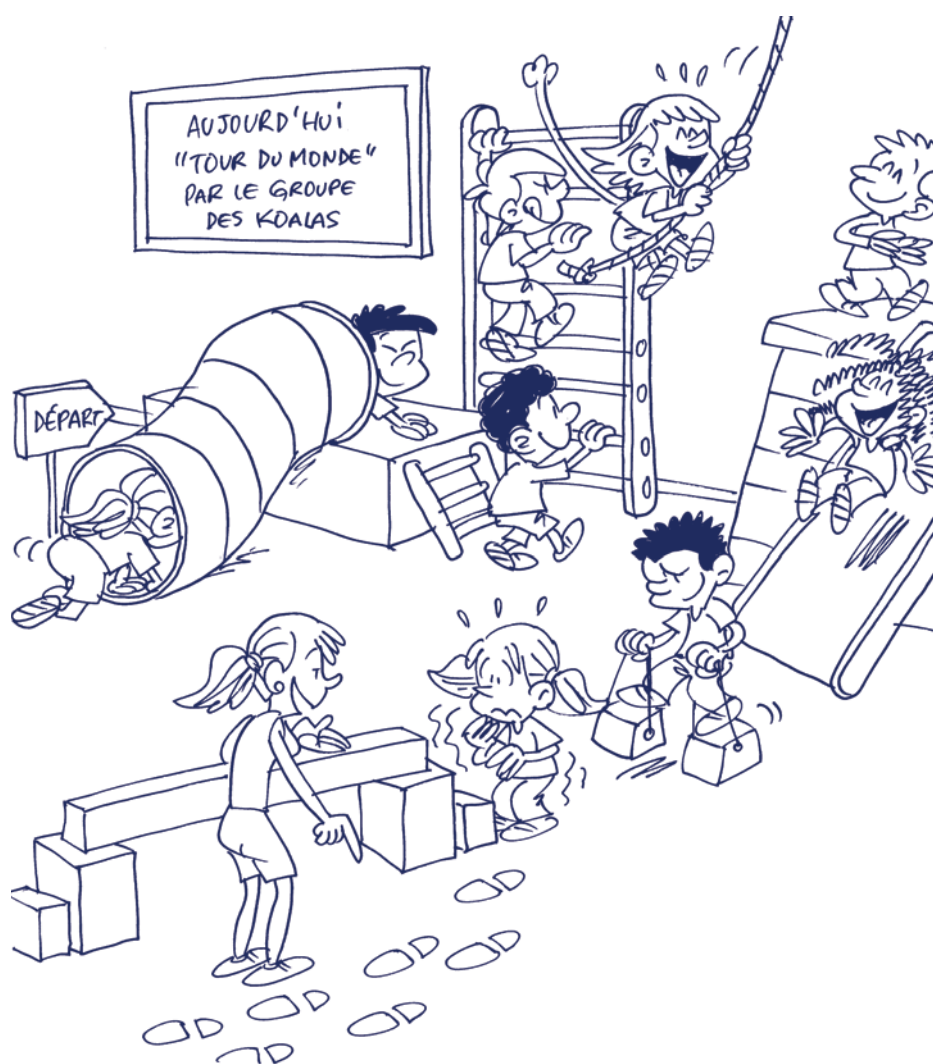
31 Poliquin, L., op cit.

32 Lauzon, F., « *L'éducation psychomotrice, source d'autonomie et de dynamisme* », Presses universitaires du Québec, 2004.

● En mouvement et en repos

> La motricité globale comprend tout ce qui concerne le contrôle de l'ensemble du corps tant en mouvement qu'à l'état de repos : elle dépend très étroitement de la prise de conscience du corps lorsque l'enfant doit contrôler plus particulièrement l'une ou l'autre de ses parties, dans certaines activités. Par exemple, pour sauter, il doit connaître suffisamment son corps afin d'adopter la position nécessaire pour exécuter le saut.

> La motricité fine concerne les mouvements minutieux, requérant de la précision. Elle fait appel au contrôle de certains membres en particulier (petits muscles) et à la perception grâce à laquelle l'enfant guide le mouvement dans l'exécution de la tâche motrice. Les compétences motrices sont liées à la maturité neuromotrice. C'est lentement que la motricité fine se développe.



- > Quelles implications pédagogiques de ces découvertes quant au choix du matériel, de l'espace mis à disposition des enfants, de sa structuration ?
- > Qu'advient-il quand les enfants sont obligés de rester assis, ne disposent que de crayons inadaptés à leur psychomotricité, n'ont comme possibilités d'activités que « faire du coloriage » ou bien « des gommettes » ?

3.2. Agir et interagir pour avoir de la joie, pour s'amuser ... ●●●

« Pour l'enfant, l'activité est essentiellement agréable. Or, il est largement démontré que les apprentissages qui durent longtemps sont ceux qui ont été vécus dans le plaisir. Lui refuser le droit au jeu signifie la négation de son droit à la vie et à la croissance³³ »

Ce qui pousse les enfants à s'investir, à découvrir le monde environnant, ... repose en grande partie sur le mode affectif. Il est difficile pour un enfant de se concentrer sur ce qu'il n'aime pas.

La joie qu'il en retire et le désir sont essentiels à son engagement dans la tâche.

C'est parce que le défi qui se pose à eux est suffisamment grand à leurs yeux³⁴ que les enfants s'investissent dans l'activité : ils en retirent satisfaction et plaisir.

Dans son essai « Jeu et réalité », D.W. Winnicott explique que « le jeu (dans ce texte, cela correspond à « l'agir ») de l'enfant est ce qui lui permet de passer du principe de plaisir, indispensable à sa survie à l'acceptation de la réalité sociale, indispensable à l'adaptation au groupe social ».



La malle aux déguisements

Durant le congé de Toussaint, dans un accueil extrascolaire, c'est la malle à déguisements qui a inspiré une multitude de jeux entre six enfants de 5 à 8 ans, passionnés par son contenu. La malle contenait des chapeaux, des t-shirts de toutes les couleurs et de toutes les formes, des sacs, des foulards, des draps et couvertures, deux parapluies, de vieux portefeuilles, ... Les enfants se déguisent et se racontent des histoires.

Extrait d'un échange qui s'est passé dès le lundi :

Camille (8 ans) : « Et si on faisait un spectacle ? ». Les autres enfants sont d'accord. »

Camille demande de l'aide à l'accueillante : « Anne-Lise, on voudrait avoir la radio pour faire un spectacle. Il nous faut de la musique. Et puis on va faire un décor avec le grand drap ».

Anne-Lise vient s'asseoir près d'eux et échange avec eux : « Que voulez-vous raconter dans votre spectacle ? »

Chacun se construit un personnage en fonction des éléments de déguisement qu'il a choisis. Les enfants imaginent une trame d'histoire avec les personnages qu'ils représentent.

Thomas ne veut pas être un « méchant », ce que Mathis voulait lui faire jouer ; il veut être un clown : il a enfilé un nez rouge, une perruque de toutes les couleurs, un pantalon trop grand attaché par une ceinture. Malika veut être chanteuse : une « corde à sauter » lui sert de micro

...

Les six enfants ont eu une semaine entière pour jouer, se transformer un jour en sorcières, le lendemain jouer à la « Nouvelle star³⁵ », construire une cabane qui a trôné toute la fin de semaine dans un coin du local. Ainsi, ils ont pu explorer ensemble une gamme sans fin d'émotions, de rôles et d'occupations.

>>>

33 M. Lalonde-Graton, « Le bulletin des centres de la petite enfance du Québec », Avril 2005, volume 26.

34 Sur la cour, Jordan et Remy ont improvisé un match de foot en délimitant un goal avec leurs manteaux respectifs et en utilisant une bouteille de plastique remplie d'eau comme balle. Ils s'impliquent complètement tous les deux dans le jeu. Car le défi (s'amuser, se mesurer) leur paraît suffisamment important.

35 Il s'agit d'une émission de télévision grand public, où des concurrents, sélectionnés par un jury, tentent au fil des semaines d'interpréter une ou plusieurs chansons et de devenir la nouvelle star. Sur les dix candidats, un est éliminé chaque semaine, jusqu'à ce que le gagnant soit désigné.

Ce que cette situation met en avant

L'effort nécessaire à la découverte est soutenu par la joie et l'enthousiasme, inhérent au fait d'agir et d'interagir. Il est possible d'envisager l'espace de vie des enfants comme un lieu où ils vivent les événements, les émotions, les plaisirs de toutes les journées :

- > en stimulant l'initiative et la créativité de chacun : ils font des projets comme rentrer les cailloux à l'intérieur du local, transformer le dessous de table en caverne ;
- > en acceptant les initiatives du groupe qui peuvent parfois être farfelues : défilés, parcours moteurs ;
- > en créant une ambiance calme et joyeuse où les enfants arrivent le matin pour vivre des expériences et partager la journée avec les autres enfants du groupe.

3.3. Agir et interagir pour découvrir le monde, expérimenter, explorer... et parfois le transformer ●●●

Les enfants se développent grâce à l'agir qu'il soit visible ou discret. Comme l'indique Gaston Bachelard³⁶, « ils sont peintres, modeleurs, botanistes, sculpteurs, architectes, classeurs, ... ». Ils transposent dans le concret les questions qui les traversent et les réponses qu'ils y apportent. Les questions qu'ils se posent sont actées (au travers de leurs comportements), voire verbalisées.

Au travers de leur activité, les enfants font connaître les représentations qu'ils se sont forgées à propos du monde, d'une série d'événements, de mots entendus et dont ils ne comprennent pas nécessairement la signification. Les diverses expériences qu'ils vivent, contribuent à leur développement, mais surtout « colorent » la tonalité avec laquelle ils abordent leur rapport aux autres, avec laquelle ils sont curieux du monde. L'activité leur permet de comprendre le monde qui les entoure, d'établir des liens de causalité, de trouver des explications aux choses, etc. : en manipulant, en transformant, en combinant des objets,

● Les représentations du réel

En grandissant, les enfants passent très progressivement d'une forme de pensée intuitive à une forme de pensée abstraite qui leur donne la possibilité de prendre du recul vis-à-vis de leur perception et de considérer le même objet sous des angles différents.

Ils acquièrent des aptitudes nouvelles, peuvent davantage s'orienter dans l'espace et le temps qu'ils appréhendent comme étant continus et indépendants du sujet. Ils deviennent capables d'abstraction par rapport aux objets et peuvent utiliser des concepts. Cependant, les enfants n'apprennent pas de manière réflexive ou purement intellectuelle, mais grâce à l'agir, qu'il soit visible ou discret.

Elisa prend une grande feuille et dessine un bocal ... Elle trace une ligne horizontale et peint au-dessus 7 poissons. Elle vient près de l'animatrice et lui demande d'accrocher son dessin sur un grand panneau de liège mis à la disposition des enfants.

L'animatrice : « *Tes poissons, si tu ne les mets pas dans l'eau, ils vont mourir* ».

Elisa de répondre : « *Oui, mais si je mets de l'eau partout, plus personne ne verra mes poissons... Ils ne seront plus là ...* ».

Montrant du doigt la couleur bleue qu'elle a utilisée pour représenter l'eau « *la couleur va les cacher !* »

³⁶ Cité par Parinaud, A., Paris, Editions. Flammarion, 1996.

De leurs rapports aux autres, des événements de la vie quotidienne en relation avec leur milieu de vie familial, scolaire, des défis qu'ils se lancent, ... les enfants tirent des apprentissages et entretiennent surtout le plaisir d'apprendre.

C'est à partir de l'agir que des représentations du réel se construisent, s'organisent dans leur tête et qu'ils apprennent aussi à concevoir les rapports des objets dans l'espace, dans le temps. Ils établissent avec le monde des objets un rapport d'action. Pour agir, il faut concevoir les rapports des choses dans l'espace. C'est également le temps, le rythme, la succession, la causalité, c'est-à-dire les rapports qui enchaînent les différents phénomènes les uns aux autres. L'essentiel dans cette évolution est que c'est par l'action propre de l'enfant sur les choses que sa personnalité psychologique et intellectuelle se réalise.

Agir et interagir permet aux enfants d'aller de plus en plus loin vers une capacité d'action sur leur environnement pour le transformer, c'est-à-dire vers de plus en plus de liberté, d'autonomie vis-à-vis des contraintes de cet environnement. Ce faisant, les enfants comprennent le sens qu'ils doivent donner aux choses sur lesquelles ils agissent, qu'ils produisent. Ces questionnements se concrétisent au travers de leurs actions, principalement manuelles. Les mains entrent en relation pour toucher, pour caresser, pour transformer, pour construire.



3.4. Agir et interagir pour s'exprimer... ●●●

Les enfants manifestent leur désir d'agir selon des formes très diverses : courir, crier, pleurer, chanter, danser, flâner, rêver, etc. Ces actions ont des significations différentes : les enfants expriment, font « sortir » ce qui se passe en eux, ce qu'ils ressentent³⁷, leurs émotions.

Certaines activités des enfants peuvent aussi être considérées comme une manifestation de soi, comme l'expression de leur personnalité³⁸.

En expérimentant, les enfants vont à la découverte d'eux-mêmes, ils ont la possibilité de développer aussi de la confiance en soi. Au travers de leurs expériences, les enfants participent de plus en plus activement à la satisfaction de leurs besoins, en développant des compétences à gérer la réalité : apprendre à négocier avec les autres, chercher des solutions aux problèmes qui se posent à eux, etc., tout en bénéficiant de la présence attentive d'adultes bienveillants. Ils savent qu'en toutes circonstances, ils peuvent prendre des initiatives et qu'un adulte est là, disponible et prêt à leur donner un coup de main au besoin.

● Extérioriser sa vie intérieure

Les objets que les enfants fabriquent, ce qu'ils vivent au travers de leurs jeux, dans les interactions avec les autres, tout cela peut être considéré comme lieu d'extériorisation d'une partie de leur vie intérieure³⁹.

37 Le langage n'est pas le seul moyen d'expression.

38 Cependant, il convient d'insister ici sur les multiples facettes de l'activité de chaque enfant et sur l'importance de ne pas réduire l'expression de l'enfant à un seul pôle d'une activité. Par exemple, ce n'est pas parce que Laura a attrapé le bonnet de Cynthia et s'échappe en agitant le bonnet et en narguant sa copine, qu'elle doit être considérée comme « embêtante ».

39 Voir à ce sujet les nombreuses publications sur l'activité parues dans la revue VEN (Vers l'Education Nouvelle) des CEMEA et, notamment, un numéro hors-série de 1992 consacré aux activités manuelles : « *Activités manuelles, enjeux actuels* ».



Peinture collective

La scène se déroule lors d'un atelier de peinture collective demandé par les enfants ; un petit groupe d'enfants âgés de 5 à 11 ans y participe.

L'activité est réalisée à l'extérieur. Yannick, l'animateur, a déroulé sur l'herbe un grand rouleau de papier. Il a également déposé des pinceaux de toutes les grosseurs et de toutes les formes, des palettes en bois, des gros pots de gouache et un grand bac d'eau pour rincer les pinceaux ... Les enfants peuvent dessiner ce qu'ils veulent.

Une fillette de 10 ans, Patricia, ne souhaite pas peindre avec les autres ; elle s'installe sur la table à l'écart et se met à dessiner avec le matériel mis à sa disposition: feuilles, pastels, boîtes de crayons. Elle n'a cependant pas accès à la peinture car « cela se fait sur l'herbe ».

Au début de l'activité, très peu de consignes sont données aux enfants. Yannick installe le gros rouleau par terre et découpe un large morceau de papier. Les enfants sont invités à s'asseoir par terre et commencent la peinture collective. Tout au long de l'activité, chaque enfant choisit un morceau de la feuille pour commencer seul ; ensuite, chacun complète le dessin d'un autre (après avoir échangé), en respectant « le terrain » de l'autre ; les interactions entre eux sont parfois prolongées, toujours riches.

Jérémie s'est installé par terre, a fait couler des petits tas de peinture de différentes couleurs sur une planche en bois. Il choisit un coin de la feuille et dessine un grand soleil.

Les enfants sont libres d'aller et venir. De l'autre côté du jardin, un animateur joue au ballon avec un autre groupe d'enfants, tandis qu'un troisième animateur est disponible dans la salle de séjour.

Pendant ce temps, sur la table, Patricia produit trois, quatre dessins. Elle souhaiterait avoir une gomme. Elle rentre dans le centre pour en chercher une avec l'un des animateurs. Quand elle revient, son dessin est un peu déchiré.

- « *Qui a déchiré mon dessin ?* »

- « *Ce ne sont pas les autres, c'est le vent ...* » lui dit Yannick.

Patricia fait la moue, mais semble néanmoins calme.

Petit à petit, les enfants quittent l'activité de peinture.

Jérémie est toujours en train de s'affairer, non loin de Kathy. Il a pris un autre morceau de papier. Le vent, assez fort, s'engouffre sous la grande feuille et la soulève : Jérémie place des palettes sur les quatre coins du papier pour éviter que tout s'envole.

La technique de Kathy lui a visiblement donné une idée : il trempe son pinceau dans l'eau, projette de l'eau sur la feuille, mélange les couleurs et dépose minutieusement des points de peinture multicolores qu'il étale délicatement sur son dessin, marquant son empreinte. Pendant qu'il dessine et peint, il se met à raconter une histoire. Il saisit un gros pinceau plat, trace deux pointes bleues (« *C'est la forêt amazonienne ...* ») puis un grand trait rouge qui traverse les pointes (« *La forêt se met à cramer ... au secours, tous les animaux foncent de tous les côtés ...* », « *Par ici, par ici* », commente Jérémie tout en peignant à toute vitesse. Une fois son dessin terminé, il entreprend de bouger sa feuille, mais le vent la retourne.

« *Personne ne sait m'aider ?* » demande-t-il.

Patricia s'approche et, avec lui, tient sa feuille par un coin.

>>>

Les deux enfants s'approchent de Yannick qui lave les pinceaux avec Morgan et Saskia.

- Yannick : « *C'est quoi, ton dessin ?* »

- Jérémie : « *C'est la forêt amazonienne qui a cramé, mais maintenant, tout va bien ... Les animaux ont pu se sauver* ».

- Yannick : « *Tu vas le mettre à l'intérieur pour qu'il sèche ? Il y a trop de vent ici* ».

- Jérémie : « *Tu veux bien nous aider ?* »

Yannick s'essuie les mains et aide les enfants à porter les dessins dans le centre. Ensemble, ils les attachent au mur. Les enfants se sont tous dispersés et se sont mis à jouer par petits groupes ; certains demandent une feuille pour continuer la peinture. Ils peuvent le faire, mais « *par terre dans l'herbe* » précise Yannick, « *car on n'a pas couvert la table. Il y a trop de vent* ».

Quand l'enfant se trouve en situation d'inventer pour agir sur le monde extérieur à partir d'objets, sa production va de l'acte le plus simple au plus complexe. Sa production graphique, - le dessin, par exemple -, ne doit pas être dissociée de lui-même : il y projette son invention, son imagination. Elle contient un peu de lui, « elle a sa marque plus que sa signature »⁴¹.

● Des créations importantes

Une chose produite par un individu n'est pas extérieure à lui. L'objet porte en lui une signification culturelle. Dès lors, il s'agit pour les accueillants de mettre l'enfant en situation d'agir et d'interagir en suivant le cours de ses projets, ses idées, ses envies, pour s'exprimer, se faire comprendre.

Le danger des interprétations

Les productions des enfants disent quelque chose de leur vie intérieure. Mais il s'agit pour les adultes de rester prudents et de ne pas faire d'analyse abusive. Tirer des conclusions à partir de dessins d'enfants et s'y fier est à décourager, car ces interprétations peuvent nuire à l'enfant.

Cependant, comme les productions des enfants sont révélatrices de leur cheminement expressif et comme leur démarche pour parvenir à « se dire » fait appel à beaucoup de sensibilité, il convient que les adultes expriment l'importance que ces créations ont à leurs yeux.

Dès lors, il importe de veiller à la manière dont on réagit aux productions des enfants. Cela engage en effet non vis-à-vis d'un objet indépendant de l'enfant, mais en réalité vis-à-vis de ce qu'il y a de plus profond et de plus sérieux, de plus grave et de plus essentiel chez l'enfant lui-même.

Dès lors, même s'il est dit sur le ton de l'humour⁴², que peut signifier pour l'enfant un commentaire d'adulte comme : « Il n'est pas très réussi ton dessin » ? Le type de réaction que l'adulte a vis-à-vis des productions des enfants agit sur quelque chose d'essentiel chez l'enfant, un part de l'enfant lui-même.

41 Lainé, T., op cit.

42 Voir à ce sujet, l'encadré au sujet de l'humour, « *À la rencontre des enfants* », le livret V « *Créer des liens, permettre à chaque enfant d'être en lien pour consolider son identité* ».

● Valoriser l'enfant

Ce que les adultes, et plus particulièrement les accueillants, font des créations des enfants et la manière de le faire n'est pas anodin. Il importe qu'ils y réfléchissent en équipe (le cas échéant).

Ce qui compte est que l'enfant se sente valorisé dans ce qu'il fait, crée, exprime, donne de lui-même.

Que l'enfant emporte ses créations chez lui peut être intéressant si elles sont bien accueillies. Ce n'est pas toujours le cas. Certains parents ne considèrent pas les productions de leurs enfants comme quelque chose de suffisamment important pour être conservé. Il arrive même que les réalisations ne soient pas les bienvenues à la maison : « *Où va-t-on encore mettre cela ?* ».

Entreposer les productions dans les caves du milieu d'accueil n'est pas non plus valorisant.

« *L'enfant s'approprie ce qu'il fait, se construit, jauge ses capacités, imagine et s'enthousiasme. Il est tout à fait possible de négocier avec l'enfant de ce qu'on fait des productions*⁴³ ».



- > Que souhaite-on privilégier ? Est-ce le plaisir qu'a l'enfant de créer ?
- > A-t-on des exigences de qualité ou de sélectivité des productions ?
- > Veut-on que l'enfant découvre une technique ? La création est-elle seulement un moyen de rencontrer d'autres types d'objectifs ?
- > Que se passe-t-il lorsque les productions des enfants sont mises de côté dans le fond du local ? Voire jetées « parce qu'il n'y a pas assez de place » ? Comment réagir ?
- > Quelles sont les alternatives possibles ?

3.5. Agir et interagir pour être en lien avec les autres ●●●

L'activité permet aux enfants d'entrer en relation avec d'autres enfants et d'autres adultes et d'apprendre à vivre ensemble. Ces activités menées à plusieurs les aident à progressivement se décentrer de leur propre vision du monde. Au travers

des interactions avec les autres, les enfants intègrent progressivement les règles (même s'il s'agit parfois de la règle du plus fort), coutumes, normes et valeurs des différents groupes d'appartenance. Ils apprennent différents rôles comme les rôles familiaux, extra-familiaux, professionnels, Les jeux notamment sont pour l'enfant un lieu privilégié de prise de rôle⁴⁴.



Lors d'un séjour ...

Une trentaine d'enfants, âgés de 4 à 12 ans, sont arrivés depuis trois jours pour passer un séjour ensemble. Dès leur arrivée, l'équipe des animateurs et la responsable se sont présentés :

- « *Bonjour, moi, c'est Madeleine et toi, comment t'appelles-tu ? ...* »

Après l'accueil et un goûter, les enfants ont découvert les lieux intérieurs et extérieurs avec les animateurs : là où Enzo, le cuisinier, prépare les petits plats, la salle de séjour, les différents locaux, les chambres, ...

Les animateurs ont donné des repères au fur et à mesure, fixé le cadre de ce qui est possible et de ce qui ne l'est pas. Des règles importantes concernant la sécurité ont été discutées avec les enfants :

« Ne pas aller dans le petit bois derrière le centre », « Ne pas aller seuls sur la route », « Ne pas empiéter sur le terrain du gîte privé qui se trouve juste à côté des locaux réservés aux enfants » ...

Par petits groupes d'âges mélangés, les enfants ont construit ensemble une « Charte de vie » pour se mettre d'accord sur une manière de vivre ensemble « qui puisse convenir à chacun ! » : comment va-t-on permettre aux plus grands d'avoir du temps à passer ensemble en toute quiétude⁴⁵ pendant que les plus jeunes disposent, dans la même pièce, d'un espace pour jouer ensemble ?

⁴³ Mottint, J., et Roose, A., « *A propos de l'accueil extrascolaire dans des associations bruxelloises : Observations, questions et réflexions* », Ecole de santé publique de l'ULB, avril 2000.

⁴⁴ Voir, dans la partie « *À la rencontre des enfants* », le livret IV « *Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées* » de ce référentiel, le chapitre « Le rapport à la loi », page 45.

D'eux-mêmes, les enfants mettent des règles sur ce qu'ils aiment, n'aiment pas, souhaiteraient, ne souhaiteraient pas, ... Jour après jour, les animateurs accordent une attention particulière à ces règles, font référence à la charte quand c'est nécessaire, répètent les règles en vigueur en situation pour les plus petits, mais aussi pour les plus grands, et rappellent leur sens.

L'adulte par son attention extrême, son regard, sa disponibilité constitue un véritable soutien à l'activité des enfants.

3.6. Agir et interagir pour exister, se sentir sujet agissant ... ●●●

Les enfants en situation de découvrir activement leur milieu, agissent sur lui et « provoquent » des événements. Cette action suivie d'effets est un véritable moteur de l'activité exploratoire. La capacité que se découvrent les enfants d'influencer le cours des événements nourrit donc leur activité et leur ouverture au monde.

On pourrait estimer que ce processus circulaire transite très tôt par le développement d'une confiance en soi. Plus largement, la prise de conscience d'exercer une action sur le monde agit sur les mécanismes

de construction de l'identité elle-même (constitution du moi). Cette confiance en soi est de nature à accroître, de manière réaliste, le sentiment de sécurité de l'enfant.

De la même manière, l'adulte qui voit les capacités que possède chaque enfant de découvrir, maîtriser, mesurer les difficultés, est lui-même encouragé à lui accorder une confiance réelle. Au sein de cette relation de mutuelle confiance, l'enfant prend une place de véritable partenaire.

Les enfants prennent conscience d'eux-mêmes, de leurs intérêts, de leur valeur propre, de la place qu'ils occupent parmi les autres. L'image renvoyée par l'autre (les adultes qui ont de l'importance, les pairs) renforce cette conscience de soi.

Ce que l'enfant produit l'aide à élaborer l'image de lui-même, le sentiment qu'il a de son propre corps, à se situer comme un individu dans son corps et à s'appartenir, autrement dit d'être sujet. Être sujet, se sentir sujet, se sentir indépendant, se sentir soi-même, c'est d'abord se sentir dans son propre corps. Ce sentiment est fondamental pour se sentir existant, sujet.

Ce faisant, les enfants prennent progressivement conscience qu'ils sont capables de gérer la réalité en s'y adaptant afin de satisfaire leurs désirs tout en maintenant leur intégrité physique et psychique.



ATELIER MUSICAL
"MUSÉE DE LA PATAPHONIE"

45 C'est-à-dire sans être dérangés par les plus petits (NDRL : « On a aussi envie de se retrouver entre nous pour discuter ! »)

3.7. Agir et interagir pour aller vers un éveil culturel⁴⁶ ●●●

P. Ben Soussan⁴⁷ considère que « l'enfant, dans le ventre de sa mère, ressemble à un livre plié. Très vite, il prend le livre « dans le bon sens » et perçoit qu'il y a un déroulement. A la fin de sa vie, chaque adulte est amené à faire le chemin à rebours. Ce chemin nous ramène tous inmanquablement à ce premier livre, à cette première maison. C'est bien moins celle où l'on a réellement vécu que celle dont on transporte en soi une mémoire, une langue, une culture ... et des odeurs, des goûts, des lumières, des émotions et des sensations ».

L'activité est à la base de l'éveil culturel où l'expérience personnelle est un facteur important⁴⁸.

Quand on parle d'éveil culturel, il ne peut s'agir d'acquisition au sens de transmission, mais dans le sens d'appropriation progressive. Un des rôles de l'éveil artistique est de ramener la mémoire où l'on se trouve, de donner une place à des expressions enfouies pour différentes raisons.

● Processus en évolution constante

Dès le plus jeune âge, chaque enfant a une capacité de participer à l'ambiance qui l'entoure. D. N. Stern⁴⁹, dans son « Journal d'un bébé », désigne les moments (dits « weatherscape » ou « climat paysage ») durant lesquels le nourrisson expérimente des ambiances, des sentiments en mouvements. Lorsque des changements interviennent dans son « climat », ces changements agissent sur le monde interne de l'enfant.

C'est cette appropriation progressive qui permet à l'individu de constituer ses balises, ses choix, son regard dans un processus en évolution constante puisqu'il est alimenté de manière répétée par l'activité qu'il mène. L'agir permet à chaque individu de développer sens critique, goût, jugement, tous éléments qu'il doit construire lui-même. Il s'agit également d'un éveil à sa propre culture.



Le projet Sésame

Le service éducatif et culturel des musées royaux des Beaux-arts⁵⁰ est à l'initiative du projet Sésame. Il s'agit de donner accès aux collections du musée aux personnes qui n'y vont pas spontanément, soit parce qu'elles ne le connaissent pas, soit parce qu'elles en ont des représentations négatives (estiment que ce n'est pas pour elles, ont une mauvaise expérience du passé, ...).

Il y a bien sûr des visites autour de thèmes comme la couleur ou le costume, mais aussi des moments d'échange et de dialogue, liés aux émotions devant les œuvres. Chacun est invité à exprimer ce qu'il ressent, en restant dans un cadre clair (par exemple, l'interdiction de toucher les œuvres). Mais comme le toucher est important pour vivre pleinement la rencontre artistique, des activités sont prévues avant et après la visite, à l'aide d'une mallette pédagogique où des reproductions d'œuvres, des livres, des jeux, offrent aux participants la possibilité de s'exprimer sous une forme créative⁵¹.

Cet éveil à la culture s'inscrit dans une société qui reconnaît une place à chacun, où chaque individu peut voir le monde qui l'entoure et agir sur lui⁵².

La démarche conciliant le faire et le voir⁵³ est pour chaque personne quelque chose de fondamental dans la construction de sa culture propre, car elle lui permet d'interroger les valeurs qu'elle défend.

46 Voir notamment la revue « *Les cahiers de l'éveil* » publiée par l'association « *Enfance et musique, éveil culturel et enfance* ». Ces cahiers d'éveil mettent en avant la place essentielle de l'éveil culturel et artistique dans le développement de l'enfant.

47 P. Ben Soussan, lors de la conférence organisée par le FRAJE, à Bruxelles, le 18 mars 2006. P. Ben Soussan est pédopsychiatre et dirige notamment la collection « *Même pas vrai* » aux éditions Erès.

48 Voir à ce sujet les écrits de G. de Failly, pédagogue et fondatrice des CEMEA France.

49 D. N. Stern est psychiatre, professeur et praticien. Il a publié notamment « *Journal d'un bébé* », Paris, Editions Odile Jacob, 2004.

50 Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique, rue du Musée, 9, 1000 Bruxelles (www.fine-arts-museum.be).

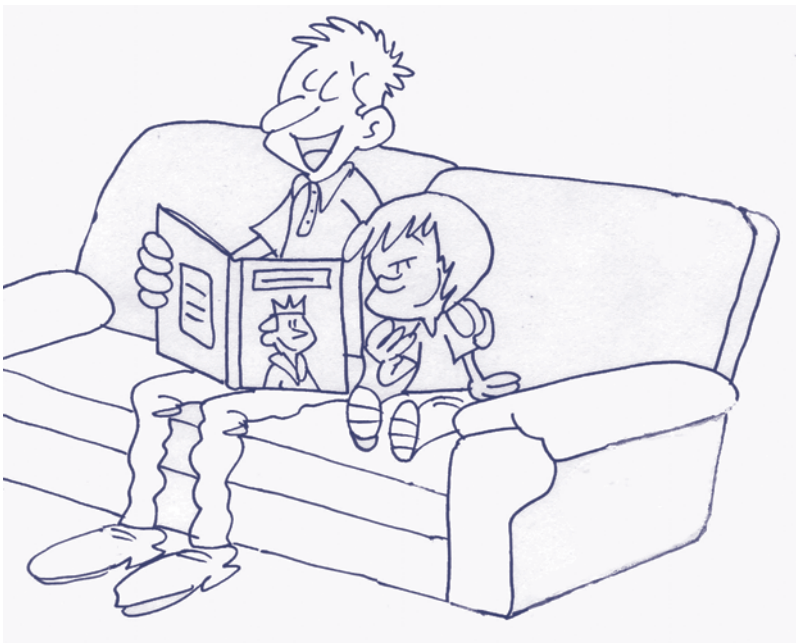
51 Voir également « *Badje info* », n° 28, trimestriel de l'ASBL Bruxelles Accueil et Développement pour la Jeunesse et l'Enfance (Bruxelles).

52 Voir les actes du colloque « *L'éveil culturel en France et en Europe, bilan et perspectives* » qui s'est tenu en octobre 2001 à l'Université Bordeaux II. Ces actes dont un résumé est accessible sur le site www.rgpe.u-bordeaux2.fr, donnent une foule de références bibliographiques.

53 Les enfants éprouvent des émotions lorsqu'ils sont au contact d'« œuvres ».

● Se retrouver autour d'un livre

Le rôle de l'éveil culturel est également d'offrir à tous les enfants la possibilité d'accéder au langage symbolique. Des auteurs comme R. Diatkine ont observé de nombreuses différences entre les enfants à qui l'on a raconté et lu des histoires et ceux à qui l'on a seulement parlé un langage utile. « La rencontre autour d'un livre permet à l'enfant de découvrir une activité psychique qu'il ne connaît pas et qu'il va pouvoir s'approprier à condition qu'on ne vienne pas gêner la lecture en essayant de la rendre utile, soit en vérifiant que l'enfant a bien compris ce que l'adulte veut qu'il comprenne, soit en essayant d'en tirer une leçon de langue et / ou de morale. Cela implique d'être sans a priori sur le niveau de compréhension de l'enfant, d'accepter de ne pas savoir ce que l'enfant puise dans sa lecture »⁵⁴.



Il est fondamental de considérer l'acte de lire avec les enfants comme un acte gratuit, sans intentionnalité autre que de partager du plaisir d'être ensemble. Ce que l'enfant retirera de la lecture lui est intime. Il n'y a pas de mode d'emploi, de règle à laquelle se conformer pour comprendre, s'approprier ou rejeter une histoire. Adultes et enfants partagent leur capacité à rêver, à penser, à imaginer. Il s'agit d'offrir à l'enfant l'occasion de développer son imaginaire, indispensable à son développement psychique, de lui permettre de découvrir un plaisir qui n'est pas directement lié à la satisfaction de ses besoins. Avec le développement de l'imaginaire, l'enfant apprend à s'ouvrir au monde, au désir d'échanges : il importe que cela se fasse dans une atmosphère sécurisante sinon il n'y aura pas de place pour le plaisir.



Exprimer ce que l'on ressent

Une trentaine d'enfants sont allés jusqu'au « petit théâtre ». Comme ils entrent dans le bâtiment, une personne déguisée les invite à venir rencontrer les artistes après le spectacle. Objectif : collecter les impressions des enfants.

Une heure plus tard, les animateurs ont rassemblé les enfants par petits groupes dans un local pour « préparer » deux ou trois choses à dire aux artistes. Sur une grande table le long du mur, du matériel a été déposé à l'intention des enfants : feuilles de toutes les couleurs et de différentes matières, marqueurs, papier collant, colle, plumes, diverses sortes de papier, mais aussi des sachets en plastique, des instruments de musique, des bouteilles, un cadre de vélo, des tiges, ... Et aussi de quoi boire et manger !

>>>

54 « La lecture et l'enfant », in « Grandir à Bruxelles », hiver 2005, n° 16.

- Julia, une animatrice, s'est approchée d'un des petits groupes et s'adresse aux enfants :
« *Qu'est-ce que vous avez vu ? De quoi vous souvenez-vous ?* »
- Kenzo se hasarde : « *Il y avait le monsieur qui chantait* »
- Julia : « *Oui, cela fait une personne et puis ?* »
- Gillian : « *Il y avait aussi un monsieur qui jouait comme un accordéon ... avec un sachet* ».

A une deuxième table, les enfants, aidés par une animatrice, transposent leurs impressions sur de grandes feuilles scotchées au mur.

Pendant ce temps, assis à une autre table, d'autres enfants préparent une saynète.

Certains enfants ont pris du matériel et se mettent à le secouer, à souffler dessus.

Khalid, un animateur, a pris des maracas et les agite fortement ; s'adressant à Maria : « *D'accord, tu feras le bruit du train ?* »

Annette ouvre la porte et appelle le musicien : « *Max, viens voir ...* ».

Les enfants se sont assis par terre.

Judith se lève et lit les grandes feuilles sur lesquelles son groupe a écrit ce que les enfants ont vu et entendu : « *Max a couru le long de la scène, puis a pris un vélo, mais il courait quand même en portant le vélo, car il n'avait plus de roue ... Il a fait aller la sonnette, puis il s'est assis et a soufflé dans le cadre du vélo : cela faisait de la belle musique ! Des oreilles, on en a eu besoin, car les bouteilles remplies d'eau faisaient du bruit comme si l'on frottait son doigt sur un verre. C'était gai quand Max nous faisait venir sur la scène ... Et puis, on a tous pu faire de la musique avec des objets qu'on ne croyait pas pouvoir utiliser pour cela* ».

Les enfants ont ensuite montré les montages qu'ils avaient réalisés avec le matériel disponible pour montrer ce qui les avait le plus marqué : « *La musique légère comme une plume Le son fort, rouge, de la pompe à vélo ...* ». Ensuite, un autre groupe a improvisé une chanson et des mimes.

Max et son coéquipier les ont chaleureusement applaudis.

Lors de l'échange avec les artistes, Jeanne a demandé : « *Comment cela s'appelait l'instrument sur lequel tu frottais avec un bâton ? Qu'est-ce qui t'a donné l'idée de récupérer des vieux bidons ? Comment tu arrives à faire des sons ? ...* »

Khalid invite les enfants à parler : « *Tout à l'heure, quand on a parlé du spectacle, il y en avait parmi vous qui disaient : Oui, quand Max a soufflé trop fort dans le gros tube, j'ai pas trop aimé* ». Une fillette dit : « *Pour moi, les lumières, elles n'étaient pas assez fortes et j'ai failli m'endormir* ». Echanges et éclats de rire.

Max met quelques bonbons dans une canette vide et improvise un nouvel instrument de musique. Les enfants le regardent, amusés. Il se met à chanter en improvisant à partir de son « *instrument* » : « *Non, non, non, je ne veux pas aller à la foire ...* ». Tout le monde entonne la chanson, certains enfants se sont levés pour prendre une canette et confectionner eux aussi leur instrument.

3.8. Quand les enfants semblent incapables d'agir et d'interagir ●●●

Il convient aussi d'attirer l'attention sur le fait que certains enfants placés devant la possibilité de choisir librement leurs occupations, paraissent incapables⁵⁵ de profiter de cette situation.

En tant que professionnel, avant de dire que le problème vient de l'enfant, il importe d'interroger d'abord les conditions qui rendraient ou pourraient rendre la prise d'initiatives impossible.

Le lecteur est invité ici à s'interroger sur quelques situations :

- Lorsque le même objet est toujours choisi pour expérimenter

Lorsqu'il expérimente, il n'est pas rare qu'un enfant utilise les mêmes objets de manière de plus en plus complexe : cela lui permet de développer une certaine logique constructive et de découvrir de nouvelles propriétés aux objets et aux combinaisons d'objets, seul ou en interaction avec d'autres enfants. Si l'enfant est actif, joyeux, si l'accueillant observe les combinaisons multiples de ses explorations successives avec le même objet, il peut soutenir l'enfant par un regard, par sa présence, par un petit mot, un sourire ...

Mais si l'enfant prend toujours le même objet, sans y mettre d'enthousiasme et sans vraiment explorer quoi que ce soit, l'adulte devrait s'interroger.

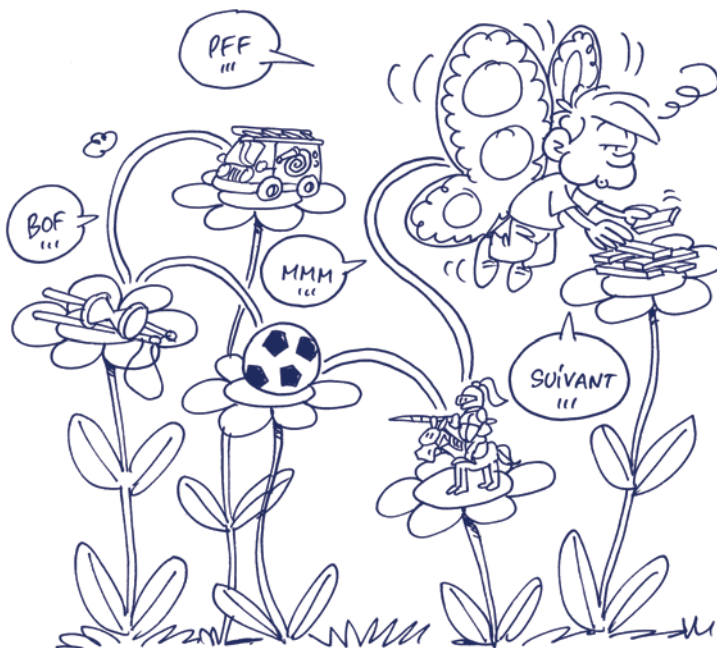
Dans certains cas, l'enfant est incapable de se séparer de l'objet sans manifestations intenses d'anxiété. Il y a lieu de lui laisser cet objet, d'observer la situation et, le cas échéant, d'en discuter avec ses parents.

Il faut souligner ici que la signification du doudou est toute différente. Il arrive souvent que les plus jeunes enfants qui fréquentent les milieux d'accueil, emmènent leur doudou avec eux et le fassent même participer à leurs occupations. Il importe que l'accueillant soutienne son besoin de sécurité et encourage les initiatives motrices par des attitudes et interventions appropriées.

- Lorsque l'enfant ne s'arrête sur aucun objet, papillonne

Certains enfants, même face à un environnement matériel apparemment riche⁵⁶, ne peuvent pas se décider à s'investir dans une activité. L'adulte peut accompagner l'enfant dans le choix d'une activité qui rencontre son intérêt, notamment en faisant avec lui le tour des activités possibles et en lui posant des questions : « Y-a-t-il quelque chose que tu aimerais faire ? Avec quoi aimerais-tu jouer ? » .

Il est bon d'être particulièrement attentif à ce qu'il manifeste afin de découvrir ses intérêts. Quand il s'est investi quelque peu dans une activité, l'aider à décrire, s'il le désire, ce qu'il vient de faire ou ce qu'il a aimé dans l'exploration peut l'aider à trouver de nouveaux centres d'intérêt.



55 Cette « incapacité » à agir et interagir peut être temporaire.

56 Il importe d'attirer l'attention du lecteur sur les paramètres qui permettent de déterminer qu'un environnement est suffisamment riche. Il s'agit bien sûr des objets mis à disposition, mais aussi de la structuration et de l'aménagement de l'espace, du nombre d'adultes présents (quels sont les adultes présents ? sont-ils connus des enfants ? ...), du nombre d'enfants présents, ...

- L'enfant qui semble toujours faire ce que fait son ami

Si chacun des deux enfants y trouve son propre compte, pas de souci. Mais il arrive que l'enfant qui est suivi, soit agacé par ce comportement.



- > Comment inciter l'enfant à demander à son ami s'il peut jouer avec lui ?
- > Comment l'aider à trouver un autre jeu ou un autre ami ?
- > Comment donner des outils concrets aux enfants pour construire des relations saines et constructives ?

3.9. En conclusion ●●●

« On sait que le développement est un processus dialectique entre les capacités propres de l'enfant (...) et des éléments extérieurs qu'il intègre et qui le motivent, lui permettant ainsi d'être acteur de son développement. »⁵⁷. Cette approche invite à s'interroger sur les effets de la stimulation et rend à l'enfant sa place de sujet en consacrant son activité fondamentale d'exploration, de mise en projet fondée sur sa curiosité, ses intérêts propres et sa capacité à résoudre des problèmes.

Accorder plus de place à l'être et moins à l'agir, plus de place à l'agir créatif et moins de place à l'agir exécutant ou consommateur, constitue probablement un des enjeux majeurs de la professionnalisation de l'accueil de l'enfant aujourd'hui.

Étant donné les enjeux fondamentaux de développement liés à l'activité, les personnes qui prennent en charge l'accueil des enfants de 3 à 12 ans ont pour devoir de veiller :

- > au développement de tous les enfants quelle que soit leur situation, en leur fournissant des conditions de bien être et de bon développement dans tous les domaines, tant manuel qu'intellectuel ;
- > au développement de chaque individu dans ses particularités propres, en tenant compte de ses rythmes individuels (biologiques, physiologiques), de ses goûts, de ses choix, de ses cheminements, sans vouloir le mouler dans un profil type ;
- > à ce que chacun soit considéré comme acteur de son propre développement, et non traité comme un être à façonner⁵⁸ ou rendu passif. Trop d'activisme, trop de stimulations (activités qui se succèdent, toutes proposées par l'adulte) privent les enfants à la fois du registre réflexif (réceptif-attentif, imaginatif, « contemplatif ») et du registre créatif qui puise en soi-même les ressources pour agir et interagir au sens où nous l'avons approché.

57 Caffari, R., 2001.

58 Cfr le document « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité, Bruxelles, Fonds Houtman, ONE, 2002.

Les formes ●●● que peuvent prendre l'agir et l'interagir



Une enquête géante sur le mode « Cluedo »

Cet après-midi, au camp dont le thème est « L'univers de Tintin », le groupe des 6-9 ans (les benjamines)⁵⁹ et le groupe des 9-12 ans (les étincelles) participent à une enquête géante s'inspirant des principes du « Cluedo »⁶⁰.

L'une des animatrices, Yolande, annonce aux enfants : « Mon dieu ... savez-vous ce qui vient de se passer ? On a volé la boîte à bijoux de la Castafiore ! ». Elle leur explique le contexte de ce vol et les invite à réfléchir à la manière dont ils vont mener cette enquête.

« Il y a plusieurs témoins [il s'agit en fait des animateurs] dans cette affaire. A vous de les trouver ! Tout ce que je peux vous dire, c'est que quelqu'un a entendu la Castafiore crier à en perdre la voix. Elle disait : On m'a volé ma boîte à bijoux ... au secours ! »

De petites équipes (6-7 enfants) se constituent pour chercher des indices dans et autour du camp.

Des objets⁶¹, un chapeau, une paire de lunettes noires, une photo floue sur laquelle on distingue une silhouette, une enveloppe contenant un message secret, un foulard avec de la peinture,... sont déposés à différents endroits et donnent des indices aux enfants.

Une équipe se réunit, discute quelques minutes et prend du matériel pour noter, puis cherche à rencontrer les témoins ; elle en trouve deux d'emblée. « Nestor » a vu au loin une course poursuite, il lui semble avoir pu distinguer une silhouette. « Chang », lui, a entendu siffler un air de musique...

Une autre équipe se rend directement près d'un des témoins et lui pose des questions. C'est ainsi qu'elle apprend de la bouche même de la Castafiore qu'elle a montré à sa dame de compagnie où étaient cachés ses bijoux. Quand les enfants ont interrogé la dame de compagnie, elle leur a dit qu'elle avait trouvé des traces de peinture verte, mais qu'elle ne se rappelait pas où étaient cachés les bijoux.

Une autre équipe choisit de se séparer : chacun des enfants cherche un indice et ils ont convenu de se retrouver à un endroit donné, après une dizaine de minutes pour faire le point.

Au bout d'environ trois quarts d'heure d'enquête, Yolande invite chaque équipe à se rassembler pour faire le point. Spontanément, une équipe a noté sur un panneau les indices recueillis jusque là. Très vite, cela discute ferme ! Les enfants de la seconde équipe ne sont pas d'accord, certains disant avoir déjà trouvé le coupable, d'autres affirmant qu'ils ne possèdent pas encore assez d'indices pour cela. Ils ont simplement un chapeau et une photo, beaucoup trop floue !

>>>

59 Il s'agit d'un regroupement d'enfants par tranche d'âge spécifique au Patro (un mouvement de jeunesse de la Communauté française Wallonie-Bruxelles).

60 Le cluedo (de « clue », qui signifie « indice » en anglais) est un jeu de société ; les joueurs doivent découvrir qui parmi eux est le coupable d'un crime commis dans un manoir anglais. Il s'agit de démasquer le meurtrier (parmi 6 suspects), de découvrir l'arme du crime et le lieu où ce dernier a été commis.

61 Les enfants ont reçu la consigne de ne pas déplacer les objets pour permettre à toutes les équipes d'avoir accès aux indices.

Dans une troisième équipe, deux enfants sont en train de dessiner pendant que les quatre autres essaient de décrypter un message codé.

Quinze minutes plus tard, Yolande propose aux équipes de partager leurs réflexions. Certains n'ont pas trouvé les mêmes indices : le message codé n'a été trouvé que par une seule des équipes, une autre n'a pas découvert la photo floue.

Les enfants émettent des hypothèses différentes sur le lieu où se trouvent les bijoux et sur le/la coupable. Yolande invite les témoins à se rassembler dans la pièce. Chaque équipe explique qui est coupable selon elle et où sont cachés les bijoux. On vérifie ! La solution de l'énigme est cachée dans une enveloppe scellée. On l'ouvre. Une des équipes a trouvé le coupable et les deux autres ont découvert le lieu où sont cachés les bijoux.

Ce que cette situation met en avant

Les observations faites par les animateurs montrent que tous les enfants ne sont pas restés tout le temps impliqués dans la recherche en équipe, certains ont fait d'autres choses : s'arrêter, échanger, aller boire un verre d'eau, revenir voir ce que faisaient leurs équipiers. Certains sont restés très longtemps près du même témoin. Dans une des équipes, un des enfants a secoué un témoin pour qu'il « dise la vérité » !

Le moment de mise en commun a relancé l'intérêt des enfants. Le décryptage du message codé, en groupe, a intéressé des enfants plus âgés. Par contre, la photo floue a intrigué longuement les deux enfants les plus jeunes d'une équipe ... qui ont trouvé sur la photo un indice capital pour démasquer le coupable.

● Diverses composantes de l'activité

Sauter, courir, écouter, parler, regarder, toucher, jouer, s'amuser, faire tomber, expérimenter, découvrir la vie des animaux, la façon de faire s'envoler une fusée, ... Vivre, seul ou avec d'autres, des expériences culturelles grâce à des rencontres d'artistes, au « malaxage » de différentes matières ... S'investir dans une animation proposée par les adultes ...

L'activité peut être isolée ou partagée et s'intègre le plus souvent dans les relations avec les pairs.

L'activité a donc différentes composantes : expression, développement cognitif, construction de soi, rapport aux autres, ...

Elle peut toucher à un ou plusieurs domaines à la fois : l'éveil culturel, l'apprentissage de techniques, le soutien pédagogique, ...

Elle peut prendre différentes formes : les activités sportives, les activités plastiques, les activités quotidiennes (comme prendre un repas avec les autres, prendre soin de soi, dormir ensemble), les projets individuels ou collectifs, les jeux, les activités proposées par les adultes, ...

« Ne rien faire », rêver, c'est aussi une activité.

● Se donner des défis

Plus les enfants sont jeunes, plus ils se servent des expériences informelles d'exploration, d'expression et de participation basées sur l'agir pour alimenter leurs découvertes.

Par contre, les enfants plus âgés s'attendent à ce que les adultes leur proposent une offre de jeux variés. Ils veulent se donner des défis, se dépasser et montrent beaucoup d'intérêt pour les activités plus complexes requérant certaines techniques particulières. Leurs intérêts se dirigent aussi vers des jeux symboliques et dramatiques, des jeux de l'esprit, d'énigmes et de manipulations d'idées et de créations de toutes sortes qui exigent l'utilisation de diverses techniques.



Un atelier « Fusée »

Suite à la suggestion d'un enfant, un animateur (Alain) a proposé de consacrer l'après-midi à un atelier « fusée ».

Les enfants sont rassemblés sur la plaine. Ils ont à leur disposition un matériel varié : une pompe à vélo indiquant la pression, des bouteilles, des fusées de tous les formats, du sable, de l'eau, des volants, etc. Alain, l'animateur, montre aux enfants des fusées nombreuses et variées ; ils les commentent, prennent les objets en main, observent, ...

Ensuite, les enfants sont rassemblés sur la plaine autour d'une fusée.

L'un d'eux a eu l'idée de mettre du sable dans une bouteille. Selon lui, s'il y a un poids dans la fusée, celle-ci pourra voler plus longtemps ... et plus loin. Il commente : « *Là, je suis de plus en plus sûr de mon idée du sable* ».

Alain : « *Le sable, à ton avis, c'est mieux ?* »

L'enfant introduit du sable dans la bouteille et expérimente tandis qu'un autre fait fonctionner la pompe. Alain interroge celui qui fait fonctionner la pompe : « *Tu es à combien là ?* ». L'enfant répond : « *Trois et demi ... c'est bon* ». Un troisième enfant tire sur une ficelle reliée à une fusée prête à décoller. La fusée s'élève dans les airs. Tous les enfants regardent.

Un enfant s'exclame : « *Celle-là, elle est montée beaucoup plus haut, je crois* ».

Un autre ajoute : « *Je trouve qu'elles vont beaucoup plus haut avec de l'eau* ».

Un autre encore poursuit : « *Oui, je trouve que c'est bizarre, car les deux à 5 bars allaient toutes les deux à la même hauteur ...* »

Extrait de la vidéo, « L'agir dans l'éducation », CEMEA France

Les enfants demandent souvent d'avoir des responsabilités et de participer à l'organisation du service. Les enfants plus âgés peuvent être consultés et contribuer à la planification des activités. Mais les longs regroupements où les écarts d'âge entre enfants sont importants, peuvent les démotiver⁶².

Le programme d'activités gagne à se vivre d'abord dans un milieu ouvert, informel, dans lequel l'exploration libre des activités est encouragée et alterne avec des activités planifiées, au choix de l'enfant, selon ses besoins et ses intérêts : activités culturelles, de science, de logique, de plein air, d'expression dramatique, d'expression sonore, des activités culinaires, psychomotrices, de détente, de relaxation, des activités technologiques, de langage et de lecture, de construction, d'observation et d'énigmes, de grands jeux ... autant d'activités à inscrire dans le programme.

Dans la partie « Choix d'activités » (au point 2, ci-dessus), le lecteur a été invité à réfléchir à trois options : permettre aux enfants d'agir et d'interagir de manière autonome, reconnaître la valeur des échanges pour une création « qui fait sens », considérer le temps de loisirs des enfants comme un temps à eux. Un équilibre qui respecte ces options est à trouver entre jeux « spontanés » et jeux animés par les accueillants ... notamment au travers d'une organisation souple de l'espace qui permet aux enfants de s'occuper individuellement ou interagir à plusieurs.

Ici, l'accent est mis sur certaines formes que l'activité peut prendre où les enfants ont l'occasion d'exprimer leurs envies, construire eux-mêmes l'activité. Cet accent ne doit cependant pas amener à déconsidérer les autres types d'activités.

⁶² Voir la situation décrite dans la partie « *Agir et interagir pour être en lien avec les autres* » de ce livret « *Donner une place active à chaque enfant* » (page 37)

4.1. Le(s) projet(s) ●●●

Il y a, aujourd'hui, un usage généralisé du terme « projet » : le concept est abondamment employé pour qualifier parfois des réalités bien différentes. On parle de projet personnel, de projet d'équipe, de pédagogie du projet⁶³, de projet éducatif ou pédagogique ...

Dans cette partie du référentiel, il sera surtout question de projet que des enfants mettent en œuvre à plusieurs, mais il se peut également qu'un seul enfant ait envie d'expérimenter un projet plus personnel.

● Une situation de découverte

Selon D. Pelletier⁶⁴, le projet offre une situation de découverte où un (des) enfant(s), qui effectue(nt) une proposition, lance(nt) une idée. Ce sont les enfants qui sont les acteurs principaux de ce projet.

Dans ce cadre, il leur est proposé de résoudre un problème concret, seuls ou en groupe, ou d'accomplir une tâche réelle.

Cette activité possède quatre caractéristiques :

- > un point de départ issu des intérêts, des souhaits des enfants et accepté par eux ;
- > un partage de pouvoir entre les adultes et les enfants ;

- > une perspective de résolution de problèmes à partir de situations concrètes, réelles et significatives pour les enfants dans lesquelles ils peuvent faire des choix.

Les enfants s'approprient des connaissances, aptitudes et compétences nécessaires à leur comportement dans des situations du quotidien (par exemple, lors de la préparation d'un repas, dans les soins apportés aux plantes et aux animaux, dans la préparation des fêtes et dans les projets élaborés avec eux, etc.). Un projet doit avoir du sens et de l'intérêt par rapport à ceux qui y participent. Un enthousiasme, un amusement, une envie président à ce choix : mettre en scène une histoire qui plaît particulièrement bien à certains enfants, rendre les abords du local agréables en créant un jardin, inviter les habitants du quartier à une manifestation, ...

- > une démarche qui amène les enfants à trouver de l'information pour réaliser une tâche, à orienter leur attention vers la tâche, à rechercher des solutions aux problèmes qui se posent, à s'approprier des solutions par l'évaluation de la tâche.



A la découverte des oiseaux

Les enfants ont observé des corneilles qui mangeaient dans le parc. Trois d'entre eux sont étonnés de la taille des animaux et de ce qu'elles font pour se nourrir.

A la demande des enfants, une accueillante propose de démarrer un projet avec un petit groupe qui voudrait observer ces oiseaux.

Dès le départ, l'accueillante a utilisé la documentation comme outil de travail pour rendre visible la progression des connaissances des enfants. Exemples de questions posées : comment les oiseaux s'embrassent-ils ? Est-ce qu'ils pètent ? Est-ce qu'ils se disent des choses ? ...

Après chaque réunion, le petit groupe d'enfants, à l'initiative du projet, en a invité d'autres qui montraient de l'intérêt pour leur projet, à se joindre au groupe pour partager la documentation et faire part de leurs découvertes.

A leur tour, d'autres enfants se sont passionnés pour l'observation des oiseaux : ils ont souhaité eux aussi regarder des livres, dessiner des oiseaux, les observer avec des jumelles, chercher des nids et les observer dans leur environnement ou faire leurs propres expériences.

>>>

⁶³ Le lecteur qui le souhaite peut obtenir des informations précises sur la pédagogie du projet, dans le livret VI « Des projets avec les enfants ».

⁶⁴ Pelletier, D., « L'activité projet, le développement global en action », Mont-Royal, Modulo Editeur, 1998. Ces propos peuvent compléter ceux de R. Caffari dont il est fait mention à la note 6 de ce texte.

Un jour, un des enfants qui avait découvert dans la documentation que les pattes des corneilles étaient striées, a voulu reproduire ces pattes zébrées. Le jour suivant, c'est cette fillette qui a ouvert la réunion du petit groupe en montrant son dessin et en faisant part de sa découverte aux autres enfants. D'autres enfants encore se sont mis à leur tour à observer et dessiner les oiseaux.

Les accueillantes ont alors eu l'idée de démarrer chacune des réunions en petits groupes par une rétrospective de la dernière réunion. Un des sujets était bien sûr le projet d'observation des oiseaux. Tout le matériel collecté jusque là était exposé : les dessins des enfants, les notes, les photos prises par les enfants, mais également par les adultes⁶⁵.

Les réactions des enfants fusent : « *Je me demande comment les oiseaux voient leur proie au sol alors qu'ils volent si vite* », « *Est-ce que les mésanges ne savent parler qu'entre mésanges ?* », « *Y a-t-il des oiseaux qui s'occupent aussi des enfants des autres oiseaux ?* »⁶⁶.

Ce que la situation met en avant

Le fait de partir en projet avec un petit groupe permet de motiver plus facilement d'autres enfants. L'objectif n'est pas de transmettre aux enfants des vérités scientifiques, mais de leur permettre de répondre à leurs questions en réalisant des découvertes ensemble.

Ce projet aborde bien d'autres choses que la connaissance sur les oiseaux : découvrir la joie d'apprendre ensemble, de partager, de chercher, de photographier, d'observer ...

Les adultes qui encadrent les enfants et les enfants apprennent en même temps : l'apprentissage est le sujet d'une recherche permanente qui est rendue visible, notamment grâce à la documentation pédagogique. Celle-ci consiste à alimenter les processus de découverte de multiples façons, de sorte qu'ils puissent être partagés, discutés, réfléchis et interprétés.

Les adultes sont là pour soutenir les enfants dans leur recherche et dans leur découverte, pour mettre à leur disposition une documentation et un matériel diversifiés. Ils tentent de créer les conditions idéales pour l'activité et l'action autonomes des enfants. Cela nécessite aussi d'être « à la disposition des enfants » comme interlocuteurs privilégiés et de les accompagner dans la réalisation de leurs idées. Ce qui importe, c'est que les accueillants soient bien conscients de leur rôle au fil des différentes étapes... et soient convaincus que les enfants sont capables « de grandes choses ».



- > Comment encourager les enfants à créer eux-mêmes à partir de situations quotidiennes, à être actifs pour et dans la communauté et à prendre des responsabilités ?
- > Comment les aider à acquérir les connaissances, capacités et compétences nécessaires pour mener tout cela à bien ?
- > Quel matériel, quels objets mettre à leur disposition pour leur permettre d'explorer, de découvrir, d'investir leur environnement seuls ou à plusieurs, de manière autonome ?

65 Une accueillante, attentive à ce que les enfants découvrent, les a photographiés « en action » et a montré les photos aux enfants pour voir leurs réactions, les amener à commenter les situations, etc.

66 Cette situation est inspirée de l'article « *Un projet de construction des connaissances à partir de l'observation des oiseaux* », in « *Enfants d'Europe* », n° 9, hiver 2005.

● Un environnement stimulant

Les enfants développent essentiellement leurs aptitudes et leurs compétences dans un environnement stimulant, où il y a beaucoup à voir, à comprendre et à expérimenter, où les enfants apprennent les uns des autres lorsqu'ils peuvent être en interaction.

L'environnement de vie des enfants, leurs expériences et les questions qu'ils se posent, déterminent les projets dans lesquels ils s'investissent. Le résultat n'est donc pas défini d'avance, les réponses ne sont pas toutes faites. Au contraire, les enfants et les adultes adoptent un processus commun de recherche, d'exploration et d'analyse. En ce sens, l'activité peut être coopérative et communicative : il s'agit d'une co-construction, où les enfants acquièrent ensemble d'autres connaissances et donnent une signification aux événements du monde.

Les projets sont les résultats de situations différentes, significatives pour les enfants, dans lesquelles leurs intérêts sont identifiables.

Un projet contient une succession d'étapes planifiées dans le temps (même sur une journée par exemple), structurées par l'expérience.

L'exécution d'un projet sera enrichissante et intéressante pour les enfants si leurs activités sont orientées vers l'action, basées le plus possible sur la réalité et s'ils peuvent en déterminer eux-mêmes le déroulement. Les projets ne sont donc pas planifiés « pour », mais « avec » les enfants. Plus le potentiel de stimulation est grand, plus les enfants souhaitent prendre des initiatives, partager, décider d'orienter leurs recherches dans telle ou telle direction.

Même si l'exécution d'un projet est une procédure planifiée, elle autorise des idées spontanées des enfants, de nouvelles réflexions des accueillantes ou des suggestions des parents.



Un voyage en mer improvisé

Dans un accueil extrascolaire, les animatrices ont mis à la disposition des enfants des étoffes, du matériel léger, des cordes et ficelles, des cartons de différentes formes ... Elles ont observé les enfants explorer et utiliser ce matériel : progressivement, certains se sont mis à faire des nœuds avec les cordes. Un petit groupe d'enfants a déplié les étoffes et l'un d'eux a proposé : « Et si on disait que ce coin-ci du local était un bateau ? »

Au fil du temps, les enfants ont fabriqué un « bateau » avec une voile, des cordages, des tubes en carton. D'autres enfants ont progressivement rejoint le petit groupe, certains aménageant les « cabines du bateau », d'autres amenant des coussins. Les enfants ont alors improvisé un voyage en mer.

Les jours suivants, les enfants ont demandé à nouveau pour « jouer au bateau tous ensemble ».

>>>

Devant leur engouement, les accueillantes ont planifié une visite chez les bateliers de la petite ville.

Les enfants ont posé mille questions aux marins : comment ils construisaient leur bateau, s'ils restaient longtemps en mer, où ils dormaient, ... Un marin les a emmenés sur un bateau arrimé au port : ils ont pu observer le pont, échanger avec des membres de l'équipage, balayer le pont, visiter la cabine du capitaine et ... à leur grande joie, descendre dans les cales.

Après la visite, les enfants savaient que du temps « informel » serait mis à leur disposition pour qu'ils puissent, s'ils le souhaitent, reconstruire ce qu'ils venaient de vivre. Un matériel approprié leur permettrait de vivre des aventures sur « le bateau », de mettre en scène la vie sur le pont, le quotidien des bateliers en mer, etc.

Observation effectuée en Croatie



- > Comment aider les enfants à organiser eux-mêmes des rendez-vous à l'intérieur et à l'extérieur du milieu d'accueil ?
- > Qui faire participer si nécessaire (les parents, ...) ?

En menant un projet à son terme, les enfants découvrent, dans l'action, différentes choses essentielles :

- > la participation active ;
- > la prise de confiance en leurs capacités ;
- > quand le projet s'effectue à plusieurs, l'esprit de collaboration avec les autres ;
- > la prise de conscience de tout ce qui est nécessaire tant en termes organisationnels qu'en termes relationnels pour qu'une idée se réalise.

Les projets peuvent également se dérouler sur une courte durée, surtout avec les plus jeunes enfants. Il s'agit de les mettre en confiance par rapport à leur capacité de réaliser ce qu'ils ont imaginé.

Dès lors, sur base des idées des enfants, l'accueillant peut fixer un cadre relativement restreint : par exemple, comment aménager un petit jardin sur le terrain à côté de la cour, etc.

Sentir que le travail qu'ils ont accompli est utile et apprécié soutient la motivation des enfants.

Comment ? En dépassant les simples jugements rapides - du genre : « C'est beau » -, en s'intéressant aux étapes par lesquelles les enfants sont passés, en faisant le point avec eux sur l'avancement de leur

réalisation, en s'intéressant réellement à ce que les enfants font. Les accueillants prévoient une mise en commun de l'expérience où les enfants peuvent faire le point sur l'activité et exprimer leur satisfaction et leur insatisfaction.

Enfin, la « pédagogie du projet⁶⁷ » peut constituer une ressource privilégiée de l'accueil des enfants de 3 à 12 ans. Cette approche préconise, moyennant l'accompagnement de l'adulte, l'implication complète des enfants dans la conduite collectivement gérée d'un projet dont ils sont à la fois les concepteurs et les réalisateurs. Les projets mis en route sur base de cette approche sont généralement planifiés en plusieurs étapes : le rôle de l'adulte pourrait être à certains moments de rappeler le rêve de départ, les décisions prises et l'organisation prévue.



- > Peut-on se mettre en projet dans n'importe quelle circonstance ? Y-a-t-il des situations (sentiment de fragilité, forte dépendance, ...) qui empêcheraient la personne, fût-ce momentanément, de se réapproprier son histoire ?
- > Ne faut-il pas, dans certains cas, être accompagné ? Selon quelles modalités et à quelles conditions ?

67 Voir, dans ce référentiel, la partie « À la rencontre des enfants », le livret VI « Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent ».

« L'enfant ne joue pas pour apprendre, il apprend parce qu'il joue »⁶⁸.

Jean Château



Jouer au ballon

Un groupe d'enfants est réparti sur la plaine. Christophe, l'animateur, demande à l'un des plus jeunes de rappeler les règles du jeu qu'ils ont proposées :

Farid (8 ans) : « *Quand on attrape le ballon, il faut le faire avec les mains parce que si on rate, alors on est touché par le ballon et on est prisonnier ; quand on est prisonnier, on doit s'asseoir par terre* ».

Christophe : « *Oui, c'est cela, tu penses à autre chose ? Quelqu'un d'autre peut nous dire ce que l'on peut faire quand on a le ballon ?* »

Maud (11 ans) : « *On ne peut pas marcher. Alors, on peut essayer de toucher quelqu'un en lançant la balle, ou bien la lancer à quelqu'un par terre, comme ça, il est délivré et il peut à nouveau jouer. Celui qui est par terre, il peut aussi essayer d'attraper la balle si elle rebondit tout près de lui ...* »

Les enfants se dispersent. L'un d'eux met la balle en jeu. Maud fonce sur la balle, l'attrape et vise Alexis qui coupe sa route. Alexis essaie de détourner la balle, mais il la reçoit sur la cheville. Il a une moue de dépit, mais c'est le jeu : il doit s'asseoir par terre. La balle rebondit et court sur le terrain. Plusieurs joueurs se précipitent pour s'en emparer. C'est encore Maud qui est la plus rapide : en quelques secondes, le vide se fait autour d'elle. Certains s'approchent d'elle et font mine de la narguer « *Tu ne m'attraperas pas* », d'autres lui demandent de leur faire une passe ...

Maud prend son temps, elle hésite : toucher quelqu'un d'autre et l'obliger à se mettre au sol, faire une passe après un rebond au sol, lancer la balle pour libérer Alexis qui est assis... Elle a le droit de choisir ce qu'elle veut.

Finalement, elle lance la balle à Farid, courant en même temps vers lui, elle lui crie : « *On va prendre Audrey* ». Audrey se retrouve coincée entre les deux. Mais Farid lâche la balle. Giovanna s'en saisit et dit : « *Je tiens avec vous* ». A trois, ils encerclent Audrey qui court en riant, tente de s'esquiver, saute, mais finalement est touchée et doit s'asseoir au sol. Elle en profite pour reprendre son souffle.

Farid récupère la balle et s'adressant à Théo : « *A toi !* » puis il envoie la balle. Théo n'a pas pu parer le coup et bloque la balle avec la poitrine. Trop tard, il est touché.

Devenu provisoirement spectateur, Théo observe les tactiques des autres joueurs, puis profitant d'une passe que lui fait Giovanna, il entre à nouveau dans le jeu⁶⁹.

De nombreuses publications ont tenté de mettre en évidence des liens formels entre jeu et développement. Même si l'idée d'un lien entre développement et jeu a pénétré notre héritage culturel, rien ne permet de dire que le jeu est indispensable au développement⁷⁰. Pourtant, il est possible d'avancer que le

seul fait que les enfants soient actifs et prennent du plaisir, donne au jeu une véritable valeur quels que soient les effets sur le développement. Jeu et activité sont étroitement imbriqués parce que le jeu s'articule avec plaisir, production, vie imaginative.

68 Citation attribuée à Jean Château. Château J., « *L'enfant et le jeu* », Paris, Editions du Scarabée, CEMEA.

69 Situation inspirée des règles du jeu « *balle assise* ». Voir Guillemard G., Marchal JC., Parent M., Parlebas P. et Schmitt A., « *Aux 4 coins des jeux* », Paris, Editions du Scarabée, collection «en-jeu», 1984.

70 Dans certaines cultures, les enfants jouent très peu, mais se développent normalement, le développement suivant un programme génétique préétabli.

Comme le souligne G. Brougère, quand on veut définir le jeu, la première difficulté est la diversité des activités ainsi dénommées !

L'activité du jeu elle-même semble bien ne pas être spécifique à l'enfance. Il y a continuité entre des ac-

tivités différentes qui se déroulent à divers moments de la vie. Rappelons que, pour Wallon, le terme « jeu » a été appliqué à l'enfant par assimilation avec l'activité ainsi désignée chez les adultes.



Quand les enfants sont mis en présence de nouveaux objets, ils explorent d'abord l'objet et ses potentialités avant de jouer avec lui. D'où l'intérêt de permettre aux enfants de commencer par découvrir le nouveau matériel (de manière autonome et en interaction avec les autres enfants) : plus un objet est complexe, plus le temps de familiarisation nécessaire est long. Ces nouveaux objets attirent immédiatement l'attention des enfants et, souvent, ils demandent à quoi tout cela peut servir. Ensuite, ils examinent l'objet visuellement et en le manipulant : plus ils voient l'effet de leurs actions sur l'objet, plus ils sont intéressés.

Au fur et à mesure de leurs découvertes, des comportements de jeux surviennent : faire tourner un camion autour d'un objet, faire sonner la cloche, s'asseoir sur l'objet pour l'utiliser comme une voiture, ... L'exploration est un moment sérieux ; elle se centre essentiellement sur la question : « *Qu'est-ce que cet objet fait ?* ». Le jeu est plus détendu et la diversité des activités permet peu à peu de répondre à la question : « *Que puis-je faire avec cet objet ?* »⁷¹.

4.2.1. Ce qui se joue dans le jeu ●●●

Selon l'interprétation psychanalytique (S. Freud, M. Klein et D.W. Winnicott), le jeu joue un rôle dans les émotions et leur gestion. Il peut apparaître comme ayant un effet cathartique et participant à la construction de la personnalité, notamment par rapport à la dimension créative (développement de la personnalité).

L. Vygotsky, lui, confère au jeu un rôle important dans le processus indissociable d'apprentissage et de développement. Dans le contexte d'une société qui fournit des outils culturels (mais aussi matériels) au développement, les enfants sont en interaction constante les uns avec les autres. L'auteur se refuse à séparer le cognitif des dimensions émotionnelles et sociales, tout aussi importantes.

Le jeu apparaît comme un support de motivation aux apprentissages ; il contribue à développer l'imagination, la fonction symbolique : ainsi, par exemple, l'enfant chevauche un balai en bois et il devient chevalier. Le jeu crée la zone proximale de développement : dans le jeu, l'enfant est toujours au-dessus de son âge moyen, de son comportement quotidien (« *On disait que j'étais ...* »).

Selon J. Bruner, le jeu peut servir à s'exercer pour maîtriser des compétences et est une opportunité pour essayer de nouvelles combinaisons de comportements dans un contexte sécurisant. Bruner souligne que le jeu permet d'essayer ce que l'on n'ose faire dans les circonstances ordinaires de la vie. « *Le jeu est un moyen de minimiser les conséquences de ses propres actes, et par conséquent, d'apprendre dans une situation comportant moins de risque* ». Selon l'auteur, le jeu symbolique, quelque fonction qu'il remplisse pour chaque enfant résolvant ses propres problèmes ou satisfaisant ses désirs au niveau fantasmatique, joue un rôle encore plus déterminant en ce qu'il enseigne comment maîtriser règles et conventions.

Si le jeu apporte sûrement des bénéfices aux enfants, des études mettent en évidence qu'il est peu probable que ces bénéfices soient essentiels. G. Brougère relève une impossibilité de montrer de façon rigoureuse un bénéfice à long terme des comportements de jeu. Comme les adultes travaillent, les enfants jouent. Il ne s'agit pas de dire que le jeu n'est pas important dans le développement, mais que nous ignorons ses incidences et les apprentissages effectués.

⁷¹ Des informations plus détaillées concernant ces études peuvent être trouvées dans Smith, P.K., Cowie, H., and Blades, M., « *Understanding children's development* », third edition, Oxford, Blackwell publishers, 2001.

Ainsi n'apparaissent pas clairement ce qui est appris et comment cet apprentissage se produit.

L'auteur indique que jouer relève de la façon dont l'activité prend sens pour un individu ou dans la communication entre deux ou plusieurs individus. Il propose dès lors de donner les caractéristiques du jeu plutôt que d'en donner une définition.

Les bénéfices que tirent les enfants de leur activité, peuvent se concrétiser de nombreuses manières et notamment dans le jeu. Les enfants peuvent, par exemple, développer des compétences sociales dans le jeu, mais également dans d'autres activités comme les activités quotidiennes.

Brougère met en avant cinq caractéristiques pour considérer qu'une activité est un jeu : le second degré, jouer c'est décider, la règle, la légèreté, l'incertitude.

Ces cinq caractéristiques sont développées ci-après.

4.2.2. Le second degré : « C'est pour du faux ! » ●●●

Le jeu n'est donc possible que si les personnes qui s'y livrent, sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message : « Ceci est un jeu ».

Les courants de recherche recourant à l'approche fonctionnelle ont mis en évidence certains des signaux du jeu : l'enfant tient la bouche entrouverte et son visage est riant ; il gambade en sautillant ; il rit. Ces signaux sont importants, par exemple dans le « jeu de bagarre » car ils indiquent que l'enfant n'a pas d'intention agressive.

Mais ses signaux ne sont pas toujours présents : selon l'approche structuraliste, les comportements peuvent être qualifiés de « jeux » quand ils sont répétés, fragmentés (par exemple, « Sylvia monte la rampe jusqu'à la moitié, puis redescend »), exagérés (par exemple, l'enfant fait des très grands pas ou des tout petits pas ...)



Des chercheurs ont montré les habiletés de la plupart des enfants à faire la distinction entre un jeu de bagarre et une vraie bagarre. Il suffit, selon les enfants, d'observer ce qui se passe :

- > les échanges ne durent pas longtemps ;
- > les enfants ne se font pas mal : ils ne tapent pas fort ;
- > ces interactions (faire semblant de se chamailler, se donner des coups) se passent généralement entre amis ;
- > les enfants continuent à jouer ensemble après la bagarre ;
- > les autres enfants ne regardent pas.

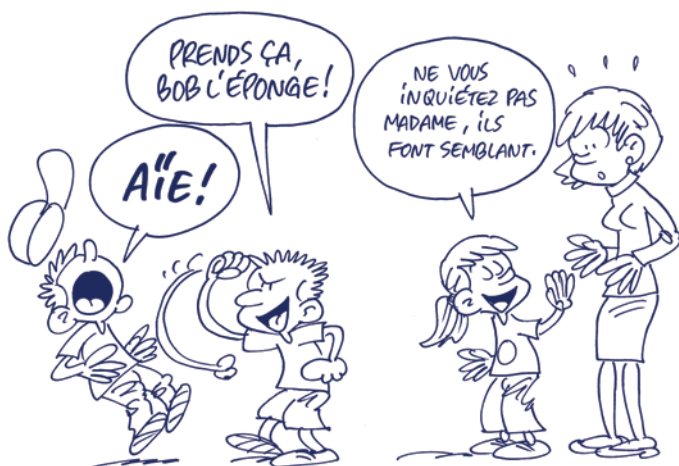
Ce jeu peut avoir une fonction sociale pour faire des amis, développer la coordination des membres.

Le cadre (on dirait une vraie bagarre, mais c'est pour du faux !) est vraiment très important, car s'il n'est pas bien perçu ou est mal interprété, il peut y avoir confusion entre vrai combat et jeu.

Les enfants définissent souvent aussi la dimension du second degré en employant le conditionnel ludique : « On disait qu'on était des ennemis et qu'on se cachait dans la forêt », définissant ainsi le thème du jeu et le fait qu'il s'agit de faire semblant.

Dans la simulation, « On disait que j'étais ... », on peut prendre bien des revanches, être enfin reconnu comme adroit, astucieux, bon stratège, intuitif, négociateur, calculateur. On peut aussi se voir frôlé par la chance et goûter le plaisir gratuit d'être favorisé par le destin. En un mot, on peut gagner autrement qu'à l'école. Et puis on peut perdre, apprendre à perdre ... sans perdre la face, pour rire, pour de faux !

Et tricher ...



4.2.3. Jouer, c'est décider ! ●●●

Le jeu renvoie à la décision⁷⁶ de jouer, de participer à une activité avec la possibilité - au moins virtuelle - de ne pas se livrer à cette activité. Il apparaît comme une activité qui rend possible l'exercice d'une décision.

Pour qu'il y ait jeu, il faut qu'il y ait accord sur un cadre spécifique qui différencie, c'est-à-dire un cadre imaginaire, par exemple un jeu d'approche. Cette dimension de la libre entrée dans le jeu par une décision constitue un critère d'autant plus important qu'il permet de distinguer le jeu des activités où la décision préalable n'existe pas. Le jeu n'a de réalité que pour autant qu'elle soit produite par ceux qui y participent. Il suffit d'agir (la parole étant l'un de ces actes) pour faire émerger un univers de jeu symbolique ou un espace de compétition. Cependant, la décision du joueur est limitée par ce qu'il peut ou ne peut pas faire (physiquement ou par ce que les lois civiles n'acceptent pas).

● Jouer « des règles »

Qu'elle soit construite au préalable ou apparaisse au fur et à mesure du jeu, c'est la règle qui donne consistance à cet univers de second degré et elle est le résultat de la décision, de l'accord des joueurs. Elle ne s'impose que pour autant que les joueurs l'acceptent de manière implicite ou explicite. Jouer, c'est décider d'agir conformément à une règle, c'est décider d'accepter cette règle comme support de mon action. Le jeu suppose que l'action soit organisée par des conventions qui permettent de donner un sens à celles-ci, de coordonner les partenaires pour contribuer à l'activité commune.

Il est intéressant pour les enfants de respecter les règles, de les construire au fur et à mesure du jeu, voire de jouer sur les jeux, de les modifier.

Lorsque l'enfant joue sur la règle, il peut amener une autre dimension : il transgresse la règle.

Lorsqu'il annonce, « *Je ne joue plus* », cela peut également signifier : « *Je n'ai pas trouvé une façon de continuer ce jeu* ».

● La légèreté : l'absence de conséquences du jeu

Le jeu est construit de façon à minimiser les conséquences ce qui permet l'implication de joueur comme décideur. C'est l'enfant qui choisit les espaces de jeu où il accepte d'être comparé à d'autres enfants. Si le jugement ne convient pas, l'enfant peut décréter que le jeu est nul. Il est plus satisfaisant pour le joueur de gagner, mais il peut, en cas de perte, considérer que ce n'est qu'un jeu (même s'il perd au jeu de « dames » par exemple).

Dans le jeu, l'enfant est plus intéressé par le fait qu'il agit que par les résultats auxquels il peut (ou pourrait) arriver.

● L'incertitude : on ne sait pas où le jeu conduit.

Le scénario du jeu, même s'il est doté d'une trame existante, se construit au fur et à mesure de son déroulement. Jouer à un jeu collectif, c'est s'adapter en permanence à d'autres intentions, c'est agir dans un contexte d'incertitudes, et c'est communiquer.

4.2.4. En quoi ces caractéristiques du jeu permettent-elles d'interroger ce que l'on désigne communément comme étant une activité ? ●●●

Ces critères permettent de comprendre les logiques des activités qui peuvent être dénommées « jeu » ou qui, sans l'être, peuvent en être proches.

En construisant son jeu, l'enfant se construit une représentation du réel. Dans le jeu symbolique, l'enfant est maître de son activité. Le jeu lui permet de faire la différence entre jeu et réalité. Le jeu serait supprimé par des facteurs tels que la faim, la peur, l'anxiété, la curiosité et la fatigue. Quels que soient les objectifs poursuivis par l'équipe, le premier critère pour mesurer la qualité d'un jeu est le plaisir qu'il procure. Le jeu permet aussi d'introduire un ingrédient extraordinaire : l'imaginaire. A tout âge, l'histoire qui englobe le jeu crée une atmosphère propice au plaisir et à la découverte. L'imaginaire aide à donner une cohérence, une continuité aux différentes étapes du scénario.

76 Quand elle devient obligatoire, qu'il n'y a pas d'échappatoire, cette caractéristique du jeu disparaît.



A la plaine de jeux

Sur la plaine, Sarah (8 ans) court après Dylan (un garçon de 9 ans, qui fait semblant d'être son chien).

Sarah commente : « *Mais enfin, il est terrible ce chien, il s'est encore échappé du chenil* ».

Tout à coup, Dylan disparaît derrière de petits arbustes.

Sarah : « *Oh, bon sang, si je ne l'attache pas, ce chien, il va tout le temps s'enfuir* ». Elle appelle Thomas (9 ans) et lui demande de l'aider à attraper « son chien » (Dylan) et elle montre du doigt Dylan qui apparaît derrière les fourrés. Thomas propose de l'encercler et fait un signe discret à Sarah.

Course poursuite ! Thomas force Dylan à aller vers Sarah qui l'attrape par le rebord de la veste.

Dylan résiste un peu, se débat puis « *jappe, tire la langue* »... Sarah l'emmène près d'un tuyau (matériel disposé sur la plaine) et s'adresse à lui : « *Bon, maintenant, tu restes là, je t'attache ... il faut que tu gardes la maison ... j'ai besoin de toi !* »

4.3. Les ateliers ●●●

Les ateliers⁷⁷ sont des moments où une série d'activités définies sont proposées aux enfants de telle sorte qu'ils puissent choisir et s'investir dans une activité ludique ou fonctionnelle, individuellement ou en petits groupes. Ils ont l'occasion d'explorer du matériel, d'interagir ... dans un cadre connu. La décision d'agir à deux ou à plusieurs est prise de façon autonome par les enfants eux-mêmes. Ils sont totalement libres de choisir leur activité.

Les seules contraintes viennent de la nécessité de tenir compte du nombre de places disponibles, de respecter les autres, de rester dans les limites de l'espace consacré à l'atelier et, souvent, de ne pas transporter d'objets d'un espace à l'autre.

● Des activités diversifiées

Cette organisation⁷⁸ permet de proposer simultanément des activités diversifiées aux enfants.

Les propositions des contenus des ateliers peuvent varier de manière importante en fonction du niveau de développement des enfants, mais également en fonction de leur intérêt, de leur désir : atelier jeux, atelier cuisine, atelier déguisement, atelier conduite de vélo, ...



⁷⁷ Il peut également y avoir dans le local ce que l'on appelle des « coins ». Ce sont des lieux permanents consacrés à certaines occupations ou des jeux libres où l'adulte intervient très peu (pour apporter du nouveau matériel, au besoin, pour aider à gérer un conflit).

⁷⁸ Voir également les cahiers « *Agir avec ...* » paru aux éditions LEP, Lausanne, Suisse. Deux titres attirent plus spécialement l'attention : Godenir, A., et Descy, P., « *Agir en ateliers* » et Crahay, M., « *Agir avec du matériel structuré* ».

● Des activités exploratoires

Les ateliers sont exploratoires, sans nécessairement poursuivre un objectif de réalisation précis. Ils se distinguent des activités de groupe, amorcées et animées par l'adulte, où tous sont invités à participer. Les contacts de l'adulte avec l'un ou l'autre enfant sont individualisés, par exemple pour expliquer des consignes de jeu, des techniques, ...

Ce mode de fonctionnement développe l'activité autonome, l'initiative, les conduites exploratoires et la coopération entre enfants. Il donne à chacun la possibilité d'échanger avec les autres, de s'exprimer à travers le langage, mais aussi de la peinture, du dessin, du modelage

● L'occasion d'apprendre des techniques

Un ou plusieurs ateliers peuvent également permettre aux enfants d'apprendre une technique en petits groupes, - par exemple le modélisme en bois, l'utilisation d'un outil ... , et s'exercer afin de le maîtriser.

Sans pour autant devenir permanent, l'atelier peut être scindé en deux ou trois temps d'accueil : il offre alors l'avantage de la durée. Les enfants peuvent commencer une réalisation et l'améliorer peu à peu.

Pourtant, ce qui importe, c'est de laisser d'abord la place à l'expression des possibilités imaginatives des enfants quand ils découvrent le matériel, quand ils souhaitent explorer leurs idées et n'aborder les aspects de la technique que secondairement.

La technique est importante, certes, elle aide l'enfant à aller plus loin, mais elle est proposée par l'accueillant après qu'il ait mesuré le besoin des enfants d'aller plus loin. Par ailleurs, il est important aussi que les adultes puissent avoir une certaine maîtrise de la technique proposée aux enfants.

Ainsi, au cours d'un atelier poterie, les enfants peuvent d'abord explorer les matériaux mis à leur disposition : un bloc de terre bien malléable complété de bâtonnets, de gros boutons, de bouchons de liège ... Ils peuvent également s'accoutumer à la manipulation du tour de potier. Les compétences acquises dans cette technique leur permettront de donner forme à tout ce qu'ils auront imaginé.



Fabriquer un géant

Dans un centre de créativité de Bruxelles, les enfants inscrits ont eu la possibilité de choisir entre plusieurs ateliers proposés par des éducateurs spécialisés.

Observation d'un moment de l'atelier « Fabrication de géants » avec Amélie, une animatrice.

Le petit groupe d'enfants souhaitait participer à la sortie des géants du quartier. Ils ont demandé à Amélie de fabriquer leur propre géant. Au fil du projet, une foule de questions ont émergé : quel géant va-t-on choisir (fille, garçon, personne âgée, quelles caractéristiques ...) ? Comment va-t-on dessiner le visage ? Comment produire les habits ? Que va-t-on mettre dans ses mains pour qu'elles soient articulées ? ...

Lors de chaque atelier, les enfants désireux de s'investir dans ce projet ont pu explorer différentes techniques, dont certaines ont servi à la réalisation du géant ou, parfois, tout simplement à soutenir le projet individuel de chaque enfant : certains d'entre eux ont souhaité dessiner leur propre visage... Une première approche s'est effectuée dans une ambiance feutrée, à la lumière de quelques bougies où chacun a dessiné ce qu'il voyait du visage de son voisin (partie éclairée). Plus tard, ceux qui souhaitaient encore explorer les visages, se sont regardés dans des miroirs mis à leur disposition. Plus tard encore, ils ont dessiné leur visage « à l'aveugle » sans regarder le dessin, mais en laissant courir leur imagination ...

- Une structuration qui laisse aux enfants une autonomie de choix et de réalisation

Les ateliers se différencient des activités « en tournante » par lesquelles passent tous les enfants. Ces dernières sont des activités structurées (dessins, collage, constructions ...), souvent présentées simultanément et à réaliser en petits groupes. Chaque enfant doit passer par toutes les activités au cours d'une période définie. A l'exception de l'ordre de passage, il n'y a pas réellement de choix. Après un certain temps, l'adulte propose de changer de place. Dans certains cas, les enfants font le tour de toutes les activités durant la séance. Les activités tournantes ne partagent qu'une seule caractéristique avec les ateliers : les enfants sont répartis en petits groupes. Pour le reste, elles en diffèrent non seulement par la nature des activités (souvent plus formelles que dans les ateliers), mais aussi par leur déroulement : dans les ateliers, les enfants ont la possibilité de choisir et de s'investir dans une activité.

Les deux modes d'organisation diffèrent aussi quant à la gestion du temps d'activité.

Dans les activités tournantes, la durée de l'activité est essentiellement déterminée par l'adulte, ce qui n'est pas le cas dans les ateliers.

On constate souvent que, dans les activités « en tournante », les enfants investissent peu dans les tâches, passent du temps à rêver et à attendre. L'adulte ne peut pas s'investir réellement dans l'activité des enfants, ni s'assurer qu'ils ont la possibilité de s'investir, voire de ne rien faire.

Laissant aux enfants la possibilité de choisir l'activité dans laquelle ils souhaitent s'investir, l'organisation en ateliers garantit davantage l'action.



Bouleverser le programme

Ce que j'aime bien dans l'animation d'enfants, c'est le fait qu'on ne sait pas à l'avance ce qui va nous tomber dessus. Il faut pouvoir observer, être à l'écoute de ce que les enfants nous montrent, nous disent pour adapter plus facilement les activités et l'organisation.

Il y a quelques temps, j'ai animé une plaine de jeux ; la première journée a été une véritable catastrophe : les animateurs avaient préparé un programme d'activités en équipe avant la plaine, mais, malgré tout, les gosses couraient dans tous les sens et il n'y avait pas moyen de réaliser une seule activité ... Le soir, lors de l'évaluation, on s'est rendu compte que rien ne marchait ; les animateurs étaient complètement démoralisés et avaient l'impression qu'ils avaient préparé leurs animations « pour rien ». Alors, on a repris tout le programme, les activités les unes après les autres ; on a décidé de désorganiser un peu notre structure si bien bétonnée. Certes, les activités préparées allaient nous servir, mais nous allions revoir les choses autrement. Si on fait le constat que tout a foiré, mais que l'on remet la même sauce le lendemain ... cela n'apporte rien ni à l'animateur, ni aux enfants. On s'est donc mis d'accord pour - le lendemain et les autres jours - démarrer la journée par un moment de partage avec les enfants pour les écouter et noter les idées de jeux ou d'activités dont ils avaient envie.

Puis, on a décidé de réorganiser la journée suivante : on n'a plus travaillé par système de grands jeux structurés, mais on a mis en place des stands qui s'organisaient sous forme d'ateliers.

Les enfants ont eu le choix. Quand l'activité où il se trouvait ne l'intéressait plus par exemple, l'enfant pouvait aller voir ailleurs et cela, aussi souvent qu'il le souhaitait. Il est arrivé qu'un même enfant passe plusieurs fois par le même stand parce que, finalement, il s'était bien amusé, avait fait des découvertes ou voulait se mesurer à l'un de ses copains... Les enfants venaient souvent par petits groupes.

>>>

Certains stands, - jeux de logique, jeux d'intégration ... -, étaient plutôt inhabituels par rapport à ce que l'on propose d'habitude aux enfants durant les animations.

Au départ, les enfants étaient chacun de leur côté, de manière très indépendante, avec peu d'interactions. Peut-être était-ce parce qu'ils ne se connaissaient pas bien, parce qu'ils n'avaient pas le temps nécessaire pour apprendre à se connaître, à découvrir ensemble...

On a organisé aussi des ateliers où la coopération était nécessaire à la réussite du jeu. Quand les jeux ont foiré une, deux voire trois fois, les enfants ont compris pourquoi cela ne fonctionnait pas et ils ont eu envie d'y parvenir ensemble, de prendre du plaisir

On a également organisé des jeux alternatifs pour leur faire prendre conscience de certains éléments, comme la nécessité de préserver l'environnement.

En organisant les activités autrement, en revoyant notre cadre de travail, nous nous sommes rendu compte que nous étions davantage à l'écoute des enfants, plus à même de leur apporter quelque chose. En faisant le pari de dire : « On accepte de désorganiser ce qu'on avait prévu », en faisant jouer la créativité (organiser les jeux que les enfants aiment, mettre à leur disposition le matériel qu'ils ont envie d'expérimenter), on a pu mettre en place un contexte favorable.

Le rôle de l'animateur est extrêmement important : dans un premier temps, il organise le contexte de l'atelier ; dans un second temps, il le fait vivre. S'il organise un stand, mais qu'à l'intérieur du stand, il reste planté sur sa chaise, sans accueillir les enfants, les soutenir dans leurs découvertes, le stand ne fonctionnera pas. Les deux aspects (aménager le contexte et le faire vivre) sont indispensables.

Les enfants sentent l'intérêt que l'animateur porte à l'activité, au groupe et à chacun d'eux.

Témoignage d'un coordinateur de plaine,

Recueilli dans le cadre de la recherche bientraitance ⁷⁹

- Un aménagement de l'espace pensé et structuré de manière à permettre la coexistence d'ateliers différents

L'aménagement de l'espace intérieur et extérieur devrait permettre la coexistence de différents types d'activités : activités calmes, activités jeux, espace détente repos indispensable à tout âge, ... Cloisons et grandes armoires délimitent les types d'activités.

La place accordée à chaque atelier va dépendre du type d'activité prévu. Par exemple, pour l'atelier construction, il faudra un endroit spacieux, bien défini, hors du passage, suffisamment large pour que les enfants puissent tourner autour de leur production et suffisamment à l'écart pour conserver la production à l'abri et permettre aux enfants de poursuivre leur activité un peu plus tard ou le lendemain, s'ils le souhaitent.



- > Comment structurer et aménager les espaces de manière à assurer la fluidité des passages ?
- > Quelles possibilités pour les enfants de se mettre debout sans appuyer sur la table et sans déplacer leur siège ?
- > Que mettre en place pour permettre à chaque enfant qui souhaite de changer d'activité, d'intégrer une autre activité ?
- > Si un atelier est déserté pendant une période plus ou moins longue, signe de désintérêt de l'enfant, comment le rendre plus attractif ?
- > Avec quel matériel accessible ?

79 Plate-forme Bientraitance, « Itinéraire à travers le groupe », Bruxelles, 2001.

Les ateliers qui nécessitent la présence de l'adulte ne sont pas ouverts simultanément. Un tableau présente les ateliers accessibles et le nombre de places disponibles dans chacun d'eux. Les enfants ont donc la possibilité de « s'inscrire » à l'atelier de leur choix.

- Accorder une attention particulière aux plus jeunes

Le nombre de places disponibles dans les ateliers est limité. Pour permettre aux plus jeunes de choisir leur atelier et de passer de l'un à l'autre, diverses possibilités peuvent être expérimentées : sur le panneau présentant les ateliers, en dessous de chaque pictogramme représentant l'atelier, se trouvent autant de colliers de la même couleur que de places disponibles. Quand un enfant veut aller dans un atelier, il prend un des colliers. S'il ne reste plus de collier disponible, il choisit un autre atelier. Dès qu'il quitte l'atelier dans lequel il était, il remet le collier à sa place.



L'organisation d'ateliers nombreux et variés permet aux enfants de développer l'aptitude à prendre des initiatives dans l'espace de liberté dont ils disposent : interrompre une activité puis la reprendre un peu plus tard, changer d'atelier parce qu'il juge que l'espace réel est insuffisant, comme dans la situation suivante :



Prendre des initiatives

Charline (5 ans) se dirige vers l'atelier peinture. Elle prend un collier, avance de quelques pas vers la table, puis se ravise et remet le collier sur le panneau.

Murielle, l'accueillante, lui demande : « *Tu ne vas pas à l'atelier peinture ?* ».

Charline : « *Non, il y en a déjà deux* ».

Murielle : « *Regarde, il reste un collier. Il y a de la place pour trois : tu peux y aller si tu veux !* »

Charline : « *Oui, mais Sylvain et Gaëlle prennent toute la place ... Moi, je peux pas peindre comme ça* ». (Elle montre la table du doigt). Et Charline se rend à l'atelier construction.

Les conditions ●●● de l'activité des enfants

La manière d'envisager les différentes conceptions de l'activité (enjeux, options) impliquent que les accueillants⁸⁰ réfléchissent au temps et à l'espace à mettre à la disposition des enfants, qu'ils posent un cadre clair, des règles et des limites précises. Les enfants pourront développer une perception du temps durant lequel ils peuvent développer leurs propres jeux, leur propre activité.

S'il importe que la conception et l'aménagement de l'espace matériel tiennent compte des besoins et envies des enfants accueillis,

il est clair également qu'il existe des contraintes liées aux disponibilités matérielles du milieu d'accueil : nombre de places disponibles, moyens financiers à investir, etc.

En effet, assurer des conditions d'espace et de temps permet aux enfants d'être actifs sans être envahis à tout moment, de manière telle que des activités différentes puissent se réaliser simultanément.

Tous ces choix, posés par l'adulte, ont des conséquences sur le vécu et les conduites des enfants.

Souvent, certains lieux d'accueil, par exemple les garderies scolaires, sont des espaces-temps où se côtoient, par nécessité, petits et grands enfants.

Ces lieux sont-ils aménagés de manière à répondre adéquatement à cette situation de fait ? Pas toujours, si l'on en croit ce qu'en disent deux groupes d'enfants rencontrés en garderie.

Notons que ces enfants sont des « grands », quasiment les plus grands, en tout cas, parmi l'ensemble des enfants visés par l'accueil extrascolaire. Selon eux, les plus petits sont des éléments perturbateurs, avec qui il est quasi impossible de jouer ou d'avoir des relations et dont les comportements semblent incompatibles avec les centres d'intérêt des plus grands. Par leur simple présence, les petits empêchent les grands d'être entre eux, d'avoir accès à certaines activités.

Respecter le rythme des petits semble être vécu comme une véritable contrainte pour les plus grands, qui estiment par ailleurs qu'il y a très peu de choses organisées à leur intention à la garderie, contrairement à ce dont semblent disposer les petits

Extrait de « *Grandir à Bruxelles* », n° 6, printemps 2000

Un cadre de vie sécurisant tant physiquement⁸¹ que psychiquement, réfléchi pour les enfants voire avec eux, leur permet de déployer pleinement leur activité, leur spontanéité, de créer, ...

Dans cette partie du référentiel, seront abordés des éléments relatifs aux conditions liées à l'environnement (aménagement de l'espace, du matériel), liées au temps (du temps pour explorer, du temps pour assimiler, du temps pour « ne rien faire ») et liées aux attitudes professionnelles.



- > Comment aménager le temps et l'espace ?
- > Comment aider les enfants à avoir prise sur leur temps ?
- > Quels repères donner aux enfants par rapport à l'organisation du temps et de l'espace, aux règles de vie, aux adultes ressource ?
- > Comment les impliquer dans la construction des règles ?

⁸⁰ Lalonde-Graton, M., « *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance* », Presses de l'université du Québec, 2004

⁸¹ Voir la partie « *À la rencontre des enfants* », le livret V « *Créer des liens* », partie « *Créer des lieux sécurisés et sécurisants* ».

5.1. Des conditions liées à l'environnement⁸² ●●●

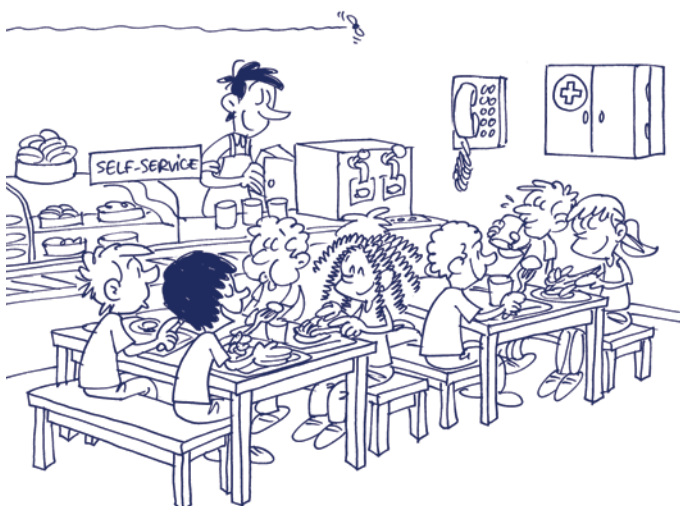
● 5.1. 1. Concernant les facteurs d'ambiance

L'ambiance relève à la fois d'un facteur physique et d'un facteur psychique. Pour que les enfants se sentent accueillis, il est nécessaire de leur assurer une atmosphère agréable, un endroit chaleureux.

Il s'agit de porter attention aux facteurs physiques : à la luminosité du local (notamment en l'égayant de lampes sympas), au niveau sonore (veiller à une atmosphère calme, paisible, diminuer à certains moments les sources de bruit). C'est aussi prendre en compte les effets des pratiques éducatives sur les facteurs d'ambiance. Ainsi, selon que l'on choisit d'organiser une grande tablée ou de petites tabléées pour le repas, l'ambiance sera différente.



- > Comment rendre l'atmosphère agréable ?
- > A quoi être attentif pour que chacun se sente accueilli ?



Quel sens cela aurait-il d'exiger le silence absolu à table sauf dans de rares occasions et pour un temps très limité ? On peut néanmoins donner aux enfants des moyens appropriés pour susciter leur collaboration afin d'obtenir le calme recherché.

Les enfants sont particulièrement actifs pendant les conversations à l'heure des goûters ou des repas. Il importe d'aider les plus silencieux à prendre part eux aussi aux échanges en leur posant des questions ou en leur adressant des remarques simples et personnalisées, sans toutefois les obliger à se livrer. Les enfants aiment les échanges informels où ils sont amenés à parler de leur intérêt du moment : un prochain anniversaire, une sortie de cinéma en famille, une nouvelle activité proposée lors de l'accueil du matin, ...

Les plus petits sont sensibles à la taille du regroupement : pour les plus petits, une grande table peut poser des problèmes (bruit, plus grande dispersion de l'attention de la part de l'adulte,...). De plus, lorsque de petites tabléées sont organisées, les adultes peuvent se répartir dans chacun des groupes et assurer une présence plus individualisée et des interactions plus importantes avec chacun des enfants.

Certains éléments de l'aménagement sont structurés et permanents.

Il est important de penser en équipe à tous ces éléments qui contribuent aux facteurs d'ambiance, qui permettent de se poser, de rentrer dans un lieu paisible où il fait bon vivre. Cela dit, parfois, le fait de disposer les tables autrement pour une fête - un anniversaire, un « banquet » de fin de camp - crée aussi une autre ambiance.

82 Voir aussi, dans ce référentiel, la partie « Créer des lieux sécurisés et sécurisants », op cit.

Donner des repères

Un espace aménagé avec des éléments permanents, un endroit où l'on dépose le cartable, une ligne du temps affichée à hauteur d'enfants, une action répétée de la même manière (par exemple, « *On commence par un temps d'accueil* ») ...

Le repère est ce qui permet aux enfants de se retrouver dans un environnement, dans les pratiques mises en œuvre (« *Avec Adem, cela ne se passera pas comme avec Marine* »). Il aide les enfants à se situer et à pouvoir anticiper sur ce qui va arriver. Ce qui compose un environnement retrouvé régulièrement peut constituer un repère favorable à la prise d'initiatives. Les enfants ont également les leurs : des objets toujours placés aux mêmes endroits, le fait de retrouver sa place à la même table,... A leur manière, les enfants apprivoisent l'environnement et le monde qui les entoure. Cependant, un travail sur le sens des repères est indispensable et peut, dans certaines situations, permettre une souplesse dans les choix des enfants : s'il est rassurant de dormir toujours au même endroit et ainsi le reconnaître plus rapidement, au contraire occuper toujours la même place à table pourrait, par exemple, ralentir les opportunités d'amitiés, mais a contrario pourrait aussi permettre à des amitiés de se renforcer ...

Pour les plus jeunes, les repères, accompagnés ou non de rituels sont essentiels au niveau de la sécurisation : ils les aident à anticiper ce qui va se passer, ils mettent un cadre aux moments d'activités.

Quand un tel cadre est posé, il est possible de promouvoir l'initiative, l'autonomie et la responsabilité de chacun dans tous les moments de vie quotidienne que ce soit le moment de se brosser les dents, de faire son lit, de donner un coup de main à un copain, de débarrasser la table, ...



- > Quels sont les repères incontournables dans la vie des enfants dans le milieu d'accueil ?
- > Quel sens ont-ils pour la prise d'initiatives des enfants ?
- > Quel sens prennent-ils en fonction des circonstances ?

Au moment du repas

- > Comment se déroule le repas ? Dans quelle ambiance ? Comment est aménagé l'espace de repas ?
- > Tout le monde mange-t-il à la même table (adultes, enfants) ? Les plus grands sont-ils séparés des plus petits ou ensemble ? Les enfants se servent-ils eux-mêmes à table ? Faut-il faire la file dans le calme ? Pourquoi ?
- > Quels effets cette organisation a-t-elle sur l'ambiance ? Sur la durée du repas ? sur la conduite des enfants, leur vécu et leurs interactions ? sur les interactions adultes-enfants ?

Si un enfant veut se rendre aux toilettes

- > Où se situent les toilettes ? Les enfants peuvent-ils s'y rendre en toute sécurité, de manière autonome ? Qu'est-ce que le milieu d'accueil met en place pour permettre cet accès autonome ? Comment veille-t-on au respect des enfants (lunette en bon état, accès à du papier de toilette, propreté ...) ?

Le moment du repos (sieste, nuit et éveil lors d'un séjour, ...)

- > Comment l'ambiance propice à l'endormissement est-elle assurée ? Existe-t-il des rituels ? Quelle place pour les rituels individualisés à chaque enfant ? Que vise-t-on par l'organisation d'un moment de sieste ?
- > D'un moment d'endormissement ? Est-ce obligatoire ? Que met-on en place pour les enfants qui ne dorment pas ? Qui ne dorment plus ? Quel autre lieu disponible pour les enfants qui veulent lire une histoire ou faire autre chose ?

5.1.2. Concernant l'espace⁸³ ●●●

De nombreuses études ont mis en avant l'importance des conditions environnementales dans le développement de l'activité des enfants : espace adapté par la taille au type d'activité, objets disponibles comme supports de l'activité.

● Besoin de repères

Dans le cadre de vie, les enfants ont également besoin de repères concernant l'espace qui est mis à leur disposition. Il s'agit d'un local bien défini qui contient des éléments de structure permanents, où les enfants ont leurs repères : un local spécifique peut être aménagé par et avec les enfants.



Organiser un séjour

Dans un centre de vacances organisé pour les enfants de 4 à 6 ans, à la Sainte-Réparate (France, Massif central).

Très tôt avant le séjour, les parents ont été associés à la préparation du centre. La première rencontre avec l'ensemble de l'équipe a pour objectif de rencontrer les parents, de les informer au maximum du déroulement du séjour, entendre leurs attentes, leurs questions, avoir avec eux une discussion autour du projet éducatif ...

Le centre de vacances s'est installé dans les locaux d'une école maternelle.

Avant l'arrivée des enfants, les animateurs ont aménagé le lieu de vie et d'activités de leur groupe : les 60 enfants occuperont l'ensemble du centre et seront répartis en 4 groupes d'enfants d'âge homogène : 12 de 4 ans, 14 de 4 ans et demi, 16 de 5 ans, 18 de 6 ans. Chacun de ces groupes dispose d'un espace extérieur et intérieur bien à lui, où il dispose des lieux nécessaires à sa vie propre : une chambre, un lieu de repas, des espaces de jeux intérieurs et extérieurs. Si ces locaux ont été aménagés par les animateurs pour en faire des lieux de vie, durant le séjour, les enfants se les approprient et les transforment.

La grande cour a également été aménagée pour que chaque groupe puisse avoir « son territoire » : des petites tables pour 6 personnes sont disposées sous les arbres. Les aménagements prévus permettent aux enfants d'aller chercher leurs plats, de desservir la table, de ranger leurs serviettes. Les plats sont amenés sur un chariot avec de grandes cuillères, les enfants peuvent les prendre et les déposer à table. Pour desservir, de grands bacs ont été posés par terre avec un pictogramme représentant des assiettes. Il en va de même pour les seaux dans lesquels les enfants déposent les cuillères, les fourchettes, les couteaux, ...

Chaque « grand » groupe est pris en charge par 4 animateurs et chaque animateur est particulièrement responsable d'un petit groupe d'enfants avec lesquels une relation de proximité s'installe. Chaque enfant connaît bien son animateur.

Afin d'offrir un rythme de vie adapté aux besoins individuels de chaque enfant, l'équipe du centre de vacances effectue une mise au point quotidienne.

Extrait de la vidéo « Petit, mais capable », CEMEA, France

83 Voir également les travaux de l'association « Navir » qui mène une réflexion approfondie sur la relation de l'enfant à l'espace à travers des pratiques d'aménagement de lieux d'accueil qui associent les enfants, les adultes et l'environnement. Des publications peuvent être commandées à partir du site <http://navir.asso.free.fr/> Par ailleurs, « *Le Furet* », revue de la petite enfance et de l'intégration a consacré le dossier du n° 25 au thème « *Des espaces pour grandir* » (avril 1998)



- > Comment permettre aux enfants de garder en eux l'image de leurs parents ?
- > Comment leur assurer d'être « sous le regard » d'un petit nombre d'adultes attentifs ?
- > De quelle manière établir des repères dans les lieux pour favoriser l'activité autonome des enfants ? Ces repères et cette organisation devant être bien compris des enfants ...

● Collaboration dans l'exploration

Chaque partie de l'espace a sa raison d'être. Suivant l'aménagement et la structuration des différentes parties de l'espace, le matériel mis à disposition, les possibilités de découverte et d'échanges seront favorisées ou non. Il en ira de même pour la qualité des relations entre enfants, accueillants et parents.

Ce qui aide les équipes à organiser des espaces qui laissent place à la collaboration dans l'exploration, l'expression, , ce sont les relations que les enfants ont ou initient, leurs motivations et leurs intérêts, tout ce que les enfants manifestent verbalement ou non. Ce sont eux qui donnent des indications sur le cadre imaginaire dans lequel ils souhaiteraient passer leurs vacances, passer du temps à eux ...

Certains de ces espaces sont structurés et aménagés d'une certaine manière, mais d'autres parties, sont des endroits plus sauvages, des terrains d'aventures comme un jardin, un grenier, une cave, un coin « à brol »⁸⁴.



Velaine-la-Plage

Durant l'été, les autorités communales ont demandé à la section « culture et sports » d'animer des activités sportives la première quinzaine de juillet.

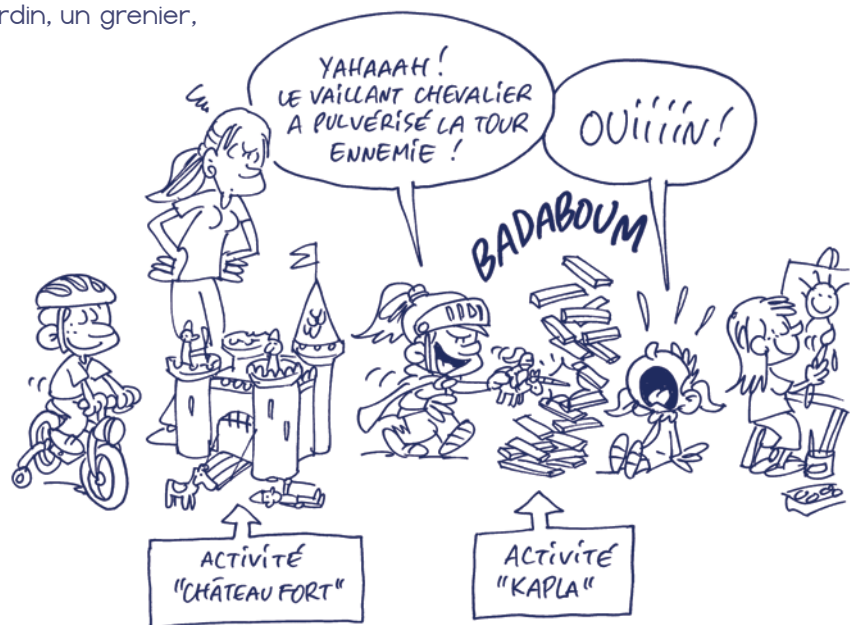
Des animateurs sportifs ont été engagés, ainsi qu'une équipe d'animateurs formés.

Les locaux de l'école dans laquelle les enfants ont été accueillis ont été transformés avec eux ... à la demande des enfants ... en Velaine (le nom du village)-la-plage.

Ce qui frappe le visiteur, c'est l'ambiance qui favorise le dépaysement : les enfants ont fabriqué des décorations en « windows color »⁸⁵ qu'ils ont collées aux fenêtres : un festival de poissons, d'algues et de bulles aquatiques ...

Les animateurs ont pris des accords avec l'échevin des sports pour que des sacs de sable puissent être déversés dans une partie des locaux et de la cour de récréation pour des parties de ballon « comme à la plage ».

Au programme durant la semaine : des possibilités de jeux d'eau, des parties de ballon, des chasses aux trésors dans le sable, ...



84 Mot typiquement employé dans la partie francophone de Bruxelles et en Wallonie : un coin « à brol » est un endroit où l'on trouve un tas de matériel hétéroclite, rassemblé de manière fortuite.

85 Il s'agit d'une peinture sur vitre. Une fois séché, l'objet confectionné peut être plaqué sur la vitre et repositionné autant de fois que souhaité.



- > Les espaces intérieurs et extérieurs sont-ils « ajustés » aux enfants accueillis (aménagements et organisation spécifique prévus notamment au cas où des jeunes enfants (3-6 ans) sont accueillis) ?
- > Quels aménagements proposer ?
- > Les enfants sont-ils suffisamment au clair avec la délimitation des espaces qui leur sont alloués ?
- > Quelles contraintes rencontre-t-on par rapport aux aménagements de l'espace ?
- > Le droit d'exprimer des intérêts différents est-il reconnu pour chaque enfant (filles - garçons / enfants plus jeunes - enfants plus âgés / ...) ? Est-il tenu compte de ces différences dans l'aménagement de l'espace et dans les activités proposées ?

Le milieu d'accueil gagne à penser l'espace de manière à garantir la sécurité de chacun et de manière à « laisser la place à la complicité entre les enfants tout en étant proche des adultes. Par exemple, les paliers, les mezzanines, ... offrent ces possibilités dans un espace restreint. De même, « spécialiser » les espaces en fonction des activités peut constituer des points de repères qui sécurisent aussi bien les adultes que les enfants. Enfin, un grand espace réparti en « ateliers » ou des pièces s'articulant autour d'un local central garantissent une liberté de mouvement et de choix aux enfants tout en assurant une présence « attentive » et une régulation des ou de l'adulte⁸⁶».

Les adultes devraient aussi développer leur capacité à observer, à être attentifs à ce qu'ils observent.

Certains enfants, qu'ils soient petits ou grands d'ailleurs, ont besoin de soutien, d'étayage. Il s'agit de ne pas perdre de vue qu'un « petit » enfant ne devient pas « grand » du jour au lendemain.



- > Comment aménager, au quotidien, les environnements intérieur et extérieur pour préserver et encourager globalement le désir de découvrir des enfants (accès à une plaine de jeux, coins ateliers, matériel à disposition libre des enfants, cloisons pour délimiter des endroits comme le lieu de couchage par exemple ...) ?
- > Comment structurer les espaces en fonction des différents moments de la journée ?
- > Quels sont les choix effectués pour le mobilier ?



Aménager une ludothèque

Une ludothèque de la région liégeoise, située au rez-de-chaussée d'une maison traditionnelle dotée d'un jardin en pente, assez étroit et pas très ensoleillé.

Pour accéder, il faut sonner, parcourir un couloir qui d'une part mène au jardin et d'autre part, débouche sur un petit hall. Ce hall (dans lequel donnent les toilettes) ouvre sur deux espaces proches : la salle des jeux et le petit atelier créatif.

La salle des jeux : un espace restreint (de ± 10 sur 5 mètres), mais aménagé de telle façon que les enfants ont à leur disposition :

- un espace en surplomb : une mezzanine où ils peuvent s'isoler et emporter des jeux;
- une large estrade à plusieurs paliers où ils peuvent jouer assis ou allongés, seuls ou à plusieurs;
- une série de petites tables basses proches des étagères où sont classés par genre et âge plus d'une centaine de jeux de tables;

>>>

86 Mani Gentile, « Accueillir les 6-12 ans, vouloir la qualité », Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, ULG, 2003.

87 Terme utilisé en Belgique francophone pour désigner le polystyrène expansé.

- un petit réduit psychomoteur, - sorte de large tour cylindrique tapissée d'échelons par lesquels ils accèdent à une plate-forme où ils disposent de gros coussins, de grandes briques en frigolite⁸⁷. L'atelier créatif et le jardin sont aménagés avec la même inventivité et le souci d'offrir « ce qu'il faut » à des enfants qui jouent, qui découvrent, qui interagissent ...

L'espace extérieur est savamment exploité pour donner la possibilité de parties de cache-cache improvisées, de moments de jeux, pour permettre aux enfants d'exploiter les éléments de la nature afin de créer leur cadre imaginaire des moments⁸⁸...

Ces locaux sont occupés et multifonctionnels tout au long de la semaine : le matin, un accueil parent-bébé avec la possibilité pour les parents qui le fréquentent de bricoler, fabriquer des jouets, un objet de décoration, etc.. Tous les jours, dès 16 heures et le mercredi après-midi : ludothèque avec accueil des enfants. Les parents, grands-parents sont les bienvenus et certains jouent avec leurs enfants, avec les autres enfants parfois. Le samedi matin, des ateliers créatifs sont organisés pour adultes. Pendant les vacances, les animatrices proposent des ateliers à thème.

Pour favoriser la créativité et la participation des enfants, on peut aussi veiller, par exemple, à mettre à leur disposition un espace sans trop d'ordre imposé, voire même un espace «vide ». Selon M. Bergstrom et P. Ikonen⁸⁹, l'espace vide peut permettre une exploration et des découvertes sans limites, parce qu'« il représente en réalité un espace de possibles que l'enfant peut remplir spontanément selon ses envies, sans contraintes ».

P. Moss⁹⁰, lui, considère que les lieux de rencontre destinés aux enfants, où les adultes offrent un large éventail de possibilités, devraient aussi laisser la place à la surprise, l'inattendu.

Ces lieux sont « des lieux où les enfants vivent pleinement leur enfance au niveau social, culturel, politique, esthétique ... dont certains sont prédéterminés, d'autres pas.

Donc, des espaces physiques, des espaces sociaux, des espaces culturels, des lieux de débats, de « provocations », où peuvent s'exprimer les différences, où les enfants peuvent être curieux. Des lieux de socialisation où les enfants sont co-constructeurs de connaissances, de culture, de valeurs ... »

Les enfants, même très jeunes (à partir de 4 ans) peuvent donner leur avis sur la manière d'aménager leurs espaces de loisirs : ce qu'ils aiment, comment et où les objets permanents devraient être disposés, les éléments de décoration qu'il faudrait déplacer, ce avec quoi ils n'aiment pas jouer, Cette façon de faire a une répercussion importante sur leur prise d'initiatives.



› Comment tenir compte des contraintes d'espace, de temps, de l'infrastructure matérielle : espace et matériel suffisants et aménagés ad hoc ?

5.1.3. Concernant le matériel ●●●

Pour pouvoir suivre leurs intérêts, les enfants devraient avoir à leur disposition un matériel abondant, ajusté à leurs manifestations et réfléchi en fonction de leur(s) intérêt(s).

Le matériel n'est pas sans lien avec l'activité des enfants, ce qu'ils peuvent en faire. Si une activité « cuisine » a été prévue, il s'agit d'anticiper le nombre d'enfants, les ustensiles nécessaires. Par exemple, combien de couteaux peut-on prendre pour découper le poulet tout en assurant la sécurité de tous ? Comment va-t-on s'organiser si un enfant se coupe ? ...

88 Les espaces qu'ils soient extérieur ou intérieur, devraient être tels que tous les enfants y trouvent leur compte, quel que soit leur âge ou leurs centres d'intérêt. « *Donnez-nous des jardins pour y faire des bêtises, d'où l'on revient des p'tites fleurs à la main, quand on a déchiré sa chemise ...* » C'est la demande que Pierre Perret formulait pour tous les enfants afin qu'ils puissent bénéficier d'espaces bien à eux, même en ville !

89 Bergstrom, M., et Ikonen, P., « *De l'espace pour jouer, de la place pour grandir* », in « *Enfants d'Europe* », été 2005.

90 Moss, P., et Clark, A., « *Spaces to play, more listening to young children using the Mosaic approach* », in « *National children's bureau* », 2004.

● Du matériel simple et ouvert

Le matériel mis à la disposition des enfants est un matériel « simple », surtout s'il est destiné aux plus jeunes. Un matériel qui permet de créer, de s'adonner aux jeux symboliques, d'expérimenter, de combiner, de construire des réalisations même éphémères⁹¹. Un matériel qui est choisi en fonction aussi de l'espace dans lequel il sera déposé (par exemple, qui n'incite pas trop au jeu s'il se trouve dans l'espace repos).

C'est un matériel « ouvert » qui autorise de multiples usages, constituant le support de manipulations au cours desquelles puissent surgir et se développer les préoccupations des enfants, c'est-à-dire :

- > des objets de la vie de tous les jours : des ustensiles de cuisine, des vêtements, des chaussures à talon, des déguisements (draps qui peuvent servir de nappe, de déguisement, des casquettes pour jouer au facteur, au rappeur ...)
- > du matériel plus informel comme la peinture, les crayons de toute sorte, les pinceaux de différentes grosseurs et formes, des papiers, des tissus de toutes les couleurs et de diverses textures et grandeurs, des boutons, des rubans, des pièces en bois, des cartons, des ficelles, du fil à broder, du papier transparent à utiliser sur des tables de lumière (ou sur les fenêtres), des emballages de bonbons, de la pâte à modeler, de la terre glaise, du bois, des coquillages, des photocopies, des photos des enfants, des revues, etc. ;
- > du matériel susceptible d'être récupéré et utilisé par les enfants que l'on trouve, par exemple, dans la nature : des feuilles, des carottes de pin, des marrons ou glands de chêne, des bouts de branche, des fleurs séchées, etc.

Les objets simples, sécurisés, qui donnent plus de possibilité aux enfants sont à privilégier : des ballons, des poupées, des puzzles, Ce ne sont pas des jouets coûteux ou qui jouent « tout seuls » (où les enfants n'ont quasi rien à découvrir au travers de leur manipulation).



● Du matériel accessible

Le matériel se trouve à un endroit accessible par les enfants, donc un endroit qu'ils connaissent bien.

La richesse du matériel accessible aux enfants se distingue non pas par ses coûts, mais par sa variété et la manière selon laquelle il peut être utilisé.

Les accueillants devraient prendre du temps pour préparer et présenter le matériel et réfléchir à ses multiples usages.

Une réflexion pourrait être également menée sur les « contenants » du matériel : en effet, un matériel placé dans des bocaux ou bacs transparents permet à chaque enfant de voir à tout moment ce qu'il peut utiliser, sans que ce choix soit prédéterminé par l'adulte. Ce qui importe ici, c'est que les enfants puissent représenter un maximum de situations qu'ils souhaitent explorer.

Le choix du matériel est fait en fonction des enfants accueillis (nombre, niveau de compétences, intérêts...)⁹², des diverses possibilités d'utilisation, et à la suggestion et au choix des enfants : ils explorent, essaient, tâtonnent et découvrent ses possibilités et ses limites. Ils rencontrent également des surprises ! Il est intéressant de réfléchir avec les enfants sur les conditions qui permettent au matériel de durer, aux autres enfants de l'utiliser.

91 Ce qui caractérise d'ailleurs les constructions des plus jeunes. Qui n'a pas vu un enfant empiler des cubes de plastique ou des morceaux de bois et prendre ensuite plaisir à shooter dedans et à éparpiller les cubes.

92 Il convient également d'envisager, lorsque les enfants sont répartis en groupes verticaux, les risques d'accessibilité d'un certain type de matériel pour les plus petits (matériel qui risque de constituer un danger, ...).

Des activités plastiques dans deux contextes différents :

Dans un centre d'expression et de créativité, des stagiaires partagent leur enthousiasme et leur admiration devant les « œuvres » des enfants qui déploient une inventivité, des talents qu'elles n'avaient pas soupçonnés.

Lorsqu'elles échangent sur les conditions et le contexte de ces activités, elles réalisent que d'autres dimensions que celle de l'acte graphique sont présentes dans les ateliers proposés. Dans un des ateliers « projets collectifs » notamment, les animatrices ont aussi insisté sur le respect et l'entretien du matériel et des lieux. Les enfants en partagent la responsabilité. Ils savent que la qualité de leur production personnelle et commune en dépend.

Dans un autre contexte de « stage créatif », les productions des enfants sont splendides, grâce, entre autres, à la qualité du matériel : pinceaux, matériaux variés et en abondance. Par contre, les enfants en arrivent parfois à gaspiller les couleurs, à maltraiter les pinceaux. Les animatrices se sentent souvent considérées comme les dames d'entretien du matériel. Les enfants manifestent peu de conscience de la valeur des outils et des matières mis à leur disposition.



- > Quelles règles d'utilisation du matériel donner aux enfants ?
- > Quels liens peut-on faire avec des compétences sociales (respect du matériel, écologie, ...) ?
- > Comment apprendre également aux enfants à utiliser le matériel sans gaspillage ? Ne pas tout mettre à leur disposition à tout moment peut suffire par exemple.



- > Comment, dans les différents temps mosaïques qui peuvent composer la vie des enfants, leur permettre d'avoir un certain niveau de maîtrise sur ce qui leur arrive ?
- > Comment leur donner des espaces où ils apprennent à maîtriser le temps ?
- > Comment rendre possible la « surprise » ? Tous ces mini-événements qui font qu'une journée n'est pas la même qu'une autre ...

5.2. Des conditions liées à l'aménagement du temps ●●●

L'organisation du temps devrait être suffisamment souple pour s'ajuster au déploiement des activités des enfants. Cela est vraiment important, car contrairement aux idées reçues, les enfants aiment se tenir longuement à une même tâche quand elle les intéresse et / ou représente pour eux un défi.

Il importe de tenir compte des horaires des enfants dans les activités proposées, de la manière dont ils perçoivent le temps⁹³, des moments où ils interagissent (prévoir un temps d'entretien et de rangement du matériel avec les enfants).

Rien n'est plus frustrant pour les enfants que d'interrompre un jeu dans lequel ils sont engagés, parce qu'il est l'heure de « manger », parce que les parents viennent rechercher les enfants, parce qu'un copain avec qui l'enfant s'était lancé dans un jeu de société quitte l'accueil C'est souvent à ce moment que surgissent les tensions ; même si ces contraintes sont parfois nécessaires, une réflexion en équipe peut amener à les limiter. Lorsqu'un enfant est obligé de quitter une activité dans laquelle il s'était investi, il importe d'anticiper, par exemple en lui annonçant qu'il pourra reprendre ou poursuivre le lendemain.

93 Voir à ce sujet la partie « À la rencontre des enfants », le livret V « Créer des liens, permettre à chaque enfant d'être en lien pour consolider son identité » de ce référentiel, et plus particulièrement « Prendre en compte les différentes perceptions du temps, les vécus par rapport à ces temps » p. 52.

Dans le lieu d'accueil, chaque enfant devrait pouvoir vivre le temps de l'accueil comme un épisode complet⁹⁴ d'une histoire commune où chacun prend une place et assume un rôle.

5.2.1. Du temps pour explorer, pour expérimenter ... pour agir ●●●

Les enfants sont prioritairement dans le concret et dans l'action. Ils ne peuvent être vraiment actifs que s'ils trouvent un intérêt à ce qu'ils font, s'ils peuvent relier leurs actions à des expériences et aux découvertes qu'ils entendent faire, selon leurs propres choix.



Mon fils, Alexandre (8 ans) vient de passer un petit séjour avec le groupement local. Les enfants sont allés dans les Ardennes (belges), près de la barrière de Champlon. Le premier jour, il s'est mis à neiger : les animateurs se sont renseignés pour voir s'il était possible de faire du ski de fond. C'était la première fois qu'Alexandre montait sur des skis. Il a pu descendre à son rythme les pentes enneigées. A son retour de ce séjour, il m'a raconté comment il a démarré sur ses skis, négocié les pentes, les virages, ... tel un véritable James bond fonçant sur une piste noire !

Béatrice, maman d'Alexandre

L'apport de l'adulte, la mise en place par l'adulte de conditions à l'activité des enfants est nécessaire, mais la compréhension des phénomènes, l'élaboration, l'appropriation des connaissances ne peuvent se faire que par l'enfant lui-même en interaction avec autrui.

Cette appropriation personnelle est liée à la construction de soi. On ne peut la détacher de la manière dont l'enfant se conçoit et de la valeur qu'il s'accorde à lui-même.

Quand les enfants sont placés en situation d'expérimenter, d'interagir, quand du matériel est mis à leur disposition, ils deviennent non pas des consommateurs zappant d'une activité à l'autre, mais des « inventeurs » de l'activité.

⁹⁴ Voir à ce propos, la partie « À la rencontre des enfants », le livret V « Créer des liens, permettre à chaque enfant d'être en lien pour consolider son identité », « Une attention particulière portée aux transitions quotidiennes » p. 42.

⁹⁵ Buzyn, E., « Papa, maman laissez moi le temps de rêver ! », Paris, Albin Michel, 1995.

Les situations de vie quotidienne et d'activités peuvent toutes être des occasions durant lesquelles les enfants se lancent ou sont confrontés à un défi et tentent de trouver des solutions :

- « - Comment va-t-on faire pour construire des cabanes qui résistent à la pluie et au vent ?
- Comment va-t-on faire pour que notre fusée s'envole ?
- Comment va-t-on s'organiser pour que chacun des enfants du groupe puisse participer à la construction de la maison en brique ? »

5.2.2. Du temps pour assimiler ●●●

Dans la société actuelle, les enfants sont souvent soumis à des stimulations nombreuses, organisées et souvent contraignantes. Ils sont aussi souvent associés au style de vie trépidant des adultes. Pour certains, cela signifie passer de la piscine à l'activité du samedi ; pour d'autres, c'est une activité après l'école presque tous les jours de la semaine !

C'est justement sur cet équilibre nécessaire entre temps pour rêver et succession d'activités qu'E. Buzyn attire notre attention⁹⁵. Dénonçant la course à la performance, elle invite à donner aux enfants des périodes « d'inactivité » : du temps vraiment libre pour rêver, développer leur imaginaire et leur créativité, pour jouer.

Lorsque les enfants interagissent, ils découvrent des choses importantes pour eux, mais ces découvertes ne sont pas linéaires. Il leur faut la possibilité de répéter, de recommencer. L'erreur est possible.

Ce qui semble fondamental, c'est que chaque enfant puisse décider de sa propre activité, de son projet, de sa réalisation seul ou en échangeant avec d'autres enfants, qu'il soit mis en situation d'expérimenter, de faire des essais qui ne soient pas irréversibles. Qu'il tâtonne. Lorsqu'il a découvert quelque chose par lui-même, cela devient un véritable savoir, un savoir intégré, vécu par lui, qu'il apprend à utiliser en situation.



- > Quelles possibilités d'initiatives les activités préparées offrent-elles à l'enfant, aux enfants ?
- > Sont-ils acteurs ou consommateurs et exécutants ?
- > A-t-on fait des activités « pour » les enfants et qu'il suffit de leur présenter ?
- > Comment peut-on les aménager pour permettre une plus grande prise d'initiatives ?
- > Quels effets escomptés et observés ?

5.2.3. Du temps pour ne rien faire ●●●

« Les mères et les éducatrices qui croient bien faire en se montrant très participantes (...) risquent de faire intrusion dans l'espace fragile où l'enfant absorbé s'échappait à l'intérieur de lui-même. Parfois, il suffit de regarder, de poser son regard, d'être simplement là. La présence ne doit pas être confondue avec le faire (...). Nous mettons trop d'énergie dans le faire et pas assez dans l'être. Et une façon d'être, c'est de ne pas faire⁹⁶».

Les enfants ne sont pas toujours en mouvement, ni toujours tournés vers les interactions. Il existe, chez les enfants, différents « états d'attention ».



● Attention flottante et attention soutenue

Les moments dits d'attention flottante sont ceux où l'enfant est actif, mais où son attention change souvent de direction : il observe beaucoup ce qui se passe autour de lui, les interactions avec l'environnement sont nombreuses.

96 Salomé, J., « Papa, maman, écoutez-moi vraiment », Paris, Editions Albin Michel, 1989.

97 Voir la scène où Nathan construit une pyramide de legos. Cette situation est décrite p. 18.

98 Voir Golse, B., (coord.), « L'attention », collection Spirale, n° 9, éditions Erès, 1998.

99 Buzyn, E., op.cit.. Ces concepts liés à l'attention ont fait l'objet de nombreux travaux de la part d'Anna Tardos (Loczy).

100 Situation rapportée dans l'ouvrage de J. Epstein, « Des vertes et des pas mûres », Editions universitaires, 1990.

Il semble avoir une attention plus superficielle durant laquelle il « flotte » sans vraiment investir l'environnement.

Les moments d'attention soutenue sont ceux où il s'investit plus particulièrement sur un (des) objet(s) en particulier pendant un long laps de temps. Son attention peut être détournée de l'objet par les perceptions qui lui viennent de l'environnement, mais il revient à ce qu'il était en train de faire. Détourner son attention de temps en temps est inhérent à l'attention soutenue et en est une condition. L'enfant, à ce moment, est souvent paisible, montre de la satisfaction⁹⁷.

Les moments de concentration sont des moments où l'enfant est comme « happé » par ce qu'il est en train de faire. Ce sont des moments où il reproduit des gestes qu'il maîtrise bien, perfectionne l'ajustement de ces gestes, à travers des variations « comme s'il savait de quoi il s'agissait ». Il est généralement silencieux et n'a pas de gestes superflus.

Les moments de détente et de rêverie se situent entre les différentes formes d'attention⁹⁸.

Ces moments sont importants à reconnaître et à respecter, car ils participent à la construction de l'enfant et révèlent aussi des moments où les enfants ne sont pas prêts à une interaction.

Les adultes devraient protéger les moments d'activité des enfants et ne pas les déranger inutilement quand ils paraissent plongés dans leurs expériences sensorielles.

La capacité d'activité autonome chez les enfants n'est pas une sorte de « machine » qui se déclencherait chaque fois qu'il y a du temps libre. Pour atteindre un équilibre, un enfant devrait trouver les conditions pour pouvoir être actif à certains moments et avoir une attitude apparemment plus repliée, plus passive à d'autres.

● Se retrouver dans la solitude

Lorsque les enfants « ne font rien », ils sont peut-être dans l'action réflexive, au sein de leur monde intérieur. C'est un temps de solitude qui leur permet de se retrouver, d'être disponibles pour leurs émotions, une « pause qui leur permet de se ressourcer avant de revenir à leurs occupations habituelles⁹⁹ ».

Ce moment de rêve est utile à leur réflexion, à l'intuition et à la créativité.

Ce serait notamment durant de tels moments de rêverie éveillée qu'Albert Einstein a eu l'intuition qui l'a amené à développer sa célèbre formule : $E = mc^2$!



Pouvoir « ne rien faire »

Un jour, N'Sira, une accueillante, décide de créer pour les enfants un atelier « pour ne rien faire ». Personne ne sait exactement de quoi il s'agit, sauf elle ! Dès le matin, elle dispose des coussins dans un coin de la pièce et s'y installe (...) Le personnel la regarde d'un œil oblique pensant qu'elle ferait mieux de « travailler ». Très vite, cependant, Laurent, arrive près d'elle. Il vient d'arriver dans le milieu d'accueil, surexcité. Mais en quelques minutes, Laurent et N'Sira se retrouvent tous les deux installés au milieu des coussins. Sans atelier « rien faire », Laurent aurait de toute évidence perturbé et agressé certains autres enfants.

Quelques semaines plus tard, N'Sira s'absente pour un congé de maladie. Une collègue qui, elle, avait envie de ne rien faire (pour son propre compte) propose de reprendre son atelier. Mais, là, fiasco. Les enfants ne sont pas dupes ! Cette personne ne sait pas « ne rien faire », mais a envie qu'on lui « fiche la paix »... Au bout de deux jours, faute de candidats, l'atelier est fermé.

Il se remplit à nouveau sans problèmes, dès le retour de sa créatrice¹⁰⁰.

Rêver, c'est vivre à l'intérieur de soi des aventures, des découvertes, des relations importantes que personne ne peut contrôler, des émotions aussi. Les adultes seraient épuisés et incapables de trouver en continu la concentration nécessaire pour assumer leur travail durant de très longues périodes : les spécialistes¹⁰¹ des rythmes biologiques indiquent que les adultes ont un cycle d'activité qui ne dépasse guère deux heures.

Alors pourquoi demander aux enfants d'être attentifs durant de si longues périodes ? Et dans certaines situations, de rester inactifs physiquement ?

Lorsque les enfants sont dans un jeu « d'équipe », ont-ils encore la possibilité de ne pas participer ? Peuvent-ils dire : « Aujourd'hui, j'ai envie de regarder comment se passe le jeu avant de participer » ?

Regarder d'autres enfants qui jouent peut être une manière de participer au jeu, de vivre un moment de détente en étant un spectateur impliqué, quoique passivement, dans une activité intéressante.

L'enfant peut réellement avoir du plaisir à assister au spectacle, en se montrant attentif à ce qui se passe, en encourageant les autres, mais aussi en vivant les choses intérieurement.

Attention néanmoins au risque de zizanie si la non participation d'une (de plusieurs) personne(s) fait « capoter » le jeu !

● Le droit de s'ennuyer

Enfin, les enfants ont le droit de s'ennuyer. C'est aussi l'ennui qui les pousse parfois à inventer, à créer, à s'investir. C'est dans ce « Je ne sais pas quoi faire » qu'après un certain temps, généralement, des idées surgissent et qu'apparaît la capacité de se lancer dans une nouvelle action. Le fait de s'ennuyer peut amener l'enfant à chercher des centres d'intérêt, à prendre des initiatives.

« Comblé trop rapidement le désir de l'enfant risque d'entraver ses capacités d'initiative, ses intérêts spontanés.

C'est dans ces expériences répétées de différentes situations de « manque relatif » que le désir se trouve relancé et que l'imagination s'enracine¹⁰²» .

En d'autres termes, l'ennui, dans une certaine mesure, peut constituer une expérience formatrice pour l'enfant.

101 Voir notamment les travaux des chronobiologistes comme ceux de François Testu (Université de Tours), de Claire Leconte-Lambert (Université de Villeneuve d'Ascq) notamment.

102 Buzyn E., op.cit.

103 Delfour, J.J., « L'ennui, l'école du désir », in « Marianne », n° 306, mars 2003.

Une recherche d'équilibre est nécessaire entre une réponse trop rapide de l'adulte à la sollicitation de l'enfant et une absence d'intervention que l'enfant pourrait interpréter comme un désintérêt, un abandon de l'adulte à son égard.

● Un travail psychique important

Les enfants qui sont accueillis dans les milieux d'accueil gagnent à disposer aussi de moments de solitude et de concentration. Ne rien faire, se laisser aller à la rêverie, voire à l'ennui, n'équivaut pas à être déprimé. J.-J. Delfour¹⁰³ considère que « l'ennui est nécessaire pour que le désir s'éveille. C'est lorsqu'une personne s'ennuie, qu'elle peut découvrir qu'elle est la source et le chemin. Qu'elle est libre et responsable d'elle-même ». La majorité des enfants qui s'ennuient¹⁰⁴ ne se sentent ni vides, ni abandonnés. Les enfants testent plutôt leur capacité à être seuls et habitent ainsi leur monde intérieur. Un travail psychique important s'opère dans l'ennui.

L'ennui n'a d'ailleurs pas la même fonction lorsque l'enfant a 4 ans et « met de la distance entre le reste du monde et lui » au travers de ses rêveries et de ses soliloques, que lorsque l'enfant est plus âgé. A ce moment, il commence à meubler l'ennui par ses pensées, ses rêveries qui lui donnent aussi la possibilité d'être créatif. Laisser aller son imagination peut être vu comme une perte de temps. Or, la solitude est habitée par les pensées. Pour se sentir exister, il est nécessaire d'exister à l'intérieur de soi, c'est-à-dire de penser, imaginer, rêver, se raconter des histoires.

La vie en groupe doit être aménagée de façon vigilante pour laisser la possibilité à chaque enfant de « se laisser aller à ses rêveries » : organisation de l'espace, gestion du temps et du groupe et matériel adéquat doivent permettre à quelques enfants de s'isoler lorsqu'ils en ont besoin.

La capacité du jeune enfant à être seul est aussi sous-tendue par une capacité psychique de maintenir son intérêt, son activité sans recourir à autrui.

Pour E. Buzyn¹⁰⁵ aussi, « l'ennui comporte des avantages : il permet l'inhibition d'automatismes, des habitudes de pensée, pour prendre le temps d'envisager la vie d'une autre façon, sous un autre angle, fertile en nouvelles idées. (...)»

L'ennui permet de faire le « vide en soi » pour que d'autres options puissent voir le jour et que la pensée se renouvelle. L'ennui donne l'occasion d'affronter notre propre intériorité et d'apprendre à supporter une certaine solitude qui conduit à l'introspection ».



- > Jusqu'où peut-on aller dans le « rien faire » ?
- > Quels critères se donner pour faire la différence entre le retrait (la tristesse voire la dépression) et l'ennui ? Comment veiller à cet équilibre entre donner une réponse à l'enfant et le laisser trouver les sources de son activité ?

● S'interroger quand c'est toujours le même enfant qui ne fait rien

Toutefois, pour certains enfants, l'ennui peut être signe d'une difficulté à vivre où ils ressentent un fort sentiment d'abandon. Cela relève souvent de ruptures affectives ou de discontinuités mal vécues¹⁰⁶. Ce qui chez un autre enfant apporte du plaisir, n'offre aucun intérêt à cet enfant-là. Il exprime souvent ses difficultés par l'intermédiaire de troubles somatiques (troubles de l'alimentation, incapacité de faire quelque chose sans solliciter le regard attentif de l'adulte, besoin d'être constamment rassuré, ...). Un enfant qui est en permanence dans l'imaginaire et répond toujours « à côté de la plaque » devrait attirer l'attention de l'adulte. Le fait de rêver tout le temps risque parfois de l'enfermer complètement dans son monde. Il s'agit alors de trouver un équilibre entre l'imaginaire et la réalité.

104 Voir à ce sujet l'article de R. Teboul, « Plaidoyer pour l'ennui », dans la revue du GRAPE, la lettre de l'enfance et de l'adolescence, Editions Eres, n° 60, juin 2005

105 E. Buzyn, intervention dans le cadre du colloque, organisé par le FRAJE (2005), op cit.

106 Voir la partie « À la rencontre des enfants », le livret V « Créer des liens, permettre à chaque enfant d'être en lien pour consolider son identité » de ce référentiel.

107 Meirieu, P., avec Liesenborghs, J., « L'enfant, l'éducateur et la télécommande », Loverval, éditions Labor, 2005.

5.3. Des conditions liées aux attitudes professionnelles ●●●

Les options prises par rapport à l'activité ont des effets sur les actions menées par les adultes.

La question n'est pas de bannir l'existence d'activités proposées aux enfants, mais bien de savoir sur quoi l'accueillant met l'accent :

- › sur le bon déroulement de l'activité ?
- › sur les enfants ? Dans ce cas, il considère alors que l'activité relève plus de l'occasion fournie à chaque enfant et aux enfants entre eux de s'exprimer, de déployer ses/ leurs intérêts, ses / leurs compétences ? D'en (co)construire de nouvelles aussi ?

Le rôle de l'adulte qui soutient les enfants dans leurs initiatives est actif et crucial ; il consiste principalement à mettre en place les conditions permettant aux enfants de prendre réellement l'initiative de leur activité, à proposer un dispositif, c'est-à-dire « *une situation élaborée pour que les enfants s'engagent dans une activité nouvelle, y trouvent des prises pour leur désir, des points d'appui pour leur volonté* »¹⁰⁷.

Le dispositif doit constituer un cadre sécurisant qui va permettre à l'enfant de donner libre cours à sa créativité. Il intègre les enfants dans un environnement matériel, comprenant espaces et objets mis à disposition, et surtout relationnel, mettant en présence enfants et accueillants au sein du milieu d'accueil¹⁰⁸. L'enfant n'est cependant pas en dehors de la présence de l'adulte¹⁰⁹.



Etre, tout simplement

Au Danemark, les enfants ont l'occasion de fréquenter les « *leisure time centers* »¹¹⁰. Ce sont en quelque sorte des secondes résidences pour les enfants après l'école. Les enfants y ont la possibilité de choisir leurs activités avec des pairs. Ils peuvent accrocher des propositions d'activités sur un panneau qui leur est destiné : « *Organisation d'une activité pyjama au centre* », « *Qui veut m'accompagner à la piscine ?* », etc. Les parents peuvent également être mis à contribution.

Tout dans le centre est conçu autour des activités des enfants : « *Nous suivons pas à pas l'activité de l'enfant* ». Chaque enfant a la possibilité de suivre ses propres traces, de donner libre cours à son imagination.

Le centre est conçu de manière à accueillir les enfants dans les structures de l'école. Les salles de cours servent aussi de salles de jeux où les adultes jouent avec les enfants. Les enfants peuvent être répartis en petits groupes de différents âges (maternel / primaire). L'objectif de ces centres est de permettre aux enfants de se développer de toutes les manières (bien-être, fantaisie, ...) : l'équilibre psychologique aussi est important. De plus, il est essentiel pour chaque enfant, au-delà des performances, de pouvoir se faire des amis, d'avoir « *la possibilité d'exercer sa fantaisie, de s'engager, d'apprendre la démocratie, de rêver, de créer ... tout simplement d'être* »¹¹¹.

Propos recueillis auprès de S. Lund¹¹²

¹⁰⁸ Dubet F. et Martucelli, D., « *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* », Paris, Editions du Seuil, 1996, cité par Dubois, A., in « *De l'écoute à la participation des enfants* », in « *Grandir à Bruxelles* » n°9, printemps 2002.

¹⁰⁹ Voir la partie « *À la rencontre des enfants* », le livret V « *Créer des liens* », partie « *Créer des lieux sécurisés et sécurisants* ».

¹¹⁰ On pourrait traduire ce terme par « *centres de loisirs* ».

¹¹¹ Traduit de l'anglais : « *to give the children the right to play, to learn, to dream, to create, to live ... to be* ».

¹¹² Lund, S., (Danemark) a effectué une intervention lors du colloque européen « *Out of schoolcare : crossing. Border, L'accueil extrascolaire, par delà les frontières* » organisé par « *KIDDO* » et « *Grandir à Bruxelles* », le 22 novembre 2002.

Il importe également que l'adulte puisse doser son intervention auprès de l'enfant en trouvant un juste équilibre entre donner trop peu de liberté à l'enfant et lui en accorder trop, au risque que l'enfant, en particulier s'il est très jeune, ne soit pas en mesure de pouvoir la gérer.

On pourrait dire que lorsqu'un intérêt se manifeste, certaines attitudes sont à encourager : écouter, aider à démêler le projet, à le débrouiller, le réaliser, en garder trace. Pouvoir discrètement suivre le projet, partager raisonnablement l'intérêt, l'inquiétude, encourager et soutenir.



L'institut de l'égalité des chances, un département de la Freie Universität de Berlin, sous la direction de C. Preissing, a mis au point un outil d'accompagnement de la qualité basé sur 16 principes. Dans l'un de ces cahiers, les promoteurs invitent les accueillants à écouter les enfants, mais également à avoir une discussion avec les parents sur les « situations-clés », c'est-à-dire les situations de vie qui intéressent les enfants.

Voici quelques questions qui font partie de l'échange :

- > Qu'est-ce qui, selon vous, est particulièrement important pour les enfants aujourd'hui ?
- > De quoi les enfants ont-ils plus qu'assez aujourd'hui et qu'est-ce qui leur manque le plus ?
- > Quelles expériences les enfants devraient-ils pouvoir faire ?
- > A quoi accordez-vous une attention plus particulière dans l'éducation ?
- > Quels sont les thèmes qui intéressent le plus vos enfants ?

Comme l'indique la Freie Universität de Berlin, il peut s'agir, par exemple, de situations :

- > qui confrontent les enfants à la vie et aux expériences ;
- > dans lesquelles il est possible de stimuler des objectifs et des valeurs importantes comme la solidarité, la responsabilité envers l'environnement, ... ;
- > que les enfants peuvent influencer et modeler ;
- > qui contribuent à la joie de vivre et dont la maîtrise procure aussi un sentiment de satisfaction ;
- > que presque tous rencontrent un jour ou l'autre et dont quelques-unes sont le lot d'un petit groupe ou d'un seul enfant ;
- > qui seront créées comme des situations inexistantes auxquelles les enfants ne seront confrontés que dans l'avenir.

● Des situations significatives

Il appartient aux adultes, lorsqu'ils planifient les moments d'accueil, d'envisager des situations qui sont « significatives » pour les enfants lorsqu'ils sont ensemble dans le milieu d'accueil, mais également avec leurs parents ou d'autres adultes. Ce sont des situations en lien avec les événements et les expériences que vivent les enfants, où la place pour les émotions est également envisagée.

● Des situations qui font sens

Les enfants s'approprient les connaissances, aptitudes et compétences nécessaires à leur développement dans des situations du quotidien : lors de la préparation du petit déjeuner, dans leurs divers jeux, dans la préparation de fêtes et dans les projets élaborés avec eux...

L'idée principale est de construire des situations qui font sens pour les enfants.



Ce samedi, c'est une « grande » journée pour toute l'unité, toutes les sections¹³ y participent, y compris les castors (5-7 ans).

Après le rassemblement tout près du bois, les enfants ont été répartis en sous-groupes d'âge mélangés. Chaque animateur a expliqué à son groupe ce qui allait se passer durant la journée : la préparation des campements, le moment de jeux dans la forêt, le moment du repas pour lequel chaque groupe choisira de s'asseoir là où il en a envie, le jeu de l'après-midi. « *Ce sera amusant !* »

Mais, l'après-midi, les 3 castors du groupe sont assis dans le camp.

Virginie, une animatrice, s'approche d'eux et leur demande ce qui se passe : « *Eh, les castors, cela fait longtemps que vous êtes là ?* »

Silence.

Virginie : « *Vous n'avez pas envie de jouer ? Vous voulez plutôt rester entre vous à papoter ?* »

Maria, un des enfants, explique alors qu'ils n'ont pas compris le jeu. « *Et d'ailleurs, si les animateurs qui ont des foulards nous attrapent, on doit leur donner des vies. (Ils ont reçu trois tickets roses). Mais nous, on n'a pas envie de tout donner parce qu'on doit courir et que, nous, on n'a que des petites jambes.* »

Virginie : « *Vous savez, il y a un « petit coup de pouce » pour les castors. Si, vous n'avez plus de vie et que vous voulez en recevoir de nouvelles, vous allez trouver Patrick (le chef d'unité) et vous lui en demandez.* »

Jérôme s'exprime : « *Oui, mais nous, on n'a pas compris. Il faut qu'on court vers le camp d'à-côté et les chefs qui ont des foulards peuvent nous attraper. C'est trop fatigant.* »

Virginie : « *Si vous voulez aussi, je peux vous aider à courir pour rejoindre le camp à-côté. Vous avez envie ?* »

Maria : « *Pas moi ! Je suis fatiguée. Je préfère rester ici dans notre camp, avec Jérôme et Ari.* »

Ari se rapproche de Virginie, se glisse sur ses genoux. Il commence à tourner, dans ses doigts, une mèche de cheveux : « *Dis, Virginie, c'est quand que l'on mange les gaufres ?* »

Ce moment passé avec Maria, Ari, Jérôme et Virginie permet de dégager quelques lignes de force :

- › Les enfants ont besoin que l'on s'intéresse à ce qui leur arrive, en leur donnant l'occasion d'exprimer leurs difficultés, leur façon de comprendre ce qui a été dit.
- › Les enfants ont de réelles difficultés à pouvoir se représenter le temps nécessaire au déroulement d'un projet. Ils ont besoin de « bornes », car « les choses ont un début et une fin ».
Les enfants ne peuvent pas anticiper le temps que le jeu prendra encore, quand il va s'arrêter. Ils doivent connaître le rythme de ce qui va se passer entre le début et la fin de l'activité.
- › Les enfants craignent parfois de « ne pas y arriver » : dans la situation décrite, ils ont envie de garder leurs « vies », car ils ne prévoient pas la fin du jeu et ils ne sont pas sûrs d'en avoir suffisamment.

L'ensemble de l'animation est probablement trop long pour les plus petits : ils sont dans le projet depuis le matin, ont beaucoup apprécié la préparation des campements (Le moment où il fallait trouver les branchages et imaginer ensemble comment construire la cabane).

- › Les jeunes enfants sont intéressés par « l'agir et l'interagir », ils sont dans l'action. Les animateurs, adolescents et jeunes adultes, sont eux davantage intéressés par le côté subtil que constitue le fait de penser le jeu (par exemple, aider les enfants à construire un campement dans lequel ils pourront se réfugier pendant le jeu !)
- › Comment « prendre le temps », « avoir le temps » plutôt que « remplir à tout prix le temps des enfants » ?

¹³ Une section est un groupe rassemblant des enfants dans une tranche d'âge spécifique. (Ici, il s'agit de la tranche d'âge 5-7 ans).

Le nombre de règles à retenir et à mettre en œuvre en même temps semble ici très complexe (certains animateurs courent après les enfants, qui doivent alors donner une vie, ...). Ce n'est pas suffisamment « symbolisable » pour eux. Quel est le nombre maximum de règles à retenir pour pouvoir jouer ?

« *Perdre une vie* » pour un jeune enfant, cela représente aussi un enjeu affectif.

Quand les enfants sont dans une situation qui ne fait pas sens pour eux, ils ne peuvent pas agir. Ils ont besoin d'être aidés pour faire le point sur ce qui s'est passé, ce qui va se passer pour anticiper et se lancer dans l'action.

● 5.3.1. Poser le cadre

Le cadre donne la possibilité aux enfants de prendre leur place et de proposer eux-mêmes des activités. Il structure l'espace physique et donne les repères temporels (horaire de repas, moment d'accueil, etc.) du temps d'accueil.



Donner des repères temporels

Le temps « captif » tel que proposé par J. Epstein¹⁵, est un temps de repère indispensable, un espace où les enfants apprennent à organiser le temps.

Il correspond au temps imposé par l'adulte. C'est le grand rassemblement qui marque le démarrage de la journée à la plaine, c'est le goûter pris à 16h30 à la garderie, dans le réfectoire des grands, ...

Grâce aux repères temporels, à la nécessité de devoir en tenir compte durant le temps captif, les enfants perçoivent mieux, par opposition, le temps libre et apprennent à maîtriser celui-ci.

Le cadre, c'est aussi un contenant à l'espace psychique des enfants. « *Cette structure définit avec souplesse l'utilisation de l'espace par les enfants de même que les formes d'interactions avec leurs pairs et les accueillants selon les périodes de la journée*¹⁴ ».

C'est donc l'organisation d'un cadre de vie qui donne l'occasion aux enfants d'explorer leurs champs d'intérêts et de s'engager dans des activités variées, dans un cadre de référence commun au groupe. « *Il repose autant sur la planification quotidienne élaborée consciencieusement par les accueillants que sur les habiletés de ceux-ci à répondre rapidement aux intérêts et suggestions spontanées des enfants.* »¹⁶.

Le cadre de vie n'est donc pas figé, immuable.

Il pose aussi les interdits, en déterminant le champ de ce qui est négociable et de ce qui ne l'est pas.

Les « mots » des adultes au long de chaque période et au passage de l'un à l'autre explicitent ces repères pour les enfants.

Enfin, le cadre offre un support cohérent et rassurant. Le fait que l'enfant sache à quoi s'attendre aux différents moments de l'accueil lui procure un sentiment de sécurité et de maîtrise, tout en laissant, comme nous l'avons déjà souligné, place à la surprise, à l'inattendu.

● 5.3.2. Organiser des petits groupes d'enfants

Les enfants ont une tendance spontanée à se rassembler en petits groupes. Laisser la possibilité aux enfants de se retrouver en petits groupes, durant une certaine partie du temps, facilite leur investissement dans les activités et leur permet de s'engager dans une dynamique d'échanges profitable à tous les membres du groupe.

Cela permet aussi à l'éducateur d'observer et de comprendre ce qui se passe dans le groupe¹⁷.

114 Hohmann M., Weikart D. P., Bourgon L., Proulx M., « *Partager le plaisir d'apprendre, Guide d'intervention éducative au préscolaire. Outil pour enseigner* », Bruxelles, De Boeck, 2000.

115 Epstein, J., « *Des temps à conjuguer* », in « *le Furet* », Strasbourg, août 2000, n° 32.

116 Hohmann M., Weikart D. P., Bourgon L., Proulx M., op cit.

117 Voir à ce sujet la partie « *À la rencontre des enfants* », le livret IV « *Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées* », partie « *La vie en petits groupes* » p. 24.

● 5.3.3. Se laisser surprendre, laisser la place à ...

Il arrive parfois que par peur de perdre le contrôle notamment, les adultes n'acceptent pas de se laisser surprendre par les enfants. Les accueillants peuvent travailler « avec une certaine souplesse » et accueillir les propositions des enfants, laisser place à l'ajustement, admettre la capacité des enfants à élargir le champ des possibles. Ceci peut notamment se concrétiser en permettant aux enfants de s'exprimer, d'imaginer, de se montrer créatifs.

L'approche des « *cent langages* »¹¹⁸ utilisée par les accueillants en Reggio Emilia permet d'écouter chaque enfant.

Le fait d'être écouté développe la capacité d'écoute intérieure de l'enfant, mais aussi sa capacité à développer des compétences utiles pour écouter les autres. Quand il est écouté, chacun a une place, sort de l'anonymat¹¹⁹. Il importe qu'il apprenne aussi à raconter, à expliquer pour « *permettre à ses représentations de prendre forme et d'évoluer à travers l'action, l'émotion, l'expression ou encore les représentations picturales et symboliques*¹²⁰ ». Pour les adultes aussi bien que pour les enfants, comprendre signifie être capable de développer une théorie interprétative : une histoire qui donne un sens aux événements et aux choses du monde. « *Ces théories sont révélatrices de la manière dont les enfants pensent, s'interrogent et interprètent la réalité ainsi que de la nature de leur relation avec cette réalité et avec nous*¹²¹ ».

En veillant à laisser aux enfants le temps d'observer et de trouver des réponses, les adultes peuvent aussi donner des réponses.

Celles-ci doivent être précises et adéquates et laisser aux enfants une ouverture qui leur permet de construire leurs représentations. En effet, dans un groupe, les enfants ne développent pas les mêmes représentations (représentation au sujet de la place des hommes et des femmes dans la société, par exemple) et ils peuvent vivre des situations bien différentes. D'où l'intérêt de donner une ouverture aux enfants, de développer au maximum le culturel et l'intérêt de donner à l'enfant l'occasion de rencontrer autour de lui différentes réponses.

> Prévoir des moments d'échange sur ce qui a été réalisé, sur les étapes par lesquelles les enfants sont passés.

Cet échange sur le projet, sur « l'inédit » que les enfants ont créé peut être source de dépassement et de nouveaux projets. L'idée n'est pas de mettre l'accent uniquement sur la production des enfants (ce qui reviendrait à n'encourager que le résultat), mais d'amener les enfants à expliciter les démarches par lesquelles ils sont passés pour arriver à un tel résultat !



Garder des traces

Durant l'été, sur une plaine organisée à Bruxelles, le groupe des 10-12 ans a souhaité mettre sur pied un projet « Découvrir Bruxelles à la manière d'Amélie Poulain²² ». Au fur et à mesure de leurs périples, ils ont pris des photos (parfois d'un compagnon en train de photographier une situation) et ont réalisé des planches sur lesquelles ils ont commenté leurs découvertes ...

¹¹⁸ Pour plus de détails sur l'approche des « *cent langages* », menée en Reggio Emilia sous l'impulsion de L. Malaguzzi, voir l'ouvrage de C. Rinaldi, in « *Dialogue with Reggio Emilia, listening, researching and learning* », contesting early childhood series, Oxon, UK, 2006. Le lecteur qui souhaite découvrir plus généralement la pédagogie alternative des « *cent langages* » peut se référer au n° 6 de la revue « *Enfants d'Europe* », parue en février 2004. Un dossier complet est consacré à cette approche pédagogique.

L'Émilie-Romagne est une région italienne comprenant plusieurs provinces dont celles de Bologne, Parme et Modène.

¹¹⁹ Les enfants supportent mal d'être traités de manière anonyme, en grand groupe. D'où l'intérêt de penser des moments où les interactions sont plus individualisées (voir à ce sujet la partie « *À la rencontre des enfants* », le livret IV « *Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées* », partie « *La vie en petits groupes* »).

¹²⁰ In « *Enfants d'Europe* », « *Ecouter l'enfant* », septembre 2001, n° 1.

¹²¹ In « *Enfants d'Europe* », op cit.

¹²² Il s'agit ici d'une référence au film « *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* », réalisé par Jean-Pierre Jeunet en 2001. Le père de l'héroïne, qui a perdu sa femme dans des circonstances tragiques, reporte toute son affection sur un nain de jardin. Mais un jour, le nain « part » découvrir le monde. Le père d'Amélie « suit » le trajet réalisé par le nain au travers des photos que le nain lui envoie : il se fait photographe devant de nombreuses curiosités touristiques dans chaque pays visité.

Lorsque l'œuvre est collective, les adultes peuvent donner l'occasion aux enfants de garder des traces du projet auquel ils ont participé : par un film, par une photo, etc.



- > Comment garder des traces concrètes et visibles de ce que les enfants ont dit, vécu et fait ?
- > De quels outils les accueillants peuvent-ils se doter pour « suivre » l'expérimentation et les découvertes de chacun des enfants et des enfants entre eux ?
- > De quelle manière recueillir des informations suffisamment détaillées sur ce qui s'est passé ? Pour évaluer les effets des pratiques et ajuster les réactions et le soutien aux enfants ? Voir pour communiquer les activités aux parents ? Comme tremplins pour de nouveaux apprentissages / des projets ?



La documentation pédagogique¹²³

Un des moyens utilisés par les accueillants en Reggio Emilia est la « documentation pédagogique ». Elle peut constituer une source d'inspiration d'autant qu'elle est considérée par ses utilisateurs comme un soutien aux apprentissages.

En quoi consiste « la documentation pédagogique » ?

Elle implique la reproduction sur une affiche murale de tout le processus de réalisation d'un projet. Elle comprend les commentaires de l'équipe d'accueillants sur les objectifs visés par une activité ou un projet, les commentaires des enfants durant et après le projet, des séquences de photos d'eux en action pendant la réalisation, leurs productions réalisées tout au long du projet ainsi que leurs productions finales.

La documentation¹²⁴ présente les avantages suivants :

- > pour les enfants : elle contribue à l'approfondissement des apprentissages. Ils peuvent revoir, réfléchir, interpréter, se remémorer le cheminement parcouru et s'évaluer, se réajuster et poursuivre leurs démarches. Ils peuvent également comparer leurs idées avec celles des autres, résoudre des problèmes, discuter et échanger, et ce dans un contexte de collaboration. De plus, ils développent une plus grande curiosité, de nouveaux intérêts et une plus grande confiance en visualisant ce qu'ils ont accompli (estime de soi).
- > pour les accueillants : grâce au matériel (photographies, enregistrements, vidéos, ...), ils peuvent explorer la compréhension des enfants d'un phénomène et revoir certains aspects de leur compréhension d'un phénomène. L'idée d'enregistrer les commentaires des enfants sur un sujet précis, au fur et à mesure que le projet avance, permet aussi de planifier les autres étapes en se basant sur les apprentissages réalisés et ceux qui sont à poursuivre.
- > pour les parents : ils savent et voient ce que font leurs enfants et comment ils le font. Ainsi, au lieu d'avoir seulement accès au produit fini, ils peuvent suivre tout le processus d'apprentissage. Cela donne envie d'échanger¹²⁵ avec les accueillants.

¹²³ Voir le livret II « À la rencontre des familles », la partie « Construire et consolider une relation de confiance avec tous les membres de la famille concernés par l'accueil de cet enfant-là, échanger au quotidien » p. 32.

¹²⁴ Une situation où il est question de documentation pédagogique est notamment décrite dans le point ? de ce livret, « Les formes que peuvent prendre l'agir et l'interagir », « Le projet », p. 47. Dans cet exemple, un petit groupe d'enfants souhaitait observer les corneilles.

¹²⁵ Voir également à ce sujet le livret « A la rencontre des familles ».

5.3.4. Observer pour ajuster ses interventions

Réfléchir aux conditions d'aménagement exige des adultes qu'ils observent l'enfant en mobilisant leurs connaissances sur les mécanismes de son développement.

Accorder cette attention-là à chacun des enfants accueillis et aménager avec soin son espace de vie et de jeu, représente une forme d'accompagnement psychologique. Ce faisant, chaque professionnel renforce son sentiment de compétence propre.



L'observation empathique

Au Pays-Bas, le NIZW¹²⁶ a mis au point un instrument afin d'aider les accueillants à mettre en œuvre ce que l'institut a appelé une observation « empathique »¹²⁷.

Cet outil « *Working on well-being*¹²⁸ » a été réalisé sur base d'entretiens avec des professionnels de l'enfance. Il se compose de plusieurs listes d'observation à utiliser individuellement avec chaque enfant afin d'évaluer son bien-être et le fonctionnement du groupe.

Des séances d'observation de chaque enfant sont prévues afin de pouvoir donner un avis motivé sur son bien-être. Elles sont ensuite partagées en équipe. Avant d'observer, les accueillants lisent d'abord les critères qui se réfèrent au bien-être ou à l'absence de bien-être. L'outil propose également des questions qui peuvent structurer la discussion en équipe, par exemple sur le contact entre l'enfant observé et le professionnel, entre l'enfant observé et les autres enfants, que ce soit durant les périodes de jeu libre, dans le cadre d'activités structurées, à l'intérieur et à l'extérieur, au cours du repas ...

Les professionnels décident du nombre d'enfants qu'ils souhaitent observer (habituellement deux par jour) et effectuent ces observations tout en travaillant normalement.

Grâce au moment d'échanges basé sur ces observations, ils améliorent leur perception des choses : « *J'ai tout de même l'impression d'avoir vu plus de choses qu'auparavant chez les enfants. Il s'agit de petites choses, comme la façon dont ils ou elles s'amusent, ou qui joue avec qui, ou encore la manière dont chaque enfant se sent dans l'environnement que nous avons créé pour lui, la manière dont il pourrait se sentir dans la relation avec moi ou avec les autres enfants, dont je me sens moi-même dans la relation avec lui ou les autres enfants du groupe* ».

En équipe, ils effectuent des propositions pour améliorer le bien-être des enfants observés et, de là, lancent des pistes pour améliorer les conditions de vie du groupe dans son ensemble.

Ces observations servent également de point de départ pour les discussions avec les parents.

¹²⁶ « Het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn » (Institut néerlandais d'accueil et de bien-être) est situé à Utrecht (Pays-Bas). Cet institut a notamment produit plusieurs publications sur la qualité dans les milieux d'accueil de l'enfance (« Pedagogische kwaliteit op orde », 2005 / « Kinderen in de groep », 2000

¹²⁷ Voir également dans ce référentiel la partie « À la rencontre des enfants », le livret V « Créer des liens, permettre à chaque enfant d'être en lien pour consolider son identité », et plus particulièrement les pages sur « Développer une écoute empathique » p. 68.

¹²⁸ Ce travail est détaillé davantage dans l'article « Evolution en Belgique et aux Pays-Bas, l'écoute des enfants dans les milieux d'accueil et dans les milieux extrascolaires » in « Enfants d'Europe », septembre 2001, n° 1.

Les adultes peuvent être en position d'observateurs, présents, participant à travers leur intérêt soutenu pour l'activité des enfants en train de se dérouler sous leurs yeux.

Tout en observant, ils ont un rôle actif important : porter intérêt, comprendre ce que font les enfants - ce qui suppose un certain recul, tout en restant partie prenante de la situation. Les enfants ressentent les attentes des accueillants, ce qui soutient chacun dans son investissement.

Ils font part à l'adulte de leurs découvertes et de leurs réussites. Il peut arriver aussi qu'il y ait un blocage dans l'activité nécessitant ou non un soutien de l'adulte. A ce moment-là, s'il y a une demande d'aide, l'adulte répond.

Ce qui importe est de ne pas faire irruption dans l'activité des enfants, les détourner de leurs questions et de leur intérêt. Pourtant, il ne s'agit pas du tout d'une attitude « non intervenante ». En effet, les adultes ne sont pas en retrait, mais impliqués dans l'attente de ce que vont réaliser les enfants.



● Observations systématiques et ciblées

Des observations systématiques et ciblées des enfants permettent de saisir leurs compétences, leurs intérêts, leurs besoins spécifiques, leurs questions et problèmes, ce qui les motive, de voir comment évoluent les relations entre les différents enfants du groupe. C'est sur base de ces observations que des ajustements des situations peuvent être effectués.



- > Qu'est-ce qui motive les enfants ? Que demandent-ils ? Que souhaitent-ils ?
- > Quelles sont leurs manifestations ? Qu'est-ce qui les irrite ?
- > Avec/sur quoi les enfants agissent-ils ? Interagissent-ils ?
- > Y a-t-il des activités récurrentes ?
- > Des activités jusque-là inédites font-elles brusquement leur apparition ?
- > Dans quoi chacun et tous les enfants s'investissent-ils concrètement (dessin, peinture, mise en scène, activité scientifique, ...) ?

L'observation permet de mieux connaître chacun des enfants, de saisir son caractère unique, d'évaluer ses progrès, de voir comment il perçoit l'environnement et participe au monde qui l'entoure. Elle permet aussi de mieux comprendre son activité individuelle et en relation avec l'autre. L'objectif visé par l'observation est de répondre adéquatement aux besoins et aux intérêts de chaque enfant, de soutenir les actions et interactions de chacun.

● L'écoute des enfants

L'observation est basée sur l'écoute des enfants. Elle ne se limite pas à regarder et à percevoir la réalité. Elle implique la construction de la réalité, son interprétation et sa re-vision, grâce notamment à la prise de notes, ou à l'utilisation d'autres médias, par exemple un enregistreur, des photos, des diapositives, des vidéos ...

Ce matériau procure des informations qui pourront être discutées en équipe selon des règles éthiques, réfléchies, partagées dans un lieu et un temps prévus à cet effet. Il permet aussi de transmettre aux parents des informations justes sur ce que vit leur enfant, sur son implication dans les projets et activités.

L'observation aide à mettre le « cadre » en question, à découvrir les enfants sous un jour différent.

● Une compétence professionnelle : la sensibilité situationnelle

L'expression des compétences de l'enfant, le déploiement harmonieux de son activité sont étroitement liés à la capacité des adultes à les reconnaître en situation quotidienne.

E. Huvos¹²⁹ nomme cette compétence professionnelle « *sensibilité situationnelle* » et la définit en deux niveaux indissociables:

- > « *identifier les signes et signaux différenciés des enfants concernant leurs activités d'orientation-recherche, leurs intérêts, leurs initiatives, et comprendre les demandes d'aide, identifier «une négociation-échange-compromis» ainsi que repérer les signes de dénégation, de refus, ou de rejet (...);*
- > *interpréter ces signaux comme indicateurs de la qualité d'activité, des niveaux d'autonomie et de mesure de la sécurité affective* ».

Il y a corrélation entre l'activité autonome de l'enfant et la capacité de l'accueillant d'une part de comprendre chaque enfant en particulier en toute situation, d'autre part d'y répondre de manière adéquate.

● 5.3.5. Evaluer pour ajuster les activités

La question de l'évaluation à elle seule mérite un temps d'arrêt et de formation important. Le lecteur est simplement invité ici à réfléchir à ce que représente pour lui, pour les membres de son équipe, le moment d'évaluation des activités, quelles sont ses modalités, comment la mettre en œuvre.

Les deux situations décrites ci-dessous peuvent inviter l'équipe (ou l'accueillant) à une réflexion ajustée à son contexte propre.



Lors d'un moment d'évaluation sur une plaine

Ce jour-là, 4 animateurs et la responsable sont rassemblés autour de la table. C'est la première fois qu'Aurélie participe à une plaine en tant qu'animatrice. Elle s'exprime la première.

Aurélie : « *La journée s'est mieux passée qu'hier. Elle m'a paru moins difficile. Peut-être parce que j'ai fait des activités toute seule et que j'ai vu que j'arrivais à m'en sortir. Mais je n'ai pas eu le temps de préparer le local pour l'activité suivante et d'aller goûter avec les enfants en même temps. C'est Vincent qui les a récupérés* ».

Vincent : « *C'est normal ; tu étais occupée et moi j'étais libre, alors...* ».

Vincent poursuit et explique l'atelier qu'il a pris en charge : « *Un moment donné, Jordy a renversé le verre qu'il avait pris pour rincer son pinceau, mais a essayé de tout essuyer sur la table. Il a dû recommencer son dessin parce qu'il était tout mouillé et gâché. Il râlait un peu, mais Amandine lui a proposé de l'aide* ».

Aurélie : « *Au début du séjour, dans l'atelier, on avait trois grands pinceaux - un pinceau plat et deux pinceaux de grosseurs différentes - en double exemplaire. Maintenant sur les 6, il nous en reste deux. On va les chercher avec les enfants. Quelqu'un a-t-il une idée d'où ils pourraient se trouver ? (...)*

>>>



Evaluations

« *Certains s'étonnent du temps que je passe avec mon équipe à préparer les moments d'activités du centre de créativité et du temps consacré chaque jour à évaluer, avec l'ensemble de l'équipe, le déroulement de la journée, à identifier ce qui a pu se faire pendant la journée, à analyser en quoi l'organisation de la vie collective, les intérêts des enfants permet d'orienter les objectifs que nous nous sommes fixés, afin d'organiser la journée du lendemain. Tout le monde participe à ce moment d'évaluation, il fait partie des heures de prestation* ».

Ayse,
Responsable d'un centre de créativité

129 Huvos, E., « Comment travaille une équipe hongroise ? » in «Vers l'Education nouvelle », n° 439.

Inès : « Dans mon groupe, j'allais faire une activité chantée cet après-midi, mais les enfants m'ont dit qu'ils avaient plutôt envie de se balader avec moi. Alors, nous sommes partis après avoir averti Fabienne (la responsable). On a emporté le goûter. Dans la campagne, après le goûter, les enfants étaient tout contents et nous (en regardant Gilles) leur avons proposé des petits jeux : trois minutes de chat perché, puis une partie de cache-cache ».

Fabienne : « Je pense à la réunion du matin (les activités commencent par un temps de parole) ; aujourd'hui, j'ai constaté qu'elle était un peu longue et les enfants me semblaient excités. Ils ont l'air d'avoir du mal à rester en place. Je crois qu'on pourrait faire une réunion en deux temps : 10 minutes seulement de réunion en petit groupe avec chaque animateur de référence. Pendant ce temps d'échanges avec votre groupe, vous demandez de toute façon aux enfants si parmi eux, il y a quelqu'un qui accepte de rappeler ce qu'il y a à dire au grand groupe. N'oubliez pas de prendre note de ce que les enfants disent. Durant la réunion du grand groupe, vous serez plus impliqués puisque vous serez garants de la parole ; comme vous avez des notes, si les enfants ont oublié quelque chose, vous pourrez le dire. Qu'en pensez-vous ? »

Echanges avec les animateurs (...)

Aurélie : « Est-ce que dans les choses que les enfants ont dites ce matin dans le grand groupe, il y a des activités qu'ils veulent faire demain ? »

Gilles : « Latifa m'a demandé quand on irait voir la caserne des pompiers ».

(...)

Fabienne : « J'ai vu ce matin qu'il y a un atelier où les enfants peuvent réaliser de multiples choses, comme des petits paniers. Quelques-uns voudraient en refaire et ont demandé quand ce serait possible. Cet après-midi, Aurore est repartie avec son petit panier ; elle y avait mis tout ce qu'elle avait fait et était fière comme tout ».

Vincent : « Quelles autres activités organise-t-on ? Un film, est-ce faisable ? Emilien a amené la cassette du dessin animé « Les Aristochats¹³⁰ ». Mais si on met le film, je crois que l'on aura moins d'enfants aux activités ».

Et la discussion se poursuit.

Cette situation est inspirée d'une évaluation effectuée lors d'activités proposées dans un centre aéré (France)¹³¹

130 Le dessin animé « Les Aristochats », dans leur version originale « The Aristocats », est issu des studios Disney (USA) et est sorti sur les grands écrans en 1971.

131 Voir à ce sujet la vidéo « Vacances à deux pas : des enfants de 7 à 9 ans en centre de loisirs » (CEMEA, France)

Livres consultés ●●●

- > « *Accueil extrascolaire : une nouvelle approche, guide pour un accueil centré sur l'enfant* », une coproduction du ministère de l'Emploi et du Travail, secrétariat de la Commission du travail des femmes et du ministère des Affaires sociales et de la Santé de la Communauté française, 1993
- > « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité, Bruxelles, Fonds Houtman, ONE, 2002.
- > Aucouturier B., « *La méthode Aucouturier, fantasmes d'action et pratique psychomotrice* », Bruxelles, Editions De Boeck, 2005.
- > Bideaud J., Houdé O., Pedinielli J.-L., « *L'homme en développement* », Paris, PUF, 1993, 2002.
- > Bruner J., « *Nature et usages de l'immaturité* », in *le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983
- > Buzyn E., « *Papa, maman, laissez-moi le temps de rêver !* », Paris, Albin Michel, 1995.
- > Crahay M., « *Agir avec du matériel structuré* », cahier « *Agir avec ...* » paru aux éditions LEP, Lausanne, Suisse.
- > Epstein J., « *Des vertes et des pas mûres* », Paris, Editions universitaires, 1990.
- > Epstein J., et Zaü, « *Le jeu enjeu. Adultes, enfants : vivre ensemble en collectivité* », Paris, Editions Armand Colin, 1996.
- > Godenir A. et Descy P., « *Agir en ateliers* », cahier « *Agir avec ...* » paru aux éditions LEP, Lausanne, Suisse.
- > Guillemard G., Marchal JC., Parent M., Parlebas P. et Schmitt A., « *Aux 4 coins des jeux* », Paris, Editions du Scarabée, collection «en-jeu», 1984.
- > Hardy M., Platone F. et Stambak M., « *Naissance d'une pédagogie interactive* », CRESAS, Paris, ESF éditeur, 1991.
- > Hohmann M., Weikart D. P., Bourgon L., Proulx M., « *Partager le plaisir d'apprendre, Guide d'intervention éducative au préscolaire. Outil pour enseigner* », Bruxelles, De Boeck, 2000.
- > Houssaye J., « *C'est beau comme une colo, la socialisation en centres de vacances* », éditions Matrice, 2005
- > Lalonde-Graton M., « *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance* », Presses de l'université du Québec, 2004.
- > Lauzon F., « *L'éducation psychomotrice, source d'autonomie et de dynamisme* », Presses universitaires du Québec, 2004.
- > Manni G. « *Accueillir les 6-12 ans : vouloir la qualité. Le temps libre des enfants : entre temps agi et temps subi* », travaux préparatoires au référentiel, Office de la Naissance et de l'Enfance, editor, 2003.
- > Meirieu P., avec Liesenborghs, J., « *L'enfant, l'éducateur et la télécommande* », Loverval, éditions Labor, 2005.
- > Moss P., Clark A., « *Spaces to play, more listening to young children using the Mosaic approach* », in « *National children's bureau* », 2004.
- > Mottint J., Roose A., « *A propos de l'accueil extrascolaire dans des associations bruxelloises : Observations, questions et réflexions* », Ecole de santé publique de l'ULB, avril 2000
- > Musson, S., « *Les services de garde en milieu scolaire* », Presses de l'Université de Laval, 1999.
- > Parinaud, A., Paris, Editions Flammarion, 1996.
- > Poliquin, L., « *Notre fonction créatrice, un atout pour la vie* », Belgique, Editions du Gai savoir, 1998.
- > Rinaldi C., « *In dialogue with Reggio Emilia, listening, researching and learning* », *contesting early childhood series*, Oxon, UK, 2006.
- > Salomé, J., « *Papa, maman, écoutez-moi vraiment* », Paris, Editions Albin Michel, 1989.
- > Smith, P.K., Cowie, H., and Blades, M., « *Understanding children's development* », third edition, Oxford, Blackwell publishers, 2001.
- > Smith P.K., « *Understanding children's pretend play in context* », *Blackwell handbook in childhood social development*, Oxford, 2002.
- > Stern DN., « *Journal d'un bébé* », Paris, Editions Odile Jacob, 2004.
- > Winnicott DW., « *Jeu et réalité* », Mesnil-sur-l'Estrée, Folio Essais, Gallimard, 1975, 2005.

Brochures et revues consultées ●●●

- > ACEPP, « *Guide méthodologique de la pratique professionnelle en structures enfance ouvertes à la diversité sociale, économique et culturelle* », 1999, Ouvertures, France.
- > Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le Code de qualité de l'Accueil, Gouvernement de la Communauté française, 2003.
- > « *Centres de vacances, Mode d'emploi* », chapitre 2 « *un centre de vacances, ça se prépare* ». Office de la naissance et de l'enfance, 2003, Bruxelles, Communauté française de Belgique. Disponible sur le site www.centres-de-vacances.be.
- > Décret de la Communauté française, relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs définit les missions, Moniteur belge le 29 juin 2004.
- > Musatti T., Galardini A. et al, « *Gli indicatori di qualità per l'asilo nido* », Regione Toscana, Istituto degli Innocenti, 1993.
- > Plate-forme Bientraitance, « *Itinéraire à travers le groupe* », Bruxelles, 2001.
- > Preissing C. et al, qualité dans l'égalité des chances, matériel pour l'évaluation interne,
 - * principe conceptuel 2 « *les éducatrices découvrent, lors d'un dialogue continu avec les enfants, les parents et d'autres adultes, ce que sont les situations clés dans la vie des enfants* »
 - * principe conceptuel 3 « *les éducatrices analysent ce que les enfants sont capables de faire et savent, et ce qu'ils veulent expérimenter. Elles leur permettent d'accéder aux connaissances et aux expériences de situations de la vie réelle* ».
 - * principe conceptuel 11 « *des salles et leur configuration stimulent l'autonomie et la créativité des enfants dans un milieu attractif* », Académie internationale, Freie Universität, Berlin (sd)
- > « *Tout savoir sur le décret ATL* », brochure éditée par l'ONE, disponible auprès de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (www.one.be, partie « Accueil durant le temps libre »).
- > Dossier « *Créer de l'espace : l'architecture et le design adaptés aux jeunes enfants* », revue Enfants d'Europe, été 2005.
- > Dossier « *Des espaces pour grandir* », « *Le Furet* », revue de la petite enfance et de l'intégration, n° 25, 1998.
- > Dossier « *Du temps pour jouer* », in revue « *l'école des parents* », n° 2, avril - mai 2002.
- > Dossier « *Entre la classe et la maison : quel accueil pour les enfants ?* », Grandir à Bruxelles, n°7, hiver 2000-2001.
- > Dossier « *Jeux, reflets de sociétés* », « *Le Furet* », revue de la petite enfance et de l'intégration, n° 34.
- > Dossier « *Reggio Emilia : 40 ans de pédagogie alternative, sur les pas de Loris Malaguzzi* », in la revue « *Enfants d'Europe* », n° 6, février 2004.

Articles consultés ●●●

- > Aberg A., « *Un projet de construction des connaissances à partir de l'observation des oiseaux* », in « *Enfants d'Europe* », n° 9, hiver 2005.
- > Albert A., Mélinand B., « *L'agir dans l'éducation* », vidéogramme, CEMEA France
- > Bac A., Labadie F., « *Aménager le temps des enfants* », in la revue « *Enfants d'Europe* », n° 4, juin 2003.
- > Ben Soussan P., intervention réalisée lors de la conférence organisée par le FRAJE, à Bruxelles, le 18 mars 2006.
- > Bergstrom, M., et Ikonen, P., « *De l'espace pour jouer, de la place pour grandir* », in « *Enfants d'Europe* », été 2005.
- > Brougère G., « *Parlons-nous vraiment de la même chose ?* » in « *Les Cahiers pédagogiques* », n° 448, décembre 2006.
- > Brougère G., « *Jeu, loisirs et éducation informelle* », Education et sociétés, n°10, 2002.
- > Buzyn, E., « *Les illusions de la surstimulation* », intervention réalisée lors du colloque « *T'es pas en classe, tu fais quoi ?* » organisé par le FRAJE, le 19 mars 2005.
- > Caffari, R., « *Entre garderie parking et surstimulation, l'importance du temps libre* », Actes des deux journées d'étude « *extrascolaire* » proposées par le FRAJE, « *Penser le temps libre après l'école* », Bruxelles et Namur, novembre 2001.
- > CEMEA, « *La balle assise* », CEMEA.
- > Colloque pluridisciplinaire « *La vie et le temps* », Marseille, Université de Provence, le 24 novembre 2006.

- > Colloque « *L'éveil culturel en France et en Europe, bilan et perspectives* », octobre 2001, Université Bordeaux II. Accessible sur le site www.rgpe.u-bordeaux2.fr.
- > De Backer M., « *Sésame ou le musée portes ouvertes* », revue Badje info, n°28, février 2007
- > Delfour, J.J., « *L'ennui, l'école du désir* », in « *Marianne* », n° 306, mars 2003.
- > Dubet F. et Martucelli, D., « *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* », Paris, Editions du Seuil, 1996, cité par Dubois, A., in « *De l'écoute à la participation des enfants* », in « *Grandir à Bruxelles* » n°9, printemps 2002.
- > Dubois A., Meyfroet M., « *Regards croisés* », in « *Grandir à Bruxelles* », n°14, automne - hiver 2004
- > Epstein, J., « *Des temps à conjuguer* », in « *Le Furet* », revue de la petite enfance et de l'intégration, n°32, Strasbourg, 2000.
- > Groupe Jeunes enfants, « *Le jeu, c'est sérieux !* », avec les jeunes enfants, N°441.
- > Honge E., « *Du temps libre pour tous* », in la revue « *Enfants d'Europe* », n° 4, juin 2003.
- > Houssaye J., « *C'est pas du jeu* », in « *Les cahiers pédagogiques* », n° 448, décembre 2006.
- > Hüvos, E., « *Comment travaille une équipe hongroise ?* », VEN (Vers l'Education nouvelle), n° 439.
- > Lainé T., « *Activités manuelles, enjeux actuels* », hors-série 1992, VEN (Vers l'Education nouvelle), CEMEA.
- > Lelarge R., « *l'activité* », CEMEA, n°33, trimestre 2001.
- > Lund S., intervention réalisée lors du colloque européen « *Out of schoolcare : crossing. Border, L'accueil extrascolaire, par delà les frontières* » organisé par « *KIDDO* » et « *Grandir à Bruxelles* », le 22 novembre 2002.
- > Massart M., « *L'espace temps libre, un atout pour les écoles de devoirs* », in la revue « *A feuilletée* » (écoles de devoirs), mars 2005, n° 98.
- > Meyfroet M., « *le temps des enfants, point de vue d'une psychologue* », in « *Grandir à Bruxelles* », n°14, automne - hiver 2004.
- > Patrie P., intervention réalisée lors du colloque européen « *Out of schoolcare : crossing. Border, L'accueil extrascolaire, par delà les frontières* » organisé par « *KIDDO* » et « *Grandir à Bruxelles* », le 22 novembre 2002.
- > Perret P., « *Donnez-nous des jardins* », éditions Adèle, 1974.
- > Salles D., « *Vacances à deux pas : des enfants de 7 à 9 ans en centre de loisirs* », vidéogramme, CEMEA France.
- > Teboul R., « *Plaidoyer pour l'ennui* », in la revue du GRAPE, « *la lettre de l'enfance et de l'adolescence* », Editions Eres, n° 60, juin 2005.
- > Vecchi V., « *Les multiples racines de la connaissance* », revue « *Enfants d'Europe* », n°6, février 2004.

A découvrir ●●●

- > Actes des deux journées d'étude « extrascolaire » proposées par le FRAJE, « *Penser le temps libre dans l'école* », Bruxelles et Namur, novembre 2001.
- > ASGEMSQ, « *La qualité en dix dimensions* », Instrument d'auto-évaluation de la qualité de vie en service de garde en milieu scolaire, Longueuil (Québec), 2004.
- > Brougère G., « *Jeu et éducation* », Paris, L'Harmattan, série références, 1995, 2005.
- > Lalonde-Graton M., « *Le bulletin des centres de la petite enfance du Québec* », Avril 2005, volume 26.
- > Association Navir, « *Les temps de l'enfance et leurs espaces* », Création Aménagement Architecture, réédition 2003. Disponible sur le site <http://navir.asso.free.fr>.
- > Deru P., « *Le jeu vous va si bien !* », Barret-sur-Méouge, éd. Le Souffle d'or, 2006
- > « *Les cahiers de l'éveil* » publié par l'association Enfance et musique.
- > Peeters J., Humblet P., « *Evolution en Belgique et aux Pays-Bas, l'écoute des enfants dans les milieux d'accueil et dans les milieux extrascolaires* » in la revue « *Enfants d'Europe* », septembre 2001, n° 1
- > « *L'ennui et l'enfant* », la revue du GRAPE, « *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* », Editions Eres, n° 60, juin 2005.

Le référentiel « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité » est composé de 3 parties, réparties sur 7 livrets : à la rencontre des familles, à la rencontre des enfants, à la rencontre des professionnels.

Chacune des parties est intrinsèquement liée aux autres : elles se répondent, se complètent.

Les différents livrets présentent les enjeux liés à une problématique, mettent en évidence des éléments de connaissance, les questions à se poser, proposent des situations donnant à réfléchir et indiquent des pistes d'action pour les équipes afin de répondre, dans leur contexte, aux enjeux que pose l'accueil des enfants.

Le travail de réflexion peut commencer à partir de n'importe quel livret : il n'y a pas une et une seule porte d'entrée pour envisager, en équipe, les conditions d'un accueil de qualité. Chaque équipe trouvera des pistes en fonction des thématiques auxquelles elle est confrontée, des situations qu'elle est amenée à aborder, en fonction de son cheminement.

Cependant, elle est invitée à parcourir le livret I consacré à l'introduction : elle situe le cadre et la méthodologie de travail utilisée pour que le référentiel soit un outil « co-construit » par toutes les personnes qui ont participé à son élaboration. L'introduction « donne à voir » l'ensemble du document, offre des clés de lecture.

Ce livret III est entièrement consacré à l'importance de l'activité : c'est en effet par l'activité et en relation avec leur environnement (les autres enfants, les adultes, le milieu) que les enfants se construisent. Y sont abordés les enjeux liés à l'agir et l'interagir, les formes qu'ils peuvent prendre, les conditions nécessaires pour qu'ils puissent prendre place. Ces conditions sont tant liées à l'environnement, à l'aménagement du temps, qu'aux attitudes professionnelles des accueillants.

Le lecteur est également invité à réfléchir aux conditions qui permettent aux enfants d'agir et d'interagir de manière autonome, de reconnaître la valeur des échanges pour une création « qui fait sens », de considérer le temps de loisirs des enfants comme un temps à eux, un temps relativement libre.



Avec le soutien
de la Communauté française
Wallonie-Bruxelles
et de la Loterie nationale



Editeur responsable :
Laurent MONNIEZ
Chaussée de Charleroi 95
1060 Bruxelles
N° d'édition : D/2007/74.80/73