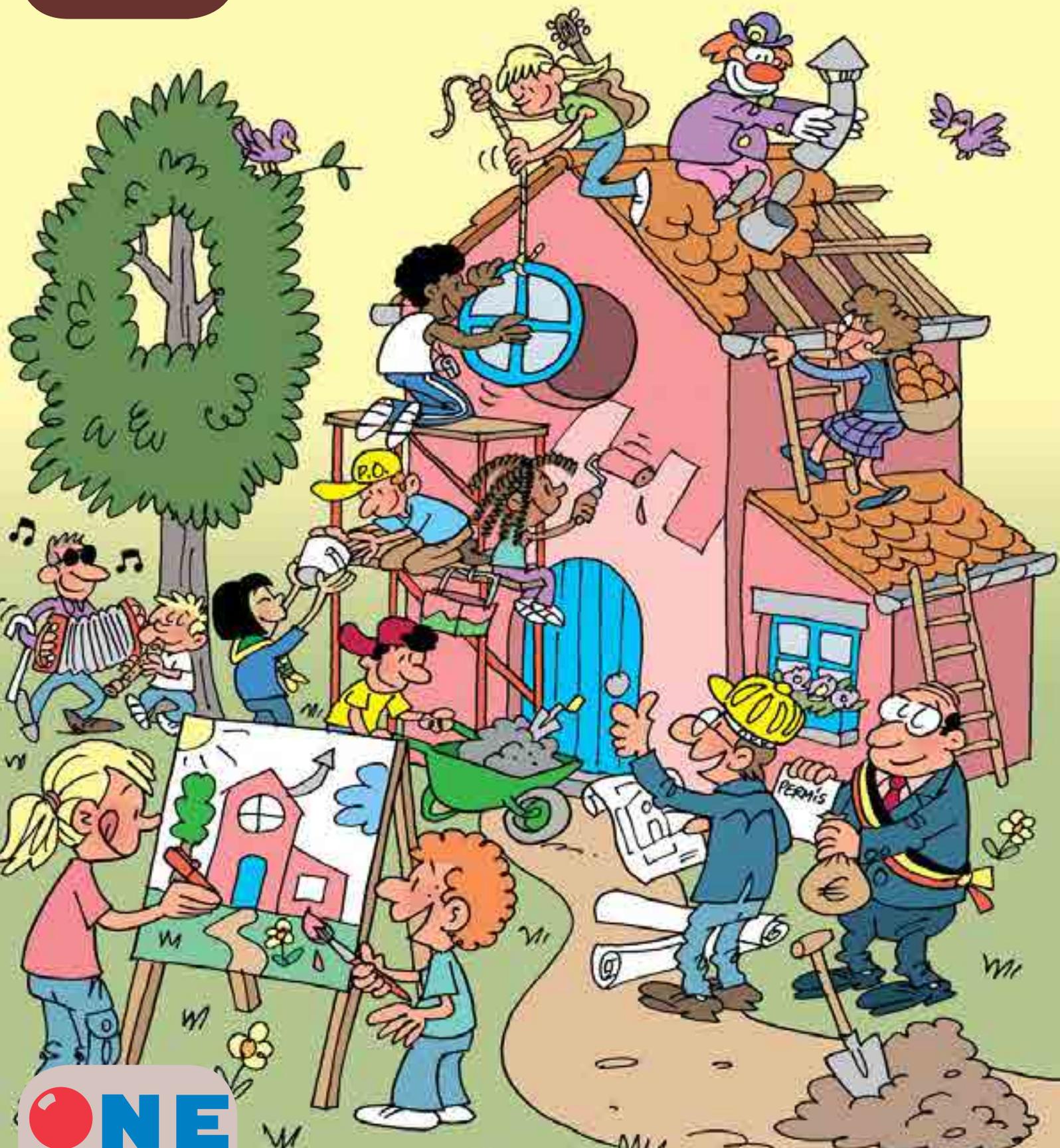


Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

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

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

LIVRET I



 ONE

Préfaces de J. Epstein et P. Perret

A la mémoire de Danièle Leclair
qui tenait particulièrement à ce travail
et l'a beaucoup soutenu

Que toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce référentiel soient remerciées. Ce travail est le fruit de leur investissement :

Notamment :

- › les membres du groupe ressource, qui par leur implication, leur participation aux différents sous-groupes ont permis de dégager de nombreuses questions, des enjeux à prendre en considération, des pistes d'action et nous ont transmis de nombreuses ressources ;
- › les milieux d'accueil qui nous ont accueillies pour réaliser des observations, pour partager leurs réflexions et expériences :
- › Anne DETHIER, Jean-Pierre DARIMONT, Jean EPSTEIN et Monique MEYFROET pour leur contribution aux différentes parties du référentiel ;
- › les conseillers pédagogiques de l'ONE pour leurs nombreuses relectures des différentes versions des parties du référentiel, pour leurs remarques et suggestions ;
- › le comité de pilotage qui a accompagné le travail d'élaboration de la recherche ;
- › Anne-Marie PIRARD pour son travail sur la lisibilité du référentiel et la mise en forme des textes
- › David EVRARD (alias E 411) pour la réalisation des illustrations.
- › Françoise AVAU, Balthazar MUNYAMPUHWE, Anne-Marie ROSOUX pour leur relecture attentive des textes photocomposés.

Pascale CAMUS et Laurence MARCHAL
Responsables de la recherche

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.



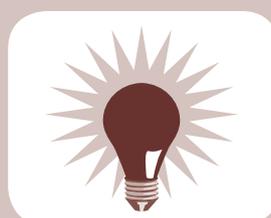
Expérience / Observation

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, ...)

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

Sous la coordination de Pascale Camus et Laurence Marchal

Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

INTRODUCTION

LIVRET I



ONE

2007

Préfaces de Jean Epstein et Pierre Perret

Une double conviction ●●●

● La première :

Bien que convaincu, contrairement à ce que prétendent certains titres de livres, que tout ne se joue pas avant trois ans ni avant six ans et que chaque enfant a fort heureusement droit à de « nombreuses sessions de rattrapage », je suis, depuis toujours, profondément persuadé que les repères multiples construits au cours de l'enfance sont essentiels, indispensables et déterminants pour l'ensemble de la vie !

● La seconde :

Ayant eu la chance, dès le début des années 1970, d'être présent dans le sillage direct de cette grande dame fabuleuse nommée Françoise Dolto, je l'ai souvent entendue dire : « *Pour moi, une société n'a de valeur qu'en fonction de ce qu'elle choisit de donner à ses enfants !* ». Ainsi, depuis presque quarante ans, cette devise a éclairé et guidé mon travail au quotidien.

En tant que psychosociologue, spécialisé dans le domaine de l'enfance, je parcours les routes de France, d'Europe et parfois un peu au-delà pour accompagner, sur le terrain, les professionnels qui consacrent leur temps à l'accueil des enfants, afin d'essayer de les aider (en toute modestie) à avancer dans le sens de la QUALITÉ, en inventant avec eux des réponses nouvelles de tous ordres propres à soutenir au mieux les enfants dans leur développement (aménagement des espaces de jeux et de vie, prise en compte des rythmes et des besoins de chacun, partenariat avec les parents, conception de projets éducatifs adaptés à chaque équipement, etc).

Deux logiques ●●●

Parler de « qualité », c'est d'emblée savoir dans quelle logique s'inscrit le projet éducatif.

On peut en effet distinguer, deux logiques contradictoires qui, chacune, sous-tend et génère des actions radicalement opposées : « la logique de manque » et « la logique de compétences ».

La logique de manque consiste à percevoir l'autre d'abord à travers ce qu'il n'a pas.

Ainsi, par exemple, un enfant naissant avec un handicap peut apparaître avant tout comme un « handicapé » et se voir imposé la présence d'innombrables praticiens spécialistes qui tentent de l'amener à progresser, en prenant le risque (si leur regard est centré sur le handicap) de négliger parfois de nombreuses compétences qui sont en lui.

Et il en va de même pour ce qui concerne les parents : la logique de manque peut très vite conduire les professionnels à prétendre que trop souvent, les parents « démissionnent » ! ?

Personnellement, je n'ai jamais rencontré de parents démissionnaires (excepté dans le champ psychiatrique !), mais bien souvent, des parents « démissionnés » par ces mêmes professionnels intervenant à leur place au nom de leur savoir !

Là est précisément le fond du problème. La logique de manque amène à se substituer à l'autre, à agir pour lui (pour son bien) et donc à le transformer en consommateur ! Une fois encore, Françoise Dolto disait : « *les parents sont à prendre en compte, ils ne sont pas à prendre en charge !* »

A l'inverse, la « logique de compétences » dans laquelle je m'efforce d'inscrire mon travail, consiste à faire avec LES AUTRES, - avec l'enfant, avec les parents, avec les autres professionnels -, c'est-à-dire les rendre ACTEURS.

C'est, selon moi, uniquement en sachant éclairer de cette façon les diverses compétences de chacun (tout en cernant, bien sûr, les limites !) que l'on peut, dans le domaine de l'enfance, parler de QUALITÉ.

Du Québec à la Communauté française de Belgique ●●●

Travaillant dans de nombreux pays, je suis bien placé pour constater que, selon l'histoire et la culture locales, certains d'entre eux sont très formatés dans le sens du « manque », d'autres plutôt dans celui des « compétences ».

Or, j'affirme haut et fort (c'est en tous cas, mon intime conviction !) que deux communautés sont, pour moi, exemplaires en ce qui concerne le souci de la qualité en matière éducative :

* L'une est le Québec : à Montréal, où j'interviens de façon régulière depuis dix ans, la première rencontre que j'ai faite est avec une femme aussi remarquable que Françoise Dolto et qui a pour nom : Pauline Marois.

A l'époque, elle était Ministre des Affaires sociales et de la Famille ; dans son bureau, était affichée une maxime éclatante, à savoir : « il coûte moins cher d'aider un enfant et une famille à se construire plutôt que d'attendre qu'ils dysfonctionnent pour les soigner ! ».

Alors que je l'interrogeais sur le sens de cette formule, elle m'a expliqué que, suite à une étude budgétaire et économique, réalisée à sa demande quelques années auparavant, il était apparu évident que, même sous l'angle strictement financier, il s'avérait bien plus rentable d'investir dès l'enfance, en allant dans le sens de la prévention (appelée au Québec « la prévenance »), plutôt que de traiter ultérieurement les problèmes d'incivilités, de violence de certains jeunes, les conflits familiaux, ...

Cette femme politique est, à ce jour, la seule que j'ai entendue déclarer publiquement, lorsqu'elle lançait un vaste programme national de milieux d'accueil, nommés localement « les garderies à cinq dollars », ouvertes à toutes les familles, quelles que soient leurs réalités socio-économiques : « les modes d'accueil de l'enfance ne doivent surtout pas être considérés comme une dépense, mais avant tout comme un investissement ! »

* L'autre communauté qui pour moi, constitue un exemple dans ce domaine est ... la Communauté française de Belgique

Non pas parce qu'en matière d'enfance, tout y serait idéal (soyons réalistes !), mais par la volonté réelle affichée tant par les élus politiques que par les professionnels et les associations familiales, d'agir dans le sens de la qualité de l'accueil des enfants, de la participation des parents, de la mise en commun des compétences de tous (travail en réseau, en partenariats, ...).

Bien sûr, beaucoup de choses restent à réaliser et à maintenir, mais le simple fait de concevoir un tel document que le référentiel constitue en soi la preuve vivante de cette démarche volontariste.

Pourquoi un référentiel ? ●●●

Par définition, au sein des structures éducatives, les pratiques peuvent être extrêmement différentes de l'une à l'autre, à la fois parce que les besoins et les moyens ne sont pas les mêmes, mais aussi et surtout parce que la personnalité de chaque équipe est spécifique, sans parler de la diversité des identités individuelles à l'intérieur d'un groupe de travail.

Alors ... pour respecter et positiver cette diversité tout en harmonisant les pratiques, il convient d'établir un référentiel très concret et aussi précis que possible, c'est-à-dire un outil qui, en balayant les problématiques de l'accueil de manière large, constitue un langage commun permettant à la fois un maximum de lisibilité et de définir de façon cohérente les priorités éducatives, les pistes d'actions. L'idée n'est pas de dire à chacun ce qu'il « conviendrait » de faire en toute situation, mais bien de stimuler chaque équipe à partager et réfléchir ensemble sur ses pratiques, à prendre distance par rapport à ces pratiques, à réguler ses actions et à mettre en place des projets d'action.

Un tel outil se doit d'être simultanément utile à l'ensemble des professionnels, à l'échelle de la Communauté française, et à chaque équipe pour lui permettre de construire son projet d'accueil en « pensant ensemble », c'est-à-dire un projet élaboré en commun, en prenant en compte les personnalités, les idées et les compétences de chacun pour les mutualiser, dans une dynamique constructive, et surtout pas un faux projet fondé sur le « *penser seul* » (chacun fait « comme il le sent dans son coin ») ou le « *penser pareil* » (vision monolithique faisant semblant de gommer les différences et ne pouvant aboutir à rien en terme d'efficacité collective !)

Penser et agir ensemble ●●●

Ce sont bien les mots-clés qui doivent guider un tel référentiel, en concernant les professionnels, mais aussi les parents car les uns et les autres sont appelés à établir, entre eux, des passerelles permettant une réelle complémentarité, tout en veillant au respect de la juste place de chacun. Par ailleurs, la réflexion sur les pratiques et le partage en équipe s'adressent aussi à tous les professionnels d'horizons différents qui, parce que les problématiques familiales sont, par définition, globales, doivent mettre en commun leurs secteurs de compétences pour travailler en partenariat.

Pour toutes ces raisons et bien d'autres encore, je souhaite bonne vie à ce référentiel « accueillir les enfants de 3 à 12 ans, viser la qualité », en étant à la fois conscient du travail énorme que son élaboration a représenté et de toutes les aides qu'il va maintenant fournir à ceux et celles qui oeuvrent au quotidien au service des enfants et de leur famille, sans oublier les responsables politiques et institutionnels qui pourront y puiser, j'en suis sûr, beaucoup d'arguments pour continuer à faire de « la cause des enfants » une de leurs priorités.

Jean Epstein
Psychosociologue

Les enfants d'abord !

La plus extraordinaire chance qu'un enfant puisse avoir dans sa vie, c'est d'abord d'être aimé. Aimé de ses parents s'il a le bonheur de les avoir tous deux. Aimé de sa mère s'il n'a plus de père. Ou de son père, dans le cas contraire, de ses grands-parents ou de toute autre personne proche. De quelqu'un qui, le voyant un jour sans mère ni père, lui aura dit : "Ma maison est la tienne. Je serai toujours là pour te protéger !".

Rien au monde ne peut remplacer deux bras ouverts. Quoi que puissent en dire les plus cyniques, il est incontestablement bon d'aimer et d'être aimé ! Cela est même vital tout au long d'une vie. L'amour est l'élixir souverain qui vous permet de tenir debout au milieu des tempêtes les plus ravageuses. L'enfant puni systématiquement, de façon acharnée et récurrente par les adultes, l'enfant négligé, l'enfant malmené, l'enfant battu par les siens n'est pas aimé. L'enfant qu'un adulte proche apprend à voler, n'est pas aimé de ce dernier. L'enfant qui devient marchand de drogue, parce qu'un « ami » de la cité le lui a demandé, n'est pas aimé de cet « ami ». L'enfant à qui les parents passent tous les caprices est lui aussi mal aimé de ses parents. L'enfant insolent, irrespectueux envers les adultes, ses compagnons ou les siens, ne se fera pas aimer par un tel comportement.

L'éducation relève bien évidemment en première ligne de la responsabilité des parents, mais ils ne sont pas seuls, d'autres adultes (à l'école, après l'école, dans les lieux de loisirs,...) peuvent jouer des rôles d'éducation, peuvent aider les enfants à trouver des voies qui les aident à devenir grands, peuvent cheminer avec eux vers un avenir où chacun a une place au côté des autres, sans les exclure.

Auprès de ses parents et des autres adultes qui assument une part éducative (enseignants, accueillants, ...), chaque enfant devrait pouvoir trouver des espaces pour écouter les piafs, faire des cabrioles, jouer aux abeilles, s'amuser ensemble ..., des moments pour se construire, pour grandir et vivre des expériences qui l'amènent à rêver sa vie et le monde de demain.

La seule chose dont je suis convaincu, c'est que pour grandir dans une famille, à l'école, dans les lieux de loisirs, il est indispensable que chaque enfant trouve l'heureuse et souhaitable « complicité affective » qui peut se créer entre celui-ci et celui-là, celle-ci et celle-là. Il n'est évidemment pas question d'accorder plus d'attention à un enfant qu'à un autre.

Mais s'attarder un tant soit peu auprès d'un enfant dont la sensibilité particulière ne passe pas inaperçue, le besoin qu'il peut avoir d'un mot d'encouragement, de félicitation ou d'une quelconque reconnaissance est un moteur pour grandir Son épanouissement en dépend sans aucun doute. Cependant, la fermeté sans excès peut cohabiter avec la douceur sans laxisme. Les enfants sont perceptibles à ces nuances et le respect qu'ils témoignent aux adultes qui les encadrent est loin parfois d'égaliser celui que les parents seraient en droit d'attendre de leur progéniture. Il s'agit ici de réfléchir au cadre indispensable nécessaire aux enfants, un cadre qui sécurise, qui autorise, qui interdit aussi, pris en charge par des adultes bienveillants et attentifs à chacun des enfants. Un arbuste, un sauvageon, ne peut absolument pas tenir debout sans tuteur ni faire face aux vents violents et aux intempéries. De même, il est important d'élaguer les « gourmands » qui épuisent sa sève, de l'arroser, de biner autour de son pied, de le fumer et même d'épandre ce qu'il faut pour le protéger des parasites.

Des parasites, des malfaisants, des mal intentionnés, la société n'en manque guère. Notre société hypermédiatisée nous renvoie chaque jour une image grossie voire exagérée, déformée d'un monde insécurisant où des enfants sont la proie, les victimes de l'un ou de l'autre. Hormis les petits bobos du quotidien qui sont le lot de tout un chacun, l'enfant est lui aussi exposé à toutes ces images banalisées, mais aussi aux maladies et aux accidents de toutes sortes.

Comment les enfants aujourd'hui peuvent-ils se projeter dans notre monde, avoir envie de bouger pour notre belle planète en danger, pour rencontrer d'autres ailleurs, pour se mobiliser contre les injustices de toute part ? Si ce n'est en disposant d'espaces de rêve voire d'utopie, de création, de lieux où il fait tout simplement bon vivre ensemble, où on peut rencontrer l'autre avec un regard d'intérêt, d'amitié, dans le respect de l'altérité.

Quoi de plus merveilleux que le spectacle d'un enfant éveillé qui s'ouvre à la vie, curieux de tout, qui pose mille questions aux adultes, aux autres, aux siens ou même à internet (s'il ne s'abrutit pas devant l'écran durant des heures !)

Un enfant qui prend des initiatives, qui se plonge dans la lecture, qui décide d'apprendre des langues étrangères, qui s'intéresse au théâtre, à la bonne chanson, au sport, à la pêche ou à la cueillette des champignons, à tout ce qui fait le suc de la vie ... est forcément un être aimé des siens, accueilli avec ses qualités, ses défauts et bien dans sa peau. La confiance, l'écoute, la capacité à s'émerveiller, l'envie de prendre des initiatives ne se construisent pas dans la douleur, la peur, mais bien dans le regard d'adultes bienveillants, soucieux d'offrir des conditions de vie adéquates à chacun.

L'enfance est un moment à préserver, à protéger. Comment les adultes d'aujourd'hui s'y emploient-ils ? Quels moyens se donnent-ils pour que les adultes de demain puissent se nourrir d'une part de rêve, de joie de vivre avec les autres ?

Ce morceau de texte n'est pas un cours magistral de morale, loin s'en faut ! Ces pauvres mots ne sont que le reflet de la conviction la plus profonde qui s'ancra en moi ... dès mes plus vertes années. Aime, tu seras aimé. Prends ton destin en main, vis ta vie en pratiquant un métier que tu aimes. Concrétise tes passions, vis-les intensément et n'oublie jamais que vivre sans amour n'est pas vivre. Tout cela est à la portée de l'être qui a pu compter sur l'intérêt de son entourage ...

Pierre Perret
*Avec l'aimable autorisation
des Editions Adèle*

Dès le début des années 90, la réflexion sur les conditions d'un accueil de qualité pour les enfants en dehors de leur famille constitue une préoccupation dans beaucoup de pays européens. Les travaux du réseau européen des modes de garde mettent en évidence qu'exercer le métier d'éducateur de l'enfance nécessite pour les accueillants¹ de mener une réflexion approfondie non seulement sur les conditions d'accueil des enfants mais aussi sur le fait qu'accueillir les enfants des autres est loin d'être anodin.

Il s'agit d'aménager les conditions pour que progressivement, les enfants s'ouvrent à l'autre, aux autres et bénéficient de toutes les possibilités du lieu d'accueil. C'est un travail particulièrement exigeant et difficile, parce qu'il demande des compétences importantes et des qualités humaines particulières. Les enjeux humains et sociaux qui traversent les milieux d'accueil sont fondamentaux pour la société.

La Communauté française a posé un geste fort en inscrivant dans sa législation cette nécessaire réflexion des équipes au sein d'un projet d'accueil.

Il restait à voir comment une institution telle que celle que je représente, dans ses missions d'accompagnement, pouvait apporter des pistes dans la complexe question de la qualité de l'accueil des enfants.

Dans un premier temps, un travail important a permis de produire le référentiel « Accueillir les tout-petits, oser la qualité », suivi de trois brochures « Repères pour une pratique d'accueil de qualité pour l'accueil des enfants de 0 à 3 ans ».

Une étape devait être également engagée envers les milieux d'accueil des enfants de 3 à 12 ans.

C'est ce travail que vous avez dans les mains : il a été construit au départ de différents regards, approches théoriques et expériences vécues « collectées » directement ou indirectement sur le terrain, permettant de mieux comprendre et transformer la réalité de l'accueil des enfants dans un secteur représentant une grande diversité. Cet ouvrage a pour objectif de mettre à la disposition des lecteurs un ensemble de savoirs actuels jugés pertinents pour améliorer l'accueil de l'enfance. Il ne vise absolument pas l'exhaustivité, mais pose des options fortes et des valeurs partagées par les auteurs et les partenaires de l'élaboration du référentiel.

Il n'est pas un outil d'évaluation, mais un outil de soutien destiné aux responsables de projet pour les aider à soutenir la réflexion de chaque équipe.

A ma connaissance, il n'existait pas d'outils rassemblant de manière aussi large des données touchant directement les conditions d'accueil. Son aspect « ample » pourrait donner l'impression d'une « brique ». Certains éléments facilitent cependant la lecture : les différentes expériences que certains d'entre vous nous ont permis d'observer, la présentation en cahiers (que l'on peut insérer dans un classeur), les couleurs, les illustrations de David Evrard ...

Les porteurs du projet souhaitent inviter les acteurs, notamment les formateurs et les responsables de projets à « piocher » des éléments proposés à leur réflexion dans les différents cahiers, à les confronter à leurs pratiques, à leurs questions et réalités de terrain, à prendre des initiatives en équipe pour continuer à développer un accueil de qualité au bénéfice des enfants et de leur famille.

Si le lecteur peut « entrer » dans la réflexion par sa propre porte d'entrée en commençant par le cahier qui rencontre le plus ses préoccupations du moment, je l'invite néanmoins à prendre connaissance de l'introduction générale. Il y découvrira la manière dont le référentiel a été conçu et développé, les options prises pour le travail d'élaboration durant deux années. Il trouvera également mention des différents partenaires très investis dans le domaine de l'enfance et que je tiens ici, personnellement, à remercier chaleureusement pour leur contribution à ce travail.

A présent, cet outil est dans vos mains et c'est à vous de jouer ...

.....
¹ Au sens du Code de qualité

L'Office, avec ses agents qui ont pour mission d'accompagner les milieux d'accueil, à savoir les coordinateurs accueil et les conseillers pédagogiques, veut avoir les moyens pour faire connaître cet outil, pour proposer différentes manières de l'utiliser afin de permettre à leurs destinataires de s'en inspirer pour créer du neuf, pour enrichir progressivement leur réflexion sur le projet d'accueil.

Dans cette entreprise, l'Office n'est pas tout seul. D'autres acteurs, tant les opérateurs de formation initiale et continue que les institutions planchant sur ces questions depuis de longues années, sont là aussi pour soutenir les équipes. Les liens et les collaborations existantes devraient encore se consolider pour développer les coordinations et le travail en réseau.

Nous avons voulu vous proposer un outil « ouvert » qui permet à chacun, dans sa réalité, de progresser à son rythme, de cheminer, ... Il ne peut être en aucun cas un outil de sanction.

Puisse un tel travail soutenir les milieux d'accueil dans leur réflexion sur plus de qualité et d'équité pour chacun et tous les enfants. Que tous les lieux d'accueil concernés s'investissent ou continuent à s'investir dans des projets d'accueil de qualité en collaboration avec les parents, où les équipes ont une réelle place d'auteurs de projets, où les enfants peuvent prendre une part active tout en vivant, en groupe, des expériences constructives et épanouissantes pour une société toujours meilleure.

Que les PO et les décideurs puissent jouer aussi leur rôle dans la mise à disposition de moyens et d'organisation de conditions optimales pour que cet accueil de qualité soit une réalité !

Enfin, je tiens à saluer la qualité de ce travail et à remercier tous ceux qui de loin ou de près ont apporté leurs expériences, leurs témoignages, leur inspiration ... Une attention plus particulière revient aux deux coordinatrices de la recherche, Pascale Camus et Laurence Marchal, toutes deux conseillères pédagogiques de l'ONE, pour leur implication multi-directionnelle et leur travail sans relâche.

Danièle Leclair²
Administratrice Générale de l'ONE

.....
² Danièle Leclair est décédée le 28 juin 2007

Table des matières générale du référentiel

Livret I - Introduction

Introduction

1. Le Code de qualité	23
2. L'accueil des enfants entre 3 et 12 ans en Communauté française	26
2.1. Des réalités multiformes	27
2.2. Continuité de l'accueil	28
3. Une recherche-action pour construire un référentiel psycho-pédagogique	30
3.1. Finalités de la recherche-action	30
3.2. Un cadre de références	30
3.3. Un référentiel psycho-pédagogique	31
3.4. Le public-cible	31
3.5. Le concept de « qualité de l'accueil »	31
3.6. Elaboration du référentiel	32
3.7. Structure du référentiel	34
4. Précisions liminaires	36
4.1. Un vocabulaire professionnel	36
4.2. Le développement : processus continu et multidirectionnel	36
4.3. La notion de besoin en débat	37
5. A vous de jouer !	38
Le triangle de la qualité (ou triangle BBC) – Jean Epstein	39

Livret II - A la rencontre des familles

Introduction

1. Au centre de l'accueil, l'enfant et sa famille	9
1.1. Qui sommes-nous ? Qui accueillons-nous ?	10
1.2. Un service rendu aux familles	11
2. Le code de qualité, un cadre qui s'impose	15
3. Des parents et des accueillants : regards croisés sur les rôles, les perceptions et les statuts respectifs	17
3.1. Identité individuelle du parent et de l'accueillant	17
3.2. Les risques de dérives et de malentendus	20
4. Prendre en compte chacune des familles : des enjeux tant pour les accueillants que pour les parents	24
4.1. Impliquer les parents à des degrés divers	24
4.2. Une participation modulée également par et pour la famille	27
4.3. Participation, sphères de compétences distinctes et limites à poser	29
4.4. Gérer, le cas échéant des situations de conflits	30
5. La construction d'une relation de confiance	32
5.1. Se centrer sur l'enfant	32
5.2. Prendre en compte le point de vue des familles	35
5.2.1. Se socialiser dans un groupe où l'on se re(connaît)	35
5.2.2. Laisser la voie à d'autres bénéficiaires	35
5.2.3. Choisir un milieu d'accueil	36
5.2.4. Echanger au quotidien	39
5.3. Du côté de l'accueillant	41

6. Déontologie du travail avec les familles	43
6.1. Des pistes de réflexion	43
6.2. Quelques principes de base que les équipes sont invitées à questionner.	44

A la rencontre des enfants

Livret III - Donner une place active à chacun et à tous les enfants

Introduction

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 peut 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	68
5.2.2. Du temps pour assimiler	69
5.2.3. Du temps pour ne rien faire	69
5.3. Des conditions liées aux attitudes professionnelles	72
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	78
5.3.5. Evaluer pour ajuster les activités	81
Bibliographie	83

introduction

1. Qu'entend-on par socialisation ?	9
1.1. La socialisation comme processus d'intégration sociale	9
1.2. La socialisation comme processus de développement de la personne	10
1.3. La socialisation comme processus d'identification	10
2. Se socialiser passe nécessairement par la relation avec l'autre	11
3. Vivre dans des groupes d'enfants	12
3.1. Groupes multiples	12
3.2. Un groupe, système ouvert	14
3.3. Saisir le groupe dans sa totalité	14
4. Des conditions d'accueil pour se sentir bien dans les groupes	17
4.1. Le sentiment de sécurité	17
4.2. Le sentiment de reconnaissance	20
4.3. Le sentiment de vivre son autonomie	22
5. La vie en petits groupes	24
5.1. Un phénomène naturel	24
5.2. Un dispositif conscient	25
5.3. Les pairs	27
5.4. Un lieu pour grandir	29
5.4.1. La découverte	29
5.4.2. L'implication	30
5.4.3. La prise de responsabilité ou le service à la collectivité	30
5.5. Développer la vie dans le petit groupe	30
5.5.1. Rôle de l'adulte accompagnant	30
5.5.2. Petit groupe, unité fonctionnelle, unité de vie, unité de parole	31
5.5.3. Des anciens aux nouveaux : passer le témoin	32
5.5.4. Solidarité et cohérence... ou compétition et concurrence	33
6. Vigilances à propos de quelques phénomènes dans les groupes	35
6.1. La conformité au sein du groupe	35
6.1.1. Quand le groupe enferme	35
6.1.2. Déviance, originalité et exclusion	36
6.2. Leadership	36
6.3. Conflits entre enfants	38
6.4. Enfants fantômes ou enfants invisibles	40
6.5. Phénomènes de rejet et d'exclusion	40
6.5.1. Un cercle vicieux	42
6.5.2. Le bouc émissaire, l'intimidation	42
7. Le rapport à la Loi	45
7.1. Les enfants et le rapport à la Loi	45
7.1.1. Un creuset relationnel	46
7.1.2. Les premières règles de vie	46
7.1.3. La Loi est pour tous : elle permet la liberté	46
7.1.4. Liberté de l'un en fonction de la liberté de l'autre	46
7.1.5. Les règles dans les jeux d'enfants	48
7.1.6. Les règles dans les milieux d'accueil 3-12 ans	50
7.1.7. Les enfants et leurs droits	50
7.2. Des principes d'action	51
7.2.1. Les adultes, garants des règles	51
7.2.2. Elaborer avec les enfants les règles du vivre ensemble	51
7.2.3. Des principes de droit dans les pratiques éducatives	53
7.2.4. Le droit à l'enfance	55
7.2.5. Des règles qui ont du sens	55
7.2.6. Pas de règle sans sanction	56

8. Eduquer à la diversité	58
8.1. Une diversité de fait	58
8.2. Travailler la diversité	59
8.2.1. Veiller à la mixité dans la composition des équipes.	59
8.2.2. Gérer la mixité dans l'équipe des adultes	60
8.2.3. Donner une visibilité à des références culturelles multiples.	60
8.2.4. Avoir des projets en commun	62
8.2.5. Aider les enfants à s'interroger sur leur propre pensée	64
8.3. L'accueil des enfants malades et/ou porteurs de handicap.	64
Bibliographie	69

Livret V - Créer des liens - Créer des lieux sécurisés et sécurisants

Livret V.1. Permettre à chaque enfant d'être en lien pour consolider son identité

Introduction

1. Des options et des connaissances	8
1.1. Les liens, essentiels à la constitution et à la consolidation de l'identité ³	8
1.1.1. Les liens qui se construisent dans un environnement proche.	8
A) Des conditions à l'installation de la sécurité affective	9
B) Des variations individuelles dans le développement des relations d'attachement	11
C) Quels sont les effets des difficultés d'attachement entre l'enfant et la (les) personne(s) qui prend (prennent) soin de lui ?	12
1.1.2. Les liens qui se construisent aussi en dehors de la famille.	13
A) Qu'est-ce qu'un lien hors de la famille ?	14
B) Des rencontres qui peuvent aider à grandir	15
1.2. Une construction du soi qui s'inscrit dans les interactions affectives	17
1.3. Considérer les émotions comme partie intégrante de la personne.	20
1.3.1. Qu'entend-on par émotion ?	22
1.3.2. Le rôle contenant de l'adulte	24
1.3.3. La prise en compte de l'identité de genre, y compris dans la dimension émotionnelle	26
1.3.4. La prise en compte de l'évolution sexuée des enfants	27
1.4. Prendre en compte les différentes perceptions du temps, les vécus par rapport à ces temps	32
2. Les enjeux de ce tissage de liens	37
2.1. Assurer la sécurité psychique de tous et de chaque enfant en particulier.	37
2.1.1. Penser, préparer et accompagner la séparation	38
A) L'importance de se « familiariser »	39
B) Une attention particulière portée aux transitions quotidiennes	40
2.2. Assurer une continuité dans l'accueil	42
2.3. Renforcer l'estime de soi	43
3. Des principes d'action	48
3.1. Permettre aux enfants de pouvoir compter sur un adulte disponible émotionnellement	48
3.2. Donner des repères aux enfants	50
3.3. Respecter le rythme de chacun	54
3.3.1. Accompagner les enfants dans les changements de rythme.	56
3.4. Éviter les temps vides, les temps creux	58
3.4.1. Organiser les attentes inévitables	60
3.5. Disposer d'espace et de temps pour exprimer ce qui est de l'ordre du ressenti	61
3.6. Assurer un accompagnement psychologique	64
3.6.1. Exprimer son ressenti de manière authentique	64
3.6.2. Considérer chaque enfant, chaque adulte avec respect.	65
3.6.3. Développer l'écoute empathique	66
3.6.4. Porter une attention à chacun, notamment via l'observation	69
3.6.5. Ecouter, mais aussi simplement être présent	70
Bibliographie	71

³ Les liens sont également essentiels à la constitution du lien social (voir la partie « vivre ensemble » de ce document)

Livret V.2. Créer des lieux sécurisés et sécurisants

Introduction

1. Prendre la mesure du risque	79
2. La sécurité, une responsabilité partagée par tous	80
3. Des lieux sécurisés, des activités sécurisées	81
3.1. Un temps pour anticiper le déroulement d'un temps/d'un espace d'accueil, d'une activité	83
3.2. Une vigilance pendant tous les moments d'accueil	84
3.3. En cas d'accident	84
4. Des lieux sécurisants	85
4.1. Facteurs d'ambiance	85
4.2. Facteurs physiques	85
4.3. Facteurs humains	85
Références utiles	87

Livret VI - Promouvoir la participation des enfants aux faits
et événements qui les concernent

Introduction

1. La participation, un droit	9
2. Les enjeux de la participation	10
2.1. Les enfants, « experts » de leur propre vie	10
2.2. Exprimer ses émotions, son vécu, son point de vue, voire manifester son désaccord et ... comprendre les émotions, les points de vue et vécus des autres	10
2.3. Participer, prendre part et recevoir sa part	12
2.4. Un équilibre à trouver	14
2.5. La participation pour tous, sans exclusion	15
2.6. Des bénéfices de la participation	16
3. Les conditions de la participation	19
3.1. Un axe à part entière du projet éducatif	19
3.2. Avoir la possibilité d'exprimer et de faire des choix à leur mesure	19
3.3. Des dispositifs clairs et récurrents	20
3.4. Des règles explicites	22
3.5. Des attitudes professionnelles	23

Bibliographie	24
-------------------------	----

Le conseil	25
----------------------	----

Introduction

1. Des enfants qui participent aux décisions qui les concernent	28
1.1. Le conseil, outil spécifique	29
1.2. Des conditions de réussite	30
1.3. A chaque âge son conseil	32
1.4. On en parle au conseil	33
2. Mettre un conseil en place	35
2.1. Le conseil, lieu pour évaluer	37
2.2. Le conseil, espace d'apprentissage citoyen	37

Bibliographie	38
-------------------------	----

Des projets avec les enfants	39
--	----

Introduction

1. Quelques jalons	42
2. Animer par le projet	44
3. Les adultes et le projet	45
4. Les dérives possibles	47
4.1. La dérive productiviste	47
4.2. La dérive spontanéiste	48
4.3. La dérive « apprentissages formels »	48

5. Au fil du projet, outils et démarches.	49
5.1. Faire émerger le projet.	49
5.2. Décider	50
5.3. Planifier	51
5.4. Réaliser	51
5.5. Evaluer	52
5.6. Fêter	52
6. Le projet, une méthode et une éthique	53
Bibliographie	54

Livret VII - A la rencontre des professionnels

Introduction

1. Le sens de l'accueil des 3-12 ans : Enjeux et missions.	9
1.1. Entre garde et accueil, une contradiction à dépasser.	10
1.2. Entre scolaire et socioculturel, deux vecteurs de développement.	11
1.3. Entre animation d'activités et accompagnement du temps libre : recentrage sur l'enfant	13
1.4. Une approche « éducative globale » avant tout	16
1.5. Socialisation et pédagogie du projet.	18
1.6. Articulation délibérée du projet éducatif sur les besoins de l'enfant et de sa famille	18
2. Le projet éducatif et le travail en équipe : ressources et nécessité	20
2.1. Le projet éducatif	20
2.1.1. Le sens du projet éducatif	20
2.1.2. La dynamique du projet éducatif	20
2.1.3. Les effets du projet éducatif	22
2.1.4. Une participation à la construction des savoirs.	23
2.1.5. Une dimension éthique : la place des valeurs	24
2.1.6. La gestion émotionnelle.	24
2.2. Le travail en équipe et en réseau	25
2.2.1. Le sens du travail en équipe	25
2.2.2. Ce qui favorise le travail en équipe.	27
2.2.3. Synergie et partenariat pour travailler en réseau	35
3. Les paramètres psychopédagogiques de la professionnalisation dans l'accueil des enfants	37
3.1. Environnement matériel et humain initial permettant un aménagement de conditions d'accueil de qualité	37
3.1.1. Une infrastructure et un équipement initiaux suffisants	37
3.1.2. Des normes d'encadrement requises pour la sécurité physique et psychique de chaque enfant	39
3.1.3. Un aménagement spécifique des conditions d'accueil pour les enfants et, parmi elles, une place particulière réservée aux petits.	39
3.1.4. Un encadrement et un soutien des équipes	41
3.2. Formation initiale et continuée	42
3.2.1. Maître mot, la diversité	42
3.2.2. La nécessité d'une formation généraliste	43
3.2.3. Une formation pour atteindre le niveau requis de compétence	43
3.3. Développement d'une posture professionnelle.	45
3.3.1. Identification du rôle de l'accueillant et du lien spécifique qu'il entretient avec l'enfant.	45
3.3.2. Réflexion partagée à propos des pratiques	47
3.3.3. Centration sur l'enfant et sa famille.	48
4. Enjeux de la professionnalisation	50
En conclusion	54
Bibliographie	55
Glossaire	59

Table des matières

Introduction	23
1. Le Code de qualité	24
2. L'accueil des enfants entre 3 et 12 ans en Communauté française	26
2.1. Des réalités multiformes	27
2.2. Continuité de l'accueil	28
3. Une recherche-action pour construire un référentiel psycho-pédagogique	30
3.1. Finalités de la recherche-action	30
3.2. Un cadre de références	30
3.3. Un référentiel psycho-pédagogique	31
3.4. Le public-cible	31
3.5. Le concept de « qualité de l'accueil »	31
3.6. Elaboration du référentiel	32
3.7. Structure du référentiel	34
4. Précisions liminaires	36
4.1. Un vocabulaire professionnel	36
4.2. Le développement : processus continu et multidirectionnel	36
4.3. La notion de besoin en débat	37
5. A vous de jouer !	38
Le triangle de la qualité (ou triangle BBC) – Jean Epstein	39

De tous temps, les parents, principalement les mères, ont eu besoin de faire garder/surveiller en leur absence leur(s) enfant(s), quelles que soient leurs occupations. C'était l'aîné de la famille, la voisine, un membre de la famille élargie (grands-parents, ...) ou une nourrice qui se chargeait des soins au plus jeune.

En Europe, et plus particulièrement en Belgique, les besoins en matière d'accueil se sont très fortement transformés au fil du temps suite aux profonds changements économiques et sociaux qui ont traversé les secteurs du travail et de la famille depuis la fin des années 1980. Petit à petit, dans différents pays européens s'est structurée une réflexion sur la notion de qualité de l'accueil. Différentes études⁴ ont montré des insuffisances des modes de garde des enfants tant sur le plan quantitatif que qualitatif.



4 « 40 cibles pour la qualité dans les services aux jeunes enfants », Réseau européen des modes de Garde d'enfants, 1996

En Communauté française de Belgique, le Gouvernement a fait le choix de traduire la volonté européenne dans un texte de loi : le Code de Qualité de l'Accueil (1999, 2004).⁵

Cet arrêté prévoit que toute personne qui accueille les enfants de 0 à 12 ans doit rédiger et mettre en oeuvre un projet d'accueil conforme aux objectifs du Code⁶. Ce projet doit être élaboré en équipe et faire l'objet d'une consultation des personnes qui confient l'enfant au milieu d'accueil.

● Une base de réflexion commune

Le Code de qualité fixe des objectifs d'une politique générale de l'enfance conçue pour promouvoir le bien-être de tous : l'accueil de l'enfant et de sa famille s'inscrit en effet dans une politique où la logique éducative de chaque institution et de chaque service est pensée, orientée, organisée en fonction d'une recherche de qualité pour chacun et pour tous les enfants. Il s'agit donc pour chaque professionnel⁷, pour chaque équipe de professionnels de tenter d'apporter la réponse la plus ajustée possible aux besoins des enfants et des familles accueillis chaque jour.

Le Code constitue une base de réflexion commune à tous les professionnels de l'enfance afin d'assurer une continuité dans les pratiques d'accueil, la visée d'objectifs communs. Il fixe également un cadre pour guider l'action professionnelle de manière à assurer à tous les enfants un accueil de qualité. Enfin, le Code de qualité invite à une coordination locale et au développement de synergies entre milieux d'accueil.

Chaque projet d'accueil donne différentes informations essentielles ; ainsi, chaque équipe d'accueillants⁸ y précise ses choix méthodologiques et les moyens qu'elle met en oeuvre (le projet éducatif). Ce projet constitue un moyen de communication destiné prioritairement aux parents et aux autres acteurs concernés par l'accueil (ONE, opérateurs de formation, ...).

Il traduit en mots les pratiques quotidiennes d'accueil des équipes.



- > Que propose-t-on aux enfants accueillis ?
- > A leur famille ?
- > Quel sens les pratiques éducatives proposées ont-elles en fonction du contexte, du public accueilli ?
- > Comment sont-elles mises en oeuvre ?

5 Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil, paru au Moniteur belge (MB) en 1999, revu en 2004 (MB 19-04-04).

6 Pour plus de détails, se reporter à la brochure «*Quel projet d'accueil pour les enfants de 3 à 12 ans*», ONE, 2005 (accessible sur le site ONE - www.one.be)

7 Selon les contextes, les accueillants sont majoritairement des femmes, des hommes ou encore des équipes mixtes. Pour faciliter la lecture, nous utilisons le masculin à titre épicène.

8 Le terme «accueillant» est entendu ici dans le sens de celui ou celle qui accueille les enfants, qui prend en charge directement les enfants (Voir le glossaire et les précisions liminaires dans cette introduction).

Afin de réaliser ses missions d'accompagnement des milieux d'accueil, l'ONE mène depuis une dizaine d'années, une réflexion sur les enjeux d'un accueil de qualité pour les enfants de 0 à 12 ans. Cette réflexion s'est notamment concrétisée dans la réalisation du référentiel⁹ destiné aux milieux d'accueil 0-3 ans.

Au cours des années 2002-2006, le travail a visé à soutenir la réflexion des milieux d'accueil 0-3 ans en lien avec la mise en application du Code de qualité et a abouti à la rédaction et la diffusion de trois brochures « *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité 0-3 ans* »¹⁰.

De fin 2004 à juin 2007, le travail s'est poursuivi dans le cadre des milieux d'accueil des enfants entre 3 et 12 ans.¹¹

Le fil conducteur entre les deux travaux (0-3 ans / 3-12 ans) est le Code de qualité de l'Accueil qui vise à développer un accueil de qualité de l'enfant et de sa famille.

Avant de préciser les choix méthodologiques de la recherche-action, il est utile de s'arrêter sur différents aspects de la réalité des milieux d'accueil 3-12 ans.



9 « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », Editions, ONE-Fonds Houtman, Bruxelles, 2002.

10 Disponible sur le site internet de l'ONE.

11 Accueil des 3-12 ans : les enfants peuvent être accueillis dans l'enseignement préscolaire (école maternelle), dans des plaines de vacances en Belgique dès l'âge de deux ans et demi. Une enquête réalisée par le SNAPJ (Service National d'Animation des Plaines de Jeux), au début des années 90, révèle qu'environ 50% des enfants entre 3 à 6 ans fréquentent les plaines de vacances. Dans la désignation « accueil des 3-12 ans », il y a donc lieu de comprendre l'accueil des enfants entre « 2 ans et demi et douze ans ». Néanmoins la réflexion concerne des enjeux de la période 0-3 ans qui se poursuivent pour certains enfants (par exemple, l'acquisition du contrôle sphinctérien) a été largement détaillée dans les brochures « *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité* » et n'est donc pas évoquée dans ce référentiel.

L'accueil des enfants de 3 à 12 ans en Communauté française

La vie des enfants entre 3 et 12 ans est principalement rythmée par les horaires scolaires, l'alternance entre périodes scolaires et périodes de vacances. Grandir, pour l'enfant aujourd'hui dans notre société, c'est très souvent évoluer dans des lieux de vie nombreux et variés, avec différents partenaires ; c'est prendre appui sur les adultes qui l'entourent : sa famille, mais aussi les autres adultes qui assurent sa prise en charge, à d'autres moments, en l'absence de ses parents. On ne peut pas dire qu'il y ait, en Communauté française, « un » accueil des enfants entre 3 et 12 ans. L'observation des différentes formes

d'accueil (activités extra/para-scolaires, activités sportives, culturelles, centres de créativité/de jeunes, garderies scolaires, écoles de devoirs, activités du mercredi après-midi du week-end, stages, centres de vacances, camps, plaines, séjours, mouvements de jeunesse, etc.) montre la très grande diversité des projets, des contextes, des conditions de vie offertes aux enfants, des services offerts aux parents et la très grande disparité des conditions de travail des accueillants.



2.1. Des réalités multiformes ●●●

Le secteur de l'accueil des 3-12 ans est très varié : de l'accueil des enfants durant les vacances (plaines de vacances, séjours, camps, ...), pendant l'année scolaire (accueil extrascolaire ou garderie scolaire, animations du mercredi après-midi / du week-end, école de devoirs, organisations sportives, centres de créativité, centres de jeunes, ...).

- › L'état des lieux réalisé par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse en 2002 met en évidence que « 74.310 enfants fréquentent habituellement les garderies scolaires et accueils extrascolaires durant la semaine. Ce chiffre représente environ un cinquième (20,3%) de la classe d'âge (deux ans et demi - douze ans) »¹².
- › Pour l'année 2005, dans les centres de vacances (camps, plaines, séjours), 910 plaines de vacances, 263 séjours et 2076 camps ont été déclarés à l'ONE. Ceci représente près de 200.000 enfants inscrits pendant la période de juillet et d'août et pendant les congés de Noël et de Pâques¹³.
- › En Communauté française, plus de 100.000 enfants et jeunes, encadrés par 18.800 animateurs volontaires, sont également accueillis, chaque week-end et pendant les camps, dans les mouvements de jeunesse (scouts, guides, patros,...)¹⁴. En effet, la Belgique est le pays européen qui comprend le taux le plus important de jeunes investis dans les mouvements de jeunesse (avec un total de 300.000)¹⁵.
- › D'une enquête¹⁶ envoyée à 457 écoles de devoirs - à laquelle 208 d'entre elles ont répondu - il ressort que 95% des écoles de devoirs accueillent des enfants qui fréquentent l'enseignement primaire. Ces écoles de devoirs accueillent environ 10 844 enfants¹⁷.

- › Les activités sportives sont également concernées par l'accueil : 23% des enfants entre 3 et 6 ans et 56% des enfants entre 7 et 12 ans¹⁸ s'y rendent chaque semaine.
- › D'autres organisations (de jeunesse, de l'aide à la jeunesse (AMO), d'éducation permanente, sportives,...) accueillent également des enfants dans des séjours, des stages, des ateliers créatifs,... chaque semaine (mercredi, week-end) ou lors de congés scolaires¹⁹.

Dans ces différents milieux d'accueil, les enfants sont encadrés par différents adultes désignés sous les termes d'accueillants, d'animateurs, de moniteurs, d'éducateurs, de professionnels de l'enfance, ...

La plupart du temps, les personnes engagées pour l'accueil des enfants exercent un travail peu reconnu, peu valorisé et mal payé. Il arrive aussi qu'elles soient peu formées²⁰.

Par ailleurs, le secteur associatif est également très actif dans l'accueil de l'enfance : un grand nombre de volontaires (formés)²¹ accompagnent les enfants.

Ces milieux d'accueil relèvent de législations variées, de ministères différents au sein de la Communauté française mais aussi des Régions (notamment pour les volets « emploi ») et du niveau fédéral (FESC, contrats de sécurité,...). Cependant, le Code de qualité les concerne tous.

Face à cette grande diversité, l'intérêt de la recherche-action menée par l'ONE est de rechercher ce qui relie l'ensemble de ces initiatives, de déterminer des bases pour se lancer dans des projets d'action sans recherche de standardisation et de dégager un bagage commun de connaissances²². Il s'agit en priorité de se centrer sur les enfants tout en prenant en compte leur famille.

12 Delvaux D., Vandekeere M., « *L'accueil de l'enfance en dehors des heures scolaires en Communauté française : état des lieux et points de vues* », OEJAJ, Bruxelles, 2004.

13 ONE, Rapport annuel 2005, p. 127.

14 Extrait de Defourny J., « *Les mouvements de jeunesse : une perspective d'économie sociale* », in Mathieu B., Servais O., « *Scouts, guides, patros : en marge ou en marche ?* », Bruxelles, Edition Luc Pire, 2007.

15 Mathieu B., Servais O., Op. cit.

16 Delvaux D., Vandekeere M., « *Les écoles de devoirs en Communauté française* », Enquête menée en mai 2002, OEJAJ, Bruxelles, octobre 2002.

17 Ce nombre est vraisemblablement sous-estimé, car toutes les écoles de devoirs n'ont pas indiqué le nombre d'enfants. In Delvaux D., Vandekeere M., 2002, Op. cit.

18 « *Panel Study on Belgian Households (1992-2002)* », Université de Liège, Universiteit Antwerpen.

19 Nous ne disposons pas de chiffres précis sur ces associations : une grande part de ces initiatives se déroulant pendant les vacances scolaires sont reprises dans les centres de vacances (voir rapport annuel ONE), mais pas toutes.

20 Voir également à ces sujets le travail réalisé dans le cadre de la convention ONE-BADJE, FILE et FIMS, Rapport final de recherche, décembre 2006.

21 Le décret sur les centres de vacances prévoit qu'un animateur sur trois doit posséder le brevet d'animateur en centres de vacances ou avoir un titre assimilé et l'expérience utile requise.

22 Des connaissances dans différents domaines : psychologie de l'enfant, psychologie sociale, sociologie, pédagogie

2.2. Continuité de l'accueil ●●●

La variété de lieux d'accueil, leur multiplicité et leur diversité constituent une richesse. Toutefois, les milieux d'accueil gagnent à s'intégrer dans un cadre cohérent afin de veiller à une continuité dans les pratiques d'accueil. Cette continuité est d'autant plus nécessaire qu'un grand nombre d'enfants peuvent être amenés à fréquenter successivement, parfois au cours d'une même journée, des services d'accueil différents par leur contexte institutionnel, leur mode de fonctionnement, leur philosophie d'action ainsi que par le type d'activités proposées.

Continuité ne veut pas dire projets semblables, mais attention partagée à différents aspects communs de l'accueil (les niveaux de développement, les besoins des enfants, des conditions pour viser un accueil de qualité pour tous,...).

En effet, l'accueil de ces enfants pendant leurs « *temps libres ou temps de loisirs*²³ » implique souvent aussi de tenir compte de leurs vécus dans les autres lieux (arrivée de l'enfant après une journée de classe, après une visite médicale, après un trajet en bus scolaire, après une activité sportive, pendant ou après une période de vacances avec ses parents,...). Cette préoccupation se pose avec beaucoup d'acuité notamment lorsque la période d'accueil fait suite à des activités à caractère scolaire. Il nous faut également ajouter que, dans une majorité de cas, les milieux d'accueil ne sont pas des lieux spécifiquement destinés à l'accueil. Ils concernent surtout des moments différents pour les enfants dans les mêmes locaux (le plus souvent scolaires) avec d'autres adultes, d'autres modes de fonctionnement, d'autres règles, ...

Il s'agira de questionner la spécificité éducative de ces milieux d'accueil en relation complémentaire (ni en compensation, ni en opposition) avec les autres milieux éducatifs de l'enfant (à savoir : la famille et l'école).

● De la nécessité de se coordonner

Aussi des coordinations sont-elles nécessaires pour chercher à articuler au mieux les offres et les services proposés aux familles et affecter des moyens publics pour soutenir les différen-

tes initiatives. Ces coordinations peuvent aider à mettre en commun les expériences et à les analyser en vue de les améliorer, de les rendre publiques. C'est là un des enjeux des coordinations locales mises en œuvre dans le cadre du décret ATL²⁴.

Un autre de ces enjeux concerne les synergies possibles et les partenariats.

(Voir le livret VII « *A la rencontre des professionnels* » de ce référentiel).

● Des temps qui font sens pour les enfants

Une des spécificités de ces lieux de loisirs est l'invitation faite aux enfants - même s'ils n'ont pas choisi d'être là, même s'ils n'en ont pas envie - de vivre avec d'autres, de prendre des initiatives, de se placer dans une logique de plaisir et de créativité, d'imagination, de jeu, d'invention, d'exploration.

Des expériences de vie menées en contact direct avec les autres (enfants et adultes) et leur environnement, les enfants peuvent tirer divers bénéfices ; en effet, ces expériences de vie peuvent être l'occasion de quantité d'apprentissages formels, informels : prendre la parole dans un groupe, donner son avis, vivre des projets en groupe, mais aussi prendre le train, lire une carte, apprendre à faire un feu et à l'éteindre ou encore comprendre des mécanismes scientifiques, ...

D'aucuns seront attirés par la poésie d'une situation (le bout de bois devenu bateau, support pour partir à la découverte de mondes inconnus), tandis que d'autres auront compris des notions précises (comment le bateau flotte-t-il ?). L'accent est mis ici sur le processus, l'intérêt que l'enfant porte à son (ses) projet(s) d'action, la joie voire les interrogations aussi qu'il peut en retirer plutôt que sur un résultat à produire. Ce sont les questions, les intérêts des enfants qui guident l'action.

Cette approche de l'enfant se situe dans une démarche à contre-courant par rapport à la société : elle met au centre le gratuit, le bonheur d'être ensemble, les plaisirs, le silence aussi, le temps disponible par opposition à la rentabilité, à la course contre la montre que vivent parfois (souvent) les adultes...

²³ Loisirs vient du latin *licere* (être permis). Il s'agit du temps dont on peut librement disposer en dehors de ses occupations régulières, de son métier, pour se distraire, pour se reposer, pour ne rien faire,... (LEXIS).

²⁴ Le décret relatif à la « *coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire* », plus communément appelé décret ATL (3 juillet 2003, MB 19 août 2003).



- > A côté des autres lieux éducatifs que sont la famille et l'école, qu'apporte le milieu d'accueil à l'enfant ?
- > En quoi le milieu d'accueil contribue-t-il au développement global de l'enfant ?
- > Quelles sont les missions que rencontre le milieu d'accueil ?
- > Quels sont les finalités et objectifs de son projet éducatif ?
- > Quels moyens met-il en œuvre pour les atteindre ?
- > Quels sont les modes de vie qui y sont proposés aux enfants ?



Une recherche-action pour construire un référentiel psycho-pédagogique

Une recherche-action a été menée en vue de construire le référentiel psychopédagogique pour l'accueil des 3-12 ans.

Les recherches menées dans le monde de l'éducation mettent en évidence que l'exercice du métier d'éducateur de l'enfance devrait amener les personnes qui l'assument à effectuer une réflexion approfondie sur les conditions d'accueil. En effet, il s'agit d'accueillir (et non de « garder ») les enfants des autres, en l'absence de leurs parents, et d'aménager les conditions nécessaires pour que progressivement, ces enfants s'ouvrent à l'autre, aux autres, avec plaisir et bénéficient de toute la richesse du lieu d'accueil. C'est un travail particulièrement exigeant et difficile parce qu'il demande des compétences importantes et des qualités humaines précises et parce que ses enjeux humains et sociaux sont fondamentaux pour la société.

3.1. Finalités de la recherche-action

La recherche-action en tant que dispositif de recherche « *poursuit en même temps qu'un objectif de production de connaissances, un objectif de transformation de la réalité (action). Elle réhabilite donc l'action dans le champ de la recherche, modifiant par là le rapport du chercheur à la recherche et à l'action ainsi que le rapport du praticien à la pratique et à la recherche. Le rapport nouveau qu'elle instaure est fondé sur l'implication et non plus sur la distanciation. L'implication du chercheur devient ainsi une caractéristique - une propriété - de la recherche, acceptée par tous les partisans de la méthode* »²⁵.

En ce qui concerne l'accueil des enfants de 3 à 12 ans, la présente recherche-action, mise en place par l'ONE, avait pour but principal de construire avec des acteurs du secteur un « référentiel

psychopédagogique »²⁶ en vue d'accompagner les milieux d'accueil dans leur réflexion sur la qualité de l'accueil des enfants et de leurs familles.

3.2. Un cadre de référence

L'ambition d'un référentiel est de construire un cadre de référence que certains définissent comme : « système des idées, des connaissances, des principes, des normes ou des valeurs, généralement implicite et non formulé, par rapport auquel prennent un sens l'action, l'expression des opinions, les contenus des communications. Source d'attitudes, d'un langage, d'une manière de penser, etc. »²⁷

La démarche consiste à élaborer la réflexion à partir de situations signifiantes, observées ou rapportées et mises en évidence par divers interlocuteurs. En considérant ces situations selon différents éclairages - psychologie de l'enfant, psychologie sociale, sociologie, pédagogie... - il s'agit de mobiliser les connaissances et les apports les plus pertinents pour les appréhender.

La démarche présentée ci-après se situe à la croisée de différents regards, approches théoriques et expériences vécues et observées, permettant de mieux comprendre la réalité de l'accueil des enfants dans des contextes aussi variés et de la transformer.

Cette démarche se fonde sur une définition intersubjective et évolutive de la qualité. Elle s'appuie sur l'expression des divers points de vue des auteurs du référentiel.

L'objectif des auteurs est de mettre à la disposition du lecteur, sans prétendre à l'exhaustivité, un ensemble de savoirs actuels jugés pertinents pour améliorer l'accueil des enfants entre 3 et 12 ans.

²⁵ Verspieren M.-R., « *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation* », Bruxelles, Editions Contradictions/L'Harmattan, Bruxelles, 1990.

²⁶ Le texte qui suit est inspiré d'un travail préparatoire de Manni, G., « *Accueillir les 6-12 ans, vouloir la qualité* », Faculté de psychologie et des sciences de l'Éducation, Université de Liège, 2003.

²⁷ Ballenger L., et Pigallet P., « *Dictionnaire de la formation et du développement personnel* », Paris, ESF, 1996.

La réflexion articule des connaissances et des options éthiques. Elle envisage les différentes raisons - scientifiques, éthiques et pratiques - des modes d'agir dans différents contextes de l'accueil 3-12.

3.3. Un référentiel psychopédagogique ●●●

Le référentiel est dit « *psychopédagogique* » parce qu'il traite des conditions de vie et de développement des enfants dans les lieux d'accueil.

Les points de vue développés dans le référentiel s'appuient sur certaines approches - la psychologie développementale, la psychologie sociale, la pédagogie, la sociologie notamment.

Parler en termes de pédagogie, c'est considérer les pratiques éducatives comme des options réfléchies qui, tout à la fois, s'alimentent à des savoirs élaborés dans différentes disciplines et s'inscrivent dans des finalités individuelles et sociales.

Toute pédagogie implique des choix non seulement en termes de finalités, mais aussi entre les courants de pensée présents au sein d'une même discipline. Aussi le cadre de référence élaboré ici proposera-t-il des principes d'action éducative basés sur des fondements éthiques (pour quoi) et scientifiques (pourquoi) explicites.

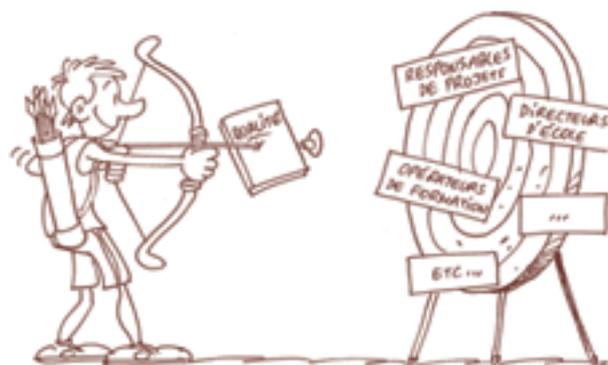
Le référentiel vise à donner un cadre de référence sur lequel s'appuyer pour construire des pratiques cohérentes et fonder, approfondir le projet éducatif en fonction de chacun des contextes, des enfants et des familles accueillis. Dans cette perspective, le référentiel proposé n'a pas de visée normative ni prescriptive. Il se veut un outil suscitant en chacun, dans son propre contexte, le débat à propos des pratiques professionnelles, la discussion d'équipe et en équipe, la mise en perspective des projets éducatifs, l'ouverture à d'autres références, d'autres conceptions.

3.4. Le Public-cible ●●●

Le référentiel pourra aider les responsables de projet (directions d'école, responsables d'équipe, coordinateurs de plaine, présidents d'association, chefs d'unité,...) et les formateurs concernés par la formation initiale et la forma-

tion continue à appuyer leur travail sur des orientations qui leur permettent d'analyser et de comprendre le sens de leurs actions (« meaning making »).

Il invite les professionnels à réfléchir, en équipe, sur leurs pratiques et à réguler leurs actions en fonction de ce travail de réflexion et de partage et ce, afin d'assurer un accueil de qualité pour tout enfant et sa famille.



LE PUBLIC-CIBLE DU RÉFÉRENTIEL

3.5. Le concept de « qualité de l'accueil » ●●●

Cette recherche-action s'inscrit dans la lignée des travaux réalisés pour l'accueil des enfants entre 0 et 3 ans.²⁸ Ainsi l'option préconisée pour l'ensemble de la recherche et les travaux précédents est une recherche d'équilibre entre :

- > d'une part, une approche suffisamment ouverte concevant que la qualité peut être relative à des contextes sociaux, des valeurs adoptées par les personnes et/ou les institutions ;
- > d'autre part, des balises (car tout ne se vaut pas) : certaines conditions sont indispensables pour parvenir à des pratiques de qualité. Ces conditions se définissent en référence à un ensemble de connaissances scientifiquement fondé et validé, lié au développement et au bien-être des enfants, mais également en lien avec les observations fines réalisées et analysées par les équipes travaillant directement avec les enfants. Elles sont liées à des objectifs et à des valeurs définis socialement.

²⁸ Voir référentiel psychopédagogique « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », ONE-Fonds Houtman, 2002 et les « *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité* » : « *A la rencontre des familles* », « *A la rencontre des enfants* », « *Soutien à l'activité des professionnel(le)s* », Ed. ONE, 2005.

● Des principes fondateurs

Une telle approche s'appuie sur différents principes :

- > reconnaître la qualité comme un concept relatif, basé sur des valeurs et des croyances ;
- > définir la qualité comme un processus important en ce qu'il offre des occasions de partager, de discuter et de comprendre certaines valeurs, idées, connaissances et expériences ;
- > s'accorder sur un ensemble de recommandations permettant d'assurer le bien-être de l'enfant ;
- > privilégier un processus participatif et démocratique impliquant différents groupes concernés par l'accueil ;
- > considérer le processus de définition de la qualité comme dynamique et continu, impliquant une révision régulière et jamais une déclaration « objective finale ».

Il s'agit également de prendre en considération les liens inextricables entre :

- > recherche de la qualité et réflexion sur le travail d'équipe et acquisition de compétences professionnelles spécifiques (formations initiale et continue) ;
- > recherche de la qualité et ouverture à d'autres professionnels, contribution à un travail en réseau.

3.6. Elaboration du référentiel ●●●

Parce que la volonté a été de rechercher ce qui relie l'ensemble des initiatives très diversifiées, l'ONE a mis en place un dispositif fondé sur l'approche de la qualité développée ci-avant et qui souhaite l'implication des acteurs d'organisations concernées par l'accueil des enfants.

De 2005 à 2007, ce dispositif s'est articulé autour de différents groupes (comité de pilotage, comité de rédaction, groupe ressource), la « cheville ouvrière » étant le comité de rédaction en lien avec le groupe ressource.

● Le comité de pilotage

La mission confiée au comité de pilotage était de participer au processus de décision des positions ONE pour un accueil de qualité des 3-12 ans.

Ce comité a approuvé le plan de travail élaboré sur base des propositions faites par les responsables de la recherche. Il a veillé à la mise en œuvre, à la bonne exécution et au suivi du plan de travail (ressources et contraintes).

Il était composé de membres permanents :

- > Monsieur E. Pirlot (président),
- > Mesdames
 - D. Lecleir (Administratrice générale de l'ONE),
 - M.-P. Berhin (Directrice du Service général de l'Accueil),
 - M. Sommer (Directrice de la Direction Etudes et Stratégies),
 - A.-M. Rosoux (Responsable de la coordination de l'accueil),
 - T. Sonck (Collège des pédiatres),
 - C. Carpentier (Conseil scientifique), pour le Conseil d'avis,
 - I. Gaspard (FIMS) et F. Fripiat (FILE)

et les deux conseillères pédagogiques responsables de la recherche P. Camus et L. Marchal.

Lors des travaux préparatoires, en 2005, des conventions ont été signées entre l'ONE et les universités de Bruxelles et de Liège.

Au cours de l'année 2005, le comité de pilotage a été élargi à leurs représentants invités : Mmes P. Humblet et A.-F. Dusart (ULB), M. J.-F. Guillaume et Mme N. Brisbois (ULG).

● Le groupe ressource

Le groupe ressource était composé de personnes ayant une expérience significative dans le secteur (fédérations de milieux d'accueil, mouvements de jeunesse, centres de jeunes, structures de coordination régionales, opérateurs de formations initiale et continue, associations représentant les familles, représentants des observatoires²⁹, de différents services de l'ONE - services « études et stratégies », « centres de vacances », « coordinateurs accueil » - ...) et pouvant apporter des éclairages variés notamment par leur formation (pédagogie, psychologie, sociologie,...) et leur lieu d'ancrage. Ce groupe a également permis de rassembler les ressources du secteur de l'accueil 3-12.

Il s'est structuré en quatre sous-groupes : deux groupes « enfants », un groupe « professionnels », un groupe « parents ».

Ont été membres du groupe ressource soit de manière temporaire, soit tout au long du

²⁹ Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ) et Observatoire de l'enfant de la COCOP (Commission communautaire francophone de la Région de Bruxelles-Capitale).

travail : Severine Acerbis (BADJE), Stéphane Boulanger (Les Scouts), Nathalie Brisbois (ULg - chargée de recherche), Vinciane Charlier (Service centres de vacances - ONE), Isabelle Chavepeyer (FRAJE), Marie-Dominique Coupin (FIMS), Nathalie Davreux (FILE), Sophie De Kuysseche (ICC-Formation), (Laurence Denis (Centre Coordonné de l'Enfance)), Dominique Delvaux (OEJAJ), Jeanine Degive (FIMS - responsable accueil extrascolaire « Club temps libre-Namur »), Anne-Françoise Dusart (ULB - chargée de recherche), Marie Focroulle (FAPEO), Julie Fraiteur (FAPEO), Catherine Gillet (Observatoire de l'enfant - COCOF), Olivier Geerkens (COALA), Rudi Gits (CEMEA), Géraldine Godart (Fédération Nationale des Patros Féminins), Magali Kremer (AMO CARS - Marolles), Anastasis Korakas (BADJE), Joëlle Lacroix (Ligue des Familles), Olivier Leblanc (Fédération des maisons de jeunes en milieu populaire), Sylvie Lefebvre (Promemploi), Delphine Leduc (COALA), Nadine Marchal (Coordinatrice accueil - ONE), Reine Marcelis (Centre coordonné de l'Enfance), Anne-Françoise Martens (Centre Coordonné de l'Enfance), Diego Messina (Promotion sociale-FELSI), Sandrine Meunier (FFEDD), Nelly Mingels (Promotion sociale - SEGEC), Patricia Raveyts (CEMEA), Géraldine Ranwez (psychologue), Patrick Serrien (Asbl La Porte verte - FIMS), Pierre Scieur (Les Scouts), Marthe Toussaint (Coordinatrice accueil - ONE), Vincent Vandeplass (COALA), Isabelle VanvareMBERGH (CRTM - Direction Etudes et Stratégies de l'ONE), Natacha Verstraeten (ISBW), Catherine Wagemans (FIMS - Accueil extrascolaire Mont-Godinne) et Pascale Camus et Laurence Marchal (responsables de la recherche).

Grâce à leurs apports variés, ces différentes personnes ont permis d'enrichir les textes proposés par les différents intervenants de la recherche, de les approfondir, de pointer les idées à développer, de proposer des réflexions menées dans leur association, d'effectuer des propositions pour co-construire le référentiel.

● Des apports du terrain

Par ailleurs, après avoir identifié un certain nombre d'expériences pertinentes, les responsables de la recherche ont effectué de nombreuses observations et rencontres dans différents milieux d'accueil.

● Rédaction du référentiel

La coordination de la recherche et la rédaction du référentiel ont été assurées par Pascale Camus et Laurence Marchal (conseillères pédagogiques ONE).

Jean Epstein (psychosociologue, travaillant pour l'institution « Familles de France ») et Monique Meyfroet (psychologue) ont également participé aux travaux concernant d'une part la partie relative aux familles et d'autre part, les parties enfants.

Anne Dethier (licenciée en Psychologie clinique, ex-conseillère pédagogique à l'ONE, ex-chargée de recherches à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège, enseignante à la Haute Ecole Charlemagne de Liège) a apporté une large contribution au référentiel et a coordonné la rédaction de la partie « A la rencontre des professionnels ».

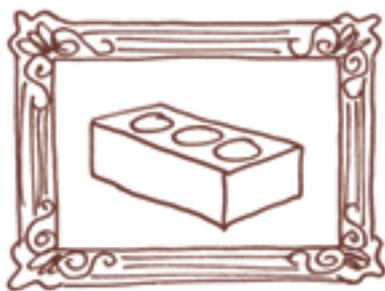
Jean-Pierre Darimont (formateur de formateurs dans le cadre du scoutisme, ancien membre des comités pédagogiques européens et mondiaux (OMMS), professeur et conseiller pédagogique dans l'enseignement secondaire) a également contribué à différentes parties de ce référentiel, notamment sur la vie en petits groupes et a rédigé deux textes d'approfondissement sur « Le conseil » et « Des projets avec les enfants ».

Les conseillers pédagogiques de l'ONE ont contribué également à la réalisation de ce référentiel notamment par leurs nombreuses relectures des différentes versions des parties du référentiel ainsi que par leurs remarques et suggestions.

Anne-Marie Pirard (journaliste) a effectué le travail de relecture et de mise en forme des textes pour améliorer la lisibilité du référentiel.

David Evrard (alias E 411) a réalisé les illustrations des différents cahiers du référentiel.

3.7. Structure du référentiel ●●●



CECI N'EST PAS UNE BRIQUE.

Le référentiel est structuré autour de trois axes principaux : « *A la rencontre des familles* », « *A la rencontre des enfants* » et « *A la rencontre des professionnels* ». ³⁰

Chacune des parties est intrinsèquement liée aux autres : elles se répondent, se complètent.

En effet, on ne peut concevoir une approche du groupe d'enfants (partie « vivre ensemble ») sans tenir compte de la nécessité d'établir un lien avec chaque enfant (partie « créer des liens), avec sa famille (partie « à la rencontre des familles »). Le travail sur le projet éducatif ne peut se concevoir sans une analyse du public visé ou touché, sans l'équipe des accueillants...

Chacun des livrets du référentiel présente les enjeux liés à une problématique, met en évidence des éléments de connaissance, les questions à se poser et indique des pistes d'action pour les équipes afin de rencontrer les différents enjeux.

● « A la rencontre des familles »

Un enfant seul, ça n'existe pas !

D.W. Winnicott

Les nombreux accueillants qui gravitent autour de l'enfant et le prennent en charge, doivent pouvoir inspirer confiance à la fois aux parents et à leurs enfants.

Chaque enfant qui participe à un milieu d'accueil, y vient avec son histoire personnelle (c'est-à-dire son appartenance culturelle, familiale, sa place dans la famille, son vécu personnel, ...).

Tous ces éléments font de lui une personne unique, singulière. Il importe que les multiples appartenances de chaque enfant soient prises en compte et respectées.

L'enfant est l'acteur de son développement sans avoir l'expérience de l'adulte : il n'est pas un adulte « en miniature ». Et à des niveaux différents, il est encore dépendant de ses parents et des autres adultes qui en prennent soin. Pour l'enfant, il est essentiel de pouvoir compter sur l'écoute d'adultes disponibles, bienveillants, engagés (en équipe) dans une réflexion sur la mise en place des conditions d'accueil.

En soutenant les expériences, l'acquisition de compétences par l'enfant, les adultes l'accompagnent dans ses découvertes, apprentissages. Pour ce faire, ceux qui ont la responsabilité d'accueillir les enfants ne sont pas tout seuls : ils peuvent compter sur d'autres professionnels (formateurs, superviseurs, coordinateurs, ...).

Prendre en compte l'enfant et sa famille ne signifie pas « faire comme dans la famille » ou « laisser faire ». En fonction de la vie du groupe, du projet éducatif du milieu d'accueil, certains désirs ne sont pas réalisables. Il est nécessaire de trouver un équilibre entre le point de vue de chacun, du groupe et de l'institution.

Dès lors, ce livret, consacré aux familles, aborde diverses questions récurrentes pour tout milieu d'accueil : la diversité des demandes des parents à l'égard des structures d'accueil 3-12, la nécessité de prendre la famille en considération pour réaliser un accueil de qualité, la nature des relations entre parents et professionnels de l'accueil, les différentes possibilités d'impliquer les familles, la déontologie du travail avec les familles.

● « A la rencontre des enfants »

Cette seconde partie du référentiel propose quatre livrets distincts, chacun abordant certains enjeux spécifiques de la réalité complexe de l'accueil :

> 1) Les enjeux de l'activité des enfants

Ce livret concerne toute l'importance de l'agir et de l'interagir, les formes que peut prendre l'activité, les conditions de l'activité (liées à l'environnement, liées à l'aménagement du temps, liées aux attitudes professionnelles, ...).

> 2) Les enjeux du « vivre ensemble »

Ce livret cerne l'enfant dans son rapport avec l'autre - adulte(s)/enfant(s) -, la question de la socialisation. Il pose les questions liées aux groupes d'enfants (phénomènes de grou-

³⁰ Voir également ci-après « *le triangle de la qualité* » de Jean Epstein , p. 37 de ce livret

pe, gestion de conflits, constitution des groupes, vie en petits groupes, ...). Il analyse le rapport à la Loi (règles, limites et interdits) et les conditions de la mise en place d'un cadre de vie. Enfin, il aborde la question de l'éducation à la diversité.

> 3.1) Les enjeux

d'« être en lien, de créer des liens »

Ce livret est consacré à la manière dont se tissent les liens, principalement avec l'adulte en général et les adultes amenés à prendre en charge les groupes d'enfants en particulier.

Il propose réflexions et pistes :

- >> sur la manière de permettre aux enfants d'investir le monde tout en étant assurés de conditions de sécurité psychique ;
- >> sur les conditions pour la création de ce lien.

Il montre pourquoi créer ce lien est aussi important. Enfin, il analyse les dispositions émotionnelles de l'adulte avant de se pencher sur l'attention à apporter aux différents moments de l'accueil des enfants.

> 3.2) Les enjeux

« créer des lieux sécurisés et sécurisants »

Une seconde partie de ce livret s'attache à l'importance de créer des lieux sécurisés et sécurisants : ce chapitre attire l'attention sur la nécessité de disposer de lieux où la sécurité physique est l'objet d'une attention de tous, sans pour autant empêcher l'enfant de prendre des risques. Il invite aussi à réfléchir aux

éléments permettant de modifier l'ambiance en agissant sur l'aménagement des lieux.

> 4) Les enjeux de la participation

Ce livret invite à s'interroger sur la place réservée aux enfants dans le déroulement de leurs activités, de leurs temps de loisirs. Il ouvre la réflexion sur les enjeux et les bénéfices de la participation des enfants ainsi que sur les conditions qui permettent de soutenir la participation de l'enfant, des enfants : attitudes, aménagements de l'espace, garant des règles,... Deux textes d'approfondissement sont ensuite proposés aux lecteurs : ils concernent d'une part les pratiques de conseils et d'autre part de projets avec les enfants.

● « A la rencontre des professionnels »

Cette dernière partie du référentiel aborde les différentes facettes du rôle et de la responsabilité des accueillants et la manière dont ils peuvent améliorer leurs savoirs et savoir-faire au service de la qualité de l'accueil.

Sont ainsi traités dans cette partie du référentiel : les tensions traversant les milieux d'accueil (garde - accueil, ...) ; la question du projet éducatif : processus dynamique, continu et cyclique... ; les enjeux d'une équipe, les rôles au sein de l'équipe ; les questions liées à la professionnalisation de l'accueil : formation initiale et continue, etc..

A la fin de cette partie se trouve également un glossaire.

4.1. Un vocabulaire professionnel ●●●

Chaque profession a son langage spécifique : un vocabulaire spécialisé, en phase avec les problèmes et les exigences spécifiques et les responsabilités de l'exercice du métier. L'accueil des enfants ne fait pas exception à la règle.

Voici quelques précisions sur l'usage de ce vocabulaire spécifique dans le référentiel :

- > dans le texte du référentiel, les termes « accueillant ou adulte ou professionnel » désignent les personnes qui encadrent les enfants. Toutefois, dans les différentes situations rapportées, les termes relatifs à chaque contexte (par exemple, animateurs, éducateurs) ont été conservés. Le masculin est utilisé à titre épique ;
- > un ensemble de termes ont été définis dans le glossaire de manière à ne pas alourdir le texte ;
- > dans chaque chapitre, différents niveaux de lecture sont proposés : des situations observées sur le terrain sont destinées à interpeller, à inspirer³¹ le lecteur, des questions lui permettent de s'interroger sur ses propres pratiques, des apports de la recherche ou en provenance d'autres pays (par exemple, la documentation pédagogique) veulent soutenir sa réflexion, des illustrations attirer son attention.

4.2. Le développement : processus continu et multidirectionnel ●●●



Concevoir l'accueil des enfants entre 3 et 12 ans ne peut s'envisager sans prendre en compte la période de développement des enfants entre 0 et 3 ans³². Le développement est un processus continu, multidirectionnel, propre à chaque individu. Si tous les êtres humains suivent de grandes étapes de développement, celui-ci ne s'effectue pas selon le même rythme chez tous les enfants.

De plus, lorsqu'on parle de développement, il convient de prendre en compte les changements liés à tous les individus (changements qui surviennent avec l'âge), les changements propres à un groupe d'individus qui grandissent ensemble, mais aussi les changements particuliers résultant de l'expérience propre à chacun (rythme différencié).

Ceci est particulièrement important lorsque des notions comme la construction du temps, l'acquisition de l'autonomie, ... sont abordées. En effet, ce qui peut être acquis pour un enfant ne l'est pas forcément pour un autre enfant du même âge !

³¹ Cependant, ce ne sont pas des modèles, des exemples de bonnes pratiques à répliquer. Elles mettent l'accent sur un aspect important mais leur contexte d'élaboration n'est que brièvement évoqué.

³² Ce référentiel s'inscrit dans la continuité du référentiel « Accueillir les tout-petits, oser la qualité », Bruxelles, Editions ONE-Fonds Houtman, 2002.

Posséder une connaissance importante du développement des enfants, de la dynamique des groupes, etc., et effectuer des observations précises et rigoureuses des enfants que l'on accueille, permet aux accueillants d'adapter, d'ajuster les réponses qu'ils apportent aux besoins de chacun des enfants.

Tout accueillant devrait donc disposer de notions de développement de l'enfant, de dynamique de groupes, de pédagogie ; par exemple : savoir ce que l'on peut demander à un enfant de 4 ans, à un enfant de 8 ans, etc., savoir comment s'y prendre pour construire un groupe, développer l'observation, mettre un place une série de mécanismes pour que les enfants puissent exprimer leur vécu, mener des activités avec leur copain, ...

4.3. La notion de besoin en débat ●●●

La plupart des animateurs, des éducateurs, des professionnels de l'enfance s'accordent aujourd'hui pour fonder leurs interventions sur les besoins des enfants.

La notion est si fréquemment utilisée qu'elle apparaît aux yeux de tous comme une évidence. Pourtant, cette référence fréquente aux « besoins des enfants » demande à être interrogée : *qui définit les besoins de l'enfant ? En fonction de quels critères sont-ils définis ? En fonction de quelle représentation du développement ?*

Un courant de recherche anglo-saxon, critique à l'égard des modèles dominants de l'éducation surtout américains, nous invite à interroger cette référence à la notion de besoin, en particulier lorsqu'elle se pose comme réponse universelle. Ainsi Woodhead³³ remet en question une conception du développement fondée sur ce qui serait d'emblée considéré comme « normal », « naturel » et relevant de besoins fondamentaux ; ce qu'il résume en 3 N, normal (« normal »), naturel (« natural »), besoins (« needs »). Il invite à envisager le développement de manière contextualisée, culturelle, prenant en compte les compétences effectives des enfants ; ce qu'il résume en 3 C, contextuel (« contextual »), culturel (« cultural »), compétences (« competencies »).

● Une double inspiration

Une double inspiration devrait fonder les pratiques éducatives :

- > il appartient au professionnel de l'accueil d'intégrer la richesse des études et des observations qui constituent le fondement de nos références actuelles en matière de psychologie de l'enfant ;
- > il lui appartient aussi, prenant la pleine mesure des principes éducatifs qui le guident et de leur fondement (connaissances, croyances, valeurs, ...) de veiller toujours à être mieux à l'écoute de cet enfant-là, de cette famille-là dans leurs particularités propres pour rechercher avec eux les pratiques les plus justes.

● Une démarche qui relève du défi

Le professionnel n'est pas celui qui sait ce qui est juste et bon pour l'enfant en général. Il mobilise ses connaissances à propos de l'enfant particulier qui est face à lui ; le professionnel de l'accueil parvient ainsi à se mettre à l'écoute de tous et de chacun, à ajuster ses pratiques éducatives à la diversité des situations rencontrées, pour tenir compte tout à la fois des intérêts de chaque enfant et du groupe.

La démarche relève du défi, car bien sûr des contradictions sont à gérer entre différents enjeux relatifs tout aussi bien à un enfant en particulier, au groupe d'enfants, à la famille concernée, aux autres pères et mères, au professionnel et à l'équipe. La référence à la notion de besoin, privilégie donc ici une vision dynamique qui se situe à la rencontre entre, d'une part les connaissances qu'il importe d'actualiser en permanence et, d'autre part, les connaissances particulières dégagées à propos de (et avec) cet enfant - là et cette famille - là (à partir des observations, des entretiens, etc).

33 Woodhead M., « *Early Childhood Development : a question of rights* » in « *International Journal of Early Childhood. Special issue : Children's rights research and pedagogical practice* », 2005, Vol. 37, n° 3. Texte traduit dans un ouvrage à paraître sur les nouveaux paradigmes en éducation (Editions Peter Lang).

A vous de jouer !

Le travail de co-construction et d'échanges avec les personnes impliquées dans cette recherche-action a été un travail passionnant à réaliser. Il trouvera tout son sens quand les différentes équipes d'accueillants accompagnés par leurs responsables et leurs formateurs se l'approprieront et l'utiliseront pour réfléchir et fonder leurs pratiques éducatives.

Ainsi les illustrations, les témoignages, les situations rapportées, les grilles de lecture proposées dans les différents textes peuvent être utilisées pour travailler les projets d'accueil, pour construire des animations avec les équipes, pour aborder certains contenus en formation de base et continue.

Par ailleurs, les nombreuses références dans les textes et dans les bibliographies permettront aux lecteurs d'approfondir certains aspects, de trouver des outils concrets pour travailler l'une ou l'autre thématique.

Un dispositif d'accompagnement est prévu auprès des différents publics concernés par l'implémentation de ce référentiel.

Nous espérons que chacun pourra trouver dans les différents chapitres des inspirations, des questions, des pistes d'actions afin de proposer aux enfants des milieux d'accueil épanouissants. Chaque personne concernée par l'accueil, en équipe ou non, est invitée à chercher les conditions d'accueil les plus pertinentes en fonction du public accueilli et du contexte de son milieu d'accueil.

Nous vous souhaitons une bonne lecture.

Pascale Camus et Laurence Marchal,
Conseillères pédagogiques,
responsables de la recherche-action

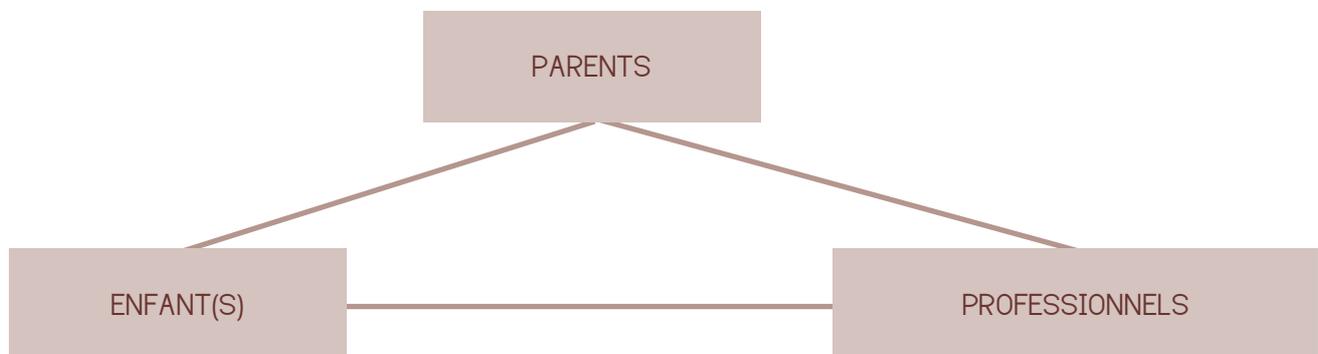


●●● Le triangle de la qualité (ou triangle de la BBC)

UN OUTIL CONCRET PROPOSÉ PAR J. EPSTEIN POUR DÉFINIR
À TOUT MOMENT LA JUSTE PLACE DE CHACUN :

Poser la question de la place des parents dans les structures, c'est aussi poser celle de la place des accueillants et des enfants. Afin d'analyser les situations concrètes qui se posent aux milieux d'accueil et de dégager des pistes pour l'action, J. Epstein a développé un outil de diagnostic : le triangle de la qualité.

L'auteur suggère que pour parvenir à ce qu'on pourrait appeler la qualité, il convient de prendre en compte chacune des pointes du triangle : c'est-à-dire tant les enfants que les parents et les professionnels.



Mais comment évaluer cette qualité ? ●●●

L'auteur propose d'utiliser trois critères communs : le Bien-être, les Besoins et les Compétences (BBC). Chacun des acteurs concernés par l'accueil vise à avoir du bien-être et a des besoins, des compétences. Grâce à ce triangle, dans chaque situation de vie quotidienne, une analyse de la situation de chaque acteur peut être effectuée.

● Pour l'enfant (quelque soit son âge)

La situation de vie proposée dans le milieu d'accueil et que nous analysons permet-elle de rencontrer les trois critères ? à savoir :

- > Le Bien-être : permet-on, par exemple, aux enfants de jouer pendant que d'autres dorment ?
- > Les Besoins : les activités proposées, etc... répondent-elles aux besoins de chacun (découverte, expression, ...) et ceci en intégrant le plus possible la diversité de chaque enfant au sein du groupe ?
- > Les Compétences : qu'est-ce qu'un enfant compétent ? Quelle place l'adulte lui permet-il de prendre ?

● Pour les parents

La situation de vie proposée dans le milieu d'accueil et que nous analysons permet-elle de rencontrer les trois critères ?

- > Le Bien-être : est-ce que, par exemple, les parents sont suffisamment informés des modalités de l'accueil pour qu'ils puissent sereinement s'investir dans leur occupation ?
- > Les Besoins : comment le milieu d'accueil veille-t-il à rencontrer les besoins d'écoute, d'accompagnement, de conseils ? Comment prend-il en compte les besoins flexibles de garde du fait des horaires de travail des parents ? ...
- > Les Compétences : ce point soulève, entre autres, la question de leur participation, sous toutes les formes envisageables, à la vie de la structure. Est-ce que dans l'aide apportée aux parents, dans le travail proposé au quotidien, la place des parents est reconnue ?

● Pour les professionnels

La situation de vie proposée par le milieu d'accueil que nous analysons permet-elle de rencontrer les trois critères :

- > Les Besoins : notamment de formation, de supervision de l'équipe sont pris en compte ? Comment ?
- > Le Bien-être : quelle réflexion mener sur les horaires et conditions de travail, l'aménagement de l'espace, la possibilité d'accès à un local leur étant spécialement destiné ...
- > Les Compétences : les compétences de chacun sont-elles assez affirmées, mutualisées, valorisées... ?

Le référentiel « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité » est composé de trois 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 qui 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.



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

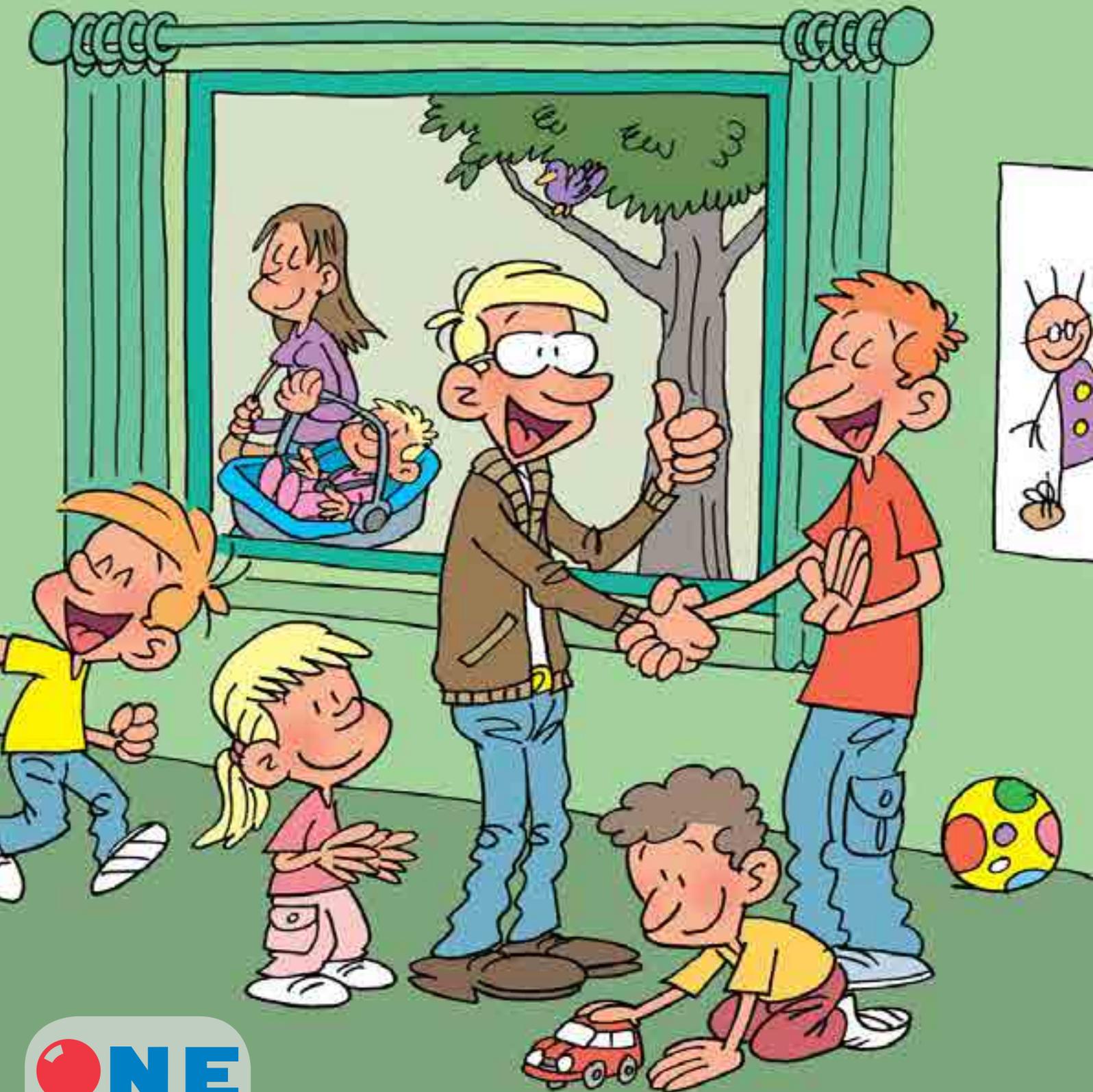
Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

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

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

LIVRET II

A la rencontre des familles



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 familles

LIVRET II



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 Jean EPSTEIN pour le temps consacré au travail d'approfondissement sur ce texte, pour ses remarques judicieuses.

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 :

DAVREUX Nathalie, coordinatrice pédagogique à la FILE ;

DEGIVE Jeannine, représentante FIMS, responsable d'un milieu d'accueil extrascolaire à Namur ;
FRAITEUR Julie, FAPEO

LACROIX Joëlle, Ligue des familles

MARCELIS Reine, Centre coordonné de l'enfance de Charleroi

MARCHAL Laurence, conseillère pédagogique

MARCHAL Nadine, coordinatrice accueil ONE

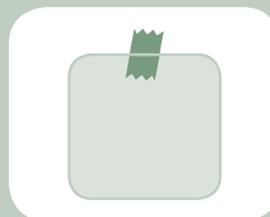
MEUNIER Sandrine, secrétaire générale de la Fédération francophone des écoles de devoirs

Ce document a été travaillé, à différentes étapes, par les membres du groupe « Parents » sur base d'une note de travail proposée et remaniée par Anne-Françoise DUSART, Unité Politiques et Services à l'Enfance, Ecole de Santé publique de l'Université Libre de Bruxelles.

Elle a fait l'objet d'un travail d'approfondissement, en mai 2006, notamment lors de deux séances de travail avec la collaboration de M. Jean EPSTEIN, psycho-sociologue, Familles de France, Paris.

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, ...)

Introduction	7
1. Au centre de l'accueil, l'enfant et sa famille	9
1.1. Qui sommes-nous ? Qui accueillons-nous ?	10
1.2. Un service rendu aux familles	11
2. Le code de qualité, un cadre qui s'impose	15
3. Des parents et des accueillants : regards croisés sur les rôles, les perceptions et les statuts respectifs.	17
3.1. Identité individuelle du parent et de l'accueillant.	17
3.2. Les risques de dérives et de malentendus	20
4. Prendre en compte chacune des familles : des enjeux tant pour les accueillants que pour les parents	24
4.1. Impliquer les parents à des degrés divers	24
4.2. Une participation modulée également par et pour la famille.	27
4.3. Participation, sphères de compétences distinctes et limites à poser.	29
4.4. Gérer, le cas échéant des situations de conflits	30
5. La construction d'une relation de confiance	32
5.1. Se centrer sur l'enfant	32
5.2. Prendre en compte le point de vue des familles.	35
5.2.1. Se socialiser dans un groupe où l'on se re(connait)	35
5.2.2. Laisser la voie à d'autres bénéficiaires.	35
5.2.3. Choisir un milieu d'accueil.	36
5.2.4. Echanger au quotidien	39
5.3. Du côté de l'accueillant	41
6. Déontologie du travail avec les familles	43
6.1. Des pistes de réflexion.	43
6.2. Quelques principes de base que les équipes sont invitées à questionner	44
Bibliographie	51



Le postulat posé dès le départ est qu'accueillir un enfant consiste d'emblée à le prendre en compte, lui et sa famille. Simple à dire...

Mais pratiquement, qu'est-ce que cela signifie ?

Dans les faits, cette attention à l'enfant et à sa famille s'enracine dans l'élaboration d'une relation de confiance, à construire avec les parents. Cette construction, à chaque fois singulière, ne va pas de soi. Elle s'appuie sur des modes de communication. Plus encore que pour les autres cahiers du référentiel, la thématique « liens familles-milieus d'accueil » se donne à voir dans des pratiques quelque peu expérimentales. Le champ théorique que cette question ouvre est encore peu investigué et balisé.

Cependant, le Code de Qualité de l'accueil met les professionnels face à l'obligation d'offrir aux parents une nouvelle place dans les structures d'accueil pour le bien-être de l'enfant. Ceci explique la démarche réflexive adoptée par ce document. Le lecteur et son équipe de travail sont invités à s'inspirer des questions posées pour cheminer, individuellement et collectivement, vers les parents, voire avec eux.

Cette partie du référentiel s'appuiera davantage sur des questions que sur des réponses. Ce qui fait référence, c'est le souci que ces questions soient travaillées en équipe de professionnels.

Au fil de la lecture du cahier, le lecteur rencontrera différents types d'encadrés dont notamment des témoignages et des questions-réflexions à méditer en solitaire, à partager avec des pairs.

Ce cahier du référentiel est consacré à la relation qui s'établit entre le milieu d'accueil et les parents.

Il s'articule autour de six aspects :

1. L'enfant et sa famille au centre de l'accueil ...
2. Le Code de qualité, un cadre de réflexion pour agir ensemble de façon constructive, dans le sens de l'intérêt des enfants
3. Des parents et des accueillants : regards croisés sur les rôles, les perceptions et les statuts respectifs
4. Prendre en compte chacune des familles : des enjeux tant pour les accueillants que pour les parents
5. Construire et consolider une relation de confiance avec tous les membres de la famille concernés par l'accueil de cet enfant-là
6. Déontologie du travail avec les familles.



●●● Au centre de l'accueil, l'enfant ... et sa famille



Faire entrer les parents dans les locaux de vie

« En réunion d'équipe, nous avons fait le constat que les parents qui venaient chercher leurs enfants, restaient dans la cour, malgré nos invitations répétées à entrer dans le local Peu d'entre eux « osaient » passer la porte pour venir dans les locaux de vie ... On se demande bien pourquoi les portes sont ouvertes ... nous, on aimerait bien qu'ils viennent nous voir !

En fin d'année, on a organisé un projet de marché de Noël. Il nous a mobilisés, nous et les enfants : les enfants étaient particulièrement motivés pour trouver des idées afin que le marché soit une réussite et que leurs parents viennent faire la fête avec eux. Ils avaient plein d'idées dans la tête : « Et si on inventait un circuit avec de l'eau et qu'on faisait comme une petite cascade ? »,

« La porte d'entrée du local n'est pas très belle ... comment pourrait-on faire pour la rendre sympa ? ... On pourrait la décorer ... »

« Oui, mais si on y touche, si on la repeint par exemple, il faudra qu'on demande des autorisations au directeur, à la commune ... et on ne sait pas si cela sera accepté ... »

« On n'a qu'à faire une autre porte pour la mettre devant » ... et c'est comme cela qu'une arche a été fabriquée par les enfants. Elle était joliment décorée, pleine de couleurs et de lumières scintillantes. Elle a été placée devant la porte du local.

Les enfants ont également donné des idées pour inviter tout le monde, pour que chacun se sente concerné : « Nous, on peut déjà en parler à nos parents », « On pourrait aussi fabriquer des invitations pour nos parents et nos amis », « Il faudrait qu'on leur donne des photos de ce qu'on a fait, qu'on donne un papier avec des images et des dessins de nous ... », « Mme Annie (l'institutrice de la classe maternelle) pourrait en parler aussi aux parents qui viennent conduire les enfants dans les classes maternelles », « On pourrait aussi demander à des mamans d'en parler aussi aux autres ... »

Le jour venu, sur le porche d'entrée de l'école, les enfants avaient placé de grands panneaux de bienvenue, des flèches fabriquées par eux invitaient à suivre le parcours, les enfants eux-mêmes guidaient leurs parents ... Toute l'équipe était très fière du résultat !

Une équipe d'accueillantes d'un accueil extrascolaire dans un quartier populaire de Liège

1.1. Qui sommes-nous ?

Qui accueillons-nous ? ●●●

Réfléchir au sens que prennent les pratiques professionnelles au sein d'un milieu d'accueil amène à se poser les questions suivantes :

Qui accueille-t-on dans les faits ?

Qui n'accueille-t-on pas ?

A qui le service proposé par le milieu d'accueil s'adresse-t-il ?

Quels sont les bénéficiaires de l'accueil proposé ?

A qui, à quoi doit-on penser lorsque l'on construit des pratiques professionnelles au sein d'un milieu d'accueil ?

A l'enfant, à sa famille ou bien à l'un et l'autre à la fois ?

A bien y regarder, cette dernière option semble la plus à même d'offrir des perspectives pour un accueil de qualité. A côté de structures¹ poursuivant des objectifs spécifiques de type socio-sanitaire², éducatif ou culturel³, de nombreux milieux d'accueil ont été organisés, au départ, avec le souci de répondre à la demande de plus en plus importante de « garde » des enfants en-dehors du temps scolaire. Ce développement est lié à une évolution sociale résultant notamment du développement de formes plus diversifiées de travail, de l'évolution de la place des femmes dans la société, de la démocratisation de la culture, du développement de l'éducation permanente, de l'évolution des structures familiales⁴, d'une société posant un regard différent sur les enfants (la place qui leur est donnée, ...) ⁵ ...

Les familles ont subi deux évolutions parallèles : d'une part, celle du marché du travail et, plus particulièrement, de l'augmentation du travail des mères et, d'autre part, celle de la diminution du temps scolaire observée au cours des trente dernières années. A la suite de ces changements profonds de la société, les besoins de garde des enfants se sont amplifiés et les attentes

des parents diversifiées. Que l'on pense, par exemple, aux garderies scolaires, aux plaines de jeux⁶, à de nombreuses structures organisant des stages de vacances ...

Aujourd'hui, la plupart de ces milieux d'accueil revendiquent à juste titre de ne pas être considérés comme de « simples » lieux de garde et placent les enfants et leur bien-être au centre de leur travail. Les pratiques professionnelles qu'ils mettent en œuvre sont pensées en fonction des enfants, de leur développement personnel, de leur épanouissement, de leur socialisation. Le souci de prendre en compte les parents d'une manière ou d'une autre s'est également développé.



1 Mouvements de jeunesse, séjours de vacances, écoles de devoirs, centres d'expression et de créativité.

2 Ainsi, par exemple, la mission des premières colonies de vacances, vers la fin du 19ème siècle, était d'abord sanitaire et sociale ; celles-ci étaient conçues comme des institutions d'hygiène préventive destinées à renforcer la santé fragile des enfants de familles issues des milieux urbains défavorisés, en les faisant profiter « du bon air » et en les nourrissant sainement et en suffisance.

3 Par exemple, volonté de démocratisation de la culture à travers les loisirs, apparue approximativement au cours de la 1ère moitié du 20ème siècle.

4 Voir glossaire - Livret VII - A la rencontre des professionnels, p. 59

5 Les approches actuelles de la sociologie invitent à s'interroger sur les relations réciproques entre les cadres institutionnels de la socialisation et sur l'action même de l'enfant, considéré dans notre société comme un acteur social à part entière. Son statut a évolué au sein de la cellule familiale et au sein de toutes les instances de socialisation (dont l'école et les lieux de loisirs) et se recompose au sein des groupes de pairs. Voir à ce sujet les travaux menés par le comité de recherche de sociologie de l'enfance, dont une partie a été publiée dans l'ouvrage « *Eléments pour une sociologie de l'enfance* », sous la direction de R. Sirota (2006).

6 Les plaines de jeux sont appelées aujourd'hui « plaines de vacances ».



- > Que signifie pour « être accessible à toutes les familles ... » ?
- > Qu'est-ce qui permet, dans chaque contexte, d'être accessible à tous ?
- > Qu'est-ce qui empêche cette accessibilité ?

Réflexion par rapport à la publicité faite à propos du milieu d'accueil :

- > Comment l'équipe veille-t-elle à être connue de toutes les familles sans compter uniquement sur le « bouche à oreille » ?
- > Les parents peuvent-ils trouver, au sein du milieu d'accueil, des possibilités d'identification (dans la composition de l'équipe par exemple, ...)?
- > En quoi est-ce important pour eux ?

Réflexion par rapport à l'organisation :

- > Les horaires d'ouverture et de fermeture du milieu d'accueil sont-ils adaptés aux besoins des familles ?
- > Comment veiller à prendre en compte les besoins de chaque enfant dans sa spécificité (découlant de son milieu socio-économique, philosophique, culturel, d'un handicap ou d'un retard de développement ou de tout élément spécifique de son environnement) ?

Réflexion par rapport à l'accessibilité du projet d'accueil :

- > Quel est le projet d'accueil de la structure ? Que mettre en place concrètement pour discuter des options prises avec les parents dès le départ, mais aussi au quotidien ?
- > Comment l'équipe veille-t-elle à permettre à toutes les familles de « lire » le projet d'accueil ? (comment le projet est-il rédigé ? Est-il illustré par des photos, des dessins d'enfants, ... ? ...)

1.2. Un service rendu aux familles⁸

Bon nombre de milieux d'accueil 3 - 12 ans continuent à représenter une ressource de premier plan en termes de service rendu aux familles, que ce « service » soit inscrit comme tel dans leurs missions ou que ces milieux d'accueil soient utilisés de fait par les parents comme un service de garde.

En se référant au Code de Qualité, il importe que le projet de l'équipe prenne en compte à la fois la dimension « parents » et la dimension « enfants » d'une manière cohérente en vue de développer un projet d'accueil de qualité.

Certains besoins de garde, ne sont pas liés à des contraintes professionnelles des parents, mais répondent à une envie pour

les parents de souffler, de prendre un peu de temps, de pouvoir effectuer sereinement certaines démarches ou activités personnelles. Les milieux d'accueil peuvent aussi rencontrer le souhait des parents de permettre à leurs enfants de découvrir d'autres horizons, vivre d'autres expériences que celles vécues à la maison ou à l'école, de développer des compétences plus particulières, par exemple la possibilité de s'initier à la poterie ou de découvrir des environnements inconnus (une ferme et ses alentours, une mare, ...) ou une pratique nouvelle (escalade, équitation, ...), d'avoir l'occasion de rencontrer d'autres enfants et de vivre des expériences en groupe...

7 Dans le milieu d'accueil, les parents peuvent retrouver des aménagements (la façon dont on est organisé, la façon dont on compose les repas ...), des pratiques qui leur donnent le sentiment d'être reconnus tel qu'ils sont. Par exemple, s'il n'y a, dans le milieu d'accueil, que des livres qui mettent en scène un seul modèle de famille (papa, maman, grand frère et petite soeur), comment l'enfant peut-il s'y retrouver lorsqu'il est élevé lui-même par deux femmes ?

8 Famille : des propositions pour approcher cette notion très vaste se trouvent dans le glossaire de ce référentiel.

● Eviter de disqualifier les familles

Initier des enfants à d'autres pratiques que celles rencontrées dans leur famille risque d'entraîner des effets disqualifiants vis-à-vis des familles. D'où la nécessité de réfléchir, en équipe, à la manière dont ces activités seront non seulement pensées, mais également présentées aux enfants, à leur famille, à la manière dont elles risquent d'être perçues, à la manière dont elles peuvent être vécues ...

A méditer : le témoignage d'une maman

« La semaine dernière, les animateurs de la ludothèque sont partis avec les enfants pour une journée s'amuser dans les ruines d'un château médiéval.

Mon fils Mathias, 6 ans, était enthousiaste. De cette journée, il en a beaucoup parlé ... il allait manger comme les chevaliers, faire des combats de chevaliers, préparer des costumes de chevalier ...

C'est justement quand les enfants ont préparé les fameux costumes que cela a coincé !... Mathias déteste dessiner, colorier, découper, coller. A l'école et à la maison, il le fait à la va-vite pour que ce soit fait, mais ce n'est pas soigné.

Ce qu'il aime par-dessus tout, c'est imaginer des scènes de bataille, qu'il poursuit des ennemis, qu'il fête la victoire avec ses amis... Pour les mises en scène, son imagination n'a pas de limites. A la maison, on accepte car ce n'est pas l'école. A l'école, on lui demande de faire plus d'efforts, de s'appliquer... car c'est la règle de l'école et qu'il doit la suivre.

Mais pourquoi ne pas laisser plus de place à cette imagination débordante dans les animations ?

Quand il est rentré, il nous a dit que la journée avait été nulle ... Une animatrice s'était énervée parce qu'il avait laissé couler de la peinture en dehors des bords, qu'il en avait marre de rester assis à dessiner et qu'il voulait courir dans l'herbe ... Quand j'en ai parlé à l'animatrice, elle m'a répondu que Mathias n'avait pas su terminer son bouclier et qu'il ne savait qu'« embêter les autres » Là, je n'ai pas pu répondre. C'est après coup que je me suis demandé si c'est si important de ne pas dépasser quand l'enfant fait son bouclier de carton. Qu'est-ce qu'il y a gagné ? Qu'est-ce que l'animatrice y a gagné ? Ce que Mathias voulait, c'était juste avoir un bouclier pour s'amuser, comme les autres ... »

En fonction de l'endroit (rural, urbain, semi-rural) où les enfants habitent, des conditions de logement qu'ils connaissent (appartement en ville avec ou sans jardin, maison, ...), les milieux d'accueil peuvent également répondre au besoin de bouger des enfants, ce que ces derniers ne rencontrent pas toujours dans l'environnement proche.





Collaboration entre structures

Le projet XYZ⁹, mis en place dans deux zones de Bruxelles, dans la ville basse et à Cureghem, a pour objectif de développer une collaboration entre les structures d'accueil et de loisirs existantes afin de pouvoir offrir de manière globale les différents aspects de l'accueil des enfants : écoles, organisations proposant des activités récréatives, animations sportives, animations culturelles (théâtre, musique, ...).

Dans chaque zone, une coordination a été créée pour permettre aux partenaires s'adressant au même public cible d'adapter l'offre au mieux pour rencontrer les besoins spécifiques des enfants et de leurs parents :

Un certain nombre d'accompagnateurs a été chargé d'emmener les enfants aux divers ateliers situés sur la zone concernée. Les enfants disposent d'une offre d'activités intéressantes, mais également d'un endroit où ils peuvent se reposer, un environnement agréable, familial et sûr où ils peuvent tout simplement ne rien faire. Les accompagnateurs assurent cette fonction de « nid » à partir duquel les enfants partent ensuite vers les divers ateliers. Ce nid forme la maille centrale du réseau qui entretient les contacts avec les parents et les autres partenaires.

Les questions qui ont guidé les équipes étaient les suivantes :

Comment utiliser au mieux les moyens existants pour étoffer et améliorer l'offre proposée aux enfants ?

Quelles sont les possibilités de choix offertes aux familles (proposer aux enfants des possibilités variées de découverte, d'éveil, ...) ?

Comment mettre en place un réseau couvrant, à la fois, l'enseignement, le bien-être et les soins apportés aux enfants et à leur famille afin d'améliorer les compétences sociales et la participation active des enfants à la société, leur permettre d'apprendre, de se récréer, ... ?

Ces caractéristiques, liées à l'utilisation des milieux d'accueil comme modes de garde, font entrevoir l'institution comme un service¹⁰, grâce auquel les parents sont aussi des bénéficiaires de l'accueil organisé pour les enfants.

● Une logique éducative cohérente

Il importe néanmoins de garder en tête qu'au-delà d'un service, le milieu d'accueil s'inscrit dans une logique éducative. Cette logique inclut les enfants et les familles : chaque institution, chaque « service » est pensé, orienté, organisé en fonction d'une recherche de qualité non

seulement pour les enfants, mais aussi pour leur(s) famille(s).

On constate qu'au fil du temps, un glissement s'est progressivement opéré : passage d'un secteur de l'accueil très segmenté (multitude de structures poursuivant des objectifs nettement distincts et circonscrits), vers un « métissage » de ces structures, appelées de plus en plus souvent à répondre à une demande multiforme des familles dans toute leur diversité : demande de garde stricte, de soutien éducatif, de soutien récréatif, de divertissement, ...

⁹ Projet mis en place par une équipe travaillant au VBJK en 2002. Voir à ce sujet l'article « *Projet XYZ, accueil des écoliers dans la ville. Recherche d'un modèle de politique des voies multiples* », in Bruxelles sous la loupe, Centre de documentation et de coordination sociales, décembre 2003, n° 1.

¹⁰ Cette notion de service rendu aux familles est proche de la notion « service minded » développée par P. Moss et M. Korintus. Marta Korintus Peter Moss, "Care Work in Europe, Current understandings and future directions", Workpackage 7, Work with Young Children, A case of Study of Denmark, Hungary and Spain, 2004.

Ce caractère multiforme de la demande peut être mis en lien avec des éléments d'ordres divers, tels que, par exemple, la modification structurelle de la cellule familiale et les changements que cela peut entraîner dans l'organisation familiale, la tendance à une flexibilité croissante du marché du travail, la nécessité

de disposer de deux salaires au sein du ménage ayant pour effet la non disponibilité de l'un des deux parents, ...



Travail des parents

Pour illustrer ce besoin potentiel de garde lié à l'occupation professionnelle des parents, les données du « Panel de démographie familiale¹¹ » montrent qu'en 2002, 94% des enfants de moins de 16 ans ont un père qui travaille et 70% des enfants de moins de 16 ans ont une mère qui travaille.

Une autre étude, menée en 2003 auprès de familles bruxelloises¹², donne une estimation de la fréquentation des structures d'accueil extrascolaire, que cette fréquentation soit liée ou non à des contraintes parentales d'ordre professionnel.

Selon cette étude, deux tiers des enfants de 3 à 6 ans fréquentent un milieu d'accueil extrascolaire après les heures de classe ; pour les 6-12 ans, cette proportion diminue légèrement, mais on note qu'un tiers des enfants de cette tranche d'âge reste à l'école après les heures de cours durant la semaine (hors mercredi).



- > Comment, dès la création du milieu d'accueil peut-on prendre en compte les formes multiples de l'accueil, notamment dans la rédaction du règlement d'ordre intérieur (ROI) ?
- > Comment le milieu d'accueil peut-il, à son niveau, envisager un accueil coordonné¹³ et cohérent (accueillants, responsable de projets, autres professionnels ...) ?
- > Comment veiller à obtenir une cohérence entre les différentes structures fréquentées et diminuer les effets, sur les enfants, de la multiplicité des moments d'accueil ?

11 Bonsang E., Nibona M., sous la direction scientifique de Casman M-T., Portrait de l'enfance en Belgique, analyse des données du questionnaire enfant du PSBH 1992-2002, Faculté d'économie, de gestion et de sciences sociales, Ulg, rapport final.

12 Humblet P., Robert E., L'accueil des enfants à Bruxelles : quels sont les souhaits des familles ? in Grandir à Bruxelles n°13, printemps-été 2004.

13 Coordonné ne signifie en rien uniforme. La coordination entre différentes initiatives contribue à maintenir une diversité dans l'offre d'accueil (cfr à ce sujet le projet XYZ décrit plus haut).

Le code de qualité¹⁴, un cadre qui s'impose

En Communauté française de Belgique, le Code de qualité donne le ton et définit les bases d'un échange éducatif respectueux. Il s'agit d'un cadre de réflexion pour agir ensemble de façon constructive dans l'intérêt des enfants.

● Parents, usagers et acteurs

Le Code de qualité situe tout d'abord les parents en tant qu'usagers¹⁵ d'un service particulier, tout en les invitant à être acteurs, quelles que soient les situations qu'ils vivent.

Leur demande doit donc être reconnue par le milieu d'accueil qui s'efforcera d'y répondre par les services qu'il propose¹⁶ et en fonction de son projet d'accueil. Les services rendus viseront à permettre aux parents d'être sereins et disponibles pour leurs occupations (d'ordre professionnel ou non)¹⁷.

● Parents, partenaires

Le Code de qualité comporte plus largement un enjeu de taille : il s'agit de considérer les parents comme « des partenaires » incontournables, comme des interlocuteurs à part entière du milieu d'accueil. Ils ne sont pas à prendre en charge, mais à prendre en compte.

Le code invite les professionnels de l'accueil à créer une relation réciproque où s'échangent toutes les informations nécessaires à l'accueil de cet enfant-là et où on peut créer un dialogue en vue d'une action conjointe autour de l'enfant. Vaste chantier auquel on peut aisément adhérer en théorie, reste à le mettre en pratique.

Des informations indispensables

L'équipe du milieu d'accueil doit absolument connaître certaines informations pour répondre au mieux aux besoins des enfants.

Prenons la situation des enfants, dont les parents sont séparés et qui vont chez leur père - leur mère un week-end sur deux ...

Comment leur permettre de participer malgré tout aux activités qui se déroulent tous les samedis/ chaque semaine, si par exemple le père - la mère n'est pas d'accord¹⁸ qu'ils y aillent quand c'est « son week-end/ sa semaine de garde » ?

Une piste : laisser la possibilité aux enfants de ne fréquenter le milieu d'accueil qu'une fois sur deux, s'organiser pour permettre à tous de participer aux mieux à différents types d'activités, ...

14 Il s'agit d'un arrêté du Gouvernement de la Communauté française « fixant le Code de qualité et de l'accueil », paru dans une première version en 1999, modifié, puis publié en seconde version au Moniteur belge le 19 avril 2004. Ce Code de qualité s'inspire largement des recommandations du Réseau européen des modes de garde d'enfants (voir à ce sujet le document « Cibler la qualité dans les services d'accueil pour jeunes enfants, proposition pour un programme d'action de dix ans », janvier 1996).

15 Voir glossaire

16 Code de qualité, article 15

17 Article 16

18 ou n'a pas la possibilité de les y conduire !



- > Quel type d'informations l'équipe échange-t-elle avec les parents ? Sont-elles satisfaisantes ? Insatisfaisantes ? Sont-elles utilisées ? Quand et pour en faire quoi ?
- > Comment se centrer sur les informations utiles, c'est-à-dire « à connaître nécessairement » pour l'accueil de l'enfant sans être intrusifs ? (Qui viendra chercher l'enfant ? ...)
- > Serait-il utile de prévoir une fiche standardisée pour recueillir ce type d'informations ?
- > Quelles seraient les rubriques à reprendre ?
- > Que faire des informations informelles qui sont communiquées à l'équipe ?

Loin d'être considéré comme un élément d'un ensemble homogène d'interlocuteurs, chaque parent devrait idéalement être reconnu dans la diversité de ses caractéristiques sociales, culturelles, économiques et environnementales. Caractéristiques que le milieu d'accueil gagne à prendre en compte dans l'organisation et la conception de l'accueil proposé !

● Parents, ressources

Enfin, les parents représentent des partenaires « ressources » du milieu d'accueil, avec qui il y a lieu de favoriser la complémentarité, en développant des relations de qualité¹⁹. En tant que partenaires « ressources », ils sont notamment informés sur le projet du milieu d'accueil²⁰ et consultés sur son évolution.

● Une confiance réciproque

Cette relation entre parents et accueillants ne peut s'établir que sur une base de confiance réciproque, supposant que les parents ne sont pas là pour dire aux professionnels comment faire et vice-versa.

Il s'agit d'être au clair sur les champs éducatifs respectifs.

On pourrait dire que le projet est celui des professionnels qui doivent prendre en compte les parents.

Ces aspects seront plus particulièrement développés dans la suite de ce texte.



- > Que peut apporter le dialogue avec les parents ? Comment installer ce dialogue ?
- > Que peuvent apporter les parents dans l'élaboration et l'aménagement du projet d'accueil ?
- > Quelles sont, selon l'équipe, les attentes des parents quand ils confient leur enfant au milieu d'accueil ?
- > Comment amener les parents à exprimer leurs éventuelles attentes ?
- > Comment faire de ces attentes un objet de discussion et de rencontre avec les familles ?
- > Que peut apporter le milieu d'accueil aux attentes des parents ?
- > Comment analyser la demande des parents pour non pas l'appliquer à la lettre, mais en faire un support de travail ?
- > De quelle manière faire en sorte que les enfants et leur famille puissent différencier les rituels et règles de la famille et ceux du milieu d'accueil ?

19 Article 17

20 Article 20

Des parents et des accueillants :

Regards croisés sur les rôles, les perceptions et les statuts respectifs

Les pratiques professionnelles mises en œuvre à l'égard des parents au sein d'un milieu d'accueil découlent, pour une large part, de la nature des relations qui se nouent entre accueillants et parents. Ces relations résultent elles-mêmes, d'une part, de l'identité individuelle et professionnelle de chaque accueillant et de chaque parent, d'autre part, de la perception qu'ont les uns des autres de leurs attentes et de leurs rôles respectifs, et, enfin, de l'identité du milieu d'accueil²¹.

3.1. Identité individuelle du parent et de l'accueillant ●●●

L'identité individuelle du parent et de l'accueillant mérite que l'on s'y intéresse à plus d'un titre parce que chaque parent, chaque accueillant a une famille, un statut, une histoire, un (des) groupe(s) d'appartenance qui définissent son identité.

Pour pouvoir éclairer la rencontre, il est nécessaire d'envisager à la fois l'identité professionnelle des accueillants, mais également l'identité individuelle des parents, l'enjeu étant de considérer les parents également comme compétents. Il ne s'agit pas de vouloir connaître chaque famille pour elle-même, mais pour devenir des co-éducateurs, sans se marcher sur les pieds à la moindre occasion !

Certaines incompréhensions, voire certains conflits, viennent souvent du fait qu'accueillant et parent ne parviennent pas à porter un regard sur les perceptions de l'autre. Or, ils entrent chacun dans la relation avec leur propre système de représentations.

Dans la plupart des situations, cela ne pose pas problème. Malgré tout, des tensions peuvent se manifester, plus ou moins latentes. Si elles ne sont pas mises à jours et éclairées, elles peuvent mener à des relations conflictuelles, désagréables pour tous, enfants, parents et accueillants.



21 Voir, à ce sujet, le livret VII, « A la rencontre des professionnels », p. 19



Décoder
les situations
Une approche
possible

Pour comprendre une situation, une possibilité existe pour les équipes de professionnels : adopter une approche qui pourra les aider à mieux analyser les situations et donc à décoder le système de représentations de chacun des acteurs concernés par l'accueil (parents, enseignants, ...).

Nous les invitons à (re)découvrir des modèles, par exemple celui que propose Bronfenbrenner²².

Selon ce modèle, chaque personne entre dans la relation avec son système de représentations. Prendre en compte ce système, c'est considérer la complexité des éléments qui influencent l'identité individuelle.

Bronfenbrenner considère que les comportements, les attitudes d'un individu sont fonction à la fois de ses caractéristiques individuelles, mais également de l'influence réciproque des différents systèmes des autres personnes qui entrent en relation avec lui. Ces systèmes s'imbriquent les uns dans les autres pour composer l'environnement de chacun, appelé « niche écologique ».

Parent et accueillant peuvent partager, par exemple, le fait d'être parent, le fait d'être marié (ou non), le fait d'habiter une même ville (un village). Ils peuvent aussi se distinguer (ou non) par leur religion, leur profession, leur position dans la société, etc. Le fait d'avoir vécu soi-même certaines situations ou d'avoir connu des éléments similaires à son histoire peut permettre, par exemple, une empathie avec le parent fréquentant le milieu d'accueil, de comprendre la situation dans laquelle il se trouve.

C'est l'ensemble des éléments communs et dissemblables entre le parent et l'accueillant qui donne le ton et attribue un caractère particulier aux relations inter-individuelles qui se nouent entre eux.

SCHÉMA DE BRONFENBRENNER

EXEMPLE D'INTERPÉNÉTRABILITÉ DE DIFFÉRENTS SYSTÈMES



22 Bronfenbrenner, U., "Towards an experimental ecology of human development" in *American Psychologist*, 1977 July, 513-531.

Prendre conscience de ce mode de fonctionnement permet de replacer la relation parent-accueillant dans le cadre d'un rapport plus égalitaire, en reconnaissant que chacun, (selon

un même mode de fonctionnement) agit depuis sa propre réalité, sans que la réalité de l'un ne puisse prévaloir sur la réalité de l'autre.

Diversité des représentations

Dans cet encadré, deux situations sont proposées aux lecteurs : l'une interrogeant les représentations d'un animateur extrascolaire, l'autre mettant en scène des modèles éducatifs « famille - milieu d'accueil » divergents.

Autour du repas

Si dans la famille d'Arnaud, animateur d'une plaine de vacances, les représentations qui prédominent sont du type « chez nous, chacun mange tout le contenu de son assiette ! », ces représentations auront un impact sur la manière dont Arnaud envisage le repas. Il pourrait, par exemple, estimer qu'il est important de terminer son repas ... et donc faire en sorte qu'à la fin du repas, toutes les assiettes aient été vidées par les enfants !

Autour de la question des sanctions

Lorsque Pierre, un petit garçon de 8 ans, arrive de sa classe à la garderie scolaire, il est souvent assez nerveux et agité. Ce jour-là, il est particulièrement turbulent et doit être « rappelé à l'ordre » à plusieurs reprises. Dans l'état d'excitation où il se trouve, il casse même un jeu.

Quand son père vient le chercher, les animateurs l'informent du comportement de Pierre. Le lendemain matin, la maman téléphone à la responsable pour demander combien elle doit payer pour rembourser le jouet cassé et pour lui dire que Pierre a été puni. La responsable n'est pas au courant de ce « fait divers », mais elle connaît son équipe. Elle rassure la maman en disant que le message n'avait pour but ni de faire payer le jouet, ni de faire punir l'enfant. Les animateurs se sont expliqués directement avec Pierre le jour même. Elle ajoute qu'il s'agissait seulement d'informer le papa du comportement de leur enfant ce jour-là.

Les animateurs ont regretté leur intervention à l'égard des parents, pensant que l'enfant avait dû recevoir une « solide » correction ... parce qu'il n'avait pas respecté les règles du milieu d'accueil.



- > Comment accueillir un parent toujours en retard quand, par exemple, soi-même on est très ponctuel de nature ?
- > Quels types de relations l'équipe peut-elle développer avec des parents dont elle ne partage pas du tout les valeurs ?
- > Comment entrer en dialogue avec les parents quand on perçoit que les référents éducatifs sont les mêmes voire ? diamétralement opposés ?
- > Comment se situer par rapport à un parent dont les principes éducatifs semblent très différents de ceux du milieu d'accueil ?

3.2. Les risques de dérives et de malentendus (ou les perceptions croisées) ●●●

Parents et accueillants ont également des perceptions croisées les uns des autres et vis-à-vis de leurs rôles respectifs et de leurs attentes. Car chacun, accueillant ou parent, fonctionne avec un certain nombre d'idées toutes faites, de conditionnements culturels, de préjugés, de stéréotypes, générant une diversité d'images et de perceptions.

● Attentes et représentations multiples

En tant qu'accueillant agissant de façon professionnelle, il importe, pour améliorer ou développer des pratiques de qualité à l'égard des parents, de prendre conscience des malentendus qui peuvent résulter des relations entre parents et accueillants. De façon similaire, la perception de l'accueillant par le parent sera également influencée par le type d'attente que celui-ci a vis-à-vis du milieu d'accueil.

Exemples :

A titre d'illustrations, voici quelques phrases, parmi d'autres, entendues dans des milieux d'accueil. Elles ont été prononcées tant par des parents que par des professionnels²³.

	Du côté des professionnels	Du côté des parents
Attribution d'attentes, d'intentions particulières	<i>Ce que les parents veulent surtout, c'est caser leur enfant pour avoir du temps pour eux</i>	<i>Celui-là, il est vraiment désagréable avec tel enfant ... il ne peut pas l'encadrer ...</i>
Interprétation rapide, voire abusive de certains comportements	<i>Il y en a qu'on ne voit jamais, qui débarquent leur enfant sur le parking et s'en vont directement, et font de même le soir quand ils viennent le rechercher !²⁴</i> <i>Cette petite fille, sa maman la considère vraiment comme une poupée Barbie, toujours coiffée, pomponnée, avec ses petites pinces à cheveux ...</i>	<i>Elles (les accueillantes) restent assises sur leur chaise, elles ne se lèvent même pas pour venir accueillir les enfants. Tout ce qu'elles veulent, c'est boire leur café tranquillement entre elles.</i> de la part d'un parent témoin d'un conflit entre enfants ... <i>Elles préfèrent rester là à papoter sur le banc plutôt que d'intervenir !</i>
Jugements de valeurs sur les comportements, sur base des caractéristiques	<i>Et quand l'enfant arrive en retard, on (les parents) dit que c'est parce qu'il n'a pas pu se lever.</i> <i>Mais ce sont eux (les parents) qui n'ont pas pu se lever.</i> <i>Et c'est toujours les mêmes et c'est souvent des parents qui ne travaillent pas.</i>	<i>Les moniteurs ont l'air bien jeune.</i> <i>Ils n'ont pas d'enfants : on se demande bien comment ils peuvent s'en occuper ...</i>
Dévalorisation des compétences éducatives	<i>Là, quand je vois les parents, je me dis que la petite est mieux chez nous.</i>	<i>Comment est-ce possible que mon enfant ait perdu sa casquette ?</i> <i>Les animateurs n'ont déjà que cela à faire, regarder à ce que les enfants aient leurs objets, ...</i>

23 Certaines de ces phrases sont inspirées d'entretiens menés en 2002 auprès de milieux d'accueil extrascolaire bruxellois. Voir à ce propos : Dusart ,AF, Mottint, J., Roose, A., Van Cutsem, S., sous la direction de Humblet, P., « *Recherches préparatoires à l'accompagnement des politiques communales d'accueil extrascolaire de la région bruxelloise* », Rapport de recherche, Université libre de Bruxelles, Ecole de Santé publique, Unité Politiques et Services à l'Enfance, février 2002.

24 Le milieu d'accueil ouvre à 7h30. La maman / le papa qui dépose l'enfant doit prendre son train à 7h35 pour arriver à l'heure au travail : cette donnée étant là, que peut-on faire pour que la rencontre puisse avoir lieu malgré tout ?



- > Quel aménagement du lieu d'accueil envisager pour que chacun apprenne à se connaître, à se découvrir, à dépasser ces images toute faites ?
- > Qu'est-ce que l'équipe peut mettre en place pour aider chacun à dépasser les jugements premiers (les projections liées à ses propres valeurs), à exprimer son propre ressenti (le vécu face à certaines crises...), à tenter de comprendre (décoder, décrypter) ce qui se passe et, sur cette base, ajuster au mieux ses interventions ?
- > Comment parvenir à réguler les relations entre parents et accueillants (dans le projet d'accueil, dans le règlement d'ordre intérieur (ROI), ...) ?

Que faire de ces discours jugeants ?

Les professionnels, s'ils les énoncent, devraient le faire dans un cadre prévu à cet effet (ex. supervision).

Pour permettre aux parents d'exprimer leurs questions, leurs souhaits, leurs difficultés, il convient de les inviter à le dire courtoisement à qui de droit... Cela se traduit notamment dans des mécanismes formels mais aussi dans les attitudes d'ouverture au quotidien. A titre d'exemples, l'instauration d'un coin papote avec un professionnel tous les jours, la possibilité de demander un rendez-vous, le fait de disposer du numéro de téléphone d'une personne de contact sur le document de présentation du projet, ...

Cela peut également prendre place dans un accueil structurel, un projet de rencontre parents-accueillant en quelques séances, avec une animation centrée sur une rencontre respectueuse.

Un enjeu pour les enfants

Ce qui est en jeu, ici, c'est que l'enfant puisse se sentir à l'aise avec des pratiques (famille, milieu d'accueil) différenciées, des façons de faire différentes. En effet, l'enfant risque d'être pris entre deux feux : est-ce que les accueillants en sont conscients ?

On peut en citer quelques exemples, sans hiérarchiser celles-ci ou en légitimer certaines au détriment d'autres²⁵ : ainsi, pour certains parents, il s'agira surtout d'une attente de garde (de qualité) pour leur enfant. Pour d'autres, c'est une activité spécialisée qui sera surtout recherchée (apprentissage d'une discipline sportive ou artistique, d'une technique, d'une compétence). Pour d'autres encore, les attentes peuvent s'apparenter à un souhait de soutien parental : besoin de souffler, prise en charge de l'aide aux devoirs scolaires, etc.

Il peut également s'agir, pour chacune des familles, de bénéficier d'un lieu où elles peuvent entrer en contact avec d'autres familles qui vivent des réalités similaires (familles nombreuses, ...).



²⁵ Sur ce point, nous renvoyons le lecteur au dernier livret de ce référentiel (livre VII) traitant notamment des questions de professionnalisation. Un chapitre est consacré à l'identité des milieux d'accueil et aux fonctions de l'accueil.

Parents absents

Dans certains contextes, en fonction des circonstances, des parents « ne sont pas là » ou ne viennent pas dans le milieu d'accueil²⁶. Le témoignage suivant invite à réfléchir ...

« Mon enfant a été confié à une institution d'aide à la jeunesse par décision du juge de la jeunesse. Il rentre le week-end à la maison et pendant les congés scolaires. Le juge demande qu'il fasse une activité pendant les congés scolaires mais j'ai déjà entendu qu'on disait de moi : « elle met son enfant dehors alors qu'elle le ne voit pas déjà la semaine »... C'est dur à entendre, je fais ce que je peux... »

Une partie d'entre eux, qui sont en institution la semaine et rentrent le week-end chez eux, fréquentent le week-end ou pendant les congés scolaires les milieux d'accueil. Parfois, par obligation (même si les parents ne sont pas d'accord). Parfois, parce que les parents, en situation de fragilité, restreignent les moments qu'ils passent avec leur enfant et les amènent à se rendre dans le milieu d'accueil.

Quel soutien à la parentalité de la part des milieux d'accueil ?

Quand l'enfant est placé en institution, de quelle manière travailler la communication avec l'équipe d'éducateurs qui le prennent en charge la semaine ?



²⁶ Cela peut-être aussi, notamment, le cas des familles en attente de régularisation de papiers. Il convient de rappeler ici que les parents souhaitent que d'autres adultes prennent en charge leur enfant pendant qu'ils ne sont pas disponibles. Quelles que soient les raisons de leur indisponibilité !

En fonction de ses attentes²⁷, formulées comme telles ou non, le parent ne porte pas le même regard sur l'accueillant qu'il a en face de lui, ne s'adresse pas à celui-ci de la même manière et n'aborde pas les mêmes sujets de conversation. Ainsi, par exemple, le parent qui perçoit l'accueillant comme un «simple surveillant»²⁸ ne communiquera pas avec celui-ci de la même manière que celui qui estime avoir en face de lui un éducateur²⁹ ou qui considère qu'une structure a pour objectif de développer telles ou telles compétences.

Les accueillants sont donc face à une réalité complexe, étant confrontés simultanément à plusieurs types d'attentes et de regards de la part des parents.

- L'identité du milieu d'accueil, une construction permanente

Enfin, la nature des relations parents-accueillants gagne à être considérée dans le contexte où celles-ci prennent place. Il convient donc de tenir compte de l'identité du milieu d'accueil.

Cette dernière est une construction permanente où plusieurs dimensions essentielles entrent en ligne de compte : le(s) rôle(s) que le milieu d'accueil s'attribue, les intérêts du milieu d'accueil et les stratégies à mettre en place pour favoriser ceux-ci et enfin la culture et les valeurs propres au milieu d'accueil.

L'âge des animateurs

Dans les organisations de jeunesse ou dans les plaines de vacances organisées par un P.O. communal par exemple, certains animateurs ont 17 ans ou à peine plus.

Quel crédit ces jeunes peuvent-ils avoir auprès des parents ? Quel type de rapports peuvent-ils avoir avec les parents alors que, parfois, eux-mêmes ont à peine quitté la période des « conflits » avec leurs propres parents ... ?

Comment interfèrent les jugements, les représentations des uns et des autres, celles des parents envers les animateurs, mais également des animateurs envers les parents ?

Comment aider les animateurs à établir des premiers contacts avec les parents ?³⁰

Quel accompagnement leur offrir ? Quel soutien de l'équipe ?

27 Certains parents ne voient pas l'intérêt de rencontrer les personnes qui prennent leur enfant en charge, surtout lorsqu'ils reçoivent des indications du type « tout va bien ... ». Dans leur optique, à quoi cela pourrait-il servir de passer davantage de temps dans le milieu d'accueil ? Comment les amener à prendre le temps pour se rencontrer, mais également leur permettre ainsi qu'à leurs enfants de se séparer en douceur ? Voir, à ce sujet, la partie « à la rencontre des enfants », cahier « créer des liens ».

28 Pour certains parents, la sécurité est primordiale et elle passe avant les aspects pédagogiques de l'accueil !

29 Lavallée C., Marquis M., « *Éducation interculturelle et petite enfance* », Les Presses de l'Université Laval, Québec, Canada, 2003, p 161

30 Voir à ce sujet Les Scouts, *Les parents, nos partenaires, qui sont-ils ? Que nous veulent-ils ? De multiples propositions pour améliorer nos relations avec eux, Ma farde d'animateur scout*, Bruxelles, juin 2000.

Prendre en compte chacune des familles :

des enjeux tant pour les accueillants
que pour les parents

« Les parents représentent les racines de l'enfant, son ancrage culturel particulier. La famille est un contexte d'apprentissage, d'initiation et de construction du rapport à la vie pour l'enfant. Il ne connaît pas d'autre réalité que celle que son environnement familial, social et culturel lui fait découvrir (...) Le travail entre parents et professionnels est de l'ordre de la rencontre. Il s'agit de trouver l'équilibre des connaissances complémentaires à des niveaux différents entre parents et professionnels concernant l'enfant : le professionnel est là pour faciliter l'expression par le parent de ce qu'il connaît de son propre enfant et à partir de cette compréhension, pouvoir ajuster sa position professionnelle. C'est par la rencontre avec les parents que nous pouvons découvrir l'univers de l'enfant en nous mettant à leur égard dans une position d'écoute compréhensive et en tant que professionnels construire les conditions d'un échange éducatif »

Mony M.³¹

4.1. Impliquer les parents à des degrés divers ●●●

Prendre en compte la famille peut se concrétiser de manières diverses et avec des degrés d'implication variés.

Lors de l'élaboration et la mise en œuvre du projet d'accueil, avoir en tête que chaque enfant est issu d'un contexte familial singulier devrait permettre de ne pas figer le public accueilli ou à accueillir dans une représentation mentale unique ... Savoir qu'il y a diversité de familles, que chacune existe, qu'elle est là à tout moment dans la vie de l'enfant, y compris durant les moments que celui-ci passe au sein du milieu d'accueil. Ceci constitue un point de départ à partir duquel une multitude d'actions concrètes visant à inclure la famille, et principalement les parents, peut s'envisager dans la sphère et dans la vie du milieu d'accueil.

Il s'agit également de réfléchir en équipe sur la manière dont chacun envisage la participation, le sens qu'il accorde à cette participation ...

« Les différentes formes de participation (...) accompagnent une répartition spécifique du pouvoir entre les différents partenaires. A la manière d'un continuum, on peut imaginer les différentes formes de participation allant de celle où le rôle des parents présente le moins d'influence sur les décisions prises et les changements entrepris, à celle où la distribution du pouvoir d'influence et de décision se rapproche d'un partage équitable entre partenaires ³². »

31 M. Mony, « *Le rôle des parents dans le débat sur la qualité* », extrait de l'intervention réalisée dans le cadre d'un colloque organisé par Kind en Gezin (mai 2005).

32 Carlier C., Clette V., Lacroix J., « *L'esprit de la Tortue* », Ligue des familles, Bruxelles, octobre 2003, avec le soutien du Ministre de l'Enfance, J-M Nollet., p. 4. www.liguedesfamilles.be



« Je suis accueillante dans un accueil extra scolaire, c'est pas toujours facile. Je n'ai pas beaucoup d'espace pour accueillir des enfants fatigués ou excités après une journée d'école, pas beaucoup de matériel non plus (où je le mettrais ?) pour répondre à leurs souhaits. Ces moments d'accueil sont fatigants pour les enfants... et pour moi aussi d'ailleurs. Je sais bien que des parents râlent, des commentaires me reviennent. Je sais qu'il m'arrive de crier, parfois même beaucoup... mais comment faire entendre que je crie pour que les plus grands respectent les plus petits ! C'est pas pour les embêter mais je dois veiller à la sécurité et au confort des plus jeunes de maternelle. Certains sont si petits. Je voudrais pouvoir en parler aux parents qui râlent pour qu'ils me soutiennent, qu'ils sachent que je ne suis pas contre eux mais avec eux. Plutôt que d'entendre rapporter à mon égard : « Madame Anne-Marie, il vaut mieux ne pas l'avoir contre toi ». Comme si c'était si simple ! »

● Tenir compte du souhait d'implication des parents

Lorsqu'une équipe se préoccupe de communiquer aux parents, dans un langage accessible, les engagements qu'elle souhaite prendre et le sens de ceux-ci, il s'agit déjà d'une participation : les parents participent à la compréhension de ce qui se passe avec leurs enfants. Néanmoins, sous cette forme de participation, les parents sont démunis de toute forme de pouvoir partagé, de tout pouvoir d'influence. La plupart des parents sont déjà bien heureux de cette information descendante, qui peut être soignée et répétée, et diffusée de manière variée (valves, courriers, courriels, ...). Et, non, les parents qui ne viennent pas aux séances d'informations éventuelles ne sont pas démissionnaires pour autant !

Il importe donc que ces actions s'inscrivent dans une gradation qui tient compte du souhait (ou non) des parents de s'impliquer tout en leur montrant un grand respect. C'est une manière d'éviter les déceptions qui renforcent l'image des parents « démissionnaires » !



- › Est-ce que chaque parent accueilli peut percevoir qu'il y a une place pour lui dans le milieu d'accueil s'il le désire ?
- › Quelle place l'équipe lui accorde-t-elle au quotidien (espace, temps de rencontre, ...) ?

● Informer les parents et s'informer auprès d'eux

Une deuxième étape peut être celle de la consultation des attentes par rapport aux informations reçues relatives au projet d'accueil. Cette forme de participation demande de s'organiser pour recueillir les attentes, établir un programme de rencontre, élaborer une méthodologie d'animation, ...

Prendre la famille en compte peut aussi signifier informer les parents de la vie au sein du milieu d'accueil et s'informer de leurs attentes, conformément à ce que prescrit l'arrêté « Code de qualité », malgré les contraintes horaires. Communiquer aux parents le projet d'accueil, les informer des valeurs qui le sous-tendent, constitue les bases nécessaires sur lesquelles pourra naître (ou pas) une collaboration plus importante entre parents et accueillants. En d'autres termes, il s'agit de sensibiliser les parents à la façon de travailler au sein du milieu d'accueil et leur expliquer les raisons de cette façon d'agir.

L'enjeu est ici de mettre en œuvre le projet éducatif tout en restant dans la rencontre³³.

Une troisième forme de participation se profile dans la co-décision : il s'agit d'un équilibre des intérêts (collectifs) des différents groupes d'acteurs dans une négociation. Ce processus de co-décision, qui doit se construire (dans un projet) et s'animer, a comme résultat un équilibre des intérêts, chaque partie trouve une partie de ses intérêts traduite dans le consensus qui ressort du débat.

33 M. Mony, (op cit), parle d'élaborer les objectifs de travail avec les parents à trois niveaux selon le diagnostic effectué pour identifier les besoins des familles en fonction de leur situation, du territoire et du projet de la structure d'accueil.

La quatrième forme de participation, la plus impliquante et la plus rare, est la co-gestion : la participation implique les parents non seulement dans la prise de décision mais également dans l'opérationnalisation du projet. Dans ce cas, le milieu d'accueil peut souhaiter impliquer les parents dans l'élaboration du projet d'accueil, ou même les intégrer³⁴ au pouvoir organisateur (PO) du milieu d'accueil, quel que soit leur niveau de compétences. Dans certains cas, cette participation peut être formalisée par la loi. C'est le cas, par exemple, au Danemark, en Hongrie et en Espagne³⁵.

Les professionnels sont invité(e)s à réfléchir à l'optique de cette implication : Que signifie-t-elle pour l'accueil des enfants ? Qu'est-ce que l'équipe peut en faire ?

Enfin, le volontariat revêt chez beaucoup de parents une forme de participation : donner de son temps pour participer à un projet, ce n'est pas rien. C'est affirmer en tant que parent qu'il y a une adhésion, c'est montrer un souci du collectif et de la réussite d'une activité ou d'un projet. C'est une forme de participation qui en vaut bien une autre, tout aussi légitime.



- > Comment l'équipe se rend-elle disponible pour l'accueil de chacun (enfant, parent, enfants déjà présents) ?
- > Quel aménagement de l'espace (ex. : choix des objets mis à disposition des enfants, structuration des espaces, etc.) ?
- > Quel support l'équipe utilise-t-elle pour communiquer avec les parents (cahier de liaison) ?
- > Sur quels contenus sont basés les échanges avec les parents ?
- > Quand, de quelle manière aborder en équipe les informations à traiter avec les parents ? Celles à traiter en équipe ?

● Aménager l'espace et le temps

Cette volonté de se soucier de la famille peut également se concrétiser par l'aménagement, au sein du milieu d'accueil, de temps et de lieux permettant la présence des parents, à certains moments, que cette présence soit :

- > réelle : par exemple, aménagement de lieux où les parents peuvent s'arrêter un moment pour échanger avec les accueillants, en début ou en fin de journée ;
- > symbolique : par exemple, création d'un panneau constitué de photos de famille, apportées par les enfants.

Les parents peuvent être sollicités pour participer activement à certains moments-clés de la vie du milieu d'accueil : sorties, fêtes, événements thématiques, participation en fonction de compétences particulières des parents pour animer un atelier, etc. Ou même être invités à participer d'une façon ou d'une autre à ce qui fait la vie de la collectivité : gestion, ...

Ceci dit, inviter le parent uniquement à venir à une fête n'a pas le même sens quand il a été pris en compte en amont (mettre les conditions en place pour pouvoir discuter avec lui autour du projet d'accueil, entendre ses attentes, ...). Comment faire en sorte pour qu'il se sente sollicité aussi pour d'autres choses que « remplir les tiroirs caisse »³⁶ ou prendre en charge la confection des costumes des enfants pour le spectacle ou encore préparer des petits plats (gâteaux, crêpes, ...) ?



- > Qui sont les parents sollicités par l'équipe en priorité ou systématiquement ?
- > Pourquoi ceux-là ? Pourquoi pas d'autres ?
- > Comment sont-ils sollicités ? Que met en place le milieu d'accueil pour l'échange ?
- > Que mettre en place pour solliciter également les autres parents ?

34 Les parents, dans certains accueils extrascolaires de Flandre, siègent au conseil d'une ASBL et, de ce fait, contribuent à la gestion et à l'organisation de l'initiative (cfr la "charte de la qualité"). La question qui se pose n'est pas de voir s'ils peuvent ou non être impliqués, par exemple au niveau du pouvoir organisateur (PO), mais bien de réfléchir à la manière dont la participation est pensée et mise en œuvre.

35 Marta Korintus Peter Moss, "Care Work in Europe, Current understandings and future directions", Workpackage 7, Work with Young Children, A case of Study of Denmark, Hungary and Spain, 2004

36 A noter qu'il peut aussi s'agir, dans certaines occasions, de fêtes « offertes » par le milieu d'accueil. Où le parent peut participer « gratuitement » qu'il ait amené quelque chose ou non !

4.2. Une participation modulée également par et pour la famille ●●●

Il ne s'agit pas de faire des choses pour les parents ... mais de penser aux parents dans le projet d'accueil dès la première rencontre et au long du séjour de l'enfant ...



Risques d'incompréhension

« Investir dans des modalités de participation des parents, envisager des pistes pour les impliquer ... on y a déjà pensé, mais cela exige beaucoup de temps et d'énergie pour des « petits » résultats.

Une équipe similaire à la nôtre nous a un jour expliqué qu'il lui a fallu des mois de réflexion pour arriver à la création (et à l'utilisation) de panneaux d'affichage pour la communication avec les parents ! Ce qu'elle considérait comme un maigre résultat.

D'autres racontent que travailler à l'implication des parents peut mener parfois à des déceptions, voire à une incompréhension entre parents et professionnels. Ces derniers investissent et ne comprennent pas « l'absence » des parents ... comme s'il n'y avait jamais assez de parents qui venaient ... A partir de quand est-on satisfait de la participation des parents ?

Ces situations risquent d'entraîner, de la part des professionnels, un discours dénigrant sur les parents ! »

En effet, le souhait de s'impliquer au sein du milieu d'accueil, le degré de participation consenti ainsi que les capacités à participer peuvent varier considérablement selon le contexte, le type de milieu d'accueil, le type de public, l'âge de l'enfant, etc.

● Moduler la participation

Les formes de participation sont diversifiées, de même que les modèles familiaux, les horaires de travail, les possibilités pour les individus de consacrer plus ou moins de temps et d'énergie au milieu d'accueil de leur enfant. Il n'existe donc pas un modèle unique de participation, mais bien une infinité de possibilités³⁷. De plus, une même famille, au travers du temps, peut avoir plus ou moins de temps à investir dans le milieu d'accueil. Il importe, dans tous les cas, d'éviter les catégorisations.

Mettre en place les conditions qui permettent la participation ne peut donc pas mener à rendre celle-ci obligatoire ou à juger de façon négative les parents qui ne participent pas ou pas de la manière escomptée par le milieu d'accueil.

● Eviter de stigmatiser la non-participation

La non-participation ne peut être attribuée uniquement à un manque d'intérêt de la part des parents à l'égard du milieu d'accueil. Les raisons peuvent être d'ordres divers. Il peut s'agir tant de la confiance accordée par les parents au travail effectué par les professionnels de l'accueil, que d'autres éléments plus problématiques : le manque de temps, le manque de confiance en soi des parents, la peur de déranger, la peur du jugement réciproque, la mauvaise compréhension du fonctionnement du milieu d'accueil, la non-maîtrise des codes en vigueur, les difficultés d'expression, ...³⁸

37 Voir à ce sujet le dossier « Des parents impliqués dans les milieux d'accueil », in revue « Enfants d'Europe », n° 3, novembre 2002. Depuis 2001, l'observatoire de l'enfant de la Commission communautaire française est associé à la publication de cette revue (disponible sur demande auprès de l'observatoire).

38 Concernant le manque de participation de la part des parents, voir également l'ouvrage de Musson S., « Les services de garde en milieu scolaire », adaptation de D. Berger et J. Martin, traduction de C. Fiset, Les Presses de L'Université Laval, Québec, 1999, p.63.



Attitude accueillante

Comme tous les samedis, les enfants sont accueillis dans la cour. Celle-ci est bordée par un terrain de jeux de grande dimension et l'entrée se fait par une barrière au bout de ce terrain. Cependant, les animateurs sont concentrés dans la cour, ils tournent le dos « à la barrière » et sont occupés à échanger entre eux.

Certains parents ne franchissent pas la barrière et font signe de la main à leur enfant qui s'approche du groupe d'accueillants, d'autres franchissent la grille, traversent le terrain de jeux, mais hésitent à intervenir dans la conversation des accueillants ...

Ceci amène à s'interroger également sur le risque d'inégalités d'accès des familles face aux opportunités de participer à la vie du milieu d'accueil.

Les professionnels sont invités à faire le premier pas, à offrir des possibilités pour que les parents puissent prendre part à la vie du milieu d'accueil.



- > Quelles sont, dans le milieu d'accueil, les occasions de favoriser la participation voire l'implication des parents ?
- > L'équipe reste-t-elle accessible à tous les parents ?
- > Que devrait-elle mettre en place pour ce faire ?
- > Comment s'y prendre pour permettre réellement à chacun de participer ?

Mesurer les attentes des parents

Par ailleurs, il y a lieu de s'interroger sur la véritable préoccupation des parents.

Ont-ils vraiment le souhait de participer ?

De s'impliquer ?

Ou ont-ils simplement besoin d'informations, c'est-à-dire besoin de savoir ce qui est proposé aux enfants ?

La plupart font ou disent faire confiance aux milieux d'accueil. Certains parents peuvent même interpréter la participation, encouragée voire suscitée par les professionnels, comme un désaveu³⁹ de leurs pratiques :

« Ce sont quand même eux les professionnels ! Ce sont quand même eux qui savent comment on doit s'occuper des enfants pendant le temps où ils leur sont confiés ! Et en plus, on les paie pour faire cela ! ».



En octobre 2003, le département Recherche, Etude et Formation de la Ligue des Familles⁴⁰ a publié, un outil pour améliorer la participation des parents dans les écoles :

« L'esprit de la tortue ».

Ce document est l'aboutissement d'un travail de recherche et d'expérimentation mené pendant deux ans avec une dizaine d'écoles primaires de la Communauté française.

Cette initiative est partie d'un constat : dès le plus jeune âge, nous sommes tous amenés à évoluer et à grandir dans différents cadres de vie. Dans ces milieux de vie, ce qui est défini comme « bon » pour l'enfant et les valeurs à respecter ne sont pas forcément identiques. Bâtir une communauté éducative sur un socle commun nécessite, d'une part, d'attacher une attention importante aux différences et, d'autre part, de parvenir à les intégrer dans un projet commun.

>>>

³⁹ Si l'on considère le milieu scolaire, certaines familles ont une confiance complète en l'institution : s'ils mettent leur enfant à l'école, c'est parce qu'ils sont convaincus de la capacité du corps enseignant à assumer ses missions ! Une demande des enseignants à leur égard pourrait, dans une certaine mesure, être considérée comme un aveu d'incapacité !

⁴⁰ La Ligue des Familles est une ASBL qui regroupe plus de 80.000 familles qu'elles soient en couples, avec ou sans enfants, monoparentales, divorcées, ... Pluraliste et démocratique, le mouvement défend et accompagne les adultes dans leur métier de parents. Il se mobilise également et influence les pouvoirs politiques au bénéfice des familles.

De quelle manière peut-on amener chacun des acteurs à participer à un processus de réflexion, à échanger, à exercer une influence sur les décisions concernant le développement de chaque enfant ?

L'objectif de ce « laboratoire de participation » était de mieux cerner, sur base d'éléments objectifs, les attentes des parents quant à leur participation éventuelle à l'école et de constituer des projets de participation. Un dispositif pour accompagner des pratiques d'animation de la participation dans les écoles a également été proposé par les promoteurs de l'outil⁴¹.

4.3. Participation : sphères de compétences distinctes et limites à poser ●●●

Mettre en place les conditions favorables à la participation des familles nécessite aussi de réfléchir aux limites à poser par rapport à celle-ci et à la préservation de rôles distincts (responsabilités / champ de compétences) pour parents et accueillants.

Une collaboration efficace entre parents et accueillants ne peut, en effet, avoir lieu que si chacun est assuré de conserver son statut au sein de cette collaboration, le parent restant à sa place de parent sans s'en sentir dépossédé et l'accueillant conservant sa sphère de responsabilité en tant que professionnel de l'accueil.

Dans cette optique, il apparaît clairement que la participation des familles ne représente pas une remise en cause des missions et du travail effectué par les accueillants, mais peut constituer un moyen complémentaire pour favoriser un accueil de qualité.

Il s'agit en quelque sorte, pour les uns et les autres, de « mettre en commun des territoires » sans avoir peur de perdre des pouvoirs.

Cela peut également faciliter, en outre, l'adhésion des familles au projet d'accueil. Il semble d'autant plus facile, en effet, de s'approprier un projet lorsque l'on a été consulté⁴² ou associé à son élaboration.

● Déterminer les limites souhaitées

Il est cependant nécessaire de pouvoir déterminer quelles sont les limites souhaitées à la participation des parents, afin de ne pas aboutir à un sentiment d'envahissement, de débordement difficile à gérer pour l'accueillant. Il importe, en effet, que le milieu d'accueil « s'ouvre » aux familles, sans attente, dans un climat d'accueil convivial. Réfléchir « champ par champ » aux limites de l'implication négociée avec chaque famille devrait se faire, que ces limites concernent le milieu d'accueil ou les parents. Agir ainsi permet d'éviter tout risque d'envahissement de part et d'autre.

● Réfléchir aux modalités de communication

Plus concrètement, il s'agit de discuter avec les parents de ce sur quoi on est d'accord, ce sur quoi on est intransigeant. Attention au risque de questions intrusives du type : « Est-ce qu'il dort bien à la maison ? Je le vois parfois agité ! ». Cette situation montre combien il est important de réfléchir aux modalités de communication. Le message a plus de chances de passer s'il est formulé d'une autre manière, par exemple « me basant sur... (observations faites durant le moment d'accueil), j'ai l'impression qu'il est fatigué ... ».



- > L'équipe est-elle au clair avec ce qui est négociable⁴³, ce qui ne l'est pas ?
- > Quelle est la position de l'équipe par rapport au message à renvoyer aux parents ?
- > Il peut s'agir par exemple de leur expliquer :
« J'agis de telle manière car la règle est ..., mais j'entends vos remarques ... »

41 Pour commander la brochure « *L'esprit de la Tortue* » de la Ligue des Familles - rue du Trône 127 - 1050 Bruxelles - 02/507 02 31

42 La consultation des parents est d'ailleurs prévue par le Code de qualité (op cit) : « *Le projet d'accueil fait l'objet d'une consultation où sont notamment invitées les personnes qui confient l'enfant* » (art. 20, § 2). La question de cette consultation n'est pas simple : en effet, comment consulter les familles au sujet du projet d'accueil quand on souhaite instaurer ou consolider une dynamique de rencontre ? Par ailleurs, comment éviter de poser les parents en évaluateurs des pratiques professionnelles ? Comment éviter également l'enquête de satisfaction ?

43 À noter aussi que, dans certains contextes, c'est un choix de l'équipe de laisser les parents en dehors. Il est important de poser le sens de chacune des pratiques !

4.4. Gérer, le cas échéant, des situations de conflits ou « à risque » ●●●

La communication avec les parents peut se dérouler dans des contextes difficiles : l'enfant qui adopte de manière régulière un comportement inacceptable, celui qui vit une difficulté de vie en groupe, le parent qui n'est pas d'accord avec les pratiques d'un (des) membres de l'équipe, les attitudes familiales qui peuvent questionner l'équipe (le parent qui amène son enfant sans lui avoir donné un déjeuner ou une collation, le parent qui dépose l'enfant dans le hall d'entrée (sans surveillance) alors qu'il est convenu que l'accueil se fait dans le local, ...) ...

Même si le milieu d'accueil réfléchit et organise son projet en pensant à la diversité des parents, il peut rencontrer des difficultés qu'il doit prendre en compte.



● Situations conflictuelles

Dans tout type de relations humaines, des situations conflictuelles sont susceptibles de survenir (départ de la famille sans préavis, désaccord sur une pratique éducative, dépôt d'une plainte ...). Même si toutes les situations de vie ne peuvent être anticipées dans leur déroulement, il est cependant possible, dès le départ, d'envisager avec les parents la manière dont le milieu d'accueil traite les situations conflictuelles en abordant ensemble les questions

autour de : « Que se passe-t-il si ... ? A qui s'adresser ? A quelle(s) personne(s) peut-on éventuellement faire appel en tant que tiers ? Quelles démarches à effectuer ? »

De nouveau ici, l'on peut prendre la mesure du nécessaire partage autour du projet d'accueil (vécu et pas seulement sur papier), par son caractère informatif quant à la dimension éducative de l'accueil, mais également par la place laissée à l'explicitation des attentes de chacun, la contextualisation des règles qui prévalent dans le milieu d'accueil ...

● Sujets délicats et sujets « tabou »

Le projet d'accueil permet d'avoir des références pour les pratiques éducatives : il fait tiers. Il reste une certaine souplesse, une ouverture. En effet, cependant le projet est questionné au quotidien : que peut répondre l'accueillant à l'enfant quand il pose une question sur un sujet tabou, par exemple.

- > Le grand-père de Damiano, 6 ans, vient de décéder. Le petit garçon interroge l'accueillante :
« Dis, quand est-ce que mon papy, on va le démourir⁴⁴ ? »
- > Nadège, 7 ans, demande si elle aussi, elle peut « sexer » ...

Si les commentaires des accueillants sont mal interprétés, cela pourrait les mettre dans une situation embarrassante, voire dans des situations conflictuelles avec les parents. Lorsque l'enfant insiste pour avoir des explications (sur le sexe, sur des questions existentielles, ...), il est souhaitable d'aborder la question avec les parents et de voir comment eux souhaitent que l'on en parle aux enfants.

Il importe aussi que les accueillants puissent, quand ils donnent un avis, préciser qu'il en existe d'autres, faire part de leur questionnement.

44 Pour le petit enfant, la mort n'existe pas et il y a toujours possibilité de revenir en arrière, de faire en sorte de « ressusciter » la personne défunte. Ce n'est que vers l'âge de 8-9 ans que l'enfant prend réellement conscience du côté irréversible de la mort notamment.

Lorsqu'une situation « de crise » survient, il importe de saisir le moment opportun pour pouvoir en discuter avec les parents : les tentatives d'aborder la situation et de dégager des pistes de collaboration « entre deux portes » au moment où le parent, pressé, vient chercher son enfant en fin de journée, sont souvent infructueuses. Le mieux pour l'accueillant (accompagné au besoin du responsable) est de signaler au parent qu'il aimerait prendre un rendez-vous à un moment qui lui convient.

Bien géré, le conflit peut être une occasion ressource. L'enjeu n'étant pas de supprimer les conflits mais d'en limiter l'émergence ! Des outils partagés en formation⁴⁵ peuvent également aider les professionnels à gérer ces situations.



- > L'équipe a-t-elle déjà rencontré des situations de conflits avec les parents ? Lesquelles ? Qu'a-t-elle mis en place ? Si d'autres situations survenaient, quels sont les outils qui permettraient de les gérer (ROI clair, possibilité de faire appel à un tiers extérieur, ...)?
- > Quels éléments prendre en compte pour anticiper les sources de conflits, voire les gérer et en travailler les effets ?
- > Cette question est-elle abordée dans le projet d'accueil ? Comment la travailler dès le départ avec les parents ?
- > Si un parent n'est pas content, outre la communication directe avec un membre de l'équipe, quels modes de communication peut-il employer pour le faire savoir ? (boîte aux lettres réservée aux parents, ...)
- > Si le conflit conduit malgré tout à la rupture avec la famille, que mettre en place pour rétablir la confiance nécessaire pour accueillir les autres familles ?



45 Voir dans ce référentiel, la partie « à la rencontre des professionnels ».

La construction d'une relation de confiance

Il est de bon ton de dire « *les parents, premiers éducateurs de l'enfant !* », mais est-ce réellement le cas de chaque milieu d'accueil ? Au-delà du service de garde rendu à chaque famille, la première partie de ce texte s'est attachée à montrer la nécessité de se soucier davantage des parents, de chercher à connaître leurs attentes et de tenter de les impliquer au sein du milieu d'accueil.

Les trois acteurs concernés par l'accueil - les parents, les enfants et les accueillants - étant intimement liés, prendre l'un d'eux en compte, nécessite aussi de porter attention aux autres.

5.1. Se centrer sur l'enfant ... ●●●

Se centrer sur l'enfant, tout d'abord, nécessite que le milieu d'accueil envisage cet enfant comme un être faisant partie d'une famille dont il dépend et avec laquelle il vit en-dehors du temps passé dans le milieu d'accueil ou à l'école.

La famille représente (sauf exception) le premier lieu de vie de l'enfant et les parents, les premiers responsables, les premiers éducateurs de celui-ci. Viser le bien-être de l'enfant, implique donc de prendre en compte aussi sa réalité au sein de sa famille, celle-ci ayant une histoire, un contexte, des attentes et des ressources.

● Saisir les opportunités

En outre, si l'on veut favoriser un espace de rencontre entre les deux milieux de vie de l'enfant, il importe de prendre en compte tout ce qui permettra un échange axé sur le bien-être de cet enfant.

Dans l'organisation quotidienne, il existe des opportunités qui permettent cette rencontre, qui invitent les parents à s'impliquer⁴⁶. Il importe donc d'être attentif à tous ces moments de vie et d'utiliser l'événement pour créer cette dynamique de rencontre.



Offrir l'occasion du dialogue

On peut profiter de l'arrivée de plusieurs parents en même temps pour créer un climat de concertation.

Le milieu d'accueil a organisé une fête le week-end dernier ... ce jeudi, il fait beau, il reste du jus d'orange ... C'est l'occasion de sortir la nappe et de convier ceux qui arrivent à s'asseoir, à prendre le temps pour échanger un peu ...

C'est dans l'organisation pratique du milieu d'accueil que le parent peut se sentir accueilli : peut-il aller dans toutes les pièces mises à disposition pour l'accueil des enfants ? Dans quel lieu peut-il se rendre ? Comment faire en sorte que le parent se sente accueilli dans chacune de ces pièces ? L'objectif est d'inciter les professionnels à réfléchir à l'accueil des parents : quels sont les espaces qui peuvent faciliter ou améliorer cette rencontre ? Le couloir que l'on peut aménager avec des plantes vertes ... la réunion d'accueil des nouveaux parents ...

Au Québec :

Dans la plupart des milieux d'accueil, des espaces sont pensés, organisés, aménagés pour permettre aux parents de passer un peu de temps dans les locaux de vie. Là-bas, on les appelle les « ralentisseurs » de parents : une machine à café installée dans le patio d'entrée, un banc placé tout près de la piscine à balles ... Ces aménagements permettent aux parents de « se déposer », de laisser à leur enfant le temps de reprendre contact avec eux à leur rythme.

Ce sont aussi des lieux où figurent des informations sur les événements de la journée.

⁴⁶ Voir également la partie « à la rencontre des enfants », le livret « créer des liens » III, les enjeux de ce tissage de liens, une attention particulière portée aux transitions quotidiennes p. 42



LE RALENTISSEUR DE PARENTS

● Un espace social à part entière

Enfin, si le milieu d'accueil, comme les autres lieux hors famille (école, ...) peut constituer des espaces transitoires⁴⁷ entre la famille et la société où les enfants vivent des expériences sociales, le milieu d'accueil est aussi un espace social en tant que tel où l'on peut vivre et profiter ensemble du temps présent sans nécessairement être dans l'attente d'un « après ».

Un espace où il importe de donner à l'enfant le sentiment d'avoir sa place, d'être autorisé à être qui il est. Il doit savoir qu'il compte, qu'il est quelqu'un pour les autres.

Traiter des questions de diversité, c'est prendre en considération l'identité de chacun : de l'enfant, mais également de l'accueillant, du responsable de projet, du parent appartenant à des milieux multiples ...



- > Dans l'organisation du milieu d'accueil, qu'est-ce qui fait que les parents se rencontrent ? Ne se rencontrent pas ?
- > Existe-t-il des « occasions » qui amènent les parents à se rencontrer ? à partager ?
- > Quels lieux de rencontre informels pourraient être développés ?

Il n'y a pas de solution toute faite pour aborder ces questions. Il s'agit de dégager ensemble des pistes de travail pour une situation particulière qui pourra être bénéfique pour tous les enfants et pour chacun d'eux, pistes qui peuvent être travaillées avec d'autres professionnels tant dans le milieu d'accueil qu'ailleurs (ONE, réseau, ...).

47 Pour plus de détails sur ce point, voir les travaux de recherche de A. Dubois sur la troisième composante : famille, école, temps de loisir.



Se confronter à la différence

« Depuis l'année dernière, dans notre groupe local, nous accueillons un enfant diabétique, Alexis. Nous avons rencontré les parents d'Alexis en équipe pour savoir exactement ce qu'il fallait envisager, à quoi être attentif... Ils nous ont informé sur la maladie et les conséquences dans la vie quotidienne : Alexis doit manger à heures très régulières, ne pas effectuer d'activités trop intenses et surtout suivre à la lettre son traitement (médicaments, seringue) où qu'il soit... Accueillir Alexis a aussi été une décision de tout le groupe local : on ne voulait pas prendre le risque de l'accepter dans le groupe des 8-12 et qu'il soit obligé de le quitter parce que la section des 12-15 ne l'aurait pas accepté ...

De notre côté, nous avons garanti aux parents que nous allions prendre des dispositions pour veiller à sa santé. Lors de hikes⁴⁸, par exemple, on s'arrange pour qu'un membre de l'équipe puisse éventuellement le reconduire en voiture au local s'il s'agit d'une réunion, ou au camp si on est en séjour d'été.

On a également discuté avec les autres enfants du groupe et on leur a donné l'occasion de poser des questions sur la maladie d'Alexis ...

C'est sûr ... quand on prévoit un déplacement, lorsqu'on prépare nos activités, on prend en compte les conditions de vie d'Alexis, on essaie de prévoir des animations adaptées, mais on veille aussi à ce qu'il ne soit pas un poids ou un frein pour le groupe : parfois, si nous avons prévu une activité où l'on bouge beaucoup, il se repose ou peut faire une activité plus calme. Il faut vivre non pas pour lui, mais avec lui.

Au début, les autres enfants ont posé beaucoup de questions sur la différence d'Alexis, sur les risques qu'une telle maladie les atteigne, sur les conséquences ... Ils réagissent très bien à cette situation. Ils s'intéressent à ce qu'il fait quand il doit se faire une piqûre, à la manière dont il se sent. Quant à lui, il fait parfaitement partie du groupe ... On voit qu'il a un intérêt et un plaisir évidents à venir tous les dimanches au groupe local.

J'ai remarqué aussi qu'il doit toujours savoir ce que l'on fait. Il demande souvent ce que nous avons prévu comme activité : cela nous a fait réfléchir sur la manière dont on pouvait aider aussi les autres enfants à avoir des images dans la tête sur ce qui se passera pendant la journée, ... »

Kephren, animateur



48 Un hike est un séjour de deux/trois jours organisé dans les mouvements de jeunesse

5.2. Prendre en compte le point de vue des familles ●●●

Il importe que le parent soit pris en compte parce que beaucoup de choses peuvent se jouer là aussi pour lui, de manière explicite ou non.

5.2.1. Se socialiser dans un groupe où l'on se (re) connaît ●

Un premier aspect important à prendre en compte, concerne l'effet de reconnaissance et de « socialisation parentale » engendré par les interactions entre parents d'enfants fréquentant un même milieu d'accueil et entre parents et accueillants : en d'autres termes, l'identité externe du parent en tant que telle se réalise aussi lorsqu'il est en contact avec d'autres parents et avec d'autres adultes prenant part à l'éducation de son enfant.

Dans les milieux d'accueil, les parents rencontrent aussi d'autres parents. A travers ces échanges, ils peuvent, de manière informelle, se construire une part d'identité. Le milieu d'accueil a donc aussi un effet de socialisation et constitue en lui-même un lieu où les parents peuvent être « socialisés ».

Les professionnels gagnent à prendre en compte l'impact de l'informel⁴⁹ : en effet, c'est surtout à ces moments-là que les parents participent le plus. Comme le soulignent Lavallée et Marquis⁵⁰, « la tendance à une participation plus faible est générale lorsque les activités sont non directement liées à l'enfant ». L'éducation de leur enfant reste leur priorité.

Cet « effet socialisant »⁵¹ sur les parents résulte essentiellement de processus informels, tels que la confrontation explicite ou non d'opinions, d'attitudes et de comportements en matière d'éducation entre parents, d'une part, et entre parents et accueillants, d'autre part. L'impact de ces processus informels sur certaines familles peut être très important. En d'autres termes, le milieu d'accueil, de façon similaire à l'école ou à la crèche pour les plus petits, représente l'une des mailles d'un réseau de sociabilité qui se tisse entre parents, d'une part, et entre parents et accueillants, d'autre part.

Chaque moment de la vie quotidienne peut générer ce type de réseau de sociabilité : un parent qui cherche une baby-sitter, les parents qui participent à une activité loisirs et qui invitent d'autres à s'y joindre, un covoiturage possible pour conduire les enfants à une activité, ...

Comme en témoigne le commentaire de cette maman.

« Devant l'école, le matin quand j'ai déposé mes fils à l'école, un papa nous taquine gentiment. Nous sommes plusieurs mamans à papoter, parfois une 1/2 heure quand la météo le permet. Et de quoi on parle ?... de l'école, des devoirs, des enfants, des stages à trouver pour les congés scolaires, de la vie de parents, on s'échange des bonnes adresses, des trucs et ficelles, parfois on n'est pas d'accord mais on écoute quand même ce que les autres racontent. Manque plus que la machine à café...en tous cas, ce sont des petits rendez-vous sacrés ! »

5.2.2. Laisser la voie à d'autres bénéfiques ●

A cela s'ajoutent d'autres bénéfiques « secondaires » pour les parents, liés, notamment, à la satisfaction et au plaisir de voir leur enfant s'épanouir, se développer, s'amuser, au sein de projets individuels ou collectifs. Le temps d'accueil d'un enfant peut aussi permettre aux parents de disposer d'un temps privilégié en couple ou avec un autre enfant de la famille, par exemple.



› Comment donner la possibilité aux parents de voir leur enfant s'épanouir ? Avec quels outils ? Avec quels supports ?

⁴⁹ Les questionnements qui découlent de cette prise en compte peuvent amener l'équipe à développer des projets « diversité ».

⁵⁰ Op cit.

⁵¹ Ou « re-socialisant » pour certaines familles marginalisées ou en rupture.

Par ailleurs, même si les enfants fréquentent un milieu d'accueil, les parents ont le droit d'avoir aussi leurs priorités. Dès lors, lorsque dans l'échange autour du projet d'accueil, on aborde la question des transitions quotidiennes, par exemple, il importe d'entendre les attentes des parents par rapport à ces moments de séparation importants pour tous, de faire connaître clairement aux parents les attentes du milieu d'accueil pour que les moments de transition se passent au mieux.⁵² Le parent gagne à savoir ce qui est attendu de lui ou non et à recevoir des indications claires à ce sujet.



Les moments de séparation

Les enjeux liés aux moments de séparation sont très importants pour l'enfant ; il est donc nécessaire qu'il dispose de temps pour « aller vers ... », et pour avoir une certaine maîtrise sur la situation, d'autant plus s'il est jeune : l'enfant a le temps de « se séparer » de son parent ou de son accueillante en toute sécurité. Il est considéré comme un sujet et non un objet déposé ou repris !

L'enfant garde ainsi le sentiment d'unité, de « rester entier » dans les ruptures : lors des moments de séparation, l'enfant a besoin d'exprimer ce qui se passe en lui, de redevenir un moment petit pour être encore plus grand par la suite ...

Si une disposition est prise par le milieu d'accueil (par rapport aux horaires, par exemple), il peut y avoir négociation, discussion, de manière à voir comment « agencer » la règle sans qu'elle soit remise en cause. Comment l'ajuster par rapport à cette situation particulière ? Comment s'adapter aux situations particulières sans faire de régime particulier ?

S'attendre, par exemple, à un respect strict des horaires a du sens dans certaines situations, pas dans d'autres.

En plaine de vacances, par exemple, il peut être difficile d'organiser une activité extérieure si les enfants arrivent à 10h.00. C'est la raison pour laquelle l'équipe a demandé à chacun d'arriver pour 9h00.

Cependant, quand il fait partie de l'équipe de nuit, le papa d'Andréa souhaite déposer son enfant lui-même, dès son retour du travail. Cela lui donne l'occasion d'un moment d'échange avec son fils qu'il ne voit pas en soirée.

Cette semaine, par exemple, il ne pourra l'amener à la plaine qu'à partir de 9h30.

Une discussion avec les animateurs a permis de comprendre qu'arriver avant 10h00 était difficile pour Andréa. Une solution a été trouvée pour le jeudi, jour de l'activité au parc : la maman d'Alice l'emmènera à la plaine pour 9h00.

Les animateurs ont décidé à l'avenir de communiquer aux parents le « programme d'activités » de la semaine : « Le jeudi, arrivée des enfants jusque 9h30 maximum, car, plus tard, nous partons pour une activité au parc ».

5.2.3. Choisir un milieu d'accueil ●

En amont de la présence d'un enfant au sein du milieu d'accueil, un choix qui a été posé, de façon plus ou moins consciente et plus ou moins libre, préexiste le plus souvent⁵³, en fonction du cadre général et des contraintes⁵⁴.

Les parents optent généralement pour un milieu d'accueil avec lequel ils acceptent de partager, dans une certaine mesure, bien sûr, leur rôle d'éducateurs de l'enfant. Ce choix est parfois concerté avec l'enfant.

⁵² Voir la partie « A la rencontre des enfants », le cahier « Créer des liens », op cit.

⁵³ Ce n'est pas le cas lorsque l'enfant est, par exemple, placé par décision du juge de la jeunesse. Cette situation est évoquée dans ce livret à la p.22

⁵⁴ Contraintes liées notamment à l'importance relative de l'offre d'accueil, à l'accessibilité financière, culturelle ou géographique, etc.



Décret en Communauté française

En 2003, le secteur de l'accueil extrascolaire a été reconnu officiellement par un décret de la Communauté française, appelé communément « décret ATL ». Ce décret comporte deux volets : la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et le soutien à l'accueil extrascolaire⁵⁵.

Ce décret privilégie les communes comme acteurs de premier plan, en concertation avec les différentes instances politiques concernées ainsi que des représentants des écoles, des associations de parents d'élèves ... L'adhésion des communes à ce décret est volontaire : elles bénéficient notamment d'une subvention pour engager un « coordinateur communal ATL » et établir un ou plusieurs « programmes CLE ».⁵⁶

Dans les communes qui ont élaboré un tel programme, les coordinateurs ont joué un rôle important, notamment en développant, à destination des enfants, des parents, des écoles, voire de toute la population, une politique de communication et d'information sur les activités extrascolaires organisées sur le territoire de leur commune.

Des brochures et dépliants ont été réalisés pour présenter les offres d'accueil disponibles, des garderies scolaires jusqu'aux animations sportives, en passant par les activités culturelles ou de jeunesse. Certaines communes ont également développé un site Internet reprenant en ligne l'ensemble des informations récoltées dans le cadre de l'état des lieux prévu par le décret⁵⁷.

● Accompagner le choix

Si les parents prennent un risque en confiant leur enfant à des personnes extérieures à la famille (personnes qu'ils ne connaissent pas au départ), prendre le temps de rencontrer ces parents est susceptible d'apaiser les peurs, les éventuelles culpabilités⁵⁸. Il convient d'amener les parents à verbaliser leurs craintes, leurs peurs, et de créer un climat propice pour mettre des mots sur les questions qui habitent les parents (qu'ils sachent ou non les formuler).

Pour accompagner et argumenter ce choix des parents, les professionnels disposent du projet d'accueil et des démarches qui y sont associées⁵⁹. Ce projet sert de référence tant pour les parents que pour les professionnels : il constitue un point d'appui sur lequel confronter, discuter, ...



- > Comment se passe la première rencontre avec les parents ? Quels sont les éléments (aménagement, organisation horaire, mise à disposition d'un lieu identifié, ...) qui favoriseraient la rencontre dès ce moment ? Quels sont les effets pour les enfants, leur famille, l'équipe ? Quels sont les effets sur la rencontre au quotidien ?
- > Qui est concerné par l'accueil (les grands-parents ? ...) ?
- > Que mettre en place pour faire connaître le projet d'accueil, dès ces premières rencontres, sans « tout balancer d'un coup » ?
- > Quelles stratégies adopter pour « laisser d'abord la place aux parents », à l'expression de leurs attentes ?

55 Pour de plus amples informations, voir la brochure « *Tout savoir sur le décret ATL* » disponible auprès de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (www.one.be, partie « *Accueil durant le temps libre* »).

56 Il s'agit d'un « programme de coordination locale pour l'enfance » selon les termes du décret ATL (décret du 3 juillet 2003 relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire).

57 Voir à ce sujet le rapport d'évaluation de la fonction de coordinateur, édité par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, disponible sur le site www.oejaj.cfwb.be.

58 Ceci est surtout vrai pour les plus jeunes enfants (3-6 ans). Il convient de ne pas perdre de vue que parfois, certains enfants viennent seuls dans les milieux d'accueil !

59 Voir à ce propos la brochure « *Quel projet d'accueil pour les enfants de 3 à 12 ans ?* » disponible sur le site www.one.be, partie « accueil extrascolaire » et le livret « A la rencontre des professionnels » de ce référentiel.

● Des pratiques éducatives diverses

Un autre aspect à ne pas négliger : lorsqu'il fréquente le milieu d'accueil, le parent est nécessairement confronté à des pratiques éducatives liées à la vie en collectivité et qui peuvent être sensiblement différentes des siennes.

Il pourrait, dans une certaine mesure, être mis en cause dans ses propres pratiques par le regard d'un accueillant qui ne reconnaîtrait pas ses capacités éducatives ou adopterait une attitude critique envers elles. Ce risque est probablement d'autant plus prégnant que l'enfant est jeune, qu'il passe un temps important au sein du milieu d'accueil⁶⁰.

En confiant son enfant à un milieu d'accueil, le parent accepte le risque de se laisser voir dans sa relation éducative avec son enfant.

Il prend le parti d'accorder sa confiance aux accueillants qui y travaillent et au projet d'accueil qu'ils mettent en œuvre. Cette attitude de confiance appelle, en retour, une réflexion approfondie sur la nature des relations qui se nouent entre parents et accueillants au sein du milieu d'accueil.

Réfléchir à la nature des relations avec les parents

A la veille de la Saint-Rémy, le centre de créativité s'apprête à fêter la sortie des géants avec les gens du quartier. Les enfants ont préparé des déguisements et ceux qui le souhaitent, ont fabriqué une grande marotte aux couleurs locales qu'ils porteront en défilant dans les rues de la petite ville.

Le papa de Gwladys a demandé à l'une des animatrices de ne pas maquiller sa fille. Elle n'a pas posé de question à ce sujet, mais reste perplexe.

A savoir

Certains parents ont gardé de leur culture d'origine une croyance liée à la peur de la perte de l'intégrité spirituelle de l'enfant. Un échange sur les raisons qui amènent le papa à refuser le maquillage, permettrait de comprendre sa démarche, demieux gérer la situation face à la déception de la petite fille.

● Temps d'accueil et d'échange

C'est un enjeu réel que de disposer de temps de partage où parents et professionnels du milieu d'accueil échangent leurs vues sur le rôle d'éducateur⁶¹. C'est encore plus nécessaire quand il s'agit de familles fragilisées⁶², quelles que puissent être les raisons ou le contexte de cette fragilité. Ces motifs peuvent être d'ordres très divers : situation socio-économique précaire, difficultés momentanées vécues au sein de la famille, difficultés liées à la présence d'un enfant handicapé au sein de la famille, etc.

Il ne faut pas négliger le fait que certains parents éprouvent des difficultés à entrer dans le milieu d'accueil : une certaine timidité voire, pour certains, une forme de honte. Un véritable climat d'accueil peut les aider à franchir le pas.

Une piste pourrait être d'amener la discussion avec les parents sur les raisons qui fondent les choix éducatifs du milieu d'accueil. Lorsque les pratiques de l'accueillant sont divergentes de celles des parents, une verbalisation centrée sur les conditions de l'accueil en collectivité peut permettre de clarifier la situation : « *Je comprends que vous agissiez de telle manière en tant que parent ... Pour ma part, j'agis comme ceci ou comme cela parce que je suis en train de gérer une situation de collectivité !* ». L'idée est de présenter les choix éducatifs du milieu d'accueil comme des possibles tout en mettant en avant leur sens (pourquoi ces choix ?).

60 Voir à ce sujet l'étude menée en juin 2003 par Mangez E, Joseph M et Delvaux B, « *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle* », CERISIS-UCL, Louvain la Neuve. Les auteurs y relèvent que l'écart perçu par les parents par rapport au rôle « attendu » par le milieu d'accueil peut être ressenti comme une menace pour sa propre identité, lorsque le parent se sent jugé sur ses compétences parentales.

61 Ce rôle est différent de la part du (de la) professionnel(le) et du parent.

62 Mangez E et al, 2003, op. cit.

5.2.4. Echanger au quotidien ●

La relation de confiance entre les parents et les professionnels se construit très progressivement dès les premiers contacts, mais également lors des échanges au quotidien, lorsque le parent dépose l'enfant ou vient le rechercher.



La « documentation pédagogique »

La « documentation pédagogique » représente une des spécificités de l'approche de l'accueil en Reggio Emilia⁶³. Cette documentation consiste à reproduire, sur des affiches murales, diverses étapes de la réalisation d'un projet avec les enfants, des commentaires de l'équipe, des avis des parents, des photos, ...Tous les acteurs concernés par l'accueil (parents, professionnels, enfants) utilisent la documentation et contribuent à sa production, mais c'est surtout aux parents et aux visiteurs qu'elle s'adresse.

L'accueil des familles est particulièrement soigné dans chaque lieu éducatif : des sièges confortables sont installés à côté des étagères et présentoirs où l'on peut trouver toutes les formes possibles de documentation. Les traces des projets sont rassemblées dans des classeurs, avec les articles de presse relatant les projets, les journaux de bord ...

Dans la plupart des lieux éducatifs, des albums-photos personnalisés sont placés à portée de chaque enfant, lui permettant aussi d'échanger avec son parent sur les expériences et sensations vécues.

Les albums contiennent des souvenirs d'activités et de moments vécus en groupe. Une des photos que l'on peut retrouver dans une des structures d'accueil de Pistoia, par exemple, met en scène des enfants marchant pieds nus dans différentes matières : elle a été épinglée au mur juste au-dessus du banc où les enfants se (dé)chaussent le matin, quand ils arrivent ...

Ces moments délicats peuvent se traduire par des comportements ambivalents des enfants (enfant qui s'approche du parent, puis qui s'enfuit aussitôt ; enfant qui agresse un autre ; enfant qui déborde de vitalité et se met à faire tout ce qu'il ne peut pas faire ...), mais également par des comportements ambivalents de la part des parents. Il importe que ces différents comportements ne soient pas mal interprétés et que les mots éventuellement mis sur ces moments soient bien réfléchis.

D'où l'importance de partager en équipe - lors des formations, des supervisions - la manière dont ces vécus peuvent être pris en considération par le milieu d'accueil.

Certaines conditions gagnent à être remplies pour éviter que les parents se sentent dévalorisés dans leurs compétences de parents.

Dans certaines situations (par exemple, lorsque l'enfant semble ne pas avoir remarqué que son parent vient d'arriver et se concentre, avec un compagnon, sur un plateau de jeu), les parents ont besoin d'être aidés pour décoder le comportement de leur enfant ; ce décryptage doit permettre aux parents de créer un lien entre les différents moments de vie de leur enfant.

Ce travail permet d'assurer la continuité, de vivre des séparations et des retrouvailles dans un espace et un temps « d'accueil » pour la famille. Il s'agit de créer un temps de rencontre pour les parents et leur enfant où il y ait la place pour chacun, avec son histoire. Où chacun ait l'occasion de « choisir » la manière de se retrouver, ... Il peut même arriver, parfois, que l'accueillant se fasse « porte parole de l'enfant », comme dans la situation d'accueil extrascolaire ci-après, rapportée par la responsable de l'accueil.

63 Voir la partie « A la rencontre des enfants », le livret « donner une place active à chacun et à tous les enfants », des conditions liées aux attitudes professionnelles, point 3, se laisser surprendre (compléter page).

« Trois fillettes de 8, 6 et 4 ans viennent de passer leur ière journée de congé dans notre milieu d'accueil. Vers 17 heures, leur papa entre dans le local, s'agenouille, ouvre les bras... et ses deux plus jeunes filles s'y jettent, des bises s'échangent. L'aînée, appuyée contre une colonne, regarde la scène d'un air triste.

L'animatrice dit au papa : « Violetta aimerait aussi un câlin ».

Le papa répond : « Elle a 8 ans, elle est trop grande ».

L'animatrice suggère délicatement qu'il n'y a pas d'âge pour les câlins, qu'on en a besoin même quand on est grand !

La papa semble vexé et ne répond pas.

Quelques jours plus tard, l'animatrice voit que le papa accueille aussi son aînée en la prenant dans ses bras ».

Les retrouvailles sont d'autant plus sensibles quand les parents éprouvent de la culpabilité de ne pas pouvoir s'occuper eux-mêmes de leur enfant et de le laisser aux soins d'autres adultes - en particulier s'il s'agit d'un très jeune enfant (entre 2,5 - 6 ans). Veiller à marquer un signe d'accueil peut également favoriser la transition : le petit signe destiné à accueillir le parent, les quelques mots adressés à l'enfant : « Joachim, ton papa est là ... »



- > Comment accompagner les séparations et les retrouvailles des parents et des enfants, comment respecter leur rythme (sans bousculade, sans commentaires) ?
- > Quels sont les supports utilisés pour favoriser la rencontre et consolider les liens établis ? L'équipe dispose-t-elle de documents écrits (du type carnet de communication) ? Quelles sont les raisons qui l'ont amenée à utiliser tel type de documents ? Quel est le contenu de ces carnets ? Comment éviter les messages « à l'emporte-pièce » (surtout en cas de difficultés rencontrées par les enfants) ?

- Informer les parents au sujet de la journée de leur enfant, oui ... mais ...

Il semble important de veiller à préserver un « jardin secret » autour de la vie de l'enfant au sein du milieu d'accueil : que dire et ne pas dire aux parents ?

Est-ce qu'il faut tout dire (sanctions, conflits, ...) ? Par ailleurs, se limiter à dire que « Tout s'est bien passé », n'est pas neutre non plus, car si ce commentaire « positif » n'est plus amené par la suite, l'enfant peut être mis en difficulté par rapport à ses parents.

LAISSER LA PLACE AUX RETROUVAILLES



Il s'agit de réfléchir à ce qui est transmis aux parents (pourquoi ? comment ?), de veiller, dans la communication, à ne pas présenter les choses de manière à humilier l'enfant.

En fonction du niveau de développement, un dialogue peut s'établir avec l'enfant : « il s'est passé tel incident ... comment, à ton avis, pourrait-on le transmettre à papa ou maman ? qu'est-ce que l'on peut dire à papa ou à maman de ce qui s'est passé ? »

Enfin, si l'accueillant « raconte » toute la journée de l'enfant aux parents, quels sujets de discussion sont laissés à l'enfant et à son parent pour reprendre contact ?



- > Que communiquer aux parents concernant les enfants ?
- > Comment ? En impliquant les enfants ?
- > Quelle éthique pratique ?
- > Comment nuancer les propos ?
- > Comment analyser le niveau d'information que les parents demandent et pouvoir y répondre ?

5.3. Du côté de l'accueillant ●●●

Il importe que le parent soit pris en compte parce qu'énormément de choses peuvent se jouer là aussi pour lui, de manière explicite ou non.

Du côté de l'accueillant, enfin, tenir compte des parents et de la famille de l'enfant accueilli représente une ressource importante pour l'aider à comprendre celui-ci.

Parce qu'elle constitue le premier milieu de vie de l'enfant où s'ancre toute l'histoire familiale avec ses caractéristiques sociales, économiques et culturelles, et où s'enracinent les premiers apprentissages, les premières expériences de l'enfant, la famille offre un cadre de référence privilégié pour appréhender l'identité de l'enfant et l'accueillir adéquatement.

Savoir « qui » est l'enfant au sein de sa famille permet de mieux comprendre « qui » il est au sein du groupe d'enfants accueillis⁶⁴. De même, chaque famille présente ses propres modes de fonctionnement et d'interactions. Identifier et reconnaître ceux-ci permet aux accueillants de mieux comprendre les comportements de l'enfant, et d'y répondre plus adéquatement (avec encore plus d'acuité).

Cette dimension prend tout son sens et vaut aussi dans un contexte pluriethnique⁶⁵ où les comportements, les modes d'interaction intrafamiliaux peuvent varier considérablement.

64 Ceci a du sens quelle que soit la situation d'accueil mais est d'autant plus pertinent lorsque l'accueil proposé est récurrent ou de longue durée. Un temps d'accueil relativement étendu permet en effet d'acquérir une meilleure connaissance de l'enfant et de sa famille et favorise la mise en place d'un accueil adapté.

65 Dans son ouvrage « *les identités meurtrières* », éd. Grasset, Paris 1998, Amin Maalouf s'interroge sur la notion d'identité et dégage des pistes pour pouvoir assumer ses diverses appartenances tout en s'appuyant sur des valeurs humaines universelles.

66 Un échange avec ces enfants peuvent à la fois mettre en avant les règles qui prévalent dans le milieu d'accueil sans les mettre en porte-à-faux par rapport à leur famille : « tes parents trouvent important pour toi de perpétuer la tradition, pourtant ... »

67 Voir la partie « à la rencontre des enfants », le livret « Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées », Eduquer la diversité p.58.

Des situations parmi d'autres qui peuvent nous aider à décoder

- > Le papa de Boukari l'a déposé et a quitté le milieu d'accueil sans lui dire au revoir ... Dans certains pays d'Afrique notamment, dire « au revoir » signifie dire « adieu, on ne se reverra plus ».
- > Lors du séjour, des garçons d'origine turque refusent de donner un coup de main pour débarrasser la table ... A la maison, ils ne le font pas non plus car « ce sont les femmes qui s'occupent des tâches ménagères »⁶⁶.
- > A la plaine, les filles et les garçons du groupe ne veulent pas manger à la même table C'est comme ça aussi à la maison
- > A la garderie scolaire, Nathanaëlle parle très fort voire crie lorsqu'elle s'exprime ... Elle est en fait la seule fille parmi une famille de quatre garçons, il n'est donc pas facile pour elle de se faire entendre à la maison, elle a donc développé l'habitude de parler très fort.

Toutefois, il est important d'expliquer les règles qui prévalent dans le milieu d'accueil sans porter de jugement par rapport aux pratiques familiales. L'objectif étant d'aider les enfants à pouvoir accepter le cadre de vie donné par le milieu d'accueil tout en leur donnant la possibilité de vivre leur double appartenance⁶⁷.

De plus, chacun a des préjugés (même sans le vouloir) : l'important est d'en prendre conscience de manière à faire la distinction entre ce que l'on pense à titre personnel et ce que la position professionnelle exige : « *moi, je trouve que ...* » et « *en tant que professionnel(le), je prends conscience de ce jugement et tente de le dépasser* ». L'enjeu est de s'interroger sur ses propres valeurs tout en s'appuyant sur un travail mené en équipe.



- > Comment trouver en équipe la (les) manière(s) la(les) plus adéquate(s) de réagir à diverses situations pour tenir compte à la fois des réalités familiales et de la réalité du milieu d'accueil ?
- > Quelles clefs se donner pour décoder ces situations ?
- > De quelles informations l'équipe devrait-elle disposer pour partager ce que l'enfant vit dans les deux lieux de vie sans voyeurisme ou intrusion ?
- > Est-il possible d'effectuer des liens avec les autres éducateurs intervenant autour de l'enfant (équipe d'enseignants, ...) ?

L'objectif étant de dégager des pistes pour non pas prendre en charge directement, mais pour assumer un rôle d'interface, de relais.



Dans une démarche visant la qualité des pratiques professionnelles d'accueil de l'enfant durant le temps libre, il apparaît donc essentiel de prendre en compte la famille de chaque enfant accueilli. Pour le milieu d'accueil, cela implique de réfléchir à la nature des relations qui s'y jouent entre accueillants et parents, et donc de (re)considérer la façon dont sont perçus ces derniers et leurs attentes.

Le travail avec les familles est clairement ciblé sur les pratiques éducatives dans le milieu d'accueil et ne vise absolument pas à changer les valeurs, les pratiques familiales.



Quatre pratiques de rencontre parents-professionnels

« Selon Lejeune et Blanc, la rencontre parents - professionnels des milieux d'accueil peut amener au développement de quatre pratiques différentes :

1 + 1 = 0 : le contact initial s'est produit, mais aucun accord n'est trouvé. Le parent et le milieu d'accueil se séparent et l'enfant n'est plus inscrit dans l'institution.

1 + 1 = 1 : le parent a été informé du mode de fonctionnement du lieu d'accueil. L'institution explique au parent la marche à suivre et la famille adapte son fonctionnement à la culture de l'institution. L'influence est à sens unique, depuis l'institution vers le parent.

1 + 1 = 2 : dans ce cas, la rencontre mène au dialogue, mais ce dialogue ne modifie aucun des deux systèmes. L'institution et la famille poursuivent chacun le même mode de fonctionnement. L'enfant aura à s'adapter à deux mondes différents, sans véritable relation entre eux.

1 + 1 = 3 : dans ce cas, les deux systèmes s'influencent réciproquement. Le dialogue entre la famille et l'institution permet le débat, la négociation et l'instauration des différentes méthodes, missions et des différents environnements, visant à mettre en place de nouvelles pratiques à la fois au sein de l'institution et au sein de la famille. »,

in Vandebroek M. (2005)⁶⁸

68 Vandebroek, M., « *Eduquer nos enfants à la diversité* », Ramonville Saint-Agne, Erès, 2005.

●●● Déontologie du travail avec les familles

Prendre en compte la famille, assurer des liens entre le milieu d'accueil et la famille, s'informer des attentes des parents, s'informer du mode de vie de l'enfant et de sa famille est primordial. La collaboration constitue une aide précieuse pour l'équipe pour autant qu'elle s'accompagne de balises déontologiques claires et fermes.

Ainsi, une démarche d'ouverture aux parents qui se concrétiserait par des pratiques jugées intrusives, d'une part, manquerait son but et, d'autre part, risquerait de nuire à la confiance accordée par les parents aux accueillants. La notion de secret professionnel doit être élargie à tous les autres professionnels qui pourraient être en lien avec l'enfant et sa famille. Le responsable est garant de l'information qui est diffusée au sein de son équipe.

Comment dès lors travailler en équipe « en préservant la dignité des familles » ?



Balises

Voici quelques balises proposées par l'ACEPP⁶⁹ :

- > préserver l'intimité de la famille et un regard neutre sur elle, est primordial : cela implique discrétion et prudence même au sein de l'équipe ;
- > il est impératif de ne communiquer que ce qui est utile pour le travail quotidien auprès de l'enfant sans tout expliquer ;
- > bénéficier d'un « tiers » pour analyser les situations en équipe, permet d'éviter les dérives ;
- > aucune information ne doit être divulguée à d'autres parents.

6.1. Des pistes de réflexion ●●●

Sont repris et commentés ci-après deux des principes avancés par l'ACEPP.

Les situations rencontrées dans le milieu d'accueil sont liées à des contextes, à des histoires singulières et ne sont donc jamais univoques : elles devraient être discutées en équipe au cas par cas !

- « *Il est impératif de ne communiquer que ce qui est utile pour le travail quotidien auprès de l'enfant, sans tout expliquer* »
Une des questions cruciales consiste à se demander quelles sont les informations utiles sur l'enfant et sa famille que l'accueillant doit connaître pour pouvoir bien accueillir cet enfant. Quelles sont, par contre, les informations superflues qui risqueraient de nuire à l'enfant, en risquant notamment de le stigmatiser ? Il incombe à la responsable de « faire le tri » dans ce qui est à communiquer ou non (avec les acteurs concernés) : « *est-ce que le(s) renseignement(s) que nous allons collecter est (sont) utile(s) pour notre travail auprès des enfants ?* ». Si l'on y réfléchit bien, beaucoup d'informations passent à la trappe !

- « *Aucune information ne doit être divulguée à d'autres parents* »
Parler de l'enfant porteur de handicap aux autres parents ? Ou au contraire ne rien dire aux autres familles ? C'est le type de débat qui peut se poser à un milieu d'accueil. Il importe donc d'avoir pu anticiper et définir ensemble des lignes de conduite à adopter.

Ne rien dire risque d'attiser le questionnement, la rumeur.

Une première étape serait d'en discuter avant, avec les parents de l'enfant porteur de handicap : « *Que souhaitez-vous que l'on dise au sujet de votre enfant ? Voilà le risque si l'on dit ... / il y a des choses que nous ne contrôlerons pas une fois l'information donnée ...* »

69 L'ACEPP, Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels, est une association française qui fédère un réseau de nombreux milieux d'accueil désireux d'impliquer les parents et de jouer un rôle dans le développement local. Depuis 1986, elle mène une recherche-action pour favoriser une prise en compte de la diversité socio-culturelle des familles qui ont recours aux lieux d'accueil. Les principes repris dans l'encadré sont extraits de l'ouvrage, « *Alchimie, recueil de repères éthiques pour l'implication des parents et l'ouverture à tous* », 2001.

Par ailleurs, il est légitime que les parents des autres enfants demandent des informations concernant, par exemple, l'accueil d'un enfant porteur de handicap. Tout simplement parce que le milieu d'accueil peut avoir procédé à des changements dans l'aménagement des lieux, ce qui a un impact sur la vie de tous les autres enfants.

Si la question du parent est pertinente, il y a lieu d'y répondre en effectuant des liens : « *Cet enfant a un appareillage. Pour lui permettre de manger à table avec tout le monde, on a changé de local.* »

6.2. Quelques principes de base que les équipes sont invitées à travailler ●●●

- *Etre au clair sur la nécessité d'échanger les informations tout en assurant la confidentialité de ces informations.*

Accueillir un enfant introduit les professionnels dans une partie de la vie privée de la famille ; la prise en charge de l'enfant fait des accueillants les « témoins » d'une part de cette vie privée.



Fiche d'identité ou de santé

Lors de l'inscription dans un lieu d'accueil, la fiche d'identité et de santé (ou un équivalent) est l'un des documents que les parents doivent fournir.

Les informations qui figurent sur cette fiche sont prises en charge par une personne « utile » et responsable.

L'équipe gagne à définir des principes de base de gestion de la santé avant la mise en route de l'activité : une équipe d'animation peut être amenée à devoir gérer des incidents de santé plus ou moins importants. Mieux vaut donc être capable de prendre les bonnes initiatives face aux mille et un bobos qui peuvent survenir au quotidien et être prêt à passer le relais à d'autres, si c'est nécessaire.

Dans ce cas, le responsable du milieu d'accueil prend personnellement contact avec les parents concernés pour en connaître davantage sur des cas particuliers, détectés à la lecture de la fiche santé.

Les renseignements mentionnés sur la fiche peuvent être utiles au médecin, à la personne chargée des soins notamment pour administrer un traitement, mais aussi aux animateurs afin qu'ils adaptent leur attitude lors des activités ou lorsqu'une difficulté est rencontrée.⁷⁰



- › L'équipe aborde-t-elle, dès les premiers contacts avec les parents, la question de l'exigence du secret professionnel ?
- › Cette question est-elle abordée de manière spécifique dans le projet d'accueil ?
- › Jusqu'où « entrer » dans l'histoire des familles accueillies en tant que professionnel, en tant qu'équipe ?
- › Quelles balises se donner en équipe pour réfléchir au type de renseignements demandés pour éviter les questionnaires parfois bien indiscrets ?

⁷⁰ Des suggestions plus précises concernant la gestion des fiches santé peuvent être obtenues dans la brochure « *Centres de vacances, mode d'emploi* », chapitre 2 : un centre de vacances, ça se prépare ! Ce document est disponible sur le site www.centres-de-vacances.be.

● *Respecter la confidentialité des propos échangés avec et par les parents.*

Il s'agit de pouvoir maîtriser la communication, sans rétention⁷¹ ou diffusion d'informations. Cela suppose de remplir certaines conditions (en termes de moyens et d'espace) et d'expliquer pourquoi certains types d'infos vont être conservées.

« *Le secret professionnel est une notion particulièrement importante dans les rapports avec les familles. Le secret professionnel est « la défense faite à certaines personnes de divulguer et de révéler, hors des cas où la loi les y oblige, les déclarations ou des faits constatés dans l'exercice de leur profession » (art 458 du code pénal). Il vise à limiter au maximum la circulation d'informations par les professionnels entre l'espace privé intime et l'espace public⁷² ».*

De nombreux professionnels sont soumis à l'article 458 du code pénal. Certaines catégories professionnelles (les enseignants, par exemple) ne sont pas soumises au secret professionnel, mais sont soumises à un devoir de confidentialité : ainsi, les enseignants pourraient voir leur

responsabilité civile mise en cause ou être interpellés sur le plan disciplinaire. Il est important, si le doute existe, que le professionnel s'informe de manière précise pour savoir si dans les fonctions qu'il exerce, il se trouve soumis ou non au secret professionnel tel que visé à l'article 458 du code pénal.

Lorsque les professionnels travaillent en équipe, le principe reste celui du respect de la confidentialité : il incombe donc à chaque équipe de réfléchir à la manière de remplir ses missions dans le respect des personnes, aux processus de décisions qu'elle met en œuvre et à un positionnement éthique. Ce code de conduite de l'équipe est le fruit d'une réflexion personnelle et collective, s'appuyant sur une formation continuée et sur l'expérience acquise ; c'est un cheminement propre à chacun qui permet de dégager une éthique professionnelle.



71 « Parler du secret dit professionnel, parler du secret auquel sont tenus certains professionnels, c'est parler d'une relation où le savoir du professionnel peut être un pouvoir, d'une relation où le pouvoir est une tentation permanente ! », JF Servais, *quelques balises juridiques*, in « *Confidentialité et secret professionnel : enjeux pour une société démocratique* », Temps d'arrêt, Coordination de l'aide aux victimes de la maltraitance, Ministère de la Communauté française.

72 Le secret professionnel, à la rencontre des enfants, repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans), partie 1, ONE, 2004.

Quelles informations divulguer à l'équipe ?

Il importe que le (la) responsable veille à garantir et à offrir le respect de ce qui est confié dans la relation avec la famille de l'enfant ainsi que de toute autre information auquel il (elle) a accès.

Seules les informations utiles seront partagées avec les personnes concernées : ainsi, les animateurs (trices) n'ont pas besoin de savoir, par exemple, que les parents ont des difficultés financières ; en revanche, il est nécessaire qu'ils sachent que les parents rencontrent des difficultés (sans rentrer dans les détails⁷³), car cela peut influencer le comportement de l'enfant. Lorsqu'un enfant présente des comportements inhabituels, il y a lieu pour les professionnels de trouver une réponse adéquate à ce comportement quelle qu'en soit la cause.

Au niveau médical, les membres de l'équipe ont-ils besoin de savoir, par exemple, que tel enfant est séropositif ? Que va apporter cette information aux animateurs qui s'occupent de l'enfant ?

Certains milieux d'accueil ont tracé des pistes de réponses à ces questions, par exemple en élargissant les précautions de base requises pour tous les enfants : porter systématiquement des gants lorsqu'on nettoie une plaie, par exemple.

Cependant, le responsable doit toujours être informé de la situation de la santé de chaque enfant (notamment au travers de l'établissement d'une fiche de santé). Des collaborations devraient être établies avec un membre du corps médical pour évaluer la situation et envisager les mesures à prendre.

En fonction des circonstances, l'information ne sera donc partagée que lorsque l'ajustement de l'accueil de l'enfant le requiert.

De leur côté, les parents devraient savoir qu'ils ne seront pas informés des pathologies relevant du secret médical mais que les précautions seront prises. S'ils viennent à apprendre, par une autre voie que le milieu d'accueil, qu'un enfant est atteint d'une maladie, ils gardent confiance en l'équipe.

Une réflexion devrait également être menée avec les accueillants sur les conditions d'hygiène de base comme la nécessité de se laver les mains avant de passer à table, par exemple. Comment amener les enfants à ne pas boire à la même gourde ? Que prévoir pour que les enfants n'échangent pas leur gobelet ? Des mesures très simples peuvent déjà être prises comme par exemple prévoir autant de cuillers que d'enfants lorsqu'un jeu de devinettes « par le goût » est organisé.

A noter :

Il arrive que des informations concernant la santé ou la vie de l'enfant soient transmises par les parents directement aux accueillants (« entre deux portes »), ils disposent ainsi d'informations que parfois le responsable n'a pas. Quel cadre poser pour s'assurer que ces informations soient connues de celui-ci ?

73 Le fait de savoir, par exemple, que les parents du petit Tom se séparent risque par ailleurs d'induire un comportement biaisé de la part du professionnel si celui-ci interprète tous les comportements de l'enfant au travers de cette information.

Le secret professionnel est requis en toute circonstance et pas seulement dans les moments d'échanges « officiels » avec les familles, comme par exemple dans les premiers contacts ...

À leur insu, les professionnels peuvent être dépositaires de confidences et d'informations de la part des parents ...



- > Que faire de tous ces éléments confidentiels ?
- > Comment éviter que les parents profitent de la rencontre avec les professionnels pour « s'épancher » ?



- > Que faire pour vérifier s'il est utile de transmettre une information ?
- > Comment faire le tri entre ce qui est de l'ordre de l'information et ce qui est de l'ordre du secret ?
- > Comment la circulation des informations est-elle gérée dans le milieu d'accueil ?
- > L'équipe a-t-elle déjà abordé la question du « secret partagé dans l'intérêt de l'enfant » ?
- > Qu'est-ce que cela signifie dans le quotidien du milieu d'accueil ?
- > Quelles implications dans les pratiques ?

● Qu'en est-il du secret partagé ?

Aucun texte de loi ne fait explicitement état de cette notion de secret partagé.

Cette pratique répond à une nécessité de collaboration ressentie entre intervenants, de coordination, d'articulation entre services.

Ces initiatives sont à distinguer des situations où l'intervenant agit « sous mandat ».

Cependant, même si la personne n'agit pas « sous mandat », des conditions doivent être remplies :

- > la personne qui a livré le secret ou ses représentants doivent savoir ce qui va faire l'objet du partage et avec quelles personnes le secret va être partagé ;
- > elle doit donner son accord sur le partage ;
- > le secret ne peut être partagé qu'avec des personnes soumises au secret professionnel et tenues à la même mission ;
- > il est important de limiter le partage à ce qui est strictement nécessaire pour la réalisation de la mission commune.

● Aborder en équipe, la question de ce que chacun dit devant qui et où



« Quand on vit dans un village où tout se sait très vite, ce n'est pas facile de gérer les informations que nous rapportent certains parents. Ce que nous mettons en place, c'est, quand cela est nécessaire, prendre la personne à part, expliquer quelles conséquences cela peut avoir sur l'enfant de répandre ces informations ... »

« Les infos viennent parfois d'un membre de l'équipe par les « infos du village ». À l'inverse, ce n'est pas toujours aisé de faire admettre à l'équipe que je ne dise pas tout ce que je sais ».

Une responsable d'un club sportif

Le milieu d'accueil n'a pas le rôle d'informer les autres parents. Il ne peut, par ailleurs, pas être à l'origine de rumeurs.

D'où la nécessité de se donner des balises à propos du bien-être de l'enfant.

Rester discret

Hier, la maman de Thomas, un enfant de l'école qui fréquente aussi la garderie, s'est suicidée. L'accueillante de la garderie fait passer le message suivant : « La maman est décédée. Les enfants sont pris en charge par l'école ».

Que mettre en place si les parents posent des questions du type : « S'agit-il d'un suicide ? » ou font un commentaire du type « Un enfant en a parlé avec ma fille ; je me demande si les enfants ne sont pas en train de fantasmer sur cet événement » ... ? »

L'accueillant(e) peut alors amener un questionnement : « S'il s'agissait d'un suicide, cela changerait-il quelque chose par rapport à votre enfant ? »

- > Si non, pas la peine d'en parler ;
- > Si oui, par exemple parce qu'il y a eu déjà un suicide dans la famille, il faut pouvoir aborder le sujet. Mais que faire des fantasmes des enfants ?.

● *Disposer d'un espace de confidentialité*

de manière à ce que les parents sachent que si un jour ils doivent faire une démarche, ils sont assurés d'avoir accès à un espace - temps de confidentialité.



- > Comment réagir par rapport à des parents qui donnent des informations en présence d'autres parents, en présence des enfants ?

Des pistes : indiquer aux parents que « ce n'est pas le lieu ni le moment ».

Toutefois, dans certaines situations, il est tout à fait nécessaire d'aborder la question immédiatement ; un coin isolé

de la cour peut alors constituer un endroit refuge.

Il est souhaitable que les moments d'échange quotidiens se déroulent en présence de deux accueillants (l'un se rendant disponible pour l'accueil, l'autre pouvant continuer à prendre en charge le groupe d'enfants) ; de même, deux accueillants sont nécessaires dans les moments où le parent doit échanger sur un aspect confidentiel ; ceci suppose aussi que les deux professionnels soient bien sur la même longueur d'ondes et que l'un d'eux ne considère pas que son collègue lui laisse les enfants « sur les bras », quand il dialogue avec le parent.

- *Etre capable de différer la réponse à une demande plutôt qu'asséner un « non » et en discuter en équipe !*

Il est important que l'équipe d'accueil et la famille se mettent d'accord sur ce qui sera dit, par exemple, à propos d'un enfant porteur de handicap si d'autres parents posent une question. Enfin, le professionnel n'a absolument pas à répondre à des questions sur un autre enfant ou sur une autre famille. Cette règle gagne à être inscrite dans le projet d'accueil et à être bien comprise par tous les membres de l'équipe, y compris par les nouveaux.

Cette question se pose encore avec plus d'acuité lorsque les personnes travaillent seules. Il serait bon qu'elle soit abordée au moment de l'élaboration du projet d'accueil (à travailler en formation et en réunion).



- > Que mettre en place dans le milieu d'accueil pour réagir quand des parents posent des questions sur d'autres enfants ou sur d'autres parents ?

- Garder son rôle d'accueillant et éviter de jouer aux apprentis psychologues.

Il s'agit surtout de pouvoir se référer à d'autres professionnels.

Dans certains cas, par exemple en situation de suspicion de maltraitance⁷⁴, il sera nécessaire d'en référer au responsable pour que des démarches soient effectuées vers des organisations spécialisées, habilitées, par la Communauté française, à traiter les questions de maltraitance (équipe SOS enfants, centre de guidance, PMS, ...). Un travail devrait également être effectué avec l'équipe sur la manière d'accueillir ce parent, cet enfant alors qu'il y a suspicion de maltraitance.

Dans chaque milieu d'accueil, il est nécessaire d'apporter une information sur les différents textes de loi en vigueur et sur les positionnements à adopter en la matière, de manière à pouvoir anticiper les situations.



- > L'équipe a-t-elle déjà été confrontée à des situations difficiles à gérer ? (Par exemple, l'arrivée d'un parent ivre ou sous l'emprise de la drogue ou de médicaments, ...) ?
- > Quelles sont les dispositions prises (à prendre) vis-à-vis d'un parent qui vient rechercher son enfant alors qu'il est sous l'emprise d'une drogue ?
- > Qu'envisager si la situation se présentait ?



74 Voir le décret relatif à l'aide aux enfants victimes de maltraitance, publié au Moniteur belge le 14 juin 2004.

Livres consultés ●●●

- > Bonsang E., Nibona M., sous la direction de Casman M-T., « *Portrait de l'enfance en Belgique* », analyse des données du questionnaire enfant du PSBH 1992-2002, rapport final, Liège, Faculté d'Economie, de Gestion et des Sciences sociales, ULG, 2004.
- > Bosse-Platière S., Dethier A., Fleury C., Loutre-Du Pasquier N., « *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?* », Ramonville Saint-Agne, Erès, 1995.
- > Clausier M., « *Accueillir tous les parents* » in « *parents, professionnels, comment éduquer ensemble un enfant ?* », sous la direction de MP Thollon-Behar, collection mille et un bébés, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2005
- > Delvaux D., Vandekerke M., « *L'accueil des enfants en dehors des heures scolaires en Communauté française : Etat des lieux, points de vue* », Bruxelles, Communauté française de Belgique, 2004.
- > Dusart A-F, Mottint, J., Roose, A., Van Cutsem, S., sous la direction de Humblet, P., « *Recherches préparatoires à l'accompagnement des politiques communales d'accueil extrascolaire de la région bruxelloise* », Rapport de recherche, Université libre de Bruxelles, Ecole de Santé publique, Unité Politiques et Services à l'Enfance, février 2002.
- > Jalali F., Brants D., Crombé C., De Raes A., Peeters J., Vandenbroueck M. et al., « *Accueil extrascolaire : une nouvelle approche ! Guide pour un accueil centré sur l'enfant* », Bruxelles, 1993.
- > Lavallée C., Marquis M., « *Education interculturelle et petite enfance* », Québec, Canada, Les Presses de l'Université Laval, 2003
- > Maalouf A., « *Les identités meurtrières* », 1998, Paris, Grasset, 1998.
- > Mangez E, Joseph M et Delvaux B, « *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle* », Louvain la Neuve, CERISIS-UCL, 2003.
- > Moss P., Korintus M., Korintus M. Peter Moss, « *Care Work in Europe, Current understandings and future directions* », Workpackage 7, Work with Young Children, A case of Study of Denmark, Hungary and Spain, Institute of education, University of London, Thomas Coram research unit, 2004.
- > Musson, S., « *Les services de garde en milieu scolaire* », adaptation de D. Berger et J. Martin, Laval (Québec), Les Presses de l'université Laval, 1999.
- > Petitclerc JM., « *Y a plus d'autorité* », Ramonville Saint-Agne, éd. Erès, collection « Même pas vrai », 2003
- > Servais JF., « *Quelques balises juridiques* », in « *Confidentialité et secret professionnel : enjeux pour une société démocratique* », Temps d'arrêt, Coordination de l'aide aux victimes de la maltraitance, Ministère de la Communauté française, sd.
- > Penn H., Mestres J., Balaguer I., « *Qualité des services pour les jeunes enfants* », Barcelone, Réseau européen des modes de garde, 1990.
- > Sirota R., « *Éléments pour une sociologie de l'enfance* », Rennes, PUR, collection « le sens social », 2006
- > Vandenbroeck M., « *Eduquer nos enfants à la diversité* », Ramonville Saint-Agne, Erès, 2005.
- > ACCEP, « *Alchimie, recueil de repères éthiques pour l'implication des parents et l'ouverture à tous* », 2001.

Brochures et revues consultées ●●●

- > « *Le secret professionnel* », un enjeu particulier dans le rapport aux familles, in « *À la rencontre des familles, repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans)* », partie 1, ONE, 2004
- > Le décret relatif à l'aide aux enfants victimes de maltraitance, publié au Moniteur belge le 14 juin 2004.
- > Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le Code de qualité de l'Accueil, Gouvernement de la Communauté française, 2003.

- > C. Preissing et al, *Qualité dans l'égalité des chances, matériel pour l'évaluation interne*, principe conceptuel 1 « le travail pédagogique se base sur des conditions de vie sociales et culturelles des enfants et de leurs familles, Académie internationale, Freie Universität, Berlin (s.d.)
- > Musatti T., Galardini A. et al, « *Gli indicatori di qualità per l'asilo nido* », Regione Toscana, Istituto degli Innocenti, 1993
- > « *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 »).
- > *Rapport d'évaluation de la fonction de coordinateur*, édité par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, disponible sur le site www.oejaj.cfwb.be, 2006

Articles consultés ●●●

- > ACCEP, *Richesse de la diversité dans les milieux d'accueil de la petite enfance*, livret réalisé par le secteur interculturel et le centre de ressources de l'ACCEP, sd.
- > Barroux C., « *ni pour, ni contre, mais avec* », in l'école des parents, n° 2, avril - mai 2003
- > Belorgey JM., « *Concilier famille et travail : acquis et perspectives dans l'union européenne* », in Le furet, revue de la petite enfance et de l'intégration, n° 44, 2004
- > Brizais R., « *déléguer : une question de confiance* » in l'école des parents, n° 2, avril - mai 2003
- > Bronfenbrenner, U., « *Towards an experimental ecology of human development* » in American Psychologist, 1977 July, 513-531
- > Dessoy E., « *L'enfant et sa famille, une coopération culturelle* », revue Louvain n°51, Louvain-la-Neuve, UCL, 1994.
- > Hansen NC., « *Le pouvoir des parents au Danemark* », in la revue Enfants d'Europe, n°3, novembre 2002
- > Humblet P., Robert E., « *L'accueil des enfants à Bruxelles : quels sont les souhaits des familles ?* » in Grandir à Bruxelles n°13, printemps-été 2004.
- > Kinna F., Cherbonnier A., « *Pour un partenariat entre parents et professionnels* », Bruxelles Santé, n° 37, 1ère partie, 2005. Bruxelles, Question Santé.
- > Kinna F., Cherbonnier A., « *Pour un partenariat entre parents et professionnels* », Bruxelles Santé, n° 38, 2ème partie, 2005. Bruxelles, Question Santé.
- > Les Scouts, *Les parents, nos partenaires, qui sont-ils, que nous veulent-ils ? De multiples propositions pour améliorer nos relations avec eux*, ma farde d'animateur scout, Bruxelles, juin 2000.
- > Montserrat J., « *Lieux d'accueil des jeunes enfants et familles : tradition et avenir* » in la revue Enfants d'Europe, n°3, novembre 2002
- > Mony M., Rubio MN., « *Emergence de la parentalité* » in la revue Enfants d'Europe, n°3, novembre 2002
- > Mony M., « *Le rôle des parents dans le débat sur la qualité* », extrait de l'intervention réalisée dans le cadre d'un colloque organisé par Kind en Gezin, Bruxelles, mai 2005.
- > Mony M., « *Travailler avec les parents, ça s'apprend* », in Le Furet, revue de la petite enfance et de l'intégration, n° 35, 2001
- > Pailler E., « *Accompagner les enfants et leurs parents* », in L'Ecole des parents, mars 2000
- > Poncelet D., « *l'enfant au cœur des relations école-famille* », le point sur la recherche en éducation, décembre 2001
- > « *Projet XYZ, accueil des écoliers dans la ville. Recherche d'un modèle de politique des voies multiples* », in Bruxelles sous la loupe, Centre de documentation et de coordination sociales, décembre 2003, n° 1.
- > Rubio MN., Méda D., Baleato N., Fagnani J., Giampino S., Mialaret G et al. « *Temps des enfants, temps des parents* », in Le Furet, revue de la petite enfance et de l'intégration, n°32, 2000.
- > Stanton D., « *la vie privée, ça se protège aussi en garderie* », revue Petit à petit, juillet - août 1996
- > UNICEF, « *la pauvreté des enfants dans les pays riches 2005* », Bilan Innocenti, n°6, 2006

A consulter ●●●

- > Beauvais C., Jenson J., « *Two Policy Paradigms : Family Responsibility and Investing in Children* », Ottawa, Canada, 2001.
- > Cavet J., Sloper P., « *The participation of children and young people in decisions about UK service development* », *Child : Care, Health and Development*, n°6, 2004.
- > Coordination et développement de l'accueil extrascolaire d'enfants de moins de 12 ans en région bruxelloise, Bruxelles, 1998.
- > De Bree M., Gielen M., Peeters J., « *Berceuse pour Hamza* », (DVD) 2004, réseau DECET.
- > Dufour A., Hatchuel G., Loisel J., « *Accueil des jeunes enfants, conciliation vie professionnelle-vie familiale et opinions sur les Prestations Familiales* », Paris, CRÉDOC, 1998.
- > Verelst G., Peeters J., « *Childcare stories* », vidéogramme, VBJK, 2006
- > Dossier « *Des partenariats pour l'école* », VEN, n°513, février 2004

Le référentiel « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité » est composé de trois 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 II est consacré aux relations qui s'établissent avec les parents : il envisage comment établir et consolider une relation de confiance avec chaque famille. Les nombreux accueillants qui gravitent autour de l'enfant et le prennent en charge, doivent pouvoir inspirer confiance à la fois aux parents et à leurs enfants.

Chaque enfant qui participe à un milieu d'accueil, y vient avec son histoire personnelle (c'est-à-dire son appartenance culturelle, familiale, sa place dans la famille, son vécu personnel, ...).

Tous ces éléments font de lui une personne unique, singulière. Il importe que les multiples appartenances de chaque enfant soient prises en compte et respectées.

Prendre en compte l'enfant et sa famille ne signifie pas « faire comme dans la famille » ou « laisser faire ». En fonction de la vie du groupe, du projet éducatif du milieu d'accueil, certains désirs ne sont pas réalisables. Il est nécessaire de trouver un équilibre entre le point de vue de chacun du groupe et de l'institution.

Dès lors, ce livret, consacré aux familles, aborde diverses questions récurrentes pour tout milieu d'accueil : la diversité des demandes des parents à l'égard des structures d'accueil 3-12, la nécessité de prendre la famille en considération pour réaliser un accueil de qualité, la nature des relations entre parents et professionnels de l'accueil, les différentes possibilités d'impliquer les familles, la déontologie du travail avec les familles.



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

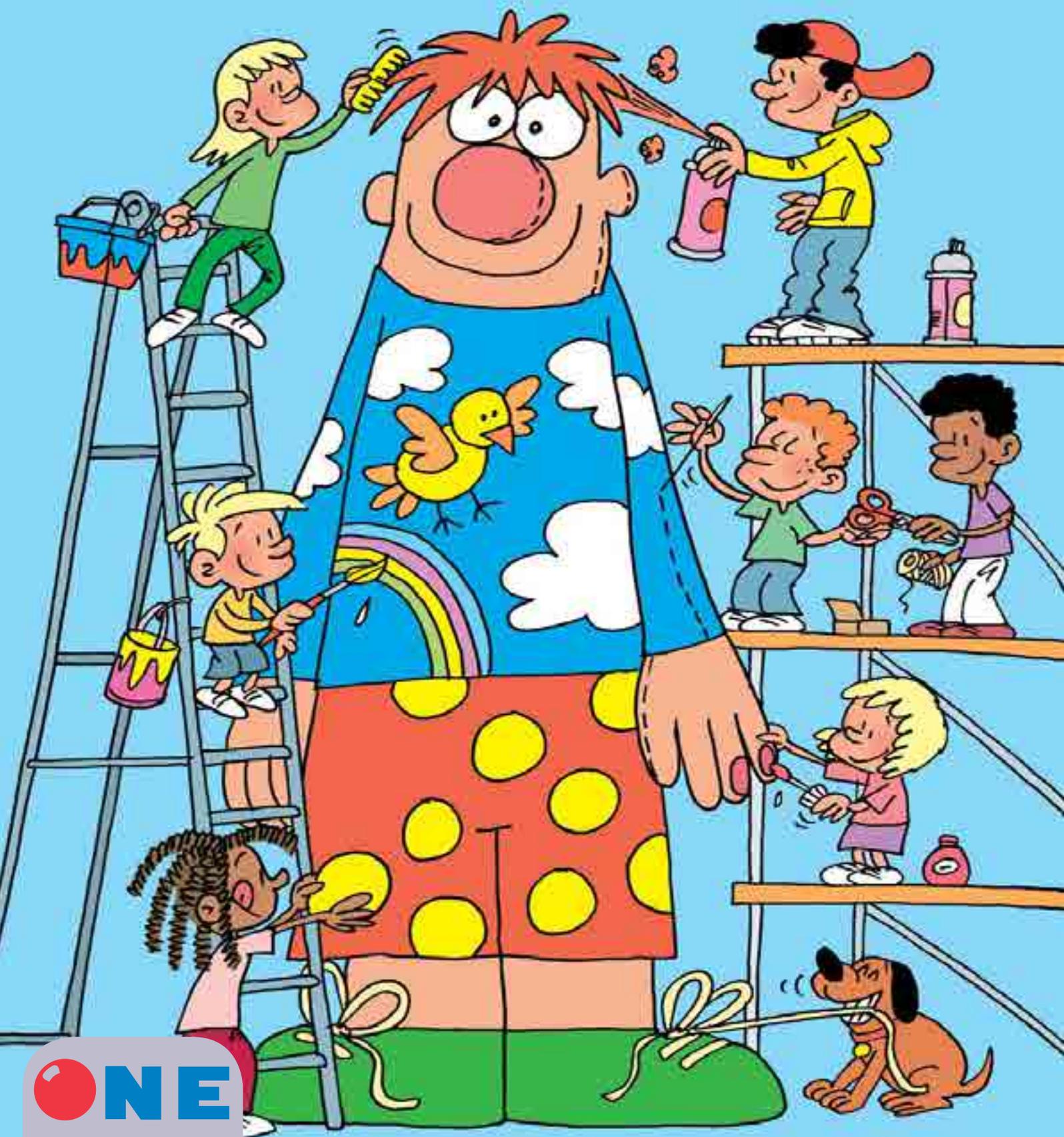
Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

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 venir¹⁹.

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

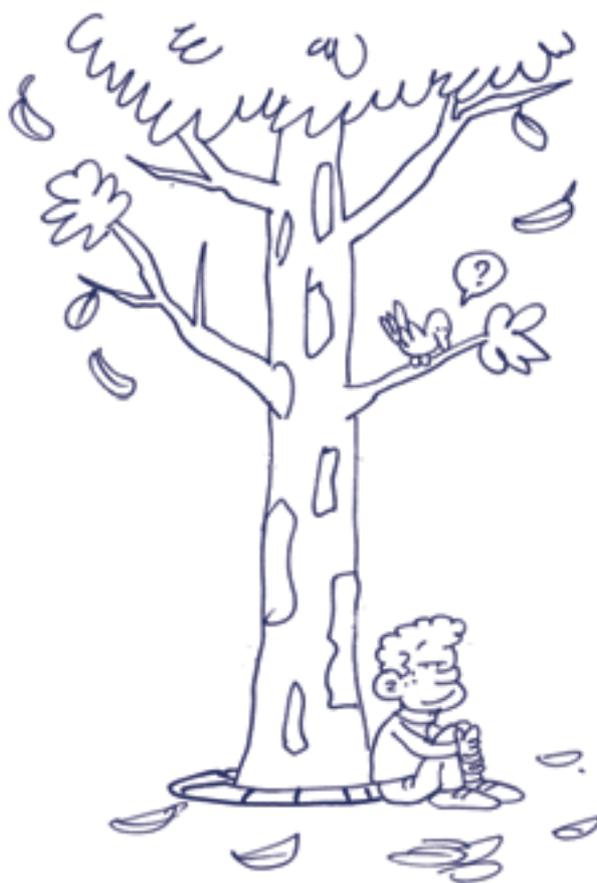
Par ailleurs, les équipes devraient mener une réflexion sur tous les moments de vie (accueil après une journée d'école, prise en compte de la « fatigue » des enfants, ...). Ceci leur permettrait notamment de prendre en compte ces enfants-là qui vivent des situations particulières : ce n'est pas parce 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. Etre 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 benjamins)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 Manni 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 échantent 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

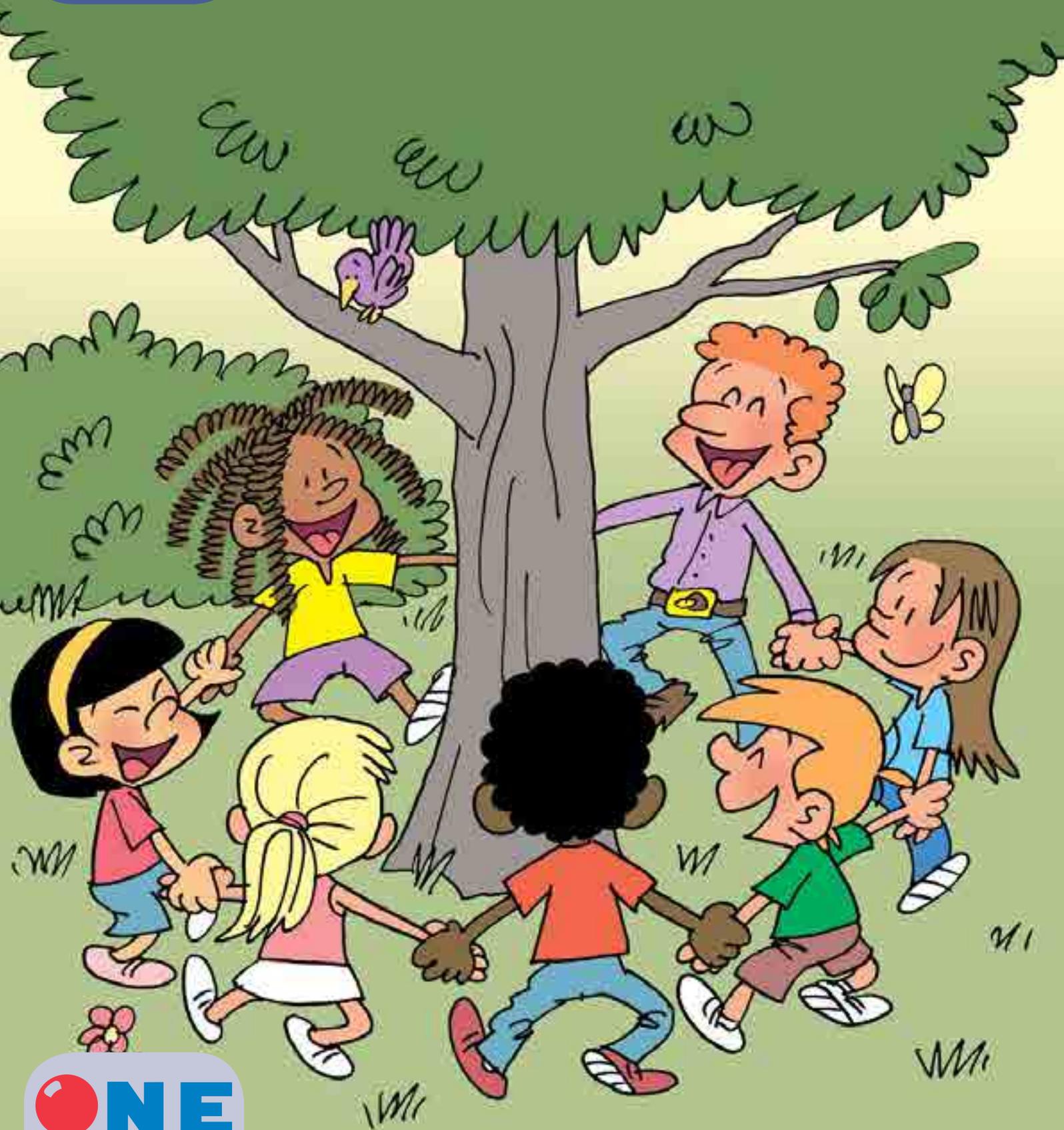
Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

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

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

LIVRET IV

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
Vivre ensemble des expériences
de vie diversifiées

LIVRET IV



COORDINATION DE LA RÉDACTION : Laurence MARCHAL.

Merci à Jean-Pierre DARIMONT pour la rédaction de la partie concernant « la vie en petits groupes »

Merci à Luc BOURGUIGNON, Pascale CAMUS, 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 Laurence MARCHAL était composé de :

- Pascale CAMUS, conseillère pédagogique ONE
- Vinciane CHARLIER, Service Centre de vacances ONE
- Sophie DE KUYSSCHE, ICC Formation
- Laurence DENIS, Centre coordonné de l'Enfance
- Delphine LEDUC, Coala
- Rudi GITS, CEMEA
- Magali KREMER, AMO Marolles
- Anne-Françoise MARTENS, Centre coordonné de l'Enfance
- Nelly MINGELS, SEGEC - Promotion sociale
- Patrick SERRIEN, FIMS, ASBL La Porte Verte

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 socialisation ?	9
1.1. La socialisation comme processus d'intégration sociale	9
1.2. La socialisation comme processus de développement de la personne	10
1.3. La socialisation comme processus d'identification	10
2. Se socialiser passe nécessairement par la relation avec d'autres	11
3. Vivre dans des groupes d'enfants	12
3.1. Groupes multiples	12
3.2. Un groupe, système ouvert	14
3.3. Saisir le groupe dans sa totalité	14
4. Des conditions d'accueil pour se sentir bien dans les groupes	17
4.1. Le sentiment de sécurité	17
4.2. Le sentiment de reconnaissance	20
4.3. Le sentiment de vivre son autonomie	22
5. La vie en petits groupes	24
5.1. Un phénomène naturel	24
5.2. Un dispositif conscient	25
5.3. Les pairs	27
5.4. Un lieu pour grandir	29
5.4.1. La découverte	29
5.4.2. L'implication	30
5.4.3. La prise de responsabilité ou le service à la collectivité	30
5.5. Développer la vie dans le petit groupe	30
5.5.1. Rôle de l'adulte accompagnant	30
5.5.2. Petit groupe, unité fonctionnelle, unité de vie, unité de parole	31
5.5.3. Des anciens aux nouveaux : passer le témoin	32
5.5.4. Solidarité et cohérence... ou compétition et concurrence	33
6. Vigilances à propos de quelques phénomènes dans les groupes	35
6.1. La conformité au sein du groupe	35
6.1.1. Quand le groupe enferme	35
6.1.2. Déviance, originalité et exclusion	36
6.2. Leadership	36
6.3. Conflits entre enfants	38
6.4. Enfants fantômes ou enfants invisibles	40
6.5. Phénomènes de rejet et d'exclusion	40
6.5.1. Un cercle vicieux	42
6.5.2. Le bouc émissaire, l'intimidation	42
7. Le rapport à la Loi	45
7.1. Les enfants et le rapport à la Loi	45
7.1.1. Un creuset relationnel	46
7.1.2. Les premières règles de vie	46
7.1.3. La Loi est pour tous : elle permet la liberté	46
7.1.4. Liberté de l'un fonction de la liberté de l'autre	46
7.1.5. Les règles dans les jeux d'enfants	48
7.1.6. Les règles dans les milieux d'accueil 3-12 ans	50

7.1.7.	Les enfants et leurs droits	50
7.2.	Des principes d'action	51
7.2.1.	Les adultes, garants des règles	51
7.2.2.	Elaborer avec les enfants les règles du vivre ensemble	51
7.2.3.	Des principes de droit dans les pratiques éducatives	53
7.2.4.	Le droit à l'enfance	55
7.2.5.	Des règles qui ont du sens	55
7.2.6.	Pas de règle sans sanction	56
8.	Eduquer à la diversité	58
8.1.	Une diversité de fait	58
8.2.	Travailler la diversité	59
8.2.1.	Veiller à la mixité dans la composition des équipes	59
8.2.2.	Gérer la mixité dans l'équipe des adultes	60
8.2.3.	Donner une visibilité à des références culturelles multiples	60
8.2.4.	Avoir des projets en commun	62
8.2.5.	Aider les enfants à s'interroger sur leur propre pensée	64
8.3.	L'accueil des enfants malades et/ou porteurs de handicap	64
	Bibliographie	69

*« Vivre avec les autres ne va pas de soi, cela s'apprend.
Et c'est dès le plus jeune âge que s'acquiert cet apprentissage,
porteur de valeurs essentielles (civisme, respect d'autrui,...)
Un enjeu de taille pour notre société, pour la conduire vers plus de fraternité,
moins de violence »*

Ernst Sophie¹

Les milieux d'accueil sont des micro-sociétés comportant toute la richesse et la complexité de toute vie sociale : se côtoient ainsi des enfants de différents âges et genres, de milieux socio-culturels différents, des enfants porteurs de handicaps, etc.

Les milieux d'accueil sont des endroits où se vivent différentes rencontres entre des enfants que, peut-être, tout sépare ; ils sont des lieux où peuvent s'exprimer et se travailler des préjugés. Ils sont également des lieux privilégiés pour « rencontrer des copains », ce que les enfants estiment être très important².

Selon L. Katz³, les enfants aiment leurs activités de loisirs non seulement pour l'activité en tant que telle, mais aussi – surtout – pour retrouver leurs copains.

Selon leurs caractéristiques personnelles, leur personnalité et leurs comportements, les enfants s'intègrent de différentes manières dans le(s) groupe(s) et développent différents types de relations. Toutefois, il importe de souligner l'importance capitale des conditions d'accueil (pensées et mises en place par les adultes) dans l'intégration des enfants dans les groupes.

Tisser des liens, s'intégrer et vivre dans un ou plusieurs groupe(s), savoir demander de l'aide, comprendre le sens des règles de vie,... sont autant de compétences indispensables à toute vie sociale. Celles-ci s'acquiert progressivement, au fil des expériences vécues par les uns et les autres.

● Au cœur des processus de socialisation

Le « vivre ensemble » est au cœur des processus de socialisation.

Dans les milieux d'accueil 3-12 ans, un espace/temps permet aux enfants d'expérimenter, de vivre concrètement différentes facettes de la vie en communauté. La vie dans le milieu d'accueil est pensée comme l'idéal d'une société où chacun a/peut avoir sa place, est reconnu pour ce qu'il est et comme être en devenir. Cette vie en communauté est l'occasion d'approcher une diversité de sensibilités, d'habitudes culturelles, de valeurs, d'en questionner et d'en comprendre le sens. Autant de prémisses pour participer à la vie citoyenne.

Le groupe d'enfants est également un lieu où se vivent et s'expriment des émotions et des sentiments positifs ou négatifs. Si chacun se sent écouté dans ce qu'il vit, s'il a la possibilité de s'exprimer, chacun peut y apprendre progressivement à se décentrer, à envisager les choses du point de vue de l'autre, à sortir des schémas manichéens (j'ai raison/il a tort - bon/mauvais) et des stéréotypes. Les comportements violents sont interdits, mais l'expression des émotions (tristesse, joie, ...), des points de vue est permise. Quant à la colère, une autre émotion souvent ressentie, elle doit être contenue dans son expression par les adultes : c'est-à-dire rappeler le principe de non-violence vis-à-vis de soi-même et des autres et aider l'enfant à trouver une manière verbale de l'exprimer.

1 Ernst Sophie (philosophe de l'éducation)

2 Voir l'étude de Zafran « *Les collégiens, l'école et le temps libre* », Paris, La Découverte, 2000 et l'enquête menée auprès d'enfants de différents pays d'Europe par Pat Petrie pour l'ENSAC (European network for school-age children). Les résultats de l'enquête ont été communiqués lors d'un colloque organisé en 2002 par « Grandir à Bruxelles » et Kiddo. (Voir sur ce point, dans la partie « Donner une place active... » de ce référentiel, le chapitre 2 « Qu'entend-on par activité ? » et plus spécialement les points 2.1. et 2.2.)

3 Katz L., « *Current topics in early childhood education* », Ablex. 1997.

● Des adultes vigilants

L'écoute et l'attention de l'adulte ainsi que l'existence d'espaces-temps⁴ prévus à cet effet permettent d'accueillir ces expressions et d'en retirer des informations pour mieux vivre ensemble. Ainsi les enfants comprennent le sens des démarches proposées lorsqu'ils constatent que les adultes sont eux aussi capables d'exprimer de manière organisée⁵ leur point de vue, leurs émotions, de se comporter en cohérence avec le cadre de vie proposé aux enfants.



- > Comment les adultes sont-ils à l'écoute des vécus des enfants ?
- > Comment ajustent-ils leurs attitudes à ce qui se passe dans le groupe, pour un ou plusieurs enfants ?
- > Comment les comportements des adultes sont-ils en cohérence avec le cadre de vie que ceux-ci proposent ?
- > Quelle congruence entre ce qui est demandé aux enfants et les comportements des adultes entre eux et avec les enfants ?
- > Comment organiser et accompagner les espaces-temps de parole pour qu'ils permettent à chacun de s'exprimer, d'être respecté, de négocier ?

Comprendre les relations sociales qui se construisent entre eux (enfants et/ou adultes) est également un enjeu important pour les équipes d'accueillants de façon à poser clairement un cadre pour le respect de chacun, du matériel et de l'environnement, à pouvoir intervenir le cas échéant. Chacun des enfants a besoin de savoir que l'adulte, concerné par la prise en charge du groupe, est disponible et vigilant à « la vie du groupe », pour rappeler le cadre, poser des limites, pour accompagner les intérêts de chacun mais aussi ses difficultés. C'est l'une des conditions pour que l'enfant puisse trouver sa place dans la vie en collectivité.

Au travers de situations diversifiées (jeux, repas...), les enfants apprennent ensemble,

avec le soutien des adultes, à définir un corpus de règles qu'ils comprennent et qu'ils intègrent quand elles prennent sens dans un contrat décidé collectivement.

● Un pouvoir constituant

Donner aux enfants un pouvoir constituant, c'est leur permettre d'intervenir sur des règles, les faire participer à leur élaboration, à leur modification. Mener des projets, négocier, dire son avis, entendre celui des autres, construire les règles sont autant de situations au cours desquelles les enfants peuvent expérimenter différents aspects de la vie en groupe et de la construction de la démocratie.



- > Quel cadre, quelles règles convenir afin d'assurer à la fois la prise en charge du groupe tout en étant attentif à chaque enfant ?
- > Quelle place pour l'individu dans le groupe ?
- > Quelle attention aux interactions, aux relations entre enfants ?



4 Voir, dans ce référentiel, le livret VI « Participation » et plus spécialement le chapitre « Le conseil », outil spécifique permettant aux enfants de participer aux décisions qui les concernent et de les évaluer et constituant ainsi un espace d'apprentissage citoyen.

5 Reconnaître et accepter leurs émotions, prendre du recul par rapport à celles-ci, pouvoir exprimer son ressenti sans agresser l'autre,... Voir Filiozat I. « *Que se passe-t-il en moi ? Apprendre à gérer ses émotions, à les comprendre, pour vivre librement selon son cœur* », Paris, Editions Lattes, 2001 et Filiozat I., « *Au cœur des émotions de l'enfant* », Paris, Editions Lattes, 1999.

Qu'entend-on par socialisation ?

Très souvent, les intentions éducatives des milieux d'accueil (projet pédagogique, projet d'accueil,...), font référence aux enjeux de socialisation des enfants.

Il existe quantité de définitions de la socialisation. Elle est, en effet, l'un des objets d'études de plusieurs disciplines : sociologie, anthropologie, psychologie, philosophie, etc. Les conceptions de la socialisation se sont modifiées notamment en fonction des représentations de ces disciplines sur les rapports entre individu et société :

- > « *L'analyse oblige à évaluer les fonctions éducatives de la société et leurs transformations historiques, à confronter les idéaux pédagogiques, à définir l'utilité et les limites des incitations et des contraintes adultes sur les comportements de l'enfant, et à préciser dans quelle mesure celui-ci participe, activement ou non, au développement de sa propre personnalité.* »⁶
- > « *La socialisation est le processus par lequel le nourrisson devient « progressivement » un être social, par le double jeu de l'intériorisation (de valeurs, de normes et de schémas d'action) et de l'accès à de multiples systèmes d'interaction (interlocution, intersubjectivité, coopération).* »⁸

La socialisation consiste en des processus continus et toujours en devenir : on se socialise toute sa vie. Elle est une interaction constante entre l'individu, ses différents milieux de vie, son environnement au sens large.

On pourrait considérer que trois processus au moins participent à la socialisation d'un individu :

- > la socialisation comme processus d'intégration sociale
- > la socialisation comme processus de développement de la personne
- > la socialisation comme processus d'identification

1.1. La socialisation comme processus d'intégration sociale ●●●

D'une part, il s'agit d'un « processus de transmission (et d'intégration⁹) de normes concernant des croyances et des comportements valorisés d'une société par une génération à la suivante »¹⁰. Ces normes concernent notamment des règles, des us et coutumes, des valeurs de la société dont l'individu fait partie. Elles sont indispensables à son adaptation/ son intégration au milieu. Le résultat de la socialisation est une certaine conformité des comportements permettant l'intégration individuelle et la stabilité de l'ensemble social.

Dire bonjour, dire merci, demander la parole dans un groupe, ne pas couper la parole à quelqu'un qui s'exprime, de même que la manière de se tenir à table, de demander quelque chose, de respecter les autres, le matériel, l'environnement, ... sont autant de situations de la vie quotidienne où les enfants sont confrontés à des attentes particulières des adultes.

Il est à noter que certaines coutumes et valeurs ne sont pas nécessairement consensuelles dans la société d'aujourd'hui : elles nécessitent de chercher ensemble un *modus vivendi* (une manière de vivre) s'il y a divergence entre les personnes, les cultures.

Et, comme le suggère Alain Touraine¹¹, « *nous ne pourrions vivre ensemble, c'est-à-dire combiner l'unité d'une société avec la diversité des personnes et des cultures, qu'en plaçant l'idée de Sujet personnel au centre de notre réflexion et de notre action. Le rêve de soumettre tous les individus aux mêmes lois universelles de la raison, de la religion ou de l'histoire s'est toujours transformé en cauchemar, en instrument de domination ; le renoncement à tout principe d'unité, l'acceptation des différences sans limites, conduit à la ségrégation ou à la guerre civile.*

6 Malewska-Peyre, H., Tap, P., « *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* », Paris, PUF, 1991.

7 NDLR : Langage et accès au dialogue, échanges de points de vue, actions ensemble.

8 Malewska-Peyre, 1991, op.cit.

9 Ajoût par la rédaction

10 Schaffer, R., « *Social Development* », Oxford, Blackwell, 1996.

11 Touraine, A., « *Pourrions-nous vivre ensemble, égaux et différents* », Paris, Editions Fayard, 1997.

Pour sortir de ce dilemme (...) », Alain Touraine nous invite à concevoir le Sujet à la fois « comme une combinaison d'une identité personnelle et d'une culture particulière avec la participation à un monde rationalisé, et comme affirmation de sa liberté et de sa responsabilité. Seule cette approche permet d'expliquer comment nous pourrions vivre ensemble, égaux et différents. »

1.2. La socialisation comme processus de développement de la personne ●●●

D'autre part, on considère que chacun se socialise également dans une visée personnelle. Le processus de socialisation consiste dès lors à construire progressivement en soi-même les instances organisatrices de sa propre identité, de ses propres conduites à l'égard des autres, des institutions, des représentations sociales.

Chacun se construit au travers de ses expériences personnelles en lien avec les autres et se sent appartenir à différents groupes (fille/garçon, caractéristiques socioculturelles, âge, région, ethnie,...). Ce processus concerne toute l'existence d'un individu : il lui permet de se remettre en question. Au fil de sa vie sociale, chaque individu rencontre des situations qui l'amènent à faire des choix, à développer certaines compétences, à s'intéresser à des domaines particuliers, à développer certaines conceptions, croyances qui lui sont propres et qui font partie de son identité.

L'adulte joue un rôle très important dans ce processus d'autant que l'enfant construira dans un premier temps ses relations sociales avec ses pairs, sur base de ses relations avec l'adulte. (Voir, dans ce référentiel, le livret V « Permettre à l'enfant d'être en lien pour consolider son identité »).



Un copain d'abord

Yannick et David sont dans la même classe maternelle. David est trisomique. Pour Yannick, c'est avant tout un de ses copains. Quand il rencontre d'autres enfants trisomiques lors d'un stage de piscine, il n'exprime pas de crainte, pas d'étonnement. Il entre en relation avec eux comme il l'a déjà fait avec David.

1.3. La socialisation comme processus d'identification ●●●

Enfin, il s'agit aussi du processus par lequel chacun est introduit progressivement à différents rôles (enfant, élève, participant, ...). Il adopte les rôles que lui proposent les différents agents de socialisation (instituteur, éducateur, animateur, parent ...) par identification¹². Les rôles que l'enfant adopte au cours de son développement sont d'abord morcelés, relatifs à des personnes et à des situations spécifiques. Progressivement, ils s'organisent entre eux et se définissent par rapport au groupe social plus large, dont le sujet intègre les rôles et adopte les normes. Cette identification se manifeste notamment au cours des jeux symboliques¹³ mis en œuvre par les enfants. Ces jeux leur permettent notamment d'intégrer des éléments perçus dans certains rapports sociaux.



Jouer à l'institutrice Processus d'identification

Léa (4 ans) est assise sur une petite chaise. Elle croise les genoux, relève une mèche. Elle s'adresse à un groupe imaginaire : « On va voir qui est là aujourd'hui. Manon, Victor, Baptiste ? ... Ah ! presque tout le monde est là ! »

Elle se lève et prend un livre.

« Je vais vous raconter une histoire ». Elle se rassied, croise les genoux.

« Timothée, j'ai demandé le silence ! » (Ceci dit d'un ton plus autoritaire).

« Alors, c'est l'histoire de trois ours... ».

(...) Plus tard, elle expliquera trois ateliers

Léa poursuit ainsi son jeu où elle imite certains comportements de son institutrice maternelle : croiser les genoux, relever sa mèche, faire l'appel, demander le silence, expliquer ce qu'on va faire,...

12 Vandenplas Holper C., « *Education et développement social de l'enfant* », Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1979.

13 Voir aussi A la rencontre des enfants - livret III « Donner une place active à chacun et à tous les enfants » 5.2. Le jeu

●●● Se socialiser passe nécessairement par la relation avec d'autres (adultes et enfants)

Les interactions avec les adultes qui prennent soin de lui (parents, enseignants, éducateur, ...) et celles avec ses pairs contribuent à développer la conscience que chaque enfant a de lui-même et des autres¹⁴.

● Relations avec les adultes

Les relations de l'enfant avec les adultes se caractérisent par le fait que l'adulte dispose de plus de connaissances, d'expériences et de pouvoir que l'enfant. Il est mandaté pour organiser les conditions de l'accueil, garantir la sécurité tant physique que psychique.

La plupart du temps, les interactions avec l'adulte sont complémentaires : l'adulte est responsable de l'enfant, il organise le cadre de vie, l'enfant l'accepte ; l'enfant demande de l'aide, l'adulte la lui offre.

Les rôles ainsi joués sont donc interdépendants, mais ne sont pas interchangeable. La fonction principale de ces relations est d'apporter de la sécurité et de la protection à l'enfant : relation d'attachement entre parents et enfants, relation de soutien de l'adulte à l'égard des enfants. Ces relations permettent aussi d'acquérir des modèles internes et d'apprendre les habiletés sociales fondamentales (importance de l'exemple).

A noter : Dans certains cas, des enfants plus âgés de quelques années peuvent également jouer ce même rôle : par exemple, une grande sœur vis-à-vis de ses petits frères et sœurs. Il nous faut cependant marquer une réserve : les enfants, même plus âgés, ne sont pas conscients du rôle éducatif qu'ils jouent. Il importe que les adultes ne déchargent pas sur eux leur propre rôle. D'autre part, ils peuvent se révéler également être de piètres modèles. (Voir, par exemple, certains phénomènes de bandes).

● Relations entre pairs

Les relations entre pairs¹⁵ sont des relations entre individus ayant le même pouvoir social ; elles sont de nature égalitaire, mais les interactions sont réciproques ; cela se voit, par exemple, dans les jeux d'enfants : un enfant se cache, les autres le cherchent ; un lance la balle, l'autre l'attrape. Les rôles peuvent être renversés entre partenaires dotés de compétences similaires. La fonction principale des relations entre pairs est de donner aux enfants l'opportunité d'apprendre et de mettre en pratique ses habiletés sociales. Les relations avec les pairs lui permettent également d'acquérir de nouvelles habiletés qui ne peuvent être acquises qu'en situation d'égalité des partenaires : coopération / compétition, intimité, ... Grâce à ses relations avec ses pairs, l'enfant devient plus sensible aux autres. Ces relations s'expérimentent dans les jeux libres, mais également dans les temps où les enfants vivent des activités en groupe avec d'autres.

Dans le cadre de l'accueil 3-12, les adultes et les pairs contribuent donc à différents aspects de la socialisation d'un enfant. Cependant, il ne faudrait pas croire que ces relations se réalisent d'emblée pour tous les enfants. Les adultes ont un rôle essentiel dans l'organisation du cadre de vie (règles, aménagements de l'espace et du temps, types de relations promues,...) et dans l'observation de ce que vit chaque enfant dans les différents groupes s'organisant durant l'accueil. Le cas échéant, les adultes seront amenés à intervenir, notamment en aménageant les conditions d'accueil, pour aider un enfant à s'intégrer dans le groupe.

14 Hartup, W., « *Social relationship and their developmental significance* », in « *American Psychologist* », 1989, n° 44.

15 Le plus souvent du même âge ou de 2 ou 3 années d'écart.

Vivre dans des groupes d'enfants

Les enfants font progressivement partie de multiples groupes, petits ou grands : le petit groupe des amis de la même classe, les enfants de la garderie, le groupe des copains du quartier, le groupe qui participe à telle activité le mercredi, le week-end,... Par ces expériences de vie en groupe, les enfants ont la possibilité de développer des compétences sociales : comprendre les codes d'un groupe, prendre sa place, exprimer son avis, entrer en relation avec d'autres, développer des attitudes d'empathie, de coopération, vivre et résoudre des conflits,...

3.1. Multiples groupes ●●●



Une fois leur journée scolaire terminée, de nombreux enfants fréquentent la « garderie ». Chaque jour, différents groupes d'enfants se constituent ainsi pour ce moment de fin de journée. Dans ces groupes, il y a les « habitués » de certains jours de garderie. Certains enfants restent une demi-heure, d'autres restent plus longtemps (parfois plus de deux heures). Il y a également des enfants qui ne restent à la garderie que ponctuellement. En fonction du nombre d'enfants, de leur tranche d'âge, du nombre d'adultes, de locaux disponibles, du projet éducatif, la constitution des groupes peut varier.



Début du séjour de vacances à la mer

200 enfants entre 4 et 10 ans partent en séjour à la mer pour deux semaines. En fonction de son âge, chaque enfant fera partie d'un groupe de vie. Il y aura ainsi 12 groupes composés de 10 à 15 enfants. Chaque groupe est pris en charge par deux animateurs. Mis à part des moments communs où les fratries pourront se retrouver ou encore pour quelques grandes activités communes à l'ensemble des groupes, chaque petit groupe vit ses activités en autonomie, avec ses animateurs.

- > Le groupe de la « garderie » ne peut pas être considéré comme un groupe stable dans le temps. Cependant des éléments de stabilité peuvent être observés :
 - >> des petits groupes d'enfants peuvent se former avec une certaine régularité : certains enfants sont présents systématiquement les mêmes jours ;
 - >> des enfants se regroupent selon leurs affinités (Ils sont dans la même classe), leurs liens de filiation (frères, sœurs, cousins, etc.).Selon les possibilités d'activités, différents groupes peuvent se former ou sont constitués par l'adulte.
- > La stabilité du groupe de base dans un séjour de vacances peut sembler plus confortable : elle permet aux animateurs d'apprendre à découvrir chaque enfant et de pouvoir décoder ce qui se passe dans le groupe de vie, de proposer des activités permettant de construire le groupe. Cependant les enfants peuvent se sentir plus insécurisés dans cette situation, surtout s'ils ne connaissent personne dans le groupe. L'observation, l'attention à chaque enfant sera ici aussi particulièrement utile pour assurer le bien-être de chacun.

Ces deux situations ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients : elles nécessitent des attentions particulières pour rencontrer les besoins de chaque enfant. Les choix réalisés dans la constitution des groupes ont des conséquences non seulement sur les possibilités d'activités, mais aussi sur le vécu des différents enfants.

● Des choix liés au projet éducatif

Ce sont des choix à réaliser en lien avec le projet éducatif dont il est nécessaire d'observer les effets et d'ajuster les conditions pour que l'accueil se réalise au bénéfice de tous et de chacun.

Parmi les diverses formes possibles de constitution des groupes, on peut retrouver :

- > des groupes constitués sur base de l'âge des enfants/ voire de l'année scolaire qu'ils suivent (groupes horizontaux) ;
- > des groupes d'âges mélangés ou groupes verticaux (par exemple, des groupes constitués sur base de classes d'âge (de 2 à plusieurs années de différence) ;
- > des groupes mixtes ou non ;
- > des groupes permanents (pour toute la durée d'un séjour), ou des groupes temporaires (le temps d'une activité) ;
- > des groupes informels (constitués par les enfants eux-mêmes) ;
-

Le nombre d'enfants qui constituent les différents groupes peut également varier de trois à plus de trente personnes.



- > Comment les enfants peuvent-ils tirer parti de chacune de ces situations de groupe ?
- > Quels genres d'activités initient-ils ?
- > Quel(s) intérêt(s) d'avoir des groupes d'âges mélangés ou des groupes de la même classe d'âge ? Dans quelles conditions ?
- > Quelle préparation nécessaire à cette organisation ?
- > Quelles informations l'adulte peut-il retirer de l'observation de ces groupes notamment pour effectuer des propositions d'aménagement d'espaces, d'activités, ... ?
- > Quel(s) impact(s) la taille du groupe peut-elle avoir sur le vécu de jeunes enfants (3 à 6 ans) ou d'enfants plus âgés (10 à 12 ans) ?
- > Comment les relations se nouent-elles dans les différents groupes ?
- > Comment s'organiser en équipe pour encadrer les enfants de manière à leur assurer à tous une sécurité à la fois physique et psychique ?
- > Quel cadre de stabilité (règles, rituels, aménagements de l'espace, objets disponibles) le ou les adultes peuvent-il proposer pour que les enfants trouvent leurs repères d'un jour à l'autre ?
- > Comment les enfants peuvent-ils comprendre et intégrer les règles ? Quelle intervention de l'adulte ? Quand ? Qui ? Comment ?

Grâce à l'analyse du fonctionnement d'un groupe, il est possible de dégager un certain nombre d'éléments à prendre en considération pour la gestion des groupes (constitution, observations des effets de tel mode d'organisation, règles,...).

3.2. Un groupe, un système ouvert ●●●

Un groupe est un système ouvert, composé de plusieurs personnes (au moins trois¹⁶), dans un contexte déterminé. En effet, le rassemblement de ces personnes dans un contexte déterminé provoque entre elles un certain nombre de relations, une certaine organisation, différents types de communications, etc.

Trois niveaux, intimement liés, peuvent s'observer au sein du groupe :

- > Le niveau des personnes : des individus différents les uns des autres (par leurs compétences, leurs intérêts, leurs motivations) composent le groupe (les adultes et les enfants, ...) ;
- > Le niveau interactionnel : des interactions, des relations se réalisent entre les personnes du groupe. Ces dernières s'influencent mutuellement et partagent un sentiment d'appartenance au groupe ;
- > Le niveau du contexte : « *Quel que soit le groupe humain ou la structure sociale qui les réunit, les activités et les interactions qu'elles permettent ont toujours leurs sources dans un contexte matériel et relationnel* ». Le contexte est l'ensemble des éléments du milieu dont les attributs affectent le système ou qui sont affectés par lui : ainsi, les interactions à l'intérieur d'un groupe d'enfants ne seront pas les mêmes suivant que ces enfants se trouvent dans le contexte de la classe ou dans la cour de récréation, à l'accueil extrascolaire ou à l'anniversaire de l'un d'entre eux ou encore dans des jeux d'équipes.

3.3. Saisir le groupe dans sa totalité ●●●

Un certain nombre d'éléments concernant la théorie des systèmes s'observent dans les groupes et peuvent aider à comprendre ce qui se joue dans les groupes.

Un groupe est plus que la somme de ses parties (principe de totalité)¹⁸. Chacune des

personnes membres d'un groupe a des caractéristiques individuelles (traits de caractère, valeurs personnelles, etc.). Cependant pour saisir la dynamique d'un groupe, il faut se situer au niveau de la totalité et non au niveau des individus.



Un enfant difficile à cerner

Tom est perçu comme un enfant remuant, difficile à cerner. A trois reprises, il a été puni parce qu'il s'est trouvé au sein d'une bagarre entre enfants. En réunion d'équipe, l'accueillante pose le problème et souhaite que Tom soit privé d'une sortie prévue pour le groupe. Son collègue - qui prend le relais le mercredi après-midi - n'a pas du tout le même regard sur Tom. Au cours de l'échange, ils remarquent que Tom joue avec d'autres enfants le mercredi après-midi, qu'il est plus calme. Ils conviennent de prendre un temps commun d'observation de Tom le mercredi et un autre jour. Leurs observations révèlent que Tom est systématiquement exclu du petit groupe de garçons (7 enfants de sa classe) qui fréquentent la garderie. Il réalise en vain plusieurs tentatives pour participer aux activités initiées par ce groupe. Le mercredi, le groupe est plus important tandis que le petit groupe de la classe qui fréquente la garderie est réduit à trois membres. Tom entre en relation avec des enfants d'autres classes. De plus, le mercredi, l'espace d'accueil est organisé différemment des autres jours ; le matériel mis à disposition des enfants est plus varié : une balle, des feuilles, des crayons de couleurs, des jeux de carte. Le mercredi après-midi, plusieurs ateliers sont proposés aux enfants qui sont encadrés par deux adultes. Les enfants choisissent de participer à deux activités et les groupes sont ainsi constitués.

¹⁶ Des phénomènes de coalition sont observés à partir du moment où ce nombre minimum de personnes sont en présence et interagissent entre eux.

¹⁷ Vayer, P., Roncin, Ch., « *L'enfant et le groupe* », Paris, PUF, 1987.

¹⁸ Cette partie est inspirée de Marc, E., Picard, D., « *L'école de Palo-Alto, communication, changement, thérapie* », Paris, Editions Retz, 1984.

- Un individu pris dans un jeu complexe d'interactions

Un individu à lui seul n'est pas la cause d'un comportement.

Il s'agit d'observer le comportement d'un individu pris dans un jeu complexe d'implications, d'actions et de rétroactions qui le relie à l'autre, aux autres (principe de rétroaction). Ce principe conduit à dépasser une conception linéaire de la causalité.

On distingue deux sortes de rétroaction :

- > *la rétroaction positive* conduit à accentuer un phénomène - elle agit comme un « effet boule de neige » : le chahut, par exemple, est dans un groupe un phénomène issu d'une rétroaction positive ;
- > *la rétroaction négative* tend à amortir un phénomène. Elle constitue un mécanisme de régulation qui tend à conserver le système dans un état stable. Les comportements de certains individus dans le groupe ont un effet régulateur sur sa dynamique.

Le groupe réagit à toute perturbation d'origine interne ou provenant de l'environnement par une série de mécanismes régulateurs qui ramènent l'ensemble à son état initial (principe d'homéostasie). Dans les groupes, les normes, les règles, les coutumes transmises notamment par l'éducation, l'imitation jouent un rôle de régulation, permettant de préserver leur équilibre et leur survie dans un environnement changeant.



Constitution du petit groupe

Lors d'un séjour à la montagne, durant le congé de Noël, deux des enfants d'une chambrée de 8 ont la grippe dès le deuxième jour et sont isolés à l'infirmerie. Là, ils sont particulièrement choyés par une infirmière. Vers le 6ème jour, le médecin permet aux enfants de rejoindre leur chambrée. Mais, 24 h plus tard, ils se plaignent d'être à nouveau malades, sans manifester de symptômes précis.

En discutant avec eux, les responsables se rendent compte que les enfants se sentent davantage membres du groupe des enfants de l'infirmerie que du groupe de leur chambrée. Pendant leur écartement, le petit groupe de la chambrée s'est structuré. Leur réintégration n'ayant pas été accompagnée, ils sont exclus des codes qui se sont créés entre les autres enfants de la chambrée.

- Un groupe et sa dynamique

Les caractéristiques du groupe relèvent plus de la structuration d'interactions propres au groupe dans le présent que de son état initial passé (principe d'équifinalité). Dans le groupe, cela signifie notamment que si on veut comprendre la dynamique qui est à l'œuvre, il faudra plus s'intéresser aux interactions entre les membres aujourd'hui qu'à la constitution du groupe et à ses caractéristiques initiales présentes lors de la constitution du groupe. « *Le système est à lui seul sa meilleure explication* ».

Ce principe est particulièrement utile dans la gestion des conflits. A partir d'une compréhension partagée de ce que chacun a vécu, il s'agit d'intervenir ici et maintenant en vue de chercher des objectifs et des moyens communs qui agrément les différentes parties.





Créer la rupture

Il pleut depuis plusieurs jours. Les enfants sont confinés la majeure partie du temps à l'intérieur. Lors de l'accueil après l'école, les accueillantes sont sollicitées par de nombreux conflits entre enfants dans les différents coins aménagés de la salle du réfectoire.

Pour créer la rupture, les accueillantes décident (parmi différentes idées évoquées) d'organiser un spectacle avec chants, danses et magie. Elles aménagent le réfectoire en salle de spectacles et se déguisent en clowns. Elles accueillent les enfants dès la sortie des classes et les invitent à entrer dans une danse folklorique avant de les faire asseoir dans la salle.

Chansons et tours de magie se succèdent pendant une demi-heure.

Les parents ont été informés de cette initiative : au fur et à mesure de leur arrivée, ils s'asseyent et regardent le spectacle avec les enfants. Vers 16 h 30, les clowns réalisent un dernier tour. Les parents repartent avec leurs enfants et les accueillantes proposent des ateliers « magie », « grimage », et « contes » aux 30 enfants encore présents.

En conclusion, les choix pédagogiques réalisés concernant l'organisation du contexte de vie des enfants (espace, temps, règles, constitution et taille des groupes,...) ont des impacts sur les interactions entre les enfants, mais aussi sur le vécu de chacun d'eux. Il est évident aussi que les aménagements du contexte doivent tenir compte de chacun des enfants concernés par l'accueil.



Des conditions d'accueil qui aident les enfants à se sentir bien dans les groupes

Selon Vayer et Roncin¹⁹, trois sentiments²⁰ sont indispensables à l'enfant pour bien vivre au sein d'un groupe :

- > le sentiment de sécurité ;
- > le sentiment de reconnaissance ou d'être concerné ;
- > le sentiment de vivre son autonomie.

Un certain nombre de conditions (pas toutes nécessaires) permettent de rencontrer chacun de ces sentiments. Selon Vayer et Roncin, dans un climat de groupe où l'enfant peut vivre les trois sentiments, et si l'enfant n'est pas sous l'emprise de réactions antérieures ou étrangères à la situation présente, il s'engage spontanément dans l'activité. Mais il suffit qu'un des sentiments soit absent pour que l'enfant manifeste des réactions de refus ou d'opposition.

Pour faciliter la lecture, les trois sentiments ont été distingués : on pourra néanmoins observer que certaines conditions sont répétées, car elles contribuent à renforcer l'un et l'autre sentiments, ou les trois à la fois, de manière simultanée ou successive. Ces conditions constituent un système en interaction.

4.1. Le sentiment de sécurité ●●●

Dans les groupes d'enfants, comme dans leur famille ou dans la classe, les enfants ont besoin de se sentir en sécurité. Ce sentiment de sécurité permettra à l'enfant de s'engager dans l'activité.²¹



- > Quel cadre aménager dans lequel les activités se déroulent (questions d'aménagement, attitudes professionnelles, ...) ? Comment l'organisation des groupes ou des activités et leurs ajustements prennent-ils en compte la diversité des enfants (âge, genre, ...) ?
 - > Quels sont les critères utilisés pour constituer les groupes ? pour permettre aux enfants de se découvrir ? de faire connaissance ? d'agir et d'interagir ?
 - > Quels décodages les adultes font-ils des signes (inquiétude, peur, retrait, stress, intérêts, attrait, signes de bien-être,...) manifestés par les enfants ? Quelles attitudes les adultes manifestent-ils auprès de ces enfants ? Comment sont-ils activement présents²² ? Quelles relations souhaitent-ils promouvoir dans le groupe ? Comment s'intéressent-ils à ce qui se passe dans le groupe et pour chacun des membres du groupe ? Comment ces informations sont-elles partagées au sein de l'équipe d'encadrement ?
- Comment les adultes s'organisent-ils entre eux pour gérer de manière proactive les relations entre les enfants ? Notamment dans les premiers moments de constitution des groupes ?

>>>

19 Chercheurs à l'Université de Rennes.

20 Inspiré de Vayer P., Roncin Ch, « *L'enfant et le groupe d'enfants* », Paris, PUF, 1987.

21 A mettre en lien avec le livret V « *Créer des liens* » et « *Créer des lieux sécurisés et sécurisants* » de ce référentiel.

22 Importance de la présence : être présent ne veut pas dire nécessairement « agir », importance de l'observation



- › Quelles informations sont données aux parents et aux enfants sur le fonctionnement du lieu d'accueil (centre de vacances, garderie, stages) de manière à les aider à anticiper ?
(Carnet de camp, petit guide pour découvrir les vacances organisées,...)

Au niveau de l'organisation

- › Comment le taux d'encadrement du groupe permet-il aux adultes d'être vigilants à chacun des enfants ? Comment les lieux sont-ils aménagés pour offrir des espaces sécurisés en fonction de l'âge des enfants, en fonction de certaines activités ?
- › Comment les moments « collectifs » sont-ils réfléchis ? Comment vivre un temps convivial de repas à 50 ? Participer à une veillée à 80 ? Quelle présence des adultes aux enfants ?

...

- Comment contribuer au sentiment de sécurité ?

Pour contribuer à ce sentiment de sécurité, il est bon de prendre en considération un certain nombre d'éléments ayant trait aux relations affectives et à la qualité de ces relations :

- › La présence d'un adulte connu et bienveillant, attentif à chacun et au groupe dans son ensemble :
Cet adulte peut être à l'écoute de chaque enfant et peut réguler les interactions au sein du groupe de manière à ce que chacun soit protégé dans son intégrité et dans son autonomie.
La stabilité d'humeur de l'adulte contribue également à sécuriser l'enfant : il ne s'agit pas d'être d'humeur égale en toutes circonstances, mais d'éviter les variations excessives ou incompréhensibles.
- › La taille du groupe :
La taille du groupe influence le sentiment de sécurité. Des études (CRESAS) montrent que dans les milieux d'accueil 0-3 ans et dans les écoles maternelles, les enfants

se rassemblent spontanément en un tout petit groupe (entre 2 et 5 enfants)²³. Cette tendance continue de s'affirmer au cours de l'enfance et de l'adolescence.

- › L'aménagement du temps et de l'espace :
L'ambiance et le climat dans le groupe sont liés aux conditions matérielles, à l'organisation du temps, à l'aménagement de l'espace, etc. Les adultes ont pensé l'organisation du temps : les temps de l'accueil, du repos, les moments de transition, ... ont été anticipés²⁴. Des espaces suffisants et adaptés permettent aux enfants de vivre leurs activités sans être dérangés par celles des autres.
L'accueil est organisé dans des lieux connus et prévus à cet effet. En effet, il est plus difficile pour un jeune enfant d'être accueilli dans une cour non aménagée que dans un espace d'accueil aménagé où des adultes peuvent échanger avec l'enfant et son parent.
- › La réduction des causes de stress :
Il s'agit aussi de chercher à réduire les causes de stress : bruits, horaires pas trop chargés (pour les enfants comme pour les adultes), adultes maîtrisant leur propre stress.
- › Installer repères et rituels :
Les moments de vie en groupe élargi, dans des espaces collectifs (par exemple, le réfectoire) gagnent à être réfléchis de sorte que leur organisation permettent à chacun de se sentir en sécurité, de ne pas avoir trop à attendre :
Il importe que les plus jeunes ne soient pas « largués » dans le grand groupe, que l'on puisse maintenir des repères à leur intention (notamment les adultes qui prennent soin d'eux).
- › Organiser l'environnement :
La manière dont l'environnement matériel est organisé peut faciliter les relations interpersonnelles : possibilité de petits groupes, matériel en nombre suffisant ou règles de ne pas dépasser un certain nombre d'enfants dans un espace destiné à un certain type d'activité (par exemple, la peinture).
- › Veiller à la sécurité physique :
Des éléments concernant la sécurité physique contribuent au sentiment de sécurité : mettre à disposition des objets / adaptés à leur taille, baliser un terrain (voir livret V et « créer de lieux sécurisés et sécurisants »).
Exemple, sur la plage : le fait de délimiter l'espace, d'y indiquer des points de repère

²³ CRESAS, « Naissance d'une pédagogie interactive », Paris, ESF, 1991.

²⁴ Voir la partie « A la rencontre des enfants » - cahier « créer des liens »

visibles permet aux enfants de se sentir en sécurité et surtout de leur mettre des limites permettant ainsi à l'animateur de gérer un espace plus restreint que la plage.

› Instaurer des règles :

Les repères fixes dans le temps et les rituels ont pour effet de sécuriser l'enfant et de lui permettre de se situer dans le temps.

Les règles sont nécessaires au fonctionnement de tout groupe social : elles permettent également de sécuriser les enfants. Il s'agira ici de tenir compte des capacités de l'enfant à comprendre ces règles, à pouvoir les appliquer et les intégrer, et à construire ensemble les règles structurant l'espace et la vie en collectivité (par exemple, la gestion des pots de peinture).

(consulter le chapitre « Le rapport à la Loi » p.45 et le livret VI, la brochure « Promouvoir la participation »).

› La prise en compte de l'enfant et de son histoire :

Certains éléments propres à l'enfant peuvent avoir un impact sur sa sécurité et celle des autres enfants : le fait que l'enfant ne connaisse aucun autre enfant, le fait d'être nouveau dans un groupe déjà constitué, le fait de se retrouver entre copains qui se connaissent, le fait d'être accompagné par un frère/une sœur, la manière dont s'est déroulé l'accueil, sa présence choisie ou imposée, etc. Les adultes qui accueillent l'enfant ont tout à gagner en agissant avec lui en tenant compte de ces données.



Zoé (6 ans) et Pierre (8 ans) sont frère et sœur. Ils participent à un centre de vacances dans les Ardennes pour une dizaine de jours.

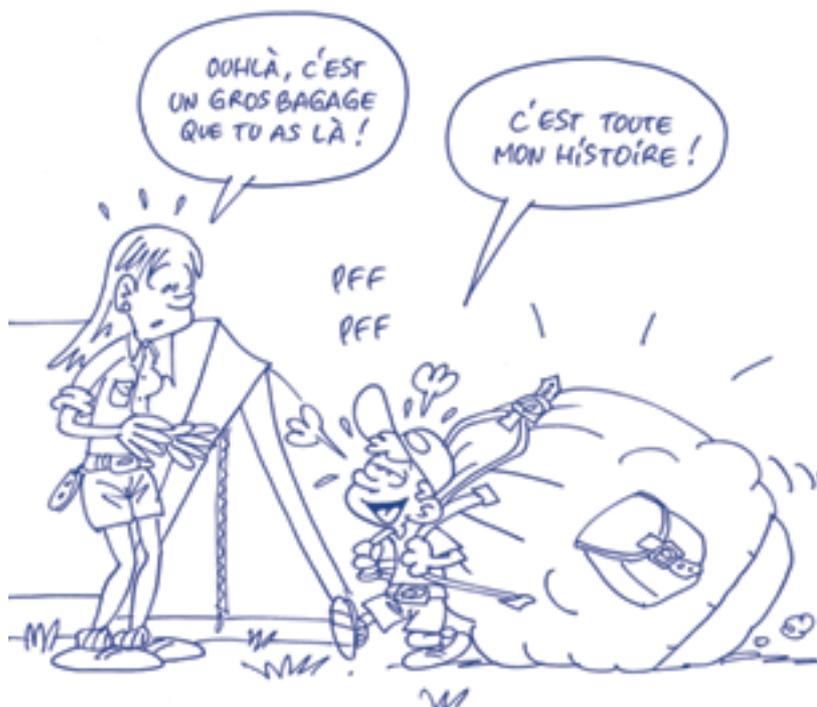
Pierre a retrouvé son copain Nicolas.

Ils se sont installés l'un à côté de l'autre dans le car. Zoé, quant à elle, est restée avec son ours dans les bras de sa maman jusqu'au dernier moment. De grosses larmes ont coulé lorsque l'animatrice est venue l'inviter à monter dans le car. Sa mère est venue l'y installer et lui a fait un gros câlin.

L'animatrice lui a présenté Manon, une fillette de 6 ans qui, comme elle, vient pour la première fois au centre de vacances. L'animatrice lui a dit aussi qu'elle pourrait voir son frère pour les activités de l'après-goûter. Zoé, un peu rassurée, a fait un au-revoir timide de la main. L'animatrice est venue s'asseoir sur un siège près de Zoé et Manon et a parlé avec elles de leurs goûts, de leurs dessins animés préférés.

Après quelques minutes, l'échange était installé entre Zoé et Manon.

PRISE EN COMPTE DE L'ENFANT
ET DE SON HISTOIRE .



4.2. Le sentiment de reconnaissance ●●●

« Après une journée d'école, période durant laquelle les apprentissages formels ont souvent été intensifs et le besoin de concentration exigeant, les enfants ont besoin de se détendre et de s'occuper d'autre chose que d'apprentissage formel. Ils ont besoin d'interaction informelle entre eux et avec les encadrants et disposeront, s'ils le souhaitent, d'un espace pour parler de ce qui les préoccupe : les relations entre garçons et filles, les brimades et les solutions aux conflits sont des sujets qu'abordent les enfants. Bien des questionnements trouvent des pistes à travers ces discussions avec un adulte en qui ils ont confiance »²⁵

L'enfant a non seulement besoin de se reconnaître, mais comme tout être humain, il a besoin d'être reconnu par les autres (adultes et pairs)²⁶.

Cette reconnaissance se traduit notamment dans les attitudes d'écoute à l'égard des émotions et sentiments exprimés par l'enfant, d'intérêt par rapport aux actions qu'il réalise²⁷.

Le sentiment de reconnaissance de l'enfant passe également par le sentiment d'appartenir à un groupe, quelles que soient ses caractéristiques individuelles, de se sentir accepté tel qu'il

est, apprécié dans sa singularité/originalité, et pris en considération avec ses potentialités.

Vers l'âge de huit ou neuf ans, la plupart des enfants cherchent l'approbation des enfants de leur genre (fille/garçon). Vers douze ans, l'approbation des deux sexes devient importante. L'approbation du groupe de pairs a un impact significatif sur le développement de l'estime de soi, car les pairs deviennent la source la plus importante de feedbacks au-delà de huit ans.

« Ce besoin de faire partie d'un groupe augmente au fur et à mesure que l'enfant approche de l'adolescence. A cet âge, l'acceptation des pairs devient une préoccupation centrale. Celle-ci se reflète dans la tenue vestimentaire, dans les expressions verbales qu'ils utilisent, dans les endroits qu'ils fréquentent et finalement, dans leurs activités.²⁸»

Au travers de cette reconnaissance par l'autre, il peut se différencier et affirmer sa présence. Ceci concerne ce que vit l'enfant dans le groupe présent et aussi ses expériences antérieures dans d'autres groupes.



²⁵ Inspiré de « Enfants d'Europe », n° 4.

²⁶ Vayer, (1987), op.cit..

²⁷ Voir la partie « A la rencontre des enfants » livret IV « Créer des liens » et livret VI « Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent »

²⁸ Reasoner R.W, « Comment développer l'estime de soi, guide de l'enseignant », Psychometrics Canada Ltd, 1982, 1995.



Dans les cours de récréation

Pendant cinq années, l'ethnologue Julie Delalande²⁹ a observé des enfants pendant leurs jeux dans des cours de récréation.

Pour être intégrés dans le groupe de pairs, les enfants ont à découvrir et maîtriser la culture de leur groupe. Julie Delalande définit « *la culture enfantine comme un ensemble de savoirs qu'un enfant doit connaître et maîtriser pour faire partie du groupe de pairs, pour être accepté des siens. A l'échelle un peu plus large, c'est aussi une sorte de patrimoine commun. Les jeux des enfants reviennent et se transforment. Ils ne sont pas figés, s'adaptent à la mode, sont revisités à chaque génération, comme tout fait de culture d'ailleurs. Les comptines de la corde à sauter évoluent, de nouvelles règles s'inventent pour les jeux de chat, les cow-boys et les indiens sont remplacés par les héros des séries télévisées... Il y a aussi des cycles, l'époque des billes. Il s'agit d'un engouement collectif. Lorsqu'une activité commence à prendre, tout le monde s'y met. La même disparaît ensuite de façon mystérieuse, comme elle est venue* ».³⁰

Julie Delalande a essayé de comprendre comment commence une période en s'intéressant à la force des leaders. Le charisme de certains enclenche un processus qui, petit à petit, amène chacun à se munir de l'outil essentiel pour pouvoir jouer avec les autres. Ces savoirs enfantins permettent à l'enfant d'affirmer son appartenance au groupe. Ces savoirs se déclinent en fonction des âges et des groupes.



- > Quels lieux de parole rassemblant les enfants et les adultes ont été prévus ?
- > Comment les enfants sont-ils invités à exprimer leurs émotions ? Comment sont-elles accueillies par les adultes ?
- > Comment les propositions d'activités sont-elles élaborées ? Prennent-elles généralement en considération les avis exprimés par les enfants ?
- > Comment les enfants nouveaux venus peuvent-ils s'intégrer au groupe ? Quelle attention est accordée à cette intégration par les adultes ?
- > Comment chacun peut-il se sentir appartenir au groupe ? Quels signes manifestent cette appartenance au groupe ? Certains enfants sont-ils exclus ? Comment les adultes réagissent-ils à ces situations ?
- > Comment l'organisation du cadre de la vie quotidienne d'un centre de vacances permet-t-elle aux enfants de se retrouver à certains moments entre frère/sœur, cousin/cousine, amis ?

- Comment contribuer au sentiment de reconnaissance ?

Quelques éléments qui peuvent contribuer à ce que chacun ait ce sentiment d'être reconnu :

- > Créer un environnement propice à l'acceptation c'est-à-dire installer un climat de respect, de confiance, de parole, permettre le droit à l'erreur, la possibilité de réparer en cas de conflits,...
- > Appeler chacun par son prénom, en veillant à le prononcer correctement.

29 Julie Delalande est maître de conférences à l'Université de Caen. Elle est l'auteur d'une thèse intitulée « *La cour de récréation : pour une anthropologie sociale de l'enfance* », PUR, 2001. Son ouvrage « *La Récré expliquée aux parents* » Paris, Editions Audibert, 2003, développe les principales idées de sa thèse.

30 Delalande Julie, « *La cour d'école : un lieu commun remarquable* », in « *Recherches Familiales* », 2005, n° 2.



Tim (5 ans) est nouveau à la plaine. L'animatrice le présente au groupe des petits. Elle chante avec eux la chanson sur les prénoms qu'ils ont appris le premier jour et que, de temps à autre, ils reprennent ensemble. Chaque enfant se présente à lui et Tim, aidé par l'animatrice, se présente lui aussi.³¹

- › Permettre à chaque enfant d'avoir sa place dans le groupe, d'exprimer ses idées, de bénéficier d'une reconnaissance via le sous-groupe (individu comme partie du groupe), de participer à des projets communs, de « mettre des mots » sur ces vécus communs.
- › Permettre à chaque enfant de participer à des activités variées, valorisant ainsi les capacités et compétences de chacun des enfants.
- › Solliciter les enfants qui s'expriment moins, mais sans exiger leur prise de parole.
- › Permettre à chacun d'être reconnu dans ses appartenances multiples³², de se sentir « enraciné » tout en permettant la rencontre des autres qui ont également leurs propres appartenances, de « *trouver sa place et son fonctionnement dans la diversité*³³ ».
- › Considérer les actes de l'individu plutôt que son être : l'enfant n'est pas réductible à ses actes. C'est, par exemple, toute la différence entre « être menteur » et « dire un mensonge ».
- › Être reconnu passe aussi par le fait que les adultes ont des attentes, des exigences, ont un projet par rapport aux enfants, ont confiance en eux et souhaitent les aider à développer leurs potentialités.

Les adultes ont eux aussi besoin de se sentir reconnus dans leur rôle à la fois par leur organisation, mais aussi par les parents.

Le plus souvent, le fait d'être disponible, à l'écoute, de marquer une attention aux enfants et à leurs parents permet d'être reconnu. Cependant, dans certains cas, il arrive que cette reconnaissance fasse défaut. Quelle que soit la situation, les enfants méritent attention, respect, reconnaissance de manière inconditionnelle. Les professionnels chercheront des pistes d'action pour sensibiliser leur environnement à leur besoin légitime de reconnaissance. (Voir le livret VII « *A la rencontre des professionnels* »).

4.3. Le sentiment de vivre son autonomie ●●●

Il est essentiel que l'enfant puisse avoir le sentiment de vivre son autonomie, de pouvoir s'autodéterminer, c'est-à-dire la possibilité de réaliser son activité de manière propre, de prendre des initiatives. Cette autonomie grandit avec l'âge des enfants, avec le développement de leurs capacités et compétences. Elle s'accompagne de la présence sécurisante et bienveillante des adultes significatifs, qui permettent à l'enfant d'agir dans des limites pertinentes et ajustées à l'enfant.



- › Comment tient-on compte des capacités et compétences des enfants dans l'organisation du cadre de vie, dans les propositions d'activités et la gestion de celles-ci ?
- › Quelles possibilités de choix d'activité les enfants ont-ils ? Est-il possible pour eux de s'isoler, de ne « rien faire » ?
- › Comment tenir compte du contexte affectif et émotionnel de l'enfant, reconnaître ce contexte pour que l'enfant puisse s'en dégager à son rythme pour s'engager dans l'activité ? (lien avec la continuité)
- › Comment les consignes, les règles sont-elles présentées ? expliquées ? comment les enfants peuvent-ils contribuer à leur élaboration ?

³¹ Par exemple « *Les prénoms-chansons* » de Christian. Merveille, sur le disque « *Chut ! faut rien dire* », Franc'amour, 1989.

³² Voir le point 9 Eduquer à la diversité, page 58

³³ Houssaye J., « *C'est beau comme une colo, La socialisation en centre de vacances* », Vigneux, Editions Matrice, 2005.

● Comment contribuer au sentiment de vivre son autonomie ?

Voici quelques éléments qui traduisent les possibilités accordées aux enfants.

- > Pour vivre ses expériences, l'enfant dispose de ses capacités personnelles, mais aussi de moyens matériels d'agir : les espaces disponibles et leur organisation, les objets permettant son action. Ainsi la possibilité de choisir ses partenaires de jeux, le fait que le groupe de personnes soit réduit auront un impact sensible sur la perception de l'enfant au sein du groupe. Il importe également que chacun puisse connaître le cadre dans lequel l'activité prend place pour pouvoir se situer et agir.



- > L'intérêt que les enfants porteront aux activités est aussi fonction, en partie du moins, des expériences antérieures (possibilité d'initiatives, participation dès le départ, projets ...)
- > Les institutions (conseils, temps d'évaluation, « cahier pour rôler »...) permettent aux enfants d'exprimer leur avis, de proposer des activités, de réguler la vie du groupe, ... Certains enfants s'exprimeront peu dans un lieu formalisé, mais pourront avoir des idées qui méritent d'être reprises pour autant qu'elles soient comprises au moment et dans le lieu où elles sont exprimées, souvent de manière détournée et imprévisible.

Il importe que les adultes puissent observer et identifier, dans les situations, les signes et signaux différenciés des enfants concernant leurs activités d'orientation-recherche, leurs interactions, leurs intérêts, leurs initiatives, de comprendre leurs demandes d'aide, de repérer les signes de refus, de rejet.

- > Il s'agit pour les adultes de développer leur « sensibilité situationnelle »³⁴. Les attitudes des adultes respectant les rythmes personnels, permettant aux enfants d'organiser leur activité propre.
- > Les règles de vie en collectivité (concernant les personnes, les objets, le déroulement, les espaces,...) : ces règles permettent à chacun de vivre son autonomie et d'en percevoir les limites. Les règles de fonctionnement du groupe sont nécessaires pour que chacun puisse y trouver sa place, puisse être respecté. Cependant les enfants ne doivent pas être limités « sans raison ».
- > Le cadre permet de voir que tous les possibles ne sont pas accessibles tout en conservant une palette de choix. (Voir le chapitre « Le rapport à la loi » p. 45).



Des enfants sont répartis dans différents ateliers. Ils construisent des déguisements en lien avec le thème. Victor (8 ans) a réalisé une partie de son déguisement. Il demande à l'animateur « Je peux sortir faire un tour ? Ce dernier répond : « Victor, tu peux souffler un moment, mais pas dehors. Pour le moment, ce n'est pas possible : il n'y a pas d'adulte dehors. ans une demi-heure, nous irons essayer les déguisements dehors et faire une partie de cache-cache masqué dans le bois ».

³⁴ Hübös, E, « Comment travaille une équipe hongroise » in « Vers l'Education Nouvelle », 1989 - Voir aussi la partie A la rencontre des enfants - Livret III « Donner une place active aux enfants » de ce référentiel.

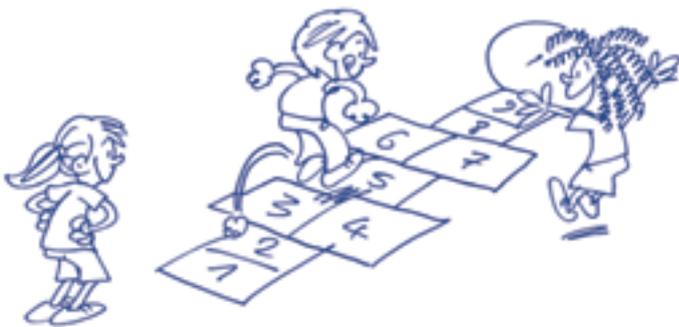
Développer la vie en petits groupes

Le petit groupe, par sa dimension restreinte, est un espace qui permet aux enfants de faire des expériences, de développer des compétences dans un cadre moins effrayant que le grand groupe et dans le meilleur des cas, en pouvant plus souvent compter sur la bienveillance de ses pairs, dans une unité de vie plus lisible et plus maîtrisable que le grand groupe (intérêt partagé, co-construction).

Prendre la parole pour donner son avis, prendre des responsabilités dans une tâche commune, c'est plus simple à huit qu'à trente. S'intégrer en apprenant à connaître de façon privilégiée une petite cellule, c'est aussi une manière d'acquérir plus vite de l'assurance dans un groupe plus important.

5.1. Un phénomène naturel ... ●●●

Spontanément, les enfants ont tendance à se retrouver en petits sous-groupes, de 3 à 10 personnes environ. D'abord très informels et fluctuants chez les tous petits, ces groupes tendent à se structurer spontanément chez les plus grands.



« A cinq ans, être ami(e)s, c'est d'abord jouer ensemble. C'est la constance du jeu partagé qui va instituer le lien. (...) Les liens se tissent soit au moment de la récréation, soit sur les bancs de la classe, à la cantine, et cette complicité grandit si l'on peut se voir en dehors de l'école (anniversaire) (...). Dans la multitude des enfants en présence, il est normal que l'enfant cherche à trouver des repères, à tisser des relations privilégiées, à créer des alliances pour ne pas rester seul. (...)

A l'école, se faire des copains, des copines, apparaît presque comme une urgence pour ne pas rester isolé. (...) la relation naît d'un concours de circonstances : il faut être dans la même classe, mais il faut aussi qu'un manque de copines crée l'appel. Si l'on est déjà bien entouré, on ne regarde pas ailleurs.³⁵»

Chez les enfants de 10-12 ans, et plus tard à l'adolescence, ces groupes deviennent très organisés, chacun y assumant un rôle et une fonction plus ou moins fixes, définis.

Le groupe devient alors à la fois un lieu propice aux découvertes, à la fois interpersonnelles et extérieures et un espace de projets et d'aventures.

Le club des Cinq, les Totally Spies, Harry Potter accompagné d'Hermione et Ron, Arnold et sa bande, la bande de Scoubidou... les exemples ne manquent pas dans la littérature ou les dessins animés, de ces petits groupes de héros. Dans ces groupes, pour les besoins de la fiction, les personnages sont souvent fort stéréotypés : on trouve l'intellectuel, le costaud, le gourmand, le petit rigolo, l'astucieuse... La vie réelle des petits groupes recèle davantage de nuances.

35 Delalande, J., « La récré expliquée aux parents », Paris, Editions Audibert, 2003.

● Empathie, partage

Les plus petits, déjà, expérimentent dans de petits groupes et développent des compétences sociales qui leur permettent de vivre et de prendre leur place dans les groupes. Ils développent ainsi des attitudes d'empathie, de partage, d'affirmation de leur territoire de jeu. Leur offrir des occasions de vivre des activités dans ces groupes restreints peut donc être très profitable. Pour cela il faut l'espace, le matériel disponible (permettant de s'approprier librement son usage), une organisation du temps qui leur permette, s'ils le souhaitent, de se tenir longtemps à une même tâche, des adultes qui permettent aux enfants de s'auto-organiser³⁶.

Certains chercheurs, comme Judith Harris³⁷ affirment que les enfants dès l'âge de trois/quatre ans construisent petit à petit leur identité sociale en fréquentant les autres enfants. Il semblerait que c'est d'abord le sentiment d'appartenance à un genre qui s'installe puis, au fil du développement social, d'autres catégories : tranche d'âge, membres de telle ou telle institution (école, quartier, club) ; mais des choses plus subtiles s'ajoutent aussi aux premières catégories. Par exemple, des enfants qui n'ont pas accès à certaines émissions de télévision qui passionnent les membres de leur groupe, développent des connaissances sur ces séries sans les avoir jamais vues.

Les enfants, comme les adolescents, tentent de ressembler de plus en plus à ce qu'ils identifient comme les normes et valeurs de leur groupe.

● Les signes distinctifs et les normes du groupe

Les signes distinctifs dans un groupe (foulard, casquette, tenues, bracelets, codes verbaux, gestes, ...) sont des signes importants de cette appartenance très forte à un groupe. Ainsi, les petits garçons qui portent la vareuse de tel ou tel grand club, s'identifient à un joueur, mais aussi à une équipe et à un groupe de supporters. D'autres enfants se saluent en se tapant la main sur l'épaule, utilisent des expressions propres à leur groupe, se rassemblent pour s'adonner à un jeu qu'ils apprécient.

« Entre 7 et 11 ans, les enfants ressemblent de plus en plus à leurs pairs du même sexe. Ils apprennent à se comporter en société.(...) Ils arrondissent certains angles de leur person-

*nalité, remplaçant les comportements sociaux que leurs pairs jugent inacceptables par des comportements approuvés. Ces comportements nouveaux deviennent habituels - ils sont intégrés - et finissent par faire partie de la personnalité publique. La personnalité publique est celle que l'enfant adopte quand il n'est pas chez lui. C'est celle qui va donner naissance à sa personnalité d'adulte. Mais l'adoption des normes du groupe n'est qu'un aspect de ce processus. La différenciation en constitue un autre. Tout en s'efforçant de ressembler à ses pairs par certains traits, l'enfant s'en différencie par d'autres. Au lieu de s'atténuer, certains des traits de caractère qu'ils possèdent vers sept ans vont s'exacerber à la suite des expériences vécues au sein d'un groupe de pairs ».*³⁸

A travers les expériences sociales vécues - positives comme négatives, succès et rebuffades - les enfants prennent petit à petit conscience de leur statut dans leur groupe de pairs et cette découverte contribue à façonner leur personnalité et leur confiance en eux.

5.2. Un dispositif conscient ●●●

Le petit groupe peut se révéler une ressource pédagogique très précieuse, à condition de le mettre en place et de l'ajuster. Au-delà de l'organisation pratique d'un grand groupe en plus petites unités (de trois à une dizaine d'enfants) permettant, par exemple, de constituer des équipes pour les jeux, de répartir les enfants dans différents groupes de vie, d'organiser des tablées³⁹, des dortoirs, la vie en petit groupe est aussi un espace d'expérimentation, de construction collective.

Spontanément, l'enfant, dès son plus jeune âge cherchera à repérer la catégorie (le genre, notamment) à laquelle il appartient et à se conformer à sa définition. Selon les circonstances, les catégories pertinentes vont changer : l'enfant sera dans le groupe des petits, des garçons, des enfants de tel quartier, ...

L'établissement de petits groupes plus ou moins permanents, construits selon des règles validées par l'adulte, mais pas imposés par lui sans concertation avec les enfants, peut permettre de créer de nouvelles catégories d'identification, plus ouvertes. Ces nouvelles identités, générées par le sentiment d'appartenance à un petit groupe, permettent de relativiser certains clivages culturels, sociaux.

36 CRESAS, « Naissance d'une pédagogie interactive », Paris, INRP-ESF, 1994.

37 Harris J.R. « Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont », Paris, Editions Robert Laffont, 1999.

38 Harris, J, op. cit.

39 Ensemble de personnes prenant un repas à la même table.

● Le risque de la souffrance et de l'aliénation

Le petit groupe peut offrir un espace de sécurité, de liberté. Il peut être un lieu de découvertes - notamment sociales - et d'apprentissages très riche. Mais il peut aussi, s'il est mal utilisé, être le lieu de l'arbitraire, du bizutage, de la domination des plus faibles par les plus forts.

Les petits groupes sont en quelque sorte un phénomène naturel ; pour qu'ils deviennent une occasion de grandir, un lieu de développement de la personnalité, il ne s'agit ni de laisser faire, ni d'imposer, mais d'encadrer, d'accompagner.

Le petit groupe, s'il procure l'occasion de vivre des expériences sociales riches, peut aussi être un lieu de souffrance, d'aliénation. Les boucs émissaires naissent souvent dans les petits groupes. Il est donc crucial, pour les adultes qui accompagnent les enfants, d'être attentifs à créer le cadre, à se soucier au quotidien de ce que vivent les enfants dans les petits groupes.

Equilibre délicat à trouver pour, tout à la fois, garantir l'autonomie et s'assurer que chacun pourra trouver l'occasion de grandir et de s'épanouir.

● Compter sur un adulte bienveillant

Lieu des pairs par excellence, le petit groupe ne peut pas « échapper » à l'adulte. Quoi qu'il se passe dans le petit groupe, quelle que soit l'autonomie qui leur est accordée dans les petits groupes, les enfants doivent toujours pouvoir compter sur un adulte bienveillant. Quel que soit le projet éducatif, le petit groupe gagne à être pensé et suivi ; il fait partie intégrante du dispositif pédagogique. Et les équipes éducatives auront sans doute tout intérêt à être très attentives à la vie des petits groupes. Dès lors, il est souhaitable que dans l'établissement d'un projet éducatif, la question des sous-groupes soit envisagée, que des options claires soient prises et que tous les adultes soient et informés et conscients de leur rôle dans le domaine.



- > Quels critères pour constituer les sous-groupes ? Groupe vertical ou groupe horizontal ? Groupe aléatoire⁴⁰, groupe imposé par l'adulte (pour des raisons qu'il formule ou non aux enfants), groupe libre⁴¹ ? Pour quoi faire ? Dans quels contextes ? Pour quels effets escomptés ? Avec quels effets observés ?? ...

Chacune de ces situations présente ses avantages et inconvénients et correspond à des intentions éducatives particulières :

- > le groupe vertical permet de constituer des groupes d'âges mélangés et favorise l'entraide entre enfants plus âgés et plus jeunes ;
- > le groupe horizontal rassemble les enfants ayant le même âge, des niveaux de développement proche ;
- > le groupe libre permet aux enfants de se retrouver entre copains et/ou copines ;
- > le groupe aléatoire permet de diversifier les possibilités de rencontre entre enfants, d'intégrer des nouveaux, des enfants exclus ;
- > la constitution de groupes de niveaux homogènes donne la possibilité de vivre des activités exigeant un niveau de compétences proche (par exemple, en sport) ;
- > dans des groupes hétérogènes, le but recherché peut être de stimuler, d'inviter à l'imitation ou simplement de mettre en présence des équipes de force comparables.⁴²



⁴⁰ Le hasard décide du regroupement.

⁴¹ Les enfants se regroupent à leur guise.

⁴² Barlow M. « *Le travail en groupe des élèves* », Paris, Editions Bordas, 1993, 2000.

5.3. Les pairs ●●●

Le petit groupe de pairs est une ressource très importante dans le développement de l'enfant. Des théories (notamment celle de Lev Vygotsky⁴³) s'appuient sur un bon nombre d'expériences pour montrer que c'est par la réalisation de tâches avec des pairs que les enfants apprennent le plus et le mieux.

En prenant part à une tâche qu'ils ne pourraient pas accomplir tout seuls, les enfants apprennent non seulement à collaborer mais en plus, selon le principe des zones proximales de développement de Vygotsky, ils développent leurs capacités cognitives avec une grande efficacité.

On peut dès lors imaginer que les petits groupes dans lesquels se retrouvent des plus jeunes et des plus âgés sont des endroits particulièrement propices aux apprentissages.

● Constituer des groupes verticaux

Si l'on constitue des groupes verticaux (enfants d'âges différents), chacun peut y trouver son compte pour autant qu'un certain nombre de conditions soient remplies. Et pour autant que les enfants aient compris qu'il ne s'agit pas de « faire à la place de... », les plus petits progressent dans l'acquisition de savoirs et surtout de savoir-faire et les plus grands, outre qu'ils sont valorisés, profitent aussi de l'occasion d'expliquer, de formaliser des savoirs déjà construits et d'acquérir ainsi une plus grande « maîtrise » de ceux-ci.

Par sa souplesse, le milieu extrascolaire est un endroit privilégié pour développer ces occasions de mettre en place des moments d'apprentissage collaboratifs :



A l'école de devoirs, les enfants sont organisés en petits groupes. Pour Sophie, c'est génial : elle travaille avec Soumia et, comme celle-ci a un an de plus qu'elle, elle peut lui expliquer pas mal de choses. Sophie comprend souvent mieux et plus vite avec Soumia qu'avec son institutrice.



43 « *La méthode instrumentale en psychologie* », in Schneuwly B., and Bronckart, J.-P., (eds.), « *Vygotsky aujourd'hui* », Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé., 1985.



Apprendre à coopérer

Dans un accueil extrascolaire, Lisa (7 ans) et Nicolas (8 ans) jouent à « la bataille » (un jeu de carte). Pierre (4 ans) vient regarder le jeu. Il demande à jouer avec eux. Après quelques minutes, Pierre a bien compris les règles. Quelques jours plus tard, Pierre demande à l'accueillante de distribuer les cartes et joue avec son copain Tom (4 ans) au jeu de la bataille...

Pour le spectacle de fin de journée, Alice (12 ans) donne à Maëlle (10 ans) le matériel nécessaire pour maquiller les autres enfants. Elles s'installent l'une en face de l'autre. Deux enfants viennent se faire maquiller. Au cours des séances précédentes, Maëlle était très intéressée par le maquillage et elle a observé longuement Alice. Mais c'est la première fois qu'elle maquille les autres enfants. Elle prend son temps, leur parle avec douceur, regarde le modèle... Alice vient l'encourager et lui dit : « C'est super, tu le fais aussi bien que moi ».

Tom, 11 ans, a envie de réaliser un avion en bois. Au cours de l'atelier « bois », il a appris à dessiner des maquettes sur des planches de bois à l'aide de gabarits en carton. Mais c'était un enfant plus âgé qui faisait les découpes.

À la fin du stage, Tom demande à l'animateur pour essayer la scie sauteuse. L'animateur lui demande : « Ok, mais je voudrais que tu me dises comment tu comptes t'y prendre ». Tom répond : « J'ai vu Nicolas le faire, regarde ! ». Il installe sa fine planche sur l'établi, la coince, enlève la dé-poussière, vérifie que la lame est bien attachée, branche l'appareil, appuie sur le bouton. L'appareil se met à vibrer. Tom approche l'appareil de la planche et commence à découper. Sous le regard attentif de l'animateur, Tom réalise les pièces de son avion.



Vygotsky et les zones proximales de développement

La zone proximale de développement c'est - selon Vygotsky - la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout seul des problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.⁴⁴

La zone proximale correspond donc à la prochaine étape du développement de l'enfant, pour peu qu'une interaction avec un adulte ou d'autres enfants soit mise en œuvre.

L'activité située dans la zone proximale de développement, apprentissage « médiatisé », permet de tirer le développement vers le haut ; elle permet à l'enfant de fonctionner avec les autres à un niveau supérieur à ce qu'il est capable de faire seul, pour ensuite fonctionner de façon autonome.

C'est en situant des activités variées dans cette zone que l'adulte permettra aux enfants de se développer. L'action collaborative, parce qu'elle amène l'enfant à agir dans sa *zone proximale de développement* est un puissant outil d'apprentissage.

44 Vygotsky L. « *Pensée et langage* », Paris, Editions La dispute, 1997

5.4. Un lieu pour grandir ●●●



Cette année, Sabrina fait son deuxième camp chez les étincelles/chevaliers. Elle se souvient bien, que l'an dernier, elle a mis du temps à s'y faire. Dans son équipe, elle était la plus petite. Ranger son sac, plier son sac de couchage, se laver dans un bassin : que d'aventures, ce n'était vraiment pas évident ! Heureusement, elle avait pu compter sur Elodie, une grande qui l'avait beaucoup aidée, l'an dernier. Cette année, elle se sent bien plus à son aise : le camp, elle connaît !

Dans un groupe qu'un enfant fréquente de manière régulière, on peut imaginer que trois phases se succèdent : une phase de découverte, une phase d'implication et une phase de prise de responsabilité.

5.4.1. La découverte ●



Aujourd'hui, est un grand jour. C'est la première fois que Guillaume vient aux ateliers du mercredi. Il est très intimidé, sa maman lui a bien expliqué qu'il ne faut pas avoir peur, il n'en est pas moins très stressé. Quelle n'est pas sa surprise, en arrivant, de découvrir que plusieurs enfants connaissent son nom, qu'on a déjà prévu une place pour lui au goûter, que c'est comme si on l'attendait déjà.

Entrer dans un nouveau groupe, ce n'est jamais facile. Il y a une grande quantité de codes à découvrir, de règles plus ou moins implicites à apprendre. Il faut faire sa place, s'imposer, identifier les réseaux, les alliances,... La plupart des enfants y arrivent naturellement. Mais, pour certains, un coup de main est nécessaire.



- › Comment associer et construire le temps d'accueil des nouveaux avec les « plus anciens » ?
- › Comment aider à l'intégration de nouveaux ?
- › Comment aider les nouveaux à se faire une place, à comprendre le fonctionnement du milieu d'accueil, les traditions, la culture du groupe ?



C'est la première semaine de l'école. Des nouveaux fréquentent la garderie. L'accueillante est particulièrement attentive à leur expliquer comment fonctionne la garderie, où se trouvent les jeux, les toilettes de la garderie,...

● Penser l'accueil des nouveaux

A travers de petits rituels d'accueil, il est possible de faire sentir de façon forte aux nouveaux qu'ils sont les bienvenus. Bien entendu, personne ne dispose d'un Choixpeau⁴⁵ comme à Poudlard, mais la remise d'un petit objet symbolique, l'inscription du nom du nouveau sur un panneau, sur un siège... sont autant de moyens, parmi d'autres, de faire sentir cet accueil.

Ce rituel peut intervenir après quelques visites ou au début d'un séjour.

⁴⁵ Le « Sorting Hat » que tous les nouveaux du collège de sorcellerie de Poudlard posent sur leur tête et qui décide s'ils seront membres de la maison de Griffondor, de Serpentard, de Poufflesouffe ou de Serdaigle. (Voir les romans de J.K. Rowling, « Harry Potter », édités en français chez Gallimard).

● Une écoute et un soutien particuliers

Le temps de la découverte peut être relativement long. C'est un moment délicat, au cours duquel un soutien et un accueil réel sont particulièrement nécessaires.

Il est sans doute important d'avoir une écoute particulière de l'enfant pendant cette période et cela incombe principalement aux adultes. Les enfants qui sont les plus anciens dans le groupe peuvent être également sensibilisés à la dimension de l'accueil et ils sont capables d'être des soutiens (parrains, ...) pour les nouveaux.

● Valoriser le changement

Dans les groupes stables (notamment dans le scoutisme), il peut être aussi utile de montrer qu'il y aura forcément des changements suite à l'arrivée de nouveaux membres et au départ des anciens. Cela peut être l'occasion de revoir certaines règles, certains rôles, certains modes de fonctionnement. Cette situation n'est pas toujours facile à vivre, le changement provoque des résistances. Certains peuvent se sentir bousculés par les rééquilibrages du groupe. Il est sans doute nécessaire d'être attentif à ce que chaque enfant puisse considérer l'arrivée des nouveaux comme une nouvelle aventure plutôt que comme une nouvelle contrainte.

5.4.2. L'implication ●

Vient ensuite l'étape de l'implication, de la coopération, d'un investissement de plus en plus actif dans la vie du groupe. A ce stade, le membre du groupe connaît bien son environnement, il décode avec aisance les différents messages qui circulent. Il connaît les structures informelles, il s'est constitué un réseau dans le groupe.

Progressivement, par la découverte de la vie du groupe, par les expériences et les apprentissages, le statut de nouveau s'estompe et l'enfant peut devenir un « pilier » du groupe.



- > Comment permettre aux enfants de prendre une part croissante dans la vie du groupe ?
- > Comment leur permettre de donner leur avis ? De s'impliquer dans la vie du groupe, de construire et de vivre des projets avec les autres ? De décider, d'évaluer ensemble ?

5.4.3. La prise de responsabilité ●

Ou le service à la collectivité, la responsabilisation ou la délégation.

Enfin vient, dans certains groupes, l'étape de la mise au service du groupe des compétences acquises. On devient un moteur, on prend des responsabilités, on assume éventuellement une fonction particulière : chef d'équipe, secrétaire, animateur de conseil, ...

Pour autant, les fonctions formelles ou informelles ne sont pas à réserver aux plus âgés ou aux plus anciens ; il convient d'être attentif à ce que chacun puisse prendre une part des responsabilités dans les activités du groupe.



- > Comment valoriser chaque enfant, lui donner la possibilité de mettre son expérience du groupe au service de celui-ci, d'exercer des responsabilités ?
- > Comment reconnaître son expérience, l'inviter à la partager avec le groupe, notamment lors de l'accueil des nouveaux ou de l'élaboration de projets ?

Il est question ici de reconnaître cette évolution, sans la sacraliser, ni l'utiliser pour stratifier le groupe. Si cette évolution est visualisée, expliquée sans être figée, elle peut contribuer à aider les enfants à grandir, à comprendre ce qui se passe en eux et dans leur groupe au fil du temps.

5.5. Développer la vie en petits groupes, à quelles conditions ●●●

5.5.1. Le rôle de l'adulte accompagnant ●

Mettre en place un fonctionnement par petits groupes, c'est accepter que des choses échappent à la maîtrise de l'adulte. Il y a là une « tache aveugle » nécessaire au développement de l'autonomie du petit groupe. L'équilibre entre contrôle et autonomie est difficile à trouver. Trop de contrôle empêche les petits groupes de devenir autre chose que des subdivisions fonctionnelles du grand groupe, mais trop peu de contrôle, trop peu de présence peut amener à laisser

se développer des mécanismes de bouc émissaire, des conflits paralysants. Selon l'âge des enfants, la maturité du groupe, la présence gagne donc à être modulée.

Dans les groupes dont la composition change souvent, sans doute est-il judicieux d'établir des règles claires et connues de tous, de prendre le temps de définir, par exemple, le rôle du chef d'équipe, de prévoir la possibilité pour chacun d'exprimer son ressenti (par exemple, le « ça va/ ça va pas » de la P.I.)⁴⁶ lors de moments de mise en commun, lors de conseils où l'on peut exprimer son désaccord avec une situation.

Certaines organisations fonctionnent avec des petits groupes plus ou moins permanents : sizaines et patrouilles chez les scouts et les guides, groupes de référence, équipes dans une plaine... Là, des mécanismes permettent souvent de piloter ces petits groupes : invitation d'animateur lors de certains moments de conseils ; conseils des chefs, des délégués d'équipe, conseils de classe dans une école, sont autant de lieux où l'on fait le point sur la vie de chaque petit groupe.⁴⁷

5.5.2. Le petit groupe : unité fonctionnelle, unité de vie, unité de parole ●

Au terrain d'aventure

Dans l'équipe des Hamsters Ninja, ce que Nadia préfère, c'est quand on se retrouve dans la cabane pour le goûter : « Chacun a sa place, qu'il a lui-même décorée lors de la grande journée « cabanes » du début de séjour. C'est gai, on est là dans sa cachette, on mange des gaufres et on boit du jus entre nous... Personne d'autre ne peut entrer »

Témoignage de Nadia.

A côté des moments de complicité, la vie du petit groupe recèle aussi des difficultés.

Dans le petit groupe, un tel est un peu fort et plutôt poussif quand il s'agit de courir, un autre rôle souvent, une telle est souvent prompte à donner des leçons ou faire étalage de son savoir, un autre encore a tendance à donner des ordres, tandis qu'une dernière semble toujours vouloir rigoler.

Faire équipe, c'est, malgré ces différences, apprendre à reconnaître les richesses, les atouts et talents de chacun, sans se focaliser uniquement sur leurs défauts. Bien entendu, la « mayonnaise ne prend pas toujours » ; bien entendu, il faut parfois un soutien extérieur, celui de l'adulte attentif à aider chacun à grandir malgré - mais surtout, grâce - aux difficultés rencontrées.

● Problèmes et conflits, sources d'apprentissage

Encore et toujours, c'est parce que des moments de parole ou, quelquefois, des moments d'expression alternative (par exemple, le dessin, des jeux d'expression corporelle, etc.) sont ménagés que l'enfant pourra décoder ce qui se passe, tant en lui que dans le groupe, et acquérir de vraies compétences sociales.

Nommer les choses, considérer que les conflits, les disputes, les difficultés relationnelles sont autant d'occasions d'apprendre des choses sur soi, voilà un des apprentissages centraux que la vie en petit groupe peut rendre possible. Il est utile aussi de faire prendre conscience que, lorsqu'un problème se pose, il n'est pas le fait d'une personne en particulier, mais le résultat d'intérêts divergents, de mécanismes relevant de la dynamique de groupe...

⁴⁶ Technique empruntée à la Pédagogie Institutionnelle. A la fin de chaque journée chacun est invité lors d'un tour de table à dire « ça va » ou « ça ne va pas ». Personne n'est obligé d'expliquer quoi que ce soit, mais chacun doit prendre position et prononcer une des deux formules. Si pour quelqu'un, cela ne va pas, après très peu de temps, le fait de le dire sera accompagné d'une explication permettant de mettre sur la table les problèmes qui autrement seraient sans doute restés cachés.

⁴⁷ Voir Partie « A la rencontre des enfants » livret VI « Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent » chapitre sur le conseil.

● Affirmer des valeurs claires

Profiter de ces occasions suppose, de la part des accompagnateurs adultes, une attention à chacun et à chaque groupe, une présence discrète, mais réelle, et une disponibilité pour aider les groupes d'enfants à comprendre et surmonter leurs problèmes. L'objectif n'est pas nécessairement de parvenir à l'harmonie permanente.

Les conflits, les difficultés sont inhérents à tout groupe et l'intérêt du soutien adulte est d'aider les enfants à apprendre à gérer ces difficultés. Pour cela, il convient sans doute que des valeurs claires soient exprimées et affirmées au sein du groupe où de l'institution : respect de tous, place pour tous, valorisation des différences...

● Relever des défis communs

C'est aussi à travers les activités que l'identité du petit groupe se construit. Relever des défis, des projets communs, organiser des activités qui rendent la coopération nécessaire pour réussir, autant de moyens pour vivre en équipe.

Un milieu d'accueil vivant, ce serait alors un lieu où chaque enfant pourrait, au gré des activités et des moments, avoir un petit groupe de référence, mais aussi diverses occasions de vivre des activités par groupes d'intérêt : activités choisies à la carte, activités liées à un projet...

On peut aussi imaginer que dans un groupe, les enfants aient envie de se retrouver selon d'autres affinités que les petits groupes constitués et « officiels ». Les garçons et les filles ont souvent envie de se retrouver entre eux. Les fratries peuvent avoir besoin de temps ensemble, particulièrement lors de séjours ou de camps.



5.5.3. Des anciens aux nouveaux : passer le témoin, construire une tradition positive ●



Caroline vient d'arriver à la ronde. Elle découvre un univers complexe, fait de chants, de rassemblements, de noms bizarres. La grande chef est appelée Chouette, elle-même fait depuis peu partie de la sizaine des Campanules, ...

Sa sizainière, Charlotte, lui a expliqué que chez les Campanules, on fait chaque année une cagnotte de bonbons pour le camp.

Par le petit groupe, l'enfant peut aussi faire l'apprentissage de la tradition dans sa forme la plus noble. A petite échelle, il découvre que le groupe dans lequel il s'intègre a une histoire, un passé. Que ce passé nourrit le présent, qu'il peut aider à se sentir bien.

La tradition a des vertus initiatiques. Sans mettre en place quelque rituel figé que ce soit, la découverte d'un langage, de chants, de petits gestes permet de se sentir progressivement partie prenante. Faire l'apprentissage de chants que l'on entonne à tue-tête avant le repas, des cris d'équipe, des moments de calme avant le coucher... autant de découvertes magiques qui renforcent le sentiment de chaque enfant de vivre quelque chose de spécial.

● Lieu de vie et de mémoire

Si tout groupe a sa tradition, souvent très implicite, une démarche qui consiste à la rendre plus visible, plus lisible, à considérer que c'est un cadeau qui s'offre petit à petit au nouvel arrivant, que c'est une part du patrimoine des membres plus anciens, peut devenir un puissant outil d'intégration, voire d'identité dans le groupe.

Bien entendu, si ce mécanisme peut être un ressort important dans des groupes plus ou moins permanents, dans des structures plus souples il est sans doute plus difficile de s'appuyer sur une forte culture de groupe. Mais l'environnement peut contribuer aussi à faire sentir cette « filiation ». Le lieu de vie peut aussi être un lieu de mémoire. Des photos, des objets symboliques qui rappellent de précédentes expériences (par exemple, des objets insolites ramenés d'une activité, des bricolages particulièrement réussis, des journaux⁴⁸ de bord des petits groupes -, blogs, cassettes vidéo d'activités précédentes, etc.), les outils ne manquent pas pour inscrire le groupe dans une histoire, avec l'aide des adultes⁴⁹. (Voir aussi, dans ce référentiel, les pages consacrées à la documentation pédagogique, dans le livret III « *Donner une place active...* »). On peut aussi, dès la conception de l'activité, prévoir la constitution de cette mémoire : en confiant à quelques uns le reportage-photos, en prévoyant un atelier de constitution de souvenirs, ou une activité collective de construction d'un objet mémoire symbolique (par exemple, un totem, un panneau,...) qui contribueront à inscrire l'activité dans l'histoire de chacun et du groupe.

● Dynamique ou carcan ?

Cette passation de témoin, cette inscription dans une tradition, est autant l'affaire des adultes que celle des enfants. Cependant, toute tradition n'est pas positive, tous les souvenirs ne sont pas de bons souvenirs. La tradition, quand elle envahit tout le champ de la vie du groupe, peut devenir pesante et paralysante. Elle cesse alors d'être une force de cohésion et de dynamisme et devient un carcan.

Avoir des traditions vivantes, s'appuyer sur des traditions ne veut pas dire « être traditionaliste ». Avoir le culte du passé, pour paraphraser J. Jaurès, c'est prendre la flamme du foyer des générations passées, pas les cendres ...⁵⁰

Les petits groupes, à la lumière de ceci, sont sans doute plus féconds et plus utiles en intégrant la plus grande diversité. Diversité d'âges, d'expériences, de cultures et de genre (garçons et filles).



- > Quel est le sens des traditions, des gestes symboliques proposés aux enfants ? Les enfants les comprennent-ils ?
- > Comment les enfants sont-ils associés à la (re) création de traditions ?
- > Comment garder des traces des histoires du groupe ?
- > Comment rendre ces histoires ces expériences vivantes, traces du parcours des individus ?

5.5.4. Solidarité, cohérence ou compétition, concurrence ? ●



Au début du camp, tout allait bien. Les équipes rivalisaient d'énergie et d'enthousiasme. Lors des « jeux olympiques », cela faisait plaisir de voir comme chacun s'y mettait pour encourager ses coéquipiers. Mais, à la moitié du séjour, les choses se sont gâtées. Un conflit a éclaté entre Jérémy (de l'équipe des Cow-boys) et Samuel (des Guépards). Les autres membres des deux groupes s'en sont mêlés et il a fallu une intervention énergique de Christian, l'animateur, pour que la bagarre cesse.

Depuis les Cow-boys et les Guépards sont à couteaux tirés. Si un membre d'une des deux équipes voulait parler avec un membre de l'autre, il serait traité de traître et « engueulé » par les siens. L'ambiance du camp, du coup, s'est plombée, et les tensions se multiplient.

48 « Tallys » : dans la tradition scout, les patrouilles sont invitées à rapporter le vécu de leur petit groupe dans un cahier.

49 Voir la partie « A la rencontre des enfants » livret III « *Donner une place active à chacun et à tous les enfants* ».

50 « *Nous avons, disait-il, le culte du passé. Ce n'est pas en vain que tous les foyers des générations humaines ont flambé ; mais c'est nous qui marchons, qui luttons pour un idéal nouveau ; c'est nous qui sommes les vrais héritiers du foyer des aïeux, nous en avons pris la flamme, vous n'en avez gardé que la cendre* » (Janvier 1909). Cité par Romain Rolland.

Il y a un équilibre délicat entre l'émulation des équipes, voire une saine compétition dans les jeux, et le développement de rivalités excessives et nuisibles. Le sport montre quantité d'exemples d'équipes qui, entraînées par une logique de compétition, en arrivent à développer des attitudes très négatives face aux autres.



- > Quel est le sens de la compétition dans les activités ?
- > Comment la confrontation entre deux équipes, groupes peut-elle faire grandir ? A quelles conditions ?
- > Quel accompagnement par l'adulte ?

Pour exister et devenir des lieux de socialisation, les sous-groupes nécessitent sans doute de se construire une identité propre, avec un nom, un lieu réservé pour certains moments (repas, échanges,...), des symboles. Mais, en même temps, il est important de faire en sorte qu'à travers les activités, les rivalités et le niveau de compétition dans les jeux soient maintenus à un degré raisonnable. Si, systématiquement, les équipes sont encouragées à s'affronter dans des épreuves sportives, des jeux et des concours divers, si elles n'ont pas d'occasion de coopérer, de s'entraider, alors les logiques de bandes, de rivalités excessives risquent fort de se développer et de finir par empoisonner l'ambiance du groupe.

De nombreux jeux compétitifs peuvent être transformés en occasions de coopération.

Les avantages de la coopération sont nombreux: résoudre tous ensemble un défi, « vivre l'expérience d'ouverture vers les autres au lieu de se sentir enfermés, isolés ou rejetés, dépasser son envie tenace de gagner ou la peur de perdre, prendre conscience de ses points forts et se sentir valorisés par les autres »⁵¹.

Il convient, dès lors, que les adultes soient attentifs à alterner les moments où les groupes se confrontent, se mesurent, et les moments où ils collaborent, où les enfants ont l'occasion de vivre des activités réparties selon d'autres logiques.



⁵¹ Mashedier M., « Jeux coopératifs pour bâtir la paix » (Tomes 1 et 2), Namur, Université de paix, 1988, 1989.

●●● Vigilances à propos de quelques phénomènes dans les groupes

Phénomènes de groupe, qu'est-ce que cela veut dire ? Du fait de l'existence de groupes (grands ou petits), des phénomènes collectifs apparaissent : ils sont dus aux effets des interactions entre les personnes qui composent le groupe : émergence d'un ou plusieurs leaders, pression à la conformité, conflits, exclusion, désindividuation⁵² ...

Quelques phénomènes de groupe parmi les plus fréquemment rencontrés seront évoqués ci-après. Il ne s'agit en aucun cas d'une typologie des enfants ou des adultes dans un groupe. Il importe que les adultes ajustent les conditions d'accueil afin de réduire ces phénomènes inhérents à la vie dans les groupes.



Le centre de jeunes a organisé un atelier « Réparation de vélos », les samedis qui précèdent une journée « Balade » prévue 15 jours plus tard. Beaucoup de garçons (8-12 ans) du quartier participent à l'atelier.

Dans le groupe qui fréquente régulièrement les activités du centre, il y a Massimo, Thibaut, Selim. Aujourd'hui Dimitri (11 ans) a rejoint l'atelier. Il ne vient pas très souvent. Il a récupéré un vieux vélo de son grand-père. Il n'a jamais réparé une chambre à air. Il demande de l'aide à Sélim.

Thibaut se met à rire de lui : « Quoi, tu ne sais même pas faire cela ! C'est hyper facile ! » Dimitri rougit. Sélim dit qu'il n'a pas le temps de l'aider.



6.1. La conformité au sein du groupe ●●●

Une fois un groupe constitué, ses membres ont tendance à uniformiser leurs comportements et leurs idées en fonction de ce qui se dit ou se fait dans le groupe. La conformité n'est pas systématique ; cependant, elle peut se révéler forte, par exemple à l'occasion d'une agression provenant de l'extérieur du groupe. En cas de « menaces extérieures », les membres du groupe adoptent généralement une ligne de conduite très unie, souvent calquée sur celle du(des) leader(s).

La conformité peut aller de l'acquiescement (une personne qui se rallie « extérieurement » au groupe sans pour autant être en accord réel avec lui) à l'acceptation (l'individu adopte des comportements qui correspondent aux exigences de la pression sociale du groupe).

De même, si une personne s'écarte un peu trop de la norme du groupe, elle subira une pression. On se conforme pour éviter le rejet ou parce que les personnes auxquelles on s'identifie ont un pouvoir de persuasion sur nous.



- › Comment les accueillants, les animateurs comprennent-ils, gèrent-ils la dynamique de groupes ?
- › Comment sont-ils formés à ces problématiques ?
- › Comment concilier besoins individuels et besoins du groupe ?

52 Le fait de faire en groupe des choses que l'on ne ferait pas tout seul : grâce à une certaine forme d'anonymat !

6.1.1. Quand le groupe enferme ●

Vouloir à tout prix faire partie du groupe, entraîne quelquefois, pour certains enfants, des sacrifices, des renoncements voire même de nouvelles attitudes.

Cela se traduit notamment par l'adoption d'un langage particulier, de comportements propres au groupe (gestes de reconnaissance), le fait de s'habiller d'une certaine manière, de posséder tel ou tel objet...

Ces phénomènes peuvent être particulièrement exacerbés chez les pré-adolescents et les adolescents. De plus, le marketing, les publicités renforcent certains messages de conformité.

De même, si une personne s'écarte un peu trop de la norme du groupe, elle subira une pression. On se conforme pour éviter le rejet ou parce que les personnes auxquelles on s'identifie ont un pouvoir de persuasion sur nous.



Ces dernières années, les cours de récréation ont souvent été le lieu d'échanges de papiers comportant l'effigie de la souris « Diddle ». On a pu voir que les enfants qui n'avaient pas de quoi échanger, étaient exclus de ces marchandages. Mais, il apparaît aussi que des pratiques davantage liées au don se sont aussi développées : les enfants, s'ils possèdent une ou deux feuilles Diddle parviendront à les échanger et à « augmenter » leur stock par des échanges entre ami(e)s, par des partages, sans nécessairement « devoir en acheter ».



- > Que penser des échanges entre les membres d'un groupe ?
- > Ces échanges sont-ils équilibrés ?

6.1.2. Déviance, originalité et exclusion ●

Tout le monde ne choisit pas de se conformer. Certains, par choix ou non, décident de

s'éloigner des normes du groupe et deviennent donc déviants. Sont considérés comme tels, ceux qui s'écartent des normes et des règles en vigueur dans le groupe.

Face à la déviance, le groupe cherche en général à se souder, à trouver un consensus.

On observe diverses tentatives pour influencer la personne qui s'écarte des normes, jusqu'à son éventuelle exclusion. En effet, la déviance est souvent vue comme une menace pour le groupe. « Celui qui n'est pas comme nous » fait peur. Il ne faudrait pas lire ce phénomène uniquement du point de vue de celui qui se démarque par son originalité. En effet, les enfants qui ne se conforment pas, qui ne comprennent pas les codes d'un groupe, se retrouvent exclus par le groupe.



- > Quel rôle les adultes peuvent-ils jouer pour que les groupes ne deviennent pas des lieux d'exclusion, ni des lieux où règne une trop grande pression de groupe ?
- > Comment agir pour que les groupes développent des attitudes d'ouverture aux nouveaux, à d'autres enfants qui ne partagent pas toujours la même histoire, les mêmes points de vue... ?
(Voir aussi, ci-dessous : « Eduquer à la diversité » p.58).

6.2. Leadership ●●●

La cohésion dans le groupe d'enfants repose sur les activités communes à tous les membres de ce groupe, sur les projets collectifs élaborés avec ou sans l'adulte. Pour mettre en place un agir commun, un ou plusieurs leaders dynamise(nt) le groupe.

L'adulte encadrant le groupe d'enfants fait figure de leader.

Cependant au sein du groupe de pairs, certains enfants jouent également le rôle de leaders : un enfant particulièrement populaire, qui a des capacités et habiletés sociales appréciées par les autres enfants (humour, comportements de soutien,...), un enfant qui propose des jeux, un enfant qui aide à régler les conflits, etc.

Selon les situations, ce n'est pas toujours le même enfant qui sera le leader et plusieurs d'entre eux occuperont cette place. Il existe aussi des groupes où les conflits pour le leadership phagocytent une grande partie de la vie du

groupe.

A certains moments, l'influence d'un leader sur un groupe peut se révéler négative : les enfants sont entraînés vers des comportements agressifs envers un ou plusieurs autres enfants, ou encore

ils transgressent volontairement les règles.

Mais le groupe influence aussi son leader. Si ce dernier s'écarte trop rapidement des normes du groupe, il s'expose au rejet.



Julie Delalande a observé, en maternelle, des relations très hiérarchiques avec un leader fort et, au contraire, un pouvoir plus égalitaire et plus démocratique aux alentours de 8/9 ans. C'est la relation d'équité et la négociation qui devient progressivement le modèle des enfants.

Julie Delalande⁵³ observe une fillette (Suzanne) mener sa petite bande dans le bac à sable : c'est elle qui décide qui joue, qui demande aux autres d'aller chercher les ingrédients et qui réalise elle-même le gâteau. Elle alterne les paroles autoritaires avec d'autres plus douces, destinées à reconforter une fillette qui se sent lésée.

« En jouant, les enfants découvrent la difficulté de faire ensemble. Voyant leurs aînés s'amuser à plusieurs, ils cherchent, dès la section moyenne de maternelle, à s'unir pour jouer et sont alors contraints de se soumettre à des règles communes. Certains enfants se révèlent plus disposés que d'autres à diriger le groupe en imposant un fonctionnement et un rôle à chacun. Ceux-là deviennent des leaders et développent les compétences nécessaires à une organisation des relations humaines. Ils doivent être suffisamment convaincants pour exiger de chaque joueur qu'il occupe sa place et mener le jeu avec brio afin de motiver les enfants à se soumettre à la contrainte. Anaïs, cinq ans, m'explique : « C'est Suzanne la chef, parce que tout le monde l'a choisie, parce qu'elle est gentille et aussi polie ».

Dès la troisième primaire (CE2), « les enfants disent davantage former des « équipes ». « Il n'y a plus de chef ; on réfléchit tous à quoi on veut jouer ».

Le principe d'égalité, inspiré notamment du fonctionnement de la classe, s'impose petit à petit. Les relations elles-mêmes s'individualisent au fur et à mesure que les enfants gagnent en maturité⁵⁴ ».

Patrick Rayou⁵⁵ a constaté l'atténuation du rôle des leaders et du rassemblement en bandes au fil des années successives de l'école primaire et il l'explique, en partie, par la moindre nécessité de se protéger des aînés. Il y a donc une évolution correspondant à celle de la maturité de l'enfant et à ses capacités d'observation des modèles et des valeurs qui existent autour de lui, dans le monde des adultes. Un enfant grandit aussi quand on lui donne des responsabilités, une autonomie nouvelle. Il apprend à changer dans sa relation aux autres et cherche ce changement, y compris dans la cour de récréation. Au fil du temps et de l'âge, les leaders se fatiguent du modèle autoritaire qu'ils développaient à la maternelle. Chez les plus grands, les enfants cherchent à être reconnus par d'autres, mais l'effet de bande diminue. Ils s'intéressent plus aux relations individuelles et peuvent devenir amis de manière plus intime.⁵⁶

53 Delalande J., « La cour d'école : un lieu commun remarquable », in « Recherches Familiales » n, 2005, n° 2.

54 Delalande J; op.cit.

55 Auteur cité par Julie Delalande. Patrick Rayou est sociologue, spécialiste en sciences de l'éducation à l'IUFM de Créteil.

56 Delalande J., « La société enfantine n'est pas complètement autonome », avril 2004, article disponible sur Internet, www.snuipp.fr (consulté le 30 avril 2006).



- > Quelles interactions le ou les leader(s) du groupe favorisent-ils dans le groupe ?
- > Comment l'animateur peut-il utiliser ses observations ?
- > Comment les règles de vie permettent-elles à chacun d'avoir une place ?

6.3. Les conflits entre enfants ●●●



« Il y a souvent des conflits dont on ignore la naissance et la résolution, et tant mieux ! On éduque nos enfants pour qu'ils parviennent à gérer les conflits. Parfois, il y a des moments de crises plus importants où il est fait appel à l'adulte. Dans la dispute, il y a toujours au moins un témoin : celui qui se considère comme victime. Je dois dire qu'à l'école, la violence physique est heureusement exceptionnelle. Par contre, on est parfois confronté à la violence verbale ou l'irrespect : des enfants construisent des cabanes dans le jardin, d'autres viennent voler des morceaux de bois, par exemple. Quand il y a un conflit entre deux enfants, nous les enseignants, nous avons décidé d'adopter une attitude commune : être observateur et n'intervenir qu'à la demande d'un des deux enfants ou s'il y a danger. Si on intervient, ce n'est pas pour régler des choses « d'autorité », mais pour être éventuellement médiateur. Le rôle que l'on tient en tant qu'adulte évoluera en fonction du dialogue entre les deux parties : on peut inviter chacun à se parler, à s'écouter. Nous, on ne prend pas parti, l'important est que chacun entende et réalise qu'il peut y avoir des avis diamétralement opposés sur certaines situations. Parfois, dans des moments de tension, lorsque le dialogue n'est pas possible, on peut différer ce dialogue, mais on ne va jamais laisser passer ». (Paul, instituteur)⁵⁷.

Philippe Beague pose une question dans le même esprit : « *Comment s'affirmer et être soi sans s'opposer, contester, remettre en cause, rejeter, révolutionner, recréer ? Oui, s'affirmer est nécessaire pour ne pas disparaître, compter pour du beurre, passer à la trappe, n'être plus personne, (...) Et s'affirmer suppose une certaine dose d'agressivité.* »

Il faudrait donc revenir sur l'idée répandue que les conflits et la violence sont à proscrire. Attention, si l'agressivité est nécessaire, elle ne doit pas devenir dangereuse pour les autres ou pour soi-même.



Conflits d'objets et de territoires⁵⁸

Parmi les différents objets mis à disposition des enfants, certains les attirent plus que d'autres : plusieurs enfants veulent avoir le même petit vélo rouge. Et quand il n'y en a qu'un, c'est souvent le conflit. Les adultes gagnent donc à mettre certains objets à la disposition des enfants en plusieurs exemplaires.

Il en va de même pour l'espace de jeu : il est utile de construire des règles avec les enfants pour que certains lieux ne soient pas envahis par trop d'enfants, les empêchant alors de vivre leurs activités dans des conditions suffisamment paisibles.

Conflits affectifs (je t'aime, moi non plus !)

Clémence et Mathilde, 7 ans toutes les deux, sont deux amies inséparables. Mathilde a été malade quelques jours. Clémence a joué avec d'autres filles de sa classe, plus particulièrement avec Delphine. Quand Mathilde est de retour, Delphine et Clémence lui disent qu'elles ont des secrets entre elles. Mathilde est triste. Elle dit à Clémence : « je m'en fous de tes secrets... Je ne te cause plus ! »

Conflits d'idées

Les stéréotypes, les préjugés amènent des conflits d'idées.

« Les filles, elles sont gnan-gnan, les garçons sont des paresseux... »

Ils apparaissent également quand les règles des jeux ne sont pas respectées, quand il y a contestation. Ils se caractérisent par le fait que les différentes parties veulent imposer leurs idées aux autres sans reconnaître le point de vue des autres parties.

⁵⁷ Plate-forme Bienveillance, « Itinéraire à travers le groupe », Bruxelles, 2001.

⁵⁸ Cette typologie des conflits est inspirée d'un dossier pédagogique de l'UNICEF : « Et si on faisait la paix », sd.

Pour éviter les excès, certains apprentissages doivent se faire dès la prime enfance. Il importe d'apprendre à l'enfant à verbaliser, à se défendre, à défendre un point de vue, un projet par la parole afin d'avoir un autre recours que les poings, les dents, les pieds pour se protéger, prouver son existence ou régler ses problèmes. Sinon, le risque existe que la violence devienne « *le langage, le cri de celui qui ne sait plus ou pas encore communiquer d'une autre manière, constructive* ».

En cas de conflit, les différents acteurs en présence peuvent se sentir agressés, attaqués pour ce qu'ils font, pour ce qu'ils sont, pour ce qu'ils pensent.

« *Le conflit met en jeu de nombreuses dimensions (psychologique, affective, psycho-sociale, culturelle,...) où les enjeux personnels sont parfois extrêmement sensibles. Nous savons par ailleurs que lorsqu'il est dépassé, nous nous sommes enrichis, qui d'un savoir, qui d'une nouvelle manière de faire, qui d'un nouveau mode de relation à l'autre.* »⁵⁹

● Les conflits, des révélateurs

Les conflits sont inhérents à la vie en groupe ; ils ne sont pas négatifs en eux-mêmes, ils sont des révélateurs, des occasions pour apprendre à vivre ensemble. Ils indiquent un désaccord, une situation de déséquilibre. A priori, les enfants sont capables de les gérer par eux-mêmes. Souvent, les adultes interviennent trop rapidement dans les conflits ou encore ils interviennent sans avoir observé le déroulement de la scène, se forgeant une opinion sur certains éléments, mais pas sur l'ensemble des faits.

L'observation de situations de conflit entre enfants montre que, pour autant que les protagonistes soient de maturité semblable, ces conflits se transforment d'eux-mêmes en coopération, en entraide. Il importe cependant que l'adulte soit garant des règles de vie proposées et/ou négociées avec les enfants.



- > Y a-t-il suffisamment de matériel en regard du nombre d'enfants ?
- > Comment le conflit est-il perçu par les adultes ?
- > Comment interviennent-ils en cas de conflit ?

● Principes d'action



- > Organiser et disposer le matériel en nombre suffisant pour tous les enfants, en veillant à ce que certains objets (attractifs) soient accessibles en plusieurs exemplaires ;
- > Promouvoir les jeux coopératifs, la coopération dans les activités, le dialogue, la recherche de solution gagnant-gagnant ;
- > Apprendre aux enfants des stratégies de résolution de conflits, former des enfants médiateurs. L'Université de paix a développé de nombreux outils et formations afin de développer des compétences en résolution de conflits⁶⁰.
- > La manière dont les adultes interagissent entre eux influence également les relations entre enfants ... (Voir aussi, le chapitre sur « Le rapport à la Loi » p.45).

⁵⁹ Université de Paix, « Graines de médiateurs », Bruxelles, Editions Memor, 2000.

⁶⁰ Voir bibliographie

6.4. Les enfants fantômes ou les enfants invisibles ●●●



« En fait, on part souvent d'un postulat : un enfant n'a pas de problèmes parce qu'il ne nous pose pas de problèmes ... L'enfant qui ne dit rien, qui est calme, sage, qui suit, il n'est peut-être pas heureux, il n'est peut-être pas bien dans sa peau, il a peut-être énormément de problèmes ... mais comme il n'en pose pas, on l'oublie. D'ailleurs, je crois que tous les animateurs peuvent se rappeler du prénom des enfants qui ont foutu le bordel, mais qu'ils sont incapables de se rappeler de l'enfant qui était peut-être à leur gauche, à leur droite, mais qui n'a jamais rien dit, qui n'a jamais fait parler de lui ».

Damien⁶¹

Certains enfants se fondent dans le groupe : ils semblent intégrés, mais sont très calmes, très silencieux, effacés...la plupart du temps. Si ces attitudes ne posent pas problème de manière ponctuelle, leur récurrence doit attirer l'attention des adultes. De plus, des travaux réalisés par Jean Epstein mettent en évidence que les adultes ont tendance à monopoliser leur attention et leurs interventions sur les enfants jugés plus perturbateurs (et qui posent davantage de problèmes à l'adulte) ou sur les enfants jugés intéressants, attractifs, en négligeant donc par le fait même des enfants plus silencieux, calmes. Ceux-ci, lorsqu'ils sollicitent le contact avec l'adulte, sont re-dirigés vers une activité afin de permettre à l'adulte de reprendre sa gestion des situations avec les autres enfants.



- > Dans le groupe d'enfants accueillis, les adultes connaissent-ils chacun des enfants ?
- > Peuvent-ils évoquer des éléments qui concernent chacun d'eux (leurs intérêts, leurs activités pendant l'accueil,...) ?
- > Comment les enfants s'intègrent-ils dans les petits groupes spontanés ?
- > Comment les soutenir dans les interactions avec les autres enfants ?
- > Comment permettre à tous les enfants de se révéler ? De manifester leurs points de vue, leurs intérêts ? De valoriser leurs compétences sans contrainte, leurs apports au sein du groupe ?

6.5. Phénomène de rejet / d'exclusion ●●●



« La tête de turc, on la retrouve plus souvent qu'on croit : c'est Grégoire de qui on se moque tout le temps, Charlotte sur qui on fait des apartés, Lise qui se tape toutes les sales besognes, Fred qui n'est « bon à rien », Gauthier qui n'est pas sportif... »⁶²

Certains enfants sont perçus comme plus antipathiques, comme susceptibles d'être exclus par les membres du groupe et par certains adultes. En fonction de leur maturité, de leurs expériences relationnelles, certains enfants commettent des maladresses relationnelles, ont un sens de l'humour différent de celui de leur groupe, réagissent avec agressivité à l'égard des moqueries à leur encontre, ...

Dans tous les groupes, ces dérapages existent. Ils peuvent entraîner des conséquences sur l'ambiance du groupe. La plupart du temps, l'enfant exclu d'un petit groupe de pairs s'intègre à un autre groupe d'enfants. Mais dans certains cas, l'enfant peut devenir le bouc émissaire de tout un groupe.

⁶¹ Extrait de Plate-Forme Bientraitance, « Itinéraire à travers le groupe », Bruxelles, 2001. (Extrait du script de la vidéo).

⁶² Plate-forme Bientraitance, « Itinéraire à travers le groupe », Bruxelles, 2001

Remarque : Un enfant qui s'isole, qui veut être seul, n'est pas nécessairement exclu ou rejeté ; il peut avoir besoin de temps pour lui-même, pour rêver, pour « mentaliser ». L'observation des enfants, leurs interactions avec les adultes, le fait de permettre la co-existence de temps pendant lesquels les enfants peuvent être seuls ou en groupe, permet de relativiser ce comportement d'isolement.



Exclusions dans le contexte scolaire

Buhs, Ladd et Herald⁶³ ont particulièrement étudié les phénomènes d'exclusion dans les groupes de pairs dans le contexte scolaire. Ils définissent l'exclusion par les pairs comme⁶⁴ « le degré auquel des enfants sont les cibles de comportements non agressifs de rejet par les pairs (en ce compris des comportements d'ignorance, d'évitement, de refus de collaborer) ».

Les abus par les pairs sont définis comme « le degré auquel des enfants sont les destinataires de comportements agressifs de confrontation et de harcèlement de la part de leurs condisciples (cible d'insultes ou de remarques verbales négatives ou encore d'agression physique) »⁶⁵

Ces auteurs ont suivi pendant plusieurs années des groupes d'enfants et ont observé que les enfants rejetés dès le jardin d'enfants⁶⁶ courent plus de risques de subir des mauvais traitements de la part de leurs condisciples dans les années suivantes et d'être victimes dès lors d'une exclusion chronique.

Ils ont démontré que ces phénomènes d'exclusion ont un impact non négligeable sur les attitudes des enfants : diminution de la participation en classe, comportements d'évitement à l'égard de l'école, isolement, et corollairement des effets négatifs sur la réussite scolaire.

« Les enfants deviennent des participants moins actifs dans les activités de la classe parce que leurs chances de s'impliquer sont considérablement restreintes du fait de leur exclusion par les pairs. De plus, les enfants qui sont constamment harcelés par leurs pairs cherchent à éviter la classe (ou le contexte scolaire en général) de manière à échapper à d'autres abus⁶⁷ »

Leurs études n'ont pas mis en évidence d'effet « genre » : les filles et les garçons rejetés subissent les mêmes conséquences.

63 Buhs E.S., Ladd, G.W., Herald S. L., « Peer exclusion and victimization : processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement », in « Journal of Educational Psychology », 2006, Vol 98, N°1.

64 The extent to which children were the target of peer's non aggressive rejecting behaviors, including behaviors such as ignoring, avoiding or refusing to associate with them in the classroom context.

65 The extent to which children were recipients of classmates' aggressive and harassing behaviors (i.e. the target of confrontive aggressive acts such as verbal and physical aggression).

66 Correspondant aux deux premières classes de l'école maternelle.

67 Buhs E.S., Ladd G.W., Herald S. L., « Peer exclusion and victimization : processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement », in « Journal of Educational Psychology », 2006, Vol 98, N°1.

6.5.1. Un cercle vicieux ●

Les pairs expriment leur antipathie envers les enfants rejetés en se comportant beaucoup plus négativement qu'avec leurs autres condisciples et, une fois manifestés, ces comportements négatifs servent de signaux visibles de rejet à la fois pour le groupe de pairs, mais aussi pour les enfants rejetés. Une fois désignés par ces comportements d'exclusion, les enfants sont isolés par leurs pairs : ils ne les incluent pas dans leurs activités. Enfin, les enfants rejetés ont tendance à ne pas s'impliquer dans les activités de la classe.

Les sentiments d'antipathie à l'égard de certains enfants rejetés peuvent se perpétuer d'une année à l'autre, les enfants ayant été étiquetés, et cette réputation qu'ils portent, suscite une continuité dans la motivation à maltraiter. De plus, dans le cas de regroupement de classes, on a observé que des modèles anciens d'interaction entre enfants sont réapparus au cours des années ultérieures à l'encontre des enfants non appréciés par leurs pairs. Ceci peut également avoir un effet sur d'autres membres du groupe qui adoptent eux-mêmes ces comportements d'exclusion.

- Qu'est-ce que les adultes peuvent mettre en place face à ces situations ?
 - > D'abord ne pas sous-estimer ces phénomènes, particulièrement chez les plus jeunes enfants, être attentifs à leur émergence et agir, ne pas banaliser les situations de rejet ;
 - > Adopter vis-à-vis de chaque enfant des attitudes respectueuses et, surtout, ne pas stigmatiser un enfant, ni le rejeter, ni faire de commentaires à son encontre ;
 - > Être vigilant aux stéréotypes véhiculés par les adultes et les enfants ;
 - > Valoriser les compétences de chaque enfant en organisant des activités où chacun peut montrer de la valeur ;
 - > Gérer les situations pour que chacun puisse trouver sa place et qu'aucun enfant ne soit écrasé par les autres ;
 - > Si des incidents surviennent, aider les enfants à s'interroger sur leur propre

pensée, instaurer des moments d'échange avec le groupe (sans culpabiliser ou « tirer les vers du nez »).

6.5.2. Phénomène de bouc émissaire, d'intimidation⁶⁸ ●



« Emilie, 8 ans, est arrivée dès le commencement de la plaine qu'elle fréquente pour la première fois. Dans les activités plus libres, elle est souvent esseulée et se tient dans un coin. Les plus grands la taquent souvent, quand ils ne sont plus sous le regard des animateurs : ils lui ont caché son gilet la semaine dernière ; pour le retrouver, elle a dû faire tout le tour de la plaine, le soir, quand sa maman est venue la chercher ... et celle-ci s'est un peu énervée !

Aujourd'hui, impossible de mettre la main sur sa boîte à tartines : les animateurs ont proposé de partager tous les pique-nique pour qu'elle ait quelque chose à manger. Certains râlent.

Une grande a commencé à l'appeler « la petite rouquine ».

Fanny, 11 ans, entend parfois que les grands la « traitent⁶⁹ » : aujourd'hui, elle en a marre. Elle a décidé d'en parler le soir pendant le conseil ! »

Parmi les phénomènes d'exclusion, il convient également d'être particulièrement vigilant au phénomène de l'enfant bouc-émissaire ou encore phénomène d'intimidation.

Dan Olweus, professeur de psychologie à Bergen (Norvège) a mené des recherches à large échelle sur ce phénomène, auprès de plus de 150.000 jeunes de 7 à 16 ans, dans des écoles norvégiennes. Il définit le « bullying⁷⁰ » ou l'intimidation comme « un modèle de comportement agressif et répétitif ayant une intention négative, manifesté par un enfant envers un autre enfant et où il y a déséquilibre des forces⁷¹ ».

68 Olweus D., « Les brimades à l'école : s'attaquer au problème », in « L'Observateur OCDE », Avril 2001 (consulté en juin 2006 sur Internet : www.observateurocde.org)

69 Traiter : désigne, dans certaines régions de Belgique, le fait que certains enfants reçoivent des surnoms, des moqueries, des insultes à leur égard.

70 To bull : intimider, persécuter, malmener.

71 « Pleins feux sur l'intimidation », Programme de prévention - www.bced.gov.bc.ca/speciale/bullying_f.pdf (Document consulté en juin 2006).

Il s'agit donc du fait qu'un enfant soit exposé de façon répétée à des actes négatifs perpétrés par un ou plusieurs enfants. Ces actes négatifs peuvent prendre diverses formes : contacts physiques, injures, grimaces et gestes grossiers, mais aussi rumeurs courant sur la victime ou exclusion d'un groupe. Le racket est également une forme d'intimidation.

Les brimades sous-entendent aussi un pouvoir asymétrique (un déséquilibre des forces entre bourreaux et victimes).

● Reconnaître le phénomène d'intimidation

La définition de l'intimidation, du bullying, selon Olweus, suppose trois conditions essentielles qui distinguent ce phénomène des autres formes de comportements agressifs⁷² :

- > Le pouvoir : les enfants qui font de l'intimidation acquièrent leur pouvoir grâce à leur taille et à leur force physique, à leur statut dans le groupe de pairs et en obtenant le soutien du groupe de pairs ;
- > La fréquence : l'intimidation n'est pas un acte commis au hasard. Elle se caractérise plutôt par des attaques fréquentes et répétées. Cet élément provoque chez l'enfant victime une terreur d'anticipation (qui peut avoir des effets à long terme notamment sur la réussite scolaire) ;
- > L'intention de nuire : les enfants qui usent d'intimidation le font généralement avec l'intention de blesser l'autre enfant, ou physiquement ou sur le plan émotif.

L'intimidation peut commencer par des gestes qui semblent taquins comme des tours, des blagues et un peu de bagarre. Les incidents deviennent rapidement plus blessants, se transforment en insultes, en dérision, en attaques personnelles et en humiliation en public. »



Nombre d'enfants concernés par ce phénomène

Les études d'Olweus montrent qu'environ 15% des enfants des écoles primaires et secondaires de premier cycle, en Scandinavie, sont impliqués assez régulièrement dans des problèmes de brimades, soit comme tyrans, soit comme victimes, soit les deux.

Environ 9% sont des victimes et 7% persécutent d'autres enfants de manière régulière. Une proportion relativement faible (15 à 20%) exercent également de la violence sur d'autres enfants. Des études réalisées en Grande-Bretagne mettent en évidence que 27 % des enfants de l'école primaire déclarent avoir fait assez régulièrement l'objet d'intimidations.

Il semble que l'enfant victime d'intimidation aient certaines des caractéristiques suivantes :

- > a une faible estime de soi et un sentiment d'infériorité ;
- > a peu ou pas d'amis pour le protéger ou fréquente des enfants également victimes ;
- > est souvent plus jeune, plus petit, plus faible que l'intimidateur ;
- > a peur de se faire blesser par les autres ou de se blesser lui-même ;
- > est prudent, sensible, silencieux, soumis, timide, pleure facilement,
- > a plus de facilité en classe.

Les garçons et les filles font de l'intimidation dans les mêmes proportions, mais le type courant d'intimidation diffère habituellement : entre les garçons, c'est surtout de l'intimidation à dominance physique ; chez les filles, l'intimidation se joue davantage sous forme d'actes d'aliénation sociale : répandre des rumeurs, dire du mal, retirer l'amitié, ignorer.

85% des actes d'intimidations se font en présence d'autres personnes. Il semble que « lorsque des enfants ou des adultes voient quelqu'un qu'ils perçoivent comme étant plus puissant qu'eux-mêmes agir de façon agressive (physiquement ou verbalement), il sont plus portés à adopter ce comportement

>>>

72 Les trois conditions permettant de définir l'intimidation proviennent de la même source, préalablement citée.

agressif. Cet effet est à son maximum lorsque ceux qui observent l'acte d'intimidation ont l'impression qu'eux-mêmes jouissent de peu de prestige au sein de leur groupe de pairs »⁷³. En fonction de leurs réactions, les pairs peuvent arrêter ou non le phénomène d'intimidation.

● A quoi sert le bouc émissaire dans le groupe ?

Le bouc émissaire sert le groupe qui en a en quelque sorte « besoin » pour maintenir sa cohésion :

- > le bouc émissaire donne un sujet de discussion : c'est un point sur lequel le groupe s'entend ;
- > il permet au groupe de se décharger des aspects non résolus ;
- > il porte les projections de peur des membres du groupe : « Si on insulte Chloé, au moins, on ne m'insulte pas. Tant que Chloé est bouc émissaire, je ne risque pas d'être victime du groupe ». Les zones d'incertitudes dans le fonctionnement du groupe sont diminuées. Cette situation pourrait même empêcher qui que ce soit de prendre la défense de la personne considérée comme bouc émissaire : « Si je réagis en faveur de Chloé, est-ce que je ne risque pas moi-même d'être rejeté ? »⁷⁴

Les adultes ont une part importante dans le travail d'accompagnement de ces phénomènes : non seulement pour accompagner victime et bourreau dans l'amélioration de leurs relations mais aussi pour sensibiliser tous les enfants à ces phénomènes, à leurs possibilités de réaction.

● Quelques principes d'action

Les enfants ont besoin de l'intervention des adultes pour arrêter le phénomène de bouc émissaire, pour les aider à rétablir des relations plus cordiales envers eux.

Comment l'adulte peut-il intervenir s'il constate pareil phénomène ?

- > soit en proposant des activités coopératives en plus petits groupes ou encore en permettant de découvrir des caractéristiques insoupçonnées de chacun ;
- > soit en centrant le groupe sur un projet commun ;
- > et surtout en ne renforçant pas les attitudes des enfants par des commentaires, des réflexions d'adultes à l'égard de l'enfant « bouc émissaire ».

La question du bouc émissaire ne concerne pas seulement l'adulte qui encadre le groupe.

Il importe que des actions concertées au sein de l'équipe se développent.

L'équipe doit être sensibilisée à ce phénomène, s'engager à intervenir pour éliminer ce problème :

- > être clair dans les règles de vie : se positionner clairement contre les comportements d'exclusion des enfants, éviter les lieux de non-droit, les groupes où règne la loi d'un leader ;
- > au niveau institutionnel : mettre en évidence les acteurs qui doivent intervenir (chef d'équipe, coordination, ...), les lieux mis en place pour cette fonction (liens éventuels avec des institutions ou des intervenants externes à la structure pouvant aider à gérer cette situation d'intimidation) ;
- > informer les parents des enfants concernés et envisager avec eux des moments de concertation pour comprendre ce qui se passe, pour agir de manière cohérente ;
- > agir le plus tôt possible tant auprès de la victime que de l'agresseur. Il semble que, souvent, au début du processus, les enfants n'aient pas conscience que l'autre ait mal.⁷⁵
- > ne pas traiter le problème comme un conflit, mais bien comme un processus de victimisation : l'enfant qui est victime d'intimidation n'est pas en capacité de réagir seul à la situation puisque le rapport de forces entre bourreau et victime est tout à fait déséquilibré ;
- > sensibiliser les enfants à ce phénomène et développer un message explicite à son encontre. Il s'agit d'avoir des temps de dialogue avec les enfants afin de dénoncer les phénomènes de bouc émissaire, de chercher avec eux des pistes pour aider les enfants victimes et les enfants abuseurs ;
- > former les enfants à intervenir dans les situations d'exclusion.

73 op.cit.

74 Plate-forme Bienveillance, « *Itinéraire à travers le groupe* », Bruxelles, 2001

75 Voir A la rencontre des enfants - livret VI « *Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent* ».



7.1. Les enfants et le rapport à la Loi ●●●

Pour s'épanouir de façon harmonieuse, les enfants ont besoin de structures.

Celles-ci sont présentes quand les adultes sont cohérents, quand leurs faits et gestes sont prévisibles, quand ce qui est permis et non permis est défini de manière explicite.

« Structurer fait appel à des règles et des limites édictées et connues à l'avance, et non dépendantes du bon vouloir momentané de l'adulte ».⁷⁶

« Eduquer, c'est inculquer une façon de vivre par rapport à la Loi. Il y a tellement de façons de vivre dans la Loi : c'est à l'enfant de découvrir celle dans laquelle il se sentira le plus libre. Introduire la notion d'interdit du meurtre et de l'inceste ou de ne pas nuire au voisin ; refuser que l'enfant endommage consciemment son corps, (...) qu'il se comporte de façon régressive par rapport à son âge sont des buts primordiaux de l'éducation. »⁷⁷

La Loi permet aussi de régler la vie en groupe et les conflits qu'elle génère. Elle promeut une image des relations sociales souhaitées entre les personnes.



76 Drory, D., « Cris et châtements, Du bon usage de l'agressivité », Bruxelles, De Boeck, 2004.

77 Drory, D. (2004), op.cit..

78 Le Gal, J., « Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté », Bruxelles, Editions De Boeck & Larcier, 2002.

Quelques définitions

La Loi (entendue ici au sens symbolique) : ce qui est permis et ce qui ne l'est pas.

Les lois : ensemble des règles obligatoires établies par l'autorité souveraine d'une société et sanctionnée par la force publique (dictionnaire Le Robert).

Un ensemble de lois régissent les sociétés : les lois concernant la propriété, le travail, la circulation des individus et des biens, ...

Elles s'appliquent à tous les citoyens d'un État.

Les règles : les usages imposés, les conditions auxquelles on doit se soumettre quand on est dans une certaine situation, quand on se livre à une certaine activité. Conventions qui régissent un jeu (dictionnaire Le Robert). Les règles sont donc relatives à des situations précises. Par exemple, le fait de se déplacer hors de l'espace d'activités, d'avoir accès à certains objets, est permis dans certains cas et ne l'est pas dans d'autres.

Les consignes : instructions strictes (Dictionnaire le Robert) données à une personne sur ce qu'elle doit faire.

Les limites : ce qu'on ne peut pas dépasser (activité, influence) – synonymes : barrières, bornes. (dictionnaire Le Robert). Les limites devraient désigner clairement la frontière entre ce qui est permis et ce qui ne l'est pas. Cependant, elles se fondent sur des valeurs. Les limites ne sont pas identiques dans toutes les familles, dans tous les groupes. « Par ailleurs, poser une limite implique d'intervenir lorsqu'elle n'est pas respectée. Ce coup d'arrêt à son action provoque parfois chez l'enfant des réactions hostiles que les adultes redoutent. Il n'est donc pas toujours facile de dire « non » même si c'est un acte éducatif nécessaire. Pour être structurantes, les limites impliquent que les adultes soient persévérants et cohérents » (...) « Or, pour se construire, l'enfant a besoin d'adultes référents, sur lesquels il peut s'appuyer, et de repères stables, pour savoir jusqu'où il peut aller. L'apprentissage de la limite est un impératif de la construction sociale »⁷⁸

7.1.1. Un creuset relationnel ●

Tous les apprentissages, y compris celui du rapport à la Loi, commencent avec les soins chaleureux qui font connaître aux enfants la confiance, l'affection, l'intimité, l'empathie et l'attachement à leur entourage.

Un élément indispensable à la construction des capacités intellectuelles, émotionnelles et sociales des enfants est le fait de pouvoir bénéficier de relations chaleureuses et stables avec la ou les personnes qui prennent soin d'eux. Être « nourri » par ces soins chaleureux rend progressivement l'enfant capable de confiance, d'empathie à l'égard des autres. Il apprend à nouer des relations d'intimité, à communiquer ses sentiments, à développer des relations avec ses pairs et les autres adultes.

Les enfants peuvent apprendre des comportements altruistes, être « dressés » à se conduire adéquatement, mais pour être sensible aux sentiments d'autrui, au respect d'autrui, il est nécessaire d'avoir éprouvé ce sentiment dans une relation durable.

7.1.2. Les premières règles de vie ●

Henri Wallon notamment soulignait que c'est au travers des relations avec autrui que se construit la personne. C'est dans le contexte familial que les enfants apprennent les premières règles qui régulent les interactions. Chaque famille a ses habitudes et ses règles. Au travers des situations quotidiennes, l'enfant acquiert ses premières conceptions de ce qui est permis ou non dans la société : il n'est pas permis de frapper les autres, ...

Cet apprentissage se passe dans les relations de l'enfant avec ses parents, mais aussi avec ses frères et sœurs : en effet, les enfants partagent beaucoup leurs expériences, ils s'observent l'un l'autre dans leurs relations avec les autres.

Cet apprentissage s'étend ensuite aux autres lieux de vie de l'enfant. L'enfant apprend que toutes les règles ne s'appliquent pas de la même manière d'un lieu à l'autre.

7.1.3. La loi est pour tous : elle permet la liberté ●

« Seule la pratique de la démocratie forme à l'exercice de la démocratie »⁷⁹

Dewey

Toute société est fondée sur un ensemble de lois permettant de vivre ensemble. En effet, chaque société se trouve confrontée à l'obligation de réguler les rapports humains, particulièrement l'agressivité et la violence. Des lois, des institutions sont ainsi créées de sorte que « la loi du plus fort » ne l'emporte pas. La loi tempère les passions, elle permet de protéger les plus faibles. Elle triangule les relations et impose des interdits pour permettre l'échange.

Ces lois, en constante évolution, permettent la vie en société, règlent les rapports entre les personnes dans diverses situations (droit de la propriété, droits civils, règlements de travail, code de la route, code de déontologie d'une profession, ...).

7.1.4. La liberté de l'un fonction de la liberté de l'autre ●



Pour vivre ensemble, il est nécessaire que chaque citoyen puisse respecter un ensemble de lois, de règles. Ces lois, ces règles respectées permettent que la liberté de chacun puisse s'exercer sans entraver la liberté de l'autre.

⁷⁹ Dewey, J., « *Démocratie et éducation* », Paris, Editions Armand Colin, 1990.

Avoir le droit d'exercer une liberté suppose de devoir respecter des règles et d'assumer la responsabilité de ses actes.

Liberté et responsabilité sont indissociables.

C'est bien parce que chacun est sujet de droit, qu'il en découle pour lui des devoirs.

Une société démocratique est fondée sur un ensemble de lois qui permettent que chaque citoyen soit non seulement titulaire d'un ensemble de droits et de devoirs, mais aussi qu'il puisse participer à la vie démocratique, à l'élaboration des lois que ce soit par délégation ou de manière directe (dans des associations, sur les lieux de travail, ...).

« C'est en fait, quotidiennement, dans son activité professionnelle, culturelle, associative, consommatrice que chaque membre de la collectivité doit assumer sa responsabilité à l'égard des autres. Il faut donc préparer chaque personne à cette participation, en l'instruisant de ses droits et devoirs, mais aussi en développant ses compétences sociales et en encourageant le travail en équipe à l'école »⁸⁰ (et dans les lieux d'accueil 3-12).⁸¹

Les milieux d'accueil gagnent à intégrer les principes de droit dans leurs pratiques éducatives : séparation des pouvoirs, règles pour tous.



3ème soir du camp. Lors de l'évaluation de fin de journée, l'équipe des libellules (petit groupe de 6 enfants de 9 à 12 ans) a un message important pour l'ensemble du groupe.

Lisa lit le message rédigé par l'équipe : « Nous voulons vous parler des toilettes. Ce matin, notre équipe devait les nettoyer. Cela nous a pris plus d'une demi-heure parce que les toilettes étaient très sales. Les animateurs nous ont beaucoup aidés. Il y avait de l'eau partout, un wc était bouché, les éviers étaient crados... Bref, c'était pas gai. On voudrait que la prochaine fois qu'on aura la charge WC, ce ne soit plus comme ça. »

L'animatrice responsable s'adresse au groupe : « Effectivement, le groupe des libellules a raison. C'est un problème. Que pourrions-nous faire tous ensemble pour que les WC restent propres ? C'est plus gai pour tout le monde, n'est-ce pas ? Je note vos idées ».

- « Il faudrait tirer la chasse, dit un des enfants.
- « Il faudrait fermer les robinets. Mais c'est difficile de bien les fermer ».
- « On devrait rincer les éviers après s'être lavé et brossé les dents ».
- « Il faudrait une madame pipi ...pour essuyer les gouttes sur les WC ».
- « Il faudrait qu'il y ait des inspecteurs qui viennent voir, à différents moments de la journée, si tout va bien ».
- « Il faudrait attacher les rouleaux de papier WC pour qu'ils ne traînent pas à terre ».
- « Les animateurs devraient punir ceux qui lancent de l'eau dans les toilettes ».
- « Il faudrait du déodorant, il faudrait des essuies propres pour s'essuyer les mains ».
- « Il faudrait faire sécher les essuies, ce n'est pas gai de s'essuyer les mains avec des essuies mouillés.»

A l'issue de l'échange, une vingtaine de règles ont été énoncées.

Une animatrice dit : « Cela fait beaucoup trop de règles à retenir. Je propose que l'équipe d'animation reprenne le panneau et que l'on essaie de réécrire les vingt règles en 4 ou 5 règles. On vous les proposera demain ».

Le lendemain, les enfants sont rassemblés avec les animateurs :

« Nous avons décidé de faire quelques achats : nous allons acheter plus d'essuies-main pour pouvoir les changer deux fois par jour et les laver chaque jour ; les rouleaux de papier WC seront attachés avec des cordes afin de ne pas traîner à terre ; une équipe d'inspection viendra voir les WC après le repas de midi et avant le souper. L'équipe d'inspection sera composée de deux personnes de l'équipe qui avait la charge des WC le matin ».

>>>

80 Delors, J (éd), « L'éducation, un trésor est caché dedans », Rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation, Paris, Editions Odile Jacob, 1996.

81 La parenthèse est une note ajoutée par la rédaction

Une animatrice lit le panneau : Les règles pour tous dans les WC sont :

1. Après être passé aux toilettes, j'essuie les gouttes sur la planche, s'il y en a.
2. Je tire la chasse.
3. Je me lave les mains sans éclabousser partout, je repends l'essuie au crochet.
4. Si j'ai un problème (par exemple, pour fermer un évier,...) ou si je constate un problème, j'en parle à un animateur.

Le soir, quand vous viendrez vous brosser les dents, une animatrice veillera à ce que chaque évier soit bien rincé.

Si quelqu'un a décidé de ne pas respecter ces règles, il devra réparer ses bêtises et devra nettoyer les WC après le repas de midi ou avant le souper. »

- « Etes-vous d'accord avec ces règles ? »

- Tous les enfants disent « oui ».

Il n'y a plus eu de problème pendant tout le camp. Personne n'a été puni.

Les règles ont été respectées par tous.

7.1.5. Des règles dans les jeux des enfants ●

« Les lois créent un sentiment de sécurité : on sait qu'autrui n'est pas un meurtrier et que l'on peut consacrer son temps à autre chose qu'à se défendre de lui ». ⁸²



Dans l'accueil extrascolaire d'une école, un groupe d'une dizaine d'enfants jouent à « touche-touche hauteur » dans la grande cour de récréation.

A part quelques bancs et quelques seuils de porte, il y a peu de « hauteurs » où se réfugier.

Coralie est poursuivie par Jonathan depuis quelque temps. Elle est essoufflée. Elle s'arrête et dit « Je mets 2⁸³ » en montrant deux doigts levés.

Aussitôt Jonathan s'arrête et ils discutent. Les autres enfants du groupe s'approchent. Coralie propose de changer de jeu parce qu'il n'y a pas assez de places en hauteur. Ils décident ensemble de jouer à « touche-touche statue ».

- » Dans les jeux observés dans la cour de récréation, sur la plaine, les enfants mettent des règles à leur propre jeu, notamment pour se protéger, faire une pause, renégocier les règles :
 - » des signaux du genre « j'ai deux » (en levant l'index et le majeur) ;
 - » le fait de disposer d'une ou plusieurs « maison(s)/ camps » pour se reposer. Dans cet espace, le joueur est protégé ; il ne peut pas être « pris » ;
 - » Le fait de jouer une première fois « pour du beurre » permet aux nouveaux de comprendre le fonctionnement du jeu, les règles.

Comprendre les règles dans un jeu donne la possibilité de jouer, d'évoluer, de prendre sa place, de ne plus être à la merci du plus fort, de celui qui dispose de la règle.

⁸² Hayez, J.-Y., « La guidance parentale », Toulouse, Editions Privat, 1978.

⁸³ « Je mets 2 » est un code que beaucoup d'enfants en âge scolaire partagent et qui leur permet de marquer un arrêt, de faire une pause dans un jeu pour discuter des règles.



A propos du développement moral

Le développement moral est la manière dont les enfants et les adolescents appréhendent progressivement les valeurs et comportements sociaux manifestés et encouragés dans leur environnement culturel.

Jean Piaget et, par la suite, Lawrence Kohlberg ont particulièrement étudié cette problématique. Et, aujourd'hui encore, des chercheurs (Eisenberg et al) se penchent sur ces questions.

Des études de Piaget, on peut retenir deux grandes idées :

- > Le développement moral d'un enfant irait de l'hétéronomie à l'autonomie, c'est-à-dire que l'enfant conçoit d'abord les normes comme venant de l'extérieur et s'imposant à lui, avant de les considérer comme relevant d'un choix personnel ou d'une décision collective (qui peut être modifiée par une nouvelle décision collective) ;
- > « L'expérience de vie collective est un facteur déterminant de l'évolution morale. Chez les enfants, les interactions entre pairs sont donc essentielles pour cette évolution, car elles permettent d'expérimenter les adaptations réciproques et les formes de décentration sociale : il est bien plus facile pour l'enfant de se placer du point de vue d'un camarade que de celui d'un adulte. »⁸⁴

A la suite de Piaget, Kohlberg a poursuivi l'étude en utilisant la technique des « dilemmes moraux⁸⁵ ». Il définit trois niveaux dans le développement moral des enfants et des adultes. Chaque niveau se décline en deux stades :

- > Au premier niveau, préconventionnel (entre 3 et 7 ans), les jeunes enfants ont une orientation obéissance/punition quelle que soit la règle ; désirant avant tout éviter la punition, ils développent un respect inconditionnel du pouvoir. Par la suite, les enfants développent un point de vue faisant valoir leur intérêt égocentrique : il s'agit pour eux de satisfaire leur intérêt personnel, au travers d'échanges équitables avec les autres.
- > Au deuxième niveau, conventionnel (à partir de 7 ans), l'important pour les enfants, est de se comporter selon les attentes du groupe social proche, du groupe de pairs. Par la suite, leurs raisonnements prennent en considération les règles sociales de la société.
- > Au troisième niveau, post-conventionnel, il y a désormais prise de conscience de la variabilité des normes et des valeurs selon les groupes sociaux. Il est donc important de respecter à la fois cette variabilité et de mettre en place un contrat social dont la finalité est de préserver les valeurs et les droits des individus. Il y a parfois conflit entre le point de vue moral et légal, les critères de décision peuvent être difficiles à élaborer.

Par la suite les jugements moraux sont guidés par des principes éthiques considérés comme universels⁸⁶, c'est-à-dire devant s'appliquer à toute l'humanité et que tout le monde devrait respecter : justice, égalité de droits, respect de la dignité des êtres humains, préservation de la vie. On doit donc agir selon ces principes, même s'ils sont en désaccord avec les lois actuelles ou avec les pratiques locales d'un pays.

Le nombre d'adolescents et d'adultes qui parviennent au troisième niveau, post conventionnel, est très peu élevé.

>>>

⁸⁴ Lehalle, H., Mellier, D., « *Psychologie du développement, Enfance et adolescence* », Paris, Editions Dunod, 2005

⁸⁵ Le dilemme moral est une situation réelle ou fictive dont l'issue pose un problème moral de choix restreint. Exemple classique : le dilemme de Heinz : la femme de Heinz est très malade. Elle peut mourir d'un instant à l'autre si elle ne prend pas un médicament X. Celui-ci est hors de prix et Heinz ne peut le payer. Il se rend néanmoins chez le pharmacien et lui demande le médicament, ne fût-ce qu'à crédit. Le pharmacien refuse. Que devrait faire Heinz ? Laisser mourir sa femme ou voler le médicament ?

⁸⁶ Claudine Leleux, à la suite de J. Habermas, préfère utiliser le vocable « universalisables » plutôt qu'« universels ». Leleux, C. « *Réflexions d'un professeur de morale, recueil d'articles* », Bruxelles, Editions . Démopédie, 1997.

Eisenberg, Carlo, Murphy et Van Court (1995) ont étudié le raisonnement moral « pro-social ». Dans les dilemmes proposés par ces chercheurs, « le conflit se situe cette fois entre les intérêts ou les souhaits personnels, et les besoins et demandes d'aides manifestées par autrui, cela dans un contexte où les interdits, les prescriptions des autorités et les obligations formelles sont minimaux (par exemple, donner du sang même si l'on n'en a pas envie). Globalement, les évolutions observées selon l'âge ne sont pas contradictoires avec les propositions de Kohlberg. Cependant, dans le domaine de la moralité interpersonnelle, le développement n'apparaît pas aussi linéaire et séquentiel que pour les stades de Kohlberg. » Les réponses aux dilemmes proposés sont plus variables. Les études d'Eisenberg et al mettent en évidence « une diminution avec l'âge des considérations strictement personnelles, une augmentation de la prise en compte d'autrui, une augmentation de critères de type « interactifs » (réciprocité directe, stéréotypes, opinions d'autrui), une faible incidence des formes explicites d'internalisation de normes (valeurs, devoirs, responsabilité). »⁸⁷

7.1.6. Les règles dans les milieux d'accueil 3-12 ●

Dans les milieux d'accueil 3-12, vivre en groupe implique qu'un certain nombre de règles soient mises en place et respectées par tous les membres du groupe.

Les règles de vie traduisent le climat relationnel souhaité par les adultes (et les enfants quand ces derniers participent à l'élaboration des règles). Dans ses recherches, Stanley Coopersmith⁸⁸ a mis en évidence que les enfants élevés dans un contexte où les règles sont clairement établies, développent une bonne estime d'eux-mêmes. En outre, pour autant que les adultes y soient particulièrement attentifs, le vivre ensemble est aussi une première initiation et expérimentation à la démocratie et à ses fondements.

« Dans une démocratie, c'est le droit qui fonde le devoir. Les lois ne précèdent pas les droits, elles en permettent l'exercice. C'est donc en exerçant leurs droits, en élaborant les «lois», en apprenant à respecter leurs devoirs, que les enfants pourront se construire leur citoyenneté démocratique. »⁸⁹

(Le Gal p. 94)

7.1.7. Des enfants et leurs droits ●

Les enfants sont des sujets de droits (d'enfants)⁹⁰, ils ne sont toutefois pas encore des citoyens à part entière.

La Convention des droits de l'enfant, adoptée le 20 novembre 1989⁹¹, par les Nations-unies reconnaît aux enfants un ensemble de droits. Ils sont titulaires de droits civils, sociaux et culturels mais aussi de libertés publiques. Ils peuvent être considérés aujourd'hui comme des citoyens de plein de droit, en fonction de leur maturité et peuvent s'associer et participer. Il importe cependant de développer une action éducative pour les aider à développer une maîtrise suffisante afin qu'ils puissent exercer leurs libertés et leur droit de participation avec discernement .

87 Lehalle, (2005) op. cit..

88 Coopersmith, S., « *The Antecedents of Self-Esteem* », San Francisco, Freeman, 1967 et Coopersmith S., Silverman, J. « How to enhance Pupil self-esteem », in « Today's Education », 1969.

89 Le Gal, J., « *Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté* », Bruxelles, Editions De Boeck & Larcier, 2002.

90 Ces droits des enfants, inscrits culturellement, sont accordés aux enfants par les adultes pour permettre le maillage avec la civilisation qui les précède, pour leur permettre de comprendre les fondements et les valeurs de notre société. (voir Coum, D, « *Des parents à quoi ça sert* », Ramonville-St-Agne, Editions Eres, 2001)

91 La Convention des droits de l'enfant a été adoptée le 20 novembre 1989, à l'unanimité des membres de l'ONU. Elle est entrée en vigueur le 7 septembre 1990 lorsque 20 pays l'ont ratifiée. En 2006, 192 pays l'ont ratifiée : seuls les USA et la Somalie ne l'ont pas encore fait, les USA à cause du fait que la convention entraîne l'impossibilité de la peine de mort des mineurs.

92 Adapté de Le Gal, op. cit.



« La convention réunit en un seul texte un ensemble de normes juridiques et de dispositions autrefois dispersées dans différents instruments juridiques internationaux.

Les droits peuvent être regroupés en trois catégories : Pourvoir, Protéger, Participer

Pourvoir

Il est fondamental de garantir à l'enfant les moyens de son développement alors qu'il est encore fragile, vulnérable et dépendant. Les droits de prestation lui permettent de posséder, recevoir ou avoir accès à certaines choses ou certains services comme par exemple à un nom et à une nationalité, à des soins de santé, à l'éducation, au repos, au jeu...

Protéger

(...) Depuis l'Antiquité, l'enfant a subi mauvais traitements et exploitation. Les faits quotidiens dans tous les Etats, témoignent que sa protection doit faire l'objet de toute notre vigilance. Il a le droit d'être protégé contre des actes ou des pratiques nuisibles comme par exemple la séparation d'avec les parents, l'exploitation commerciale ou sexuelle, les violences physiques et mentales, la participation directe aux conflits armés...

Participer

Les droits de prestation et de protection viennent s'ajouter aux droits de l'homme en général. En affirmant que l'enfant est titulaire des mêmes droits et libertés fondamentales que l'adulte, la Convention lui reconnaît un statut d'être humain à part entière »⁹³.

7.2. Des principes d'action ●●●

7.2.1. Les adultes, garants des règles ●

Le cadre de vie d'un milieu d'accueil est le plus souvent défini a priori par les adultes qui l'organisent en lien avec leur projet éducatif. Cependant il importe que les enfants se réappro-

prient ces règles (règles liées au fonctionnement du lieu d'accueil).

« *L'adulte n'est pas la règle, il y amène* »⁹⁴. Si l'adulte personnifie la règle, il suffit qu'il s'absente pour que la règle disparaisse ou soit transgressée. Au contraire, quand les adultes aident les enfants à comprendre, à s'approprier et/ou à construire les règles, il y a plus de chances que les enfants comprennent le bien-fondé, le sens de celles-ci.

Les adultes restent cependant les garants des règles de vie : c'est-à-dire qu'il leur incombe de pouvoir les rappeler, les faire appliquer, les ré-expliciter.

7.2.2. Elaborer les règles du vivre ensemble avec les enfants ●

« *J'obéis à la loi parce que j'apprends à devenir un de ses auteurs* ».

Bernard Defrance⁹⁵

« *Aux procédés de socialisation qui privilégient l'obéissance, il faudrait substituer une socialisation fondée sur l'apprentissage du conflit et de la participation.* »⁹⁶

Jean Houssaye

› Les règles sont référées à l'activité des hommes, à la réalité du monde et de ses contraintes, au projet partagé ou en voie d'élaboration. Les enfants comprennent mieux les règles, les intègrent plus facilement lorsqu'ils participent à leur élaboration. Le sens des règles leur apparaît davantage. De plus, certaines règles implicites sont souvent mises à jour lors de ces moments d'élaboration des règles.

93 Le Gal, J., op.cit

94 Meirieu Ph., « *Repères pour un monde sans repères* », Paris, Desclée de Brouwer, 2002.

95 Citation in « *Vers l'Education Nouvelle* », CEMEA France, décembre 2004.

96 Houssaye, J. « *C'est beau comme une colo* », Vigneux, Editions Matrice, 2005.

Dans un accueil extrascolaire, les accueillantes partent « en guerre » contre les crachats. Elles ont observé que plusieurs garçons âgés de 8 à 12 ans crachent à différents endroits de la cour et que certains petits les imitent. Elles souhaitent ajouter une règle supplémentaire et en parlent à la directrice. Celle-ci réunit un conseil de tous. Lors de cette rencontre, certains enfants témoignent avoir vu des adultes, des athlètes cracher, notamment au foot. Cette conduite semble valorisée dans certains milieux. La directrice présente le point de vue des accueillantes et invite à chercher une solution satisfaisant tout le monde. A l'issue de la discussion, il est convenu que les crachats ne se feront plus dans la cour. Par contre, sur le terrain de football, quand c'est nécessaire, les enfants sont autorisés à cracher.

Le fait d'avoir des lieux prévus pour parler des problèmes de vie en groupe, pour gérer des conflits permet aussi d'apprendre à différer ses émotions, à se maîtriser. Il s'agit « de tenter d'introduire dans la vie de chaque enfant des moments où il doit se contrôler, s'interdire de réagir et même de donner son avis. Parce que plus tard, il existera d'autres moments, où sur un mode pacifié, il lui sera possible d'exprimer ce qu'il a ressenti, de dire ce qui le taraudait, de manifester son adhésion, son inquiétude ou sa colère. (...) Il importe que les adultes fassent exister des lieux et des temps où la parole sera possible. (...) Contraindre un sujet à renoncer à exprimer ce qu'il ressent, c'est prendre le risque d'un retour du refoulé sous des formes encore plus violentes que celles que nous voulions éviter. Renoncer à sa violence sans renoncer à soi-même, c'est, en revanche, la seule voie que nous puissions proposer ».⁹⁷

> De plus, le règlement des conflits, des problèmes de vie en groupe sera souvent mieux géré à froid qu'à chaud.



Début de la plaine 1er jour après-midi.

Le groupe des 8-10 ans (16 enfants- 2 animateurs) est rassemblé dans son local :

Voilà, ce matin, nous avons pris le temps de découvrir chacun grâce à différents petits jeux. Tout d'abord nous voulons rappeler et expliquer le règlement général de la plaine. Vos parents l'ont reçu et l'ont signé :

- > « Seuls les enfants accompagnés par un parent, un animateur peuvent quitter les locaux ».
- > « Chaque enfant reste avec son équipe ».
- > « Chacun mérite le respect : bonjour, s'il te plaît, merci sont des mots gentils à privilégier ».
- > « Les locaux, le matériel mis à disposition des groupes sont à respecter : « Qui abîme volontairement, paie ! » Le paiement consiste en une obligation de réparer ce qui a été abîmé. Si ce n'est pas possible, le responsable de la plaine donnera une sanction qui consistera à participer à des tâches utiles pour tous. Dans tous les cas, les parents seront prévenus. ».

Les enfants et leurs animateurs échangent à propos du sens de ces règles, puis les animateurs les invitent à déterminer leur charte de groupe, c'est-à-dire les règles pour bien vivre ensemble dans le groupe. « Nous vous proposons de discuter en 4 groupes de 4 et d'indiquer sur une feuille cinq règles que vous trouvez importantes pour bien vivre ensemble ».

Les enfants se réunissent par groupe de quatre et discutent ensemble.

Voici les règles élaborées par les différents groupes :

- > Groupe 1 : ne pas se disputer, ne pas frapper, être poli, ne pas couper la parole ;
- > Groupe 2 : ranger ses affaires, ne pas se moquer des autres, respecter le matériel, ne pas dire de gros mots ;

>>>

⁹⁷ Meirieu, Ph., « Repères pour un monde sans repères », Desclée de Brouwer, 2002

- > Groupe 3 : ne pas frapper quelqu'un, ranger les objets dangereux, ne pas courir dans les escaliers, rester dans les locaux de la plaine ;
- > Groupe 4 : ne pas dire de gros mots, ne pas crier à table, respecter les autres, ne pas tirer les cheveux, ne pas lever les jupes des filles.

Les règles énoncées par les 4 groupes ont ensuite été classées et ré-écrites, tous y participant ensemble.

La charte de vie du groupe comprend 4 règles :

- > Chacun a le droit d'être respecté : les mots gentils, les gestes doux sont les bienvenus. Les injures, les coups, les moqueries, pas d'accord !
- > S'il y a un problème ou si on a des idées pour rendre agréable la vie en groupe, il faut les noter sur une fiche pour en parler lors du temps « Quoi de neuf ? »⁹⁸. Ensemble, on cherchera des solutions.
- > Quand on utilise du matériel, des jeux, il faut en prendre soin et les ranger quand on n'en a plus besoin.
- > Si quelqu'un ne respecte pas les règles, il devra réparer.

Tous les enfants et les animateurs ont signé la charte du groupe en guise d'engagement.



A la garderie, les enfants ont réalisé une grande fresque. L'activité se termine. Certains ont quitté la pièce et jouent dans la cour. Les accueillantes ont demandé aux enfants de nettoyer leur matériel et de le ranger dans les armoires prévues à cet effet. Une petite équipe d'enfants est chargée, avec un accueillant, de passer une serpillière par terre et de nettoyer les vitres sur lesquelles le papier avait été attaché.

7.2.3. Des principes de droit⁹⁹ dans les pratiques éducatives ●

● Importance de la réciprocité

La loi concerne les enfants comme les adultes. Si le respect de l'autre fait partie des règles de vie, il concerne tant les enfants que les adultes. Il n'y a pas de privilège lié au fait d'être l'adulte. Le respect doit être réciproque : cela se traduit notamment dans les manières de s'adresser aux enfants, dans les attitudes manifestées au quotidien envers chacun (en ce compris les autres personnels, par exemple le personnel chargé de l'entretien des locaux).

- Les lois qui existent dans la société sont d'application dans le milieu d'accueil

Par exemple :

- > les adultes doivent respecter le code de la route, qu'ils soient avec leur propre voiture ou avec un groupe¹⁰⁰ ;
- > ne pas fumer dans les lieux publics ;
- > les lois concernant la propriété : ce qui appartient à une personne ne peut pas être pris par une autre : abîmer les locaux, le matériel mis à disposition de tous, les affaires des autres (déchirer un manteau,...), cueillir dans le jardin de quelqu'un sans son autorisation, prendre le matériel appartenant à un autre enfant sans son accord, ce qui est différent de prendre le matériel de la collectivité que quelqu'un est en train d'utiliser (là, c'est plutôt la règle qui va jouer).

98 « Quoi de neuf ? » est un rendez-vous quotidien d'environ 1/2 h (en début ou en fin de journée) dans les équipes, où chacun peut évoquer ses problèmes, ses idées. Ce temps est préparé : celui qui a quelque chose à dire peut le noter sur une fiche et l'ajouter au tableau « Quoi de neuf ? »

99 Voir à ce sujet l'ouvrage de Bernard DeFrance, « Le droit dans l'école, les principes du droit appliqués à l'institution scolaire », Bruxelles, Editions Labor, coll Quartier libre, 2000.

100 Le code de la route prévoit des règles différentes en ce qui concerne la circulation de groupes (à pied ou à vélo) accompagnés.

Chaparder, voler...

Des situations de « disparition de tartines, de collations », d'objets du milieu d'accueil sont fréquentes et méritent que l'on s'arrête quelque peu sur les enjeux de ce chapardage.

Selon Françoise Dolto, au début, chez tout enfant, le "tien" et le "mien" sont confondus. Tout enfant pourrait voler un jour même sans en avoir l'intention.

C'est important de dire, de rappeler à l'enfant que la loi est la même pour les enfants et pour les adultes. Si la société valorise parfois de manière exacerbée la notion de « propriété privée », en parallèle, le self-service constitue une organisation commerciale très répandue et dont le concept s'applique à d'autres domaines. Pour l'enfant, il s'agira de comprendre que les vendeurs sont responsables de leurs marchandises et qu'on ne peut pas prendre quelque chose dans un magasin sans payer ni, en famille ou ailleurs, sans demander la permission. Souvent les enfants voient les parents prendre les produits au supermarché, mais ils ne font pas nécessairement le lien qu'après, tous ces achats seront payés à la caisse. La vie en société est faite de nombreux échanges qu'ils soient implicites ou explicites : on donne de l'argent, du travail et on reçoit des biens, des services en échange. « *La vie imaginaire et la réalité, le possible ou non selon les lois de la nature ou celles de la société, cela se parle au jour le jour*¹⁰¹ ».

Pour l'aider dans la construction de ces concepts, il s'agira évidemment de respecter sa propriété de manière absolue. Cela concerne les enfants dès leur plus jeune âge (2 ans). Même avant 6-7 ans, sur base des habitudes prises à la maison, valorisées dans les milieux d'accueil, le sens moral de l'enfant se forme progressivement par l'observation du comportement des adultes vis-à-vis des autres.

Quelles attitudes adopter ?

> De manière générale par rapport à la notion de propriété

1. Préciser très tôt à l'enfant le sens de la propriété commune (qui appartient à tous dans la famille, dans le lieu d'accueil).
2. Reconnaître les objets (son argent, ses cadeaux, ses livres, ses jouets, son sac à dos...) appartenant à l'enfant.
3. Permettre aux enfants de disposer d'endroits (casier, espace dans une armoire, ...) pour déposer ses objets en toute sécurité.
4. Si un enfant ennuie un autre avec un objet qui lui appartient, confisquer l'objet pourrait être compris par l'enfant comme un « vol permis pour l'adulte tout-puissant ». Au contraire, l'adulte peut lui demander d'arrêter, de déposer son objet. Il peut l'inviter à trouver un endroit où le ranger jusqu'au moment de son retour à la maison.

> En cas de chapardage¹⁰² :

Il s'agit surtout de mettre l'enfant en confiance et s'entretenir avec lui, en privé, avec une attitude bienveillante (ni révolte, ni colère) pour l'entendre, comprendre les raisons du vol et pour rappeler le cadre (sans humiliation, ni chantage affectif).

Il y a des cas où le motif du vol est clair : on a envie de s'accaparer le bien de l'autre pour pouvoir en profiter pour soi. Mais d'autres sont plus complexes. Aux adultes d'accompagner l'enfant dans les multiples décodages de la vie sociale.

Une sanction réparatrice (voir plus loin « pas de règle sans sanction ») (on rend l'objet) est à encourager !

>>>

101 Dolto, F. « *Les chemins de l'éducation* », éd. Gallimard, 1994, p. 119.

102 Voir aussi 7.5.2. Phénomène d'intimidation, de bouc émissaire, page 42

« Enfin, tous les vols des enfants, traduisent leur essai de combler un sentiment d'impuissance, un « manque de quelque chose » qui leur serait nécessaire pour se sentir heureux. Ce quelque chose n'est pas toujours de l'argent, ni ce qu'ils procurent avec l'argent dérobé. Ce quelque chose est souvent ignoré d'eux, souvent d'ordre purement affectif, quelques fois intellectuel. C'est ce manque dont ils souffrent qu'il faut les aider à comprendre et si possible, à combler, par une conquête licite moralement et socialement ¹⁰³ ».

● On ne peut pas accuser sans preuve

Dans les conflits entre enfants, les adultes qui n'ont pas été témoins du déroulement complet de cette situation de conflit, ont tout intérêt à agir comme de vrais enquêteurs, en cherchant les éléments à charge et à décharge, à accompagner les enfants dans la compréhension de ce qui s'est passé pour chacun d'entre eux.

Au-delà du rôle de médiation, il y a lieu d'écouter chacun des protagonistes et de chercher à établir les faits avant de juger et de donner une sanction. Ensuite il s'agira de chercher avec les enfants les moyens d'aplanir le conflit, de négocier des solutions gagnant-gagnant.

● Nul ne peut se faire justice soi-même

Les pouvoirs sont séparés : celui qui rédige les lois n'est pas celui qui les fait appliquer ; celui qui en est le garant, n'est pas celui qui juge. Ce principe implique notamment que si l'adulte, garant de la loi, est lui-même partie d'un conflit (par exemple, la victime), il ne peut se faire justice à lui-même. Il doit en référer à une autre personne.

Il n'y a pas de raison que l'enfant ne puisse pas rendre un coup à son agresseur alors que l'adulte, victime d'incivilités, pourrait lui-même donner la sanction.

Ce principe permet de gérer les situations de vengeance et le risque d'inéquité.

● Les lois peuvent être changées

« Les lois sont comme les horloges. De temps en temps, il faut savoir les arrêter, les nettoyer, les huiler et les mettre à l'heure juste ».

Lord Byron

¹⁰³ Op. cit. , p.166.

¹⁰⁴ Le Gal, op.cit.

Les lois sont parfois injustes, il faut les changer. Les institutions, les procédures permettant de les changer doivent être connues de tous.

7.2.4. Droit à l'enfance ●

L'enfant est un être en développement, en situation d'apprentissage. Il lui arrive de transgresser une règle, parfois sans s'en rendre compte, ou parce qu'il ne l'a pas comprise, ou parce qu'il l'a oubliée, ou parce qu'il est en train de tester les limites.

L'adulte est là pour lui rappeler (souvent !) la règle, la lui expliquer, lui refléter le point de vue de l'autre, ...

L'enfant a droit « au tâtonnement social et à l'erreur. Il a aussi droit à une certaine insouciance. Les responsabilités liées à l'exercice d'un droit, et dont il peut avoir à répondre devant le groupe, ne doivent pas être trop pesantes pour lui. » ¹⁰⁴

7.2.5. Des règles qui ont du sens ●

Pour construire des règles de vie, il y a lieu de s'interroger sur leur sens, sur la manière de les énoncer et de les faire respecter, sur les possibilités de négociation, sur l'intérêt d'associer les enfants à leur construction. Cette réflexion a tout intérêt à se faire en équipe : les adultes gagnent à faire appliquer les règles de manière cohérente.



A l'atelier des Petits pas, les enfants ont illustré les règles de vie élaborées ensemble en réalisant des photos des règles.

Ce procédé original a plusieurs intérêts. D'une part, outre le fait que les enfants comprennent le sens des règles puisqu'ils ont participé à leur élaboration, les règles photographiées sont un souvenir permanent.

La représentation photographique amène à préciser le comportement attendu plutôt que le comportement à éviter.

>>>



Il semble que le cerveau comprenne moins bien la négation.

En effet, une règle générale telle que « Je laisse les affaires des autres à leur place » est plus efficace qu'une liste de choses que les enfants ne peuvent pas toucher. Quand on évoque le fait de ne pas frapper un autre enfant, l'image évoquée par notre cerveau est celle d'une agression. Il est dès lors préférable de remplacer cette règle par « quand quelqu'un prend un objet que je suis en train d'utiliser, quand il me coupe la parole,..., je dis fermement que « je ne suis pas d'accord ». Si nécessaire, je demande de l'aide à l'adulte».

Le nombre de règles ne doit pas être trop élevé. Le cerveau ne peut garder en mémoire consciente que 7 +/- 2 éléments (soit entre 5 et 9 éléments). Des études montrent que les enfants entre 6 et 12 ans ne sont capables de maîtriser qu'un maximum de 6 règles en même temps (dans un même jeu). Aussi des règles de principe permettent-elles de rencontrer un ensemble de situations : le respect du matériel, des lieux, des autres, ...

Certains aménagements de l'espace permettent aussi d'éviter de devoir recourir à des règles. Par exemple, les produits chimiques (laques, vernis, ...) utilisés pour les ateliers créatifs sont rangés en hauteur dans une armoire fermée à clef.



- > Quelles règles ? Que visent-elles ?
- > Sur quels principes sont-elles fondées ?
- > Valent-elles pour tous les enfants ? ou y a-t-il des nuances selon l'âge, l'expérience ? Sont-elles d'importance identique ou liée à des situations spécifiques ?
- > Combien y a-t-il de règles ?
- > Comment sont-elles libellées ? en interdits, en comportements souhaités ?
- > Comment sont-elles présentées aux enfants ? Y a-t-il une trace des règles ?
- > Y a-t-il des possibilités de négociation des règles ?

7.2.6. Pas de règle sans sanction ●

Définir les règles ne suffit pas, il s'agit de préciser les conséquences d'un non-respect de la règle, les sanctions qui en découlent. Celles-ci gagnent à être connues des enfants.



« Toute sanction devrait chercher à témoigner clairement de notre projet d'inscrire le jeune ou l'enfant sanctionné dans le processus de construction du vivre ensemble et favoriser son retour rapide dans le groupe. »¹⁰⁵

Il importe de prendre en considération le fait que l'on vise surtout à sanctionner un acte et non l'intégrité d'un auteur : pas de chantage affectif, pas de moralisation inutile. Si quelqu'un ne respecte pas une règle, il est nécessaire de la lui rappeler une ou plusieurs fois, de l'avertir en quelque sorte. En cas d'agression, il est utile d'entendre chacun, de respecter les droits de la défense et d'établir les faits avant de prendre position. Lorsque la transgression a eu lieu, il est nécessaire de pouvoir expliquer à nouveau le bien fondé de la règle et la raison de la sanction.

● Des sanctions-réparation

En mettant l'accent sur la réparation, les enfants peuvent construire petit à petit le sens de la responsabilité. Cette réparation doit être présentée comme une conséquence logique et obligée de l'acte commis. La réparation peut consister à remettre en état ou lorsque cela est possible à compenser. L'intérêt de la réparation est qu'elle prend en considération la victime.

.....
105 Ph. Lebailly, « Intégrer les principes de droit dans les pratiques éducatives », in revue « Vers l'Education Nouvelle », CEMEA, décembre 2004.



Dans un accueil extrascolaire

Parce qu'elle ne voulait pas jouer avec elle, Margot (4 ans) a déchiré le dessin de son amie Lucie. Lucie pleure. L'accueillante s'approche :

- « Margot, pourquoi Lucie pleure-t-elle ? »
 - « Parce que son dessin est cassé ».
 - « C'est elle qui l'a déchiré ! » crie Lucie.
 - « Racontez-moi un peu ce qui s'est passé ? »
 - « Je voulais qu'elle vienne jouer avec moi au toboggan », dit Margot.
 - « Je voulais terminer mon dessin », rétorque Lucie.
 - L'accueillante : « Si je comprends bien, Lucie était en train de dessiner. Toi, Margot, tu voulais qu'elle vienne jouer avec toi et comme elle ne venait pas assez vite, tu as déchiré son dessin. Et maintenant Margot est triste. Que pourrais-tu faire pour réparer cette bêtise ? »
 - « Je peux lui faire un bisou ou un autre dessin », propose Margot.
 - « On peut aussi recoller mon dessin avec du papier collant », suggère Lucie.
- L'accueillante : « Ok je vais chercher du papier collant. Lucie, Margot a proposé de faire un bisou ou un autre dessin. Que veux-tu qu'elle fasse ? »*
- « D'accord pour un bisou. Je recommence un autre dessin et après j'irai jouer avec toi ».

*« Avec les enfants, je préfère souligner les comportements positifs. Je me suis rendu compte que, parfois, à trop intervenir sur les comportements problématiques, on apprend aux enfants que pour attirer l'attention, ils doivent être déviants. »
(Témoignage d'une animatrice)*

● Des sanctions logiques

Quand on ne respecte pas les règles dans un jeu, on reçoit une pénalité, on peut être exclu momentanément du jeu,...

Ne pas respecter certaines règles de fonctionnement dans un groupe, peut engendrer certaines sanctions dites « logiques », ce qui signifie qu'elles sont conformes à ce qui a été convenu, qu'elles sont raisonnables. Par exemple, être privé d'un droit pendant un certain temps : le droit de circuler pendant quelques minutes.

● Chercher d'autres possibles

Souvent, pour manifester leur désaccord, les jeunes enfants crient, frappent, mordent...

Les adultes peuvent les aider à rechercher d'autres manières de procéder dans telle ou telle situation : « Frapper, est-ce une bonne idée ? comment pourrais-tu faire autrement pour demander que ton droit soit respecté ? ». Cette recherche peut également se faire avec les autres enfants, ce qui permettra sans doute d'élargir la palette des possibles.

● Préférer les réactions médiates aux réactions immédiates

Le fait de disposer de lieux tels que le conseil permet de reporter le traitement du conflit, de dédramatiser, de libérer les tensions. (Voir, dans le livret VI « Promouvoir la participation », les pages consacrées au Conseil). Ce faisant, la violence peut céder le pas à la parole.



Haro sur les punitions

« La punition, à base de privation, voire de sévices, s'appuie sur l'illusion que cette privation ou la douleur débouchera sur une prise de conscience salutaire, entraînera un changement de conduite ». (...) La sanction obéit à une autre dynamique. Elle permet à l'enfant de se confronter à la réalité grâce au lien entre son acte et les conséquences qui en découlent. Elle l'aide aussi à intégrer que la loi est extérieure au désir, ce dernier n'étant pas tout puissant. L'adulte entre alors dans un rôle de témoin de la réalité ».¹⁰⁶

Il y a lieu ici de dénoncer :

- les punitions corporelles ;
- les punitions fondées sur la peur qui, créant l'angoisse, déséquilibrent les enfants ;
- les punitions humiliantes : pointer le coupable en public, faire la morale « Tu me déçois » ;
- les punitions collectives qui développent un sentiment d'injustice chez les autres enfants ;
- les punitions répétées sur un même individu qui ont un effet stigmatisant et enfermant, réduisant ensuite toute possibilité de changement.

106 Salomé, J., « Non aux punitions, oui aux sanctions », in revue « Psychologies », mars 1999.

Eduquer à la diversité

Notre société est de plus en plus multiple, métissée et est appelée à le devenir davantage encore. Eduquer à la diversité est aujourd'hui une nécessité et une urgence pour tous.

Quel(s) homme(s), quelle(s) femme(s) voulons-nous pour la société de demain ?

Quels rapports entre les personnes issues de cultures¹⁰⁷ différentes ?

Les lieux de loisirs sont des endroits privilégiés pour travailler ces questions avec les enfants. Par le fait qu'ils sont des lieux d'éducation par l'action, ils permettent, moyennant certaines conditions, d'agir sur les représentations, le discours, les attitudes, les gestes quotidiens. Ils permettent des rencontres, des projets où chacun peut être respecté.

8.1. Des principes d'action ●●●



Les différents groupes fréquentés par les enfants les amènent à être en relation avec d'autres enfants, filles ou garçons, du même âge ou d'âges différents, de milieux socio-économiques différents, parfois de cultures différentes. Certains enfants peuvent être porteurs de handicaps, avoir des problèmes de santé, ...

Toutes ces différences peuvent être sources d'enrichissement pour les enfants. En effet, cela leur permettra d'élaborer des représentations

variées sur les individus, d'observer que d'autres enfants n'ont pas les mêmes caractéristiques qu'eux, ne font pas comme eux, ont d'autres habitudes alimentaires, vestimentaires, comportementales, vivent d'autres situations, parlent d'autres langues, ...

Pour autant qu'ils ne soient pas isolés, qu'un travail explicite se réalise sur les préjugés les autres enfants partageant les mêmes espaces de jeux, des projets communs peuvent être des compagnons de jeux, des copains, des amis. Ce faisant, ils pourront ainsi contribuer au développement d'attitudes de tolérance, d'empathie, bref apprendre à vivre ensemble.

Préjugés

« La couleur de peau et le type de chevelure, la langue parlée, les vêtements, les particularités physiques sont des marques visibles qui créent l'image d'une personne inconnue. Nous créons des catégories, afin de classer les êtres humains. Si ces catégories restaient seulement descriptives, cela ne poserait pas de problème. Mais nous associons à ces catégories, des jugements et des attentes. Derrière ces jugements et ces attentes se cachent des clichés collectifs, qui ont grandi à travers l'histoire et qui sont marqués par la culture. Non seulement nous décrivons les inconnus, mais en plus nous les jugeons. Nous leur accordons certains savoir-faire et certaines particularités, mais nous leur en refusons d'autres. C'est cela le pré-jugement : ce sont les préjugés. »¹⁰⁸

Cependant il ne suffit pas de mettre ensemble ou de permettre la rencontre entre enfants pour éviter chez eux la formation de préjugés. En effet, les enfants sont très sensibles aux

¹⁰⁷ Voir glossaire

¹⁰⁸ Preissing, C., Wagner, P. (sous la dir.), « Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil », Ramonville-St-Agne, Editions Eres, 2006.

réactions de leur entourage. « *A partir de l'attitude des adultes, de la publicité, des images diffusées par les médias, des livres et de l'entourage familial, l'enfant va inconsciemment se construire une image de ce qui est « convenable » et de ce qui ne l'est pas. Au cours de cette période de la vie¹⁰⁹, les adultes ont une très forte influence sur la formation de ces « pré-jugés » et de ces stéréotypes. Ils représentent en effet les modèles sur lesquels l'enfant calque ses propres comportements, et définissent et conçoivent les images que l'enfant reçoit »¹¹⁰ « En confrontant l'enfant à plusieurs formes de diversité, il apprend progressivement qu'il existe différents points de vue, différentes conceptions de ce qui est « poli », « délicieux », « grave », etc. Il apprend aussi que malgré ces différences, on peut quand même se comprendre et que les opinions divergentes sont fondées sur des arguments solides. »¹¹¹*

- Les adultes, par leurs attitudes, leurs commentaires peuvent renforcer ou induire certains stéréotypes

Par exemple : il est fréquent d'observer des paroles du genre : « *Un garçon ne doit pas pleurer* », « *Tu fais la fille !* », « *Comme elle est mignonne, cette petite* », « *Une fille, ça ne se traîne pas à terre* », ...

« *Les enfants s'imprègnent des messages véhiculés par le discours de leurs parents¹¹², mais aussi par leurs attitudes et leur propre manière d'être homme ou femme. Tous ces éléments serviront de base d'identification sexuée pour les enfants. (...) les enfants sont de bons interprètes dans le sens où ils comprennent également de nombreuses choses non-dites dans les comportements et les attitudes des adultes. Comme le dit Watzlawick, « on ne peut pas ne pas communiquer ». (...) les parents comme les professionnels de l'enfance, ne sont souvent pas assez conscients de l'influence de leurs attitudes, comportements et discours. »¹¹³*

- Les réflexions par rapport à d'autres différences sont également fréquentes :

« *A table, on ne mange pas avec les mains, on mange proprement avec des couverts* » alors que chez cet enfant, on mange peut-être des plats traditionnels avec les mains.

« *Il est aisé d'imaginer la confusion d'un enfant de 3 à 6 ans si l'un des milieux dans lequel il évolue rejette les normes de l'autre. Qu'est supposé croire un enfant lorsqu'il entend dire à l'école que l'arabe est une langue « moche » ou « étrange », quand il s'agit justement de la langue parlée par ses parents ? »¹¹⁴*

8.2. Travailler la diversité ●●●

Il est nécessaire que les adultes qui accueillent les enfants réfléchissent à leurs représentations, travaillent de manière consciente leurs préjugés à l'égard des enfants.

(Enfants d'Europe, n° 1)

Un travail explicite d'éducation à la diversité pourrait s'appuyer sur différents principes :

- > veiller à la mixité dans la composition des équipes ;
- > gérer la mixité dans l'équipe des adultes ;
- > donner une visibilité à des références culturelles multiples ;
- > avoir des projets en commun ;
- > aider les enfants à s'interroger sur leur propre pensée.

8.2.1. Veiller à la mixité dans l'équipe des adultes ●

Le travail éducatif avec des enfants de milieux socio-économico-culturels différents, gagne en richesse si l'équipe d'encadrement est composée de plusieurs personnes, hommes et femmes, eux-mêmes issus de réalités sociales, culturelles diverses mais de statut équivalent.

Des expériences montrent qu'il est utile que cette hétérogénéité concerne plusieurs personnes dans l'équipe. Aboud (1988) explique que les préjugés ont plutôt tendance à progresser dans les groupes présentant un faible taux (par ex. 10 %) de personnes issues de minorités ethniques. Les effets positifs de la rencontre ne seraient, selon lui, perceptibles que dans des groupes 50-50.¹¹⁵

109 NDLR : entre trois et six-sept ans.

110 Vandebroek M., « *Eduquer nos enfants à la diversité* », Ramonville St Agne, Editions Eres, 2005.

111 Vandebroek M. (2005), op.cit.

112 NDLR : et par ceux des autres adultes, notamment ceux présents dans les structures d'accueil.

113 « *Pour une éducation non sexiste dès la petite enfance. Outils de formation* », Fédération des services Maternels et Infantiles de Vie Féminine, Bruxelles, 2006.

114 Vandebroek M. (2005), op.cit.

115 Aboud F., « *Children and Prejudice* », Oxford, Basil Blackwell, 1998, cité par Vandebroek, (2005), op. cit.



- > Quelle politique de recrutement est mise à l'œuvre ?
- > Tient-elle compte des caractéristiques de la population de familles, d'enfants accueillis ?
- > Quelle est la proportion de femmes et d'hommes dans notre MA ?
- > Quels effets cela peut-il avoir sur l'accueil des enfants ?

8.2.2. Gérer la mixité dans l'équipe des adultes ●



Les enfants de l'école primaire sont accueillis le mercredi après-midi par une équipe d'accueillantes extrascolaires. Ils prennent le repas à midi ensemble. La plupart des enfants sont d'origine turque. Un garçon de 7 ans pousse une fille et dit : « les filles ne doivent pas venir à la même table que les garçons ». L'accueillante : « ici, tout le monde, fille comme garçon peut manger à la même table ».

Les enfants expriment eux-mêmes certaines idées sur les relations, par exemple entre filles et garçons. La réflexion préalable et continue, menée en équipe, sur le projet éducatif et sur les valeurs et pratiques qui le sous-tendent permet aux adultes de réfuter les stéréotypes, de ne pas banaliser certaines opinions et actions, d'adopter des attitudes et des paroles claires par rapport à certaines situations quotidiennes. De plus, « *les origines des éducateurs, leurs propres groupes d'appartenance, (...) et leur manière de conce-*

116 Preissing C., Wagner P. (sous la dir.), « *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil* », Ramonville-St-Agne, Editions Eres, 2006.

voir les conditions de vie les plus favorables pour un enfant sont des facteurs qui influencent leur perception de façon inconsciente. Un aspect très important de leur travail consiste alors à prendre conscience de leurs propres origines et groupes d'appartenance. Des échanges avec leurs collègues peuvent avoir lieu. Ainsi la relation entre leur appartenance à une culture, à un statut social, leurs réflexions et leurs émotions peuvent être approfondies »¹¹⁶.

(Voir aussi, dans ce référentiel, la brochure « *A la rencontre des professionnels* »)

8.2.3. Donner une visibilité à des références culturelles multiples ●

Tom (6 ans) a deux mamans. Il n'a pas de père. Quand on lui demande de dessiner sa famille, il dessine un homme et une femme...



« Il y a une expérience que tout enfant français noir fait un jour ou l'autre, souvent très vite, souvent à l'école, souvent dès les premiers mois d'école. Ce jour-là, l'institutrice ou tout autre adulte bien intentionné, demande à Mamadou avec douceur et intérêt : « D'où tu viens, mon petit ? » L'enfant répond : « De la rue Jean-Jaurès, madame. » Et tout de suite, à la déception qui se lit sur le visage de la maîtresse, il comprend qu'il n'a pas bon, que ce n'est pas ce qu'on lui demande, qu'il lui faut commencer à chercher la bonne réponse à cette question qui va revenir, revenir, revenir. Ce qu'a répondu sa voisine Noémie à une question analogue, quoique posée avec beaucoup moins de ferveur, est d'office inutilisable. Noémie habite rue Gabriel-Péri, elle le dit tout simplement et on la croit sans l'embêter davantage.

Mamadou est Français, son père non. Si le père avait su la question posée à Mamadou, il lui aurait immédiatement soufflé la « bonne » réponse : « Tu viens du Mali. Réponds-leur : Je viens du Mali ! », agrémentant peut-être la déconcertante évidence d'un proverbe bien frappé sur les troncs d'arbres qui ne deviennent pas des crocodiles parce qu'ils restent longtemps dans le marigot.

>>>

De part et d'autre, Mamadou apprend donc vite qu'il vient du Mali, ce pays où il n'a jamais mis les pieds et qu'il commence à redouter, terre lointaine et mystérieuse que ses parents lui vantent, mais qu'ils ont fuie, espace imaginaire inscrit sur son front, dans son nom, et qui submerge l'imagination des autres au point de changer le sens des questions les plus simples¹¹⁷. « D'où tu viens, mon petit ? » L'enfant est sommé par cette colle à double fond de comprendre un phénomène très compliqué, de comprendre qu'on voit en lui « un Noir » et de faire par la même occasion une impression plongée dans l'histoire humaine afin de pouvoir, comme on dit, « se situer ».

Il sait, comme tout enfant, qu'il y a de très grandes différences physiques entre les humains. Il y a les filles et les garçons, il y a les petits et les grands, les blonds et les bruns, les boucles frisées et les mèches plates, les peaux roses, marron clair, laiteuse, ocre, marron foncé... Mais il découvre aussi que la conjonction de certains caractères physiques est capable de changer le sens des questions, de rendre pour lui si lourde une question si légère quand elle est posée à Noémie. Il découvre quelque chose qui, en dépit des apparences, n'a vraiment rien d'évident, il découvre qu'il est « un Noir » et que de ce fait on attend de lui autre chose que de Noémie :

- D'où tu viens, mon petit ?
- Je viens du Mali, madame.
- Comme c'est intéressant.

Tu peux nous parler de chez toi ?

C'est parti. L'enfant a trouvé le mensonge qui sauve. Il est sur les rails.

Mamadou grandit. Il passe dans les classes supérieures. La question se précise. Elle n'est plus : « D'où tu viens, mon petit ? ».

Elle devient une injonction amicale et pressante : « Et maintenant, Mamadou va nous parler de sa culture ! » Noémie est tranquille. Elle sait qu'elle ne court aucun risque de se voir placée devant un pensum si compliqué qu'on se demande même comment l'instituteur s'en sortirait si c'était à lui qu'il était infligé.

Dès leur plus jeune âge, les enfants intègrent des messages de valorisation ou de dévalorisation adressés à leur premier groupe d'appartenance (le plus souvent leur famille). Pour pouvoir se reconnaître comme inclus, accueilli, il importe que « les enfants puissent vivre le lieu d'accueil comme un espace de résonance qui leur parle, qui les accepte dans leur appartenance à un groupe »¹¹⁸.



- › Comment le lieu d'accueil reflète-t-il la diversité ?
Quelles possibilités d'identifications sont disponibles ?
- › Quels types de jeux sont mis à disposition des enfants ? Les jeux sont-ils accessibles à tous les enfants, quel que soit leur genre ?
- › Quels livres, supports multi-média (CD, DVD, vidéo,...) sont proposés aux enfants ?
Quel(s) message(s) implicite(s) renforcent-t-ils ?
Quelles images des familles, des relations humaines sont valorisées dans les livres mis à disposition des enfants ?
- › Quelles images (décoration, posters, ...) figurent sur les murs des locaux destinés à l'accueil ? Que représentent-elles ?
Sont-elles représentatives de notre société multiculturelle ?
- › Quelles valeurs symboliques ?
- › Quel patrimoine culturel est valorisé ?
Les personnages de Walt Disney (Mickey et cie), ou des héros de différentes sortes de littérature ? Musiques classiques, du monde, jazz, rapp, chansons appréciées par les enfants ?
- › Les accueillants peuvent-ils comprendre les langues maternelles des enfants ?
Les noms des enfants sont-ils bien prononcés ?

¹¹⁷ Sagot-Duvouroux J.-L., « On ne naît pas noir, on le devient », Paris, Editions Albin Michel, 2004. Cité par Bier B., « Accompagnement à la scolarité et diversité culturelle », Strasbourg, Observatoire des zones prioritaires, intervention du 7 juin 2005.

¹¹⁸ Preissing C., Wagner P. (sous la dir.), « Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil », Ramonville-St-Agne, Editions Eres, 2006.

8.2.4. Avoir des projets en commun ●



Yassin fréquente le groupe enfants de la maison de jeunes avec sa sœur Nora. A plusieurs reprises, les animateurs ont observé que Yassin demandait à Nora de ranger le jeu avec lequel il avait joué, de débarrasser sa table au goûter. Bien qu'à contre-cœur, sa sœur s'exécutait. Dans la famille de Yassin, les garçons ne participent pas aux tâches ménagères. Elles sont réservées aux filles. Les animateurs sont questionnés par son attitude et se demandent comment agir. Doivent-ils accepter que l'enfant reproduise le modèle familial ou intervenir pour qu'il respecte la règle « Après avoir joué avec un jeu, utilisé du matériel, je les range comme tous les autres enfants » ?

(Témoignage d'une responsable de maison de jeunes)

Un papa vient rechercher son fils à la garderie. Celui-ci pousse un buggy contenant un bébé. Le père s'adresse vivement à l'accueillante et lui demande : « Ne le laissez plus faire ! Que va-t-il devenir ? »

L'accueillante répond :

« Simplement un papa ! ».

Le père qui au départ était très en colère a esquissé un sourire, s'est apaisé...

« La dinette, c'est pour les filles, le garage pour les garçons ! » Les filles à la vaisselle, au rangement, à la décoration ; les garçons à la charge bois/construction ! »

Qui a dit que certaines activités étaient réservées aux filles, d'autres aux garçons ? Au nom de quoi ? De manière implicite, nos pratiques, nos habitudes renforcent certains modèles, certaines idées sur les uns et les autres, notamment en fonction de leur sexe.

L'homophobie, le sexisme, le racisme,... ne sont pas que des idées, mais s'appuient également, inconsciemment ou non, sur des comportements renforcés ou, au contraire, découragés au quotidien, dès la plus tendre enfance.

Il est utile de questionner les évidences : c'est un travail nécessaire à faire entre accueillants mais aussi avec les enfants.

Par moments, certains groupes fonctionnent de manière séparée, de sorte que les activités ne se répartissent en fonction du genre, mais bien en fonction de l'utilité de la tâche, de l'intérêt, des compétences des uns et des autres. Si toutes les filles doivent réaliser l'organisation de leur camp, elles participeront aux différentes tâches, si les garçons doivent faire leur nourriture, leur vaisselle, il en sera de même.

Il ne s'agit pas de travailler uniquement sur les clichés liés à la répartition des tâches entre hommes et femmes, mais également de réfléchir à la question de l'accès au pouvoir, à la décision que les unes et les autres peuvent avoir.



« Lorsqu'on travaille ensemble à des projets motivants qui font sortir de l'habitude, les différences, et même les conflits, entre les individus tendent à s'estomper, et disparaissent parfois. Un mode d'identification nouveau naît de ces projets qui permettent de dépasser les routines individuelles et valorisent ce qui est commun par rapport à ce qui est étranger. »¹¹⁹



- > Quelles activités proposons-nous aux enfants ? aux filles ? aux garçons ? Que développent-elles ?
- > Quelles activités les enfants choisissent-ils ? en fonction de quoi ?
- > Quel travail explicite peut être fait entre animateurs et avec les enfants au départ de ces observations ?

¹¹⁹ Delors J. (éd), « L'éducation, un trésor est caché dedans », Rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation, Paris, Editions Odile Jacob, 1996.



Les Ateliers du Mercredi existent depuis une petite dizaine d'années au sein de la Maison Maternelle (située en région namuroise). Au départ, ils accueillaient uniquement les enfants de la Maison. Le principe était de leur offrir un espace d'expression et de créativité. Le public des Ateliers était donc constitué pour l'essentiel d'enfants dont les familles vivaient de grandes difficultés socio-économiques.

Au fil du temps, l'idée d'une ouverture au monde extérieur s'est concrétisée par la mise sur pied d'un projet de mixité sociale. Les Ateliers ouvraient donc leurs portes aux enfants du village de M., lieu de l'implantation de l'A.S.B.L. Changer les mentalités est une épreuve de longue haleine. Et c'est souvent d'abord les adultes qu'il faut convaincre. Certains parents extérieurs ont perçu le cadre institutionnel comme une menace directe pour le bien-être de leurs enfants. N'allaient-ils pas être sujets à de multiples formes de violence ? Leurs enfants en contact avec ce type de public ne risquaient-ils pas l'effet de contamination ?

Ce sont donc des parents conscientisés par les problèmes sociaux rencontrés dans nos sociétés et désireux de briser certains tabous qui nous ont fait confiance. Leurs enfants ont intégré les Ateliers dès le mois d'octobre 2006, date à laquelle le projet a vu le jour.

Depuis le mois d'octobre 2006, les Ateliers sont donc organisés pour une quinzaine d'enfants et cela tous les mercredis. La moitié des participants vivent sur place à la Maison Maternelle. Les autres proviennent pour l'essentiel du village. Le lieu d'accueil a été conçu pour recevoir ce type d'activités. En effet le local est spacieux et propre. Les armoires accessibles aux enfants sont remplies de matériel de récupération, de bocaux et de paniers contenant différents éléments naturels, etc. Du matériel audio-visuel ainsi que des jeux de société sont également mis à la disposition des enfants. Le déroulement des Ateliers est récurrent afin d'assurer un minimum de repères à ces derniers.

Au fil des rencontres, les enfants ont appris à se connaître. La mixité des publics a introduit un nouveau dynamisme au sein du groupe d'enfants. Des mécanismes de solidarité se sont mis en place spontanément ou sous l'impulsion de l'adulte. Lors des ateliers d'expression, par exemple, l'imaginaire des uns est venu enrichir l'imaginaire des autres. Des enfants plus audacieux ont permis à d'autres d'oser s'exprimer, se sentant suffisamment en confiance. Des enfants plus à l'aise avec le grimage, par exemple, ont offert à d'autres leur service. Toutefois les facilités de certains enfants n'ont-elles pas constitué un frein à l'élan créatif des autres par effets de comparaison ? Le débat reste ouvert. Il faut rester vigilant.

Il ne s'agit pourtant pas d'édulcorer la réalité. Certains enfants en grande souffrance ont heurté parfois d'autres participants par leurs propos violents et leurs attitudes de rejet. C'est en ces circonstances que le rôle de l'animatrice mais aussi celui du groupe de pairs ont été et demeurent essentiels. Des mots ont pu être mis sur les réalités vécues par les uns et les autres, le groupe se sentant suffisamment en sécurité. Il est arrivé aussi, qu'en ces mêmes circonstances, des enfants de la Maison quittent les ateliers pour retourner chez eux. C'est une éventualité qui leur est offerte pour autant qu'ils ne soient pas seuls. Ce retrait vaut parfois mieux dans un premier temps, semble-t-il, qu'une mise en mots rendue parfois difficile voire impossible vu l'état émotionnel dans lequel se trouve l'enfant.

Certains enfants expriment régulièrement leurs désapprobations devant des comportements qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils jugent déplacés. Il s'agit pour l'encadrant à la fois de ne pas stigmatiser davantage une partie du groupe et en même temps que chacun soit entendu dans ses questionnements et son ressenti. C'est un exercice, il est vrai, parfois périlleux et le fait d'être à plusieurs adultes offre alors l'opportunité de diversifier les formes d'intervention.

Témoignage de la responsable de l'atelier

8.2.5. Aider les enfants à s'interroger sur leur propre pensée ●

S'interroger sur sa propre pensée, faire de la méta-cognition¹²⁰ ou méta-penser, c'est s'interroger sur le contenu de ses idées et sur le processus qui a amené chacun à avoir ces idées. Ainsi questionner le sens d'une habitude, d'une réflexion faite par un adulte, par un enfant permet à celui-ci de prendre du recul, d'explicitier sa pensée, de la développer, de la nuancer.

« Pourquoi dis-tu cela ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ? »

« Le langage(...) n'est pas un outil ordinaire, mais un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales (...). Il a un certain nombre de propriétés qui lui permettent de jouer un rôle essentiel dans le développement de la conscience (...). Cet outil munit l'enfant d'un système qui lui permet de prendre de la distance vis-à-vis de ses actes, que ceux-ci soient linguistiques ou non. C'est la forme de la conscience qu'on appelle la « réflexion » depuis Platon. Cet outil est privilégié par le fait qu'il permet non seulement la prise de conscience, mais aussi la communication et les relations sociales. »¹²¹.

Il ne s'agit ni de moraliser, ni de punir l'enfant qui émet telle réflexion mais bien de le questionner sur le sens de celle-ci en regard d'une opinion antinomique, de permettre l'évaluation des différences et des similitudes, de laisser la discussion ouverte. Il s'agira également d'aider les enfants à verbaliser leurs expériences, à trouver les mots justes qui décrivent celles-ci avec précision.

Ce travail n'est pas uniquement réservé aux enfants. Il suppose un travail en amont avec les adultes sur leurs propres valeurs et sur les effets de leurs éventuels préjugés sociaux, culturels, sexuels, ...

La formation et le travail d'équipe régulier sont des espaces-temps où les adultes peuvent prendre du recul, questionner le sens de leurs certitudes, nuancer leurs pensées vers davantage de tolérance. L'enjeu est de concevoir un projet éducatif qui intègre les valeurs de tolérance, de respect de la diversité, qui donne une place particulièrement importante à la négociation des pratiques sans pour autant nier leur projet éducatif.

Il ne s'agit pas de tout accepter au nom de la tolérance, du respect de la différence mais de négocier des pratiques qui tiennent compte d'attentes et de points de vue souvent contradictoires, des caractéristiques spécifiques et communes, des attentes de chacun. Au total tout ce qui permet de vivre ensemble.

8.3. L'accueil des enfants malades et/ou porteurs de handicap ●●●

La réflexion peut être étendue aux situations d'accueil d'enfants porteurs de handicaps ou malades. « La personne handicapée est le plus souvent définie par un manque, par une « absence de ... Et c'est peut-être pour cela que le mot handicap peut mettre mal à l'aise : il nous renvoie à nos propres imperfections et à notre peur de ne pas correspondre à la norme ou à une image idéale. Pour ne pas tomber dans ces pièges de la dévalorisation ou de la minimisation, gardons à l'esprit que le handicap amène seulement quelques restrictions. Evitons de renvoyer au jeune ses restrictions partielles de façon globalisante. Mais évitons aussi de vouloir les gommer. »¹²²

● Des enfants à part entière

Lorsque la famille d'un enfant porteur de handicap souhaite l'intégrer à une activité de loisirs, son accueil peut sembler difficile aux responsables, particulièrement lorsque la sévérité de la déficience le rend très dépendant.

¹²⁰ La méta-cognition consiste à avoir pour objet le processus de sa propre pensée, d'interroger le sens de sa réflexion

¹²¹ Bruner J., « Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire », Paris, PUF, 1987. Cité par Grangeat M., Meirieu Ph., « La métacognition, une aide au travail des élèves », Paris, ESF, 1997.

¹²² Les Scouts, « Des enfants extraordinaires. Préparer et vivre l'intégration de scouts atteints d'un handicap, une stratégie nourrie d'expériences », in « Ma farde de l'animateur scout », Bruxelles, 2004, (2ème édition).

Plusieurs raisons sont souvent évoquées :

- > Le manque d'expérience ou de connaissances des responsables ou des accueillants ;
- > La peur de mal faire : celle-ci est souvent liée à la méconnaissance de la situation ;
- > Des infrastructures non adaptées ou jugées non adaptables.

En outre, on observe aussi une surestimation des difficultés et parfois des représentations négatives concernant la personne handicapée.

Et pourtant, les enfants porteurs de handicaps ou encore les enfants malades (diabète, asthme sévère, épilepsie, mucoviscidose, cancer, sida,...) ont le droit, comme tous les autres enfants, de participer à des activités de loisirs, de faire partie d'une communauté, d'avoir des copains, d'avoir le sentiment de faire partie d'un groupe et d'y prendre des responsabilités. Ce sont des enfants à part entière : ils ne sont pas réductibles à « leur handicap » ou « leur maladie » ; ils ont d'autres spécificités, d'autres compétences.

Et, sur le plan familial, leurs parents ont le droit de « souffler » à certains moments et d'avoir une vie sociale comme d'autres parents.¹²³

● Au bénéfice de tous

De plus, la rencontre avec d'autres enfants, valides ou non peut être bénéfique pour tous pour autant que les conditions d'accueil mises en place permettent à chacun de trouver une juste place. En effet, au contact des autres enfants, les enfants porteurs de handicap sont souvent stimulés et motivés ; l'environnement d'accueil est lui aussi riche, varié, mais plus exigeant car pas nécessairement adapté aux difficultés de l'enfant.

Cette situation confronte l'enfant à de nouveaux défis (dépasser les éventuelles difficultés, chercher d'autres voies), mais elle implique aussi pour les accueillants l'adaptation des conditions d'accueil à chacun des enfants et souvent au bénéfice de tous. *«Les autres enfants, ainsi que les adultes, vont, non seulement par leur exemple, mais surtout par une attente ou des exigences spontanées, encourager l'enfant à progresser. Les personnes handicapées, par l'entremise du jeu, découvrent le monde des personnes non handicapées et progressent à son contact. En outre, l'intégration accroît la probabilité que l'enfant handicapé se fasse des compagnons dans son voisinage et ait une influence positive sur ses comportements ultérieurs ».* (...) Pour les autres enfants, *«la découverte de la personne handicapée a pour conséquence de faire disparaître l'ignorance et la peur, souvent à l'origine du rejet. Les jeunes non handicapés améliorent leurs compétences dans le domaine qu'ils essaient de faire passer à l'enfant handicapé. Ils ont l'occasion de s'occuper de quelqu'un, ce qui peut être valorisant. Ils acquièrent une attitude plus ouverte, parce qu'ils acceptent mieux les différences individuelles. Ils comprennent qu'un handicap n'est pas nécessairement un aussi gros désavantage qu'ils le croyaient a priori. Ils découvrent la chance d'être en parfaite santé physique et mentale.»*¹²⁵



¹²³ Inspiré de Di Duca M., Burnotte-Robaye J., « Ré-Création Ouverte. Guide pratique pour l'intégration des enfants en situation de handicap dans les activités de loisirs », Marche-en-Famenne, ApeCH, 2006.

¹²⁴ Voir la Déclaration internationale des droits de l'enfant.

¹²⁵ Les Scouts, « Des enfants extraordinaires », (2004), op.cit.

¹²⁶ Résumé et adapté de Di Duca M., Burnotte-Robaye J., « Ré-Création Ouverte », 2006,op.cit..



Les étapes d'un processus d'intégration dans les loisirs¹²⁶

Beaucoup d'éléments relevés ci-après sont utiles dans toute situation d'accueil. Le handicap renforce le caractère indispensable et la précision de ces éléments.

L'engagement de toute une équipe :

- > importance d'entendre les avis et les craintes de chaque membre de l'équipe, d'en mesurer la nature, d'échanger sur les apports positifs attendus de l'accueil d'un enfant en situation de handicap ou malade tant pour l'enfant lui-même que pour les autres enfants, de définir ensemble le projet d'intégration et les conditions de celui-ci.

La sensibilisation et la formation des accompagnants :

- > pour permettre à chacun de construire une relation de complicité avec l'enfant accueilli, de veiller aux conditions de son accueil, de disposer de ressources d'informations (comprendre le handicap, la maladie) et d'action (pouvoir agir en cas de problème, disposer d'interlocuteurs en cas de problème).

La sensibilisation des autres enfants et de leurs parents :

- > Permettre un échange avec les enfants et leurs parents sur les peurs, leurs représentations, l'intérêt de l'intégration d'un enfant au bénéfice de tous ;
- > Donner une information générale sur le handicap et concrète sur les modalités pratiques de l'accueil et de la cohabitation de tous les enfants ;
- > Présenter les différents enfants, informer au mieux les enfants sur la manière de se comporter au quotidien (jouer avec lui, aider à se déplacer, communiquer, réagir face à une éventuelle difficulté).

Les relations avec les parents de l'enfant en situation de handicap :

- > Les parents de l'enfant sont les personnes qui le connaissent le mieux ; ils peuvent donner les informations nécessaires sur tous les gestes du quotidien, sur les attitudes adéquates vis-à-vis de leur enfant.
- > Il importe également d'entendre leurs attentes, de les laisser exprimer leurs inquiétudes.

Les besoins spécifiques de l'enfant accueilli :

- > En fonction de la nature de son handicap, de sa maladie, l'enfant peut nécessiter une attention particulière en raison de soins particuliers (médicaments à prendre, attitudes ad hoc en cas de crise, etc.), et/ou en raison d'éventuelles incapacités (se déplacer, communiquer, etc..)
- > Comme tous les autres enfants, lui aussi a des attentes, des intérêts, des goûts particuliers auxquels les animateurs seront attentifs.
- > L'adaptation aux types de déficience : il s'agit de conduites appropriées, des adaptations de l'environnement, des activités à réfléchir en fonction de la catégorie de handicap
- > Les précautions à prendre : comme pour les autres enfants accueillis, il s'agit de disposer des informations utiles concernant la santé et la sécurité de l'enfant, d'avoir déterminé des procédures pour gérer un éventuel problème (personnes à contacter, manière de signaler le problème, ...), d'envisager également la gestion de situations d'urgence (par exemple, en cas d'incendie).

Le suivi du projet - l'évaluation :

- > il est important de prendre le temps de s'arrêter, de cerner les satisfactions mais aussi les difficultés du projet d'intégration d'un enfant porteur de handicap ou malade. Cette évaluation concerne non seulement l'enfant handicapé et ses parents, mais aussi l'équipe d'encadrement, les autres enfants et leurs parents, les éventuels partenaires du projet.

126 Résumé et adapté de Di Duca M., Burnotte-Robaye J., « Ré Création Ouverte », 2006, op.cit..

● Des activités valorisantes

Les activités proposées peuvent aider à attirer l'attention sur les différences qui seront évoquées, parlées avec les enfants. L'essentiel repose sur la manière dont les adultes réagissent aux réactions des enfants.

Il existe des activités auxquelles chacun peut participer et qui permettent de renforcer le sentiment d'appartenance au groupe.

Bien sûr, chacun ne doit pas toujours participer à toutes les activités. Toutefois, il est important qu'il y ait suffisamment d'activités porteuses de sens pour les enfants et auxquelles ils peuvent activement prendre part.

Parfois certaines adaptations sont nécessaires. Elles gagnent à être réfléchies avec les enfants de sorte que leurs attentes soient prises en compte.

Des activités permettent de valoriser chaque enfant et sa famille en leur donnant l'occasion de marquer leur environnement (par exemple, un mur des familles - des photos avec toutes les familles, des carnets de vie du groupe qui circulent entre les familles, des livres d'enfants qui évoquent la question des différences, du handicap, ...). Et, bien sûr, il est important de donner un message positif à l'enfant - « *Tu as ta place parmi nous* » - et à sa famille- « *Cet enfant comme les autres a sa place dans notre milieu d'accueil* »¹²⁷.

.....
¹²⁷ Traduit et adapté de Vandenbroeck M., Boudry C., De Brabandere K, Vens N. « *De Handleiding : Inclusie van kinderen met specifieke zorgbehoeften* », VBJK, Gent, 2006

Livres consultés ●●●

- > Anzieu D., Martin J.-Y., « *La dynamique des groupes restreints* », Paris, PUF, 1968, 2004.
- > Aboud F., « *Children and Prejudice* », Oxford, Basil Blackwell, 1998.
- > Barlow M., « *Le travail en groupe des élèves* », Paris, Bordas, 1993, 2000.
- > Beague Ph., « *On a besoin d'un moteur pour vivre* », in *La violence*, Ligue des familles, coll. « *Les dossiers du Journal de votre Enfant* », sd.
- > Bideaud J., Houdé O., Pedinielli J.-L., « *L'homme en développement* », Paris, PUF, 1993, 2002.
- > Bourcier S., « *Comprendre et guider le jeune enfant à la maison, à la garderie* », Montréal, Editions Hôpital Ste Justine, 2004.
- > Bruner J., « *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire* », Paris, PUF, 1987.
- > Bruner J., « *L'éducation, entrée dans la culture* », Paris, RETZ, 1996.
- > CRESAS, « *Naissance d'une pédagogie interactive* », Paris, INRP-ESF, 1994.
- > Coopersmith S., « *The Antecedents of Self-Esteem* » San Fransisco, Freeman, 1967.
- > Coopersmith S., Silverman J., « *How to enhance Pupil self-esteem* », *Today's Education*, 1969.
- > David M., « *L'enfant de 2 à 6 ans, vie affective et problèmes familiaux* », Paris, Dunod, 1997.
- > Defrance B., « *Le droit dans l'école, les principes du droit appliqués à l'institution scolaire* », Bruxelles, Labor, Quartier libre, 2000.
- > Delalande J., « *La récré expliquée aux parents* », Paris, Audibert, 2003.
- > Delors J (éd), « *L'éducation, un trésor est caché dedans* », Rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation, Paris, Odile Jacob, 1996.
- > Dewey J., « *Démocratie et éducation* », Paris, Armand Colin, 1990.
- > Di Duca M., Burnotte-Robaye J., « *Ré Création Ouverte. Guide pratique pour l'intégration des enfants en situation de handicap dans les activités de loisirs* », Marche-en-Famenne, ApeCH, 2006.
- > Dolto F., « *La cause des enfants* », Paris, Laffont, 1985.
- > Dolto F., « *Les chemins de l'éducation* », Paris, Gallimard, 1994.
- > Dolto F., « *Les étapes majeures de l'enfance* », Paris, Gallimard, 1994.
- > Drory D., « *Cris et châtements, Du bon usage de l'agressivité* », Bruxelles, De Boeck, 2004
- > Filliozat I., « *Au cœur des émotions de l'enfant* », Paris, Lattes, 1999.
- > Galimard P., « *6 à 11 ans, Développement de l'intelligence, maturation affective et découverte de la vie sociale* », Paris, Dunod, 1990, 1998.
- > Giordan A., « *Apprendre !* », Paris, Belin, 1998.
- > Grangeat M., Meirieu Ph. (sous la dir.), « *La métacognition, une aide au travail des élèves* », Paris, ESF, 1997.
- > Harris J.R., « *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont* », Paris, Robert Laffont, 1999.
- > Hayez J.-Y., « *La guidance parentale* », Toulouse, Privat, 1978.
- > Hoffmans-Gosset M.-A., « *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation* », Lyon, Chronique Sociale, 1996.
- > Hohmann M., Weikart D. P., Bourgon L., Proulx M., « *Partager le plaisir d'apprendre, guide d'intervention éducative au préscolaire* », Bruxelles, De Boeck/ G. Morin, 2000.
- > Houssaye J., « *Autorité ou éducation* », Paris, ESF, 1996.
- > Houssaye J., « *C'est beau comme une colo, La socialisation en centre de vacances* », Vigneux, Editions Matrice, 2005.
- > Imbert F., « *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école* », Paris, ESF, 1997.
- > Katz L., « *Current topics in early childhood education* », Ablex, 1997.
- > Kourilsky-Belliard F., « *Du désir au plaisir de changer, comprendre et provoquer le changement* », Paris, Dunod, 1995, 1999.
- > Laevers F., Van Sanden P., « *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire-livre de base* », Leuven, Centre pour un enseignement expérientiel, 1980; 1997 (traduit en français).
- > Le Gal J., « *Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté* », Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2002.

- > Lehalle H., Mellier D., « *Psychologie du développement, Enfance et adolescence* », Paris, Dunod, 2005.
- > Leyens J.-Ph., Yzerbyt V., « *Psychologie sociale* », Liège, Mardaga, 1997.
- > « *Le Coffre à outils de la Formation* », Bruxelles, ICC, 1995.
- > Malewska-Peyre H., Tap P., « *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence* », Paris, PUF, 1991.
- > Mashedier M., « *Jeux coopératifs pour bâtir la paix (tomes 1 et 2)* », Namur, Université de paix, Namur, 1988, 1989.
- > Marc E., Picard D., « *L'école de Palo-Alto. Communication, changement, thérapie* », Paris, Retz, 1984.
- > Marcelli D., « *L'Enfant, chef de famille, l'autorité de l'infantile* », Paris, Albin Michel, 2003.
- > Meirieu Ph., « *Repères pour un monde sans repères* », Paris, Desclée de Brouwer, 2002.
- > Les Scouts, « *La méthode scout* », Bruxelles, 2004.
- > Plate-forme Bientraitance, « *Itinéraire à travers le groupe* », Bruxelles, 2001.
- > Preissing C., Wagner P. (sous la dir.), « *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil* », Ramonville-St-Agne, ERES, 2006
- > Reasoner R. W., « *Comment développer l'estime de soi. Guide de l'enseignant* », Canada Ltd, Psychometrics 1982, 1995.
- > Roffey S., Tarrant T., Majors K., « *Young friends, schools and friendship* », London, Cassell, 1994.
- > Rolland R., « *Au-dessus de la mêlée* », Ollendorff, 1925.
- > Rosenberg M. B., « *Les Mots sont des fenêtres (ou des murs). Introduction à la communication non violente* », St Julien en Jenevois, Editions Jouvence, 1999.
- > Sagot-Duvouroux J.-L., « *On ne naît pas noir, on le devient* », Paris, Albin Michel, 2004.
- > Schaffer R, Social Development, éd Blackwell, Oxford, 1996
- > Schneuwly, B, Bronckart, J.-P. (éds), « *Vigotsky aujourd'hui* », Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1985.
- > Tarrant S., Jones A., Berger D., « *Avant et après l'école, mise sur pied et gestion d'un service de garde en milieu scolaire* », Chenelière/Mc Graw-Hill, Montréal, 2002.
- > Touraine A., « *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents* », Paris, Fayard, 1997.
- > Université de Paix, « *Graines de médiateurs* », Bruxelles, Memor, 2000.
- > Vandenplas-Holper C., « *Education et développement social de l'enfant* », Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1979.
- > Vandenbroeck M., « *Eduquer nos enfants à la diversité* », Ramonville St Agne, ERES, 2005.
- > Vandenbroeck M., Boudry C., De Brabandere K, Vens N., « *Handleiding : Inclusie van kinderen met specifieke zorgbehoeften* », Gent, VBJK, 2006.
- > Vayer P., Roncin Ch., « *L'enfant et le groupe* », Paris., PUF, 1987.
- > Vigotsky L., « *Pensée et langage* », Paris, La Dispute, Paris, 1997.
- > Watzlawick P., « *L'invention de la réalité, contributions au constructivisme* », Paris, Seuil, 1988.
- > Woodhead M., Light P., Carr R., « *Growing up in a changing society* », in « *Child development in social context* », 3, Routledge, London - New-York, 1991.

Articles consultés ●●●

- > Buhs E. S., Ladd G. W., Herald S. L., « *Peer exclusion and victimization : processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement* », Journal of Educational Psychology, 2006, Vol 98, N°1.
- > Delalande J. « *La société enfantine n'est pas complètement autonome* », article disponible sur www.snuipp.fr (consulté en avril 2004).
- > Delalande J., « *La cour d'école : un lieu commun remarquable* », in Recherches Familiales n°2, 2005.
- > Hartup W., « *Social relationship and their developmental significance* », American Psychologist, 44, 1989.
- > Hùvös E., « *Comment travaille une équipe hongroise I, II, III* » revue « *Vers l'Education Nouvelle* », 1989.
- > Lebailly Ph., « *Intégrer les principes de droit dans les pratiques éducatives* », in revue « *Vers l'Education Nouvelle* », CEMEA, Paris, décembre 2004.
- > Leleux C. « *Réflexions d'un professeur de morale* », recueil d'articles, éd. Démopédie, Bruxelles, 1997.
- > « *Filles, garçons* », in *Enfance et psy* n° 3, éd. ERES, 1998.
- > « *Les copains : liens d'amitié entre enfants et adolescents* », in *Enfance et psy* n° 31, éd. ERES, 2006.
- > « *Penser le temps libre dans l'école* », FRAJE, actes du colloque, novembre 2001.
- > Olweus Dan, « *Les brimades à l'école : s'attaquer au problème* », in l'Observateur OCDE -Avril 2001.
- > « *Pleins feux sur l'intimidation, programme de prévention* » www.bced.gov.bc.ca/speciale/bullying_f.pdf, consulté en juillet 2006

- > « *Pour une éducation non sexiste dès la petite enfance. Outils de formation* », Fédération des services Maternels et Infantiles de Vie Féminine, Bruxelles, 2006.
- > Salomé J., « *Non aux punitions, oui aux sanctions* », in revue Psychologies, mars 1999
- > Les Scouts, « *Des enfants extraordinaires, préparer et vivre l'intégration de scouts atteints d'un handicap, une stratégie nourrie d'expériences* », Ma farde de l'animateur scout, Bruxelles, 2004, (2^e édition).
- > UNICEF, « Et si on faisait la paix », sd.
- > Vers l'Education Nouvelle, « *Lois, règles et consignes* », CEMEA, Paris, décembre 2004.
- > « *La violence* », Ligue des familles, coll. Les dossiers du Journal de votre Enfant, sd

A consulter ●●●

- > « *Berceuse pour Hamza* », un service d'accueil de l'enfance, un espace de rencontre (DVD), DECET, 2004.
- > Plate-forme Bientraitance, « *Système B* », Kit destiné aux formateurs pour travailler les questions de bientraitance et de relation pédagogique, Bruxelles, 1999.
- > Labbé B., Puech M, « *Le Bonheur et le malheur* », Toulouse, Editions Milan, « Les Goûters philo », 2001.
- > Labbé B., Puech M, « *Les Chefs et les autres* », Toulouse, Editions Milan, « Les Goûters philo », 2001
- > Labbé B., Puech M, « *Pour de vrai, pour de faux* », Toulouse, Editions Milan, « Les Goûters philo », 2000.
- > Zaffran « *Les collégiens, l'école et le temps libre* », Paris, La Découverte, 2000.

Le référentiel « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité » est composé de trois 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 IV envisage l'enfant dans son rapport avec l'autre - adulte(s)/enfant(s) -, la question de la socialisation. Il pose des questions liées à la vie dans les groupes d'enfants (phénomènes de groupe, gestion de conflits, constitution des groupes, vie en petits groupes, ...). Il analyse le rapport à la Loi (règles, limites et interdits) et les conditions de la mise en place d'un cadre. Enfin, il aborde la question de l'éducation à la diversité.



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

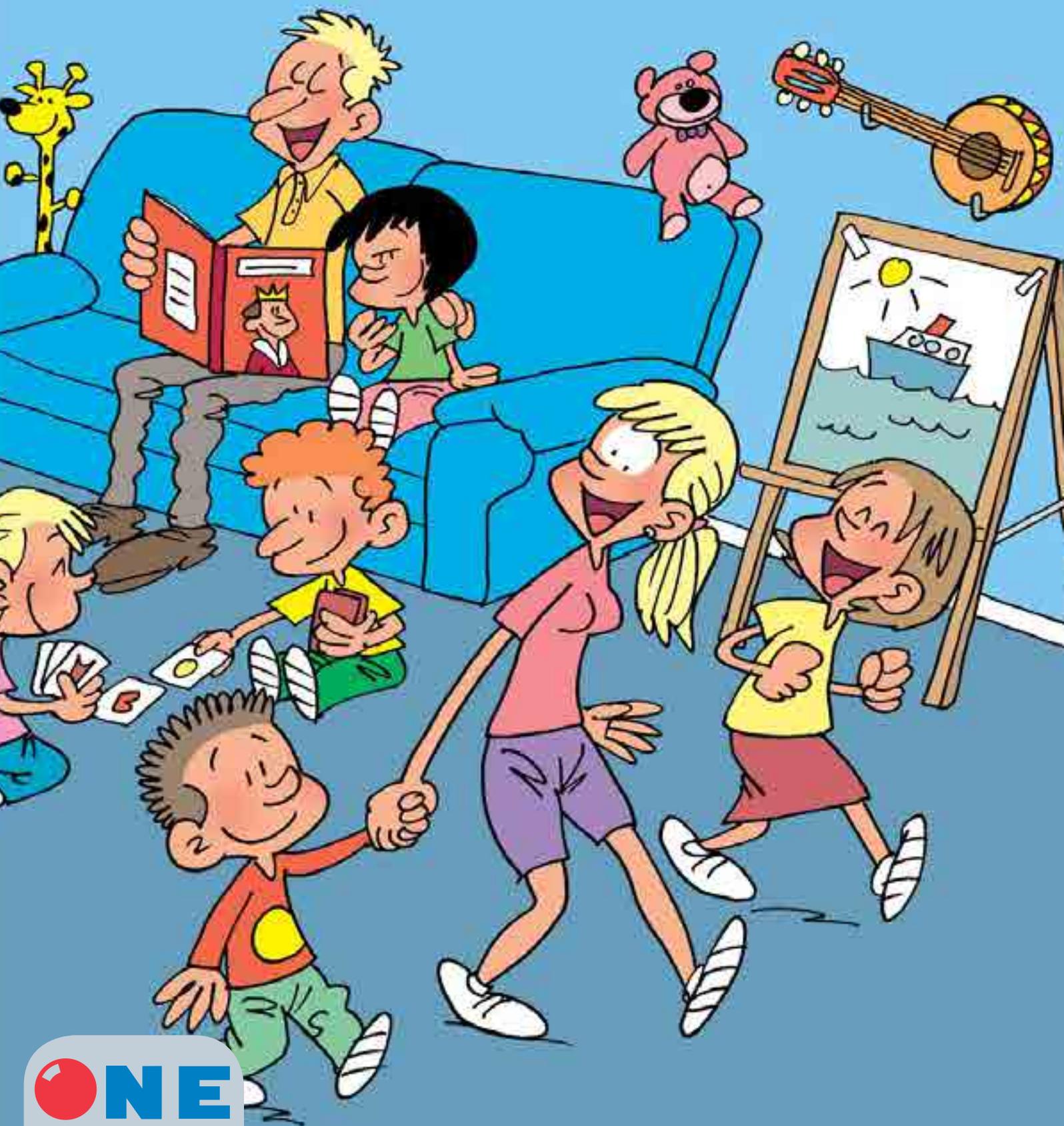
Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

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

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

LIVRET V

A la rencontre des enfants



LIVRET v.1. - Créer des liens - Permettre à chaque enfant d'être en lien pour consolider son identité

Introduction

1. Des options et des connaissances	8
1.1. Les liens, essentiels à la constitution et à la consolidation de l'identité'	8
1.1.1. Les liens qui se construisent dans un environnement proche ;	8
A) Des conditions à l'installation de la sécurité affective	9
B) Des variations individuelles dans le développement des relations d'attachement	11
C) Quels sont les effets des difficultés d'attachement entre l'enfant et la (les) personne(s) qui prend (prennent) soin de lui ?	12
1.1.2. Les liens qui se construisent aussi en dehors de la famille	13
A) Qu'est-ce qu'un lien hors de la famille ?	14
B) Des rencontres qui peuvent aider à grandir	15
1.2. Une construction du soi qui s'inscrit dans les interactions affectives.	17
1.3. Considérer les émotions comme partie intégrante de la personne	20
1.3.1. Qu'entend-on par émotion ?	22
1.3.2. Le rôle contenant de l'adulte	24
1.3.3. La prise en compte de l'identité de genre, y compris dans la dimension émotionnelle	26
1.3.4. La prise en compte de l'évolution sexuée des enfants	27
1.4. Prendre en compte les différentes perceptions du temps, les vécus par rapport à ces temps.	32
2. Les enjeux de ce tissage de liens	37
2.1. Assurer la sécurité psychique de tous et de chaque enfant en particulier	37
2.1.1. Penser, préparer et accompagner la séparation.	38
A) L'importance de se « familiariser ».	39
B) Une attention particulière portée aux transitions quotidiennes	40
2.2. Assurer une continuité dans l'accueil.	42
2.3. Renforcer l'estime de soi	43
3. Des principes d'action.	48
3.1. Permettre aux enfants de pouvoir compter sur un adulte disponible émotionnellement	48
3.2. Donner des repères aux enfants	50
3.3. Respecter le rythme de chacun	54
3.3.1. Accompagner les enfants dans les changements de rythme	56
3.4. Eviter les temps vides, les temps creux	58
3.4.1. Organiser les attentes inévitables	60
3.5. Disposer d'espace et de temps pour exprimer ce qui est de l'ordre du ressenti	61
3.6. Assurer un accompagnement psychologique	64
3.6.1. Exprimer son ressenti de manière authentique	64
3.6.2. Considérer chaque enfant, chaque adulte avec respect	65
3.6.3. Développer l'écoute empathique	66
3.6.4. Porter une attention à chacun, notamment via l'observation.	69
3.6.5. Ecouter, mais aussi simplement être présent	70
Bibliographie	71

1 Les liens sont également essentiels à la constitution du lien social (voir la partie «vivre ensemble» de ce document)

LIVRET v.2. - Créer des lieux sécurisés et sécurisants

Introduction

- 1. Prendre la mesure du risque80
- 2. La sécurité, une responsabilité partagée par tous. 81
- 3. Des lieux sécurisés, des activités sécurisées83
 - 3.1. Un temps pour anticiper le déroulement d'un temps/d'un espace d'accueil, d'une activité.....83
 - 3.2. Une vigilance pendant tous les moments d'accueil.84
 - 3.3. En cas d'accident84
- 4. Des lieux sécurisants.85
 - 4.1. Facteurs d'ambiance85
 - 4.2. Facteurs physiques.85
 - 4.3. Facteurs humains85
- Références utiles.87

Accueillir des 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

I. Créer des liens

Permettre à chaque enfant d'être en lien
pour consolider son identité

LIVRET V



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

TOUSSAINT Marthe, coordinatrice accueil ONE

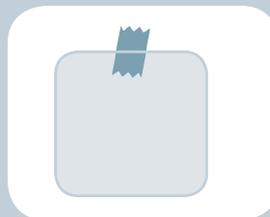
VANDEPLAS Vincent, COALA

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, ...)

*Pour vivre, il faut se relier aux autres.
Communiquer, c'est l'essentiel de ce qu'il faudrait apprendre aux enfants*

A. Jacquard

Les processus d'individuation des premières années se poursuivent chez les enfants plus âgés. Ils continuent à construire leur identité au travers d'expériences multiples, mais aussi grâce au contact avec les autres (parents, pairs, ...). D'où l'intérêt pour eux de disposer de lieux et d'espaces où ils peuvent à la fois se trouver « seuls » et/ ou avec d'autres enfants, s'investir seuls ou à plusieurs dans une activité relativement indépendante de l'adulte (celui-ci étant néanmoins présent, accessible).

La capacité de l'enfant de développer une activité propre, hors de la famille, est possible quand il vit, dans le milieu qui l'accueille, le sentiment d'être en lien (sécurité psychique) et de pouvoir disposer d'un lieu sécurisant³. Ce lien que l'adulte établit avec chaque enfant est fondé sur l'intérêt qu'il lui porte, les observations qu'il mène au quotidien, mais également sur une recherche consciente, réfléchie pour apporter des réponses ajustées aux manifestations de chacun et de tous les enfants.



> *Comment aménager la vie de groupe (organisation de l'espace, gestion du temps et du groupe, matériel adéquat) de manière à permettre aux enfants non seulement de s'investir dans l'activité à plusieurs, mais également de s'isoler à quelques uns lorsqu'ils en éprouvent le besoin ?*

Etre assuré d'être entendu, compris, connu, valorisé, reconnu en tant qu'individu au sein d'un groupe², bénéficier de la présence et de la disponibilité d'adultes (« pour soi aussi ») aux yeux de qui il compte, dans des moments privilégiés, ce sont là autant d'expériences qui contribuent petit à petit à renforcer, chez l'enfant, l'estime de soi.



> *Que proposer pour donner place à cette attention, à cette confiance ?
Comment concevoir un lieu qui, par sa souplesse, permet à chacun d'évoluer selon ses besoins (rythme, liberté de s'investir ou non dans l'une ou l'autre activité, ...) ?*

> *Comment construire un dialogue avec les parents en différenciant les rôles respectifs ?*

L'adulte peut soutenir la construction de l'identité de l'enfant notamment en lui assurant une relation chaleureuse, stable, en veillant à instaurer des lieux de participation, des espaces de parole pour tous, et, le cas échéant, en mettant des mots sur ce qui est vécu dans le groupe.

Dans cette partie du référentiel, il sera question des liens qui se tissent entre les enfants et les adultes. Les liens que tissent les enfants entre eux font l'objet d'une présentation dans le livret IV « Vivre ensemble » de ce référentiel.

2 Attention : cette valeur n'est pas partagée dans toutes les sociétés.

3 Voir la partie « à la rencontre des enfants », « créer des lieux sécurisés et sécurisants » p.75.

Des options et des connaissances

- Je ne puis jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.
- Qu'est-ce que signifie « apprivoiser ? », demande le petit prince avec insistance (...)
- Cela signifie créer des liens. Tu n'es pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde

...

Antoine de Saint-Exupéry
Le petit prince, 1943

1.1. Les liens essentiels à la constitution et à la consolidation de l'identité ●●●

Parler en termes de « liens » plutôt que de « relations » relève d'un choix délibéré. Cette option traduit la nécessité que le milieu d'accueil envisage le séjour de l'enfant dans la perspective suivante : les accueillant(e)s engagent une histoire relationnelle, faite de tissage de liens et de séparations, avec chaque enfant et ses parents, porteurs de leur histoire commune spécifique.

Que ce soit dans le domaine de l'accueil de l'enfance et de la santé, les professionnels font quotidiennement le constat de l'importance du lien (des liens) dans le développement et l'éducation des enfants. En 2003-2004, le conseil scientifique de l'ONE, en collaboration avec la Direction Etudes et Stratégies, a coordonné une étude pluridisciplinaire sur le sujet en partant d'une multitude de situations contrastées : le focus étant mis parfois sur les difficultés rencontrées (fragilisation, rupture de liens, difficultés à créer des liens, ...), à d'autres moments sur les expériences positives (établir des ponts pour reconstruire le lien, (re)socialiser ...). L'ensemble de la recherche est présentée sous la forme d'une valisette et aborde tant la problématique du lien parent-enfant que celle du lien « professionnels-enfants », des parents et des professionnels. (Valisette Liens, éd. ONE, Bruxelles, 2004)

1.1.1. Les liens qui se construisent dans un environnement proche ●

Les connaissances concernant le développement des enfants se sont accumulées ces dernières années. C'est de cette façon que l'on est passé progressivement d'une conception qui voyait le tout-petit comme un être passif, modelé par les compétences maternelles, à une conception qui l'appréhendait comme un être très tôt actif dans l'interaction avec son parent. C'est à partir des vécus de la prime enfance⁴ que chaque enfant se construit un modèle interne de la relation à sa mère⁵ ou aux figures d'attachement (Bowlby, 1988 ; Main, Kaplan et Cassidy, 1985). Ces modèles d'interactions donnent à l'enfant des sortes de « scripts », qui s'inscrivent au fur et à mesure dans sa mémoire et guident ses actions. C'est comme si une enveloppe personnelle de sensorialités et de perceptions, variable d'une personne à l'autre, se créait à partir des expériences de la petite et moyenne enfance. Se sentir « bien », pour les uns, c'est se retrouver dans un climat calme. Pour les autres, ce sera vivre intensément des sensations très fortes. D'autres encore, c'est dans l'alternance des deux qu'ils se sentent « vivre » ...

Une fois établis, ces modèles façonnent les expériences, fournissent des explications et influent sur la mémoire et l'attention. Ils influencent aussi le comportement de l'enfant : celui-ci tente essentiellement de recréer, dans chaque nouvelle relation, le modèle qui lui est familier.

4 Il faut cependant garder en tête que rien n'est jamais acquis « une fois pour toutes », des aménagements s'effectuent tout au long de la vie en fonction des expériences de vie.

5 Les études ultérieures à celles de Bowlby ont montré que l'enfant s'attache préférentiellement à la personne qui s'occupe le plus de lui, particulièrement la nuit, porteuse d'angoisse et qui répond à ses besoins de la façon la plus adéquate. Si c'est le père, c'est lui qui sera la figure préférentielle d'attachement. Ce peut être aussi toute autre personne qui remplit ce rôle. Il n'y a aucune prédisposition biologique à un attachement spécifique à la mère.



Des perceptions diverses

Amandine, 10 ans, fréquente un groupe local d'animation comme Tania, Audrey, Sophie, Johanna. Elle raconte :

« Nous, on aime bien rester ensemble dans notre groupe : on n'aime pas quand notre groupe est un peu séparé, quand d'autres groupes viennent près de nous.

Quand il y a des disputes, je n'aime pas cela non plus. On donne des coups de pied, on se fait souvent pousser... Quand cela arrive, on dit à celle qui nous ennue : « Tu ne peux pas jouer avec nous ».

Chez nous, quand cela se passe, cette fille va jouer avec quelqu'un d'autre : elle trouve toujours quelqu'un qui l'accepte ».

Amandine poursuit ...

« Dans notre groupe, il y a Tania. Si quelqu'un lui dit : « Je ne veux plus jouer avec toi », elle ne reste pas toute seule dans son coin. Tania, elle, va chercher une personne gentille. Ce n'est pas comme Johanna qui grogne souvent ... Je crois que les autres enfants ne jouent pas souvent avec elle parce qu'elle boude toujours dans son coin, elle râle quand on ne veut pas faire ce qu'elle veut.

Moi, j'aime bien jouer avec Audrey et Sophie.»

Ce que ce témoignage met en avant

Ce qu'un enfant considère comme un rejet (Johanna dans la situation ci-dessus) peut sembler anodin pour un autre enfant (Tania). Face à la même réaction négative, un enfant peut aller voir un autre compagnon, établir une relation positive et jouer avec lui.

Les expériences de rejet de Tania et Johanna sont très différentes. Chaque enfant reçoit une confirmation de modèles internes très différents.



A) Des conditions à l'installation de la sécurité affective

Lorsque le tout-petit est face à des personnes (principalement sa mère ou la/les personne/s qui prend/prennent soin de lui⁶) qui peuvent le réconforter, le contenir, lui prodiguer des soins, l'aider à gérer ses affects, il peut se créer une représentation rassurante du monde qui l'entoure et partir à sa découverte. Dès lors, s'établit avec ces personnes une relation d'attachement. Le tout jeune enfant s'attend toujours à établir un lien avec la personne qui prend soin de lui.

Les échanges entre l'enfant et son (ses) parent(s) sont caractérisés par des interactions « accordées », ce que D. Stern appelle des « attunements »⁷, c'est-à-dire des ajustements comportementaux, émotionnels, affectifs et rythmiques⁸. Ce processus d'accordage suppose, en permanence, tout à la fois des moments d'attention et des moments de détournement de la figure d'attachement, des sollicitations réciproques et des pauses respectives. Ce sont dans ces échanges que peuvent se nouer des liens d'attachement « secure », base de la solidité narcissique de tout individu : l'enfant peut se penser et prévoir son environnement dans ce jeu d'équilibres subtils. Fort de ce lien d'attachement, il devient capable d'explorer les espaces à l'extérieur de sa famille.

6 L'intensité de l'attachement de l'enfant à l'égard de cette personne semble reliée au temps que celle-ci lui consacre et à la qualité de la relation.

7 D. Stern, « *The interpersonal world of the infant : a view from psychoanalysis and developmental psychology* », Basic Books, New-York, 1985

8 Il s'agit d'un processus rythmique : dans l'échange, le parent (ou la personne qui prend soin de l'enfant) est très attentif au rythme. Le tout-petit, par le comportement du parent (intonation, gestes, ...), perçoit qu'il y aura une fin à l'interaction. Ce faisant, il développe sa capacité à penser.



Temps, périodicité, construction de soi

Grâce aux moments d'échanges où l'adulte prend soin de l'enfant, moments qui se déroulent selon une grande rythmicité et sont prévisibles, le jeune enfant développe ses premières capacités anticipatrices et produit ce que Marcelli⁹ (2006) appelle des « proto-pensées »¹⁰ sur le temps. L'auteur soutient que, pour pouvoir développer une continuité de soi, une sécurité de base, l'enfant doit connaître un certain nombre de sensations qui se répètent de manière assez standardisée et régulière. C'est grâce à cette régularité que l'enfant peut progressivement se repérer et se retrouver : il tente de comprendre et donner sens à son vécu, de se mettre à penser. Pendant toute l'enfance, la question du temps est intimement liée à la construction de l'identité, la connaissance et la continuité du soi. Pour l'enfant, le rythme, la périodicité, c'est-à-dire ce qui a une forme dans le temps, sont essentiels : cela lui permet de se créer un espace pour penser.

Petit à petit, en fonction de son développement moteur, l'enfant cherche à s'éloigner de la figure d'attachement¹¹ et à explorer son environnement proche.

Ce faisant, il utilise son parent comme une base de sécurité vers laquelle il revient régulièrement pour se ressourcer ou quand il ne se sent plus en sécurité. Il importe que le parent ou la figure d'attachement permette et encourage l'enfant à explorer sans crainte et en toute sécurité.

Comme l'indique Pierrehumbert (2003)¹², reprenant les théories de Bowlby, il existerait une balance dynamique entre les comportements d'attachement et les comportements d'exploration.

Ce n'est qu'une fois ses besoins de proximité satisfaits qu'un enfant peut partir à la découverte du monde extérieur. Comportements d'attachement et d'exploration se trouveraient activés ou désactivés, en miroir. Une surprise trop grande, une situation inconnue, la menace d'éloignement de la figure d'attachement, etc., activeraient les comportements d'attachement, inhibant les comportements d'exploration. Si les comportements d'attachement restent longtemps et fortement activés (cela peut arriver, par exemple, quand l'adulte qui est normalement source de réconfort est absent ou indisponible¹³), cette activation génère de l'anxiété. Le dysfonctionnement des comportements d'attachement (l'incapacité où se trouve un enfant de « désactiver » les comportements d'attachement) empêche l'ouverture et la satisfaction de la curiosité.

« L'attachement a non seulement une fonction de protection, mais également une fonction d'exploration. L'attachement va servir l'autonomie de l'individu et non pas sa dépendance comme on pourrait le supposer » (B. Pierrehumbert).

Avec l'âge, la recherche active de sa base de sécurité (par exemple, s'agripper ou pleurer lorsque la figure d'attachement s'en va), diminue progressivement, mais elle ne disparaît pas pour autant. Les jeunes enfants (3-4 ans) recherchent souvent la proximité quand leur parent revient après une absence.

Dans des situations qui ne sont pas stressantes ou pas trop inhabituelles, l'enfant est capable de s'éloigner de plus en plus de sa base de sécurité sans détresse apparente. Progressivement, il devient moins bouleversé par la séparation, mais peut le devenir s'il ne sait pas ce qui se passe ou s'il n'est pas informé de la situation¹⁴.

9 D. Marcelli, « *La surprise, chatouille de l'âme* », Editions Albin Michel, Paris, 2006.

10 Ce sont les premières pensées que l'enfant développe. Tout petit, l'enfant a la potentialité de penser, mais n'a pas d'« appareil à penser ». C'est comme s'il n'avait pas la capacité de penser. Les protopensées sont les pensées primaires : elles ne servent pas à penser : elles permettent de garder trace d'une certaine manière, d'un quelque chose qui n'est plus tout à fait présent ou pas encore présent. Progressivement, le tout petit va se mettre à penser : il intériorise ce que Bion (1897-1979) appelle la rêverie maternelle, un état de réceptivité de la mère qui accueille les expériences affectives que le nourrisson lui transmet et les lui restitue avec du sens. Par exemple, à l'enfant qui semble grimacer lorsqu'on le sort du bain, la maman dit : « Tu n'aimes pas que je te sorte du bain ... »

11 Voir à ce sujet les études menées par Bowlby J. sur l'attachement et celles de Ainsworth M sur la réaction des enfants dans le protocole expérimental appelé la « situation étrange ». Voir à ce sujet la note de bas de page n° 18 de ce document.

12 Pierrehumbert B., « *Le premier lien, théorie de l'attachement* », Paris, Editions Odile Jacob, 2003.

13 Quand l'adulte est présent et disponible, les comportements d'attachement cessent et les comportements d'exploration se réactivent. C'est comme si la présence et le réconfort procuré « nourrissaient » l'enfant et lui permettaient de s'ouvrir à la nouveauté.

14 Voir les études menées par Marvin R.S et Stewart R.B., « *Sibling relations : the role of conceptual perspective-taking in the ontogeny of sibling caregiving* », Child development, vol. 55, n°4, Society for Research in Child Development, 1984

Quand l'enfant devient plus âgé, les relations d'attachement deviennent moins dépendantes de la proximité physique et dépendent davantage de dimensions abstraites de la relation, par exemple l'affection, la confiance, l'approbation, que l'enfant, comme l'adulte, a pu intérioriser. La maturation cognitive, affective et relationnelle de l'enfant¹⁵ peut changer la façon dont celui-ci traite l'information concernant les relations.



Si les enfants d'âge scolaire manifestent moins de comportements tels que s'agripper, vouloir être portés dans les bras, entourés, ils peuvent le faire en situation de stress. Par exemple, lors du premier jour de plaine, lors de la première rencontre avec un groupe nouveau, quand ils sont malades, lorsqu'ils vivent un changement important, quand ils traversent une crise familiale, ...

Grâce à leurs expériences antérieures (les expériences sont moins nouvelles et donc potentiellement moins stressantes), la plupart des enfants d'environ 8 ans, ont moins besoin d'être sécurisés : cette construction s'est intériorisée. Mais ils ont encore besoin d'être sécurisés autrement.



DES LIENS SE TISSENT.

Des études plus récentes¹⁶ ont souligné que le schéma d'attachement est une construction qui dure toute la vie, même s'il évolue avec le temps. « *L'attachement ne s'arrête pas à l'enfance. L'exploration des relations d'attachement chez l'adulte (relation amoureuse, relation avec le groupe familial ou avec ses propres enfants) se développe à l'aide des concepts découverts chez l'enfant (approche éthologique). La mise en relation des processus d'attachement chez l'enfant et chez l'adulte semble témoigner d'une certaine continuité des processus mentaux*¹⁷ ».

B) Des variations individuelles dans le développement des relations d'attachement

Différentes études, basées notamment sur celles de M. Ainsworth, ont pu mettre en évidence des différences dans les types d'attachement (voir ci-après) en fonction des particularités des histoires relationnelles singulières. Il existe un lien entre le type de relation mère-enfant et la sécurité ou l'insécurité de cette relation.

C'est M. Ainsworth qui par la « situation étrange »¹⁸ tente de mettre en évidence les stratégies adoptées par les enfants pour maintenir leur équilibre émotionnel en fonction des soins qu'ils ont reçus. Ainsworth a mis en évidence des schémas de comportement spécifiques des enfants et elle les a classés en trois catégories : « secure », « évitants » et « résistants ».

Lors du retour du parent dans le local d'expérimentation, les enfants ayant des comportements secure cherchent son contact et la proximité physique calme immédiatement leur détresse. Rassurés, ils reprennent très vite leur exploration ou leur jeu. Les enfants dont le comportement est évitant, semblent être indifférents à la séparation et se détournent du parent.

Les enfants faisant preuve de comportements dits résistants sont déchirés entre l'attraction et la colère vis-à-vis du parent qui les a laissés seuls.

M. Main (1986) a repris ces travaux pour comprendre les enfants manifestant des comportements contradictoires. Elle distingue une autre catégorie : les enfants ayant des comportements « désorganisés ».

¹⁵ Il est capable de comprendre la personne qui prend soin de lui quand elle explique qu'elle doit partir et qu'elle reviendra.

¹⁶ Voir les études de Miljkovitch R, « *L'attachement au cours de la vie. Modèles internes opérants et narratifs* », (2001) et surtout les travaux de Shaver P : avec Hazan C, « *Love as attachment* » (1988), « *Attachment styles among young adults* » (1991) et avec Crowell, J.A, « *Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment* » (1999).

¹⁷ Pierrehumbert B., (2003), op cit..

¹⁸ Il s'agit d'un protocole expérimental avec des épisodes de séparations et de retrouvailles entre un jeune enfant et sa mère, en présence d'une personne étrangère.

« Les dénominateurs communs d'un attachement sécurisant semblent être l'acceptation de l'enfant par les parents (Benn, 1986) ainsi qu'une réaction appropriée des parents face à l'enfant (Sroufe et Fleeson, 1986 ; Belsky et Von Eye, 1989) »¹⁹. Cela ne signifie pas que les parents aimeraient davantage leur enfant, mais qu'ils réagissent au bon moment et de façon appropriée aux signaux que l'enfant émet.



« Secure », « Non secure »

Des études²⁰ ont été menées avec des enfants âgés de 8 à 12 ans. Il leur est demandé de réagir à des photos mettant en scène des situations de séparation : par exemple, un enfant s'apprêtant à monter dans une voiture, tandis que ses parents restent sur le bord du trottoir.

Les enfants « secure » (ceux qui ont pu construire un modèle interne de la relation stable) reconnaissent largement l'anxiété que peut ressentir l'enfant de la photo au moment de la séparation et ils proposent des pistes réalisables pour affronter cette situation.

Les enfants « non secure » (ceux qui n'ont pas pu construire un modèle interne de relation stable) nient très généralement le sentiment d'anxiété et donnent des pistes inappropriées ou décalées.

Les modèles internes de relation peuvent normalement être réactualisés ou modifiés lorsque de nouvelles interactions se développent. Il semblerait que pour les enfants plus jeunes, de tels changements doivent se baser sur des rencontres fréquentes et des rapprochements physiques.

- C) Quels sont les effets des difficultés d'attachement entre l'enfant et la (les) personne(s) qui prend(pre)nt soin de lui ?²¹

Certains enfants ne trouvent pas de base de sécurité chez l'adulte. Or, les comportements d'exploration sont liés au comportement de sécurité. L'exploration de ces enfants a donc tendance à diminuer. L'enfant peut se comporter comme s'il avait peur d'être délaissé, abandonné ou comme s'il se sentait en danger. A l'école, lors des temps de loisirs, etc., il réagit à la séparation avec la mère, le père ou tout autre partenaire familial, par des manifestations de mal-être ou de détresse qui sont parfois interprétées à tort comme des colères ou des peurs de panique.

Ces manifestations peuvent être très spectaculaires ou, au contraire, passer inaperçues.

Il importe de rester vigilant à certains signes qui peuvent être une manifestation de difficultés d'attachement : apathie, désintérêt, « papillonnage » et impossibilité de fixer ou concentrer son attention, humeur grognonne, incapacité d'exprimer ses demandes, troubles de l'alimentation ou du sommeil, régressions (par exemple, pipi au lit, balancements...) ou manifestations d'agressivité.

Au lieu de découvrir son environnement, l'enfant ne peut que rester attaché aux objets désorganiseurs. Il éprouve des difficultés à aller vers d'autres personnes qui peuvent le sécuriser.

Même si dans le groupe il se reconnaît comme étant un enfant, il connaît également des difficultés à aller vers les autres.

Or, les enfants apprennent de manière large, tant dans la collaboration entre eux²² que dans les interactions avec les adultes. Certains enfants manifestent même une augmentation de l'agressivité, ce qui accroît encore leurs difficultés de socialisation dans le groupe de pairs.

Il arrive souvent à ces enfants d'être en situation de débordement émotionnel, car ils évoluent dans un monde imprévisible et ont du mal à gérer leurs affects (difficultés d'attachement). « Dans les mêmes contextes et les mêmes situations, on peut observer

¹⁹ Bee H., « *Psychologie du développement, les âges de la vie* » Bruxelles-Paris, Editions De Boeck Université, 1997.

²⁰ Notamment celles de Main M. et al (1985) et celles de Wright J., Binney V., et Smith P.K. (1995).

²¹ Cfr l'intervention de Gauthier, J.M., (ULg), « *Les signes de souffrance chez l'enfant* », lors du colloque « *Ma maman, mon papa, mon auxiliaire, et moi et moi et moi ?* » organisé par Parole d'enfants, à Liège, les 22 et 23 mars 2007.

²² Voir à ce sujet la partie « *A la rencontre des enfants* », le livret III « *Donner une place active à chacun et à tous les enfants* » de ce référentiel.

²³ H. Montagner, « *L'arbre enfant, une nouvelle approche du développement de l'enfant* », Paris, Odile Jacob, 2006.

« deux cas de figure » chez les enfants « non secure » : certains paraissent fermés ou indifférents à l'environnement (...), d'autres sont excessifs et explosifs dans leurs activités motrices et dans leurs manifestations de colère, de peur ou de tristesse (...) ²³ ». Il convient donc d'être attentif à leurs comportements de rapprochement et, par exemple, d'accepter le contact.

Ici encore, il s'agit de souligner que la capacité d'adaptation de l'être humain est peut-être plus grande que celle que lui prêtent les théories du développement, en particulier celle de l'attachement. Certains enfants peuvent montrer une capacité adaptative spontanée étonnante. Cependant, l'important est de rester très vigilant aux manifestations multiples des enfants : certains d'entre eux, par exemple, déjà habitués à de petites séparations, peuvent présenter une adaptation initiale aisée, puis des signes de désadaptation et de malaise peuvent apparaître lorsque la séparation se prolonge²⁴.

Dans l'ensemble, les études font ressortir les effets à long terme des modèles d'attachement durant la vie. Mais ces modèles peuvent changer et il reste beaucoup à apprendre sur les facteurs qui tendent à les maintenir et à les altérer, par exemple le style émotionnel de l'enfant²⁵. En effet, dès la naissance, on peut constater des différences individuelles dans le style émotionnel des enfants et ces différences vont influencer la qualité des échanges avec les parents.

1.1.2. Des liens qui se construisent aussi en dehors de la famille ●

Si l'identité se construit dès la naissance, elle se poursuit dans des lieux divers ; d'abord, bien entendu, dans la famille proche, ensuite avec les pairs, mais également avec toutes les personnes que l'enfant rencontre et avec qui il établit un lien.

Durant le temps de l'accueil, il importe de préserver le lien avec les parents pour aider l'enfant à les garder « en lui » pendant la période d'éloignement et pour que les parents soient reconnus dans leur qualité de parents.



Au centre de l'enfance de Sheffield, l'enfant est au centre des préoccupations. L'équipe tient compte non seulement du contexte de la vie familiale de chacun, mais aussi de sa communauté au sens large. En effet, elle est d'avis que les enfants vivent mieux lorsqu'ils possèdent une identité forte, lorsqu'ils perçoivent que leur mode de vie et les membres de leur famille sont valorisés et lorsqu'ils en arrivent à reconnaître et accepter que les gens vivent leur vie de nombreuses manières différentes. Pour le centre, l'inclusion sociale se vit au quotidien : la réflexion porte sur un accès du milieu d'accueil pour tous les enfants, mais aussi pour le personnel. Le centre veille à ce que les deux sexes soient représentés de façon équitable dans la composition du personnel afin de briser les stéréotypes sexuels et de promouvoir des modèles de rôles positifs. La question de la diversité²⁶ est introduite dans la planification et la mise en œuvre du programme : implication de tous les parents dans les activités, visiteurs venant parler de leur culture et réaffirmant celle des enfants. Le centre considère qu'une approche qui offre un soutien émotionnel, des opportunités de créer des liens et des expériences pédagogiques formatrices s'impose pour le développement de tous les enfants, surtout lorsque ces derniers vivent des circonstances de vie difficiles.

>>>

²³ H. Montagner, « *L'arbre enfant, une nouvelle approche du développement de l'enfant* », Paris, Odile Jacob, 2006.

²⁴ C'est le cas notamment dans les situations de camp. Des groupes locaux prévoient souvent un « petit camp » préparatoire. Attention, cependant, aux effets des séparations prolongées : le « petit » camp peut s'être très bien déroulé. Mais une fois au « grand » camp, dans un moment de séparation plus long, les enfants pourraient montrer des signes de malaise au bout de quelques jours.

²⁵ Pour aller plus loin à ce sujet, voir les travaux de Balleyguier, G., et notamment « *Attachement et tempérament chez le jeune enfant* », Enfance, 1998.

²⁶ Pour que chaque enfant puisse prendre conscience de son identité et avoir confiance en lui, pour qu'en même temps, il découvre que les autres sont différents de lui et le respectent, le simple contact entre enfants ne suffit pas. Une pédagogie adaptée peut développer des attitudes positives vis-à-vis de la diversité (Voir à ce sujet, la partie « à la rencontre des enfants », le livret IV « *Vivre ensemble les expériences de vie diversifiées* », de ce référentiel, la partie « *Eduquer à la diversité* » p.58.

Parmi les outils qu'utilise le centre, il y a les séances « *fit kids* »²⁷. Elles consistent à jouer en équipe à des jeux issus de diverses cultures : une diversité d'images, de recettes de cuisine, une séance d'achats dans les boutiques, un passage chez le coiffeur, des professeurs personnels et des conseils en matière de maquillage mettent en valeur l'image personnelle de chacun, favorisent une prise de conscience du corps et la compréhension des principes de nutrition et de santé. Des conseils et une guidance individualisée sont prodigués tant au personnel qu'aux enfants et aux membres de la communauté locale afin de développer la confiance et l'estime de soi.

Pour illustrer cette démarche, les coordinatrices du centre évoquent deux situations, celle d'un enfant qui, suite à un accident, avait le visage couvert de cicatrices et celle d'un autre enfant qui avait perdu ses cheveux après des séances de chimiothérapie. Ces deux enfants ont reçu de l'aide lors de ces séances « *fit kids* ».

Chrissy Meleady et Pat Broadhead,
Centre de l'enfance de Sheffield, UK.,
Extrait de « *Enfants d'Europe* », avril 2002.



Ces différences se situent au niveau de la spécificité de la relation parentale et de la nature particulière du lien qui unit un enfant à ses parents, au niveau du caractère temporaire de la responsabilité dans l'accueil, au niveau des limites du pouvoir d'action.

Les parents restent les premiers éducateurs de leur enfant.

L'enfant se construit, construit sa personnalité, ses connaissances, sa capacité à entrer en relation avec les autres, à travers les expériences avec une (des) personne(s) qui est (sont) significative(s) pour lui et pour qui il est perçu comme important.

Ce sera donc la tâche, le travail, la responsabilité des adultes qui accueillent l'enfant de préserver le lien que l'enfant a tissé avec son (ses) parent(s), mais également de construire un lien avec lui. Ce lien n'est pas un lien d'amour semblable à celui des parents, mais un lien fondé sur l'attention portée aux enfants au quotidien et sur la conscientisation des actes professionnels que l'attention nécessite. Il est fondé aussi sur une sécurité renouvelée, sécurité physique, mais surtout sécurité psychique que l'enfant va éprouver jour après jour auprès de l'adulte (des adultes) qui l'accueille(nt).

A) Qu'est-ce qu'un lien hors de la famille ?

Dans une situation d'accueil, l'adulte remplit des fonctions qui sont proches de celles des parents. « *Il existe des similitudes dans les rôles auprès des enfants : veiller sur lui, veiller à sa sécurité, lui prodiguer l'attention affectueuse dont il a besoin, s'intéresser à lui, à ses progrès, poser des limites, le gronder, l'encourager ou le féliciter. Cette similitude induit chez les adultes qui prennent soin des enfants un sentiment de responsabilités et les engage dans une relation affective, relation nécessaire. Cependant, les différences sont bien réelles* »²⁸.

²⁷ Cette expression anglaise pourrait être traduite « enfants en bonne santé ».

²⁸ Careels M.L., « L'élaboration du lien adulte/enfant dans un contexte professionnel », Projet Liens, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Liège, 2003-2004.

Ce type de lien, qui prend forme dans la relation professionnelle, n'est pas un lien froid et calculé. Il met en jeu des émotions et des représentations chez le (la) professionnel(le) qui « *porte le souci de l'enfant* ». Ce qui différencie le lien parental, fait d'amour et d'une partie de subjectivité, du lien professionnel, c'est le fait de garder une « *juste distance* » qui permet au professionnel de poser des actes « réfléchis » tout en restant disponible et chaleureux. Ce travail gagne à être soutenu par un travail sur soi : en effet, la relation à l'enfant ou même la confrontation à la relation entre parents et enfants induit une résonance affective interne propre à chacun. Les situations auxquelles le professionnel est confronté (détresse d'un enfant qui a mal, angoisse d'un parent qui rapporte une situation difficile pour lui, ...) le placent face à des situations qui se sont jouées très tôt pour lui lorsqu'il était lui-même enfant, qu'il ne pouvait pas véritablement « penser » les situations vécues.

La rencontre de l'enfant et/ou du parent peut exposer à une réactivation, plus ou moins consciente de « postures » psychiques anciennes. Ces postures réactivées viennent souvent de l'enfance, mais elles peuvent aussi être liées à l'expérience personnelle de la parentalité.

Elles comportent toujours une charge émotionnelle importante et peuvent conduire le professionnel, à adopter, à son insu, telle ou telle attitude dans la situation qu'il est en train de vivre avec l'enfant ou le parent²⁹.



Une démarche maîtrisée

Si l'implication affective est toujours nécessaire, la fonction éducative spécifique de l'accueil, la position professionnelle qui lui est associée requièrent une démarche maîtrisée qui ne crée pas de confusion avec le rôle parental.

Il s'agit pour chaque enfant accueilli de partir de « ce qu'il est » et de s'adapter à lui avec un questionnement qui est l'occasion d'une prise de distance vis-à-vis de la relation vécue. Il s'agit de parvenir à une implication affective nécessairement distanciée, décentration indispensable (face aux événements quotidiens), contrepoids au phénomène de résonance interne³⁰.

B) Des rencontres qui peuvent aider à grandir

Si l'identité se construit progressivement au travers des situations de vie des enfants, si la rencontre de différents adultes et d'autres enfants, dans le cadre de l'accueil, en dehors de la famille y contribue lui aussi, il convient cependant de bien faire la part des choses : il existe une part de l'enfant et de la famille que les accueillants ignorent et qu'ils font bien d'ignorer. Cette part, ils se doivent de la garder privée.

Les études montrent que les enfants « secure » vivent bien mieux que les autres les situations d'accueil en dehors de leur famille. Mais qu'advient-il des enfants qui sont rejetés, qui ont peu ou pas de compétences sociales pour créer du lien social ? Le plus souvent, les enfants « non secure » sont soumis à une perte du contrôle de soi.

Face à ces enfants qui peuvent « coller », faire « un millier de bêtises », ... les accueillants se sentent démunis : « *Je lui ai accordé beaucoup d'attention, l'ai écouté, je l'ai gardé à côté de moi toute l'après-midi et pourtant cela ne marche pas !* » La situation pourrait entraîner un rejet de la part de l'accueillant, ce qui conforterait l'enfant dans l'insécurité.

Ce que l'accueillant doit comprendre, c'est qu'il ne peut pas agir globalement sur la capacité qu'a l'enfant de se sécuriser. Il lui faut connaître sa place : le professionnel peut mettre en place les conditions qui sécurisent l'enfant, dans ce moment-ci, avec d'autres enfants, dans le cadre précis de l'accueil. Il lui incombe de porter attention à la régularité, la récurrence, des repères qui exigent du temps pour se construire chez les enfants³¹.

L'accueillant peut aider l'enfant à mettre du sens dans ce qui est vécu dans le temps présent, l'aider à trouver de l'appui chez d'autres, dans d'autres groupes. Si l'adulte joue un rôle de régulateur dans les relations qui se tissent dans le milieu d'accueil, il convient de rester modeste sur la portée de son intervention.

²⁹ Voir à ce sujet, dans ce référentiel, la partie « *A la rencontre des professionnels* », le cahier « la professionnalisation de l'accueil des 3-12 ans », la partie « *Gestion émotionnelle* » p.24.

³⁰ C. Fleury, « *Fonction parentale et fonction d'accueil* », in S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury et N. Loutre-Du Pasquier, « *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?* », Ramonville Saint-Agne, Erès, 2003.

³¹ Or, il arrive dans certaines situations que les adultes modifient journalièrement l'organisation et l'encadrement !!!



Conditions sécurisantes en milieu d'accueil

Les recherches³² menées par Montagner (1995-2001) ont mis en évidence que les lieux d'accueil peuvent créer des conditions qui permettent de préserver, consolider, compléter ou restaurer les « racines » de l'enfant. Ces travaux ont tenté de développer des stratégies liant la relation, le temps et l'espace afin de créer les conditions essentielles pour que les enfants de tous âges puissent grandir de la manière la plus harmonieuse, quelles que soient leurs particularités, y compris lorsqu'ils sont « en situation de handicap ». A l'école, il a observé notamment que, dès leur arrivée, les enfants sont immergés dans une ambiance de bruits, de cris, de pleurs, de bousculades, voire même d'agressions. L'accueil ne peut être sécurisant dans de telles conditions.

Une de recherches a consisté à envisager des lieux physiques (variables changeables³³), des « sphères d'accueil » suffisamment grandes et bien aménagées, en dehors des lieux d'arrivée et de passage. Ces sphères devraient faciliter une séparation mutuellement consentie de l'enfant et de son (ses) parent(s), dès l'arrivée dans le lieu d'accueil, et permettre à chaque enfant de s'installer dans un « *temps-sujet* », de se réveiller à son rythme, d'avoir le temps de retrouver un niveau de vigilance qui autorise le retour aux repères familiaux, de vivre en continuité dans la sécurité affective qu'il a établie avec son ou ses parents (enfants « secure ») ou de retrouver une certaine sécurité affective malgré les difficultés relationnelles qu'il a vécues en amont.

Montagner s'est intéressé aux très nombreux liens qui existent entre la qualité de l'attention visuelle de la part des adultes, les comportements d'attachement que manifestent les enfants vis-à-vis des adultes, les comportements affiliatifs³⁴ vis-à-vis des pairs, l'activité et les conduites des enfants.

Une partie de ces travaux est reprise ci-dessous, au point 2, dans le chapitre « *Enjeux de ce tissage de liens* », p.37.



- > Quel lien nécessaire entre les parents et les professionnels ?
- > Quelles conditions pour la création de ce lien entre les professionnels et les enfants accueillis ?

32 Montagner H., « *Les aménagements des espaces-temps ancrés dans les systèmes relationnels, de la petite enfance au lycée, à partir des données de la recherche et de la clinique* », Université de Bordeaux 2

Extrait de <http://clisthene.ac-bordeaux.fr/montagner1.htm> (consulté le 24/10/06)

33 Variables sur lesquelles les professionnels peuvent agir. Par opposition aux variables non changeables, c'est-à-dire celles qui sont hors de leur champ d'action, sur lesquelles ils ne peuvent pas agir.

34 Comportements dits socialement positifs, par opposition aux comportements autocentrés et aux conduites d'évitement, de fuite, « d'hyperactivité », d'insécurité et d'agression.

1.2. Une construction du soi qui s'inscrit dans les interactions affectives ●●●

L'étape de la construction de l'identité, « *J'existe, je suis moi, je suis continu* », est d'abord une construction en relation à l'autre. Elle s'effectue principalement pendant les trois premières années de la vie³⁵.

Durant l'enfance, au travers des expériences de « l'autre », « des autres », l'enfant « secure » éprouve le fait qu'il est toujours lui-même dans un groupe d'enfants³⁶. Le rapport entre l'identité sociale et l'identité intime est étroit et non arbitraire.

S'il y a une relation entre les deux, elle est complexe et fait intervenir notamment la notion

de limites, de coupure. La coupure entre l'intérieur et l'extérieur, l'intime et le social est constitutive de l'identité. C'est elle qui permet à la personne de se percevoir comme une individualité ayant des limites précises et séparées des autres. Toute atteinte à ce qui constitue une sorte de barrière de protection, dont l'enveloppe corporelle³⁷ apparaît comme la symbolisation, est vécue comme une menace pour l'identité de la personne.

L'enfant fait l'expérience de cette intimité lorsqu'il découvre que son psychisme n'est pas transparent à autrui, que ses pensées ne sont pas accessibles à son entourage. Ce moment est fondateur dans son développement. Et il nous fait voir combien l'intimité se construit dans la relation aux autres et qu'en lien avec l'entourage, elle se transforme et évolue sans cesse.



Enveloppe cutanée et enveloppe psychique

« Dès la naissance, un enfant a besoin de temps pour comprendre qu'il est un individu particulier, qu'il n'est pas collé dans l'autre (la personne qui prend soin de lui), que lui et l'autre font deux et qu'entre eux, il y a un espace à franchir. En ce sens, la peau est vécue comme une frontière entre le dedans et le dehors du corps. L'enfant effectuera tout un travail pour que cette enveloppe cutanée soit ressentie psychiquement comme une « bonne » frontière entre le dedans et le dehors et qu'elle tient bien ensemble tout ce qu'il y a dans le corps.

Pour que l'enfant ressente que la peau joue bien ces deux rôles, il faut qu'il soit touché par l'adulte qui prend soin de lui, caressé, bercé, changé, ...

Il importe que l'adulte soit suffisamment limitant et contenant et prenne du plaisir à prendre soin du bébé. En ressentant l'adulte comme contenant, l'enfant ressent sa peau comme limitante et contenant. C'est comme s'il intériorisait, prenait en lui les fonctions de limite et de contenance de l'adulte. Il peut alors commencer progressivement à exercer du dedans les fonctions que l'adulte exerçait du dehors : il se construit des enveloppes psychiques (le moi-peau) à partir de l'enveloppe cutanée. Ce moi-peau lui permet de savoir quelles sont ses propres pensées, quelles sont les pensées de l'autre, ne pas faire de confusion entre elles, pouvoir garder des pensées à lui au-dedans ... Le trajet de l'enfant est d'aller des expériences sensorielles au sens ».

B. Golse, interview paru dans *Le Ligueur* n° 13, 28 mars 2007.

³⁵ Voir à ce sujet le référentiel « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité, Fonds Houtman, ONE, 2002.

³⁶ Voir la partie « *à la rencontre des enfants* », le livret IV « *vivre ensemble au travers d'expériences de vie diversifiées* » de ce référentiel.

³⁷ Cfr la notion de « *moi-peau* », développée par D. Anzieu dans son ouvrage « *les enveloppes psychiques* » (Dunod, 2e éd. 1995).

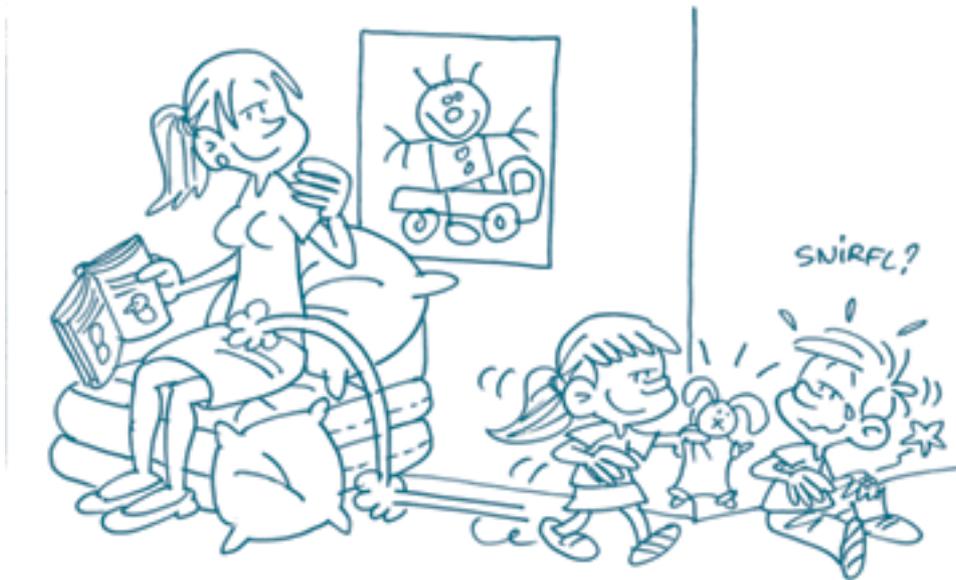
L'enfant ne peut avoir conscience de soi que lorsqu'il établit une frontière entre ses propres émotions et les émotions qui proviennent de l'extérieur : tout bébé, il est davantage porté par son système émotionnel. Il arrive à expérimenter beaucoup au travers de ses émotions. C'est au travers des interactions affectives qu'il se met à développer le sens de la causalité : les soins corporels qu'il reçoit, la façon dont ces soins lui sont donnés, permettent à son moi de s'édifier.

Les liens établis avec les enfants plus âgés consolident ce processus.

Quand les enfants sont entourés de relations chaleureuses (elles-mêmes porteuses de sens), empathiques, fortes, ils ont la possibilité d'apprendre à nouer des relations d'intimité, d'être empathiques eux-mêmes et, en fin de compte, de communiquer leurs sentiments, de réfléchir sur leurs propres désirs et de développer leurs propres capacités d'entrer en relation avec pairs et adultes.

Les interactions affectives sont le fondement non seulement de la connaissance, mais aussi de la plupart des capacités intellectuelles³⁸ de l'enfant, y compris la créativité et la pensée abstraite.

C'est aussi le postulat que font les éducateurs de la Reggio Emilia³⁹ lorsqu'ils parlent des « cent langages », considérant que rationalité et imagination, connaissance et émotions, connaissance de son propre corps, sont intimement liées entre elles dans les pensées et les activités des enfants et dans leur façon de résoudre des problèmes.



ENTOURÉS DE RELATIONS CHALEUREUSES,
LES ENFANTS DÉVELOPPENT LEUR CAPACITÉ
À ENTRER EN RELATION AVEC LES AUTRES.

38 Pour plus d'informations à ce sujet, voir la recherche menée par Greenspan, S., « *The growth of the mind* » (Paperback, 1998).

39 Voir le n° 6, février 2004, de la revue *Enfants d'Europe*. Ce numéro comprend un dossier : « *Reggio Emilia, 40 ans de pédagogie alternative, sur les pas de Loris Malaguzzi* »

Le lecteur est également invité à se référer à la partie « *A la rencontre des enfants* », livret III « *Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants* » ainsi qu'à la partie « *A la rencontre des familles* » de ce référentiel, où des références sont faites à la pédagogie des cent langages, notamment à la documentation pédagogique.



Dans un groupe, en Reggio Emilia

Les enfants ont voulu réaliser des dessins sur un projet qu'ils ont mené durant plusieurs semaines.

Un petit groupe d'enfants a dessiné, d'après nature, une table avec des personnes assises autour.

Francesca (6 ans) a commencé par représenter les deux personnages de profil (deux des enfants qui sont sur les deux petits côtés de la table), puis un enfant vu de derrière qui est assis à un des grands côtés de la table ; le quatrième enfant («Giovanna» qui est vue d'en face) est représenté uniquement par une tête (qui se trouve « au-dessus » de la table sur le dessin).

Elle commente : « *Mais Giovanna est suspendue par la tête !* »

Elle réfléchit, se lève, appuie la feuille à l'envers contre la vitre de la fenêtre et au dos de la feuille, elle complète le corps de Giovanna dont elle n'avait dessiné que la tête.

Elle ancre le personnage sur la position de la ligne du sol (la même que les autres personnages).

Puis elle retourne à sa place, dépose la feuille du côté du dessin et ne fait apparaître du personnage (par transparence) que la partie visible au-dessus du plan de table.

Ce que cette description met en avant

Ce qui importe, c'est le processus du dessin : comprendre que la partie logique (représentation des compagnons de classe autour de la table) et la partie expressive (pouvoir se reporter à sa propre expérience, à sa perception du corps dans l'espace) coexistent. Les deux s'entremêlent et participent à l'invention créative.

Extrait de Vecchi.V.⁴⁰
« *Les multiples racines de la connaissance* ».

L'identité façonne, en chaque individu, une enveloppe qui lui permet d'être un, unifié et cohérent, de délimiter l'intérieur et l'extérieur de lui-même, le soi et l'autre. Cette enveloppe est à la fois une expérience sensorielle et psychique. Elle contient les pensées intimes, elle les voile et les dérobe à autrui. On pourrait dire que ce que contient cette enveloppe, c'est l'intimité. C'est à la fois ce qu'on ne partage avec personne, « *qui est contenu au plus profond d'un être* » et ce qu'on ne partage qu'avec une personne de son choix, très proche, « *qui lie étroitement, par ce qu'il y a de plus profond* ».

Les interactions affectives sont les architectes internes, des directeurs, des organisateurs de l'intellect. Elles disent comment et quoi penser, quoi dire et quand le dire, quoi faire : c'est grâce à elles que chacun « connaît » les choses. Quand, par exemple, un enfant apprend à qui dire bonjour, il ne le fait pas en mémorisant une liste de noms. L'expérience le conduit à faire la relation entre le mot « bonjour » et un accueil affectueux, des visages ouverts qui lui donnent envie d'aller à la rencontre. S'il les regarde en ressentant en lui autre chose, par exemple, de la fatigue, il aura tendance à détourner la tête ou à rechercher l'appui d'une personne sécurisante (cfr le *referencing social*⁴¹).

Plus tard, ces interactions émotionnelles précoces contribuent non seulement à la pensée, mais aussi au développement du sens moral (perception de ce qui est « bien » et « mal »). L'expérience d'interactions chaleureuses aide l'enfant à comprendre les sentiments d'une autre personne, à être sensible à ce qu'elle ressent. Les enfants peuvent apprendre des comportements altruistes, peuvent « être dressés à bien se conduire » ; mais pour être sensibles aux sentiments d'autrui, pour ressentir de l'empathie, il convient qu'ils aient éprouvé ce sentiment d'empathie dans une relation durable, qu'ils aient pu bénéficier de l'empathie⁴² d'une personne prenant soin d'eux.

Selon Winnicott, « *c'est en jouant que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi* »⁴³.

⁴⁰ Cet article est paru dans la revue « *Enfants d'Europe* », n°6, février 2004. Un dossier est consacré à la Reggio Emilia.

⁴¹ Quand l'enfant va chez le médecin, par exemple, il regardera d'abord comment sa mère regarde le pédiatre avant de faire de même.

⁴² Voir à ce sujet, la partie « *Qu'est-ce qu'un lien hors de la famille?* » de ce même chapitre, p.16 ?

⁴³ « *Jeu et réalité* », Winnicott.D , Folio Essais, éd. Gallimard, 1971, p 110.



Séparations

Sophie, 9 ans, raconte sa première expérience de camp.

« Au début, je ne voulais pas y aller parce que j'avais pas envie de rester sans maman. On avait fait un « petit camp » pour s'habituer. Mais moi, je ne pouvais pas m'habituer à ne pas avoir mes parents et ma petite sœur avec moi. Lors de mon premier camp, j'ai beaucoup pleuré le soir, je disais que je voulais maman.

Une des animatrices, Tina, venait près de moi pour que je me sente moins triste, mais c'était pas facile. Elle m'a demandé ce qu'elle pouvait faire pour que je sois moins triste... J'ai dit que je voulais voir ma grande sœur (qui était au camp aussi) et ma maman.

Ma grande sœur Amélie, c'était possible, mais pas ma maman. Alors Amélie est venue. Le lendemain, elle m'a aidée à faire un dessin de maman et on l'a mis au-dessus de mon lit de camp. Le soir, cela m'a aidé à me sentir moins triste. Je me disais, au fond de moi, que de toute manière, je reverrai ma maman et qu'entre temps, je pouvais quand même m'amuser. Parce que quand je m'amuse, c'est marrant.

Quand je me sentais vraiment triste et que je me mettais à pleurer, Tania voulait bien que j'aille dormir près de ma sœur qui me racontait parfois des histoires de la maison. Après, j'ai commencé à ne plus pleurer et ça a marché. Maintenant, quand je vais au camp, je ne pleure plus ».

Dans une école de devoirs

Sandra (10 ans) demande à Eric, l'animateur, si elle peut aller aux toilettes. Eric accepte.

Au bout de 10 minutes, Sandra n'est toujours pas de retour. Eric sort du local pour aller voir ce qu'il est advenu de Sandra. Il la voit assise par terre dans le couloir, le regard fixé sur le sol.

Eric s'approche d'elle, s'assied par terre et lui demande :

« Dis donc, cela n'a pas l'air d'aller fort ! Qu'est-ce qui se passe ? »

Sandra se met à pleurer :

« Les garçons, ils font que m'embêter. Anthony, il a ouvert la porte des toilettes quand j'y étais, rien que pour m'embêter ... Il est parti en rigolant ».

Ce que l'on peut retirer de cette situation

- > Eric s'approche, se met à la même hauteur que Sandra, reconnaît l'émotion qu'elle manifeste - « Cela n'a pas l'air d'aller fort » - la soutient dans l'expression de son émotion.
- > Cette situation donne aussi à réfléchir sur un autre aspect de la situation : il arrive assez fréquemment qu'un animateur soit seul avec un petit groupe d'enfants. Lorsque l'adulte autorise un enfant du groupe à aller aux toilettes situées à l'extérieur, un système devrait permettre aux enfants de signaler leurs entrées et sorties.

Dans un milieu d'accueil, l'accueillante a mis deux crochets à l'entrée de son local : sur l'un, il y a un petit carton avec une étoile (pour les filles) et un autre carton avec un ballon (pour les garçons). Ce sont les enfants qui ont choisi ces pictogrammes. Quand un enfant veut aller aux toilettes, il prend le carton approprié et le remet à sa place dès son retour. Cela permet à l'adulte de s'assurer qu'il n'y a jamais plus d'un enfant à la fois à la même toilette et d'éviter par la même occasion les enfants qui traînent, se chamaillent, cela évite les différends « filles - garçons ... ».

● Des questions d'enfants

De nombreuses questions philosophiques interpellent les enfants. Elles peuvent être liées à la naissance, à la sexualité, à l'amitié, à la séparation, à la mort d'un animal familier, ...

Il s'agit de « *répondre aux questions de la façon la plus juste, au plus près du réel et en veillant à rester concret, mais également d'accompagner l'enfant dans ses émotions : leur faire place, quelquefois les contenir mais toujours les accueillir et parfois les nommer. Les émotions de l'enfant peuvent être influencées par celles de l'adulte qui a établi un lien avec lui et qui lui porte attention. Porter intérêt, marquer bienveillance et respect, faire reflet à l'enfant, c'est l'accompagner dans la découverte de son corps et de son fonctionnement: respect de son intimité, de ses sensations corporelles et de sa sexualité naissante* »⁴⁴.

Accompagner l'enfant dans sa conscience de lui-même, c'est tout d'abord l'écouter sans le juger, sans le conseiller, sans tenter de le diriger, simplement en lui permettant de mettre des mots sur ce qu'il vit, en l'aidant à identifier, à accepter et à comprendre ce qui se passe en lui.

L'accompagner dans ces vécus affectifs et corporels n'est cependant pas sans répercussion sur l'adulte lui-même. Il importe que l'adulte ne s'engage pas dans une participation émotionnelle trop importante mais qu'il ne se réfugie pas non plus dans une position de neutralité. C'est la recherche de la bonne « proximité » qui permet l'empathie.

Un tel accompagnement souligne l'importance, pour les professionnels, de bénéficier eux-mêmes d'un accompagnement qui leur permet d'exprimer et de mieux comprendre leur propre vécu émotionnel⁴⁵.



Gérer l'émotion

Durant le congé de Pâques, Olivier participe à un stage récréatif.

L'accueillante considère que cet enfant est « difficile ». Elle dit de lui : « *Il tente de me déstabiliser. Il sait où me toucher !* »

L'année précédente, Olivier participait déjà à ce stage récréatif.

L'un des enfants (Loïc) est tombé par la fenêtre (à la maison) et est décédé⁴⁶. Olivier demandait à l'accueillante de manière régulière : « *Il est où Loïc ?* ». L'accueillante se sentait agressée : « *Il sait bien qu'un accident est arrivé à Loïc. On en a parlé. Une psychologue est même venue discuter avec les enfants ...* ». L'accueillante ne pouvait pas répondre, car elle s'estimait « *trop touchée* ».

Cette année, Olivier a encore posé la question de la présence de Loïc ; mais, après un silence, il a répondu de lui-même : « *Oui, je sais ...* ». Pour l'accueillante, il s'agit d'une forme de harcèlement !

L'interpellation faite par cette situation

Si d'autres enfants vivent une situation liée à la mort⁴⁷, comment mettre l'accueillante en capacité de réagir ?

On constate à nouveau ici l'intérêt et l'importance pour les accueillant(e)s de disposer de lieux où ils (elles) peuvent s'exprimer sur les situations rencontrées dans le cadre de leur activité.

44 Voir à ce sujet le document « *A la rencontre des enfants* », Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans), partie I, ONE, 2004, repère 9.

45 Voir la partie « *A la rencontre des professionnel(le)s* », le livret VII du référentiel.

46 Voir à ce sujet la brochure éditée par le CJC, « *La mort, parlons-en, vivons-là !* », Bruxelles.

47 Cet aspect est repris de manière plus précise dans la partie « *Principes d'action* » de ce cahier du référentiel.

1.3.1. Qu'entend-on par « émotion » ? ●

Selon I. Filliozat, « *l'émotion est un mouvement vers le dehors, un élan qui naît à l'intérieur et parle à l'entourage, une sensation qui nous dit qui nous sommes et nous met en relation avec le monde. Elle nous guide en nous rappelant ce que nous aimons et ce que nous détestons. En ce sens, nos émotions nous donnent notre sentiment d'existence au monde. Elles nous individualisent en nous conférant la conscience de notre personne propre (...) Le rôle des émotions est de signaler les événements qui sont significatifs pour l'individu et de motiver les comportements permettant de les gérer.*⁴⁸ »

La peur, la joie, la colère, la tristesse sont des émotions : ce sont des manifestations extérieures de ce que la personne ressent. Elles donnent lieu à des expressions faciales spécifiques universelles. Ces émotions sont identifiées par des individus appartenant à des cultures du monde entier⁴⁹.

Les sentiments sont difficiles à déceler car ce sont des états d'âme. Ces états sont assez stables et durables alors que les émotions sont des réactions momentanées conscientes ou inconscientes et qui sont étroitement liées aux événements et aux stimuli externes.

La seule façon de découvrir les sentiments d'une personne, c'est de l'écouter, et le cas échéant, lui parler afin de tenter de comprendre ce qui la préoccupe. La manifestation des émotions est une façon de communiquer des informations au sujet des sentiments, des besoins. Elle sert à établir une certaine distance (vs proximité) sociale.



Gérer ses émotions

Marianne et Anne-Marie, deux accueillantes, ont amené dehors des jeux de société.

Huit enfants se sont assis à une des deux tables d'extérieur. Elisée, se tient un peu à part.

Elle ne souhaite pas se mettre auprès des autres enfants : elle a choisi de jouer avec les petites voitures du jeu « Rush hours⁵⁰ », qu'elle fait « rouler » sur la table. Elle est en train d'imaginer une grande course de voitures avec déplacements, virages, tête à queue, et elle la commente. La voiture jaune est en tête.

Une des accueillantes, Marianne, s'est assise à côté d'Elisée et observe.

Elisée voudrait « faire une arrivée » pour ses voitures et demande à Marianne si elle peut avoir quelque chose pour représenter l'arrivée. L'accueillante se lève et lui dit de l'accompagner dans la classe de maternelle pour trouver un objet qui pourrait servir.

Quand Elisée revient, les petites voitures ne sont plus dans l'ordre dans lequel elle les avait laissées. Elle se fâche : « *Qui a bougé mes petites voitures ? Maintenant, je ne sais plus qui gagnait !* » Voyant Youri la regarder en souriant, elle se met à le poursuivre, très fâchée ... Elle ceinture Youri, le pousse par terre.

Anne-Marie, l'autre accueillante, intervient et demande ce qui se passe.

Elisée, visiblement submergée par la rage, lance : « *Quelqu'un a retourné mes petites voitures et les a toutes mélangées ...* ». Elle éprouve des difficultés à trouver ses mots et tape du pied. Anne-Marie regarde Youri. Celui-ci dit : « *Un petit a cogné la table et les voitures sont tombées par terre. Je les ai ramassées avec Théo.* »

>>>

⁴⁸ I. Filliozat, « *L'intelligence du cœur* », Marabout, 1997.⁴⁵ Voir la partie « à la rencontre des professionnel(les) », le livret VII du référentiel.

⁴⁹ Cette universalité des expressions faciales des émotions a fait l'objet de nombreux travaux menés par P. Ekman, Université de San-Francisco. Ces études montrent notamment qu'avant deux ans, les enfants peuvent différencier l'expression de joie, de colère, de peur sur un visage humain.

⁵⁰ Le « rush hours » est un jeu de réflexion solitaire : il est composé de plusieurs véhicules (12 voitures et 4 camions). L'objectif est de « sortir » la voiture rouge de l'embouteillage dont la position sur le plateau de jeu est déterminée par des cartes de niveaux de difficultés variées. Pour dégager la voiture rouge, les autres véhicules se déplacent, uniquement en marche avant ou en marche arrière sur l'axe dans lequel ils ont été placés.

Ce que la situation met en avant

Quand un enfant est frustré parce qu'il éprouve des difficultés à acquérir une habileté que les autres semblent acquérir facilement, parce qu'un copain a pris un objet qu'il convoitait, il a besoin de pouvoir exprimer sa frustration. Cependant s'il peut exprimer ses émotions, il doit le faire d'une manière respectueuse. Le fait d'être en colère ne lui donne pas le droit de frapper un camarade, d'insulter quelqu'un ou de gâcher même son travail personnel.

Comment reconnaître l'expression de la frustration et, quand l'enfant n'en est pas capable, comment l'aider à la gérer ?

L'enfant à qui l'adulte permet d'exprimer ses émotions de manière socialement acceptable, aura toutes les chances de se développer harmonieusement. Pour avoir la liberté d'exprimer ce que l'on ressent, pour explorer ses émotions, du temps et de l'espace sont nécessaires :

- > quand l'enfant se fâche, c'est important pour lui de dire qu'il est en colère ;
- > quand il a peur, il importe que l'adulte l'aide à accueillir cette peur, à en parler sans la nier ou essayer de le convaincre qu'il ne faut pas avoir peur ;
- > quand il est gai, il convient également de laisser la place aux manifestations : même si c'est bruyant et parfois très démonstratif (cris, sauts, serrer quelqu'un dans ses bras, ...).

A noter : certains enfants ne tolèrent pas que quelqu'un soit trop proche d'eux quand ils sont aux prises avec des émotions intenses.

Même si l'enfant parle, la communication non verbale demeure un moyen d'échanger avec les autres. Cette forme de communication est particulière en ce sens que chaque enfant développe sa propre façon de s'exprimer. S'ils sont particulièrement sensibles à l'expression faciale des adultes avec qui ils ont un lien d'attachement sécurisant, ils peuvent aussi facilement exprimer les leurs. Cette capacité innée d'exprimer les émotions leur permet de transmettre facilement leurs vécus aux adultes et aux autres enfants.

Pour comprendre ce langage non verbal, il faut être très attentif, utiliser l'observation et bien sûr connaître chacun des enfants : les échanges et la compréhension de leurs manifestations est plus facile quand on les connaît bien. En décodant les expressions du visage, les gestes et autres manifestations (cris, pleurs, mouvements du corps, ...), l'accueillant découvre vite que les enfants peuvent dire beaucoup de leur vie intérieure sans qu'ils l'aient exprimé verbalement.



- > Comment adopter une approche empathique ? De quelle manière aider l'enfant à parler au sujet de la situation qu'il perçoit, par exemple sur ce qu'il ressent lorsqu'il a peur et lui faire sentir que l'on comprend sa détresse ?





La peur

Plus que toute autre émotion, la peur est essentielle à la survie.

Certaines peurs contribuent à faire prendre conscience d'un danger ou d'une menace : elles mobilisent tout le corps. Elles amènent l'attention à se fixer sur la cause de la peur, préparent les muscles à réagir pour faire face au danger ou se préserver devant l'inconnu. D'autres peurs sont plus symboliques : la pression des parents pour réussir, la peur de l'abandon, etc.

La peur est une des émotions les plus intenses chez les enfants. Le type de peurs se modifie avec l'âge.

La plupart des peurs enfantines peuvent sembler irrationnelles à l'adulte, pourtant elles devraient être actées et acceptées.

Il existe des peurs « salvatrices », des peurs démesurées. Il y a des peurs à traverser, d'autres à dépasser quand c'est le choix personnel de l'enfant. Toutes sont à respecter, à accompagner.

Forcer à un affrontement est inutile et, généralement, renforce les peurs. Aider quelqu'un à dépasser une peur nécessite du temps, le temps que la peur laisse place au désir.

Pour pouvoir s'endormir, les enfants ont besoin de se sentir en sécurité.

Le soir, le cerveau primitif qui génère les émotions fonctionne différemment et devient plus actif. Chez les mammifères, c'est d'ailleurs l'heure de sortie des prédateurs ...

Dormir, c'est lâcher le contrôle, se laisser aller, entrer dans un autre monde, rêver ou peut-être faire un cauchemar. Le coucher est un moment privilégié pour parler de ce qui s'est passé pendant la journée, c'est un moment pour « boucler » les histoires inachevées, clore les questions en suspens, confier ses soucis.

Il arrive que certains enfants aient peur « d'un monstre » et le « voient » réellement avant de s'endormir. Ces manifestations sont liées à ce que l'on appelle des illusions hypnagogiques et elles se produisent durant le premier stade du sommeil lent. Ce sont des illusions sensorielles (visuelle, auditive, tactile, olfactive, gustative) que l'enfant perçoit réellement. Il importe que l'adulte ne valide pas ces « monstres », par exemple en les chassant, mais explique à l'enfant ce qui se passe : « *Je te comprends, ce n'est pas gai. Ce sont des blagues du sommeil !* »

L'enfant montre qu'il souhaite le dialogue, la présence⁵¹, l'écoute. Il a besoin d'un environnement apaisant et d'un rituel clair, sécurisant et d'objets sécurisants.

Les vécus peuvent être augmentés par des changements dans la famille, l'entrée à l'école. Un événement lié à la croissance et à la découverte du monde et de soi (changement dans la composition de la famille, arrivée d'autres personnes, peur de l'abandon, premier séjour à la plaine, ...).

1.3.2. Le rôle « contenant » de l'adulte ●

La contenance est une des dimensions de l'accompagnement psychologique : elle est en quelque sorte une disposition de l'adulte à compenser le manque à comprendre, le manque à reconnaître, le manque à intégrer

de l'enfant. Cette contenance offerte par l'adulte peut prendre des formes variables selon le niveau de développement de l'enfant et donc aussi selon son âge⁵².

⁵¹ L'autonomie affective ne vient qu'au bout de plusieurs années. (Voir à ce sujet le livre de B. Cyrulnik : « *Sous le signe du lien* » où l'auteur parle notamment des enfants précocement séparés qui se résignent et apprennent à être seuls ...).

⁵² Voir le référentiel « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », op cit.



Colère

« Tout à coup, Oleg (4 ans) explose de colère. Le « château » qu'il vient de construire avec beaucoup de patience s'est effondré ... »

Les jeunes enfants sont dans l'instant présent. Ils n'ont pas encore développé la capacité de se projeter dans le futur, l'intensité de ce qu'ils vivent n'en est que plus grande. Quand ils vivent une frustration, par exemple, ils peuvent être débordés par elle et être entièrement envahis par elle. Ils ne connaissent pas bien les limites de ce qu'ils ressentent : ils sont dans l'émotion et celle-ci les dévore ... Ils ne « savent » pas que la colère (dans certains cas, la douleur, ...) va se terminer, qu'ils pourront à nouveau retrouver la sensation de confort.

Le rôle de l'adulte est de reconnaître l'expression de la frustration et d'aider l'enfant à la gérer quand il en est incapable par lui-même.

Il peut s'agir de mettre des mots sur ce qui se passe pour l'enfant sans réprimer l'émotion, de rassurer en posant fermement des bornes : les gestes possibles, les limites qui ne seront pas franchies. Ce faisant, l'adulte « contient » l'enfant, compense son incapacité à connaître les contours de sa colère, de ce qui se passe en lui.

Lorsque les émotions sont trop disparates dans leur tonalité, l'adulte devrait pouvoir servir de filtre.

Sans stimulation, l'enfant ne peut pas réellement développer ses compétences, il s'ennuie ... ; mais avec un surcroît de stimulations, il se sent envahi, parfois agressé et il n'est pas capable d'intégrer les sensations, ni les informations qu'on essaie de lui imposer. Les adultes sont là pour lui garantir un pare-excitation⁵³ : c'est-à-dire qu'ils sont là pour garantir aux enfants un contenant à l'intérieur duquel vont pouvoir s'expérimenter, en toute sécurité, besoins, plaisir et fantasmes associés.

L'expression de « pare-excitation » désigne ce besoin vécu par l'enfant de trouver, face à lui, un adulte capable de le stimuler de manière adéquate : ni trop, ni trop peu. Le pare-excitation varie selon chaque enfant et selon chaque type de situation.

Jouer ce rôle de pare-excitation nécessite d'être disponible émotionnellement ! Pour cela, il n'est pas seulement utile que les adultes aient du temps, il est indispensable aussi qu'ils puissent libérer leur « esprit ».



Par les signaux que l'enfant émet, l'adulte peut alors « repérer » la sensation de débordement qu'il commence à ressentir. Il s'agit d'être particulièrement sensible à ces signaux. En effet, les enfants sont capables de sacrifier leur propre besoin pour être dans le plaisir de l'adulte, surtout les enfants insécurisés (« non secure ») qui dépendent du plaisir de l'adulte. Ils ont l'air de trouver la situation drôle, ils donnent le change ... mais la situation risque de les submerger !

53 On peut définir la fonction de pare-excitation comme consistant à protéger l'organisme contre les excitations en provenance du monde extérieur, qui par leur intensité, risqueraient de « détruire » l'enfant.

1.3.3. La prise en compte de l'identité de genre, y compris dans la dimension émotionnelle ●

Les études récentes montrent que même si les facteurs biologiques sont importants pour expliquer les différences de genre⁵⁴, ils ne peuvent pas expliquer le processus d'identification des rôles liés au genre, ni les variations des rôles dans les différentes sociétés à travers le monde. Bien avant que l'enfant n'ait réellement conscience d'appartenir à un sexe, ses partenaires adultes, eux, lui reconnaissent une identité sexuée. En fonction de celle-ci, ils adoptent certaines attitudes à son égard et en répriment d'autres. La plupart de ces comportements restent très souvent inconscients. Or, toutes ces attitudes ont une importance fondamentale dans la construction de l'identité sexuelle de l'enfant. Par l'intermédiaire des émotions, des gestes, etc., les enfants développent les fondements de leur sexualité.

« Le style relationnel des parents avec leur enfant, le mode de relation des parents entre eux, la gestion des relations avec le monde environnant feront partie des éléments fondateurs du modèle relationnel des enfants dans le futur, en ce compris leur vie sexuelle. Les comportements de l'enfant seront renforcés, ou au contraire atténués, en fonction des représentations mentales liées au sexe de l'enfant que les parents auront eux-mêmes développées au cours de leur propre histoire relationnelle⁵⁵. »

Un facteur déterminant semble être le moment où l'enfant prend conscience de son identité sexuelle : il est capable d'identifier correctement son propre genre et celui des autres.

D'autres facteurs comme l'observation et l'imitation des pairs et des adultes sont importants durant l'enfance, période durant laquelle se construisent à la fois la stabilité du genre (l'enfant comprend que le sexe d'une personne reste inchangé toute sa vie) et la constance du genre (l'enfant comprend que le sexe ne change pas, quelle que soit l'apparence).

Si tous les enfants passent par cette « compréhension » de leur identité, il est clair que cela

se fait de manière très variable selon les enfants et selon leurs expériences.

Il semble sûr que dès que l'enfant note des différences entre les hommes et les femmes, qu'il reconnaît son propre sexe et qu'il est capable de distinguer les deux groupes, il réalise que cette distinction est essentielle⁵⁶.

Il se met à exprimer des préférences pour des compagnons de jeu du même sexe que le sien ou pour des activités traditionnellement associées à son sexe. Selon l'approche cognitive, les enfants tendent à imiter des modèles de leur sexe et ils ont des activités « appropriées » à leur sexe, parce qu'ils se rendent compte que c'est ainsi qu'un enfant de ce sexe se comporte habituellement : ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas, la manière dont il joue, dont il parle, le type de personne avec qui il s'associe volontiers.

Selon P. Smith et H. Cowie⁵⁷, le fait que filles et garçons adoptent des comportements associés à leur genre ne dépend pas forcément d'un renforcement extérieur (par exemple, donner des poupées aux petites filles). Des études ont montré que les enseignants de l'école maternelle tendent à valoriser les comportements de type féminin (être calme, rester en place auprès de l'adulte, ...) à la fois chez les filles et les garçons. Cela n'empêche pas les garçons de s'engager dans de bruyants jeux de bousculade !

Le renforcement a certes des effets. Ainsi, une étude a été menée auprès d'enseignants qui encourageaient les jeux coopératifs entre filles et garçons ; quand les enseignants ont arrêté de l'encourager, le niveau de coopération entre filles et garçons a largement diminué dans les jeux. Cela signifierait que d'autres facteurs entrent en jeu, mais ils restent encore à déterminer.

M. Meyfroet (2006)⁵⁸, elle, indique que l'affiliation⁵⁹ se fait par la gentillesse chez les filles, et par la loyauté et le courage chez les garçons. Cela induit des attentes très différentes, clairement perçues par les enfants : la gentillesse oblige à être pareille dans la continuité ; le courage permet de l'être à un moment donné.

54 Certains auteurs préfèrent utiliser le terme « genre » plutôt que « sexe » quand ils se réfèrent à la différence filles-garçons, réservant le terme « sexe » pour parler des différences purement biologiques.

55 Voir le vidéogramme « *Y a pas honte* », réalisé par M. Meyfroet et J. Borzykowski, 1998, Respect Centre vidéo Bruxelles – Fraje – Question santé.

56 Au-delà de sa composante biologique, le sexe de l'enfant est avant tout une attribution sociale et relationnelle.

57 Smith P.K., Cowie H. et Blades M., "Understanding children's development", Oxford, Blackwell publishers, 2001.

58 Propos recueillis lors d'interviews menés auprès de M. Meyfroet en 2006 et 2007, dans le cadre de l'élaboration de ce référentiel.

59 Le fait d'entrer dans le groupe, d'appartenir à ...

Il importe que les enfants puissent dire les choses, fassent l'expérience de la parole, de l'écoute et du soulagement qu'elles apportent.

Cependant, si les enfants ont la possibilité de raconter ce qu'ils ont vécu, il convient qu'ils trouvent en face d'eux des professionnels formés pour les écouter et pour éventuellement être capables de « décontaminer ce que dit l'enfant », c'est-à-dire pouvoir distinguer les événements et les sentiments de peur et d'inquiétude qu'ils suscitent.



- > Comment aider les enfants à exprimer les choses, s'ils en ont envie, qu'ils soient filles ou garçons ? Comment aider les garçons à avoir accès au registre affectif ?

1.3.4. La prise en compte de l'évolution de l'identité sexuée⁶⁰ des enfants ●

Selon D. Rappoport⁶¹, il y a des méconnaissances dans ce domaine et elles ne sont pas sans effet par rapport à la sexualité de l'enfant.

- Comment se construit l'identité sexuelle ?



« Faire l'amour »

Propos entendus dans différents lieux d'accueil :

- > « *Théo et Sarah, ils ont fait l'amour* », dit Andréas (6 ans) de ses deux petits camarades qui viennent d'échanger un tendre bisou sur le bout des lèvres.
- > Jonas (8 ans) dit à Jonathan : « *Regarde comment on fait l'amour.* » Et il saisit Anna dans ses bras.

Ce que nous pouvons retirer de ces situations

A cet âge, les enfants savent à leur façon et incomplètement ce que veut dire « faire l'amour » : pour eux, c'est être allongé dans un lit, à deux, et s'embrasser.

Il convient de garder à l'esprit que si certaines questions et réflexions de l'enfant peuvent mettre mal à l'aise, il a cependant des représentations mentales différentes de l'adulte et accorde aux actes un sens différent. D'où l'importance de prendre en compte les représentations des enfants par rapport aux questions qu'ils posent !

Cette sexualité est « oubliée » parce qu'elle est oubliée du champ d'investigations des recherches, des connaissances, mais aussi à cause du phénomène d'amnésie infantile⁶² qui fait que, de toute façon, il est difficile pour les adultes d'y avoir accès.

La sexualité est pourtant un élément central de la vie. « *On a tendance à occulter, à refouler l'existence de la sexualité infantile. Dans son ouvrage « La Cause des enfants », Dolto écrivait : « La mémoire chez l'adulte efface tout ce qui était de la période préoedipienne. C'est pour cela que la société a tant de peine à accepter la sexualité infantile ». La caractéristique de la sexualité infantile est d'être du « sexuel présexuel »⁶³ ».*

Pourtant, sentiments, désirs, plaisirs et amour se construisent dans la relation à soi et à l'autre. La question de la sexualité touche toutes les identités à la fois : non seulement les enfants ont une sexualité (ils sont sensibles au plaisir), mais ils attendent une parole qui donne sens à ce qu'ils vivent.

⁶⁰ Les enfants appartiennent à un sexe, mais ils n'ont pas de sexualité adulte ou d'orientation sexuelle.

⁶¹ Rappoport D., « *La sexualité oubliée des enfants* », article publié dans l'ouvrage collectif du FRAJE. Cet ouvrage, intitulé « *En toute confiance* » reprend le recueil des textes des conférences proposées par le FRAJE en 1994 et 1995.

⁶² Les adultes auraient refoulé dans leur inconscient, pour la plupart, les sensations éprouvées pendant la petite enfance. Cette amnésie amène l'adulte à oublier le plaisir d'être bercé lorsqu'il était enfant, mais également l'inconfort et la tristesse lorsqu'il se sentait incompris ou abandonné. Elle fait partie de l'histoire oubliée, mais est présente dans la vie affective et sexuelle.

La sexualité de l'enfant existe et se développe depuis sa naissance jusqu'à son expression adulte.

Néanmoins, la sexualité de l'enfant est très différente de celle de l'adulte puisque son expression n'est pas généralisée et est pluri-modale. Elle découle et fait partie intégrante du développement affectif de l'enfant. Elle se nourrit et s'enrichit des diverses relations que l'enfant et ses partenaires vont créer et vivre. Ces différents vécus sont intégrés progressivement dans l'inconscient. Ils seront rejoués dans

le psychisme⁶⁴ de chacun par le biais de la vie fantasmatique et ils donneront naissance à la personnalité de l'individu, à sa morale, à sa sexualité.

Cette dernière est le moteur de pulsions de vie et de plaisirs. Ces plaisirs peuvent être multiples : le plaisir de sauter dans les flaques d'eau, de sucer un bonbon, de partager un jeu avec un ami,

Tout petits, les enfants découvrent aussi la sensation de plaisir en touchant leurs organes sexuels ; plus tard, ils peuvent les explorer, par exemple en jouant au jeu dit « de docteur ».



Les jeux liés à la curiosité sexuelle

Le fait de réaliser que les enfants de sexes opposés, les enfants plus âgés et les adultes ont un corps différent, nourrit la curiosité des enfants. Entre 2 et 6 ans, certains enfants du même sexe ou de sexe opposé peuvent commencer à jouer à des jeux au cours desquels ils se montrent leurs organes génitaux. « Jouer au docteur » ou « Jouer à la maman et au papa » sont des jeux assez semblables qui relèvent le plus souvent de la curiosité.

Ce sont des moyens typiques qui permettent aux enfants de constater que leur corps est semblable ou différent du corps des autres enfants.

Durant ces jeux, il peut arriver que les jeunes enfants se caressent, s'embrassent, se touchent.

Face à ces jeux d'enfants, les adultes peuvent adopter des comportements très divers : certains n'y voient pas de problème a priori, mais sont choqués quand les enfants effectuent des explorations corporelles réciproques ; d'autres y voient le début de jeux pervers et souhaitent les interdire ; d'autres encore les considèrent comme de simples découvertes.

Tout en respectant les valeurs de chacun dans ce domaine, il importe de souligner ici que, la plupart du temps, il s'agit bien de jeux. Ceux-ci permettent notamment aux enfants d'exercer leurs connaissances relatives au corps de l'autre ; ils leur permettent aussi de se projeter dans des positions d'adultes qu'ils ont bien conscience de ne pas occuper.

Si de tels jeux se mettent en place, il est important que l'adulte vérifie qu'aucun des enfants n'est victime du pouvoir qu'un autre prendrait sur lui. Le jeu doit être librement consenti par les deux partenaires et chacun doit y participer en étant bien au clair avec ce qui s'y passe.

Il importe également que les éducateurs puissent aborder les aspects implicites de leur jeu avec les enfants concernés, notamment en leur posant des questions - « *Vous jouez à quoi ? Il (elle) est malade ? Il (elle) est d'accord de se faire examiner ?* » - et puissent leur proposer d'autres activités que le seul « jeu de docteur ».

Enfin, il convient de faire la distinction entre les situations où les enfants s'adonnent à un jeu approprié à leur âge et celles où les interactions relèvent davantage des comportements sexuels adultes. Le plus souvent, les jeux tels que « Jouer au docteur » impliquent des enfants plus ou moins du même âge. Lorsque ces jeux impliquent un enfant qui a quelques années de plus que l'autre, il y a lieu de s'interroger et de trouver la meilleure façon d'intervenir. Dans de telles situations, il devient en effet moins probable que l'activité tourne autour de la curiosité mutuelle de mise entre deux enfants d'âge semblable.

64 C'est le psychisme qui donne lieu à la vie fantasmatique, c'est lui qui laisse pénétrer dans la vie consciente ce qui vient de l'inconscient et qui est gérable pour l'individu.



- > A 6-8 ans, un changement intellectuel se produit chez l'enfant : il passe d'une intelligence sensori-motrice à une intelligence plus rationnelle. Dès lors, ses intérêts changent aussi. La plupart d'entre eux connaissent l'expression « faire l'amour » et l'emploient en y mettant leurs interprétations personnelles (Voir ci-dessus l'exemple de l'utilisation de l'expression par Andréas).

L'utilisation d'un langage à connotation sexuelle et les conversations ayant trait au sexe trahissent aussi l'intérêt croissant de l'enfant pour ce sujet. Il faut cependant dire ici que de tels propos sont généralement tenus quand les enfants se retrouvent entre eux et non en présence d'adultes. En effet, les enfants commencent à réaliser qu'ils ne peuvent pas trop se dévoiler devant l'adulte. La pudeur entre en jeu.

Quelquefois, l'enfant parle de sexe simplement pour attirer l'attention de l'adulte. De tels propos peuvent trahir le désir d'en savoir plus.

- > « *A partir de 9 ans, les enfants parlent entre eux des connaissances qu'ils ont (ou croient avoir) sur la sexualité et certains, plus timides, vivent parfois plus difficilement que d'autres leur ignorance. On se force à rire des blagues qu'on ne comprend pas bien ... on peut se vivre exclu du groupe parce que certains mots échappent. Des pressions fortes sont exercées sur chaque individu par le groupe, surtout sur le plan de la sexualité. On se mesure, on rivalise sur le plan de la séduction, même si cette rivalité se gère différemment en fonction des sexes. La curiosité en matière sexuelle s'exprime en sourdine.*

Ils se posent des questions : vais-je être choisi ? aimé ? Est-ce que je vais séduire, comme ils se les posaient quand ils avaient 4-6 ans. Mais la réponse doit venir des pairs »⁶⁵.

Les enfants de cet âge n'aiment pas trop que les adultes soient au courant de leurs histoires de cœur.

- Quelles réactions avoir en tant qu'accueillant⁶⁶ ?

La plupart des enfants exercent leur curiosité par le biais de questions destinées aux adultes. Ils tentent de trouver de l'information auprès de leurs pairs comme auprès d'adultes plus ou moins proches, ainsi que dans les images que la publicité, la bande dessinée, la télévision... Tous ces éléments contribuent à construire leurs représentations de la sexualité. De même, ils vont attendre et solliciter une parole différente chez les uns (les parents, la famille) et les autres (les éducateurs).



Anita, 8 ans, joue avec son ballon. Petit à petit, elle s'approche du groupe d'amis que fréquente sa grande sœur, Laina (17 ans), et elle les « espionne ». Elle happe quelques bribes de la conversation : l'un des garçons a dit que ce soir, il apportera des films « por ... no ».

C'est la première fois qu'elle entend ce mot : pour elle, cela signifie sans doute « pour adultes ». Sa mammy ne dit-elle pas « por noz-ôtes »⁶⁷ quand elle parle de quelque chose qui est réservé aux adultes ?

Darius, 5 ans, lui, est allé voir une exposition au Botanique avec sa tante, près de la gare du Nord (Bruxelles). Ils ont dû traverser une avenue bien connue pour ses maisons closes.

De retour à la maison, il annonce à sa maman qu'il a vu « beaucoup de madames qui vendaient des bikinis ».

65 M. Meyfroet et J. Borzykowski, J., op cit.

66 J. Duez, professeur de morale dans la province du Hainaut (Belgique), travaille depuis 20 ans avec la vidéo dans sa classe : les interventions des enfants sont filmées, puis visionnées pour être discutées. Ce travail aide les enfants à exprimer leurs émotions et structurer leurs réflexions. Duez a notamment réalisé plusieurs petites séquences faisant intervenir successivement des enfants et des parents sur le thème de l'amour et de la sexualité. Il est également l'auteur de l'outil « *Parler de la sexualité à l'école* ».

67 Expression issue du dialecte wallon (utilisé en Wallonie, Belgique) signifiant : « pour nous ».

Les enfants se posent des questions sur tout ce qu'ils ne comprennent pas, y compris sur la sexualité. Mais même s'ils ne formulent pas directement leurs questions aux adultes, ils élaborent tous des théories infantiles sur la sexualité. Plutôt que de lui donner de grandes explications⁶⁸ et d'entrer dans le détail, il importe de tenir compte du degré d'évolution de chaque enfant et de ses représentations ; il s'agit donc d'aborder ses questions, en respectant son niveau d'évolution et sa maturité tant affective qu'intellectuelle :

- > expliquer la signification de certains mots pour permettre aux enfants de différencier le normal du vulgaire ;
- > trouver les bonnes réponses pour départager ce qui est vrai et ce qui ne l'est pas⁶⁹.

Les enfants attendent de l'adulte qu'il comprenne l'état émotionnel que déclenchent en lui l'attitude et les propos des enfants, et qu'il puisse éventuellement prendre conscience du désintérêt qu'il éprouve à ce moment. Ce désintérêt de l'adulte pourrait d'ailleurs témoigner de la limite de ce qui est supportable pour lui.

« On peut être tout à fait déconcerté, pris de court, «intrusé» par le questionnement de l'enfant. Dès lors, pour que celui-ci ne se retrouve pas au pied du mur de notre difficulté, à nous d'oser simplement exprimer notre difficulté à lui répondre ou à poursuivre tranquillement la conversation sur ces choses devenues délicates pour nous. Plutôt que de jouer à l'apprenti sorcier, pourquoi ne pas prévenir: «Je ne sais pas me débrouiller avec ça...» ?

On ne peut que partager, dans le lien qu'on tisse avec l'enfant, ce qu'on a vécu, ce qu'on pense ou ce qu'on ressent face à ces questions, car il n'y a aucune vérité universelle, uniquement des vérités personnelles. Il n'y a pas d'urgence à répondre aux questions de l'enfant. Par contre, aucune d'entre elles n'est à laisser de

côté. Il ne faut pas rater l'occasion de se mettre en réflexion avec lui et d'ouvrir les portes qu'on s'est parfois fermées à soi-même au cours de sa propre histoire⁷⁰».

Il est d'ailleurs intéressant pour les enfants de sentir la gêne ou la pudeur⁷¹ de l'adulte, parce que cela leur donne des repères sur ce qui est intime pour l'autre et sur ce qui ne l'est pas, sur ce qui appartient au domaine de l'autre et sur ses limites, et donc sur les frontières de leur propre champ intime.

L'essentiel pour les enfants, c'est l'émotion et le sentiment qui président à l'acte physique et qui comptent plus que l'acte lui-même. A chaque adulte de replacer l'acte sexuel dans sa dimension humaine de relation entre deux personnes adultes, en vue d'échanger des sentiments à travers le corps⁷².



Dans un groupe local

« Nous, les garçons, on les aime pas trop. Quand ils viennent dans notre groupe ou qu'on doit faire des équipes avec eux, cela ne se passe pas bien. Ils nous embêtent, font leurs malins ... Ils courent vite pour nous dépasser, nous chipent les ballons ... On préfère rester entre copines, à parler ».

Témoignage d'Anaïs (10 ans)

68 Certaines informations sur la reproduction humaine exigent un degré de compréhension que les enfants n'ont pas. Les descriptions brèves et exactes suffisent. Toutefois, il est préférable d'être exact pour favoriser l'apprentissage futur.

69 Voir l'article « *La sexualité des tout-petits : donner les bons repères* », entretien avec Sylvie Giampino, paru dans la revue « Parents », 2001.

70 M. Gayda, F. Martens, M. Meyfroet et R. Vanderlinden, « *Choux, cigognes, zizi sexuel, sexe des anges, parler sexe avec les enfants* », temps d'arrêt, lectures, Ministère de la Communauté française, 2006. Ce document peut être commandé gratuitement à la Communauté française et est également disponible en format PDF sur le site www.yapaka.be.

71 Il est fondamental de respecter le besoin de pudeur d'un enfant (par exemple, l'enfant qui refuse de se mettre en sous-vêtement devant les autres, même s'ils sont du même sexe !), de ne pas se moquer de lui. Cela reviendrait à attaquer son enveloppe-peau, à agresser son identité. La pudeur est constituante, très variable d'un individu à l'autre, et participe au façonnement de l'enveloppe personnelle, la honte, elle, est anéantissante. La pudeur, quand elle est respectée, ajuste la distance entre les personnes et garantit la réserve qu'elles observent chacune l'une par rapport à l'autre.

72 Voir également à ce sujet l'ouvrage de S. Giampino, « *les mères qui travaillent sont-elles coupables ?* », Albin Michel, Paris, 2000.

Il serait également intéressant d'aider filles et garçons à instaurer entre eux un dialogue leur permettant de dépasser les stéréotypes du type « les garçons agissent, les filles parlent ». Des échanges plus nombreux entre eux faciliteraient l'expression des sentiments et des sensations pour les garçons et une approche plus mesurée, plus concrète pour les filles.

Ceci dit, lorsque l'enfant insiste pour avoir des explications sur le sexe, les parents devraient toujours être mis au courant et vérifier que ces derniers sont d'accord pour que l'accueillant réponde aux interrogations de l'enfant à ce sujet⁷³.



> Si l'enfant se livre à des expériences (masturbation) avec un enfant qui partage la même chambre ? s'il existe un écart d'âge entre les deux ? si les enfants ont le même âge ? Quelles réactions adopter ?



A propos des comportements masturbatoires

Les bébés développent rapidement des comportements d'exploration de leur corps et, souvent, ils y découvrent un réel plaisir. Cette activité se poursuit chez les enfants plus grands et leur procure une sensation de bien-être. Ce type de comportement se retrouve d'ailleurs assez fréquemment chez les enfants. Il appartient à l'adulte de dire à l'enfant qu'il a sans doute envie d'avoir ce comportement (se caresser, se toucher) et qu'il peut le faire parce que son corps lui appartient, mais qu'il ne peut pas le faire devant l'autre. L'adulte pourrait aussi l'encourager à découvrir d'autres mécanismes de recherche du bien-être.

Cela ne peut prendre place que dans l'intimité (dans son espace de sommeil par exemple) : comment aménager cet espace de sommeil pour assurer à chacun des enfants un espace d'intimité où il peut être assuré d'être seul ?

Toutefois, il arrive que cette activité autocentrée devienne compulsive et sans réel soulagement pulsionnel. Si tel est le cas, l'enfant risque alors de se construire un monde privé de relationnel, de réel plaisir partagé.

Si le comportement masturbatoire semble devenir stéréotypé ou prendre trop de place, il y a lieu de pouvoir en parler avec les parents, le cas échéant en présence du responsable, pour que les parents puissent envisager une gestion particulière.

Comment aider l'enfant à trouver d'autres centres d'intérêt, à se décentrer de lui-même ? Comment s'assurer qu'il n'a pas de source d'inquiétude ou de préoccupations trop importantes ?

73 Voir le livret « *A la rencontre des familles* », partie 4. prendre en compte chacune des familles : des enjeux tant pour les accueillants que pour les parents, point 4. sujets délicats, sujets tabous, p.30.

1.4. Prendre en compte les différentes perceptions du temps, les vécus par rapport à ces temps ●●●

Le temps est également un élément essentiel dans la construction de la sécurité de base de l'enfant (affectif) et des mécanismes de la pensée.

Néanmoins, un enfant peut avoir acquis une bonne sécurité interne, sans être en mesure de se sentir en sécurité dans toutes les situations. Ne pas en tenir compte, c'est faire fi de la manière dont le sentiment de sécurité se construit petit à petit chez l'enfant.



Quand les enfants grandissent, les adultes postulent souvent qu'ils sont « *assez grands pour ...* ». Or, l'autonomie physique précède souvent l'autonomie affective⁷⁴ : en effet, comment pourrait-on se passer d'une relation à autrui ? Prendre le risque de s'affirmer, oser être soi et se montrer soi-même face à l'autre suppose l'acquisition de confiance en soi et de solidité intérieure et suppose donc d'avoir été accompagné le plus tôt possible dans cette construction. Dès lors, il est incorrect de faire l'hypothèse d'une sécurité intérieure complètement établie.



Se représenter le temps ... une construction qui « prend du temps »

Pour comprendre la manière dont l'enfant acquiert une représentation du temps, il est indispensable de comprendre la manière dont la notion de temps s'élabore dès le plus jeune âge et dont elle joue sur le développement global. En effet, des études récentes en psychologie, centrées sur les très jeunes enfants, mettent en évidence l'impact du temps (qu'il soit passé en famille ou dans les autres lieux de vie sociale de l'enfant) et des éléments de rythmes et de temps sur le développement et la construction de l'enfant.

Les progrès⁷⁵ récents sur la compréhension des mécanismes du cerveau ont permis de mieux comprendre la manière dont les enfants appréhendent le fait que le temps passe⁷⁶ : pour le jeune enfant, le temps correspond à une période dans laquelle il y a un rythme et des ruptures.

La construction de la notion du temps s'inscrit d'abord dans la famille et est liée à la capacité de se sécuriser : pouvoir « supporter » l'alternance présence - absence tout en étant sûr que les personnes de référence seront présentes en cas de besoin.

Dès la naissance, les enfants sont équipés d'indicateurs temporels, les « neurones-miroirs »⁷⁷ qui leur permettent de percevoir les émotions suscitées en eux : lorsqu'un adulte prend soin de lui, l'enfant perçoit un rythme (dans le dialogue, dans ce que D. Winnicott appelle le holding - le portage -, dans le handling - la manière dont on le manipule-, dans la posture de l'adulte, ...).

>>>

74 Voir à ce sujet, le livre de B. Cyrulnik, « Sous le signe du lien », Paris, Hachette Pluriel, 1997.

75 Voir l'étude réalisée par V. Lotta De coster, ULB en 2004. Elle porte sur l'évolution affective, cognitive, sociale chez l'enfant d'âge préscolaire et scolaire. Elle porte également sur le développement de l'image de soi (image du corps, schéma corporel), l'évolution des stéréotypes de genre et l'acquisition des notions temporelles chez l'enfant. Un article concernant cette recherche est disponible dans la revue « *Les cahiers pédagogiques* », n° 434, « *Comment l'enfant apprend le temps !* »

76 Cfr des ouvrages tels que « *Le bébé et le temps : attention, rythme et subjectivation* », D. Mellier, A. Ciccone et al., éd Dunod. Voir également le vidéogramme réalisé par M. Meyfroet et J. Borzykowki, « *Combien de fois dormir ? quelle représentation les enfants se font du temps ?* ». Ce vidéogramme a été édité dans la série : relations enfants / parents, CVB, FRAJE, question santé, Respect - alter, 2004

77 Voir l'article de Rizzolatti G., Folgassi L. et Gallese V., « *Les neurones miroirs* », paru dans la revue « *Pour la science* », janvier 2007. Les neurones miroirs reflètent le monde extérieur : ils s'activent quand on réalise une action et quand on observe quelqu'un en train de la réaliser. Ils dévoilent comment l'être humain comprend les intentions d'autrui et apprend une nouvelle tâche.

Ce rythme s'inscrit dans un temps horloge : l'enfant passe au travers d'excitations successives. Ses perceptions temporelles colorent les émotions qu'il perçoit intérieurement sans qu'il les comprenne. On pourrait donc dire que l'émotion interne est liée à la perception temporelle.

De la naissance jusqu'à son entrée dans le monde du signe, c'est-à-dire le moment où l'enfant se met à désigner du doigt (le « pointer du doigt »), l'enfant vit dans un univers dans lequel il ressent le temps sans en avoir de représentation.

Très tôt, en étant en relation très proche avec les adultes qui prennent soin de lui, le bébé développe des compétences temporelles qui lui permettent de se retrouver dans le monde, de développer une sécurité de base à partir de laquelle il peut s'investir dans l'environnement.

Les enfants peuvent repérer les mots et les gestes (le prendre dans les bras pour le consoler, le bercer) que les adultes utilisent pour nommer la sensation qu'ils éprouvent ou que les adultes supposent qu'ils éprouvent. Ainsi se construit progressivement l'enveloppe psychique du tout petit, une enveloppe sensorielle protectrice du moi.

Les mots entendus « *dans une rythmicité, selon une prosodie, un ton, une intonation, une accentuation, des pauses, rythme des sons...* » donnent un contour à ce qui est ressenti par l'enfant.

● La durée

La durée correspond au temps qui s'écoule entre le début et la fin d'une activité, d'un événement. Le concept de durée est complexe, car il est lié à d'autres facteurs comme la distance et la vitesse.

L'enfant n'a du temps qu'une connaissance implicite. Avant de représenter la durée, l'enfant doit d'abord la vivre, la percevoir, la verbaliser. C'est la raison pour laquelle il a besoin de vivre des expériences inscrites dans des *macrorhythmes* (séquences régulières, qui se répètent) tout en laissant la place à des *microrhythmes* (séquences rapides successives). Or, actuellement, un grand nombre d'enfants vivent des temps « mosaïque » où, tout au long de la semaine, ils passent de la garderie à l'école, au temps extrascolaire et à des activités ou accueils multiples. Ce que vivent les enfants aujourd'hui se passe en grande partie dans des microrhythmes.

Dès lors, les enfants disposent de peu de temps « dégagé » où il ne se passe qu'une chose à la fois, où ils peuvent réellement se préparer, se mobiliser pour s'investir et profiter du moment présent. Pourtant, ils ont besoin de temps pour les mille actions quotidiennes : dire au revoir à l'instituteur (trice), préparer leur cartable, ne pas oublier les objets nécessaires pour les travaux à effectuer le lendemain, rejoindre le lieu où s'effectue l'accueil extrascolaire, rentrer en contact avec la personne qui s'en charge, rencontrer de nouveaux enfants, accompagner le groupe d'enfants qui se rend sur la place pour prendre le bus scolaire, revenir à la garderie, pouvoir se mobiliser pour s'investir dans une activité pour laquelle l'adulte a généralement posé un cadre ...

Les enfants sont souvent impliqués dans une série de temps « mosaïque », non nécessairement reliés, qui comportent des temps d'attente, des moments creux⁷⁸, ... Or, pour avoir des repères, pour se sentir « secure », les enfants ont besoin d'expérimenter ces changements dans le cadre de séquences plus larges, qui se répètent (macrorhythme).

Une fois que ces balises sont placées (« *Je viens te chercher après avoir été au travail* »), l'enfant peut faire confiance à l'adulte.

78 Voir, ci-dessus dans la partie « Principe d'action », le point 3.4. « Eviter les temps vides et creux », p.58.



La ligne du temps

Bien sûr, la compréhension du temps chez les très jeunes enfants (3 ans) et chez les plus grands ne sera pas la même. Mais chacun, à sa façon, peut bénéficier d'outils qui l'aident à reconstituer les moments clés d'une journée, d'une semaine, d'un ou plusieurs mois ... et pour pouvoir anticiper et se représenter ce qui va se passer. Ceci sera surtout vrai lorsque les enfants fréquentent des camps ou des centres de vacances !

Que mettre en place pour aider l'enfant à percevoir le temps ? Des possibilités existent, par exemple construire avec eux une fresque reprenant l'emploi du temps quotidien du camp, du centre de vacances, à l'aide de photos prises à différents moments de la journée (le lever, le petit-déjeuner, le moment d'accueil, les ateliers et les moments d'activité, les toilettes, les jeux, l'histoire du jour ...).

La construction de cette frise⁷⁹ leur permet une matérialisation du temps dans l'espace.

Construire une ligne du temps avec les enfants pour l'ensemble de la plaine, l'ensemble du séjour, facilite la prise de conscience des relations temporelles et du déroulement des événements dans le temps (d'abord..., puis ...). Les enfants peuvent aussi se situer dans le moment présent (et l'apprécier), se rappeler les moments passés et anticiper et attendre l'arrivée d'événements importants (par exemple, la veillée que l'on fera tous les soirs, ...).

Il importe que les enfants soient actifs, qu'ils prennent en charge eux-mêmes la construction ... qu'ils choisissent, par exemple, comment ils souhaitent l'orienter (horizontal, vertical, de gauche à droite, de bas en haut ...), qu'ils choisissent aussi un titre ou une légende explicative pour chaque panneau réalisé ...

Lorsqu'ils jouent à un jeu de société, les enfants doivent attendre leur tour : (« *C'est d'abord Jean, puis Laetitia, après ce sera ton tour, Dounia* ») ; lorsqu'ils lisent une histoire à épisodes, lorsqu'ils suivent un parcours à étapes successives, ils sont confrontés à la succession dans le temps et à sa durée. D'autres moyens permettent aussi de faire prendre conscience de la durée : par exemple, un disque de référence (« *Quand le disque sera fini, ...* »).

S'il est irréversible et linéaire, le temps est aussi cyclique (les jours - « lundi, mardi ... » - reviennent chaque semaine, après la nuit, c'est le jour ...). Souvent, les enfants ont besoin de l'aide de l'adulte pour placer des repères temporels qui évoquent des événements passés et anticipent des événements futurs

● La représentation du temps

Jusqu'à l'âge de 3 ans, l'enfant n'est pas capable d'expliquer ses repères temporels : il vit dans une forme de globalisation de ce qui s'est passé. Il a une représentation de la situation qu'il a vécue (par exemple, une visite de la ferme avec l'instituteur), mais il ne peut pas la situer : il ne connaît pas la succession et il pose à l'adulte des questions du type : « *Est-ce que c'est une grande ou une petite journée aujourd'hui ?* »

Vers 3 ans, l'enfant sait qu'il y a une « petite journée » dans la semaine, un week-end pendant

lequel il n'ira pas à l'école. Il connaît l'existence de ces éléments liés au temps, mais il ne peut pas encore les situer tout à fait correctement. Progressivement, l'enfant commence à avoir accès au récit : il peut raconter ce qu'il vit, ce qui arrive à un personnage d'une histoire, etc., sortant ainsi de la *perception* du temps pour entrer dans sa *représentation*. Le temps « colore » tout ce qu'il vit : si certains actes - par exemple, prendre le petit déjeuner - prennent place dans un climat de grande bousculade, de trépidations ou, au contraire, s'ils se déroulent dans une atmosphère de tranquillité - par exemple, durant les vacances - son ressenti sera bien différent.

79 Avec les plus jeunes, il vaut mieux se limiter à 2 ou 3 photos (dessins) qui représentent l'avenir afin de ne pas les embrouiller.

C'est seulement vers le milieu de l'enfance que les enfants peuvent différencier temps et rythme (excitation, désexcitation, crescendo, decrescendo, ...).

Sur le plan de la temporalisation⁸⁰, le moment où l'enfant comprend la mort (fin du temps) d'un individu est fondamental. Elle survient entre 6 et 9 ans de manière très lente et variable d'un individu à l'autre⁸¹. Sa représentation du temps change : il comprend qu'à sa vie aussi, il y aura un point final. L'enfant apprend alors à prendre progressivement « son temps en main » et à l'organiser pour donner sens à sa vie.

● La surprise, l'inattendu

Si l'enfant peut accepter des inattendus, des surprises⁸², des moments non programmés, c'est aux mêmes conditions que celles nécessaires aux enfants plus jeunes : c'est-à-dire en se sentant suffisamment sécurisé par l'adulte, en se sachant en relation avec un adulte disponible émotionnellement (soit dès le moment présent, soit dans un futur proche dont l'enfant a conscience), en étant « écouté » (l'adulte tient compte des signaux émis par l'enfant), en ayant fait l'expérience que cet état « d'inconnu » est transitoire et peut apporter un intense moment de plaisir.

La surprise apporte à la fois plaisir et angoisse : elle s'accompagne toujours d'un envahissement émotionnel. Les enfants aiment être surpris parce que cette surprise amène un terme qui a du sens à leur degré d'excitation. Elle joue un rôle important dans « l'éprouvé » du temps : entre le sentiment subjectif d'un temps récurrent durant lequel l'individu vit chacune de ces journées comme subtilement analogue aux précédentes, récurrence qui rassure et met « à l'abri du temps qui passe », et le sentiment objectif d'un temps linéaire.

Le degré d'excitation ne doit pas être trop grand. A l'adulte de découvrir la quantité d'excitation que l'enfant peut supporter⁸³ !



Surprise

Ce dimanche, c'est l'effervescence au local. Lucile et Johnny, les deux animateurs, ont prévenu les enfants qu'il y aurait un invité surprise.

Ils ont d'ailleurs « mis le paquet » : avec l'aide des enfants, ils ont couvert la table de nappes colorées. Certains enfants ont fabriqué des décorations, d'autres ont suspendu des guirlandes ; un petit groupe a ramené de promenade un bouquet de fleurs des champs. Un autre a tamisé l'éclairage de la salle et s'est occupé de créer une ambiance musicale ...

Les enfants savent qu'on attend quelqu'un de spécial, mais ils ignorent de qui il s'agit.
...

Enfin, la capacité à pratiquer l'humour se développe elle aussi en lien avec le temps : pour comprendre le sens d'une blague, le côté décalé, l'enfant doit être capable de symboliser. Un certain type d'humour est possible quand la sécurité interne est bien installée. Un lien peut être fait entre faculté d'accepter la surprise et compréhension de l'humour. Le rôle de l'humour est important et évolue en fonction du niveau de développement des enfants⁸⁴. Pour être drôle, une blague doit contenir un effet de surprise ou avoir un aspect insolite. L'humour peut aider à soulager le stress, parfois à briser la glace quand il y a eu des situations de conflits, de tensions. Le ludique, l'humour sont des outils précieux pour le travail !

80 Montangero J., Université de Genève, a effectué des travaux notamment sur les raisonnements de l'enfant à propos du temps. Voir à ce sujet l'article « *Comment l'enfant comprend le temps* » (cfr la bibliographie).

81 La notion d'irréversibilité renvoie au fait que le temps qui passe ne revient pas. Différentes situations peuvent illustrer et favoriser la compréhension de cette notion d'écoulement du temps en montrant que le passé révolu est définitif : lorsqu'on cuit un gâteau, lorsqu'on découvre un jouet cassé que l'on ne peut pas réparer, lorsque l'on observe les fleurs fanées dans le jardin ...

82 Ces surprises sont autant nécessaires que les repères : il faut aux enfants autant de stabilité et de répétitions que de surprises et de changements. Stabilité et répétitions sont nécessaires pour organiser la mémoire, se construire des représentations. Surprises et changements semblent nécessaires au soutien de l'attention et à l'investissement dans l'attente et de l'anticipation.

83 Marcelli D., op.cit

84 Ce qui fait rire un enfant de 4 ans n'est pas ce qui fait rire un enfant de 8 ans, par exemple.



Les accueillants peuvent éprouver un certain amusement à taquiner un enfant de 7-8 ans. C'est gai... jusqu'à un certain point ! Le côté « pince-sans-rire » peut être mal vécu par l'enfant, car ce dernier n'a pas toujours la capacité de comprendre l'humour et peut prendre le propos au premier degré. Le sens de l'humour ne s'acquiert que très progressivement.

Entre 5 et 10 ans, les enfants ont un amour propre assez vif. L'enfant qui se sent tourné en ridicule vit une expérience douloureuse, surtout si cette moquerie est le fait d'un adulte signifiant pour lui. Le sentiment de dévalorisation qui suit une moquerie peut être dévastateur.

Certains enfants ont beaucoup d'humour et peuvent accéder au second degré. Néanmoins lorsqu'un adulte « asticote » un enfant, il est essentiel de bien l'observer, de voir s'il suit le jeu, s'il s'amuse lui aussi ! Mais l'attention ne peut pas quitter le groupe : comment les autres réagissent-ils ? Quid de l'enfant qui ne comprend pas ce qui se passe ?

Pour l'enfant, l'important c'est que l'adulte puisse rire « avec » lui et non « de » lui ou « de » l'autre. Rire « de » distancie, donne une sensation de pouvoir, parce que la joie de l'intimité est perdue. En riant « de », on se solidarise autour de la diminution d'une autre personne. C'est toxique pour l'enfant qui profère la moquerie, tout autant que pour celui qui la subit.

●●● Les enjeux de ce tissage de liens

2.1. Assurer la sécurité psychique⁸⁵ de tous et de chaque enfant en particulier ●●●

Dans tous les milieux d'accueil, les enfants ont besoin tant de moments d'interactions avec les autres que de moments où ils peuvent se concentrer et agir seuls. « *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. Cette capacité est complexe, elle se nourrit probablement de l'intériorisation d'un lien sécurisant : le premier lien fondateur à cet égard est celui qui s'est établi avec les parents. Il semble bien que la capacité du jeune enfant à développer une action propre, hors de la famille, dans une relative indépendance d'avec l'adulte présent se nourrisse à son tour par l'éprouvé d'un lien et d'un lieu sécurisant dans le milieu qui l'accueille* »⁸⁶.

Il s'agit donc d'une forme de solitude relative puisqu'elle se fonde sur un lien avec un adulte présent par son regard soutenant, par sa capacité à gérer le groupe et à offrir une protection à l'enfant, par exemple en lui évitant d'être envahi par d'autres.

On le voit donc, l'accueillante n'est pas vouée à « disparaître », à s'effacer. Elle demeure indispensable pour accompagner l'enfant, être en lien avec lui, soutenir son vécu.

Lorsqu'elle est interrogée sur la nécessité (ou non) pour les professionnels de l'enfance, d'aimer les enfants, la réponse d'A. Dethier est claire : « *Il faut aimer le métier ! Mais bien sûr, on établit avec l'enfant un lien affectif. Ce n'est pas un tabou. Et alors, ce lien, une fois établi, pourvu que les conditions le permettent, a toute son importance.* »

85 La sécurité psychique ou sécurité de base est un processus interne tant au niveau d'un groupe qu'au niveau d'un individu : il y a une sécurité interne à introduire dans le groupe (Voir la partie « *À la rencontre des enfants* », le livret IV « *Vivre ensemble au travers d'expériences de vie diversifiées* » de ce référentiel). Des attitudes à développer pour assurer cet accompagnement psychologique sont développées dans ce document ci-dessous, au point 4.6. « *Assurer un accompagnement psychologique* » p.66.

86 Dethier A., « *Vers une professionnalisation de la fonction d'encadrant(e) extrascolaire* », Actes des deux journées d'étude « extrascolaire » proposées par le FRAJE, « *Penser le temps libre après l'école* », Bruxelles et Namur, novembre 2001 (Voir, dans ce référentiel, la partie « *À la rencontre des enfants* », le livret III « *Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants* », le chapitre 5, « *Conditions de l'activité* », 5.2. « *Conditions liées à l'aménagement du temps* » p. 68.

87 Dethier A., « *En guise de rebondissement sur les questions débattues* », in « *Entre la classe et la maison : quel accueil pour les enfants* », « *Grandir à Bruxelles* », n° 7, hiver 2000-2001.

L'enfant fait confiance, peut prendre appui sur l'adulte, partage un plaisir. Quant à l'adulte, lequel n'éprouve pas de plaisir à voir arriver un petit bout qui court et vient l'embrasser ? Ne boudons pas ce plaisir... Mais n'y cherchons pas la gratification essentielle de notre travail. Outre le fait de gagner sa vie, le moteur principal du professionnel est l'intérêt qu'il porte à l'enfant, à le voir grandir, s'approprier sa vie, prendre du plaisir. Et la conscience que, si peu que ce soit, son action y est pour quelque chose nourrit sans doute en retour, le goût pour le métier bien fait »⁸⁷.

Chaque enfant a besoin d'établir des relations significatives, chaleureuses et stables avec les adultes qui l'entourent. Pour cela, il doit pouvoir bénéficier de l'attention bienveillante (regard, écoute, gestes, paroles, etc.) et permanente d'un nombre limité d'adultes connus, ainsi que d'une présence continue de ceux-ci auprès de lui. C'est la condition essentielle de sa sécurité affective, de son sentiment d'appartenance et d'identification à une culture. Ces relations favorisent l'élaboration de sa perception propre en tant que personne appartenant à un groupe : elles lui permettent de développer une image positive de lui-même, de structurer sa personnalité, de jouer un rôle dans une collectivité, d'assumer ses responsabilités d'individu et de développer sa capacité d'adaptation aux gens, aux événements comme celui de faire confiance et de s'ouvrir au monde.

L'enfant découvre ses émotions et ses sentiments au contact de ceux des autres. Il construit son propre système de valeurs en se confrontant aux normes et aux règles de la société dans laquelle il se trouve.



- > Comment qualifier la relation dont bénéficie chaque enfant, dont bénéficient tous les enfants ?
- > Est-elle significative ? Est-elle chaleureuse ?
- > Est-elle stable ?
- > Comment est-il possible d'améliorer la relation adulte-enfant et au groupe d'enfants (en terme de comportement et d'organisation) ?

2.1.1. Penser, préparer et accompagner la séparation ●

Pour H. Montagner⁸⁸, les lieux de vie en dehors de la famille jouent un rôle essentiel dans le développement de l'enfant et dans ses capacités à vivre des situations nouvelles. Il convient cependant que ces lieux soient organisés en tenant compte de la relation, du temps et de l'espace.

Montagner considère que, dans tout milieu d'accueil de l'enfance, l'espace d'accueil remplit les fonctions suivantes : apaisement, installation de la sécurité affective, retour progressif à la vigilance, attention et activation corporelle, libération des regards, des gestes, des interactions ..., canalisation de l'agressivité, reprise des repères physiques et humains et séparation mutuellement consentie entre chaque enfant et son (ses) parent(s) ou la personne qui l'accompagne.



Projet d'accueil

« On a beaucoup réfléchi en équipe à ce qui pouvait amener plus de continuité dans l'accueil des enfants et de stabilité de l'équipe : pour nous, l'essentiel était que l'équipe qui entame l'année scolaire soit aussi celle qui la termine. Cela implique que les parents rencontrent les mêmes animateurs chaque matin, idem le soir.

L'aménagement du local et surtout l'organisation étaient aussi à soigner : pour se rendre disponibles pour les enfants et les parents qui arrivent, mais également pour être là avec les enfants déjà arrivés.

Certaines informations peuvent être placées sur le grand panneau d'affichage (notamment les activités prévues, le groupe dans lequel chaque enfant passera du temps - après les activités de la plaine -, où il faut aller le rechercher ...). D'autres informations sont reprises dans le cahier de communication, qui sert principalement de relais pendant les plaines. Les enfants arrivent d'abord dans notre service, puis ils sont pris en charge par les animateurs de la plaine et ils reviennent chez nous après ... Pour nous, c'est donc un véritable défi d'aider les enfants à s'y retrouver avec autant de personnes et de contextes différents en si peu de temps ! Les échanges d'informations entre les parents et nous sont essentiels : nous avons donc prévu un temps pour que chaque animateur à son arrivée sur le lieu puisse consulter ce cahier.

On a également « mis la gomme » sur le moment d'accueil ; pour nous, il est primordial que et les enfants et les parents se sentent accueillis. On est tous influencés par les premiers moments que l'on passe en compagnie de quelqu'un : on est sensible aux gestes, aux intonations de la voix, aux mots, aux attitudes des personnes qui nous accueillent, mais aussi à l'ambiance du lieu.

Il fallait que l'on différencie l'ambiance des locaux que nous occupons pendant les plaines et l'accueil extrascolaire de l'ambiance scolaire grâce à des touches décoratives dans la pièce. Notre hall d'entrée est décoré de dessins, de réalisations d'enfants, de photos montrant les enfants en activité. Grâce à un petit budget, on a pu acheter des coussins, des petites lampes... On a mis des tissus de couleurs douces, deux bancs et des casiers pour que tout le monde dépose ses affaires et ait envie aussi de « se déposer », de s'asseoir un petit temps pour se dire au revoir, ...

>>>

88 Montagner H., « Les aménagements des espaces-temps dans les systèmes relationnels, de la petite enfance au lycée, à partir des données de la recherche et de la clinique », INSERM, Université de Bordeaux 2.

On a aussi soigné la façon dont nous accueillons tout le monde : un bonjour amical, un sourire, c'est important aussi... Enfin, prendre l'habitude d'appeler chaque enfant par son prénom (et surtout en le prononçant correctement) était aussi un souhait de l'équipe.

Témoignage d'une équipe d'accueillants lors d'une session d'échanges sur le projet d'accueil, mars 2006....



- > Comment les séparations d'avec les parents sont-elles préparées ? pensées ? aménagées ?
- > De quoi, de qui est-il tenu compte dans ces moments-là ?
- > Que mettre en place pour donner la possibilité de libérer leurs gestes (possibilités de déposer les affaires, d'avoir un banc pour s'asseoir, ...) pour permettre à chacun de se séparer progressivement et de reprendre contact avec le groupe existant en déambulant « à son rythme » dans le hall d'accueil, seuls ou avec les pairs, accueillants, parent(s) ... ?



A) L'importance de se « familiariser »

Une fonction essentielle des structures qui reçoivent les enfants est de créer les conditions d'un accueil sécurisé et sécurisant pour l'enfant et aussi pour ses parents.

Pour certains, entrer dans un nouveau milieu ... est plein de craintes. Pour s'orienter, il faut des repères.

Quand l'enfant arrive dans le milieu d'accueil pour la première fois, il se retrouve dans un milieu non

connu, avec quelqu'un dont il ignore tout, avec un nouveau groupe d'enfants. Il a besoin d'être présenté à la (aux) personne(s) qui va (vont) s'occuper de lui, au groupe d'enfants déjà là et avec qui il va partager des moments de vie, de créer des liens avec elle (eux). Faire connaissance, reconnaître les expériences de vie des enfants, cela va dans les deux sens : il convient aussi d'écouter chacun, de laisser le temps à chaque enfant de raconter qui il est, ses hobbies, ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas.



Découvrir le milieu d'accueil

« A la rentrée, on prévoit un moment pour faire le tour des deux locaux qui serviront à l'accueil : ce tour se fait avec les enfants et leur(s) parent(s)... C'est un moment privilégié pour effectuer les présentations réciproques avec toute l'équipe d'animation et avec les enfants (nom, prénom, enfant, âge de l'enfant, points importants par rapport à lui, ...) et d'instaurer un contact plus personnalisé.

On découvre les coins « jeux », les ateliers, les activités proposées grâce à des photos réalisées les années précédentes. Nous avons insisté pour avoir, dans notre local, un coin « vestibule » où les enfants peuvent déposer leurs affaires : ils disposent chacun d'un endroit identifié par une étiquette personnalisée. Ils ne doivent donc plus sortir du local, laisser leurs affaires dans un lieu de passage comme le couloir ...On a vraiment l'impression que cet endroit augmente l'impression d'être « chez soi ».

Comme on fait le tour des locaux, on en profite également pour expliquer les règles d'organisation en vigueur dans ce lieu, en expliquant pourquoi on a décidé ces règles. On essaie vraiment que ces premiers moments soient très conviviaux : partager un jus de fruits, échanger,.... »

Une animatrice d'une école de devoirs
Juin 2006

Après une période d'absence, il est nécessaire de « ré-entrer » dans un univers déjà approché, mais soumis aux aléas du temps qui se déroule. Les enfants se sentent assaillis par mille questions : « Tadek (l'ami qu'il s'était fait à l'accueil extrascolaire) sera-t-il encore là ? X sera-t-il devenu plus fort que moi ? Va-t-il encore essayer de m'ennuyer ? »

Une bonne manière de redémarrer l'année est aussi de donner une nouvelle occasion de présentation, et aussi de se souveni des bons moments déjà passés ensemble.

La rentrée est apparentée à un rite de passage, c'est-à-dire à un marquage de temps forts. Quel que soit l'âge, lors de ces passages-clés, peu d'enfants échappent aux questions : « qui va être là ? Est-ce que je vais me plaire ? Va-t-on m'accepter ? Que va-t-il m'arriver si je ne parviens pas à faire ce que l'on me demande (les attentes des adultes, mais également des autres enfants) ? »

A l'attrait de la nouveauté se mêle l'angoisse qui serre la gorge. Dans sa découverte du monde, un jeune enfant trouve ses références dans le concret de ses cinq sens et dans son ressenti émotionnel. Ce sont ses outils pour découvrir et comprendre ce qui l'entoure⁸⁹.

B) Une attention particulière portée aux transitions quotidiennes

La manière dont chacun est accueilli le matin a une incidence sur son implication dans le reste de la journée : comment assurer à chacun une réelle sécurité affective, c'est-à-dire une ambiance, des attitudes professionnelles (calme, chaleur), des aménagements d'espace et des mobiliers qui lui permettent de relativiser l'inquiétude de la nouveauté, la peur d'être séparé ?

Souvent, il arrive que la difficulté de la séparation soit quelque peu banalisée : or, le processus de séparation est à prendre en considération même chez les plus grands enfants. D'ailleurs, de nombreux adultes se défendent de cette blessure intime en occultant cette difficulté dans leur rapport à leur propre enfant ou dans leur rapport aux jeunes enfants (quand il s'agit d'adultes), allant jusqu'à dénier l'existence de ce vécu difficile pour l'enfant. Il convient d'être attentif à ne pas invalider l'expérience de l'enfant, soit en niant ce qui se joue, soit en considérant cette séparation comme une pure « puérité » dont l'adulte serait protégé.

Dans son article, H. Montagner invite les équipes des milieux d'accueil à réfléchir à des conditions

⁸⁹ Voir dans la partie « À la rencontre des enfants », le livret IV « Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées » de ce référentiel, le chapitre consacré à « La vie en petit groupe », p.24.

d'accueil qui permettraient pour tous de « *libérer le regard, le geste, le mouvement et favoriseraient des interactions entre les parents et leurs enfants pour faciliter une séparation mutuellement consentie* ».

Rassurés, les enfants peuvent s'ouvrir vers l'environnement, prendre ou reprendre confiance en eux. Sans sécurité affective, ils ne peuvent s'ajuster à l'environnement, réguler leurs émotions et affects, construire ou reconstruire leurs comportements sociaux et systèmes relationnels, mobiliser leurs ressources cognitives. Ce qui peut se traduire par des comportements autocentrés, pleurs, évitements, fuites, bouffées « d'hyperactivité », enchaînements d'agressions-destructions et comportements étranges.

« Le milieu d'accueil peut anticiper et accompagner les vécus liés à la séparation : l'insécurité affective et les peurs qu'elle nourrit. Il peut faciliter des relations apaisées entre les différents acteurs (enfants, accueillants, parents), et créer des espaces-temps d'interaction appropriés aux différents âges »⁹⁰.

Dans ce cas, les conditions sont créées notamment pour que :

- > tous les enfants puissent agir selon leurs compétences et, en même temps, en acquérir de nouvelles. L'organisation temporelle et spatiale permet d'alterner les temps de découverte et d'expression « plurielle » dans des lieux diversifiés, seuls ou avec d'autres partenaires, et les temps de détente⁹¹.
- > l'aménagement pluriel des espaces donne aux accueillants la possibilité de combiner simultanément différents temps de l'accueil : cet aménagement permet aux parents et familles d'être impliqués dans l'accueil de leur enfant. Les lieux de médiation permettent aussi des rencontres et communications confidentielles entre quelques personnes.

Disposer d'un endroit « intermédiaire », d'un lieu SAS où les enfants se séparent progressivement de leurs parents avant d'entrer dans la vie du milieu d'accueil leur permet de s'apaiser et de dépasser leurs peurs et leurs inquiétudes, tout en étant acteurs. Ils ont le temps de reprendre contact avec l'environnement, ils acceptent l'éloignement et le départ de leur(s) parent(s). Les enfants et les personnes d'accueil ont le temps de se rencontrer et de s'adapter pour les moments qu'ils vont passer ensemble.

⁹⁰ Montagner H., op cit,

⁹¹ Voir la partie « À la rencontre des enfants », le livret III « Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants » de ce référentiel.



L'accueil matinal, avant l'école

« L'accueil extrascolaire ouvre très tôt, dès 7 heures, pour permettre aux parents qui travaillent loin de déposer leur enfant à temps. C'est vrai que certains enfants qui arrivent dès 7h. du matin restent jusqu'à 19 h. le soir.

Beaucoup d'enfants arrivent ici sans avoir déjeuné, avec leur petit déjeuner dans leur sac. Nous, on prévoit aussi une collation au cas où (...). Certains enfants sont à peine sortis de leur lit et tellement fatigués qu'ils n'arrivent pas à manger. On dirait qu'ils sont bloqués, que leurs batteries ne sont pas encore rechargées ... Le maître mot, de toute façon, est « prendre son temps ». Entre le moment où ils arrivent à la garderie et le moment de l'école, il y a le temps ... on a deux heures devant nous ... On s'arrange, Karine et moi, pour que l'une se rende disponible pour les enfants qui arrivent et leurs parents, l'autre pour les enfants qui sont déjà arrivés. Après un câlin pour certains, après s'être un peu étendus sur les coussins pour d'autres, après s'être assis dans un coin avec son doudou pour d'autres encore, même les plus grands, l'appétit est souvent revenu ! C'est important pour nous d'être complètement disponibles pour des enfants qui ne sont pas vraiment éveillés, qui peuvent venir dans les bras, demander à s'asseoir dans le coin « lecture » ou tout simplement ne rien faire ...

On échange souvent pour que notre accueil soit le plus adapté possible : pour nous, cela se manifeste dans les petits gestes, ce à quoi on a pensé pour chacun. Les enfants doivent se sentir accueillis, entourés, respectés dans leurs besoins. Si ces conditions ne sont pas assurées, c'est préjudiciable à leur journée scolaire.

Les aménagements de la garderie doivent être pensés pour que l'accueil soit chaleureux, progressif, pas trop bruyant et que les enfants ne se sentent pas mal à l'aise ... »

(...)

>>>

« Une fois qu'ils ont embrassé leur parent, fait un signe d'au-revoir, certains enfants suivent le départ de leur parent jusqu'au petit mur (la limite que l'on a fixée), ils envoient des bisous ... J'ai remarqué que plusieurs enfants parlent alors même que le parent est déjà remonté dans la voiture (« Oui, alors, ce soir, tu viens me chercher à l'école, je reste pas à la garderie ... »), comme pour intégrer le message que son papa vient de lui donner ... On remarque que ces enfants disent ce qu'ils avaient à dire, puis se réinvestissent et reviennent dans l'activité ».

Témoignage de deux accueillantes extrascolaires⁹²



2.2. Assurer une continuité dans l'accueil ●●●

Aujourd'hui, le temps passé en dehors de la famille ou en dehors de l'école est de plus en plus important pour les enfants. Ils sont confrontés à une multiplicité d'adultes qui les prennent en charge.

Le temps de l'enfant (moment d'éveil, repas, période d'activités scolaires, ...) s'inscrit inévitablement dans le temps des adultes⁹³, dont celui de leur vie professionnelle ou personnelle. Il s'inscrit aussi en regard du moment vécu par l'adulte, de son projet d'enfant, de sa capacité à trouver des temps conciliables pour lui avec les temps de l'enfant, ...

Or, la plupart des enfants qui fréquentent les garderies scolaires, par exemple, ont entre 3 et 8 ans.

A partir de 8 ans, beaucoup d'enfants se voient confier la clé de la maison et rentrent chez eux, seuls, après l'école.

L'enjeu est que les enfants ne ressentent pas ces passages comme des ruptures douloureuses et qu'ils ne se vivent pas comme éparpillés, décontenancés, leur énergie devant se mobiliser pour construire, malgré ce qu'ils vivent, un sentiment de continuité.

S'intéresser au temps, à la manière dont chacun le vit, le construit, permet de retrouver le fil conducteur entre chacun de ces temps, de réfléchir à la manière de donner des repères pour que l'enfant se construise au mieux⁹⁴.



- > Comment faire en sorte que le local d'accueil soit un réel lieu d'accueil ? Où déposer les objets qui entravent déplacements et gestes ? Que mettre à disposition pour que chacun puisse mettre en sécurité ses affaires, sa mallette ?
- > Comment assurer à chaque enfant et à ses parents un accueil individualisé ? Comment veiller à ce que chaque personne qui accueille crée une ambiance détendue, prenne le temps d'écouter et de dialoguer, ce qui permet tant aux parents qu'aux enfants de se rassurer mutuellement et de communiquer sur des registres «d'accordage affectif» ?

⁹² Ce témoignage est disponible dans la vidéo : « Autour de l'école », CEMEA France

⁹³ La conception que l'on a du temps est fonction de la vie professionnelle, familiale, ...

⁹⁴ Tout au long de la vie, l'individu connaît des moments de continuité et des moments de rupture qui restructurent la vie. La construction de l'identité est un enjeu de toute une vie.



Une attention particulière aux plus jeunes

Dans une grande ville, la halte-accueil « La Galipette » a réalisé un contrat avec l'école maternelle toute proche, située dans un quartier défavorisé.

Au départ, l'équipe était partante pour venir en aide aux familles le plus souvent possible. Mais elle s'est vite trouvée confrontée à des problèmes de sous-capacité certains jours et de surcapacité certains autres. De plus, à divers moments de la journée, des parents non attendus « débarquaient », alors que d'autres qui étaient prévus, ne venaient pas. Cela entraînait évidemment des problèmes de gestion des places disponibles pour l'arrivée des enfants arrivant de l'école à 15h30.

Après quelques mois de réflexion, l'équipe a mis au point un dispositif pour responsabiliser les parents : établir avec chacun un contrat « Bon pour 4 demi-jours dans la halte-accueil ». Comme l'équipe souhaite travailler les questions de continuité, elle a demandé à chaque parent de prévenir de la fréquentation de la semaine suivante. Les jours où l'enfant viendra, sa photo sera apposée à l'endroit prévu sur le mur et les autres enfants du groupe seront prévenus de son arrivée.

Le contrat prévoit les jours de présence de l'enfant et est discuté avec les parents. Il permet de les aider à se structurer par rapport au travail de l'équipe !

Cette façon de faire a du sens pour l'équipe de « La Galipette » dans son contexte et répond à une préoccupation qu'elle a rencontrée.



- > Quelles pistes dégager en fonction des situations rencontrées, du contexte dans lequel on vit, des ressources dont on dispose, des limites sur lesquelles il n'est pas possible d'agir ... ?
- > Comment prévoir des réactions, sans sanctionner les enfants, lorsqu'il y a non respect du contrat ?

Tous les éléments de rythme et de temps ont un impact sur le bien-être des enfants. Cet aspect reste important pendant toute l'enfance. C'est seulement quand l'enfant est lui-même capable d'abstraction, – une compétence qui se construit petit à petit à la fin de l'enfance et au début de l'adolescence –, qu'il peut réellement anticiper, penser « sans support ».

Si les enfants ont une forme de maîtrise du rythme du temps, ils peuvent se mettre à penser : donner du sens à ce qui se passe, à ce qui pourrait arriver. Pour qu'un enfant puisse se mettre à exister avec un minimum d'autonomie, de capacité, pour qu'il puisse « agir »,

il faut qu'il ait des rythmes suffisamment bien établis et clairs. De cette manière, il peut devenir sujet et pas objet. Ce qui donne du corps au temps, c'est le rythme (quand quelqu'un vient ou ne vient pas, le fait qu'on aille se coucher, ...). Lorsque les enfants n'ont pas de maîtrise de ce qui se passe, de ce qui va se passer, ils sont inhibés.

2.3. Renforcer l'estime de soi ●●●

De nombreuses recherches⁹⁵ montrent que l'estime de soi prend naissance dans une relation d'attachement : la qualité de la relation première au parent ou à l'adulte qui prend habituellement soin de l'enfant, joue un rôle important dans le développement d'un sentiment de confiance qui désigne une attitude à l'égard de soi-même et de l'environnement.

Tout individu qui se sent aimé peut se dire qu'il est « aimable » et qu'il possède une valeur propre.

L'attachement constitue le noyau de base de l'estime de soi. Ce premier sentiment de valeur personnelle s'enrichit par la suite de rétroactions positives de l'entourage qui confirment à l'individu ses forces, ses qualités et ses réussites.

⁹⁵ Boligni M., et Prêteur Y., « *Estime de soi. Perspectives développementales* », Editions Delachaux et Niestlé, 1998. Dans ce livre, le lecteur pourra trouver une contribution de Harter S., « *Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent* ».

● Comment peut-on définir le concept d'estime de soi ?

L'estime de soi⁹⁶ se définit comme le sentiment que chacun a de sa propre valeur. « *C'est le processus par lequel un individu porte des jugements positifs ou négatifs sur lui-même, sur ses performances et ses aptitudes.* »⁹⁷. La confiance en soi se construit dans les expériences propres de l'enfant et dans sa relation à autrui qui prennent de la valeur pour lui lorsque son entourage lui fait remarquer que c'est intéressant ou réussi. Dès ce moment, il aura envie de les répéter, de développer ses compétences et il prendra confiance en lui, ce qui en retour, l'amènera à oser davantage.

D'où l'importance d'avoir envers les enfants, les attitudes qui permettent de soutenir la confiance en soi. En effet, en vivant des situations où ils se sentent soutenus, encouragés, en ayant la possibilité de résoudre, à leur mesure, des situations qui se posent à eux, ils acquièrent une « fierté personnelle » qui alimente leur estime de soi.

L'estime de soi repose sur plusieurs facteurs. Ils sont à la fois :

- > physiques : car reliés à l'image que l'enfant a de lui-même ;
- > psychologiques : car relatifs à la façon dont l'éducatrice et les autres enfants du groupe l'acceptent ;
- > sociaux : car relatifs à la façon dont les autres échangent avec lui.

● Soi idéal et soi réel

Pour Susan Harter⁹⁸, le niveau d'estime de soi est le produit de deux jugements ou évaluations : d'une part, l'écart entre le soi idéal et le soi réel et, d'autre part, la qualité du soutien reçu. Chaque enfant remarque un certain écart entre ce qu'il aimerait être (ou ce qu'il pense devoir être) et la façon dont il se perçoit. Quand cet écart est faible, l'estime de soi est généralement élevée. Quand l'écart est important, (l'enfant se sent incapable d'atteindre ses propres objectifs ou de vivre en accord avec ses valeurs), l'estime de soi s'en trouve amoindrie. Tous les enfants n'ont pas les mêmes attentes : résultats scolaires, performances sportives, amitiés,...

Un enfant qui, par exemple, accorde beaucoup d'importance aux prouesses sportives, mais n'est pas assez robuste/manque de coordination aura une estime de soi plus faible qu'un autre enfant, tout aussi chétif et manquant de coordination, mais pour qui les aptitudes sportives ne sont pas aussi significatives. Idem pour un enfant qui excelle dans un domaine (chants, échecs,...) si cet enfant n'y accorde pas de l'importance.

L'enfant bâtit aussi son estime de soi par l'image que lui renvoient les personnes qui sont importantes pour lui. Si, dans la petite enfance, les parents jouent un rôle primordial, au cours du développement, les personnages significatifs dont le regard est si important pour l'estime de soi, vont « s'étoffer » : les enseignants, les personnes qui accueillent les enfants, les pairs, ... L'influence de l'estime de soi se porte sur les réactions du moment, mais contribue aussi à orienter les décisions et l'investissement pour l'action future, en motivant ou en démobilisant la personne.

● Confiance fondamentale

Le sentiment d'estime de soi se développe grâce à des relations interpersonnelles qui sont importantes pour l'enfant.

Pour être marquantes, elles doivent impérativement s'articuler sur la confiance et le respect mutuel. Un enfant inquiet et peu sûr de lui pourrait avoir tellement peur de rater ou de déplaire qu'il aura tendance à ne pas trop initier d'interactions.

L'estime de soi se développe corrélativement à la qualité de confiance fondamentale acquise par la stabilité et la profondeur de la relation aux parents, aux personnes qui comptent pour l'enfant. Elle est le reflet d'un investissement de soi qui se traduit par une acceptation de son identité et un sentiment de continuité et de cohésion de soi. « *Ce n'est pas une caractéristique de la personnalité, mais un outil pour s'adapter à son environnement.*

Confronté à des difficultés, un enfant ayant une bonne estime de soi adopte des stratégies de résolution de problèmes adaptées : recherche de soutien social, remise en question mesurée des comportements inadéquats, confrontation à la réalité.

96 Lorsqu'on aborde le sujet de l'estime de soi, on retrouve bon nombre de termes utilisés de façon plus ou moins synonymes : représentation de soi, image de soi, identité, perception de soi ...

97 Mazet P., « *L'estime de soi* » in Houzel D., « *Dictionnaire de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* », Paris, PUF, 2000.

98 Professeur de psychologie à l'université de Denver qui a réalisé de nombreuses études de références sur le sujet.

Une faible estime de soi est associée à des stratégies inverses : repli sur soi, réticence à parler de ses soucis, autocritique excessive, déni des difficultés, évitement du problème »⁹⁹.

● Le rôle de l'entourage

On constate donc le rôle essentiel que joue le modèle interne créé par l'enfant lui-même et les interactions avec les parents et les pairs, notamment par le regard de l'adulte : d'abord, regard du parent qui renvoie le plus souvent à son enfant une image de lui-même¹⁰⁰, ensuite, regard de l'accueillant qui gagne à adopter des attitudes en concordance avec le regard intérieur qu'il porte sur l'enfant. L'adulte a une grande importance et celle-ci est bénéfique lorsqu'il souligne (de manière verbale ou non-verbale) les gestes positifs, les succès de l'enfant et fait en sorte qu'il en conserve le souvenir. Les leviers du développement de l'estime de soi sont bien connus, notamment le sentiment d'être aimé et le sentiment d'être compétent¹⁰¹. Il importe donc de ménager des situations où les enfants se sentent à la fois appréciés pour ce qu'ils sont et compétents.

Il importe aussi que les attitudes éducatives assurent à l'enfant qu'il est inscrit dans des réseaux de relation affective positive. L'une des sources de l'estime de soi repose sur la capacité à dissocier l'acte de la personne. La réprobation vis-à-vis d'un comportement inadéquat (enfant qui a cassé un objet) ne doit pas amener l'enfant à se sentir remis en cause dans sa valeur personnelle (« *Je suis un incapable* »).

La principale cause de mésestime est l'attribution d'incapacité. L'échec peut être formateur s'il est travaillé avec respect dans la relation à l'enfant qui éprouve une difficulté en situation.



Quand les raisons de l'échec sont travaillées avec les enfants

Un groupe d'enfants et leur animateur sont rassemblés dans une cour de récréation de l'école où l'animation a lieu. Ils s'apprêtent à jouer à un jeu de balle.

Après s'être assuré que les enfants connaissent bien les règles du jeu, l'animateur lance un premier tour « pour du beurre ». Au bout de quelques minutes, l'animateur met un terme au premier tour.

Les enfants sont à nouveau rassemblés dans la cour. L'animateur prend dans un grand sac, un tas de foulards.

Les enfants sont répartis en deux équipes : l'une porte un foulard au bras, l'autre n'en a pas. L'animateur demande à l'équipe des enfants qui portent des foulards de se placer de l'autre côté de la cour. Le jeu redémarre.

Au bout d'un moment, un enfant touche un enfant de l'équipe adverse avec le ballon. Il lui dit : « *Gregory, tu es touché !* ».

Gregory conteste ! Mais le jeu continue.

Le ballon est remis en jeu.

A la fin de la partie, l'équipe qui ne porte pas le foulard est gagnante et saute de joie.

L'animateur intervient : « *Je voudrais que l'équipe qui porte le foulard aille s'installer près du banc, là-bas, pour discuter ensemble de la manière de s'organiser dans le jeu pour que cela marche mieux ...* ».

Un petit groupe d'enfants s'assied donc en cercle dans le coin de la cour, certains un peu énervés. Une fille a pris l'animation du groupe en charge ; elle est debout et leur dit : « *Du calme !* ». Un autre enfant se lève, fait le tour du groupe et la rejoint. Elle pointe cet enfant du doigt : « *D'abord, Maxime* ».

Maxime s'exprime : « *Déjà, j'aimerais bien que les gens qui sont dans notre équipe essaient d'attraper plus rapidement le ballon et le passent à ceux qui sont assis...* ».

>>>

99 Ferron C., « *Estime de soi et prise de risque : de quoi parle-t-on ?* » in « *La santé de l'homme* », n°384, juillet - août 2006. Un dossier complet est consacré à « *La prévention, affaire de la société toute entière* ».

100 Lorsque le parent ne peut renvoyer vers l'enfant que son « enfant rêvé », l'enfant ne trouve pas une image de lui-même. Pour investir son enfant et lui donner de lui une image suffisamment bonne, le parent est amené à se départir de son « moi narcissique ».

101 Goudet B., Alvarez A., « *Education à la santé, estime de soi et empowerment* », document non publié, 2006. Voir également à ce sujet la partie « À la rencontre des enfants », le livret III « donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants » et le livret IV « Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées ».

D'autres enfants essaient de parler en même temps que Maxime. La fillette, debout, leur dit : « *Chut* ».

Pendant ce temps, un certain énervement se fait sentir dans l'autre groupe. Olivier se fâche, s'éloigne en criant. Il est suivi par un autre enfant qui lui tire le t-shirt. Une fillette tente de les séparer ...

L'animateur intervient : « *Olivier et Jason, que se passe-t-il ?* »

L'animateur rassemble les enfants et les fait entrer dans le local. Il donne à chacun un moment de parole. Il les invite à lever la main « comme d'habitude » pour exprimer les choses qu'ils auraient à dire à propos du dernier jeu.

Tony prend la parole : « *J'en ai marre ! J'ai perdu tout le temps. Personne ne me lançait la balle. Alors, moi, je préfère rester assis sur le banc ... Quand on veut délivrer quelqu'un, il ne suffit pas d'avoir la balle dans sa main ou d'essayer de la prendre, mais de la lancer ...* ». Il tortille ses mains, visiblement énervé. Les autres enfants écoutent attentivement.

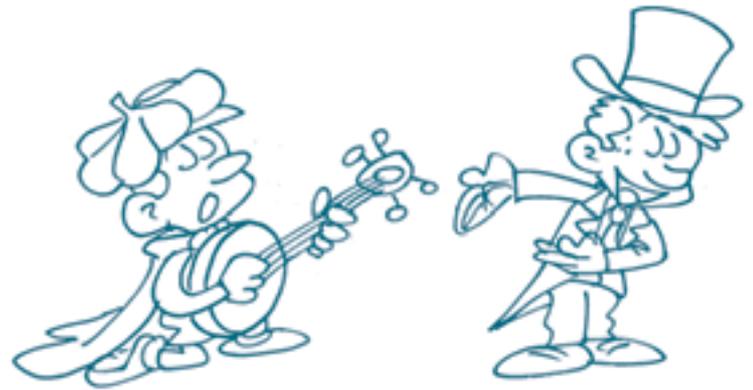
Fazia intervient : « *Bon, ce n'est qu'un jeu, le but, c'est de s'amuser* ».

Tony poursuit : « *Moi, quand quelqu'un me délivrait ou me touchait avec la balle, il le faisait fort. La balle a rebondi sur mon coude et c'était trop fort !* »

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

L'acceptation, par les professionnel(les) qui l'entourent, de son mode de vie et de celui de sa famille l'aide dans l'acquisition de son estime de soi.

Cependant, une fois créé, le modèle interne tend à persister parce que l'enfant choisit souvent des expériences qui confirment ou appuient son concept de soi et parce que l'environnement social, qui comprend l'évaluation de l'enfant par les parents, a tendance à être également constant.



Plus tard¹⁰², l'estime de soi se consolidera par un dialogue intérieur que l'enfant a sur lui-même. Il entendra « à l'intérieur » les jugements qu'il porte sur lui-même et sur son rendement. Mais le petit enfant est peu capable d'accéder à ce monologue intérieur.

Comme le modèle interne d'attachement, l'estime de soi de l'enfant n'est pas fixée une fois pour toutes. Elle est sensible aux changements des jugements des autres, ainsi qu'aux diverses expériences de réussite et d'échec de l'enfant. Par exemple, le milieu d'accueil que l'enfant fréquente quotidiennement est pour lui une communauté stable, extra-familiale, porteuse de valeurs, de normes, de règles de la société dans laquelle il vit et grandit.

¹⁰² Ce processus ne se met en place que vers l'âge de 7 - 8 ans.



Une situation particulière

Comment accompagner et comprendre l'enfant que ne dit pas la vérité ?

Un enfant peut mentir mais cela ne fait pas de lui un « menteur ». Attention donc aux étiquettes.

Mentir parfois peut être lié au désir de plaire, d'être conforme, de ne pas décevoir l'adulte. Mentir permet d'éviter soit le jugement, soit la sanction et souvent les deux. Lorsque l'adulte réclame la vérité et déplore qu'il ne peut plus le faire confiance, l'enfant pourrait être renvoyé à ce qu'il ressentait : « *Je ne suis pas un chouette enfant* ».

Les enfants ont le désir de mieux saisir le monde environnant : pour certains, cela passe par la construction imaginaire de ce monde où ils font se rejoindre réalité et « rêve ».

Les jeunes enfants (en dessous de 6 ans) ne savent même pas toujours pourquoi ils travestissent la réalité.

Il peut arriver, par exemple, qu'un enfant (après avoir pris le bus avec l'accueillante) « fabule » que son « *papa est très très fort et lui aussi conduit des grands bus, avec des grands volants ...* » (alors qu'en réalité, le papa exerce un tout autre métier). L'enfant peut exprimer son désir par le mensonge : comme il aimerait avoir un papa qui conduit un grand bus ! Son envie de se sentir valorisé parce qu'il a un papa « *très, très fort* » !

La distinction entre le réel et l'imaginaire est moins bien articulée et moins fermement établie chez les jeunes enfants, même s'ils peuvent faire la différence entre le réel et l'imaginaire (ils savent, par exemple, qu'il n'y a pas « réellement » un dragon dans leur jardin, même s'ils le disent).

Parfois certains enfants (au-delà de 6 - 7 ans) s'embarquent dans des histoires impossibles (qui les font d'ailleurs souffrir) parce qu'ils sont allés trop loin dans le mensonge, parce qu'ils ne veulent pas perdre la face.

Le mensonge s'inscrit dans une dimension relationnelle : ceux à qui l'enfant l'a raconté y croient ... et peuvent se sentir grugés d'avoir été menés en bateau ...

Attention à la surenchère

Il arrive que plus l'adulte essaie de canaliser les débordements fantaisistes, plus l'enfant a envie d'arranger la réalité.

Des questions

Comment peut-on rassurer un enfant par rapport à ses craintes de perdre l'estime de l'adulte ?

Avec l'enfant, tenter de comprendre le pourquoi de ses « histoires », sans dramatiser ni banaliser, pourra peut-être l'aider à trouver d'autres moyens pour se sentir reconnu, valorisé et aimé.



Des principes d'actions

Le chapitre précédent a présenté les options et les enjeux liés au tissage des liens. Celui-ci reprend quelques principes éducatifs de base à respecter dans les milieux d'accueil :

- > permettre aux enfants de pouvoir compter sur un adulte disponible émotionnellement ;
- > donner des repères aux enfants ;
- > respecter le rythme ;
- > éviter les temps vides, les temps creux ;
- > disposer d'espace et de temps pour exprimer ce qui est de l'ordre du ressenti.

3.1. Permettre aux enfants de pouvoir compter sur un adulte disponible émotionnellement ●●●

Quand on parle de disponibilité émotionnelle, il s'agit ici de l'attention qui sera portée à l'enfant, à chaque enfant, de l'intérêt que l'adulte va lui accorder. Il ne s'agit pas seulement de bienveillance, mais d'une attention - réceptivité profonde à ce que l'enfant vit dans sa réalité concrète immédiate, dans ses préoccupations¹⁰³. L'adulte alors est non seulement mieux en phase avec l'enfant, mais il peut ainsi, avec quelques mots simples, refléter le vécu de l'enfant. Il importe que l'adulte puisse soutenir le processus de construction d'identité qui s'effectue pour chaque enfant, notamment en mettant des mots sur ce que l'enfant vit dans ces moments précis.



Chagrin

Sur la plaine, les animateurs ont disposé sur différentes tables du matériel très varié. Chaque animateur est responsable d'un atelier. Spontanément, tous les enfants de l'atelier « construction » se sont mis à fabriquer une « maison » avec de grands tissus. Deux enfants amènent des coussins. Trois autres se sont mis à cueillir des fleurs « pour garnir la maison ». Seule, Annette (5 ans) se tient à l'écart. Elle est assise sur un banc, adossée contre le mur, un peu à l'écart du groupe. Elle balance les jambes, semble ailleurs et casse des petits bouts de brindilles entre ses doigts.

Bachir, un animateur, s'approche et s'assied près d'elle. Au bout de quelques instants, il lui demande si elle n'a pas envie de jouer avec les autres enfants. Annette fait « Non » de la tête et elle soupire.

Bachir reste assis, silencieux... Elle dit très bas : « *Je ne peux plus rester avec les autres. Olivia ne veut pas que je joue avec elles* ».

Bachir reste silencieux ...

Annette se met à pleurer : « *Je n'ai pas d'amis* ».

Bachir : « *Tu n'as pas d'amis ? C'est triste cela. On a de la peine quand on se sent rejeté, pas vrai ? (Après un court silence) Oui, je te comprends* ».

Annette s'est arrêtée de pleurer ... Elle se tourne vers Bachir et repart vers le groupe d'enfants. ...

Cette tâche est particulièrement complexe, car les risques d'intrusion ou les dérapages, les interprétations « sauvages »¹⁰⁴ sont nombreux. Pourtant, cette sollicitude de l'adulte est le vecteur d'un accompagnement psychologique de tous les enfants et peut favoriser la communication dans le groupe d'enfants.

Les enfants savent alors qu'ils peuvent compter sur les adultes parce que ceux-ci sont disponibles pour les écouter. Cela signifie que l'accueillant puisse identifier quand les enfants traversent des situations-clés significatives pour eux et qu'il soit présent au moment opportun pour pouvoir observer quand ils manifestent le besoin de soutien : cela passe par la concentration de l'attention de l'adulte sur ce que vit chaque enfant, sans exercer de pression sur lui ou lui donner de conseil, mais en se mettant

physiquement au niveau de l'enfant, en établissant un contact visuel et en réagissant de façon adéquate (sourire, démontrer de l'inquiétude ou de l'intérêt, avoir l'air intrigué, approuver d'un signe de la tête, ...).



L'animateur « en plus »

« Dans l'organisation de la plaine et la gestion de l'équipe, je veille à avoir un animateur en plus. Dès Pâques, les animateurs sont recrutés. Deux réunions sont prévues avant le début de la plaine, en juillet, pour la préparer, prévoir le fonctionnement, échanger sur l'organisation de l'équipe ... »

L'idée de l'animateur « en plus » est vraiment utile pendant la plaine. Qui le sera, comment on s'organisera ? Là, je compte sur le débat en équipe. Cet animateur n'a pas la charge d'une animation particulière, il veille à être là, par exemple si un enfant n'a pas envie de s'investir dans un des ateliers proposés ... C'est lui qui veille aux moments plus individualisés, où quelques enfants se retrouvent en tout petits groupes, ou même seuls avec lui ... »

Une grande collaboration est nécessaire entre les animateurs pour que chacun se sente concerné par la conception et l'ajustement de rythmes de vie en fonction des rythmes de chacun des enfants ».

Paul, coordinateur d'une plaine de vacances

Ce que ce témoignage met en avant

Comment peut-on concevoir une organisation¹⁰⁵ qui permette à chaque enfant de bénéficier, quand il en a besoin, d'un moment privilégié de relation avec un adulte proche ?

Si un membre de l'équipe prend du temps plus individuel avec un enfant, il s'agit que cela soit réfléchi en équipe afin d'éviter de créer des difficultés du type : « *Moi, je m'occupe de tous / es gosses et, toi, tu papotes avec Dominique !* »

Paul, coordinateur d'une plaine de vacances

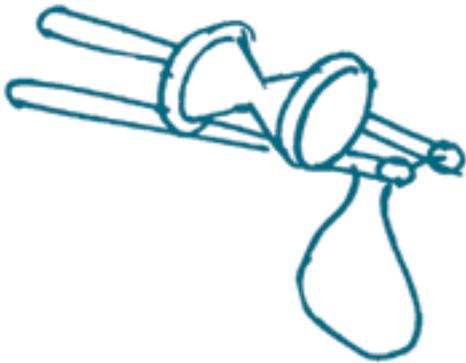
103 L'idée n'est bien sûr pas de rendre les enfants dépendants de l'adulte, mais d'être là, d'écouter lorsque la situation le requiert, de mettre des mots sur ce que chacun vit le cas échéant, sur ce qu'il fait, sur ce que peut-être il ressent y compris s'il s'ennuie. Voir à propos de l'ennui, la partie 5.2. des conditions liées à l'aménagement des locaux, du livret III « *Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants ...* ». Voir également le livre : « *L'ennui et l'enfant, la lettre de l'enfance et de l'adolescence* », revue du GRAPE, plaidoyer pour l'ennui, R. Teboul pp 25- 28)

104 Il faut entendre ici par « interprétation sauvage » les situations où ce que l'adulte renvoie à l'enfant ne correspond pas à ce que ce dernier ressent.

105 Surtout quand il y a plus de 10 enfants !

Cette sollicitude permet de donner à l'enfant le sentiment d'être reconnu comme il est. L'intérêt qui lui est porté, fait naître un certain degré d'affection qui rend la communication sincère et permet de découvrir les qualités particulières et uniques de chaque enfant.

Les occasions d'établir un contact peuvent survenir dans différentes situations : quand l'accueillante fait semblant d'attraper un enfant en courant derrière lui, quand ils discutent ensemble au sujet d'un incident, lorsqu'ils partagent une partie de jeu de société Ce faisant, elles aident les enfants à développer la faculté de nouer des liens d'amitié avec les autres enfants.



3.2. Donner des repères aux enfants ●●●

Les enfants d'âge scolaire (au moins jusqu'à environ 9 ans) sont seulement dans une connaissance implicite du temps. Ils n'ont pas la même perception du temps que les adultes : ils ne sont pas capables de présumer du temps qu'il faut pour réaliser une activité, mener un projet,

Pour les aider à comprendre la structuration du temps, à s'orienter dans les différents temps de la journée, il convient d'installer deux types de balises :

- > des repères prévisibles dans le temps, formulés par les adultes, des rituels qui ont une fonction d'accompagnement affectifs récurrents (les macrorythmes) ;
- > des liens : les enfants bénéficient des liens qui existent entre eux et les professionnels qui les prennent en charge, mais tirent également parti des liens de respect mutuel qui existent entre tous les partenaires adultes, c'est-à-dire entre ses parents et les professionnels.

Les parents de Darcy (5 ans) l'ont inscrit à l'atelier créatif ce lundi. C'est son papa qui le dépose chaque matin. Aujourd'hui, c'est la maman qui l'a emmené ; elle était très pressée et a juste eu le temps de le conduire près de la grille de la cour et de lui demander de rejoindre les autres enfants.

Darcy est resté sur place, comme « pétrifié ». Anne-Lise, une des animatrices, s'est approchée de lui et lui a parlé. Pas de réponse, Darcy semble ailleurs. Il a préféré rester debout, un peu à l'écart des autres, mais n'a pas voulu « jouer avec les copains ».

Au moment de la collation, Darcy s'est mis à table comme les autres enfants, le regard un peu vide. Thomas (7 ans) a demandé à Darcy s'il pouvait s'asseoir à côté de lui. Darcy a répondu « oui ». Après la collation, les deux enfants ont entamé une course poursuite sur la plaine.

Ce que cette situation met en avant

Lorsque l'enfant arrive le matin dans le milieu d'accueil, il doit être capable de passer dans une structure d'accueil où l'autre signifiant (le parent) a disparu. Porter une attention à ces moments de transitions est absolument essentiel, sinon il risque d'y avoir « largage » de l'enfant, ce qui l'empêche de s'investir pleinement dans l'activité. Ce largage est d'autant plus fort quand il n'y a pas de liens, de contact entre les parents et les professionnels.

La situation est particulièrement complexe : les parents pensent ne pas avoir le temps d'accompagner leur enfant dans cette séparation. Ils peuvent être stressés par mille tâches : le travail, les responsabilités de toutes sortes, les demandes émanant de leur environnement, un transport en commun à prendre ...

- > Comment instaurer dès le départ, une collaboration avec les parents afin d'aller à la découverte des uns et des autres, se connaître et réfléchir au lieu où se passeront les échanges : quand ? De quelle manière ? A quels moments de la journée ?

Cette question est encore plus importante dans les situations où les activités récréatives (stages créatifs, animations sportives, ...) débutent par un moment de « garderie » avant les activités proprement dites :

- > Comment les personnes chargées de la garderie font-elles le lien avec les parents, puis avec les animateurs ?
- > Comment l'enfant est-il aidé à passer d'un moment à l'autre, d'une personne à l'autre ?
- > Comment les parents peuvent-ils anticiper ce moment ? De quelle manière peuvent-ils communiquer les informations utiles concernant l'enfant (ex qui vient le rechercher, infos concernant la santé, ...) ?

- Installer des macrorhythmes tout en respectant la surprise

C'est grâce à la structuration du rythme que le temps va se structurer !

De cette manière, les enfants bénéficient d'une stabilité. Grâce aux macrorhythmes, les enfants apprennent à anticiper, à penser ce qui va se passer.

Les macrorhythmes agissent comme une forme de signal tenant lieu d'enveloppe et dans laquelle l'enfant se retrouve : ils jouent le rôle de contenant¹⁰⁶. Ils permettent aux enfants de se repérer dans leur environnement et d'agir sur celui-ci.

Ces repères concernent tant le temps, le moment de la journée, que les lieux, que les personnes. Ils concourent au développement du sentiment d'appartenance.



« Les enfants ressentent cette sécurité lorsqu'ils peuvent marquer le lieu dans lequel ils vivent de leur empreinte. Ils veulent retrouver quelque chose d'eux-mêmes dans cet espace. On peut chercher à aménager de façon adéquate le coin-salon. Des porte-manteaux avec le nom des enfants et une armoire particulière pour y mettre le cartable donnent un accent familial à l'espace d'accueil. Un mur libre dans le coin de créativité, permet de suspendre les peintures ou les réalisations et ajoute une touche de personnalisation. Les enfants ressentent également la sécurité lorsqu'ils peuvent se cacher dans des endroits secrets »¹⁰⁷.

- L'équipe, référence sécurisante

Dans l'accueil des enfants de 3 à 12 ans, c'est l'équipe qui constitue une référence pour les enfants. Ces derniers entretiennent un certain nombre de relations avec un petit groupe de personnes qu'ils connaissent. « Avec Lorenzo, on peut aller nourrir les chevreaux. Avec Julie, on écouterait de la musique. A eux deux, ils forment pourtant une référence que l'on connaît ».

Il peut y avoir diversité du moment que les animateurs sont « connus » des enfants, que les pratiques sont cohérentes, que les enfants ont des liens avec eux, se sentent reconnus et entendus et peuvent anticiper comment chacun va être.

¹⁰⁶ Voir ci-dessus le chapitre 1, « options et connaissances » de ce cahier.

¹⁰⁷ « Accueil extrascolaire : une nouvelle approche, guide pour un accueil centré sur l'enfant ». Ce document relève d'une coproduction du ministère de l'Emploi et du Travail, du secrétariat de la Commission du travail des femmes et du ministre des Affaires sociales et de la Santé de la Communauté française, 1993



Cohabitation

Dans un accueil extrascolaire situé sur le site de l'école, les trois animatrices connaissent quelques difficultés de « cohabitation » et de partage de local avec les enseignantes.

L'accueil se passe dans le réfectoire, mais pas question de décorer la pièce, d'y laisser des réalisations des enfants, d'utiliser le matériel scolaire ... D'ailleurs, tout ou presque est sous clé.

Les animatrices connaissent pourtant l'importance de l'accueil des enfants. L'une d'elles a eu une idée : « *Puisqu'il n'est pas possible pour le moment de donner des repères spatiaux aux enfants, c'est nous qui pourrions servir de repères aux enfants* ».

Elles ont décidé d'acheter des T-shirts blancs sur lesquels elles ont brodé : « *Bienvenue à l'accueil extrascolaire ...* ». Elles ont également ajouté leur prénom sur le T-shirt.

Ce qui est difficile¹⁰⁸ pour les enfants, surtout les plus jeunes, c'est de voir arriver un animateur qu'ils ne connaissent pas et qui ne les situe pas bien, s'il ne se présente pas en continuité avec le vécu précédent.

Les enfants ne doivent pas être dans quelque chose d'unique, mais dans quelque chose de connu.



Installer la permanence

Certains milieux d'accueil sont répartis sur plusieurs sites et les équipes d'accueillants « tournent » de l'un à l'autre. D'un jour à l'autre, les enfants ne sont pas en contact avec les mêmes animateurs. Il convient néanmoins que les enfants soient sécurisés, qu'ils se sentent suffisamment à l'aise pour pouvoir s'investir dans les relations de groupe, dans les activités. Sinon, les moments de transitions, de ruptures seront des moments où les tensions, le stress, l'inquiétude des enfants vont augmenter.

Une manière d'installer de la permanence est, par exemple, de présenter tous les animateurs à tous les enfants, d'annoncer la veille qui vient le lendemain, d'apposer au mur des photos de toute l'équipe, de celui qui sera là aujourd'hui.

Une équipe a notamment préparé un panneau sur lequel elle a dessiné une gare. Un petit train arrive en gare : dans la locomotive est placée la photo de l'animatrice qui est présente ce jour-là. Sur le quai de la gare, se trouve la photo de l'animatrice qui sera là le lendemain.

¹⁰⁸ L'idée ici n'est ni de dramatiser, ni de passer sous silence, la réelle difficulté pour les enfants de devoir se ré-adapter constamment à des accueillants qui « défilent ».



- > Sur quels principes se fonde l'horaire de travail du personnel ?
- > Emploi à temps partiel ? Quels sont les desiderata des membres de l'équipe ?
- > Quelle prise en compte du point de vue de chacun ? Point de vue des enfants, des parents, des professionnels ?
- > Comment favoriser une communication interne malgré les changements et les rotations inévitables¹⁰⁹ ? Comment veiller à avoir une rotation dans le personnel « acceptable » ? (attacher de manière permanente au moins une personne comme point de repère pour les enfants et les parents et comme agent de liaison entre les autres membres de l'équipe).

● Donner des repères

La sécurité de base d'un enfant n'est pas celle d'un autre. Cependant, quand les accueillants sont face à un groupe, un « commun dénominateur » des uns et des autres est nécessaire (pour le groupe).

Pour qu'un rituel joue un rôle sécurisant, il doit être investi par le groupe d'enfants.

Le manque de structuration des moments de vie, le fait de passer par trop de ruptures de rythmes, de manquer tout simplement de plaisir dans ce qu'il vit contribuent au mal-être de l'enfant.

Cela peut se traduire, par exemple, par de l'agitation, de l'hyperexcitation, mais aussi par le retrait, par des attitudes de repli passif. Ce qui importe surtout, c'est de donner aux enfants une unicité par rapport au temps et de prendre en considération l'aspect rythme (activation, excitation, désexcitation).



Installer le calme

Les enfants participent à un stage sportif (initiation multisports/judo, tennis, natation, ...). Pour le groupe des plus jeunes, le responsable du centre a engagé deux animatrices qui sont là aussi pour l'encadrement des activités.

Observation d'un moment de vie après le repas :

Tous les enfants sont assis par terre, sur des coussins. Un des enfants (Walter) tient une marionnette, plusieurs enfants, un livre d'images. Un enfant est assis sur les genoux d'une des animatrices, Marion.

Marion dit, s'adressant à la marionnette agitée par l'enfant : « *Eh toi, qui es-tu ? Que fais-tu ici ? Tu es sûre que tu peux rester avec nous ?* »

Plusieurs enfants disent en chœur : « *Moi, je suis la grenouille à la grande bouche* ». La marionnette ouvre une très, très grande bouche !

Marion : « *Tu es venue toute seule ? As-tu rencontré d'autres amis en chemin ?* »

Walter : « *oui, j'ai rencontré plein d'amis* ».

Marion : « *Qu'est-ce que c'était l'animal que tu as rencontré, chère grenouille ?* »

Un enfant du groupe : « *Un serpent !* »

Marion, s'adressant aux enfants : « *Mais le serpent n'a pas une queue blanche* ».

Les enfants regardent dans le livre.

Hilde dit : « *Eh, regarde, Marion ! Là, c'est un animal avec une toute petite queue blanche, c'est Mimi la souris* ».

Marion regarde : « *Oui, c'est bien une souris qui découvre plein d'amis. Qu'est-ce qu'elle fait maintenant la souris ?* »

L'histoire se poursuit ...

Pendant ce temps, Patti, l'autre animatrice, a installé les lits couchettes dans la pièce. Les enfants vont pouvoir se reposer. La pièce d'à-côté a été aussi aménagée pour permettre aux enfants qui ne veulent pas dormir de s'investir dans des activités calmes.

¹⁰⁹ Voir également, dans ce référentiel, la partie « *A la rencontre des professionnels* ».

Il faut souligner cependant que donner des repères n'est pas contraire au fait d'amener la surprise. Plus les événements sont vécus dans la sécurité affective (repères), plus l'enfant sera capable de dérogation (surprise possible). C'est le sentiment de sécurité qui permet aux enfants de se sentir libres d'être créatifs¹¹⁰. S'ils sont suffisamment sécurisés, ils se permettent d'exister, de créer, d'accepter un changement dans le rythme journalier et même d'anticiper avec plaisir des surprises possibles porteuses de nouveautés.



Pique-nique improvisé

Quelque temps avant que les enfants n'arrivent à l'école des devoirs, Stéphanie, une accueillante, lance à sa collègue Inès : « *Et si on prenait le goûter dehors aujourd'hui ?* ».

Quand les enfants arrivent de l'école, ils découvrent avec surprise une grande couverture posée dans un coin de la cour, des gobelets posés sur la couverture, des bouteilles d'eau et de jus ... Stéphanie les accueille et les invite à rejoindre Inès pour un pique-nique !

Les enfants peuvent accepter (voire supporter) une réponse décalée par rapport au rythme habituel, mais à certaines conditions :

- > se sentir suffisamment sécurisés par l'adulte ;
- > être en relation avec un partenaire proche émotionnellement, qui éprouve un plaisir partagé avec eux ;
- > être « écoutés » : l'adulte tient compte des signaux émis par chaque enfant ;
- > vivre des ruptures pas trop grandes : le degré d'excitation ne doit pas être trop grand. A l'adulte de découvrir la quantité d'excitation que chaque enfant peut supporter¹¹² !

3.3. Respecter le rythme de chacun ●●●

Le temps a une dimension culturelle : chacun a un vécu différent par rapport au temps en fonction de sa situation particulière.

Par exemple, une personne qui a un travail routinier n'aura probablement pas le même ressenti par rapport au temps qu'une personne qui a un travail varié, le temps n'est pas perçu de la même manière quand il s'agit d'une période de vacances par rapport à une période de scolarité. De plus, ce temps « subjectif » de l'adulte n'est pas le même que celui perçu par l'enfant qui vit davantage dans le temps présent.

● Perception affective

Ce qui caractérise les vécus du temps chez les enfants d'âge scolaire est le fait que ces vécus sont toujours décodés au départ de la sphère affective. La notion du temps est pour eux aussi liée à ce qu'ils vivent dans cet espace : le temps peut être plus ou moins long, cette longueur est « perceptible » au travers de ce qui est ressenti (expérience agréable ou non, en présence d'une personne signifiante ou non, ...). Ainsi, le milieu d'accueil paraîtra chouette à l'enfant s'il y retrouve des amis, si les activités proposées sont de qualité, s'il se sent accueilli, si le climat lui permet de se sentir sécurisé. Dans ce cas, le temps passera très vite. Par contre, le milieu d'accueil sera pesant si l'enfant ne connaît personne ou si le lieu est inconnu. Lorsque l'enfant n'est pas intéressé par ce qui lui est proposé, les soucis reviennent et occupent l'esprit.

● Espaces de calme, de transition

S'interroger sur l'accordage entre le temps de l'adulte et celui de l'enfant est nécessaire pour respecter son rythme. Cet accordage peut s'effectuer via l'observation des enfants, leur écoute.

¹¹⁰ Dans son ouvrage « *Notre fonction créatrice, un atout pour la vie* », Louise Poliquin offre des pistes de réflexion pour savoir reconnaître et favoriser l'émergence du potentiel créateur de l'enfant pour contribuer à son épanouissement et l'aider à devenir un être autonome et responsable (éditions du. Gai savoir, 1998).

¹¹¹ Voir ci-dessus, dans le chapitre « *Options et connaissances* », les pages sur les perceptions du temps et les vécus.

¹¹² Marcelli D., op.cit.

Moment de repos, de détente

A l'accueil extrascolaire, Elise (5 ans) a donné un coup de pied à Grégoire qui ne veut pas lui donner un baigneur ... Elise pleure en venant se réfugier près de Stéphanie, l'accueillante.

« Chez les plus jeunes enfants, beaucoup de comportements qui pourraient être considérés comme agressifs (car ils font mal à l'autre) ne sont pas des comportements pour l'agressivité elle-même. Ce sont souvent des révélateurs d'une fatigue trop importante de l'enfant ...

Comme souvent, aucun endroit n'est prévu pour permettre aux enfants de se reposer, voire que l'éducateur n'a tout simplement pas prévu qu'ils se reposeraient à ce moment, le seul moyen qu'ils trouvent pour se décharger, c'est l'agressivité.

Les enfants fatigués ont du mal à exprimer ce qu'ils ressentent ; les coups deviennent alors le moyen de s'exprimer.

Il suffirait de leur proposer un temps de repos, de relaxation, un endroit pour ce faire ... ».

Claire Leconte Lambert¹¹³

Cette attention permet à chaque enfant de « finir de se réveiller » et s'activer « à son rythme », à la fois dans la tête et dans le corps. Les études de chronobiologie et chronopsychologie montrent en effet que la vigilance cérébrale et comportementale ne s'installe que lentement après l'épisode de sommeil nocturne et qu'il faut aux enfants de tous âges avant d'être vigilants, attentifs et prêts à traiter l'information.

L'aménagement « d'espaces de transition »¹¹⁴ permet aux enfants de s'éloigner de leur parent, de finir de se réveiller, de s'activer à leur initiative et à leur rythme, de dépasser leur insécurité, de canaliser leur agressivité, de reprendre des repères par rapport à l'environnement

physique et humain. Il peut s'agir de banquettes qui autorisent une position assise confortable, une détente corporelle et une attente non anxieuse du moment de la séparation et aussi, de coussins, d'étoffes, de blocs de mousses pour passer de la maison au lieu d'accueil, tout en s'en « imprégnant » et en retrouvant leurs repères. Selon les études longitudinales menées dans différents lieux d'accueil de 3 à 12 ans, les enfants qui viennent d'arriver en gémissant, pleurant, refusant de rentrer en contact, ou qui paraissent encore somnolents, endormis ou peu vigilants, deviennent alors rapidement attentifs aux évolutions des enfants et des adultes qui les regardent et les sollicitent. Puis ils s'en approchent et entrent à leur tour dans la dynamique des interactions. C'est particulièrement évident lorsque les enfants se sont enfouis un moment sous les coussins, étoffes ou blocs de mousse.

● Se sentir unique

Les animateurs doivent à la fois penser lien et continuité : veiller au temps, c'est-à-dire aller au rythme de l'enfant, le laisser aller vers l'un ou l'autre milieu, reprendre contact avec les accueillants, le groupe d'enfants à son rythme, ... Reconnaître à chacun une place particulière qui tient compte de son développement, de son sexe, de sa personnalité, « faire passer » à chacun que c'est pour cette singularité-là qu'il est aimé, contribuent à renforcer le processus d'individuation chez les enfants.

En effet, la différence structure, permet de se sentir unique et de prendre conscience de sa valeur propre. Cette attention qui permet à l'enfant d'être reconnu est aussi la voie à une prise en compte de son individualité : ses goûts, ses dispositions propres ...

Ne pas faire « avec tous » de la même façon est un gage d'équité.

Il importe de reconnaître que pour l'adulte, ce n'est pas toujours évident de bannir une certaine forme de « désir d'égalité » : souhait de donner à l'un ce que l'on a donné à l'autre, ne pas oser prendre un moment d'intimité avec un enfant en se demandant ce que vont penser les autres ... Or, à chaque moment de sa vie, chaque enfant fait appel à plus ou moins de sollicitude ou à une attention différente.

¹¹³ Claire Leconte-Lambert travaille à l'université de Villeneuve-d'Ascq (Lille). Elle est connue surtout pour ses travaux sur la chronobiologie (rythmes scolaires, veille - sommeil, organisation du temps de travail, ...). A ce sujet, voir également les travaux de F. Testu (Université de Tours) qui s'est intéressé à la question des rythmes scolaires également (voir l'ouvrage « Chronopsychologie et rythmes scolaires », Masson, 1990).

¹¹⁴ Il s'agit là d'espaces physiques, mais également d'espaces que les enfants peuvent investir d'une certaine manière, avec leur ressenti, s'ils le décident.

Attrance, agacement

Il y a des enfants avec lesquels l'on ressent plus de complicité ou plus de patience, qui touchent plus par leur sensibilité, d'autres dont l'adulte est plus distant. L'important est de reconnaître que les relations ne sont jamais pareilles et que c'est dans la qualité que des liens se différencient.

Cependant, une attirance ou un agacement hors norme devrait attirer l'attention : quand l'adulte est extrêmement « touché » par l'enfant ou quand l'attachement a réellement du mal à se mettre en place. Un attachement trop exclusif à un enfant peut porter préjudice aux autres enfants du groupe. Il n'est pas aimé pour lui-même, mais pour ce que l'adulte retrouve en lui : une image rêvée de ce qu'il aurait voulu être. Cela n'aide pas à grandir.

De même, un autre enfant peut susciter chez l'adulte des réactions négatives si son comportement rappelle, de façon inconsciente, des faits ou des gestes qui l'ont fait souffrir dans sa propre enfance. Dans un cas comme dans l'autre, l'enfant risque de se conformer à l'image qu'il lit dans le regard de l'adulte¹⁵.



3.3.1. Accompagner les enfants dans les changements de rythme ●

Il y a également lieu de se questionner sur la manière d'accompagner les enfants dans les changements de rythme que ce soient :

- Dans les passages d'une activité à une autre

Partir en promenade

Mercredi après-midi, sur une plaine de jeux. Nelson (5 ans) est occupé calmement avec de gros blocs d'un jeu de construction. Il construit une tour. L'un des adultes présents lui annonce que tout le monde part en promenade. Le ton qu'il a employé pour le lui dire est apaisé, calme, bas.

Ce que cette situation permet d'éclairer

Il demande à l'enfant d'être dans une disposition autre que celle que ce dernier avait prévue et qu'il n'est pas toujours en mesure d'anticiper. En adoptant un ton apaisé, l'adulte s'est accordé au rythme dans lequel l'enfant se trouvait. S'il avait adopté un ton vif et exigé de lui « Mets tes blocs de côté, on va en promenade », il n'aurait pas permis à l'enfant de « se mettre en ordre avec lui-même ». Cette manière de faire mettrait l'enfant en difficulté pour terminer l'activité en cours et s'investir dans celle qui suit.

Un ton vif pourrait aussi signifier que le moment en cours n'a pas d'importance.

Il importe d'accompagner l'enfant dans le changement d'activité, impliquant aussi un changement de rythme : en le prévenant, en se levant, en lui disant que l'on va changer d'endroit et en lui laissant du temps pour s'y préparer, sans précipitation. Sinon l'enfant se perd un peu de vue, surtout s'il est très jeune.

Comment aider l'enfant à se mettre mentalement en état d'être prêt ?

¹⁵ Propos recueillis lors d'une conférence animée par Diane Drory, ISBW, Chastre, novembre 2006.

● Au moment du lever, lors d'un séjour

Comment faire en sorte que le réveil puisse être un moment pensé et aménagé de manière à rencontrer les habitudes des uns et des autres ?



Du temps pour choisir

Dans un lieu de séjour, les enfants se sont réveillés progressivement, ont pris leur déjeuner. Les activités sont ouvertes « à tous » à partir de 10 h. Les activités commencent par un temps de conseil où les enfants prennent connaissance des ateliers proposés par les animateurs, ils ont aussi la possibilité de faire leurs propositions. Ils choisissent l' (les) atelier(s) au(x)quel(s) ils veulent participer.

● Lors de retrouvailles quotidiennes

Durant le temps scolaire, les horaires sont « annoncés ».



- > Dans le cadre de la garderie, est-ce pertinent de ranger ? Comment préparer l'enfant au moment de partir ? Si le parent arrive et que l'enfant est en plein jeu, l'enfant peut faire rejouer ce qui a été fait le matin (course poursuite, ...).
- > Que dire également de la montée de l'angoisse des enfants qui ne voient pas arriver leur parent !

● Dans tous les changements de rythme

Le temps de l'adulte est rythmé par la mesure du temps. Les enfants devraient disposer de temps pour entrer dans une activité, pour passer d'un temps de l'accueil à l'autre.

Des pistes ? Anticiper, prévenir l'enfant, le préparer : « *bientôt on va aller coucher ... ranger* ».

Elaborer un programme d'activités

L'équipe d'animation d'un centre de vacances est amenée à construire un programme d'activités¹¹⁶ qui prend en compte le contexte dans lequel l'équipe travaille et les enfants sont accueillis. Il s'agit pour l'équipe de « traduire » le projet pédagogique généraliste établi par son institution en un projet d'animation particulier, développant des objectifs spécifiques pendant le camp, la plaine ou le séjour de vacances. Chaque équipe adopte une approche spécifique, notamment si elle souhaite porter un accent plus particulier sur l'accueil des plus petits ou des moins valides.

Le programme peut être aussi le projet des enfants (un camp d'organisation de jeunesse) : Pourquoi ne pas déterminer avec eux le thème du camp ? Discuter avec eux de ce qu'ils ont envie de faire ? Quelle que soit l'orientation prise, la planification de l'organisation des activités dans les différents groupes de vie devrait assurer la variété et l'équilibre du programme en fonction des caractéristiques des enfants.



- > Faire une longue marche après la piscine, est-ce que cela a du sens ?
- > Comment parvenir à un équilibre dans un programme d'activités ?
- > Comment ajuster ce programme en tenant compte des manifestations des enfants ?

¹¹⁶ Des indications plus précises sont fournies au lecteur dans la brochure « Centre de vacances », disponible sur le site www.centres-de-vacances.be/cdv.pdf.

Il s'agit alors de concevoir le lieu de vie qui lui est proposé avec une souplesse telle que chacun y trouve son compte : trouver sa place en prenant le temps nécessaire, pouvoir s'arrêter, avoir la liberté de s'investir dans l'une ou l'autre activité ou dans « aucune » parfois (rêver, regarder), faire place à l'intérêt ou au souci du jour ... Cet aménagement du lieu de vie qui fait de l'enfant le « fil conducteur » de son activité, donne du sens à ce qu'il vit, à ce qu'il fait. Et c'est peut-être parce que son activité « fait sens » pour lui que le découpage de sa journée peut devenir supportable.

3.4. Eviter les temps vides, les temps creux ●●●

L'idée n'est pas ici de « remplir le temps des enfants », car il est nécessaire de leur laisser le temps de rêver, de ne rien faire¹⁷. D'ailleurs, on peut « perdre son temps » et y avoir beaucoup de plaisir. Ce qui importe ici, c'est de réfléchir au temps vide entre les activités, au temps passé à attendre, à subir ce qui se passe, Si le temps n'a pas de valeur, si l'enfant ne l'investit pas, s'il est dans un temps où il attend que l'autre agisse, on parle de temps « vide ».

Les études en psychologie du développement et psychanalyse tendent à montrer que la durée la plus repérée¹⁸ par les enfants est celle de l'attente. La conscience du temps et de la durée trouverait sa source dans la frustration et l'attente.

Il faut savoir cependant que les attentes fréquentes, prolongées et disproportionnées par rapport à leur niveau de développement, peuvent également nuire au sentiment de confiance et de sécurité des enfants.

Dans l'organisation de tout milieu d'accueil, il y a des temps vides, des temps creux : des moments où les enfants subissent le temps qui passe, en grand groupe, parfois debout, dans le calme voire en silence, sans trop bouger et surtout sans trop déranger.

Passer d'un étage à l'autre pour effectuer des activités, se rassembler dans la cour avant de rejoindre le réfectoire, ... font partie de la vie du milieu d'accueil. Mais, une réflexion pourrait être menée sur ces temps-là, surtout lorsque le nombre d'enfants est élevé, que l'aménagement des locaux est inapproprié, etc. Ainsi, par exemple, attendre sagement que le coordinateur de plaine ait fait l'appel de l'ensemble des enfants inscrits aux activités pour partir dans son local, attendre que les autres aient terminé leur goûter pour aller jouer dehors et se déplacer tous ensemble, attendre la fin de la sieste que tout le monde soit levé. Certaines situations génèrent nécessairement des tensions dans le groupe.

L'envie de bouger des enfants n'a rien à voir avec une quelconque hyperactivité. Elle est, la plupart du temps, indicatrice de bonne santé.

Demander aux enfants de se placer en file indienne ou en rang, répéter les mêmes consignes, attendre que tous les enfants (en grand groupe) se calment avant de prendre la parole, ... tout cela exige une attente assez longue de la part des enfants et une attention soutenue des accueillantes.

Privilégier le travail en petits groupes¹⁹, par exemple, permet une meilleure gestion de la journée et une meilleure attention aux enfants. Il importe que ces temps d'attente soient considérés comme des moments de vie, c'est-à-dire que l'équipe d'accueil réfléchisse aux conditions à mettre en place pour que ces moments de transition se déroulent d'une façon harmonieuse et que les enfants y participent et ne se sentent ni pressés, ni ennuyés. L'attente en petits groupes, dans un contexte personnalisé, ne requiert pas le même contrôle de la part des enfants que l'attente en grand groupe, plus impersonnel.

¹⁷ Voir à ce sujet, la partie « à la rencontre des enfants », le livret III « Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants », le chapitre 5.2.3. « Du temps pour ne rien faire » p. 70.

¹⁸ La durée la mieux perçue est celle où l'enfant éprouve du plaisir.

¹⁹ Voir la partie « à la rencontre des enfants », le livret IV « Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées » de ce référentiel.

Déplacements

Le déplacement des enfants de l'école fondamentale vers les locaux de l'accueil extrascolaire ou ceux de l'école de devoirs, peut être source de difficultés. Les enfants, surtout les plus jeunes, doivent transporter leur sac à dos, leurs vêtements à une heure où ils sont très fatigués. Certains deviennent assez irritables, intolérants aux autres, se mettent à pleurer ou réclament leur parent, ce qui nécessite une plus grande disponibilité de la part de l'accueillante.

Les enfants de l'école primaire, eux, ont passé de longues heures en classe, le plus souvent sans bouger derrière leur bureau ; certains se sont parfois fait rappeler plusieurs fois à l'ordre et ont reçu la consigne de rester tranquilles et d'écouter ... Ils sont donc saturés par de telles demandes.

Une discussion entre l'enseignante et l'accueillante pourrait mener à des pistes qui faciliteraient ces moments de passage et aideraient les enfants à traverser plus paisiblement cette période de la journée.

« Les successions d'adultes, sans réel partage, constituent-elles des menaces pour le développement harmonieux des enfants ? Si les milieux extrascolaires ne sont pas investis par les adultes qui y travaillent, ce temps n'est pas un temps plein, mais un temps vide, un temps d'attente que quelque chose se passe : l'école ou le retour des parents. Si l'accueil est un temps durant lequel un projet se met en place autour de l'enfant, il pourra y trouver du plaisir, un intérêt, de bons moments. A une condition toutefois : c'est qu'il s'y sente bien et pour cela, il doit savoir que tous les adultes qui l'entourent investissent pour lui émotionnellement ce temps²⁰ ».

Questions

Comment faire en sorte que le milieu d'accueil ne soit pas juste une expression du vide (« tu vas dans ce lieu parce que nous n'avons pas d'autres solutions de garde pour toi ? ») mais soit construit sur un projet pour les enfants ?



Les adultes gagneraient à donner aux enfants des signaux clairs concernant le passage d'une activité à l'autre pour leur apprendre à se déconnecter et à se reconnecter : pour passer de l'école au milieu d'accueil, du milieu d'accueil à la maison...

- > Quels signaux propose-t-on aux enfants, dans le milieu d'accueil, pour leur préciser que bientôt ce sera tel moment (par exemple, le repas), puis tel autre moment ?
- > Plus généralement, que mettre en place pour permettre la création de cet espace «intermédiaire» qui facilite les transitions ?
- > Quels moments soigner tout spécifiquement ? Porter une attention toute particulière aux « moments vides » ? Que pourriez-vous dire de ces moments « vides » ? Quand surviennent-ils ?
- > Avec quels effets ? Que mettre en place pour les éviter ?

120 Meyfroet M., « Relations parents - encadrants : la question de l'enfant », Actes des deux journées d'étude extrascolaire proposées par le FRAJE, op cit.,

3.4.1. Organiser les attentes inévitables ●

Il peut arriver bien entendu que les enfants aient quand même à attendre (attendre pour déjeuner, attendre en raison d'un incident qui vient de survenir, ...). Pour éviter qu'ils ne se désorganisent, il vaut mieux les faire asseoir en gardant, si possible, une distance minimale entre chacun d'eux (s'ils le souhaitent).

Par contre, attendre pour prendre l'autobus avant de partir en excursion, attendre un autre groupe pour aller effectuer un jeu d'approche en forêt, ... toutes ces expériences peuvent devenir significatives pour les enfants si le délai demeure raisonnable et s'ils peuvent continuer à découvrir et agir sur leur environnement en y prenant une part active (par exemple, entonner une chanson apprise la veille, effectuer des petits jeux, ...).



La participation des enfants à la mise en place des activités, au rangement ...

« Restez assis à votre place, je vais passer auprès de chacun pour vous donner du jus ... »

« Une seconde, j'ai bientôt fini de ranger les matelas, je vais sortir les jeux ... »

A quoi sert-il que les enfants attendent pendant que l'accueillante termine seule de déposer le matériel sur la table, qu'elle sert le goûter, qu'elle range les accessoires ? Les enfants sont tenus en état de dépendance (peu favorables à leur développement) et des situations susceptibles de créer des tensions risquent bien de survenir : pleurs, bousculades, taquineries ...

Des responsabilités qui correspondent aux capacités des enfants peuvent leur être données. Les moments de vie quotidienne sont aussi des moments d'animation - que ce soient les trajets, les courses, les rangements, voire même la vaisselle.

Dans un groupe de formation, un animateur racontait que le moment de la vaisselle avait été un moment de découverte aussi intéressant que le projet « cerf volant » ! En effet, un enfant ne savait pas que pour récurer une casserole, on pouvait utiliser le sable de la rivière : un atelier s'est alors organisé sur « les trucs et astuces pour récurer les objets du camp » ! ...

Si ces moments-là de la journée sont présentés aux enfants comme des corvées, voire même dans certains cas comme des sanctions, alors, ils sont perdus pour chacun. Ils deviennent des moments où les uns (les accueillants) supervisent les enfants pour éviter qu'ils échappent à leur service, les autres (les enfants) râlent et trouvent injuste que ce soient eux qui fassent cette « corvée ». Certains sont d'ailleurs convaincus que leur tour revient plus vite que celui des autres.

Pourquoi ne pas penser avec eux la gestion de pareils moments, par exemple en laissant la possibilité à chacun de s'inscrire là où ils le souhaitent dans un planning de semaine ? Certains groupes locaux ont même inventé un système de distribution de « tickets service » que les enfants peuvent s'échanger entre eux pourvu que tous les services soient couverts ... Mais, bien entendu, les services, cela concerne aussi les accueillants. C'est d'ailleurs l'occasion pour eux de passer un moment « informel » avec les enfants, l'occasion de développer un moment de relation privilégié.

Pendant les moments de garderie ou de stages de vacances, d'activités extrascolaires, ... les moments de séparation d'avec les adultes familiers seront mieux vécus par les enfants s'ils y trouvent un « vrai » projet auquel ils désirent participer et si les éléments de sécurité affective sont respectés : création de liens avec les adultes professionnels, maintien de liens avec d'autres enfants amis.



- > Comment mettre les conditions en place pour que l'enfant ait du temps pour lui ?
- > Quid du fait que lors des moments d'accueil dans certains lieux, il n'y a qu'un adulte présent sur place : comment peut-il être disponible pour cet enfant-là et pour les autres qui arrivent petit à petit ?

3.5. Disposer d'espace et de temps pour exprimer ce qui est de l'ordre du ressenti ●●●

Une piste pour permettre aux enfants de se sentir accueillis peut être de mettre en place un temps de partage le matin, un autre en fin de journée. Durant ce temps d'accueil explicitement mis en place par l' (les) accueillant(s), les enfants se regroupent et échangent sur ce qui est important à leurs yeux, sur les choses qui se sont passées...

Avoir des lieux où les enfants peuvent dire leur vécu, où les accueillants les aident à nommer ce vécu (sans interprétation abusive de la part des adultes), c'est primordial pour chacun d'eux.



Des temps d'expression et de partage

Il est 9h45. Maité, l'animatrice, appelle les enfants qui jouaient dans la cour : « Venez tous dans le local, c'est le moment de l'accueil ». Tous les enfants accourent, mais sans bousculade. Par deux, ils prennent les bancs disposés le long des murs et forment un grand cercle.

Ilias (8 ans) prend la parole : « Aujourd'hui, c'est moi qui fais parler les autres enfants. C'est écrit sur le panneau ». (Ilias pointe du doigt un grand panneau sur lequel il est écrit « mot de bienvenue » : sa photo a été apposée à côté du jour « jeudi »)

« Qui veut d'abord dire ce qui s'est passé hier ? Après, il faudrait dire ce qu'on a envie de faire aujourd'hui ? »

Mariam lève la main. Ilias lui donne la parole. « Moi, j'aimais bien quand on est allé à la mer. Je voudrais tout le temps y aller parce qu'on fait des châteaux et qu'on a mangé dans le sable ».

Ilias : « Tu veux encore dire quelque chose, Mariam ? T'as envie de quoi aujourd'hui ? »

Mariam, réjouie, dit : « Moi, je veux manger les baklavas de ma maman ! On fait la bamba¹²¹ »

Eva se lance et crie en bougeant les mains : « Oui, oui, la bamba ... Mon grand frère a dit qu'il apportait des draps pour qu'on puisse manger dans la cour ».

Maité : « Tiens, c'est une bonne idée. Qui aurait aussi envie de faire la bamba dehors aujourd'hui ? »

La majorité des mains se lèvent. Quelques enfants se sont également levés du banc et sautent de joie : « La bamba, la bamba, ... »

Maité : « Je vois que vous êtes contents de faire la bamba ». Après une petite minute, elle continue : « Je vais demander à Ilias

>>>

¹²¹ Tous les vendredis après-midi, les enfants et les animatrices prévoient une petite fête à laquelle sont invités les parents, les frères et sœurs. C'est presque une fête de quartier très prisée par tous !

de continuer à faire le mot d'accueil. C'est seulement après le dîner que nous préparons la salle pour la bamba ».

Le tour continue calmement : chaque enfant s'exprime sur ce qu'il aime, raconte ce qu'il a envie de dire. Un des enfants explique comment son grand frère a réussi le niveau 10 d'un jeu vidéo ; il est visiblement très fier ! ...

Le mot d'accueil est l'occasion de faire le point sur la journée précédente, sur ce qui est important pour chacun.

Ce que la situation décrite met en avant

Ce moment d'accueil est le lieu de vie du groupe, un lieu central de parole et de décision : il permet de donner les repères aux enfants, d'anticiper sur le déroulement de la journée, d'exprimer un souci par rapport à la veille. C'est lors de ce moment que parfois sont traités des conflits : chacun pouvant y faire des critiques et demander des sanctions, mais aussi faire ou entendre des remerciements et des félicitations¹²².

● L'accueil collectif du matin

L'une des possibilités est de commencer l'accueil par un moment de partage collectif.

Dans un moment d'accueil extrascolaire, cela pourrait se traduire, par exemple, par un partage en grand groupe : s'ils le souhaitent, les enfants peuvent s'exprimer sur ce qui s'est passé à l'école ce jour, sur le fait qu'ils voudraient être assis à côté de tel ou tel copain, sur les activités qu'ils ont envie d'effectuer...

C'est l'occasion de créer le lien avec les enfants, entre les enfants, et ainsi de prendre soin de la dynamique de groupe. Ceci dit, le partage collectif n'est pas toujours nécessaire. Une prise de contact plus privilégiée entre l'enfant et l'accueillant est tout aussi significative : un mot individualisé de la part de l'adulte, le fait de serrer la main, de prendre sur les genoux peuvent représenter des signes importants aux yeux des enfants.

Chez nous, en Communauté française de Belgique, les personnes qui s'occupent de l'accueil extrascolaire, n'ont pas l'habitude d'organiser et exploiter de pareils lieux d'échanges.

Ont-ils eux-mêmes les possibilités d'espaces et de temps nécessaires pour s'exprimer et échanger sur le vécu lié à la prise en charge quotidienne de groupes d'enfants ?

Quand les enfants ont eu l'opportunité de disposer de tels moments d'accueil et, le cas échéant, d'échanges prévus de manière régulière, ils sont capables de nommer précisément leur vécu parce qu'ils sont « autorisés » à le dire de telle manière que leurs sentiments puissent être entendus : « *Je m'ennuie* », « *Je suis fâché* ».

S'ils ne peuvent pas bénéficier de tels espaces - temps, il leur est plus difficile de développer cette compétence d'exprimer ce qu'ils vivent personnellement. Ils sont alors amenés à répondre simplement « oui » à des questions de l'adulte : « *Es-tu fatigué ?* », sans nécessairement pouvoir faire le tri parmi les émotions qui pourraient les submerger.

« *L'enfant ne peut vivre que des moments affectifs, où les relations sont tissées avec des personnes significatives, sinon c'est trop angoissant pour lui* » (M. Meyfroet, 2006).

Cette dimension ne doit pas être ignorée par les adultes qui entourent l'enfant.

Sans doute, serait-il même essentiel de la « soigner », de la reconnaître et d'y concentrer ses premiers efforts ! Aussi faudrait-il dans toute activité prise en charge par des professionnel(le)s, installer une certaine familiarité dans le groupe tant entre les enfants qu'avec les adultes responsables.

¹²² Voir la partie « à la rencontre des enfants », le livret VI « Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent » et la partie « le conseil ».

● Sécuriser, rassurer

Les enfants ont besoin de se sentir sécurisés ; cela ne signifie nullement qu'il faut les surprotéger, ni d'ailleurs les « cocooner » outre mesure. Cependant, pour pouvoir s'investir dans une activité autonome, l'enfant doit être en bonne santé physique et mentale.

Préoccupé ou angoissé par une situation difficile, il sera dans l'incapacité de développer spontanément une activité significative.



Une des conditions pour que l'enfant puisse développer une activité autonome consiste à « être davantage préoccupé du monde que de lui-même ». Pour entrer dans une activité, l'enfant doit se sentir suffisamment à l'aise dans sa propre vie, ne pas être chargé de soucis et d'angoisses qui l'empêcheraient de s'ouvrir au monde.

C'est le monde extérieur qui est à découvrir, à comprendre, à maîtriser.

L'enfant angoissé qui se demande si sa maman va venir le chercher, celui qui vit une situation familiale difficile (« *Mon papa sera-t-il ce soir à la maison ou pas ?* ») est mobilisé tout entier par sa préoccupation. Sa capacité à être actif est diminuée et il se contentera de gestes ou de pratiques ludiques superficielles, parfois stéréotypées. L'accueillante extrascolaire peut rassurer l'enfant « nouveau » et l'accompagner dans sa découverte que garderie ne signifie pas abandon, mais elle ne peut pas porter remède à une situation familiale difficile. Cependant, les adultes peuvent faire preuve d'empathie vis-à-vis de chaque

enfant, le soutenir en lui montrant qu'il a des forces et des capacités, qu'il peut profiter du temps¹²³ qu'il passe dans la collectivité.

Il s'agit pour l'adulte qui prend des enfants en charge d'être compétent dans le domaine relationnel, d'ajuster le lien qu'il établit. La spontanéité¹²⁴ ne suffit pas, car la relation doit être mise au service de chaque enfant, des enfants entre eux et de chaque famille.

Construction de la sécurité

Certains enfants vivent des situations où ils sont malmenés par d'autres : par exemple, l'un de ses objets personnels (cartable, manteau, etc.) est « piqué » puis caché, l'enfant est tenu à l'écart des jeux collectifs, etc.

Ces intimidations¹²⁵ sont des données avec lesquelles les enfants se construisent et, spontanément, les adultes n'ont pas nécessairement les bons réflexes pour réagir ! D'ailleurs, les enfants qui subissent ces mauvais traitements, ne veulent pas en parler à l'adulte, ils ne se plaignent pas ... Mais ils en veulent à l'adulte de ne pas entendre ce qu'ils auraient à dire...

Il va de soi que la construction de la sécurité ne doit pas dépendre de l'autre : l'enfant se sent mieux s'il pense qu'il va pouvoir se défendre. Mais s'il ne se défend pas, il doit savoir que l'adulte reconnaîtra ce qu'il vit comme une situation difficile et qu'il pourra lui apporter de l'aide.

Aborder cette question avec les enfants, pouvoir faire ensemble la part des choses est un moment essentiel, et pour la dynamique du groupe, et pour chaque enfant individuellement.

123 Voir, dans ce référentiel, la partie « A la rencontre des enfants », le livret III « Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants ».

124 Voir, dans ce référentiel, le livret VII « A la rencontre des professionnels ».

125 Voir, dans ce référentiel, la partie « A la rencontre des enfants », le livret IV « Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées », dans lequel le chapitre 6 est consacré aux « phénomènes de groupe » P. 35.

3.6. Assurer un accompagnement psychologique ●●●

L'aménagement d'un milieu favorable suppose, de la part des adultes, une observation de chaque enfant fondée sur une mobilisation des connaissances relatives au développement de l'enfant, mais également sur une connaissance fine des intérêts de chacun des enfants accueillis.

Accorder cette attention à chaque enfant accueilli et aménager avec soin son espace de vie et de jeu, représentent une forme d'accompagnement psychologique. Par ailleurs, cela a pour effet de renforcer l'intérêt professionnel de l'adulte et son propre sentiment de compétence. Ce chapitre s'attache à l'analyse des attitudes que tout professionnel devrait pouvoir développer pour assurer cet accompagnement psychologique.

De nombreux éléments repris ici font écho à des options développées dans la partie « A la rencontre des professionnels » de ce référentiel. Le lecteur est invité à s'y rapporter pour plus de détails.

3.6.1. Exprimer son ressenti de manière authentique ●

Exprimer son ressenti de manière authentique, au plus proche de ce que l'on vit intérieurement, cela veut dire être conscient de ses propres

sentiments, être prêt à exprimer ses sentiments, en actions ou en mots, au travers de ses comportements. Cela signifie « chercher une harmonie entre ce qui est dit et ce qui est fait » lorsque l'on communique avec les enfants.

En exprimant son ressenti, l'enfant peut commencer à faire des liens entre ce qu'il ressent et ce qu'il dit. Bien sûr, il y a des limites à l'expression de ses sentiments. Les adultes peuvent aider les enfants à prendre en compte le point de vue des autres. D'autre part ils communiquent par leurs attitudes aussi des manières de s'exprimer dans les groupes.

Cette dimension professionnelle devrait également faire l'objet d'un travail de réflexion en équipe. Celle-ci devrait donc pouvoir disposer d'un espace (temps et lieu) où elle ne se limite pas à parler de ses pratiques, mais où chaque membre peut également renvoyer aux autres des attitudes qui pourraient leur échapper :

- > « *Au vu de ce qui s'est passé, je me demande si tu ne pourrais pas modifier telle façon de faire..., voir telle situation autrement ...* »
- > « *Si j'étais à ta place, je me demande si je ne ferais pas ...* ».

Ce qui importe, ce n'est pas de proposer des pistes d'interprétation sur les comportements des personnes, mais de tracer des pistes de réflexion sur des actes qui pourraient être posés.



Que s'est-il passé ?

Laurent, un animateur, entre dans le local du centre de créativité et tombe sur deux enfants qui ont déchiré la production collective.

Laurent s'adresse aux deux enfants : « *Julia, Sammy, j'aimerais vous parler un moment* ».

Les deux enfants s'avancent, d'un pas hésitant. Ils sont visiblement embarrassés.

Laurent regarde chacun des enfants et leur dit : « *Cela ne va pas. Que s'est-il passé ? Je suis vraiment déçu de voir l'avant du canoë tout abîmé* ».

Laurent fait une brève pause (on dirait qu'il s'arrête pour mieux écouter ce qui se passe en lui) : « *Oui, c'est vraiment le meilleur mot que je peux utiliser : je suis déçu de votre attitude ; tout le travail des autres est également gâché* ».

Une nouvelle pause donne aux deux enfants l'occasion de s'exprimer ; mais ni l'un ni l'autre n'ouvre la bouche. Du bout du pied, Sammy pousse un papier par terre ; il a le regard rivé au sol.

Laurent : « *Bon. Peut-être n'avez-vous pas envie d'en parler tout de suite ? Cela m'est égal, mais je vous avertis que vous ne partirez pas sans qu'on en ait discuté et qu'on ait trouvé une solution pour le canoë. Je ne peux pas accepter que vous détruisiez gratuitement la construction collective* ».

Diverses conditions sont nécessaires pour mener un tel travail :

- > éviter les jugements de valeur ;
- > proscrire la violence : l'équipe doit être assurée que l'espace est bel et bien prévu pour parler de ce qui est ressenti. En donnant les éléments observés tant du côté de l'enfant, - « *Voilà ce que j'ai vu...* » -, que du côté de l'adulte, - « *Quand il agit ainsi, il m'énerve* ». Lorsque de tels propos sont échangés, il est nécessaire de recadrer, de trianguler de manière à aller vers plus de congruence et à amener le membre de l'équipe concerné à réaliser ce qui se joue : « *J'ai capté que sa maladresse m'énervait. Mais si je sais qu'il m'énerve quand il est maladroit, je peux y être attentive et réguler*

mon comportement » ;

- > être assuré d'un cadre de « sécurité » de parole : celle-ci peut être assumée par une personne garante du fonctionnement du groupe (par exemple, le responsable), voire même par une tierce personne.

3.6.2. Considérer chaque enfant, chaque adulte avec respect ●

Il s'agit de traiter chaque enfant avec respect, de l'accepter comme une personne de plein droit.



Cris et hurlements

Les enfants sont en train de jouer dans la cour.

Tout à coup, on entend hurler ... et des cris de bagarre parviennent aux animateurs.

Sylvia, l'animatrice de l'école de devoirs, arrive en courant. Elle s'adresse à Chloé, qui est toute rouge : « *Dis donc, Chloé, je vois que tu es en colère !* »

Chloé et Alicia se mettent à pleurer :

« *Elle m'attaque toujours, lance Alicia, elle fait mal* »

« *C'est même pas vrai, dit Chloé, c'est elle qui est méchante* ». Toutes les deux sont intimement persuadées d'avoir raison. « *Et si vous me racontiez chacune ce qui s'est passé ?* » propose Sylvia en donnant successivement la parole à l'une et à l'autre. Les deux fillettes expriment alors leur tristesse, leur chagrin et leur colère et la cause de leur comportement : « *j'aime pas quand Alicia dit que je suis une méchante* », « *Chloé ne peut pas me frapper !* »

La discussion montre qu'Alicia voulait d'abord jouer à l'élastique dans la cour, mais que Chloé préférerait jouer avec les garçons au football. Alicia a d'abord essayé d'entraîner Chloé dans son jeu, puis l'a traitée de méchante car « *elle ne voulait jamais jouer avec elle* ». Chloé n'a pas accepté d'être traitée de « *méchante* » ; elle trouve que le jeu de l'élastique est « *bête et même pas gai* » et préfère sauter à la corde, courir ou jouer au foot.

Ce que cette situation permet d'éclairer

Faire référence à son quotidien aide l'enfant à mieux comprendre la situation vécue et à la dépasser :

« *Vous savez, on n'a pas toujours envie*

de jouer aux mêmes jeux en même temps

et d'ailleurs, il arrive aussi qu'on n'aime pas les mêmes jeux. Toi, tu penses que c'est chouette de jouer à l'élastique. Mais Chloé, elle, elle n'aime pas cela du tout. Elle trouve que c'est ennuyeux. A quoi pourriez-vous jouer toutes les deux ensemble ? »

L'important pour les deux fillettes est que chacune puisse dire ce qu'elle éprouve, mais aussi comprendre ce que vit l'autre ; c'est aussi qu'elles actent que, parfois, il y a plusieurs vérités et que cela peut permettre de trouver une solution. La colère que Chloé a ressentie a du sens pour elle. Mais la façon agressive dont elle l'a exprimée ne convient pas : à l'adulte de canaliser, d'empêcher même tout comportement inacceptable.

Respecter les sentiments et les émotions de l'enfant lui apprend que ce qu'il ressent est compréhensible, qu'il est accepté tel qu'il est, dans sa globalité, mais que le comportement dont il a fait montre, en revanche, est jugé inacceptable. Il peut intégrer, par exemple, que l'adulte comprend qu'il ait eu un comportement agressif, tout en souhaitant que ce comportement ne se reproduise plus.

Cette façon d'être vis-à-vis de l'enfant a un impact sur la structuration de son identité : l'enfant réalise que l'adulte reconnaît son émotion et l'accepte.

Dire « *Je vois que tu es en colère* », aide l'enfant à s'approprier ses sentiments.

3.6.3. Développer l'écoute empathique ●

« L'empathie est une compréhension affective de l'autre (différente d'une compréhension intellectuelle), une union dans le sentiment, un « ressentir avec »¹²⁶.

Développer l'écoute empathique pourrait être défini comme la capacité à ressentir les émotions et le point de vue d'une autre personne, sans se laisser submerger.

Lorsque l'enfant s'aperçoit que quelqu'un a la capacité d'écoute suffisante pour voir les choses de la même façon que lui, pour le comprendre (tout en conservant une certaine distance), il est sécurisé. Cela l'aide aussi à devenir plus ouvert aux efforts de communication des autres et à s'ouvrir lui-même aux autres.

● L'observation¹²⁷ participante

L'aptitude à comprendre les enfants et leurs comportements est possible par l'observation participante : il s'agit d'observer tout en étant engagé dans l'action afin de savoir ce qui se passe et comment cela se passe.

Comprendre un enfant signifie que l'on accepte qu'il puisse avoir agi pour une multitude de raisons, souvent complexes, mais sans pour cela nécessairement les accepter (« *Je comprends que tu sois fâché, mais tu ne peux pas frapper*

Chloé, personne ne peut frapper d'ailleurs »).

Etablir cette distinction est important dans le positionnement éducatif, car l'adulte autorise la colère sans permettre le débordement. Il propose des modifications dans le comportement : « *Tu peux faire la tête, bouder, mais tu ne peux pas frapper* ». Ainsi, l'enfant apprend à reconnaître son émotion sans la laisser prendre le dessus, sans perdre le contrôle de lui-même.

Cette capacité d'empathie a un impact direct sur l'image et l'estime de soi des enfants.

La qualité du lien que l'éducatrice développe, dépend de l'importance qu'elle y accorde. Plus elle aura une attitude ouverte et positive, plus elle développera des relations harmonieuses.

Pipi au lit durant la sieste

Après la sieste, Alexandre (8 ans) ne veut pas sortir de son lit. Marie, une animatrice, l'appelle pour qu'il rejoigne les autres enfants, mais il fait mine de vouloir encore dormir. Alicia, une autre animatrice, s'approche de lui, s'assied sur son lit de camp et constate qu'il est mouillé. Alexandre semble ailleurs ...

A savoir

Il est physiologique de faire « encore » pipi durant le sommeil jusqu'au moins 4 à 5 ans. La propreté nocturne s'installe après la propreté diurne, librement et spontanément acquise.

Des moments de régression peuvent apparaître. Mais il est important de tenir compte que, parfois, les enfants sont très pris par tout ce qui se passe autour d'eux, surtout dans des situations nouvelles, comme en séjour. Pour certains enfants, il s'agit d'un premier éloignement de leurs parents, avec d'autres enfants et d'autres adultes. Le sommeil peut être perturbé, parfois voir plus profond et dans un rêve, l'enfant peut faire pipi dans son lit..

Cet « accident » ne signifie pas que l'enfant ne maîtrise plus ses sphincters : le pipi dans le lit disparaît assez rapidement si l'adulte respecte l'enfant, ne le gronde pas mais au contraire, l'aide à changer ses vêtements et ses draps en lui parlant : « *Probablement tu as rêvé...* » « *Tu faisais si attention à ce que tu faisais que tu as tout simplement oublié* », « *tu n'as pas fait exprès* ».

>>>

¹²⁶ Voir le référentiel « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », op cit.

¹²⁷ Voir, dans ce référentiel, la partie « *à la rencontre des enfants* », le livret III « *Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants* », point 5.3.4. Observer pour ajuster ses interventions p. 79.

Des interrogations

Il arrive, par exemple, qu'en séjour, certains parents dont les enfants font quelquefois pipi au lit donnent des indications précises sur la fiche de santé, comme « *Vous devez réveiller mon enfant deux fois par nuit pour lui faire faire pipi* » ou « *A partir de 19h00, ne lui donnez plus à boire* ».

« *Priver les énurétiques de boisson le soir leur apporte une raison de plus d'insécurité, c'est-à-dire une raison de plus de relâcher leur vessie, moins pleine, peut-être, mais tout autant si non plus incontinent que dans le cas de soif satisfaite à volonté.* »¹²⁸

Dans pareils cas, établir avec les parents un dialogue sur les choix psychopédagogiques du milieu d'accueil est indispensable¹²⁹.



Les recherches récentes ont montré que la capacité d'empathie ne s'exprime pleinement (réconfort vis-à-vis d'un autre enfant, jeux coopératifs, ...) qu'à partir de 4-5 ans. Certes, les nourrissons perçoivent très tôt les émotions d'autrui ; mais pour pouvoir se mettre à la place de l'autre, l'enfant doit pouvoir prendre de la distance : une capacité qui se développe en parallèle avec le cortex frontal.

« *Avant l'âge d'environ 4 ans, l'enfant n'a pas encore les moyens cérébraux pour contrôler ses émotions et prendre distance avec autrui. Or, ce n'est qu'à cette condition que l'enfant peut se mettre à la place des autres sans perdre son identité* »¹³⁰.

● Retenir les aspects signifiants

L'écoute empathique consiste à refléter ce que l'on a entendu dans ce que l'enfant vient de dire, en retenant les aspects signifiants de son propos : l'émotion, le sentiment ou le désir.

Il ne s'agit pas tant d'écouter les mots que d'entendre ce qui les sous-tend, de se centrer sur le mouvement intérieur de l'enfant que sur le fait. La sécurité intérieure permet à l'enfant d'être attentif. Elle lui donne la capacité d'être chaleureux, confiant et intime avec les adultes, mais aussi avec les autres enfants de son âge. L'attitude est aussi importante que les mots employés : ainsi, une phrase d'une syntaxe parfaite et détectant justement le vécu de l'enfant peut pourtant s'avérer totalement inefficace. L'important, c'est de compatir, de montrer une écoute empathique, ce qui signifie pouvoir écouter la résonance émotionnelle dans ce que l'enfant dit, se mettre un instant à sa place, sentir ce qu'il ressent, écouter « de l'intérieur » ce qu'il est en train de vivre.

L'écoute empathique permet aussi de donner plus d'autonomie à l'enfant dans la gestion de ses émotions. S'il s'est fait mal, par exemple, l'observation aide à évaluer comment il se débrouille avec ce qu'il vit. Il convient d'écouter avant de consoler, de laisser l'espace à l'expression de l'émotion.

La question « pourquoi » est à éviter : elle peut être vécue comme culpabilisante ou dévalorisante ; de plus, elle invite à réfléchir, alors que l'enfant n'en est pas encore là.

L'adulte est également tenté de trouver des solutions pour l'enfant, de lui en proposer. Or, la plupart du temps, l'enfant est capable de faire face à son problème ; il a simplement besoin que son émotion soit entendue. L'adulte gagne donc à inviter l'enfant dès son plus jeune âge, à sentir ce qui se passe en lui : « *Que ressens-tu ? Qu'est-ce qui se passe à l'intérieur de toi ?* » Cette attention à lui-même qu'il ne faut pas confondre avec l'égoïsme, peut l'aider à agir davantage sur sa vie car elle lui permet de réagir pour satisfaire ses besoins.

128 Dolto F., « *Les étapes majeures du développement* », Paris, Gallimard, 1994.

129 Voir à ce sujet la partie « à la rencontre des familles ». Est largement abordée la nécessité d'échanger avec les familles sur les choix du projet d'accueil.

130 Decety J., « *Comment l'empathie vient aux enfants ?* », cité dans la revue « *La recherche, l'actualité des sciences* », n° 388, août 2005.

A côté des questions relativement simples, les enfants posent aussi des interrogations existentielles sur des sujets qui les touchent directement.

Ils savent que les personnes qui prennent soin d'eux, même s'ils les apprécient beaucoup, sont dans une autre sphère affective. Dès lors, si les enfants posent des questions, c'est qu'il est important pour eux d'avoir leur avis, en tant qu'accueillants.

Dans certaines situations, l'enfant préfère ne pas interroger son parent, car il peut craindre de lui faire de la peine. Il estime que poser la question à la personne qui prend l'accueil extrascolaire en charge ne risque pas de le peiner.

> Autour de la naissance :

Johan raconte à l'accueillante que sa maman va bientôt avoir un bébé. Il se pose beaucoup de questions : « *Est-ce que mon petit frère va aussi aller chez ma marraine ?* » L'accueillante est là pour l'écouter et peut aussi l'aider, en fonction des circonstances, à s'exprimer sur une situation qui comporte beaucoup d'inconnues : « *Qu'est-ce que tu penses que tu vas faire? Comment cela va-t-il se passer, à ton avis ?* » A lui de raconter comment il vit les choses !

> Autour de la mort

La grand-mère de Laura vient de décéder. Laura demande à l'accueillante : « *Quand on est mort, on va où ?* » Il est probable que, dans son entourage, elle entend des commentaires tels que « *Nonna est partie rejoindre les étoiles. Elle te regarde, tu peux lui parler* ».

L'accueillante peut en discuter avec elle : « *Ton Nonno croit que l'on va au ciel quand on est mort. Tu peux poser la question à ton papa ou à ta maman ...* »

Ce que cette situation nous apprend

Il importe d'abord que Laura sache ce que ses parents en pensent. L'accueillante peut faire comprendre à la petite fille que chacun a le droit d'avoir son avis. Elle peut lui dire que, parfois, les adultes ont des points de vue différents, voire même que ces points de vue sont ou non liés aux choix religieux des gens et qu'il convient de les respecter.

« Il arrive même que l'on n'ait pas de réponse à fournir ». L'adulte devrait respecter le message que les autres partenaires éducatifs pourraient donner¹³¹. Apprendre à se poser des questions, intégrer que différentes réponses peuvent coexister, savoir que l'on peut chercher longtemps et ne jamais être certain d'avoir « la » bonne réponse qui d'ailleurs n'existe peut-être pas ... Parfois, l'enfant a tout simplement besoin de l'écoute attentive de l'adulte.

Il est à noter également que le travail avec les enfants de 3 à 12 ans ne consiste pas uniquement en du temps d'écoute : même si on essaie d'écouter et d'entendre, on n'y consacre pas tout le temps disponible. Il y a une différence entre un travail d'écoute thérapeutique, notamment au travers du jeu¹³², et l'écoute que l'accueillant offre quand les enfants parlent, échangent dans les moments de jeux.

● Eviter les dérives

L'idée n'est pas de résoudre tous les problèmes, mais d'aider les enfants à construire la confiance en leur capacité à trouver des ressources en toutes circonstances.

¹³¹ Voir à ce sujet la partie « A la rencontre des familles », « Sujets délicats et sujets tabou » p.30.

¹³² Celui-ci se situe dans le cadre de la relation d'aide thérapeutique.



Toutefois, des dérives sont possibles :

- › Tomber dans l'interprétation : par un mécanisme de projection de ses propres émotions, l'adulte peut parfois se mettre à penser à la place de l'enfant. Le décodage de l'émotion doit rester très respectueux des nuances vécues par lui ;
- › Psychologiser à outrance : la verbalisation n'est pas toujours nécessaire, elle n'est pas suffisante non plus. La réponse par le contact physique, le câlin, la satisfaction du besoin est fondamentale. Il ne s'agit pas d'expliquer en permanence les comportements de l'enfant, mais de l'aider à mettre des mots quand cela s'avère nécessaire, c'est-à-dire pour l'aider à sortir d'une situation coincée ou pour l'accompagner dans un événement douloureux.

3.6.4. Porter une attention à chacun via notamment l'observation ●

Cette capacité de capter des informations ne se confond pas avec une sorte de réceptivité passive : elle va activement à la rencontre des impressions.

Avoir soin d'un enfant exige une communication bidirectionnelle.

Une personne attentionnée manifeste divers sentiments de confiance, d'appui, de respect, d'affirmation, de sécurité. En contrepartie, le sujet de cette attention exprime un besoin d'évoluer, de s'affirmer et de se sentir sécurisé. Il a envie de se rapprocher de cette personne qui lui témoigne de l'attention.

L'adulte se doit d'être réceptif au cours de ce contact important qui l'influence et le modifie. A nouveau, l'observation constitue ici un outil d'investissement professionnel et d'intérêt à l'enfant. Observer, cela revient en effet à maintenir son attention à l'égard des enfants de manière continue, afin de comprendre ce qu'ils expriment au travers de leur activité, et de s'y ajuster le plus finement possible. C'est à un point tel que, parfois, l'observation seule suffit à induire des effets sur le comportement de l'enfant (certainement grâce à la dynamique relationnelle nouvelle qu'elle instaure).

Le regard de l'observateur peut être considéré comme une présence particulière qui reconnaît à l'autre (celui qui est observé) toute l'importance qu'il peut avoir. Ce qui peut constituer une marque de reconnaissance de soi dans sa relation à l'autre.

L'observateur peut également, par la manière même dont il regarde (avec respect, avec empathie, ...) offrir une valeur contenante à l'enfant qui se trouve reconnu dans son individualité et sa singularité.

« Il ne s'agit pas d'une attitude extérieure, mais au contraire d'une attitude qui alimente la relation à l'enfant et qui est prise dans cette relation, car cette attention n'est pas destinée à « décrire » l'enfant, mais à répondre à toutes ses manifestations de vie sur un monde qui l'ouvre vers l'extérieur, le sécurise et favorise son développement¹³³ ».

L'observation est donc au service de la relation¹³⁴. Elle apporte une vision dynamique des événements qui surviennent dans la vie de l'enfant dans le milieu d'accueil. Le temps passé à observer l'enfant est du temps pour cesser de faire, pour laisser faire l'enfant ou les enfants, pour « ne rien » faire. Néanmoins, c'est avoir un regard qui conduit à une compréhension inédite de la situation pour ajuster ses interventions aux manifestations de chaque enfant.

¹³³ David M. et Appell, Loczy G, « *Le maternage insolite* », Paris, Edition du Scarabée, 1996.

¹³⁴ Brissard-Rouillot S. « *L'observation* », « *Métiers de la petite enfance* »

3.6.5. Ecouter, mais aussi simplement être présent ●

Avoir droit à un secret est indispensable pour tout un chacun.

Pourquoi l'enfant n'aurait-il pas le droit d'être discret quant à sa vie, que ce soit dans la famille, dans le cadre scolaire, dans le cadre de ses loisirs, ... ? C'est son domaine, ce qui se passe là est de son ressort. Il est tout à fait normal qu'il défende son jardin privé. Le droit à un jardin secret a un effet structurant et fondamental pour la vie de tout un chacun.

Ce secret participe à la constitution d'un lien qui relie le groupe de ceux qui le partagent. Des conflits peuvent être déclenchés du fait que tel secret est réservé à tel ou tel, ou au contraire révélé à tel autre, dévoilé, rompu, trahi. Tout cela renvoie à la question de ce que l'on fait du secret¹³⁵ et non pas à la valeur du secret.

L'apprentissage de la capacité de taire ou de retarder l'expression de ce que l'on a à dire, est liée à la capacité de contenir, de retenir donc de se contrôler. Un enfant qui est capable de garder un secret (par exemple, le chant que l'on chantera à la fête pour les parents) prouve sa capacité d'être seul psychologiquement et de ne pas éprouver l'obligation d'être totalement transparent et découvert. C'est comme s'il avait une peau étanche ... qui le protégera aussi de toute intrusion indésirable.

Lié à l'intimité, le secret marque la frontière entre le privé et le public. D'où l'importance d'aider l'enfant à garder, contenir, retenir le secret. Le secret supporte et confirme les sentiments d'identité propre, de valeur, ainsi que le plaisir de penser seul. Le droit au secret permet encore de constituer une délimitation claire entre les autres et soi, entre notre vie publique et notre vie privée.

Par ailleurs, quand un enfant confie « un secret » à l'adulte, celui-ci se doit de travailler l'écoute dans la discrétion : ce que l'enfant lui a dit n'est pas à rapporter à son institutrice. L'enfant gagne à percevoir que les adultes ne sont pas des vases communicants, qu'ils ne le trahissent pas.



« Si garder un secret peut aider à grandir, garder trop longtemps un secret peut aussi devenir envahissant et réduire la disponibilité psychique. Porter des secrets trop lourds peut être destructeur. Les fonctionnements problématiques des adultes entraînent parfois les enfants dans des secrets envahissants. Nul ne garde un secret comme un enfant, d'autant si parler représente un danger pour sa sécurité physique ou affective (risquer par exemple, de voir ses parents se séparer) »

Drory D.,
Le Ligeur, novembre 2004

Lorsqu'un accueillant se voit confier un secret par un enfant, il importe qu'il reste prudent et qu'il ne promette pas ce qu'il ne pourra pas tenir. Dans certaines situations graves (maltraitance, abus), l'adulte ne peut en aucun cas promettre de garder le secret.

Si l'enfant a fait le pas de livrer cette confiance, c'est que, dans son for intérieur, il voulait que la situation change.

L'accueillant peut dire à l'enfant : « Je dois réfléchir à la situation et voir ce que l'on peut faire pour que tu ne vives plus cela, mais je vais devoir en parler à des personnes de confiance qui vont pouvoir t'aider efficacement et s'arranger pour que cesse la situation que tu vis. Je te promets que je n'en parlerai pas à tout le monde »¹³⁶. Ensuite, après s'être manifesté auprès de leur responsable, il signale son inquiétude en faisant appel à l'un des organismes spécialisés et habilités par la Communauté française.

¹³⁵ Voir également le cahier « A la rencontre des familles », point 5.2.4. « Echanger au quotidien », p 39.

¹³⁶ Voir le document « Que faire en cas de suspicion de maltraitance ? », Plate-forme bientraitance, 1999.

Livres consultés ●●●

- > « *Accueil extrascolaire : une nouvelle approche, guide pour un accueil centré sur l'enfant* », Ministère de l'Emploi et du Travail, du secrétariat de la Commission du travail des femmes et du ministre 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, Fonds Houtman, ONE, 2002.
- > Balleyguier, G., « *Attachement et tempérament chez le jeune enfant* », Enfance, 1998.
- > Bee H., « *Psychologie du développement, les âges de la vie* » Bruxelles-Paris, Editions De Boeck Université, 1997.
- > Bideaud J., Houdé O., Pedinielli J.-L., « *L'homme en développement* », Paris, PUF, 1993, 2002.
- > Boligni M. et Prêteur Y., « *Estime de soi. Perspectives développementales* », Editions Delachaux et Niestlé, 1998.
- > Careels M.L., « *L'élaboration du lien adulte/enfant dans un contexte professionnel* », Projet Liens, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Liège, 2003-2004.
- > Cyrulnik B., « *Sous le signe du lien* » Paris, Hachette Pluriel, 1997.
- > David M. et Appell G., « *Le maternage insolite* », Paris, Edition du Scarabée, 1996.
- > De Saint-Exupéry A., « *le petit prince* », 1943.
- > Dolto F., « *Les étapes majeures du développement* », Paris, Gallimard, 1994.
- > Duclos G., « *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer* », Hôpital Sainte-Justine, Centre hospitalier universitaire, Montréal, 1997.
- > Duclos G., « *L'estime de soi, un passeport pour la vie* », Hôpital Sainte-Justine, Centre hospitalier universitaire, Montréal, 2004.
- > Filliozat I., « *L'intelligence du cœur* », Marabout, 1997.
- > Filliozat I., « *L'enfant au cœur des émotions* », Marabout, 2006.
- > Fleury C., « *Fonction parentale et fonction d'accueil* », in S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury et N. Loutre-Du Pasquier, « *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?* », Ramonville Saint-Agne, Erès, 2003.
- > Golse B. (sous la coordination de), « *Attention* », Toulouse, Spirale, éd. Erès, n°9 / 1998.
- > Greenspan S., « *The growth of the mind : and the endangered origins of intelligence* », New-York, Paperback, 1998.
- > Marc E., « *Psychologie de l'identité, soi et le groupe* », Paris, Dunod Editeur, 2005.
- > Marcelli D., « *La surprise, chatouille de l'âme* », Paris, Albin Michel, 2006.
- > Montagner H., « *L'arbre enfant, une nouvelle approche du développement de l'enfant* », Paris, Odile Jacob, 2006.
- > Miljkovitch R., « *L'attachement au cours de la vie. Modèles internes opérants et narratifs* », Paris, PUF, collection « le fil rouge », 2001.
- > Pierrehumbert B., « *Le premier lien, théorie de l'attachement* », Paris, Editions Odile Jacob, 2003.
- > Poliquin L., « *Notre fonction créatrice, un atout pour la vie* », éditions du Gai savoir, 1998.
- > Smith P.K., Cowie H. et Blades M., « *Understanding children's development* », Oxford, Blackwell publishers, 2001.
- > Stern D., « *The interpersonal world of the infant : a view from psychoanalysis and developmental psychology* », Basic Books, New-York, 1985.

Brochures et revues consultées ●●●

- > « *Centres de vacances, mode d'emploi* », chapitre 2 « Un centre de vacances, ça se prépare ». Office de la Naissance et de l'Enfance, Bruxelles, 2003.
Disponible sur le site www.centres-de-vacances.be.

- > CJC, « *La mort, parlons-en, vivons-là !, Approche et réflexions* », Bruxelles.
- > Dossier « La sexualité des enfants et des adolescents », in la revue « L'école des parents », n° 561, décembre-janvier 2006-2007.
- > Dossier « Reggio Emilia : 40 ans de pédagogie alternative, sur les pas de Loris Malaguzzi », in la revue *Enfants d'Europe*, n° 6, février 2004.
- > Manni G., « *Accueillir les 6-12 ans : vouloir la qualité* ». Le temps libre des enfants : entre temps agi et temps subi, Office de la Naissance et de l'Enfance, Bruxelles, 2003.
- > ONE, *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans)*, partie I, « *A la rencontre des enfants* », ONE, 2004, repère 9.
- > Preissing C. et al, « *Qualité dans l'égalité des chances, matériel pour l'évaluation interne* », principe conceptuel 4 « les éducatrices aident les filles et garçons à affirmer l'identité spécifique à leur sexe et s'opposent à l'attribution et la prise en compte stéréotypées de rôles », Académie internationale, Freie Universität, Berlin, sd.

Articles consultés ●●●

- > Andres V., « *Apprendre à se débrouiller dans sa vie relationnelle !* », le journal des professionnels de l'enfance, août 2005.
- > Asselineau S., « *Sexualité d'enfants, jeux interdits* » in la revue « *L'École des parents* », n° 561, décembre-janvier 2006-2007.
- > Brissard-Rouillot S., article sur l'observation, « *Métiers de la petite enfance* ».
- > Coussement C., « *Mieux comprendre le sommeil et les rêves des enfants* », conférence organisée par l'ISBW dans le cadre « des matinales de l'enfance », Chastre, novembre 2006.
- > Cyrulnik C., « *Entrez dans le rythme* », un entretien avec Boris Cyrulnik, in la revue *Enfant d'abord*, n°193, septembre 1995.
- > Decety J., « *Comment l'empathie vient aux enfants ?* », in la revue *La recherche, l'actualité des sciences*, n° 388, août 2005.
- > Dethier, A., « *Vers une professionnalisation de la fonction d'encadrant(e) extrascolaire* », Actes des deux journées d'étude « extrascolaire » proposées par le FRAJE, « *Penser le temps libre après l'école* », Bruxelles et Namur, novembre 2001.
- > Dethier, A., « *En guise de rebondissement sur les questions débattues* », in « *Entre la classe et la maison : quel accueil pour les enfants* », « *Grandir à Bruxelles* », n° 7, hiver 2000-2001.
- > Drory D., « *Les rentrées, des rites de passage* », *Le ligueur*, n°30, août 2003.
- > Drory D., « *Ne confondons pas sainte colère avec sourde violence* » conférence organisée par l'ISBW dans le cadre « des matinales de l'enfance », Chastre, novembre 2005.
- > Ferron C., « *Estime de soi et prise de risque : de quoi parle-t-on ?* » in la revue *La santé de l'homme*, n° 384, juillet - août 2006. Un dossier complet est consacré à « *Promouvoir la santé des jeunes* ».
- > Filliozat I., « *Au cœur des émotions de l'enfant* », conférence organisée par l'ISBW dans le cadre « des matinales de l'enfance », Chastre, mars 2006.
- > Gauthier J.M. (ULg), « *Les signes de souffrance chez l'enfant* », lors du colloque « *Ma maman, mon papa, mon auxiliaire, et moi et moi et moi ?* » organisé par Parole d'enfants, à Liège, les 22 et 23 mars 2007.
- > Gayda M., Martens F., Meyfroet M. et Vanderlinden R., « *Choux, cigognes, zizi sexuel, sexe des anges, parler sexe avec les enfants* », temps d'arrêt, lectures, Ministère de la Communauté française, 2006. Disponible sur le site www.yapaka.be.
- > Giampino S., « *La sexualité des tout-petits : donner les bons repères* », entretien avec Sylvie Giampino, paru dans la revue « *Parents* », 2001.
- > Gillot-Devries F., « *S'attacher ... pour devenir grand !* », *Le ligueur*, n°24, juin 2006
- > Goudet B., Alvarez A., « *Education à la santé, estime de soi et empowerment* », document non publié, 2006.
- > Greindl V., « *Du bon usage de l'ennui* », *Le ligueur*, n°25, juin 2001.
- > Jouanne M. et G., Bompas J., « *Petit mais capable* », vidéogramme, CEMEA France.
- > Lotta De coster V., « *Comment l'enfant apprend le temps !* » in *Les cahiers pédagogiques*, n° 434, mai 2005.
- > Rizzolatti G., Folgassi L. et Gallese V., « *Les neurones miroirs* », paru dans la revue *Pour la science*, janvier 2007.

- > Meleady C. et Broadhead P., « *La norme et non l'exception, la diversité à sa juste valeur* », in la revue Enfants d'Europe, n°2, avril 2002.
- > Meyfroet M., « *Relations parents - encadrants : la question de l'enfant* », Actes des deux journées d'étude extrascolaire proposées par le FRAJE, Bruxelles et Namur, 2001.
- > Meyfroet M. et Borzykowki J., vidéo « *Combien de fois dormir ? Quelle représentation les enfants se font du temps ?* », « *relations enfants / parents* », CVB, FRAJE, question santé, Respect - alter, 2004.
- > Meyfroet M. et Borzykowski J., vidéo « *Y a pas honte* », Respect Centre vidéo Bruxelles - Fraje - Question santé, 1998.
- > Montangero J., « *Comment l'enfant comprend le temps* », la recherche hors-série n°5, avril 2001.
- > Montagner, H., « *Les aménagements des espaces-temps ancrés dans les systèmes relationnels, de la petite enfance au lycée, à partir des données de la recherche et de la clinique* », INSERM, Université de Bordeaux 2. Disponible sur le site <http://clisthene.ac-bordeaux.fr/montagner1.htm> (consulté le 24/10/06).
- > Plate-forme Bientraitance, « *Que faire en cas de suspicion de maltraitance* », Bruxelles, 1999.
- > Rappoport D., « *La sexualité oubliée des enfants* », in « *En toute confiance* », recueil des textes des conférences proposées par le FRAJE, 1994 et 1995.
- > Rasse M., « *Séparation - adaptation* », VEN (Vers l'Éducation nouvelle), CEMEA, n° 396.
- > Rinaldi C., « *« Une pédagogie de l'écoute : l'écoute en question en Reggio Emilia »* », revue Enfants d'Europe, n°1, septembre 2001.
- > Rouvier B., « *Autour de l'école, aménagement des rythmes de vie des enfants* », vidéogramme, CEMEA France.
- > Stern D., « *La vie avec les êtres humains : un son et lumière qui se déroule temporellement* », in « *Clinique psychanalytique de la sensorialité* », Paris, Dunod éditeur, collection Inconscient et culture, 2002.
- > Teboul R., « *Plaidoyer pour l'ennui* », in « *L'ennui et l'enfant* », revue du GRAPE, la lettre de l'enfance et de l'adolescence, n°60, juin 2005.
- > Vanderlinden R., « *Les secrets ... pris sur le fait* », Le ligueur, novembre 2004.

A consulter ●●●

- > Anzieu D., « *Les enveloppes psychiques* », Paris, Dunod éditeur, 2e éd. 1995.
- > Duez J., « *Parler de la sexualité à l'école* », vidéo « les enfants de l'année blanche ».
- > Giampino S., « *les mères qui travaillent sont-elles coupables ?* », Paris, Albin Michel, 2000.
- > Mellier D., Ciccone A. et al. « *Le bébé et le temps : attention, rythme et subjectivation* », Paris, Dunod éditeur.
- > Marvin R.S et Stewart R.B., « *Sibling relations : the role of conceptual perspective-taking in the ontogeny of sibling caregiving* », Child development, vol. 55, n°4, Society for Research in Child Development, 1984.
- > Shaver P. et Hazan C., « *Romantic love conceptualized as an attachment process* », in Society of Psychology, 52, 1987.
- > Crowell J., Fraley RC., Shaver P. « *Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment* » in Cassidy J., Shaver P. « *Handbook of attachment theory and research* », New-York, Guilford Press, 1999.
- > Testu F., « *Chronopsychologie et rythmes scolaires* », Paris, Masson, 1990.

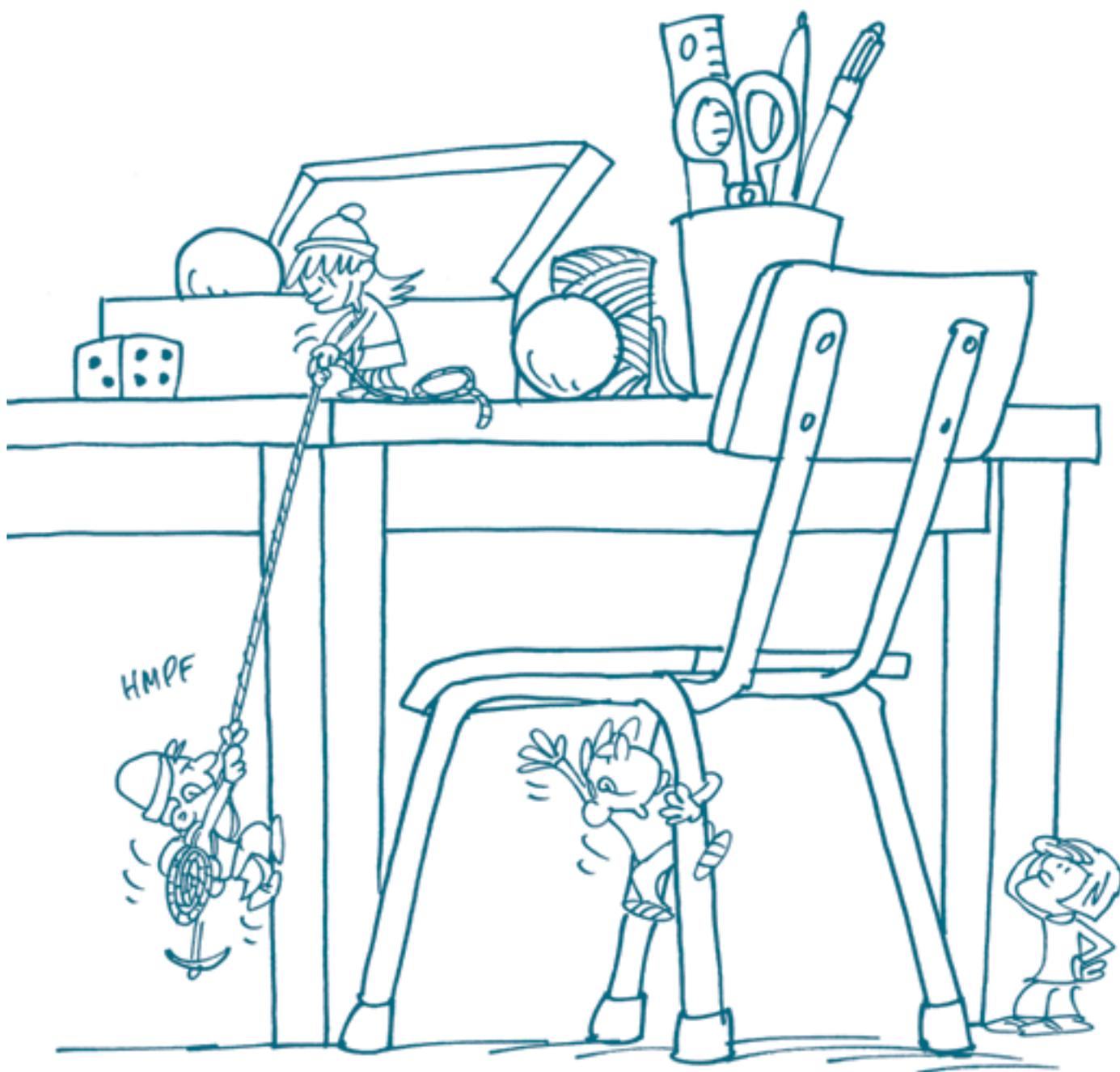
Accueillir des enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

LIVRET V

II. Créer des lieux sécurisés et sécurisants



Ce texte a été réalisé par Luc BOURGUIGNON et Laurence MARCHAL.

Merci à Pascale CAMUS, Lucia PEREIRA, Pierre PETIT et Florence PIRARD, conseillers pédagogiques, pour leurs relectures critiques et leurs suggestions.

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

Table des matières

LIVRET v.2. - Créer des lieux sécurisés et sécurisants

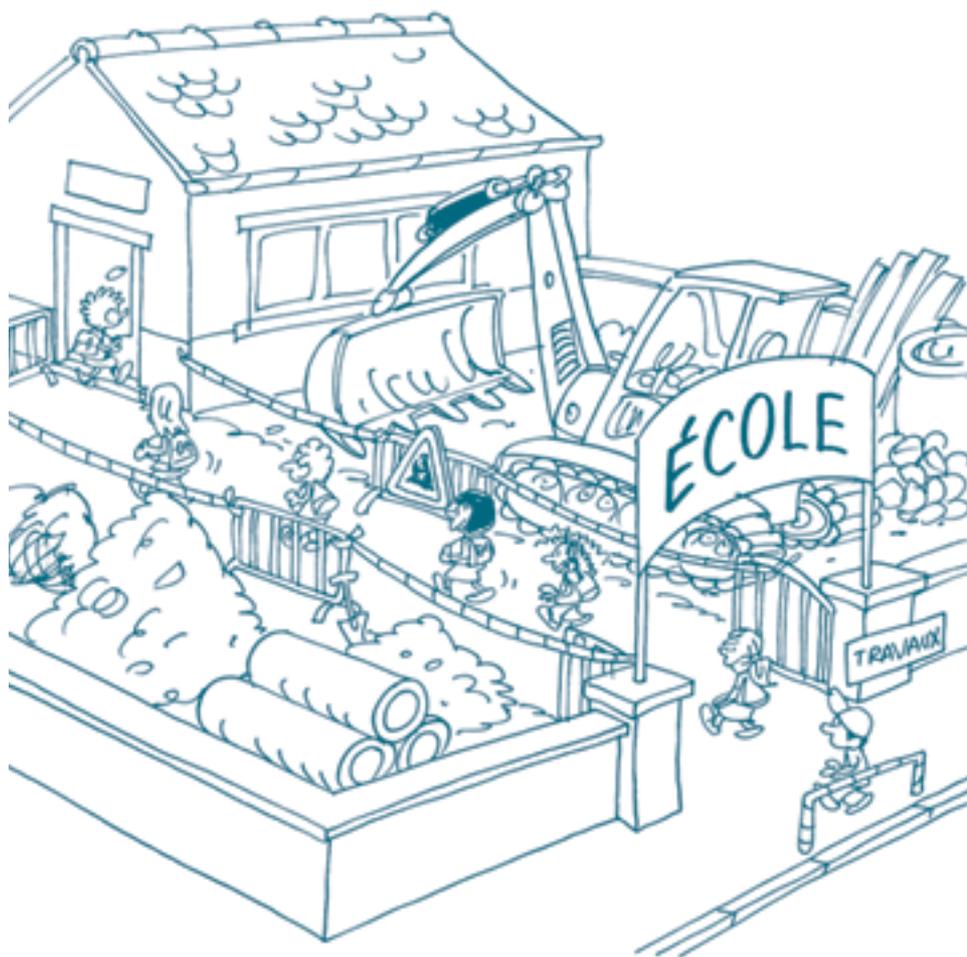
Introduction

1. Prendre la mesure du risque . . . . .	.80
2. La sécurité, une responsabilité partagée par tous.	81
3. Des lieux sécurisés, des activités sécurisées . . . . .	.83
3.1. Un temps pour anticiper le déroulement d'un temps/d'un espace d'accueil, d'une activité. . . . .	.83
3.2. Une vigilance pendant tous les moments d'accueil. . . . .	.84
3.3. En cas d'accident . . . . .	.84
4. Des lieux sécurisants. . . . .	.85
4.1. Facteurs d'ambiance . . . . .	.85
4.2. Facteurs physiques. . . . .	.85
4.3. Facteurs humains . . . . .	.85
Références utiles. . . . .	.87

Parmi les conditions favorables à un accueil de qualité, la mise à disposition de lieux sécurisés et sécurisants constitue un préalable. En effet, une fois rencontrée, cette exigence permet aux enfants comme aux accueillantes de se consacrer pleinement à leurs activités de jeux, de prise en charge des enfants. Le souci de l'intégrité physique et psychique de chacun - enfants et accueillant(e)s - est pris en compte, ce qui rend possible une disponibilité des accueillantes aux enfants.

Cette exigence est en lien avec les responsabilités morale, civile et pénale de tous les acteurs de l'accueil.

La plupart des points évoqués ci-après sont à mettre en relation avec les thématiques développées par ailleurs, qu'il s'agisse de l'activité des enfants, de l'incidence des rythmes, de la sécurité dans le lien, de la position professionnelle des accueillant(e)s, du taux d'encadrement, du projet de l'équipe, de la communication au sein de celle-ci, de la formation... De plus, il existe un lien intrinsèque entre l'aménagement des lieux et la sécurité physique et psychique de tous.



Prendre la mesure du risque

Mettre l'accent sur la sécurité ne signifie pas pour autant adopter une approche sécuritaire de l'accueil. Le risque est inhérent à toute activité et prendre la mesure du risque pourrait être perçu par certains comme contradictoire avec la volonté de soutenir l'initiative des enfants. Bien sûr, « *jouer est un processus d'apprentissage avec des hauts et des bas. Les enfants ont « droit à des bleus » sans devoir courir de risques démesurés* »¹³⁷. Il s'agit de reconnaître aux enfants le droit à l'essai, à l'apprentissage autonome, à l'erreur.

- › La responsabilité de l'adulte porte sur le défaut de prévoyance qui renvoie à l'importance d'une analyse du risque. Elle vise à limiter les sources d'accident au maximum.



Ainsi s'assurer de la sécurité des enfants, c'est par exemple prendre en compte le fait que :

- › le point de vue de l'enfant n'est pas le point de vue de l'adulte ;
- › la perception du temps et de l'espace par l'enfant n'est pas celle de l'adulte (par exemple, le temps d'exposition au soleil avant un risque d'insolation passe de 10 minutes pour l'enfant à 1 heure pour l'adulte, le temps nécessaire à la perception du mouvement d'une voiture est beaucoup plus long, etc.) ;
- › certaines règles - évolutives- doivent également tenir compte du niveau de développement des enfants (par exemple, traverser la route, parcourir une distance seul, etc.) ;
- › certains moments peuvent être considérés comme « plus à risque » ; c'est particulièrement le cas des moments de transition entre deux activités, en fin de journée¹³⁸, etc.

Pour permettre la réalisation des projets des enfants et les accompagner, on pourra notamment¹³⁹ :

- › penser l'organisation des activités en équipe et réfléchir ensemble aux modalités qui participent à la sécurisation des activités (par exemple, compter les enfants, veiller à ce qu'ils portent des signes distinctifs, tenir compte des éphémérides - chapeaux/ produits solaires par beau temps, vêtements de pluie/ bottes,...- mettre un bracelet indiquant nom de l'enfant et numéro de GSM du responsable, etc.) ;
- › donner aux enfants des consignes de sécurité précises, accompagnées de leur sens (par exemple, se déplacer en groupe en rue, à vélo, autour de la piscine, dans une gare avec un groupe d'enfants) et, dans la mesure du possible, leur permettre de se les approprier ;
- › apprendre des gestes de sécurité (par exemple, lors d'activités en montagne ou d'activités aquatiques, leur indiquer qu'il convient se mouiller avant de pénétrer dans l'eau, leur montrer comment éteindre le feu du barbecue ou d'une veillée, etc.);
- › délimiter l'espace pour qu'il soit sécurisant (par exemple, à la mer, en forêt, dans un quartier, sur une aire de jeux , etc.).
- › ...



¹³⁷ Collectif, « Manuel sécurité des aires de jeux », 2ème édition, texte disponible sur le site http://mineco.fgov.be/protection_consumer/consumentenveiligheid/files/16-Guide_Securite_des_Aires_de_Jeux_fr.pdf (consulté en janvier 2007).

¹³⁸ Voir Vandercammen, M., « *Accueil des enfants, accidents et bobos* », Bruxelles, CRIOC, mars 2006.

¹³⁹ Cette liste, comme celles qui suivent dans ce texte, n'est pas exhaustive et sera utilement complétée par chaque équipe en fonction de son contexte d'activité.

La sécurité, une responsabilité partagée par tous

L'enfant participe à sa propre sécurité, dans la mesure de ses compétences propres et évolutives.

C'est un apprentissage en soi, lié à la construction progressive de sa personnalité, à la confiance qu'il a en lui-même, à sa propre capacité d'évaluer ce qu'il peut faire sans se mettre trop en difficulté ...

- Les adultes restent responsables de la protection de l'enfant.

Il y a dès lors une responsabilité partagée par tous quant aux moyens mis en œuvre pour garantir les conditions de sécurité nécessaires aux activités des enfants (infrastructures, conditions de l'activité annoncée aux enfants voire établies avec eux, ...).

En toute situation - y compris lors d'une compétition, deux aspects méritent l'attention de l'adulte :

- > le respect de la perception que l'enfant a de ses propres limites (son rythme, son développement psychomoteur, ses craintes (peur du vide, peur de l'eau ...)) ;
- > le soutien des défis réalistes qu'il se lance à lui-même.

- Prendre conscience des seuils de tolérance face au risque

Prendre conscience des seuils de tolérance face au risque

Un enjeu important consiste à inviter chaque professionnel à prendre conscience de ses seuils de tolérance face aux prises de risques.

Cette prise de conscience l'aidera à ajuster le contexte et ses attitudes au regard des compétences de chacun. Il s'agit aussi de ne pas faire douter l'enfant de ses propres compétences et de la perception qu'il en a.



Stage d'équitation

Après quelques jours de stage, dans le groupe des 10-12 ans, certains enfants ont appris quelques acrobaties sur le poney. Une accueillante d'un autre groupe s'inquiète des risques pris par les enfants.

Trop souvent, la gestion de la sécurité est laissée à la libre appréciation des accueillants eux-mêmes, renvoie à leurs expériences antérieures, voire est supposée faire partie du « bon sens » partagé par tous. Les interdictions imposées aux enfants sont alors le fait des représentations propres à l'accueillant, de ses propres perceptions du danger. De plus, des activités qui peuvent être fascinantes pour certains peuvent être très mal vécues par d'autres.

Des mises en situations, des personnages déguisés, des éléments de décor « pour faire plus vrai », des atmosphères particulières (dans le

noir, ...), peuvent aider les enfants à entrer dans un cadre imaginaire, mais peuvent aussi créer de l'anxiété particulièrement avec de jeunes enfants ou lorsque les accueillants sont moins disponibles pour les enfants, car ils sont centrés davantage sur l'organisation de l'activité, Dès lors, il est judicieux que le cadre soit réfléchi en équipe, que des repères soient proposés aux enfants.



Un spectacle dans le noir

Lors d'un spectacle... Il fait noir dans la salle, une musique indique que le spectacle commence. Un personnage sombre apparaît muni d'une lanterne. Une animatrice, surprise, sursaute en inspirant (« han »), plusieurs enfants cherchent du regard leurs animateurs, un petit se met à pleurer, une fille serra la main de l'animatrice assise à côté d'elle ...

Comment aider les enfants à anticiper certaines situations ? Comment les adultes se rendent-ils disponibles aux enfants ?

● Sécurité, affaire de l'équipe

Une fois que cette question est abordée par tous les acteurs de l'accueil, la sécurité devient une affaire d'équipe avec, en perspective, à la fois le soutien de l'activité de l'enfant, de ses liens avec les autres (adultes et enfants) et les critères sur base desquels une limite, une règle sera posée.

> Les pouvoirs organisateurs ont, à cet égard, plusieurs rôles à jouer : s'il est souhaitable de laisser la possibilité d'initiatives aux enfants, il s'agit non seulement de mettre à disposition des locaux conformes aux réglementations en vigueur, mais aussi de vérifier qu'ils conviennent pour le type d'activités qui y est pratiqué, de soutenir les aménagements et le cas échéant les réparations, ou encore de rechercher des alternatives avec les équipes.

Il s'agit aussi de s'assurer de la santé physique et psychique des accueillants en collaboration avec les services de médecine du travail, par exemple, en fonction de la (des) tâche(s) qui leur est (sont) demandée(s).

> Le (la) responsable de projet est garant du cadre (conditions de sécurité) ; il (elle) accompagne les accueillants dans sa définition et sa mise en œuvre :



- > Quelles précautions prendre en tenant compte du fait que tout les enfants ne sont pas tous habitués à l'environnement de leur activité ?
- > Comment favoriser la communication en matière de sécurité avec tous les acteurs et notamment le pouvoir organisateur ?
- > ...

> Le développement d'un partenariat éducatif avec les parents est essentiel.

Certains éléments paraissent indispensables :

- >> respect mutuel des parents et des accueillants ;
- >> communication aux parents du fonctionnement et des règles accompagnées de leur sens. Ainsi, vu la configuration de certains lieux et pour des raisons évidentes de sécurité, un milieu d'accueil peut imposer que les enfants ne puissent se déplacer seuls hors des espaces délimités pour l'accueil.

Les parents sont dès lors invités à venir y chercher les enfants. En ce cas, même si les parents sont garés à proximité, l'enfant ne pourra rejoindre le véhicule qu'accompagné par ses parents. L'accueillant restant sur place pour s'occuper des autres enfants !

Il y a application des règles du milieu d'accueil, même quand les parents sont présents, en raison de la responsabilité vis-à-vis de la sécurité de tous les enfants.

De plus, on peut inviter à une large concertation de façon à prendre en compte le point de vue de chacun, à donner sens pour tous aux choix effectués (consignes de sécurité liées à chacun en particulier mais aussi à la gestion du groupe ou en fonction d'une activité donnée).

Des lieux sécurisés, des activités sécurisées

Pour ce qui concerne les infrastructures, l'équipement et l'ensemble des « produits », un ensemble de législations existent (aires de jeux, sécurité des produits et services, ...). Notre propos n'est pas de les rappeler, mais bien plutôt d'attirer l'attention sur le sens de celles-ci : la prévention des accidents fait partie de l'obligation de sécurité que doit rencontrer tout organisateur d'activités ainsi que ceux et celles qui les mettent en œuvre au quotidien. Il s'agit donc d'une préoccupation préalable à l'activité mais aussi durant tout le déroulement de celle-ci. Outre les références réglementaires, il n'y a pas de règles universelles mais une invitation à déterminer un positionnement adéquat de chaque lieu d'accueil et pour chaque moment par rapport à ces questions.

Ces impératifs concernent tant les infrastructures que les précautions des adultes prises à l'égard du lieu d'accueil, de son environnement et du déroulement des activités .



- > L'équipement est-il suffisamment fiable ?
Présente-t-il une dimension adaptée ?
- > Les matériaux mis à disposition présentent-ils des garanties de sécurité suffisantes ?
- > Comment s'effectue la circulation dans l'espace ?
L'emplacement choisi pour un équipement ou pour le déroulement d'une activité est-il adéquat (par exemple, comment éviter les collisions si deux activités se croisent ?
Comment permettre aux enfants qui s'adonnent à un jeu dans une cour de récréation (par exemple) de disposer d'un espace suffisant sans perturber l'activité d'autres enfants qui jouent en périphérie de la cour ?
- > L'espace est-il « lisible » par l'enfant ?
- > ...

Il incombe aux adultes d'aménager les espaces de sorte que les endroits réputés dangereux soient clairement balisés - par exemple, fenêtres ouvertes, endroits où il y a des trous, des fils barbelés,...- et que les espaces de jeux soient visiblement délimités ;

Une démarche où la prévention des accidents est intégrée comme un réflexe préalable est probablement le meilleur garant pour se donner des critères d'action.

3.1. Un temps pour anticiper le déroulement d'un temps/ d'un espace d'accueil, d'une activité ●●●

La préparation des conditions de réalisation d'une activité par les adultes qui encadrent les enfants leur permet de s'interroger sur les consignes à faire respecter (certaines règles garantissant la circulation des personnes - par exemple, monter / descendre d'un bus, ...), sur la nécessité de certains équipements selon les circonstances climatiques (par exemple, se munir d'un chapeau et de produits solaires, d'un manteau de pluie, etc.).

Elle permet aussi de réfléchir à la manière de proposer aux enfants diverses étapes d'apprentissage, de baliser avec eux les risques qu'ils prennent ... Il s'agit ainsi de tenir compte des capacités de chacun des enfants et du groupe, notamment en fonction des âges et des expériences de chacun.



- > Quelles conditions mettre en place pour l'utilisation d'un outil, la réalisation d'une activité potentiellement dangereuse ? Quelles consignes d'utilisation mettre en œuvre ? Comment les donner et, le cas échéant, les rappeler ?
- > Quelles étapes d'apprentissage mettre en place pour la manipulation de ce matériel ?
- > Quel cadre d'utilisation / de réalisation déterminer ou négocier ? Par exemple, utilisation uniquement en présence de l'adulte ou après que l'adulte ait validé un niveau de maîtrise ...
Que fait-on si les règles et/ou consignes ne sont pas respectées ?
- > ...

3.2. Une vigilance pendant tous les moments d'accueil ●●●



- > Comment les tâches sont-elles réparties entre les accueillants ?
Qui donne les consignes ?
Qui les fait respecter ?
- > Que met-on en place pour minimiser les dangers potentiels ? (Par exemple, répéter la règle ou la consigne, prévoir un espace suffisant pour le déroulement d'une activité donnée, ranger préalablement ce qui n'est pas utile à l'activité et qui pourrait la perturber) ;
- > ...



3.3. En cas d'accident ●●●

Blessures, malaise d'un enfant ou d'un membre de l'équipe d'encadrement, incendie,... ou tout autre événement peuvent se produire dans tout milieu d'accueil. La réflexion et l'établissement préalable de dispositifs d'urgence¹⁴¹ aident à ne pas céder à la panique et à protéger la victime de gestes inadéquats.



- > Le plan d'évacuation est-il connu ?
- > Comment appeler les secours ?
- > Qui peut assurer les premiers soins ? Qui prend en charge le reste du groupe ?
- > Quelles sont les consignes à suivre en cas d'intoxication, d'incendie, de malaise ... ?
- > A-t-on accès à l'équipement de base nécessaire notamment pour assurer les premiers soins (accès à un téléphone, à une liste d'appel, à une trousse de secours/ pharmacie, aux fiches de santé ...) ?

- Un temps pour évaluer après la crise

L'analyse des accidents - petits ou grands - que l'on a vécus, peut permettre d'en tirer des enseignements pour la suite. De même, il est utile de prendre en considération des incidents apparemment bénins dont les conséquences auraient pu être fâcheuses.



¹⁴¹ Disposer d'une liste de numéros de téléphone des personnes à contacter en cas d'urgence, connaître les gestes de base de secourisme ou en cas d'allergies, pouvoir gérer l'usage des médicaments, avoir une pharmacie ou une trousse d'urgence à disposition, pouvoir utiliser les fiches de santé des enfants tout en garantissant la protection de la vie privée, ...

Des lieux sécurisants

Assurer la sécurité, c'est aussi permettre à chacun, - enfant et accueillant -, de développer, dans un lieu donné, un sentiment de sécurité suffisant. On parlera alors de lieux sécurisants. A cet égard, ce sont tant des facteurs physiques que des facteurs humains et leurs interrelations qui contribuent à ce sentiment de sécurité.

4.1. Des facteurs d'ambiance ●●●

L'ambiance se traduit dans l'environnement sonore, olfactif, physique du lieu d'accueil. Les couleurs, les odeurs, les bruits, les matières influencent la sensibilité et la perception des adultes et des enfants.



- > Quel est l'environnement sonore dans lequel se trouve l'équipe ? Comment atténuer les nuisances sonores de manière à éviter des sources de stress potentielles ?
- > Comment atténuer certaines nuisances olfactives (par exemple, celles des toilettes) ?
- > Quels effets la température du lieu, les couleurs choisies, les odeurs,... ont-elles sur les enfants ?
- > Quelle est l'incidence, sur les enfants et les adultes, de l'aménagement (ou du non aménagement) des espaces disponibles ? Par exemple, l'effet produit par un immense hall de sport vide, un grand réfectoire ou des petits espaces délimités par des cloisons, des tentures ?
- > L'équipement est-il adapté à la taille des enfants ?
- > Quels effets ont la convivialité des espaces, la décoration... sur les relations entre tous, sur le respect des lieux, sur l'état de tension de chacun ?
- > ...

4.2. Des facteurs physiques ●●●

Les travaux d'Hubert Montagner¹⁴² mettent en évidence le fait que les aménagements et le mobilier présentent un caractère anxiogène ou apaisant selon qu'ils favorisent ou non les interactions sociales, qu'ils permettent ou non de s'ouvrir aux relations affiliatives.

La découverte de l'environnement intérieur et extérieur, de ses dangers potentiels, peut permettre à l'enfant d'anticiper la manière dont il peut investir de l'espace. Ceci est particulièrement important quand les enfants utilisent des lieux qu'ils ne connaissent pas par ailleurs (par exemple, en centres de vacances).

Par leur attitude attentive, leurs interventions verbales, l'aménagement des conditions d'accueil, les propositions d'activité, les accueillants peuvent prendre en compte la fatigue, le niveau de vigilance des enfants à un moment déterminé et prévenir ainsi que surviennent des incidents critiques.

4.3. Des facteurs humains ●●●

Un lieu devient sécurisant si chaque enfant peut s'approprier ce lieu, son organisation et les repères mis en place (éléments environnementaux stables, investis comme tels par l'enfant) : ce lieu devient sien.

● Sentiment de sécurité de l'enfant

Cela implique un accompagnement pour aider les enfants à prendre conscience des dangers possibles, pour donner un sens concret aux règles proposées (ainsi, le rez-de-chaussée n'est pas le 3ème étage, ...). « *L'interaction avec des personnes ressources qui apaisent, rassurent, donnent confiance en soi et auto-estime, qui assurent effectivement une écoute, une disponibilité à l'enfant et des réponses appropriées à chacun, constitue la base d'une sécurité affective, d'une sécurité dans le lieu*¹⁴³ ».

142 Montagner H., est directeur de recherche à l'INSERM, psychophysiologie et psychopathologie du développement à l'Université de Bordeaux 2 Montagner H., « *Les aménagements des espaces-temps, de la petite enfance au lycée* », Université Bordeaux 2, Projet décembre 2001 (document PDF).

143 Montagner, H., op. cit.



- > Comment accorder l'attention nécessaire à chacun si l'on doit sans cesse intervenir pour protéger l'un ou l'autre d'un danger quelconque (absence de limite à l'aire de jeux, activités simultanées incompatibles, équipement brulant, taux d'encadrement inadéquat eu égard à la situation, ...) ?

Pour développer le sentiment de sécurité dans un milieu d'accueil, la situation du groupe devra être prise en compte en raison de la présence d'enfants ayant des expériences, des compétences différentes à mettre en relation avec des possibilités différentes :



- > Comment assurer la sécurité de tout un groupe ?
- > Comment permettre à chacun de s'adonner à ses activités tout en étant soutenu par le regard bienveillant d'un adulte ?
- > Comment porter secours à un enfant tout en continuant de veiller au reste du groupe ?
- > ...

● Sentiment de sécurité de l'accueillant

Le sentiment de sécurité de l'accueillant tient aussi en la confiance qu'il possède en sa capacité à gérer un incident critique. En ce sens, la formation préalable permet d'alimenter à la fois les compétences professionnelles et le sentiment de compétence (par exemple, connaître les gestes de base en secourisme et le self-control¹⁴⁴).

Ce sentiment de compétence se joue aussi dans les situations de la vie quotidienne. Pensons aux échauffements nécessaires avant certaines activités sportives, à la maîtrise de compétences spécifiques requises pour encadrer certaines activités (escalade, piscine, utilisation d'un matériel particulier...), à l'équilibre des activités lorsque celles-ci se déroulent sur une ou plusieurs journées, aux nécessaires temps de repos, à l'importance de l'équilibre alimentaire,...

- > Le sentiment de sécurité de l'accueillant (et donc sa disponibilité à chacun) tient enfin à la présence, la confiance, voire à une certaine complicité avec ses collègues.

Les taux d'encadrement recommandés dans différentes législations tiennent compte de l'expérience acquise par de nombreuses institutions. Les adultes qui encadrent les enfants doivent avoir un état de santé physique et psychique¹⁴⁵ qui permet d'encadrer en toute sécurité les enfants. Dans le cas contraire, par exemple lorsqu'un accueillant est momentanément immobilisé (quand un animateur est plâtré, par exemple) ou lorsqu'il présente une déficience (handicap sensoriel,...), il importe que des mesures adéquates soient prises : par exemple, l'accueillant est remplacé, le taux d'encadrement est adapté à la situation,...

144 Voir ce qui concerne le Brevet européen des Premiers Secours (BEPS). Pour plus d'informations s'adresser à la Croix Rouge – voir aussi le programme des formations 3-12 ans, ONE.

145 attention à l'état de fatigue, aux assuétudes, aux dépressions,...

... Des références utiles

- > Montagner H., « *Les aménagements des espaces-temps ancrés dans les systèmes relationnels de la petite enfance au lycée* », à partir des données de la recherche et de la clinique, Université de Bordeaux. Sur Internet : <http://webetab.ac-bordeaux.fr/Etablissement/clisthene/montagner1.htm> (consulté en janvier 2007).
- > Montagner H., « *Les aménagements des espaces-temps, de la petite enfance au lycée* », Université Bordeaux 2, Projet décembre 2001 (document PDF).
- > Collectif, « *Manuel de sécurité des aires de jeux* », 2ème édition. Texte disponible sur Internet : http://mineco.fgov.be/protection_consumer/consumentenveiligheid/files/16-Guide_Seurite_des_Aires_de_Jeux_fr.pdf (Consulté en janvier 2007).
- > « *Le Coffre à outils de la formation (sécurité-hygiène, responsabilités de l'animateur,...)* », Bruxelles, ICC, 1995.
- > « *Le vade-mecum du responsable de centre de vacances* », Bruxelles, ICC, 2004.
- > Vandercammen M., « *Accueil des enfants, accidents et bobos* », CRIOC, mars 2006.
- > Van Laeken M., (coord.), « *Misez... sécurité* », Charleroi, Educasanté, 2001.



Le référentiel « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité » est composé de trois 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 V comporte deux cahiers : l'un est consacré à la manière dont se tissent les liens, principalement avec l'adulte en général et les adultes amenés à prendre en charge les groupes d'enfants en particulier.

Il propose réflexions et pistes sur la manière de permettre aux enfants d'investir le monde tout en étant assurés de conditions de sécurité psychique ; sur les conditions pour la création de ce lien. Il montre pourquoi créer ce lien est si important. Enfin, il analyse les dispositions émotionnelles de l'adulte, avant de se pencher sur l'attention à apporter aux différents moments de l'accueil des enfants.

Le second cahier du livret V s'attache à l'importance de créer des lieux sécurisés et sécurisants : ce chapitre attire l'attention sur la nécessité de disposer de lieux où la sécurité physique est l'objet d'une attention de tous, sans pour autant empêcher l'enfant de prendre des risques. Il invite aussi à réfléchir aux éléments permettant de modifier l'ambiance en agissant sur l'aménagement des lieux.



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

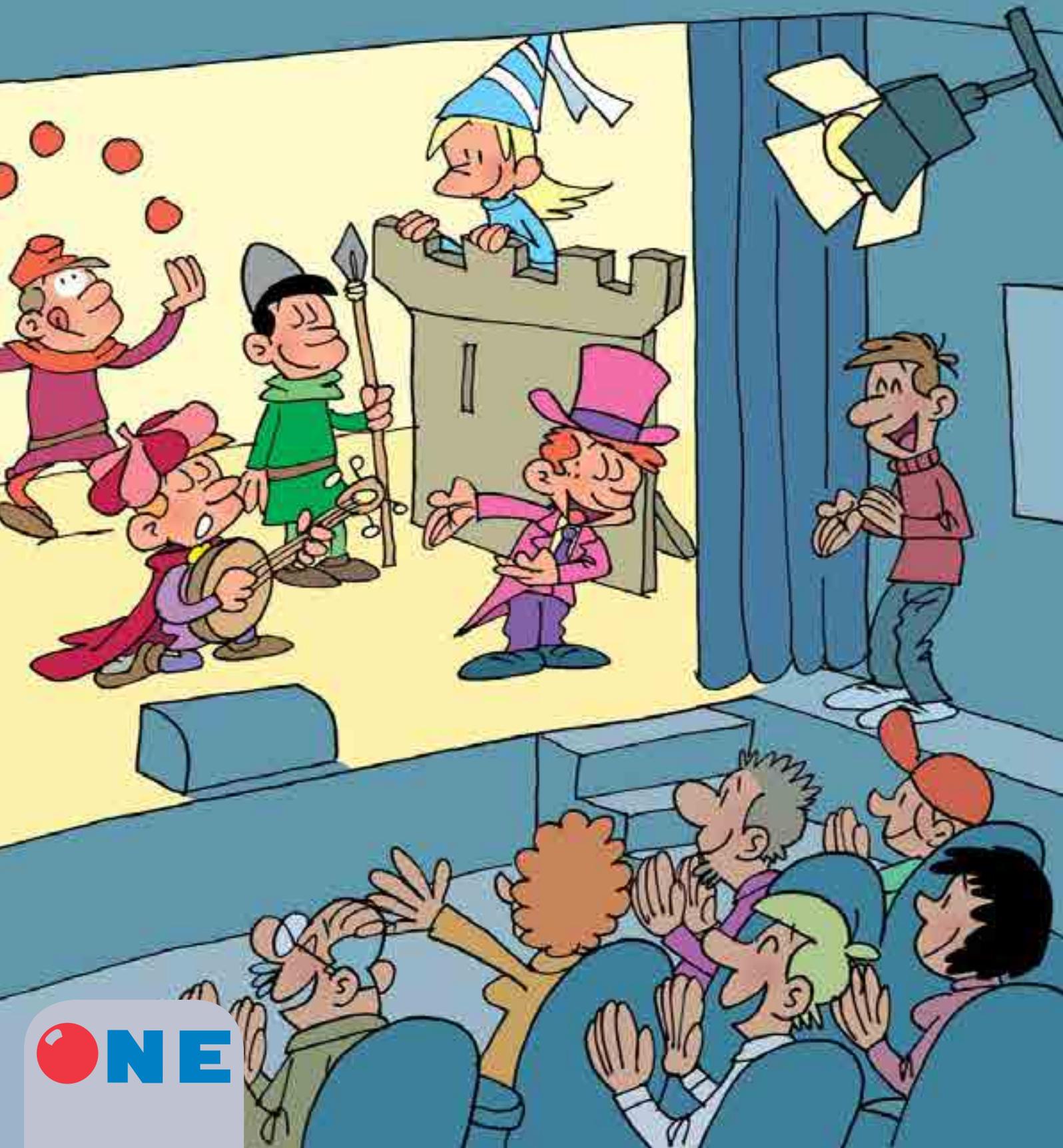
Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

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

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

LIVRET VI

A la rencontre des enfants



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

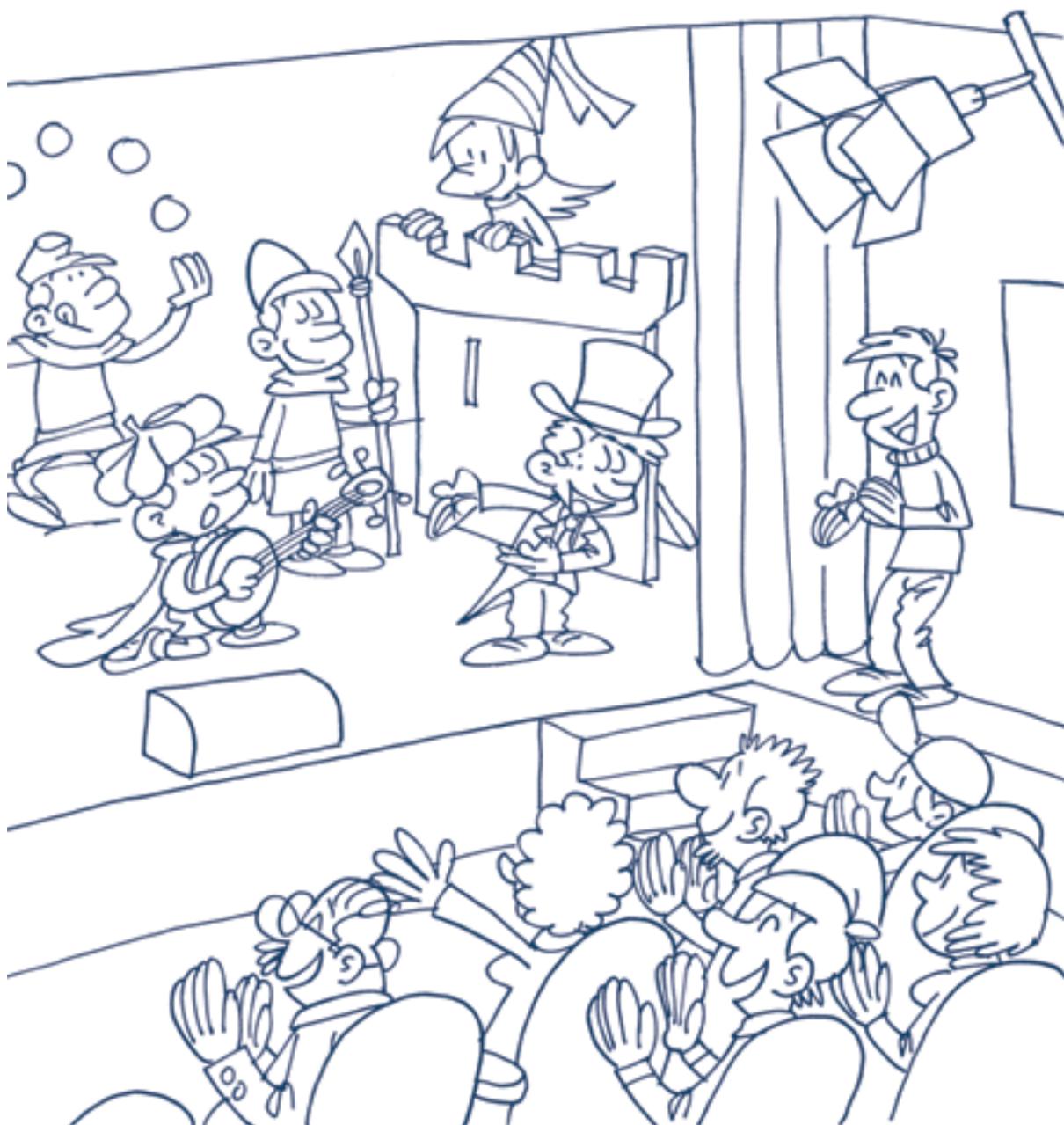
Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

A la rencontre des enfants

« Promouvoir la participation des enfants
aux faits et événements qui les concernent »

LIVRET VI



Coordination de la rédaction : Laurence MARCHAL

Les textes « Conseil » et « Projets avec les enfants » ont été rédigés par Jean-Pierre DARIMONT.

Merci à Luc BOURGUIGNON, Pascale CAMUS, 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 :

Isabelle CHAVEPEYER, FRAJE

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

Géraldine GODART, Fédération Nationale des Patros féminins

Anastasis KORAKAS, BADJE

Marthe TOUSSAINT, coordinatrice accueil ONE

Vincent VANDEPLAS, COALA

Isabelle VANVARENBERGH, service Etudes ONE

Catherine WAGEMANS, Extrascolaire Mont Godinne (FIMS)

Laurence MARCHAL, conseillère pédagogique ONE

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

Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent

Introduction	7
1. La participation, un droit	9
2. Les enjeux de la participation	10
2.1. Les enfants, « experts » de leur propre vie	10
2.2. Exprimer ses émotions, son vécu, son point de vue, voire manifester son désaccord et comprendre les émotions, les points de vue et les vécus des autres	10
2.3. Participer, prendre part et recevoir sa part	12
2.4. Un équilibre à trouver	14
2.5. La participation pour tous, sans exclusion	15
2.6. Des bénéfices de la participation	16
3. Des conditions pour permettre la participation	19
3.1. Un axe à part entière du projet éducatif	19
3.2. Avoir la possibilité d'exprimer et de faire des choix à leur mesure	19
3.3. Des dispositifs clairs et récurrents	20
3.4. Des règles explicites	22
3.5. Des attitudes professionnelles	23
Bibliographie	24
Le conseil	25
Introduction	27
1. Des enfants qui participent aux décisions qui les concernent	28
1.1. Le conseil, outil spécifique	29
1.2. Des conditions de réussite	30
1.3. A chaque âge son conseil	32
1.4. On en parle au conseil	33
2. Mettre en place un conseil de coopération	35
2.1. Le conseil, lieu pour évaluer	37
2.2. Le conseil, espace d'apprentissage citoyen	37
Bibliographie	38
Des projets avec les enfants	39
Introduction	41
1. Quelques jalons	42
2. Animer par le projet	44
3. Les adultes et le projet	45
4. Les dérives possibles	47
4.1. La dérive productiviste	47
4.2. La dérive spontanéiste	48
4.3. La dérive « apprentissages formels »	48

- 5. Au fil du projet, outils et démarches49
 - 5.1. Faire émerger le projet 49
 - 5.2. Décider 50
 - 5.3. Planifier 51
 - 5.4. Réaliser 51
 - 5.5. Evaluer 52
 - 5.6. Fêter 52
- 6. Le projet, une méthode et une éthique.53
- Bibliographie54

« Participer, décider, appliquer ses décisions, s'apprend comme on apprend à lire ou à monter à vélo ; ça s'apprend, mais ça ne peut s'apprendre que dans la vraie vie, en se confrontant à des situations réelles à sa mesure »¹

Claude ESCOT

Placer l'enfant et son bien-être au centre des préoccupations suppose d'accorder une place centrale à l'écoute des attentes qu'il exprime, de ses intérêts, de ses manifestations (tout en prenant en compte sa famille).

Un enfant n'est pas l'autre ; chacun évolue à son rythme, avec ses propres centres d'intérêt, son histoire, sa démarche, ses compétences, ses envies, ses souhaits. De même, les groupes d'enfants diffèrent de mille et une façons et les dynamiques se modifient, évoluent au cours du temps.

Dans ce contexte, l'accueillant est-il à même de pouvoir définir à lui seul et a priori ce qui va faire sens pour l'enfant, pour le groupe d'enfants lorsque ceux-ci fréquentent le milieu d'accueil ?



- > Comment être à l'écoute des besoins et des intérêts des enfants ?
- > Quelles sont les attentes des parents à propos du milieu d'accueil ?
- > Quelles sont celles des enfants ?
- > Comment penser, mettre en place un accueil, des activités qui trouveront sens pour eux ?
- > Comment observer, analyser et comprendre le sens des expériences vécues par les enfants au sein des milieux d'accueil ?

Dès le plus jeune âge, les enfants sont intéressés par les initiatives qu'ils peuvent prendre. Quand les adultes valorisent leurs initiatives explicitement et dans les faits, ils manifestent des conduites souvent très élaborées : par exemple, des enfants de 3-4 ans participent à des lieux de parole, expriment leur vécu, peuvent faire des choix, des propositions d'activités ; des enfants de 8 à 12 ans participent à toutes les étapes d'un projet.

Pour les enfants, quel que soit leur âge, chaque moment de la vie quotidienne peut être une occasion d'effectuer des choix, de prendre des initiatives, d'acquérir progressivement de l'autonomie, d'exercer seuls ou collectivement des formes de responsabilités.

Faire son lit quand on est en séjour, débarrasser la table, se servir dans les plats, donner un coup de main à un copain, mais aussi proposer des activités, bénéficier de lieux pour se dire, élaborer et construire des propositions, des projets... sont autant d'occasions, de façons de participer à la vie quotidienne, de prendre des responsabilités.

¹ Extrait de Claude Escot, intervention dans le cadre d'un colloque des Francas, « *La participation des enfants et des jeunes en centre de vacances et de loisirs* », Toulouse, janvier 2006 (consulté sur Internet en mars 2007).



- > Quelle image les adultes ont-ils de la participation en général et de celle des enfants en particulier ?
- > Quelle place lui confèrent-ils ?
- > Comment les adultes soutiennent-ils les prises d'initiatives ? les prises de responsabilités ?
- > Comment les adultes donnent-ils des possibilités de choix ?
- > Comment conçoivent-ils l'exercice de leur pouvoir sur les enfants de sorte qu'ils puissent réaliser leurs projets tout en respectant les autres, l'environnement ?
- > Comment est pris en compte l'enfant qui n'a pas ou plus envie de participer à l'activité ?
- > Comment chaque enfant peut-il trouver sa place dans les différents projets élaborés au sein du groupe ?

Comme le rappelle Bernard Defrance², une des premières conditions pour participer consiste paradoxalement à avoir « *le droit de ne pas participer* ». Quand ce droit est reconnu, les activités prennent tout leur sens : les enfants sont partie prenante, leurs intérêts et envies sont pris en compte.

La place et le rôle actif laissés à l'enfant par l'adulte dépendent de l'image qu'il se fait de cet enfant, de ses compétences, de ses capacités à agir sur sa propre vie.

Il est donc nécessaire de développer la confiance des adultes à l'égard des capacités de participation des enfants, donc de leurs capacités à être les acteurs de leurs projets et à expérimenter différents aspects de la citoyenneté : être associés aux décisions qui les concernent, participer à l'élaboration des règles, avoir la possibilité de s'impliquer dans un groupe quel qu'il soit et de pouvoir élaborer eux-mêmes, avec ou sans les adultes, leur démarche.

Se sentant reconnus en tant que personnes « capables », pouvant prendre des responsabilités, les enfants peuvent devenir, petit à petit, des citoyens à part entière.

La démarche de participation des enfants gagne en cohérence quand les accueillants eux-mêmes sont partie prenante du projet éducatif de la structure et des décisions qui concernent l'accueil. En effet, comment permettre aux enfants d'être acteurs au sein du milieu d'accueil si ce même droit est dénié aux adultes ?³



² Intervention lors du colloque « *Développer la participation des jeunes* », organisé par l'Institut Central des Cadres, 24/05/1995.

³ Voir Livret VII « *A la rencontre des professionnels* »

La participation, un droit

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant⁴ (CDE), ratifiée par la Belgique fin 1991, reconnaît l'enfant comme sujet de Droit et lui octroie les mêmes libertés fondamentales qu'à l'adulte⁵. Elle stipule notamment qu'il convient de garantir « à l'enfant qui est capable de discernement⁶ le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité »⁷. Cet article se traduit notamment dans l'expression et la prise en compte du point de vue l'enfant au niveau des procédures judiciaires et administratives le concernant, soit au travers d'un représentant légal, soit directement. La même convention envisage pour l'enfant la liberté d'expression, liberté de rechercher, de recevoir et répandre des informations tout en respectant autrui et les lois en vigueur (art. 13), la liberté de pensée, de conscience et de religion (art. 14), la liberté d'association et de réunion pacifique (art. 15). Ces droits conférés à l'enfant invitent à la réflexion tant sur l'apprentissage que sur l'exercice de ces droits par les enfants. Ils peuvent dérouter quelque peu les adultes qui devront peut-être changer leur regard sur les enfants et accepter que ceux-ci puissent avoir leur mot à dire sans avoir à demander préalablement l'autorisation et sans se voir opposer de veto. Toutefois, les enfants ne sont pas d'emblée capables d'exercer leurs droits.

Ils doivent être accompagnés dans la découverte et dans l'exercice de ceux-ci. (Voir ci-dessous, au point 3, le chapitre « Les conditions pour permettre la participation » p. 21)

De plus, ces droits s'articulent avec les prérogatives du « vivre ensemble ». L'enfant n'est pas seul ; il est en lien avec les autres (adultes et enfants) qui ont également des droits. Progressivement, il découvre les clés lui permettant de comprendre le monde dans lequel il se trouve, de prendre conscience de sa place, de pouvoir se situer et agir par rapport aux autres, aux règles, à l'intérêt général, aux valeurs, ...

Ces clés (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ne peuvent s'acquérir que dans l'action concrète, les différentes expériences du quotidien. En effet, comment l'enfant peut-il comprendre la valeur de sa propre expression s'il n'est pas lui-même écouté, si du crédit n'est pas accordé à son opinion, si ces propositions ne sont pas ou peu prises en compte ?



- > Comment les adultes perçoivent-ils les droits des enfants ?
- > Comment les prennent-ils en compte dans leurs pratiques éducatives ?
- > Comment conçoivent-ils leur rôle d'éducateurs dans l'apprentissage de l'exercice de ces droits ?
- > Comment les vivent-ils, eux-mêmes, en tant qu'adultes ?

4 Voir Livret IV « *Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées...* » de ce référentiel, le chapitre « *Le rapport à la Loi* » qui décrit la CDE.

5 Le Gal Jean, 1990, « *La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant* », in « *Documents du Nouvel Educateur* », 213, février 1990.

6 Le texte de la Convention ne définit pas ce qu'est un « enfant capable de discernement » (article 12, CDE). Cette capacité n'est pas uniquement liée à l'âge de l'enfant, mais aussi à sa personnalité, à son expérience, à ses spécificités et doit être considérée par rapport à l'objet, à la situation pour laquelle l'enfant doit « *faire preuve de discernement* ». On voit bien toute l'importance pour l'accueillant de disposer de repères concernant le développement de l'enfant, mais également de pouvoir observer chaque enfant dans diverses situations.

7 « *Convention Internationale des Droits de l'Enfant* », 20 novembre 1989.

Les enjeux de la participation

2.1. Les enfants, « experts de leur propre vie »⁸

Outre le fait que la participation soit un droit, les enfants sont les « experts » de leur propre vécu et ils sont appelés à être les acteurs de leur propre vie. Dès lors, le fait d'être consultés à propos des décisions qui ont un impact sur eux, sur leur propre vie et celle des autres permet qu'ils puissent mieux comprendre les enjeux de ces décisions, de rendre celles-ci plus concrètes et plus facilement acceptées par les enfants eux-mêmes.

« Lorsque les enfants et les jeunes ont l'occasion d'identifier les problèmes qui affectent leur vie et, surtout, de trouver et de mettre en œuvre des solutions, cela renforce leur confiance en eux-mêmes et les encourage à valoriser l'impact positif qu'ils peuvent avoir sur la vie des autres »⁹

Cela leur donne une image positive d'eux-mêmes, de leurs actions et de celles des autres. Les situations quotidiennes peuvent être des contextes riches permettant aux enfants d'apprendre petit à petit à sortir d'eux-mêmes, à vaincre leurs peurs, à s'ouvrir aux autres et au monde.

Toutefois, cela ne signifie pas que l'adulte renonce à ses responsabilités : c'est bien lui qui fixe le cadre dans lequel l'accueil se déroule, tout en permettant que les enfants puissent prendre une part active dans différentes situations de vie (activités, projets, règles, ...).

Il s'agit de trouver le juste équilibre entre la participation des enfants et le rôle éducatif des adultes. (Voir plus loin, au point 2.4., « Un équilibre à trouver » p. 16).



- > Comment les enfants sont-ils associés aux décisions qui les concernent ?
- > Comment sont-ils informés des possibilités de participation dans différentes situations de vie ?
- > Comment définir au niveau du cadre de vie ce qui est de la responsabilité des adultes et de la responsabilité des enfants ?
- > Comment rendre cette définition compréhensible, lisible par les enfants ?

2.2. Exprimer ses émotions, son vécu, son point de vue, voire manifester son désaccord

« Je suis celui que je me sens être. Si l'enfant n'a pas le droit d'exprimer ce qu'il ressent, si personne n'écoute ses larmes, ses rages ou ses terreurs, si personne ne valide ses sentiments, ne lui confirme que ce qu'il ressent est juste et qu'il a le droit de ressentir exactement ce qu'il ressent, alors l'enfant peut aller jusqu'à effacer la conscience de ce qu'il éprouve réellement. Soit, il ne ressent plus rien à l'intérieur, soit il éprouve... une autre émotion « autorisée » en lieu et place de sa vérité. Quand l'enfant n'a pas le droit de ressentir par lui-même, il reste... celui défini par ses parents, ses professeurs,... les autres. Ils lui disent qui il est, il endosse, il ne se sent plus Etre »¹⁰.

⁸ Ce titre est emprunté au travail de Langsted, O., "Looking at quality from the child's perspective" in Moss, P., Pence, A. (eds), "Valuing quality in early childhood services", Paul Chapman Publishing, London, 1994.

⁹ The Alliance of young executive officers and UNICEF, « Enfants et jeunes : participation aux prises de décisions, un appel à l'action », 2005. Téléchargeable sur le site de la Croix Rouge internationale : <http://www.ifrc.org/youth/activities/partnerships/alliance-of-youth-ceos/joint-publications>.

¹⁰ Filliozat, I. « Au cœur des émotions de l'enfant », Paris, Editions Lattès, 1999.

Pouvoir dire « Je me suis bien amusé(e), j'ai apprécié un moment particulier, j'ai envie de ..., je ne suis pas content(e), je suis vexé(e), je ne suis pas d'accord,... » relève de compétences sociales importantes pour la vie en société, que ce soit dans un couple, en famille, dans un groupe, sur le lieu de travail, de loisirs,... Mais la capacité d'exprimer ses émotions de manière socialement acceptable¹¹ se construit progressivement dans les interactions avec les autres.

En reconnaissant, en nommant, en accueillant les émotions des enfants, les adultes reconnaissent le droit de chacun, enfant comme adulte, à ressentir des émotions tant positives que déplaisantes ou douloureuses. Il leur appartient aussi d'aider les enfants à contenir ces émotions (par exemple, la colère) ou, à tout le moins, à les exprimer par des moyens de substitution évitant le passage à l'acte contre soi ou contre les autres.

Parce qu'une écoute est possible, celle des adultes et celle des autres enfants, parce que des lieux de parole et des espaces d'expression existent, les enfants apprennent petit à petit qu'il y a des moments où ils doivent se contrôler, s'interdire de réagir et même de donner leur avis et d'autres moments où ils peuvent dire leur ressenti, leurs préoccupations, manifester leur adhésion, leur inquiétude ou leur colère,... avec un peu plus de distance par rapport à leurs émotions. « *On ne peut pas se contenter d'étouffer les pulsions, au risque de s'exposer à des explosions plus graves encore. On doit en revanche, faire exister des lieux et des temps où la parole sera possible : « Plus tard, tu pourras dire »*¹².

Contraindre un sujet à renoncer à exprimer ce qu'il ressent, c'est prendre le risque que ce ressenti prenne forme à un autre moment, sous des formes parfois plus violentes que celles qu'on souhaitait éviter. Il s'agit donc d'aider l'enfant à devenir capable de mettre en pensées et en mots ses différents mouvements d'humeur. Pour ce faire, la responsabilité des adultes consiste à garantir l'existence et l'organisation d'espaces-temps de paroles, de dialogue. Cela ne passe pas nécessairement par des moments de parole collectifs, mais par un temps de dialogue entre l'adulte et l'enfant¹³.



- > Comment être attentif aux demandes, souhaits, sentiments exprimés par les enfants ?
- > Comment encourager les enfants à exprimer leurs attentes, idées, visions, questions, craintes et soucis ?
- > Comment entamer des dialogues avec chaque enfant et avec tous au cours desquels les enfants peuvent exposer leurs points de vue sur des choses et des événements, ainsi que leurs souhaits et attentes ?
- > Comment encourager, filles et garçons, grands et petits à parler de leurs vécus, de leurs expériences ?
- > Quelles réactions les adultes manifestent-ils devant les émotions des enfants ?
- > Comment les adultes réagissent-ils eux-mêmes quand ils sont sur le coup d'une émotion ?

... et comprendre les émotions, le vécu, le point de vue des autres ●●●

La capacité d'empathie (capacité de se mettre à la place de l'autre pour comprendre son point de vue) repose sur la conscience de soi : plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, mieux nous réussissons à déchiffrer celles de autres.

Dès l'âge de deux ans, l'enfant commence à comprendre que les vécus des autres sont différents des siens et que les autres ont des pensées différentes des siennes. Pour développer leur capacité d'empathie, les enfants doivent atteindre un certain niveau de connaissance d'eux-mêmes pour arriver à la maîtrise et commencer à être capable d'apaiser leur propre colère, leur chagrin ou leur excitation. Cette capacité se développe tout au long de l'enfance.

La vie en groupe est remplie d'occasions d'interactions constructives et conflictuelles. Prendre en compte l'autre suppose le développement d'une capacité d'écoute et d'attention à l'autre et des adultes soutenant et attentifs à cette dimension de la vie affective.

Les lieux de parole sont aussi des lieux d'écoute des autres. Ils peuvent aider l'enfant à se décentrer de son seul vécu, à prendre en compte celui des autres, leurs opinions, à recadrer les différents vécus dans un cadre plus large.

11 Pas question de se rouler à terre, de passer à l'acte violent (verbal ou non), de hurler, ...

12 À condition que ce moment soit prévu. Meirieu, Ph. « *Repères pour un monde sans repères* », Paris, Desclée de Brouwer, 2002.

13 Voir, dans ce référentiel, le livret IV « *Vivre ensemble* » - chapitre 8, « *Le rapport à la loi* » et le livret V « *Créer des liens* ».



L'écoute intérieure

« Au fur et à mesure que les enfants communiquent leurs images mentales et leurs théories à d'autres, ils se les représentent à eux-mêmes par la même occasion et développent une vision plus consciente. C'est le sens de « l'écoute intérieure ». En passant d'un langage à l'autre, d'un champ d'expériences à un autre, et en réfléchissant à ces passages, les enfants modifient et enrichissent leurs théories. Mais cela n'est vrai que si les enfants ont la possibilité d'effectuer ces « passages » dans un contexte de groupe – en compagnie d'autres personnes – et s'ils ont la chance d'écouter et d'être écoutés, d'exprimer leurs différences et d'être réceptifs aux différences des autres »¹⁴.



Partager la cour de récré

Dans une école, durant le temps de midi et après 4 h, les enfants jouent dans les différentes cours de récréation. Grands et petits, filles et garçons s'adonnent à leurs jeux favoris. Lors de chaque récréation, un groupe de garçons de 5ème et 6ème primaire monopolisent une des cours pour jouer au football. D'autres plus jeunes (2ème et 3ème primaire) souhaiteraient aussi jouer au football, mais une règle relative à l'occupation des espaces, détermine qu'une seule cour est disponible pour les jeux de ballon ; les autres sont réservées à d'autres types de jeux, nécessitant également de la place.

Au conseil de tous, le délégué des 2ème primaire exprime leur opinion : « *Ce n'est pas juste ! Les plus petits ne peuvent pas jouer au football. Il leur faudrait également un endroit réservé* ». Après discussion et recherche de solution, il est décidé de tester une tournante dans l'occupation de la cour destinée aux jeux de ballon : le lundi les 5ème et 6ème, le mardi les 1e et 2ème, le jeudi les 3ème et 4ème, le vendredi, pour des jeux de ballon qui associent des enfants d'âges différents.

2.3. Participer, prendre part et recevoir sa part ●●●

La participation englobe deux aspects indissociables :

- > d'une part, la contribution de chacun à quelque chose, le fait de collaborer, d'apporter son concours à ... ;
- > d'autre part, le fait de recevoir un profit, ce que chacun tire de sa participation.

Participer ou prendre une part active suppose donc, à la fois, que chacun apporte quelque chose et qu'en échange il en retire un intérêt, une motivation, un apport... Participer sous-entend également partager le pouvoir, en recevoir, en céder.

¹⁴ Rinaldi, C., « *Ecouter l'enfant* », in « *Enfant d'Europe* » n°1, septembre 2001.



L'échelle de Hart

Cependant, il y a lieu de s'interroger sur les conditions dans lesquelles les adultes permettent la participation des enfants. L'échelle de Roger Hart¹⁵ invite chacun à situer diverses formes de participation et il les place sur les huit degrés de participation de l'enfant qu'il a identifiés. Représentés par les huit marches d'une échelle à gravir, ces degrés vont d'une participation faible (ou nulle) à une participation réelle de l'enfant.

Pour Hart, les trois premiers échelons sont, en réalité, des simulacres de participation dans lesquels l'enfant est instrumentalisé pour servir les objectifs de l'adulte. C'est à partir du quatrième échelon que le processus de participation devient tangible.

> **La manipulation :**

les enfants font ou disent ce que l'adulte veut qu'ils fassent ou disent, mais ils ne comprennent pas les enjeux de ce qui se passe. Il se peut que les adultes utilisent une partie des idées émises par les enfants, mais sans leur préciser quelle influence leurs avis ont eu sur la décision finale ;

> **La décoration :**

les enfants sont utilisés pour appuyer une cause alors qu'ils n'ont qu'une vague idée des enjeux. L'adulte ne prétend d'ailleurs pas que cette cause s'inspire des enfants. Par exemple, des enfants qui portent des panneaux avec des slogans dans une manifestation ;

> **La participation symbolique ou pour la forme :**

les enfants semblent avoir la parole, mais ils n'ont que peu de choix sur la façon dont ils peuvent s'exprimer et sur les différentes idées qu'ils peuvent émettre. (Par exemple, les enfants peuvent choisir l'ordre dans lequel ils vont vivre différentes activités) ;

> **L'information en vue d'une participation déterminée :**

l'enfant reçoit une tâche/ un rôle et une explication sur ce que l'on attend de lui. Il peut choisir d'exécuter la tâche ou non. Par exemple, après une sensibilisation aux enjeux d'une opération de solidarité¹⁶ (via un film, une rencontre avec des témoins,...) , les enfants sont invités à se porter volontaires pour participer à cette opération et y jouer un rôle significatif ;

> **La consultation des enfants :**

les enfants sont informés par l'adulte des décisions à prendre et consultés : les enfants donnent leur opinion et ils comprennent le processus de réalisation du projet conçu par l'adulte. Ils sont informés de la façon dont leur opinion est utilisée et des décisions prises par l'adulte. Par exemple, l'adulte propose d'entendre les avis et les propositions des enfants à propos des activités qui les intéressent et qui pourraient avoir lieu les jours suivants ;

> **Le projet initié par l'adulte :**

Pour réaliser une idée qui vient de l'adulte, les enfants sont impliqués dans chaque étape de la planification et de la mise en œuvre. Les décisions sont prises après consultation des enfants. Par exemple, l'adulte propose de décorer le local avec les enfants. Ceux-ci peuvent émettre des propositions, choisir ce qu'ils vont faire et réaliser avec l'adulte ;

> **Le projet initié et dirigé par les enfants :**

les enfants s'associent pour réaliser un projet ; ils sont soutenus par les adultes, mais ceux-ci n'interviennent pas dans la réalisation du projet. Par exemple, les enfants réalisent un circuit de voitures dans le tas de sable ; ils apportent différents objets (tissus, matériel, ...) pour aménager dans la nature un coin qui sera leur « camp » et où ils se réunissent sans l'adulte.

>>>

¹⁵ Hart, R., « *Children's Participation* », « *The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care* », Londres, Earthscan, 1997.

¹⁶ 11.11.11, Arc-en-Ciel,...

- › Le projet est initié par les enfants, les décisions sont prises conjointement avec les adultes : les enfants sont considérés comme responsables du projet, comme citoyens à part entière tout en pouvant tirer parti de l'expérience des adultes. Ce projet a un impact sur la communauté, la vie locale, ...¹⁷.

En fonction des contextes, de la maturité et des intérêts des enfants, l'échelle de participation de Hart invite à envisager différentes voies pour leur permettre d'exercer une part contributive plus ou moins importante. Hart rappelle cependant que les âges auxquels se manifestent telle ou telle compétence peuvent varier de manière importante selon le contexte culturel et les

caractéristiques individuelles de chaque enfant. Il invite les adultes à tenter d'identifier les situations significatives, les conditions permettant aux enfants de démontrer leurs compétences. Enfin, il est possible aussi d'utiliser des outils alternatifs (jeux coopératifs, techniques d'expression,...) permettant aux différents enfants de faire entendre leurs voix.



- › Dans les différents moments d'accueil, à quels niveaux se situent les différentes formes de participation des enfants ? Pourquoi ?
- › Comment les enfants sont-ils consultés sur les décisions qui les concernent, associés aux différents moments de l'accueil ? à leur organisation ? à leur conception ?
- › Où les enfants peuvent-ils prendre part à la vie sociale, exercer une influence, décider, agir ?
- › Quelles situations sont significatives (ont du sens) pour les enfants et nécessitent leur implication, leur avis ?
- › Comment créer un espace approprié où les enfants expriment leurs souhaits et besoins et peuvent apporter leurs suggestions, leurs idées pour la vie commune ?
- › Comment sont-ils soutenus dans leurs différentes formes de participation par les adultes ?
- › Quels bénéfices les enfants tirent-ils de leur participation ?
- › Comment concrétiser des accords avec les enfants pour une cohabitation au bénéfice de tous ?
- › Comment, à quelles conditions développer un style de vie démocratique et stimuler la participation des enfants ?

2.4. Un équilibre à trouver ●●●

Participer, proposer des idées, vivre ensemble des projets suscite des tensions entre au moins trois dimensions : celle de l'individu, celle du groupe et celle de l'institution.

Entre ce que les différents « je » souhaitent, ce que la majorité de « je » souhaite, ce qui est possible, permis, un arbitrage devra s'opérer et il peut engendrer des frustrations, des déceptions voire des tensions entre les personnes.

Les adultes gagnent à clarifier entre eux les espaces de négociation possibles avec les enfants et les aspects non négociables. Cela ne signifie pas qu'il faut définir un cadre rigide, mais qu'il

est nécessaire de bien déterminer des processus d'échange permettant la négociation, des processus démocratiques de décision et qu'il convient de communiquer ces différents éléments aux enfants de manière très claire.

Déterminer le cadre¹⁸

- › Déterminer le cadre, c'est la fois baliser le champ des possibilités dans la participation de l'enfant, poser les limites entre ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas, déterminer les interdits et les sanctions de leur transgression. C'est dans le cadre du dispositif mis en place par les adultes que l'enfant pourra découvrir et intégrer les règles indispensables à la vie de groupe et ainsi, « accéder à l'intelligence de la loi »¹⁹.

¹⁷ Voir plus loin le chapitre « Des projets avec les enfants », p. 39.

¹⁸ Voir, dans ce référentiel, le livret IV « Vivre ensemble » - chapitre 7 « Le rapport à la Loi », p. 45.

¹⁹ Meirieu P., (2002) op.cit.

Déterminer le cadre constitue une prérogative des adultes, de l'institution ; cela n'empêche pas, néanmoins, d'associer l'enfant à la construction des règles, voire à la détermination des sanctions. L'enjeu est de parvenir à trouver un compromis constructif qui tienne compte à la fois du vécu de chaque enfant, de tous les enfants et de celui de l'adulte, et qui se concrétise par une solution satisfaisante pour tous. C'est ce mélange de perspectives des enfants et des adultes qui est la clé de l'influence contributive des enfants.

En outre, participer à l'élaboration des règles permet souvent aux enfants de mieux les comprendre, cela les aide aussi à les respecter davantage et à accepter les sanctions en cas de transgression.

De même, il peut arriver que le cadre fixé soit remis en question, suite à une « intervention » explicite ou non de l'enfant ; ainsi, par exemple, une règle constamment transgressée par les enfants amènera peut-être l'accueillant à s'interroger sur sa pertinence et sur l'opportunité de la réajuster : « Lorsque les enfants remettent nos limites en question, il se peut que ce soit à nous de reculer. Les enfants doivent apprendre l'utilité de discuter et nous devons comprendre que les limites permanentes et les règles rigides ne sont pas démocratiques. Une loi ne reste en vigueur que jusqu'à ce que, à l'issue d'un débat approprié, une nouvelle loi soit adoptée »²⁰.

- › Toutefois, à certains moments²¹, il est indispensable de trancher, de donner un contour, une réalité aux propositions des enfants ou encore de les confronter à des facteurs de réalité : rien de pire que de rester dans le flou, de ne pas décider.

Enfin, il est aussi question de la responsabilité éducative, de l'autorité de l'adulte : quelle place peut-il partager avec l'enfant ? Son souci n'est-il pas de préserver l'enfant, de lui éviter des expériences potentiellement dangereuses ou nuisibles à sa santé, de garantir son bien-être ? Si l'adulte perçoit des risques, il agit d'abord dans l'intérêt de l'enfant et des autres enfants. Il est aussi garant des droits de chacun, de la collectivité.

« L'autorité n'est pas un mal. Non seulement l'autorité est nécessaire, mais elle est aussi bénéfique lorsque les êtres humains en usent de façon adéquate.

Lorsque l'on disqualifie l'autorité, en réalité ce n'est jamais l'autorité par elle-même qui est en cause, c'est toujours, c'est constamment les excès, les défauts ou les carences de son usage. (...) L'autorité est un principe régulateur tout aussi indispensable au fonctionnement social qu'à la psyché humaine. (...) L'autorité n'est pas un mal en soi et si l'autorité n'appartient à personne « de droit divin », pour autant entre deux individus, entre plusieurs groupes d'individus, le principe régulateur de l'autorité permet des échanges, apporte du nouveau et même procure un enrichissement respectif. Il y a dans l'autorité un principe créatif. C'est lui qu'il faut retrouver, et les bases d'une démocratie reposent sur l'idée que l'organisation sociale doit permettre en toute circonstance un partage horizontal d'autorité, source de créativité, et non pas une appropriation verticale de commandement, source de figement »²².

2.5. La participation pour tous, sans exclusion ●●●

Si l'on peut s'accorder sur le fait que la participation est un droit pour tous les citoyens, il reste cependant indispensable de rester « particulièrement attentif aux processus subtils qui refusent à certains groupes leur participation. Dans les institutions éducatives, les idées dominantes sur des valeurs et des normes se propagent facilement et se dirigent contre ceux qui ont moins de pouvoir et d'influence : ce sont surtout les voix des enfants et celle des minorités que l'on n'écoute pas ou que l'on oblige à se taire »²³.

Cela suppose notamment de faire une place à la diversité des cultures familiales (voir, dans ce référentiel, le livret II « A la rencontre des familles »), de solliciter en premier lieu les groupes habituellement marginalisés, de chercher à comprendre et à confronter de manière respectueuse les différentes représentations du monde véhiculées au sein du milieu d'accueil.

20 Poulsgaard K., « Autodétermination et contribution des enfants : des exemples venus du Danemark », in « *Enfant d'Europe* », septembre 2001, p.15.

21 il faut parfois laisser du temps pour peser le pour et le contre, pour permettre l'échange entre adultes, avec l'institution, pour dégager des possibles, des limites tout en permettant aux enfants de comprendre les enjeux.

22 Marcelli, D., « *L'enfant, chef de la famille, l'autorité de l'infantile* », éd. Albin Michel, 2003.

23 Preissing, C., Wagner, P., « *Les tout-petits ont-ils des préjugés, éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil* », Editions Eres, 2006.

Enfin, il s'agira de chercher à construire un « *espace tiers* » pour des idées, des pratiques nouvelles, qui ne sont ni uniquement le reflet du point de vue des uns, ni uniquement le reflet de celui des autres, mais bien une combinaison nouvelle. « *Il faut parfois abandonner quelque chose pour ce quelque chose de nouveau, cet « espace tiers ».* Mais cela ne doit pas être considéré comme une perte. Quand parents et enfants participent et prennent des responsabilités, les éducateurs gagnent du soutien, des partenaires, mais aussi des compétences, car leurs capacités de communication et leurs capacités de confrontation grandissent ». ²⁴



- > Quelles sont les groupes discriminés ? Qui a des privilèges ?
- > Comment s'organisent les relations de pouvoir entre les différentes composantes du milieu d'accueil (parents, professionnels, enfants) et dans les différents sous-groupes de ces composantes ?
- > Quelle influence chacun des groupes peut-il exercer sur la vie du milieu d'accueil ?
- > Dans quelles circonstances ? Comment ?
- > Pourquoi certaines demandes des familles, des enfants, des professionnelles sont acceptées, refusées, ignorées ?
- > Comment associer au quotidien, enfants et parents, à propos de l'organisation quotidienne et à propos des projets à plus long terme de l'équipe ?

2.6. Des bénéfices de la participation ●●●

En prenant en considération les points de vue et les attentes des enfants sur les décisions qui les concernent, les accueillants peuvent mieux ajuster leurs pratiques éducatives, l'environnement du milieu d'accueil. Les enfants se sentent davantage reconnus par les adultes. Ils découvrent que leurs avis comptent, qu'ils ont de la valeur.

Quand les enfants/les jeunes ont l'occasion de coopérer, de travailler avec d'autres à une œuvre commune, cela les amène à développer un certain sens de la responsabilité vis-à-vis du fonctionnement et de la protection des réalisations auxquelles ils ont contribué.

Parce qu'ils sont concernés par des projets réels, pour lesquels les échanges entre eux et avec les adultes sont indispensables, pour lesquels ils partagent une part de pouvoir, ils développent des compétences sociales (dialogue, coopération, négociation, empathie...), mais ils apprennent aussi à saisir les opportunités, à faire face à une difficulté, à faire preuve d'esprit critique, de créativité²⁵, ...

Toutes ces compétences leur permettent de devenir progressivement autonomes.

Quand ils ont l'opportunité de contribuer à un projet qui concerne la collectivité (par exemple, l'aménagement d'un quartier, d'un parc, la réalisation d'une fête de quartier,...), ils deviennent plus sensibles à la notion d'appartenance à leur association, à leur quartier, à la collectivité locale. Cela contribue aussi à faire vivre la démocratie de l'intérieur.



²⁴ Preissing, C., Wagner, P., « *Les tout-petits ont-ils des préjugés, éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil* », Editions Eres, 2006.

²⁵ Fourez, G. (sous la dir.), « *Des compétences négligées par l'école, les raconter pour les enseigner* », Bruxelles, Editions Couleur livres - Chronique sociale, 2006.



Une plaine d'été sur « Le quartier »

Namur, en 2004. Dans un quartier populaire multiculturel²⁶, des travailleurs de l'AMO rapportent que plusieurs parents ont des difficultés de garde pendant les vacances. Quelques mois avant l'été, le projet de créer une plaine de vacances se précise, en association avec différents partenaires (l'école de devoirs, l'espace communautaire du quartier, la maison médicale, le centre d'action interculturelle (CAI), l'échevinat de la jeunesse ...). Un recrutement est organisé pour constituer l'équipe d'animation ; il est organisé sur la base des exigences liées au décret « Centres de vacances » : des animateurs extérieurs brevetés sont engagés comme responsables de groupe. Pour compléter les équipes, certains jeunes du quartier ont été invités à envoyer un CV pour postuler comme animateurs et l'AMO les a accompagnés dans la réalisation de ce CV.

Dès avril, l'équipe est constituée et se réunit plusieurs fois afin de faire connaissance, préparer le projet de la plaine, découvrir le quartier. « Mon quartier » est précisément le thème choisi pour la plaine et une exposition ouverte à tous clôturera les six semaines de vacances.

Les grands axes de travail sont définis : l'horaire de la plaine, un programme général comprenant notamment de la psychomotricité et des activités offertes par la Ville à l'ensemble des plaines (piscine, grande journée d'excursion), la répartition des enfants en différents groupes d'âge et une série d'ateliers dont l'objet principal est de partir à la découverte du quartier, de ses habitants, de son histoire, de son patrimoine. Il est convenu qu'au terme de chaque journée, les animateurs auront un moment de débriefing avec les responsables de la plaine.

Pour un prix modique²⁷, près d'une centaine d'enfants (en grande majorité, issus du quartier) ont participé à la plaine avec, en moyenne, une cinquantaine d'enfants par jour.

Les plus petits ont disposé de locaux spécifiques dans l'école de devoirs, avec un espace de repos aménagé de manière adéquate. Les autres groupes ont occupé l'espace communautaire et la cour d'une école toute proche.

Chaque groupe accompagné de ses animateurs est parti à la découverte du quartier. Par exemple, avec des appareils jetables, ils ont photographié les aspects qui les marquaient. Le résultat est étonnant par sa diversité : un grand trou dans un trottoir, les blasons et les colonnes d'une ancienne porte de la ville, des détails concernant l'habitat, Ils ont réalisé une maquette de leur quartier, différents déguisements aux couleurs des différentes nationalités du quartier. Ils ont interviewé les commerçants du quartier et ont représenté leur quartier idéal.

Ils se sont interrogés et ont réfléchi au départ de multiples situations quotidiennes ; par exemple, alors qu'un enfant râlait d'avoir marché dans une crotte de chien, ils ont décidé de nettoyer un endroit particulier où se trouvaient de nombreuses déjections canines et de réaliser un panneau pour sensibiliser les propriétaires de chien,...

Une animatrice provenant du quartier a souhaité qu'un enfant handicapé dont elle s'occupe par ailleurs soit accueilli dans la plaine. Sa présence nécessitait la présence constante d'un animateur notamment pour les déplacements. Il a été intégré sans difficulté à un groupe d'enfants et s'y est épanoui.

Spontanément, des personnes du quartier ont manifesté leur aide au succès de la plaine (soutien des parents, en amenant de la nourriture, en aidant à la cuisine, en venant témoigner...).

A l'issue des six semaines de vacances, les enfants ont organisé une fête de clôture au cours de laquelle ils ont présenté un spectacle et une exposition pour montrer leurs différentes découvertes et leurs réalisations à leurs familles, aux habitants du quartier, aux autorités communales. Ils en étaient extrêmement fiers. Par la suite, quelques animateurs du quartier ont entamé une formation d'animateurs en centre de vacances et des mamans confrontées à des difficultés avec leurs grands enfants, se sont investies dans un groupe de paroles destiné aux parents d'adolescents.

Témoignage de l'ancienne responsable de l'AMO

26 Composé de populations d'albanophones originaires du Kosovo, de Macédoine et d'Albanie (en majorité), d'Afrique (centrale, Maghreb) et de Belges (milieux économiquement défavorisés).

27 Comportant un potage et une collation pour le goûter.

Des situations de participation multiples et variées permettent aux enfants de découvrir de manière concrète différents rapports sociaux, de questionner l'organisation sociale de notre société, d'approcher différents enjeux (historiques,

sociaux - la vie d'un quartier -, économiques, environnementaux - sauvegarde d'une espèce, de la nature -, rapports Nord-Sud,...) de notre monde, de renforcer leur compréhension de la démocratie, des droits de l'homme, ...



Place aux enfants



Depuis 1995, a lieu chaque année la journée « Place aux enfants »²⁸ dans toute la communauté Wallonie-Bruxelles; conçue initialement par la Fondation Roi Baudouin, cette initiative est maintenant organisée par différents partenaires dont les cinq Provinces wallonnes, la Région de Bruxelles Capitale et la Ligue des familles. Il s'agit d'une journée ludique et pédagogique qui sensibilise les enfants de 8 à 12 ans à la citoyenneté.

Dans chacune des communes partenaires, différents lieux sont ouverts aux enfants : il peuvent ainsi découvrir le monde des adultes en se rendant dans différents services publics (commissariat de police, caserne des pompiers, CPAS, hôpital, chemins de fer, ...), et en accompagnant, pour la journée, des représentants de divers secteurs d'activités et professions : un agriculteur, un ouvrier dans une station d'épuration, une infirmière, un vétérinaire, des artisans (boulangers, ...), des artistes (céramistes, acteurs de théâtre, ...), l'équipe de rédaction d'un journal... Ils peuvent ainsi poser leurs questions, faire des reportages, donner leur avis, ...

Près de 40.000 enfants y participent chaque année et 10.000 adultes se mobilisent pour l'organisation de cette journée.

²⁸ Plus d'infos sur le site www.placeauxenfants.be

Des conditions pour permettre la participation

Le chapitre précédent a mis en évidence les bénéfices de la participation. Ce chapitre va se pencher sur les conditions nécessaires pour permettre aux enfants (et à leurs parents) de participer.

3.1. Un axe à part entière du projet éducatif ●●●

On l'a vu, la participation est un axe fort d'organisation de la vie du milieu d'accueil. Il est donc indispensable que cet axe fasse l'objet d'une réflexion dans le cadre du projet éducatif.

Les adultes ont à définir et à indiquer clairement dans quels domaines ils gardent leur pouvoir décisionnel. Certains contextes sont déclencheurs d'intérêt de la part des enfants : il convient de les aménager, de les réfléchir en équipe. Toute la vie quotidienne peut être source de participation : les choix, les expériences, les aménagements de l'espace et du temps, les règles, les interactions, les conflits, les projets, ...

Néanmoins, cela suppose qu'un cadre soit déterminé, que des règles de base existent pour permettre à chacun de participer (Voir ci-dessous). Ce cadre de vie, discuté et porté en équipe, peut devenir un espace structurant qui permet d'exercer différentes libertés.

3.2. Avoir la possibilité d'exprimer et de faire des choix à leur mesure ●●●

La possibilité de proposer et de choisir est sans doute une étape importante de la participation. Toutefois, il convient d'être prudent : « *On ne peut choisir que ce que l'on connaît !* ». Ces choix peuvent donc s'opérer au mieux s'ils interviennent après des propositions venant à la fois des adultes et des enfants, après des moments de découverte, après un débat collectif,... et après un moment où chacun aura pu exprimer son vécu et entendre celui des autres : « *Qu'est-ce que ça m'a apporté ? Qu'est-ce que je retiens ? Et les autres, qu'en retirent-ils ?* »

Cette dernière étape contribue à se décentrer de son vécu, à apprendre à voir la réalité des différents points de vue des autres, à découvrir leurs intérêts.

La découverte de nouvelles activités permet de développer de nouvelles capacités d'action (par exemple, monter à cheval, faire du roller, échanger avec d'autres à distance en chattant sur Internet, construire une cabane, faire un feu pour cuire des aliments, ...), des capacités à agir avec les autres participants de son groupe, dans la vie de son quartier/de sa commune, dans l'espace social²⁹.



Atelier tricot

Dans un accueil extrascolaire à Bruxelles, un enfant exprime à une animatrice le fait qu'il aimerait bien apprendre à tricoter comme sa maman. Cette animatrice rapporte le souhait de cet enfant à l'équipe. Il est décidé de relancer l'idée aux enfants. Aussitôt, ils décident de créer un atelier tricot. Rendez-vous est pris une première fois avec l'animatrice pour réfléchir à tout ce qui est nécessaire pour mener à bien le projet. Dès la première séance, certains enfants demandent à reprendre leur tricot à la maison.

²⁹ Voir plus loin, le chapitre « *Des projets avec les enfants* », p. 39.

Les animatrices proposent alors de réfléchir aux règles nécessaires pour ce nouvel atelier. Se pose notamment la question du rangement des tricots ; les enfants réfléchissent en groupe à la meilleure manière de ranger leurs ouvrages, sans mélanger les fils : des petites pochettes sont confectionnées, certaines en plastique, d'autres en tissu. Une place leur est réservée dans l'armoire. Les enfants sont libres de prendre leur tricot quand ils le souhaitent. On observe que certains enfants (filles et garçons) tricotent un peu tous les jours, tandis que d'autres s'y mettent un ou deux jours par semaine. Certains enfants trouvent que leur travail n'est pas assez régulier et ils défont leur tricot puis ils le recommencent. Ils manifestent un réel plaisir à tricoter.

« Outre le fait qu'on ne peut choisir que ce qu'on connaît, apprendre à choisir, c'est aussi apprendre son métier de consommateur »³⁰ critique. C'est dans une certaine mesure aussi questionner les choix que l'on pose, leurs conséquences sur les autres, sur l'environnement.

Le vécu des différentes expériences quotidiennes permettra aux enfants d'oser faire des propositions, d'aller à la rencontre des adultes, de remettre en cause le fonctionnement du milieu de vie, en argumentant.



- > Comment être attentif aux diverses formes et possibilités d'expression des enfants ?
- > Comment permettre aux enfants de s'entraider, de montrer, de présenter ou imiter quelque chose, de demander de l'aide et d'en accepter ?
- > Comment soutenir les échanges d'idées, d'expériences et de projets entre enfants ?
- > Comment soutenir chaque enfant dans son idée, dans son projet ?
- > Comment partager au sein de l'équipe des accueillants des informations concernant les situations clés des enfants ?

3.3. Des dispositifs clairs et récurrents ●●●

Quelque forme que la participation puisse prendre, elle s'insère idéalement dans des pratiques récurrentes. Il ne s'agit pas de demander de temps en temps l'avis sur un aspect de l'accueil, ni de réunir tout le monde parce qu'un problème se pose ; il est question d'articuler le quotidien du milieu d'accueil sur des espaces de participation. La co-gestion nécessite des dispositifs transparents, des règles, des procédures et des structures formelles, des techniques d'animation de groupe.

En fonction de l'âge des enfants, il sera possible de moduler l'utilisation de différents outils (Voir les deux dernières parties de ce document : « Le Conseil » et « Des projets avec les enfants »).

- > Le recours à la symbolique, à des techniques d'expression³¹ permet aux enfants de dire leur vécu.

³⁰ Escot Claude, intervention lors du colloque « *La participation des enfants et des jeunes en centre de vacances et de loisirs* », Les Francas, IUFM Toulouse, 14 janvier 2006.

³¹ Voir le fichier « *Techniques d'évaluation* » édité par Fédération Nationale des Patros et voir aussi Masheder, M., « *Jeux coopératifs pour bâtir la paix (tomes 1 et 2)* », Namur, Université de paix, Namur, 1988, 1989.



Évaluer symboliquement les activités

Dans une plaine de vacances. 2ème jour de plaine, 16h 30. C'est le moment de l'évaluation de l'après-midi. Le dessin d'un paysage où figurent le soleil/ un arc-en ciel/ le brouillard et la pluie est affiché au mur. Le premier jour, les animateurs ont expliqué aux enfants que ce paysage permettrait à chacun de dire ce qu'il pensait de la journée écoulée : s'il avait apprécié les activités, il pouvait utiliser la partie arc-en-ciel /soleil, si par contre son avis était plutôt négatif, il pouvait se référer à l'autre partie, brouillard/pluie. Les huit enfants du groupe ont déjà vécu ce moment d'évaluation des activités deux fois ; par ailleurs, la veille, ils ont personnalisé le post-it que chacun pose dans le paysage. Après leur avoir rappelé ce qui a été fait cet après-midi (une sieste de 13h à 14h, un moment « jeux de société » , une promenade avec le goûter et puis retour au local des 4-6 ans), les animateurs reprennent chacune des activités une à une et ils demandent aux enfants de coller leur post-it sur le panneau en fonction du vécu de chaque activité. Après avoir déposé leur prénom où ils le jugent bon, les enfants peuvent motiver, s'ils le souhaitent, la raison de leur choix.



La démarche Mosaïque

La démarche Mosaïque³²« dresse un tableau de la vie quotidienne telle que la perçoivent les enfants dans un centre de la petite enfance à Londres et s'appuie sur un certain nombre d'instruments visuels et verbaux³³» (observations des enfants et entretiens avec eux, utilisation d'appareils photos par de jeunes enfants, visites guidées, représentations en cartes, les opinions des parents et des praticiens) :

- > Les enfants ont pu utiliser des appareils photos pour photographier les choses importantes à leurs yeux dans le centre. Ces photos ont été ensuite utilisées lors des échanges avec eux ;
- > Les enfants ont réalisé des visites guidées de leur milieu d'accueil à l'intention des adultes : les enfants ont décidé le circuit de la visite qui a été documentée. Les commentaires des enfants durant le circuit ont été enregistrés. Marcher et guider a permis aux enfants de parler librement des expériences vécues dans cet environnement ;
- > Des adultes ont tenté de représenter l'espace des enfants sur une carte, en les écoutant le décrire ;
- > Les opinions des parents, des adultes du milieu d'accueil ont été collectées.

Toutes ces pièces ont été rassemblées afin de constituer la mosaïque d'un enfant, celle-ci représentant ce qui est important pour lui.

Cette démarche de recherche s'est déroulée sur plusieurs mois.

32 Cette démarche a été initiée par une équipe de chercheurs de l'unité de recherche de l'Institut Universitaire Thomas Coram Research de Londres. Ces chercheurs ont travaillé avec des enfants de six mois à cinq ans. Voir « *Écouter l'enfant* » in « *Enfants d'Europe* », n°1, septembre 2001.

33 Clark, A., « *Les jeunes enfants en tant qu'experts : écouter en utilisant la démarche mosaïque* » in « *Enfants d'Europe* », n°1, septembre 2001.

- > Des lieux de parole, des conseils (Voir p. 25) sont des démarches qui nécessitent un fonctionnement régulier pour que les enfants se les approprient et les utilisent. Dans ces lieux de parole et d'écoute, les enfants peuvent s'ils le souhaitent exprimer les raisons pour les quelles ils viennent dans le milieu d'accueil, leurs activités préférées, les personnes avec qui ils s'entendent bien, ce qui les aide à se sentir bien, les difficultés qu'ils rencontrent, les souhaits qu'ils ont, leurs propositions d'aide, d'amélioration de la vie quotidienne ...
- > Dans certaines communes, des enfants participent également à la vie communale et aux politiques locales via les conseils communaux pour enfants. Ces conseils sont calqués sur la vie, les règles de fonctionnement de la commune.



- > Des démarches de projet. Ce point est détaillé dans le dernier chapitre de ce document. (voir p. 49)

3.4. Des règles explicites ●●●●

- > L'importance de la loi : la participation, la démocratie n'est possible que si un ensemble de règles sont respectées : différentes phases d'une prise de décision³⁴ des procédures de décision, une formulation claire de la décision à prendre, ...
- > L'équité entre les citoyens : tous les enfants ont le droit d'exprimer leur point de vue librement et sans discrimination. Il s'agit de créer des opportunités pour permettre à tous les enfants de manifester leurs droits. S'il est mis en place un système de représentation (ex délégation), il est indispensable d'articuler les réunions de délégués avec les réunions concernant l'ensemble des enfants de manière à aider les enfants à rendre des comptes, à consulter leur groupe de référence.
- > Le droit de ne pas participer : cela signifie que l'enfant a le droit de dire qu'une activité ne l'intéresse pas, qu'il ne souhaite pas s'associer à d'autres, qu'il est fatigué, qu'il a envie de faire autre chose, ... Mais cela implique aussi qu'il respecte le cadre de vie fixé par les adultes (ex. on ne sort pas du centre), qu'il accepte les règles du jeu (ex. si je me retire volontairement d'une activité, je ne peux pas prétendre bénéficier des retombées - voir 2.4 un équilibre à trouver, p. 14).
- > La sécurité de parole : cela signifie que l'enfant peut dire ce qu'il pense ... on ne se moquera pas de lui, il n'en subira pas de conséquences pour autant qu'il fasse attention à respecter l'autre. Il peut exprimer un point de vue minoritaire. Cela est plus aisé quand le climat du milieu d'accueil véhicule des valeurs de confiance, de respect mutuel : derrière le point de vue de l'autre, il y a peut-être un aspect important que certains négligent et qu'il est opportun de prendre en considération. Il est parfois utile de mettre en balance le bien collectif et les besoins individuels pour mieux les prendre en considération.
- > L'accès aux informations : pour analyser celles-ci en vue de se forger une opinion, pour peser le pour et le contre. C'est aussi le droit de comprendre un certain nombre d'usages (le vote concernant des personnes est un vote secret (par écrit), les règles de prise de décision (quelle majorité ? à quel moment décide-t-on ? Comment ?)

34 Poser le problème, identifier les objectifs, les tenants - aboutissants d'un problème, les solutions et leurs conséquences, prendre une décision.

3.5. Des attitudes professionnelles³⁵ ●●●

- › Des adultes à l'écoute : écouter les jeunes enfants, c'est être attentif à leur langage corporel, à distinguer les expressions faciales et les mouvements et à comprendre leur sens. Dans les moments de rencontre privilégiés (en promenade, lors des repas, des moments de soins, ...), les enfants révèlent une part de leurs attentes, de leurs sentiments ;
- › Des adultes, modèles relationnels et décodeurs de situations : des adultes qui respectent les enfants, reçoivent en retour du respect ; des adultes qui aident à comprendre les causes, les conséquences, les éléments d'une situation, qui peuvent reformuler le point de vue de l'autre, peuvent inciter les enfants à trouver des solutions, ... ;
- › Des sollicitations personnalisées : des invitations à prendre la parole adressées directement à l'enfant, sans obligation de répondre, des tours de table ou encore des techniques issues par ex. de Pédagogie Institutionnelle permettent que les enfants soient sollicités dans un climat de confiance.



Solliciter la parole

Des travaux de Marcel Crahay³⁶ réalisés lors des moments d'entretiens familiaux dans une classe maternelle mettent en évidence que la manière dont l'institutrice sollicite les enfants a un effet sur leur prise de parole.

Il identifie trois types de prises de parole :

- › spontanées : c'est le fait de très peu d'enfants (2 sur une classe de 23 enfants dans la phase pré-expérimentale) ;
- › en réponse à une sollicitation impersonnelle (adressée à l'ensemble de la classe) ;
- › en réponse à une sollicitation personnalisée.

En parallèle, il observe la manière dont l'institutrice distribue ses sollicitations et dont elle réagit aux prises de paroles des enfants. Il observe qu'elle renforce les deux enfants qui prennent spontanément la parole pour leur participation verbale. Ces enfants se partagent près de la moitié du temps disponible, les autres enfants (21) se partageant l'autre moitié.

Au cours de la première phase expérimentale, il est demandé à l'institutrice de solliciter la participation verbale de certains enfants (4) de manière plus personnalisée et d'y réagir positivement chaque fois que c'est possible. Les enfants renforcés répondent aux questions posées et commencent à prendre la parole de façon spontanée. Lors de la seconde phase, elle ne les sollicite plus personnellement, mais continue de réagir de manière favorable à leurs prises de parole spontanées. Les enfants continuent à prendre la parole et participent régulièrement aux échanges verbaux avec l'institutrice.

- › Des adultes formés en développement des compétences de participation : la pédagogie institutionnelle, la pédagogie du projet, les conseils ;
- › Des adultes qui bénéficient de lieux de participation, de supervision, d'échanges³⁷.

³⁵ Voir aussi, dans ce référentiel, le livret V « Créer des liens ».

³⁶ Crahay, M., « Contrôler et réguler une approche interactive, *Education et Recherche* », 1981, cité in Crahay, M., « *Psychologie de l'éducation* », Paris, PUF, 1999.

³⁷ Voir, dans ce référentiel, le livret VII « A la rencontre des professionnels ».

Bibliographie

Livres

- > Crahay, M., « *Psychologie de l'éducation* », Paris, PUF, 1999.
- > Defrance, B., « *Le droit dans l'école, les principes du droit appliqués à l'institution scolaire* », Bruxelles, Labor, « *Quartier Libre* », 2000.
- > Filliozat, I., « *Au cœur des émotions de l'enfant* », Paris, Lattès, 1999.
- > Fourez, G. (sous la dir.), « *Des compétences négligées par l'école, les raconter pour les enseigner* », Bruxelles, Couleur Livres - Chronique Sociale, 2006.
- > Gauchet, M., « *La démocratie contre elle-même* », Mesnil-sur-l'Estree, Gallimard, 2002.
- > Goleman, D., « *L'Intelligence émotionnelle* », Paris, Laffont, 1997.
- > Hart, R.A., « *Children's participation, from tokenism to citizenship* », UNICEF, International Child Development Centre Spedale degli Innocenti, mars 1992.
- > Hart, R.A., « *Children's Participation : The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care* », Londres, Earthscan, 1997
- > Le Gal Jean, « *Les droits de l'enfant à l'école, Pour une éducation à la citoyenneté* », Bruxelles, De Boeck-Belin, 2002.
- > Limbos, E., « *La participation. Conseils et méthodes pour développer la qualité et l'animation de la vie associative* », Paris, ESF, « *Formation Permanente en Sciences humaines* », 1986.
- > Marcelli, D., « *L'enfant, chef de la famille, l'autorité de l'infantile* », Paris, Albin Michel, 2003.
- > Mendel, G., « *Une histoire de l'autorité, permanences et variations* », Paris, La Découverte, 2002.
- > Meirieu, Ph., « *Repères pour un monde sans repères* », Paris, Desclée de Brouwer, 2002.
- > Preissing, C., Wagner, P. « *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscrimatoire dans les lieux d'accueil* », Eres, 2006.

Documents

- > Defrance, B., intervention au colloque « *Développer la participation des jeunes* », organisé par l'Institut Central des Cadres, 24 mai 1995.
- > Escot Claude, intervention lors du colloque « *La participation des enfants et des jeunes en centres de vacances et de loisirs* », Les Francas, IUFM Toulouse, 14 janvier 2006.
- > Le Gal Jean, « *La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant* », in « *Documents du Nouvel Educateur* », 213, février 1990.
- > Preissing, Ch. (sous la dir.), « *Qualität im Situationsatz, internationale Akademie an der Frei Universität Berlin* », Institut für den Situationsatz, Berlin, sd.
- > The Alliance of young executive officers and UNICEF, « *Enfants et jeunes : participation aux prises de décisions, un appel à l'action* », 2005

Le conseil	25
Introduction	27
1. Des enfants qui participent	28
1.1. Le conseil, outil spécifique	29
1.2. Des conditions de réussite	30
1.3. A chaque âge son conseil	32
1.4. On en parle au conseil	33
2. Mettre un conseil en place	35
2.1. Le conseil, lieu pour évaluer	37
2.2. Le conseil, espace d'apprentissage citoyen	37
Bibliographie	38

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

● A la rencontre des enfants



« Vous dites :
- C'est épuisant de s'occuper des enfants.
Vous avez raison. Vous ajoutez :
- Parce que nous devons nous mettre à leur niveau.
Nous baisser, nous pencher, nous courber, nous rapetisser.
Vous vous trompez. Ce n'est pas cela qui nous fatigue,
mais c'est le fait d'être obligé de nous élever
jusqu'à la hauteur de leurs sentiments.
De nous élever, nous étirer,
nous mettre sur la pointe des pieds, nous tendre.
Pour ne pas les blesser. »

Janusz KORCZAK³⁸

Ce chapitre met en évidence les enjeux et les conditions spécifiques de mise en place de conseils et de projets avec les enfants. Ces éléments se situent à la croisée des différents axes développés dans la partie « *A la rencontre des enfants* » du référentiel : activités, vivre ensemble, participation.

Il s'agit ici d'approches particulières qui sont utilisées dans des milieux d'accueil, qui sont inscrites dans les projets pédagogiques de certaines organisations.



38 L'ouvrage de Janusz Korczak dont est tirée cette citation, « *Quand je redeviendrai petit* », est l'un des plus beaux romans pour enfants de Korczak, dédié aux droits de l'enfant. In Korczak, J., « *Le droit de l'enfant au respect* », trad. Unesco, Coédition Laffont/Œuvres représentatives de l'Unesco, 1979.

Des enfants qui participent aux décisions qui les concernent



Acheter un tablier

L'accueil extrascolaire « Un ... deux ... trois ... soleil » est situé sur le même site que l'école fondamentale du village.

Il y a un seul projet d'établissement pour l'école et pour l'accueil extrascolaire.

La directrice a pu obtenir un petit budget « Projet » pour permettre aux enseignants et à l'accueillante extrascolaire de mener, en collaboration étroite avec les enfants, des actions communes.

Cette année, grâce à ce budget, la classe de 4^{ème}/5^{ème} année a fait l'acquisition d'un lapin pour « inclure la nature » dans les bâtiments. Les élèves de la classe et ceux qui fréquentent l'accueil extrascolaire prennent en charge tour à tour les soins à donner à « Tommy ».

Un tableau suspendu dans la classe indique le tour de rôle.

A côté de la cage, un velcro porte le nom de Léa. C'est elle qui, ce mardi et ce jeudi, changera la paille de la cage de Tommy. Pour que chacun puisse le faire sans se salir, les enfants ont proposé d'acheter un tablier.

Mais comment traduire cette proposition concrètement ?

Il est 16h15.

Une vingtaine d'enfants se sont rassemblés en cercle autour de l'accueillante.

Elle présente la situation : « *On doit acheter un tablier pour ceux qui devront soigner le lapin. Quelqu'un a-t-il une proposition ?* »

Zoltan, un des enfants, se lève et demande la parole : « *J'ai une idée qui pourrait peut-être marcher ...* ».

Après avoir été encouragé à parler : « *Je sais où on trouve des tabliers pas très chers. Ils sont à 4 € chez ... Ils sont de toutes les couleurs et, surtout, ils ont des grandes poches* ».

L'accueillante : « *Zoltan, si je te confiais un peu d'argent pris sur notre budget « projet », est-ce que tu penses que tu pourrais aller l'acheter ?* »

Zoltan répond par l'affirmative sans hésiter.

L'accueillante : « *Combien coûte-t-il exactement ... dis-tu ?* »

Zoltan : « *4 €* »

L'accueillante : « *C'est une proposition que tu fais ?* »

Zoltan dit oui.

L'accueillante : « *Y a-t-il d'autres propositions ?* »

>>>

Pas de réponse.

L'accueillante : « *Je propose de voter pour voir si vous êtes d'accord d'utiliser 4 € de notre budget pour acheter un tablier. Comme cela, tous ceux qui s'occuperont de Tommy auront un tablier à leur disposition* ».

Il est procédé au vote à main levée.

Une fillette du groupe, Irina, bic et cahier à la main, demande : « *Qui est pour la proposition ?* »

De nombreuses mains se lèvent. Elle compte le nombre de « pour » et l'inscrit dans le cahier.

L'opération se poursuit : « *Qui est contre la proposition ?* » Le nombre est inscrit dans le cahier.

« *Qui s'abstient de voter ?* ». Le nombre est à nouveau inscrit après décompte.

L'animatrice récapitule : « *Presque tout le monde est d'accord. C'est décidé. Zoltan achètera le tablier à 4 € pour les soins de Tommy* ».

Irina note la décision dans le cahier de communication.

Parmi les différents moyens de favoriser la participation des enfants à la vie du groupe, moyens évoqués par ailleurs, l'un des plus puissants est la mise en place d'un conseil.

Le conseil de groupe n'est pas le seul moyen d'offrir un espace d'expression aux enfants, mais par son aspect *rituel, codifié et récurrent*³⁹, il offre des possibilités à la fois de régulation, de développement de pratiques sociales et il favorise la participation de tous les enfants à la vie du groupe.

1.1. Le conseil : un outil spécifique ●●●

Gérer un groupe d'enfants de manière participative, c'est un projet institutionnel qui peut se concrétiser de différentes façons. Au-delà des activités proprement dites comme les jeux, les activités sportives ou créatives, c'est dans la manière d'organiser le vivre ensemble des adultes et des enfants que peuvent s'incarner les choix. Organiser le « vivre ensemble » procède d'un choix d'équipe, nourri par le projet éducatif du milieu d'accueil, qui implique une adhésion de tous les adultes à une manière de faire. Chacun peut, selon son tempérament, ménager des moments de parole participative dans un groupe. Ils peuvent être très informels ou très structurés. La place pour une expression libre des enfants peut exister de bien des manières, de l'écoute individuelle aux dispositifs collectifs complexes.

● Pivot de la vie du groupe

Mais le conseil procède d'une autre dimension. Mettre en place un conseil de coopération, c'est une décision importante qui engage toute une équipe et sur le long terme. En effet, un vrai conseil est un pivot de la vie du groupe ; il nécessite un apprentissage progressif et s'inscrit dans la durée. Il suppose aussi que tous les adultes « jouent le jeu » et collaborent à lui donner du sens.

Un conseil de coopération, ce n'est pas la panacée, ce n'est pas l'outil ultime pour construire une harmonie de groupe sans faille. Un conseil, c'est aussi un outil qui peut générer des dérives, qui peut entraîner, par moment, des découragements, qui peut s'essouffler. Avec la rotation des membres d'un groupe, c'est aussi un outil en perpétuelle évolution, en perpétuelle reconstruction.

Utilisé depuis longtemps dans certains mouvements de jeunesse, déjà proposé sous des formes diverses par les grandes figures des pédagogies actives du début du 20^e siècle, comme Makarenko ou Korczak⁴⁰, ce dispositif s'est développé au sein de l'institution scolaire, notamment dans les logiques de représentation des élèves. Il consiste à cogérer certains aspects de la vie de la classe ou de l'école avec les enfants ou les adolescents. A la fois outil de gestion et dispositif pédagogique poursuivant des objectifs d'éducation et de développement de compétences, il a fait l'objet de diverses formalisations évoquées ci-après. Dans les milieux d'accueil 3-12 ans, avec toutes les nuances liées à une moindre permanence des groupes, il peut s'avérer un outil tant de socialisation et d'éducation pratique à la citoyenneté que comme lieu d'émergence et de gestion de projets, et espace-temps de gestion du groupe.

39 Cet aspect permet à l'enfant de s'approprier petit à petit cet outil.

40 Lifton, B. J., J. Korczak, « *Le roi des enfants* » ; Paris, Presse pocket, 1991.

● Diverses formalisations pédagogiques

Parmi les pédagogues qui ont beaucoup contribué au développement des conseils de coopération à l'école, on peut bien sûr citer Célestin Freinet qui en fait la clef de voûte de sa méthode de classe coopérative. Chez lui, le conseil est à la fois un lieu pour organiser le travail dans la classe, en permettant à chacun de faire sa place et de collaborer avec les autres à la mise en œuvre des projets, c'est aussi une instance de régulation des relations entre les membres du groupe.

Cette dimension relationnelle sera particulièrement développée chez Fernand Oury⁴¹ et les militants de la pédagogie institutionnelle.

Parmi les auteurs qui ont contribué à populariser cet outil dans le monde scolaire, il faut citer aussi Danielle Jasmin⁴² qui propose des pistes très pratiques pour la mise en place et la gestion d'un conseil de coopération, même avec les tous petits.

Pour D. Jasmin, le conseil de coopération : « c'est la réunion de tous les élèves de la classe avec l'enseignante, où ensemble et en cercle, on gère la vie en classe, ce qui va bien et ce qui ne va pas bien, soit :

- > l'organisation de la vie, du travail, des responsabilités, des jeux ;
- > les relations inter-personnelles ;
- > les projets.

C'est un lieu de gestion où chaque enfant a sa place, où l'individu et le groupe ont autant d'importance l'un que l'autre et où les dimensions affectives et cognitives sont traitées en équilibre.

Il sert à développer des habiletés sociales de coopération, à faire l'apprentissage des droits collectifs et individuels avec la conscience des responsabilités que ces droits supposent.

Ce n'est absolument pas un tribunal, mais un lieu de résolution de problèmes où l'on vit dans le respect mutuel. (Que peut-on faire pour aider et non pour punir un ou une camarade de classe?)⁴³

1.2. Des conditions de réussite. ●●●

Pour qu'un conseil de coopération fonctionne, il est important qu'il s'inscrive dans un contexte d'animation dans lequel la participation des enfants est centrale.

Le respect au centre

Pour qu'un conseil fonctionne, il est important qu'existe un sentiment de sécurité et de liberté de parole chez les enfants. Il faut que la parole soit respectée, entendue, que chacun sache qu'il peut donner un avis sans crainte de subir des conséquences fâcheuses. Pour cela, il faut des règles claires et connues de tous sur la distribution de la parole, l'organisation du temps du conseil qui doit être structuré, précis et où les points abordés soient connus de tous. Au fond, il n'y a pas de grande différence entre la gestion d'un conseil avec des enfants et l'animation respectueuse d'une réunion avec des adultes.



Des moyens concrets permettent de construire cette sécurité : l'objet symbolique (bâton de parole) qui représente le droit à la parole et qui passe d'un à l'autre, un lieu défini et consacré, en tout cas dans sa disposition au moment du conseil, des maîtres-mots rituels :

- > « Le conseil commence » ;
- > « Qui a quelque chose à dire sur ... ? » ;
- > « Propositions ? » ;
- > « Qui est pour ? » ;
- > « Qui est contre ? » ;
- > « La décision est prise. » ;
- > « Le conseil est fini. »⁴⁴

● Le rythme

S'asseoir et parler... fort bien, mais cela n'est pas nécessairement ce qui est le plus divertissant pour les enfants. Si les conseils deviennent trop longs, trop fréquents, trop formels ou s'ils ne débouchent sur rien, la participation des enfants, leur attention risquent de s'étioler rapidement. Et le conseil, de moment fort et utile, deviendra vite une corvée ennuyeuse à laquelle on cherchera à échapper, par la dissipation, ...

41 Vasquez A. et Oury F. « *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* », Editions Matrice, 2000.

42 Jasmin, D., « *Le conseil de coopération* », Montréal, Les éditions de la Chenelière, 1994.

43 Jasmin, D., « *Précisions sur le conseil de coopération* », in « *Vivre le Primaire* », Vol 13, n°1 novembre 1999.

44 Mangel G. « *Je demande le conseil* », « *Cahiers Pédagogiques* » N° 319, décembre 1993.

On entre alors dans un cercle vicieux où le conseil est un lieu où chacun s'énerve, et qui devient improductif.

Une bonne animation de ces moments passe par une maîtrise des techniques de distribution de la parole, de structuration des débats, d'animation de réunion en somme. Elle est essentielle pour éviter de voir cet outil formidable se transformer en moment insupportable.

De plus, comme on l'évoquera ailleurs, les modes d'animation varient fortement en fonction de l'âge des enfants concernés, de la périodicité de leurs rencontres, de la stabilité du groupe.

Le conseil n'aura de sens que s'il est suivi d'effets dans la vie du groupe. Qu'il serve à définir et décider d'un projet ou qu'il soit le lieu d'une évaluation ou d'une régulation du groupe, ce n'est que parce que, de façon récurrente, il influence visiblement la vie du groupe que les enfants s'y sentiront concernés, en mesureront l'enjeu et lui donneront du sens.

Si le conseil est un lieu où « il se passe quelque chose » alors, il y a fort à parier que les enfants s'y investiront.

Ici aussi, les rituels, les gestes symboliques permettront de rendre le conseil lisible par tous, aideront chacun à entrer dans la démarche. Par leur côté « décalé », différent des gestes ordinaires, les rituels aideront à se poser, à quitter le rythme habituel pour entrer dans celui, nécessairement plus lent, de la parole partagée. Par ailleurs, ces rituels favoriseront la mémoire, en ce qu'ils feront de ces moments, des moments différents et riches de sens.

Quand on parle de rituels, il faut comprendre quelques éléments précis, pas nécessairement ésotériques. Des phrases précises pour ouvrir et fermer le conseil, un chant de début, ou/et de fin, une disposition spécifique des lieux, voire quand c'est possible, un endroit réservé à cet usage⁴⁵.

Un conseil, c'est un rendez-vous régulier, qui rythme la vie du groupe. Il offre un espace garanti pour la gestion de problèmes, et combiné au tableau de conseil (voir plus loin), il permet de différer la résolution des conflits et d'apaiser les émotions trop vives.



● La cohérence

« Pff ! Encore un conseil, je préférerais jouer au foot ! De toute façon, cela ne sert à rien. Quand on décide quelque chose, cela ne se fait jamais. Regarde, la semaine passée, on avait tous dit qu'on voulait faire des cabanes, et voilà qu'on ne peut pas, parce que les animateurs avaient prévu autre chose ».

Inutile de vouloir instrumentaliser le conseil, d'en faire un lieu alibi, une simple structure pratique pour communiquer ou faire la leçon. Tenir conseil, ce n'est pas simplement réunir les enfants, ce n'est pas simplement leur donner la parole dans un moment plus ou moins formalisé.

Le conseil et la participation relèvent de choix pédagogiques fondamentaux. S'il n'y a pas dans l'esprit des animateurs / accueillants un réel souci d'être à l'écoute des enfants, de leur faire une place tant dans les processus de décision que dans le processus d'évaluation, les dispositifs de participation ne fonctionneront pas ou fonctionneront mal.

⁴⁵ Ainsi, dans les meutes de louveteaux, il y a des chants, un décorum particulier pour le rocher du conseil, inspiré du « Livre de la Jungle ».

● Une place pour les enfants

Ce n'est pas toujours aisé de ménager une place aux enfants. Certes, toutes les idées ne sont pas bonnes, certes l'adulte garde et doit toujours garder la maîtrise de ce qui se fait, ne fût-ce que pour des raisons de sécurité. Mais, trop souvent, telle ou telle décision n'est pas expliquée clairement, trop souvent, les décisions du conseil s'effacent face à des impératifs extérieurs (programmes, autorité externe) qui, trop souvent invoqués ou trop peu expliqués, découragent, voire minent la confiance des enfants tant dans leurs animateurs que dans les « institutions participatives ».

Les enfants sont comme les poissons rouges, ils grandissent en fonction de la taille de leur bocal !

Dans les groupes habitués à la pratique du conseil, il est tout à fait possible que sa présidence soit assumée par un enfant. Plus le groupe aura d'expérience, plus les rituels seront clairs et bien établis, plus il sera possible d'ouvrir la présidence au plus grand nombre.

● Une place pour l'animateur

L'animateur est membre du conseil. Mais s'il peut envisager de participer comme un membre « ordinaire », il est sans doute nécessaire qu'il garde à l'esprit deux conséquences de son statut.

D'abord, il reste le garant du cadre de vie, des règles fondamentales qui garantissent la place et la sécurité de tous. A ce titre, il est sans doute normal qu'il se réserve une sorte de droit de veto quand le conseil veut prendre une décision qui est contraire aux règles fondamentales du groupe (par exemple, une décision qui exclut certains par la nature du projet, qui est contraire aux valeurs de l'institution...);

Ensuite, simplement parce qu'il est adulte, il a une influence énorme sur les enfants. Conscient de cela, il aura à faire preuve de beaucoup de prudence dans ses interventions s'il veut vraiment offrir aux enfants un espace réel d'autonomie et de créativité.

Equilibre subtil : ne pas renoncer à son statut d'adulte et de garant, mais faire la place la plus large possible à l'autonomie du groupe, au soutien des interactions entre enfants,....

Une piste : utiliser les questions, confronter les enfants à des faits plutôt que de faire part de son opinion ou de donner des idées toutes faites.

● Des techniques

Des techniques existent, par exemple : le journal mural ou le tableau du conseil⁴⁶ qui propose plusieurs rubriques :

1. Félicitations et remerciement : « Je félicite... je remercie ... (nous félicitons...) » ;
2. Problèmes : « J'ai un problème avec quelqu'un..., avec quelque chose... et je cherche une solution (Nous avons un problème...) » ;
3. Solutions : « Euréka ! J'ai trouvé (Nous avons trouvé)... » ;
4. Propositions : « Je propose (nous proposons) ».

1.3. A chaque âge son conseil ●●●



La réunion des baladins est bientôt terminée. Tous les enfants s'asseyent en rond en petits groupes et, pendant quelques minutes, avec l'aide d'un animateur, ils se rappellent ce qui s'est passé durant la journée. Julien, comme ses copains, réalise un dessin. Lui, il dessine un dragon, parce que ce qu'il a préféré dans le jeu, c'est quand les chevaliers ont capturé le dragon. Il glisse ensuite son dessin dans le coffre à trésors où il garde une trace de toutes ses aventures.

Tenir conseil à 5 ans n'a rien à voir avec la même activité à 11-12 ans, bien entendu. Les plus petits disposent de moins d'outils pour produire un discours structuré, argumenter sur leur vécu ou leurs désirs.

Pourtant, dès la maternelle, le conseil peut être pratiqué et, outre le fait qu'il contribue au développement des compétences langagières et des capacités de réflexivité, il peut déjà être un lieu d'échanges et de décision. Il s'agira sans doute avec les plus petits, de les entraîner à exprimer leur avis sur ce qu'ils ont vécu (évaluation) et à exprimer leurs envies.

46 Danièle JASMIN, op. cit.

● Des modes d'expression variés

En utilisant d'autres moyens que la parole, en privilégiant le dessin, la pâte à modeler, les objets concrets, il est possible de créer les conditions d'une expression tant des désirs que des « avis » des enfants.

Ainsi, il est possible de s'appuyer sur des activités d'expression aussi variées que le mime ou les arts plastiques pour développer des moyens d'expression forts.

1.4. On en parle au conseil ! ●●●

Chez les plus jeunes, ce passage par d'autres médias que la parole argumentative est sans doute indispensable. Le conseil est un lieu d'écoute, permettant aux adultes de recevoir un feed-back très utile sur la perception par les enfants des activités proposées, sur leur vécu dans le groupe ; mais il les habitue aussi, progressivement, à s'exprimer sur ce vécu et à trouver normal de le faire. Expérience qui n'est pas (encore) nécessairement la norme, ni dans la vie scolaire, ni dans la vie familiale, et qui dès lors nécessite un apprentissage certain.

Le conseil, pour les plus petits, est aussi un lieu d'anticipation. On parle de ce que l'on fera plus tard, de ce qui se passera dans le futur. On apprend à différer ses désirs, à se projeter dans l'avenir. C'est un lieu d'élaboration de projets, de partage de rêves. C'est le lieu aussi des échanges, des idées, de la créativité.



Un jeudi matin sur une
plaine à Bruxelles ...

Les enfants sont rassemblés dans la grande salle de psychomotricité où sont installées de grosses briques en mousse, confectionnées pour la plupart par les mamans.

Un matériel important et varié est mis à la disposition des enfants : des blocs, des gros tapis, des cônes, une toupie géante dans laquelle ils peuvent s'asseoir, des tissus de toutes sortes, des coussins, des boîtes en carton, Ils ont également accès à un module en bois.

Tous les enfants s'activent soit individuellement, soit en petits groupes pour « construire la maison ».

Amanda (5 ans) est assise sur un banc en dehors du périmètre délimité par les blocs en mousse. Elle semble ailleurs, trace à la craie des lignes barrées sur le tableau placé juste derrière elle.

An, l'animatrice s'approche d'elle et lui demande si elle souhaite rejoindre les autres.

Amanda fait « non » de la tête et se met à pleurer. Mossin lui a dit « qu'elle ne pouvait plus rester dans la maison ».

Profitant d'une pause dans le jeu, l'animatrice rassemble les enfants.

Animatrice : « *Amanda a quelque chose à vous dire ...* »

Amanda (en sanglotant) : « *Je veux aussi aller dans la maison* ».

An s'adressant à Amanda : « *Que s'est-il passé ?* »

Amanda : « *Vincent et Kadir ne veulent pas que je reste dans la maison* ».

An s'adressant aux autres enfants : « *Que s'est-il passé ? Pourquoi Amanda doit-elle sortir de la maison ?* »

Kadir : « *Amanda, elle nous aide pas à construire, elle fait juste que jouer. Elle casse tout, elle prend les trucs que nous, on a mis pour faire la salle de boxe. Les autres, ils jouent aussi,*

>>>

mais ils nous aident un peu alors ils peuvent rester dans la maison. Amanda, elle passe sur l'échelle et saute du dessus du toboggan (module en bois) ».

An : « *Comment pourrait-on faire maintenant ? Amanda, tu as une idée ?* »

Amanda ne dit rien et baisse la tête.

Eva : « *Si tu nous aides un peu Amanda, tu peux venir ... Atise, elle, elle est petite, mais elle amène parfois des coussins pour les chambres...* ».

Vincent : « *Il y a un coin de la maison qui n'est pas encore tout à fait installé ... Amanda peut y jouer si elle veut* ».

An : « *Vincent propose que les enfants qui ont envie de jouer, puissent le faire dans un endroit de la maison. Est-ce que cela peut fonctionner ?* ».

Kadir et Vincent : « *Oui ... cette maison, on l'a faite aussi pour jouer ; mais, nous on a besoin que tout le monde nous aide parce qu'elle n'est pas encore finie* ».

An : « *Nous allons manger notre 10 heures. Après la pause, vous pourrez revenir ici pour continuer à construire la maison si vous en avez envie* ».

Une fois la pause terminée, tous les enfants reviennent dans la salle. Amanda et Kadir amènent tous les deux un gros matelas au pied du module en bois pour « *mettre de l'herbe dans le jardin ... comme cela* » « *tout le monde pourra sauter ...* »

Quoi de plus normal que la présence de conflits, de tensions dans un groupe d'enfants ? L'apprentissage de la vie de groupe n'est pas un long fleuve tranquille.

● Gestion collective des conflits

Le conseil peut être un lien de gestion collective des conflits, complémentaire aux interventions immédiates (séparer les opposants, ...).

Par la mise en place de structures participatives, le recours à la violence dans la résolution des conflits entre enfants peut être réduite de façon très nette. La participation, c'est un ensemble de pratiques qui amène à la construction d'un partenariat entre enfants et adultes. Cela se vit en permanence, cela trouve sa traduction concrète, particulièrement dans certains dispositifs.

● Eviter les dérives

Cette approche peut elle aussi être soumise à des dérives : manipulation de la part des adultes ou de certains enfants, appropriation et instrumentalisation des structures par les adultes qui verrouillent l'espace d'expression générant ainsi des frustrations et un désinvestissement important.

Elle n'est certes pas non plus magique. Elle nécessite un apprentissage assez long. Ce n'est que petit à petit que les enfants développeront les compétences leur permettant de négocier efficacement.

En forçant un peu le trait, on peut imaginer deux cas de figures quand le dialogue disparaît :

- > Si les enfants sont livrés à eux-mêmes, il y a fort à parier que la loi du plus fort dominera. Un important groupe d'enfants, sans garde fou, risque de se structurer d'une façon quasi féodale, avec des leaders plus ou moins «caïds⁴⁷», l'apparition de boucs émissaires, de mécanismes de coterie et de clientélisme. Cela se passe d'ailleurs parfois à l'insu des adultes accompagnants. Une sorte de culture secrète se met en place, bien difficile à démonter une fois installée. Les victimes de tels systèmes en deviennent souvent les complices, ne fût-ce que par peur des représailles ;
- > Si par contre, un ou des adultes interviennent et répriment systématiquement les comportements déviants, le groupe se construira vraisemblablement une « *vie souterraine* » pas nécessairement plus épanouissante. A la limite, l'adulte devient l'ennemi, toute coopération avec lui est suspecte et mal vue. On connaît bien ce phénomène dans des groupes scolaires où toute tentative de coopération avec l'adulte est durement réprimée par le groupe. Quand la méfiance s'installe vis-à-vis l'adulte, c'est aussi tout son discours qui se trouve discrédité. De plus l'adulte ne peut souvent qu'avoir une vision partielle de la situation et les « *jugements de Salomon* » qui renvoient les parties dos à dos sont rarement justes⁴⁸.

47 Golding, W. « *Sa Majesté des Mouches* » trad. de l'anglais par Lola Tranec, Paris, Gallimard, 1993. - (Folio, n° 1480). ISBN 2-07-037480-7.

48 Voir notamment la démarche de résolution collective in Crary, E. « *Négociateur, ça s'apprend tôt* », traduit et adapté par Rousseau, A., Université de Paix, Namur, 1997.

... Mettre en place un conseil de coopération

Les outils développés pour la classe coopérative⁴⁹ peuvent sans grandes difficultés être adaptés et transférés aux milieux d'accueil 3-12 ans, à condition qu'il y ait une certaine permanence dans la fréquentation et une certaine stabilité du groupe. En effet, pour que le conseil soit efficace, il convient que le groupe ne doive pas constamment reconstruire les apprentissages sur les comportements à adopter au conseil et la manière d'y fonctionner.

Un groupe qui fonctionne selon des règles claires et précises, peut sans doute accueillir quelques nouveaux ; mais si la majorité des enfants n'est pas plus ou moins au clair avec les règles de fonctionnement, il y a de fortes chances pour que cela ne marche pas.

Conçu à l'origine pour des groupes-classes - c'est-à-dire des groupes pratiquement fixes durant une année -, le conseil, pour atteindre son autonomie, suppose que les enfants prennent progressivement en charge une bonne part de son animation et puissent voir clairement en quoi leurs décisions influent sur la vie du groupe.

Encore une fois, plus les règles seront claires, les rituels précis, plus les enfants entreront rapidement et avec facilité dans le conseil. Le caractère régulier, l'emploi de formules marquant le début et la fin, et les différentes étapes favorisent l'appropriation du système par les enfants. Ils comprendront rapidement les règles du jeu et pourront y prendre part très vite.



La pédagogie institutionnelle. (P.I.)

Dans les années 50, Fernand Oury, instituteur français pose, en s'inspirant de ses pratiques en classe, les bases de la Pédagogie Institutionnelle. Il refuse de fonctionner comme dans les écoles traditionnelles, qu'il appelle les écoles casernes. Dans celles-ci, selon lui, les lois sont implicites et soumises à l'arbitraire du maître. Dans ce système, les élèves ne peuvent être acteurs de leur propre apprentissage. Comment, en effet pourraient-ils savoir vraiment pourquoi on leur fait faire telle ou telle activité ? Pour Oury, l'école traditionnelle est une usine à produire des producteurs.

> Au carrefour de la pédagogie et de la psychanalyse.

La pédagogie de Fernand Oury doit beaucoup, dans sa dimension technique, à Célestin. Freinet. Les outils de la pédagogie de Freinet se retrouvent en P.I. Mais là où l'approche de Fernand Oury est originale, c'est dans son appel aux théories psychanalytiques pour l'élaboration de certaines hypothèses de base. Fernand Oury, qui a entretenu durant plus de 10 ans des relations étroites avec Jacques Lacan, a collaboré avec des psychiatres (dont son frère, Jean Oury) et des psychologues (dont Aida Vasquez, ...).

>>>

49 Voir Freinet

> Une pédagogie reposant sur trois piliers

La pédagogie institutionnelle peut se définir comme un trépied :

- > Le premier pilier, c'est celui des *techniques* : les outils développés par Freinet : le journal imprimé, le travail individualisé, la correspondance entre enfants. En ce sens il rejoint la famille des pédagogies actives centrées sur la relation des enfants à la production (Freinet mais aussi Dewey, Makarenko) ;
- > Le second pilier est celui de l'importance accordée à la *dynamique de groupe* et à l'observation de l'enfant dans le groupe ;
- > Le troisième pilier est celui de la *psychanalyse*. Les influences de Lacan, mais aussi de Dolto, Freud sont très présentes, notamment dans la manière de prendre en compte et de gérer le désir dans l'apprentissage.

Ainsi, par exemple, le conseil coopératif, qui est déjà très important chez Freinet prend une dimension supplémentaire chez Oury par la prise en compte de la dimension relationnelle. Chez Freinet, le conseil est un lieu de régulation de la production du groupe classe ; chez Oury, cela devient aussi le lieu de recours où l'on peut se plaindre, critiquer, demander, faire une proposition. C'est le seul lieu de décision.

Le conseil est central, avec deux autres lieux de parole : l'entretien du matin, dit aussi le « Quoi de neuf ? », et le choix de textes durant lesquels les enfants présentent un texte racontant un fait réel ou imaginaire. Dans l'importance accordée à la parole, on perçoit bien la communauté d'approche avec la psychanalyse. Oury insiste sur l'importance de ce moment comme lieu d'entrée des enfants dans la parole.

> Des ceintures

Oury postule qu'une classe homogène n'existe pas. Il s'est inspiré de son expérience de judoka et utilise un système de ceintures avec un ordre de couleurs déterminé, qui permettent à chaque enfant de se situer par rapport à chaque compétence. Les ceintures sont multiples en fonction des différents domaines de compétences. Chaque enfant en possède plusieurs. Les comparaisons deviennent ainsi multi-référencées et chacun peut être reconnu pour ses compétences et devenir un ressource pour les autres.

Un enfant avec une ceinture de couleur jaune dans un domaine donné (par exemple, dans l'emploi du système de reprographie) aura des autorisations restreintes tandis qu'un enfant avec une ceinture bleue sera tenu d'aider les moins avancés, et on sera plus exigeant envers lui. Un tableau des ceintures, affiché en classe permet à chacun non seulement de se situer lui-même, mais de repérer les ressources de compétences disponibles. L'entraide et la fraternité sont ainsi organisées et posées en loi constitutives.

La pédagogie institutionnelle crée donc des espaces de parole, des occasions pour chacun d'exprimer ses désirs, mais elle est tout sauf une pédagogie non-directive. Les lois de la classe ne peuvent être transgressées et, si transgression il y a, on en parle au conseil et des sanctions peuvent être prises. Le maître ne s'efface pas ; il reste le garant et des apprentissages et des lois de la classe. La philosophie d'organisation de la classe est celle d'un lieu de repère, de sécurité, dans lequel l'enfant pourra progressivement prendre en charge son métier d'écolier. Il va s'engager et prendre des initiatives.

On pourrait objecter à cette approche une faible prise en compte de la dimension affective, une relative froideur dans la relation entre l'adulte et les enfants.

2.1. Le conseil : un lieu pour évaluer ●●●

Évaluer, se retourner sur le passé et en tirer les conséquences, voilà une démarche qui s'apprend. Dès le plus jeune âge, il peut être utile de construire l'habitude et l'habileté à se rappeler les choses, à se dire, ensemble, ses coups de cœurs, ses découvertes. A long terme, une démarche de ce type amène à plus d'autonomie et plus de capacités à tirer profit des expériences vécues. (Voir, ci-dessous, le chapitre consacré au projet).

2.2. Le conseil : espace d'apprentissage citoyen ●●●

Pratiquer le conseil, que ce soit pour décider ensemble d'activités, pour évaluer et donner son avis sur ces activités ou pour cogérer la vie du groupe en gérant les conflits, les insatisfactions et en fêtant les réussites, quel meilleur apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie ? Définir des règles, les discuter, évaluer leur application, y a-t-il moyen plus efficace de construire petit à petit un esprit de collaboration. ?

La pratique du conseil amène ainsi à l'explicitation des règles de fonctionnement du groupe. Celles-ci peuvent être discutées, remises en question et en tout cas questionnées. La règle cesse alors d'être un arbitraire imposé par l'adulte pour devenir une Loi, quelque chose qui fonde la liberté de chacun. C'est aussi un espace d'apprentissage de la négociation. En apprenant à gérer les conflits et les différends de façon pacifique, à envisager des solutions dans lesquelles chacun est gagnant, en faisant appel à la créativité pour résoudre les problèmes, la pratique du conseil peut offrir à chaque enfant les occasions de développer les savoir faire et les compétences qui lui permettront de jouer un rôle actif et solidaire dans la société.



Bibliographie

Livres

- > Crary, E. « *Négociier, ça s'apprend tôt* », trad. et ad. Rousseau, A., Université de Paix, Namur, 1997.
- > Golding, W., « *Sa Majesté des Mouches* », trad. de l'anglais par Lola Tranec, Paris, Gallimard, 1993. (Folio, 1480).
- > Jasmin, D., « *Le conseil de coopération* », Montréal, Les éditions de la Chenelière, 1994.
- > Lifton, B. J., « *J. Korczak, le roi des enfants* », Paris, Presse pocket, 1991.
- > Vasquez, A., Oury, F., « *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* », Editions. Matrice, 2000.

Articles

- > Jasmin, D., « *Précisions sur le conseil de coopération* », in « *Vivre le Primaire* », Vol 13 n° 1, novembre 1999.
- > Mangel, G., « *Je demande le conseil* », in « *Cahiers Pédagogiques* » N° 319, décembre 1993.

●●● Des projets avec les enfants

Des projets avec les enfants	39
Introduction	41
1. Des jalons	42
2. Animer par le projet	44
3. Les adultes et le projet	45
4. Les dérives possibles	47
4.1. La dérive productiviste	47
4.2. La dérive spontanéiste	48
4.3. La dérive « apprentissages formels »	48
5. Au fil du projet, outils et démarches	49
5.1. Faire émerger le projet	49
5.2. Décider	50
5.3. Planifier	51
5.4. Réaliser	51
5.5. Evaluer	52
5.6. Fêter	52
6. Le projet, une méthode et une éthique	53
Bibliographie	54



En plein centre de Liège, dans un centre de créativité : c'est l'effervescence. Il s'agit de décider quel spectacle on va réaliser pour la fin de la semaine. Les idées fusent : on va faire de la danse ! Ah non, ce qui serait chouette c'est de faire un truc sur les jeux vidéos. Moi, j'veux pas aller sur la scène. On ne va quand même pas répéter toute la journée ? Et si on faisait un clip ?

La pédagogie du projet n'est certes pas une nouveauté. Cette démarche est au cœur des propositions des pères des pédagogies actives (Dewey, Freinet, ...). Mais son utilité n'est pas cantonnée au milieu scolaire et au champ de l'enseignement. De nombreux mouvements et organisations de jeunesse⁵⁰ ont, depuis longtemps, intégré cette démarche dans leurs méthodes.

⁵⁰ Les Scouts, les Guides, les Patro, les CEMEA par exemple y font explicitement référence.

Quelques jalons

● Les grands précurseurs

Dans le domaine scolaire, le grand précurseur, qui est toujours la référence, c'est John Dewey (1859-1952). Dans son approche, le maître est le guide et les élèves apprennent par un projet qui, autour d'un thème de travail, fédère les connaissances à acquérir. C'est le principe du « learning by doing », l'apprentissage par l'action, dans lequel l'élève construit ses connaissances à travers son activité.

En URSS, Makarenko (1888-1939), en s'occupant de jeunes enfants et d'adolescents abandonnés durant la révolution, a proposé une démarche d'éducation similaire, dans laquelle un travail utile à la société devient l'occasion d'apprentissages tant sociaux que cognitifs.

Maria Montessori (1870-1952) commence par s'intéresser aux enfants handicapés, puis elle développe une méthode d'éducation des jeunes enfants basée sur une grande liberté accordée aux petits. Ces derniers sont invités à choisir librement des activités et des expériences. Par la répétition et par le respect du rythme des enfants, elle se propose de leur donner l'occasion d'être eux-mêmes les auteurs de leur évolution.

Freinet (1896-1966), en France, propose une démarche de projet d'action ou de recherche qui permet d'élaborer des connaissances au sein de la classe coopérative. La dimension de production est également présente dans la classe, notamment par le journal scolaire.

Par la suite, divers pédagogues continueront d'expérimenter et de proposer des démarches inspirées de ces fondateurs.

Un des pionniers de l'approche éducative non scolaire centrée sur l'enfant est d'ailleurs le fondateur du scoutisme : Lord Baden Powell (1857 - 1941). Dans son livre « Scouting for Boys », (1908)⁵¹, Baden Powell propose une méthode éducative basée sur des petits groupes, avec de fortes références morales (la loi, la promesse). Programme d'éducation civique et d'éducation à la paix, le scoutisme a parfois pâti d'une image brouillée, due au passé d'officier de l'empire britannique de son fondateur qui affirmait pourtant avec force que le scoutisme n'avait rien de militaire. Il participe à l'origine de ce grand mouvement des pédagogies actives de la première moitié du XXe siècle et des pédagogues, dont Célestin Freinet, citent explicitement Baden Powell comme une de leurs sources d'inspiration. Baden Powell fut aussi en contact étroit avec Maria Montessori qui l'aida à définir la version du scoutisme pour les 8-12 ans⁵².

Au centre de la proposition de Baden Powell, il y a une idée toute simple, résumée par cette expression : « Ask the boy ». Idée révolutionnaire à l'époque : déterminer le programme d'activités en demandant aux jeunes ce qu'ils souhaitent faire. Et une idée qui, finalement, n'est toujours pas si répandue : n'est-il pas plus rassurant et plus confortable de préparer et programmer une suite d'activités bien verrouillées, dans lequel l'imprévu, l'inédit n'a pas sa place ?!

51 Celui-ci a été publié en français en 1912 par Delachaux et Niestlé. Pour la petite histoire, la collection entamée avec Baden Powell publiera par la suite des ouvrages de Piaget, de Célestin Freinet, ...

52 « Dear Dr. Montessori, I have heard with great interest and gratification commendation of the principles of the Boy Scout Movement and how you have borne them in mind in devising your scheme for the education of children below the Scout Wolf Cub age and mentality. I am very glad to hear that the experiment is proving successful. ... The cubs have proved successful as Patrol Leaders and thus have confirmed my feeling that you can scarcely start too early the training in responsibility and leadership as an important step in formation of character. Yours sincerely, Robert Baden Powell » cité dans Margarete Wonesch « Montessori-Pädagogik und Pfadfinderziehung » « Zeitschrift für Montessori Pädagogik » Montessori Verein Sitz, Aachen, 2000 - 4

● Choisir, puis mettre en œuvre

L'approche par le projet, dans les milieux de loisirs, permet de mobiliser les énergies des enfants et développer de nombreuses occasions d'apprentissage. Elle permet de prendre en compte les envies, les désirs de tous. Répétée, elle amène aussi à un apprentissage très concret de démarches au centre de la vie démocratique, elle favorise l'autonomie en offrant aux enfants un cadre dans lequel c'est leur avis, leur intérêt qui est déterminant, mais dans une optique à l'opposé de la logique de l'enfant roi.

En effet, dans une approche par le projet, il ne s'agit pas seulement de choisir, de faire son marché dans un éventail de propositions qui seraient amenées toutes faites par des adultes. Si le choix des enfants est important, il n'est pas suffisant. Il trouve tout son sens dans sa mise en œuvre par les enfants eux mêmes. Les enfants seront donc partie prenante de toutes les phases du processus. Par la répétition de la démarche, ils apprendront progressivement à la maîtriser et à en devenir, de plus en plus, les acteurs principaux. On est donc à l'opposé d'une démarche consumériste. Ce que l'on a décidé, il faut l'assumer.

Dans un projet, les enfants expriment ce qu'ils veulent, déterminent les activités, mais en même temps, ils sont confrontés à la nécessité de négocier, de tenir compte des impératifs de la réalité, de la planification.

Le projet, c'est la rencontre d'une part des désirs et des envies des enfants et, d'autre part, de la réalité du groupe et de l'environnement. Tout n'est pas possible, mais un projet se nourrit aussi des contraintes qui amènent à être créatif et à se dépasser.

La pédagogie du projet permet de mobiliser les énergies de chacun, de construire des activités qui feront sens pour les enfants et de créer des situations concrètes permettant à chacun de se construire des compétences sociales essentielles à l'action citoyenne. S'exprimer, donner son avis, négocier, décider, s'engager et tenir ses engagements, en rendre compte, évaluer, autant de savoir-faire et de savoir-être fondamentaux dans une société démocratique.

A travers les projets, le groupe peut aussi construire une vraie culture (permettant la créativité, la rêverie) et une culture de la solidarité : c'est ensemble qu'on réussit, c'est grâce à tous que le projet aboutit. Par sa dimension visible, concrète, le projet offre aussi à tous d'intenses moments de fierté : montrer ce que l'on sait faire, de quoi on est capable.

Au fil des projets, ces compétences et ces capacités se développeront et pourront être reconnues tant dans le groupe qu'à l'extérieur.

Animer par le projet

Pour se lancer dans une démarche de pédagogie du projet, il est sans doute utile de prendre le temps de bien fixer ses objectifs et de prendre conscience des implications d'une telle démarche. Il est important d'être conscient qu'un projet réussi nécessite un certain nombre de conditions.

La démarche n'est pas nécessairement facile. Pour aider au pilotage d'un groupe qui fonctionne de cette façon - ou en tout cas qui intègre des projets dans son mode de fonctionnement - il est nécessaire de maîtriser les bases de la conduite de réunions. Savoir animer des conseils efficaces, disposer d'une palette suffisante de techniques de prise de décision, avoir des clefs de lecture des phénomènes de groupes pour être en mesure de décoder les éventuels blocages ou dérives, voilà autant de compétences nécessaires chez les adultes accompagnants.

Pour autant, il n'est pas nécessaire d'être un expert pour se lancer et faire des expériences. Le « learning by doing » c'est aussi pour les adultes ... Toutefois, la démarche du projet nécessite un soutien, un espace de réflexion et un travail en équipe (Voir, dans ce référentiel, la partie « A la rencontre des professionnels »).

De plus, ce n'est que parce que le groupe est régulièrement amené à s'organiser de cette manière que les apprentissages nécessaires à sa mise en œuvre deviendront plus faciles. Il convient donc d'accepter que les premières expériences ne soient pas parfaitement réussies.

La mise en œuvre de projets nécessite des apprentissages qui ont besoin de temps. L'autonomie du groupe se construira donc progressivement, avec des hauts et des bas, des réussites et des échecs.

Au-delà des compétences techniques, il sera aussi souhaitable que les animateurs puissent à la fois être les garants du projet, attentifs à sa faisabilité, soucieux de la place de chacun dans le processus, et des acteurs enthousiastes, capables de (re)mobiliser le groupe.

Animer par le projet, c'est aussi accepter une part d'incertitude plus grande dans la planification des activités, c'est accepter de ne pas mettre en œuvre tout ce que l'on a préparé. Le projet, c'est un inédit possible, c'est quelque chose que l'on n'a encore jamais fait. C'est donc, hors des chemins battus, un défi, réclamant de la créativité, le goût de l'aventure, le sens de l'improvisation.

Animer des projets, enfin, c'est croire que les enfants sont capables de grandes choses, c'est avoir foi en leur énergie, leur capacité à se dépasser, c'est se persuader qu'avec eux, l'extraordinaire peut advenir ...

Les exemples de projets ne manquent pas⁵³. Préparer une partie du camp, inviter un autre groupe pour une activité, réaliser une fresque, un spectacle, une exposition, visiter une ferme, faire un géant, réaliser un record, faire un potager, faire un dessin animé ...

Mais il est toujours difficile de concilier l'approche par le projet et les pantouffles ... !



⁵³ Voir par exemple : « *La pédagogie de projet au patro* », Editions Jaune et Vert, Gilly, 2001, ou encore : De Kimpe Ph. et al. « *Des projets pour grandir. Gros plan sur un outil de la méthode scout* », Les Scouts, Bruxelles, 2003.

Les adultes et le projet

Les idées fusent, les avis sont tranchés ...

Une démarche de projet part d'une idée d'action (spontanée ou suscitée) : réponse à un problème ou un défi, occasion particulière ou envie, idée suscitée par une phase de créativité, de délire, d'imaginaire ...

Selon des modalités variables, le groupe décide de l'action à mener. Puis un travail de planification s'établit, des équipes sont formées pour prendre en charge les différents aspects de la préparation. Au cours de cette préparation, le point est fait régulièrement. Arrive ensuite la réalisation de l'action proprement dite. Enfin, en clôture, une évaluation et une conclusion parfois festive mettent un terme formel au projet.

A chaque étape du processus, les adultes accompagnants assurent une présence bienveillante, aident, régulent et prennent part à l'action, tout en ménageant le plus possible d'occasions pour les enfants de se prendre en charge, d'exercer des responsabilités, de prendre les décisions de pilotage.

● Susciter les projets

Un projet peut émerger spontanément, dans le chef d'un ou plusieurs enfants, que l'accompagnant adulte peut inviter à s'exprimer devant tout le groupe. Il peut aussi être suscité par le calendrier (un spectacle pour la fête du groupe, une fête, une occasion fournie par l'environnement ...) ou être développé suite à une ou des activités construites pour faire apparaître ces envies. Durant ces moments de « brainstorming », il est utile de faire appel à la créativité. On passe par une phase de délire collectif, on accumule les idées folles...

Il s'agit de libérer les esprits et les imaginaires de façon à laisser une chance à l'inédit, à la nouveauté. C'est un moment intense, fragile. La confiance entre les membres du groupe, la bienveillance pour les idées d'autrui sont des clefs essentielles de la réussite.

Lors de cette phase, on pourra mettre en œuvre des techniques qui favorisent l'expression et la créativité. Certains groupes seront spontanément très impliqués dans cette démarche, d'autres demanderont plus de soin, d'attention. Selon la maturité et l'expérience du groupe, en fonction des relations interpersonnelles dont il est tissé, il sera possible de faire émerger plus ou moins vite des propositions de projets.

Dès la phase de décision, il est sans doute souhaitable que ce soient les enfants eux-mêmes qui prennent en charge le choix de l'action à mener. Le rôle des adultes étant essentiellement de garantir une prise de décision démocratique, d'aider à réguler le groupe (dans des groupes « expérimentés », l'animation de la décision peut être co-animée voire animée par les enfants eux-mêmes).

● Principe de réalité et compromis

Il est clair que l'adulte doit aussi être le garant du principe de réalité : un projet irréaliste et condamné à l'échec ne peut être que source de frustration ou de découragement. Ici aussi, le recours aux différentes techniques de prise de décision, leur explication à tous, la recherche du compromis sont nécessaires. Moment délicat pour l'animateur qui doit à la fois être enthousiaste et discret, au service des enfants et de leur projet en même temps que porteur d'énergie, et garant du principe de réalité. L'adulte n'est pas le garant de la réalisation en tant que telle mais bien du processus permettant aux enfants de réaliser leur projet.

Si par exemple, l'idée qui rassemble les enfants consiste à « aller sur la lune »... A priori impossible à réaliser, ... Avec un peu de créativité et d'imaginaire, on peut construire une lune plus proche de nous, un modèle de fusée imaginaire, une exploration des étoiles dans un vaisseau magique, ...

Il est parfois difficile aussi de mettre ses propres marottes et passions de côté. Or, il est très facile, souvent, de manipuler le groupe pour présenter SON projet comme le résultat de la décision du groupe. Question de déontologie, mais sans doute aussi question de réussite à long terme de la démarche éducative.

L'apport de l'adulte est tout aussi crucial dans la phase de planification et de préparation ; c'est à ce moment que son expérience, ses connaissances seront nécessaires pour éviter au groupe des erreurs fatales dans sa planification. L'équilibre à trouver là est délicat : il faut arriver à garantir l'autonomie des enfants tout en veillant à la faisabilité du projet, il faut apporter son aide et ses connaissances sans phagocyter le projet. En fonction des groupes, de leur motivation, de leur maturité, les arbitrages se feront différemment. Là, un travail d'équipe des accompagnants est indispensable, un dialogue permanent sur l'avancement du projet et aussi dans la mise en œuvre d'un projet.

● Evaluation

Au bout de la préparation du projet, il y a sa réalisation : c'est le moment où aboutissent tous les efforts consentis ; généralement, c'est le moment où le projet sort du groupe : on présente le spectacle, on inaugure l'exposition ou la réalisation pratique, ...

Un projet réussi, c'est un projet qui a un impact extérieur, un projet dont la réalisation est - au moins en partie - confronté au regard d'un public extérieur. Ici aussi le rôle de l'adulte est important. C'est à lui de rappeler le sens de ce qui se fait, de se faire l'interprète de l'environnement extérieur, de veiller à la visibilité du projet.

Une fois le projet réalisé, un moment important, c'est celui de l'évaluation : il s'agit de se rappeler le déroulement du projet, de poser un jugement de valeurs sur le déroulement du projet, sur le fonctionnement du groupe et sur la réalisation des différentes tâches qui ont mené au projet.

Il est important, durant cette phase, de permettre à chacun d'exprimer à la fois son ressenti et son analyse. C'est aussi à cette occasion que des enseignements pourront être tirés quant à l'avenir, que des décisions peuvent être prises par le groupe : adaptation de certaines règles de vie, mise en place de nouvelles procédures... de façon à permettre au groupe de progresser. Ici les adultes auront aussi un rôle important. La démarche d'évaluation n'est pas évidente, c'est à eux d'aider au pilotage de celle-ci, au respect de quelques principes de méthode : apprendre à distinguer les faits des sentiments, structurer la démarche.

Il est important aussi de célébrer le projet.

Marquer le coup par un moment festif, qui permet au groupe de clôturer son cycle d'activité, de relire le sens de ce qu'il vient de vivre, de dire peut être aussi les valeurs de ce qui vient de se vivre.

On peut imaginer qu'ici les adultes pourront proposer des choses, faire un petit cadeau, offrir un souvenir symbolique, ...

Des dérives possibles⁵⁴

4.1. La dérive productiviste ●●●

Cela fait maintenant trois mois que l'on répète chaque semaine pour le spectacle. Comme les membres du groupe sont présents sur scène par tout petits groupes, le travail avance lentement. De plus, Leila, qui assure la mise en scène est perfectionniste et elle fait recommencer chaque mouvement jusqu'à ce qu'il soit parfait. L'enthousiasme qui régnait dans le groupe à l'idée de réaliser une comédie musicale faiblit. Déjà quelques uns ne sont plus très réguliers. Il faut dire que pendant que quelques-uns répètent, il n'y a pas grand-chose à faire, à part le foot ...

Dans un projet, une des dérives possibles, c'est la dérive productiviste. Si la mise en œuvre du projet prend trop de temps et d'énergie, si toute la vie du groupe lui est subordonnée, si une part importante de cette réalisation se transforme en tâches répétitives et lassantes, alors quelque chose ne va pas. Il est important qu'un projet s'intègre harmonieusement dans la vie du groupe, que les tâches qu'il implique ne dévorent pas tout le temps du groupe.

Il est souhaitable que, parallèlement à la réalisation du projet, des activités différentes soient maintenues. Il convient donc aussi, dès la conception du projet, d'intégrer la durée dans les paramètres. Il revient aux adultes d'être attentifs à cette dimension que les enfants, dans leur enthousiasme, risquent de ne pas prendre en compte.

Un projet qui devient lassant, qui ne vit que parce que les adultes le portent en permanence à bout de bras, n'est sans doute pas un bon projet. Certes, la perspective d'une réalisation publique est un élément de motivation, mais le sacrifice est excessif.

● Trop de temps pour l'argent

De fréquentes dérives, surtout dans les projets d'envergure, sont liées aux ressources financières : le temps du groupe est parfois quasi exclusivement consacré à des activités lucratives destinées à financer le projet. La vie du groupe se réduit alors peu à peu à des lavages de voitures, des ventes de gaufres ou d'autres extra-jobs plus ou moins fastidieux.

Le projet devient donc destructeur de la vie du groupe, la lassitude s'installe et la qualité de vie du groupe se dégrade.

A l'inverse, s'il est parfois possible d'obtenir des soutiens financiers pour la mise en œuvre de projet, la tentation est parfois grande alors de restreindre le champ des projets possibles à celui des projets subsidiés ...

⁵⁴ Cette partie doit beaucoup à l'analyse des dérives telle qu'elle est présentée dans Bordallo, I., et Ginestet, J.-P., « Pour une pédagogie du projet », Paris, Hachette Education, 1995.

4.2. La dérive spontanéiste ●●●

On a décidé de construire un chalet dans le fond de la plaine. Il y a un tas de planches inutilisées et l'un des animateurs a déniché dans le grenier un bocal de clous qui feront l'affaire. Après quelques minutes de discussion, le projet est conclu... Tous se mettent au travail avec ardeur. Après une demi-heure à peine, cela commence à coincer. Sophie et Antoine ont commencé à scier des planches pour faire la porte, mais personne n'a pensé à décider de sa taille ou de son emplacement. Il y a de la dispute dans l'air. On découvre que construire sans plan n'est pas évident, surtout à 20. De plus, vexé que son idée de commencer par le plancher n'ait pas été retenue, John s'amuse à planter des clous dans le tronc du grand hêtre et, découvert, se fait réprimander par un animateur.

La seconde dérive possible, c'est la dérive spontanéiste. Le projet démarre avec un objectif flou, il évolue selon le bon vouloir de chacun, on abandonne à la moindre difficulté, seul compte le plaisir immédiat de l'activité. Un projet implique une planification, une répartition des tâches, l'établissement d'un « cahier des charges », l'organisation d'équipes, la définition de responsabilités. Un projet, ce n'est pas simplement un thème, c'est une démarche construite et précise. Si aucun engagement n'est pris, si l'action est exclusivement soumise au bon vouloir des membres, il y a de fortes chances qu'il n'aboutisse pas et qu'il soit dès lors plus source de conflits et de déception que de plaisir et d'énergie pour le groupe.

4.3. La dérive « apprentissages formels » ●●●

Une troisième dérive, plus rare dans les milieux d'éducation non formelle⁵⁵ est liée à la volonté de l'adulte de s'assurer que des apprentissages⁵⁶ seront faits et à la planification excessive qui est alors prise entièrement en charge par l'adulte, les enfants n'ayant plus guère d'autonomie dans le projet. Ce n'est plus leur projet. On rencontre surtout cette dérive dans le chef de certains enseignants qui confondent projet et thème d'activités.



55 La définition de l'UNESCO, généralement acceptée, distingue trois types d'éducation:

L'éducation formelle, c'est-à-dire le système éducatif hiérarchisé, chronologique, qui va de l'école primaire jusqu'aux institutions universitaires.

L'éducation informelle, c'est-à-dire le processus par lequel chacun acquiert les attitudes, les valeurs, les compétences et les savoirs, à partir de l'expérience quotidienne, sous l'influence de la famille, des amis, des camarades, des médias et des autres facteurs qui modèlent l'environnement social.

L'éducation non formelle, c'est-à-dire une activité éducative organisée en dehors du système officiel, qui est destinée à un public bien défini et orienté vers des objectifs éducatifs précis. (in L'Éducation des Jeunes : Une déclaration à l'aube du 21^e siècle, présentée par les cinq plus grandes organisations mondiales de jeunesse).

56 Il y aura certainement des acquisitions dans la réalisation du projet ; elles seront très personnelles à chaque enfant.

••• Au fil du projet, des outils, des démarches

On l'a dit, le projet part, par définition, des envies et des désirs des enfants. Bien sûr, certains groupes débordent d'enthousiasme, d'envie d'agir. Mais cela n'est pas toujours le cas. Est-ce pour cela que la démarche de projet ne serait pas possible ? Non ! Mais il y aura la nécessité pour l'équipe d'adultes de mettre des stratégies en place pour faire émerger ces envies, ces désirs.

5.1. Faire émerger le projet ●●●



Les moyens disponibles pour faire émerger le projet sont variés.

Selon l'âge et l'expérience du groupe, des moyens divers peuvent être mis en œuvre. Cela peut passer notamment par les techniques d'expression et de créativité qui permettent de faire apparaître des rêves ou des envies. On peut imaginer de nombreux moyens détournés pour encourager les enfants à dire ce dont ils ont envie.

- › Chez les plus petits, il s'agira de rebondir très vite sur les envies et de mettre en œuvre rapidement de micro-projets.

Un projet avec des 6-8 ans, comme avec les plus jeunes, c'est avant tout une action décidée ensemble et réalisée quasi sur le champ. Cela restreint sans doute les projets possibles, mais s'il y a une trop grande distance entre le moment où « on dit que l'on va faire » et le moment où l'on réalise ce que l'on a décidé, le lien entre les deux choses sera perdu. Inutile de prévoir « pour la semaine prochaine » avec les plus petits. Ils auront déjà oublié, si pas l'activité, du moins le fait qu'elle résulte d'un choix, d'une décision.

Offrir des occasions de choisir entre deux choses déjà prévues, c'est sans doute une première étape pertinente dans l'apprentissage de la démarche de projet.

La création d'un environnement riche en possibilités est l'une des pistes pour favoriser l'émergence de projets : une malle aux déguisements, des jeux mystérieux, des images, des objets, du matériel de bricolage : il y a beaucoup de moyens de susciter les envies.

On peut aussi saisir les occasions de la vie quotidienne : décider et réaliser le repas ensemble : le menu, les courses, la préparation des mets, la décoration de la pièce et de la table : il y a là tous les ingrédients d'un projet complet.

Une activité structurée autour d'apprentissages comme la découverte de techniques de cirque, de magie, de commedia dell'arte peut aussi déboucher sur un projet concret qui verra la mise en œuvre des apprentissages acquis pour la réalisation d'un spectacle.

Un travail de décodage est souvent nécessaire avec les plus jeunes. Derrière l'idée de construire une fusée pour aller sur la lune, que se cache-t-il ? Est-ce le voyage dans la lune, la construction de la fusée qui motivent les enfants. Au-delà du principe de réalité qui fait qu'on ne ressuscitera pas la mission Appolo18, il convient de voir comment offrir aux enfants un projet qui colle au mieux avec leurs envies réelles.

› Chez les plus âgés, les projets pourront s'inscrire dans la durée, et s'étaler sur quelques semaines. L'essentiel est de garder du rythme, de relancer l'intérêt, de faire le point et surtout de varier les activités. Un projet qui envahirait toute la vie du groupe serait sans doute vite lassant et pesant.

La phase d'expression des envies est essentielle et sans doute une des plus délicates pour les adultes. Faut-il pour autant qu'un projet émerge « ex nihilo » ? Non, bien sûr, il peut trouver sa source dans une proposition des adultes, comme une réponse à une question, à un défi, à une contrainte. Dans 2 mois, c'est la fête du groupe, nous sommes tenus d'y contribuer, qu'allons-nous faire ? Les idées viennent parfois plus facilement quand un cadre préalable balise la créativité, pourvu que sa légitimité soit acceptée par tous : participation à une fête de quartier, à un concours, ...

5.2. Décider : chercher l'adhésion de tous ●●●

Les propositions une fois lancées, il s'agit de décider. On peut bien entendu se contenter de systèmes de vote sur base de propositions rudimentaires, mais il y a fort à parier que les décisions prises de cette manière amènent de nombreuses désillusions. En effet, chacun se prononcera sur base d'une idée du projet peut-être très différente de celle de son voisin. Une fois le projet confronté à l'épreuve de la réalité, il est fort probable que le consensus atteint ne résiste pas et qu'apparaissent tensions et découragements, déceptions et conflits.

Une démarche autrement éducative et qui contribue beaucoup à la réussite du projet est celle qui prend le temps de l'élaboration. Une alternative consiste à inviter les tenants des diverses propositions à développer leurs projets : imaginer un scénario de réalisation, ébaucher une organisation, un planning, un budget. Envisager les difficultés possibles.

Si cette démarche n'est pas très réaliste avec les tous petits et nécessite donc quelques aménagements, elle est praticable dès 10 ans : des enfants d'une dizaine d'années sont parfaitement capables de « monter un dossier » à présenter au groupe dans lequel ils décriront comment ils se représentent le projet.

Un projet, pour être mobilisateur pour tous ne peut pas reposer sur un vote « majorité contre opposition ». Car si chacun n'y trouve pas son compte, les laissés pour compte risquent de décrocher, de se sentir exclus du groupe. C'est là une difficulté importante. Toutefois, elle est surmontable quand le projet est suffisamment ouvert et souple pour laisser sa place à chacun. « *Le projet ne doit pas apporter à tous la même chose. Les motivations personnelles d'adhérer au projet peuvent être différentes. L'important est le fait que chacun estime pouvoir retirer plus d'avantages que d'inconvénients du projet. L'animateur aura donc soin de faire exprimer par chaque membre du groupe ce qu'il espère retirer de manière particulière et précise du projet choisi.* »⁵⁷

Chez les plus jeunes, la simple expression d'un désir est déjà un pas dans l'apprentissage de la démarche, de petits votes sur des alternatives simples peuvent s'envisager, mais, ici encore, la majorité n'est pas l'unanimité.



57 Cette partie doit beaucoup à l'analyse des dérives telle qu'elle est présentée dans Bordallo, I., et Ginestet, J.-P., « *Pour une pédagogie du projet* », Paris, Hachette Education, 1995.

58 On peut trouver une bonne synthèse des idées de J. Epstein dans le texte d'une de ses conférences, donnée le 14 novembre 2003 au Collège Louise Michel à Chaumont : <http://www.crdp-reims.fr/cddp52/REAAP/synthese.pdf>

5.3. Planifier : identifier les possibles, analyser les contraintes et les ressources, dépasser les limites ... ●●●

Planifier c'est organiser, c'est aussi investir la durée, apprendre à différer l'assouvissement du désir. Apprentissage crucial dont on constate souvent l'absence chez les jeunes auteurs de violence, comme le signale Jean Epstein⁵⁸.

La confection d'un gâteau avec les tous petits, l'élaboration d'une course de caisses à savon, d'un cortège carnavalesque, ... avec des plus grands, dans chaque cas, il s'agit de s'organiser, de se projeter dans un avenir plus ou moins proche, de structurer le temps.

Constitution de groupes à tâche, élaboration de cahiers de charges, de budgets, répartition des responsabilités, établissement d'un calendrier avec des échéances intermédiaires : une série d'apprentissages de planification sont convoqués pour la mise en œuvre d'un projet.



Le rôle de l'adulte, à ce stade est particulièrement crucial :

Les enfants, dans leur enthousiasme et leur manque d'expérience, risquent fort de commettre des erreurs, de négliger des éléments essentiels, de mettre la charrue avant les bœufs.

Ainsi, certains peuvent être tentés de se lancer très vite dans une partie du projet avant d'en avoir analysé tous les aspects : par exemple, des enfants ont réservé un car par téléphone pour un projet de voyage alors qu'il était convenu qu'ils se renseigneraient sur les prix.

Les meilleures planifications demandent des révisions : il est utile d'installer une logique de va-et-vient entre l'action et les moments de discussion/évaluation pour faire régulièrement le point, pour que le groupe lui-même contrôle l'avancement des différents groupes à tâches, pour que ces derniers aient bien le sentiment de devoir avant tout rendre des comptes à leurs pairs. Présenter

des sortes de rapports intermédiaires, des états des lieux, faire du conseil de groupe un lieu de pilotage du projet,... ce sont là des ressources passionnantes à développer dans le cadre d'un conseil coopératif.

Par ailleurs, il est parfois utile de renégocier le projet pour tenir compte de changements importants dans l'environnement, de contraintes nouvelles. Telle possibilité de transport s'avère trop chère, tel endroit est fermé, tel matériel n'est plus disponible, mais aussi telle découverte ou telle proposition offrent de nouvelles perspectives.

Bien entendu, avec les plus jeunes, les projets seront généralement de courte durée et tiendront compte du fait que les enfants de moins de 7 ans ne maîtrisent encore que très imparfaitement la notion du temps ; ils tiendront compte aussi de ce que toute planification qui dépasserait quelques heures n'a pour eux aucune signification réelle. Elle serait surtout le fait des adultes et ne correspondrait pas à une réelle démarche des enfants. Sans pour autant signifier que l'animation est bancal, elle serait toutefois le signe que le projet est avant tout l'affaire des adultes.

Par exemple, un camp dont les enfants auront choisi le thème n'est pas pour autant leur projet.

Un spectacle dont ils seraient les acteurs, mais exclus de la mise en scène, de la réalisation des décors ou des accessoires, ne serait pas à proprement parler un projet des enfants.

5.4. Réaliser ●●●

Une fois le projet planifié, préparé, c'est le moment de la réalisation.

Un critère de pertinence des projets est leur visibilité à l'extérieur du groupe. Le fait que le projet aura un impact sur le monde extérieur au groupe est à la fois une source de motivation et un enjeu. Le sens d'un spectacle, d'une exposition, c'est le retour des spectateurs, du public. La réalisation de cabanes prendra une dimension supplémentaire si elle est suivie d'une inauguration : montrer ce que l'on a réalisé, recevoir des éloges ou des critiques, mesurer l'impact sur des personnes extérieures au projet : voilà un moteur essentiel.

De plus, le fait d'avoir, ne fut-ce que symboliquement, à se montrer, à rendre des comptes, renforcera le sérieux, l'importance du projet. Une fois que l'on a annoncé son projet, on se sent plus nettement responsable de le mener à bien.

5.5. Evaluer : analyser le passé, nourrir le futur ●●●

Pour que la démarche de projet amène aussi à des acquisitions, il est important de ménager à la fin de celui-ci un moment d'évaluation.

En bref, l'évaluation d'un projet comprendra plusieurs phases.

- › D'abord, il s'agira de se rappeler les faits : qu'avons-nous fait ? Que s'est-il passé ? Re tracer une chronologie des événements depuis le début, l'imagination, la décision jusqu'à la réalisation. On peut, par exemple, avoir prévu de prendre des photos significatives à chaque étape du projet pour aider à se rappeler les choses.

Pourquoi ne pas réaliser un blog, un panneau avec des traces des différentes phases du projet. Ce matériel pourra d'ailleurs être réutilisé pour communiquer sur le projet avec les parents ou l'environnement extérieur ? On peut imaginer que ce rôle de reporter fasse l'objet de l'une des missions durant le projet ou que les animateurs s'en chargent.

En sélectionnant quelques unes de ces images, on pourra aider chacun à se remémorer non seulement les faits, mais aussi les émotions associées aux différentes phases du projet.

- › Ensuite, viendra le moment de l'interprétation : au-delà des faits, chacun pourra exprimer son ressenti, interpréter ce qui s'est passé, confronter sa vision à celle des autres. On sera dans une phase d'analyse durant la quelle on tentera de dégager des causes, des facteurs expliquant telle réussite, telle difficulté.

Le débat pourra porter tant sur le plan matériel et organisationnel que sur le plan des émotions et des relations interpersonnelles.

Il sera possible alors de poser un jugement de valeur : ceci c'était bien, c'était moche, cela s'est bien passé, pas bien passé.

- › Enfin il s'agira de tirer des conclusions pour l'avenir : établir de nouvelles règles, envisager de nouvelles procédures, tirer des enseignements, prendre des engagements, voire rebondir tout de suite sur un nouveau projet.

5.6. Fêter ●●●

Un projet, une fois terminé, c'est une page de la vie du groupe qui se ferme. Il peut être très utile de marquer le coup, d'acter ce jalon dans l'évolution du groupe : quand un projet s'achève, il est bon de le célébrer : faire une fête, se dire ce que l'on a fait, se raconter encore les anecdotes, se rappeler les bons moments, dire le sens de ce qu'on a vécu.

Célébrer est important : c'est à travers ce moment que le projet sera inscrit dans l'histoire du groupe mais aussi dans l'histoire de chacun de ses membres.

Lors de ce moment de célébration, c'est peut-être aussi l'occasion d'inviter les parents, les personnes qui ont contribué à rendre le projet possible. Moment de remerciement, mais aussi de fierté : voilà ce qu'on est arrivé à faire !

Le montage dia du voyage, le film « making of » du spectacle, le vernissage de l'expo ...

Autant d'occasions de tourner la page en se fabriquant des souvenirs.



... Le projet une méthode et une éthique

Animer un groupe par le projet, c'est certes une méthode de gestion. C'est une technique, un mode d'organisation du groupe qui répond à beaucoup d'objectifs et de défis. Mais c'est surtout un parti pris, une éthique de gestion du groupe d'enfants. Une éthique qui repose sur la conviction profonde que les enfants sont capables de grandes choses, que c'est par la participation que se fondent les compétences et attitudes qui construisent les citoyens démocrates et solidaires. Qu'à travers l'action collective, on peut aider les jeunes à développer leur confiance en eux, leur offrir l'occasion de découvrir leurs capacités, leur sens du collectif et de la solidarité. C'est au fond, un choix politique et citoyen.



- > Bordallo, P., et Ginestet, J.-P., « *Pour une pédagogie du projet* », Paris, Hachette Education, 1995.
- > Le Grain, « *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire* », Bruxelles, Vie Ouvrière, 1985.
« *La pédagogie du projet au patro* », Editions Jaune et Vert, Gilly, 2001.
- > De Kimpe, P., et al. « *Des projets pour grandir. Gros plan sur un outil de la méthode scout* », Les Scouts, Bruxelles, 2003.
- > Baden Powell R., « *Scouting for boys* ». The original 1908 edition, Oxford, Oxford University Press, 2005.
- > Dewey, J., « *Democracy and education* », Macmillan Company, 1916. Disponible en ligne à l'adresse : <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>

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 VI invite à s'interroger sur la place réservée aux enfants dans le déroulement de leurs activités, de leurs temps de loisirs ? Il ouvre la réflexion sur les enjeux et les bénéfices de la participation des enfants ainsi que sur les conditions qui permettent de soutenir la participation de l'enfant, des enfants : attitudes de l'adulte (garant des règles, ...), aménagements de l'espace, ...

Deux textes d'approfondissement sont ensuite proposés aux lecteurs : ils concernent d'une part des pratiques de conseil avec les enfants et d'autre part de projets avec les enfants.



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

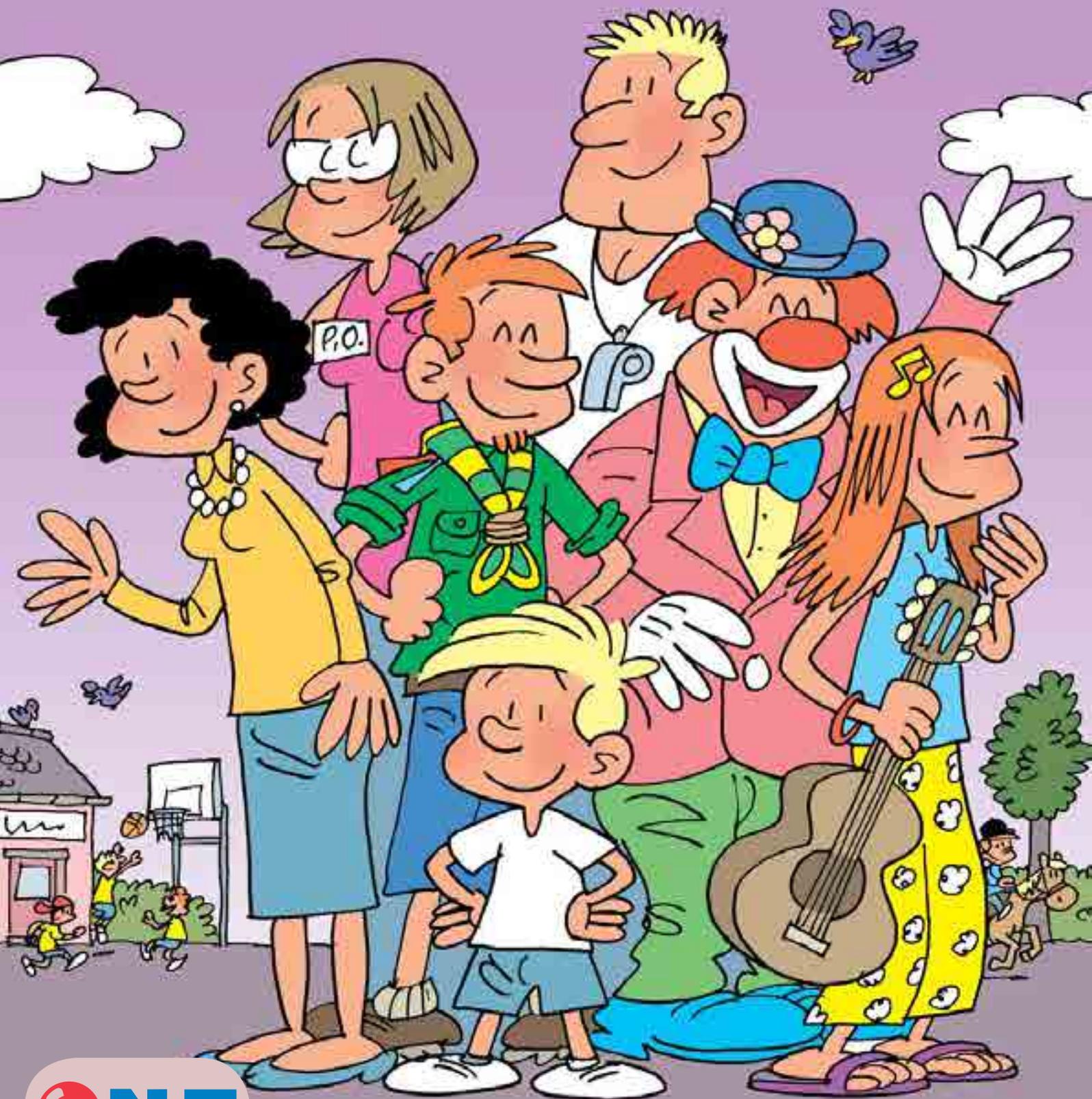
Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

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

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

LIVRET VII

A la rencontre des professionnels



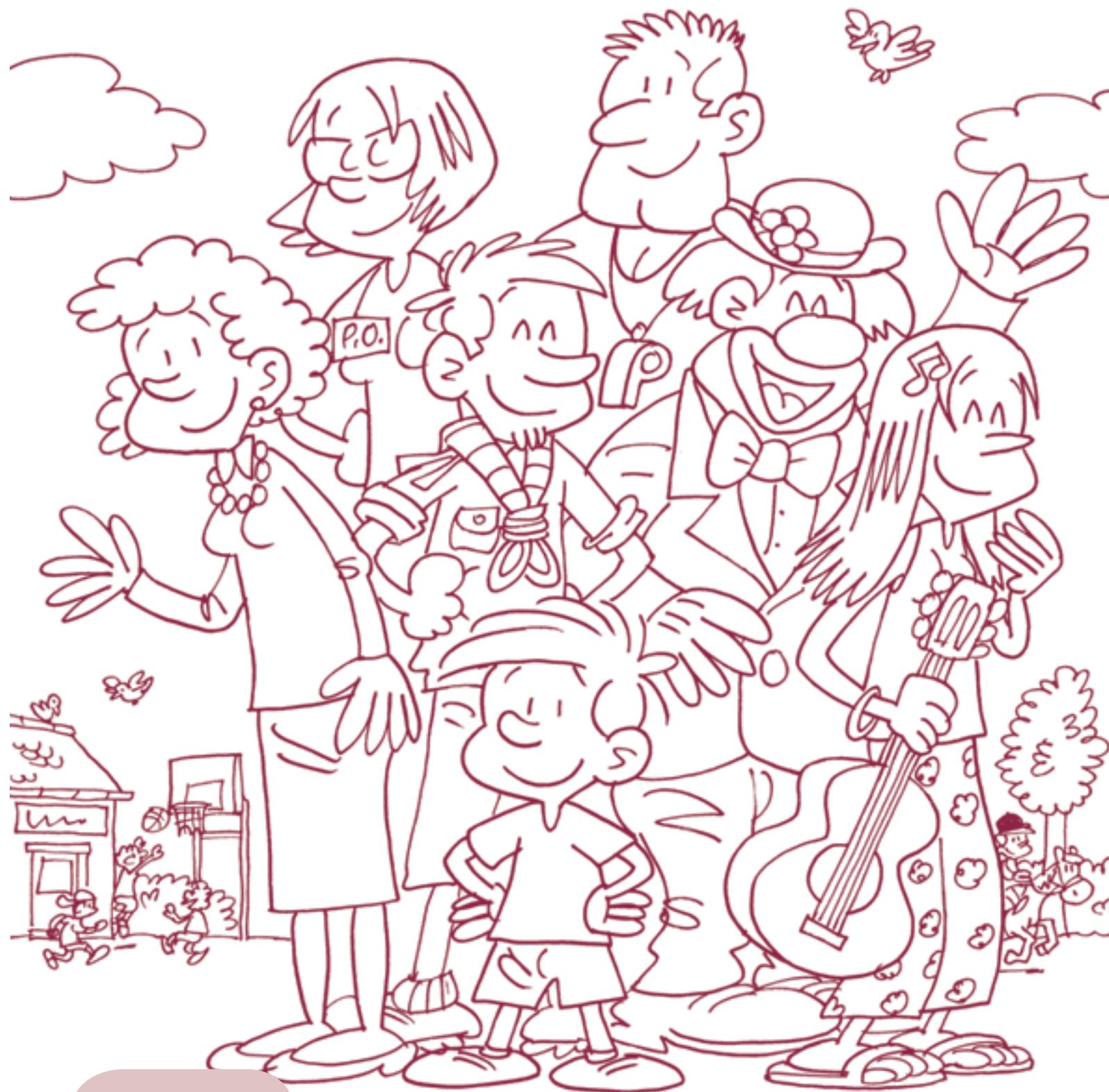
Accueillir des enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

A la rencontre des professionnels

LIVRET VII



ONE

2007

Coordination de la rédaction de ce cahier : Anne DETHIER avec les contributions de Pascale CAMUS et Laurence MARCHAL.

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

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

Ce groupe animé par Laurence MARCHAL était composé de :

ACERBIS Séverine, BADJE

BOULANGER Stéphane, Les SCOUTS

CAMUS Pascale, conseillère pédagogique ONE

COUPIN Marie-Dominique, FIMS

GEERKENS Olivier, COALA

LEBLANC Olivier, Fédération des Centres de jeunes en milieu populaire, Président de la commission « Egalité des chances »

LEFEBVRE Sylvie, Promemploi

MESSINA Diego, Promotion Sociale FELSI

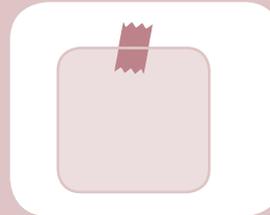
RAVEYTS Patricia, CEMEA

SCIEUR Pierre, Les SCOUTS

VERSTRAETEN Natacha, ISBW

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.



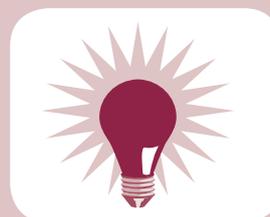
Expérience / Observation

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. Le sens de l'accueil des 3-12 ans : Enjeux et missions	9
1.1. Entre garde et accueil, une contradiction à dépasser	10
1.2. Entre scolaire et socioculturel, deux vecteurs de développement	11
1.3. Entre animation d'activités et accompagnement du temps libre : recentrage sur l'enfant	13
1.4. Une approche « éducative globale » avant tout	16
1.5. Socialisation et pédagogie du projet	18
1.6. Articulation délibérée du projet éducatif sur les besoins de l'enfant et de sa famille	18
2. Le projet éducatif et le travail en équipe : ressources et nécessité	20
2.1. Le projet éducatif	20
2.1.1. Le sens du projet éducatif	20
2.1.2. La dynamique du projet éducatif	20
2.1.3. Les effets du projet éducatif	22
2.1.4. Une participation à la construction des savoirs	23
2.1.5. Une dimension éthique : la place des valeurs	24
2.1.6. La gestion émotionnelle	24
2.2. Le travail en équipe et en réseau	25
2.2.1. Le sens du travail en équipe	25
2.2.2. Ce qui favorise le travail en équipe	27
2.2.3. Synergie et partenariat pour travailler en réseau	35
3. Les paramètres psychopédagogiques de la professionnalisation dans l'accueil des enfants	37
3.1. Environnement matériel et humain initial permettant un aménagement de conditions d'accueil de qualité	37
3.1.1. Une infrastructure et un équipement initiaux suffisants	37
3.1.2. Des normes d'encadrement requises pour la sécurité physique et psychique de chaque enfant	39
3.1.3. Un aménagement spécifique des conditions d'accueil pour les enfants et, parmi elles, une place particulière réservée aux petits	39
3.1.4. Un encadrement et un soutien des équipes	41
3.2. Formation initiale et continuée	42
3.2.1. Maître mot, la diversité	42
3.2.2. La nécessité d'une formation généraliste	43
3.2.3. Une formation pour atteindre le niveau requis de compétence	43
3.3. Développement d'une posture professionnelle	45
3.3.1. Identification du rôle de l'accueillant et du lien spécifique qu'il entretient avec l'enfant	45
3.3.2. Réflexion partagée à propos des pratiques	47
3.3.3. Centration sur l'enfant et sa famille	48
4. Enjeux de la professionnalisation	50
En conclusion	54
Bibliographie	55
Glossaire	59

Pour un grand nombre de parents, de responsables, de politiques, « *s'occuper d'enfants* », dès lors qu'il ne s'agit pas de les instruire, ne demande pas de profil particulier. Tout un chacun étant susceptible de devenir parent, l'idée est trop largement répandue, en Communauté française, que ce potentiel parental assorti d'une expérience de contact avec des enfants ou de capacités d'animation suffit pour s'en occuper ; contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays, la nécessité de faire des études spécifiques et d'obtenir la reconnaissance d'aptitudes particulières ne s'impose pas chez nous.

Cette conviction a des conséquences directes sur la réalité des milieux d'accueil des enfants de 3 à 12 ans. Si, dans certains domaines d'activités particulières, des compétences *techniques* sont généralement demandées (relatives à la pratique d'un art, d'un sport, à l'animation d'une bibliothèque...), dans la plupart des secteurs, il était encore relativement rare jusqu'il y a peu² qu'un *profil de compétences spécifiques en éducation d'enfants* soit requis.

● Diverses confusions

Or, la conviction que chacun d'entre nous disposerait des ressources suffisantes pour accueillir des enfants repose sur diverses confusions :

- › La première confusion concerne *le rôle de parent et celui d'éducateur*. L'accueil de l'enfance a été et est toujours le lieu d'une nécessaire clarification à ce sujet : s'occuper de ses propres enfants est radicalement différent de s'occuper des enfants des autres. Cette question traverse aussi, avec ses particularités, le secteur de l'accueil des 3-12 ans en dehors de l'école.
- › La seconde confusion concerne l'insuffisance de distinction entre *compétences « techniques »* liées à un contenu spécifique d'activité (compétences artistiques, sportives, scientifiques...) et les *compétences d'accueil* de l'enfant. Dans l'univers de la culture et des

loisirs, il se peut que la nécessité des compétences techniques soit plus immédiatement perceptible et laisse dans l'ombre la nécessité des compétences d'accueil.



- › Faut-il des compétences et des conditions particulières pour accueillir des enfants ?
- › Ces compétences doivent-elles s'acquérir et être reconnues ?
- › Et enfin, l'accueil des enfants relève-t-il de l'exercice d'une profession ?

● Améliorer la qualité de l'accueil

L'enjeu principal qui sous-tend cette réflexion est celui de l'amélioration de la qualité de l'accueil au bénéfice de l'enfant et sa famille. La qualité peut se décliner selon plusieurs dimensions. Ici, c'est en priorité la dimension psychopédagogique (éducative) que nous retiendrons.

Privilégier la dimension psychopédagogique ne doit pas nous conduire à ignorer la dimension sociale de l'accueil 3-12.

Nous poserons d'emblée que le développement de la professionnalisation du secteur de l'accueil 3-12 suppose que plusieurs conditions soient rencontrées :

- › La reconnaissance de l'accueil en dehors du temps scolaire comme secteur d'intérêt public, donc l'exercice d'une responsabilité collective³ et publique à l'égard des pratiques d'accueil et des conditions qui permettent leur exercice : le décret ATL participe de ce processus.
- › L'inscription dans une politique globale de l'enfance : le Code de Qualité qui guide l'action de l'ONE⁴ et met l'accent sur la rencontre de tous les besoins de l'enfant et de sa famille, en est un exemple.

1 Voir aussi le livret I « Introduction » du référentiel.

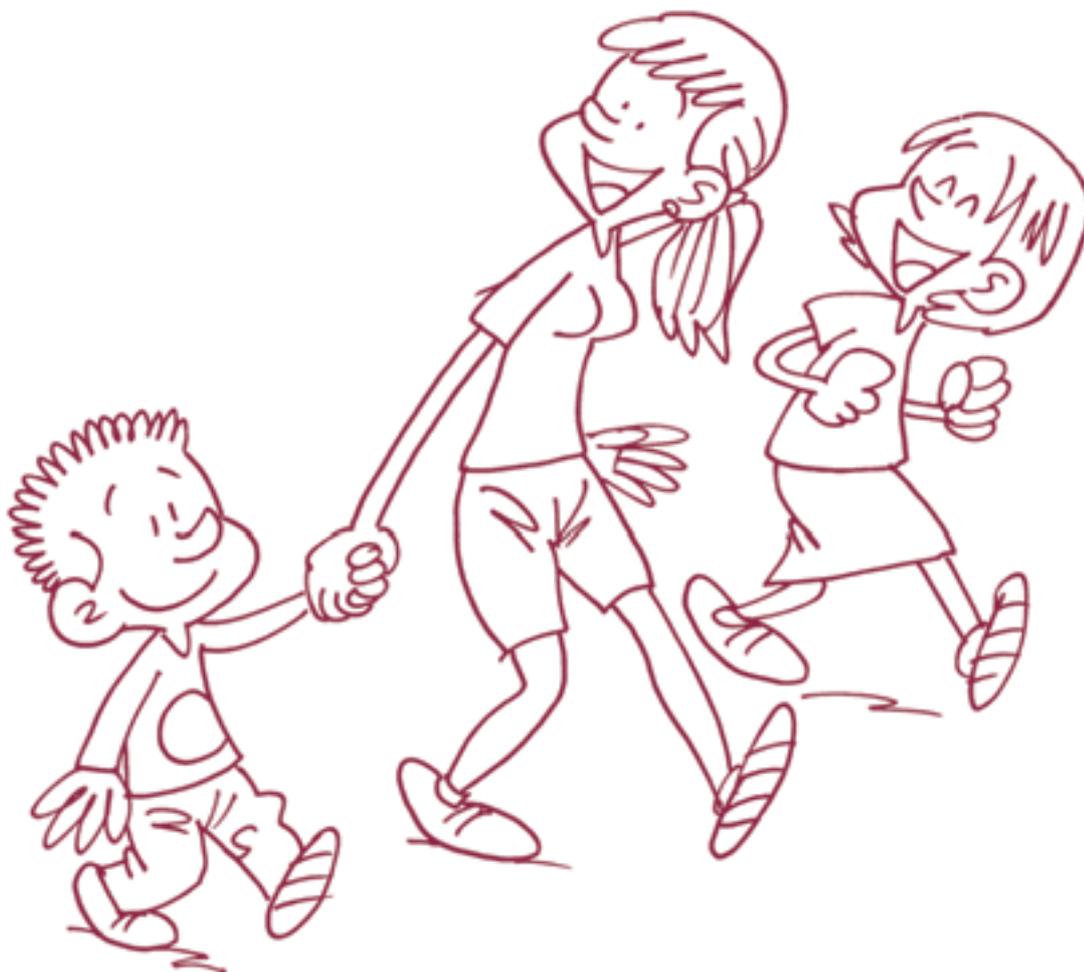
2 Les décrets « centres de vacances », « Accueil durant le temps libre » et « écoles de devoirs » traduisent aujourd'hui cette nécessité de formation

3 Ensemble des acteurs concernés.

4 dont cette publication et le dispositif de concertation qui l'accompagne font partie

- Dès lors, de quoi traitera cette dernière partie du référentiel ?

- › Elle fera d'abord le point sur le sens de l'accueil des enfants de 3 à 12 ans en évoquant quelques problématiques qui se posent, historiquement, dans ce secteur ainsi que ses missions.
- › Elle traitera ensuite de deux dynamiques qui sous-tendent les pratiques de l'accueil: celles du projet éducatif d'une part et celles du travail en équipe d'autre part.
- › Elle identifiera alors les paramètres psychopédagogiques d'une professionnalisation de l'accueil dans la perspective d'une qualité accrue des pratiques.
- › Enfin, elle élargira le propos en évoquant la professionnalisation de l'activité sous l'angle des conditions sociales de son exercice et l'impact que celles-ci peuvent avoir en retour sur la qualité du service fournis aux enfants et leurs familles.



Le sens de l'accueil des 3-12 ans : enjeux et missions

Dans le contexte particulier de l'accueil « 3-12 », c'est-à-dire en dehors du temps de fréquentation des cours à l'école et du temps de présence au sein de la famille, les enjeux de la professionnalisation se déclinent de façons multiples et parfois contradictoires.

En effet, ce temps de l'enfant se déroule dans une grande diversité de contextes : de la garderie organisée dans les locaux de l'école à la maison de quartier en passant par l'atelier d'expression musicale, la halte-garderie communale, l'école de devoirs ou le club d'aïkido, la maison de jeunes, le mouvement de jeunesse, la ludothèque, la plaine ou le séjour de vacances...

A cette diversité de contextes s'ajoute une diversité des publics qui fréquentent les lieux (ancrage social, âge, ...) et une diversité de missions (interculturalité, insertion dans le quartier, alphabétisation, soutien aux devoirs, activités de loisirs, initiation sportive, ...).

● Les besoins⁵ des enfants

Mais, au delà de cette diversité, il existe une constance des besoins des enfants accueillis dans des lieux étrangers à leur milieu familial. En très bref, mettre ces besoins au centre des pratiques quotidiennes, c'est veiller globalement à :

- › préserver en permanence une qualité de lien avec chaque enfant. C'est le fondement de sa sécurité psychique de base dans le lieu d'accueil, quelle que soit la vocation spécifique de celui-ci (sport, activité artistique, etc) ;
- › ménager les conditions d'une activité alliant les registres collectifs et individuels dans le respect des rythmes particuliers, des âges et des intérêts de chaque enfant et en accordant la plus grande place à ses

projets propres, y compris une « inactivité temporaire » ;

- › ménager les conditions d'une vie sociale émancipatrice, adaptée à chaque âge et permettant à chacun d'être respecté et d'apprendre à respecter, grâce notamment à un cadre de sécurité comportant des règles de vie dont l'accueillant se montre à tout moment garant ;
- › entretenir avec le milieu familial un dialogue fondé sur la différence de posture⁶ (« déconfusion » des rôles⁷), le respect des responsabilités mutuelles et le partage d'un « commun dénominateur » : la recherche du bien-être de l'enfant dans les conditions spécifiques de ses environnements respectifs (école, famille, quartier, milieu d'accueil,...).

● Trois tensions à résoudre

La connaissance grandissante que nos sociétés acquièrent à propos des enfants, de leur(s) famille(s)⁸ et de leurs besoins spécifiques lors de l'accueil en dehors de la famille, incite à articuler de mieux en mieux les pratiques des acteurs de terrain avec cette expertise. Le secteur, en pleine évolution, a déjà entrepris des efforts et mis en œuvre des démarches en ce sens. Afin de poursuivre ces démarches et de leur donner l'ampleur nécessaire, il est opportun de s'arrêter d'abord sur quelques problématiques qui traversent l'histoire du secteur de l'accueil des 3-12 ans. Nous en relèverons trois qui nous semblent fonctionner comme des contradictions, des tensions à résoudre :

- › la première concerne la notion de « garde » et le rejet qu'elle suscite généralement auprès des acteurs de terrain qui préfèrent parler d'accueil, d'éducation... ;

5 Voir la discussion concernant la notion de besoin dans le livret I « introduction » du référentiel (page 33)

6 Voir glossaire

7 Voir le point 3.3.1. Identification du rôle de l'accueillant, (page 45)

8 Voir glossaire

- > la deuxième concerne le positionnement du secteur relativement au champ scolaire ;
- > la troisième, plus récente, concerne la « sur-activité » des enfants et l'émergence des notions d'accompagnement de l'enfant durant son « temps libre ».

1.1. Entre garde et accueil, une contradiction à dépasser ●●●

Les garderies scolaires sont très largement fréquentées et constituent un des principaux pôles du secteur de l'accueil. Elles assument souvent un rôle ingrat et peu valorisé, considéré comme « une simple garde » alors que les enfants y trouvent jeux et compagnons, que s'y tissent des complicités entre adultes et enfants⁹ et que s'y joue, dans certaines situations, la réalisation du travail scolaire à domicile. Le personnel, précaire, souvent peu reconnu par les équipes enseignantes, ne bénéficie pas toujours d'une formation spécifique¹⁰ et jouit rarement d'un statut professionnel stable. Enfin, généralement, les locaux où se déroule l'accueil ne sont pas consacrés spécifiquement à cette fonction et le matériel de base y fait souvent défaut.

Et, surtout, la prise en charge d'enfants en décrochage scolaire et/ou en difficultés de vie pose aux accueillant(e)s des problèmes qu'ils/elles sont souvent seul(e)s à assumer.

Historiquement, ces « garderies scolaires » se sont développées afin de répondre à un décalage entre les horaires de travail des parents et ceux de l'école. Dans bien des cas, on vient de l'évoquer, leur organisation contraint les accueillant(e)s à se contenter de « surveiller les enfants » et de veiller ainsi, au mieux, à leur sécurité physique. Une accueillante,¹¹ déplorant le faible taux d'encadrement dans sa structure, fustigeait ainsi le seul rôle possible : « *Dans le meilleur des cas s'assurer qu'ils ne fuient pas* ». Certes, l'ensemble du secteur ne se reconnaîtra pas dans cette situation extrême, mais elle fait malheureusement écho à la réalité de bon nombre d'accueillants de garderies scolaires pour qui le propos est à peine caricatural. On comprend que, dans ce contexte, la notion de « garde » ne peut avoir bonne presse...

De plus, durant les trois dernières décennies, un important mouvement s'est développé dans l'accueil de la petite enfance : il met en exergue le rôle des milieux d'accueil dans le développement de l'enfant et fustige le terme de « garde » pour sa résonance avec l'image d'une simple « consigne pour enfants »...

Alors, que signifie précisément ce terme ?



⁹ «Accueillantes le matin, surveillantes le midi, gardiennes après 4 heures», ainsi se décrivaient quelques accueillantes... Ceci traduit, d'une part, la diversité des rôles et fonctions qu'ont à assumer ces personnes et reflète, par ailleurs, les conditions dans lesquelles elles travaillent et sont accueillis les enfants.

¹⁰ Les accueillant(e)s mobilisent leur expérience personnelle - d'enfant, parentale - pour le meilleur (mais quelquefois pour le pire), avec les satisfactions et les désillusions que cela génère.

¹¹ Entre la classe et la maison: quel accueil pour les enfants ? Journée d'étude du 30 novembre 2001 relatée dans « Grandir à Bruxelles », n°7

Il reflète une réalité - l'indisponibilité temporaire des parents - et un besoin - la prise en charge momentanée de leur enfant. En dehors des garderies scolaires, accessibles largement mais concentrées dans certains établissements des villes et des agglomérations, les parents doivent faire preuve de débrouillardise pour « choisir » dans le dédale des stages, animations et autres ateliers..., des solutions permettant d'assumer les temps non scolaires, tout en tenant compte de leurs moyens financiers. Tout ceci sans parler du recours à la baby-sitter, une demi heure par-ci, une demi heure par là, quand l'accueil extrascolaire ferme ses portes à 18h et que les parents rentrent un peu plus tard... Si la demande de garde n'est pas toujours explicite, il semble bien qu'elle soit une composante largement présente dans l'usage que font les familles des lieux d'accueil qui proposent des activités culturelles et de loisirs.¹²

Garder, c'est donc répondre à ce besoin. La question qui se pose ensuite est de savoir comment on y répond, donc quel accueil on réserve à l'enfant et comment on prend soin de lui pendant ce temps. Nous rejoignons l'Observatoire de l'Enfant¹³ lorsqu'il déclare « *qu'il n'est pas opportun d'opposer systématiquement notion de garde et de qualité* »¹⁴. Cependant, la garde de l'enfant pose problème lorsqu'on ne prend pas soin de lui comme il en a besoin. On peut assumer aujourd'hui que les lieux d'accueil répondent largement à un besoin de garde, mais qu'un problème survient lorsque ces lieux « *fonctionnent comme des garderies occupationnelles, des parkings pour enfants* »,¹⁵ c'est à dire des lieux où l'on dépose un enfant jusqu'à ce que sa famille puisse à nouveau prendre soin de lui.

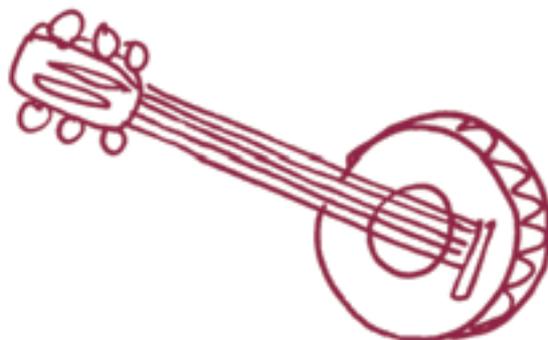
Ce n'est donc pas le fait de garder qui pose problème, mais la façon dont cette garde est assumée. Et c'est peut-être là tout l'enjeu de la substitution du terme « *accueil* » au terme « *garde* »¹⁶. « Accueillir » l'enfant signifierait alors prendre en considération l'ensemble de ses besoins tels que nous les avons brièvement évoqués au début de ce chapitre.

1.2. Entre scolaire et socioculturel, deux vecteurs de développement ●●●

L'école a prioritairement pour mission l'instruction de l'enfant. Sa vocation la conduit donc à s'organiser en vue d'apprentissages systématisés et relatifs à des contenus prescrits. Traversée, comme toute institution humaine, par des valeurs, l'école est un milieu de vie dans lequel les enfants cohabitent, communiquent....

Une bonne partie du temps d'accueil de l'enfant en dehors des heures de classe se passe avant et après l'école. Ce temps d'accueil s'est vu désigné longtemps comme « l'extrascolaire »¹⁷. Bien que, étymologiquement, « hors » école, cette partie du secteur de l'accueil des 3-12 ans s'est d'abord définie relativement à l'école, comme un prolongement permettant la poursuite de l'étude et l'accomplissement des devoirs, ainsi que comme un lieu destiné à compenser des manques dans la scolarité.

Ensuite ce temps d'accueil, organisé dans les plages horaires laissées libres par l'école, et que la famille ne prenait pas en charge, s'est étendu plus largement à un univers d'accueil à vocation culturelle, artistique, sportive. Cette évolution n'était pas exempte de préoccupation sociale (en réponse, par exemple, à une volonté de prévenir l'exclusion et d'enrayer les mécanismes de reproduction sociale en élargissant l'horizon d'enfants moins favorisés). Ainsi le champ de l'accueil s'est-il élargi du scolaire au socio-culturel ; qu'en est-il aujourd'hui de leur part respective?



12 Voir Dusart AF, Mottint J, Roose, Van Cutsem S (2002), évoqué par Dussart (2000) p. 6

13 Observatoire de la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles - Capitale (« COCOF »)

14 Grandir à Bruxelles, n°10, p. 11

15 F.I.L.E. (2001), p. 3

16 C'est alors entrer dans le champ de « l'éducatif », au sens du soutien à l'enfant « à grandir ».

17 On a aussi parlé de péri- ou para-scolaire.

● Du scolaire au socioculturel

Les acteurs sur le terrain sont partagés sur ce point¹⁸. Pour certains, il importe tout particulièrement de sortir le temps libre de l'activité scolaire, pour d'autres, en revanche, le temps libre de l'enfant est l'opportunité de prolonger aussi efficacement que possible ses apprentissages et d'enrichir ses acquisitions: tel est, en bref, l'un des débats qui traverse encore une partie du secteur de l'accueil des 3-12 ans.

Les uns mettent l'accent sur les particularités et les difficultés nouvelles de la condition d'écolier. C'est, en effet, à l'école que les enfants sont pour la première fois sanctionnés socialement, échec ou réussite, du fait de leur travail. Les enfants de cet âge ont une conscience raisonnée de cette stigmatisation individuelle et sociale que constitue l'échec. Ils identifient comme une difficulté de vie tant les rythmes qui leur sont imposés que les problèmes qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages¹⁹.

Aussi ces accueillants se rallient à l'idée que le temps avant et après école doit être un temps autre. Et ceci même si l'on apprend beaucoup en jouant, en créant, en communiquant, en jouant de la musique, en dessinant.... Ils font prévaloir que le milieu qui accueille l'enfant n'a pas vocation à développer des connaissances nombreuses et approfondies et qu'il est dégagé de tout souci de rentabilité à cet égard. Ce qui revient à dire que l'accueil 3-12 ans n'a pas à se substituer ou à compenser²⁰ l'action d'enseigner assumée par l'école.

Dans cet esprit, on pourrait plutôt considérer l'accueil en dehors de la classe comme un lieu, où des adultes sont disponibles pour les enfants, s'y consacrent et sont reconnus par eux comme des personnes capables de leur apporter aussi des savoirs, voire des connaissances spécialisées (arts, danse, jeux, sports,...).

On peut certes mettre en avant un travail à finalité sociale dans l'optique d'une égalité des chances.

18 Voir à ce propos Mottint J et Roose A (avril 2000).

19 Voir « *Eloge de la lenteur* » et « *Les rythmes scolaires* », vidéos réalisées par Jacques Duez, production du Centre culturel de la région de Mons.

20 Il faut se demander si la notion de complémentarité elle-même n'est pas ambiguë ; compléter l'action de l'école (ou de la famille), c'est peut-être encore se mettre dans sa prolongation, compléter serait alors comme une réponse à un manque...

21 Ces déterminismes ne sont pas le seul fait de l'enseignement. L'inégalité sociale se déploie aussi dans le temps d'accueil hors de l'école... Il suffit de penser à l'accessibilité financière, que ce soit dans les tarifs pratiqués ou les attitudes face aux difficultés de paiement... Plus subtilement, et au-delà des questions d'argent, certains lieux à vocation culturelle ne sont pas fréquentés par tous les milieux...

22 Cette idée figure dans l'exposé des motifs concernant le décret « *Accueil durant le temps libre* » - 24/04/2003 - Parlement de la Communauté française de Belgique - voir aussi la brochure « *Tout savoir sur le décret ATL* », ONE, 2004.

23 Delvaux, D., et Vandekerke, M., (mai 2002).

24 Idem.

L'aide aux devoirs peut apparaître dans toute son importance lorsqu'il s'agit de rompre avec la fatalité des déterminismes sociaux²¹, en particulier dans des quartiers défavorisés, auprès d'enfants en difficulté scolaire.

Il importe cependant que, même dans ces lieux d'accueil, l'équipe veille à moduler la place accordée au soutien scolaire. Certaines institutions, d'ailleurs, la restreignent délibérément à une petite part du temps, dans le cadre d'une réflexion sur les meilleures conditions pour accueillir des enfants et leur permettre de jouer, se reposer, rêver, souffler un coup, bavarder entre amis,...

Outre que la valorisation de l'enfant dans le temps libre peut avoir un impact indirect sur sa réussite scolaire, on doit lui reconnaître, lui signifier que son identité va bien au delà de son statut scolaire. C'est la portée symbolique du message ainsi envoyé à l'enfant : « *l'enfant n'est pas réductible à l'élève* »²².

● Les écoles des devoirs

Qu'en est-il alors des écoles de devoirs ? Ce terme recouvre à son tour une diversité de structures. Jusqu'il y a peu, avant l'adoption du décret, « *le label école de devoirs n'était pas une appellation contrôlée* »²³. On s'accordait à dire qu'une « *école de devoirs est un organisme public, une ASBL ou une association de fait qui a pour objet le soutien scolaire et l'organisation d'activités à caractère culturel ou sportif pour les enfants et les jeunes* »²⁴. On note d'emblée qu'elle n'était donc pas dédiée au seul soutien scolaire. « *On rencontre effectivement (...) une grande diversité de formules : depuis la classe de devoirs réservée aux élèves d'une seule école et encadrée par les instituteurs de cette école (...) jusqu'aux diverses formules d'ateliers scolaires qui prennent place comme une activité parmi d'autres dans des structures ou des projets plus vastes (maison de quartier, A.M.O., etc.) en passant par les diverses formules de*

dosage entre le soutien et la remédiation scolaire d'une part, l'éveil culturel et créatif d'autre part, sans oublier les projets étroitement ciblés (une communauté culturelle, un camping...). »²⁵

Actuellement, les écoles de devoirs doivent respecter les prescrits du décret qui leur est consacré. L'évolution attendue se fera petit à petit, mais il reste que le paysage des écoles de devoirs reste encore largement diversifié.

1.3. Entre animation d'activités et accompagnement du temps libre : recentrage sur l'enfant ●●●

Actuellement, les loisirs appartiennent aussi au monde de la consommation et de la performance²⁶ (stages coûteux, activités nécessitant des équipements spécifiques, des entraînements prévus plusieurs heures par semaine en vue d'atteindre un niveau particulier...).

Les parents eux-mêmes mettent parfois l'accent sur une forme de rentabilité de l'inscription de leur enfant dans les activités extrascolaires.



Sur un terrain de football

Dans le cadre d'un match amical entre deux équipes de pré-minimes (8 - 10 ans), une équipe est manifestement plus forte que l'autre et vient de marquer trois buts en l'espace de 10 minutes. Le score est de 6 buts à 0. Le gardien de l'équipe en difficulté fond en larmes, se tient au montant du but et demande à l'entraîneur de quitter le terrain. Celui-ci refuse et lui dit : « *Il faut continuer. Tu dois rester sur le terrain. Il faut aussi apprendre à perdre.* » L'enfant continue à pleurer et semble « tétanisé ». Un parent crie : « *Ne fais pas la mauviète ! Cela ne sert à rien de pleurer* ». Le match se termine... Quel est le retentissement d'une telle situation pour l'enfant ?

Dans les vestiaires, comment sera-t-elle abordée par les autres membres de l'équipe, et par l'entraîneur ?

²⁵ Idem.

²⁶ Le débat traverse d'ailleurs la commission « Centres de vacances de l'ONE », dont l'intervention conduit à l'octroi de subsides : faut-il accorder des ressources publiques à des institutions axées sur le profit qu'elles tirent des activités organisées et qui à cette fin, augmentent la participation financière des parents ?

● Surabondance d'activités

Aujourd'hui, les psychologues mettent l'accent sur les dangers de la surabondance de stimulations offertes aux enfants. « *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* »²⁷. Cette approche constructiviste relativise le rôle de la stimulation et rend sa place au sujet « enfant » 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 (« *l'activité autonome* »)²⁸.

Si l'on examine, à la suite de R. Caffari²⁹, la situation actuelle des enfants dans nos sociétés, on peut relever, en faisant bref, que :

- > l'enfant scolarisé est l'objet de stimulations nombreuses, organisées et souvent contraignantes ;
- > les enfants sont associés au style de vie plus trépidant que détendu des adultes qui passent d'une activité à l'autre ;
- > les médias sont extrêmement présents dans la vie des enfants qu'ils soumettent à des salves d'informations les rendant à la fois passifs et rapidement dépendants.

Cet activisme et ces stimulations abondantes privent les enfants de deux registres de démarches : le registre réflexif, réceptif-attentif, imaginaire... contemplatif pourrait-on dire, et le registre créatif qui puise en soi les ressources pour agir, le premier rendant possible le second.

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.³⁰

● Le concept de « temps libre »

Plus encore, et sans en ignorer les limites³¹, il faut rendre à l'inaction ses vertus...L'enfant a le droit de se reposer. L'enfant a le droit de rêver. « *Rêver c'est avoir une activité autonome intériorisée ; personne ne peut la contrôler, elle permet de vivre à l'intérieur de soi des aventures, des découvertes, des relations importantes* », des émotions aussi. L'enfant a le droit d'être spectateur. Enfin et surtout, l'enfant a le droit de s'ennuyer. Du reste l'ennui n'est-il pas aussi le lit du projet ? « *C'est dans ce je ne sais pas quoi faire, qu'en général, après un temps, des idées surgissent et la capacité de se lancer dans une nouvelle action apparaît* »³².

Le concept de « *temps libre* » rend compte certainement de l'ensemble de ces préoccupations.

• Quelle est alors la place réservée à l'activité ? Houssaye³³ invite à la réflexion quand il relève comment, paradoxalement, à force de faire place à des activités « *proposées à l'enfant pour répondre à ses besoins* », on en arrive au point où le projet de l'adulte sur l'enfant s'est substitué au projet de l'enfant..., le jeu lui-même perdant sa nature à force d'être encadré.

Ceci doit nous permettre d'entrevoir la priorité à donner à la valorisation plus qu'à la production, au projet initié par les enfants plus qu'à l'activité organisée à leur intention, aux rythmes personnels autant qu'à l'action collective.

• Quel est alors le rôle de l'adulte ?

« *Animateur* » est le terme le plus fréquemment utilisé pour désigner l'accueillant. Il est intéressant d'interroger cette appellation. N'y a-t-il pas là la trace d'une priorité donnée à l'organisation d'activité, voire à l'activité elle-même ? Une façon de traduire l'importance donnée à sa réalisation, à son aboutissement ?

Bien évidemment, le propos n'est pas de bannir l'existence d'activités proposées aux enfants ! La question est de savoir sur quoi l'accueillant met l'accent : sur le bon déroulement de l'activité ? Ou sur les enfants, considérant alors que l'activité relève plus du prétexte, de l'occasion fournie à l'enfant de s'exprimer, de déployer ses intérêts, ses compétences ? Et d'en construire de nouvelles aussi. Peut-être.

27 R. Caffari, (2001), p. 17

28 Voir, pour plus de développement, la partie « *A la rencontre des enfants* » le cahier III « *Donner une place active à chacun et à tous les enfants* ».

29 Caffari, op. cit.

30 Caffari, op. cit.

31 Une inaction excessive ou récurrente est bien évidemment à prendre en considération et doit nous alerter sur un malaise probable de l'enfant.

32 Caffari, op.cit

33 Cité par Mottint, J., et Roose, A., (avril 2000), p. 21.



La notion d'accompagnement

C'est dans la continuité de ces interrogations que s'inscrit la notion « *d'accompagnement* » dans le monde de l'éducation³⁴.

Dans l'action professionnelle, le concept d'accompagnement accorde une place particulière à la relation qui s'instaure entre l'accompagnant et l'accompagné. Elle évolue dans des registres d'écoute, d'accueil, comporte une dimension chaleureuse et empathique, mais peut aussi être structurante³⁵. C'est une relation professionnelle : l'accompagnant a donc à évaluer constamment son action en tenant compte des objectifs et des moyens que sa fonction lui assigne³⁶.

On pourrait dire que la posture professionnelle d'accompagnement, dans l'éducation notamment, a une triple visée :

• Le soutien de l'individualisation

L'accompagnant a le souci de développer des pratiques favorisant le processus d'individualisation de l'accompagné.

Cette individualisation est conçue à la fois comme :

- > L'adoption par le sujet d'une position « d'acteur de sa vie », prenant conscience et « réfléchissant » son histoire propre : où il est question d'identifier et mener à bien ses projets propres, prendre conscience et activer ses désirs et motivations, établir des liens entre les actions et les émotions vécues et les événements immédiats ou passés et leur retentissement ;
- > La poursuite du processus identitaire : au sens psychologique du terme, développement du self, de la conscience, de l'image et de l'estime de soi... ;
- > La résultante d'une double dialectique
réalisation de soi > < intégration sociale : entre donner place à ses propres intérêts et à son propre développement et prendre l'autre en considération, le comprendre et nouer des liens avec lui en intégrant la part de contrainte que la vie sociale implique.
autonomie > < dépendance : entre agir et se développer par soi-même et intégrer sa nécessaire dépendance à autrui.

• Le soutien aux passages et transformations

L'accompagnant développe des pratiques qui visent le développement des potentiels et la mobilisation des ressources pour les transitions, passages et moments de vie particuliers.

Réussir une transition (l'apprentissage de nouvelles tâches ou l'adaptation à une nouvelle situation de vie chez l'enfant, une transition personnelle ou professionnelle chez l'adulte...) : quel que soit le prétexte de la demande, l'objectif est d'aider un mouvement de transformations par l'acquisition de nouvelles manières de penser, ressentir, agir.

• La restauration du lien social

L'action de l'accompagnant n'est pas exclusivement centrée sur le devenir de l'individu. Elle vise aussi sa participation à la vie sociale et, en particulier, le développement des solidarités interindividuelles, de la citoyenneté pour le dire peut-être d'une façon plus actuelle...

34 Notamment dans la culture de l'éducation ; en témoigne la désignation actuelle de leur profession : « éducateur spécialisé en accompagnement psycho éducatif ».

35 Les conceptions de l'accompagnement diffèrent selon les approches notamment par rapport à l'intégration sociale et à l'aspect structurant de la démarche...

36 Extrait de « *Réflexions sur l'accompagnement* », groupe de travail éducateurs HE Charlemagne (2007) – document non publié.

● Se centrer sur l'enfant

Ainsi, dans le champ de l'accueil de l'enfant, on conçoit que l'accompagnement éducatif consacre la centration sur l'enfant dans le groupe et non sur l'activité. On pourrait résumer ici le concept d'accompagnement comme le soutien de l'enfant dans son activité, ses émotions et l'élaboration de sa pensée.



Diverses pratiques caractérisent la posture professionnelle d'accompagnement :

- > faire preuve d'attention à ce que fait, ce que vit l'enfant ;
- > l'écouter (« écoute active » en particulier) ;
- > faire preuve d'intérêt et établir un lien suffisamment chaleureux avec lui ;
- > soutenir l'expression rationnelle de l'enfant (pensées, intentions, perceptions) ;
- > soutenir son expression affective (émotions ressenties, désirs, craintes) ;
- > soutenir la réalisation des projets qui sont - ou deviennent - les siens (les leurs) et donc inciter à identifier les intérêts, désirs, intentions ;
- > encourager - soutenir la persévérance ;
- > « structurer » sur un plan concret (ex. : aider à réfléchir à l'organisation, proposer des activités, aider à la gestion du temps, identifier ou mettre des limites, être garant de la vie en collectivité...);
- > « structurer » sur un plan psychique (soutenir les prises de conscience, interpellé, confronter : inciter à repérer les valeurs...).

Cette attention à l'enfant dans le groupe d'enfants n'est bien entendu réalisable que si les conditions d'encadrement le permettent. Comment, en effet, être disponible pour accompagner chacun des enfants lorsque le taux d'encadrement est de 1 adulte pour 30-40 enfants ? La réflexion sur l'accompagnement a pour enjeu de poser des questions de sens, de finalités et aussi de démarches professionnelles de l'accueillant. Ne pourrait-on dire qu'il appartient à l'accueillant de surveiller lors-

que c'est nécessaire, d'animer des activités à certains moments et d'être toujours en position d'accompagner l'enfant ? De la même manière, il appartient aux responsables de projet de chercher avec les accueillants les conditions qui rendent possible l'expression de ces démarches d'accompagnement.

La discussion de ces problématiques pose implicitement la question des finalités, des missions de l'accueil des 3 - 12 ans.

1.4. Une approche « éducative globale » avant tout ●●●

La demande exprimée par les parents peut mettre en avant la nécessité d'une prise en charge de l'enfant pendant le temps de son indisponibilité ou la volonté d'offrir à l'enfant un cadre de développement et d'émancipation. Nous dirons que, dans le premier cas, la demande s'articule sur la fonction de garde et dans le deuxième sur la fonction éducative.

Par éducatif - terme qui nous semble plus adéquat ici qu'« apprentissage » (plus restrictif³⁷), il faut entendre tout ce qui relève globalement d'une visée de développement, mais aussi de bien-être de l'enfant.

● Bien-être et développement

On notera que la notion de bien-être n'est peut être pas réductible à la sensation pure de plaisir, de joie, même si elle l'inclut. Le bien-être, ici et maintenant, cela peut être le fait d'éprouver une sécurité psychique : sentiment d'être entendu, compris, respecté. Le bien-être, cela peut signifier avancer à son rythme propre, y compris parfois dans la résolution d'une difficulté. Le bien-être, cela peut être se concentrer, persévérer pour ensuite connaître un sentiment de fierté, le bien-être enfin peut être l'exercice de sa liberté...

Ce souci du bien-être n'est pas le résultat d'une vision seulement « généreuse », encore moins de l'illusion de mettre l'enfant à l'abri de toute difficulté.

37 Notamment en raison de la connotation d'effcience de la fonction apprenante, que ce soit dans le champ scolaire (à coup sûr) ou que ce soit dans le champ culturel (de plus en plus) ;

Il s'agit là d'une véritable mission de prévention que peuvent remplir les milieux d'accueil « au sens de la promotion de la santé (comme l'a défini l'OMS c'est-à-dire comme un état de bien-être tant physique que mental et social et non pas simplement comme l'absence de maladie ou d'infirmité). »³⁸

Si l'on examine l'offre telle qu'elle apparaît dans le discours explicite adressé aux usagers par le milieu d'accueil, on s'aperçoit qu'elle peut mettre plus ou moins l'accent sur la fonction de garde ou la fonction éducative.

Cependant, il nous semble risqué de s'en tenir à un modèle séparant ces deux intentions³⁹.

En effet, de façon simple, on pourrait dire que, quels que soient les accents pris par la demande et l'offre, tout milieu d'accueil doit avoir pour vocation prioritaire de garantir aux enfants un accueil qui vise à la fois leur bien-être et leur bon développement global et de permettre aux parents l'exercice de leurs occupations en toute confiance.⁴⁰

Outre le fait que le Code de qualité le prescrit, cette approche éducative globale est éthiquement incontournable, à la fois en regard des connaissances que nous avons des besoins de l'enfant et à la fois en regard de ses droits. Ceci étant vrai quelles que soient les spécificités du milieu d'accueil par ailleurs, club de football, maison de quartier, ludothèque, atelier d'informatique ou garderie scolaire, etc.

Il ne s'agit ni de négliger ni de dévaloriser les objectifs particuliers que peuvent poursuivre les milieux d'accueil dont on connaît la grande diversité et la richesse. Il s'agit plutôt de hiérarchiser les objectifs et de les inclure au sein d'une préoccupation majeure et première, celle du bien-être et du bon développement global de l'enfant.

● Une organisation de vie

Ceci n'est pas un propos purement théorique. Se positionner délibérément dans cette perspective précédemment évoquée se traduit dans la réalité concrète par une organisation de vie, des rythmes, des espaces, des attitudes, des demandes adressées aux enfants qui peuvent parfois en être sensiblement modifiées ! (exploration, créativité, rêve, découverte, communication, jeu, mouvement, collaborations, projet, respect des rythmes individuels, écoute...).

- > dans certains séjours et camps de vacances, les horaires ont été aménagés de manière à permettre aux enfants un réveil échelonné en fonction de leur rythme entre 7 et 9h, les activités ne commençant qu'à 9h 30 ;
- > dans certains accueils extrascolaires, l'organisation du goûter a fait l'objet d'échanges avec les parents et les enfants eux-mêmes de manière à l'organiser de façon équilibrée pour tous ;
- > dans certains milieux d'accueil, les accueillants ont aménagé, au départ des suggestions des enfants, des espaces plus calmes et/ou de repos accessibles aux enfants qui le souhaitent et dans lesquels ils peuvent se retirer, se détendre, y trouver livres, musiques, « coin doux », ...

Certains pourraient voir là le risque de fondre tous les milieux d'accueil dans un moule unique ! Cette crainte ne nous semble pas fondée dès lors que, dans une démarche de référentiel, le propos est de dégager des principes d'action qui :

- > rencontrent des options éthiques souhaitables ;
- > répondent à des connaissances scientifiques valides ;
- > génèrent des pratiques modulées en fonction de contextes variés, des publics variés, c'est-à-dire tenant compte de leurs valeurs, de leurs contraintes et de la mobilisation de leurs ressources propres; ceci laisse donc le champ à l'exercice de la marge de liberté de chacun des milieux d'accueil.

C'est là un des enjeux d'une professionnalisation accrue du secteur.

38 F.I.L.E. (2001)

39 « garde » < éducation », ou « garde » < apprentissage »...

40 Voir la partie II « A la rencontre des parents »

1.5. Socialisation et pédagogie du projet ●●●

La socialisation⁴¹ est un terme récurrent dans les réflexions sur les fonctions du secteur. On parle de socialisation de l'enfant, on parle aussi de fonction sociale de l'accueil ... Relèvent-ils l'un et l'autre de la fonction éducative ?

Il nous semble que cette question peut être discutée de deux points de vue :

- Si l'on voit « la socialisation de l'enfant » comme le développement de ses capacités de communication, négociation, considération d'autrui, intégration des normes..., il nous semble que cela relève du développement de l'individu, du « bien grandir » de l'enfant. Dans ce cas, cela fait partie intégrante de l'approche éducative globale évoquée au point précédent.

Dès lors, le point de vue est ici surtout psychopédagogique.

- Mais on peut voir aussi l'exercice de la fonction sociale du milieu d'accueil, c'est-à-dire sa vocation à créer du lien social, à rompre les clivages, à encourager les solidarités, à développer la citoyenneté responsable...

Ainsi, par exemple :

- > le fait de mettre en relation des familles qui ne se seraient peut-être jamais rencontrées (cfr. ouverture à la diversité, approche multiculturelle) ;
- > le fait d'engager des partenariats entre diverses associations locales (synergies) ;
- > le fait de mener avec les enfants des actions orientées vers l'extérieur du milieu d'accueil (cfr. citoyenneté⁴²) ;
- > le fait de faire participer effectivement les enfants à la gestion du milieu d'accueil⁴³.

On pourrait dire alors que la « socialisation » de l'enfant s'entend là comme son insertion effective en tant qu'acteur social dans le milieu⁴⁴ avec d'autres acteurs.

Dans ce cas, le point de vue est ici plutôt sociologique et politique.

1.6. Articulation délibérée du projet éducatif sur les besoins de l'enfant et sa famille ●●●

Anne-Françoise Dusart et Joëlle Mottint⁴⁶, s'inspirant de François Dubet, réservent une place importante à trois caractéristiques du milieu d'accueil qui concourent à son identité et en font la principale source de définition de l'accueil ; il s'agit de :

- > la « demande » qui fonde l'institution : celle des familles, celle des autres institutions et ce qu'en font les usagers (désigné comme le registre du « rôle ») ;
- > les modes de financement et intérêts en jeu qui y sont liés (désigné comme registre des « intérêts et stratégies ») ;
- > le bagage historique de l'institution, ses valeurs, sa culture, son origine (désigné comme registre des « valeurs et culture »).

Dans cette approche, le projet d'accueil est la résultante, plus ou moins consciente des trois registres en question.



41 Les questions liées à la socialisation sont développées dans la partie « A la rencontre des enfants », dans les livrets IV « Vivre ensemble au travers d'expériences de vie diversifiées », III « donner une place active à chacun et à tous les enfants », VI « promouvoir la participation aux faits et événements qui les concernent ».

42 Ex. : le projet d'un groupe de jeunes d'une maison de quartier d'installer des poubelles publiques et de sensibiliser les habitants à la propreté des lieux communs.

43 Ex. : participation à la définition de certaines règles de vie du groupe.

44 Entendu non seulement comme le milieu d'accueil mais aussi étendu à son environnement plus large comme le quartier, le village.

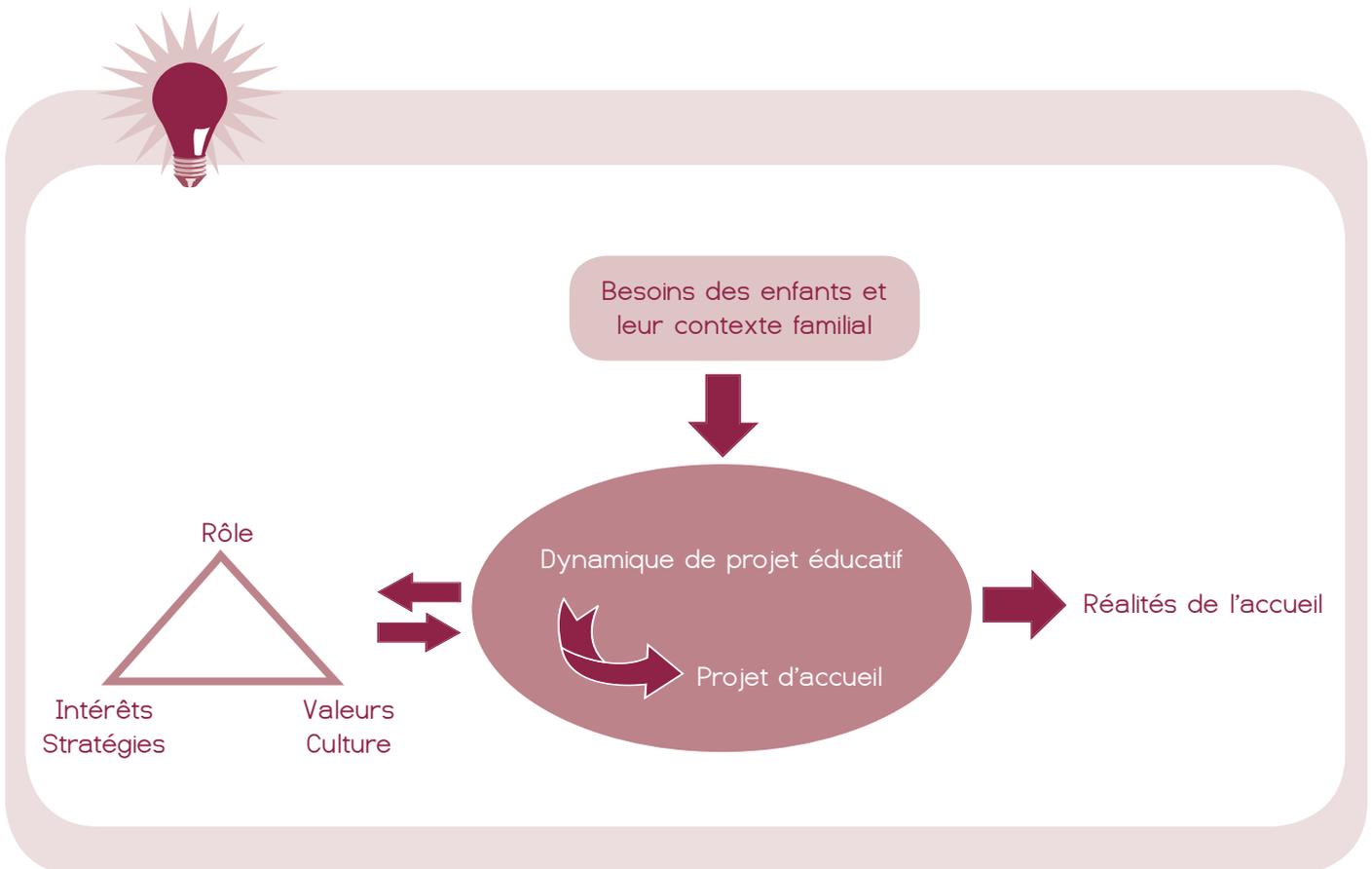
45 Tilman F., Grootaers D. (1980).

46 J. Mottint et A.-F. Dusart (automne 2002), pp3-9.

- Quel est l'impact d'une professionnalisation de l'accueil sur une telle dynamique ?

La professionnalisation met l'enfant et la visée éducative globale que nous venons d'indiquer au centre de la définition du projet d'accueil. Non que les autres registres soient ignorés. Mais la dynamique est bouleversée : il s'agit, cette fois, d'explicitier et réfléchir le projet d'accueil en ne le laissant plus se modeler sur les seules conditions spécifiques locales de l'institution (les trois registres), mais en le construisant délibérément en articulation permanente avec les besoins des enfants, en vue de leur bien-être et en contribution à leur développement.

Cette nouvelle dynamique est celle du « projet éducatif » : elle est, comme nous allons le voir, réflexive, consciente et délibérée.



Le projet éducatif ●●● et le travail en équipe : ressources et nécessité

2.1. Le projet éducatif ●●●●

2.1.1. Le sens du projet éducatif⁴⁷ ●

Qui dit « projet », dit anticipation, sorte de vision du chemin et du but à atteindre.

Projeter, c'est espérer. Projeter c'est voir plus loin... Mais voir qui ? Quoi ?

On pourrait dire qu'il s'agit ici d'une double perspective: celle de l'enfant en devenir, son développement, son épanouissement (le lien avec sa famille inclus) ; et celle des professionnels, leur cheminement, leurs perspectives, leurs pratiques au service de ce « grandir » de l'enfant.

Le projet rassemble donc tout à la fois les priorités éducatives découlant des besoins de l'enfant et les principes organisateurs de la pratique quotidienne de ceux et celles qui l'accompagnent.

● Pourquoi un projet éducatif ?

La définition quotidienne d'une relation éducative de qualité, en dehors de la famille de l'enfant, ne peut, nous l'avons vu, être laissée à la seule spontanéité individuelle ; en effet :

- la qualité de l'accueil dépend d'une élaboration de pratiques suffisamment adaptées. Cette élaboration doit se référer aux connaissances les plus récentes sur l'enfant et son développement en milieu d'accueil. Elle se réfère également à la connaissance individualisée des enfants accueillis, nourrie par une observation soutenue. Elle se réfère enfin aux valeurs qui sous-tendent inévitablement toute action éducative, mais résultent d'un choix par les personnes.
- la relation quotidienne avec l'enfant réactive sans cesse chez l'adulte des impressions et des émotions anciennes (résonance affective interne) pouvant, faute d'un travail d'élabo-

ration psychique, générer des conduites qui ne sont pas toujours adaptées : histoire personnelle d'enfant, histoire personnelle de parent, histoire personnelle d'adulte...

Leurs résurgences parasites, méconnues de l'adulte qui agit en toute bonne foi pour « le bien de l'enfant », lui rendent parfois malaisée la gestion spontanée de sa relation avec l'enfant et donc de son action éducative.

2.1.2. La dynamique du projet éducatif ●

Le référentiel donne des pistes pour aider les équipes à réfléchir concrètement sur leurs pratiques et à réguler leurs actions en fonction d'un travail de réflexion et de partage.

Le référentiel donne un cadre sur lequel s'appuyer pour construire des pratiques cohérentes et fonder son projet éducatif. Il n'est pas le projet éducatif en tant que tel.

Ce dernier est avant tout un processus de questionnement permanent institué par l'équipe éducative sur ses pratiques avec les enfants qu'elle accueille. Ce questionnement permet d'aboutir progressivement à des références que chacun s'approprie activement, pour les avoir réfléchies au sein d'une pratique partagée ; il guide chacun dans la conduite et la compréhension du sens de son action au quotidien.

● Une situation de départ

Comment mettre en œuvre et conduire une dynamique de « projet éducatif » ?

On peut dire que l'élaboration de projets éducatifs se traduit toujours par un va-et-vient entre des débats et des actions. Au cours de réunions régulières, l'équipe est amenée à traiter un sujet, souvent ponctuel. L'origine d'un tel débat peut être très variable. Ce peut

47 La réflexion qui suit est reprise de Bosse-Platière S., Dethier A., Fleury, Ch., Loutre-du-Pasquier N, « *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?* », Editions ERES, 1995, 2001 qui a inspiré le référentiel 0-3 ans « *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité* » (chapitre 5), 2002.

être aussi bien une rencontre avec d'autres pratiques, une situation particulière rencontrée avec un enfant (la petite G. est peu concentrée, elle ne s'engage que rarement dans l'activité proposée), une observation qui interpelle (les enfants fatigués n'ont pas d'espace où se reposer et perturbent certaines activités), un questionnement impulsé de l'extérieur⁴⁸ (un film, un article, un conseil, une conférence), une circonstance (un déménagement, un anniversaire...).

Tout cela permet de préciser une *situation* de départ qui va faire l'objet de la réflexion.

Il semble aujourd'hui, si l'on s'inspire d'expériences de plus en plus nombreuses menées dans nos pays mais aussi à l'étranger, que l'efficacité de ce processus dépend de quelques paramètres qui ont chacun leur importance.

● Une méthodologie

On pourrait ainsi concevoir une méthodologie du projet éducatif :

- > des rencontres régulières sont mises en place ;
- > elles s'ancrent dans des situations concrètes vécues par les accueillants et qui leur font question : c'est le projet dans son aspect plus ponctuel, délimité (l'instauration d'un système d'ateliers libres, l'aménagement du moment du goûter, la mise en place d'un cahier de communication, l'accueil d'un enfant handicapé, l'aménagement des départs des enfants par exemple ;
- > les rencontres sont volontairement centrées sur une mise en question des pratiques d'accueil (non des personnes elles-mêmes) et de l'objectif qu'elles visent : faire quoi, pourquoi et comment ?
- > avec une préoccupation prioritaire : le bien-être et le bon développement de l'enfant. Les rencontres sur le projet en cours sont séparées des autres réunions (souvent à vocation plus large, ou l'aspect organisationnel global peut-être dominant) ;
- > l'animation⁴⁹ est explicitement prise en charge (quelqu'un est chargé de recentrer le débat, d'accueillir et canaliser les vécus émotionnels, faire des synthèses, reformuler...)

- > il est fait appel à des ressources externes : articles, livres, documents audiovisuels, sollicitation de spécialistes (médecins, psychologues,...), ... ;
- > il est fait appel à des ressources internes, essentiellement des observations organisées (comment se comportent précisément les enfants dans telle situation : leurs signes de bien-être ou de malaise, leur activité, leur concentration...).
- > après un premier temps de réflexion et d'observation, les accueillants s'attachent à mettre en place un dispositif destiné à répondre au problème posé (une organisation, un aménagement de l'espace, une façon d'intervenir auprès d'un enfant, une façon de faire dans une situation donnée etc.) ;
- > ce dispositif est progressivement modifié, amélioré en fonction d'une évaluation régulatrice qui se réalise au fur et à mesure ;
- > les participants veillent à l'existence de traces écrites des choix effectués et de leur sens en cours de travail et à son terme (fonction de mémoire, de communication à d'autres, de références internes...)
- > on veille enfin à évaluer régulièrement ce qui a été mis en place (réalisation d'un bilan à terme : l'évolution s'est-elle faite dans le sens attendu ? A-t-on maintenu le dispositif ?)

● Remaniement progressif

Chacun de ces projets ponctuels opère, en quelque sorte, comme une porte d'entrée dans ce qui est le remaniement progressif du projet global de l'institution. C'est leur emboîtement qui donne lieu au projet global, comme une sorte de charpente peu à peu élaborée de l'action éducative menée dans l'institution concernée. Les traces des interrogations, des réflexions engagées ou des dispositifs mis en place peuvent être multiples : photos, textes, schémas, extraits de dialogue, films... Ce temps particulier de production d'une « documentation »⁵⁰ par les accueillants est souvent un temps clef dans la vie de l'institution. Si on veille à rendre cette documentation accessible et visible, elle participe à la communication entre les accueillants et leurs partenaires et contribue au processus

48 Parmi d'autres indications utiles à la rédaction du projet d'accueil selon les prescriptions du Code de qualité, la brochure « *Quel projet d'accueil pour les enfants de 3 à 12 ans ?* » (O.N.E. 2005) fournit une liste d'interrogations concrètes qui peuvent servir de base à la réflexion autour de chaque article du Code.

49 Ce point est largement développé dans le point 3. le travail en équipe et en réseau de ce cahier (page 20)

50 Développements en Italie dans la Reggio Emilia : la documentation participe à l'évaluation partagée pour les accueillants et les enfants, pour les accueillants entre eux et avec leurs partenaires (les familles, des élus locaux,...). (la partie « *A la rencontre des enfants* » livret III « *donner une place active à chacun et à tous les enfants* » et le livret II « *A la rencontre des parents* »)

d'identification et de reconnaissance professionnelle.

A terme, le produit de la dynamique est aussi un document plus global, appelé à s'enrichir, à se remanier au fur et à mesure. C'est ce texte que l'on désigne souvent comme projet pédagogique ou éducatif, comme s'il était une sorte de point de départ. À nos yeux, il n'a de véritable sens que s'il est, au contraire, l'aboutissement toujours partiellement provisoire d'un processus de réflexion - action concertée.

Le projet éducatif ainsi conçu ne doit pas être confondu avec des textes « d'intentions » qui peuvent fonder la mise en place d'un milieu d'accueil.

2.1.3. Les effets du projet éducatif ●

Dans cette perspective, la dynamique du projet éducatif place l'accueil de l'enfant dans une perspective essentiellement professionnelle dans le sens où :

- > les pratiques sont définies en clarté et conscience ;
- > les pratiques ne sont pas le seul fait personnel de l'expérience intime mais aussi celui de l'expérience partagée et objectivée ;
- > la réflexion permanente sur l'acte éducatif quotidien va de pair avec l'exercice d'une responsabilité vis-à-vis d'un tiers, la famille ;
- > l'équipe peut à tout moment rendre compte de ses pratiques tant vis-à-vis du PO que des partenaires de l'environnement ;

Ce faisant, l'équipe contribue aussi à une réflexion sur la politique globale de l'institution.

● Des effets de divers ordres

Les effets de cette dynamique sont de plusieurs ordres :

- > expliciter la mission de l'accueil et le projet spécifique éventuel ainsi que les pratiques du milieu d'accueil⁵¹ ;
- > donner un sens, dans la réalité, aux « savoirs » acquis ou à acquérir ;
- > introduire de la rationalité dans la relation éducative par une augmentation du niveau de conscience des accueillants sur ce qu'ils font quotidiennement et établir plus systématiquement un lien avec une vision de l'enfant en devenir ;
- > faire contrepoids à la résonance⁵² interne par l'existence d'échanges au cours de réunions régulières qui constituent un espace « tiers » d'écoute et de mise à distance ;

- > centrer l'action quotidienne principalement sur les enfants et leurs familles ;
- > entretenir l'investissement professionnel de l'accueillant qui lui évite de l'enfermer dans des routines ;
- > renforcer le lien social entre les individus dans l'équipe ;
- > favoriser la médiation entre les accueillants, mais aussi avec tous les partenaires et, parmi eux, les familles qui peuvent d'ailleurs être associées, pour une part, à l'élaboration du projet ;
- > favoriser la cohérence entre les intervenants par l'usage de références communes ;
- > favoriser la cohérence entre les promoteurs et les intervenants de terrain et ceux de différentes institutions partenaires.



Avec des accueillantes extrascolaires en difficulté avec l'écrit, une coordinatrice ATL accompagnée d'une coordinatrice ONE ont choisi d'utiliser la technique du mandala (par collage) pour aider les accueillantes à construire le projet éducatif. Cette technique a permis aux participantes d'exprimer les objectifs du projet, les besoins pressentis concernant les enfants accueillis.

A l'évaluation, les participantes ont exprimé le plaisir qu'elles avaient pris à travailler de cette manière. Cette situation évoquait pour certaines le plaisir que les enfants pouvaient avoir à participer aux activités.

● Des écueils à éviter

L'élaboration d'un projet éducatif doit éviter plusieurs écueils, parmi lesquels :

- > le développement d'une approche trop rationnelle qui laisserait une part trop réduite aux attitudes spontanées ;
- > l'idéalisation des objectifs à atteindre avec ce que cela entraîne comme déceptions ou difficultés à passer aux actes ;
- > une idéalisation d'une équipe parfaite aux relations sans faille ou encore une excessive remise en question qui pourrait décourager les accueillants. Il importe aussi de vivre à certains moments sur des acquis positifs ;
- > une rigidité des pratiques figées dans des principes organisateurs qui, dans un excès de modélisation, ne peuvent plus être remis en question.

⁵¹ Ce qui prend tout son sens dans un secteur aussi polymorphe que celui de l'accueil des 3-12 ans.

⁵² Voir glossaire



2.1.4. Une participation à la construction des savoirs ●

Le choix pour ce référentiel a été de dégager ce qui est commun aux acteurs et ce qui les relie. Il nous a semblé pertinent de ne pas envisager la question du psychopédagogique et de la qualité de l'accueil à partir des spécificités ou des différences manifestes entre les initiatives.

En effet, les spécificités révèlent les conditions dans lesquelles les pratiques émergent, en ce compris le projet et la dynamique d'équipe, et peuvent être traitées comme telles. Elles traduisent la nécessaire marge de liberté qui permet d'engager les projets dans des directions variées.

L'enjeu pour les adultes qui prennent les enfants en charge est de construire des savoirs inédits, partagés, qui se construisent au carrefour de savoirs établis⁵³ et de savoirs dégagés à partir de l'analyse des pratiques, de la confrontation et du débat ainsi qu'au départ d'observations et de repères empiriques développés dans l'action. Le référentiel s'appuie sur des options fortes et contribue à la construction de pratiques éducatives et de savoirs d'action, en contexte.

Cette construction ne relève pas de l'évidence ; elle ne découle pas automatiquement de l'expérience. Des démarches d'élaboration sont requises.

Ainsi, par exemple, les groupes d'analyse de la pratique professionnelle, pour autant qu'ils développent une démarche assez rigoureuse, ne se contentant pas d'un consensus interne, « *permettent la validation collective de connaissances opératoires pour la pratique* ».⁵⁴

La dynamique du projet éducatif peut aussi être le lieu de telles démarches de confrontation et d'élaboration de connaissances. Il importe qu'elles soient reconnues.

Pour autant, elles ne vont pas de soi. Il s'agit de mettre des mots sur une réalité de travail, sans avoir peur de mettre en avant les petits faits qui semblent insignifiants : « *Le diable se cache dans les détails* » ainsi que le rappelle Judith Falk⁵⁵ à propos de ce qui pourrait passer pour la banalité du quotidien.

Car c'est aussi dans ces faits « ordinaires d'apparence » que se construit le savoir. Au travers du travail sur le projet d'accueil, les professionnelles peuvent donner à voir comment elles se débattent avec la complexité du réel, ce qu'elles engagent de leur subjectivité (on voit bien que ce n'est pas que du rationnel) pour faire face à l'écart entre ce que leur apporte la connaissance théorique et la mise en œuvre pratique, au quotidien.

C'est dans la confrontation des pratiques éducatives et du discours à leur propos que les professionnelles peuvent donner forme à ce qu'elles vivent, au quotidien, dans la relation avec les enfants, en comprendre le sens et élaborer collectivement leur propre savoir.

53 A caractère scientifique.

54 Debris S., 2005, pp 73-105.

55 Falk Judith, pédiatre, ex-directrice de l'institut Pikler à Budapest (Hongrie).

2.1.5. Une dimension éthique : la place des valeurs ●

Au delà des besoins des enfants qui demandent de se référer à des savoirs et de les mobiliser, il reste toujours, au cœur de l'action éducative, une marge de variations de l'action soutenue, elle, par les valeurs et les cultures des personnes et/ou des institutions inscrites dans leur contexte local.

Privilégier l'autonomie de l'enfant, par exemple, relève de savoirs sur la construction et notamment la construction cognitive de l'enfant. Le respect de l'enfant et de sa participation active relève de savoirs analogues.

Mais quelles parts prend, dans les options éducatives, le poids de valeurs telles que la participation sociale, la réalisation de soi, la solidarité, la compétition, la réussite personnelle, le respect de la hiérarchie, l'épanouissement, la créativité, la citoyenneté, la mobilité, la tradition, l'innovation... ?

On voit mal comment faire l'économie de la clarification des valeurs qui sous-tendent l'accueil et contribuent à la définition des objectifs principaux du milieu d'accueil.

Le Code de qualité lui-même donne des indications à ce propos.

2.1.6. La gestion émotionnelle ●

Une dynamique d'interrogation des réalités et des pratiques quotidiennes ne va pas de soi, notamment en regard de l'impact sur l'image de soi et la satisfaction professionnelle des acteurs. Questionner, c'est toujours (se) remettre en question. L'impact que cela peut avoir sur chacun est à prendre en compte avec beaucoup de soin.

● Résonance affective interne

Les émotions, mêmes retenues, que le questionnement peut entraîner, sont accrues du fait que le domaine de l'enfance soulève des questions qui ont une résonance affective interne non négligeable.

La brutalité d'une bagarre entre des gamins et la violence qu'elle dégage, la détresse d'un enfant qui refoule à grand peine sa tristesse ou sa peur, l'avidité d'un autre toujours envieux des jeux de tous et les chapardant ou les détruisant sans cesse, l'abattement, l'angoisse palpable d'une mère qui évoque à mots retenus la maltraitance qu'elle a subie ou la colère

d'un parent mis en cause dans les comportements de son enfant..., sont autant de situations qui ont un impact émotionnel sur les professionnel(le)s. Ceux-ci le disent à l'occasion, pas toujours.

Ces situations, parfois quotidiennes, confrontent en effet à des situations et des thèmes fondateurs, archaïques même parfois : ce qui s'est joué très tôt pour chacun d'entre nous, alors même que, tout petit enfant, nous ne pouvions pas véritablement le « penser », tout juste le vivre, l'éprouver : la confiance, la séparation, l'abandon, la tendresse, la détresse, l'avidité, l'explosion de colère, l'élan, la peur ... Pour chacun d'entre nous, ces situations de l'enfance ont constitué une sorte de « creuset » dans lequel se sont éprouvées les premières expériences corporelles et émotionnelles, souvent intenses. C'est dans ce creuset aussi que se sont vécues nos premières expériences relationnelles et, surtout, que s'en est forgée une image intérieure. Ainsi nos représentations de la relation à autrui se sont-elles comme imprégnées d'une expérience parfois ensuite oubliée.

● De références personnelles à des références d'équipe

On peut comprendre que, dans de telles situations, la rencontre de l'enfant et/ou de la famille peut conduire à une « réactivation », plus ou moins consciente, plus ou moins confuse d'éprouvés anciens. Les situations auxquelles nous sommes confrontés ravivent en nous, sans que nous en soyons toujours conscients, des sensibilités particulières : l'un se montre particulièrement touché par la détresse, l'autre par la colère, un autre par les situations de conflit, ou par la confrontation à l'inconnu, ou par la protection ... Et cette sensibilité peut conduire aussi bien à une forte empathie, parfois débordante, qu'à une irritation voire une intolérance. Elle infléchit aussi nos valeurs, notre façon de comprendre (ou ne pas comprendre...) les situations rencontrées, enfin notre façon « d'être à l'autre ».

Les postures psychiques ainsi réactivées sont avant tout venues de l'enfance, mais elles peuvent aussi être des postures plus récentes liées à l'expérience particulière de notre propre expérience parentale. On pourrait dire que notre histoire traverse, souvent incognito, le regard que nous portons sur l'enfant ou la famille mais elle colore aussi nos actes, nos gestes et la relation que nous nouons avec eux⁵⁶.

.....
56 Dethier A., (2004)

La rencontre de ces éprouvés, actuels ou passés, dans l'analyse des pratiques doit se faire dans un cadre protecteur. Chacun est chargé de cette protection, mais celui qui anime le travail l'est tout particulièrement. Ecoute, bienveillance, absence de jugement, évitement des intrusions, empathie, ... constituent autant d'attitudes à développer envers l'accueillant pour lui permettre de poursuivre au mieux son action en vue de garantir des conditions d'accueil de qualité. Le recours à des observations de réalités quotidiennes peut aussi être précieux : il permet à l'intervenant de s'ancrer au mieux dans la réalité afin, par contrecoup, d'identifier plus

aisément ce qui relève de son registre personnel et que, parfois, il peut être amené à « projeter » sur la réalité, confondant l'une et l'autre.

Une confrontation collective des pratiques peut favoriser un contrôle des émotions, permettre aux professionnelles de sortir de la part de relation imaginaire à l'enfant et les aider à mobiliser avec justesse leurs émotions.

Le projet éducatif fait cheminer de l'individuel au collectif et se traduit en une évolution des références personnelles à des références d'équipe.

2.2. Le travail en équipe et en réseau ●●●

2.2.1. Le sens du travail en équipe ●

Quels contextes?

- > Cet été, Matthieu sera coordinateur de plaine de vacances au cours du mois de juillet. Chaque année, la plaine accueille entre 150 et 200 enfants par semaine dans des infrastructures scolaires mises à disposition pour l'occasion.
Comment envisage-t-il les différentes facettes de sa mission ? Comment s'organisera-t-il pour la mener à bien ? Comment composera-t-il son équipe ?
- > Valérie est responsable d'un accueil extrascolaire « La Farandole ». Chaque jour, de 16 h à 18 h 30, et le mercredi après-midi, 60 enfants de 2 ans 1/2 à 12 ans sont accueillis dans des locaux proches de deux écoles. Tous les jours de la semaine, deux éducatrices aidés par deux stagiaires accompagnent les enfants de l'école à « La Farandole » où les enfants ont la possibilité de goûter et de vivre plusieurs activités. Le mercredi après-midi, des animateurs extrascolaires en plus sont prévus pour encadrer le groupe qui compte près de 80 enfants. La moitié des enfants accueillis sont âgés de 2 ans et demi à 6 ans.
Comment accueillir au mieux tous les enfants et chacun d'eux ? Quel accueil des parents qui viennent rechercher leurs enfants ? Comment assurer le contact entre l'école et les parents ? Comment accompagner son équipe tous les jours ? Quel plan de formation pour cette équipe ?...
Autant de questions pour lesquelles Valérie cherche des réponses dans des réunions d'équipe, dans des temps de formation, dans des rencontres avec d'autres responsables d'accueil extrascolaire.
- > Dominique est directrice d'une école fondamentale de 350 enfants. Une salle a été aménagée pour la garderie scolaire. Depuis de nombreuses années, elle collabore avec une ASBL qui encadre du personnel peu qualifié (ALE, art. 60,...) chargé de l'ensemble des garderies scolaires, le matin de 7 h à 8 h 30, le temps de midi et l'après-midi de 15 h 30 à 18 h. Chaque jour, une équipe de trois personnes est prévue pour encadrer les enfants. Sur l'ensemble de la semaine, 10 personnes se succèdent ainsi auprès d'eux. Le souci de cette équipe est d'offrir un accueil de qualité aux enfants dans les différents moments de la journée. Les moyens financiers sont limités et les adultes encadrant les enfants sont peu formés.

>>>

Cependant la qualité de l'accueil des enfants est une préoccupation de Dominique et elle entend la partager avec les accueillantes. Dominique réunit son équipe : il s'agit maintenant de passer des intentions à la réalisation.

- › Vincent est responsable d'un groupe local d'un mouvement de jeunesse. Pour encadrer les enfants tous les week-ends et lors du camp, il lui faut composer une équipe d'animateurs formés, responsables, motivés et en nombre suffisant. Actuellement 6 animateurs constituent le staff qui encadre 40 enfants chaque week-end. Chaque année il cherche à intégrer de nouveaux animateurs dans l'équipe. Comment impliquer les nouveaux dans l'équipe ? Comment les aider à comprendre et partager les pratiques développées dans la pédagogie du mouvement ? Comment accompagner ces jeunes pour qu'ils développent leurs talents d'animateur tout en offrant aux enfants des activités de qualité ?

Quatre réalités proches et lointaines à la fois... Ces quatre exemples font référence, de près ou de loin, à la nécessité d'un travail en commun entre les personnes qui assurent l'encadrement des enfants pour assurer à ceux-ci un accueil de qualité, pour que les milieux d'accueil des 3-12 soient des lieux d'épanouissement et de bien-être des enfants.

Un des enjeux consistera à transformer le groupe des personnes chargées de l'encadrement des enfants en une équipe élaborant, partageant, mettant en œuvre et faisant évoluer un même projet éducatif.

Le travail en équipe peut aussi être initié lors d'échanges d'expériences entre accueillantes dans le cadre de projets communs avec d'autres interlocuteurs⁵⁷.

● Les effets attendus du travail en équipe

Qu'est-ce qu'une équipe ? En s'inspirant de O. Devillard⁵⁸, on peut définir une équipe comme un système comprenant quatre éléments de base : le groupe des membres qui la composent, les objectifs et les pratiques communes (ces deux éléments relèvent du projet éducatif de l'équipe) et le pilote ou responsable de projet.

La perception d'objectifs communs est essentielle : il importe que chacun se sente concerné par ces objectifs, la définition des moyens pour les atteindre, l'évaluation des pratiques aux différentes étapes de la construction et de la réalisation du projet.

Dans ces conditions, que peut-on attendre d'un véritable fonctionnement en équipe ?

- Une cohérence et une continuité pour les enfants et leurs familles.

La cohérence dans les pratiques à leur égard suppose un travail en équipe qui devrait:

- › assurer le nécessaire repérage pour les enfants, gage de leurs sécurités psychique et physique au quotidien ;
- › assurer une communication cohérente et en continu avec les parents sans que ceux-ci ne doivent multiplier les questions ou les réponses aux uns puis aux autres.

- Une disponibilité envers les enfants

Un partage des tâches, pourvu qu'il soit réfléchi dans le sens des objectifs poursuivis à l'égard des enfants et d'aménagement des contraintes avant d'être réfléchis en termes de confort pour les adultes, permet une organisation qui assure le maximum de disponibilité des adultes pour les enfants.

- Un climat de soutien et d'entraide

Travailler en équipe peut contribuer à l'établissement de ce climat entre les membres de l'équipe éducative ; c'est essentiel pour l'organisation, mais aussi pour une co-construction des pratiques ainsi que pour une tolérance optimale aux nécessaires contraintes et frustrations engendrées par le travail.

- Une prise de recul sur les pratiques

Lorsque le climat est à la fois constructif et professionnel, l'équipe peut aider à la prise de recul sur les réalités vécues au quotidien, occupant par rapport à chaque accueillant une sorte de position tierce⁵⁹ qui peut aider à situer chacun dans son action consciente à l'égard des enfants.

57 Repère (15), « *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité* » (III), Soutien à l'activité des professionnel(le)s - ONE, 2005, p.33.

58 Devillard O., « *Dynamique d'équipes* », éd. Organisation, 2002, 2003, 2005.

59 En réalité, une véritable position tierce ne peut être assumée que par un intervenant qui n'occupe pas dans l'institution une place semblable aux côtés des professionnels concernés. Son implication se situe ailleurs que dans l'objet direct du débat. Mais, dans les équipes qui ont une maturité professionnelle certaine, des accueillants peuvent prendre suffisamment distance pour occuper une position analogue facilitatrice.



L'entité de G est composée de 10 villages. Quinze accueillantes extrascolaires se partagent l'ensemble des écoles de l'entité. Elles sont engagées par l'ASBL « Récréation ». Depuis plusieurs années, elles partagent le même projet. Le plus souvent, chacune est seule dans une implantation. Une fois par mois, pendant deux heures, toutes les accueillantes se rassemblent pour échanger sur diverses situations vécues avec les enfants (Comment permettre aux petits - nouveaux arrivés - de trouver leur place ? Comment ne pas laisser les enfants au moment où les parents se succèdent pour reprendre leurs enfants et qu'il faut prendre note de ceux qui prendront un repas le mercredi qui suit, ou... ?), élaborer des activités en commun (La semaine de carnaval arrive, comment chacune peut-elle organiser l'espace pour accueillir tous les enfants sans les contraindre à faire les mêmes activités tous ensemble ?), discuter des formations à suivre, réfléchir à la commande de matériel ...

Cette rencontre est préparée et animée par le responsable de projet. Il en assure l'animation et le suivi.

Dans une plaine de vacances, lieu d'accueil extrascolaire, il n'est pas rare de voir des membres de l'équipe se succéder dans les mêmes missions (mêmes enfants, même lieu, même projet, moments différents...) ou des membres qui travaillent dans des endroits différents, (même projet, des enfants différents, même moment...). Le fait de partager un même projet avec les mêmes enfants ou non implique nécessairement que ce projet soit travaillé tout au long, avec les différents protagonistes qui le mettent en œuvre, afin de mobiliser les points de vue et les réflexions complémentaires (ou confrontantes...) tout à la fois sur les intentions et sur l'analyse des effets.

Il se peut aussi qu'un ensemble d'enjeux communs doivent être pris en charge de manière à assurer une continuité de l'accueil d'un jour à l'autre : quelles règles de vie commune ? Quels rapports enfants-adultes ? Quelle gestion des conflits entre enfants ? Il est dès lors indispensable que du temps soit octroyé aux différentes personnes pour se concerter, pour échanger sur leurs pratiques, pour faire évoluer le projet éducatif⁶⁰.

2.2.2. Ce qui favorise le travail en équipe ●

Le fonctionnement d'un groupe est extrêmement complexe et fait l'objet de nombreux travaux en psychologie sociale. La gestion du groupe par un responsable formé est essentielle. Nous serons modestes ici en ciblant quelques paramètres essentiels et en donnant quelques pistes de travail qui nous semblent intéressantes au vu des témoignages reçus dans les milieux d'accueil.

A) Cohésion et identification

Pour permettre à un groupe de personnes de fonctionner en équipe, il est nécessaire d'atteindre un certain degré de cohésion technique qui contribue à la cohésion humaine ainsi qu'à l'identification.

- > La cohésion technique permet de régler l'action concertée : elle se traduit par les réunions, la planification, la répartition des tâches, la coordination, le passage de relais, l'organisation de temps de pauses, la mise à disposition de locaux pour se retrouver.... ;
- > La cohésion humaine concerne le lien entre les membres de l'équipe. Il permet de faciliter les échanges, de coopérer, d'établir la confiance. Ce lien est entretenu par des comportements solidaires tels que l'interdépendance, la co-responsabilité, le contrôle réciproque⁶¹, le soutien aux personnes ou les feedbacks constructifs.

⁶⁰ Voir la situation des personnes travaillant seules qui s'inscrivent ou non dans un réseau - page 47 de ce document.

⁶¹ Cela pourrait se traduire par exemple dans une situation difficile à gérer, un collègue qui propose à la personne en difficulté de prendre le relais.

Un troisième aspect permet également de définir l'équipe : c'est le degré d'identification de chacun à l'équipe, c'est-à-dire le processus mental ou affectif par lequel l'individu se reconnaît au travers d'un autre/d'un groupe ou des valeurs de cet autre /de ce groupe au point que cela devienne un élément de son identité : je suis membre de l'équipe de X.

Un des rôles essentiels du responsable de projet consistera à mettre en œuvre un ensemble de moyens contribuant à augmenter les cohésions humaine et technique et à soutenir le sentiment d'appartenance à une équipe.

L'équipe a ses hauts et ses bas, la cohésion peut s'effriter, le moral chuter, les relations s'user. Ces phénomènes ne sont pas nécessairement liés à des échecs. Ils montrent l'importance de soutenir et de consolider les bases du travail en équipe sans jamais les considérer comme acquises une fois pour toutes.



B) Un bon climat relationnel

Certaines équipes bénéficient d'une certaine stabilité dans le temps. D'autres n'existent que pour la durée d'un projet spécifique (la plaine de vacances, par exemple). Les premiers moments de travail de ses membres devront contribuer à construire l'équipe, à permettre à chacun de connaître les autres, à mobiliser chacun à propos du projet éducatif avec les enfants.

Dans la vie de l'équipe, des moments d'arrêt pour des échanges informels (parler de son vécu, se détendre) contribuent à la construction d'une équipe. Il s'agit tout à la fois d'en préserver les membres ...et d'éviter qu'ils ne prennent une place au détriment de l'attention à porter aux enfants.

Différentes personnes composent une équipe et les niveaux de formation⁶², les expériences des membres de l'équipe peuvent être très variés. Cela peut constituer un problème, par exemple si ces différences sont occultées ou si elles sont utilisées dans des rapports de force. Au contraire, si le climat relationnel est constructif et si les responsabilités et les tâches sont clairement réparties, les différences peuvent permettre aux uns de partager des compétences, de confronter de façon utile des trajectoires différentes, des valeurs différentes, des modèles d'actions éducatives différents, et cela permettra à d'autres encore de se sentir soutenus par des personnes expérimentées.

Il est indispensable d'entretenir au sein de l'équipe les attitudes qui permettent à chacun de percevoir qu'il a une place et est considéré : l'écoute, l'évitement de toute disqualification, la participation aux décisions collectives, la reconnaissance des compétences.

Témoignage de ce besoin de soutien ressenti par les accueillants : « *Trouver un équilibre entre les besoins et les désirs tant individuels que collectifs des membres de l'équipe. Chaque membre de l'équipe doit pouvoir communiquer et être entendu par l'équipe et/ou la direction, le coordinateur.* »⁶³

C) Un indispensable pilotage de l'action éducative

Le rôle du responsable de projet, responsable de l'équipe, est crucial. Il est indispensable qu'il bénéficie d'une formation initiale⁶⁴ qui l'y prépare et qu'il accède à une formation continue ou ait acquis une certaine pratique au niveau du management des équipes et veille à obtenir le plus de clarté sur le mandat qu'il reçoit de son pouvoir organisateur (P.O.)

Parmi les compétences requises, on mettra au premier plan celles qui concernent la gestion d'une équipe et, en particulier, l'animation des rencontres de travail.

62 Certaines personnes peuvent être stagiaires / en cours de formation.

63 Groupe de travail « *Travailler en équipe* » Grandir à Bruxelles n°7 (2000-2001) p 12.

64 Voir à ce sujet le point 3.2.3. « Une formation pour atteindre le niveau requis de compétence » page 43 de cette partie

- Les fonctions du responsable de projet

Etre responsable d'une plaine, responsable de projet dans un accueil extrascolaire ou dans une garderie scolaire, responsable local d'un mouvement de jeunesse, ... implique nécessairement une réflexion sur le travail d'équipe utile qui permettra à chacun des accueillants de prendre sa place, de s'approprier le projet éducatif, d'y contribuer (malgré le turn-over des équipes).

D'une façon générale, le responsable de projet veille à assurer la dynamique de réflexion sur les pratiques et à faciliter les tâches, en les coordonnant et en maintenant les conditions matérielles et morales pour que chacun apporte sa contribution (mobilisation des ressources).

Pour coordonner le fonctionnement du milieu d'accueil et structurer l'équipe, le responsable ou le pilote de projet remplit la fonction de lien au système global de l'organisation (interne et externe).

Il est garant de la mise en œuvre claire des processus de décisions (hiérarchique et/ou collectif), de la bonne circulation de l'information et de la représentation de l'équipe auprès des autres acteurs (PO, commune, autres services).

Dans l'animation et le soutien de la dynamique de projet éducatif⁶⁵, le responsable de projet a un rôle d'incitation à la réflexion et aux échanges. Il doit aussi garantir un cadre protecteur pour des échanges dont on a vu combien ils pouvaient être impliquants pour les accueillants.

Sa disponibilité auprès des parents, des enfants, des membres de l'équipe et son implication directe dans certaines tâches lui permettent de cerner les enjeux qu'il sera ensuite nécessaire de traiter lors de réunions d'équipe ou avec le PO ou encore pour lesquels il pourra être amené à prendre, d'initiative, un certain nombre de décisions opérationnelles.

Trois facettes du rôle d'un responsable de projet sont classiquement considérées⁶⁶ :

1. *Le responsable de projet dans sa fonction de gestionnaire d'équipe et du projet éducatif*
Organiser le processus d'élaboration, d'évolution, d'évaluation du projet éducatif, constituer une équipe et travailler ensemble des objectifs, veiller à la motivation de chacun des membres, encadrer des stagiaires, gérer une équipe, soutenir un animateur en difficulté éventuelle, intervenir en tant que garant des règles, analyser les besoins en formation, assumer une fonction d'évaluation des pratiques professionnelles, faire circuler l'information entre les différents services concernés, assurer des processus clairs de prise de décision.
2. *Le responsable de projet dans sa fonction d'administrateur et de gestionnaire*
Gérer un budget, organiser les achats, veiller à l'organisation générale de la structure d'accueil, remplir un certain nombre de documents administratifs (subsidés, ...), définir les procédures en cas d'urgence, ...
3. *Le responsable de projet dans sa fonction d'interface (PO, parents, collectivités locales, pouvoirs publics,...)*
Assurer une présence, écouter les demandes émanant de différents acteurs, communiquer les informations utiles, représenter son équipe dans différents lieux, représenter l'autorité (être garant du règlement d'ordre intérieur/ROI), participer avec d'autres acteurs à une définition d'une politique de l'enfance.

65 Voir le point 2.1. Le projet éducatif page 20

66 Si l'on s'en réfère à la plupart des programmes de formation qui leur sont destinés.

- La formation du responsable de projets

Il convient de penser la formation des responsables de projets autour de ces trois facettes.

Selon les contextes, l'une ou l'autre fonction peut être éventuellement partagée avec d'autres personnes. Une bonne connaissance de l'environnement du milieu d'accueil, des règles de fonctionnement facilitent la mise en pratique du projet de l'équipe.

C'est pourquoi il est utile que le responsable de projet ait une vision claire de la position qu'il occupe dans l'organigramme (organisation de la structure), de ses marges de manœuvre, de la manière de collaborer avec d'autres services/ acteurs et de rendre ses informations publiques auprès des différentes personnes concernées (les adultes encadrant les enfants, les parents, les autres acteurs de l'environnement, ...).



Une position claire dans un organigramme

Une maman se plaint à la directrice de l'école communale : son fils n'a pas reçu le médicament qu'il devait prendre ce jour-là, à midi. L'accueillante extrascolaire n'a pas voulu le lui donner, car elle ne disposait pas d'indications écrites par les parents ou par un médecin.

La directrice interpelle l'accueillante et lui dit que cette attitude est inadmissible.

L'accueillante répond qu'elle applique les consignes qui ont été données à toutes les accueillantes dans les formations organisées pour l'accueil extrascolaire.

A l'examen, il apparaît que ce conflit se déroule sur fond de concurrence entre échevinats : la direction de l'école relève des prérogatives d'un échevin et l'accueil extrascolaire de l'autre. L'approche interindividuelle de la situation ne peut donc suffire.

D) Une clarification et une flexibilité dans les processus décisionnels

Bien que les études sur le leadership aient beaucoup évolué depuis les travaux de Lewin, il semble bien que la participation de l'équipe à un certain nombre de décisions concernant

son travail, reste nécessaire pour son bon fonctionnement (processus démocratique).

Il apparaît cependant aujourd'hui qu'une des conditions d'efficacité d'un responsable d'équipe est surtout la flexibilité dans le recours aux différents processus décisionnels.

Selon Mucchielli, le meilleur chef d'équipe est celui qui dispose d'une palette d'attitudes, différentes et adaptées, s'inscrivant dans le registre directivité-non directivité, selon les situations ou les tâches de son équipe :

« Le chef doit prendre la responsabilité complète de la situation, commander, se montrer (...) directif dans deux cas extrêmes : lorsque la situation est facile, avec tâche claire pour tous et groupe cohésif,... et lorsque la situation est difficile ou critique, tâche ardue, groupe à moral instable ou négatif.

Le chef doit plutôt être un animateur, susciter des interactions et la créativité dans une ambiance détendue, se montrer prévenant, tolérant et non-directif lorsque la tâche se situe entre les deux extrêmes précédents, lorsqu'elle exige des interactions et lorsqu'elle est floue ou mal définie pour le groupe. »⁶⁷

Ainsi, le leader doit pouvoir changer d'attitudes selon les circonstances. Mais il importe qu'il soit au clair avec le processus décisionnel qu'il adopte. Bon nombre de dysfonctionnements tiennent moins à un mauvais choix de niveau de décision qu'à un manque d'explicitation préalable sur le niveau adopté pour un point donné.



Un processus décisionnel clair

L'équipe d'un milieu d'accueil se plaint ainsi d'une décision prise par le responsable de projet : *« A quoi cela sert-il de demander notre avis, si c'est pour qu'il décide de son côté ? ».*

On comprend mieux le malaise quand on découvre que, sur un point précis, une décision a été formulée par l'équipe en réunion ; or, le responsable de projet est passé sans prévenir d'un processus décisionnel à l'autre.

67 Mucchielli (1995).

On distinguera utilement sur ce point :

- › *La décision d'initiative propre* légitimée lorsqu'elle entre dans le champ de l'exercice des responsabilités qui lui sont confiées.
- › *La décision sur avis d'expert* : lorsque le problème posé dépasse le registre de compétence des membres de l'équipe et qu'il est nécessaire de se référer à un avis autorisé et reconnu
- › *La décision après consultation* : (on parlera d'« information ascendante ») adaptée lorsque le problème peut être délicat, les avis de l'équipe assez divergents... Le responsable anime alors une réunion d'échanges (« réunion-discussion ») où il occupe une posture non directive quant au fond afin de permettre à chacun non seulement de fournir des informations objectives qui étayent la question mais aussi de communiquer son point de vue et surtout son vécu relativement au problème soulevé.

Une telle rencontre fournit l'occasion aux participants d'évoluer le cas échéant quant

à leur point de vue ou à la charge affective générée par la situation. Simultanément elle fournit au responsable un état des lieux plus complet de la situation. Le fait que la prise de décision lui revienne ensuite est de nature à libérer le groupe de décisions délicates (ayant par exemple un impact sur certains membres du groupe).

- › *La décision déléguée* : elle est tout aussi nécessaire, car elle nourrit l'implication des membres du groupe dans le travail ainsi que leur identification (identité professionnelle et leur sentiment d'appartenance à l'équipe). La décision peut être déléguée à l'entière responsabilité du groupe ou à une partie de celui-ci selon l'objet sur lequel elle porte ; il va de soi que la décision, quand elle est prise par le groupe au complet, facilite la cohésion. Cela concerne directement le rôle du responsable : il lui appartient de mettre en place les conditions d'un bon fonctionnement des réunions que cette démarche nécessite, au besoin de les animer lui-même.

TOUJOURS DISCUTER EN ÉQUIPE EN CAS DE SITUATION DIFFICILE À GÉRER.



E) Des réunions qui soutiennent l'activité professionnelle

Une organisation qui prévoit et différencie les temps de rencontre

On distingue plusieurs contenus aux réunions, et il importe parfois de bien les séparer.

Parmi eux en particulier :

- > organisation et gestion du milieu d'accueil ;
- > projet éducatif et analyse des pratiques ;
- > formation.

Si certaines informations peuvent être transmises par écrit, ou encore passer de l'un à l'autre membre de l'équipe de manière informelle, il reste néanmoins nécessaire de conserver des moments réservés spécifiquement à l'échange et aux discussions importantes.

F) Quelques conditions « facilitatrices » du travail d'équipe

- Un espace adéquat, fonctionnel (chauffage, éclairage, matériel, boissons, ...) et convivial est prévu pour se réunir.
- Les moments de réunion sont prévus dans l'horaire des accueillants/animateurs ou à tout le moins sont concertés entre les membres de l'équipe.
- Un animateur de réunion est désigné. Le plus souvent, c'est le responsable de projet qui joue ce rôle, mais il n'en a pas l'exclusivité. En fonction des compétences des membres de l'équipe, certaines réunions ou parties de la réunion peuvent être organisées par d'autres que lui. L'animateur de réunion a pensé le déroulement de celle-ci tant au niveau des objectifs que des techniques d'animation de réunion.
- Un secrétaire de réunion est identifié lors de chaque réunion pour garder des traces des décisions prises et de leur sens en fonction du contexte. Concernant le contenu d'un rapport de réunion et de sa mise en forme, il y a lieu de se poser la question de ses destinataires et objectifs: qu'est-il utile de consigner ? Pourquoi ? Comment ? En fonction des objectifs de réunion, il est possible que le rapport soit plus ou moins élaboré, concis ou exhaustif,... Les traces des réunions permettront de se rappeler les décisions de manière à les mettre en œuvre. Elles constitueront un support pour les absents, elles serviront aussi à informer les autres personnes concernées. (voir le processus de documentation : faire évoluer le projet éducatif)

- Toutes les réunions ne doivent pas nécessairement rassembler l'ensemble de l'équipe : il est utile de réfléchir qui est concerné par une situation, pour quelles raisons telle personne doit être présente à la réunion,... Parfois, d'autres personnes doivent se joindre à l'équipe (le personnel de cuisine, l'échevin, un animateur spécialisé, ...).
- Un ordre du jour précisant les lieux, horaires, objectifs et sujets à traiter doit être diffusé. Ces conditions devront être adaptées en fonction des objectifs de la réunion : réunion d'informations (descendantes ou ascendantes), consultation, discussion, échange de pratiques, réunion-créativité, préparation, prise de contact, prise de décision, évaluation ...
- Un équilibre entre centration sur les tâches et sur les personnes. Pour qu'une réunion de travail soit optimisée, il importe que le chef d'équipe s'assure que différentes fonctions sont remplies.



On distingue trois fonctions :

- > *La fonction de production* : elle concerne le contenu de la réunion, c'est-à-dire les informations, les avis, les décisions en rapport avec le thème et l'objectif de la rencontre :
 - >> informer, donner une opinion, suggérer...
- > *La fonction de facilitation* : elle concerne la procédure c'est-à-dire la façon dont le groupe s'organise, procède pour traiter le contenu :
 - >> définir le problème...
 - >> clarifier, reformuler, faire des liens, résumer, solliciter un exemple...
 - >> relancer, stimuler, réfréner, donner la parole...
- > *La fonction de régulation* : elle concerne le registre socio-émotif, c'est-à-dire la dimension relationnelle des échanges, les sentiments éprouvés par les participants, ce qui en définitive peut contribuer au bon climat de la réunion :
 - >> accueillir, verbaliser, valoriser les apports, détendre avec humour, faire expliciter les sentiments, résoudre les conflits, proposer une analyse.

>>>

On voit ici que les interventions peuvent soit mettre l'accent sur la tâche (production et facilitation), soit mettre l'accent sur les personnes (régulation).

La mise en œuvre des deux registres et leur dosage adapté aux circonstances vont contribuer au bon fonctionnement du travail en équipe.

- Le recrutement et l'intégration de nouveaux accueillants

Le recrutement

Dans certains cas, le responsable est associé au recrutement de ses collaborateurs, voire l'organise lui-même. Dans d'autres, le recrutement du responsable est réalisé en même temps que celui de ses collaborateurs (C'est le cas, par exemple, dans beaucoup de plaines de vacances).

Pour un recrutement et une intégration efficaces et réussis, il est bon de se poser quelques questions :

- > quels critères de sélection sont définis pour quel profil de compétences ?
- > comment le recrutement est-il organisé ? Qui est présent lors du recrutement ?
- > quelle formation initiale est demandée ?
- > quel profil complémentaire par rapport aux autres encadrants ?
- > quelle présentation du projet d'accueil ?
- > quelles possibilités pour les personnes de s'engager dans un parcours de formation ?
- > quels moyens le responsable de projet a-t-il à sa disposition pour faire évoluer son équipe ?
- > comment sont-ils utilisés ?



Motivation

A la question « Quelle est ta motivation pour être animateur de plaine ? », le candidat répond : « J'ai postulé à l'administration communale pour être gardien de parking comme l'année passée, mais il n'y avait plus de place. La secrétaire m'a dit que les seuls jobs qui restaient, c'était l'animation des enfants de la plaine ». J. a accepté... mais il ne semble pas à l'aise dans son rôle pour l'ensemble de la plaine.

Quelles conceptions le milieu d'accueil a-t-il des compétences pour pouvoir prendre en animation des groupes d'enfants ? Comment envisage-t-il le rôle éducatif d'un animateur auprès des enfants ? Que met-il en place en matière d'encadrement et de formation des animateurs ? Quels critères de sélection sont dégagés pour le recrutement des animateurs ?

Quelle(s) représentation(s) J. a-t-il de son rôle, de ses compétences ?

L'intégration

- > Une fois les personnes engagées, par qui et comment les accompagner dans leurs nouveaux rôles ?
- > Quel travail mène-t-on par rapport à ce qui est attendu de ces personnes et par rapport à la représentation qu'elles se font de leur rôle ?
- > De quelles informations ont-elles besoin pour accomplir leurs tâches au mieux ?

Premier jour

C'est le premier jour de F., la nouvelle accueillante. C'est la première fois qu'elle s'occupe de l'accueil des enfants. Le directeur lui a dit qu'elle devait être là de 15 h 45 à 18h. Il lui a montré le local, les feuilles de présence, la pharmacie. Il lui a dit : « J'espère que tout se passera bien ». Comment F. envisage-t-elle l'accueil des enfants ? Comment se déroule habituellement ce moment ? Qui va introduire F. auprès des enfants, des parents ?

L'arrivée d'une nouvelle personne dans l'équipe va, de facto, entraîner des changements. Il sera nécessaire de (ré)expliquer le projet éducatif aux nouveaux membres de l'équipe afin que chacun puisse se l'approprier et participer à son évolution. Il est utile que l'équipe ait prévu un dispositif cohérent d'accueil et d'intégration pour tout nouvel arrivant. Ceci est particulièrement crucial quand des personnes sont subitement impliquées à la suite d'un accroissement imprévu de la fréquentation du lieu d'accueil ou lorsque l'on a ponctuellement recours à un intervenant spécialisé (animateur cirque, animateur nature,...)

Le projet éducatif étant sous-tendu par les valeurs du groupe, l'arrivée de nouvelles personnes peut amener des questions, voire des oppositions à certaines parties du projet éducatif. L'équipe pourrait voir l'arrivée d'un nouveau collègue comme un facteur de changement, avec les risques ou potentialités que cela entraîne.

Néanmoins, l'équipe en place gagne à rester ouverte aux propositions qu'apporterait un nouveau regard, ce qui pourrait enrichir la réflexion et, de manière générale, la manière d'accueillir les enfants.



Le projet éducatif

David suit une formation d'éducateur. Il réalise son stage dans une AMO à Schaerbeek. Il participe à la vie de l'institution pour une période de 6 semaines. Avant d'entamer son stage, il a rencontré le responsable de l'AMO qui sera son maître de stage. Celui-ci lui a présenté le projet éducatif de la structure.

Les objectifs précis de stage ont été définis en fonction des exigences de l'école, mais aussi par rapport au projet éducatif de l'AMO.

David a eu l'occasion d'observer plusieurs activités, de poser les questions qu'il souhaitait.

Pour autant que le texte écrit reflète bien les pratiques mises en œuvre dans une structure, la lecture du projet éducatif pourra aider le nouvel arrivant (stagiaire ou non) à s'intégrer plus rapidement s'il peut échanger avec des collègues sur ce qu'il a lu.

L'intégration pourra être définie comme complète une fois que le nouveau venu aura une position active au sein de l'équipe, entraînant sans doute par là une modification de la place des autres membres.

Le cas particulier de l'accueillant qui travaille seul

Il arrive encore souvent que des accueillants en charge des garderies au sein des écoles se trouvent seuls pour assumer cette fonction.

Il appartient au pouvoir organisateur et/ou responsable de projet de prendre toutes les dispositions pour que ces accueillants puissent :

- > rencontrer les enseignants (l'ensemble des partenaires de l'institution) afin de réfléchir ensemble aux modalités d'accueil réservées aux enfants, échanger à propos des attentes respectives des uns et des autres et élaborer, s'approprier et faire évoluer le projet éducatif ;
- > disposer de moyens de communication efficaces avec les enseignants, au quotidien, pour assurer une continuité dans la prise en charge des enfants entre la journée en classe et le temps d'accueil qui la suit. (Il est bon que l'accueillante dispose de tous les éléments nécessaires au suivi de l'accueil : événements particuliers, conditions physiologiques, physiques, affectives, ou inhabituelles ou toute donnée pertinente.
- > rencontrer de façon suffisamment régulière d'autres accueillants dans la commune (ou en dehors) afin d'échanger les expériences, partager les réflexions sur telle ou telle pratique, suivre des formations continues spécifiques à l'accueil 3-12 ans ;
- > construire des liens avec les coordinateurs ATL quand les communes sont entrées dans le décret ATL. En effet, le travail en réseau permet de sortir de l'isolement et de se confronter à d'autres pour échanger à propos des pratiques, de situations vécues.



Réunir les accueillantes

La province du Luxembourg compte beaucoup de petites communes rurales, composées de villages parfois éloignés les uns des autres. Les accueillantes extrascolaires exercent souvent leur métier de manière isolée. L'organisation de la formation initiale dans les écoles de promotion sociale a nécessité la concertation entre différents coordinateurs communaux afin d'éviter de nombreux déplacements à leurs accueillantes. Outre l'économie d'échelle, cette formation a été évaluée très positivement par les accueillantes qui ont découvert la richesse de travailler avec d'autres professionnelles, d'échanger sur des situations proches. Dans certains cas, cette collaboration s'est prolongée au-delà de la formation notamment par la création d'un journal d'information commun à plusieurs communes.

Témoignage de la responsable
de Promemploi

2.2.3. Synergie et partenariat pour travail en réseau ●

Les partenaires dans le champ de l'accueil peuvent être très diversifiés. Si l'on se réfère à des enquêtes menées par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse et l'Observatoire de l'enfant de Bruxelles-Capitale⁶⁸.

Il peut s'agir d'un partenariat avec d'autres milieux d'accueil 3-12 ans, des organisateurs de festivals, des centres de santé mentale, des organismes syndicaux, des services de formation, des aides à discriminations positives, des coordinations de quartier des services sociaux de la commune, des centres PMS, des associations de parents... La fréquence et l'intensité des contacts sont très différentes selon les milieux d'accueil : certains multiplient les projets tandis que d'autres restent tout à fait isolés.

● Pourquoi des partenariats ?

Très souvent, le partenariat est d'abord envisagé comme un partage de ressources (locaux, matériel, personnel, réflexions, échanges de méthodes aussi), ce qui permet aux partenaires de bénéficier de synergies intéressantes. Cette mise en commun permet un usage plus rationnel des moyens pour autant qu'elle ne conduise pas à mettre en place des contraintes telles (lieux, horaires) que, à rebours de l'objectif poursuivi, elles en arrivent à nuire aux exigences éducatives !



Se parler pour dégager des solutions

L'accueil extrascolaire se déroule au sein de l'école. Le mercredi après-midi, beaucoup de petits sont présents. Les autres jours, ces enfants font la sieste. Mais la classe de 1ère maternelle est fermée. Les accueillantes scolaires n'y ont pas accès.

Lors de la réunion entre accueillantes, celles-ci demandent que des couchettes soient achetées pour l'extrascolaire du mercredi... Une partie du budget matériel a été affecté à cet achat coûteux. N'y aurait-il pas pu y avoir d'autres solutions, si les acteurs concernés avaient pu se parler ?...



68 Delvaux D., et Vandekerke M., (2002) ainsi que Mottint J. et Roose A. (2000)

● Différents types de partenariat

Outre le partenariat de fait avec l'ONE, différents types de partenariat peuvent se constituer et il y a divers enjeux à envisager :

- > *des partenariats institutionnels* peuvent être des vecteurs de professionnalisation, de liens fonctionnels (collaborations) avec les autres institutions éducatives de développement d'une politique coordonnée de l'enfance (travail en réseau) ;
- *des partenariats ayant aussi des objectifs d'insertion sociale, de solidarité citoyenne, de restauration du lien social* qui caractérisent un certain nombre de milieux d'accueil. Cela participe au développement de ces valeurs chez les enfants. Cela leur donne en outre des clefs pour élargir leur horizon et comprendre le fonctionnement social d'une façon fonctionnelle et non théorique ;
- > des partenariats se mettent également en place dans le cadre d'un *suivi des enfants* : il en va ainsi, parfois, de contacts entre milieux d'accueil et enseignants ou avec le centre PMS ; la volonté est généralement de mieux comprendre, d'agir en cohérence.

Mais plus d'un acteur de terrain souligne le risque inhérent à ce genre de collaboration : « *Au travers de ces concertations, il faut réfléchir et éviter le risque réel pour les enfants d'une stigmatisation de leurs problèmes ; certains traînent derrière eux une étiquette, dont ils ne peuvent se dépêtrer et à laquelle ils sont obligés de coller.* »⁶⁹

Il ne faut pas ignorer les dérives :

- > les partenariats ne sont pas toujours des mariages d'amour, mais des *mariages de raison...* Les conditions fixées à l'obtention de subsides ne sont pas toujours étrangères à quelques mariages que l'on pourrait même dire « forcés ».
- Cela peut être source de tensions, en particulier lorsque « *les partenariats sont obligés financièrement et que les objectifs des pouvoirs subsidants vont à l'encontre de ceux des associations* » .
- > il existe aussi *des partenariats de représentations...*



Rencontres entre pairs

> Des écoles communales d'une commune de la Région bruxelloise se sont associées et ont investi dans un projet de formation d'animateurs en centres de vacances. Cette formation a amené à une amélioration sensible de l'accueil des enfants. Pour poursuivre les projets, des temps de coordination sont devenus nécessaires. Des animatrices intéressées par l'exercice de cette nouvelle fonction ont complété leur formation. Cela a permis d'organiser des temps de concertation entre animatrices et de mieux cerner les besoins de chaque équipe, de réfléchir à l'utilisation du matériel, de construire de nouveaux projets.

Les coordinatrices ont vu leur charge horaire augmenter. Elles continuent à avoir un temps de prise en charge des enfants tout en ayant d'autres temps pour préparer leurs réunions, rencontrer les directions, les échevins de l'instruction publique. Des solutions ont été recherchées pour valoriser financièrement cette nouvelle fonction. Dans une commune, l'échevin de l'Enfance a pris l'initiative d'organiser une formation destinée aux accueillantes avec un opérateur de formation agréé. Les responsables de projet, tous réseaux confondus, ont été associés à cette initiative. Toutes les accueillantes de l'entité y ont été conviées personnellement.

Témoignage d'une participante : « *C'est la première fois que je participe à une formation où je rencontre des personnes qui ont la même réalité que moi, qui s'occupent des enfants de la même ville. C'était vraiment très riche de pouvoir partager nos vécus, nos difficultés. Je suis ressortie de là avec plein d'idées, ça m'a remotivée* ».

69 Mottint J., et Roose, A., (2000).

70 idem.

Les paramètres psychopédagogiques de la professionnalisation dans l'accueil des enfants

Dans ce référentiel consacré à la professionnalisation, nous avons d'abord mis en contexte l'accueil des 3-12 ans : nous nous sommes interrogés sur le sens de cet accueil et avons évoqué quelques problématiques importantes de cet accueil.

Poser la question de la professionnalisation nous a ensuite conduits à en examiner deux vecteurs que le Code de qualité a rendus particulièrement actuels : la dynamique du projet éducatif et celle du travail en équipe.

Nous pouvons maintenant aller plus avant dans la réflexion sur ce que signifie « accueillir les enfants de façon professionnelle » et sur ce que cela requiert.

Nous proposons une réflexion autour de trois paramètres.

Le développement de pratiques de qualité correspondant *aux besoins des enfants* suppose en effet :

- > des conditions initiales suffisantes, c'est-à-dire donnant les moyens d'aménager l'environnement (espace et temps) ainsi que de recourir aux compétences requises en vue de la qualité des pratiques d'accueil ;
- > des formations initiales et continuées spécifiques ;
- > le développement d'une posture professionnelle dans l'exercice de l'activité.

Aucun de ces paramètres n'est suffisant à lui seul ; ils constituent un système interactif.

3.1. Environnement matériel et humain initial permettant un aménagement de conditions d'accueil de qualité ●●●

3.1.1. Une infrastructure et un équipement initiaux suffisants ●

L'aménagement de l'environnement, en particulier l'organisation des espaces et du temps, relève pour une part de la pratique professionnelle elle-même. C'est la connaissance des enfants et de leurs besoins qui inspire l'accueillant : il connaît les temps de concentration sur une activité, les besoins d'activité autonome, les compétences psychomotrices mobilisées par l'une ou l'autre activité, les intérêts respectifs des modes d'organisation (ateliers libres, jeu collectif, projets...). Ceci suppose de prendre en compte la nécessité d'alterner des activités mobilisant une énergie physique et/ou celles qui requièrent une attention mentale, cognitive plus soutenue etc.



● Ajustement permanent

Sa connaissance de l'enfance en général guide l'accueillant, mais aussi sa connaissance de ces enfants-là (avec leurs goûts, leurs aspirations et leurs ressources particulières), à ce moment-là (plus ou moins fatigués, plus ou moins contrariés, plus ou moins excités...).

Ainsi l'aménagement du contexte d'accueil est-il appelé à se faire dans un ajustement permanent à ceux qui sont accueillis.

Ceci demande souvent, quand on connaît les conditions précaires de certains milieux d'accueil, un formidable potentiel de créativité de la part de l'accueillant !

Face à des circonstances inadéquates, c'est aussi la solidarité et les synergies entre les secteurs qu'il importe de mobiliser. Mais il existe des espaces que la meilleure volonté ne peut pas moduler : l'acoustique redoutable de certains lieux, l'exiguïté de certains autres constituent un véritable obstacle à l'aménagement de conditions de qualité.

Professionaliser l'accueil, c'est aussi veiller à une infrastructure initiale suffisamment adéquate, ou à tout le moins suffisamment aménageable quant aux conditions minimales requises: une acoustique permettant l'expression des uns sans nuire à l'activité des autres, un espace suffisamment grand et modulable pour y aménager des « sous structures » flexibles, ainsi que des conditions assurant le confort minimum requis pour une liberté de mouvements. C'est aussi disposer d'équipements (lits, matériel de camping, éviers, armoires...) et de matériels (jeux,...) permettant différentes activités, adaptées aux niveaux et aux intérêts des enfants.

Professionaliser l'accueil, c'est encore disposer d'un budget récurrent pour le matériel (renouvellement, maintenance). L'article 2 du Code de qualité ne dit pas autre chose lorsqu'il évoque la nécessité d'organiser pour l'enfant « *des espaces de vie adaptés à ses besoins* ».⁷¹



⁷¹ Voir la partie « A la rencontre des enfants » III.4. « *Créer des lieux sécurisés et sécurisants* »

⁷² Voir le taux d'encadrement prévu par le décret sur les centres de vacances (taux obligatoire) et taux conseillé dans le cadre du décret ATL

3.1.2. Des normes d'encadrement requises pour la sécurité physique et psychique de chaque enfant ●

Recevoir l'enfant en dehors du cadre familial et lui procurer, ainsi que le Code de qualité nous y engage, « les conditions les plus propices à son développement intégré sur les plans physique, psychologique, cognitif, affectif et social » demande une attention soutenue et une disponibilité de l'accueillant pour chacun des enfants, gages de sa sécurité psychique de base sur le lieu d'accueil. Sur ce point, le Code de qualité est sans ambiguïté : « Le milieu d'accueil veille à la qualité de la relation des accueillants avec l'enfant ».

Le développement de compétences à cet égard est nécessaire. L'octroi de conditions correctes d'encadrement l'est aussi.

On s'accorde à considérer que le taux d'encadrement ne devrait pas être inférieur à 1 adulte pour 12 enfants de plus de six ans et 1 adulte pour 8 enfants de moins de six ans.

En outre, il est nécessaire, et ce pour d'évidentes raisons de sécurité physique, que deux adultes minimum (accueillants, responsables,...) soient présents, où à tout le moins très rapidement et aisément mobilisables⁷².

Il est aussi indispensable qu'un dispositif en cas d'urgence ait été établi au sein de l'équipe : celui-ci permet de déterminer les attitudes à observer, de disposer d'informations utiles pour pouvoir agir.



En cas d'urgence

Une coordinatrice ATL de la province de Luxembourg a réfléchi avec les accueillantes à un dispositif d'alerte le plus rapide et le plus efficace possible du « *2ème adulte devant être présent dans un délai raisonnable d'intervention* » décrit dans le décret ATL : qui est cet adulte ?

Est-il déjà connu des enfants accueillis ?

Est-il effectivement toujours joignable ?

Qui peut prendre le relais en cas d'empêchement ? Toutes les accueillantes ont-elles un téléphone à disposition ? ...

Le groupe a étudié une marche à suivre en cas de problème, pour que la sécurité des enfants soit préservée. Cette démarche a été testée.

3.1.3. Un aménagement spécifique des conditions d'accueil pour les enfants et, parmi elles une place particulière réservée aux petits ●

Recevoir l'enfant en dehors du cadre familial et lui procurer, ainsi que le Code de qualité nous y engage, « les conditions les plus propices à son développement intégré sur les plans physique, psychologique, cognitif, affectif et social » demande une attention soutenue et une disponibilité de l'accueillant pour chacun des enfants, gages de sa sécurité psychique de base sur le lieu d'accueil. Sur ce point, le Code de qualité est sans ambiguïté : « Le milieu d'accueil veille à la qualité de la relation des accueillants avec l'enfant ».

Le développement de compétences à cet égard est nécessaire. L'octroi de conditions correctes d'encadrement l'est aussi.

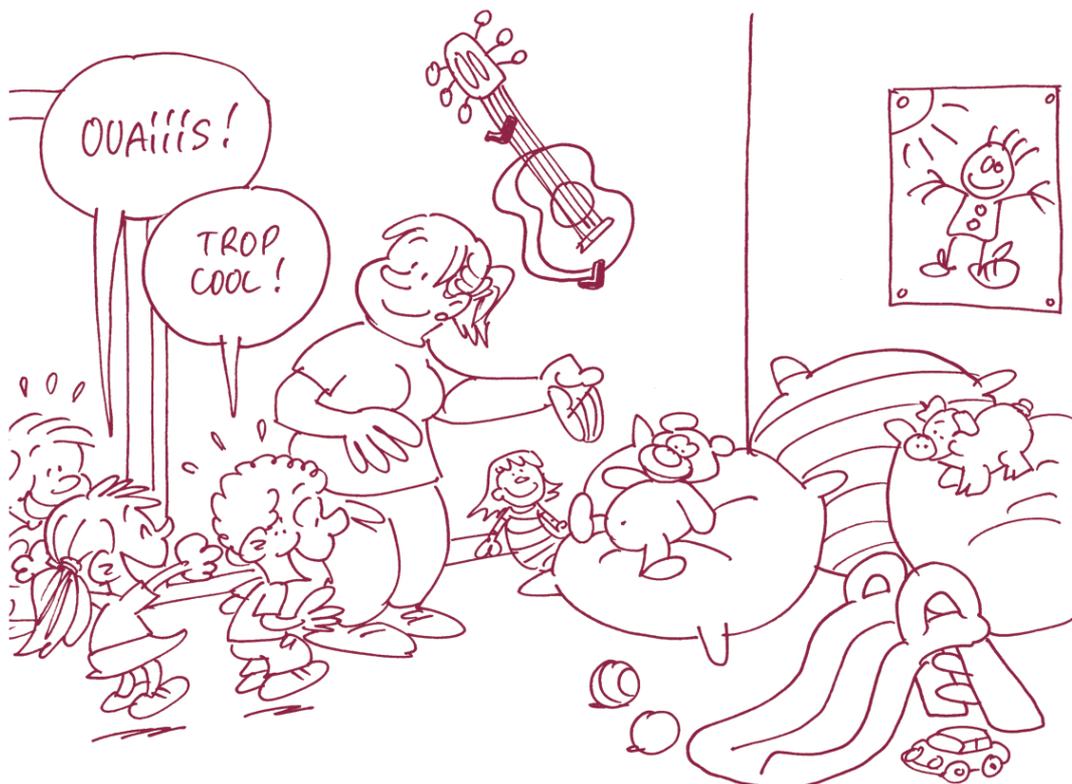
Dans la grande variété d'institutions qui accueillent les enfants en dehors de l'école, on en rencontre fréquemment dont la mission est polyvalente. Dans le monde associatif, il n'est pas rare de viser plusieurs publics-cibles et

les activités sont souvent élargies : « Cours d'alphabétisation, insertion socioprofessionnelle (formation, aide administrative, recherche d'emploi), animations, information, éducation permanente, activités culturelles ou sportives, restaurant social, etc. »⁷³. Le plus souvent, les associations travaillent sur un plan local, avec une visée d'intégration dans une dynamique de quartier et de travail communautaire.

Ainsi une enquête menée auprès d'une vingtaine d'associations bruxelloises a montré que trois d'entre elles seulement accueillaient exclusivement des enfants.

Ce contexte polyvalent prête à une approche des usagers dans leur cadre de vie, une restructuration du lien social, un développement des solidarités sociales, une interdisciplinarité des intervenants... Mais il confronte aussi l'accueillant des enfants à une gestion parfois malaisée. D'une part, celle du partage de lieux qui ne sont pas toujours conçus pour les enfants et sont d'ailleurs utilisés à d'autres fins ; d'autre part, la confrontation à une cohabitation, même occasionnelle, avec des populations autres dont les besoins peuvent être différents et dont les interventions peuvent ne pas être toujours adaptées aux enfants.

AMÉNAGEMENT DE COÏNS SPÉCIFIQUES POUR LES PETITS...



.....
73 Mottint J., et Roose A, (avril 2000).

● Organiser la coexistence

Il importe donc de définir dans chaque lieu les conditions qui rendent une coexistence possible :



Comment coexister ?

> Un centre de créativité

Dans une commune bruxelloise, un centre de créativité est installé au-dessus de la salle des sports. Les mamans des enfants turcs ne veulent pas traverser la salle des sports. Difficile d'envisager des modalités pour permettre cette rencontre pourtant essentielle pour les familles !

> Une plaine 3-6 ans

Lola (4 ans) arrive à neuf heures à la plaine, accompagnée de son papa... et de son doudou. Certains enfants de son petit groupe sont déjà arrivés, d'autres arriveront un peu plus tard. Le temps d'accueil se déroule entre huit heures et demie et dix heures ; ceci permet aux enfants et à leurs parents d'arriver à la plaine à leur rythme et de prendre le temps de se souhaiter une bonne journée.

La coordinatrice est présente à l'entrée pour dire bonjour à Lola et l'accompagner jusqu'à son local de vie, où l'attend son animateur référent. Lola prend le temps d'enlever sa veste, d'aller l'accrocher au porte-manteau étiqueté à son prénom et de déposer son sac à dos dans le casier reconnaissable, lui aussi, par une étiquette. Ensuite, elle passe dans le local de sieste pour déposer son doudou sur le lit dans lequel elle dort chaque après-midi. Elle retrouvera sa peluche en début d'après-midi, voire même plus tôt si le besoin s'en fait sentir.

Un dernier moment de tendresse avec son papa et Lola rejoint son animateur qui lui propose de passer un moment dans le local. Des jeux de construction, poupées et dinettes, un train et des voitures y sont installés, mais aussi un coin doux dans lequel des couvertures et des coussins permettent aux enfants de s'installer confortablement avec des livres, rangés à proximité. Lola se dirige vers la table sur laquelle est disposé le matériel (petites paires de ciseaux, colle, papiers de textures et de formats différents, pastel,...), afin de démarrer la journée par un dessin.

> De leur côté, les « garderies » à l'école connaissent une situation souvent peu enviable quant à l'organisation des espaces pour le temps libre. Les classes sont organisées selon ce que requièrent la mission principale de l'école (instruction) et son mode d'organisation habituel (tables et chaises, tableau et affichages fixes, armoires et matériel scolaire). Cela ne permet guère d'offrir aux enfants des activités créatives suffisamment nombreuses et variées, en accès libre, ni l'opportunité d'un temps de repos et de relaxation ou d'activités physiques selon les rythmes différenciés des uns et des autres.

Bien souvent, les accueillants se tournent alors vers des espaces hors classe (réfectoire, couloirs, locaux polyvalent). Il arrive que les conditions soient ainsi améliorées, mais c'est loin d'être toujours le cas : le local initial est rarement conçu de façon appropriée et, dans la plupart des cas, il est utilisé par ailleurs ; les accueillants ne peuvent donc concevoir que des aménagements souples (faits et défaits chaque jour...). Ceci réduit singulièrement les possibilités.

● Permettre l'isolement

Si l'individuation est un enjeu fondamental pour les tout jeunes enfants, l'enfant plus âgé continue de construire son identité⁷⁴. Il le fait au travers de diverses expériences, notamment dans le contact avec les autres (parents, pairs, ...), mais aussi dans des moments et des espaces où il peut se trouver « seul », investi dans une activité relativement indépendante de l'adulte. Ceci devrait amener le professionnel à penser l'aménagement de la vie de groupe (organisation de l'espace et du matériel, gestion du temps et du groupe) de façon à permettre à quelques enfants de s'isoler lorsqu'ils en ont besoin.

On peut se demander si les classes, telles qu'elles existent actuellement dans la plupart des écoles de notre pays, ne devraient pas être réservées à l'instruction, des lieux spécifiques étant consacrés au temps d'accueil post scolaire⁷⁵.

Ainsi donc, penser l'usage des lieux - quelques fois en négocier l'aménagement - dans le temps et l'espace en fonction des objectifs spécifiques d'un accueil d'enfants de trois à douze ans durant leur temps libre, devrait aller de pair avec la professionnalisation grandissante du secteur.

Il convient sur ce point d'accorder une attention toute particulière aux enfants de moins de six ans. Il n'est pas aisé de cerner la réalité de l'accueil de ces enfants dans le secteur.

Les travaux menés par Mottint et Roose⁷⁶ lors d'une collaboration avec une vingtaine d'associations de la Région bruxelloise, ont montré que trois quarts d'entre elles accueillent des enfants de moins de six ans, et que, selon les témoignages recueillis, la demande des parents en ce domaine est forte. On ne s'en étonnera pas, dès lors que l'on sait que 95% des enfants sont scolarisés dès l'âge de 2,5 ans-3 ans par des familles dont, en grande majorité, les deux parents travaillent. Dans les plaines, des analyses faites au début des années '90, révèlent que plus de 50% des enfants avaient entre 2 et 5 ans.

● La mixité des âges

Une des richesses de l'accueil des 3-12 ans est la mixité des âges. Cela peut constituer une véritable opportunité d'échanges que les enfants rencontrent moins à l'école.

Cela leur permet, si les conditions sont rassemblées en ce sens, de développer notamment des formes d'entraide tout à fait intéressantes. Mais cela ne va pas de soi : en effet, la mixité des âges peut aussi exercer sur les plus grands des contraintes trop grandes, liées à la prise en compte permanente des plus petits. A l'inverse, elle peut aussi plonger ceux-ci dans un monde de rapports de force qui tourne parfois au cauchemar, « *cauchemar discret* », lorsque le petit se soumet et lorsque le taux d'encadrement ou l'attention de l'adulte sont insuffisants pour percevoir l'importance de ce qui se passe.⁷⁷ (Voir le livret IV « Vivre ensemble » de ce référentiel).

On comprend alors que cette richesse possible du mélange des âges passe par le respect des besoins spécifiques des moins de six-sept ans. L'organisation des activités, la taille des groupes, le besoin d'accompagnement par l'adulte ne sont pas semblables pour les petits et pour les grands. Il importe donc de ménager des conditions qui leur soient tout particulièrement adaptées, sous peine de véritablement les négliger.

3.1.4. Un encadrement et un soutien des équipes ●

Nous avons largement évoqué le rôle du responsable d'équipe. Il importe ici de souligner que son rôle est essentiel à tous égards et particulièrement dans le fonctionnement de l'équipe.

Un responsable d'équipe formé spécifiquement à l'exercice de son rôle, développant des compétences tout à la fois de gestion des relations humaines, d'organisation et d'accueil de l'enfance peut constituer pour les équipes un facteur important non seulement d'efficacité, mais de qualité de vie. Le soutien qu'il apporte aux équipes⁷⁸, dans la réflexion, dans l'aménagement de l'environnement, dans le choix des priorités, dans la gestion des relations, etc., est un paramètre important du fonctionnement professionnel de l'accueil de l'enfant.

Le soutien des équipes relève de la responsabilité du responsable d'équipe avec le concours de son P.O. Il est nécessaire que le responsable puisse participer à des lieux de coordination locale, régionale, au sein d'une fédération,

74 Voir la partie « A la rencontre des enfants » - le cahier III.5 « Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent » de ce référentiel.

75 Voir, à ce sujet, le rapport des Etats Généraux de l'accueil extrascolaire organisés par la F.I.L.E. en 2001.

76 Mottint J., et Roose A., (avril 2000).

77 La partie « A la rencontre des enfants », le cahier III.2. « Vivre ensemble au travers des expériences de vie diversifiées »

78 Voir le point 2.2.2.c. un indispensable pilotage de l'action éducative (page 28)

puisse être inclus dans différents réseaux (Voir « Synergie et partenariat » pp 35-36).

Le rôle du responsable (ou de tout autre référent⁷⁹) auprès des stagiaires doit également être précisé : comment accompagner ces personnes pour que non seulement la prise en charge des enfants soit adéquate, mais aussi pour que leur propre insertion se réalise dans les meilleures conditions ? Quel feedback donner à ces personnes pour les aider à ajuster leurs comportements ? Comment les aider à établir le lien entre les comportements observés chez les enfants et les connaissances qu'elles possèdent, pour ajuster leurs interventions ?

Il importe donc de désigner clairement le tuteur de stage, de lui donner des indications claires sur son rôle et de prévoir des moments de concertations avec l'organisme de formation.

Pour les nouveaux accueillants, un questionnaire similaire peut être développé⁸⁰.

3.2. Formation initiale et continue ●●●

Cette formation doit permettre aux professionnels de mobiliser leurs compétences à travailler avec les familles ainsi qu'à développer des pratiques d'accueil ajustées sur les manifestations des enfants et répondant à leurs besoins⁸¹. Même si, par leur action et leur réflexion sur le terrain, les professionnels produisent des savoirs d'action, il importe qu'ils les articulent sur les connaissances que leur donne une formation de base. De la même manière, il importe qu'ils s'engagent dans des processus de formation continue.

3.2.1. Maître mot : la diversité ●

L'accueil 3-12 ans offre une multiplicité de visages, révélatrice de la diversité des contextes qui le sous-tendent⁸². Chaque initiative est portée par sa dynamique propre et modelée par ses conditions spécifiques : locaux, horaires, formation des personnes, matériel, environnement.

Les obstacles observés par les coordinateurs ATL dans leurs enquêtes locales, traduisent la difficulté de saisir les contours de ces initiatives diverses où se vivent les clivages traditionnels entre réseaux scolaires, les méfiances habituelles qui pointent quand le secteur associatif côtoie le secteur public.

Jusqu'il y a peu, aucune réglementation n'exigeait de formation spécifique et le personnel en était le plus souvent dépourvu⁸³. Aujourd'hui, en fixant les conditions d'une formation minimale, le prescrit des décrets (décrets sur l'ATL, les Centres de vacances, les Ecoles de devoirs) oblige le secteur à faire évoluer cette situation. Mais il importe alors que les pouvoirs publics consacrent les moyens nécessaires pour soutenir ces formations : coûts d'inscription, coûts de déplacement, récupération du temps. Or, il existe, sur le terrain, une grande diversité de formations initiales : diversité de niveaux, de qualifications, de domaines, de spécialisations (de cuisinier à artiste, en passant par psychologue, logopède, éducateur, ...). Par la diversité de leur formation et de leur expérience de vie, ces différents intervenants apportent des potentialités riches et parfois inattendues à ce secteur en développement.

Cette réalité est sans doute unique dans le champ de l'accueil et de l'éducation des enfants. Elle correspond à l'extrême diversité des activités⁸⁴ proposées aux enfants, en particulier en dehors de l'école :

- > ateliers créatifs, d'expression ou de découverte (lectures à voix haute, conte, théâtre, danse, percussions, dessin, sculpture, nature, etc.) ;
- > écoles de devoirs ;
- > activités sportives (ping-pong, piscine, football, etc.) ;
- > activités culturelles (musées, expositions, ...) ;
- > sorties et fêtes (excursions, parcs d'attraction, fête de quartier, etc.).

79 Par exemple, animateur expérimenté, ...

80 Voir page 33 la réflexion sur le recrutement

81 Ces besoins sont, comme on l'a vu dans l'introduction, définis à la croisée des connaissances actuelles dont nous disposons sur les enfants et des connaissances particulières dégagées à propos de cet enfant-là dans cette famille-là.

82 Voir Dusart A.-F., Mottint J., « *Identité des milieux d'accueil extrascolaire : un processus en construction permanente* » in « *Grandir à Bruxelles* », n° 10, Automne 2002.

83 Les accueillant(e)s mobilisaient leur expérience personnelle - d'enfant, parentale - pour le meilleur (mais quelquefois pour le pire), avec les satisfactions et les désillusions que cela génère.

84 Mottint J., et Roose A., (avril 2000) pp23 et 24.

3.2.2. La nécessité d'une formation généraliste ●

La diversité de formations qui caractérise une partie du secteur, ne doit pas cacher la nécessité d'une formation qui donnerait à chacun les outils spécifiques nécessaires à l'éducation de l'enfant de 3 à 12 ans. Celle-ci requiert des compétences qui relèvent moins des techniques variées et nombreuses que nous venons d'évoquer que d'une formation à caractère généraliste. Cela peut sembler paradoxal, mais se comprend dès lors que l'on examine les missions multiples de l'accueil 3-12ans⁸⁵.

L'accueil des enfants vise en priorité leur bien-être et leur bon développement et l'un et l'autre sont déterminés essentiellement par les conditions de vie qui leur sont réservées dans les lieux d'accueil : c'est donc une approche psychopédagogique qui fonde les pratiques d'accueil.

Parler en termes de pédagogie, c'est considérer les pratiques éducatives comme des options réfléchies qui, tout à la fois, s'alimentent à des savoirs élaborés dans différentes disciplines et s'inscrivent dans des finalités individuelles et sociales. L'une des disciplines privilégiées sur laquelle s'appuie la pédagogie est la psychologie et plus particulièrement les domaines de la psychologie qui étudient le développement de l'enfant et de ses relations.

C'est en ce sens que nous parlons ici de psychopédagogie .

Ainsi la professionnalisation suppose non seulement la professionnalisation des activités, telle que nous l'avons évoquée, mais aussi la professionnalisation des acteurs.

L'éducation des enfants, hors du champ privé de la relation parentale⁸⁶, suppose effectivement l'acquisition de savoirs et le développement de compétences relatives au moins à :

- > l'enfant, son développement aux plans affectif, cognitif, physique et social ;
- > la communication avec les enfants et les adultes ;
- > les aptitudes relationnelles à l'écoute (écoute active), le travail avec les familles ;
- > la gestion de groupe ;
- > la gestion de conflits ;
- > le travail en équipe ;
- > l'observation ;
- > la connaissance de soi ;
- > les méthodologies telles que la pédagogie par atelier, la pédagogie du projet... ;

- > les techniques d'animations (expression musicale, corporelle, graphique...)
- > l'aménagement des espaces et la gestion du temps ;
- > la déontologie ;
- > le travail social, le travail en réseau ;
- > etc.

Pareille formation rendrait possible et fructueuse une collaboration avec des intervenants dont les formations sont plus « techniques » sans pour autant installer un clivage dans les activités. Il ne serait pas pertinent que le musicien s'occupe exclusivement d'un atelier musique pendant que l'accueillant s'occupe des enfants qui n'y participent pas ! C'est une véritable collaboration interdisciplinaire entre les deux qui forgera la qualité de l'accueil réservé aux enfants, dans toutes les activités et le temps de vie partagés dans le lieu d'accueil.

Les accueillants sont les premiers concernés par ces contenus de formation. Mais ils concernent aussi, bien évidemment, les responsables d'équipes et de tous ceux qui ont une fonction susceptible d'infléchir directement les pratiques sur le terrain (qu'ils les organisent ou les supervisent).

3.2.3. Une formation pour atteindre le niveau requis de compétence ●

Les contenus de formation évoqués au point précédent ainsi que la complexité, la subtilité du fonctionnement de l'enfant et de la relation éducative, ajoutés à l'importance de l'éducation réservée aux enfants, ne laissent pas de doute sur le fait que la formation requise doit tendre au moins vers un niveau supérieur non universitaire à orientation « psycho-éducative » (bachelier), ainsi que l'indiquent les travaux du Réseau Européen des Modes de garde d'enfants (1996-2006).

● Un enseignement spécifique

On pourrait concevoir que cette formation qualifiante soit dispensée dans le cadre d'*un enseignement spécifique* à destination des métiers d'accueil de l'enfant.

On pourrait concevoir aussi, l'un n'excluant d'ailleurs pas l'autre, qu'elle soit le résultat d'un système de formation souple, permettant de valider des acquis équivalents ; un tel système consacrerait des parcours de formation qualifiante et/ou d'expériences diversifiés, dont

85 Voir le point 1. Le sens de l'accueil des 3-12 ans : enjeux et missions (page 9)

86 Voir le point 3.3. Développement d'une posture professionnelle. (page 45)

le contenu pourrait être assimilé. Dans ce cas, les équivalences attribuées aux personnes en formation, devraient être le résultat d'une évaluation de curriculum faite avec rigueur afin de préserver le niveau et le profil de la formation requise.

Ceci suppose la définition de critères permettant de valider des acquis d'expérience et de formation et de confier le travail à un organisme habilité, se dotant des expertises nécessaires. Une équivalence « bradée » faciliterait sans doute l'accès à la profession, mais elle risquerait de le faire au détriment des familles et des enfants.

Ce point de vue demande bien évidemment que la société consacre des moyens importants à l'accueil de l'enfant. Cependant, c'est bien ce niveau de formation qui est préconisé au niveau européen. Et il est déjà une réalité dans certains pays, en Suède par exemple. Dans notre pays, en revanche, il n'existe pas aujourd'hui, à ce niveau, de formation spécifique à l'éducation des 3-12 ans. La formation des éducateurs spécialisés⁸⁷ est sans doute celle qui s'en approche le plus, mais elle est actuellement trop largement polyvalente.

La création d'une filière ou d'une option de formation supérieure spécifique à l'accueil de l'enfant est donc une perspective fortement souhaitable.

Le lecteur sera attentif au fait qu'ici, notre démarche est prospective et indicative. Elle n'a pas pour ambition d'opérationnaliser les conditions de la mise en place de tels systèmes de formation. Ce travail relève, en effet, d'une collaboration spécifique avec d'autres champs de compétences, au premier rang desquelles la gestion politique et administrative. Mais on conçoit qu'envisager un système qui prenne appui sur des formations plus approfondies qu'elles ne le sont généralement aujourd'hui, suppose une évolution et donc, vraisemblablement, des transitions.

● Formation des accueillant(e)s

Ce passage par un des parcours de formation que nous venons d'évoquer devrait, à terme, être l'apanage de tous les accueillants. Il est concevable que des mesures intermédiaires soient prises si elles visent à faire progresser la formation en ce sens.

• Des compétences diverses

Nous pourrions prendre, à titre d'exemples, les mesures préconisées par la Communauté flamande pour augmenter le niveau de compétences des intervenants extrascolaires :

- > dans une équipe, la moitié des personnes devraient disposer au moins d'un diplôme (secondaire supérieur technique ou 7^{ème} professionnelle).
- > les autres collaborateurs - qui ne sont pas nécessairement qualifiés au départ, mais qui ont suivi une formation ad hoc (ou ont une expérience utile qu'ils peuvent faire valoir ou ont la possibilité de valider leurs acquis).
- > il existe également des offres de recyclage et de formation continue.
- > il est prévu de créer un réseau d'accompagnateur pédagogique : développement d'un réseau d'échanges et d'expériences avec remise en question de sa pratique ;
- > par ailleurs, en collaboration avec les organismes tels que l'ORBEM et le VDAB (l'équivalent du FOREM en Communauté flamande) il est prévu d'effectuer une large campagne dont l'objectif est d'insérer davantage d'hommes et de personnes d'origine étrangère dans le secteur.

• Valorisation des acquis

Envisager, comme le font les Danois, une formation de niveau supérieur pour des personnes engagées sur le terrain, limite les effets de sélection sociale des études de niveau supérieur. Outre son intérêt social, ce type de formation s'avèrerait particulièrement adapté à la situation actuelle dans notre Communauté. En effet, si, comme le souligne le « *Plaidoyer pour les enfants* »⁸⁸, « *connaissances et réflexion éthique doivent s'ancrer dans la réalité de fonctionnement et des pratiques dans les différents lieux d'accueil et d'éducation* », l'occasion serait belle de concevoir un dispositif de formation novateur, alliant développement professionnel et recherche collective.

En ce qui concerne plus particulièrement les milieux d'accueil des 3-12 ans, davantage centrés sur le développement d'activités spécialisées (soutien scolaire, pratique artistique spécifique, pratique sportive spécifique), il faut admettre que si l'accueil des enfants y est d'abord un accueil généraliste qui ne peut envisager l'enfant que dans sa globalité, une formation généraliste ne suffit pas pour autant à aborder avec efficacité les contenus de telles activités.

87 « *Educateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif* ».

88 Fonds Houtman, « *Plaidoyer pour les enfants* », Bruxelles, De Boeck & Belin, 2000.

Aussi, la formation en cours d'emploi qui vient d'être évoquée serait une solution pour ceux dont la formation initiale est une formation spécialisée. Le travail interdisciplinaire, aux conditions évoquées au point précédent, peut constituer une autre solution pour autant que, dans le milieu d'accueil concerné, la proportion d'accueillants ayant bénéficié de la formation requise en éducation d'enfants (3-12 ans) soit suffisante pour permettre à l'équipe de travailler dans le cadre d'une collaboration suivie, au quotidien (préparation commune, co-animation, évaluation partagée...).

● Formation des responsables de projet

La formation des responsables de projets, quant à elle, doit non seulement répondre aux exigences développées ci-dessus, mais les préparer aussi aux rôles spécifiques qui sont les leurs. Pour cela, une bonne maîtrise des contenus liés aux pratiques d'accueil sur le terrain leur est nécessaire, nous l'avons dit, mais ils doivent aussi accéder à des connaissances plus particulières liées entre autres à :

- > la gestion de projet ;
- > la direction d'équipe ;
- > l'animation de réunion ;
- > les stratégies de communications ;
- > la supervision, l'analyse et l'évaluation des pratiques ;
- > la gestion administrative ;
- > l'analyse institutionnelle ;
- > le travail avec les familles, le travail social et en réseau...

3.3. Développement d'une posture professionnelle ●●●

3.3.1. Identification du rôle de l'accueillant et du lien spécifique qu'il entretient avec l'enfant ●

L'enfant, on l'a évoqué déjà, a besoin d'autonomie dans son activité; il a besoin aussi de moments de solitude et de concentration. La vie en groupe doit donc être aménagée en veillant à respecter ces besoins : organisation de l'espace, gestion du temps et du groupe et matériel adéquat doivent permettre à quelques uns de s'isoler lorsqu'ils en ont besoin.

Mais la capacité de l'enfant à être seul est aussi sous-tendue par une capacité psychique

de maintenir son intérêt, son activité sans recourir à autrui. Cette capacité est complexe ; elle se nourrit probablement de l'intériorisation d'un lien sécurisant : le premier lien fondateur à cet égard est celui qui s'est établi avec les parents. L'éprouvé d'un lien gratifiant, reconnaissant, sécurise la séparation quotidienne d'avec la famille.

Il semble bien que la capacité de l'enfant à développer une action propre, hors de la famille, dans une relative indépendance d'avec l'adulte présent se nourrisse à son tour par l'éprouvé d'un lien et d'un lieu sécurisant dans l'institution qui l'accueille.

Il s'agit donc d'une forme de solitude relative puisqu'elle se fonde sur un LIEN avec un adulte présent, par son regard soutenant, par sa capacité à gérer le groupe et à offrir protection à l'enfant, en lui évitant, par exemple, l'envahissement par d'autres.

On a vu combien les enfants de moins de 7 ans, en particulier, sont nombreux dans les milieux d'accueil 3-12 ans. Cependant, même plus grands, les enfants ont besoin d'une sécurité de base.

● Qu'est-ce qu'un lien hors de la famille ?

Bien sûr, le professionnel de l'accueil ne tisse pas avec l'enfant un lien d'amour semblable à celui du parent. Le lien avec les parents se tisse sur une histoire ancrée dans les générations, un désir d'enfant porté par le couple et sur les attentes multiples et souvent inconscientes qui en résultent. Il ne se fonde pas sur un lien inconditionnel, éprouvé avec une force émotionnelle si grande parfois...

Pourtant, un véritable lien peut (doit) se créer avec l'accueillant. Ce lien est fondé sur la recherche consciente et réfléchie des besoins de l'enfant (ce qui n'exclut pas un échange émotionnel, mais le relègue au second rang). Il est fondé aussi sur une sécurité renouvelée, sécurité physique, mais surtout sécurité psychique, que l'enfant va éprouver jour après jour auprès de l'adulte qui l'accueille.

● Quelle sécurité ?

Il existe des formes de violence psychique dans le groupe. Parmi elles, ne pas se sentir entendu, compris, connu, reconnu... peuvent être source d'une souffrance discrète mais importante. « *La sollicitude de l'adulte est le vecteur d'un accompagnement psychique de l'enfant* »⁸⁹.

89 Dethier A., (2001), p72.

Il y va de l'attention et de l'intérêt qui sera portée à chacun. Il ne s'agit pas seulement de bienveillance, mais d'une attention, d'une réceptivité à ce que l'enfant vit dans sa réalité concrète immédiate. Dans ses préoccupations aussi...

Non seulement l'adulte est alors mieux en phase avec l'enfant, mais il peut ainsi, avec quelques mots simples, refléter le vécu de l'enfant.

On sait à quel point l'enfant est en construction d'identité ; l'adulte peut soutenir cette construction en l'aidant à mettre des mots sur ce qui est vécu. Cette tâche est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît quand on pense au risque d'intrusion ou de dérapage en interprétations sauvages que cette pratique peut induire.

L'enfant grandissant et intériorisant les bons objets devient certes de plus en plus capable de développer des ressources propres de sécurité. Reste que son Moi est toujours en élaboration ainsi que sa capacité à gérer les conflits internes, nés des équilibres souvent malaisés à trouver entre le monde pulsionnel, le monde des désirs, le monde de la réalité et celui des interdits. L'adulte reste le soutien de ces régulations. La valorisation de la socialisation et de l'autonomie ne doivent pas nous masquer ces besoins et le rôle de soutien psychique de l'adulte.

Le cadre de sécurité dont a besoin l'enfant pendant le temps d'activités en dehors de l'école et auquel l'accueillant contribue, tient aussi à la gestion des limites qu'il pose à l'enfant.

« Un des rôles de l'existence de règles de vie est en effet de permettre à l'enfant de sortir de l'arbitraire de l'adulte. Si l'enfant ne perçoit pas bien des règles externes qui vont baliser les rapports qu'il a avec l'éducateur, il peut avoir le sentiment d'être soumis à un arbitraire permanent : celui du désir de l'autre, de son mouvement « sans raison », de son émotion du moment. Cela génère une insécurité puisque l'anticipation n'est guère possible et le rapport de force inégal. « Alors l'enfant risque d'être gagné par un sentiment d'impuissance qui peut se traduire en passivité ou en révolte. »⁹⁰

● La résonance

La prise de conscience de la spécificité de ce lien professionnel et de son importance dans l'accueil des enfants, participe de l'identité et de la posture professionnelle de l'accueillant.

Il ne s'agit d'abord de distinguer ce lien du lien parental.

En effet, l'enfance est partagée par chaque accueillant tout à la fois comme expérience personnelle et comme espace d'exercice professionnel. Et ceci n'est pas sans conséquences sur les pratiques elles-mêmes. Il peut y avoir résonance, souvent inconsciente, d'un registre sur l'autre. Que ce soit la réactivation de positions parentales ou de vécus de sa propre enfance.

Exemples :

- > Un enfant qui vient avec un vêtement déchiré et des accueillantes qui parlent de la négligence des parents ;
- > les situations d'enfant « chouchou » : « *Telle cette accueillante qui se fait appeler « mammy » et prend en permanence l'enfant sur ses genoux* » ;
- > Le parent ayant des problèmes d'alcool, décrit comme un mauvais parent car cette situation réactive des moments difficiles de l'enfance de l'accueillante.

> ...

L'évitement, ou à tout le moins la prise de conscience, de cette résonance aide l'accueillant à (re)trouver « sa place » et facilite les relations avec les parents ; elle contribue notamment à éviter une rivalité inconsciente, souvent discrète, mais bien encombrante entre accueillants et parents. N'est-ce pas là une source des trop nombreuses stigmatisations⁹¹ des parents ?



⁹⁰ Dethier A., (2000) p. 18

⁹¹ Cfr Mottint J., et Roose A., « *Ces parents qui se déchargent de leurs enfants* », (avril 2000), p. 46.

Posture parentale et posture professionnelle

Pour l'essentiel, on peut dire que ce qui différencie la posture parentale de la posture professionnelle dans le lien à l'enfant se situe sur trois plans :

- Le plan des responsabilités :
 - > pour le parent la responsabilité s'exerce dans l'intimité de sa conscience sur la durée et la globalité de la vie de l'enfant ;
 - > pour le professionnel, elle s'exerce vis-à-vis d'un tiers relativement au temps et aux pratiques d'accueil, dont il doit pouvoir rendre compte (pour quoi et comment).
- Le plan de l'implication et des affects :
 - > les parents ont avec l'enfant un lien intime qui a des racines profondes dans la sphère des désirs et de l'inconscient, s'inscrit dans une histoire intergénérationnelle et s'accompagne d'une grande force émotionnelle ;
 - > le lien qui se construit entre le professionnel et l'enfant apporte sécurité à celui-ci parce qu'il se fonde sur une attention et une préoccupation délibérées de l'adulte, renouvelées au présent dans un implication affective qu'on pourrait dire *distanciée*⁹².
- Le plan des ressources mobilisées :
 - > l'expérience parentale est unique, nourrie d'un fond d'amour inconditionnel et de partialité (parti pris fondamentalement pour l'enfant) ;
 - > le professionnel s'en *réfère* à des savoirs ainsi qu'à une équipe et s'investit professionnellement dans le développement des compétences requises.

On pourrait dire, en très bref, que le lien parental relève avant tout d'une *irrationalité optimale* (circulation émotionnelle, spontanéité, séduction, mais aussi attention réfléchie) et que le lien professionnel relève d'une *rationalité optimale* (action consciente, délibérée, réfléchie en référence à des savoirs mais aussi affection).

3.3.2. Réflexion partagée à propos des pratiques ●

La réflexion que les professionnels entretiennent ensemble est essentielle à la régulation des pratiques, qu'il s'agisse de réalités aussi diverses que l'organisation de l'espace, le choix du matériel, les interventions verbales et non verbales de l'adulte, le choix des activités, la façon d'y impliquer les enfants, les relations avec les parents, la façon d'entretenir des liens de partenariat avec l'environnement local.

• La réflexion partagée entre professionnels permet de confronter les points de vues, mais elle incite aussi à objectiver les convictions que chacun se forge ; elle conduit à la remise en question régulière (non des personnes, mais des pratiques !) et à la recherche de références externes (lectures, rencontres, formations continues...).

Elle est au centre de la dynamique du projet éducatif⁹³ qui vise non seulement à définir les options de travail (en référence au « projet d'accueil » tel que le désigne le Code de qualité), mais aussi à entretenir un mouvement de va-et-vient entre les intentions et la réalité et à permettre l'émergence de nouveaux savoirs, de nouvelles pratiques ou de leur affinement, ainsi que la clarification des valeurs.

⁹² Distance, ou plutôt bonne distance, n'est pas froideur, bien au contraire. L'empathie est sans doute le « *mouvement intérieur* » qui fonde au mieux la dimension affective de ce lien et autorise des moments de plaisir partagé entre le professionnel et l'enfant. Mais ces éprouvés n'ont ni force ni élan comparables à ceux des parents, ils ne s'accompagnent pas non plus de la gratification affective et narcissique que les parents trouvent en retour.

⁹³ Voir dans cette partie, le point 2.1 « Le Projet éducatif » page 20.

L'évaluation permanente de l'activité professionnelle, de son impact et de son adéquation au quotidien participe, en effet, pleinement du processus de professionnalisation dans la recherche d'une qualité optimale des pratiques.

Elle suppose une « prise de recul » qui est facilitée par la réflexion partagée.

Relater une situation problématique avec des parents, témoigner de sa volonté de dialoguer..., tout cela peut être, pour l'intervenant, l'occasion de réaliser que son intention de « dialogue » recouvre des intentions aussi diverses et incompatibles parfois, que comprendre l'autre, le convaincre, le changer, négocier avec lui, « décharger ce qu'il a sur le cœur »....

Une telle prise de recul permet parfois à l'intervenant de prendre la mesure de ce qui s'est joué dans le dialogue et de comprendre ce qui, y compris dans son attitude, a pu faire obstacle.

- Dans le domaine de l'enfance où le travail comporte une importante dimension relationnelle, il est nécessaire de faciliter l'accès de l'accueillant à ce qui se joue, de façon inconsciente pour une part, dans l'immédiat de la relation avec l'enfant ainsi qu'avec les parents (et quelques fois les collègues). Partager une réflexion avec d'autres professionnels offre *l'espace d'une « triangulation »* intéressante pour cette prise de distance, pour autant qu'elle soit encadrée par une personne apte à le faire.

Elle peut prendre plusieurs formes :

- > Une élaboration collective des pratiques quotidiennes sort l'intervenant d'un monologue où, dans une nécessaire part de subjectivité, il est seul à identifier ce qui « est adéquat ». Du même coup les principes d'actions qui découlent de cette réflexion collective offrent une sorte de « butée », de cadre pour limiter des pratiques trop envahies par des réactions plus « personnelles ». Il ne s'agit pas de couler dans un moule unique et rigide les pratiques de chacun, la place existe aussi à la personnalité des intervenants, mais il s'agit de limiter les effets inconscients d'une *résonance affective interne* toujours présente dans les relations avec les enfants⁹⁴.
- > Un suivi des enfants accueillis permet de faire régulièrement un point sur la façon dont chaque enfant trouve des sources d'épanouissement dans le milieu d'accueil ; cette démarche doit s'appuyer sur des observations partagées suffisamment précises ; la démarche ne doit pas conduire à stigmatiser un enfant dans

ses particularités mais plutôt à un éventuel réajustement des façons de faire avec lui ainsi que, le cas échéant un réajustement de l'image que s'en font parfois l'un ou l'autre intervenant.

- > Un espace de parole sur soi peut être utilement organisé dans des milieux d'accueil, tout particulièrement des milieux confrontés à des problématiques relationnelles complexes. Cet espace doit offrir aux intervenants la possibilité d'exprimer leurs difficultés, de témoigner de ce qu'ils ressentent dans telle ou telle situation, avec tel enfant ou telle famille. Il importe que cette expression à caractère plus subjectif et émotionnel soit accueillie sans jugement et soit mise ensuite en perspective par une personne apte à le faire. Ce peut être l'objet de « supervisions » dont la fonction est de contribuer à ce que l'intervenant retrouve une « bonne distance » dans la relation évoquée.

Ce partage de réflexion entre professionnels est évidemment plus accessible lorsque les accueillants travaillent en équipe. Mais au delà de l'échange sur le vif, entre deux portes ou deux activités, il ne va pas de soi et demande à être organisé, encadré, soutenu.

A fortiori, pour les accueillants travaillant seuls au quotidien, il importe que le pouvoir organisateur prenne des dispositions pour favoriser l'accès à des supervisions, à des rencontres de professionnels organisées dans le cadre du réseau, ainsi que nous l'avons évoqué plus haut.

3.3.3. Centration sur l'enfant et sa famille ●

Il ressort de la réflexion sur les missions du milieu d'accueil, que l'enfant doit être au centre de la réflexion ; cela signifie :

- > le considérer comme le principal usager, c'est-à-dire comme celui qui vit dans sa personne la situation mise en place et qui en bénéficie ou en subit les «inconforts» ;
- > prendre en compte les caractéristiques de son développement et de ses modalités d'apprentissage ; donc, ancrer la réflexion pédagogique dans la psychologie de l'enfant ;
- > prendre en compte les valeurs, les habitudes, les vécus des enfants dans leur famille, dans le respect et le soutien des compétences des parents.

94 Voir 2.1.6 La gestion émotionnelle - la résonance affective interne page 24 et 3.3.1. identification du rôle de l'accueillant et du lien spécifique qu'il entretient avec l'enfant page 45.

Les délimitations des contours des responsabilités respectives du milieu d'accueil et de la famille ne sont pas toujours aisées.

« *Mais jusqu'à quel point pouvons-nous faire des choix éducatifs ? Quelle est notre légitimité ?* » : cette interrogation n'est pas rare ! Le milieu d'accueil, quelles que soient ses vocations spécifiques, est un milieu de vie. L'intervenant y est toujours confronté aux comportements des enfants, amené à y réagir et parfois à les réguler.

Sa légitimité vient de ce qu'il occupe une place de professionnel, ce qui signifie qu'il possède un mandat et exerce des responsabilités. Il importe alors qu'il pense ses pratiques et les définisse comme *propres à cet espace de responsabilité*, à savoir l'espace et le temps de l'accueil.

S'il y assume donc des choix éducatifs, l'accueillant ne peut pour autant être prescriptif à l'égard des parents, dont il importe de respecter l'espace propre⁹⁵. Or, il s'agit là d'un dérapage fréquent : adopter des pratiques réfléchies, fondées, argumentées conduit à une conviction, compréhensible, de « bien faire » et met l'intervenant en porte-à-faux lorsqu'il est confronté à des pratiques familiales (culturelles) différentes ou contradictoires....

La tentation est grande alors de déborder son propre rôle et de jouer auprès des familles, le plus souvent avec d'excellentes intentions pour l'enfant, un rôle de conseiller, de psychologue...⁹⁶.

S'il existe une légitimation, qu'il importe d'affirmer, à faire des choix éducatifs dans le contexte du milieu d'accueil, elle n'est pas toujours facile à faire reconnaître. Il est nécessaire pour cela que le professionnel puisse toujours rendre compte du sens de ses pratiques (elles ne résultent pas d'un exercice arbitraire). Mais il arrive qu'il ne soit pas toujours reconnu et entendu, que ce soit par les parents, les autres professionnels (l'instituteur, le collègue d'une activité voisine...) ou le pouvoir organisateur qui obéissent parfois à d'autres logiques ou sous-estiment la portée des actes éducatifs au quotidien.

En revanche on soulignera la vigilance qu'il importe d'avoir pour que les accueillants, identifiés plus encore comme des professionnels, ne se trouvent pas en position « haute » à l'égard des parents. Les uns et les autres ont des savoirs différents et, le plus souvent, c'est de leur association que les perspectives de ce qui convient à chaque enfant peuvent se préciser.



95 Dont on a vu les fondements différents.

96 Les relations avec les parents sont développées dans une partie qui leur est consacrée plus loin dans le document.

Enjeux de la professionnalisation

La réflexion entreprise ici met résolument l'enfant au centre des réflexions.

Elle constitue une prospective, un regard vers le futur. Il nous appartient, sans négliger la réalité sociale actuelle, de mener la réflexion en vue d'un futur idéal, tant pour l'enfant que pour ceux qui l'accueillent.

Nous n'ignorons pas pour autant que la mise en œuvre des pistes et des indications élaborées, particulièrement dans cette partie du document, demande parfois (pas toujours!) des choix de société et des choix politiques forts.

Dans l'introduction de ce texte, nous avons évoqué les questions fondatrices de cette réflexion :

- *Faut-il des compétences et des conditions particulières pour accueillir des enfants ?*

Au terme de cette réflexion, la conviction qu'en avaient déjà certainement bon nombre d'acteurs du terrain se trouve confortée : oui, la qualité de l'accueil requiert des compétences et des conditions particulières.

- *Ces compétences doivent-elles s'acquérir et être reconnues ?*

Nous avons vu que l'accueil de l'enfant implique nécessairement une approche éducative qui prenne en considération toute sa personne et l'ensemble de ses besoins ; nous avons entrevu les connaissances et les compétences que cela nécessite ; nous avons vu, enfin, combien la responsabilité particulière engagée vis-à-vis des familles demande une approche consciente et réfléchie des pratiques.

Sans négliger la nécessité de qualités humaines ou l'apport de l'expérience privée de tout un chacun, l'accueil des enfants ne peut reposer sur ces seules ressources spontanées. Oui, comme cela a été dit précédemment, il demande une formation spécifique qualifiante de bon niveau.

- *L'accueil des enfants relève-t-il de l'exercice d'une profession ?*

Posant d'emblée la question sur le plan de la qualité de l'accueil, nous avons donné implicitement au terme professionnalisation une visée d'accroissement de la qualité, c'est à dire de l'efficacité des pratiques.

Mais il importe d'être plus précis et il nous faut aller plus avant dans l'explicitation de la « professionnalisation » ; qu'entend-t-on par professionnalisation ?

Des points de vue contrastés existent sur cette question ; ainsi peut-on, de façon peut-être un peu provocante opposer deux points de vue :

- > les définitions sociologiques classiques insistent sur l'idée qu' « une profession est une occupation par laquelle on gagne sa vie, une activité rémunérée » ;
- > dans l'optique fonctionnaliste de Parsons, « le professionnel rend des services performants sans être engagé dans la poursuite de son profit personnel, il se réfère à la légitimité scientifique et œuvre pour la collectivité ».

Plus récemment, des approches accordant un rôle prépondérant aux mécanismes économiques de contrôle des marchés⁹⁷ adoptent un tout autre point de vue : « Les professions sont celles qui sont parvenues à monopoliser un segment du marché du travail, à faire reconnaître leur compétence juridique et à légitimer leurs privilèges sociaux, elles produisent un système de justification qui s'appelle le professionnalisme ».

Sans entrer trop avant dans les débats qui animent les sociologues, nous emprunterons quelques éléments de références fournis par les travaux auquel Wittorski⁹⁸ a contribué :

« Le mot professionnalisation traduit le passage des occupations aux professions, le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques (...) ».

97 Les théories wébériennes.

98 Wittorski (2005) pp 9-20

● Différents processus de la professionnalisation

Plusieurs sens coexistent sous le même mot de professionnalisation :

- > processus d'amélioration des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande efficacité ;
- > processus d'amélioration du statut social de l'activité ;
- > et, à l'échelle de l'individu, adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement.



Bourdoncle⁹⁹ distingue cinq « objets » de la professionnalisation :

- > la professionnalisation *de l'activité* : elle devient rémunérée, tend à s'exercer à titre principal, voit les pratiques se rationaliser grâce à l'acquisition par les praticiens de savoirs de haut niveau, produits par les universitaires de la profession ;
- > la professionnalisation *du groupe qui exerce l'activité* : création de groupes professionnels qui s'accompagne d'un activisme en faveur de l'exercice de la profession ;
- > la professionnalisation *des savoirs* : production d'un corps codifié de principes, applicables aux problèmes concrets et crédibles quant à leur efficacité ;
- > la professionnalisation *des personnes* : double processus culturel, celui d'acquisition de savoirs et de compétences et celui de construction d'une identité par identification à un rôle professionnel ;
- > la professionnalisation *de la formation* : il s'agit de la construire de manière à ce qu'elle rende apte à l'exercice de l'activité.

● Différents objets de la professionnalisation

La réflexion menée jusqu'ici a porté assez inégalement sur les différents « objets » de la professionnalisation qui viennent d'être très brièvement évoqués.

- En effet, nous nous sommes centrés délibérément sur les paramètres psychopédagogiques des pratiques d'accueil de qualité. Notre propos s'est donc inscrit surtout dans la perspective d'une professionnalisation conçue avant tout comme « *ce qui relève d'une intention sociale de transmission, construction, développement et évolution du système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances)* »¹⁰⁰ caractérisant l'activité concernée, à savoir l'accueil des enfants de trois à douze ans. Secondairement, nous l'avons aussi envisagée comme « *ce qui relève du développement de l'identité professionnelle des personnes* ».¹⁰¹

- Cependant, les enjeux d'une professionnalisation du secteur de l'accueil des 3-12 ans ne se réduisent pas aux seuls paramètres psychopédagogiques de la qualité de l'accueil.

Nous n'avons guère évoqué les corollaires sociaux de la professionnalisation de l'activité : conditions statutaires, rémunération de l'activité, stabilité de l'activité (emploi), définition des conditions de travail, protection sociale...

La question est cruciale dans un secteur aussi hétérogène que celui que connaît la Communauté française, en particulier au regard du financement, du recrutement et de la place des volontaires dans le système actuellement en place.

A ce propos, des questions se posent en retour que nous ne pouvons ignorer : *les conditions sociales dans lesquelles s'exerce l'activité d'accueillir les enfants sont-elles sans incidence sur la qualité même des pratiques ?*

Parler de professionnalisation du secteur d'activités de l'accueil 3-12, ne peut se faire sans évoquer les formes d'organisation sociale du travail, plus précisément le processus d'amélioration collective du statut social de l'activité¹⁰². (Enjeu « politique » selon Dubar et Tripier¹⁰³).

99 Wittorski, op.cit.

100 Idem.

101 Idem.

102 Hoyle évoqué par Wittorski, (2005), p16.

103 Cité par Wittorski, (2005), p11.

● Diversité des situations et impact sur la qualité de l'accueil

Il existe au plan des conditions d'activité une grande diversité de situations dans l'accueil 3 - 12 ans¹⁰⁴. Outre les différences de qualifications, qui seront abordées plus loin, on notera qu'à qualification égale, des accueillants sont engagés dans le cadre de contrats de travail classiques, d'autres dans des contrats de travaux particuliers, relevant de dispositifs d'aide à l'emploi (ACS, APE, PTP, ALE...), d'autres encore comme jobistes étudiants, d'autres comme prestataires indépendants ; enfin, il existe tout le champ d'action des volontaires que l'on retrouve principalement dans les mouvements de jeunesse, les associations et les clubs de sports¹⁰⁵.

• Différences de statuts :

Cette diversité a des conséquences directes sur le statut de toutes ces personnes : différences de stabilité dans l'activité, différences de rémunérations, différences de temps de travail (de quelques heures par semaine jusqu'au temps plein). On comprend que ceci soulève des difficultés qui ne sont pas sans impact sur la qualité des pratiques d'accueil au quotidien.

Les stratégies de gestion du personnel sont encore aujourd'hui aux prises avec une contradiction que nous livrent Mottint et Roose et que l'on peut ainsi résumer : soit on privilégie un personnel très qualifié, mais sous rémunéré, et on supporte alors fréquemment une rotation de personnel, soit on privilégie un personnel peu qualifié, l'équipe est stable, mais la formation initiale ne répond pas aux attentes... La réalité est moins manichéenne bien sûr, des institutions cherchant à concilier les deux termes de l'alternative.

• Impact sur l'équipe et sur les enfants :

Toutefois, ces différences de situations (stabilité emploi et salaires) peuvent engendrer des tensions dans les équipes. Elles peuvent influencer sur l'implication et le degré de satisfaction professionnelle. La gestion de projet éducatif collectif s'en trouve compliquée.

Une grande instabilité professionnelle du personnel a des conséquences aussi pour les enfants : un lien investi affectivement et générateur de confiance est rompu ; il faut gérer une séparation, tenter de comprendre, renouer des liens et recommencer avec un autre....

Et si une majorité de l'équipe est bouleversée, ce sont quasiment de nouveaux repères qu'il faut mettre en place dans la vie dans le milieu d'accueil. L'insécurité générée est d'autant plus grande que les enfants sont jeunes. (Voir dans ce référentiel le livret V « créer des liens »).

• Partenariats positifs et négatifs :

Des conditions précaires et de trop faibles moyens conduisent certains milieux d'accueil à mettre en place des partenariats avec d'autres institutions. On peut se réjouir des synergies ainsi instaurées, que ce soit en termes de rationalité de moyens, de solidarité sociale ou d'échanges et d'enrichissements professionnels mutuels.

Mais quand cela s'accompagne de contradictions dans les valeurs professionnelles, d'un manque de concertation entre les accueillants ou d'une flexibilité des horaires qui expose les enfants à une discontinuité d'accompagnement, cela risque de conduire surtout à une moindre qualité de l'accueil...

• L'amont et l'aval de l'accueil :

Enfin, l'accueil des enfants requiert un temps, généralement beaucoup trop peu pris en compte, de concertation et de gestion en amont et en aval du temps d'accueil proprement dit :

- > « un temps de coordination (...) : centralisation et coordination des activités, des synergies... ;
- > un temps pour les réunions d'équipes et l'évaluation régulatrice des activités,
- > un temps de concertation avec le pouvoir organisateur, les parents, le personnel enseignant... ;
- > un temps d'accompagnement sur le terrain (supervision, évaluation...);
- > un temps pour la gestion administrative, logistique, comptable »¹⁰⁶ ;
- > des temps de formation.

Le responsable d'équipe sur ce point est un maillon essentiel entre les accueillants et le pouvoir organisateur.

Ainsi, outre l'intérêt social que cela présente pour les acteurs de terrain eux-mêmes, il apparaît justifié *du point de vue de la qualité des pratiques d'accueil* que la professionnalisation du secteur comprenne un aménagement des conditions d'exercice de l'activité.

Ces conditions, en particulier statutaires et salariales, devraient être adaptées aux exigences de l'accueil ; elles devraient notamment favoriser le recrutement d'accueillants justifiant d'une formation qualifiante adéquate, permettre leur

104 Voir Mottint J., et Roose A., (avril 2000), pp50-52.

105 Voir à ce sujet Defourny J., « *Les mouvements de jeunesse : une perspective d'économie sociale* », in Mathieu B., Servais O., « *Scouts, guides, patros, en marge ou en marche ?* », éd. Luc Pire, Bruxelles, 2007

106 F.I.L.E. (2001) p15

stabilisation ainsi que veiller à un traitement équitable de l'ensemble des accueillants.

Des efforts ont été entrepris en ce sens, il est nécessaire de les poursuivre.

● Le rôle des volontaires

Le rôle des volontaires dans l'organisation sociale se débat d'abord au plan des valeurs : le volontariat a toute sa place dans une société qui veut développer l'entraide, la solidarité et le lien social. Le développement du volontariat n'est pas sans lien avec les politiques financières, c'est certain.

Mais en amont de cela, il nous faut poser la question des priorités.

Quelle importance convient-il d'accorder à un accueil qui rassemble un maximum de conditions favorables, et cela, pour tout enfant où qu'il soit accueilli ?

Il va de soi que des volontaires peuvent justifier d'une formation de niveau requis et adopter une véritable posture professionnelle dans l'exercice de leurs activités bénévoles. Le propos, ici, n'est pas de mettre en doute la possibilité pour les volontaires d'avoir un tel profil.

La question initiale peut se décliner de différentes façons. Il nous semble juste de ne pas les éluder :

- > L'ancrage des volontaires dans un système social est-il indépendant du niveau de compétence requis par leurs interventions ?
- > Quelle pourrait être la place de formules mixtes où des volontaires sont accompagnés sur le terrain par un ou plusieurs professionnels ?
- > Jusqu'où est-il réaliste, légitime et/ou justifié que les responsables¹⁰⁷ attendent d'un volontaire même formation et mêmes pratiques professionnelles que celles d'un agent rémunéré ?
- > A quelles conditions l'intégration de volontaires et professionnels dans un même système permet-elle de favoriser les synergies et d'optimiser la pertinence des interventions ?



« Cette année, nous avons associé personnel permanent des garderies et volontaires pour construire le projet de la plaine. Au cours de plusieurs journées, nous avons imaginé comment cette plaine pourrait constituer un moment d'évasion, de vacances pour les enfants. Pendant l'été, chaque matin, le personnel de l'accueil extrascolaire accueille dans les différentes écoles les enfants qui participent à la plaine. Un car vient ensuite chercher les enfants et les accueillantes pour les emmener sur le site de la plaine. Auparavant, il me semblait que la différence entre l'année scolaire et les vacances se marquaient peu dans les attitudes des gardiennes : elles accueillaient les mêmes enfants, dans les mêmes écoles de la même manière. Le fait de construire le projet tous ensemble (volontaires et personnel permanent) a permis de créer un grand dynamisme chez tout le monde, une meilleure connaissance des uns et des autres, un plus grand respect, une plus grande complémentarité des rôles de chacun ».

Témoignage
d'un coordinateur de plaine.

● Qu'en est-il des emplois précaires ?

Des questions analogues se posent à l'évidence pour les personnes en situation professionnelle précaire (ALE, PTP, ...), trop souvent engagées avec une formation insuffisante.

107 Le responsable de projet, le pouvoir organisateur du milieu d'accueil, les collègues...

En conclusion

Il appartiendra aux responsables à tous les niveaux - acteurs de terrain, coordinateurs, administrations responsables et décideurs politiques - de prendre option.

Il leur appartiendra de concevoir des plans qui permettent au secteur de continuer à évoluer, tant au niveau des formations de base et continuée, qu'au niveau de l'effort à fournir pour les encadrements et accompagnements d'équipe.

Il nous semble pouvoir conclure que, du point de vue de la qualité de l'accueil réservé à l'enfant et sans négliger les richesses de la diversité du secteur, cette évolution devrait viser une professionnalisation grandissante.

A ce sujet, il n'est pas inutile de rappeler les recommandations européennes¹⁰⁸ en la matière et définies pour l'horizon 2006 :

- > 1 adulte pour 15 enfants ;
- > 60 % du personnel disposant d'un diplôme de l'enseignement supérieur non universitaire ;
- > 20 % du personnel masculin ;
- > le salaire des éducateurs équivalent à celui des enseignants.

108 Jan Peeters, dans le cadre du colloque européen, « L'accueil extrascolaire par delà les frontières », en novembre 2002, faisait ainsi référence aux « 40 cibles » du réseau européen des modes de garde.

Textes utilisés dans le référentiel ●●●

En sus du travail préparatoire réalisé par G. Manni, des emprunts sont faits aux textes suivants :

- > Alberty C. et al, Groupe de travail, « Travailler en équipe », dans « *Entre la classe et la maison, quel accueil pour les enfants ?* », in *Grandir à Bruxelles*, Cahiers de l'Observatoire de l'enfant de Bruxelles-Capitale, 2000, n° 7.
- > Bosse-Platière S., Dethier A., Fleury C., et Loutre-Du Pasquier N., « *Accueillir le jeune enfant : quelles professionnalisation ?* », Ramonville Saint-Agne, Erès, 1999.
- > Buzyn E., « *Papa, maman, laissez-moi le temps de rêver* », Paris, Albin Michel, 1995.
- > Caffari R., « *Entre garderie parking et surstimulation : l'importance du temps libre* », in *Penser le temps libre dans l'école*, Bruxelles, F.R.A.J.E., 2001.
- > Debris S., « Enjeux de savoirs et savoirs en jeu en analyse des pratiques : « *Les groupes de pairs en médecine générale* », in Wittorski R., « *Formation, travail et professionnalisation* », Paris, L'Harmattan, 2005.
- > Delvaux D., et Vandekerke M., « *Les écoles de devoirs en Communauté française* », Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, 2002.
- > Dethier A., « *En guise de rebondissement sur les questions débattues* », dans « *Entre la classe et la maison, quel accueil pour les enfants ?* », in *Grandir à Bruxelles*, Cahiers de l'Observatoire de l'enfant de Bruxelles-Capitale, 2000, n° 7.
- > Dethier A., « *Vers une professionnalisation de la fonction d'encadrant(e) extrascolaire* », in *Penser le temps libre dans l'école*, Bruxelles, F.R.A.J.E., 2001.
- > Devillard O., « *Dynamique d'équipes* », Editions Organisation, 2002, 2003, 2005.
- > Dusart A-F., et MOTTINT J., « *Identité des milieux d'accueil extrascolaire : un processus en construction permanente* », dans *Identité des milieux d'accueil extrascolaire*, in *Grandir à Bruxelles*, Cahiers de l'Observatoire de l'enfant de Bruxelles-Capitale, 2002, n°10.
- > F.I.L.E. (Fédération des Initiatives Locales pour l'Enfance), *Etats généraux de l'accueil extrascolaire*, 2001.
- > Fonds Houtman (Ed), « *Plaidoyer pour l'enfant* », Bruxelles, De Boeck & Belin, 2000.
- > Mottint J., et Roose A., « *A propos de l'accueil extrascolaire dans les associations bruxelloises* », Bruxelles, ULB, 2000.
- > Mucchielli R., « *Le travail en équipe* », Paris, ESF, 1995.
- > Tilman F., et Groetaers D., « *Le défi pédagogique* », Bruxelles, Vie Ouvrière, 1980.

Ouvrages à consulter ●●●

- > « *Accueil extrascolaire. Une nouvelle approche* », Guide pour un accueil centré sur l'enfant, Bruxelles, coproduction du ministère de l'Emploi et du Travail (secrétariat de la Commission du Travail des femmes) et ministère des Affaires sociales et de la Santé (Communauté française), 1993.
- > Fonds Houtman (ouvrage collectif), « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. - Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité* », Bruxelles, ONE, 2002.
- > Adler A., « *L'enfant difficile* », Paris, Payot & Rivages, 2000.
- > « *A quoi sert un professeur de morale ? Les élèves de Jacques Duez répondent* », in *Entre-vues* 39-40, 70-80, décembre 1998
- > Ballenger L., et Pigallet P., « *Dictionnaire de la formation et du développement personnel* », Paris, ESF, 1996.
- > Bideaud J., Houdé O., et Pedinielli J.-L., « *L'homme en développement* », Vendôme, PUF, 1997.
- > Blais M.-C., Gauchet M., et Ottavi D., « *Pour une philosophie politique de l'éducation* », Paris, Bayard, 2002.
- > Bourdieu P., et Wacquant L., « *La nouvelle vulgate planétaire* », in *Le Monde diplomatique*, rubrique *Manière de voir*, Septembre-octobre 2000.

- > Bronckart J.-P., « *Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation* », Journées d'étude du Centre de théorie politique, septembre 2001.
- > Charpak G., (présenté par), « *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaire* », Paris, Flammarion, 1996.
- > Clot Y., (sous la direction de), « *Avec Vygotski* », deuxième édition augmentée, Paris, La Dispute, 2002
- > Cooparch-Ru, « *Etude des besoins concernant les infrastructures des lieux d'accueil extrascolaires organisés en semaine par le secteur associatif bruxellois* » in *Observatoire de l'enfant de la Commission communautaire française de Bruxelles-Capitale*, 2001.
- > Coquoz, J., « *Autonomie et socialisation : deux valeurs obligées ?* », in *Revue Petite enfance*, 1996, n° 58, 2.
- > « *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* », Conférence mondiale UNICEF-UNESCO-PNUD de Jomtien (Thaïlande), mars 1990.
- > Dehelan E., Szendi L., Tardos A., « *L'intégration des règles de vie par l'attitude des éducateurs* », in *Revue V.E.N.*, juin 1986
- > Delalande J., « *Comment le groupe s'impose aux enfants* » dans « *Le groupe : chaînon manquant ?* », in *Empan*, n° 48, Erès, 2002.
- > Delfour J.-J., « *L'ennui comme école du désir* », in *Marianne*, 3-9 mars 2003.
- > De Vries R., « *L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire : l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif* », in *Revue française de Psychologie*, n° 119, 1997.
- > « *La discussion philosophique en primaire* », Entretien avec J. Duez, in *Entrevues*, juin 1998.
- > « *Les droits des enfants et les politiques de l'enfance en Europe : de nouvelles approches ?* » Conseil de l'Europe, Conférence de Leipzig, mai 1996.
- > Dufourt DR., « *Malaise dans l'éducation. La fabrique de l'enfant « postmoderne »* », *Monde diplomatique*, novembre 2001.
- > Dupont P., (sous la direction de), « *Justice à l'école, Carnet de bord et carnet de l'enseignant* », Fondation Roi Baudouin, 2001.
- > « *Ecouter l'enfant* », in *Enfants d'Europe*, 2001, n° 1.
- > Epicure, « *Lettre à Ménécée* », Paris, Hatier, 1999.
- > Fagnani J., « *Lacunes, contradictions et incohérences des mesures de « conciliation » travail / famille : bref bilan critique* », in Théry I., « *Couple, filiation et parenté aujourd'hui* », Odile Jacob, Paris, 1998.
- > Fougeyrollas-Schwebel D., « *L'entraide familiale varie selon les milieux sociaux* » in « *La famille malgré tout* », Autrement 1996.
- > Galimard P., « *6 à 11 ans, Développement de l'intelligence, maturation affective, découverte de la vie sociale* », Paris, Dunod, 1996, et « *Affrontements familiaux* », Paris, Dunod, 1997
- > « *Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil de la petite enfance* », Volume 1, « *Eveil culturel et petite enfance* », 1995
- > « *Grandir à Bruxelles* », Cahiers de l'Observatoire de l'enfant de Bruxelles Capitale, 2000, n° 6.
- > « *Grandir à Bruxelles* », Cahiers de l'Observatoire de l'enfant de Bruxelles Capitale, 2002, n° 9.
- > Hansotte M., « *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective* », Bruxelles, De Boeck Université, 2002.
- > Hansotte M., et un collectif d'enseignants, « *Comment apprendre à dire le Juste et l'Injuste ? Du récit au débat. Une approche pluridisciplinaire du principe de justice* », Fondation Roi Baudouin, 2001.
- > Humblet P., et alii, « *L'accueil extrascolaire en Région bruxelloise* », Commission communautaire française de Bruxelles-Capitale, 2000.
- > Javeau Cl., « *Socialisation et conflit chez l'enfant* », dossier « *Agressivité et éducation* » in revue *L'enfant* (ONE), 6/1984.
- > Jacquemain M., « *La raison névrotique. Individualisme et société* », Bruxelles, Labor/Espaces de liberté, 2002.
- > Kellerhals J., et Montandon C., « *Les styles éducatifs* », in F. de Singly, ???
- > Lallemand R., « *La politique sans l'enchantement ?* » in *Confrontations* (Bierin E., et Jacquemain M., coordonateurs), Bruxelles, Edition Luc Pire, 1995.
- > Lemay M., « *Enfances, familles, sociétés* », Communication au colloque Houtman, Bruxelles, mars 2002.
- > Montaigne, « *L'éducation des enfants* », Paris, Arléa, 1999

- > Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse de la Communauté française, « *Etat des lieux de l'accueil des enfants de 2,5 à 12 ans en dehors des heures scolaires* », Décembre 2001.
- > Porcher L., et Abdallah-Pretceille M., « *Ethique de la diversité en éducation* », Paris, PUF, 1998.
- > Picard D., « *Politesse, savoir-vivre et relations sociales* », Paris, PUF, Que sais-je ? 2ème édition, 2003.
- > Tardos A., et Vasseur-Paumelle A., « *Règles et limites en crèche : acquisitions des attitudes sociales* », in *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 1991, n° 7.
- > Tisseron S., « *Inquiéter pour contrôler* », in *Monde diplomatique*, Janvier 2003.
- > Tozzi M., « *Réfléchir sur la justice dans une perspective citoyenne* », Fondation Roi Baudouin, 2001.
- > Traube P., « *Eduquer, c'est aussi punir* », Bruxelles, Labor, 2002.
- > Wallon H., « *De l'acte à la pensée* », Paris, Flammarion, 1970 (1ère édition, 1942).
- > Wallon H., « *Les origines du caractère chez l'enfant* », Paris, PUF, 1970.
- > Wallon H., « *L'évolution psychologique de l'enfant* », Paris, Armand Colin, 1973.
- > Willamme M.-F., « *Les enjeux sociaux de l'accueil extrascolaire* », mémoire de licence en Sociologie, Université de Liège, 2001.
- > Winnicott D.W., « *L'enfant et le monde extérieur. Le développement des relations* », Paris, Payot, 1972.
- > Winnicott D.W., « *L'enfant et sa famille* », Paris, Payot, 1975.

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

● A la rencontre des professionnels

Accueillant(e) :

Celui ou celle qui accueille les enfants, qui prend en charge directement les enfants selon les contextes, cette personne est désignée sous divers vocables, accueillant(e), animateur(trice), moniteur(trice), gardien(ne), surveillant(e), ...

Accueil durant le Temps Libre (ATL) – Décret ATL (MB 19-08-2003)

Ce décret a pour ambition de coordonner l'accueil des enfants durant leur temps libre et de soutenir l'accueil extrascolaire.

L'accueil des enfants durant le temps libre poursuit les objectifs suivants :

- > contribuer à un épanouissement global des enfants en organisant des activités de développement multidimensionnel adaptées à leurs capacités et à leurs rythmes;
- > contribuer à la cohésion sociale en favorisant l'hétérogénéité des publics dans un même lieu;
- > faciliter et consolider la vie familiale, notamment en conciliant vie familiale et professionnelle, en permettant aux personnes qui confient les enfants de les faire accueillir pour des temps déterminés dans une structure d'accueil de qualité.

L'accueil des enfants durant le temps libre concerne les enfants de 2,5 à 12 ans (ou qui fréquentent l'enseignement primaire). Les périodes concernées sont le temps avant et après l'école, le mercredi après-midi, le week-end et les congés scolaires.

L'accueil durant le temps libre comprend les activités autonomes encadrées et les animations éducatives, culturelles et sportives.

Activité autonome :

L'activité induite et/ou conduite par les enfants eux-mêmes 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.

Besoin

Voir le texte « la notion de besoin fait débat » dans le livret I « Introduction du référentiel »

Cadre de vie

Le cadre de vie constitue le champ des possibilités d'agir (de participer) pour l'enfant dans un lieu d'accueil. Ce cadre peut comprendre des attentes, des repères, des éléments négociables ou non, des manières d'agir, des limites, des règles, des interdits, des sanctions en cas de transgression, ... Ces éléments concernent tant l'aménagement de l'espace (intérieur et extérieur), la mise à disposition de matériel et du temps, le type de relations promues entre les adultes et les enfants, entre les enfants, entre les adultes (parents et accueillants), ...

Coordinateurs accueil ONE :

Les coordinateurs(trices) accueil sont des agents de l'ONE, dont les missions principales ont été définies sous les termes « contrôle des normes et accompagnement des pratiques éducatives dans les milieux d'accueil » (cfr décret ONE). Ils sont répartis sur l'ensemble du territoire de la Communauté française.

Coordinateurs communaux de l'accueil (dits coordinateurs ATL) :

Les coordinateurs de l'accueil sont des personnes engagées par la (les) commune(s) ou encore des ASBL conventionnées. Ils ont pour mission de :

- > coordonner la réalisation de l'état des lieux de l'accueil des 2,5 ans-douze ans.
- > assurer le lien avec tous les opérateurs de l'accueil, les acteurs concernés par l'enfance (issus des secteurs sportifs, culturels, jeunesse et éducation permanente) et la population ;
- > assurer le lien avec tous les acteurs concernés par l'enfance dans les secteurs sportif, culturel, de jeunesse et d'éducation permanente;
- > impulser un travail en partenariat;
- > aider à la préparation du programme CLE (voir décret ATL) ;
- > faire des propositions, sous la responsabilité de l'échevin, pour une politique d'accueil cohérente et globale ;
- > assurer le secrétariat de la (des) CCA (Commission Communale de l'Accueil) dont il fait partie.

Centres de vacances (voir décret sur les centres de vacances- MB 30-11-1999)

Les centres de vacances sont des services d'accueil des enfants (âgés entre 2,5 ans et 15 ans) pendant les vacances (Noël, Pâques, vacances d'été en juillet et en août), encadrés par des équipes d'animation qualifiées et qui ont pour mission de « contribuer à l'encadrement, à l'éducation et à l'épanouissement des enfants pendant les périodes de congés scolaires. Il existe trois types de centre de vacances : la plaine de vacances, le séjour de vacances, le camp de vacances. La plaine de vacances est un service d'accueil non résidentiel, le séjour et le camp de vacances sont eux des services d'accueil résidentiel. Le camp de vacances est organisé par un mouvement de jeunesse reconnu par la Communauté française dans le cadre du décret du 20 juin 1980 fixant les conditions de reconnaissance et de subventions aux organisations de jeunesse.

Les centres de vacances ont notamment pour objectifs de favoriser :

- 1° le développement physique de l'enfant, selon ses capacités, par la pratique du sport, des jeux ou d'activités de plein air;
- 2° la créativité de l'enfant, son accès et son initiation à la culture dans différentes dimensions, par des activités variées d'animation, d'expression, de création et de communication;
- 3° l'intégration sociale de l'enfant, dans le respect des différences, dans esprit de coopération et dans une approche multiculturelle;
- 4° l'apprentissage de la citoyenneté et de la participation.

Culture(s) :

« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ». (Définition de l'UNESCO)

Déontologie :

ensemble de règles et de devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent et les rapports entre ceux-ci et les usagers ou le public

Ecoles de devoirs : voir décret relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs (MB 28-04-04)

Les écoles de devoirs sont des structures d'accueil des enfants et des jeunes de 6 à 18 ans, indépendantes des établissements scolaires et participant à la vie d'un quartier. Les écoles de devoirs organisent des activités de soutien scolaire ainsi que des animations éducatives ludiques, culturelles ou sportives s'inscrivant dans les missions suivantes

- 1° le développement intellectuel de l'enfant, notamment par le soutien à sa scolarité, par l'aide aux devoirs et par la remédiation scolaire ;
- 2° le développement et l'émancipation sociale de l'enfant, notamment par un suivi actif et personnalisé, dans le respect des différences, dans un esprit de solidarité et dans une approche interculturelle ;
- 3° la créativité de l'enfant, son accès et son initiation aux cultures dans leurs différentes dimensions, par des activités ludiques, d'animation, d'expression, de création et de communication ;
- 4° l'apprentissage de la citoyenneté et de la participation.

Ces activités doivent se dérouler au minimum pendant une période continue de min 2h par semaine pendant au moins 20 semaines scolaires par an.

Empathie :

Processus psychologique qui permet de se mettre à la place de l'autre pour comprendre son point de vue.

L'empathie est une compréhension affective de l'autre (différente d'une compréhension intellectuelle), une union dans le sentiment, un « ressentir » avec.

Adopter une attitude empathique vis à vis de la famille, du parent signifie être capable de pouvoir comprendre et ressentir ce que le parent ressent, de pouvoir se placer de son point de vue et d'en tenir compte.

Estime de soi :

L'estime de soi se définit comme le sentiment que chacun a de sa propre valeur. C'est le processus par lequel un individu porte des jugements positifs ou négatifs sur lui-même, sur ses performances et ses aptitudes.

Famille : (monoparentale, recomposée, classique, homoparentale, ...)

La famille constitue le premier milieu de vie de l'enfant où s'ancre toute l'histoire familiale avec ses caractéristiques sociales, économiques, culturelles et où s'enracinent les premiers apprentissages, les premières expériences de l'enfant. Prendre compte la famille de l'enfant permet donc de mieux appréhender son identité et de l'accueillir adéquatement.

La famille aujourd'hui prend de multiples formes en fonction des choix conjugaux des partenaires : ainsi certains enfants vivent dans des familles classiques (père, mère et les enfants), des familles mono-parentales (un seul parent vit avec un ou plusieurs enfants-l'autre parent est absent ou inconnu), des parents qui ont leur enfant à temps partiel (garde alternée, ...), des familles recomposées (des adultes vivent avec leurs enfants issus de relations précédentes ; des enfants peuvent être des quasi-frères et sœurs et vivre sous le même toit), des familles homoparentales (deux parents du même sexe et leurs enfants), des familles élargies (des familles accueillant plusieurs générations au sein d'un même foyer), ... des parents qui n'ont pas la garde de leur enfant (des enfants placés dans une institution d'aide à la jeunesse, ...)

Quand on évoque la famille, il s'agit donc de prendre en compte toute cette complexité, de la respecter et d'envisager les meilleures manières de collaborer en tenant compte qu'un enfant sans sa famille n'existe pas.

Observation

Action de porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet, une personne, une situation dans le but de constater des faits particuliers permettant de mieux connaître et de mieux comprendre.

Opérateur de l'accueil :

Pouvoir Organisateur d'un lieu d'accueil. Désigne parfois la structure d'accueil.

Norme :

Référence définissant ce qui doit être. Ensemble des règles, des principes et des critères qui régissent les conduites sociales.

Parents :

Voir famille

Posture (parentale - professionnelle)

Une posture est une manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions, qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification.

Principe

Proposition générale qui constitue un fondement, soit le choix de valeurs philosophiques, psychologiques, sociales et pédagogiques et qui illustrent une conception de l'enfant et de son développement.

Responsable de projet

Dans le respect des objectifs visés à l'article 3 du décret ATL, le (la) responsable de projet est au moins chargé(e) du suivi des accueillant(e)s, de l'organisation de la concertation de l'équipe des accueillant(e)s, de l'information des enfants et des personnes qui confient l'enfant, de la planification des activités quotidiennes, en ce compris leur encadrement.

Résonance affective :

La relation entre un adulte et un enfant ou la confrontation à la relation entre parents et enfants met en jeu une sorte de « résonance » affective interne propre à chacun : la détresse d'un petit enfant qui a mal, l'avidité d'un petit qui s'empare obstinément des jeux de tous, l'abattement ou la colère d'un parent qu'on écarte de son enfant, la joie extrême d'une naissance, un deuil, ...

Les relations avec certains enfants peuvent réactiver chez l'adulte, le plus souvent à son insu, des émotions et des impressions anciennes. Cette résonance interne non objectivée peut exposer l'adulte à des attitudes réactionnelles qui entravent son action professionnelle. Les risques étant d'adopter une attitude soit impulsive, soit rigide, ou bien de se protéger derrière un désinvestissement affectif - voir aussi partie « professionnels » de ce référentiel.

Règles :

Voir cadre de vie et livret IV « vivre ensemble ».

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 dernier livret du référentiel aborde les différentes facettes du rôle et de la responsabilité des accueillants et la manière dont ils peuvent améliorer leurs savoirs et savoir-faire au service de la qualité de l'accueil. Sont ainsi traités dans cette partie du référentiel : les tensions traversant les milieux d'accueil (garde - accueil, ...) ; la question du projet éducatif : processus dynamique, continu et cyclique... ; les enjeux d'une équipe, les rôles au sein de l'équipe ; les questions liées à la professionnalisation de l'accueil : formation initiale et continue, etc..



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