

Collection
documents pédagogiques
Ceméa

Dossier les jeunes enfants

Textes
de référence
n° 8



Direction à la politique éditoriale et à la diffusion

Les jeunes enfants

Dossier préparé par le pôle Jeunes Enfants

CENEA

Préambule - <i>Marie-Claire Chavaroche-Laurent</i>	4
--	---

HISTOIRE DES JEUNES ENFANTS AUX CEMÉA

Introduction	9
L'adaptation des jeunes enfants à la vie en collectivité - <i>Myriam David</i>	11
Les origines du secteur Jeunes Enfants aux Ceméa <i>Marie-Claire Chavaroche-Laurent</i>	23
Les années 2007 à 2011 - <i>Dominique Besnard</i>	29
Les années 2012 à 2020 - <i>Marie-Claire Chavaroche-Laurent</i>	35

LES JEUNES ENFANTS

1 - Jeux symboliques

Introduction	43
Le jeu symbolique qu'est-ce que c'est ? - <i>Jac Manceau</i>	45
Les jeux symboliques, vus comme une pratique initiale des activités dramatiques - <i>Jac Manceau</i>	59
Patrimoine culturel, créativité et « Temps perdu » - <i>Tony Lainé</i>	67

2 - Le corps en mouvement - La motricité

Introduction	73
Les eaux troubles 1978 - <i>Alain Vade pied</i>	81
Jeux et pratiques motrices des 3 à 7 ans - <i>Jean-Claude Marchal</i>	87
Grandir dehors - <i>Sandrine Guichet</i>	95

3 - L'activité du jeune enfant

Introduction	99
Les activités des petits à la colonie - <i>Gisèle de Failly</i>	101
Les activités manuelles du jeune enfant - <i>G. Coatanroc'h et S. Baratino</i>	113
L'activité manuelle du jeune enfant - <i>Claude Gratien</i>	119
L'activité manuelle du jeune enfant de 0 à 6 ans - <i>Francine Best</i>	127

LA RELATION DE L'ADULTE À L'ENFANT

4 - Prendre soin de l'enfant

Prendre soin de l'enfant	137
Les relations entre éducateurs et les Jeunes Enfants - M. David	139
Esther Bick/Emmi Pikler - Cousines germaines en observation	
<i>Agnès Szanto-Feder et Régine Prat</i>	147
Quel temps pour l'enfant, quelle place pour l'adulte ? - Dominique Besnard	159

5 - La Parentalité

Introduction	163
Être accueilli - Premiers pas dans la vie - Catherine Dolto	165
Mobiliser les mères pour la préscolarisation de leurs d'enfants - Yvette Poli	171
Éducation à la parentalité - Zaïnaba Ahmed Harousi	175
Une relation éducative singulière - Sylvia Feistel	177

6 - Aménager les espaces

Introduction	181
L'influence du cadre de vie sur l'épanouissement du jeune enfant	183
<i>Robert Lelarge</i>	
Qui a ouvert le coin poupée - Marie Dol	191

CONCLUSION

<i>Jean-Baptiste Clerico</i>	196
------------------------------------	------------

p r é a m

Marie-Claire Chavaroche-Laurent

À

l'heure des risques de connecter les relations humaines des jeunes enfants et par là même de rendre trop précoces certains apprentissages au nom de l'autonomie revendiquée des jeunes enfants, il est important de rappeler le chemin parcouru depuis l'après-guerre aux Ceméa, des origines de la nécessité, de protéger le jeune enfant en formant les adultes qui allaient l'aider à grandir.

Expliquer pourquoi il est capital d'éduquer les jeunes enfants en référence aux principes de l'Éducation Nouvelle, tel est l'objectif de la compilation de textes qui est proposée ici. Ce dossier en appui sur les différentes publications et productions audiovisuelles des Ceméa entend remplir une fonction de transmission et modestement retracer l'histoire de l'engagement du mouvement d'Éducation pour une politique des jeunes enfants.

Si le vocabulaire choisi, pour désigner dans les années 50 les métiers, les fonctions, les besoins fondamentaux de l'enfant, les modes d'intervention et les situations éducatives, n'est plus le même pour nommer la réalité des pratiques et la recherche au 21^{ème} siècle, il n'en demeure pas moins que le sens donné aux situations décrites à l'époque reste pertinent.

L'histoire commence en 1945 à l'époque tout est à inventer, à construire.

Les textes de cette époque sont volontairement choisis pour que chacun-e comprenne dans quel contexte se situent les origines du mouvement d'Éducation que sont les Ceméa.

D'autres articles mettent en évidence comment les Ceméa ont tenté d'apporter des réponses adaptées aux effets produits sur la place du jeune enfant par les nombreuses transformations sociétales dans la vie quotidienne des enfants, des familles et des modes d'accueils.

Ce numéro est construit en deux grandes parties, précédées par un chapitre consacré à l'histoire de l'éducation des jeunes enfants aux Ceméa.

b u l e

La première se consacre à l'activité du jeune enfant :

- Le jeu symbolique, qu'est-ce que R. Caillois, D.W. Winnicott et J. Piaget peuvent en dire ?
- Le jeune enfant et son corps en mouvement, sa motricité, dans l'eau, dans les jeux.
- Le jeune enfant et l'activité, de la main, de l'intelligence sensori-motrice.

La seconde partie est centrée sur l'adulte qui accompagne le jeune enfant :

- prendre soin de ce petit être, utiliser l'observation au service du jeune enfant.
- aménager les espaces en pensant aux enfants.
- associer les parents et pour quoi faire.

Autant de questions, de propositions, d'affirmations, qui sont introduites par des mots clés pour faciliter les choix de lecture.

Ce dossier est issu des travaux du pôle Jeunes enfants au cours de l'histoire des Ceméa et a été entièrement coordonné par **Marie-Claire Chavaroche Laurent**. Militante du réseau depuis 1978, éducatrice de jeunes enfants et éducatrice spécialisée, elle a été chargée de mission Jeunes enfants à l'association nationale des Ceméa de 2011 à 2020.

Histoire des jeunes enfants aux Ceméa

Introduction

Les Ceméa considèrent que le stade de développement du jeune enfant va de la naissance à 6 ans. Au 19^{ème} siècle on parlait de petit enfant jusqu'à l'âge de 7 ans, l'âge de raison, mais le statut n'a cessé d'évoluer.

Les 0-6 ans s'inscrivent dans le cadre de la protection hérité de la loi de 1945 dite de protection des mineurs.

Les savoirs sur le jeune enfant se sont considérablement institutionnalisés et sont rentrés aujourd'hui dans les « mœurs ». De la relation adulte jeune enfant, en passant par les vêtements, la mode, de l'alimentation, du mobilier spécifique des jeux, jusqu'à la captation des écrans et une autonomie dévoyée, les tout-petits sont devenus un marché pour notre société de consommation de pays riche.

Les dispositifs législatifs et institutionnels sont nombreux, ils organisent les protocoles de santé, les modalités d'accueils et servent de cadre pour la professionnalisation du secteur et les formations des praticiens. Les législations concernant l'adoption, les règles de l'état civil, les gardes parentales, les responsabilités conjointes protègent le tout-petit. Comme pour toutes les autres questions d'éducation, dans lesquelles les Ceméa se sont engagés depuis leur création, l'histoire du secteur « jeunes enfants » s'est toujours construit dans un rapport étroit entre praticiens et chercheurs et praticiens-chercheur bénévoles et professionnels. C'est de cette histoire dans laquelle les Ceméa à partir de la fin de la seconde guerre mondiale, ont souvent été parmi les précurseurs, dont il est question ici.

Vie en collectivité

Carence de soin maternel

Colonie maternelle

Séparation précoce

Hospitalisme (Spitz)

Pouponnière

Détresse

L'ADAPTATION DES JEUNES ENFANTS À LA VIE EN COLLECTIVITÉ



En 1956, l'UNCAF avait chargé le Dr Myriam David, psychanalyste, pédiatre et psychiatre française, Melle G. Appell¹, psychologue, et Melle J. Ancelin², d'étudier cette question pendant le cours d'une colonie maternelle. La revue *Information Sociales*, n° 8 de septembre 1957, publia le détail de leurs observations commentées. Ces observations, qui portaient sur dix enfants de trois à six ans, révélaient, chez tous, sous des formes différentes et à des degrés divers, des difficultés d'adaptation : réaction de détresse au début de la colonie dans certains cas, de désorientation dans d'autres, enfin, pour une troisième catégorie, adaptation initiale aisée suivie de désadaptation progressive.

Cette étude se place dans un vaste ensemble de recherches, entreprises ces dernières années en France et à l'étranger. Le Dr David l'a présentée au programme de ces deux journées comme une simple contribution à l'examen du problème que pose, dans l'éducation des jeunes enfants, la séparation, même momentanée du milieu familial. Connue des participants, elle allait fournir la matière à des discussions et à des échanges auxquels les Ceméa avait été conviés à prendre part, et dont nous donnons ici l'essentiel avec des extraits des exposés du Dr David et de Melle Ancelin, mis obligeamment à notre disposition par l'UNCAF. Nous pensons répondre ainsi au vœu pressant formulé à l'issue de ces journées : informer les éducateurs des travaux entrepris et des recherches propres à les aider à pallier les difficultés qu'ils rencontrent.

Compte rendu des rapports du docteur M. David et de Mlle Ancelin

Dès ses premières paroles, le Dr David rappelle combien importantes sont les premières années de l'enfance, pendant lesquelles se développent tout un ensemble de tendances et de capacités indispensables à l'épanouissement ultérieur de la personnalité et au plein développement des possibilités d'adaptation. Tous ceux qui sont chargés d'enfants : parents, éducateurs, assistantes sociales, médecins, sont intéressés par l'étude des conditions générales qui favorisent le bon développement de l'enfant, du tout jeune enfant particulièrement, car ils savent, à l'heure actuelle, que certains types de perturbations survenues dans la petite enfance peuvent nuire à la formation de la personnalité, alors que, à l'opposé, un bon développement pendant ces premières années lui apporte les outils de base, nécessaires et indispensables, pour pouvoir lutter contre les difficultés que tout être humain rencontre inéluctablement au cours et tout au long de son développement.

1 - Geneviève Appell Psychologue, collabore avec M. David pendant 20 ans, Présidente de Pikler Lóczy France en 1984, prix Pikler en 2004.

2 - Jacqueline Ancelin, Assistante sociale.

Parmi les causes d'inadaptation, de nombreux travaux³ ont attiré l'attention sur les effets graves des carences de soins maternels dans la petite enfance, carences survenant entre autres, quand le petit enfant est séparé de sa mère et qu'il ne reçoit pas de soins « affectifs » équivalents.

Si le Dr David est amenée à évoquer des cas graves de carence affective par privation de soins maternels au cours de la première enfance, ce n'est pas avec la pensée que telles peuvent être les conséquences d'un séjour en colonie maternelle, mais pour nous permettre de voir, comme avec un verre grossissant, les symptômes qui pour être à peine perceptibles à la colonie maternelle, peuvent n'en être pas moins réels.

En nous ouvrant les yeux, ces manifestations nous incitent à chercher les moyens de donner au maximum à l'enfant en colonie maternelle le sentiment de sécurité matérielle et affective ; elles nous aident aussi à comprendre certaines anomalies chez les enfants de 4 à 6 ans, qui ont été retardés dans leur évolution par des chocs dus à la séparation de leur famille dans toute la première enfance.

Le Dr David aborde alors la première question du programme, à savoir : « le rappel des effets graves de carence prolongée de soins maternels » qui sera résumé ci-dessous ; cet exposé fut illustré ensuite par la projection d'un film réalisé dans une maison d'accueil par Mme le Dr J. Aubry et Melle G. Appell.

LES EFFETS GRAVES DES CARENCES PROLONGÉES DE SOINS MATERNELS

À la séparation d'avec leur mère, et à un changement de milieu, les enfants éprouvent un mélange de peur et d'angoisse dont l'intensité d'une part, les modalités d'expression d'autre part, varient selon l'âge de l'enfant. Les signes d'angoisse sont particulièrement intense entre les âges de 15 mois à 2 ans et demi, âge où la dépendance affective vis-à-vis de la mère est à son maximum. Protestation et désespoir pour commencer, puis états refusant de s'alimenter, ne souriant plus et semblant comme « s'éteindre » sous les yeux de l'adulte impuissant à le sortir de cet état que Spitz a appelé « symptôme de dépression anaclitique ».

Il y a des différences de réactions cependant d'un enfant à l'autre ; - tous les enfants de cet âge ne font pas une dépression anaclitique - beaucoup d'entre eux ont un désespoir de plus courte durée et de moins grande intensité. Certains même ne pleurent pas, mais ils présentent souvent alors des signes de régression, ils deviennent sales s'ils étaient propres, ne marchent plus, etc... ; ou encore ils présentent un état grognon, capricieux. La plupart du temps ces sortes de troubles passent inaperçus, les personnes s'occupant de l'enfant ignorant qu'il est habituellement « autre » et mettant les symptômes sur le compte d'un retard ou de mauvaises habitudes.

Les enfants de moins d'un an montrent rarement des signes manifestes de détresse, mais uniquement des signes de régression : perte de sourire, gazouillis, diminution d'activité, retour à des posture de nouveau-né.

3 - Principalement ceux de R. Spitz, J. Bowlby, J. Aubry.

À mesure que l'enfant vieillit, après l'âge de 3 ans, il se passe mieux de sa mère et peut même parfois être content de « jouer au grand » et de se trouver en une nouvelle compagnie. Là encore, il y a bien des différences d'un enfant à l'autre : si à cet âge la séparation est parfois acceptée au début, elle ne l'est pas toujours ; de plus l'enfant ne supporte pas qu'elle soit de longue durée.

Lorsque la séparation se prolonge et que les enfants sont privés de soins affectifs équivalents, ils luttent contre le sentiment d'insécurité, de vide ou d'angoisse en mettant en œuvre des mécanismes de lutte. Par exemple, un bébé 2 mois et demi en pouponnière et qui pleure longuement sans être secouru, peut découvrir que sucer le soulage et l'endort. Contre le malaise éprouvé lorsqu'il est seul, il finit par se défendre en adoptant automatiquement cette conduite dès qu'il s'éveille ; il devient un enfant sage ; mais au lieu de s'intéresser à ce qui l'entoure, il devient indifférent. Un autre enfant découvrira un autre moyen ; il s'absorbera dans la contemplation de ses mains, ou découvrira un plaisir à tourner sa tête automatiquement d'un côté ou de l'autre, ou à s'adonner à quelques mouvements rythmés ou stéréotypés de telle ou telle partie de son corps. Si l'adulte qui le soigne ne lui apporte pas de joie, il reste indifférent ; si l'adulte le déçoit ou lui fait peur, il tendra à se détourner de lui à l'ignorer, etc. Ces mécanismes sont d'autant plus primitifs que l'enfant est plus jeune : ils s'incrument, l'étouffent, l'empêchent de se développer. C'est ainsi que se constituent les « hospitalismes graves » dont le film de Madame Aubry et G. Appell montre quelques exemples. À mesure qu'il grandit, l'enfant adopte de nouveaux moyens de lutte, moins mutilants : par exemple, entre les âges de un et trois ans, un enfant peut ne pas se fermer sur lui-même, mais au contraire s'accrocher à l'adulte qui le soigne et dont il ne peut supporter d'être séparé un seul instant, qui doit satisfaire à toutes ces exigences immédiatement. Si la privation se prolonge, il semble qu'il ne sache plus établir d'autres types de relations, même lorsque plus âgé, placé dans de meilleures conditions, il reçoit des soins de qualité maternelle.

Un autre enfant un peu plus vieux réagira à l'insécurité et à l'angoisse par des crises d'agressivité vis-à-vis de ceux qui le soignent.

Il ne s'agit pas là que d'exemples destinés à illustrer comment les réactions de l'enfant à une privation affective prolongée peuvent amener des perturbations importantes et durables : pseudo-arriération mentale, psychose dans les cas les plus graves ; inaffectivité, immaturité affective, difficultés de relations avec autrui et d'adaptation sociale menant à la délinquance ; névrose d'échec ou d'abandon, etc.

Tout un ensemble de facteurs interviennent pour déterminer l'intensité de l'anxiété en réaction au changement de milieu, ou à la séparation, les mécanismes utilisés par les enfants pour se défendre contre l'anxiété et la privation et les effets ultérieurs d'une carence affective :

- L'âge a déjà été mentionné. Plus l'enfant est jeune moins il est conscient de la « séparation » et mieux il accepte des soins substitutifs maternels. Par contre, plus la « privation » commence tôt, plus elle risque d'être grave si elle se prolonge.

- La durée de la carence de soins maternels : si elle est de courte durée, il est probable que les troubles sont réversibles et disparaissent quand l'enfant se trouve dans un climat de sécurité affective. Par contre, nous savons que dans des cas de privation durable, les enfants peuvent perdre à tout jamais la capacité d'établir des relations humaines, quel que soit le climat affectif dans lequel ils se trouvent.

- Un autre facteur essentiel est la qualité des soins substitutifs maternels. En effet, avec l'aide d'un soutien, l'enfant arrive, en l'absence de sa mère, à retrouver une certaine sécurité intérieure. La difficulté est de savoir comment on peut apporter ce soutien à des petits enfants, dont la source de sécurité principale semble être l'existence de leurs parents.

- Enfin, un autre facteur influençant les effets ultérieurs de la séparation, est la façon dont l'enfant est reçu chez lui au retour d'un séjour en collectivité. Bien souvent, quand l'enfant part en collectivité et qu'il rentre chez lui, de nouveau il éprouve une insécurité dû au sentiment violent que soulève en lui le fait de revoir ses parents et en particulier sa mère, vis-à-vis de laquelle il peut se montrer apeuré, craintif. Souvent aussi, il présente des signes de régression que les parents ne comprennent pas. Ils sont alors blessés, déçus: ils se sentent rejetés par leur enfant. Ils réagissent tantôt en accusant l'organisme qui a recueilli l'enfant de l'avoir mal élevé, tantôt par une certaine intolérance vis-à-vis de l'enfant, laquelle peut être le point de départ d'un nouveau placement ou de réaction d'opposition en chaîne, entraînant l'apparition de troubles caractériels.

DISCUSSION APRÈS LA PROJECTION DES DEUX FILMS

SUR LA CARENCE DES SOINS MATERNELS

De la discussion qui a suivi la projection du film « *La carence des soins maternels chez l'enfant* », de Mme le Dr Aubry et G. Appell, plusieurs observations sont à retenir, qui ont une portée pratique :

- D'une part, mettre en garde, avant l'âge de six ans surtout, contre l'abus des déplacements; éviter ceux dont on peut se dispenser.
- Inciter, d'autre part, les organismes responsables à aménager les établissements recevant les enfants, de façon à réduire le plus possible leurs difficultés d'adaptation.
- Enfin, attirer l'attention sur l'amélioration constatée dès que sont réalisées conjointement les trois conditions essentielles, relativement simples mais trop souvent négligées, en pratique dans les maisons d'accueil:

1° Répartition des enfants en petits groupes stable de sept à huit, avec des éducatrices ou des infirmière attitrées ;

2° Possibilité pour l'enfant éloigné des siens d'établir un lien avec « un » adulte qui s'occupe de lui tout au long du séjour, qu'il soit capable de dépister précocement les manifestations d'inquiétude, d'angoisse et de lui apporter un soutien adéquat;

3° Enfin, activités adaptées, avec du personnel formé aux méthodes d'éducation active.

Le film de James Robertson: « *Un enfant de 2 ans va à l'hôpital* » a ensuite été projeté. Il

montre comme au ralenti la façon dont Laura, âgé de 2 ans et demi, réagit à cet événement, essaie de contrôler son angoisse, les divers moyens qu'elle met en œuvre à cette fin et qui tantôt réussissent, tantôt échouent.

Pour l'enfant qui part en colonie maternelle, les circonstances de la séparation sont différentes de celles du placement et de l'hospitalisation. Le motif de l'éloignement est en principe peu traumatisant et la colonie ne dure qu'un mois. L'étude faite en 1956 avait pour but de « *voir si, dans ces conditions, l'enfant, présentait encore des réactions d'angoisse à la séparation ; si oui, comment il se défendait contre cette angoisse et quels étaient ces mécanismes d'adaptation* ».

QUELS SONT LES SIGNES D'UNE BONNE ADAPTATION CHEZ LES ENFANTS ?

Au cours de la discussion, les participants ont cherché à comprendre les réactions observées chez les enfants. Il semble que pour certains « une bonne adaptation » se caractérise par :

- Un bon contact avec l'adulte,
 - Une participation à la vie de la collectivité et aux activités de jeu,
 - Le fait que l'enfant soit recherché par les autres « contact social » ou encore,
 - Le fait que l'enfant à la fin de la colonie ait pris du poids, ait un aspect florissant, son adaptation psychologique se traduisant par une bonne adaptation physique : L'enfant qui mange bien, qui dort bien, qui joue bien, qui ne pleure pas et qui n'est pas agressif.
- Le docteur David montre alors la tendance de chacun à juger l'adaptation de l'enfant dans son ensemble et une fois pour toutes, d'en faire en quelque sorte une évaluation statique. Or l'adaptation n'est pas statique, elle est constamment mouvante et doit être renouvelée à tout moment. Les observations des enfants, de l'étude faite à la colonie maternelle, montrent justement « l'évolution » de l'adaptation des enfants au jour le jour et varient tout au long du séjour. Ce qui nous importe, c'est de voir comment l'enfant réagit aux difficultés qu'il rencontre inéluctablement et s'il utilise des moyens qui lui permettent de les surmonter tout en restant épanoui dans les diverses sphères de sa personnalité, ou s'il doit mettre en œuvre des moyens de lutte, qui nuisent à son épanouissement.

LES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION ET LEURS MANIFESTATIONS DANS LES COLLECTIVITÉS

Il existe des opinions assez contradictoires quant à l'existence même de difficultés d'adaptation dans le cadre des colonies de vacances maternelles : pour certains participants il n'y en a pas ou peu ; d'autres signalent par exemple que le fait d'appartenir à un milieu déficient met l'enfant dans une situation d'insécurité, l'enfant a alors moins de chances de bien s'adapter à une vie en collectivité que d'autres enfants mieux favorisés. Or ce sont ces enfants-là qui paraissent devoir bénéficier plus que les autres des éléments positifs qu'ils peuvent rencontrer dans une colonie : bonnes conditions d'hygiène, mode

de vie plus sain, contact avec la nature et avec les activités éducatives - et ce sont eux qui demanderont le plus d'aide pour y parvenir.

Les fortes réactions de détresse sont facilement reconnues et attirent généralement la sympathie des personnes qui s'occupent de l'enfant. C'est sans doute, fait remarquer le Dr David, la raison pour laquelle ces enfants finissent par s'adapter, et peut-être mieux que d'autres qui, en apparence, n'ont pas de difficultés.

Les réactions d'agressivité sont souvent mal acceptées parce qu'elles ne sont pas rapportées à leur véritable cause ; l'enfant jaloux, possessif, agressif avec ses petits camarades, est facilement mis à l'index et puni parce qu'il est considéré comme « méchant » ; son insécurité en est accrue et avec elle son agressivité.

Quant aux réactions de désorientation, elles passent facilement inaperçues, de même que les réactions lentes et progressives d'inadaptation.

Or, le Dr David insiste sur le fait que la « détresse » n'est pas si grave en elle-même, bien qu'elle soit plus spectaculaire et subjectivement plus pénible à supporter, tant pour l'enfant que pour la monitrice ; ce sont les mécanismes psychologiques d'adaptation auxquels l'enfant fait appel qui doivent nous préoccuper ; d'où l'importance de bien observer les enfants, de savoir dépister tôt les manifestations indirectes d'angoisse pour apporter d'emblée le soutien adéquat.

En examinant les obstacles à une bonne adaptation, on ne peut pas ne pas souligner la multiplicité et la complexité des difficultés rencontrées dans le cadre de la colonie de vacances maternelle, comme dans les collectivités d'enfants :

« L'opinion générale des participants est que si les préoccupations matérielles étaient moindres, les responsables arriveraient à être davantage disponibles pour chaque enfant.

« De quel ordre sont ces difficultés ? Elle découlent de multiples problèmes, entre autres :

- Celui des monitrices (recrutement, âge, sexe, aptitudes),
- Celui du nombre des enfants à confier à chaque monitrice,
- Celui de l'effectif global de la colonie,
- Celui de la direction : la directrice peut-elle aider les monitrices dans l'observation des enfants, étant donné sa position favorable de recul, ou ne doit-elle intervenir que dans les cas aigus dont l'existence perturbe la vie en collectivité ?

- Celui de l'installation des locaux,
- Celui de la responsabilité de l'administration financière qui impose des pourcentages de personnel par rapport au nombre des enfants et qui exige que l'établissement soit plein pour être rentable, mais qui manque d'information sur ces problèmes, tout en ayant une voix prépondérante dans la vie des établissements (nécessité d'information).»

« Mais s'il est certain que l'indisponibilité psychologique vis-à-vis des enfants peut-être due à des causes matérielles, elle existe aussi alors que d'excellentes conditions matérielles se trouvent réalisées. À cela de multiples raisons : d'une part, les problèmes affectifs sont encore mal connus. Peu d'enseignement est donné sur ce sujet. Les monitrices

sont supposées avoir des qualités de cœur qui leur permettent de répondre aux préoccupations de leurs enfants. Or, toutes ces manifestations indirectes d'angoisse et d'insécurité sont, dans la très grande majorité des cas, ignorées de ces jeunes filles qui ont une expérience limitée avec les enfants et n'ont pas reçu de formation à cet égard. Il en est de même pour la plupart des adultes, non informés de ces problèmes.»

- D'ailleurs, ceux qui cherchent à former les monitrices en ce sens se heurtent à des obstacles : les éducateurs éprouvent souvent de la difficulté à aborder la discussion des problèmes affectifs ; l'étude de ces problèmes soulevant chez eux de l'inquiétude et leur faisant perdre un peu de leur sécurité.

- Il n'est pas aisé de supporter les sentiments de l'enfant, ou plutôt la façon dont il les exprime (par exemple, l'enfant qui est insupportable après les visites de ses parents ; ou encore l'enfant qui après avoir dit « au revoir » à sa mère lui dit : « va-t'en, maman » sur un mode agressif). Pour certaines personnes, ce genre de réaction est accepté comme quelque chose de normal, de sain ; pour d'autres, au contraire, c'est quelque chose de répréhensible.

Enfin, il n'est pas aisé d'être « disponible » à beaucoup d'enfants⁴ à la fois et ceci d'autant plus que, dès qu'on se montre « disponible » envers un enfant, il démontre davantage de sentiments, tout au moins au début, et demande plus d'attention, ce qui rend difficile d'avoir en même temps, vis-à-vis de plusieurs autres enfants, la même disponibilité. Ceci exige de la part de l'éducatrice, en plus d'une bonne connaissance des enfants et d'une expérience éprouvée, une capacité à « se donner » et à « se partager ».

Devant ces difficultés et les inconvénients signalés pour les enfants, on se pose la question de savoir s'il faut poursuivre l'effort de la colonie maternelle.

Or, en fait, les colonies maternelles répondent à un besoin et sont reconnues comme nécessaires par les services sociaux pour répondre à de nombreux problèmes familiaux et sociaux.

Il existe de nombreux cas où la mère doit être déchargée temporairement et où l'enfant lui-même a intérêt à être éloigné de son foyer.

Diverses autres solutions ont été envisagées : aide familiale à domicile, maison familiale de vacances, garderie aérée, placements familiaux de vacances. Chacune de ces solutions a ses mérites et ses inconvénients : les participants souhaitent qu'une étude qualitative de ces différentes formes de vacances pour jeunes enfants soit faite. L'accord est, en général, qu'il y a intérêt à développer une variété de formules qui puissent répondre à une variété de besoins et de situations .

Quant à la colonie maternelle, chacun souhaite étudier comment il est possible d'en atténuer les inconvénients.

4 - Toutefois, à la colonie de vacances, des possibilités d'activités différentes, de soins matériels réguliers permettent à la monitrice des contacts multiples avec les enfants.

D'ADAPTATION DES JEUNES ENFANTS

Ces solutions apparaissent comme étant au départ :

- de bonnes conditions d'installation,
- de bonnes conditions d'équipement en personnel,
- de bonnes conditions quant à l'effectif des enfants.

Mais il a semblé aussi que le problème du choix des enfants par rapport à leurs possibilités d'adaptation devait se poser :

- Choix en fonction de leur âge - âge de l'état civil bien sûr - mais aussi degré de maturité affective ; autrement dit, nécessité de connaître au préalable l'enfant dans sa vie familiale,
- Choix en fonction d'une expérience de vie collective antérieure (école maternelle où crèche, appartenance à un quartier, ou à un groupe déjà connu).

Or il semble que ce n'est pas l'existence de l'expérience qui compte, mais la qualité de celle-ci (si elle a été positive, elle peut sans doute préparer à une seconde expérience positive, dans le cas contraire, la question reste posée).

Un autre point important, dont paraît dépendre l'adaptation, est celui de la préparation de l'enfant avant son départ. Doit-elle être faite par les parents ou par le service social (les parents ont aussi des sentiments vis-à-vis du départ de leur enfant dont l'existence peut nuire à cette préparation) ?

Beaucoup souhaitent connaître l'enfant avant son départ ou avoir des renseignements sur lui pour mieux l'accueillir, en le comprenant mieux.

Certains participants pensent qu'il y a là un danger, l'enfant arrivant « étiqueté » et risquant de le rester, si une sorte de filtrage des renseignements n'est pas faite par une personne compétente, la directrice, par exemple.

Un autre facteur d'adaptation est celui du maintien d'un lien avec les parents (voir la liste des articles de « Vers l'Éducation Nouvelle » se rapportant à ce sujet en fin d'article), l'importance de laisser à l'enfant un jouet connu, ses propres vêtements, sa valise... Problème des lettres, du courrier, auquel il est important que l'enfant participe, soit en écrivant, soit en dessinant, soit en portant lui-même la lettre.

Enfin, problème des visites des parents (leur rythme, leur place par rapport au début de la colonie). Les avis sont très partagés à ce sujet. Problème aussi des relations avec les frères et les sœurs. Il semble que le jeune enfant en collectivité ait davantage besoin d'une relation parentale avec un autre adulte que des relations fraternelles.

LE LIEN MONITRICE-ENFANT

Il a été souligné, encore une fois, combien la disponibilité pouvait être essentielle pour faciliter l'adaptation de l'enfant. On a également noté que cette disponibilité est difficile à réaliser quand la monitrice veut à la fois rester ferme et avoir une attitude maternelle et éducative.

Pour avoir cette disponibilité, la monitrice doit pouvoir reconnaître les réactions d'adaptation difficiles. Elle doit donc avoir été correctement informée sur ces problèmes. Comment ? Là se pose la question, souvent abordée, de la sélection et de la formation des monitrices, et aussi le problème de la relation directrice-monitrice. Comment peut-elle aider celle-ci à reconnaître, à dépister, à supporter certaines réactions, en un mot à être « disponible » ? Mais que signifie la disponibilité de l'adulte vis-à-vis de l'enfant ?

Toutes ces questions sont étudiées dans les stages de formation de monitrices de colonies maternelles. À la lumière des observations et des découvertes sur les problèmes de l'adaptation des enfants, l'importance de ces stages organisés par les Ceméa s'avère de plus en plus grande.

Au cours des journées d'études de l'UNCAF, la notion de disponibilité, chez l'éducateur, allait être à son tour éclairée au cours de l'exposé de synthèse du Dr David :

« La disponibilité est regardée comme "Une disposition intérieure essentielle". Elle suppose que l'on comprend l'enfant, qu'on ne cherche pas à le "réformer", mais que l'on désire l'aider à s'épanouir dans la sécurité, en l'acceptant tel qu'il est, sans pour autant le laisser tout faire ».

Prenons l'exemple de l'enfant agressif observé à la colonie maternelle :

Comprendre l'enfant agressif, c'est d'abord savoir que son agressivité est destructrice pour lui et entraîne l'insécurité, elle est le reflet de ce qui ne va pas ... mais, si on empêche l'agressivité de se manifester, celle-ci ne fait qu'augmenter et reprendre de plus belle. Encourager l'agressivité à être exprimée, extériorisée, mais sous une forme compatible avec la vie sociale, par exemple : permettre à l'enfant d'exprimer verbalement à sa monitrice son mécontentement, sans toutefois le laisser violenter ses petits camarades ; et surtout lui témoigner verbalement par toute notre attitude, notre sympathie pour les sentiments qui motivent son agressivité, tels sont par exemple des moyens propres à atténuer l'insécurité d'un enfant et par là même, son agressivité, sans l'amener à se replier sur lui-même.

Cette attitude de compréhension vis-à-vis de l'enfant est souvent ressentie avec inquiétude : on peut confondre le fait de comprendre avec celui de « céder » ; comprendre n'est pas céder. C'est le fait d'une mauvaise compréhension psychologique que de laisser tout faire (éducation trop permissive) ; comprendre, c'est chercher à améliorer un comportement non pas en s'opposant directement à lui, mais en traitant les sentiments qui le provoquent.»

La question a été posée : ne va-t-on pas ainsi encourager les enfants à se laisser aller à leur détresse ? Ne vaut-il pas mieux les aider à la réprimer ? À cette question, le Dr David donne la réponse suivante :

« La réprimer, non, la surmonter, oui. C'est pour « réprimer » sa détresse que l'enfant met en œuvre des mécanismes psychologiques inadéquats. Ce qui l'aide à la surmonter, à la dépasser, c'est de pouvoir d'abord l'exprimer à un adulte compréhensif et sympathisant.

Certes, laisser les difficultés s'exprimer complique les choses au début. Dans l'expérience relatée, le nombre de détresses manifestes et leur intensité, ont été sans doute augmentés au début du fait de la présence des observateurs neutres, mais sympathisants. Ceci n'a pas été sans inquiéter les éducateurs. Cependant, en apportant aux enfants le soutien de leur intérêt, de leur compréhension, les observateurs les ont aidés à rejoindre le groupe et à atteindre ultérieurement un niveau d'adaptation meilleur. »

Comme on le voit, ces deux journées de travail révèlent un effort sérieux pour faire pénétrer les données récentes de la psychologie dans la pratique éducative dont elles augmentent l'efficacité. C'est là une initiative que le Dr David et les participants souhaitent voir se renouveler.

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTES

Livres :

- « *Enfants sans famille* », D. BURLINGHAM et A. FREUD Ed. PUF 1948
- « *Soins maternels et santé mentale* », J.BOWLBY . Ed. O.M.S Série n° 2 (O.N.U.) 1951
- « *La carence des soins maternels* », Dr AUBRY. Ed. P.U.F. 1955
- « *L'enfant de 0 à 2 ans* », Dr DAVID⁵. Ed. Privat 1958
- « *L'enfant de 2 à 6 ans* », Dr DAVID⁶. Ed. Privat 1958

Revue :

- « *Les méfaits de l'hospitalisme* », Dr SPITZ. *Enfance*, novembre-décembre 1948
- « *Une enquête sur la genèse des états psycho-pathiques de la première enfance* », Dr SPITZ, *Sauvegarde de l'Enfance*, n°36, 1949
- « *Peut-on atténuer les effets nocifs de la séparation chez les enfants placés en institution* », Dr DAVID et Dr ROUDINESCO. *Courrier du Centre international de l'Enfance*, n°5, 1952.
- « *Aspects éducatifs et psychologiques de la santé des enfants en colonie de vacances* », Dr LE GUILLANT. *Vers l'Éducation Nouvelle*, n°86, septembre 1954
- « *Crèches et pouponnières* ». *Courrier du Centre International de l'Enfance*, n°6, juin 1958.
- Les parents à la colonie*, G. LE HENAFF, n° 53
- La visite des parents dans une colonie maternelle*, J.LAGARDE, n°53
- Rapports entre la colonie et la famille*, G. LE HENAFF, n°62-63
- La correspondance avec les parents*, P. er M. GIRARD, n°69
- L'utilité des colonies maternelles*, R.DELOBBE, n°74

5 - Ouvrage présenté aux lecteurs de « *Vers l'Éducation Nouvelle* », dans le n° 114, de juillet 1957.

6 - Ouvrage présenté aux lecteurs de « *Vers l'Éducation Nouvelle* », dans le n° 114, de juillet 1957.

Les activités des petits à la colonie, G. DE FAILLY, n°74

Frères et sœurs à la colonie, G. DE FAILLY, n°74

Comment exprimer notre affection aux enfants à la colonie maternelle, J. et T. VIVANT, n° 121

Difficultés des premiers jours à la colonie maternelle, M.-A. NIOX-CHATEAU, n°123

Les relations entre la famille et la colonie maternelle, T. VIVANT, n°124

Colonies de vacances maternelles

Crèches et pouponnières

Stages de formation

Pikler-Lóczy

LES ORIGINES DU SECTEUR JEUNES ENFANTS 1945-1981

Marie-Claire Chavaroche-Laurent

Ce texte est une synthèse des écrits de Gisèle Coattanroc'h responsable de la Commission Jeunes Enfants qui a pris sa retraite en 1981. Après avoir participé aux premiers travaux sur le centre de vacances maternel, en 1952, elle est devenue en 1966 instructrice nationale, responsable à mi-temps du secteur Jeunes Enfants et a participé aux travaux du Comité National. Elle a bénéficié à partir de 1968, de la collaboration d'une institutrice à mi-temps, Huguette David jusqu'en 1977, puis de Simone Baratino, également enseignante.

DU DÉVELOPPEMENT DES COLONIES DE VACANCES AU 1^{ER} STAGE MONITEURS JEUNES ENFANTS

Après la Libération, les Centres de vacances se développent. Accueillant 360 000 enfants en 1945, ils en accueilleront 1 436 000 en 1972.

LES STAGES DE FORMATION SE METTENT EN PLACE ET SE MULTIPLIENT

Les diplômes d'état de moniteurs et de directeurs de centres de vacances -CV- sont créés en février 1949. Avec la poussée des besoins sociaux et l'opinion favorable dont jouissent les CV qui reçoivent toujours davantage d'enfants d'âge maternel, nous assistons à une extension des âges.

À l'époque des études spécifiques sont entreprises, particulièrement par Myriam David et Geneviève Appell amies des Ceméa, l'une médecin pédiatre et l'autre psychologue, spécialistes de la petite enfance et plus particulièrement sur la séparation du jeune enfant de son milieu familial. M. David avait travaillé avec R. Spitz sur l'hospitalisme lors de ses études aux USA, et G. Appell travaillait à Maison de Rosan avec Germaine Le Guillant, M. David avait écrit deux livres : « L'enfant de 0 à 2 ans », « L'enfant de 2 à 6 ans » (publiés aux éditions Privat).

Toutes deux s'intéressaient au développement du jeune enfant dans son milieu de vie, reliant leurs connaissances et études scientifiques aux conditions de vie des enfants dans leurs différents milieux d'accueil : famille, crèche, pouponnière, autres collectivités, etc... Parallèlement, l'école nouvelle de Boulogne des Ceméa, dirigée par Madame Niox-Chateau avec la collaboration de Blanche Harvaux recevait les enfants à partir de 3 ans. Ouverte en octobre 1947, avec 2 classes pour 50 enfants de 3 à 6 ans, elle reçut chaque année, par la suite, une classe d'âge supplémentaire, jusqu'au CM2.

C'est aussi à cette époque que sont menées par des chercheurs et des psychologues, différentes études théoriques montrant l'importance de la petite enfance.

■ ET EN 1951, S'OUVRE AUX CEMÉA, LE PREMIER STAGE DE FORMATION DE MONITEURS ET MONITRICES DE COLONIES DE VACANCES MATERNELLES

Des instructeurs encadrant des CV maternels réussissent en étroite collaboration avec des organisateurs, à obtenir de meilleures conditions d'accueil pour les enfants de moins de 8 ans. Parmi les acquis de cette période, citons :

La réduction de l'effectif total du centre maternel passant ainsi de 120 à 60 enfants,

La limitation conseillée de l'âge inférieur à 4 ans,

La durée du séjour conseillée ne dépassant pas 3 semaines.

Le Secrétariat d'état à la Jeunesse et aux Sports a suivi et soutenu le travail des Ceméa en précisant la législation.

■ LA COMMISSION NATIONALE : ETUDES ET RECHERCHES

Sur l'impulsion de Gisèle de Failly, Directrice des Ceméa, intimement convaincue de l'importance de la petite enfance pour le développement ultérieur de la personnalité, se crée en 1952 une commission des colonies maternelles et des groupes de petits. Elle était présidée par Madame Niox-Chateau et y ont participé dès le début une douzaine de personnes. Cette commission mixte se réunissant une fois par mois, va croire et mettre à l'étude les idées telles que :

- La présence masculine dans l'éducation des jeunes enfants. Les CV maternels ont peut-être été les premiers en France à accueillir des moniteurs-hommes pour s'occuper d'enfants de moins de 6 ans.

- L'adaptation des locaux et du mobilier à la vie des jeunes enfants : douches, lavabos, W.C., chambre et non dortoirs, taille des lits, autres meubles de la chambre, la salle à manger, dimensions et hauteur des tables, de la vaisselle, les salles d'activités et aussi l'équipement des lieux d'activités.

- Les rapports affectifs du jeune enfant séparé peut-être pour la première fois de son milieu familial sont-ils du même ordre que pour les enfants plus âgés ?

- Les conditions d'adaptation du jeune enfant sont alors étudiées en lien avec l'organisation de la vie collective du CV : grands groupes, petits groupes. Fallait-il adopter la même organisation pour les jeunes enfants ?

On sait à la suite d'observations, qu'on ne peut pas couper un jeune enfant de son milieu habituel sans inconvénient majeur. Dans les années 1950-1965, sont théorisées et concrétisées l'importance des rencontres avec les parents avant la colonie, la préparation de l'enfant à son séjour, l'ouverture du centre aux parents. L'importance du courrier, même pour des enfants qui ne savent ni lire ni écrire et le rôle du téléphone prennent toute leur place.

Des journées nationales d'études destinées aux organisateurs, des stages pédagogiques destinés aux instructeurs permanents réfléchissent aux CV des jeunes enfants.

Des études sont également conduites sur les activités en CV :

- Importance de l'eau : les centres s'équipent de pataugeoires de toutes sortes,
- Le bac à sable s'est perfectionné,
- Des éléments à grimper sont venus compléter ce que le milieu environnant ne pouvait proposer aux enfants.

L'implantation des centres a tenu compte des besoins des enfants : pas trop éloignée du domicile des parents pour permettre les visites, mais aussi intérêt d'un espace extérieur, de type parc, rendant possible l'installation de lieux d'activités par grand groupe. Certains CV sont devenus des lieux d'expérimentation. Quels équipements, quel matériel fallait-il proposer aux enfants ? L'observation fut un formidable outil pour développer les activités : intérêts pour les manipulations, terre, peinture, matériaux malléables permettant l'expérimentation et la créativité.

Les enfants aiment les jeux chantés, c'est un moyen de développer le langage. Henriette Goldenbaum¹, responsable, avec William Lemit² des activités musicales aux Ceméa, s'investissent particulièrement dans les activités rythmiques des jeunes enfants.

Les enfants aiment les histoires. Lesquelles ? Comment leur raconter, leur dire ?

Les albums pour enfants se multiplient. Quelle peut être leur place ?

La commission était animée par la préoccupation de créer, précisément, dans le détail, les conditions de vie qui assurent la sécurité matérielle et affective des enfants en leur donnant accès à l'autonomie. Et c'est peut-être dans les activités de la vie quotidienne, que les résultats ont été les plus sensibles : se servir seul à table, couper sa viande avec un couteau qui coupe, mettre le couvert, circuler librement dans la maison tout comme choisir son activité dans un milieu aménagé.

La commission a cherché à s'adapter aux stages de moniteurs, aujourd'hui d'animateurs, pour que ceux-ci aient les moyens de mettre en pratique cette forme d'éducation. Elle a aussi travaillé en direction des organisateurs et des directeurs. Pour aider les adultes, elle a mis l'accent, guidée en cela par Geneviève Appell, sur l'observation des enfants et un travail précis a été mis en place qui s'est étendu sur plus d'une année.

Les stages « jeunes enfants » se multiplient dans les délégations régionales. Il était nécessaire de coordonner les recherches, d'échanger, d'alimenter les travaux. Ce fut le rôle de la commission alternant des réunions mensuelles de ses membres et regroupements s'adressant à tous les instructeurs. En liaison avec les modifications de la législation concernant les diplômes d'animateurs et de directeurs de CV, sont ouverts des stages de moniteurs jeunes enfants des stages de perfectionnement pour animateurs de jeunes enfants et quelques stages de perfectionnement directeurs.

1 - Henriette Goldenbaum, instriculrice Ceméa auprès de Gisele de Failly, spécialiste du chant.

2 - William Lemit (1908-1966), compositeur, pédagogue et musicologue français.

Un livre collectif « Jeunes enfants en vacances collectives » est édité dans la même période. La formation d'ATSEM (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles) ou d'animateurs de centres de loisirs maternels va être, dans certaines académies, confiée aux Ceméa.

RENCONTRE AVEC PIKLER-LÓCZY

Au début des années 1970, s'ouvre un nouveau champ de travail. Sous l'impulsion de Geneviève Appell et Myriam David, les Ceméa s'intéressent à l'accueil des enfants de moins de 3 ans en collectivité. Là encore, les besoins sociaux sont immenses : les femmes sont de plus en plus nombreuses à travailler et l'urgence de l'étude des modes de garde des très jeunes enfants, cette fois des moins de 3 ans, se fait sentir. Comment la crèche, de plus en plus utile peut-elle répondre le mieux possible aux besoins des enfants et des familles ? Geneviève Appell et Myriam David avaient eu l'occasion de connaître et de lier des relations d'études étroites et approfondies avec la pouponnière de Lóczy, à Budapest, en Hongrie où le Docteur Emmi Pikler et son équipe avaient su avec des idées proches de ce que nous appelons « éducation nouvelle », faire vivre et se développer favorablement des enfants en pouponnière, depuis la naissance jusqu'à 3 ans. Profondément convaincues de la valeur des principes mis en pratique, elles s'intéressent à la diffusion de ces idées dans les modes d'accueil des très jeunes enfants, en les adaptant à la culture française.

Les membres de la Commission n'étant pas des professionnels des crèches, ni des pouponnières, un groupe d'étude est créé, groupe « Petite Enfance » auquel participent Geneviève Appell et Myriam David et des psychologues de crèche, des directrices de crèche, éducatrices de jeunes enfants, médecins, chercheurs et instructeurs des Ceméa. Tout un travail de réflexion, à base d'échanges, d'apports des uns et des autres a lieu lors de week-ends répétés. Comment améliorer les conditions d'accueil des enfants et ouvrir des sessions de recyclage pour le personnel de ces collectivités ? Dans quel esprit les réaliser, avec quel programme, quel encadrement ?

Des articles sur les enfants de moins de 3 ans paraissent dans *Vers l'éducation nouvelle*. Les travaux de formation et de sensibilisation aboutissent à partir de 1974 à l'organisation de sessions de recyclages pour les personnels des crèches. La commission « Jeunes Enfants » augmentée du groupe « Petite Enfance » est soutenue par la Protection maternelle et infantile.

Le groupe visionne et diffuse les films réalisés à Lóczy, tels que les travaux de Robertson, du Dr Soulié et de Geneviève Appell, sur les modes de garde des enfants de moins de 3 ans. Des instructeurs participent aux séminaires organisés par l'Association Pikler-Lóczy France. Le soutien de Geneviève Appell est considérable ainsi que le concours d'Agnès Szanto auteure d'une thèse sur l'activité motrice du jeune enfant.

La nécessité de communication et d'échanges plus structurés entre les deux secteurs devient nécessaire pour réunir les travaux des formations du personnel des CV auquel

s'étaient ajoutés les ATSEM et les C.L.S.H et la formation continue du personnel des collectivités d'accueil des enfants de moins de 3 ans.

En 1981, une semaine d'étude est organisée autour de l'enfant de 0 à 7 ans réunissant des intervenants d'horizons différents tels que des inspecteurs des écoles maternelles et des chercheurs s'intéressant au développement de l'enfant, sur l'acquisition du langage, sur l'activité du graphisme du jeune enfant ou encore sur l'importance de l'observation.

Assistantes maternelles
Pas de zéro de conduite
Pas de bébés à la consigne
Les États GénéReux de l'enfance
Regroupements Jeunes Enfants

LES ANNÉES 2007 À 2011

Dominique Besnard, Psychologue, Directeur national Politiques et Pratiques Sociales des Cemea de 2007 à 2011.

Les éléments quantitatifs des formations sur les questions de la petite enfance montrent un engagement continu de plusieurs associations territoriales tout au long des années 2000. À partir de 2007, les actions autour des questions des jeunes enfants se retrouvent à la fois dans les stages d'approfondissement du BAFA dans près de vingt régions, mais aussi dans des modules spécifiques des formations diplômantes de l'animation professionnelle.

Une dizaine d'associations dans le cadre de conventions avec les collectivités territoriales et le CNFPT organisent quant à elles des sessions pour les personnels des écoles (ATSEM, agent territorial spécialisé des écoles maternelles), les personnels des crèches et lieux d'accueil spécialisés. Quelques-unes sont déjà engagées dans les formations des assistantes maternelles et des familles d'accueil de l'ASE (Aide sociale à l'Enfance).

Cette activité importante masque cependant l'absence de coordination nationale et d'une perte des acquis de l'expérience. Ainsi, une étude conduite en 2005 à partir de constats des écarts qui se développent entre la réalité des actions de formation et les travaux internes des Cemea montrent une dilution des références pédagogiques. Les conclusions de l'étude pointent sur le besoin de remettre au travail ces références théoriques utilisées dans les formations, références qui sont conséquentes et étayées des travaux de chercheurs et professionnels depuis de nombreuses années. Il s'agit aussi d'insister sur la nécessité d'aborder transversalement au sein de l'association, tous secteurs confondus les questions de la petite enfance. D'autant que le contexte sociétal et politique de l'époque demande des positionnements clairs face aux prises de décisions des pouvoirs publics.

Ainsi en 2006, les Cemea sont signataires du collectif « *Pas de zéro de conduite* » en réaction aux préconisations de l'Inserm sur le dépistage précoce des troubles du comportement chez les jeunes enfants et les prédictions d'évolution vers des actes délinquants à l'adolescence.

UN GROUPE DE TRAVAIL COMPOSÉ DE REPRÉSENTANT·ES D'UNE DIZAINÉ DE RÉGIONS

Il est recréé en 2007 au sein de la direction pédagogique nationale des politiques sociales. Ce groupe est impliqué dans les actions de formation et de recherche sur les jeunes enfants. Il est en charge de collecter la diversité des engagements et expériences et d'actualiser les moyens pédagogiques en terme de ressources et de compétences. Ce groupe a aussi pour objet d'insuffler une dynamique de développement vers des asso-

ciations intéressées par de nouvelles activités. La diversité des actions mais également le nombre obligent les associations territoriales à recruter et mobiliser des formateurs nouveaux avec la nécessité de temps internes de préparation. Les obligations des cahiers des charges des appels d'offre, notamment avec les collectivités, mettent souvent en avant la qualification professionnelle des formateurs ainsi que leur expérience dans le champ de la petite enfance, ce qui, de fait, a freiné dans quelques régions la volonté de développer ce secteur d'activité. Il était donc important pour le groupe national de réfléchir aux stratégies à mettre en œuvre pour aider le réseau dans ce sens avec la mutualisation et la création d'outils à disposition, de même que l'instauration d'un répertoire de formateurs et de formations pour permettre des échanges entre les associations. Il sera parfois difficile de lever les freins à cette coopération paradoxalement inhabituelle pour le mouvement. Les thématiques de stage communes à plusieurs publics, telles que le jeu chez le tout petit, la relation aux parents, l'éveil, la motricité libre, les aménagements d'espace, pour n'en citer que quelques-unes, doivent trouver écho auprès des professionnels concernés et des institutions dans lesquelles ils et elles exercent.

Une école, n'est pas une crèche, ni le domicile, un agent municipal d'école maternelle n'exprime pas son métier, comme l'auxiliaire de puériculture, ni comme l'assistante maternelle ; les statuts et les fonctions sont différents, les qualifications et parcours professionnels aussi. Il était donc capital que le mouvement s'empare des connaissances indispensables engrangées depuis longtemps, les partagent et les actualisent. Ce fut un des chantiers du groupe, pas le plus simple, pendant ces cinq années.

En 2007, avec onze associations du réseau impliquées, hors les sessions spécifiques de l'animation volontaire (BAFA), ce sont près de trois mille participants professionnels de la petite enfance qui ont suivi des formations, soit plus de vingt-deux mille journées de stage. Des régions comme la Bourgogne, l'Auvergne ou la Bretagne dans le cadre de conventions avec le CNFPT ou les conseils généraux et la PMI organisent entre vingt, trente et quarante groupes de formations de quinze personnes par an, ce qui sous-entend outre les savoir-faire pédagogiques, une logistique particulièrement conséquente.

L'ENGAGEMENT DES CEMÉA SUR LE TERRAIN PÉDAGOGIQUE ET LA TRANSMISSION DES CONCEPTIONS ET CONVICTIONS ÉDUCATIVES ET SOCIALES

Un mouvement d'Éducation Nouvelle ne peut s'imaginer hors des réalités du contexte de la société et des choix politiques. La contribution aux transformations sociales, forte de l'histoire du mouvement, suppose dans le même temps une implication dans les prises de positions.

Ainsi en 2009, avec d'autres organisations, les Ceméa se sont associés dans le mouvement « *Pas de bébés à la consigne* » pour dénoncer les mesures des évolutions des conditions d'accueil (modification du rapport nombre d'enfants et d'adultes par exemple) et de qualification des professionnels (abaissement du niveau requis) contraires à tous

les travaux de recherche des dernières années. La même année, les Ceméa s'impliquent dans « *les États Généraux de l'enfance* », rassemblant près d'une centaine de cahiers de doléances remis au Président de la République et au Premier ministre et signés par une centaine de responsables d'associations, de syndicats de professionnels et de mouvements d'éducation. L'objectif était de dénoncer les États généraux de l'enfance initiés par le secrétariat d'état à la famille de l'époque et rappeler là encore les acquis et le travail des professionnels pour une question d'importance, celle de la place des enfants qui demande effectivement le soutien d'une politique ambitieuse pour tous, loin des marchés et des stigmatisations des populations en difficulté.

Ainsi en 2010, après trois années le secteur de la Petite Enfance des Ceméa a retrouvé une dynamique au sein du réseau. Dynamique bien réelle qui permet aux régions engagées dans ce champ spécifique de formations et d'actions, de bénéficier du soutien des autres, des mutualisations des compétences et des outils et d'un lieu national de réflexions.

Quelques exemples originaux de formations et d'actions jalonnent ces années et montrent la richesse des propositions imprégnées des réflexions les plus actuelles. Travaux des chercheurs et des cliniciens, croisés à l'aune des pratiques permettent de vérifier le bien-fondé des contenus pédagogiques et des convictions des Ceméa. Il est à noter combien l'histoire passée des Ceméa dans la diffusion des idées et des pratiques de l'accueil de la petite enfance a marqué ce champ professionnel et combien les Ceméa restent une référence. Ainsi, en Auvergne, à la demande de la DRJSCS, est mis à l'étude un système de ressources et la création d'une structure ad hoc ; en Languedoc Roussillon, dans un quartier de Nîmes, se poursuivent des échanges avec l'AAFAEB, association algérienne pour une approche transculturelle par la création de liens avec les écoles maternelles, les familles et les associations. La petite enfance dans ce cas devient un levier de mobilisation sociale et d'éducation collective. En Pays de La Loire, les Ceméa sont habilités par la FEPEM (fédérations des particuliers employeurs) ce qui permet la tenue de formations courtes mais suivies et des liens avec les RAM (Relais assistante maternelle) ; en Basse Normandie, des militants expérimentent une recherche pédagogique dans un centre de vacances maternel.

■ DIFFUSER LES IDÉES ET LES EXPÉRIENCES

Les Ceméa l'ont toujours fait depuis leur création. Les publications du mouvement sont un des moyens d'expression et de transmission. L'accueil du jeune enfant, en structure collective, particulièrement en crèche, a été le thème d'un dossier de *VEN*, la revue des Ceméa. « *La crèche est un service public indispensable, mais aujourd'hui menacé, dont les enjeux éducatifs et sociaux sont tantôt dépréciés et mis en cause par des déclarations injustes et des réductions de moyens, tantôt promus comme secteur économique des services à la personne.*

Évoquer les lieux d'accueil de la petite enfance, c'est parler éducation, éveil, santé de l'enfant, vie familiale, travail du père et de la mère, relations avec le ou les parents, qualité de l'accueil, des pratiques, des personnels, de leur formation, des locaux... C'est mettre en évidence l'impact des structures d'accueil sur l'apprentissage des relations humaines, l'ouverture de l'enfant aux autres, l'éveil de l'intelligence qui s'élabore progressivement. Crèches, écoles maternelles, écoles primaires mais aussi centres de loisirs, de vacances, maisons vertes sont autant de lieux d'éducation, de socles essentiels pour une continuité éducative et sociale. Ce socle commun ne place-t-il pas la petite enfance au centre des stratégies de coéducation entre professionnels, chercheurs et parents² ? ».

Le congrès national des Ceméa de 2010 (Aix-en-Provence) a été l'occasion lors d'un petit déjeuner politique et d'une table ronde « *Pour un accueil de qualité et de service public de la petite enfance* », en présence d'élus, de partenaires associatifs et de collectifs et de représentants de la presse, de rappeler les choix, les conceptions éducatives et sociales et les engagements du mouvement. Il a été réaffirmé « *que la meilleure des préventions et les garanties d'un bon épanouissement pour chacun commencent dès la petite enfance. L'attention aux jeunes enfants et le gage de cette réussite demandent des professionnels formés et qualifiés et des modes d'accueil de grande qualité. Le progrès ou la modernité ne peuvent s'accorder du détricotage des acquis de plusieurs décennies³ ».*

2 - Serge Guisset et Dominique Besnard - VEN n° 533 – janvier 2009, extrait de l'introduction.

3 - Extrait du communiqué de presse à l'issue de la table ronde.

**CEP-Enfance - Construire Ensemble
la Politique de l'Enfance**

Pikler - Lóczy France

Association Le Furet

**Haut Conseil de la Famille
de l'Enfance et de l'Âge**

**Recherches-Actions européennes
Projet Grundtvig et Erasmus+**

LES ANNÉES 2012-2020

Marie-Claire Chavaroche-Laurent

En 2011, le taux de natalité français est le plus fort depuis 1981, avec 827 000 naissances dont 797 000 en métropole. On constate à cette même période que des associations des Ceméa perdent leur agrément de formations d'assistant-es maternel-es, certaines ne s'en remettent pas, il devient alors urgent et nécessaire de diversifier les actions.

PARTICIPER AUX COLLECTIFS POUR SE FAIRE ENTENDRE, RESTER INFORMÉ ET DÉVELOPPER L'INTERVENTION DES CEMÉA

Une nouvelle forme de démocratie jusque-là inexistante dans le monde de la petite enfance arrive depuis quelques années, ce sont les collectifs. Ils deviennent de plus en plus nombreux et de plus en plus présents avec une nouvelle forme d'engagement parfois « coup de poings » des associations et des syndicats de professionnels.

Assurées que leurs union fait la force, les structures parfois concurrentes se retrouvent, se jaugent, s'entraident, tentent de construire quelque chose de commun, pour la cause des jeunes enfants.

L'enjeu des présidentielles de 2012 suscite un grand investissement des membres de tous ces collectifs, qui se mobilisent pour interpellier les futurs candidats et pour se faire entendre. Les Ceméa en sont et vont largement s'investir.

« CEP-Enfance, Construire Ensemble la Politique de l'Enfance » voit le jour en janvier 2014. La volonté de ce collectif est de « rompre avec les politiques de rustine et de replâtrage » et de proposer une nouvelle donne pour construire ensemble LA politique de l'enfance.

Ces rencontres multi sectorielles, multi institutionnelles, vont ouvrir de nouvelles relations entre associations qui se reconnaissent.

Tel est le cas avec l'AGEEM, l'Association générale des Enseignants des Écoles et classes Maternelles publiques, qui va inviter les Ceméa à participer régulièrement à ses congrès annuels.

L'Association Pikler Lóczy France - APLF propose aux Ceméa de rentrer à nouveau dans leur CA (les Ceméa ayant été membre fondateur de l'APLF). Parallèlement à cela, les Ceméa soutiennent financièrement le film de Bernard Martino « *Lóczy, une école de civilisation* » et organisent en 2015 des journées d'études avec le réalisateur pour promouvoir le film. 180 professionnels et parents y participeront en Basse-Normandie et en Île-de-France.

En septembre 2015, les Ceméa sont sollicités par l'Association le Furet pour faire partie du groupe national de « plus d'égalité par une prévention des discriminations en direction de la petite enfance ».

Le groupe constitué de 14 organisations a pour mission de sensibiliser, de mobiliser des organisations locales (collectivités locales, structures associatives, professionnels de la petite enfance, organismes de formations) pour programmer des séminaires sur les notions de discrimination dans une acception juridique qui permet de faire entrer un tiers régulateur dans la relation entre le public et les équipes du lieu d'accueil. La discrimination ne porte pas sur ce que l'on pense, mais sur ce qui est mis en acte.

Un groupe de travail sur la petite enfance réunit par la commission européenne abouti à la publication de principes clefs pour la qualité du lieu d'accueil. « *Key principles of a Quality framework* ».

Ces rencontres sont l'occasion de capitaliser, de diffuser des informations pour une meilleure connaissance de toutes les initiatives locales. La prévention des discriminations est guidée par le projet social des Ceméa : de démocratisation et de cohésion sociale. En ce sens, des critères d'accès aux structures peuvent créer des discriminations dites « positives » pour rétablir l'égalité.

PETITE ENFANCE ET PAUVRETÉ

En 2012, se tient la première conférence Nationale de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale. Le rapport du 4ème atelier « *Vulnérabilité des familles, lutte contre la pauvreté* » reste malheureusement plus que d'actualité.

Les enfants de France et vivant en France paient un lourd tribut à la crise de 2008.

Le nombre d'enfants en situation de pauvreté a augmenté de 350 000 entre 2008 et 2010 et la pauvreté monétaire touche à cette période près de 2,7 millions d'enfants, en 2020 les estimations dépassent les 3 millions.

En l'espace de quelques années, la pauvreté a changé de visage : en 2000, les personnes en centre d'hébergement étaient souvent des personnes isolées, ce sont en 2012 en majorité des familles avec enfants.

L'implication des collectifs n'est pas vaine car en décembre 2015, leur revendication sera entendue ; l'enfance obtient sa place dans le Haut Conseil auprès du Premier ministre.

Ainsi, dans le cadre de la loi sur l'adaptation de la société au vieillissement, le parlement crée un Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et de l'Âge (HCFEA), qui comportera un conseil ou un groupe dédiée à l'Enfance.

Depuis décembre 2016, les Ceméa font partie des 68 membres du Conseil de l'Enfance et de l'Adolescence qui travaillent à intervalles réguliers et simultanément,

- sur des saisines ministérielles,
- sur un dossier spécifique relatif aux temps et lieux tiers des enfants,
- sur la Convention Internationale des Droits des Enfants
- sur des dossiers thématiques communs aux trois conseils.

2017 sera marquée par la mise en œuvre des recommandations du Comité des droits de l'enfant de l'ONU en lien étroit avec la Défenseure des enfants - Défenseure des droits et des administrations concernées. La Défenseure des enfants et le Conseil de l'Enfance et de l'Adolescence se prononceront sur le droit à la dignité et à l'humanité des enfants migrants non accompagnés.

La « mise en œuvre de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant » sera adoptée par consensus par le Conseil de l'Enfance et de l'Adolescence le 20 février 2018 en présence de Madame la ministre Agnès Buzyn.

Le second grand dossier concerne « Les temps et les lieux tiers des enfants et des adolescents hors maison et hors scolarité » spécifique au Conseil de l'Enfance et de l'Adolescence.

Un dossier relatif « au temps et aux droits pour s'occuper de ses enfants, de sa famille, de ses proches dépendants » se déroulera cette même année et croisera les trois conseils du HCFEA.

Même si cette participation peut apparaître chronophage tant elle balaie bien des sujets, elle permet aux Ceméa de contribuer à partir des travaux, expériences, publications réalisés par les Associations territoriales du réseau. Les Ceméa par leur réseau peuvent donc agir sur certaines « causes » et donner des éléments d'analyses d'un mouvement d'éducation nouvelle, contribuant ainsi au débat. <http://www.hcfea.fr>

DES RECHERCHES ACTION EUROPÉENNES

De 2012 à 2013, un projet Grundtvig « *New child, new family* » auxquels participent les Associations territoriales de Pays-de-la-Loire, d'Ile-de-France, d'Auvergne va réunir des partenaires hongrois, espagnols et italiens sur les modes de garde des jeunes enfants. Un séminaire auquel participeront les membres de la plateforme Eurochild, la responsable de la petite enfance à la commission Européenne et le Directeur international de la CNAF clôturera ce projet.

Fort de cette recherche action très enrichissante, le pôle jeunes enfants écrit à la suite un projet sur « la vie en plein air des jeunes enfants », considérant que celle-ci participe de l'épanouissement du jeune enfant. Ce nouveau projet fait partie intégrante du programme Erasmus+ pour les mobilités des personnels des Ceméa. Ce plan de formation à la mobilité européenne et à l'éducation interculturelle s'inscrit dans le plan national de formation des militant-es (permanent-es et non permanent-es) qui débute en juillet 2016 et se terminera contraint et forcé en 2020 pour cause de pandémie. Quelques questions étaient mises au travail :

- Comment des pays voisins abordent-ils les questions de risques, de dangers et de sécurité pour les 0-6 ans ?
- La question du tout sécuritaire se pose-t-elle dans les pays voisins comme en France ?
- Quelle place la culture a-t-elle, quelle philosophie éducative ont nos voisins ?

Les législations entre les pays européens sont très diverses. Les législations locales tendent à s'harmoniser au plan européen. Pour autant, celles-ci s'adaptent nationalement et les logiques sécuritaires peuvent conditionner les modalités d'accueil des jeunes enfants ainsi que les normes administratives, les ressources humaines, les équipements.

Constatant que certains pays voisins avaient un rapport très différent de la France à la vie en plein air, il était nécessaire de rencontrer d'autres manières de vivre et de travailler avec des tout-petits. Le projet avait pour objectif de vivre en immersion au sein d'équipes de professionnels, rencontrer des parents pour comprendre leurs problématiques et en effet miroir, réinterroger les pratiques pour les faire évoluer.

La recherche a été menée dans le souci de protéger les enfants confiés aux structures collectives et distinguer ce qui peut être de l'ordre de la mise en danger et ce qui relève de la prise de risque, situations qui n'ont absolument pas le même sens. Les échanges et les rencontres entre les participant-es et les accueillant-es, ont permis d'élucider les différences et des particularités.

11 associations des Ceméa vont ainsi participer à des mobilités de formation des personnels, en Belgique, Allemagne, Italie, au Danemark, en Hongrie et en Irlande.

Cette recherche-action de chaque participant-e avait pour objectif d'observer la mise en pratique de projets qui intégraient la vie en plein air de jeunes enfants.

Il s'avère à l'analyse des différents témoignages, et ce, quels que soient les parcours et les spécificités des professionnel-les participant-es, que ces observations renvoient autant à des problématiques propres aux pays qu'aux représentations personnelles de chacun-e. À certains endroits, on ne souhaite pas mettre les tout-petits dehors. À d'autres, le rapport à l'environnement joue dans leur éducation.

« Comme tout voyage, la rencontre de l'étranger, de l'ailleurs, bouscule nos convictions et nos représentations. Cela n'est pas sans incidence sur ce que nous observons. Comprendons-nous ce que nous voyons ou parfois ne sommes-nous pas amenés à voir que ce que nous comprenons ? ». Extrait du projet écrit pour Erasmus.

Cette action dans le cadre du programme Erasmus+ devait se poursuivre en Suède en 2020. Le report lié à la crise sanitaire devait se faire, malheureusement la ville de Göteborg, partenaire principal du projet, pour des raisons médicales évidentes n'a pas pu recevoir le groupe, car le nombre d'adultes était limité dans les structures suédoises. Pour les mêmes raisons, la mobilité en Grèce a également été annulée.

DES REGROUPEMENTS NATIONAUX JEUNES ENFANTS POUR FÉDÉRER ET SOUTENIR LE RÉSEAU

Rituellement programmés au mois de janvier de chaque année, les regroupements deviennent des rendez-vous incontournables pour le réseau.

Leur forme est très appréciée des militant-es. Chaque regroupement invite un-e conférencier.ère sur une thématique. S'ensuivent des ateliers d'échanges de pratiques d'activités

valorisant ainsi le travail des équipes régionales et des temps de réflexions et d'actualités politiques. Les conférences sont ouvertes au grand public, permettant aux Associations territoriales accueillants les regroupements d'être repérées par les professionnels régionaux de la petite enfance, une manière de nouer des liens, de faire connaître les actions menées par les Ceméa, et de prendre rendez-vous pour de futurs projets en partenariats. Cet événement est plébiscité par l'environnement politique et militant régional. Le *VEN* hors-série « Accueillir les jeunes enfants » sort en décembre 2013. Ce numéro aborde la transversalité des prises en charges des accueils des jeunes enfants. Les différents textes qui ont, pour certains 20 ans, côtoient des textes contemporains. Le temps passe mais les convictions des Ceméa, sont toujours d'actualité ! Serge Guisset participera activement à la préparation de cet outil de travail.

2015, congrès de Grenoble

Ce fut l'occasion de proposer un accueil des tout-petits aux militant-es, initiative qui ne s'était jamais vécue pour un événement national et d'expérimenter un accueil parents-enfants de 1 à 3 ans respectueux des conditions et des valeurs d'Éducation nouvelle. L'idée était de permettre au plus grand nombre de militant-es de venir au congrès et que la situation familiale ne soit pas un frein à la militance.

L'équipe encadrante, en réfléchissant au projet pédagogique, à l'organisation, en faisant les courses, la cuisine et le ménage pour le collectif d'enfants, a partagé des valeurs, confronté des idées, analysé des pratiques et témoigné de doutes,...

Deux focus « jeunes enfants » ont accueilli chacun une quinzaine de militant-es.

Le premier avait pour objectif de recenser les conceptions éducatives concernant les activités libres, les apprentissages, le rôle des adultes, les soins, le rythme des enfants, l'observation.

Le second avait pour objectif de présenter l'ingénierie du projet de l'accueil Parents-Enfants du congrès. Deux parents ont témoigné de cette expérimentation.

Un petit déjeuner a permis à des élus de 3 villes de l'agglomération, Grenoble, St Martin d'Hères et Fontaines d'exprimer leurs points de vue sur « leurs politiques en direction des jeunes enfants et des familles ». Cette matinale a réuni une trentaine de congressistes.

UN EXEMPLE D'ACCUEIL PARENTS MILITANT-ES

Afin d'accueillir le plus grand nombre de militant-es dans les événements du réseau national, l'Association territoriale PACA a accueilli pendant deux ans et pris en charge des enfants de 1 à 5 ans avec la participation de leurs parents, dès lors que les conditions matérielles et logistiques le permettaient.

Une équipe de quatre militantes de PACA et Poitou-Charentes ont accueilli aux Rencontres de l'Éducation nouvelle à Nîmes en août 2017, 8 enfants de militant-es de 11 mois à 3 ans.

Ce lieu d'accueil pour les tout petits a permis aux parents concernés de faire une parenthèse, s'ils le souhaitent, dans leur journée de travail, dans un cadre qui était pensé d'abord pour l'enfant.

Les petits savaient que leurs parents n'étaient pas loin, et qu'ils les confiaient sans crainte à des personnes bien-traitantes, ce qui leur permettait d'être rassurés et de vivre sereinement leur journée.

Dans cet espace de recherche et de réflexions pédagogiques, les conceptions éducatives des Ceméa ont été mises en œuvre sur :

- l'activité libre,
- la vie quotidienne pour respecter le rythme de vie de chacun-e,
- la nourriture, adaptée aux besoins de chacun-e et respectueuse de l'environnement.

En 2020, la pandémie oblige à penser la formation autrement. Les regroupements étant impossibles, un groupe de huit militant-es salarié-es et bénévoles des Ceméa travaille à la construction de contenus de formations pour l'ensemble des stagiaires accueillis par les Ceméa, sur la connaissance du public 0-6 ans.

L'enjeu est important, il consiste à harmoniser les contenus de formation en distanciel et en présentiel pour l'ensemble des formations proposées par le réseau Ceméa : construction de rubans pédagogiques avec des contenus incontournables et d'autres optionnels en fonction des formations visées. Un travail qui ne demande qu'à être poursuivi.

Les jeunes enfants

1.

Les jeux symboliques

En septembre 2015, le pôle jeunes enfants organise avec l'Association territoriale de Clermont-Ferrand et Jac Manceau, militant Ceméa de longue date, une mini formation centrée sur les jeux symboliques des jeunes enfants.

Ce week-end était l'occasion pour une quinzaine de militant-es, de mieux cerner à travers une approche pratique et théorique ce qui confère un caractère symbolique à de nombreux versants du jeu de l'enfant.

Auteur d'un mémoire intitulé « Profession : pour-voyeur de jeu » portant principalement sur les jeux symboliques, Jac Manceau, rééducateur psychomotricien, s'est intéressé à cette question tout au long de son parcours professionnel. Au-delà des jeux symboliques, il a œuvré dans différents groupes aux Ceméa, axés notamment sur les activités dramatiques et théâtrales et la culture.

Alors, quoi de plus naturel que de lui demander cette contribution afin de continuer à profiter de ses connaissances et réflexions concrètes sur le sujet.

Ce chapitre sur les jeux symboliques reprend une partie de ce qu'il a écrit en 1987 et qu'il a réactualisé pour ce recueil.

Avant d'aborder cette approche du jeu, et de voir quelles utilisations on en fait, je voudrais revenir à cette forme particulière de jeu que R. Caillois appelle « Mimicry / jeu de simulacre », J. Piaget « Jeu symbolique » et DW. Winnicott, « jeu » tout court.

C'est à la fois pour moi, une manière d'aborder très rapidement la question de la représentation (toujours présente dans le travail « d'aide à la mise à distance » et c'est aussi un prétexte pour évoquer l'ambiguïté que véhicule le mot « symbolique », mot magique que les rééducateurs emploient de façon excessive et dans des acceptions différentes et parfois concomitantes.

On parle en effet d' « amener l'enfant dans le registre du symbolique »... lorsqu'il se situe dans un plan fantasmatique ; du positionnement symbolique du rééducateur... qui n'est pas partenaire de réalité ; du lieu symbolique que constitue la salle de psychomotricité... où le réel est interdit (mais, quel réel quand il s'agit de pratiques sensori-motrices ?) ; et évidemment d'objets symboliques,... d'activités symboliques,... de naissance symbolique...

Jac Manceau - Mars 2019

Pour
Roger Caillois,
Donald Woods Winnicott,
et Jean Piaget.

LE JEU SYMBOLIQUE QU'EST-CE QUE C'EST ?

Jac Manceau

Au point de départ, qu'est-ce qu'un symbole ?

Dans l'ouvrage « *La pratique psychomotrice*¹ » après avoir éclairé d'une manière pragmatique les notions de « plan de réalité », de « plan fantasmatique » et de « registre du symbolique », l'un des co-auteurs, Jean-Louis Empinet rappelle le sens initial de « SYMBOLE » : une pierre partagée en deux dont Ulysse et Alcinoos gardent chacun une partie « ayant valeur de signe » de reconnaissance, de pacte, et... « dont le signifiant perdrait tout son sens si le signifié était oublié ». *Mars 2019*

LE JEU POUR R. CAILLOIS - LA PLACE QU'IL DONNE AU SIMULACRE

Écrit en Juin 1987.

On peut aborder le jeu à travers les classifications qu'on a voulu faire des jeux.

En effet, lorsqu'on passe du jeu, en général, aux jeux, il y a toujours désir et nécessité de trouver des dénominateurs communs et une logique qui les prenne en compte. Ces désirs évidents, difficiles à satisfaire, ont mobilisé de nombreux chercheurs et un grand nombre de classifications existent.

Comme il n'est pas possible ici de les passer toutes en revue, je ne retiendrai que celle qui m'est apparue la plus pertinente, la classification que Roger Caillois a proposée en 1958 dans son livre « LES JEUX ET LES HOMMES - LE MASQUE ET LE VERTIGE ».

C'est une classification générale qui ne distingue pas les jeux des enfants de ceux des adultes et qui ne sépare pas la dimension physique de la dimension intellectuelle. Elle prend en compte la totalité des jeux, ceux qui sont réglés / codifiés comme ceux qui ne sont encore qu'à l'état de conduites de jeu et que l'on désigne habituellement par l'expression englobante d'« activité(s) ludique(s) ».

Cette classification, Roger Caillois la crée en s'appuyant sur l'attitude de celui qui joue

Il repère ainsi quatre attitudes fondamentales qui lui fournissent une division en quatre rubriques principales. Chacune de ces rubriques correspond à une prédominance : rôle de la « compétition », part du « hasard », importance du « simulacre », place du « vertige ». Et pour ne pas renvoyer « trop directement à l'expérience concrète », il utilise une nomenclature étrangère et distingue :

- « l'agôn » : action mettant des joueurs en compétition, en rivalité avec égalité des chances au départ. (L'existence de règles, dans ces sortes de jeux est impérative).

1 - Rééducation et thérapie - B. Aucouturier, I. Darrault, J.L. Empinet chez Doin (1984).

- « **l'alea** » : qui représente tous les jeux de hasard où l'on cherche à deviner « le destin » et où la volonté a peu de part.
- « **la mimicry** » : qui désigne tous les jeux de simulacre, de simulation et où la fonction symbolique et l'imaginaire sont en jeu.
- « **l'ilinx** » : qui englobe les jeux de vertige où existe la tentation de détruire, pour un instant, la stabilité de la perception.

Simultanément, il superpose sur cette première classification une autre variable, allant de ce qu'il appelle « **païdia** », « principe de divertissement, de turbulence, d'improvisation, de fantaisie » au « **ludus** », qui représente « les règles, les obstacles, la soumission à des conventions arbitraires ».

Ainsi, à travers le tableau qu'il fournit à titre d'exemple, on voit apparaître une parenté évidente entre les girations enfantines et la voltige, les jeux d'imitation et le théâtre, les comptines et la loterie, les courses dans la cour de récréation et les tournois d'échecs.

Tableau - Extraits de la réédition 1967 de « Les jeux et les hommes... » - Coll. Idées/Gallimard

	Formes culturelles demeurant en marge du mécanisme social	Formes institutionnelles intégrées à la vie sociale	Corruption
Agôn (Compétition)	Sports	Concurrence commerciale examens et concours	Violence, volonté de puissance, ruse
Alea (Chance)	Loteries, casinos, hippodromes, paris mutuels	Spéculation boursière	Superstition, astrologie, etc...
Mimicry (Simulacre)	Carnaval, théâtre, cinéma, culte de la vedette	Uniforme, étiquette, cérémonial, métiers de représentation	Aliénation, dédoublement de la personnalité
Ilinx (Vertige)	Alpinisme ski haute voltige griserie de la vitesse	Professions dont l'exercice implique la domination du vertige	Alcoolisme et drogues

On constate également que dans tous les cas, le jeu place l'individu dans une situation qui suppose un rapport avec le monde différent de celui qui est habituel, dans la vie sociale « normale ».

Or il y a deux manières de modifier ce rapport :

- ou bien on s'évade du monde en créant un univers artificiel d'égalité pure au départ, grâce à la compétition libre ou à l'effet du hasard, et cela renvoie à l'agôn et à l'alea,
- ou bien c'est l'individu lui-même qui se transforme dans son rapport avec le monde, soit en créant un autre personnage, soit en provoquant un certain trouble intérieur, et cela renvoie à la mimicry ou à l'ilinx.

Roger Caillois fait par ailleurs remarquer que certains jeux combinent plusieurs de ces principes et il constate que simulacre et compétition réglée peuvent créer des formes de culture alors que hasard ou vertige ne stimulent pas l'action créatrice mais paralysent au contraire le joueur.

Au-delà de cette classification originale

Ce que l'on peut dégager de ce rapide tour d'horizon sur le jeu, c'est sa caractéristique essentielle : son rapport très particulier au réel, au quotidien.

« *Qu'il soit individuel ou collectif, le jeu est une activité qui semble échapper, presque par définition, aux normes de la vie sociale, telle qu'on l'entend généralement, puisque jouer c'est précisément se situer en dehors des contraintes qui régissent l'existence ordinaire.* », écrit Jean Cazeneuve².

Mais alors, dans cette perspective, on ne peut parler de jeu que lorsque l'individu est en mesure d'opérer une certaine différenciation de ses activités, lorsqu'il peut se distancier un peu du réel, lorsqu'il peut, par exemple, superposer à une imitation de type animal, le sentiment de « faire comme si », entrant ainsi dans une fiction symbolique qui lui permette ensuite de représenter une réalité absente. Et cela n'est pas donné à la naissance ou dans les premiers mois de la vie mais seulement au mieux aux alentours du début de la deuxième année.

En outre, il faut constater que le jeu que l'on évoque est le plus souvent collectif, ou en tout cas qu'il existe avec l'aval et l'approbation des autres. Et cela suppose que l'on a affaire à des individus déjà un peu socialisés, ou en tout cas suffisamment détachés d'un égocentrisme initial pour considérer un peu l'autre. Et là encore, c'est une manière d'être que l'individu acquiert, qu'il n'a pas en naissant. On aboutit donc à nouveau à une impasse.

Les fondements sur lesquels s'appuient la classification et les recherches de R.Caillois nous avaient laissé espérer que l'on pourrait enfin considérer le concept de jeu dans une perspective totalisante, (indépendamment de l'âge du joueur et en englobant, de ce fait, les conduites ludiques du très jeune enfant). Or il n'en est rien.

Si la frontière « jeu des adultes » - « jeu des enfants » a été notablement repoussée, on bute toutefois sur un obstacle qui semble infranchissable, celui de l'accession à la fonction symbolique, à la représentation. Et pour aborder cette activité importante chez le jeune enfant il convient de se tourner vers des chercheurs praticiens plus spécialisés. Deux d'entre eux, ayant des approches très différentes, Jean Piaget et D.W. Winnicott peuvent apporter un éclairage.

Jeu - espace - réalité (Écrit en juin 1987 et février 1994)

LE JEU POUR D.W. WINNICOTT

C'est dans une perspective thérapeutique et humaniste, très différente de celle de Piaget que Winnicott, pédiatre et psychanalyste, aborde le jeu (ou plus exactement le « playing » (une activité non explicitement réglée et en devenir).

Le jeu, pour lui, n'a pas seulement un intérêt éducatif mais il est thérapeutique en lui-même, « il est universel et correspond à la santé », la « bonne » santé, qu'il ne réduit pas

2 - Jean Cazeneuve, 1915-2005, sociologue académicien des sciences morales et politiques ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de philosophie.

au fait de ne pas être malade mais qui correspond plutôt à une sensation d'exister, au sentiment de se sentir réel, « d'arriver à être », d'avoir une « approche créative » de la réalité.

Le jeu permet de réinstaurer, de réactiver, de maintenir ce qu'il appelle « l'aire transitionnelle », « l'espace transitionnel », « l'aire intermédiaire d'expérience » ou bien encore « l'espace potentiel », un lieu éphémère aux frontières non définies situé « entre » (ou superposant, mixant) la réalité psychique interne d'un individu et la réalité sociale extérieure (réalité partagée).

Entre deux mondes que l'on a l'habitude de considérer comme deux réalités opposées, irréductibles (le subjectif et l'objectif, l'individuel et le collectif : réalités séparées, en rupture et souvent en conflit), cet espace constitue une sorte de pont permettant la mise en relation, l'établissement d'une continuité relative.

La réalité extérieure préexiste à l'individu ; mais en la (re) créant pour lui dans cet espace protégé, l'individu va tenter de la rendre acceptable, surmontant ainsi « l'épreuve de la réalité » par l'expérience de « l'illusion créatrice ».

Ce lieu qui n'est ni le lieu de la séparation, ni le lieu de la fusion, a une existence précaire, mouvante, et pour subsister, il doit être entretenu, protégé.

Dans ce que D.W. Winnicott appelle « **objets** », « **phénomènes** », « **espaces** », « **transitionnels** »,... il ne faut pas voir des éléments concrets, ni même de véritables concepts, mais des métaphores permettant l'abstraction d'une expérience clinique, la théorisation d'une pratique et surtout l'envie de communiquer. (Masud R. Khan, dans la préface à « *La consultation thérapeutique* » se réfère à Nietzsche et parle de « fictions régulatrices »). Car aux antipodes de Piaget et de sa rigueur d'épistémologue, D.W. Winnicott est centré, lui, sur la relation de proximité, sur la communication, sur la relation à l'autre.

Anglais antidogmatique qui, après avoir lu Freud a entrepris une expérience psychanalytique et est devenu psychanalyste. D.W. Winnicott a bien connu les recherches du moment (en particulier celles de Mélanie Klein « la mère de la psychanalyse ») et il agit, pense produit un discours qui ne peut être compris que sur un fond de théorie psychanalytique, et qui est nécessairement réactionnel à certaines pratiques.

Ce discours personnel, cette parole « directe » qu'il tient, sans grand souci rigoriste, s'inscrit bien dans un lieu intermédiaire de communication où deux aires transitionnelles de jeu (verbal), la sienne et celle de son lecteur, peuvent ou non, partiellement au moins, se superposer.

Mais pour comprendre ces images, il faut considérer le début de la vie de l'enfant, dire comment D.W. Winnicott voit et raconte l'évolution initiale de la vie de l'être humain, et ce faisant à travers cette histoire, entrevoir quelle est pour lui l'origine de cette aire de créativité et de jeu, de jeu symbolique notamment.

La genèse affective, celle qui va conditionner le devenir de la personne

Pour Winnicott, « un bébé ça n'existe pas » et il faut toujours considérer l'ensemble « enfant-mère » pour appréhender la réalité initiale du très jeune enfant. Et c'est à partir de ce couple, de cette globalité que la personne / personnalité de l'enfant va progressivement émerger.

L'absence, à la naissance, d'autonomie vitale (absence caractéristique de l'espèce humaine), implique, pour qu'il y ait existence physique comme psychique, la présence d'un environnement, d'un entourage.

Ce n'est pas l'environnement qui « fera pousser » le bébé mais c'est lui qui va l'accueillir et qui permettra à la mère la mise en œuvre de ses potentialités.

Au départ, dans la période qui suit la naissance la dépendance est absolue,

et on va assister à un voyage, un passage progressif (mais pas linéaire) vers l'indépendance.

À cette période, le bébé n'a évidemment pas conscience du fait qu'il est dépendant. Sa relation à la mère est fusionnelle. Quant à la mère, elle est, elle aussi, dans un état de grande dépendance (D.W. Winnicott parle de « dévotion »).

La mère, ou plus exactement la personne qui tient lieu de mère, est dans l'état de s'adapter d'une manière active aux besoins de l'enfant et d'anticiper leurs manifestations (adéquation quasi totale, au départ, entre le « désir » de l'enfant et la réponse de la mère). Elle doit ainsi créer un environnement « suffisamment bon », c'est à dire fiable et sécurisant, continu et souple pour pouvoir constamment s'adapter et constituer (idéalement) un espace sans rupture.

Or il ne s'agit pas là d'une création technique ou intellectuelle de la mère mais du résultat d'un ressenti constant de la mère au service de son bébé.

Assez vite, on assistera à une phase où la dépendance deviendra relative.

Le bébé/ l'enfant va devoir, progressivement, ressentir que pour assouvir ses besoins, il a besoin de quelqu'un.

Les désadaptations entre ses besoins /demandes (son état de « dé-plaisir ») et leurs satisfactions (état de « plaisir » dans lequel l'enfant est « comblé »), sont vécues comme des manques ; mais ces carences momentanées doivent être supportables. C'est ce décalage « supportable » qui permet à l'enfant de prendre conscience du manque mais aussi de la dépendance, car il y a association entre déplaisir-absence, plaisir-présence (de la mère) et il y a glissement, de ce fait, d'une dépendance nutritionnelle (ou de soins) à une dépendance vis à vis d'une image (parentale) préférentielle, celle de la mère. C'est cette conscience progressive de la dépendance qui amènera l'enfant à percevoir, à « comprendre » que sa mère est séparée de lui. Mais ce processus nécessite l'accession à « l'intégration » à « l'unité psychosomatique », et à la « relation objectale ».

L'intégration, c'est le fait que le bébé s'organise pour rassembler ses expériences multiples et devienne une unité.

Pour Winnicott, ses expériences sont motrices mais surtout sensorielles et elles sont permises /facilitées par les soins corporels que la mère lui prodigue, et aussi par le « holding » (la manière dont elle le porte). La mère est alors « contenant ».

L'association psychosomatique, la personnalisation, c'est l'établissement d'une relation entre le psychisme du bébé et son corps.

Le « moi » se construit par rapport à un moi corporel avec la conscience d'une frontière entre le dedans et le dehors (C'est le « Moi-peau », contenant, enveloppe protectrice, surface d'échanges.... de Didier Anzieu), et là encore c'est à travers les soins corporels, la façon d'être soigné, le « handling », que ce moi peut s'édifier.

La relation objectale : « L'objet » pour la psychanalyse ce n'est pas la chose mais ce qui est extérieur au sujet, ce qui est distinct de lui ; et « la relation objectale » c'est la capacité à reconnaître l'extérieur, la réalité extérieure, ce qu'on appelle « LA » réalité. La caractéristique de l'objet, c'est qu'il n'existe pas seulement subjectivement, pour l'enfant ; dire que c'est « objectif », c'est dire que cela existe en dehors de lui, indépendamment de lui, indépendamment de la perception qu'il peut en avoir.

C'est dans cette acception qu'on pourra dire que la mère sera considérée comme « bon » ou/et « mauvais objet », c'est à dire porteur de gratification ou de frustration en fonction de sa présence ou de son absence (et lorsqu'on dit « la mère » cela signifie plutôt le visage ou le sein de la mère, ou son équivalent).

C'est en permettant momentanément à l'enfant la confusion entre ce qui est intérieur à lui et ce qui est extérieur que la mère peut rendre possible cette prise de conscience.

C'est le phénomène que D.W. Winnicott appelle « illusion et désillusion » et sur lequel il va articuler son idée « d'espace transitionnel ou potentiel »

La première illusion que la mère rend possible c'est « l'omnipotence », la toute-puissance du bébé.

Ce dont il a envie/besoin, le bébé croit qu'il peut le créer et ceci en faisant arriver le sein réel (ou son substitut) au moment où il veut.

La mère amène ainsi l'enfant à confondre le sein halluciné avec le sein réel et entretient en lui l'illusion qu'il est tout puissant³.

C'est à partir de cette illusion que le « moi » du bébé pourra émerger.

« **L'espace transitionnel** » ou « espace potentiel » de D.W. Winnicott, c'est là qu'il se situe, entre ce sein halluciné et le sein réel. (« sein » devant évidemment être entendu dans une dimension très large, bien au-delà de l'organe et même de la personne-mère). Cet « espace » n'est ni la « réalité intérieure de l'enfant, ni la « réalité extérieure ». C'est une zone à la fois de mélange et de séparation progressive.

« **L'objet transitionnel** », (dont on a tant parlé en considérant « objet » dans le sens courant) ce n'est que l'élément matériel, le support visible (et parfois audible, olfactif)

3 - Les citations de D.W. Winnicott (en italique) sont extraites des ouvrages « JEU et REALITE-L'ESPACE POTENTIEL - N.R.F. 1975 et « LA CONSULTATION THERAPEUTIQUE DE L'ENFANT » - N.R.F. 1971.

qui va concrétiser ensuite le passage entre le fusionnel et le sentiment de séparation, de distinction (et qui permettra alors au jeune enfant d'entrer en relation avec l'autre considéré dès lors comme distinct de lui).

L'objet transitionnel c'est donc le plus souvent une « chose particulière » (dont l'entourage devra respecter l'importance) qui va aider le bébé à assumer l'absence de « la mère » ce sera un ours, une poupée, un morceau de tissu... investi par l'enfant et qui le restera durant un temps plus ou moins long. Mais l'« objet » peut être tout autre chose, renvoyant à une relation ; ce peut être un conte par exemple.

Ensuite, si l'on revient à l'évolution de l'enfant, la désillusion/le désillusionnement du bébé continue.

L'enfant est de plus en plus capable de supporter l'absence de la mère. Cette absence provoque ses cris, ses colères et autres manifestations qui traduisent le désir qu'il a de la voir revenir ; mais ce faisant, il s'affirme et fait en sorte que progressivement l'écart, la distance, existent.

Ce travail de « désillusion » s'opère en interaction avec la mère, et en présence d'un étranger (qui sera parfois son substitut), le père, vis à vis duquel le jeune enfant éprouvera aussi un sentiment ambivalent qui ne fera que s'accroître et conduira à la « triangulation œdipienne », à l'identification à une « image parentale » et en même temps à l'intégration du « surmoi ».

Pour en revenir au jeu

Après ce long et rapide détour concernant l'émergence de l'enfant-sujet, si l'on en revient au jeu (« playing » et pas « play » ou « game » , comme le note *J.B. Pontalis*⁴ dans la préface de « *Jeu et Réalité* » on constate que pour D.W. Winnicott :

- « Jouer c'est faire », et « c'est en jouant que l'individu est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière » ;

- ce qui est essentiel, c'est de maintenir cette « aire intermédiaire d'expérience ».

C'est la conservation active, dynamique de cet « espace transitionnel » , tout au long de la vie de l'individu, non plus à travers l'objet transitionnel du bébé ou du jeune enfant mais à travers d'autres activités « comme le jeu, le culturel, l'art, le religieux »,... (l'associatif peut-être... et tout ce qui permet à l'individu de se placer dans une situation créative) qui, pour chacun est vitale. (« donner du jeu » c'est procurer de l'aisance et permettre le mouvement).

Et ces lieux intermédiaires, ces lieux de créativité, de création (de ré-création par rapport au quotidien routinier), ces lieux possibles de la « folie » socialement tolérée doivent être valorisés, réévalués, promus.

Car fondamentalement ils ne sont pas là pour produire de « l'avoir » (cf. cette dérive que constitue le commerce de l'art), mais ils sont là pour que l'individu, créatif au niveau du

4 - *J.B. Pontalis, 1924-2013, philosophe psychanalyste éditeur et écrivain.*

« faire » comme du « recevoir », vive bien, « en bonne santé » dans « l'authenticité d'un vrai self ».

Ils sont là, ces lieux, pour lui permettre d'accepter au mieux « LA » réalité, d'accepter de poursuivre « ce désillusionnement qui », dit Winnicott, « est une tâche sans fin... car nul être ne parvient à se libérer de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors ».

Lorsqu'on envisage l'odyssée du jeu en compagnie de D.W. Winnicott on ne navigue pas dans la gravité ou l'aveugle fascination, mais on se sent loin de la distraction passive, de l'occupationnel... et du futile !

LE « JEU SYMBOLIQUE », UN CONCEPT PIAGETIEN

Une des manifestations de la fonction symbolique

La fonction symbolique

D'une manière générale, la fonction symbolique consiste dans la substitution d'une réalité (le signifiant) à une réalité absente (le signifié) à laquelle elle renvoie. Signifiant, signifié et lien qui les unit peuvent être de nature très différente.

Dans « Psychologie du développement⁵ », on note :

« L'activité symbolique superpose et oppose au monde de l'intelligence sensori-motrice (ou intelligence des situations), le monde de la représentation ; elle est ce qui rend possible la représentation des objets et des situations. La représentation requiert, en effet, ce dédoublement entre signifiant et signifié qui est le propre de la fonction symbolique et n'existe pas au niveau de l'intelligence sensori-motrice. »

Les manifestations de la « fonction symbolique »

Et J. Piaget distingue cinq grandes manifestations de la fonction symbolique :

- L'imitation différée (et le simulacre)
- le jeu symbolique,
- le dessin,
- l'image mentale,
- et le langage,...

qui émergent toutes au cours de la deuxième année de la vie de l'enfant.

Il faut rappeler que pour Piaget, l'intelligence est définie dans son fonctionnement en termes biologiques, et dans ses structures en termes logiques.

En termes biologiques, l'intelligence, dans son aspect « externe » fonctionne comme la vie ; c'est une « adaptation » et les deux pôles de cette adaptation sont « l'assimilation » et l'accommodation » .

5 - Dans « La consultation thérapeutique de l'enfant » Winnicott, à ce propos, parle de « paradoxe et d'acceptation du paradoxe » « Le bébé crée l'objet, mais l'objet était là, attendant d'être créé et de devenir un objet investi ». Et il rapporte cela au contexte de la cure psychanalytique où « l'analyste comme le patient va être créé, trouvé par l'autre ».

En termes logiques, dans son aspect « interne », l'intelligence est une totalité organisée capable de créer des structures définissant des stades (paliers de construction).

Et les trois grands stades de Piaget sont :

- la période de l'intelligence sensori-motrice,
- la période de préparation et d'organisation des opérations concrètes,
- la période des opérations formelles.

Par ailleurs Piaget dégage trois grands types de structures caractérisant les jeux enfantins : l'exercice, le symbole, la règle.

SYMBOLE ET SIGNE

Le symbole présente toujours un rapport analogique avec l'objet auquel il renvoie, le signe. Un symbole est tellement épuré ou abstrait ou arbitraire par rapport au signifié, qu'il devient une convention socialement partagée.

Piaget et Wallon⁶ divergent sur l'origine du signe comme sur leur conception de la représentation.

Pour Piaget « *le symbole même dans ses manifestations les plus frustes est représentation* » ... et la représentation se confond avec la pensée.

Pour Wallon « *seul le signe fait accéder à la représentation vraie «...» entre langage et représentation il semble y avoir un lien essentiel* » ; *le symbole n'est jamais qu'un objet substitutif, « sa fonction est déjà représentative », mais la représentation reste encore aliénée dans un objet*⁷.

CAPACITE A REPRESENTER

Il est important de noter que cette capacité à la représentation, indissociable de la vie sociale, est spécifique à l'espèce humaine.

En amont du « jeu symbolique »

Première(s) manifestation(s) de la fonction symbolique, l'imitation différée et le simulacre. Dans l'une comme dans l'autre, l'enfant se borne à reproduire un acte passé à l'aide d'un substitut et il ne fait qu'incarner très ponctuellement autrui ; si on les distingue c'est au niveau de l'intention plus qu'au niveau des faits observables.

Dans « l'imitation différée »...

... qui est la manifestation la plus simple du dédoublement signifiant-signifié (qui restent ici très proches), l'abstraction et l'arbitraire n'existent pas.

Il y a reproduction « plus ou moins fidèle d'un geste, d'un objet, d'un personnage ou d'une scène en l'absence du modèle » et nous sommes déjà loin de l'imitation immédiate où perception et acte de copie sont concomitants.

6 - Henri Wallon 1879-1962, psychologue médecin et homme politique français. Il est directeur d'études à l'École pratique des hautes études et professeur au Collège de France. Son nom est associé au plan Langevin-Wallon, projet de réforme du système éducatif français (1947).

7 - « PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT » Ouvrage collectif à l'usage des éducateurs – Université de Toulouse le Mirail – 2ème éd. 1984.

Pour Wallon, l'imitation différée est une « représentation en acte ». Elle concerne des conduites simples (faire semblant de manger, de dormir,...de fumer, de lire...) et ne peut être isolée d'un désir de socialisation, d'imitation de l'adulte notamment.

L'enfant veut « faire comme ». Au-delà de l'assimilation d'un geste il y a le désir de signifier, de représenter pour l'autre et de « jouer à être autrui ».

Il y a aussi, dans cette métamorphose partielle (et sans risque) le plaisir de s'essayer à la maîtrise d'une situation.

Philippe Malrieu⁸ écrit : « *Il s'agit pour l'enfant de conquérir le comportement intentionnel, de faire comme autrui dans ses activités finalistes, de se commander à soi-même, de diriger les gestes que jusqu'alors il accomplissait automatiquement*⁹ ».

La réalisation d'un acte ressemblant le plus fidèlement possible au modèle reste l'objectif majeur, et cette forme d'imitation « *est source d'un grand nombre d'apprentissages durant le cours de la seconde année* » ajoute Philippe Malrieu.

Dans le simulacre....

...l'accent est plutôt mis sur la fiction, sur le « faire semblant », le « faire comme si » ; l'enfant se détache un peu du modèle et en même temps se centre plus sur un désir de communiquer avec celui qui regarde pour provoquer sa réaction.

« *Le simulacre... introduit une imitation explicite mais vise en outre à faire de cette imitation la reproduction d'une action à deux, passée-désirée. Il semble que les premiers simulacres consistent dans l'imitation d'un geste propre, utilisé en vue de provoquer la réaction d'autrui*¹⁰ » explique encore Philippe Malrieu.

On voit donc qu' « imitation différée » et « simulacre » excluent l'aspect créatif que l'on va trouver dans le « jeu symbolique », mais qu'elles s'originent déjà clairement dans une source affective commune.

Dès que « l'imitation différée » se complique d'identifications multiples et de substitutions d'objets de plus en plus complexes, on passe par une transition insensible, du « simulacre », aux « jeux de fictions » ou « jeux symboliques¹¹ ».

Le « jeu symbolique » (ou « jeu de fiction »)

Dans le jeu symbolique, l'enfant organise une série de substitutions et joue alors un rôle : il incarne autrui de façon durable¹².

Mais s'il y a toujours imitation, l'enfant se soucie moins que dans le simulacre d'une conformité au modèle ou d'une ressemblance avec l'objet et invente des éléments nouveaux, modifie, pratique des associations. C'est d'ailleurs ce qui en fera la richesse croissante au plan projectif.

8 - Philippe Malrieu, 1912-2005, philosophe psychologue. Il était également un résistant, un militant de gauche et du Mouvement de la paix.

9 - « De L'acte à la pensée » H. Wallon. *Essai de psychologie comparée* Flammarion, 1942.

10 - « La formation de la personnalité » - *Traité de l'enfant P.U.F.*, 1973.

11 - Colette Laterrasse dans « *Psychologie du développement* ».

12 - Philippe Malrieu dans « *La construction de l'imaginaire* » - Dessart, 1967.

Les signifiants (objets de la salle de psychomotricité par exemple) seront polyvalents, polysémiques et l'objet n'est alors qu'un prétexte (indispensable) à la réalisation du désir ou de l'intention de l'enfant.

Colette Laterrasse, à qui je fais ici de nombreux emprunts, voit dans le jeu symbolique une triple substitution nouvelle et riche pour le développement de la personnalité :

- « *déplacement (net) de l'objet, du signifié sur le signifiant* » : les objets substitués ont une ressemblance plus lointaine (un bloc de mousse par exemple peut être investi comme étant une voiture). Le dédoublement existe vraiment.

- « *déplacement de l'objet sur le sujet* » : le désir, les intérêts, les peurs de l'enfant qui vont être mis en jeu ont plus d'importance que la structure de l'objet substitué.

Piaget dans « La formation du symbole chez l'enfant » parle de « *combinaisons compensatrices et de catharsis, de combinaisons liquidatrices* » et de « *combinaisons symboliques anticipatrices* » et C. Laterrasse renvoie au jeu du « *fort-da* » décrit par Freud où un enfant de 18 mois fait apparaître et disparaître une bobine qui symbolise(ra)it sa mère, ceci en vue de comprendre et de maîtriser son déplaisir.

- enfin, « *déplacement(s) du sujet sur la position(s) d'autrui* » : à l'intérieur du même jeu et en conservant les mêmes supports symboliques, on a des identifications multiples ; l'enfant tour à tour s'identifie aux divers signifiés / « personnages » qu'il a mis en jeu, expérimentant ainsi des places/positions différentes et les désirs opposés, conflictuels qu'il leur attribue.

On imagine l'intérêt de ces premiers jeux de rôles au plan de la distanciation mais aussi au niveau de la flexibilité, de la transformation des attitudes et de leur compréhension active à travers ces dédoublements successifs.

Pour Piaget, les « Jeux symboliques » culminent dans la période 2 ans à 4 ans.

Importance de la pratique des jeux symboliques

Le jeu symbolique n'est qu'une des manifestations de la fonction symbolique, ce n'est pas la plus élaborée (la plus élaborée est évidemment le langage) mais elle reste très originale ; car si dans le jeu symbolique l'enfant est en mesure d'atteindre un niveau de représentation déjà complexe, il continue à exercer cette mise en jeu à travers un corps global agissant, un corps dans lequel il n'y a pas encore suprématie de la parole.

Au plan cognitif, il n'y a pas de pensée sans représentation (sans RE-présentation)... et pas de représentation sans accès à la « fonction symbolique ».

L'accès à la « fonction symbolique » est un changement décisif dans le développement de l'enfant mais s'il y a rupture qualitative avec les formes antérieures d'activité, cela ne signifie pas que la fonction symbolique s'exerce hors du « sensori-moteur » ; celui-ci continue évidemment à lui servir de support et, dans certains moments d'activité, semble même reprendre la première place.

Au plan socio-affectif, la « fonction symbolique » recrée totalement la communication émotionnelle (initialement subie), en permettant à l'enfant, à travers des transforma-

tions métaphoriques, de mettre à distance les affects, de les maîtriser, de les investir différemment en relation avec les autres.

On comprend aisément l'importance que peut avoir le milieu, « environnement » (matériel) et « entourage » (humain), dans une telle évolution nécessairement inter-active.

POUR CONCLURE

On trouvera des prolongements des « jeux symboliques » à l'étape « opératoire », dans des formes plus réglées et plus socialisées : ce seront les JEUX DRAMATIQUES, et au-delà « les jeux théâtraux » et les pratiques théâtrales « d'amateurs » (pratiques de loisir, d'engagement social, identitaires, scolaires... pratiques de joueurs et de spectateurs). Au plan du langage parlé on pourra également voir des prolongements de ce type de jeux dans les fabulations, dans les fictions et dans les « récits mythiques » (opposition et voisinage de l'épos et du drama).

Les jeux symboliques

Les jeux dramatiques

Les jeux de théâtre

LES JEUX SYMBOLIQUES, VUS COMME UNE PRATIQUE INITIALE DES ACTIVITÉS DRAMATIQUES¹

Synthèse réalisée pour le n° 24 des Cahiers de l'Animation d'octobre 1998.

Texte relu, complété et retiré en 2001 et 2018.

Jac Manceau

POURQUOI « ANNEXER » LE JEU SYMBOLIQUE ?

Il s'agit ici d'aborder la notion de « jeu symbolique » d'un point de vue particulier, celui du pédagogue, de l'accompagnateur de l'enfant et du groupe en activité qui n'ignore évidemment pas ce qu'en disent les chercheurs ou les vulgarisateurs de savoirs sur la psychogénèse², mais qui souhaite parler d'un lieu spécifique, celui de la pratique concrète du « faire » et de « l'être »... de l'adulte qui accompagne.

Pendant longtemps, tous les groupes nationaux dits d'activités des Ceméa, à l'exclusion des groupes « Chants et Danses » et « Marionnettes », n'ont pas souhaité intégrer réellement l'agir des plus jeunes dans leurs recherches laissant au secteur « Jeunes enfants » la prise en compte globale de l'activité au niveau de cette tranche d'âge. Cela était le cas du groupe « Jeu dramatique », créé et animé par Miguel Demuynck, duquel j'ai été membre actif.

Intervenant toutefois personnellement dans le monde scolaire pré-élémentaire, (l'école dite maternelle) en éducation et en rééducation psychomotrice, j'ai tenté, une fois responsable de ce groupe national, d'intégrer les pratiques de jeux symboliques dans la typologie des « activités dramatiques » auxquelles nous nous intéressons. (pour le versant « activités théâtrales » la différenciation était déjà bien amorcée avec les stages « Réalisation » ou « le théâtre scolaire »)³. Il s'agissait de ne pas en rester au terme unique « Jeu dramatique », concept générique⁴, et d'inviter, en complément, à différencier les formes en se focalisant concrètement sur la variation des types de pratiques que cela recouvre et souligner des modalités particulières d'accompagnement.

1 - « Activités dramatiques » doit être considéré comme un idiome. Le terme dramatique est d'usage ; il n'implique pas un lien obligatoire aux formes théâtrales et en particulier à la place donnée à l'action (cf. la poétique d'Aristote).

2 - Bien connaître ces différentes approches est nécessaire pour étayer une observation pertinente et indispensable de l'évolution des enfants. (Pour re-connaître, il faut préalablement connaître). Reste que chacun en a sa lecture.

3 - « Réaliser » ce qu'on nommera ici des « jeux de théâtres » est une activité à la portée des éducateurs invitant à créer collectivement pour les enfants qu'ils côtoient des « formes courtes ».

4 - Ce concept générique a été élaboré dans les milieux théâtraux, par Jacques Copeau et Charles Dullin, puis le groupe de l'EPJD « Éducation par le Jeu dramatique » ; et leurs conceptions ont été relayées par Léon Chancerel, Miguel Demuynck et les Ceméa, Marie Diesnech, Dominique Oberle puis Christiane Page.

On pourra se reporter à plusieurs textes de réf. du Dossier n°6 « Expression et activités artistiques » dont les deux dernières autrices ont accompagné, plus ou moins directement, le groupe Ceméa.

Cette intégration des pratiques de jeux symboliques (au pluriel) et l'identification de pratiques théâtrales de proximité nous a amenés à mieux cerner celles des « jeux dramatiques » (des 6-11 ans) et à inciter les formateurs à avoir une vision plus ouverte d'un ensemble que nous avons alors nommé « Les Activités Dramatiques » dans lesquelles la liberté d'improvisation et la re-présentation restent des éléments fondateurs .

Par ailleurs, le besoin de conjuguer approche psychologique et approche socio anthropologique du jeu nous a amené(s) à solliciter deux supports théoriques principaux : D.W. Winnicott (« Jeu et réalité ») et Caillois (« Les jeux et les hommes »). C'est cette compagnie qui nous a autorisés à adopter ce positionnement nouveau et à tenter, non sans difficulté, de le partager et de le diffuser.

Aborder dans cette perspective le jeu et les jeux symboliques conduit à proposer aux éducateurs (de la Petite enfance) des jeunes enfants (0-6 ans) un détour permettant de discriminer et de prendre en considération une palette d'activités dramatiques (trilogie de pôles non cloisonnés) générant des accompagnements spécifiques, et à continuer, à travers des pratiques de terrain, à approfondir cette notion polysémique de « jeu symbolique ».

MAIS QU'ENTEND-ON PAR « ACTIVITES DRAMATIQUES » ?

Il faut rappeler, en préalable, qu'il ne s'agit pas de dissocier, au niveau des personnes, l'activité de joueur de celle de spectateur.

L'activité de joueur, d'émetteur, focalisée sur l'expression-communication (à travers ce qu'on nomme le « faire » / le « Réaliser ») et l'activité de spectateur, de récepteur, centrée sur l'impression-communication (via ce qu'on nomme le « voir » / le « Recevoir »). Les deux versants donnant nécessairement lieu à des échanges, des mises en mots des mises à distance, du « Réfléchir » (les 3 R).

Même si le Théâtre est la pratique sociale référentielle, il est important de la situer plus globalement par rapport aux « activités dramatiques », une famille d'activités dont les pratiques théâtrales, (amateur et professionnelles), font partie. Cette famille relève d'ailleurs d'un ensemble anthropologique beaucoup plus vaste que Roger Caillois a apparenté aux JEUX (« Les Jeux et les hommes »), qu'il a identifié sous le terme de « mimicry » et dans laquelle l'attitude du joueur est centrée sur le « faire comme si », (le mimétisme pour faire court). Au-delà, on peut imaginer d'ailleurs une quête sensible constante autour de l'altérité, (un plaisir/besoin d'explorer à un niveau affectif et « psychomoteur » ce qui fait altérité, différence ou excès).

Au niveau du « faire », il s'agit de se maintenir à l'intersection de la Culture cultivée (celle des Arts, de l'art théâtral) et des cultures (les pratiques sociales quotidiennes des groupes), avec la volonté et la clairvoyance peut-être, de se situer prioritairement non pas dans le champ du théâtre mais dans le champ du jeu (le jeu dans son sens fort, -playing- tel qu'en parle D.W. Winnicott notamment) et de considérer les activités d'expression dramatique comme gravitant autour de trois pôles.

Et cela amène à considérer trois types d'activités⁵ : les « jeux symboliques », les « jeux dramatiques » et les « jeux de théâtre(s) » ; ce dernier type, que d'autres intitulent « pratiques théâtrales d'amateurs », renvoie vers des productions théâtrales à la fois originales et de proximité (certaines d'ailleurs, « Petites formes », peuvent être réalisées par les animateurs spécialement pour les enfants ou les jeunes enfants qu'ils accueillent) Ne seront pas décrites ici, dans le détail, chacune de ces trois formes qui sont complémentaires et qui correspondent d'ailleurs sans exclusives et sans hiérarchie aux propositions majeures que l'on peut faire à des personnes d'âges différents : à titre indicatif, les 3 à 6 ans pour les « jeux symboliques », les 6/11 ans pour les « jeux dramatiques » - les 12 ans et plus pour les « jeux de théâtre(s) ». Mais comme elles peuvent se tuer, il est utile de les mentionner toutes ici et d'en dire quelques mots.

LE JEU SYMBOLIQUE ou plutôt la pratique des « jeux symboliques »

Jeu souvent spontané dans les lieux de vie habituels du jeune enfant, il peut être favorisé et de ce fait suscité et rendu possible dans les lieux d'accueil « institués » (« colonies » de vacances maternelle, centres aérés, garderies, écoles maternelles, salles de psychomotricité...).

Dans ce type de jeu, l'espace et le matériel support sont essentiels.

Si des limites existent quant à l'utilisation du matériel et du lieu (et aussi du temps), ce n'est pas pour autant un « jeu de règles » ; et les enfants jouent, en discontinuité, avec et à côté des autres enfants. Il s'agit de s'installer dans des « situations » plus que de jouer des histoires complexes s'enchaînant logiquement et comportant des événements forts faisant progresser une action.

Le rôle de l'animateur n'est pas d'être « partenaire réel de jeu » mais d'être d'abord « contenant » et d'occuper la position de « partenaire symbolique » (un partenariat particulier, discontinu construit, signifié distancié, et s'exerçant de manière éphémère et duelle). En situation éducative (comme rééducative d'ailleurs), l'animateur met des mots sur ce qui se joue, il sécurise et surtout il assure, dans l'instant, un important travail de « régie matérielle » (aide à la construction de lieux, apports d'éléments susceptibles d'enrichir le jeu, arbitrage dans l'attribution des objets et l'occupation des espaces...).

Parfois et en transition avec une activité plus dramatisée il « porte » le jeu qui devient (en apparence) collectif car simultané, ceci en racontant une histoire simple qui nourrit le jeu des enfants et leur « impose » un temps et un champ imaginaire commun (on peut voir ici une analogie avec le rôle porteur du coryphée dans le chœur antique).

5 - En dehors de ces 3 grands types d'activités dramatiques, il y a les petits jeux d'expression (« à dominante comédie » dans la classification des jeux de J.C. Marchal), il y a les jeux de personnages, grands jeux, dîners de tête, défilés que nous pratiquons, et il y a aussi, les « jeux de rôles » grandeur nature (dans l'acception, très différente de celle des psycho-sociologues, qu'en donnent une nouvelle génération de joueurs) les jeux psychodramatiques, les jeux de simulation (utilisés pour sensibiliser ou pour apprendre)...

Ces types d'interventions (que l'adulte non-joueur s'interdit, le plus souvent faute de formation) constituent des moyens extrêmement favorables d'observation active et de communication avec l'enfant dans une activité qui est à la fois expression forte et mise à distance.

LE JEU DRAMATIQUE ou la pratique des « jeux dramatiques »

D'entrée il faut préciser ce que l'on entend ici par « jeux dramatiques » car, comme le mot théâtre, le mot « Jeu dramatique » est utilisé dans de nombreuses acceptions.

Ici, nous utiliserons volontairement ce terme écrit avec un j minuscule et dans sa déclinaison plurielle, pour marquer paradoxalement un sens plus restreint.

C'est un type de jeu qui s'adresse, le plus souvent, à des enfants de 6 à 11/12 ans ou, à titre didactique (en stages de formation), aux adultes qui seront amenés à le promouvoir dans des structures d'accueil ou dans des institutions.

Se confondant souvent à l'improvisation, c'est également, en groupe de pratique théâtrale, un excellent outil pour explorer un thème et essayer des personnages.

Il a ses règles initiales (sa structure de base) qui peut admettre des variantes. Au-delà d'un simple jeu de règles il s'agit d'une démarche et d'un état d'esprit qui tend à ce que les joueurs gèrent collectivement ce qu'ils souhaitent exprimer et ceci en toute liberté (quant à ce qui est exprimé et quant à la manière dont ils choisissent de l'exprimer : comment ? avec qui ?...). Il comporte de ce fait une dimension « Pédagogie institutionnelle » évidente .

Dans ce « jeu sur canevas » négocié, où l'action comportant des évènements déclencheurs a une grande importance, tout est jouable : le réel (quotidien ou exceptionnel), l'imaginaire, le fantastique, le monstrueux... l'interdit... « Pour de faux », (en jeu, donc sans trop de risques), collectivement, on explore.

Il peut être pratiqué d'une manière quasi spontanée, ceci dans des structures d'accueil permanentes où l'espace n'est pas raréfié, (c'est le cas dans certains centres de vacances ou centres aérés) et il peut fonctionner alors un peu comme des jeux symboliques plus élaborés (arrivée d'évènements négociés en cours de jeu). Dans ce cas, le rôle de l'animateur est indirect et il a pour objectif premier de protéger l'espace d'existence du jeu et d'apporter si nécessaire des éléments d'enrichissement de ce milieu. Sa présence effective garantit l'intégrité de la dimension ludique et cadre temporellement et physiquement le « hors réalité ».

En institution, il est le plus souvent organisé, proposé par l'adulte comme un jeu de type « traditionnel » particulier prenant place dans un espace-temps réel imposé. Il peut s'accommoder de ce calibrage dès l'instant qu'à l'intérieur de ce temps réel et du lieu, (des « contenants »), les joueurs vivent volontairement un temps et un espace subjectifs, qu'ils se créent et qui est en marge d'un réel quotidien dont la conscience n'est pas totalement disparue.

Contrairement au jeu symbolique, c'est un jeu qui s'appuie sur des événements fictifs forts et qui met en jeu et développe la capacité et l'envie de négocier dans un petit groupe (socialisation devenue plus intéressante et accessible).

Le souci d'être vu par des spectateurs est (en théorie au moins) totalement évacué : il ne s'agit pas d'une forme théâtrale (ce que la plupart du temps l'institution scolaire, prématurément centrée sur la communication, l'apprentissage des langages, et le paraître-médiatique, accepte difficilement, et que des comédiens-animateurs formés sur le tas ou dans des écoles de comédiens n'ont pas toujours compris). D'autant que les pressions extérieures sont grandes à un moment où tout tend à être spectacle.

Pour situer un peu plus cette activité de groupe basée sur l'improvisation il faut comprendre que c'est bien un jeu de règles⁶ mais que ces quelques règles permettent de nombreux choix.

LE JEU DE THÉÂTRE ou la pratique des « jeux de théâtre(s) »

Il s'agit bien d'une forme d'expression, celle d'un groupe dont les membres « font ensemble du théâtre », en amateurs, mais il s'agit, au-delà de cela, d'une forme de communication avec d'autres, pour d'autres, qui occupent la position de spectateurs ; la présentation, inhérente à l'activité, sera d'ailleurs nécessairement suivie d'échanges plus ou moins formalisés avec ces spectateurs « de proximité » qui par leur présence en petit nombre ont permis qu'il y ait spectacle.

Lorsqu'ils ne partent pas de textes, ces jeux sont souvent issus de tentatives de jeux dramatiques (exploration et élaboration) ; toutefois ils nécessitent un autre positionnement de l'animateur facilitant le passage à la théâtralisation.

Plusieurs démarches sont possibles : l'essentiel c'est que le groupe ait une charge suffisante et une conviction par rapport à ce qu'il a choisi ou accepté de communiquer à d'autres, pour que la relation puisse avoir lieu.

Depuis 1998 nous avons proposé des jeux de théâtre qui sont des formes courtes, sortes de montages donnant lieu à un circuit/parcours dramatique que suivent des petits groupes de spectateurs. Le temps de la présentation théâtrale n'est pas isolé, il est précédé et suivi de moments relationnels ; ce sont des pratiques de grande proximité.

6 - Pour appréhender plus précisément cette pratique des jeux dramatiques, on pourra se reporter aux notes « Rappel de quelques règles de base du jeu dramatique » ou à l'article « Le jeu dramatique » signé Dominique OBERLE du Dossier N°6 textes de référence p. 69 ; mais aussi à la croisée jeux dramatiques - jeux de théâtres, on pourra lire l'article Repères de Bernard GROSJEAN dans les Cahiers de l'animation n° 18. Toutefois, pour être vraiment utilisables, ces indications nécessitent d'avoir été concrètement expérimentées, vécues, dans des temps de formation directe accompagnée (stages). Les tutoriels ont ici des limites.

Peut-être faut-il rappeler que parmi ces pratiques de jeux de théâtre ou de théâtre amateur (qui ne sont pas nouvelles pour les Ceméa) l'une consistait à ce que les jeunes adultes animateurs (les "moniteurs" de centre de vacances comme on disait alors) montent rapidement des petits spectacles pour les enfants qu'ils accueillent, enfants qu'ils connaissent et qui les connaissent ; cette pratique avait d'ailleurs également cours dans certaines écoles maternelles... avec les adultes enseignants.

Apprécié par les enfants, l'inversion des rôles joueurs - « regardants » s'accompagne le plus souvent d'une modification de la relation adultes-enfants qui valorise l'activité mais aussi développe la confiance et la cohésion du groupe d'adultes qui ont pris ensemble quelques risques en jouant pour de vrai... sans être pour autant « comédiens ».

► POUR ALLER PLUS LOIN...

Jac Manceau est responsable du groupe national Jeux et Théâtre des Ceméa. Il a notamment suivi une formation et exercé la fonction de rééducateur psychomotricien au sein de l'Éducation nationale. Il explique sa conception de la psychomotricité et du jeu symbolique, inspirée par les travaux de Piaget.

<https://yakamedia.cemea.asso.fr/univers/comprendre/des-ambitions-pour-lecole/le-jeu-symbolique>



Nidations culturelles
Relations enfant-parents
Espace d'illusion magique

PATRIMOINE CULTUREL, CRÉATIVITÉ ET « TEMPS PERDU »

Tony Lainé, l'inventeur du terme « nidations culturelles¹ » évoque en 1992 au colloque de Villeurbanne « Les livres à petits pas contés » ce rapport au livre et à la créativité dans ces moments initiaux et rappelle ici l'importance du « temps perdu » et du rêve (Jac Manceau).

Tony Lainé (1930-1992), Psychiatre, Psychanalyste, Fondateur d'ACCES Paris

Nous nous trouvons actuellement dans une société qui est intéressante au niveau de la relation établie avec les enfants et les bébés. C'est une relation vivante, créative. Nous pourrions parler d'un certain nombre d'expériences avec des objets culturels divers qui sont offerts à des bébés.

C'est une relation qui s'établit avec le patrimoine culturel de notre humanité, de notre société (.../...).

Il n'est pas seulement question de recevoir, de s'approprier, d'intérioriser le patrimoine culturel, il s'agit aussi d'être autorisé à être acteur de ce patrimoine culturel.

À ce sujet, je pense que le lecteur de manière générale est un acteur de quelque chose. Je considère que le véritable écrivain d'un livre ou d'un conte n'est pas celui qui l'a écrit la première fois, mais celui qui le reprend et qui invente à nouveau le conte. Il y a là un véritable travail de création.

■ ÊTRE ACTEUR DE L'OBJET CULTUREL

La possibilité d'interaction sur l'objet et le patrimoine culturel est une des conditions pour que ce rapport soit un rapport de liberté.

On sait à peu près ce qu'on appelle l'intelligence ; il est difficile d'en parler parce que cette notion a été utilisée de nombreuses fois, récupérée, galvaudée. Les facultés d'un enfant dépendent beaucoup plus de l'indice de liberté accordée à la mise en œuvre de ses interactions avec le patrimoine et les objets culturels, que de l'évaluation de ce qu'il reçoit à travers ses neurones, sa génétique, son équipement biologique.

Il y a là une conception de l'homme et de la vie qu'il faut essayer de défendre et qui me paraît incontournable lorsqu'on pose les problèmes de l'accès des jeunes enfants aux objets culturels.

Mon expérience personnelle a été mise très longtemps au service d'enfants présentant de très grandes difficultés, d'enfants qui ont du mal à naître au-delà de leur naissance biologique. Ces enfants que l'on appelle « psychotiques » ou « autistiques » m'ont aussi

1 - Voir « Les nidations culturelles » - Dossier n°6 Expression et Activités Artistiques.

beaucoup appris et d'ailleurs tous les enfants nous apprennent beaucoup... lorsqu'on les écoute, bien entendu !

À cet égard, j'en suis arrivé à être convaincu que l'espace créatif que je veux offrir à ces enfants-là est une condition de leur progrès, de leur évolution et parfois de leur guérison. Cet espace créatif dépend essentiellement de leur propre capacité de rêver, de jouer, d'imaginer et d'être créateur. Il y a là une relation qui nous renvoie toujours à nous-mêmes — lorsque nous sommes impliqués dans un travail de cet ordre avec les enfants — et qui met véritablement en jeu notre aptitude à la rêverie et à la production d'imaginaire.

Précédemment on parlait de la nécessité, pour que tout se déroule bien, de pouvoir mettre en jeu notre propre désir. Je crois tout à fait à cela et, finalement, mettre en jeu, mettre en scène, c'est être capable de rêver, d'imaginer. Cette capacité est indispensable pour accueillir l'enfant dans un espace qui serait celui de son rapport avec l'espace culturel.

Au-delà des enfants dont j'ai parlé et dont je m'occupe personnellement, tous les enfants que j'ai pu connaître — les miens mais aussi ceux que j'ai pu rencontrer à bien des titres — m'ont aussi convaincu que cette règle était la même pour eux. C'est-à-dire qu'à défaut de ma propre disponibilité à la rêverie, de mon aptitude à imaginer, à être créateur moi-même et à désirer l'être, il y a beaucoup de difficultés pour un enfant à entrer dans un espace qui lui soit accessible et dans lequel il puisse également devenir créateur. Il importe de parler des origines de cet espace, de cette capacité chez l'enfant. Il faut que nous admettions que certes, nous sommes tous des produits de la biologie de nos parents, mais aussi, constitués essentiellement des phantasmes et de l'imaginaire créatif de nos parents, de ce qu'ils ont pu rêver pour nous.

CONFIANCE ET PLAISIR CRÉATEUR

À la naissance et aux premiers temps de la nidation, succède une période où s'établissent des interactions précoces entre la maman et l'enfant, sachant que le papa peut également y participer. Il en résulte — lorsque les réactions des parents et des enfants s'accordent bien, comme on accorde des instruments de musique — une nouvelle unité, une nouvelle enveloppe qui permettra à l'enfant de se sentir contenu. Cette enveloppe se crée à partir de ces interventions précoces, constituées par des échanges au niveau des jeux, des gestes, des regards, de la voix et des signes affectifs et émotionnels entre la mère et son enfant. Dans un tel contexte où le regard et la parole de la mère et du père transmettent leur plaisir créateur et la confiance qu'ils peuvent avoir en l'enfant, une expérience précoce prend une importance tout à fait particulière parce qu'elle fonde l'espace de la créativité de l'enfant. Il s'agit de l'expérience de l'illusion.

Pour pouvoir développer cet espace de créativité, nous avons besoin d'accéder à l'idée que nous devons rentrer à un moment donné dans l'espace de l'illusion. Nous savons de l'espace de l'illusion qu'à un moment donné il faudra admettre aussi que le travail de la désillusion doit être mis en œuvre pour que tout se passe bien.

QU'EST-CE QUE CETTE ILLUSION ?

Cette illusion résulte de la façon dont la mère s'adapte de manière très accordée aux besoins de son enfant ; par exemple, de la manière dont la maman répond à son besoin de téter. C'est-à-dire que, dès que le besoin de l'enfant se manifeste, dès qu'il exprime la faim, la mère est en mesure de le ressentir, de percevoir de manière extrêmement précoce et fine que ce besoin se met en œuvre chez l'enfant, elle offre à l'enfant une réponse à ce besoin en lui donnant le sein ou le biberon.

Autrement dit, il s'agit d'une expérience singulière car se crée chez l'enfant le sentiment que l'irruption de la naissance de son désir a un pouvoir extraordinaire : celui de créer l'objet qui va permettre de répondre à ce désir. Il s'agit véritablement d'une situation magique. Nous sommes dans un espace d'illusion magique dès lors que, par le seul biais de notre désir, nous sommes capables de créer des choses qui vont répondre à ce désir. C'est un peu ainsi que se met en place l'espace de l'illusion. Si l'on voulait davantage simplifier, cela reviendrait à dire que l'enfant ressent qu'il a le pouvoir de créer le sein.

Lorsqu'on parlait des livres, je me demandais quel rapport le livre pouvait avoir avec le sein. On évoquait les enfants qui dévorent les livres et il n'y a pas que les enfants qui dévorent les livres, certains adultes le font également. Qu'est-ce que cette avidité ? N'y a-t-il pas un rapport à établir avec ce pouvoir magique de créer le sein et de répondre ainsi à des besoins fondamentaux ?

C'est une situation exceptionnelle qui aboutit à ce que le sein soit en quelque sorte sous le contrôle magique du bébé. Le sein lui appartient, il est son œuvre à proprement parler. Le bébé a le pouvoir de créer et de recréer le sein à partir de sa capacité d'aimer et de désirer. Cette capacité d'aimer et désirer est très à l'œuvre et nous devons être répondants de cette capacité.

L'illusion se place donc dans un espace, une aire neutre d'expérience. Elle correspond à un rapport magique entre deux partenaires. Les objets concernés par ce rapport d'illusion ont des caractères propres aux objets magiques c'est-à-dire qu'ils ne font partie ni du monde extérieur ni du monde intérieur, mieux, ils se constituent dans un espace indépendant, un espace protégé des pressions — dont j'ai parlé précédemment — du monde extérieur comme du monde intérieur. Autrement dit, ils sont déjà analogues aux objets propres à l'activité créatrice, ils donnent une qualité spécifique à la condition humaine. De plus, D.W. Winnicott a montré que ces objets, qui se situent dans une relation magique avec le bébé, sont les précurseurs des objets culturels.

L'ensemble de ce qui a été appelé par D.W. Winnicott « les objets transitionnels - les phénomènes transitionnels » correspond à ce que je viens de vous expliquer et se constitue en un espace de la vie psychique des individus qui est l'espace potentiel. Cet espace potentiel est l'espace de la créativité et de la culture qui n'est ni réalité intérieure, ni réalité extérieure mais qui a une véritable spécificité.

C'est un lieu de détente, de repos et d'abandon pour l'enfant, en particulier par rapport à l'astreinte qu'il vit d'avoir à maintenir la réalité intérieure et la réalité extérieure. C'est

un espace qui protège des contraintes et des frustrations trop inquiétantes de la réalité. On pourrait dire que c'est le seul espace véritablement libre, protégé, de la vie psychique de l'enfant.

C'est certes l'espace de l'illusion, mais c'est aussi l'espace du jeu, de la création artistique, de l'imaginaire et, au-delà, c'est à partir de cet espace que se développera le goût du travail scientifique, créatif, le sentiment religieux, le rêve, et, encore au-delà, la capacité de l'altérité, c'est-à-dire la capacité de ressentir que l'autre existe en tant que tel, et non comme un être que l'on peut s'approprier.

Les objets de cet espace sont très souvent des objets symboliques. Par exemple, chez le tout petit enfant, le bout de couverture qu'il suce est symbolique de l'objet désiré, c'est-à-dire du sein. Pourtant, l'important n'est pas la valeur symbolique de l'objet, mais sa réalisation et son existence effective pour que s'entretienne la construction de cet espace d'illusion, indispensable à la construction d'un être humain.

De cette façon on peut concevoir l'importance des premières conditions qui vont permettre à un bébé d'être reconnu, d'être regardé, d'être enveloppé par l'attention d'une mère et aussi par les signes de notre humanité. Ce sont ces signes qui fournissent des éléments à l'enfant dans son travail d'historien de sa propre vie.

À mon avis, il s'agit du gros travail des enfants. Lorsqu'on réfléchit à ce que font les enfants, on pense souvent que leur travail est de grandir, de se développer, d'apprendre etc. Je suis très frappé de la manière dont les très petits enfants font un travail considérable d'historiens de leur propre histoire. Tous les enfants, lorsqu'ils vont bien, font ce travail, puisent des instruments extrêmement précieux dans le monde des paroles et des signes qui les entoure.

À cet égard, il me semble que les non-dits, les paroles négligées, les paroles menties sont autant de failles qui peuvent venir porter atteinte, installer des brèches dans l'enveloppe de signes dont les enfants ont besoin pour finalement trouver, à un moment donné, une peau humaine qui leur permettra d'évoluer et d'être des êtres de communication et de création.

LES ESPACES MAGIQUES DE CRÉATION

Ils peuvent être mis en danger par la pression trop violente d'un discours et d'exigences utilitaires. C'est un véritable problème.

Je rencontre beaucoup d'enfants qui viennent me voir pour des difficultés, des états de souffrance très divers — sachant que c'est également valable pour les adolescents — et je suis frappé que si fréquemment ces enfants me disent une parole qui témoigne d'une exigence et d'une pression telles que cela devient insupportable à un moment donné et peut entraîner de véritables révoltes installées très profondément. Il peut également s'agir de révoltes contre la représentation de grandir.

Par exemple, certains enfants me disent qu'on ne cesse de leur répéter :

« Mange suffisamment pour ne pas être malade | Dors suffisamment pour ne pas être fatigué ! Couvre-toi pour ne pas avoir froid »

En quelque sorte, il s'agit de dire : Ne perds pas ton temps ! - C'est une sorte de loi qui s'exprime de cette façon. Il s'agit d'une loi très grave sur laquelle nous devons réfléchir un instant parce que cette parole, dès lors qu'elle est énoncée comme une exigence, comme une loi, est une parole qui témoigne directement d'une idéologie qui est celle de l'utilitaire et de la rentabilité.

Devons-nous continuer à élever nos enfants en prenant comme primat de l'éducation cette idéologie de l'utilitaire et de la rentabilité ? Devons-nous en faire un outil performant ? Par ailleurs, ne pas perdre son temps est très grave au regard de ce que je viens de dire parce que, finalement, cela consiste à se priver de la culture de cet espace d'illusion, de la formation de l'imaginaire et de la créativité, indispensable pour devenir un être qui a toute sa place dans le monde.

Nous avons beaucoup à réfléchir sur une affaire qui concerne notre société et qui pourrait appeler une « révolution » quitte à utiliser des mots un peu violents. Après tout, je me demande si les révolutions modernes ne se trouvent pas aujourd'hui du côté des jeunes enfants.

Nous nous trouvons en face de quelque chose qui s'apparente au massacre de la créativité chez les enfants et peut-être que les débats que nous avons, les batailles qui se livrent actuellement pour essayer de développer des espaces de créativité, sont des batailles révolutionnaires qui s'opposent au massacre de la créativité chez les enfants de notre société. Tout cela se situe dans un monde où tend à dominer une pensée tout à fait contradictoire avec les pensées que nous essayons d'utiliser comme la pensée magique à travers les contes. Il s'agit d'une pensée dominante dans notre société, la pensée opératoire c'est-à-dire une pensée centrée sur la rationalité la plus stricte, sur l'évaluation, la programmation etc. C'est en quelque sorte la pensée de l'ordinateur.

Nos enfants doivent-ils prendre modèle sur les ordinateurs ou bien devons-nous nous souvenir des images identificatoires d'un autre type qui leur permettent d'intégrer une dimension créative ? (.../...)

→ POUR ALLER PLUS LOIN...

Une série de quatre émissions « des chemins de la philosophie » sur France Culture. La première invite Bernard Golse, pédopsychiatre, psychanalyste, professeur à Paris Descartes et spécialiste du bébé. Il évoque le bébé philosophe et comment il passe de l'être à l'existant.

<https://yakamedia.cemea.asso.fr/univers/comprendre/contre-toutes-les-exclusions/linconnu-monsieur-bebe>



2.

**Le corps
en mouvement
La motricité**

LE CORPS EN MOUVEMENT

Le chapitre aborde l'activité sous différentes formes de jeux.

Jouer avec l'eau, jouer dans l'eau, jouer seul puis peu à peu en grandissant avec d'autres enfants, pour aller vers des jeux collectifs.

Rencontrer des milieux différents qui offrent des activités variées pour découvrir son corps, ses capacités, les éléments naturels, se socialiser...

Quatre textes composent ce chapitre. Le premier présente des extraits de textes de deux ouvrages consacrés à l'eau : « Les eaux troublées » de 1978, le second « Jouons l'eau », ouvrage collectif des Ceméa de 1979.

Le troisième est un texte de J.C. Marchal. Il analyse ce qui se joue pour les jeunes enfants dans les jeux individuels et collectifs.

Enfin, le quatrième porte sur les observations que Sandrine Guichet a réalisées dans un centre danois accueillant des enfants de 2-4 ans dans la forêt. Elle décrit les conditions nécessaires pour que les enfants aient une activité riche et respectueuse de leur liberté.

L'eau source de vie et de mort

L'eau du voyage

L'eau sacralisée

L'EAU, ASPECTS IMAGINAIRES ET SYMBOLIQUES



« Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques... »

C. Lévi-Strauss in préface « Sociologie.anthropologie » - M.Mauss

Les larges extraits proposés ici de la revue collective « Jouons l'eau » publiée en 1979 mettent en avant l'aspect fondamental de la rencontre et de l'expérience de l'eau pour tout individu et donc pour le jeune enfant.

Que se joue-t-il lorsque le jeune enfant joue avec l'eau, dans l'eau ?

Les passages sélectionnés ont à voir avec ce qui se joue dans la petite enfance.

L'expérience, et les pratiques culturelles que l'humanité a de l'eau, est riche et complexe. Elle est à considérer — à la fois sur le plan de la matérialité des moyens et des systèmes pour rassembler, transporter, transvaser l'eau, pour en utiliser les effets physiques, chimiques et dynamiques — à la fois sur le plan des systèmes et structures imaginaires et symboliques qui ont été déterminés et structurés par ces moyens et systèmes de transformation du réel.../...

.../... C'est en considérant les rapports et les articulations des trois registres, du réel, de l'imaginaire et du symbolique, que peuvent se cerner les possibilités de sens d'une expérience, d'une pratique, sur le plan individuel et/ou collectif.

Délaissant momentanément une approche par les aspects de transformations et d'utilisations de l'eau, ce qui suit se propose d'être un itinéraire dans les dimensions à la fois connues et inhabituelles de l'imaginaire et du symbolique permettant de dégager quelques figures fondamentales de l'eau dans notre culture en utilisant le langage comme terrain privilégié ou plutôt comme source.

Les mythes, les contes, les légendes, les récits traditionnels, les systèmes religieux constituent et restituent l'expérience de l'eau. Les figures de l'eau ne cessent de s'ordonner dans le langage. Dans notre culture, la liste serait longue de mots, verbes, locutions ou aphorismes, dictons, qui parlent de l'eau, qui parlent l'eau, qui vont jusqu'à faire parler l'eau.

L'EAU, SOURCE DE VIE ET DE MORT

La notion d'eau primordiale, d'océan des origines, est commune à toutes les cultures et quasi universelle à la surface du globe.

Cette figure commune et double, dans sa référence à l'origine de la vie dans les océans et au milieu originel du fœtus humain, permet de cerner une des fonctions du symbolique : structurer et ordonner un sens à l'expérience humaine. Dans la tradition occidentale, l'eau apparaît comme un élément primordial à la fois source de vie et de mort.

Source de vie en tant qu'elle est nécessaire, fécondante, elle constitue le lieu d'une régénérescence symbolique. C'est l'eau bénéfique, eau pure, eau fraîche, eau claire, eau de source.

Mais elle constitue aussi l'espace du reflet, du regard au-delà duquel se cachent dans les eaux noires, les eaux troubles, les eaux saumâtres, les eaux dormantes, ce qui ne peut se voir, les forces maléfiques inconscientes.

Source de mort symbolique, lieu où se dissout l'impur, passage nécessaire, source de mort symbolique et réelle les eaux qui noient, qui entraînent, les eaux violentes, furieuses.

L'eau est cet élément en qui et par qui s'opèrent, se constatent, des partages, des modifications. La différence du fluide et de la masse, celle du sec et de l'humide. Elle participe à la reconnaissance de l'horizontal, à celle de mouvement et de temps, par le constat de l'écoulement. Elle peut passer par tous les états de la matière, se mélanger avec beaucoup d'autres matières. Elle est cet élément que l'on peut ingérer, dans lequel on peut plonger.

L'EAU ET LE SACRÉ — LIEN ET ALTÉRITÉ

La conscience d'un monde réel et significatif est intimement liée à la découverte du sacré. Par l'expérience du sacré, l'esprit humain a saisi la différence entre ce qui se révèle comme état réel, puissant, riche et significatif, et ce qui est dépourvu de ces qualités, c'est-à-dire le flux chaotique et dangereux des choses, leurs apparitions et leurs disparitions fortuites et vides de sens. » (Mircea Eliade : « La nostalgie des origines »).

Les déterminations et les liaisons symboliques entre les éléments, entre les événements et les éléments, construisent au fil de l'histoire des structures et des systèmes de représentations et d'explications du monde où l'eau a une part importante. La notion de sacré provient pour une part de la constatation de la permanence de l'organisation céleste. Permanence apparaissant miraculeuse et dont on peut craindre qu'elle ne cesse. L'eau participe du divin puisqu'elle est nécessaire à la vie, puisqu'elle vient du ciel.

L'eau bénite du baptême, du bénitier.../.... caractère purificateur de l'eau dans la symbolique chrétienne .../... permet d'accéder au divin.

Dans de nombreuses religions, le pays des morts, de ceux qui n'étant plus visibles participent donc de la permanence du divin — des forces bénéfiques ou du diabolique — des forces maléfiques — se situe au-delà de la rive d'un fleuve. Dans les représentations symboliques de nombreuses cultures, le monde, c'est-à-dire le pays connu, est représenté ceinturé par les eaux. Dans ce cas, elles participent à la fois du ciel et de la terre, eaux terrestres, eaux supérieures, lieu du divin.

Cette double appartenance de l'eau, lien et différence, va se retrouver dans les représentations des figures de la vie et de la mort, du connu et de l'inconnu, du profane et du sacré, du terrestre et du céleste.

À TRAVERS L'EAU

Le franchissement des eaux constitue une rupture. Le passage du Rubicon par César indique bien l'enjeu et l'aspect irréparable de ce franchissement, réel et symbolique. La ville entourée d'eau constitue la figure symbolique du monde connu, organisé.

Le pont, franchissant les eaux comme le passeur, est habituellement, dans la tradition occidentale, accompagné de la figure du diable.

Cette association indique bien le danger majeur ressenti à enjamber l'eau : sombrer dans le diabolique, aventure doublement périlleuse car il s'agit de sortir du monde connu et organisé par un chemin qui n'est pas naturel, qui est une construction humaine (donc non parfaite).

Et l'on sait depuis toujours que, parfois, l'eau se venge, elle emporte le pont ; elle emporte ceux qui tentent de la traverser dans son inexorable et fascinant écoulement. Elle emporte dans cet espace intermédiaire qui participe de la permanence divine et/ou diabolique.

C'est certainement un des sens des barques des morts abandonnées au fil des fleuves, dont le rituel est attesté très tôt dans la préhistoire.

C'est le même mouvement qui confiait à l'eau les fous dans leur nef ou les enfants pour les rendre à un espace intermédiaire auquel ils participent. C'est aussi ce qui permet de marquer du sceau du divin les enfants trouvés vivants dans les rivières, comme Moïse, l'eau participant de la permanence de l'organisation du monde. Les modifications apportées à son écoulement constituent une menace, cette ancienne crainte hante le barrage et les lieux où l'eau a noyé les champs et les villages comme dans la légende d'Ys et fait écho à la figure du déluge.

Le pêcheur et le nageur sont et vivent en intimité avec l'eau, ils en retirent leur nourriture, leur plaisir, mais ils peuvent s'y noyer. La figure de Narcisse rencontrant son propre reflet et passant de l'autre côté du miroir de l'eau éclaire les différents sens possibles de ces personnages. L'eau donne à voir ou cache à sa surface ou au fond, épuisant toutes les figures de l'opacité à la transparence. Elle permet symboliquement d'y trouver sa nourriture, sa vie, sa mort.

Le miroir, la glace ou la vitre restent imprégnés des symboles et des figures de l'eau.

L'EAU, LIEU ET FIGURE DU VOYAGE

Rester à la surface constitue une épreuve délicate car il s'agit d'utiliser les possibilités de l'eau et d'en conjurer les dangers.

Rester au-dessus des eaux est une opération magique, une entreprise d'ordre divin, puisque ce sont les (ou la) divinités qui sont au-dessus des eaux supérieures (au ciel). C'est ce qu'indique symboliquement le « miracle » du Christ marchant sur les eaux.

Nous retrouverions là la question qui oppresse Bachelard. « La mort ne fut-elle pas le premier navigateur ? Bien avant que les vivants ne se confiassent eux-mêmes aux flots, n'a-t-on pas mis le cercueil à la mer ? le cercueil au torrent ?

Le cercueil dans cette hypothèse mythologique serait la première marque, la mort ne serait pas le dernier voyage. Elle serait le premier voyage. » (L'eau et les rêves).

Car si l'on a pu en conjurer les « forces obscures », l'eau porte, transporte, lieu et figure de ce transport, encore faut-il conserver le sens, les sens, sous peine d'aller à la dérive, d'aller au fond, de ne pas revenir au port, à la raison.

Est-ce cela qui fit qualifier d'insensée la navigation de Christophe Colomb (figure du passeur certainement antérieure au christianisme) car nous l'avons appris dans nos livres d'histoire « il n'allait pas dans le bon sens ». Cette crainte, d'ailleurs, était justifiée puisque la découverte du Nouveau Monde a désorienté le monde occidental.

Tous les récits des grands navigateurs reprennent et épuisent la métaphore du voyage par lequel le sens du monde est en jeu.

Les voyages des argonautes, ceux des modernes marins, voyages périlleux dont on ramenait quelque chose, voyage dans des confins fabuleux ou voyages ordonnés à partir du négoce, figure bourgeoise de la fortune, reflet matérialiste des figures mythiques et légendaires constituent toutes les représentations du cheminement du savoir vers la connaissance.

Le périple d'Ulysse reste exemplaire et constitue l'archétype du voyage qui rencontre toutes les figures où l'on peut s'égarer et figure déjà le cosmonaute. Des Vikings en passant par les Cap-Horniers ou avec le capitaine Achab, c'est la figure de l'homme explorant le monde, se confrontant au cosmos à la fois sur le plan réel, imaginaire et symbolique.

Plaisir de l'eau

Plaisir dans l'eau

Attitude pédagogique

Vaincre ses peurs

Prendre confiance

LES EAUX TROUBLÉES 1978



L'eau est un élément médiateur dans la relation éducative adulte-enfant. Nous avons sélectionné des extraits de l'ouvrage qui se veut être un essai sur la pédagogie de la natation pour aider les éducateurs dans leurs pratiques. À partir d'observations et d'analyses de situations, l'auteur présente plusieurs études de cas possibles. La technique est importante encore faut-il que l'enfant soit en confiance pour apprendre à nager et dépasser ses peurs et ses angoisses face à cet élément. Toutes les analyses portées valent pour tous les enfants, y compris pour les plus grands.

Alain Vadepiéd¹

Extraits de textes écrits aux Editions du Scarabée.

BRÈCHES EN EAU TROUBLE

Quand on décide de franchir un territoire inconnu trop bien protégé, on procède par brèches. Avec l'eau, c'est un peu plus difficile. Lancez donc un pavé dans la mare ! Elle se referme vite sur elle-même. Elle se défend, elle s'auto défend. Il faut procéder autrement. Détailler avec vigilance celui qui s'y plonge, y séjourne, s'en joue et en revient ! Ou regarder dans la fascination de celui qu'elle trouble. Autrement dit, dans le plaisir, l'immobilité, la peur. Et plus encore — plus en deçà ou plus autour ou plus au-delà ! Mais qu'en restera-t-il lorsqu'il s'agira de le traduire ?

Eh bien nous allons le voir.

LE PLAISIR

Parmi les découvertes de l'enfant, nous hésitions à mentionner celle du plaisir, cependant la plus évidente. Maintenant c'est chose faite.

Si même l'appui des chiffres et d'une compétition statistique permettaient encore de reconnaître à l'apprentissage « technicien » une suprématie dans la précocité, la rapidité et la qualité technique du savoir, une certitude n'en demeurerait pas moins : au temps de cet apprentissage que nous avons toujours entouré de beaucoup de précautions aimables et démagogiques, jamais nous n'avions recueilli autant d'expression de plaisir sur le visage des enfants, de tous les enfants, et notamment des plus réticents au départ. .../... Jamais la relation n'avait réussi à devenir en cours d'année, aussi personnalisée.

La distance que pouvait traduire auparavant l'expression « aller vers l'enfant » s'est littéralement abolie dans l'acte immédiat : « d'être avec les enfants, parmi les enfants ». (Qu'il est difficile, nous le verrons de ne pas confondre avec « être enfant », car il faut bien sûr savoir rester ou devenir adulte avec les enfants).

1 - Alain Vadepiéd, Professeur EPS sensible aux blocages des enfants aquaphobes. Il a créé des jardins aquatiques avec toboggans et cerceaux pour que les enfants approvoient l'eau.

.../... Bref, littéralement, l'idée de ne pas avoir « Piscine », punit les enfants. Ils ont « tous » du plaisir à y venir. Puis à y revenir en semaine, sans l'école. Ce plaisir nous rend, si l'on veut, justice. Les enfants en classe, entre eux, racontent et écoutent le plaisir de remplir des seaux, de s'asperger etc... avec le même émerveillement et sur le même pied d'égalité que celui pour les autres de faire « le plus de galipettes possibles sous l'eau sans remonter », celui d'avoir fait une fois l'aller et retour du bassin, celui d'avoir plongé ou d'avoir « trouvé » vingt, deux ou six positions pour descendre du toboggan et arriver dans l'eau !

Le plaisir de celui qui, pour la première fois, met son bout de nez dans l'eau, est aussi intense et intensément partagé que celui qui raconte comment il est descendu à 2m, à 3m du fond, rechercher une bassine ou un bateau coulé !

Une fois notamment, nous avons dû intervenir dans une situation plus pitoyable que grotesque. Un maître, vraisemblablement dépassé par une classe trop turbulente, en était arrivé à en « punir de piscine » presque la moitié. Vraisemblablement ne nous pardonnera-t-il jamais d'avoir pris fermement le parti des « punis » en les invitant à rejoindre sur le bassin leurs camarades, forts de ce que nous n'avions jamais « puni » aucun enfant de calcul ou de dictée sous prétexte d'indiscipline pendant les séances de piscine (même s'il nous est arrivé de punir de piscine les enfants qui, pendant les séances, perturbent le plaisir des autres).

.../... Lorsque l'enfant se débloque, nous avons de plus en plus de difficultés à le sortir de l'eau comme si nous assistions à un renversement de la résistance en un engouement de même intensité.

Lorsque l'eau est devenue un plaisir, l'enfant conçoit de mieux en mieux l'idée de ranger le matériel et de nager, c'est-à-dire découvre un besoin de réalité.

LE BONHEUR NE SUFFIT PAS

.../... L'attitude pédagogique qui consistait dorénavant à prendre les mouvements du corps de l'enfant à témoin de ses élans ou blocages intérieurs, devait devenir immanquablement très indiscreète.

Nous serons de la sorte, une année durant, aux aguets, interrogeant les intentions de l'enfant avec l'excuse d'intervenir dans son action ou son inaction, pour son bien...

Comment se dessinait donc le contenu de son cœur dans sa manifestation motrice ? Comment pourrions-nous en appréhender le sens, la signification ?

Nous serons amenés à y répondre lorsque nous réfléchirons sur la symbolisation.

Pour l'instant, dans certaines formes d'actions déployées par l'enfant, dévisageons la démarche d'apparence heureuse conçue en fait pour dissimuler un malaise et un conflit profond.

Où nous croyions, superficiellement, en une recherche fiévreuse du plaisir, nous allons deviner la montée d'une angoisse, une fuite douloureuse, une répétitivité qui se mord la queue, s'exaspère, un imaginaire fermé sur lui-même et tournant à vide.

.../... Les variables sont infiniment plus nombreuses que les constantes.

Une peur ou une manifestation de la peur n'arrive jamais seule.

L'inconnu, l'étrange provoque chez tout individu une sensation bien difficile à rattacher à leur objet réel. Et il n'est même pas sûr qu'il s'agisse de peur à proprement parler. L'objet que leur suggère ce trouble, à savoir l'eau, semble simplement leur fournir un alibi provisoire. Ou du moins parce qu'il n'a pas de contours précis, cet objet peut revêtir toutes les apparences qu'on veut bien lui prêter, se perdant dans des souvenirs confus et lointains.

Ainsi, contrairement à une opinion trop largement répandue ou vulgarisée, tous les bébés placés devant l'eau, dans l'eau, ne réagissent jamais uniformément bien. Dans l'eau de la petite baignoire, Michel, quelques semaines après la naissance, dès le premier bain, se met à bleuir et à rentrer en convulsions.

.../... De cette torpeur soudaine aux pleurs inattendus, en passant par l'indifférence inquiète, voire le saisissement, il existe tout un clavier de manifestations de défense dont nous ignorons le contenu émotionnel ; pour citer un exemple, la résignation, traduite par une espèce d'hébétude ou d'ébahissement du bébé manipulé dans l'eau n'est nullement une preuve de satisfaction. Sous l'eau, dans les premières immersions, l'écarquilement extrême de ses yeux et la tension des bras et des mains, le gigotement empressé des jambes peuvent recevoir des interprétations tout à fait contradictoires. Mais cela ne dit encore rien sur la nature de ce qui en est responsable. Est-ce l'eau ? Est-ce la manipulation ? Est-ce la relation ?

Nous connaissons en revanche des exemples de bébés qui se font un jeu de tremper leur tête dans l'eau de leur baignoire. Ils ne la gardent jamais longtemps, au demeurant. Or, ces mêmes bébés, sur le bord du bassin, ou dans l'eau d'une piscine, n'ont plus du tout le même comportement. Le contexte n'a plus, il est vrai, la même dimension : il ne s'impose plus de la même manière à la subjectivité de l'être.

En trois ans d'observations, nous n'avons jamais vu de bébés de 12 mois à 20 mois non manipulés, se laisser tomber dans l'eau du bassin d'initiation (29 m X 12 m), s'immerger d'eux-mêmes, si personne ne les a jamais incités et ne leur en a jamais indiqué, auparavant le chemin par un conditionnement progressif. Mais remis dans un espace à leur dimension (bassin de 2 m de diamètre avec 10 à 30 cm d'eau), le bébé retrouve des attitudes et des comportements expressifs. Il tape sur l'eau, s'éclabousse, trempe la face dans l'eau, ou simplement la bouche pour y boire, etc...

Il peut arriver que le bébé avale de travers ; comme si le réflexe archaïque d'obturation des voies respiratoires n'avait pas joué. Pourquoi ?

Ces quelques remarques suffisent déjà pour augurer que l'eau semble en définitive, étrangère aux manifestations de surprise, d'inquiétude, et peut-être de peur qu'elle nous inspire. Car si les bébés que nous observons réagissent différemment de l'un à l'autre,

mais surtout d'un contexte à l'autre en présence de l'eau ou dans l'eau, si donc l'entourage et l'environnement en modifient la perception, c'est que l'eau, matière, élément, y est moins pour quelque chose que le cadre et les structures (spatiales, temporelles, relationnelles) où on s'y plonge.

.../... Ce n'est jamais la même eau. Elle semble prendre des significations relatives aux innombrables conditions, facteurs et paramètres qui la contiennent, la peuplent, la côtoient, la délimitent.

Bref, l'eau en soi n'existe pas. Ni milieu riche, ni milieu pauvre, elle n'a d'autres propriétés que son environnement, son étendue, sa profondeur, sa transparence, sa fluidité. A partir de quoi, elle peut recevoir toutes les significations possibles, renvoyer à toutes les impressions personnelles qu'on peut ressentir à son contact ou qu'on lui prête subjectivement. Présente, avant et depuis notre naissance dans notre corps et dans le corps d'où l'on vient, elle peut s'être chargée de toutes les significations d'une vie émotionnelle. en osmose avec notre milieu social, culturel, affectif...

Ainsi, son usage quotidien, hygiénique, ses liens à la vie prénatale et natale dans des conditions existentielles et relationnelles très diverses, plus ou moins heureuses ou malheureuses, plus ou moins traumatisantes même, ne contribueront ils pas à lui donner la teinte qu'elle prendra plus tard dans notre imaginaire ?

On nous citait dernièrement l'exemple, très certainement courant, d'un bébé à l'aise en immersion, à la piscine comme à la maison ! Or, dans le récit qu'on nous en faisait, se dégageait une autre impression : l'impression qu'il s'agissait de « l'eau-pour-laquelle-la-mère-intervient ».

Occasion pour le bébé d'exercer par là une revendication précise. Et quoi de plus normal ! Mais cela pour expliquer quoi ? Pour expliquer que le fait d'être « à l'aise dans l'eau » ne constitue pas une notion définitive, ni explicative, sur le plan de la compréhension du phénomène de la relation du sujet à l'eau. Cela n'indique encore en rien le contenu spécifique que cette conduite signale ou installe.

Jeux individuels et collectifs

Affectivité dans les jeux

Symbolisme dans le jeu

Socialisation

JEUX ET PRATIQUES MOTRICES DÈS 3 À 7 ANS



Jean-Claude Marchal¹ écrivait en 2000 : « Malgré de grandes différences entre les enfants de 3 ans et ceux de 7 ans il n'est pas totalement arbitraire d'embrasser cette tranche d'âge : elle est relativement stable après la crise d'opposition de la troisième année et elle correspond à des divisions de l'école. Mais quelles évolutions rapides quelles différences d'un enfant à un autre et quels comportements contradictoires chez le même ! ».

Bien que les références théoriques dont il est question ici datent, les descriptions que propose l'auteur, sont toujours actuelles.

*Jean-Claude Marchal, Responsable Membre du groupe « Jeux et pratiques ludiques »
Extrait de la revue VEN n°496 (septembre 2000)*

D'une part, il agit comme un explorateur du monde dans une activité débordante, il court, grimpe, lance, danse, frappe sur tout ce qui résonne, essaye tous les mécanismes qu'il rencontre, il peut s'absorber complètement dans une tâche. D'autre part, il peut papillonner d'une exigence à une autre en n'y restant que quelques secondes, dormir à la sieste, sucer son pouce ou son mouchoir, ne pas se séparer de sa peluche favorite, s'endormir brusquement dans les situations les moins adéquates, réclamer des câlins, demander à être porté... Il peut se montrer audacieux, prendre des risques, puis avoir peur d'un rien, se cramponner à l'adulte. D'un côté il est inventif, créatif, veut être autonome, considéré comme « un grand », d'un autre dépendant, timide, imitateur, voire « crampon ».

C'est un joueur avec tout et n'importe quand, mais il n'aime rien autant que participer au travail des adultes et ainsi d'être pris au sérieux (tenir un vrai marteau, peindre la grille, pêcher à la ligne, faire la cuisine avec sa grand-mère plutôt que la dînette).

Il est imaginatif, vit beaucoup dans la fiction ; mais il est aussi assoiffé de réponses concernant la réalité : « Pourquoi la mer est-elle salée ? Pourquoi ne sent-on pas la terre tourner ? Comment marche une fusée ? ». Il est alternativement social et serviable adorable d'affection... et personnel : « C'est moi ! », voire impoli (pas bonjour, pas merci).

Il a des improvisations admirables, des trouvailles motrices superbes, des habiletés très poussées mais il a tout à apprendre : nouer ses chaussures, attraper une balle, claquer un fouet, nager, sauter à la corde, faire de la bicyclette...

¹ - Bibliographie Marchal J.-C., *Jeux traditionnels et jeux sportifs*, ed. Vigot, Paris, 1990. Marchal J.-C., *École maternelle, 48 fiches de jeu*, ed. EPS, Paris. Montagner H., *L'Activité ludique*, Ceméa, 1991. Parlebas P, *Jeux sports et sociétés, lexique de praxéologie motrice*, ed. Insep, Paris 1999.

Au cours de ces dernières années les parents, les enseignants, les médias ont été submergés par le développement de l'un ou l'autre de ces aspects partiels de la vérité, souvent choisis partialement, traités idéologiquement. Essayons de faire le point sur quelques synthèses.

■ QUAND LE JEUNE ENFANT JOUE SEUL, IL RESTE UN ÊTRE SOCIAL

Il joue, par exemple, pour explorer, satisfaire une curiosité, constater l'effet qu'il peut produire sur les choses, éprouver des sensations, se faire plaisir... « s'exercer » dit Piaget, « roder une fonction » dit Wallon.

Même quand son activité est solitaire, « psychomotrice » (Parlebas), c'est-à-dire sans coopération ni opposition motrice avec autrui, il reste un être « biologiquement social » (Wallon) et les autres ne sont pas absents de ses motivations. Il s'agit par exemple d'imiter, de s'initier à une pratique enviée, d'attirer l'attention sur sa personne même s'il y a des risques de désagrément comme lorsqu'il enfreint un interdit.

D'ailleurs la « comotricité » (Parlebas, activité « à côté de »), engendre beaucoup d'influences réciproques sur les comportements. Les exemples sont nombreux : barboter dans l'eau, jouer dans le sable, se déplacer dans une structure de grimpe et d'équilibre, construire ou simplement courir dans tous les sens.

Les rencontres fortuites, les inévitables rivalités et conflits concernant l'utilisation de l'espace et des objets sont la source de découvertes de l'existence des autres différents de soi-même...

Les tentatives de démonstration des aînés ou des adultes pour montrer comment on se sert d'une brouette, d'une raquette, d'un outil, d'un freesbee, d'un ballon, d'un tambour, d'une auto miniature à mécanisme propulseur... sont refusées par un impérieux : « C'est moi ! Laisse-moi,... À moi ! »

Les conduites motrices de l'enfant trouvent leurs inspirations dans les milieux de vie.

- Découvrant tout à coup un grand espace plat (hall, terrasse,...) il coure partout. C'est à la fois une appropriation du terrain et une explosion de jubilation.

- Dans la même veine, il saute sur un lit ou un divan sur un mini trampoline, monte et glisse sur un toboggan, secoue un animal à ressort et se secoue sur lui, roule sur une pente herbeuse jusqu'au « tournis », se balance assis ou debout sur l'escarpolette, fait des galipettes et des roulades quand il peut disposer d'un tapis...

- Il pousse des brouettes, tire des charrettes, des traîneaux, vrais ou figurés par des caisses caisses renversées, attachés au bout de ficelles qu'il tourne en découvrant la force centrifuge.

- Le monde des jouets offre aux enfants des sollicitations pour un joueur seul qui obéissent aux mêmes motivations ; curiosité, exercice de compétences, défis à soi-même,... dont ne sont pas exclues une certaine part magique, une recherche de plaisir, une initiation au

monde des aînés : constructions, puzzles, panoplies vestimentaires ou instrumentales, armes, véhicules terrestres, aériens ou nautiques, trains électriques, objets sportifs, instruments de création plastique ou musicale, jeux vidéos... toutes activités qui, malgré les apparences d'un moment solitaire, sont imprégnées de relations sociales passées ou en projet.

- Dans les jeux symboliques beaucoup d'actions consistent à « chausser les bottes » des adultes, depuis le sens propre jusqu'au figuré.

Les jeux et les pratiques motrices, en solitaire, offrent à l'adulte un champ d'observation particulièrement riche.

Il peut les favoriser et les enrichir par la médiation d'espaces, d'objets, de matériaux et de jouets variés, frustes ou domestiqués, aux utilisations parfois ouvertes, parfois fermées.

L'AFFECTIVITÉ NOURRIT LES DIALOGUES CORPORELS ET LUDIQUES

En duo (coopération) ou en duel (opposition), avec un adulte (père, mère, aîné) ou un pair, les interactions motrices et les jeux entre deux individus sont particulièrement importantes pour les enfants.

Déjà les jeux dits « de nourrice » faisaient rire aux éclats le jeune enfant qui les réclamait sans cesse et pleurait quand l'adulte arrêta : « Coucou me voilà », « La petite souris est passée là », « Je te tiens, tu me tiens par la barbichette », « À cheval sur mon bidet »... surtout que ces activités de complicité nourrissent et renforcent les liens affectifs entre les acteurs.

À 3 ans, il reste beaucoup d'appétit pour ces quasi-jeux où l'adulte favorise les actions de l'enfant, lui oppose une force mesurée tout en faisant semblant de se donner à fond par des grimaces et des encouragements enthousiastes :

- des bagarres du genre « catch »,
- des échanges « balle au pied » du genre football (« Je suis Zidane, tu es Barthez, voici ton but », dit le bambin de 3 ans et demi (sic) à son papy et il s'agit de rôles dissymétriques) ou genre tennis, basket, rugby...
- des portées sur les épaules ou autre position d'acro-gym où l'adulte est le porteur
- des jeux de cache cache (l'un cherche l'autre) ou cache-tampon (l'un cherche un objet discrètement posé par l'autre dans un espace précisé).
- des concours de tirs sur des cibles, des épreuves diverses (qui atteint tel point les yeux fermés, qui met la tête sous l'eau le plus longtemps, qui va le plus loin dans la piscine à partir d'un plongeur ?).

À 6 ou 7 ans, ce n'est pas toujours l'enfant qui perd. Mais c'est toujours l'éducation qui gagne.

DES JEUX SYMBOLIQUES AU SYMBOLISME DANS LES JEUX

À cet âge s'épanouissent les jeux symboliques. Les parents les plus sceptiques quand à la spontanéité et l'universalité de telles pratiques surprennent leurs enfants en train

de gronder leurs poupées, d'organiser une séquence scolaire, de poursuites revolver au poing... Ils s'étonnent de la part que prend la fiction qui se superpose à la réalité. Mais il faut reconnaître que l'imagination créatrice, l'auto-organisation, les dialogues, les coopérations, les actions se développent.

Certains adultes usent de cette caractéristique comme d'un levier pédagogique : ils mêlent les histoires fictives, aux situations réelles pour obtenir l'adhésion des enfants.

Là, survient le danger de créer des confusions entre fiction et réalité. Le symbolisme devrait rester l'affaire des enfants, même si les animateurs et les enseignants le favorisent par l'aménagement de lieux propices et l'apport du matériel favorable.

D'ailleurs les instructions officielles et les recommandations pour l'Éducation physique en école maternelle ont effectué un virage à cet égard en 1980 en condamnant les leçons construites sur un thème fictif : cessons d'avancer comme des indiens dans des sous-bois ou de progresser dans la jungle comme des lions.

Mais il serait regrettable de passer d'un excès de fiction dans un autre de rationalisme sportif. Heureusement, l'imaginaire est sollicité par certains enseignants par le biais de l'expression corporelle.

Les Ceméa, dans le même objectif, ont toujours recommandé l'utilisation du vrai matériel de cuisine ou de menuiserie, mais pas les miniatures en plastique des panoplies inutilisables.

À 6 ans, le sérieux de la grande école s'ajoutant au développement psychomoteur et social de l'enfant, le symbolisme dans les jeux est plus diffus, il est toujours présent, mais au niveau de la motivation de la signification profonde de l'action.

L'enfant est le loup ou un mouton dans « Il est minuit dans la bergerie » mais l'éventail de ses conduites est limité, régulé, par son rôle socio-moteur.

Faut-il toujours présenter les jeux dans leur habillage symbolique, c'est-à-dire en invitant les enfants à être les chasseurs qui vont tirer sur les lapins, des gendarmes qui vont attraper les voleurs, des oiseaux qui quittent leur nid et y reviennent ? C'est tentant parce que c'est facile et efficace, les enfants ajoutent d'ailleurs des cris, des attitudes, des mimiques...et quand on annonce un thème sportif, les enfants de cet âge jouent plus au footballeur qu'au football.

Mais ne pourrait-on pas en discuter avec les enfants eux-mêmes et décider ensemble qu'aujourd'hui tel jeu de poursuite sera joué sur tel thème en relation avec le milieu, les événements locaux... ?

Présenter les jeux dans leur structure réduite à l'essentiel (voir les Cahiers de l'animation n°29) est moins directif, moins enfermant. Naturellement, les animateurs et les enfants les rhabilleront de personnages, d'animaux, de fleurs, de rites et de significations à leur convenance.

Ils peuvent le faire explicitement, sinon chacun le fait implicitement. C'est immanquable ! On peut le remarquer à la lecture de Decroly à propos des centres d'intérêt des enfants,

de R. Caillois à propos des motivations ludiques et de Bernard Jeu à propos des mythes et symboles joués dans les sports sans aller jusqu'aux freudiens pour qui dans un jeu « *On rejoue inlassablement le scénario de la création du monde* » et pour qui « *La compétition se fonde sur une mort symbolique avec action sacrificielle* ».

Par sa structure, un jeu renvoie plus volontiers à une activité humaine qu'à une autre. C'est ainsi que j'ai cru pouvoir déceler six grands thèmes porteurs auxquels correspondent quelques familles de jeux : le voyage, la chasse, les épreuves initiatiques, l'animation, la bataille et la comédie (les cahiers de l'Animation n° 29).

LA SOCIALISATION DES ENFANTS DE MOINS DE 6 ANS AUTORISE QUELQUES JEUX COLLECTIFS

Levons d'emblée l'ambiguïté de quelques contradictions apparentes :

- Piaget classe les jeux en périodes successives où dominent les jeux d'exercices, puis les jeux symboliques, puis les jeux à règles. Par une interprétation hâtive, on rend ces périodes étanches sans considérer, par exemple, que la construction active et progressive de la socialisation d'un enfant commence dès le plus jeune âge.
- Les observations du professeur Hubert Montagner, de Jacqueline Nadel, du Dr Plat convergent pour montrer un foisonnement de relations sociales qui se développent et se complexifient dès la jeune enfance.

À la crèche, déjà les enfants de 18 mois usent de toute une batterie de gestes de sympathie, d'offres, d'invites et de gestes d'hostilité. Leur groupe compte vite des leader conviviaux ou agressifs, des suivistes, des boucs émissaires.

À 2 ans, l'imitation contagieuse et réciproque prend une forme plus élaborée.

À 3 ans, la « comotricité » provoque des rencontres, des coopérations et des oppositions fugaces mais réelles dont le résultat est la découverte de soi et des autres.

Des consignes simples sont perçues si elles sont les mêmes pour tous, suivies bientôt de la compréhension des situations « un face à tous », surtout si c'est l'adulte qui, au début, est face aux enfants et les poursuit ou leur demande de la suivre, de le chercher ou de lui rapporter quelque chose.

À 4 ans, les enfants sont capables d'agir au sein de deux groupes ayant reçu des consignes différentes.

Certes, il n'est pas question de profiter de la plasticité des enfants de 5 ans, de leur appétit de découverte et de « faire comme les grands » pour apporter les sports collectifs d'adultes, même pour faire « moderne » et avoir l'air d'introduire « les pratiques sociales et culturelles de référence ».

La structure des sports collectifs de ballon, exigeant simultanément coopération au sein d'une équipe et opposition à l'autre, demande une technicité, un déchiffrement sémiotique et des processus de socialisation bien trop complexe pour les enfants de cet âge. Ceux qui prétendent les faire jouer au foot ou au rugby leur font en réalité pratiquer des jeux

traditionnels simples en utilisant les ballons et un peu de vocabulaire du sport évoqué. On pourrait ici, paradoxalement, parler de jeux « post-sportifs ». Mais il est indéniable qu'entre 3 et 7 ans les enfants s'investissent dans des jeux dont les structures sociales se complexifient. Peut-on repérer quelques éléments de cette complexification ?

SYSTÈME DE RELATION ET LOGIQUE INTERNE

Pierre Parlebas nous apporte une réponse positive en analysant, entre autres, les systèmes de relations, de rôles et de scores qui constituent une partie importante de la logique interne des jeux sportifs et où il s'avère que les jeux traditionnels offrent l'éventail des variétés le plus large.

- Leurs réseaux relationnels sont variés car ils comprennent :
 - des jeux individuels, des duels, des jeux de groupe, des jeux d'équipes ;
 - des jeux qui mettent en œuvre des rôles sociomoteurs stables (les Sorciers) et instables (jeux de Chats, d'Éperviers ou d'Écureuil en cage) ;
 - des jeux aux rôles exclusifs (Relais) ou ambivalents (Balle assise, 4 coins) ;
 - Des jeux aux rôles symétriques (Combat de corps) ou dissymétriques (Le Filet des pêcheurs) ;
 - Des jeux où on joue pour son équipe (béret) des jeux où on joue « un contre tous » (Cachette), des jeux où on joue chacun pour soi (Chacun son nid).
- Les systèmes de scores élargissent les motivations à autre chose que la victoire directe sur l'adversaire :
 - par une participation libre (le filet des pêcheurs) et des exploits occasionnels (Balle assise) ;
 - par une place au hasard (Mère veux-tu ?), à la taquinerie (Main chaude), au désir d'expression significative vers d'autres (déguisements, métiers) ;
 - par une situation à obtenir dans une échelle de réussite (Marelles, Élastique).
- Les rôles sociaux et affectifs sont fonctionnels dans certains jeux :
 - nécessitant l'emploi des prénoms (Aimes-tu tes voisins ?), de dialogues (Où sont les cerfs ?), de concertations (Le filet des pêcheurs), des rituels (Mère confiture) ;
 - comportant des choix, des éliminations et des délivrances.

L'espace et le matériel variés sollicitent les enfants différemment. Les grands espaces et les petits terrains, la pleine nature, les pentes, le sable, l'herbe, les arbres, la neige... offrent cette variété.

Ces exemples visent aussi à considérer qu'au-delà du jeu, sur l'intérêt duquel tout le monde est d'accord, l'assimilant souvent au travail libre, il existe des apports spécifiques et irremplaçables des jeux.

BIBLIOGRAPHIE

Caillois Roger, *LGS Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1976.

Durand Marc, *L'enfant et le sport*, Paris, PUF, 1987.

During Bertrand, *Des jeux et des sports. Repères et documents en histoire des activités physiques*. Paris, Vigot, 1984.

Jeu Bernard, *Le sport, l'émotion, l'espace*, Paris, Vigot, 1977.

Laurent Michel et Pierre Therme, *L'enfant par son corps*, Paris, Actio, 1987.

Ministère de l'Éducation nationale, *L'éducation physique à l'école maternelle*, Paris INSEP 1980.

Marchal Jean-Claude, *Jeux sportifs, bases symboliques et traitement didactique*, Paris, Vigot, 1990.

Montagner Hubert, « Les sctivités ludiques du jeune enfant » in *l'activité ludique VEN Hors Série* 1984.

Piaget Jean, *La formation du symbole chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1968.

Parlebas Pierre, *Jeux sports et société* Paris INSEP, 1999.

Plat Pierre, *Bio-éducation et ludonomie Communication au Congrès de l'Agiem Lyon*, 1983.

Singer Christine, *Les Âges de la vie*, Paris, Albin Michel, 1984.

Wallon Henri, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1969.

Les Cahiers de l'animation, 29 janvier 2000.

L'école maternelle, VEN hors série, 1984.

► POUR ALLER PLUS LOIN...

Une lecture supplémentaire sur le classement des jeux selon Jean-Claude Marchal.

<https://yakamedia.cemea.asso.fr/univers/animer/jeux/jeux-traditionnels-et-sportifs/les-jeux-collectifs-des-3-7-ans>



Espaces ouverts

Prise de risques

Adultes disponibles

Observation

GRANDIR DEHORS



En 2016 et 2019, trente et une personnes du réseau national français des Ceméa ont bénéficié de mobilités dans le cadre du programme Erasmus+. Plusieurs observations ont été réalisées sur deux jours dans un centre accueillant à la journée des enfants de 2-4 ans dans la forêt près de Aarhus au Danemark. Les enfants sont dehors toute la journée.

Sandrine Guichet, Responsable Petite enfance Ceméa Pays de la Loire.

Extrait de la revue VEN n° 470

En France, tout est pensé pour que l'enfant soit sous le regard de l'adulte en permanence, en surveillance comme dans le modèle panoptique. Le terrain est de plus en plus propice à l'aventure et la prise de risque est très limitée. L'adulte façonne l'extérieur afin d'éviter tous les potentiels dangers, en présupposant que l'enfant ne posséderait pas, ou ne maîtriserait pas, ses capacités. Quelques autres règles sont fréquentes comme celles de « ne pas se salir », « ne pas sortir quand il pleut ou quand il fait froid »... Elles ont pour effet de limiter les explorations des enfants non en fonction d'observations tangibles mais en fonction des craintes et appréhensions de l'adulte présent. La plupart du temps, l'accès aux espaces extérieurs est ouvert lorsque les enfants sont énervés, donnant ainsi à ces lieux, un caractère d'espace de défolement et non pas de lieu d'activité sereine. Peut-on encore parler d'enfant en sécurité dans ce type de situation ? Suite à mon séjour au Danemark, j'ai pu observer des conditions d'accueil en extérieur très différentes.

UNE JOURNÉE DANS UN JARDIN D'ENFANTS À AARHUS

Ils sont une quinzaine, âgés de 3-6 ans, formant un groupe constitué, à prendre le car tous les matins pour aller passer la journée en forêt. Munis de leur sac à dos, combinaisons de ski, bottes, gants et bonnets, accompagnés de trois adultes, ils marchent le long d'un sentier de 1,5 km à travers la forêt avant d'arriver à leur campement. Chacun marche à son rythme, observe, saute dans les flaques d'eau, s'arrête pour marcher dans la boue. Impossible d'avoir une vue d'ensemble du groupe. Peu importe chacun connaît très bien le chemin. Au campement, les enfants bénéficient d'un espace délimité pour jouer, symbolisé par du ruban de chantier accroché aux arbres. Une partie de la limite est aussi formalisée par un chemin public et un étang gelé à cette époque de l'année. Un bâtiment est à disposition des enfants, comprenant des sanitaires une cuisine et une salle polyvalente aménagée très sommairement. Au milieu du campement se trouve un abri construit au-dessus d'un foyer permettant de faire du feu l'hiver.

L'aménagement extérieur consiste en deux balançoires créées à partir de sacs de chantier, un tipi fait de branches d'arbres et un espace avec du sable, de la terre et des objets

de transvasements. Le terrain est vallonné et la végétation abondante aux endroits où les enfants ne jouent pas. Arrivés aux espaces de jeux, les enfants vaquent à leurs occupations. Deux adultes préparent le repas, un autre coupe du bois avec un enfant pour préparer le feu. D'autres enfants sont installés à une table extérieure à faire des jeux de transvasements, des pâtes de sable, à mélanger de la terre avec de l'eau. En parallèle, les éducatrices préparent le repas. D'autres enfants sont à l'autre bout de l'espace, en haut d'un monticule. Ils glissent, ils courent en dévalant la pente, puis un jeu s'organise autour de la réalisation d'un parcours fait de tranchées dans cette même pente. D'autres enfants encore grimpent aux arbres, montent sur les balançoires, jouent sous le tipi. Le groupe est complètement éparpillé, parfois certains enfants sont isolés, en dehors du regard de l'adulte.

UN ENVIRONNEMENT QUI FACILITE LA DÉCOUVERTE

C'est à partir de ce jour-là, que je me suis posée la question de l'influence de l'environnement sur l'activité de l'enfant. Par le terme environnement, j'entends l'ensemble des éléments qui entourent l'enfant, tels que la forêt, les bâtiments, les adultes...

J'ai pu observer que ce n'est pas l'adulte qui a adapté l'environnement aux enfants mais ce sont les enfants qui s'adaptent à leur environnement naturel et créent leur activité en fonction de là où ils sont avec les éléments qui sont à leur disposition. Cet investissement est évolutif car l'environnement se modifie en fonction des saisons, des températures, de la luminosité, du temps...

La découverte est sans cesse renouvelée et procure chaque fois des informations différentes aux enfants. Toucher l'herbe, les fleurs, la mousse, les arbres, pour les tout-petits, c'est découvrir des espaces sensoriels très riches et concrets. Marcher ou faire du quatre pattes sur différents types de sols leur apprend à chercher sans cesse de nouveaux équilibres et leur permet de se découvrir de nouvelles capacités.

L'enfant qui a un développement moteur harmonieux, avec de multiples possibilités pour se mouvoir, acquiert la confiance nécessaire pour partir à la découverte, à l'aventure. En allant vers le nouveau, l'inconnu, il expérimente toujours (langage, motricité) et prend des risques. Pour cela il lui faut un environnement riche et varié qui correspond à ses besoins et des adultes « disponibles ». La somme d'informations reçue à travers la découverte est d'autant plus bénéfique qu'elle se réalise au rythme de chaque enfant, avec ce qu'il est à ce moment-là, dans sa disponibilité, ses émotions, ses envies...

Ces espaces sont très riches en termes d'éveil sensoriel et surtout naturels. Pas besoin de parcours sensorimoteurs ou d'images pour apprendre et découvrir différentes matières. Malgré ce bilan plutôt positif, quelque chose semble tout de même manquer. Je pense que j'aurais amélioré cet espace en y ajoutant des ponts de singe, des balançoires en bois, des cordes, des tyroliennes, des ballons, des jouets à rouler, à tirer... Pour autant, aucun enfant n'a l'air de s'ennuyer. Cela soulève quelques questions. L'environnement naturel est-il suffisant pour satisfaire le besoin de découverte de l'enfant ? Qu'est-ce qui

pousse à proposer plus d'activités, plus de possibilités de découvertes ? Comment aménager des espaces collectifs tenant compte des individualités et des besoins de chaque enfant ? Et la place de l'adulte dans tout cela ? Les aménagements extérieurs construits uniquement par des adultes, telles les structures à grimper, les cabanes, dans un espace clôturé, limitent l'exploration et orientent l'activité de l'enfant. Les normes imposées par la législation sont en partie responsables du peu de diversité des aménagements. Issues du tout sécuritaire, elles poussent parfois les adultes vers des interventions qui peuvent empêcher le jeu, frustrer les enfants et les entraîner parfois à braver les interdits.

Nous pouvons peut-être essayer d'imaginer :

- Un espace sécurisé et adapté dans lequel l'enfant est autonome, dans lequel il apprend à respecter son environnement, à gagner la confiance de l'adulte.
- Un environnement riche, accueillant, respectueux de la nature dans lequel l'humain s'adapte, au fil des saisons, à ce qui l'entoure.
- Un espace conçu pour un groupe dans lequel chacun trouve sa place.

DEUX CONCEPTS ÉMERGENT DE CETTE EXPÉRIENCE : LIBERTÉ ET RESPECT

Le respect de l'enfant, de l'adulte, de l'environnement, du milieu, du groupe, du matériel, sont autant d'éléments que doivent induire les espaces dans lesquels les enfants sont accueillis. Peut-être que ce n'est pas la « nature » seule qui induit des comportements spécifiques, mais également en partie la manière dont l'éducateur propose de la découvrir. Ce dernier doit-il intervenir auprès des enfants à chaque découverte ? Laisser le temps à l'observation ? Est-ce utile pour les moins de six ans ?

Respecter le rythme d'apprentissage des enfants, c'est leur laisser la possibilité d'observer tranquillement l'évolution du monde qui les entoure. Ils peuvent alors forger des savoirs concernant les éléments naturels sur lesquels l'humain n'a pas de maîtrise.

Un sentiment de liberté s'impose dans tous ces espaces naturels. Tout d'abord, l'immensité au regard de la taille de l'enfant, l'espace non délimité, une végétation abondante, permettent une multitude de déplacements, de mouvements et y compris la possibilité d'isolement. La forêt impose par sa grandeur et son silence, le calme et la quiétude, des espaces suffisamment grands et divers pour que chacun y trouve son compte, une découverte permanente pour les enfants qui se fait au fil des saisons.

3.

L'activité du jeune enfant

L'ACTIVITÉ DU JEUNE ENFANT

Ce 4^{ème} chapitre aborde différents points de vue. Celui de Gisèle de Failly tout d'abord, relate en 1953 les aspects les plus essentiels, de ce qu'elle appelle le travail des enfants en colonie, ce que nous appelons aujourd'hui l'activité.

Les activités manuelles sont largement abordées dans ce chapitre. Le texte de G. Coatonroc'h et R. Baratino expose comment la rencontre avec les matériaux, avec les éléments naturels, aident les jeunes enfants à comprendre le monde dans lequel ils grandissent ?

Favoriser la créativité par la main, Roseline et Claude Gratien l'évoquent largement dans l'énumération des matériaux et des éléments naturels.

Faire confiance au jeune enfant, une composante de l'Éducation nouvelle qui traverse tous les textes des plus anciens à ceux d'aujourd'hui et notamment celui de Francine Best.

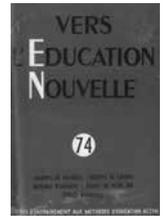
L'observation

Principes éducatifs

Colonie de vacances

Activités

École maternelle



LES ACTIVITÉS DES PETITS À LA COLONIE

Gisèle de Failly écrit en 1953 dans ce texte précurseur des partis pris éducatifs qui restent d'actualité encore aujourd'hui.

En 1951 s'ouvrait le premier stage de formation de moniteurs et monitrices de colonies maternelles. Le 1er stage de moniteur pour les enseignant-es avait eu lieu en 1937 à Beaurecueil. La monitrice est une enseignante, l'enseignante est monitrice.

Nous sommes à la fin de la seconde guerre mondiale.

Le choix de le republier, permettra à chacun-e de mesurer que le temps passé et l'évolution des conditions de vie matérielles n'ont pas eu raison des fondements des Ceméa. Ce texte illustre déjà à l'époque, l'importance de l'observation pour Gisèle de Failly, de ce qu'est un jeune enfant et développe les principes éducatifs des Ceméa qu'elle a mis en œuvre.

Gisèle de Failly parle de « travail » des enfants lorsqu'elle évoque leur activité.

Profusion de matériels ne donne rien de bon pour les enfants et les adultes, et il est sûrement utile de revenir à des activités simples avec les jeunes enfants.

Gisèle de Failly (1905-1989), Fondatrice des Ceméa

LE BESOIN D'ACTIVITÉ

Tous ceux qui vivent quotidiennement avec les petits enfants ont observé leur incessante activité. Cette activité correspond-elle à un jeu sans valeur, un goût déraisonnable que les adultes devraient s'employer à corriger ? Certes, non ! Le besoin d'activité est l'un des biens les plus précieux de l'enfant. C'est à travers l'activité qu'il grandit et se forme. L'activité du bébé dans son berceau nous frappe et nous émerveille. Ses efforts pour remuer ses jambes, pour se tenir assis sont si considérables que nous serions tentés de lui dire : « repose-toi » .

Plus tard, nous le voyons faire des essais inlassablement répétés pour se tenir à quatre pattes, puis, pour se maintenir sur les deux pieds en prenant appui avec les bras. Sa respiration halète. Tout son corps participe à cet effort. Il ne pourra d'abord y rester qu'un instant, puis peu à peu il devient plus solide. Un jour, l'enfant fait quelques pas mal assurés et, éclate la victoire : il marche !

Sa longue activité avait un caractère biologique : l'enfant fortifiait lui-même ses muscles, mesurait son effort à sa force, acquérait peu à peu son équilibre et cela, au prix d'une immense et tenace énergie qui trouvait sa source en lui-même et son application dans

l'imitation des adultes.

Nous l'avons tous vu, aussi, il essayait d'imiter les sons émis par sa mère et par ses proches : « pe...pe... », « a...re a...re ». Quel long travail, là encore, pour former un à un les sons qui seront les éléments de la langue et pour se rendre maître, dès trois ans, de l'essentiel du langage qui lui-même n'est apparu que fort tard dans le développement de l'humanité !

Lorsque le petit grandit, ce besoin persiste : l'activité prend seulement une autre forme. Il veut tout savoir, tout comprendre. Il pose ses constantes questions qui nous impatientent. Il touche à tout, veut savoir comment les objets sont faits « à l'intérieur », les démonte ou... les casse. – « Mais tiens-toi donc tranquille ! », disons-nous. Son besoin d'activité le pousse impérieusement à découvrir, explorer, apprendre. Car cette activité n'est pas seulement physique, elle met en jeu l'intelligence, la sensibilité, les forces de création de l'enfant.

L'une des formes les plus clairement visible de l'activité est le mouvement. « Le mouvement est un besoin vital, aussi fondamental que le besoin de nourriture et de sommeil ». Nous sommes étonnés de voir, au cours des paisibles promenades du dimanche, les enfants aller et venir en mille zigzags, tandis que les parents s'irritent. – « Tu vas te fatiguer, ne cours pas ainsi ». Rien n'y fait. Les enfants entendent à peine les gronderies. Le besoin de mouvement est plus fort que toutes les interdictions. Renoncer au mouvement serait compromettre leur croissance et leur développement, ce serait renoncer à la vie elle-même. À l'école, ce besoin de mouvement peut-il trouver sa satisfaction ? Hélas, non. Dans les classes trop nombreuses, chacun a une place déterminée dont il ne doit pas bouger. L'enseignement verbal, le travail écrit, sous la forme où ils sont le plus généralement conçus, imposent aux enfants de rester presque constamment assis. Les petits de l'école maternelle, dans les classes de 60, 70, 80 enfants sont aussi voués à l'immobilité, c'est-à-dire, à une demi-paralysie, non seulement du corps, mais de l'esprit. Quand comprendra-t-on qu'il est indispensable pour l'avenir même d'un peuple de fournir aux enfants les conditions matérielles indispensables à leur développement et, d'abord, ce bien essentiel auquel chacun devrait avoir le droit : la place ?

La privation d'activité a, sur le développement des enfants, des effets graves et quelquefois irrémédiables. S'ils ne trouvent pas autour d'eux les possibilités d'agir, s'ils ne peuvent appliquer leur énergie à un travail constructif qui les absorbe et les forme, leur activité se fait désordonnée : ils deviennent destructeurs, cassent, abîment, taquinent leurs camarades.

Ou alors, n'ayant pas été en mesure de mener à bien les travaux entrepris, n'ayant pas bénéficié d'une organisation qui leur eût permis de passer tout le temps nécessaire à les réaliser entièrement, à leur rythme, il s'habituent à « bâcler », ils deviennent papillonnants, superficiels.

Toutefois, ce besoin d'activité qui n'a pu s'exprimer dans la réalité, trouve sa satisfaction dans la rêverie, dans les innombrables projets jamais réalisés, dans les éternelles velléités.

L'imagination stérile a pris le pas sur l'imagination constructive et l'action.

Mais le plus grave est qu'ils perdent le goût de l'activité, source de tout progrès personnel et social, et quelquefois pour toujours. Ils deviennent inactifs, apathiques. Ils « prennent le parti » des choses au lieu d'essayer de les comprendre, de les transformer, de les dominer.

Le tout petit enfant, s'il est normal, est toujours actif, le jeune enfant de 4 ou 5 ans l'ait presque sans exception. Au fur et à mesure de la croissance, cette qualité devient plus rare. L'adulte est souvent un enfant actif devenu indifférent ou paresseux parce que son goût de l'activité a été entravé par une éducation ignorante ou incompréhensive, ou n'a pas été favorisé.

Notre responsabilité est donc lourde. Nous devons mettre en œuvre toute notre volonté et tout notre savoir, à la colonie, pour fournir aux enfants dans de bonnes conditions les possibilités d'activités dont ils ont besoin. Peut-être même leur rendrons-nous le goût de l'activité qu'ils sont déjà quelques fois en train de perdre.

J'avais été chargée, pendant la guerre, de l'organisation des activités des petits dans une maison d'enfants. La vie matérielle des enfants était en tous points satisfaisante : les petits étaient propres, bien vêtus, bien nourris, soignés par des monitrices attentives et douces, qui les emmenaient souvent en promenade, les faisaient chanter, leur racontaient des histoires. Au regard de tous, ils étaient heureux.

En arrivant, je ne disposais d'aucun matériel. Tandis que je cherchais quelle activité je pourrais proposer aux enfants pour commencer, on me signala, dans la propriété, l'existence de terre glaise. J'en fis aussitôt une provision et, comme on réparait le toit de la maison, je pus me procurer des ardoises endommagées sur lesquelles je plaçais une boule de terre préparée. Chaque enfant pouvait avoir une ardoise en guise de planchette, une boule de terre et travailler debout, sur de longues tables à tréteaux.

Je n'avais aucun doute quant à l'intérêt que les enfants porteraient au pétrissage et au travail libre avec de la terre glaise, mais je fus cependant saisie lorsque, après avoir réuni les enfants autour de moi pendant quelques minutes et leur avoir expliqué très simplement ce qu'ils étaient venus faire, je les vis, attendant avec une visible impatience la fin de mon explication, se précipiter vers l'une des ardoises, pétrir longuement la terre, en faire des objets généralement informes mais auxquels il donnaient une signification, les détruire dans leurs mains, puis, recommencer. Ils mettaient dans cette activité une ardeur presque excessive, une sorte d'acharnement qui me fit immédiatement venir à l'esprit une comparaison : ils étaient « affamés ». Oui, affamés d'activités, non seulement manuelle, mais créatrice. Ces petits enfants comblés étaient victimes d'une grande privation : la privation de l'activité, support de l'activité mentale par laquelle l'individu se développe.

Pendant quelques jours, il ne put être question de proposer autre chose aux petits : dès qu'ils se trouvaient dans la grande pièce préparée à leur intention, le même phénomène se produisait. Il semblait qu'ils dussent épuiser jusqu'au bout les bienfaits de ce travail.

Cependant, peu à peu, notre matériel se constituait : papier, peinture, crayons de couleur, gros cubes, etc... L'ardeur incontrôlée du début faisait place à une concentration plus calme. Peu à peu les enfants découvrirent d'autres occupations. Bientôt, comme une passion en chasse une autre, le coin de terre fut complètement délaissé.

Mais les deux heures de la matinée que nous passions à ces travaux avaient une influence profonde sur leur comportement : nous les voyions devenir plus calmes, plus ouverts, plus équilibrés.

L'ORGANISATION DES ACTIVITÉS

La colonie maternelle possède le moyen de fournir aux petits cette possibilité d'activité. Elle a l'espace que souvent l'école maternelle n'a pas ou n'a plus, en raison des conditions sociales actuelles. Elle a le petit nombre d'enfants que les maîtresses de nos classes surchargées envient. Elle dispose d'une journée entière dont elle peut aménager à son gré l'emploi du temps. Encore faut-il savoir quelles activités proposer aux petits, comment les organiser, comment les présenter. C'est ce que nous allons étudier.

Nous laisserons de côté, pour le moment, les activités qui ne peuvent être pratiquées qu'à l'extérieur : patauger, grimper, construire, traîner des chariots ou des brouettes, par exemple.

RECHERCHE ET AMÉNAGEMENT D'UN LOCAL

Nous disions plus haut que les colonies disposent souvent de place. Malheureusement, il n'en est pas toujours ainsi. Les organisateurs des colonies maternelles, dans l'inventaire des pièces nécessaires, oublient fréquemment la salle indispensable où les enfants pourront se tenir les jours de pluie ou de grand vent, par temps frais ou par soleil excessif, pendant les soirées et où nous organiserons les activités. Appelons-la, si le vous le voulez la « salle de jeux ». Souvent, ce sont les dortoirs qui remplissent ce rôle et pendant les jours de pluie, on voit les enfants inconfortablement installés sur les lits, s'agiter parmi le matériel de jeu en désordre, malgré les objurgations de la monitrice impuissante à maîtriser ce petit monde. À certains moments, c'est la salle à manger qui devient le lieu où l'on joue et où l'on s'occupe tant bien que mal. On nous a signalé récemment une colonie où, les locaux disponibles étant trop beaux pour être salis, les enfants, par temps pluvieux, s'installaient dans les lavabos.

Si la salle de jeu n'a pas été prévue, parcourez les bâtiments avec un esprit inventif. Cherchez bien. Il est probable que vous finirez par découvrir un hangar inutilisé, une pièce dans les communs, une resserre, ce lieu isolé et bien calme qui fera le bonheur des enfants. Si possible, que ce local ait l'eau à proximité ou dans la pièce même, cela permettra de nombreuses activités sur lesquelles nous reviendrons plus loin. Il est souhaitable qu'il soit de plain-pied avec le jardin. Ainsi les enfants seront en contact proche avec la nature, pourront facilement aller chercher des fleurs, des feuilles, les cailloux, faire un petit tour

quand l'envie leur en prendra où s'installer dehors.

S'il est vraiment impossible de trouver un local suffisamment spacieux pour les activités que nous allons décrire, on peut, comme on le fait quelquefois, organiser plusieurs « ateliers » : terre, peinture... etc. Mais cette organisation ne donne jamais les mêmes avantages pédagogiques, pour les petits, que les activités groupées.

Admettons que nous ayons trouvé notre salle. Il faut maintenant l'aménager.

Nous la doterons d'abord de quelques tables individuelles ou non, mais à la taille des enfants, sans oublier que certains travaux (terre, peinture) se font de préférence debout.

On aura des chaises plutôt que des bancs, plus difficiles à manier et à déplacer.

Quelques tapis (on peut en couper des morceaux dans de vieux tapis) ou des nattes, permettront aux enfants de travailler par terre. Tapis ou nattes seront roulés et placés debout le long d'un mur à un endroit déterminé où les enfants pourront les prendre et les replacer.

Pour l'aménagement proprement dit, nos dons personnels vont être mis à l'épreuve, à moins que nous ne trouvions, dans le voisinage ou dans la colonie, un bricoleur complaisant à qui nous puissions faire appel. Un minimum de mobilier est indispensable pour disposer le matériel.

Si cela est possible, on placera les rayonnages, assez bas pour que le matériel à utiliser soit clairement visible. Si l'on a peu de temps et peu de moyens, de petites caisses ouvertes et dont la base sera appuyée contre le mur feront office de rayonnage. Il sera bon de vérifier que le bois n'offre pas de danger d'échardes et de le passer au papier de verre s'il y a lieu. Les enfants nous aideront à leur donner un rapide coup de peinture et si nous le pouvons, à tendre des tringles et y suspendre de petits rideaux de cretonne.

Nous ne conseillons pas d'utiliser des caisses à la manière de coffre pour ranger les objets, car ce mode de rangement encourage le désordre. Mais cependant, une grande caisse montée sur roues de bois rendra de grands services pour le transport du matériel dans le jardin, par exemple. Il faudra alors veiller à ce que les roues soient assez solides.

Une baguette de bois (genre baguette servant à recouvrir les fils électriques) ou une plaque de liège, ou un morceau de contreplaqué, ou simplement du carton ondulé ou toute matière dans laquelle une punaise peut facilement pénétrer, sera clouée horizontalement le long du mur à une hauteur telle que les enfants puissent, sinon afficher eux-mêmes leurs dessins, du moins les avoir, ainsi que ceux de leurs camarades, à hauteur de leurs yeux.

Les principes qui nous guideront pour l'aménagement du local sont les suivants :

- 1° Le matériel doit être à portée de la vue des enfants, de manière à appeler leur activité ;
- 2° Il doit être à portée de la main, afin que les enfants puissent choisir une activité, chercher eux-mêmes ce qui est nécessaire pour l'accomplir, la pratiquer librement, puis lorsqu'ils en ont épuisé l'intérêt, momentané ou non, remettre le matériel à sa place ;
- 3° Tout le matériel nécessaire à une activité (peinture, par exemple) doit être groupé et

avoir une place définie.

L'importance de ce dernier point est évidente. Si, au moment de faire de la peinture, l'enfant n'a pas de papier préparé, ou pas de pinceau et doit aller en quête de l'un ou de l'autre, il se décourage ; son élan est brisé. Il en est bien de même pour nous, adulte. N'avons-nous pas toutes quelques broderies inachevées parce que nous n'avions plus de coton et avons négligé d'en acheter, l'intérêt pour notre ouvrage s'étant lui-même évanoui ? Et nous savons aussi que nous écrivons plus facilement une lettre quand tous les accessoires, papier, enveloppe stylo, timbre sont préparés sur notre table.

QUELLES ACTIVITÉS PROPOSER ?

Naturellement, nous ne proposerons que des activités qui conviennent à une colonie, c'est-à-dire pour lesquels le matériel nécessaire est de prix peu élevé et qui ne demande ni de la part des enfants un long apprentissage, ni de la part des monitrices, de connaissances spécialisées.

L'EAU La place nous manque pour traiter ici comme elle le mérite la question du rôle calmant et bienfaisant de l'eau sur les enfants et de son utilisation. La photographie de notre page de couverture et celles qui accompagnent cet article donneront une idée.

Les enfants s'intéressent à l'eau de manière différente suivant leur âge. Pour les petits jusqu'à 4 ans, c'est une activité essentielle qui est une fin en soi. Nous renvoyons nos lecteurs à l'article *La classe « Terre et Eau »*, par Pierrette Treillis, dans le numéro 36 de *Vers l'Éducation Nouvelle*, septembre 1949 d'où nous extrayons les quelques lignes ci-dessous qui concerne les enfants de 2 ans 1/2 à 4 ans. Nous conseillons vivement aux monitrices de lire avec soin cette relation d'expériences, ainsi que celle qui la suit dans le même numéro « *L'expression libre dans une classe d'enfants de 4 à 5 ans* ».

Le coin de l'eau, s'il est réalisable, devra comporter un bac à la hauteur des enfants (ou à défaut un tube ou une ou plusieurs bassines) et du matériel pour le manier : boîte de conserve, casserole, entonnoir, passoire, tuyau de caoutchouc, broc...



Pour les enfants plus grands, à partir de 4 ans, l'eau conserve beaucoup d'attraits et un grand pouvoir calmant, mais l'intérêt n'est plus dans sa manipulation. Elle entre dans l'ensemble des activités ménagères : laver les vêtements de la poupée, de petites pièces de linge personnel, le parquet, toutes les surfaces lavables sans dommage.

L'installation pour le contact avec l'eau devrait comprendre une pataugeoire en plein air que les limites de cet article ne nous permettent pas de décrire aujourd'hui.

LA TERRE Le matériel sera également installé à une place déterminée. Il est simple : une table usagée, des chiffons, de la terre. On peut donner aux enfants des planchettes de bois sur lesquelles ils travailleront (la planchette est plus facile à nettoyer et les enfants sont plus indépendants). Certains préféreront travailler directement sur la table. Le rôle de la monitrice consiste essentiellement à préparer le matériel et à veiller à ce qu'il soit maintenu en état de propreté et d'usage : recherche de la terre, nettoyage, plasticité convenable. Pour le reste, laisser les enfants libres de travailler à leur gré, sans modèle. Vers 6 ans, on peut commencer à leur donner des éléments de techniques, mais là monitrice qui ne s'en sent pas capable ne doit pas se décourager. Pendant la faible durée de la colonie, l'enfant sera déjà assez occupé à prendre contact avec cette matière souvent nouvelle pour lui et à faire seul ses premières expériences. On trouvera d'ailleurs tous les conseils nécessaires à la préparation et au travail de la terre dans l'ouvrage de Henry Malvaux et Robert Lelarge « *La Terre* » (Éditions du Scarabée).

Quelques précautions sont à prendre pour que les enfants ne se salissent pas. On pourra suspendre des tabliers de toile cirée (si l'on en a) ou de vieux tabliers ordinaires, que les enfants devront obligatoirement porter lorsqu'ils se livreront à cette activité. Ils devront également remonter leurs manches au-dessus du coude. Ces précautions bien simples éviteront les « fais attention de ne pas te salir » ou les tâches difficiles à enlever.

LE SABLE Le tas de sable a sa place tout indiquée à l'extérieur et les colonies qui en possèdent sont fréquentes. S'il n'y en a pas, on peut toujours acheter un sac de sable et le mettre dans un bac en tôle de 15 cm de profondeur environ avec un couvercle (rajout MCCL) que l'on posera sur une table solide pour que les enfants puissent travailler debout.

Le sable a son intérêt à tous les âges de la petite enfance et même de l'enfance. Mais on peut faire des observations analogues à celles que nous avons faites pour l'eau. Pour les petits, il donne lieu à un maniement semblable et si les enfants ont les mêmes ustensiles (récipients, casseroles, entonnoirs, etc...) ils feront avec une joie visible des exercices et des expériences du même genre. Les plus grands (6-8 ans) feront plus volontiers des constructions : routes, jardins, tunnels, etc...

LA PEINTURE L'intérêt pour les jeunes enfants de peindre sur de grandes surfaces directement au pinceau, sans dessin préalable, sans que l'adulte propose un modèle, sans qu'il émette de jugement de valeur ni fasse de correction, n'est plus à démontrer. La

peinture libre est une activité dont la place est tout indiquée en colonie.

On trouvera dans ce numéro des indications pratiques sur la manière de se procurer et de préparer les matériaux et d'organiser le travail.

L'article cité plus haut (la classe « Terre et Eau », n° 36 de *Vers l'Éducation Nouvelle*) relate comment des enfants de 3 ans abordent cette activité.

Nous avons mis à la disposition des enfants, vers la mi-janvier, de la peinture (d'abord deux couleurs, puis quatre : bleu, rouge, vert, jaune), les enfants étant libres de peindre ce qu'il voulaient.

Voici les observations que nous avons faites sur la manière dont ils travaillent :

- au début, les enfants prennent plusieurs couleurs qu'ils mélangent dans le même godet et dont ils remplissent la feuille entière. Ils ne s'intéressent alors qu'à la peinture pour elle-même et au geste de peindre. On peut appeler cela : « Le barbouillage » .

- peu à peu, des blancs apparaissent sur la feuille, puis ce sont des lignes parallèles, circulaires ou des tâches. D'autre part, les couleurs deviennent plus nettes. Les enfants ont fait leur découverte : le bleu et le jaune donnent du vert... Et ils mélangent maintenant leurs couleurs à bon escient.

- enfin, l'enfant donne une signification à son dessin : la maison, le pompier dans la guérite... et travaille de lui-même souvent en teintes franches, utilisant un godet par couleur, et rinçant son pinceau entre chaque couleur.

Tous les enfants suivent cette progression dans leur travail, mais certains restent beaucoup plus longtemps que d'autres sur la première phase, la période du barbouillage.

Les enfants peuvent pratiquer cette activité dans les mêmes conditions, c'est-à-dire sans conseils techniques, jusqu'à 7 ou 8 ans.

La peinture peut aussi être utilisée à des fins pratiques. Par exemple : peinture de rayonnages ou de caisses, comme nous le signalions précédemment, on peut encore, avec de la peinture à l'huile, genre « Valentine », dont un petit pot permet de couvrir une assez grande surface, peindre des boîtes de conserve de différentes grandeurs dont on fera des vases pour orner la salle à manger ou notre salle de jeu. Après séchage, ces vases pourront être décorés avec de la peinture d'une autre couleur.

Lorsque les enfants ont de l'eau, de la terre, du sable, de la peinture, on peut dire qu'ils ont l'essentiel et que cela peut déjà suffire.

Mais il est aisé cependant de leur donner, à peu de frais, d'autres possibilités.

LES MATÉRIAUX DE CONSTRUCTION

Ce sont essentiellement les cubes ou les briques de bois, pour construire et échafauder. Contrairement à ce que l'on pense souvent, ce matériel de construction doit être grand. Il sera ainsi plus facile à manier par des mains encore malhabiles et permettra des constructions plus intéressantes. S'il est un peu lourd, son transport favorisera un exercice physique naturel. Nous demanderons donc au menuisier de nous tailler les cubes d'environ 15 cm de côté et des briques d'environ 20 cm x 12 cm x 4 cm. Des tombées de bois, à condition qu'elles soient en bon état et

qu'on ne puisse s'y blesser ont aussi leurs intérêts.

LE PAPIER Le papier nous offre une grande variété de travaux simples convenant à tous les âges. Réunissons donc notre matériel et, une fois encore, groupons-le et disposons-le d'une manière attrayante et pratique.

- Crayons de couleur : on les placera dans un verre ou une timbale, ou une petite boîte de conserve décorée, la pointe en haut.

Ils serviront à de nombreux usages et naturellement à des dessins libres que la peinture n'exclut pas.

- Revues ou livres, sans valeur pour tourner les pages (3 -4 ans).

- Catalogue pour découper les silhouettes, les objets.

- Catalogue à colorier au crayon de couleur ou à la peinture.

- Forme géométrique de cartons épais : cercle (10 cm de diamètre), carré (10 cm de côté), triangle (10 cm de côté). La monitrice peut tracer le contour sur un papier et les enfants rempliront ces formes avec un crayon de couleur ou à la peinture.

- Si l'on dispose de papier glacé, un simple carré découpé et collé sur un fond de couleur fournira un joli effet décoratif qui satisfera les plus petits.

- Mais on peut faire d'autres découpages : des idées nous seront données notamment dans les albums du Père Castor (Editions Flammarion) « Allons vite » « Découpages », etc...

- On peut encore faire des ribambelles (voir album du Père Castor « Ribambelles »...). Mais ce travail ne convient guère aux enfants avant 6 ou 7 ans. Elles seront plutôt l'œuvre de la monitrice qui les dépliera sous les yeux émerveillés des petits et pourra en faire de charmants éléments de décoration.

- Certains pliages simples peuvent être réalisés (boîte servant au rangement de petits objets) mais ce travail est un peu difficile pour les enfants et ce sont plutôt les talents de la monitrice qui là encore, seront exploités. Or, la monitrice est déjà fort occupée et n'oublions pas qu'il est surtout désirable de faire agir les enfants eux-mêmes. Nous signalons toutefois l'existence d'un album du Père Castor dont la présentation est très claire : Pliages.

La monitrice gardera le contrôle des papiers glacés ou colorés, tous assez rares.

Chaque paire de ciseaux, à bouts ronds, sera suspendue à un clou par une ficelle.

Enfin on pourra rassembler quelques belles images simples, claires, d'objets ou de personnes que les enfants connaissent bien : animaux, plantes, enfants.

On disposera si possible de quelques jolis livres dont les enfants aimeront regarder longuement les images. L'emplacement en sera bien marqué, de manière à ce que les enfants fassent la différence entre les livres à colorier et à découper et ceux qu'il est seulement permis de regarder.

LES TRAVAUX MÉNAGERS Ils passionnent les enfants. Ils sont à leur portée. Ils les entraînent aux soins, à l'ordre. Le résultat en apparaît tout de suite.

Profitons de ce goût pour donner aux enfants des connaissances dont ils sont avides et

qui, quelques années plus tard, seront loin de posséder la même attirance.

Mettons donc toute notre ingéniosité à aménager le coin des ustensiles de ménage : balaie (à la taille des enfants), pelle à poussière, chiffons soigneusement accrochés à des clous, éponge, cuvette, toile à laver qui permettront de réparer rapidement les petites ou les grandes maladroites. Les enfants aiment « faire briller » les objets de bois ciré, le plancher, les objets métalliques, les vitres. Ils aiment plier les grandes feuilles de papier, les torchons, les vêtements. Les soins aux plantes, la confection de bouquets auront aussi leur place dans les travaux ménagers. Quelques assiettes, fourchettes, cuillères, verres, pourront aussi servir à apprendre à mettre le couvert qui sera peut-être, pour cette circonstance, celui de la poupée ou celui du goûter.

Si l'on peut disposer d'un lit, les enfants auront tout le plaisir d'apprendre à le faire, à deux, avec le soin nécessaire, d'apprendre à plier les couvertures... etc. Un lit à barreaux, très difficile à faire, ne pourrait évidemment se prêter à cet exercice.

Dans le même ordre d'idée, on peut prévoir le matériel nécessaire pour les exercices de la vie quotidienne. On installera une cuvette, du savon, placés sur une soucoupe ou un porte-savon, une brosse à ongles, une serviette, afin que les enfants puissent se laver les mains ; un peigne et une brosse, une glace suffisamment grande, à la hauteur de leur visage, qui leur permettra de se voir et leur donnera le goût d'être soigné, et tous autres objets (brosse habits, brosse à chaussures) servant à l'entretien des vêtements.

On pourra peut-être disposer d'une ou deux paires de chaussures ou d'espadrilles (les trousseaux en comportent quelques fois qui n'ont pas encore été mises en service) sur lesquels les enfants pourront s'exercer, s'ils le souhaitent, à lacer, à faire des nœuds. Le temps que la monitrice passe à enseigner à un enfant à faire un nœud est du temps gagné sur le moment de l'habillage, toujours difficile.

Tous ces exercices aident l'enfant à se rendre indépendant de l'adulte, c'est-à-dire qu'ils contribuent de la manière la plus haute à son éducation.

ACTIVITÉS DIVERSES Le triage intéresse beaucoup les enfants : graines mélangées et qu'il s'agit de séparer : haricots et lentilles, par exemple, ou bien, travail qui demande plus d'attention, blé et orge. On m'a fait observer que les enfants risquaient de mettre les graines dans leur nez ou dans leurs oreilles, mais ce fait est certainement très rare. On pourrait objecter aussi qu'il s'agit d'un travail inutile, mais cette « inutilité » s'observe dans les nombreuses activités du petit enfant. La véritable utilité, en l'occurrence, est dans le développement de la sensibilité de la vue et du toucher et dans l'effort de concentration qui s'impose à lui.

Les enfants peuvent aussi trier des feuilles, des coquillages, des perles (par couleur, par exemple), des boutons par couleur, par grandeur, par catégorie.

Naturellement, les perles de bois, assez grosses et carrées de préférence auront toujours leur attrait. On peut les enfiler sur un lacet avec bout dur, ou avec une grosse aiguille

à tapisserie ou sur un fil de laiton fin. Tout ce matériel, lui aussi, sera groupé dans un endroit bien défini. Une caisse de chiffons, de vieux vêtements, (veillons à ce qu'ils soient propres) d'objets hétéroclites servira pour les déguisements.

Parmi les activités qui demandent plus de préparation et un peu de savoir-faire, il faut signaler le tissage simple avec de petits métiers de carton rigide, préparés d'avance par les monitrices, les travaux de raphia, etc...

N'oublions pas les mille travaux dont le matériel nous est donné par la nature : couronne de fleurs ou de feuilles à l'automne, panier, corbeille de feuilles dans lesquelles on rapporte des cueillettes. Je ne crois pas qu'il soit besoin de donner à la monitrice d'indications précises : c'est en essayant soi-même, en rassemblant ses propres souvenirs d'enfance que l'on retrouvera les moyens de réaliser ces petits objets qui font la joie des enfants.

Il reste maintenant à savoir comment mettre ces activités à la disposition des enfants, comment les leur présenter, quelle attitude avoir envers eux. Ce sera l'objet d'un prochain article sans lequel le sens de celui-ci serait complètement faussé.

Voici, résumées en conseils beaucoup trop succincts pour que le sens en soit vraiment clair, les principales idées qui seront développées dans ce prochain article :

- les monitrices travailleront toujours en équipe de deux, en prenant ensemble la responsabilité de leurs groupes (les groupes confiés à une monitrice sont généralement de 7 ou 8 enfants) ;
- la préparation du matériel et son entretien (renouvellement du papier, nettoyage de la terre..., etc.) devront toujours être faits avant l'arrivée des enfants ;
- au début, on ne mettra à la disposition des enfants qu'une ou deux activités. On leur montrera avec précision comment utiliser le matériel et le ranger ;
- quand toutes les activités seront connues et auront été pratiquées, les enfants devront être libres de choisir leur activité, de l'accomplir à leur manière (dans la limite où ils ne gênent pas les autres) et à leur rythme, de la continuer aussi longtemps qu'elle les intéresse et de l'abandonner quand ils le désirent ;
- l'utilisation des objets se montrera par des gestes plus que par des paroles ;
- on ne contrariera pas le goût des enfants de cet âge pour le travail individuel.

Manipuler

Expérimenter

Créer

Matériaux et outils

Environnement

LES ACTIVITÉS MANUELLES DU JEUNE ENFANT



Cet article est extrait du hors-série de VEN (1973), « L'activité manuelle, enjeux actuels » sur l'activité de VEN réalisé par les membres du groupe national « Activités Manuelles d'Expressions Techniques et Plastiques » des Ceméa. Ce dossier accompagnait la publication des fichiers pédagogiques « Activité manuelle des quatre saisons ».

*G.Coatanroc'h, Responsable de la commission jeunes enfants de 1952 à 1981
et S. Baratino, Enseignante*

Ce sont les activités manuelles que peuvent réaliser les plus jeunes enfants en colonie scolaire, qui sont évoquées ici.

En effet, il arrive, dans les colonies, que le rythme de vie auquel ces enfants sont soumis et que les activités qu'on leur propose soient trop peu différenciées de ceux des plus grands.

Parfois aussi, même si l'organisation est bonne, les animateurs sont déroutés par le jeune âge des enfants et ne savent pas ce qu'il convient de faire. La plus grande part de la réalisation leur revient et l'activité manuelle réelle de l'enfant est réduite. Il est difficile de trouver les moyens qui vont permettre à ce dernier d'agir par lui-même, de laisser une place aussi grande que possible à la création personnelle. Là encore, l'aide du directeur auprès des animateurs est indispensable.

Pour mieux percevoir ce que peuvent être pour ces enfants les activités manuelles, il semble utile de rappeler brièvement quelques caractéristiques particulières de cet âge.

Comme chacun le sait, ils sont dans une période de grande transformation physiologique qui entraîne une certaine fragilité mais fait naître des intérêts nouveaux qui les poussent à la découverte d'un monde extérieur, plus éloigné. Ils sont plus habiles, plus indépendants que les enfants de 4 à 6 ans. Ils vont à la « grande école ». Leur expérience des camarades est plus grande.

Ils recherchent avec eux plus de relations. Mais, en essayant de les différencier des enfants de 4 à 6 ans, nous devons prendre garde de ne pas les confondre avec les enfants de plus de 8 ans.

Ils aiment toujours manipuler et expérimenter. Il est nécessaire de mettre à leur disposition le même matériel et les mêmes matériaux que pour les plus jeunes.

Sont encore indispensables :

- le bac à sable et ses accessoires,

- l'eau fournie sous ces différentes formes : le ruisseau convient tout particulièrement, mais aussi la pataugeoire.

La revue *Vers l'Éducation Nouvelle*, dans les numéros 164 et 212, en propose deux modèles peu coûteux. On y ajoutera de grands baquets, des baignoires de plastique, des récipients variés.

Ils doivent aussi pouvoir librement peindre ou modeler la terre.

Si on les observe alors, on s'aperçoit qu'ils s'acheminent plus rapidement vers une réalisation précise, car leur connaissance des matériaux est plus exacte et plus étendue. La vue d'un ruisseau leur donne l'idée de fabriquer un bateau, celle du sable de construire un château.

À cet âge aussi, l'expérimentation de mécanismes simples répond à un intérêt très grand : balances, moulins à eau, dont les enfants découvrent eux-mêmes progressivement le fonctionnement.

On les voit aussi plus facilement, que les plus jeunes, se regrouper à quatre ou cinq.

Mais leur association présente des caractères différents de celle des enfants de 8 à 12 ans. C'est souvent autour de l'adulte qu'ils réunissent leurs possibilités. Ainsi, avec l'animateur, ils peuvent construire un barrage simple, ou une cabane, ou un château de sable enrichi d'accessoires et de décorations. Le nombre d'enfants du groupe est le plus souvent restreint. Le travail n'est généralement pas de très longue durée. Les résultats doivent pouvoir être vite perçus. Chacun accomplit souvent une tâche semblable à celle de son voisin. Et c'est l'adulte, présent et lui-même participant, qui, tout en apportant son aide, coordonne les efforts.

QUELLES SONT LES ACTIVITÉS MANUELLES QUE L'ANIMATEUR POURRA LEUR PROPOSER ?

Toutes vont être en liaison étroite avec la vie de l'enfant : il n'y a pas une heure pour les activités manuelles, une heure pour les jeux.

La vie quotidienne est un champ « d'expériences manuelles » inépuisables. C'est l'animateur qui montre et aide :

- à lacer ses chaussures ;
- à tenir le couteau pour éplucher un fruit, couper sa viande, prendre son fromage ;
- à ficeler un paquet pour l'envoyer ou l'offrir ;
- à se servir d'un tube de dentifrice ;
- à cirer ses chaussures, laver ses bottes ;
- à faire son lit, à se servir à table, à desservir celle-ci.

Pour cela, une organisation est nécessaire.

Le milieu naturel offre des possibilités multiples. L'animateur suggère, propose ou capte l'idée d'un enfant pour montrer comment utiliser les fruits, graines, coquillages, feuilles, herbes, terres et branches rencontrés en promenade. Par exemple, on peut :

- ramasser des pommes ou des mûres pour confectionner des tartelettes que l'on fera cuire ;
- ramasser du bois pour faire un feu ou griller les tartines du goûter ;
- cueillir de la menthe pour faire de la tisane, des noisettes pour faire de la nougatine ; cueillir des feuilles pour réaliser une couronne, une jupe, des bracelets, un collier, et des fleurs pour des bouquets ;
- couper des baguettes de noisetier pour des arcs ;
- reconnaître et ramasser de la terre à modeler pour permettre à l'enfant de transformer cette matière en un objet de son choix, tout simplement, la pétrir et la manipuler longuement.

Le matériel récupéré par l'animateur peut être judicieusement utilisé. Les caisses, cartons, cageots, tissus se transformeront en traîneaux, maisons, lits et vêtements de poupées. Des chaussettes bourrées d'herbes sèches, attachées au bout de bâtons, feront de fringants chevaux.

Les matériaux et outils, choisis avec soin par le directeur et les animateurs en collaboration étroite avant la colonie, permettent des activités qui nécessitent l'apprentissage de certains gestes. L'animateur montrera :

- le maniement de la scie et du marteau, connaissance que les enfants utiliseront pour fabriquer des avions de leur invention ou des bateaux divers ;
- l'utilisation de l'aiguille, des tissus, des fils. Par exemple, l'animateur propose de broder un napperon en toile de jute, un point simple est utilisé.

Il peut proposer aussi d'enrouler du raphia ou de la laine autour de boîtes de récupération ou de tisser une couverture pour les poupées sur un métier simple (en carton ou en bois) comme on en trouve la description dans « la vie à la colonie maternelle » :

- l'utilisation des pinceaux (peinture et colle), la peinture et le collage peuvent être laissés à la libre improvisation des enfants (voir le n° 203 de *VEN* sur la peinture), ou bien ils peuvent être utilisés comme décoration (anniversaire, kermesse ...).
- l'utilisation des ciseaux (cartons, papiers, tissus, ficelles), par exemple : fusées ou comètes, bilboquets.

Ces activités peuvent naître de manière très simple. Par exemple, l'animateur, un jour, joue devant les enfants avec la fusée qu'il a fabriquée.

Matériel utilisé : un carré de tissu solide, du sable, de la ficelle et du papier crépon.

Les enfants voudraient bien en posséder une, l'animateur offre à l'enfant de choisir dans un lot préparé le morceau de tissu qu'il pourra déchirer ou couper aux dimensions voulues, puis l'enfant, sur les conseils de l'animateur, mesure et coupe la longueur de ficelle qui lui est nécessaire à l'aide d'un gabarit, mètre ou autre moyen. Il découpe aussi trois ou quatre bandes de papier crépon (couleur choisie par lui), pose un peu de sable au milieu de son carré de tissu et forme un sac auquel il ajoute le flot de papier crépon.

L'animateur sera là pour aider l'enfant à former le sac en faisant un nœud très solide avec la ficelle si besoin est.

- l'utilisation des attaches (épingles, trombones, attaches parisiennes, élastiques, colle blanche). Exemple : animaux, bonhommes articulés.

Matériel utilisé : carton, ciseaux, attaches parisiennes, papier, crayon, puis laine, tissu, papier de couleur, graines, raphia, etc.

L'animateur, aujourd'hui, propose la fabrication d'un bonhomme ou d'un animal articulé dont il a apporté un exemplaire.

Il montre à se servir des attaches parisiennes pour assembler deux morceaux de carton, insiste sur l'articulation et joue avec pour une meilleure compréhension ; puis demande aux enfants de dessiner un animal ou un bonhomme de leur choix. C'est lui ensuite qui reproduit sur le carton les différents éléments de l'animal (tête, corps, pattes), les enfants découpent les morceaux et l'animateur fait l'assemblage.

Maintenant, libre cours à leur imagination : celui-ci utilisera les graines pour faire les yeux de son chat, un autre fera une jupe en tissu à sa fille, un troisième collera de la laine coupée en petits morceaux sur le dos de son lapin.

Quand les enfants auront bien compris ce moyen d'attaches, peut-être pourront ils se confectionner eux-mêmes de multiples animaux et bonhommes sans l'intervention de l'adulte. Ce qui est difficile pour l'animateur dans tous ses travaux, c'est de permettre à l'enfant d'exercer lui-même son activité. C'est lui qui analysera, avec l'aide du directeur, au cours des réunions préparatoires, quelle part pourra prendre l'enfant dans telle ou telle activité, c'est lui qui recherchera quels moyens donner à l'enfant pour une plus grande indépendance dans la construction d'une fusée, par exemple.

LA BONNE UTILISATION DU LIEU D'ACTIVITÉ FAVORISERA L'ACTIVITÉ

Pour que toutes ces activités puissent naître et se réaliser, il faut que les matériaux et les outils nécessaires soient d'un accès facile. Les animateurs des enfants de 6 à 8 ans veilleront à ce qu'on puisse librement les y chercher dans un lieu qui sera celui du grand groupe et où le rangement sera efficace si la place de chaque objet à la disposition des enfants est fixée et apparente, selon le système des panoplies. Ce local, aussi sommaire soit-il, ne sera pas seulement une réserve pour le matériel qui, d'ailleurs, n'y entrera que petit à petit, mais il sera aménagé par l'animateur en pensant que les enfants pourront aussi y pratiquer des activités ; c'est lui qui déterminera ce qui, au fil des jours, en liaison avec l'activité en perspective, viendra accroître l'équipement du lieu d'activité. Cependant, nous souhaitons que les enfants soient le plus souvent possible dehors, aussi faudra-t-il utiliser des moyens de rangements transportables, pochettes à ciseaux en papier kraft plié et agrafé, plateaux cageots sur lesquels on a silhouetté des formes - pour aller vers la partie du terrain réservé à ce groupe. Là, ils trouveront du sable, un point d'eau et le matériel à grimper nécessaire à leur développement physique. Dans la mesure où cette

organisation permet aux enfants de trouver facilement ce dont ils ont besoin pour réaliser leurs projets, l'animateur peut mieux aider chacun d'eux au moment opportun : c'est lui qui fournira où fera choisir de bonnes dimensions, montrera comment faire le nœud qui maintiendra deux bâtons ensemble où donnera le tour de pince supplémentaire pour ajuster la tête du cheval bâton. En fait, c'est là qu'il utilise les moyens techniques élémentaires qu'il a acquis au stage.

La Main
Rencontre des matériaux
Jouer avec les éléments

L'ACTIVITÉ MANUELLE DU JEUNE ENFANT

Claude Gratien, membre actif des Ceméa depuis 1958, ancien directeur des Ceméa du Limousin, membre du groupe « Activités Manuelles Techniques et Plastiques » puis responsable de ce groupe de 1989 à 2006 avec la collaboration de Roseline Gratien, membre active des Ceméa depuis 1958, Maître-Formatrice, Directrice de l'école maternelle annexe de l'IUFM de Limoges de 1984 à 1994.

Plus que des préconisations adaptées aux besoins et désirs des jeunes enfants, cet article rappelle les références fondamentales des Ceméa autour desquelles ils ont bâti leur conceptions pédagogiques et développé un ensemble de démarches d'activités, de sensibilisation, d'apprentissage, de découverte aux éléments et aux matériaux.

LA MAIN

C'est par l'agir que l'enfant et l'adulte trouvent des réponses adaptées à leurs besoins et développent leurs potentialités. Tout au long de la vie et particulièrement dans l'enfance, l'activité est indispensable à la mise en réseau des milliards de neurones de notre cerveau.

André Leroi-Gourhan, ethnologue et préhistorien nous dit : « La main et le geste qui l'anime sont à l'origine du prodigieux développement du cerveau humain ».

Tony Lainé, pédopsychiatre écrit : « *La station debout chez l'homme a permis, d'une part la libération de la main pour une action sur le monde, d'autre part le développement du cerveau dans sa partie antérieure, laquelle supporte justement les centres qui vont jouer un rôle fondamental dans le développement de l'intelligence* ».

Enfin, Pierre-Gilles de Gennes, Prix Nobel de physique, s'inquiète du peu de place laissée à la main dans l'éducation et dans le travail aujourd'hui : « *... Et c'est la main qui a construit le cerveau au cours des âges de l'évolution. Un système où la main n'est plus pilote m'inquiète énormément... L'observation, l'aptitude manuelle, le contact avec les autres, des sorties, un contact avec le monde doivent être renforcés...* ».

La main apparaît donc comme un instrument premier du développement.

Les premières expériences

Dès les premières semaines et davantage encore quand le bébé se tient assis, la main, ses mains, vont lui permettre d'explorer le milieu proche, de découvrir le doux, le rugueux, le dur, le rigide, le souple, le froid, le chaud, le liquide, le solide.

Au fur et à mesure de sa croissance il devient de plus en plus habile pour saisir, frapper, jeter. Avec la marche et le regard libéré, le jeune enfant va encore accroître le champ de ses investigations et utiliser des objets en prolongement de sa main et progressivement refera le chemin « d'homo habilis à homo sapiens ». Il saura vite empiler, emboîter, jouer avec l'eau, la transvaser...

L'enrichissement du milieu - La rencontre des matériaux

On mettra à la disposition des enfants, des objets, des jouets à empiler, à emboîter, à trier, à traîner, collectés les deux premières années. Rapidement, il devient nécessaire d'élargir le « monde » et de multiplier les possibilités de découvertes en se promenant, en cueillant, en ramassant, fleurs, feuilles, cailloux, graines, coquillages, sables, en collectionnant toutes sortes de choses.

Rencontrer des matériaux bruts transformables, avec lesquels l'enfant pourra créer, inventer, développer son imaginaire. En premier lieu, les matériaux qui pour les transformer n'ont pas besoin d'outils entre la main et la matière.

■ L'ARGILE, LA « TERRE » QUE L'ON TRANSFORME À MAIN NUE

Humidifiée, elle est souple et malléable, en séchant elle durcit. Diluée en pâte liquide, la barbotine, elle, permet de coller.

Tournée au creux des paumes, elle devient boule, roulée sur la table, elle devient cylindre. On la tape, on la pince, on la roule on la caresse, on la lisse, on l'enfonce, on la grave, on la creuse, on l'imprime, on la décore avec la pointe du crayon, on l'estampe avec le capuchon du feutre, avec le coquillage, la feuille, la fleur, la capsule de gland, le marron...

Liquide, on peut l'étaler sur la feuille de papier sulfurisé ou sur la vitre et dessiner avec le doigt ... On amoncelle, on empile des volumes que l'on colle à la barbotine, on crée des personnages, des animaux, des volumes ... On approche la sculpture.

Les événements de la vie des enfants, les histoires racontées inspirent les créations. La pérennité des réalisations des enfants peut être assurée par la cuisson dans un petit four à céramique électrique ou au feu de bois, en plein air, dans un four construit.

■ LA PEINTURE

« La peinture copie ou qui s'inspire de la réalité en utilisant des tâches de couleurs assemblées ». Cette définition correspond bien à la peinture des jeunes enfants.

Il est préférable de mettre à la disposition des enfants :

- des surfaces de papier suffisamment grandes (au moins ½ feuille de papier Kraft blanc, 50 cm-65 cm) fixées sur des panneaux verticaux ou légèrement inclinés. La grande surface permet à la main d'être mue par le geste, le mouvement du corps. La petite surface nécessite des gestes fins, cela viendra plus tard.

- des peintures à l'eau, gouache en poudre, préparées par l'adulte dans de petits pots (les primaires : rouge magenta, bleu cyan, jaune et du blanc et du noir). On peut préparer des mélanges pour élargir la palette.

- des brosses à peindre (n° 8, 10, 12)

Les jeunes enfants s'expriment de manière figurative en peignant des « bonshommes » maman, papa, moi, ma maison, mon chat, des fleurs, la voiture... Les idées des uns et des

autres, peignant côte à côte, enrichissent l'expression de chacun.e. Ils peuvent aussi jouer à d'autres formes d'expression en peignant avec le doigt, la main, avec toutes sortes de tampons, morceaux d'éponges, papier froissé, feuilles, fleurs et faire des traces décoratives, peindre la grande maison en carton d'emballage...

L'intervention de l'adulte doit être essentiellement d'ordre technique, égoutter la brosse pour ne pas faire de coulures, à chaque couleur sa brosse, à chaque pot sa couleur.

Des reproductions de tableaux d'artistes affichées peuvent aussi nourrir l'imaginaire.

LE PAPIER, LES PAPIERS

Supports de la peinture, du dessin, du graphisme avec des encres, des craies, du fusain, des jus.

Les papiers se déchirent, se découpent, se plient, se roulent pour créer des volumes. Le papier « machine » 21 cm x 29,7 cm, mais aussi le kraft brut ou blanc.

Certains sont colorés, d'autres sont transparents ou translucides et laissent filtrer la lumière : le sulfurisé résistant et le serpente.

Le papier serpente est léger en feuilles de 50 cm x 75 cm, il se découpe, il se déchire facilement. Il se colle avec des colles pâteuses et sans danger. Avec sa quinzaine de nuances, les enfants peuvent réaliser des superpositions, des collages colorés. Placés sur un fond blanc ou sur les vitres, ces collages translucides sont une autre approche de la peinture.

LE BOIS ET LES OUTILS À BOIS

Ils peuvent être absents des matériaux mis à disposition des jeunes enfants. Pourtant quel plaisir pour eux, filles et garçons, de clouer, de débiter, d'assembler des chutes de bois tendres, pin ou peuplier. Ils savent très vite inventer à partir de planchettes, de lattes de section, 2x1, 3x1, 4x2, de baguettes de 1x1, de roulettes percées, de rondelles de bouchons de liège au centre, des objets simples, des véhicules, des bateaux, des avions, de petits meubles... avec de vrais outils.

À quatre ans, on peut clouer avec un marteau de menuisier de 20 ou de 16 et des pointes à tête plate de 20, 30, 40 mm. On peut débiter du contreplaqué de 5mm, baguettes et lattes avec de petites scies à cadre équipées de lames de scies à métaux. La denture fine de ces lames est sans risque pour les petits doigts à condition de maintenir les pièces à débiter ou à assembler.

L'aide de l'adulte avec un petit nombre d'enfants est indispensable pour tenir ou mieux pour fixer les éléments avec des serre-joints sur les plans de travail.

Les bancs d'école sont d'une hauteur bien adaptée à la taille des jeunes enfants pour fixer et travailler les pièces de bois. Les tables plus hautes, placent les petits dans une mauvaise position corporelle. On est à l'aise pour scier, clouer, façonner lorsque le plan de travail est plus bas que la taille.

L'eau indispensable à la vie, constitutive du corps humain

L'eau est un élément incontournable dans l'activité des jeunes enfants. Du bain, du robinet à l'eau du ruisseau, de la mare, de la mer à la plage, l'eau fascine les enfants et les jeux avec l'eau sont la source d'une multitude de jeux.

Frapper l'eau de ses mains, s'éclabousser, s'immerger donne beaucoup de plaisir. Faire couler, remplir, vider des récipients variés, laver des tissus, dehors à la belle saison... sont des occasions de nombreuses découvertes.

Faire sombrer des cailloux jetés dans la rivière, faire flotter des matériaux variés, bois, liège, tronçons de canisse, écorce, polystyrène et des objets variés, bouchons, bâtonnets de glaces, planchettes, sont des mises en évidence de propriétés du fluide-eau.

Quelques tours de main appris au moment utile et des moyens de fixation fournis par l'adulte, liens, ficelle, élastiques, bracelets permettront de réaliser toutes sortes d'esquifs avec des tiges de végétaux, de graminées rassemblées en faisceaux, avec des formes creuses, bouteilles plastiques, boîtes métalliques, barquettes de polystyrène. Les essais faits en tirant, en lâchant dans le courant ou au gré du vent, pour équilibrer ces bateaux improvisés, ajout d'un morceau de cagette planté verticalement sous la « coque » ou latéralement d'un balancier, fixation d'un mât et d'une voile improvisée constituent une approche de la navigation.

Sur la plage, un os de seiche équipé d'une plume de goéland plantée dans la face tendre de l'os et c'est un voilier au départ du Vendée-Globe.

Les enfants posent des questions, formulent des hypothèses.

En jouant sous le jet du robinet, dans le courant au bord de la rivière ou du ruisseau, dans un bras sûr du torrent, les enfants vivent d'autres expériences et sentent la force de l'eau. Construire un petit barrage, faire tourner un moulinet, immerger plus ou moins les pales dans le courant et voir changer sa vitesse de rotation, lui faire hâler avec une ficelle attachée à l'axe un bateau d'écorce sont d'autres expériences passionnantes.

« Dans le pays calcaire de mon enfance, ma mère recueillait précieusement l'eau de pluie pour laver les lainages. À cet effet, un tonneau placé contre le mur à côté de la porte du couloir, était alimenté par un chéneau de fonte. Un jasmin d'hiver grimpaient le long du chéneau.

Dès janvier, il était en pleine floraison et ses petites fleurs parfumées tombaient à la surface de l'eau sombre. Elles flottaient bien, le tube de la corolle horizontal, la moitié des pétales émergées faisant office de voile.

Combien d'heures ai-je passées là, le menton posé sur le bord du tonneau et soufflant à petits coups sur cette flottille colorée ? Combien de combats navals ai-je vécus là, me prenant tour à tour pour, Surcouf, Duguay-Trouin ou Nelson ? »

L'air est un autre élément source de jeux et de découvertes

L'air que l'on respire, que l'on sent sur sa joue, dans ses cheveux est moins palpable que l'eau et moins facile à mettre en évidence. Des jeux comme souffler sur les graines de pissenlit, lâcher des samares d'érable-sycamore et les voir tourner en tombant, observer et entendre feuilles et branches agitées par le vent, voir des papiers s'éloigner dans le courant d'air, faire des bulles de savon, montrent son existence.

L'histoire des hommes est riche de jouets inventés au cours des siècles dans toutes les civilisations : en Afrique de l'ouest, l'hélice jouet faite d'une feuille ovale déchirée symétriquement avec pour axe une épine, aux Pays-Bas le moulinet drapeau dans le tableau les jeux d'enfants de Brueghel-l'Ancien, la « comète » en Tchèque, les cerfs-volants en Asie, enfin les manèges à bougies de Suède ou de Bavière sont autant d'exemples.

Des fabrications simples permettent de jouer avec l'air :

- courir avec un flot de bandes de papier crépon attaché à une baguette ;
- faire tourner puis libérer une comète (bandes de crépon lestées d'une poche de tissu remplie de sable et ligaturée) ;
 - mettre le vent en évidence avec des manches à air de papier serpente, des moulinets carrés, des moulinets-drapeau ;
- opposer au vent de petits cerfs-volants carrés ou de petits « sleds » attachés à du fil à coudre et les voir monter dans le ciel ;
- lâcher des poissons, des parachutes de papier serpente du haut d'un talus ou d'un balcon, lancer des flèches et des avions de papier machine ;
- faire tourner un moulin à air chaud au-dessus du radiateur.

Au cours de ces fabrications l'adulte apprend les gestes nécessaires pour réussir, aide en prêtant sa main. Il répond à la curiosité, aux questions par des propositions d'action.

LA SCIENCE DU CONCRET

À travers ces jeux et ces recherches avec l'eau, l'air, le sable aussi, les enfants font des constats, posent des questions, formulent des hypothèses, font des liens entre leurs fabrications, leurs jeux et les machines des hommes « c'est comme... ». Ainsi ils acquièrent de manière ludique, une compréhension technologique de phénomènes physiques. Plus tard, au collège, en physique, les cours sur la poussée d'Archimède, les forces, les couples de renversement, la dynamique des fluides... en seront éclairés.

« En 1974, après une réunion à l'Association nationale des Ceméa qui se trouvait alors rue Saint-Placide, en fin de journée, je découvrais la Tour Montparnasse terminée depuis peu. Sur l'esplanade, en haut des marches, côté ouest, deux garçons d'une dizaine d'années lançaient des papiers. Emportés par le vent ces papiers s'élevaient de plusieurs dizaines de mètres contre cette immense muraille puis échappaient au

courant ascendant et redescendaient un peu plus loin. Je les observais et l'un d'eux me dit : « c'est comme chez mon grand-père, quand il y a du vent, les buses elles montent contre la falaise, sans remuer les ailes ».

Ce garçon est peut-être devenu un excellent parapentiste! ».

En centres de loisirs, en centres de vacances, à l'école maternelle, les enfants peuvent trouver des réponses à leurs besoins d'activité dans des espaces permanents « les coins » marchand-e, poste, poupée, coiffure, lessive, peinture, sable, où ils peuvent agir sans intervention et dans des ateliers plus temporaires argile, papier, menuiserie, jeux avec l'eau, l'air dans lesquels l'adulte est plus présent et plus actif.

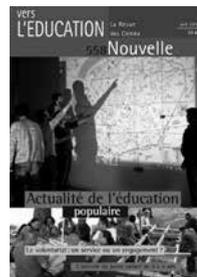
BIBLIOGRAPHIE

Jouons l'eau, du bouchon au bateau - Édition Scarabée Ceméa.

Cahiers de l'Animation dossier n°9 et 10 Mécanismes des jouets.

Éducabilité
Un être en développement
L'intelligence sensori-motrice

L'ACTIVITÉ DU JEUNE ENFANT DE 0 À 6 ANS



Ce texte écrit par Francine Best¹ suite à la conférence qu'elle a donnée au regroupement national « Jeunes enfants » en janvier 2014 à Houlgate, est paru dans le *VEN* n° 558 d'avril 2015.

Francine Best passe en revue ce qui se joue chez le jeune enfant, lorsqu'il est en activité. Faire confiance au jeune enfant, voici une composante de l'Éducation nouvelle chère à l'autrice.

Francine Best, Présidente d'honneur des Ceméa

C'est dans la perspective de l'Éducation nouvelle que les Ceméa ciblent et promeuvent les tout jeunes enfants et leur éducation². Aussi faut-il rappeler deux principes d'ordre éthique fondant l'Éducation nouvelle et éclairant ce propos :

- L'enfant est une personne. Cette affirmation de principe est au cœur de l'Éducation nouvelle. Elle trouve sa complétude dans la convention internationale des Droits de l'enfant (1989) qui pose légalement et internationalement ce principe : l'enfant dès sa naissance est sujet de droit. Il a des droits que les adultes ont à considérer comme des obligations leur incombant. Le droit à éducation, en particulier, pose la possibilité et impose le « devoir » d'éduquer.

- Tout être humain est éduicable. « L'éducabilité » mise en évidence par les tenants de l'Éducation nouvelle, par Henry Wallon notamment, implique la possibilité et entraîne la nécessité de l'éducation, sous toutes ses formes. « L'humanité » (vocable créé par Roland Jaccard) de l'enfant, de l'adolescent tient à cette éducabilité de l'être humain. Mais c'est le jeune enfant (il a besoin des adultes et de ses pairs pour se développer) qui montre et démontre le mieux cette éducabilité. C'est la spécificité de l'enfance, de la prime enfance : l'enfant a BESOIN d'être éduqué pour se développer, pour vivre pleinement son « humanité ». Jacques Delors dans le rapport remis à l'Unesco sur l'éducation au XXI^{ème} siècle, déclare lui aussi : « *L'éducation, un trésor est caché dedans.* ».

Confiance dans les potentialités de tout enfant, confiance dans la possibilité de l'éducation, ces deux affirmations sont des traits caractérisant l'Éducation nouvelle. Pour les justifier et les argumenter, l'analyse de l'activité voire des activités du jeune enfant est indispensable et déterminante. Aussi, deux axes orientent ce propos. L'un concerne les enfants et leur activité ; l'autre la valeur des actions éducatives à mettre en œuvre.

1 - Francine Best (1931-2022) - Capésienne et agrégée de philosophie, elle a été successivement Directrice de l'École normale de Caen, Directrice de l'INRP et Inspectrice Générale de l'Éducation nationale de 1989 jusqu'à sa retraite. Francine Best devient instructrice aux Ceméa en 1951. Elle sera Présidente des Ceméa de 1984 à 1994 puis Présidente d'honneur jusqu'à son décès. Elle a publié de nombreux articles relatifs à l'Éducation nouvelle qu'elle a défendue toute sa vie.

2 - Intervention faite lors du regroupement national Petite Enfance des Ceméa à Houlgate en janvier 2014.

L'ENFANT, ÊTRE EN DÉVELOPPEMENT

Les jeunes enfants montrent, par leurs comportements, leurs postures, leurs attitudes, leurs mouvements, qu'ils sont des êtres en plein développement. Ils ne sont ni des adultes en réduction, ni des êtres auxquels manqueraient certaines aptitudes telles l'aptitude à raisonner ou à penser, mais bien des êtres humains qui grandissent, se développent, se construisent à leur rythme dans une société, au sein d'un espace et d'un temps donnés autant que construits.

La notion d'âge, mise en relief par Jean-Jacques Rousseau dans l'*Émile*, induit une véritable révolution dans la considération du jeune enfant. Cette notion prépare le concept de stade de développement, que Piaget et Wallon élaboreront au XX^{ème} siècle fondant sur l'observation et l'expérimentation scientifiquement conduites la psychologie de l'enfant telle que nous la connaissons. Stade, palier, niveau, étape, autant de termes pour dire que le développement n'est pas un continuum spontané qui ferait passer insensiblement de la naissance à l'âge adulte ; il s'effectue par une succession de moments d'équilibre et de déséquilibre formant système. « *Les trois conditions nécessaires dans un système de stades sont qu'ils se succèdent en un ordre constant chez tous les sujets ; que chacun puisse être caractérisé par une structure d'ensemble, et pas seulement par un caractère dominant, et que les structures s'intègrent les unes dans les autres selon leur ordre de formation* »³. De là, il apparaît qu'un développement « réussi » implique la réalisation des potentialités de chaque stade, réalisation que la seule maturation ne peut assurer. L'exercice de ces potentialités par l'activité est nécessaire.

Ainsi Piaget met-il en évidence, par une multitude d'observations plus proches de l'observation clinique que de la méthode expérimentale, l'intelligence sensori-motrice du tout jeune enfant.

L'INTELLIGENCE SENSORI-MOTRICE

Tous les mots comptent : intelligence (oui, l'enfant, dès qu'il naît, est intelligent ; il cherche à comprendre où il est, dans quel milieu il vit, il s'adapte au réel humain et matériel, « assimile » par la perception, par les sens, les données du milieu, « accommode » ses gestes, ses réponses aux sollicitations ; « assimilation », « accommodation » étant selon Piaget les deux modalités d'une activité de l'intelligence générale.

C'est l'intelligence sensori-motrice ou perceptivo-motrice qui se développe de 0 à 6 ans, et caractérise le jeune enfant. Précisons que Piaget distingue, à partir de 2 ans environ, l'intelligence préopératoire, l'intelligence des opérations concrètes à laquelle accèdent les enfants de 6-7ans à 11-12 ans ; puis celle des opérations formelles qui débute vers 11-12 ans.

Pour l'éducateur de jeunes enfants, cette réalité de l'intelligence sensori-motrice et du développement du jeune enfant est à prendre en compte, à éveiller, à stimuler ne serait-

3 - J. Piaget et B. Inhelder, *l'Image mentale chez l'enfant* PUF, 1966

ce qu'en reconnaissant le caractère intelligent des perceptions où les sens, les fonctions sensorielles jouent un rôle, ont une fonction de compréhension du monde.

Plus nous sommes plongés, adultes et adolescents, dans l'univers du numérique, plus les jeunes enfants ont besoin des références premières que donnent les perceptions de la réalité matérielle, physique, du monde qui l'entoure - le « milieu », tel que le définit Henri Wallon.

Il s'agit d'éveiller, d'éduquer la perception, les cinq sens, l'ensemble des possibilités sensorielles car elles constituent une connaissance première du monde et une série de capacités personnelles indispensables au développement de l'intelligence autant qu'à celui de la vue, du toucher, de l'ouïe, de l'odorat, du goût. Car l'intelligence du monde passe d'abord par les données des sens, synthétisées par un acte mental, par la relation de l'œil et de la main si développée dans et par l'acte de dessiner... Mais tout aussi importante est la motricité : éveiller, « entraîner » la capacité à se tenir debout, à marcher, à courir, sauter, lancer...

L'éducation des sens, de la perception, ne se fait pas dans l'immobilité mais bien dans le mouvement des membres et de l'ensemble du corps et des postures corporelles.

D'où l'importance du trait d'union entre les activités sensorielles, de distinction des objets, des personnes - et les activités motrices - se mouvoir dans l'espace, orienter son corps, se déplacer... Toutes ces capacités sensorielles et motrices ne se développent pas seules, sans recours aux adultes. Elles sont l'objet d'apprentissage. C'est la spécificité de l'être humain.

D'où la nécessaire intervention des éducateurs qu'ils soient parents, enseignants, animateurs pour que les aptitudes du jeune enfant deviennent des capacités, que la diversité des perceptions et des types de mouvement enrichisse sans cesse le développement intellectuel et physique de chaque enfant, de tout enfant.

Cette intelligence sensori-motrice n'est nullement opposable à l'éveil de la parole et du langage. Pouvoir, savoir parler est le signe spécifique de l'humain. On sait bien aujourd'hui, avec les travaux de Françoise Dolto et de Winnicott, que les enfants dès qu'ils naissent sont sensibles aux paroles, comprennent les « grandes personnes » bien avant de parler eux-mêmes.

L'écart qu'ont analysé les linguistes entre compréhension et expression a été confirmé par de nombreuses études et recherches. Le stade de l'appropriation d'une langue et de la capacité de parler est capital. Il permet à l'enfant de dénommer les objets, ce qui est essentiel pour comprendre le monde physique. Le langage permet aussi d'exprimer ses affects, ses émotions, ses désirs, ses perceptions, ses impressions. L'affectivité si vivace chez le jeune enfant, trouve dans la parole le moyen de s'épancher et de se réguler.

La capacité de parler permet de dire l'objet, les objets, de dire l'autre, les autres, de communiquer avec eux et de s'exprimer soi-même.

Objets et affects : les uns et les autres sont parlés, sont dits par les enfants. Ce n'est pas l'un ou l'autre, c'est l'un et l'autre. On a insisté ces derniers temps sur le lien entre affectivité et parole au risque de perdre de vue que le langage sert aussi - et c'est essentiel - à désigner, dénommer les choses du monde en liaison avec la perception et l'intelligence sensori-motrice autant qu'à exprimer ses émotions et ses propres désirs. En bref, l'activité du jeune enfant n'a pas à être muette voire réduite au silence. Elle sollicite un commentaire de l'enfant lui-même, en cela souvent aidé par le groupe de ses pairs ou de ses aînés.

JOUER, JOUER, JOUER...

... et faire jouer, pourrait être, devrait être la devise des éducateurs de jeunes enfants. Le jeu - tout jeu - constitue l'activité principale des enfants. Le jeu est l'occasion d'agir pour agir sans préoccupation d'un résultat productif, sans autre finalité, dans le moment circonscrit du jeu, que la recherche du plaisir de jouer. Le jeu (sauf les jeux d'argent et les jeux sportifs hyper-socialisés) porte en lui sa propre finalité. Le gain attendu est fictif et symbolique. Jouer permet à l'enfant de grandir, de se développer. En ce sens, tout jeu est éducatif et pas seulement - surtout pas ! - les jeux étiquetés comme tels par les éditeurs de jeux.

Ce domaine, tout comme dans celui de la motricité joue et domine la fonction d'imitation, mise en évidence par Henri Wallon comme fonction dominante autour de l'âge de trois ans.

À ce stade, le jeune enfant essaie constamment de « faire comme » : comme ses parents, comme les adultes qui l'éduquent, mais bien plus encore comme ses pairs et ses « aînés proches ». Imiter n'est pas copier ; un enfant s'approprie la posture de son voisin, sa capacité à marcher régulièrement, à sauter, à courir sur un rythme donné. D'où l'importance de demander aux enfants dont la motricité est à la fois déliée, diversifiée, de jouer les « têtes de file » à imiter, sans oublier d'échanger les places dans le groupe au fur et à mesure des progrès observés chez chacun ou chacune. L'imitation est évidemment à l'œuvre dans les jeux symboliques : « jouer à faire comme », être la maman, le papa « pour de rêve » « pour de faux », le médecin, la marchande, l'épicier, la caissière.

Ces jeux sont indispensables au développement du langage, de la pensée symbolique autant qu'au développement gestuel et postural.

Que faire de la richesse des activités dites « spontanées » des enfants de 0 à 6 ans ? Que faire pour aider les jeunes enfants à développer, construire leurs compétences en matière de motricité, de langage ? La pédagogie, dans la perspective de l'Éducation nouvelle, laquelle tient compte de la spécificité de l'enfance, c'est l'art de créer des situations. Mobilier, matériel, objets, paroles, espaces et durées sont pensés comme autant d'invitations à agir. C'est susciter des activités par l'aménagement du milieu qu'il soit familial, scolaire ou de loisirs dans lequel grandit l'enfant. C'est créer des situations qui incitent

les enfants à aller un peu plus loin que les aptitudes déjà en place ou à les perfectionner, en plaçant des bancs que les enfants devront franchir en montant, en sautant ou encore mettre sur le sol des seaux dans lesquels des balles pourront être lancées... Ces situations sont autant de propositions d'apprentissage de gestes, de comportements nouveaux qui répondent au besoin de grandir inhérent à la vie de tout enfant. En faisant varier les espaces de jeu, l'éducateur crée autant d'invitations à se développer, à s'entraîner, à accroître le champ des capacités de chacun. Tenir compte des stades de développement ce n'est pas ne rien faire, ce n'est pas attendre dans le vide, c'est aménager les milieux, c'est inviter à jouer, à agir selon ses possibilités. Ce sont des situations grâce auxquelles l'enfant peut dépasser une aptitude déjà presque acquise ou la perfectionner ; orienter son corps par rapport aux autres s'apprend, se perfectionne.

C'est créer des situations qui incitent à agir à apprendre, car l'enfant apprend en agissant, en « faisant » - et non en écoutant passivement les consignes et les conseils prodigués par les adultes. Mais ce qui vient d'être dit des enfants n'est-il pas transposable aux adultes ? C'est en jouant soi-même que l'on apprend à faire jouer les autres... « C'est en forgeant que l'on devient forgeron », répétait Célestin Freinet, c'est en dessinant que l'on produit des dessins et que l'on construit l'aptitude à représenter l'espace en deux dimensions... C'est en chantant que l'on apprend à chanter et à mieux écouter le chant des autres... Les « méthodes d'éducation active » sont tout simplement les cheminements pédagogiques qui se fondent sur l'activité et les actions de l'enfant possibles à chaque stade de son développement.

Les aptitudes des enfants ont à être non seulement observées mais développées, affinées, consolidées par l'éducateur qu'il soit enseignant, animateur, parent.

AGIR ET PARLER

C'est pourquoi l'on peut proposer en plus des activités spontanées, aux enfants de 0 à 6 ans et, plus tard encore, des activités structurées dans lesquelles le groupe d'enfants joue un rôle majeur : marcher du même pas, sauter, s'arrêter au signal donné par un tambourin ou autre percussion c'est apprendre des mouvements, des gestes, des postures qui aboutiront à l'aisance corporelle la vie entière tout en apprenant à s'approprier un espace donné. Tous les exercices et les jeux vécus dans les stages dits « d'activités » ou « de perfectionnement » comme « Jeux et conduites motrices », « Formation musicale de base », « Chant et danse » constitueront une mine d'activités structurées et structurantes qui aident puissamment au développement de chacun et de chacune que l'on soit jeune enfant, enfant, adolescent, adulte. Apprendre et agir sont en interférence. On apprend en agissant, on agit pour apprendre. L'obéissance aux consignes données par l'adulte, si difficiles à bien formuler, est pour les enfants et encore plus pour les jeunes enfants, hasardeuse, parfois impossible. C'est en agissant avec les autres enfants et avec l'éducateur qui lui aussi marche, court, danse, chante, dessine, écrit et parle que l'enfant développe

ses aptitudes et se construit. Ces activités pensées et organisées par l'éducateur n'ont pas à être opposées à la puissance de langage et de la parole trop exclusivement privilégiés aujourd'hui. Ce n'est pas agir ou parler ! C'est agir et parler.

En jouant, en agissant on parle ; on échange même si des temps de silence et de calme sont parfois nécessaires. En parlant, on prévoit une action, on exprime son désir de faire, son désir de grandir, sa volonté de coopérer avec les autres. Il s'agit de promouvoir une éducation globale, dans laquelle le langage et les activités sensori-motrices ne s'excluent pas mais s'entretiennent et se consolident mutuellement. L'expression de soi est présente dans un jeu, dans une perception, dans une action autant que dans la parole. Selon Winnicott, prendre en compte objets et espace transitionnels renforce, dans l'éducation des jeunes enfants, le recours au langage mais aussi à l'action, à la perception sans omettre l'une ou l'autre de ces dimensions. De l'intérêt pour le réel à la curiosité intellectuelle et à la cognition portée par l'intelligence sensori-motrice, la compréhension du monde se transforme peu à peu en questions sur le monde. L'être humain agit sur le monde. Il s'efforce de le connaître, de le penser. Peu à peu, vers 4, 5, 6 ans, on s'interroge sur la permanence des objets, l'équivalence des volumes, la masse de chaque chose, la numération. Les « expériences » de transvasement, de transformation des matières, bref la manipulation des phénomènes physiques sont autant d'activités à promouvoir pour que s'installe un esprit scientifique dans lequel s'instaurent questionnement, curiosité, entraînement à observer, à comprendre et à expliquer.

« Dès le plus jeune âge, écrit Jack Guichard⁴, les enfants présentent une faculté d'étonnement extraordinaire qui peut être facilement exploitée pour la transformer en curiosité investigatrice. Cette attitude doit être valorisée sous peine de la voir s'éteindre. L'important est de favoriser cette aptitude à s'étonner, à se poser des questions [...] Avant trois ans, les questions se rapportent à l'acte de dénommer : "qu'est-ce que c'est ?" ; à partir de trois ans la question "pourquoi" est posée inlassablement car l'enfant éprouve le besoin d'un monde ordonné, compréhensible. De 5 à 7 ans les formules "avec quoi ? ", "est-ce que ?" se portent vers le "comment" et préludent à une attitude scientifique ».

Décrivant les stages « jeunes enfants », deux formatrices des Ceméa, Hélène Panizzi et Monique Jouanne, rapportent que l'activité organisée visant à observer, dénombrer, décrire les plantes sur 1 m² de terrain herbu entraîne à une curiosité de plus en plus affinée, au plaisir d'observer, de s'étonner de la diversité des herbes et des fleurs, plaisir présent chez les adultes en formation comme chez les enfants. Bien d'autres activités tournant autour de la découverte des lois physiques sont possibles. Observer, c'est percevoir en s'efforçant de comprendre le réel - objets, phénomènes physiques visibles - de se poser des questions à son sujet.

Chez les enfants de 5 à 7 ans, c'est dans ce mouvement de questionnement que progressivement l'intelligence sensori-motrice devient intelligence conceptuelle - celle des

4 - In *Observer pour comprendre les sciences de la vie et de la terre*, Hachette-éducation, 1998.

opérations concrètes puis abstraites - sans disparaître pour autant. Ce n'est pas en minimisant l'intelligence sensori-motrice, en privant les enfants d'activités perceptives et motrices que l'on fait progresser « plus vite » l'intellect des enfants mais bien au contraire en organisant et en proposant de multiples activités ludiques mettant la perception et la motricité en valeur.

On pourrait objecter qu'à l'heure de l'image et du numérique, la perception sensorielle n'est plus à développer. C'est tout le contraire : c'est en multipliant les observations des objets et des espaces réels que la référentialité des images, ou au contraire leur signification fictionnelle pourront être comprises par les jeunes enfants.

■ LES QUATRE CARACTÉRISTIQUES D'UNE ACTIVITÉ AUTHENTIQUE

Encore faut-il ne pas confondre activité et agitation, activité et occupation routinière ! Pour éviter de tels contresens, rappelons les quatre caractéristiques d'une activité authentique.

Une activité est fonctionnelle ; elle fait « travailler » l'intelligence sous toutes ses formes ; elle met en mouvement les fonctions corporelles et mentales en harmonie avec leur stade de développement.

Une activité est opératoire ; elle procède à des transformations aussi bien du réel et de son appréhension que dans le fonctionnement même de l'intelligence.

Une activité naît d'un intérêt, d'un désir de comprendre le monde et/ou de le transformer.

En ce sens, elle est le contraire de l'ennui et d'une simple « occupation » du temps. Elle est vécue par une personne qui inscrit son activité, son action dans son existence même.

Une activité est circonscrite dans le temps et dans l'espace ; elle se déroule sur une durée plus ou moins précise, dans un lieu ou un milieu donné et en relation avec lui.

On comprend, après ces remarques d'ordre pédagogique et psychologique, pourquoi les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active valorisent les jeunes enfants : ce sont les connaissances accumulées pendant tout le XX^e siècle par la psychologie de l'enfant qui permettent de choisir une éducation fondée sur l'activité, de pratiquer des méthodes incitant à agir, de créer des situations qui mettent en avant la perception, la motricité, la capacité de jouer. C'est à l'écoute des jeunes enfants et grâce au regard confiant porté sur eux que les activités, l'activité, le paradigme de « l'agir » dont a si bien parlé Tony Lainé, sont devenus les références majeures des types d'éducation que promeuvent les Ceméa.

Dès lors, il est normal, voire indispensable, que les jeunes enfants, leurs activités spontanées, les activités organisées pour eux, restent l'une des références majeures de l'Éducation nouvelle et des Ceméa. La confiance dans le développement des jeunes enfants par l'activité est la marque de l'action éducative que nous voulons impulser dans tous les lieux : crèches, jardins d'enfants, écoles maternelles, centre de vacances dans lesquels se déroule leur éducation.

Plus largement, ce sont les caractéristiques spécifiques aux jeunes enfants (importance de l'intelligence sensori-motrice des apprentissages de la parole) qui ont impulsé une réflexion, toujours à reprendre et à approfondir, sur la manière d'agir en éducation, par l'éducation et par la formation. Il est plus facile aujourd'hui qu'hier grâce aux travaux de Piaget, de Wallon, de Freud, de Dolto, de Winnicott, des chercheurs du Cresas (centre de recherche sur l'enseignement spécialisé et de l'adaptation scolaire ; section de l'INRP), de comprendre ce que peuvent faire, ce que désirent faire les jeunes enfants avant 6 ans. Ce savoir sur les jeunes enfants irrigue, éclaire les orientations de l'Éducation nouvelle et le choix de l'activité, de l'AGIR comme ligne de force des conduites pédagogiques. Donc, ne cessons pas de promouvoir l'activité de l'enfant, de l'adulte, notre capacité d'action sur le monde. Nous avons toutes les raisons de préférer une pédagogie fondée sur l'activité, à une transmission du savoir qui ne serait qu'une incitation à la passivité et à la soumission de l'enfant à l'adulte. Mais une activité, pour être éducative, se pense, se projette, s'organise, se structure. Toutes ces actions sont nécessaires et elles s'apprennent ! Les Ceméa ont fait de cet apprentissage l'une de leurs raisons d'être et de former. Que cet héritage de l'Éducation nouvelle ne soit pas perdu mais revivifié !

Par l'imagination, l'expérimentation pédagogique, par l'invention d'activités renouvelées. Ainsi le respect des jeunes enfants et de leur capacité à se développer ne restera pas au stade de principe éthique mais deviendra une réalité éducative, sociale, culturelle.

► **POUR ALLER PLUS LOIN...**

Guy Manneux aborde l'importance de la main dans le développement de l'intelligence de l'enfant. Il insiste notamment sur l'intérêt de penser et d'aménager les espaces, de complexifier les situations, pour donner envie aux jeunes enfants d'entrer en activité et attiser leur curiosité.

<https://yakamedia.cemea.asso.fr/univers/comprendre/des-ambitions-pour-lecole/lactivite-la-main>



La relation de l'adulte au jeune enfant

4.

Prendre soin de l'enfant

PRENDRE SOIN DE L'ENFANT

Ce chapitre traite de la nécessité de postures bien-traitantes des adultes et d'attitudes de respect vis à vis du jeune enfant quelle que soit la fonction éducative occupée : animateur, animatrice, éducateur, éducatrice, parent, thérapeute.

Le texte de M. David, de novembre 1962, l'intervention de S.Giampino en 2010 relatée par D. Besnard, l'article de A.Szanto-Feder de l'Association Pikler-Lóczy, présentés ici, témoignent tous de l'engagement des professionnels de la petite enfance pour faire avancer ces conceptions éducatives dans la société française et au-delà.

Relations et besoins affectifs

Séparation

Adaptation

Interaction Enfants-Adultes

LES RELATIONS ENTRE ÉDUCATEUR ET JEUNES ENFANTS



M. David (1917-2004), Psychanalyste, Pédiatre et Psychiatre française

Au cours des journées d'étude de novembre 1962, le Dr Myriam David a donné au public rassemblé par les Ceméa au Palais de la Mutualité, une conférence dont la matière constitue une base d'information indispensable à tous ceux et celles qui, à des titres divers, sont responsables de collectivités d'enfants d'âge maternel.

C'est que pour ces derniers, il est difficile, bien souvent, « d'essayer de saisir dans leur complexité les sentiments de ces jeunes enfants qui s'expriment avec beaucoup d'intensité, et d'une façon souvent bien touchante, mais aussi pas toujours tellement facile à comprendre pour nous adultes ».

De multiples travaux ont contribué à mettre en évidence les effets néfastes de privations affectives survenues précocement dans les 4 à 6 premières années de la vie sur la structuration de la personnalité ; ils ont montré aussi comment les séjours de longue durée en collectivité peuvent être une source de carence affective pour les jeunes enfants, lorsque, comme cela semble être assez souvent le cas, l'enfant ne peut bénéficier de relations affectives valables, c'est-à-dire suffisamment riches et stables.

Par valable, il faut entendre aussi un type de relation propre aux enfants d'un âge donné, c'est-à-dire pour les moins de 6 ans, de dépendance assez étroite.

Désireuse de comprendre non seulement les effets des carences affectives, mais d'en saisir la nature et de voir dans quelle mesure on pourrait y remédier, j'ai été amenée à travailler à titre de clinicien et de chercheurs dans diverses collectivités : dans un abri temporaire (pour enfant de 1 à 3 ans) des services d'Assistance à l'Enfance, dans une pouponnière où sont soignés des enfants de moins d'un an, et aussi dans une colonie de vacances maternelle (3 à 6 ans). C'est de cette dernière expérience que je voudrais vous parler¹.

J'envisagerai successivement : ce qu'est un enfant de 3 à 6 ans et quelles peuvent être ses réactions à une séparation ; dans un deuxième temps je vous ferai part des interactions que j'ai pu observer entre monitrice et enfant et de leur influence sur l'adaptation de l'enfant.

ICI INTERVIENT LA NOTION D'ÂGE

Ce qui caractérise, en effet, les enfants de 3 à 6 ans, c'est l'intensité et la richesse de leur vie affective et le fait qu'elle se joue à l'intérieur d'un réseau étroit de relations, limité le plus souvent à la famille proche.

1 - Références : « Étude d'un groupe d'enfants ayant séjourné en colonie maternelle ». Par M. David, J. Ancelin, G. Appell. Informations sociales n°8, 1957

Vouloir être encore petit et vouloir déjà être grand, se comporter en bébé et vouloir tout faire comme les grandes personnes, être faible et avoir besoin de la protection des aînés, mais les dominer, être gentil pour être mieux aimé, mais vouloir s'affirmer et secouer le joug, être fille ou être garçon, vouloir l'amour entier de sa mère, s'en rendre indépendant, rester seul avec son père, ou l'inverse, etc... L'enfant est plongé dans ces problèmes, intensément vécus. Ils sont et ils font « sa vie » ; il heurtent tout son comportement et toutes ses activités.

De plus toutes ces passions se jouent par rapport à ce réseau étroit de relations constitué par son père, sa mère, ses frères et sœurs et quelques autres familiers proches, et à l'intérieur de ce réseau. Toute la routine de vie, toutes les disciplines sociales sont vécues et intégrées en fonction de la relation de l'enfant avec ses diverses personnes.

Donc, vie affective particulièrement intense, et vécue à l'intérieur d'un réseau de relations étroit.

Il est vrai que c'est l'âge où ce réseau s'élargit. L'enfant de cet âge est sorti de cette phase d'amour quasi exclusif pour la mère, bien observée et décrite par Spitz, allant de pair avec une peur des inconnus (1 à 2 ans 1/2). Il supporte bien d'être séparé de sa mère ou de son père, pendant de longs moments dans la journée, d'être seul à jouer, à s'occuper des choses qui l'intéressent. Il a acquis la certitude de leur permanence : il n'a plus peur quand sa mère s'absente, il sait qu'elle va revenir, il a la faculté de se distraire en attendant. Il a accepté aussi aisément d'aller pour de courtes périodes chez tel ou tels amis bien connus de lui. Dès qu'il s'agit de nouveaux visages, une certaine appréhension peut exister, mais en règle générale, le temps d'adaptation est assez court et l'enfant a vite fait de « faire connaissance ».

Il a même un véritable intérêt envers les « grandes personnes » dont il souhaite accaparer l'attention. Il y a là une avidité de relations qui garde justement ce « caractère accaparant », avidité à travers laquelle l'enfant cherche à réaliser en quelque sorte « la relation idyllique » à laquelle les parents ne répondent pas tout à fait. Quelle joie pour l'enfant quand un autre adulte s'y prête, entre dans le jeu ! Mais cette relation garde un caractère ludique, et l'enfant est vivement déçu dès que le jeu cesse, si par exemple cette même personne devient elle aussi un personnage plus réel, ayant les mêmes exigences que les parents, ou pire encore, d'autres exigences qui créent d'autres habitudes. A ce moment l'enfant éprouve intensément le besoin de retourner auprès de ses parents, toute sa dépendance à leur égard réapparaît. De même lorsque la séparation familiale se prolonge.

DES VARIATIONS INDIVIDUELLES D'UN ENFANT À L'AUTRE

Pour diverses raisons, il y a des enfants chez qui la dépendance maternelle se prolonge et est plus intense ; il y a des enfants pour qui il est plus menaçant de quitter la famille : enfants ayant de mauvais rapports avec leurs parents, qui de ce fait se sentent facilement

rejetés et craignent d'être abandonnés. C'est à la lumière de cette image de l'enfant de 3 à 6 ans que nous pouvons comprendre ce qui représente pour lui une séparation familiale et un séjour en collectivité. Trois problèmes se posent à lui :

- appréhension à l'égard de l'inconnu, laquelle suscite aussitôt ;
- une crainte de séparation ;
- et, lorsque l'une ou l'autre de ces craintes n'existe pas ou est surmontée, désir d'accaparer un adulte, difficulté de le partager avec les autres.

Que domine la difficulté à être séparé de la famille, ce sont les cas de détresse : enfants qui pleurent, et ont beaucoup de mal à s'habituer.

Que domine l'angoisse de l'inconnu, on voit alors l'enfant chercher des modes d'adaptation dans l'isolement, alors qu'il a au contraire bien besoin et envie de se rapprocher et d'établir un contact sans oser le faire. Quant aux enfants qui n'ont ni peur d'être séparés, ni peur de l'inconnu, ils s'élancent avec force vers d'autres relations. Ils sont ravis de l'aventure, mais nous savons aussi qu'ils sont accapareurs, et, pour eux, se pose vite le problème de gagner et de conserver toute l'attention de l'éducatrice.

Or, ce que l'étude a montré, c'est que le plein épanouissement du jeune enfant placé en collectivité dépend entièrement de sa possibilité ou non d'établir et de maintenir avec son éducatrice une relation qui réponde à ses besoins affectifs.

L'étude a montré aussi que, les réactions et comportements par lesquels l'enfant exprime ses besoins affectifs, désirs et craintes, sont plus ou moins bien compris et tolérés par les éducateurs, qui y réagissent en fonction d'une variété de facteurs ; il en résulte tout un jeu d'interactions entre éducateurs et enfants permettant ou non à l'enfant de « s'adapter » sur un mode favorable tant sur le plan social que sur celui de sa santé mentale.

Ce sont ces interactions qui vont maintenant être étudiées.

Le Dr David rappelle brièvement les conditions de vie, à la colonie maternelle, du groupe de 14 enfants âgés de 3 à 6 ans qui ont été étudiés, et décrit ensuite les grands types de réactions observées à l'arrivée et dans les premiers jours.

Sur 14 enfants, six cas de détresse : 4 d'entre eux sont plongés dans un profond désespoir qui va durer plusieurs jours, les 2 autres, moins intensément malheureux, ont cependant de fréquents accès de pleurs. 6 enfants passent assez inaperçus, suivant leur petit bonhomme de chemin, tandis que 2 enfants parfaitement adaptés paraissent vivre leur arrivée à la colonie comme une merveilleuse aventure.

VOYONS COMMENT LES MONITRICES RÉPONDENT AUX RÉACTIONS DES ENFANTS

Un fait assez frappant : les deux enfants les plus épanouis à leur arrivée sont rapidement mal tolérés parce que trop accapareurs, demandant trop d'attention.

Pierre et Paule, tous les deux âgés de 4 ans, sont très animés, leur joie est évidente, leur activité est agréable à observer. Ils ont tous deux grand plaisir à se tourner vers la moni-

trice, et, particulièrement pour Pierre, cela a l'air d'être une véritable joie que Sophie, qui travaille chez lui, comme aide familiale, soit sa monitrice à la colonie. À tout instant il l'interpelle d'un bout à l'autre du dortoir : « Ma Sophie ! ». Ses frères et sœurs, un peu plus âgés, sont dans d'autres groupes, si bien qu'il exulte car il a le sentiment qu'il a Sophie pour lui seul.

Parfaitement épanouis, ces enfants... Ah ! Certes oui, ils ne pourraient être mieux adaptés qu'il ne l'étaient les deux premiers jours. Toutefois, bien qu'apportant des satisfactions à leur monitrice, elle les considère comme des enfants trop exubérants; ils sollicitent trop constamment son attention alors qu'elle doit s'occuper des autres. Si bien que ses deux enfants considérés chez eux, par cette même monitrice², comme charmants, ont été ressentis d'emblée en colonie comme des enfants difficiles.

Ceci doit attirer notre attention : un enfant pleinement épanoui entre 3 et 6 ans est trop exubérant et accapareur pour une collectivité.

Sophie est soucieuse, en effet, de ne pas trop se consacrer à ces enfants et de maintenir ces deux petits diables dans une certaine discipline. Au fond d'elle-même, elle les admire, elle a même une certaine « adoration » pour Pierre, mais son souci est d'être juste ; elle répond peu, en fait, aux sollicitations des enfants, elle n'en a pas le temps, et puis il ne faut pas marquer de préférence. Aussi, bien que très présente, maintient-elle volontairement une certaine distance. Elle intervient vite et gentiment si quelque chose ne va pas. Elle se mêle aux activités, en propose chaque fois qu'elle en a le loisir ; c'est là son meilleur mode de contact avec les enfants.

Devant l'attitude de Sophie, Pierre ne se décourage pas et se partage entre « sa » Sophie et ses aînés, tandis que Paule cherche aussitôt ailleurs et fait le siège d'une des psychologues qui l'observe.

Or, c'est sur ce point qu'il convient d'attirer l'attention. Sophie et les autres monitrices désapprouvent cela: elles trouvent que Paule doit rester dans le groupe et que les deux enfants doivent apprendre à être moins accaparants. Il leur échappe tout à fait que si ces deux enfants sont pour le moment les mieux adaptés, c'est-à-dire joyeux, profitant de toutes les activités, même collectives, suivant le mouvement sans difficulté, ne pleurant jamais, c'est grâce à cette relation qu'ils ont eu la possibilité d'établir.

En effet, dès qu'ils cessent de recevoir cette attention, comme c'est le cas pour Paule lorsque l'observatrice quitte la colonie quelques jours, où qu'il est déçu de ne pas en bénéficier comme c'est le cas pour Pierre, ces deux enfants changent et deviennent agressifs à l'égard des autres, Paule franchement méchante, Pierre constamment geignard, malheureux puis agressif à son tour quand Sophie prend 2 jours de congé.

Sophie et la psychologue, à leur tour, se font faire des reproches par les autres monitrices : elles ont trop gâté, pense-t-on, Paule et Pierre.

2 - Dans le cadre de cette étude menée par l'UNCAF, psychologues et monitrices avaient eu la possibilité de prendre contact avec les enfants au domicile de leurs parents, avant le départ en colonie. La monitrice dont il s'agit remplissait les fonctions d'aide familiale.

En fait c'est l'inverse : ses deux enfants avaient besoin d'une relation intense, très personnelle, pour pouvoir s'adapter. Il s'agit d'un « besoin », nom d'un « défaut ».

Tant que l'enfant de cet âge est comblé par cette relation³, il s'adapte bien ; sinon il commence à ressentir l'absence, l'éloignement ; alors apparaissent des signes de protestation agressive ; celle-ci déclenche presque à coup sûr la réprobation des monitrices, laquelle renforce le sentiment de manque, d'éloignement, donc les manifestations de protestation et d'anxiété telles que : hyperactivité désordonnée, destructivité, jalousie, agressivité. De ce fait, les monitrices perçoivent ces enfants comme méchants et mal élevés, ils ne peuvent attirer leur sympathie, car elles ne voient pas le désarroi sous-jacent, alors que, comme nous allons le voir maintenant, les réactions de détresse manifestées attirent davantage la sympathie, poussent les monitrices à reconforter l'enfant, et, de ce fait, à établir un mode de relation épanouissante pour l'enfant.

Il faut remarquer aussi que ce caractère « accaparant » de la relation est lié au fait que la situation est nouvelle. Si on ose y répondre, l'expérience montre que les besoins de l'enfant deviennent moins grands, au fur et à mesure qu'il découvre tous les intérêts que lui offre la collectivité.

Passant aux détresses, le Dr David décrit les réactions de désespoir de trois petites sœurs et elle montre comment, dans ce cas, l'interaction monitrice-enfant va être favorable, la monitrice respectant la peur et le chagrin des enfants en ne les poussant pas dans les activités, et répondant chaque fois qu'elle le demande, à leur besoin d'être cajolées. C'est à l'occasion de ses cajoleries que les petites filles ont pu commencer à s'intéresser à leur entourage, la monitrice encourageant chaque fois leur désir d'explorer, sans toutefois les forcer, respectant leur rythme.

En définitive, et ceci est intéressant, les meilleures adaptations finales dans ce groupe d'enfants ont été le fait de ceux qui ont commencé par des réactions de détresse.

Analysant les dossiers de tous les enfants qui ont eu des réactions de détresse et qui les ont surmontées, il apparaît qu'ils ont tous établi une relation avec leur monitrice et qu'ils sont tous passés par le même stade : d'abord isolement et pleurs, puis rapprochement timide, évoluant rapidement vers une dépendance passive marquée, légère activité à l'intérieur de cette relation de dépendance, possibilité d'exprimer de l'agressivité sous forme de jeu, et seulement ensuite, prise d'autonomie : possibilité d'imiter des activités et de jouer avec les autres enfants.

Il existe d'autres enfants qui, sans manifester de détresse, passés d'abord assez inaperçus, puis n'ont pas tardé à montrer des difficultés d'adaptation, se traduisant par divers symptômes :

- lenteur, apathie, passivité ;
- inertie, inhibition, aspect terne, isolement ;
- crises d'agressivité alternant avec les pleurs ;

3 - Répondre aux besoins de relation de l'enfant ne veut pas dire le gâter, tout lui permettre, mais seulement répondre à son besoin d'attention.

- activités stéréotypées où hyperactivité ;
- énurésie ;
- soif, inappétence, suctions ;
- rites obsessionnels.

Ce qui nous a frappés chez ces enfants, c'est que tous leurs efforts, pendant les premiers jours, étaient consacrés à lutter contre l'inquiétude que leur inspiraient les contacts avec les adultes vivant autour d'eux ; de ce fait, ils adoptaient des comportements qui empêchaient les adultes d'établir une relation avec eux : soit comme Émilie, en se faisant aussi petite souris que possible ; soit comme Michel en irritant sa monitrice par sa passivité et sa lenteur, etc ...

Seule une observation systématisée pouvait mettre en évidence leur tendance à s'isoler et à fuir le contact, et leur envie concomitante de contacts.

Pour tous ces enfants, l'évolution a été la même : se déprimant de plus en plus tant qu'ils restaient accrochés à leur système de défense ; deux d'entre eux irritant de plus en plus les adultes par leur mauvaise humeur et leur mauvaise volonté à suivre le mouvement ; une autre passant complètement inaperçue, appréciée pour son obéissance, mais considérée comme débile du fait de la pauvreté de ses activités.

Ces enfants n'ont pu établir de relations tant qu'un adulte n'en a pas pris l'initiative. Dans tous les cas, c'est un des observateurs qui l'a prise, adoptant à l'égard de l'enfant une attitude voisine de celle adoptée par la monitrice qui s'était occupée des enfants en détresse.

Même évolution que pour les cas de détresse, l'enfant passant, rapidement, dès que le contact s'établit, par une période de dépendance passive assez lourde. Celle-ci fut mal tolérée par la monitrice parce que dans leur dépendance ces enfants se sont montrés plus possessif, plus jaloux que les autres en proie à des détresses, et de ce fait, ont attiré moins de sympathie.

Par contre, tous ont pu en sortir, au moins en partie, et profiter normalement de la dernière semaine de séjour.

Ainsi l'on peut résumer les difficultés de relation de ces enfants en disant qu'ils ont à la fois peur et besoin des contacts et que leur besoin se situe à un niveau encore très dépendant au début, tolérée, à condition aussi que soit tolérée une certaine agressivité. La difficulté vient de ce que les adultes étant pris par le nombre, les réactions d'un enfant peuvent passer inaperçues ; elles l'irritent ou encore n'en comprennent pas la signification sous-jacente.

L'adulte est déçu que l'enfant ne soit pas enchanté par les activités proposées ; il a l'impression que c'est parce que l'enfant est mal élevé, gâté, et assez souvent, qu'il veut prendre le contre-pied.

Même quand il n'en est pas ainsi et qu'il perçoit cette demande d'attention, il hésite à la donner de peur d'être entraîné à être injuste, à le gâter, ou encore d'être submergé.

En fait l'expérience montre que ne s'adapteront que les enfants qui seront passés par ce cycle de relation.

CONCLUSION

On voit combien il est utile, pour la bonne adaptation d'un enfant de 3 à 6 ans à une collectivité, que celui-ci puisse établir avec une monitrice une relation non exclusive mais privilégiée, répondant à un appel affectif dont l'intensité est en rapport avec l'âge de l'enfant, et dont le caractère dépendant tient aussi au fait que l'enfant affronte un milieu nouveau.

Ceci nécessite de la part de la monitrice d'abord, une grande disponibilité à l'égard des enfants dont elle a la charge. Ceci n'est possible que si son groupe n'est pas trop nombreux⁴, de façon à ce que chaque enfant puisse avoir son compte d'attention.

La monitrice devrait bénéficier aussi d'une certaine formation psychologique qui lui permette de comprendre la nécessité d'une relation individualisée avec chaque enfant qui réponde à ses besoins ; de comprendre et d'admettre une certaine dépendance, une certaine agressivité, comme d'accepter, dans un second temps, une certaine indépendance de la part de l'enfant. En l'absence de formation, l'expression de ses besoins n'est pas permise, il n'y est pas répondu et l'adaptation de l'enfant reste précaire.

Toute l'équipe d'encadrement doit avoir cette formation⁵, sinon le personnel, non formé, risque de critiquer l'attitude des collègues informés et, ne la comprenant pas, d'en prendre le contre-pied.

De cette compréhension du besoin de relations, se dégage la nécessité d'une routine de vie souple, adaptée aux besoins individuels des enfants, certes, mais aussi de la compétence, et des qualités qui ne peuvent s'exercer que si des moyens suffisants sont mis à la disposition de ceux qui s'occupent des enfants.

4 - On sait que pour cela, l'effectif favorable pour le petit groupe est de 4 enfants de 4 ans, 5 de 5 ans, 6 de 6 ans.

5 - Nous rappelons à ce propos que les Ceméa organisent depuis 1950 des stages de moniteurs d'enfants de moins de 8 ans et qu'une étude de ces problèmes particuliers se poursuit dans le cadre d'une commission maternelle des Ceméa.

Observation

Formation

Éthique

Intérêt de l'enfant

ESTHER BICK EMMI PIKLER : COUSINES GERMAINES EN OBSERVATION



Le texte qui suit est extrait du livre « Lóczy : un nouveau paradigme ? ». L'institut Pikler dans un miroir à facettes multiples. Cet ouvrage a été édité sous la direction de Agnès Szanto-Feder aux Éditions « Le fil rouge aux PUF » 1^{ère} édition 2002.

Il est question ici des pages 67 à 94 sur deux méthodes d'observation. Celle de Esther Bick et celle de Emmi Pikler. La première observait dans les familles dans les conditions banales de la vie dans une famille. Elle imagine cette méthode pour former des thérapeutes et analystes d'enfants. Quant à Emmi Pikler, elle apprenait aux parents à observer leur enfant ; elle se servira de ses travaux pour former les nurses de la pouponnière Pikler-Lóczy de Budapest.

Avec l'aimable autorisation d'Agnès Szanto-Feder et des PUF dans le cadre de cet ouvrage.

L'observation, point d'encrage pour la formation des professionnels de santé ?

Régine Prat¹, Agnès Szanto-Feder²

Nous poursuivons un débat entamé depuis de nombreuses années au cours des confrontations de nos approches de ces deux modalités d'observation. Nous constatons le partage d'un esprit commun et des différences dans la pratique que nous allons essayer d'approfondir.

L'OBSERVATION EN FAMILLE

« Une bonne mère est une bonne observatrice » dit le Dr Michel Haag après de longues années de travail avec Mrs Esther Bick. Mais elle n'est pas que cela : un instant au moins de disponibilité pour observer est, chronologiquement, bien souhaitable avant chaque intervention de sa part. Et une bonne observation fait déjà appel à toutes les autres qualités maternelles, au moins en germe.

Emmi Pikler, de son côté, enseignait l'observation aux parents, elle leur apprenait à regarder. Faire des parents de bons observateurs : voilà ce qui constituait un des aspects essentiels de son travail pendant une bonne dizaine d'années dans sa pratique de pédiatre libérale.

1 - Régine Prat - Psychologue-Psychanalyste ; Association francophone des formateurs à l'observation de bébé selon Esther Bick ; Membre de la société psychanalytique de Paris.

2 - Agnès Szanto-Feder - Psychologue ; Association Internationale Pikler Lóczy ; Association Pikler Lóczy de France.

Voici ce qu'elle dit, en 1938, aux parents dans son livre (Que sait faire votre bébé ?) écrit après des années d'expérience : « [...] Il faut avant tout observer l'enfant, il faut faire connaissance avec votre enfant ! » « Cela a l'air d'être tout simple ; en fait, ce n'est pas du tout une tâche facile. Il y a des mamans qui ne connaissent pas leur bébé, qui ne savent rien de lui, comme si elle ne l'avaient jamais vu - jamais regardé ! Car les yeux ne suffisent pas pour voir. Il faut savoir observer, sentir et penser à la place de l'enfant, pouvoir entrer dans son monde, s'identifier à lui », dit-elle plus loin.

Avant même que la mode ne soit de parler d'interactions, Esther Bick parle de l'observation de toute la famille : « C'est l'observation en vérité d'une famille où un enfant est né, non pas l'observation juste d'un bébé, tout simplement parce que ce n'est pas possible : vous avez toute la famille à observer³. »

Se référer aux données de base de l'observation en famille va avoir un sens très fort d'ancrage des connaissances, à partir de cette référence, de la vie de tout enfant dans sa famille, aussi bien pour Pikler que pour Bick : ainsi, le modèle de collectivité que va proposer Pikler dérivera de son expérience en famille. Il devra permettre d'éradiquer les facteurs de carence affective habituels en institution par la construction de relations stables permettant la construction de la personnalité de l'enfant basée sur des liens d'attachement fiable.

La méthode d'Esther Bick d'observation du bébé dans les conditions banales de sa vie dans sa famille constituent en soi un aspect extrêmement original et un apport formateur fondamental : en effet, « tous les professionnels de santé sont la plupart du temps formés à la connaissance de la pathologie et à la connaissance de l'enfant en collectivité. Il en résulte un biais et une déformation systématiques de tous les professionnels confondus⁴.»

LES OBJECTIFS ET LES MÉTHODES QUI EN DÉCOULENT

ils sont sensiblement différents.

Chez Esther Bick, il s'agit à l'origine de proposer une formation à l'intérieur du cursus des thérapeutes et analyste d'enfants.

C'est à la demande de John Bowlby qu'Esther Bick, psychanalyste, élève de Mélanie Klein, prend en 1948 la direction du cursus de psychothérapie d'enfants à la Tavistock Clinic, qu'elle conservera jusqu'en 1960 : dans ce cadre, elle propose une observation d'un bébé dans sa famille dans le cursus de formation des thérapeutes d'enfants. Elle devient membre de la British Psychoanalytical Society en 1953 et introduira la formation à l'observation du bébé dans le cursus de tous les candidats analystes. Par la suite, cette méthode participera à la formation de nombreuses catégories de professionnels de santé.

3 - Michel Haag, « La méthode de Esther Bick pour l'observation régulière et prolongée du tout petit au sein de sa famille » (2002), tirage privé, 18 rue Émile Duclaux, 75 015, Paris.

4 - R. Prat, *Panorama de l'observation du bébé selon la méthode d'Esther Bick dans les pays francophones*, Devenir, 2005, n°1.

Le but premier de cette observation est un but de formation de l'observateur (et non pas un but de recherche scientifique ou un but thérapeutique).

Il s'agit d'une méthode d'observation naturaliste longitudinale d'une durée de deux ans, qui a lieu au domicile de la famille pendant une séance hebdomadaire à peu près une heure. Dans l'observation à but de formation, il s'agit de familles non pathologiques. Esther Bick a proposé une méthode qui comporte trois temps indissociables et obligatoires :

- durant la séance, l'observateur ne prend aucune note, il doit s'abstenir d'interférer, sans pour autant rester silencieux : il est une présence attentive et chaleureuse ;

- à la suite de la séance, il rédige un compte rendu aussi fidèle que possible de tout ce dont il peut se souvenir, sans faire de tri entre ce qu'il suppose présenter un intérêt ou non, sans chercher à y attribuer un sens à priori. Les sentiments éprouvés par l'observateur font partie du matériel recueilli. L'instrument d'enregistrement spécifique et la subjectivité de l'observateur ;

- les comptes rendus sont lus par l'observateur dans leur intégralité et discutés par un analyste superviseur qui a lui-même été formé à cette méthode. Les éléments subjectifs du ressenti de l'observateur vont pouvoir être confrontés en détail aux éléments observés du comportement du bébé et de ses relations avec son environnement.

L'observation selon Esther Bick, c'est revenir aux données de base sans interprétation. Cela peut sembler un paradoxe pour des analystes et des thérapeutes formés à l'interprétation, et cela constitue le fondement de la formation car : - « le véritable but de l'observation d'un bébé tel que j'ai été amené à le voir en travaillant est avant tout de vraiment apprendre à observer⁵» ;

- « [...] *Il est difficile "d'observer", c'est-à-dire de recueillir des faits libres de toute interprétation. Dès lors que ces faits sont traduits en mots, nous remarquons que chacun d'entre eux est chargé d'un sens sous-jacent* » (Bick, 1963⁶).

La méthode est ainsi systématisée, pour être adaptée à son but initial de formation des analystes et thérapeute d'enfant, à partir de l'apprentissage d'une position d'observateur non interférant dans une famille. L'observateur apprend à s'ajuster aux besoins et demandes de la maman, mais n'aura pas, la plupart du temps, à s'ajuster à ceux du bébé : dans la situation habituelle familiale, il observe la maman (ou les autres partenaires de la situation familiale) en lien avec le bébé, sans intervenir, ni se proposer comme un partenaire actif de la relation. Il est actif psychiquement par son observation attentive et apprend à être en retrait de l'action. L'ensemble de la méthode est très cohérente par rapport à son but : on peut dire qu'il ne s'agit « que » d'apprendre à ne pas agir, à ne pas faire, à ne pas donner de conseil, à ne pas prendre d'initiatives ...

5 - M.Haag, *op.cit.*, p. 279.

6 - E. Bick, *Notes sur l'observation de bébé dans la formation psychanalytique 1964*, in A. Briggs (dir.), *Un espace pour survivre : l'observation du nourrisson selon Esther Bick (articles cliniques et derniers développements)*, Larmor Plage (Morbihan), E. du Hublot, 2006, p. 67-81 (texte lu à la société britannique de psychanalyse, juillet 1963).

Apprendre également à se méfier des simplifications quand, par exemple, le fait de rester sans rien faire équivaut à faire un acte agressif, quand le silence équivaut à une parole violente.

Le but premier concerne le psychisme de l'observateur, qui va développer sa capacité contenante, et les connaissances sur le développement du bébé viennent par surcroît, pourrait-on dire.

De cette formation des professionnels découleront une meilleure compréhension des besoins de l'enfant et une meilleure adaptation de ce qu'on peut lui proposer. Le professionnel pourra apporter ses acquis à son domaine spécifique, mais Esther Bick n'a pas proposé elle-même d'applications. La méthode va être aménagée et adaptée à divers secteurs de la clinique par ses successeurs. En France, les applications à des prises en charge thérapeutiques des risques de pathologies autistiques, à la prévention de la maltraitance, vont être particulièrement développées, en particulier par Didier Houzel à Brest puis à Caen, Pierre Delion à Angers puis à Lille, Françoise Jardin qui a succédé à Myriam David à la Fondation Rothschild. L'observation est alors dite « participante » : l'observateur commente les manifestations de l'enfant lorsque cela lui semble nécessaire pour soutenir ou développer l'observation parentale. Il va alors essayer de dégager un espace pour que ces interventions soient aussi peu intervenantes que possible : les interventions en forme de commentaire permettront souvent de se situer dans cette interface, et l'observateur pourra être davantage acteur sans être pour autant intrusif.

L'observation chez Emmi Pikler a pour objectif immédiat de permettre le bien-être et le bon développement de l'enfant, aussi bien dans sa famille que dans la pouponnière.

Emmi Pikler, en allant dans les familles et en observant, a appris - ou mieux, découvert des données fondamentales sur ce qu'est une relation harmonieuse d'un bébé et de sa mère, basée sur le partenariat et les capacités d'initiative de l'enfant. Elle a appris d'autre part, des données fondamentales d'un développement harmonieux, postural, intellectuel, affectif et social du jeune enfant, basée sur l'autonomie et la compétence de celui-ci. C'est « ce bagage » de connaissances qu'elle utilisait plus tard lors des observations au sein des familles et dans les milieux professionnels.

Emmi Pikler partait d'hypothèses concernant les moyens de l'enfant, hypothèses qui, au cours de son expérience familiale, se sont vérifiées. Elles sont ainsi devenues de la connaissance.

Pour elle, l'observation sert au soutien « du quotidien », en intervenant sur les composantes nombreuses d'une vie au jour le jour. Elle aide à créer et assurer une certaine harmonie affective et émotionnelle au quotidien et aide à ce que certaines situations, certains problèmes, sans gravité lors de leur apparition, se résorbent au lieu de s'aggraver. L'observation qu'elle pratique et qu'elle propose d'utiliser, va dans le sens de mieux comprendre l'enfant pour assurer que notre action, voire nos réactions, lui offre de manière

continue un milieu et des stimulants les plus adéquats à son moment de développement, à ses besoins du moment.

L'observation a une double fonction chez Emmi Pikler

1) en partant de l'observation des couples mère-enfant, elle acquit une grande richesse de connaissances des forces profondes en jeu et de la grande variété de fonctionnement d'une mère à l'autre, d'un enfant à l'autre, d'un « couple à l'autre ». C'est pourquoi elle pouvait comprendre certaines difficultés apparaissant dans un « couple » et aider à les surmonter, aider à ce que la relation mère-enfant soit la plus harmonieuse possible dès le départ. Son « instrument » pour ce faire était, en plus de cette connaissance, l'empathie : la sienne d'abord, puis celle de la mère qu'elle suscitait par la manière dont elle lui parlait, la soutenait.

2) Elle pouvait également aider la mère à voir l'enfant réel, aux prises avec son environnement réel, pratique, matériel ; aidant ainsi la mère à mieux comprendre son bébé, donc la rendant apte à mieux aider son enfant.

Pour ces deux fonctions, elle observait ce qui aide ou ce qui fait obstacle à un développement optimal (dans le sens où elle l'entendait) ainsi qu'à une relation harmonieuse entre la mère et son enfant. Ainsi, la fonction essentielle de l'observation est d'influencer profondément la relation mère-enfant, régulièrement réorientée vers le réel, l'enfant réel, l'environnement réel et son impact sur la vie quotidienne et le développement de l'enfant.

La méthode d'observation chez Pikler

En famille - Le pédiatre et le parents observent ensemble. Ils observent le jeu, le comportement de l'enfant en prise avec ses propres capacités et son environnement, ces manifestations, ses joies et ses plaisirs, ses colères et ses chagrins. Ils observent à distance, sans intervenir ; observer sans interpréter mais en cherchant ce qui est, dans l'environnement, le plus satisfaisant à partir des points d'ancrages de ce qui est considéré comme optimal. Il y a des échanges sur ce qui est observé par chacun : c'est aussi un moyen d'utilisation des moments propices pour transmettre des connaissances ... Pour la mère, l'enfant actif et plein d'initiatives prend ainsi « les couleurs » d'une réalité s'incarnant dans son enfant admirable. La mère prend aussi des notes des événements et des observations entre deux visites du pédiatre (elle vient chaque semaine) qui sont longuement discutées. Ce sont aussi les occasions de parler relation, dialogue, éducation et limites...

En milieu professionnel - L'observation est utilisée à différents niveaux : avant tout, c'est un moyen, un instrument « puissant » dans la connaissance de l'enfant dont on sera chargé de s'occuper.

1) Observez d'abord, à distance et sans intervenir, pour faire réellement connaissance de chaque enfant dont on assumera la charge dans sa spécificité professionnelle ;

2) Puis dans la vie quotidienne, la nurse (par exemple) observe et note de nombreux

détails précis de ce qui arrive à l'enfant, dans son activité, autonome ou de jeu avec ses compagnons, et dans ses moments de soins et de dialogue avec l'adulte.

- Elle note tout événement qui semble (selon Pikler) profondément influencer les émotions de l'enfant, son affectivité, son développement intellectuel, social, sa personnalité et note tout comportement observé qui en témoigne.

- Elle note les éléments qu'elle a observés du comportement de l'enfant, ayant trait à leurs relation mutuelle.

- Elle note les conséquences de sa propre manière d'agir avec l'enfant.

- Tout ce qui est ainsi observé, noté est repris et partagé par les collègues, ceux qui s'occupent également directement de l'enfant et d'autres professionnels concernés. Les actions sont projetées en fonction de ces observations concernant l'environnement et les facteurs de la relation de l'enfant avec son entourage. L'enfant se sent ainsi investi par l'intérêt des personnes qui s'occupent de lui, se sent comme « enveloppé » par leur sollicitude.

L'observation est également un instrument puissant par l'acquisition des connaissances : celle du développement du jeune enfant « en général » et celle des facteurs d'un développement optimal découvert par Emmi Pikler. Selon elle, l'observation conduit aussi à l'apprentissage de l'empathie pour l'aisance, le bien-être corporel de l'enfant, pour son sentiment de sécurité et sa confiance en l'adulte.

ÉTAT D'ESPRIT DE BASE : ÉTHIQUE

Alors que, comme nous venons de le voir, les objectifs et les méthodes proposées ainsi que le champ d'action sont différents, il y a néanmoins une forte correspondance entre ces deux approches qui fait que nombre de professionnels de la petite enfance ont trouvé utile de se former aux deux, les considérant comme fortement complémentaires.

Dans des contextes totalement différents, autant par les moyens que par les buts immédiats, les deux méthodes sont pourtant semblables dans l'esprit qui anime leurs auteurs : une sorte d'humilité devant chaque enfant, unique, une sorte d'émerveillement devant tout ce qu'il peut faire et tout ce qu'il peut dire si l'on sait être attentif.

Parler de l'esprit est une façon légère de parler d'éthique : l'éthique est en effet commune aux deux approches, et peut se résumer à : « observer avec respect ». selon le Petit Robert, le respect et le « sentiment qui porte à accorder à quelqu'un une considération admirative, en raison de la valeur qu'on lui reconnaît, et à se conduire envers lui avec réserve et retenue ».

Considération admirative pour le bébé à la fois chez Esther Bick et chez Emmi Pikler. On apprend en observant, et on apprend de ce qu'on observe : on apprend en regardant attentivement le bébé et non en absorbant des théories ou en partant d'a priori. Esther Bick se méfiait des clichés : « *L'étudiant apprend à regarder et à ressentir avant de se lancer dans des théories* » (Bick, 1963).

« Vous partez avec : “je ne sais pas, je veux voir” et afin de savoir, vous avez à voir chaque petite chose - se répète-t-elle, ne se répète-t-elle pas... Autrement, ce ne sont que des clichés. Qui sont un très grand danger en psychanalyse, de ne faire que répéter des clichés » (Haag,2002).

Réserve et retenue dans les actes et les paroles

Esther Bick donne deux consignes de base pour l'observateur : « Ce qui est fondamental à enseigner, ce qu'est l'observation, c'est de ne sauter à aucune conclusion, mais de venir avec une *tabula rasa* : vous ne savez pas, voilà tout. Parce que j'en suis venue à la conclusion que dans cette attitude : je ne sais pas, je verrai d'après les preuves, aucun travail avec personne, quelle que soit sa capacité, n'est vraiment fructueux. Si vous venez avec vos concepts fixés (l'objet interne sein, ou avec quoi que ce soit de tout prêt), alors tout simplement vous ne regardez pas les choses, vous ne les voyez pas⁷ ». Et : « la règle numéro 2 pour l'observateur est d'être seulement là en receveur, de se laisser simplement emplir, déverser en soi, ne jamais demander un changement quel qu'il soit, ni quoi que ce soit, ne pas interférer, car si vous changez la situation, vous n'observez plus la situation telle qu'elle est⁸ ».

Les deux règles analytiques, « attention flottante » et « neutralité bienveillante » (ou plus exactement, si l'on reste au plus près de son sens initial, « l'abstinence »), se superposent à la non-interférence et à la *tabula rasa* prônée par Esther Bick. L'observateur, dans un cursus de formation d'analyste, y apprend comment sortir de la quadrature du cercle contenue dans l'association paradoxale des deux termes, « attention » et « flottante » : il accède ainsi à cette écoute de la « troisième oreille » qui permet que le psychanalyste « évite le plus possible de réfléchir et d'élaborer des attentes conscientes, ne veut, de ce qu'il a entendu, rien fixer en particulier dans sa mémoire et capte de la sorte l'inconscient du patient avec son propre inconscient » (1923)⁹.

Il s'agit d'apprendre de l'expérience dans toute sa complexité émotionnelle. Expérience de la séance en famille et attention portée aux impacts émotionnels sur l'observateur de la situation émotionnelle ; expérience de la mémorisation et de la prise de conscience des oublis ; expérience de dégagement d'un sens inconscient sous-jacent à ce qui a été observé, dans le troisième temps de supervision : on y apprend de cette expérience à tendre vers la position complexe d'analystes « sans désir ni mémoire » de Wilfred Ruprecht Bion en prenant la mesure des tentations permanentes à interférer.

On comprend bien pourquoi cette formation à l'observation, selon Esther Bick, peut faire partie du cursus de formation des analystes, y compris ceux qui ne travaillent ni avec des enfants ni avec des bébés.

7 - In M. Haag, *op. cit.*, p.198.

8 - *Ibid.*,p.201.

9 - S. Freud, « Psychanalyse » et « Théorie de la libido », OCF XVI, Paris, PUF, p.181-208.

- Pour Emmi Pikler, revendiquer le respect et la non-interférence conduisirent à théoriser la nécessité de - si l'on veut le dire symboliquement - « se mouvoir en liberté dès le **premier âge**¹⁰ ». E. Pikler intervenait, à la demande des familles, au niveau des propositions des conditions optimales concernant le milieu, pour assurer la non-intervention, le respect du moment du développement de l'enfant. Peut-on dire que la proposition Piklerienne de la « non-intervention » consiste à ne pas pousser l'enfant là où il n'est pas en ce moment, ou là où il n'est pas encore ? À lui laisser, en lui offrant les moyens, tout loisir d'épuiser toutes les ressources, toutes les richesses, le maximum des possibilités que comporte chaque moment de sa vie, chaque moment de son développement : est-ce peut être le moyen de se construire solide ?

L'enfant dispose dans un milieu affectif adéquat, ouvert et accueillant, de moyens pour être un interlocuteur dans la relation avec son entourage, moyens de compréhension, de réactions et surtout d'initiatives dans l'interaction. Ceci lui permet de satisfaire son besoin d'attachement. La manière de s'occuper de l'enfant (contraire à ce qui était habituel à son époque, davantage que pour nous maintenant, bien que restant même actuellement peu habituelle) était aussi bien circonscrite : présence et disponibilité, écoute, appréciation des initiatives du bébé, attention aux moindres de ses manifestations, respect de ses mouvements et de ses sensibilités (comme celle de son aisance corporelle). Un dialogue gestuel puis un dialogue réel permet aussi de lui poser des limites, en lui en faisant comprendre les raisons.

Le développement moteur : la non-intervention (à peine imaginable encore maintenant) s'accompagne de conditions strictes dont le sens est d'empêcher tout ce qui empêche le mouvement qui veut se faire, qui veut s'épanouir (hormis naturellement des conditions de sécurités adaptées au niveau d'appréhension du danger de l'enfant, vu son âge mental du moment) : vêtements, espace, qualité du sol, bons jouets ; et de plus, lorsque l'adulte s'occupe de lui, la manière adaptée de le prendre, de le tenir, de le porter, de le poser.

L'enfant dispose, dans un milieu adéquat, de moyens autonomes pour assurer son propre développement psychomoteur et d'activité de découverte du milieu. Ceci lui permet de satisfaire son besoin de compétences dès le plus jeune âge.

Le souci du détail

Cette attitude de modestie fondamentale, commune à Esther Bick et à Emmi Pikler, d'apprendre à partir de ce que l'on observe, sans entraver les mouvements psychiques ou physiques de l'enfant, suppose de prendre en considération les moindres détails pour formuler des hypothèses à partir de ces données et non comme des à priori.

- Ainsi, Esther Bick disait dans son enseignement oral : « Afin de voir tout cela, vous devez avoir un observateur qui, comme vous, fasse attention aux plus petites choses, les relie ensemble, et puis... Il y a une découverte. C'est pourquoi vous devez enseigner que

¹⁰ - Emmi Pikler, *Se mouvoir en liberté dès le plus jeune âge*, Paris, Puf, 1979

l'observation de nourrisson s'appuie sur des détails précis, qui vraiment prouvent : elle ne conjecture pas au pourtour des faits¹¹. »

À partir de la prise en considération des détails du comportement du bébé et de ses manifestations corporelles, elle a ainsi pu fonder une clinique des agrippements tout à fait indispensable à la compréhension des troubles fonctionnels du nourrisson.

- Jusqu'à quels « détails » semblaient si terre-à-terre à première vue, allait aussi le regard attentif du pédiatre Emmi Pikler ?

Arrivant dans la famille où ce nouveau bébé venait d'entrer, elle voulait voir même le fauteuil et un appui pour le ou les pieds pour la mère, pour qu'elle soit assise à l'aise et sans tension au moment de l'allaitement...

Elle a pensé, en effet, que les anorexie précocissimes étaient dues en grande partie à des tensions corporelles à cause d'une mauvaise posture de la mère, provoquant chez celle-ci, de manière, naturellement, plus ou moins inconsciente, de l'impatience. Ce « détail » apparaît donc très important pour le plaisir partagé de la mère et du bébé à être ensemble.

Elle indiquait dans le moindre détail la manière de donner, d'offrir le mamelon au bébé, car une mauvaise prise peut créer une réelle souffrance chez la mère. Souffrance physique que tout le monde n'est pas capable de voir ou prêt à reconnaître - la mère en premier, car se plaindre pourrait faire penser qu'elle est une « mauvaise mère ». Pourtant cette souffrance existe bel et bien chez beaucoup. (J'ai ainsi le souvenir d'une séquence de film où pour moi il était évident que la tétée était douloureuse pour la mère, justement à cause de la mauvaise prise du mamelon par le bébé - le bébé avait 2 mois et c'était la préparation du sevrage. Les spectateurs, n'accordant pas d'importance à ces « détails » pourtant bien observables, trouvaient toutes les raisons très abstraites pour dire du mal de la mère ! Il faut dire aussi qu'une souffrance se renouvelant de si nombreuses fois n'est pas une bonne base pour une relation affective sans nuage...).

E. Pikler incitait également les mères à ne pas penser que l'enfant devait manger plus, à ne pas vouloir qu'il mange plus que ce que celui-ci désirait, et leur faisait comprendre, par des signaux, des détails du comportement clairement observable dès le début. Combien de conflits autour de la nourriture évités par cette proposition... etc.

Donc, pour tenter de l'exprimer avec des mots plus abstraits : Emmi Pikler intervenait en proposant un regard et des connaissances aux parents pour assurer la non-intervention directe au niveau des mouvements et des jeux et pour assurer l'écoute de l'enfant, pour poser les bases d'un vrai dialogue avec lui.

■ CONVERGENCES

Ceux qui veulent se saisir de cette manière d'observer que propose Emmi Pikler pour en faire un usage analogue doivent apprendre au préalable tout ce qui en sert de base,

11 - M.Haag, *op.cit.*, p.348.

« d'infrastructure » : cette connaissance profonde de l'Enfant, cette compréhension de la Relation mère-enfant. C'est la condition sine qua non pour que l'effet de cette manière d'observer et la façon de se servir de ce qu'on a observé aient la même efficacité, la même portée que nous connaissons actuellement, essentiellement par ce qui a été créé et obtenu à l'Institut Pikler, en ce qui concerne le développement sans carences des enfants qui y ont été élevés.

On peut alors penser qu'il y aurait un grand intérêt à développer un modèle croisé de ces deux approches dans la formation des professionnels de santé : au risque de simplifier, on pourrait dire que « les professionnels du faire » (ceux qui s'occupent du « quotidien ») pourraient enrichir leur fonction d'écoute et le travail sur leur propre ressenti émotionnel, en écho avec la situation affective à laquelle ils sont confrontés ; « les professionnels de l'écoute » (ceux qui s'occupent, pourrait-on dire, de « ce qui ne va pas ») auraient également à gagner à s'intéresser à l'impact du réel, à l'influence des conditions environnementales et à leur modification sur l'évolution thérapeutique des situations qu'ils ont en charge. C'est tout à fait évident pour le travail thérapeutique avec les bébés et leurs parents.

De plus, la modification des problématiques auxquelles les analystes ont à faire face les amène à s'intéresser à d'autres modalités techniques. En effet, les pathologies (limites, narcissiques ...) pour lesquelles le dispositif strictement langagier ne suffit pas font surgir obligatoirement la question : s'ajuster aux besoins de patients nécessitant une présence plus active de l'analyste entraîne-t-il, ou signifie-t-il de la part de celui-ci, des passages à l'acte ? Comment différencier le « passage par l'acte » et le passage à l'acte¹² ? Il y a donc quelque chose à apprendre, pour les cliniciens et les psychanalystes, sur l'acte qui soigne à partir de l'ajustement des nurses aux besoins du bébé dans des actes non intrusifs.

EN CONCLUSION

Ces deux approches de l'observation sont, comme nous avons tenté de le montrer, fortement reliées par une base éthique commune, vraisemblablement fortement imprégnée des idées psychanalytiques d'Europe de l'Est au début du XX^e siècle : avec Balint, Ferenczi, Herman, Abraham, ... L'approche psychanalytique laisse la place à l'influence de la réalité et de l'environnement, tant dans la construction du psychisme que dans sa reconstruction thérapeutique. Nous pouvons y voir l'origine du très grand souci, chez Esther Bick comme chez Emmi Pikler, de la prise en compte du détail qui peut nous amener à percevoir et comprendre un sens caché, et également à faire le contraire de ce qu'on croit être juste (et même de ce qu'on croit faire). Comme le dit ce proverbe entendu à Lóczy et que sûrement Esther Bick aurait reconnu : « Le diable se cache dans les détails. » La systématisation de ce lien entre Esther Bick et Emmi Pikler pourrait constituer un outil précieux dans la formation des personnels de santé : nous pourrions ainsi ouvrir la voie à

12 - Régine Prat, Paul Israel, Actes qui parlent et interprétés, Revue Française de Psychanalyse, 2007, vol.71, n°5, p.1585-1591

une association des deux méthodes dans un même objectif de formation a une attitude de respect, de non-intrusivité, de suspension de notre propre jugement et de nos actes pour laisser à ce qui vient de l'autre le temps de s'installer en nous. Ces deux immenses personnages nous conduisent à regarder le bébé et l'enfant autrement, à le prendre au sérieux, à l'écouter nous donner un avis : si nous sommes capables de nous adapter à lui, en ce qui est important pour son épanouissement, il saura de même s'adapter à nous si nécessaire et nous faire confiance dans nos actes. Et si Esther Bick et Emmi Pikler n'empruntent pas explicitement le même chemin, au bout de ce chemin, on retrouve le même enfant... Et la même attitude face à lui.

Pour finir, nous laissons la parole à Myriam David et rendons hommage à la grande clinicienne et observatrice qu'elle était : « *Le regard pour le bébé, c'est la même chose que l'écoute pour les adultes*¹³. » À condition d'apprendre à observer, comme nous pouvons le faire, dans le sillage de Esther Bick et Emmi Pikler.

→ POUR ALLER PLUS LOIN...

Observer ailleurs un travail novateur » est un texte de Camille Cosson, écrit lors d'un séjour au Danemark Erasmus+. Elle y aborde les étapes qui ont été nécessaires pour mettre en place ses observations.

<https://yakamedia.cemea.asso.fr/univers/echanger/personnels-de-la-petite-enfance/observer-ailleurs-un-travail-novateur>



13 - Myriam David, rencontre avec une grande dame », interview par Bernard Martino dans *Lóczy une maison pour grandir*.

Le temps de l'enfant
La performance
L'anxiété des adultes

« QUEL TEMPS POUR L'ENFANT, QUELLE PLACE POUR L'ADULTE ? »

Dominique Besnard, Psychologue

Directeur national des Pratiques Politiques Sociales



Le temps de l'enfant, tel était le thème du regroupement national Jeunes enfants de 2010 à Dijon lors duquel Sylviane Giampino avait été sollicitée pour une conférence ouverte aux professionnels de la Petite Enfance.

Le temps tout d'abord, et ce paradoxe de la sensation de manquer de temps dans une période où la durée de vie s'allonge, où plus nous avons du temps, plus nous développons un rapport malade au temps.

Comme si le temps pris ne pouvait être du temps compris ; comme si le temps pris pouvait devenir du temps perdu.

Nous nous sommes installés dans une logique infernale de l'immédiateté, le règne de l'urgence sur tous les actes de la vie quotidienne, le tout « tout de suite », illusion d'exister pleinement. Le temps pris pouvant apparaître alors comme sentiment de perdre sa place, sa place d'individu adapté (homme, femme, enfant), condamné à réussir au risque d'être exclu, de s'exclure même soi-même.

Faire vite, faire tout plus vite, serait l'image du progrès dans un monde de la communication permanente. Cet état correspond en fait à une des angoisses majeures de chaque être humain : la peur de manquer, confondue avec la perte ! Or nous le savons c'est du manque que naît le désir et se mettre à l'abri du manque, c'est s'empêcher de penser, de penser à soi, à son existence. C'est donc renoncer au doute, au fragile en chacun de nous, à ce qui nous humanise. S'empêcher de penser, de penser son rapport au monde, c'est de fait régresser. Faire tout plus vite est en réalité la manifestation d'une régression mortifère qui, pour une société du profit, masque l'inavouable, c'est-à-dire les limites de tout homme à reconnaître qu'il ne peut pas, là maintenant, dans cette situation. Qu'il n'en peut plus, qu'il doit faire une pause, un arrêt pour se retrouver.

Alors le temps est assorti de tous les atours de la sécurité : principe de précaution, risque zéro, évaluation permanente. Au nom de la sécurité qui garantit l'efficacité du système, c'est le sécuritaire qui pointe ses arguments.

Les enfants, les jeunes enfants sont pris dans le tourbillon qui illusionne les adultes de penser, de croire que faire tout plus tôt garantirait de toute difficulté future. Le développement de l'enfant, tant sur le plan moteur que sur le plan intellectuel et social demande aux adultes de proposer aux enfants une profondeur de champ dans le rapport au temps. « *L'allant-devenant de l'enfant* », pour reprendre une formule de F. Dolto, suppose une construction des aménagements d'espaces, des apprentissages, des sollicitations de jeu

libre et des relations aux adultes qui permettent à chaque enfant de s'inscrire dans un passé, un présent et un futur.

Le monde de l'immédiateté nous entraîne à être figés et désynchronisés ; à ne plus voir ce qui se déroule sous nos yeux, mais déjà à concevoir ce qui n'est pas encore advenu.

La Performance ensuite, corollaire de l'immédiateté et de l'adaptation. Performance, qui ne peut pour les nécessités de son fondement, que s'entourer d'une approche scientifique objective soit disant.

Performance, évaluation et adaptation vont de pair et nous assistons aux remontées des pensées déterministes qui s'appuieraient sur les faits des recherches les plus récentes pour démontrer le bienfondé des thèses véhiculées. Ainsi le déterminisme biologique avec les avancées génétiques qui expliqueraient les passages à l'acte des adolescents ou l'hyperactivité des enfants.

Ainsi le déterminisme social qui énonce que certaines catégories de la population fabriqueraient des inadaptés sociaux (non sans rappeler les classes dangereuses de la fin du 19^{ème} siècle, les pauvres, les immigrés, les mères isolées).

Le rève de l'enfant « normé » est en marche et pour ce faire tous les déficits de l'attention, tous les risques de l'hyperactivité, tous les troubles de la conduite sont traqués, évalués et protocolarisés, non pas dans une approche humaniste et bienveillante d'une prise en charge de la souffrance, mais dans une vision de nécessaire adaptation à l'ordre établi. Le psychologisme prédictif est à l'œuvre, alimenté par les mensonges idéologiques qui se servent de la science.

L'ANXIÉTÉ DES ADULTES DANS LEUR RAPPORT À L'ÉDUCATION

Nous sommes passés de l'époque où les adultes se disaient « bon père » ou « bonne mère » pour leur enfant à celle aujourd'hui où les adultes expriment la préoccupation de « se sentir bon père » ou « se sentir bonne mère ». Ce rapport anxieux à l'éducation a pour conséquence que les familles sont moins socialisantes pour leur enfant. Or paradoxalement aujourd'hui les familles sont dans leur grande majorité plus attentives aux enfants. Et la nostalgie réactionnaire des modèles familiaux et sociaux d'antan, réévoquées par d'aucuns, ne sert à rien. Mais cette plus grande attention, ce rapport anxieux, produisent des contre-effets dans ce contexte du temps ramassé et de la performance. Au lieu de se tenir droit, de regarder au loin, les parents d'aujourd'hui plus vulnérables à ce qui advient à leurs enfants, sont penchés, courbés sur cet enfant qui grandit et dont il leur est dit qu'ils doivent veiller en permanence à son développement et son adaptation. Et sous prétexte de constater que les enfants sont intelligents, il leur faudrait abandonner le temps de l'enfance. On les veut de plus en plus tôt socialisés, supportant et comprenant les frustrations, éveillés. Tous les moments peuvent être sujet à apprentissage et la promenade dominicale, moment de plaisir partagé entre parents et enfant, se transforme en vérification de la connaissance des couleurs de la robe de la vache ! La réussite

éducative est passée dans le vocable commun et alimente aussi à sa manière l'anxiété des familles. Or la réussite éducative ne se décrète pas.

Les relations Parents-Enfants anxiogènes et pédagogisées sont de plus renforcées par cette entourage sociale de l'utilisation des lieux d'éducation pour formater encore plus efficacement et plus rapidement les enfants.

Les adultes, parents comme professionnels, se trouvent donc parfois ainsi invalidés dans leur fonction et dans leur rôle. Le rapport anxieux aux enfants empêche ce travail nécessaire, pour tout adulte éducateur dont les parents, de « désidérialisation de la famille » vers « l'idéalisation de la société », travail qui permet à chacun de grandir en sécurité et avec des projets.

INTÉRIORISER N'EST PAS ENCAISSER

Les enfants aujourd'hui sont, très tôt, saturés d'inquiétudes qu'ils ne peuvent comprendre. Toute pensée prédictive et toute intervention socialisante trop précoce deviennent alors pathogènes. Il y a une différence essentielle entre interioriser un interdit et l'encaisser ; l'encaisser c'est le corporiser, l'interioriser c'est l'avoir fait passer au tamis de sa pensée qui nécessite le temps pour le faire, temps personnel, non prévisible dans sa durée. Alors, parfois ces enfants qui ont absorbé l'angoisse de leurs parents, prennent le contre-pied. Ils n'ont plus peur, les adultes ne font pas le poids ! Les limites ne sont pas intégrées, le monde leur appartient dans l'illusion de la toute puissance et les passages à l'acte sont le seul mode d'expression. Mode d'expression qu'il nous faut lire « *dans sa fonction d'antidépresseur* », pour reprendre une formule de D.W. Winnicott « *et non comme l'acte d'une bravade à l'autorité des adultes* ».

Vouloir comprimer les étapes du développement, croire que l'apprentissage précoce favorise l'adaptation, confondre attention éducative et intervention socialisante, c'est dénier la part indivisible chez tout humain, comme chez l'enfant en devenir, c'est dénier la pensée personnelle rationnelle, intelligente, mais aussi la part affective, irrationnelle, pulsionnelle, inconsciente de chaque personne.

Éduquer, élever, au sens étymologique du mot, « se tenir droit » en tant qu'être humain digne ; c'est pour tous les adultes devoir supporter de ne pas savoir ce que les enfants vont devenir. Seule cette posture, attentive à l'enfant, et résistante à toutes compressions des étapes du développement de l'enfant, conserve ouvert le futur, ce futur qui sera leur. Le rôle des parents et des professionnels est de prévenir, soigner, aider, éduquer en évitant d'alourdir les souffrances de l'enfant qui a déjà son lot d'angoisses successives à dépasser dans son développement normal.

L'éducation par l'intelligence, sans dressage, porte ses fruits. Il faut réfuter toute anticipation par la prédiction quelle qu'elle soit.

5.

La parentalité

Être parent ne s'enseigne pas. On devient parent, par son enfant. L'éducation des parents, à prendre soin de leur enfant, et à faire confiance en leurs capacités, est le fil conducteur de ce chapitre. Petit ou grand détour à Mayotte, en Italie, en France et au Mali.

Sommes-nous au fait :

- Des bienfaits de l'haptonomie développé ici par C. Dolto-Tolitch en 1992 ?
- De l'expérience des clos d'enfants en Afrique porté par Y. Poli à la fin des années 90 ?
- Plus récemment, des actions d'éducation à la parentalité menées par par Z. Ahmed Haroussi à Mayotte ?
- Et en Emilie-Romagne, de la coéducation développée par la pédagogie Reggio décrit par S. Feistel ?

Haptonomie
Parentalité
Relation enfants-parents

ÊTRE ACCUEILLI PREMIERS PAS DANS LA VIE



Les Ceméa ont publié en 1992 dans le *VEN* n° 455 de juillet 1992 de larges extraits de la conférence donnée par Catherine Dolto-Tolitch à Marly-le-Roi à l'occasion du colloque organisé la FICeméa - INJEP en novembre 1991.

Catherine Dolto-Tolitch y a donné une première approche de l'haptonomie, cette science inventée par Frants Veldman et qu'elle pratique, explique et enseigne passionnément. Elle nous parle de la vie de l'enfant in utéro, de sa relation à sa mère, à son père, de comment on se prépare à devenir parents. L'haptonomie et l'invitation faite à l'enfant de se déplacer, d'entendre, ce sont des gestes qu'on apprend, des bercements qui ont des effets extraordinaires sur le développement du bébé.

« *L'éthique haptonomique est toute de respect et de prudence pour l'autre* ».

Une éthique de l'accompagnement de l'enfant in utéro, de son accueil, de sa naissance.

UN PARCOURS

« Après plusieurs années de spécialisation et de fonction d'interne en pédiatrie, je me suis installée d'abord comme médecin généraliste, puis j'ai rencontré Frants Veldman avec qui j'ai commencé à travailler en haptonomie.

En tant que fille de Françoise Dolto et de Boris Dolto, j'ai pu trouver là un moyen d'intégrer ce que j'ai appris de chacun d'eux mais dans un travail qui n'est pas le leur. Je n'étais pas dans les pas de ma mère, ni dans ceux de mon père, mais quand même grâce au chemin que j'ai trouvé, ils m'accompagnent tout le temps et je trouve cela assez confortable. Depuis que je faisais de la médecine générale ou même de la médecine à l'hôpital, tout le temps, je reprenais cette question de l'accueil : mais où commence la consultation? Maintenant, j'ai compris que la notion d'accueil d'un enfant peut commencer le jour où sa mère dit *"Tiens, je suis prête pour avoir un enfant"*.

Si je parle de mon travail ce n'est pas pour que tout le monde fasse de l'haptonomie mais pour que vous sachiez que ça existe.

L'important, c'est le respect dans l'accueil de l'enfant. Le respect de l'enfant, c'est-à-dire le respect des parents et la confiance. La confiance dans cet enfant même avant la naissance. »

L'HAPTONOMIE

« Frants Veldman est un néerlandais. Il a inventé cette science humaine en 1947, l'a définie comme la science de l'affectivité et du « contact psychotactile ». Il n'emploie pas le terme de toucher parce que le toucher maintenant c'est à la mode et, du moment que l'on

met les doigts sur quelqu'un on dit « *Ah ! C'est le toucher, il va se passer quelque chose* ». Or le toucher, c'est comme la parole, cela dépend de ce qu'on dit avec et quand on veut avoir des mots qui touchent et des mains qui parlent, il faut se soucier d'apprendre un langage, c'est une science qui s'adresse aux humains dans tous les moments de leur vie. Il a commencé à travailler en psychothérapie avec des patients très gravement atteints, qui n'avaient plus aucun contact affectif. Il a, avec ce travail, compris où étaient nées les difficultés. Petit à petit, au bout de longues années, il a pensé à ce travail prénatal, périnatal, et postnatal, en tant que « prophylaxie globale ».

L'HAPTONOMIE PÉRINATALE

« Le champ de l'haptonomie périnatale dont je vais parler est un petit espace dans le champ de l'haptonomie elle-même.

Nous pouvons commencer dès qu'une femme se sent prête à être enceinte. Il s'agit de faire découvrir aux personnes que devant une agression physique quelle qu'elle soit, elles peuvent réagir de façon très différente et en particulier, une femme peut se bloquer et se raidir face à une douleur ou bien au contraire rester complètement présente, ne rien bloquer dans son bassin et avoir beaucoup moins mal.

Ce n'est pas une anesthésie, mais une analgésie importante qui lui permet de ne pas fermer le chemin devant l'enfant. Ça lui permet de sentir qu'on peut investir ce lieu appelé l'utérus comme un muscle lisse ou bien comme un lieu de vie pour un enfant même si l'enfant n'est pas ressenti là. Le vieux mot français que Veldman emploie est « le giron ». Toute femme, même si elle n'a pas eu d'enfant, si elle est bien guidée peut sentir tout de suite la différence entre l'utérus et le giron.

Un utérus de femme enceinte, ça ne se comporte pas sur le plan neurophysiologique comme un utérus vide. Un utérus de femme qui se sent, dans son sentiment, capable d'accueillir un enfant, c'est aussi une autre chose. C'est pour cela qu'on peut faire un travail avec les femmes qui sont dans des processus de procréation artificielle par exemple. Ce qui est tout à fait important, parce que si, déjà elles peuvent accueillir un embryon qu'on réimplante, les choses se passent tout à fait différemment ».

ÉTABLIR LE CONTACT

« Tous les enfants bougent très tôt, ce qui change, c'est le moment où les femmes les sentent.

Les multipares sentent plus tôt que les primipares parce que les multipares n'identifient pas ces espèces de petites bulles légères comme étant déjà les mouvements de l'enfant. Même si elle sentent que ces bulles se déplacent quand nous invitons l'enfant, alors très vite, elles comprennent.

L'haptonomie, ce n'est pas de la gymnastique pour fœtus performant à parents modernes, c'est une relation affective que nous établissons avec l'enfant, entre les parents et l'enfant. Moi je leur apprend le vocabulaire, le style et la grammaire leur appartiennent...

Ce dont il s'agit, c'est non seulement de se préparer à accoucher, je dirais qu'à la limite c'est la dernière des choses, mais c'est de se préparer à devenir mère, à devenir père, à devenir ensemble parents.

Passer d'un couple d'amants à un couple de parents, ce n'est pas une petite affaire. Le fait de faire ce constat avec l'enfant avant permet à chacun de se découvrir comme père, de se découvrir comme mère avant la naissance et de découvrir l'autre aussi.

Quand le contact entre parents et enfant est établi, c'est-à-dire quand les parents maîtrisent le contact tactile, extérieur pour le père et intérieur pour la mère, on continue.

Comme c'est un langage, il faut l'apprendre, cela prend deux ou trois séances.

Quand la mère sait de l'intérieur inviter son enfant dans le giron, c'est-à-dire qu'elle a un sentiment d'invitation vers le haut, vers le bas, ouvre les côtés, elle peut déplacer l'enfant en modifiant le tonus utérin et le tonus des muscles abdominaux.

Tout le travail haptonomique repose sur une utilisation, une sollicitation du sous-cortex du système limbique des noyaux de la base qui, il se trouve, modifie le système gamma au niveau musculaire.

Le système gamma n'agit pas directement au niveau de l'utérus mais c'est avec les muscles autour de l'utérus qu'elle peut modifier tous les tonus et inviter l'enfant. Une femme qui peut déplacer l'enfant peut aussi l'immobiliser dans un endroit de son utérus. C'est très sécurisant pour une amniocentèse ou une échographie : l'angoisse de la mère avant une amniocentèse fait qu'elle est complètement bloquée dans toute sa base. La base, c'est la région qui va du col de l'utérus à la peau extérieure, c'est-à-dire tout le petit bassin et le sexe. Quand la base est crispée, comme le col est inducteur de contractions, l'utérus est tout le temps tendu. On peut apprendre à une femme à ne pas vivre avec une base bloquée, à garder le contact avec l'enfant pendant l'amniocentèse. La femme qui sent qu'elle peut sécuriser l'enfant et sécurisée par son enfant en retour et il y a beaucoup moins de suite pathologiques dans les amniocentèses.

Le père apprend aussi à recentrer le bassin et apporte tout un confort à la mère et à l'enfant. Ça leur donne une habitude de gestes d'aide dans la tendresse (dans lesquels l'enfant est toujours inclus, sinon on retombe dans la gymnastique).

Je parle toujours du père, même si c'est douloureux (s'il n'est pas là), parce que de toute façon, qu'on en parle ou pas, il est là, que ce soit dans la colère ou dans la peine imaginairement et symboliquement il est là. C'est pour moi très important de ne jamais être complice d'une femme dans l'exclusion du père.

Une naissance et un accouchement sont des événements inséparables l'un de l'autre. C'est tout sauf un spectacle, surtout pour le père.

Alors, en haptonomie, le père est plutôt derrière et il entoure la mère. Tout le travail haptonomique repose donc sur l'activation du système gamma et sur la possibilité pour la mère de ne pas s'occuper d'elle mais de ne s'occuper que de l'enfant.

Quand une femme s'occupe de l'enfant, il se passe des événements neurophysiologique au niveau musculaire, au niveau articulaire, au niveau vasculaire et aussi au niveau hormonal. (Cela agit sur la sécrétion de bêta endorphines et du cortisol).

Pour cela, il faut vraiment que la mère soit dans la relation avec l'enfant, c'est que l'haptonomie est incompatible avec toutes les pratiques qui finalement invitent la mère à être centrifuge, c'est-à-dire à s'occuper d'elle, à se maîtriser.

Pendant l'accouchement, si quelqu'un s'occupe beaucoup de la mère d'une façon adéquate, il lui est beaucoup plus facile, à elle, de s'occuper complètement de l'enfant.

Après la naissance, il y a tout un travail d'accueil et de portage du bébé. »

LES BÉBÉS ET LE TRAVAIL POSTNATAL

« La façon dont nous touchons, nous portons, nous manipulons un enfant à son arrivée au monde, c'est déjà un discours éthique que nous lui tenons.

Je reçois les parents très tôt après la naissance, ensuite à un mois, puis à trois mois, parce que trois mois, c'est un âge que je crois très important.

Trois mois moins 10 jours, trois mois plus 10 jours, cela fait un an de conception. Ça fait surtout un âge où, pour moi, l'alerte c'est « attention ennui ». Parce qu'après trois mois la question vraiment importante pour les nourrissons, c'est celle que j'oserais appeler « l'animation culturelle ».

Une des choses qui m'a le plus frappée depuis que je commence à savoir regarder un peu les bébés, c'est de voir à quel point ils sont capables de s'ennuyer rapidement.

Pour moi, maintenant, c'est assez fréquent et malheureusement il m'arrive de faire des diagnostics d'ennui à l'âge de deux mois et ça, c'est poignant, parce que je crois que c'est un crime contre l'humanité.

Les enfants in utéro créent des liens et l'impression qu'ils donnent, c'est qu'ils sont absolument aux aguets de tout ce qui se passe. Quand on est dans une bonne relation de tendresse avec un bébé in utéro bien réveillé, on peut lui proposer des petits bercements rythmé, très tendres. Ce qui m'a le plus surprise, c'est que certains enfants, qui, quand ils arrivent dans mon bureau, que la mère s'allonge et que je commence à parler ou quand je les contacte, se mettent à se bercer.

C'est-à-dire, qu'apparemment ils ont reconnu une situation, une voix et qu'ils l'ont associé à un jeu, un mouvement.

Quand on fréquente beaucoup les enfants avant leur naissance, on voit qu'ils cherchent toutes les occasions de rencontres.

Quand ils naissent, c'est la même chose avec toutes les complications qu'il y a à ne pas se faire comprendre, à avoir des besoins rythmiques.

Les enfants avant de naître, les nouveau-nés cherchent tous à nouer des liens, mais quand on regarde les adultes qu'ils sont devenus, ce n'est plus du tout la même chose.

Neuf mois de tentative de création de liens avant la naissance, après deux, trois mois de tentative de se faire comprendre après la naissance sans succès, on se retire en soi même, on se retire dans un mode déçu ... et la souffrance est enracinée.

C'est pourquoi, il est si important de s'occuper de l'enfant avant, pendant et après la naissance avec beaucoup d'attention parce que nous sommes là dans les fondements, dans les fondations de leur trajectoire de vie.

C'est pour cela que nous accordons une grande importance à la façon dont on dialogue avec l'enfant à travers le portage.

Ce qui est très important, c'est de faire sentir à un enfant que c'est lui qui se porte avec notre soutien, bien sûr, parce qu'il est trop petit, mais qu'il se prend en charge en partie. Les enfants contactés avant la naissance sont déjà habitués depuis des mois à utiliser leur corps pour se déplacer vers quelque chose qui leur fait plaisir ou les intéresse.

Nous demandons donc aux parents d'avoir toujours une main dans la base (l'arrière du sacrum) mais une main qui se prolonge jusque dans la tête et qui les invite à sentir leur axe tout en les sécurisant. Cela lui permet d'investir cette partie si importante de son corps pour un humain qui est la colonne vertébrale.

Par ailleurs, on ne prend jamais les enfants par le thorax, c'est très désagréable et ça les rend complètement passifs.

Aussi, on ne pose jamais la main sur la tête. Par contre, on peut très bien toucher sur les côtés de la tête et autour.

Pour qu'un enfant ait une résolution musculaire totale, une vraie détente, c'est important qu'il se sente absolument sûr de ne pas tomber.

Ce qui compte, c'est que la main dialogue avec la colonne et que l'enfant ne se sente jamais un paquet. Il s'agit toujours d'une relation, d'un dialogue permanent.

On ne peut jamais séparer l'autonomie de la sécurité et l'insécurité de la dépendance.

C'est en le prenant dans les bras d'une façon qui lui fait vivre à la fois l'autonomie et la sécurité que l'on renforce la sécurité de base qui lui a déjà été donnée in utero.

Les enfants qui ont fait de l'haptonomie sont des enfants qui ont une sécurité intérieure tout à fait étonnante. Ce sont des enfants qui s'adaptent mieux aux épreuves, qui vont au contact, qui recherchent les autres.

Ce que nous demandons aux parents, c'est de tout simplement mettre en accord ce qu'ils disent avec leurs gestes ».

À lire : L'haptonomie périnatale - À voix haute (gallimard contient 1 CD)

→ POUR ALLER PLUS LOIN...

Une série de quatre émissions « des chemins de la philosophie » sur France Culture. La quatrième émission invite Catherine Dolto, médecin et haptothérapeute. Elle nous parle de l'haptonomie et du bienfait que cette discipline procure au bébé et aux adultes présent-es.

<https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/les-chemins-de-la-philosophie-du-jeudi-27-janvier-2022>



Clos d'enfants

Afrique

Formation

Bénévolat

MOBILISER LES MÈRES POUR LA PRÉ-SCOLARISATION DE LEURS ENFANTS EN AFRIQUE DE L'OUEST



Yvette Poli, enseignante, chargée de mission au sein de la Ficeméa, grande militante de la petite enfance.

Avant leur entrée à l'école et pour augmenter l'efficacité de l'enseignement élémentaire, les jeunes enfants ont besoin qu'on les aide à développer certaines de leurs capacités - c'est la pré-scolarisation - mais aussi qu'on veille à leur santé et à leur développement général. Comment répondre à l'immensité des besoins face au manque de moyens financiers et matériels ? Comment répondre à la nécessité de sensibiliser l'ensemble de la population à ce problème ?

Certainement pas en restant aux modèles des pays dits développés Jardin d'enfants, école maternelle... mais en recherchant des formules d'organisation adaptées aux « moyens » dont disposent les pays en voie de développement c'est-à-dire qui mobilisent les ressources de la population, qui s'inscrivent dans un processus de développement et qui s'inspirent des pratiques et de la culture locales. Ces affirmations ne veulent pas condamner les modèles « européens ». Elles veulent simplement ouvrir une voie réaliste pour que tous les enfants bénéficient dès aujourd'hui, (ou en tout cas le plus nombre possible) de l'éducation dont ils ont besoin.

LES CLOS D'ENFANTS

Le programme présenté ici est mené depuis 1996 par le Réseau Africain francophone Prime Enfance (RAPPE), soutenu, en partenariat par la Ficeméa et l'Unesco.

Il s'agit de l'expérience des « clos d'enfants ». Actuellement treize clos fonctionnent au Mali, quatre au Niger, un au Gabon, plusieurs en Côte d'Ivoire. Douze sont en projet au Niger, quatre au Bénin.

Un clos d'enfants, c'est un groupe de quinze enfants pour qui on installe un équipement minimum, dont la vie est animée, par « roulement » d'une quinzaine de femmes éducatrices, volontaires, qui se relaient par équipe de deux ou trois chaque jour. Les enfants ont de 3 à 7 ans, des garçons et des filles, venus d'un quartier de la ville ou du village. L'équipement minimum c'est de l'ombre (des arbres ou un abri), de l'eau potable, des latrines, un matériel d'activité fabriqué à partir du milieu environnant : eau, sable, argile... tout ceci dans un espace sécurisé. Les femmes qui constituent l'équipe pédagogique sont

d'âges mêlés : mères, grands-mères, futures mères. Elles reçoivent une formation composée d'un premier stage pratique (l'encadrement du clos pendant la première année assorti d'un suivi par leurs formateurs) puis d'une session d'approfondissement à l'issue de cette première année, encadrée par les mêmes formateurs.

DES IDÉES FORCE

Le clos d'enfants, tel qu'il est présenté ici, n'est sans doute pas la seule formule possible. Il peut d'ailleurs présenter des variantes selon par exemple qu'il s'agit d'un quartier d'une ville ou d'un village mais il est basé sur quelques « idées forces » qui répondent aux nécessités et aux contraintes évoquées en préambule :

- **Mobiliser des femmes du quartier ou du village**

Donc utiliser des volontaires et non des professionnels. Ceci n'est pas une prise de position contre la professionnalisation mais la prise en compte de l'immensité des besoins face à l'indigence des moyens. Partout où il y a des enfants, il y a des mères. Elles ont un minimum de compétences qui leur viennent de leur expérience de ménagère, de mères de failles, d'actrices de la vie sociale. L'expérience nous montre qu'il est possible de trouver des volontaires prêtes à s'engager, des femmes intéressées par les enfants, intéressées par une action sociale et une formation qui les valorisent. Elles ne reçoivent pas de salaire. En ville on leur donne une petite indemnité. Au village, il ne sera pas question d'argent.

- **Créer des conditions facilitantes**

N'est-il pas démesuré de vouloir faire en si peu de temps, de ces mères, des « éducatrices » ? Éduquer un groupe, ça n'est pas élever ses propres enfants !

- Le petit nombre d'enfants : quinze enfants, d'âges répartis entre 3 et 7 ans, se gèrent sans organisation formelle. C'est presque la taille d'une grande famille. Si les enfants à accueillir sont plus nombreux, on peut multiplier les clos. Au village de Sammantara, au Mali, on a ouvert simultanément quatre clos (ce qui a entraîné la formation de soixante femmes et donc la formation de quatre équipes « d'animateurs de formation » issus du village).

- Les mères éducatrices se relaient auprès des enfants (par deux ou trois selon des rythmes journalier ou hebdomadaire) ce qui ne les oblige pas à abandonner leurs occupations habituelles. L'hétérogénéité d'âge et de statut de ces femmes appelle des qualités et des compétences qui se complètent. Personne n'a le titre de directrice mais les statuts sociaux régulent le fonctionnement de l'équipe. S'entraider entre femmes n'est pas une chose nouvelle pour elles. C'est une tradition que le clos d'enfants utilise, amplifie et perfectionne.

- La mise en œuvre d'une pédagogie active pour une préscolarisation efficace.

La proposition de base est simple : que les enfants vivent... une vie riche et donc formatrice.

De quoi ont-ils besoin ? De règles de vie simples dont les mères sont les gardiennes ; D'amour partagé ; De se sentir considéré en tant que personne ; D'hygiène ; D'une bonne alimentation ; D'activité libre mais ayant un contenu ; D'échanges entre eux et avec les adultes.

On équipera donc leur clos de nattes, d'un tabouret personnel, d'eau pour jouer, de sable, de perles, de récipients divers, d'éléments variés récoltés dans le milieu, de sacs contenant des jeux fabriqués, eux aussi, avec des éléments du milieu ou des récupérations tels que des puzzles faits avec des cartes postales ou des pierres, d'éléments naturels à ordonner, des jeux sonores à partir de Calebasses et de graines...

Dans le groupe des quinze enfants, avec les âges étalés, des sous-groupes s'organisent spontanément s'il y a assez de matériel et si les règles d'utilisation sont bien connues des enfants. Bien que ce soit une affirmation banale, on oublie quelquefois qu'un des rôles majeurs de l'éducateur, c'est d'écouter les enfants et de dialoguer avec eux. Les mères, si elles sont sensibilisées à cet aspect peuvent le faire. Elles peuvent aussi utiliser leur souvenirs d'enfance pour raconter des histoires, faire chanter et proposer des petits jeux. Le Professeur Rakotoarimannana agrégé de pédiatrie à Tananarive disait, lors du séminaire de création du Réseau Prime Enfance Océan indien en avril 1999 : « *de quoi ont besoin les enfants de 3 à 7 ans ? D'être aimé, d'être bien nourri, d'être bien soigné et de pouvoir jouer librement* ».

LA FORMATION DES MÈRES

Ce programme en faveur des enfants est aussi un programme en faveur des femmes.

La préscolarisation ne consiste pas à faire faire plus tôt aux jeunes enfants, les exercices qu'ils feront plus tard à l'école élémentaire.

- Exercer l'acuité de ses sens : la vue, l'oreille, le goût, le toucher...
- Améliorer sa finesse motrice, son habileté manuelle,
- Inventer ce qu'on va faire l'instant d'après, le faire, et le réussir,
- Parler, expliquer ce qu'on veut, comprendre ce qu'on vous dit, argumenter pour développer l'habileté langagière en même temps que l'agilité intellectuelle,
- Apprendre à accepter l'autre tout en restant complètement soi-même.

Intégration
Inter générations
Citoyenneté
Éducation des enfants

→ POUR ALLER PLUS LOIN...

Zainaba Ahmed Haroussi, directrice des Ceméa Mayotte explique comment sont pensées et mises en œuvre les actions d'éducation à la parentalité sur l'île aux parfums.

<https://yakamedia.cemea.asso.fr/univers/echanger/professionnels-de-lanimation/la-parentalite>



ÉDUCATION À LA PARENTALITÉ, L'EXPÉRIENCE DE MAYOTTE

Zaïnaba Ahmed Haroussi, Animatrice Parentalité Ceméa Mayotte

« Comment accompagner les parents à être au plus juste dans leur fonction vis-à-vis de leurs enfants ». Telle est la mission que l'Association territoriale des Ceméa de Mayotte se donne depuis maintenant de nombreuses années. À travers des moyens différents, l'équipe poursuit régulièrement et de façon méthodique ce travail d'animation de lieux de paroles.

Les actions consistent à créer des espaces et assurer des animations à la fonction parentale à destination de toutes les communautés mais surtout des parents mahorais d'enfants scolarisés ou pas. Elles ont pour objectifs d'améliorer : la réussite scolaire des enfants, l'intégration sociale à une société en mutation, le dialogue intergénérationnel, la citoyenneté active des parents et de leurs enfants. Elles permettent de renforcer les échanges sur l'autorité parentale, la coéducation et la responsabilité. Des conditions pour que les parents reprennent confiance et se construisent des clés de compréhension des difficultés liées à l'éducation de leurs enfants. Elles participent à la mobilisation pour valoriser la fonction parentale sur tout le territoire de Mayotte, dans le cadre des politiques publiques. L'espace mis en place libère la parole et permet des échanges entre parents, entre pairs, une démarche qui favorise la compréhension parents/enfants. Ces temps concourent à rapprocher les parents et l'école.

Un parcours de trois séances de deux heures, à la fois progressif et par séance autonome, est proposé aux parents. Ces animations s'appuient sur des supports vidéo et du photolangage. De l'expression à la problématisation, puis à la recherche de réponse, le groupe chemine avec les questionnements, les difficultés mais aussi les ressources de chacun pour mieux comprendre les enjeux de l'éducation, mieux comprendre les relations parents/enfants, trouver les points d'appui. Avec le COVID, ce sont seulement quinze à vingt parents par séance qui sont accueillis afin de mieux appliquer les gestes barrières contre trente parents habituellement.

Le groupe peut être réuni par un parent, un professionnel (du social ou de l'éducation), une association. L'équipe des Ceméa s'adapte aux horaires et au lieu proposé par les partenaires et les participants. Ces animations se font dans les établissements scolaires, les salles de réunions des mairies, dans les maisons pour tous, à l'école coranique.

Pour être plus forts et plus nombreux dans l'action à travers l'île, une formation des acteurs des territoires est organisée au rythme d'une ou deux formations par an pour un groupe de quinze à vingt participants. L'équipe des Ceméa propose aussi des suivis en coanimation avec ces acteurs jusqu'à ce qu'ils deviennent autonomes dans la menée des temps d'animation. Les Ceméa proposent aussi des outils d'accompagnement pour les partenaires qui en exprime la demande.

Parent expert
Lien famille/lieu d'accueil
Coéducation
Confiance entre adultes
Confiance en l'enfant

UNE RELATION ÉDUCATIVE SINGULIÈRE

La pédagogie Reggio est une pratique qui vient s'ajouter au courant des pédagogies dites « nouvelles » (centrées sur l'apprenant).

L'épicentre en est la ville de Reggio et celui qui l'a théorisée s'appelle Loris Malaguzzi¹. Ce courant, assez peu connu en France, a pourtant fait des émules un peu partout dans le monde. Ce qui caractérise cette pédagogie se trouve dans le profond respect de l'enfant, doublé d'une grande confiance en ses capacités. Les parents sont considérés comme les premiers experts de leur enfant. La coéducation souhaitée par beaucoup est une réalité dans les lieux où cette pratique est mise en œuvre.

Dans le cadre des programmes Erasmus +, mobilité des personnels, j'ai eu la chance de passer quatre jours à Karlsruhe en Allemagne dans une Kita (structure d'accueil pour jeunes enfants). Deux journées dans la forêt et deux journées dans un bâtiment fonctionnel conçu pour accueillir des enfants de quinze mois à six ans.

Extrait d'un texte de Sylvia Feistel, Militante Ceméa Picardie



DEUX LIEUX, MAIS UNE MÊME PÉDAGOGIE, LA PÉDAGOGIE REGGIO

L'établissement dispose du label « pédagogie Reggio » attribué pour cinq ans. Il est décerné par un jury extérieur qui évalue selon des critères annoncés, une pratique pédagogique qui englobe les enfants, leurs parents et les professionnels. Ici les parents sont les premiers experts de leur enfant. J'ai eu l'opportunité d'observer des enfants et leurs éducateurs, qui, si l'on traduit les termes qui désignent leur fonction sont des « accompagnateurs du développement de l'enfant ».

Première surprise : nous sommes dans la forêt, c'est le matin, il est 7 h 30, les enfants s'installent dans la roulotte pour prendre la collation qu'ils ont apportée. Ils sont très calmes et terminent leur petit déjeuner, puis s'installent pour un temps d'échange. La plume de chouette circule en guise de bâton de parole. Celui qui souhaite parler s'exprime très distinctement et très posément. Chaque prise de parole atteste à la fois de la maîtrise de ses émotions, de la liberté exercée dans le respect et d'une grande confiance en soi à laquelle s'ajoute la conscience de ce que l'on va dire. Deuxième surprise : dans les deux lieux, les adultes présents sont très discrets, presque en retrait. Je constaterai au fur et à mesure des échanges avec une éducatrice qui a reçu une formation spécifique et avec la directrice de l'établissement, que le positionnement des adultes est très subtil. Il s'agit de ne pas précipiter les apprentissages, de savoir attendre et de faire une entière confiance dans les capacités d'adaptation et d'invention des enfants. Les éducateurs sont

1 - Loris Malaguzzi, 1920-1994, pédagogue et psychologue italien. Il s'implique dans la création d'écoles maternelles organisées et gérées par les parents. Il crée le Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia.

très présents, observent, captent dans les actions et les paroles des enfants ce qui peut devenir « projet ». Les espaces de Kirchfeldmaüse sont pensés pour accueillir des groupes par tranche d'âge. Chaque salle dispose d'un accès direct à l'extérieur. Tous les matins à 9 heures, chaque enfant rejoint son groupe et le ou les adultes référents. Dans les dix minutes qui ont précédé, les éducatrices se sont concertées pour partager les projets en cours et ceux qui verront le jour. Ainsi l'ensemble des enfants reçoit les mêmes informations et chacun pourra se déterminer pour s'engager ici ou là.

UN CLIMAT DE CONFIANCE

Le premier matin, la proposition de boire une tisane dans les bois a rassemblé plus de quinze enfants. Une éducatrice s'est retrouvée sans enfant. Elle pouvait alors aller en soutien avec un groupe voisin ou continuer de renseigner le classeur individuel dans lequel se trouvent des photos prises par une éducatrice chaque fois que celle-ci estime que l'enfant a fait un pas ou qu'il a réalisé quelque chose. Les photos font l'objet de commentaires de la part de l'enfant, pris en note par l'éducatrice. Le classeur est à disposition de l'enfant pour le consulter ou le montrer à ses parents. Il sert aussi de support pour parler d'une manière positive de ce qui constitue une avancée. Je n'ai volontairement pas employé le terme de progrès qui pourrait correspondre à une norme attendue.

Pour illustrer également la place des parents et le climat de confiance mutuelle qui s'établit ici, nous avons rencontré les parents de la Kita de la forêt, nous avons pu échanger sur les raisons de leur choix d'inscrire leur enfant dans un projet d'activités en plein air, si le fait de les voir revenir parfois couverts de boue était un obstacle... ce à quoi ils ont répondu que les vêtements en toile cirée passaient tous les jours à la douche.

Un autre exemple de la prise en compte de la spécificité de chacun adulte ou enfant : une maman est restée toute la matinée auprès de son enfant, lequel fréquente la Kita depuis une quinzaine de jours. Elle restera le temps nécessaire. Ici, on prend le temps qu'il faut à chacun, l'enfant et la maman pour contourner ce qui fait obstacle à la séparation. Dans cette Kita, le temps pris est considéré comme un incontournable à une entrée dans la vie collective. En plus de celles dédiées à un groupe, d'autres salles ont une vocation ciblée telle la chambre pour faire la sieste. La sieste ne signifie pas nécessairement sommeil. Certains enfants s'allongent, se reposent mais ne dorment pas pour autant. La chambre c'est pour dormir et chacun se détermine pour l'une ou l'autre. Le coin peinture est en accès libre dans un espace ouvert, ainsi qu'une longue table pour dessiner équipée de miroirs qui permettent à l'enfant de se voir travailler. Partout dans les couloirs jouxtant les salles se trouvent des systèmes de rangement pour les bottes, les casques pour ceux qui sont venus à vélo, les vêtements pour aller à l'extérieur. Dans la bibliothèque se donnent rendez-vous les enfants et les personnes extérieures qui viennent lire. Une vaste cuisine complète cette structure ainsi qu'une salle des matériaux dans laquelle chacun peut se rendre et se servir dans des caisses transparentes. Ces observations ont fait écho à mes pratiques pourtant fortement imprégnées des principes de l'Éducation nouvelle.

SAVOIR ATTENDRE ET LAISSER ADVENIR

Les enfants de six ans passent la journée dehors de 7h 30 à 14 heures. Il n'y a pas d'apprentissage formel de la calligraphie. Cet apprentissage se fait en quelques mois à l'entrée au CP et cela ne pose aucun problème. Quand l'enfant est prêt à assimiler des connaissances ou des savoir-faire, il sera capable de fournir les efforts nécessaires. Des démarches de ce type ont déjà existé et ont fait l'objet de publications, je citerai *Libres enfants de Summerhill*, l'école Decroly, le lycée de Saint-Nazaire en ce qui concerne le rapport à l'acquisition des connaissances. Dans cette Kita, les propositions émanent des enfants, les adultes accompagnent et permettent l'expression. Pour fabriquer des escargots, il suffit d'aller dans la salle où sont stockés tous les matériaux de récupération, dans des caisses transparentes. On y accède avec un escabeau et on prend ce dont on a besoin. On veut en savoir plus, on peut chercher sur internet et puisqu'on a vu une photo montrant un enfant qui laisse un escargot se déplacer sur sa peau, on l'expérimente si on le souhaite. L'absence de pression ou de sollicitation forte laisse la place à la prise de décision et à l'expression tranquille. Le projet d'une matinée peut être : « Je ne fais rien ce matin ». Je n'ai pas entendu « c'est bien » ou « c'est beau » ou quelque commentaire sur un objet fabriqué : c'est ! Il n'est pas nécessaire d'ajouter un satisfecit ou une note, la gratification de la fabrication suffit à l'enfant. C'est aussi un élément qui laisse une grande place au respect, à l'acceptation sans jugement et à l'éloignement des normes. L'accompagnement dans le respect de l'enfant a pour effet de limiter voire d'éliminer des tensions liées aux sollicitations trop prégnantes des adultes voire du regard des autres.

CRÉER LES CONDITIONS

Dans les deux espaces Kirchfeldmäuse et Wurzelkinder, toutes sortes d'objets sont à disposition pour dessiner, fabriquer, s'informer. Afin d'aller au bout des démarches, il y a des combinaisons d'apiculteur à la taille des enfants pour aller récolter le miel des deux ruches installées non loin de la roulotte. À l'extérieur, une pompe est utilisable par tout un chacun. C'est une situation qui existe fréquemment dans les Kita, le bac à sable se transforme en bac à boue dès que le soleil le permet et chacun peut y patauger. Je parlais en Allemagne et j'ai rencontré une pratique pédagogique qui vient d'Italie, je lis cette situation comme un symbole de la construction de l'Europe par le partage d'idées et de pratiques.

6.

Aménager les espaces

Permettre d'agir à un enfant, c'est penser le milieu. On retrouve les applications de ce principe de base dans de nombreux comptes rendus de séjours de vacances collectives d'enfants et parmi les textes fondateurs et publications des Ceméa aux Editions du Scarabée, l'article de Robert Lelarge issu d'une conférence donnée en 1977. Un texte en QRCode le prolonge.

Plus récemment Marie Dol rappelle l'importance de l'accueil, de l'activité et de la vie quotidienne dans les structures d'accueil de la petite enfance.

Vie quotidienne
Projet d'aménagement
Accueils collectifs de mineurs

L'INFLUENCE DU CADRE DE VIE SUR L'ÉPANOUISSEMENT DE L'ENFANT

Robert Lelarge (1920-2007), Instructeur permanent des Ceméa, Rédacteur en chef de VEN jusqu'en 1985, Dessinateur, Sculpteur

Conférence de 1977

Le cadre de vie est un des milieux de vie des enfants qu'on ne peut pas séparer d'un ensemble. Pour en mesurer l'influence plaçons nous à la fois dans le domaine des centres de vacances, mais aussi dans celui des centres de loisirs.

L'enfant est entouré et pénètre des milieux qui se superposent les uns aux autres, s'ajoutent les uns aux autres.

LES MILIEUX DE VIE DE L'ENFANT

Prenons comme base de départ des idées connues. Le milieu de vie de l'enfant c'est, pour un grand nombre d'entre nous, le milieu de la vie quotidienne. Et le milieu de la vie quotidienne, c'est le milieu considéré comme un entourage restreint, resserré autour du groupe familial, de la maison, et tout ce qui constitue les conditions matérielles, mais aussi affectives de la vie quotidienne de l'enfant. Il est bien certain que ce milieu-là existe mais nous ne pouvons pas le considérer comme étant le seul. Voici quelques années, certaines expressions avaient fait fortune. On a parlé de milieux riches en stimulations, ou de milieux pauvres. En disant cela, on a mélangé un peu tous les problèmes en ayant l'air de nier et d'éviter de parler de tous les autres milieux qui sont ceux où les émotions, les signes, les symboles servent à égalité le développement de l'enfant. Et on a trop vite fait de dire « une colonie ou un centre de loisirs bien organisé est un milieu stimulant ». Mais en réalité cette qualité de stimulation au regard de bien d'autres choses n'est pas à notre avis la bonne définition.

On parle beaucoup du milieu considéré comme un environnement et c'est là où l'on retrouve les idées telles que l'école ou le centre de vacances « ouvert sur le milieu ». Méfions-nous du terme « environnement ». L'environnement cache actuellement tant d'options différentes et curieuses que le mot est entaché. Mieux vaut parler du milieu naturel ou urbain vers lequel l'enfant peut ouvrir ses activités, faire ses découvertes, entreprendre ses expériences, se socialiser, avoir des émotions. Et en réalité c'est bien plus la société, non pas seulement le monde physique, mais l'homme dans ce monde physique, avec tous ses problèmes, sa culture, les questions qui tournent autour, l'économique, la politique, qui influencent l'enfant.

Abandonnons volontiers l'entourage restreint, le milieu stimulant, le milieu considéré comme environnement pour reprendre une définition du milieu d'Henri Wallon qui paraît meilleure pour nous. « *Le milieu c'est l'ensemble plus ou moins durable des circonstances physiques, humaines ou idéologiques où se poursuivent des existences individuelles¹* ». Cette citation nous permet de remettre un peu d'ordre dans nos idées sur les milieux. Le milieu de l'enfant c'est d'abord le monde physique et fatalement cela a des rapports avec le cadre de vie. Naturellement, pour le petit enfant, le cadre de vie a besoin d'un relais pour être perçu par lui et ce relais est constitué par l'adulte ou par le milieu social dans lequel vit l'enfant.

La première impression du cadre de vie considéré comme milieu physique de l'enfant a plutôt une tonalité émotionnelle : c'est vaste, c'est blanc, c'est chaud. On peut dire qu'effectivement l'enfant y trouve son compte, parce qu'il est puissamment aidé par un entourage humain lié à ce premier lieu. Le deuxième niveau qui se superpose au premier, l'entourage humain, constitue un premier relais, non seulement tissé de relations affectives, mais surtout considéré comme intermédiaire attentif permettant d'user du cadre de vie et de l'apprécier.

Le troisième niveau du milieu de l'enfant, c'est le monde des signes et des symboles. Dans notre vie sociale actuelle celui qui ne sait pas reconnaître signes et symboles est désorienté. Au-delà du cadre de vie ordinaire renforcé par le relais émotionnel de l'entourage humain, l'enfant vit comme l'adulte dans un monde de signes et de symboles. Il s'agit à ce niveau là de problèmes de civilisation. Les phénomènes de culture, l'idée de nation, le système éducatif utilisé, la classe sociale à laquelle on appartient, la famille telle qu'elle est aujourd'hui, tout cela constitue autour de l'enfant un milieu à superposer au cadre de vie, chacun secrétant ses signes et ses symboles. En parlant ici du cadre de vie, j'assèche le milieu de vie au niveau de l'espace parce qu'on ne peut faire le résumé de toutes les émotions possibles qui naissent de tous ces croisements.

LE SITE

Il faut attacher au site dans lequel se déroulent effectivement les vacances ou les loisirs des enfants, une importance capitale sans que mon propos soit perçu comme purement esthétique. Au sujet du site, donnons quelques explications rapides. Il est certain que le site a un certain pouvoir sur l'enfant, sur l'adolescent. Les jeunes enfants n'ont besoin ni d'un grand dépaysement, ni d'un site exceptionnel. Il s'agit qu'il y ait autour de la maison des lieux qui soient suffisamment pénétrables et utilisables, nouveaux. Un certain nombre de conditions étant maintenant bien définies, on peut dire que l'âge intervient dans le choix d'un site. Il semble qu'après huit ans, les apports particuliers spécifiques du site soient intéressants pour le développement de l'enfant. On peut penser d'ailleurs qu'il y a nécessité d'un échantillonnage de sites différents pour les activités différentes.

1 - J. Nadel, « Pourquoi Wallon aujourd'hui » (4) dans VEN n° 319.

Encore faut-il que les enfants en profitent à tour de rôle. Les apports particuliers de la mer et de la montagne sont à considérer dans certains cas à un certain moment du développement de l'enfant, pas fatalement d'ailleurs à tous les moments.

Or, pour un certain âge des enfants, entre huit ans et douze ans, la campagne, notre campagne, propose les meilleurs sites de vacances. C'est-à-dire une somme de choses simples, touchantes par l'équilibre et la sérénité qu'elles proposent, qui a été racontée par nos poètes, qui a été étudiée par nos géographes, qui constitue notre milieu culturel fondamental, notre monde auquel chacun d'entre nous est attaché par des antécédents familiaux.

Je connais un centre de vacances implanté dans un lieu touristique sur une petite pointe surplombant la mer. Pour aller à l'intérieur du pays, il faut passer la route nationale qui coupe la pointe. C'est une espèce d'enclave dans laquelle il n'y a pas d'autres possibilités pour en sortir que de se faire écraser. Cette sujétion contrecarre énormément les intérêts que procurent la situation et la beauté du site. Un site pénétrable, simple, avec un accueil dans le milieu naturel possible est, à mon avis, bien plus intéressant que les endroits cernés d'interdits où on ne peut pas faire de feux. Il est des régions de France tellement engluées de tourisme, d'arrêtés préfectoraux, de conventions qu'il est nécessaire de tirer un trait sur elles car il ne paraît pas possible que des sites comme ceux-là puissent recevoir une « colonie de vacances » d'enfants heureux. L'utilisation des maisons de type bourgeois, dont la mode est un peu passée, l'utilisation des châteaux avec leur parc, donnent du style au site mais engloutissent les millions. D'autre part, rien n'est plus terrible que les murs d'un parc qui assurent certes la sécurité, mais stérilisent les liens que l'on peut nouer avec l'extérieur. Sans abattre les murs, il faut pouvoir passer au travers. De ces quelques exemples, retenons quelques principes :

- Il semble que la question importante dans le choix d'un site pour implanter un centre de vacances est que le milieu naturel, l'environnement, soit suffisamment varié et pénétrable pour que l'activité de l'enfant puisse s'exercer avec un maximum de liberté.

Cela paraît être une chose capitale.

Effectivement, la stimulation naturelle à l'activité supprime une partie des motivations artificielles, alors que le milieu peut être en lui-même un milieu suffisamment motivant pour que l'activité se déroule au niveau des « besoins de l'enfant et de son rythme personnel ».

- Le site doit présenter des dimensions suffisamment importantes pour donner la notion de liberté. C'est une notion que nous perdons physiquement de jour en jour. Je ne reprends pas les contraintes dénoncées traditionnellement : on est guidé dans la rue, on est coincé, on ne peut pas faire ça, il faut marcher là... Et un beau jour, l'enfant a un espace à sa disposition, un territoire. C'est pour lui, même s'il ne s'en rend pas compte, un événement dans sa vie qui est une source d'épanouissement. Alors la dimension des lieux c'est aussi quelque chose d'important. Mais aujourd'hui le sol coûte cher. Il me

semble que nous sommes tous liés à une action de défense et de promotion des centres de vacances et de loisirs et je ne reviendrai pas là sur les campagnes qu'il faut mener. Ce qui est parfois inquiétant, c'est qu'ayant un terrain d'une certaine dimension, on est tenté d'y organiser le plus de choses possibles parce qu'on a des raisons sociales de le faire. Quelquefois il faut choisir entre recevoir un grand nombre d'enfants ou donner à un plus petit nombre l'espace nécessaire à leur déplacement, à leur épanouissement. C'est une question qui est bien connue des urbanistes même si elle est mal résolue. Dans le domaine de l'architecture la dimension des choses en fonction de nos possibilités motrices est extrêmement importante pour l'équilibre de notre vie personnelle.

Avec quarante centimètres de plus ici, un mètre de plus là, un volume un peu plus gonflé, notre allure s'en ressentirait. Chaque fois que l'espèce de bulle qui entoure notre corps, dans laquelle nous nous déplaçons tous, et qui fait que lorsqu'on entre en contact avec l'autre, en contact avec les murs, avec les objets, nous nous plaçons dans une situation difficile parfois oppressante, montre bien l'importance d'un « espace personnel ». C'est une question sur laquelle il faut insister continuellement.

Le site doit être beau et proposer des repères. Excusez-moi si cela relève à vos yeux du sens esthétique. C'est qu'il est nécessaire qu'une beauté naturelle se dégage des lieux. La beauté naturelle c'est un ensemble de sensations difficiles à exprimer d'autant plus que la beauté naturelle est perçue par les individus de façon extrêmement variée. Mais il est bien certain qu'un morceau de nature dont chaque détail est en accord avec le tout, dont les matériaux les plus simples sont ordonnés avec un relief, dégage d'une certaine façon solidité, vérité, harmonie. Hélas, il faudrait faire tout un travail pour bien expliquer cet apport tonifiant du site, apport qui supprime en partie les tensions. Ce qui est véritablement mal foutu, discordant, étonnant à la vue, sans repères visibles, par contre, est excitant dans l'absolu. Ce n'est donc pas uniquement une question de beauté, c'est aussi une question d'impression que l'on a devant les couleurs, les matières, les matériaux, dont le site naturel est un témoignage. C'est une sorte de cohérence qui régit les rapports entre l'individu et les choses, jetant les bases d'une culture sensible.

Les trois principes que je viens d'énoncer doivent être pris en considération au moment du choix d'un site pour y faire vivre des enfants et si l'on veut que celui-ci ait une influence sur leur comportement.

LES CONSTRUCTIONS

Parlons des constructions. C'est à la fois plus compliqué et plus facile. Plus facile dans les principes. Il faut tout d'abord être persuadé que la pédagogie que l'on souhaite instaurer au centre de vacances ou de loisirs est inscrite dans les murs. La classe ouverte d'aujourd'hui ne ressemble en rien à la classe qui avait été construite sous Jules Ferry. Parce qu'il ne s'y passe pas la même chose.

Je me souviens très bien de mes premières salles de classes. On ne pouvait pas regarder à l'extérieur, parce que les fenêtres étaient plus hautes que notre regard et parce

que notre attention devait être dirigée vers les travaux scolaires, à l'intérieur et non à l'extérieur. Il y avait la couleur des murs, c'est-à-dire l'ensemble des teintes réunies en une seule : le marron. C'était marron ou vert wagon ! La S.N.C.F. a depuis utilisé la couleur pour ses trains « Corail ». Les éléments du mobilier étaient solidaires. Le banc ne se détachait pas de la table. Ce n'est pas si ancien que cela d'ailleurs. J'ai encore vu du mobilier scolaire de cette sorte dans ma campagne. Quand on scie la barre qui lie le banc au bureau, tout se casse la figure. Naturellement, on n'a pas tellement envie de le faire. Cette solidarité réduit l'enfant à l'immobilité en supprimant ses initiatives et son autonomie. Je pense aussi à l'estrade (qui pourrait être un praticable pour les jeux dramatiques). Le maître seul avait le droit de faire des jeux dramatiques. Effectivement, cela décrit une certaine pédagogie.

Une abbaye témoigne du type de vie d'une collectivité dans un cadre organisé. Elle est cistercienne parce que son plan détermine une certaine manière de vivre ou de travailler : pas d'images, une armoire pour les lampes car on y vit aussi la nuit. Elle est bénédictine parce que la bibliothèque y a une place importante. Plus près de nous le lycée napoléonien, issu de la manière de grouper les enfants choisis par les Jésuites - manière déjà utilisée dans l'organisation militaire romaine - a secrété une architecture que nous subissons encore. Si l'on veut construire, rénover ou aménager un centre de vacances ou de loisirs, la difficulté c'est qu'on le fait à partir de principes pédagogiques que l'on pense justes et on inscrit effectivement ces principes pédagogiques dans une architecture qui nous coince pour un certain temps. On en arrive à penser que les constructions qui procureraient des situations mobiles, donc des espaces mobiles, seraient les mieux adaptées mais on sait aussi que la fragilité des appareillages qu'on met en place est alors très grande et qu'il est difficile de transformer matériellement les lieux comme il est difficile de les transformer dans sa tête.

Dans le domaine de la construction, il faut plutôt reprendre l'idée : « Qu'est-ce qu'un programme de construction ? » Parce que selon les enfants, selon leur milieu de vie, leur origine, selon ce qu'on a pu dire tout à l'heure sur la superposition des milieux, chaque fois la question se pose différemment. La meilleure des solutions est d'établir un programme le plus près possible de nos intentions éducatives actuelles, jusque dans les plus petits détails.

Qu'est-ce qu'un programme de construction ? C'est un programme qui détermine ce que nous souhaitons en matière de pédagogie. Il doit être écrit. Il est le fruit du travail d'une équipe réunissant organisateurs, éducateurs, techniciens 2. Lorsqu'il est établi, accompagné de son plan de financement, il est remis à l'architecte. Le programme est une phase qu'on ne soigne pas assez, et alors l'architecte brode ses manies sur le projet trop mince qu'on a bien voulu lui confier. Et il y en a des manies d'architectes ! Ce sont toujours les mêmes et elles signent le style de tel architecte ou de tel autre. Quelquefois ils utilisent des raisons de type psychologique et même de type pédagogique pour faire accepter leurs idées. Alors il faut être prudent, et effectivement soigner le programme qui doit

définir très clairement nos actions et nos intentions. Si nous sommes capables de déterminer ces intentions pédagogiques sans faire d'architecture, l'architecte pourra « faire » de l'architecture sur notre projet. Je passe rapidement en revue quelques données car cela est très bien fait dans les documents publiés par le Cridoc. Il faut dire quel type de vacances nous voulons. Quels types d'utilisateurs. La longueur des séjours. Est-ce que la construction sera polyvalente l'été, l'hiver, les classes de neige, les classes de nature, les effectifs maximum (parce que les effectifs minimum ça ne s'arrange pas trop mal), l'âge, le sexe, les possibilités financières, les plans de financement.

Toutes ces raisons qui sont liées à des aspects pédagogiques et sociaux, doivent être notées dans le programme. Lorsqu'on verra apparaître l'architecture, nous pourrons, nous, faire référence au programme pédagogique et discuter. Alors ces données pédagogiques il faut les travailler. Il faut aller le plus loin possible. Si nous recevons soixante enfants, il faut expliquer ce que l'on souhaite comme type de morcellement de ce groupe. Est-ce que c'est soixante ensembles ? Est-ce que c'est trois par trois ? Est-ce que c'est encore autre chose ? Et la place de l'enfant seul ? Il y a tout un ensemble de points à préciser. En examinant les premières esquisses avec l'architecte on pourra discuter pédagogie et il pourra mettre ses connaissances architecturales à notre service. Ainsi, les chambres. Les chambres sont des lieux pour dormir, mais il y a des responsables qui disent : « Oui, des lieux pour dormir, mais aussi pour des activités calmes ». Mais une chambre pour dormir et une chambre pour dormir et pour des activités calmes, ce n'est pas la même chambre. Est-ce qu'on est pour celle-ci ou pour celle-là ? Est-ce que dans le fond on souhaite que des enfants puissent se retirer à un moment de la journée pour pouvoir lire, pour pouvoir écrire ou pour pouvoir ne rien faire. Ou bien est-ce qu'on souhaite qu'à partir d'une heure fixée du matin on ne remonte pas dans les chambres ? Quand on n'a pas le droit de revenir dans les chambres, il n'y a pas besoin de chambres d'un certain type et cela devient un principe pédagogique qui détermine des mètres cubes et des formes. Il y a donc, au moment de la construction, des idées fondamentales qu'il faut affirmer. Qui sert à table ? Qui met le couvert ? Est-ce quelqu'un du personnel de service ? Est-ce à un certain moment les enfants ? Est-ce qu'il est besoin d'un office ? Jusqu'où les enfants interviendront-ils ? Jusqu'où le personnel de service ira-t-il ? Quelle sera l'osmose entre les deux groupes architecturalement parlant ? Voilà un problème intéressant parce qu'il n'est pas d'essence architecturale ; il est d'essence pédagogique. Mon problème aujourd'hui c'est de dire que l'architecture doit témoigner simplement des idées que l'on a dans le domaine de la vie collective des enfants et la faciliter. Et il faut que cette architecture traduise des idées. Est-on d'accord pour que le centre de vacances prépare à la vie sociale des enfants ? Vous répondez oui. Alors les couloirs ne peuvent plus être les couloirs connus aux murs parallèles, mais autre chose qu'il faut inventer. Est-on d'accord pour que l'enfant trouve là un apprentissage de l'autonomie ? Cette liberté d'allure qu'on voit chez les enfants d'un certain nombre de peuples voisins, est-ce qu'on veut que cela existe ? Pourquoi dit-on : « Le petit Anglais peut rentrer chez lui tout seul et cela ne pose

pas de problèmes mais chez nous ce n'est pas possible. » Les écoles anglaises bien situées au cœur du quartier, les portes ouvrant sur l'extérieur, avec des cheminements préparés, le petit enfant peut quitter l'école pour rentrer dans sa famille. Mais chez nous, ce n'est pas comme ça, parce que l'architecture, l'urbanisme, la vie sociale, la circulation, ne sont pas faits dans ce sens là, ne se conjuguent pas. Alors, on peut penser que l'architecture traduit des idées...

Article paru dans VEN n° 328, en décembre 1978.

1. J. Nadel « Pourquoi Wallon aujourd'hui » dans VEN n° 319, 1978
2. Par exemple, un représentant du Cridoc.

→ POUR ALLER PLUS LOIN...

Un second texte de Robert Lelarge qui détaille les aménagements nécessaires à construire ou à mettre en place pour favoriser l'activité des jeunes enfants.

<https://yakamedia.cemea.asso.fr/univers/comprendre/temps-de-loisirs-temps-de-vacances/l'influence-du-cadre-de-vie-sur-lepanouissement-de-lenfant>



Regard extérieur
Observer
Imaginer l'espace

QUI A OUVERT LE COIN POUPEE ?

Marie Dol, Militante Ceméa Nouvelle Aquitaine,

Éducatrice de jeunes enfants dans une crèche qui pratique la langue Basque



En crèche, en multi-accueils, dans les centres de loisirs ou de vacances, à l'école, les aménagements des locaux, de l'espace en de multiples coins permettent aux enfants de vivre de nombreux instants de jeux. Ils vont imiter, faire semblant et visiter toutes les occurrences des jeux symboliques, en toute sécurité. La place des adultes est prépondérante. Souvent observateurs et observatrices, parfois au cœur des échanges ludiques, leur rôle est avant tout d'être disponibles, présents mais discrets et d'observer, de veiller à ce que les coins installés soient rangés mais pas trop, qu'ils répondent aux besoins des enfants accueillis et qu'ils soient en accès libre ou animés par un adulte. Les enfants peuvent à loisir, transvaser, jouer à la marchande, se prendre pour un docteur ou pour un peintre, pour Lewis Hamilton et manier des marionnettes et d'autres choses encore autour des livres, de la cuisine et des poupées. Ouvert ou fermé le coin peut évoluer selon des règles claires et bien précises.

Extrait de la revue des Cahiers de l'animation n° 84 (2013).

JOURNÉE DÉCOUVERTE

7h30. Je découvre la crèche. C'est mon premier jour de stage comme étudiante éducatrice de jeunes enfants. En arrivant, les enfants de 3 mois à 3 ans sont accueillis dans une salle commune avant d'être répartis dans les différents secteurs par tranche d'âge. Un coin poupée et dînette est matérialisé par de petits meubles installés en carré, mais ce matin, il est « fermé », le petit banc qui permet son ouverture n'ayant pas été tiré. Quelques enfants demandent à y aller et je prends l'initiative de l'ouvrir. Quelques éléments de dînette y sont disponibles, mais il n'y a que deux assiettes, les enfants cherchent des fourchettes et ne les trouvent pas, ils se chamaillent car l'un d'entre eux a pris la poêle et l'autre son couvercle. Dans un coin de ce tout petit espace, une caisse est posée par terre, d'où dépassent deux poupons et des vêtements de bébé. Un toboggan, placé sur un côté dans la longueur de la pièce est fermé lui aussi. On m'explique qu'il est mis à disposition des enfants sur leur demande, mais seulement si un adulte est disponible pour rester à côté et surveiller. Sur les bords de la salle, les enfants peuvent sortir librement sur deux tapis des caisses de voitures, de legos, d'animaux. Une structure faite de plusieurs pans ajustables et ajourés sépare la pièce d'un petit coin aménagé avec des coussins, là où tous les jours une des professionnelles lit quelques livres avant le repas de midi. Les livres sont tous posés en hauteur et ne sont donc pas accessibles aux enfants.

ENTRER EN DOUCEUR DANS LE QUOTIDIEN DES ENFANTS

Je m'assois sur un des tapis, près d'une caisse d'animaux et observe les va-et-vient des enfants et des adultes. Certains enfants s'approchent spontanément de moi. Je me présente : « *Je suis Marie. Tu ne me connais pas ; je vais être à la crèche pendant quelques semaines avec vous* ». Ça suffit sans doute. Ils me sollicitent pour leurs jeux. D'autres plus réservés m'observent de loin ; d'autres encore ne semblent pas avoir remarqué ma présence. Un peu plus tard, l'éducatrice qui assure l'accueil des parents dans le hall se présente dans la salle : « *Mais qui a ouvert le coin poupée ?* » Je lui répond que c'est moi. Aucun enfant n'étant en train d'y jouer, elle le ferme en disant : « *Après, il y a trop de bazar* ». La maman d'Alina, cinq mois, s'en va après avoir transmis les informations sur la nuit et le dernier biberon à la référente des bébés qui l'a accueillie. Celle-ci va chercher une poussette qu'elle installe dans un coin de la pièce, attache Alina dedans, lui donne un hochet puis retourne à l'accueil.

Alina est bien réveillée. Elle observe les enfants qui jouent près d'elle, leur sourit quand ils lui adressent la parole, cherche à capter le regard des adultes qui passent et quand ceux-ci s'arrêtent quelques secondes pour lui dire bonjour, elle babille en remuant bras et jambes. Puis quand ils s'éloignent, elle recommence son observation à un moment donné, elle montre des signes de fatigue et commence à pleurer un peu, doucement. J'entends une animatrice : « *Elle chouine la petite, je vais lui donner la sussy* ». Elle lui met la sucette dans la bouche et repart.

Mélie et Luce, 2 ans et demi ont réussi à décrocher le rideau de la porte de la structure transversale qui avait été relevé, et elles courent la tête la première dans ce rideau dans un jeu de caché-coucou improvisé. Très enthousiaste, leur jeu est accompagné de grands cris. Une personne les apostrophe à l'autre bout de la salle : « *Oh, ça suffit les filles ! Vous vous calmez !* » Elle raccroche le rideau. Les deux fillettes sautent sur les coussins du coin lecture. « *Ça suffit ! Vous savez qu'on ne se met pas debout sur les coussins !* » La maman de Paco est pressée ce matin. « *Un petit bisou, et à ce soir mon chou* ». La porte ne s'est pas refermée que déjà il pleure en criant : « *Maman !* » L'éducatrice le prend dans ses bras. « *Allez, tu sais bien qu'elle va revenir ce soir, maman* ». Puis elle le pose dans la pièce d'accueil : « *Allez, arrête, tu vas faire pleurer les copains* »

UN REGARD EXTÉRIEUR NOUS FAIT VOIR CE QUE L'ON NE VOIT PLUS

Quelques jours plus tard, j'ai l'occasion de faire part de mes premières observations à deux des éducatrices de la crèche. Je leur dis que j'ai été étonnée en arrivant que si peu de jeux soient disponibles en « libre-service », et que les enfants aient nécessairement besoin de l'adulte pour accéder à leur envie de tel ou tel jeu. Elles m'expliquent que la crèche a récemment été réaménagée et que les installations ne sont pas terminées. De plus, cette pièce accueillant toutes les tranches d'âge aux moments d'accueil et de départ, on ne peut pas laisser tous les jeux destinés aux plus grands en libre accès per-

manent. Enfin, l'éducatrice du groupe des 2, 5-3 ans m'assure que si l'on fait trop de propositions différentes en même temps aux enfants, ils ne réussissent pas à se poser et ne développent pas leur capacité de concentration. Le stage avance. J'observe également que sur les temps d'accueil et de départ, les adultes ne sont pas avec les enfants. Ils sont bien là, mais non présents pour les enfants. Le matin, c'est l'heure de l'organisation de la journée, de la préparation des dortoirs en fonction des présents, du café. Les activités en tant que telles n'ayant pas commencé, les adultes ne se posent pas ou peu avec eux pour rassurer, accompagner, mettre des mots sur les séparations difficiles ou médiatiser leurs jeux. De même, le soir, le quota de personnes présentes étant réduit au minimum réglementaire en fonction des heures de départ des enfants, les animatrices qui amènent les enfants de leur secteur dans la salle commune repartent ensuite ranger leur salle, nettoyer leur lieu de change, préparer la journée du lendemain. Et c'est donc encore à ce moment difficile dans lequel s'additionnent la fatigue de la journée, le mélange des enfants d'âges différents et l'attente parfois angoissée des parents que les adultes sont le moins disponibles pour les enfants, et que les enfants se retrouvent dans une salle qui inlassablement ne leur propose que des legos, des animaux et des voitures.

IMAGINER UNE ORGANISATION DIFFÉRENTE DE L'ESPACE

On pourrait imaginer une organisation différente de l'espace, qui permette à chacun de trouver un endroit qui lui convienne. Un coin « détente », pour finir doucement de se réveiller le matin ou faire une petite pause en fin d'après-midi, avec des livres, peut-être pas les plus beaux ni les plus fragiles, à disposition. Sachant l'importance du jeu symbolique à partir de 2 ans, on pourrait installer un vrai coin dînette, ouvert et accueillant, avec suffisamment de matériel pour vraiment mettre la table et jouer à faire semblant ; un coin poupée avec une petite table pour « changer le bébé » et une étagère pour ranger ses affaires... On trouverait quelques puzzles ou des jeux sur table, installés avant l'arrivée des enfants sur des étagères, et qu'ils pourraient choisir selon leurs envies, du matériel pour manipuler, pour dessiner... Et peut-être y aurait-il la possibilité pour ceux qui le veulent, avec un ou deux adultes, d'aller dehors si le temps le permet. On pourrait aussi penser un coin pour pouvoir poser les bébés avant qu'ils ne soient accueillis dans leur secteur le matin, ou que leurs parents les récupèrent le soir, et qui bien souvent attendent dans une poussette, cherchant à capter le regard de tous les adultes qui passent à proximité. Un tapis, quelques coussins en hauteur pour en sécuriser les contours, quelques objets soigneusement choisis et une règle qui dit qu'on ne rentre pas dans la sphère des bébés, ou qu'on peut s'y installer, mais seulement assis et calme.

DES ADULTES DISPONIBLES

Et des adultes, pas forcément plus nombreux que ceux qui sont déjà là, mais présents avec les enfants, dans les différents espaces de la salle... Des adultes qui volontairement, consciemment, se posent à hauteur d'enfant et se rendent disponibles à leurs demandes

et leurs besoins : participer à un jeu, verbaliser un sentiment difficile à exprimer, poser un regard bienveillant sur celui dont la tour de legos s'effondre, accueillir l'enfant qui vient d'arriver et est en train de vivre la transition imposée chaque matin entre la maison et la crèche, accroché à son doudou. Être présent, ce n'est pas intervenir à tout bout de champs. Cela peut être s'asseoir et observer, tout simplement, le commencement de cette journée collective. La question qui se pose ici, me semble-t-il, est la conception de ces temps d'accueil et de départ : moments d'attente ou véritables espaces d'éducation dans lesquels tous les lieux, les actes et les paroles qui sont posés par les adultes, sont pensés, réfléchis, repris en équipe, en mettant l'enfant au centre ? Comme stagiaire, j'ai rêvé de temps et d'espaces où l'enfant serait accueilli et accompagné pleinement, quels que soient l'heure ou les inconvénients matériels liés à la structure ; des temps d'accueil et de départ expliqués et travaillés en équipe comme de vrais temps éducatifs pour les enfants, et pas seulement des temps en marge, avant ou après la « vraie journée », qui ne commencerait qu'au moment de « l'activité dirigée. » Alors, en tant qu'éducatrice professionnelle, ouvrirais-je le coin poupée ?

→ **POUR ALLER PLUS LOIN...**

Marie Dol est aujourd'hui directrice de crèche. Dix ans après avoir écrit ce texte, elle indique comment elle se positionne et évoque notamment les aménagements, la relation aux familles, la place de l'équipe...

Une vidéo de 7 minutes.



Conclusion

Jean-Baptiste Clerico

Directeur général des Ceméa

Au 20^{ème} siècle les éducateurs et les éducatrices, les parents, les grands-parents, les enseignant-es ont beaucoup entendu « tout se joue avant trois ans ». Slogan éducatif qui a été édifié sur plusieurs théories, plusieurs hypothèses, qui ont été validées par une communauté scientifique, mais, à un moment donné de l'histoire scientifique. Ces théories sont passées par la corrélation entre la taille du crâne et les capacités cognitives, puis le nombre de synapses en création dans les premières années de la vie ou encore l'apprentissage du langage et son lien avec « l'intelligence ». Ces théories qui ont créé ce « slogan éducatif » s'appuyaient sur des données scientifiques valides. Cependant, il est important de noter que la science évolue très rapidement et que ce qui est valide à l'instant « t » ne l'est plus forcément quelques années plus tard. C'est la force de la science d'être toujours en progrès, et de remettre en cause ses conclusions précédentes, de mettre en exergue d'autres schémas causaux, d'autres explications. Les scientifiques élaborent leurs théories en fonction du contexte culturel de recherche et surtout à partir des connaissances disponibles à ce moment-là.

Cette idée, ce slogan, a eu comme effet positif de permettre à de nombreux pédagogues de créer des groupes de recherches, d'observation, d'analyse de la petite enfance. Ces personnes se sont regroupées et ont compilé des travaux de recherches issus de différentes disciplines (psychologie, pédopsychiatrie, ethnopsychiatrie pédagogie, sciences de l'éducation, sociologie, neurologie, médecine...) pour inventer, tester, consolider des démarches pédagogiques innovantes à destination des temps de vie des jeunes enfants. Ce slogan a eu aussi comme effet négatif de nourrir le discours des tenants de l'innée et de l'élitisme, voire de l'eugénisme.

C'est une longue histoire que celle des militantes et militants des Ceméa avec les jeunes enfants. Il en a fallu de l'ardeur pour bousculer les idées reçues et les pratiques éducatives, pour tester et publier des innovations pédagogiques qui le sont encore aujourd'hui pour ceux et celles qui les découvrent : rythme de vie, maternage insolite, libre motricité, pédagogie de l'éveil, coins permanents d'activité, littérature jeunesse, aménagements extérieurs et intérieurs, espaces à grimper, espaces à bricoler à découvrir le monde ... Il a fallu du temps pour créer des stages de formation centrés spécifiquement sur « les jeunes enfants », pour les faire connaître et reconnaître par le service public, et l'ensemble de la communauté éducative. Qui se rend aujourd'hui dans un accueil collectif de jeunes enfants permanent ou plus temporaire ne perçoit pas forcément tout ce qu'il a fallu de persévérance, de discussions, d'échanges de temps de formation et d'investissement des équipes pour faire évoluer les conditions d'accueil, d'encadrement, la relation aux familles, la prise en compte de la personne du jeune enfant. Un être à part entière qui n'est pas seulement un enfant, un adolescent, un adulte... en devenir.

Pendant cette longue période, les métiers se sont professionnalisés, les travaux se sont multipliés et dans le même temps, aux Ceméa, des militants et militantes trouvaient des lieux de ressourcement pour conduire leurs activités professionnelles. C'est bien un aller-retour entre une analyse réflexive s'appuyant sur la pratique et une pratique de terrain réfléchie qui a permis de faire bouger les lignes. Tout ce travail militant aurait été vain s'il était resté aux mains de quelques personnes convaincues et mobilisées pour conduire des stages de formation jeunes enfants ou au sein de regroupements aussi riches soient-ils dans leur contenus et leurs propositions d'activités. C'est bien la rencontre entre une réflexion pédagogique, des expérimentations éducatives et une communauté éducative au sein de la société qui a permis de généraliser des pratiques tenant compte des spécificités de cette tranche d'âge.

Cette réflexion doit se prolonger, les Ceméa ont été très actifs dans différents combats politiques notamment lorsqu'il a fallu lutter pour interdire les « chaînes de télé pour les bébés » ou lors du combat « pas d'écran avant 3 ans » ou encore lors du débat sur la « prévention de la délinquance des jeunes » au sein du collectif « Pas de zéro de conduite » au Haut Conseil de la Famille de l'Enfance et de l'Age (HCFEA)... Elle doit aussi se poursuivre sur la question pédagogique, c'est ce que les Ceméa font avec leur projet « crèche du dehors » ou dans les expérimentations « jeunes enfants / personnes âgées ».

Alors, même si tout ne se joue pas avant trois ans, comme l'écrit P. Delion ou 6 ans d'ailleurs, ce travail que mènent les Ceméa, mouvement d'Éducation nouvelle, pour permettre à des professionnel·les ou volontaires occasionnels de mettre en œuvre des moments réflexifs reste et restera au cœur de son action, celle d'un mouvement en contact étroit avec la réalité.

Collection
documents pédagogiques
Ceméa



Retrouvez toutes les publications des Ceméa sur Yakamédia

Un mouvement d'Éducation nouvelle

CEMÉA
24, rue Marc Seguin
75883 Paris cedex 18
Tél. 01 53 26 24 24
www.cemea.asso.fr