

Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

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

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

LIVRET V

A la rencontre des enfants



LIVRET v.1. - Créer des liens - Permettre à chaque enfant d'être en lien pour consolider son identité

Introduction

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

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

LIVRET v.2. - Créer des lieux sécurisés et sécurisants

Introduction

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

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

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

I. Créer des liens

Permettre à chaque enfant d'être en lien
pour consolider son identité

LIVRET V



Coordination de la rédaction : Pascale CAMUS.

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

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

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

Ce groupe animé par Pascale CAMUS était composé de :

GILLET Catherine, COCOF

CHAVEPEYER Isabelle, FRAJE

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

GODART Géraldine, Fédération nationale des patros féminins

KORAKAS Anastasis, BADJE

MARCHAL Laurence, conseillère pédagogique ONE

TOUSSAINT Marthe, coordinatrice accueil ONE

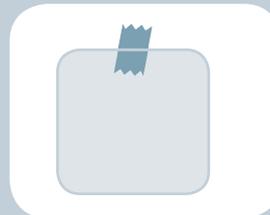
VANDEPLAS Vincent, COALA

VANVAREMBERGH Isabelle, ONE

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

Iconographie

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



À réfléchir

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



Questions

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



Expérience / Observation

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



Témoignage

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



À découvrir / À savoir

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

*Pour vivre, il faut se relier aux autres.
Communiquer, c'est l'essentiel de ce qu'il faudrait apprendre aux enfants*

A. Jacquard

Les processus d'individuation des premières années se poursuivent chez les enfants plus âgés. Ils continuent à construire leur identité au travers d'expériences multiples, mais aussi grâce au contact avec les autres (parents, pairs, ...). D'où l'intérêt pour eux de disposer de lieux et d'espaces où ils peuvent à la fois se trouver « seuls » et/ ou avec d'autres enfants, s'investir seuls ou à plusieurs dans une activité relativement indépendante de l'adulte (celui-ci étant néanmoins présent, accessible).

La capacité de l'enfant de développer une activité propre, hors de la famille, est possible quand il vit, dans le milieu qui l'accueille, le sentiment d'être en lien (sécurité psychique) et de pouvoir disposer d'un lieu sécurisant³. Ce lien que l'adulte établit avec chaque enfant est fondé sur l'intérêt qu'il lui porte, les observations qu'il mène au quotidien, mais également sur une recherche consciente, réfléchie pour apporter des réponses ajustées aux manifestations de chacun et de tous les enfants.



› *Comment aménager la vie de groupe (organisation de l'espace, gestion du temps et du groupe, matériel adéquat) de manière à permettre aux enfants non seulement de s'investir dans l'activité à plusieurs, mais également de s'isoler à quelques uns lorsqu'ils en éprouvent le besoin ?*

Etre assuré d'être entendu, compris, connu, valorisé, reconnu en tant qu'individu au sein d'un groupe², bénéficier de la présence et de la disponibilité d'adultes (« pour soi aussi ») aux yeux de qui il compte, dans des moments privilégiés, ce sont là autant d'expériences qui contribuent petit à petit à renforcer, chez l'enfant, l'estime de soi.



› *Que proposer pour donner place à cette attention, à cette confiance ?
Comment concevoir un lieu qui, par sa souplesse, permet à chacun d'évoluer selon ses besoins (rythme, liberté de s'investir ou non dans l'une ou l'autre activité, ...) ?*

› *Comment construire un dialogue avec les parents en différenciant les rôles respectifs ?*

L'adulte peut soutenir la construction de l'identité de l'enfant notamment en lui assurant une relation chaleureuse, stable, en veillant à instaurer des lieux de participation, des espaces de parole pour tous, et, le cas échéant, en mettant des mots sur ce qui est vécu dans le groupe.

Dans cette partie du référentiel, il sera question des liens qui se tissent entre les enfants et les adultes. Les liens que tissent les enfants entre eux font l'objet d'une présentation dans le livret IV « Vivre ensemble » de ce référentiel.

2 Attention : cette valeur n'est pas partagée dans toutes les sociétés.

3 Voir la partie « à la rencontre des enfants », « créer des lieux sécurisés et sécurisants » p.75.

Des options et des connaissances

- Je ne puis jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.
- Qu'est-ce que signifie « apprivoiser ? », demande le petit prince avec insistance (...)
- Cela signifie créer des liens. Tu n'es pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde

...

Antoine de Saint-Exupéry
Le petit prince, 1943

1.1. Les liens essentiels à la constitution et à la consolidation de l'identité ●●●

Parler en termes de « liens » plutôt que de « relations » relève d'un choix délibéré. Cette option traduit la nécessité que le milieu d'accueil envisage le séjour de l'enfant dans la perspective suivante : les accueillant(e)s engagent une histoire relationnelle, faite de tissage de liens et de séparations, avec chaque enfant et ses parents, porteurs de leur histoire commune spécifique.

Que ce soit dans le domaine de l'accueil de l'enfance et de la santé, les professionnels font quotidiennement le constat de l'importance du lien (des liens) dans le développement et l'éducation des enfants. En 2003-2004, le conseil scientifique de l'ONE, en collaboration avec la Direction Etudes et Stratégies, a coordonné une étude pluridisciplinaire sur le sujet en partant d'une multitude de situations contrastées : le focus étant mis parfois sur les difficultés rencontrées (fragilisation, rupture de liens, difficultés à créer des liens, ...), à d'autres moments sur les expériences positives (établir des ponts pour reconstruire le lien, (re)socialiser ...). L'ensemble de la recherche est présentée sous la forme d'une valisette et aborde tant la problématique du lien parent-enfant que celle du lien « professionnels-enfants », des parents et des professionnels. (Valisette Liens, éd. ONE, Bruxelles, 2004)

1.1.1. Les liens qui se construisent dans un environnement proche ●

Les connaissances concernant le développement des enfants se sont accumulées ces dernières années. C'est de cette façon que l'on est passé progressivement d'une conception qui voyait le tout-petit comme un être passif, modelé par les compétences maternelles, à une conception qui l'appréhendait comme un être très tôt actif dans l'interaction avec son parent. C'est à partir des vécus de la prime enfance⁴ que chaque enfant se construit un modèle interne de la relation à sa mère⁵ ou aux figures d'attachement (Bowlby, 1988 ; Main, Kaplan et Cassidy, 1985). Ces modèles d'interactions donnent à l'enfant des sortes de « scripts », qui s'inscrivent au fur et à mesure dans sa mémoire et guident ses actions. C'est comme si une enveloppe personnelle de sensorialités et de perceptions, variable d'une personne à l'autre, se créait à partir des expériences de la petite et moyenne enfance. Se sentir « bien », pour les uns, c'est se retrouver dans un climat calme. Pour les autres, ce sera vivre intensément des sensations très fortes. D'autres encore, c'est dans l'alternance des deux qu'ils se sentent « vivre » ...

Une fois établis, ces modèles façonnent les expériences, fournissent des explications et influent sur la mémoire et l'attention. Ils influencent aussi le comportement de l'enfant : celui-ci tente essentiellement de recréer, dans chaque nouvelle relation, le modèle qui lui est familier.

4 Il faut cependant garder en tête que rien n'est jamais acquis « une fois pour toutes », des aménagements s'effectuent tout au long de la vie en fonction des expériences de vie.

5 Les études ultérieures à celles de Bowlby ont montré que l'enfant s'attache préférentiellement à la personne qui s'occupe le plus de lui, particulièrement la nuit, porteuse d'angoisse et qui répond à ses besoins de la façon la plus adéquate. Si c'est le père, c'est lui qui sera la figure préférentielle d'attachement. Ce peut être aussi toute autre personne qui remplit ce rôle. Il n'y a aucune prédisposition biologique à un attachement spécifique à la mère.



Des perceptions diverses

Amandine, 10 ans, fréquente un groupe local d'animation comme Tania, Audrey, Sophie, Johanna. Elle raconte :

« Nous, on aime bien rester ensemble dans notre groupe : on n'aime pas quand notre groupe est un peu séparé, quand d'autres groupes viennent près de nous.

Quand il y a des disputes, je n'aime pas cela non plus. On donne des coups de pied, on se fait souvent pousser... Quand cela arrive, on dit à celle qui nous ennueie : « Tu ne peux pas jouer avec nous ».

Chez nous, quand cela se passe, cette fille va jouer avec quelqu'un d'autre : elle trouve toujours quelqu'un qui l'accepte ».

Amandine poursuit ...

« Dans notre groupe, il y a Tania. Si quelqu'un lui dit : « Je ne veux plus jouer avec toi », elle ne reste pas toute seule dans son coin. Tania, elle, va chercher une personne gentille. Ce n'est pas comme Johanna qui grogne souvent ... Je crois que les autres enfants ne jouent pas souvent avec elle parce qu'elle boude toujours dans son coin, elle râle quand on ne veut pas faire ce qu'elle veut.

Moi, j'aime bien jouer avec Audrey et Sophie.»

Ce que ce témoignage met en avant

Ce qu'un enfant considère comme un rejet (Johanna dans la situation ci-dessus) peut sembler anodin pour un autre enfant (Tania). Face à la même réaction négative, un enfant peut aller voir un autre compagnon, établir une relation positive et jouer avec lui.

Les expériences de rejet de Tania et Johanna sont très différentes. Chaque enfant reçoit une confirmation de modèles internes très différents.



A) Des conditions à l'installation de la sécurité affective

Lorsque le tout-petit est face à des personnes (principalement sa mère ou la/les personne/s qui prend/prennent soin de lui⁶) qui peuvent le réconforter, le contenir, lui prodiguer des soins, l'aider à gérer ses affects, il peut se créer une représentation rassurante du monde qui l'entoure et partir à sa découverte. Dès lors, s'établit avec ces personnes une relation d'attachement. Le tout jeune enfant s'attend toujours à établir un lien avec la personne qui prend soin de lui.

Les échanges entre l'enfant et son (ses) parent(s) sont caractérisés par des interactions « accordées », ce que D. Stern appelle des « attunements »⁷, c'est-à-dire des ajustements comportementaux, émotionnels, affectifs et rythmiques⁸. Ce processus d'accordage suppose, en permanence, tout à la fois des moments d'attention et des moments de détournement de la figure d'attachement, des sollicitations réciproques et des pauses respectives. Ce sont dans ces échanges que peuvent se nouer des liens d'attachement « secure », base de la solidité narcissique de tout individu : l'enfant peut se penser et prévoir son environnement dans ce jeu d'équilibres subtils. Fort de ce lien d'attachement, il devient capable d'explorer les espaces à l'extérieur de sa famille.

6 L'intensité de l'attachement de l'enfant à l'égard de cette personne semble reliée au temps que celle-ci lui consacre et à la qualité de la relation.

7 D. Stern, « *The interpersonal world of the infant : a view from psychoanalysis and developmental psychology* », Basic Books, New-York, 1985

8 Il s'agit d'un processus rythmique : dans l'échange, le parent (ou la personne qui prend soin de l'enfant) est très attentif au rythme. Le tout-petit, par le comportement du parent (intonation, gestes, ...), perçoit qu'il y aura une fin à l'interaction. Ce faisant, il développe sa capacité à penser.



Temps, périodicité, construction de soi

Grâce aux moments d'échanges où l'adulte prend soin de l'enfant, moments qui se déroulent selon une grande rythmicité et sont prévisibles, le jeune enfant développe ses premières capacités anticipatrices et produit ce que Marcelli⁹ (2006) appelle des « proto-pensées »¹⁰ sur le temps. L'auteur soutient que, pour pouvoir développer une continuité de soi, une sécurité de base, l'enfant doit connaître un certain nombre de sensations qui se répètent de manière assez standardisée et régulière. C'est grâce à cette régularité que l'enfant peut progressivement se repérer et se retrouver : il tente de comprendre et donner sens à son vécu, de se mettre à penser. Pendant toute l'enfance, la question du temps est intimement liée à la construction de l'identité, la connaissance et la continuité du soi. Pour l'enfant, le rythme, la périodicité, c'est-à-dire ce qui a une forme dans le temps, sont essentiels : cela lui permet de se créer un espace pour penser.

Petit à petit, en fonction de son développement moteur, l'enfant cherche à s'éloigner de la figure d'attachement¹¹ et à explorer son environnement proche.

Ce faisant, il utilise son parent comme une base de sécurité vers laquelle il revient régulièrement pour se ressourcer ou quand il ne se sent plus en sécurité. Il importe que le parent ou la figure d'attachement permette et encourage l'enfant à explorer sans crainte et en toute sécurité.

Comme l'indique Pierrehumbert (2003)¹², reprenant les théories de Bowlby, il existerait une balance dynamique entre les comportements d'attachement et les comportements d'exploration.

Ce n'est qu'une fois ses besoins de proximité satisfaits qu'un enfant peut partir à la découverte du monde extérieur. Comportements d'attachement et d'exploration se trouveraient activés ou désactivés, en miroir. Une surprise trop grande, une situation inconnue, la menace d'éloignement de la figure d'attachement, etc., activeraient les comportements d'attachement, inhibant les comportements d'exploration. Si les comportements d'attachement restent longtemps et fortement activés (cela peut arriver, par exemple, quand l'adulte qui est normalement source de réconfort est absent ou indisponible¹³), cette activation génère de l'anxiété. Le dysfonctionnement des comportements d'attachement (l'incapacité où se trouve un enfant de « désactiver » les comportements d'attachement) empêche l'ouverture et la satisfaction de la curiosité.

« L'attachement a non seulement une fonction de protection, mais également une fonction d'exploration. L'attachement va servir l'autonomie de l'individu et non pas sa dépendance comme on pourrait le supposer » (B. Pierrehumbert).

Avec l'âge, la recherche active de sa base de sécurité (par exemple, s'agripper ou pleurer lorsque la figure d'attachement s'en va), diminue progressivement, mais elle ne disparaît pas pour autant. Les jeunes enfants (3-4 ans) recherchent souvent la proximité quand leur parent revient après une absence.

Dans des situations qui ne sont pas stressantes ou pas trop inhabituelles, l'enfant est capable de s'éloigner de plus en plus de sa base de sécurité sans détresse apparente. Progressivement, il devient moins bouleversé par la séparation, mais peut le devenir s'il ne sait pas ce qui se passe ou s'il n'est pas informé de la situation¹⁴.

9 D. Marcelli, « *La surprise, chatouille de l'âme* », Editions Albin Michel, Paris, 2006.

10 Ce sont les premières pensées que l'enfant développe. Tout petit, l'enfant a la potentialité de penser, mais n'a pas d'« appareil à penser ». C'est comme s'il n'avait pas la capacité de penser. Les protopensées sont les pensées primaires : elles ne servent pas à penser : elles permettent de garder trace d'une certaine manière, d'un quelque chose qui n'est plus tout à fait présent ou pas encore présent. Progressivement, le tout petit va se mettre à penser : il intériorise ce que Bion (1897-1979) appelle la rêverie maternelle, un état de réceptivité de la mère qui accueille les expériences affectives que le nourrisson lui transmet et les lui restitue avec du sens. Par exemple, à l'enfant qui semble grimacer lorsqu'on le sort du bain, la maman dit : « Tu n'aimes pas que je te sorte du bain ... »

11 Voir à ce sujet les études menées par Bowlby J. sur l'attachement et celles de Ainsworth M sur la réaction des enfants dans le protocole expérimental appelé la « situation étrange ». Voir à ce sujet la note de bas de page n° 18 de ce document.

12 Pierrehumbert B., « *Le premier lien, théorie de l'attachement* », Paris, Editions Odile Jacob, 2003.

13 Quand l'adulte est présent et disponible, les comportements d'attachement cessent et les comportements d'exploration se réactivent. C'est comme si la présence et le réconfort procuré « nourrissaient » l'enfant et lui permettaient de s'ouvrir à la nouveauté.

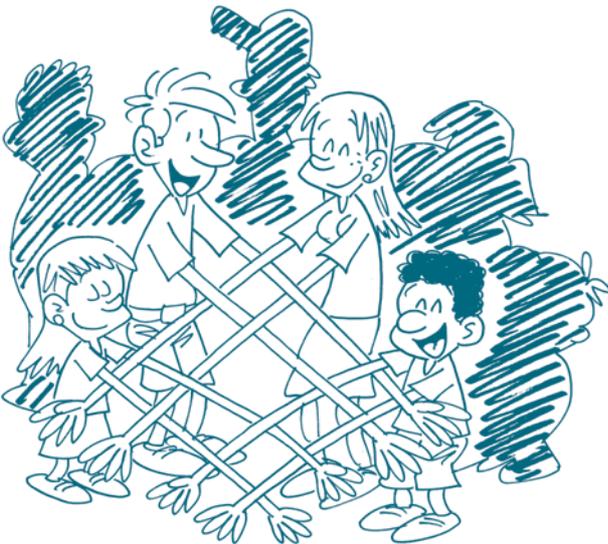
14 Voir les études menées par Marvin R.S et Stewart R.B., « *Sibling relations : the role of conceptual perspective-taking in the ontogeny of sibling caregiving* », Child development, vol. 55, n°4, Society for Research in Child Development, 1984

Quand l'enfant devient plus âgé, les relations d'attachement deviennent moins dépendantes de la proximité physique et dépendent davantage de dimensions abstraites de la relation, par exemple l'affection, la confiance, l'approbation, que l'enfant, comme l'adulte, a pu intérioriser. La maturation cognitive, affective et relationnelle de l'enfant¹⁵ peut changer la façon dont celui-ci traite l'information concernant les relations.



Si les enfants d'âge scolaire manifestent moins de comportements tels que s'agripper, vouloir être portés dans les bras, entourés, ils peuvent le faire en situation de stress. Par exemple, lors du premier jour de plaine, lors de la première rencontre avec un groupe nouveau, quand ils sont malades, lorsqu'ils vivent un changement important, quand ils traversent une crise familiale, ...

Grâce à leurs expériences antérieures (les expériences sont moins nouvelles et donc potentiellement moins stressantes), la plupart des enfants d'environ 8 ans, ont moins besoin d'être sécurisés : cette construction s'est intériorisée. Mais ils ont encore besoin d'être sécurisés autrement.



DES LIENS SE TISSENT.

Des études plus récentes¹⁶ ont souligné que le schéma d'attachement est une construction qui dure toute la vie, même s'il évolue avec le temps. « *L'attachement ne s'arrête pas à l'enfance. L'exploration des relations d'attachement chez l'adulte (relation amoureuse, relation avec le groupe familial ou avec ses propres enfants) se développe à l'aide des concepts découverts chez l'enfant (approche éthologique). La mise en relation des processus d'attachement chez l'enfant et chez l'adulte semble témoigner d'une certaine continuité des processus mentaux*¹⁷ ».

B) Des variations individuelles dans le développement des relations d'attachement

Différentes études, basées notamment sur celles de M. Ainsworth, ont pu mettre en évidence des différences dans les types d'attachement (voir ci-après) en fonction des particularités des histoires relationnelles singulières. Il existe un lien entre le type de relation mère-enfant et la sécurité ou l'insécurité de cette relation.

C'est M. Ainsworth qui par la « situation étrange »¹⁸ tente de mettre en évidence les stratégies adoptées par les enfants pour maintenir leur équilibre émotionnel en fonction des soins qu'ils ont reçus. Ainsworth a mis en évidence des schémas de comportement spécifiques des enfants et elle les a classés en trois catégories : « secure », « évitants » et « résistants ».

Lors du retour du parent dans le local d'expérimentation, les enfants ayant des comportements secure cherchent son contact et la proximité physique calme immédiatement leur détresse. Rassurés, ils reprennent très vite leur exploration ou leur jeu. Les enfants dont le comportement est évitant, semblent être indifférents à la séparation et se détournent du parent.

Les enfants faisant preuve de comportements dits résistants sont déchirés entre l'attraction et la colère vis-à-vis du parent qui les a laissés seuls.

M. Main (1986) a repris ces travaux pour comprendre les enfants manifestant des comportements contradictoires. Elle distingue une autre catégorie : les enfants ayant des comportements « désorganisés ».

¹⁵ Il est capable de comprendre la personne qui prend soin de lui quand elle explique qu'elle doit partir et qu'elle reviendra.

¹⁶ Voir les études de Miljkovitch R, « *L'attachement au cours de la vie. Modèles internes opérants et narratifs* », (2001) et surtout les travaux de Shaver P : avec Hazan C, « *Love as attachment* » (1988), « *Attachment styles among young adults* » (1991) et avec Crowell, J.A, « *Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment* » (1999).

¹⁷ Pierrehumbert B., (2003), op cit..

¹⁸ Il s'agit d'un protocole expérimental avec des épisodes de séparations et de retrouvailles entre un jeune enfant et sa mère, en présence d'une personne étrangère.

« Les dénominateurs communs d'un attachement sécurisant semblent être l'acceptation de l'enfant par les parents (Benn, 1986) ainsi qu'une réaction appropriée des parents face à l'enfant (Sroufe et Fleeson, 1986 ; Belsky et Von Eye, 1989) »¹⁹. Cela ne signifie pas que les parents aimeraient davantage leur enfant, mais qu'ils réagissent au bon moment et de façon appropriée aux signaux que l'enfant émet.



« Secure », « Non secure »

Des études²⁰ ont été menées avec des enfants âgés de 8 à 12 ans. Il leur est demandé de réagir à des photos mettant en scène des situations de séparation : par exemple, un enfant s'apprêtant à monter dans une voiture, tandis que ses parents restent sur le bord du trottoir.

Les enfants « secure » (ceux qui ont pu construire un modèle interne de la relation stable) reconnaissent largement l'anxiété que peut ressentir l'enfant de la photo au moment de la séparation et ils proposent des pistes réalisables pour affronter cette situation.

Les enfants « non secure » (ceux qui n'ont pas pu construire un modèle interne de relation stable) nient très généralement le sentiment d'anxiété et donnent des pistes inappropriées ou décalées.

Les modèles internes de relation peuvent normalement être réactualisés ou modifiés lorsque de nouvelles interactions se développent. Il semblerait que pour les enfants plus jeunes, de tels changements doivent se baser sur des rencontres fréquentes et des rapprochements physiques.

C) Quels sont les effets des difficultés d'attachement entre l'enfant et la (les) personne(s) qui prend(pre)nt soin de lui ?²¹

Certains enfants ne trouvent pas de base de sécurité chez l'adulte. Or, les comportements d'exploration sont liés au comportement de sécurité. L'exploration de ces enfants a donc tendance à diminuer. L'enfant peut se comporter comme s'il avait peur d'être délaissé, abandonné ou comme s'il se sentait en danger. A l'école, lors des temps de loisirs, etc., il réagit à la séparation avec la mère, le père ou tout autre partenaire familial, par des manifestations de mal-être ou de détresse qui sont parfois interprétées à tort comme des colères ou des peurs de panique.

Ces manifestations peuvent être très spectaculaires ou, au contraire, passer inaperçues.

Il importe de rester vigilant à certains signes qui peuvent être une manifestation de difficultés d'attachement : apathie, désintérêt, « papillonnage » et impossibilité de fixer ou concentrer son attention, humeur grognonne, incapacité d'exprimer ses demandes, troubles de l'alimentation ou du sommeil, régressions (par exemple, pipi au lit, balancements...) ou manifestations d'agressivité.

Au lieu de découvrir son environnement, l'enfant ne peut que rester attaché aux objets désorganiseurs. Il éprouve des difficultés à aller vers d'autres personnes qui peuvent le sécuriser.

Même si dans le groupe il se reconnaît comme étant un enfant, il connaît également des difficultés à aller vers les autres.

Or, les enfants apprennent de manière large, tant dans la collaboration entre eux²² que dans les interactions avec les adultes. Certains enfants manifestent même une augmentation de l'agressivité, ce qui accroît encore leurs difficultés de socialisation dans le groupe de pairs.

Il arrive souvent à ces enfants d'être en situation de débordement émotionnel, car ils évoluent dans un monde imprévisible et ont du mal à gérer leurs affects (difficultés d'attachement). « Dans les mêmes contextes et les mêmes situations, on peut observer

¹⁹ Bee H., « *Psychologie du développement, les âges de la vie* » Bruxelles-Paris, Editions De Boeck Université, 1997.

²⁰ Notamment celles de Main M. et al (1985) et celles de Wright J., Binney V., et Smith P.K. (1995).

²¹ Cfr l'intervention de Gauthier, J.M., (ULg), « *Les signes de souffrance chez l'enfant* », lors du colloque « *Ma maman, mon papa, mon auxiliaire, et moi et moi et moi ?* » organisé par Parole d'enfants, à Liège, les 22 et 23 mars 2007.

²² Voir à ce sujet la partie « *A la rencontre des enfants* », le livret III « *Donner une place active à chacun et à tous les enfants* » de ce référentiel.

²³ H. Montagner, « *L'arbre enfant, une nouvelle approche du développement de l'enfant* », Paris, Odile Jacob, 2006.

« deux cas de figure » chez les enfants « non secure » : certains paraissent fermés ou indifférents à l'environnement (...), d'autres sont excessifs et explosifs dans leurs activités motrices et dans leurs manifestations de colère, de peur ou de tristesse (...) ²³ ». Il convient donc d'être attentif à leurs comportements de rapprochement et, par exemple, d'accepter le contact.

Ici encore, il s'agit de souligner que la capacité d'adaptation de l'être humain est peut-être plus grande que celle que lui prêtent les théories du développement, en particulier celle de l'attachement. Certains enfants peuvent montrer une capacité adaptative spontanée étonnante. Cependant, l'important est de rester très vigilant aux manifestations multiples des enfants : certains d'entre eux, par exemple, déjà habitués à de petites séparations, peuvent présenter une adaptation initiale aisée, puis des signes de désadaptation et de malaise peuvent apparaître lorsque la séparation se prolonge²⁴.

Dans l'ensemble, les études font ressortir les effets à long terme des modèles d'attachement durant la vie. Mais ces modèles peuvent changer et il reste beaucoup à apprendre sur les facteurs qui tendent à les maintenir et à les altérer, par exemple le style émotionnel de l'enfant²⁵. En effet, dès la naissance, on peut constater des différences individuelles dans le style émotionnel des enfants et ces différences vont influencer la qualité des échanges avec les parents.

1.1.2. Des liens qui se construisent aussi en dehors de la famille ●

Si l'identité se construit dès la naissance, elle se poursuit dans des lieux divers ; d'abord, bien entendu, dans la famille proche, ensuite avec les pairs, mais également avec toutes les personnes que l'enfant rencontre et avec qui il établit un lien.

Durant le temps de l'accueil, il importe de préserver le lien avec les parents pour aider l'enfant à les garder « en lui » pendant la période d'éloignement et pour que les parents soient reconnus dans leur qualité de parents.



Au centre de l'enfance de Sheffield, l'enfant est au centre des préoccupations.

L'équipe tient compte non seulement du contexte de la vie familiale de chacun, mais aussi de sa communauté au sens large. En effet, elle est d'avis que les enfants vivent mieux lorsqu'ils possèdent une identité forte, lorsqu'ils perçoivent que leur mode de vie et les membres de leur famille sont valorisés et lorsqu'ils en arrivent à reconnaître et accepter que les gens vivent leur vie de nombreuses manières différentes.

Pour le centre, l'inclusion sociale se vit au quotidien : la réflexion porte sur un accès du milieu d'accueil pour tous les enfants, mais aussi pour le personnel. Le centre veille à ce que les deux sexes soient représentés de façon équitable dans la composition du personnel afin de briser les stéréotypes sexuels et de promouvoir des modèles de rôles positifs. La question de la diversité²⁶ est introduite dans la planification et la mise en œuvre du programme : implication de tous les parents dans les activités, visiteurs venant parler de leur culture et réaffirmant celle des enfants. Le centre considère qu'une approche qui offre un soutien émotionnel, des opportunités de créer des liens et des expériences pédagogiques formatrices s'impose pour le développement de tous les enfants, surtout lorsque ces derniers vivent des circonstances de vie difficiles.

>>>

²³ H. Montagner, « *L'arbre enfant, une nouvelle approche du développement de l'enfant* », Paris, Odile Jacob, 2006.

²⁴ C'est le cas notamment dans les situations de camp. Des groupes locaux prévoient souvent un « petit camp » préparatoire. Attention, cependant, aux effets des séparations prolongées : le « petit » camp peut s'être très bien déroulé. Mais une fois au « grand » camp, dans un moment de séparation plus long, les enfants pourraient montrer des signes de malaise au bout de quelques jours.

²⁵ Pour aller plus loin à ce sujet, voir les travaux de Balleyguier, G., et notamment « *Attachement et tempérament chez le jeune enfant* », Enfance, 1998.

²⁶ Pour que chaque enfant puisse prendre conscience de son identité et avoir confiance en lui, pour qu'en même temps, il découvre que les autres sont différents de lui et le respectent, le simple contact entre enfants ne suffit pas. Une pédagogie adaptée peut développer des attitudes positives vis-à-vis de la diversité (Voir à ce sujet, la partie « à la rencontre des enfants », le livret IV « *Vivre ensemble les expériences de vie diversifiées* », de ce référentiel, la partie « *Eduquer à la diversité* » p.58.

Parmi les outils qu'utilise le centre, il y a les séances « *fit kids* »²⁷. Elles consistent à jouer en équipe à des jeux issus de diverses cultures : une diversité d'images, de recettes de cuisine, une séance d'achats dans les boutiques, un passage chez le coiffeur, des professeurs personnels et des conseils en matière de maquillage mettent en valeur l'image personnelle de chacun, favorisent une prise de conscience du corps et la compréhension des principes de nutrition et de santé. Des conseils et une guidance individualisée sont prodigués tant au personnel qu'aux enfants et aux membres de la communauté locale afin de développer la confiance et l'estime de soi.

Pour illustrer cette démarche, les coordinatrices du centre évoquent deux situations, celle d'un enfant qui, suite à un accident, avait le visage couvert de cicatrices et celle d'un autre enfant qui avait perdu ses cheveux après des séances de chimiothérapie. Ces deux enfants ont reçu de l'aide lors de ces séances « *fit kids* ».

Chrissy Meleady et Pat Broadhead,
Centre de l'enfance de Sheffield, UK.,
Extrait de « *Enfants d'Europe* », avril 2002.



Ces différences se situent au niveau de la spécificité de la relation parentale et de la nature particulière du lien qui unit un enfant à ses parents, au niveau du caractère temporaire de la responsabilité dans l'accueil, au niveau des limites du pouvoir d'action.

Les parents restent les premiers éducateurs de leur enfant.

L'enfant se construit, construit sa personnalité, ses connaissances, sa capacité à entrer en relation avec les autres, à travers les expériences avec une (des) personne(s) qui est (sont) significative(s) pour lui et pour qui il est perçu comme important.

Ce sera donc la tâche, le travail, la responsabilité des adultes qui accueillent l'enfant de préserver le lien que l'enfant a tissé avec son (ses) parent(s), mais également de construire un lien avec lui. Ce lien n'est pas un lien d'amour semblable à celui des parents, mais un lien fondé sur l'attention portée aux enfants au quotidien et sur la conscientisation des actes professionnels que l'attention nécessite. Il est fondé aussi sur une sécurité renouvelée, sécurité physique, mais surtout sécurité psychique que l'enfant va éprouver jour après jour auprès de l'adulte (des adultes) qui l'accueille(nt).

A) Qu'est-ce qu'un lien hors de la famille ?

Dans une situation d'accueil, l'adulte remplit des fonctions qui sont proches de celles des parents. « *Il existe des similitudes dans les rôles auprès des enfants : veiller sur lui, veiller à sa sécurité, lui prodiguer l'attention affectueuse dont il a besoin, s'intéresser à lui, à ses progrès, poser des limites, le gronder, l'encourager ou le féliciter. Cette similitude induit chez les adultes qui prennent soin des enfants un sentiment de responsabilités et les engage dans une relation affective, relation nécessaire. Cependant, les différences sont bien réelles* »²⁸.

²⁷ Cette expression anglaise pourrait être traduite « enfants en bonne santé ».

²⁸ Careels M.L., « L'élaboration du lien adulte/enfant dans un contexte professionnel », Projet Liens, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Liège, 2003-2004.

Ce type de lien, qui prend forme dans la relation professionnelle, n'est pas un lien froid et calculé. Il met en jeu des émotions et des représentations chez le (la) professionnel(le) qui « *porte le souci de l'enfant* ». Ce qui différencie le lien parental, fait d'amour et d'une partie de subjectivité, du lien professionnel, c'est le fait de garder une « *juste distance* » qui permet au professionnel de poser des actes « réfléchis » tout en restant disponible et chaleureux. Ce travail gagne à être soutenu par un travail sur soi : en effet, la relation à l'enfant ou même la confrontation à la relation entre parents et enfants induit une résonance affective interne propre à chacun. Les situations auxquelles le professionnel est confronté (détresse d'un enfant qui a mal, angoisse d'un parent qui rapporte une situation difficile pour lui, ...) le placent face à des situations qui se sont jouées très tôt pour lui lorsqu'il était lui-même enfant, qu'il ne pouvait pas véritablement « penser » les situations vécues.

La rencontre de l'enfant et/ou du parent peut exposer à une réactivation, plus ou moins consciente de « postures » psychiques anciennes. Ces postures réactivées viennent souvent de l'enfance, mais elles peuvent aussi être liées à l'expérience personnelle de la parentalité.

Elles comportent toujours une charge émotionnelle importante et peuvent conduire le professionnel, à adopter, à son insu, telle ou telle attitude dans la situation qu'il est en train de vivre avec l'enfant ou le parent²⁹.



Une démarche maîtrisée

Si l'implication affective est toujours nécessaire, la fonction éducative spécifique de l'accueil, la position professionnelle qui lui est associée requièrent une démarche maîtrisée qui ne crée pas de confusion avec le rôle parental.

Il s'agit pour chaque enfant accueilli de partir de « ce qu'il est » et de s'adapter à lui avec un questionnement qui est l'occasion d'une prise de distance vis-à-vis de la relation vécue. Il s'agit de parvenir à une implication affective nécessairement distancée, décentration indispensable (face aux événements quotidiens), contrepoids au phénomène de résonance interne³⁰.

B) Des rencontres qui peuvent aider à grandir

Si l'identité se construit progressivement au travers des situations de vie des enfants, si la rencontre de différents adultes et d'autres enfants, dans le cadre de l'accueil, en dehors de la famille y contribue lui aussi, il convient cependant de bien faire la part des choses : il existe une part de l'enfant et de la famille que les accueillants ignorent et qu'ils font bien d'ignorer. Cette part, ils se doivent de la garder privée.

Les études montrent que les enfants « secure » vivent bien mieux que les autres les situations d'accueil en dehors de leur famille. Mais qu'advient-il des enfants qui sont rejetés, qui ont peu ou pas de compétences sociales pour créer du lien social ? Le plus souvent, les enfants « non secure » sont soumis à une perte du contrôle de soi.

Face à ces enfants qui peuvent « coller », faire « un millier de bêtises », ... les accueillants se sentent démunis : « *Je lui ai accordé beaucoup d'attention, l'ai écouté, je l'ai gardé à côté de moi toute l'après-midi et pourtant cela ne marche pas !* » La situation pourrait entraîner un rejet de la part de l'accueillant, ce qui conforterait l'enfant dans l'insécurité.

Ce que l'accueillant doit comprendre, c'est qu'il ne peut pas agir globalement sur la capacité qu'a l'enfant de se sécuriser. Il lui faut connaître sa place : le professionnel peut mettre en place les conditions qui sécurisent l'enfant, dans ce moment-ci, avec d'autres enfants, dans le cadre précis de l'accueil. Il lui incombe de porter attention à la régularité, la récurrence, des repères qui exigent du temps pour se construire chez les enfants³¹.

L'accueillant peut aider l'enfant à mettre du sens dans ce qui est vécu dans le temps présent, l'aider à trouver de l'appui chez d'autres, dans d'autres groupes. Si l'adulte joue un rôle de régulateur dans les relations qui se tissent dans le milieu d'accueil, il convient de rester modeste sur la portée de son intervention.

²⁹ Voir à ce sujet, dans ce référentiel, la partie « *A la rencontre des professionnels* », le cahier « la professionnalisation de l'accueil des 3-12 ans », la partie « *Gestion émotionnelle* » p.24.

³⁰ C. Fleury, « *Fonction parentale et fonction d'accueil* », in S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury et N. Loutre-Du Pasquier, « *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?* », Ramonville Saint-Agne, Erès, 2003.

³¹ Or, il arrive dans certaines situations que les adultes modifient journallement l'organisation et l'encadrement !!!



Conditions sécurisantes en milieu d'accueil

Les recherches³² menées par Montagner (1995-2001) ont mis en évidence que les lieux d'accueil peuvent créer des conditions qui permettent de préserver, consolider, compléter ou restaurer les « racines » de l'enfant. Ces travaux ont tenté de développer des stratégies liant la relation, le temps et l'espace afin de créer les conditions essentielles pour que les enfants de tous âges puissent grandir de la manière la plus harmonieuse, quelles que soient leurs particularités, y compris lorsqu'ils sont « en situation de handicap ». A l'école, il a observé notamment que, dès leur arrivée, les enfants sont immergés dans une ambiance de bruits, de cris, de pleurs, de bousculades, voire même d'agressions. L'accueil ne peut être sécurisant dans de telles conditions.

Une de recherches a consisté à envisager des lieux physiques (variables changeables³³), des « sphères d'accueil » suffisamment grandes et bien aménagées, en dehors des lieux d'arrivée et de passage. Ces sphères devraient faciliter une séparation mutuellement consentie de l'enfant et de son (ses) parent(s), dès l'arrivée dans le lieu d'accueil, et permettre à chaque enfant de s'installer dans un « *temps-sujet* », de se réveiller à son rythme, d'avoir le temps de retrouver un niveau de vigilance qui autorise le retour aux repères familiaux, de vivre en continuité dans la sécurité affective qu'il a établie avec son ou ses parents (enfants « secure ») ou de retrouver une certaine sécurité affective malgré les difficultés relationnelles qu'il a vécues en amont.

Montagner s'est intéressé aux très nombreux liens qui existent entre la qualité de l'attention visuelle de la part des adultes, les comportements d'attachement que manifestent les enfants vis-à-vis des adultes, les comportements affiliatifs³⁴ vis-à-vis des pairs, l'activité et les conduites des enfants.

Une partie de ces travaux est reprise ci-dessous, au point 2, dans le chapitre « *Enjeux de ce tissage de liens* », p.37.



- > Quel lien nécessaire entre les parents et les professionnels ?
- > Quelles conditions pour la création de ce lien entre les professionnels et les enfants accueillis ?

32 Montagner H., « *Les aménagements des espaces-temps ancrés dans les systèmes relationnels, de la petite enfance au lycée, à partir des données de la recherche et de la clinique* », Université de Bordeaux 2

Extrait de <http://clisthene.ac-bordeaux.fr/montagner1.htm> (consulté le 24/10/06)

33 Variables sur lesquelles les professionnels peuvent agir. Par opposition aux variables non changeables, c'est-à-dire celles qui sont hors de leur champ d'action, sur lesquelles ils ne peuvent pas agir.

34 Comportements dits socialement positifs, par opposition aux comportements autocentrés et aux conduites d'évitement, de fuite, « d'hyperactivité », d'insécurité et d'agression.

1.2. Une construction du soi qui s'inscrit dans les interactions affectives ●●●

L'étape de la construction de l'identité, « *J'existe, je suis moi, je suis continu* », est d'abord une construction en relation à l'autre. Elle s'effectue principalement pendant les trois premières années de la vie³⁵.

Durant l'enfance, au travers des expériences de « l'autre », « des autres », l'enfant « secure » éprouve le fait qu'il est toujours lui-même dans un groupe d'enfants³⁶. Le rapport entre l'identité sociale et l'identité intime est étroit et non arbitraire.

S'il y a une relation entre les deux, elle est complexe et fait intervenir notamment la notion

de limites, de coupure. La coupure entre l'intérieur et l'extérieur, l'intime et le social est constitutive de l'identité. C'est elle qui permet à la personne de se percevoir comme une individualité ayant des limites précises et séparées des autres. Toute atteinte à ce qui constitue une sorte de barrière de protection, dont l'enveloppe corporelle³⁷ apparaît comme la symbolisation, est vécue comme une menace pour l'identité de la personne.

L'enfant fait l'expérience de cette intimité lorsqu'il découvre que son psychisme n'est pas transparent à autrui, que ses pensées ne sont pas accessibles à son entourage. Ce moment est fondateur dans son développement. Et il nous fait voir combien l'intimité se construit dans la relation aux autres et qu'en lien avec l'entourage, elle se transforme et évolue sans cesse.



Enveloppe cutanée et enveloppe psychique

« Dès la naissance, un enfant a besoin de temps pour comprendre qu'il est un individu particulier, qu'il n'est pas collé dans l'autre (la personne qui prend soin de lui), que lui et l'autre font deux et qu'entre eux, il y a un espace à franchir. En ce sens, la peau est vécue comme une frontière entre le dedans et le dehors du corps. L'enfant effectuera tout un travail pour que cette enveloppe cutanée soit ressentie psychiquement comme une « bonne » frontière entre le dedans et le dehors et qu'elle tient bien ensemble tout ce qu'il y a dans le corps.

Pour que l'enfant ressente que la peau joue bien ces deux rôles, il faut qu'il soit touché par l'adulte qui prend soin de lui, caressé, bercé, changé, ...

Il importe que l'adulte soit suffisamment limitant et contenant et prenne du plaisir à prendre soin du bébé. En ressentant l'adulte comme contenant, l'enfant ressent sa peau comme limitante et contenant. C'est comme s'il intériorisait, prenait en lui les fonctions de limite et de contenance de l'adulte. Il peut alors commencer progressivement à exercer du dedans les fonctions que l'adulte exerçait du dehors : il se construit des enveloppes psychiques (le moi-peau) à partir de l'enveloppe cutanée. Ce moi-peau lui permet de savoir quelles sont ses propres pensées, quelles sont les pensées de l'autre, ne pas faire de confusion entre elles, pouvoir garder des pensées à lui au-dedans ... Le trajet de l'enfant est d'aller des expériences sensorielles au sens ».

B. Golse, interview paru dans *Le Ligueur* n° 13, 28 mars 2007.

³⁵ Voir à ce sujet le référentiel « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité, Fonds Houtman, ONE, 2002.

³⁶ Voir la partie « *à la rencontre des enfants* », le livret IV « *vivre ensemble au travers d'expériences de vie diversifiées* » de ce référentiel.

³⁷ Cfr la notion de « *moi-peau* », développée par D. Anzieu dans son ouvrage « *les enveloppes psychiques* » (Dunod, 2e éd. 1995).

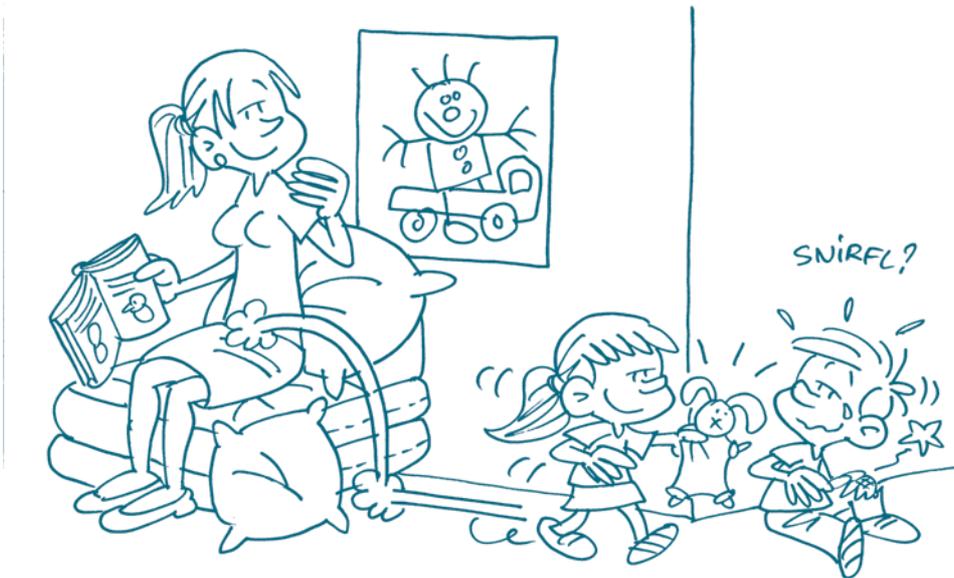
L'enfant ne peut avoir conscience de soi que lorsqu'il établit une frontière entre ses propres émotions et les émotions qui proviennent de l'extérieur : tout bébé, il est davantage porté par son système émotionnel. Il arrive à expérimenter beaucoup au travers de ses émotions. C'est au travers des interactions affectives qu'il se met à développer le sens de la causalité : les soins corporels qu'il reçoit, la façon dont ces soins lui sont donnés, permettent à son moi de s'édifier.

Les liens établis avec les enfants plus âgés consolident ce processus.

Quand les enfants sont entourés de relations chaleureuses (elles-mêmes porteuses de sens), empathiques, fortes, ils ont la possibilité d'apprendre à nouer des relations d'intimité, d'être empathiques eux-mêmes et, en fin de compte, de communiquer leurs sentiments, de réfléchir sur leurs propres désirs et de développer leurs propres capacités d'entrer en relation avec pairs et adultes.

Les interactions affectives sont le fondement non seulement de la connaissance, mais aussi de la plupart des capacités intellectuelles³⁸ de l'enfant, y compris la créativité et la pensée abstraite.

C'est aussi le postulat que font les éducateurs de la Reggio Emilia³⁹ lorsqu'ils parlent des « cent langages », considérant que rationalité et imagination, connaissance et émotions, connaissance de son propre corps, sont intimement liées entre elles dans les pensées et les activités des enfants et dans leur façon de résoudre des problèmes.



ENTOURÉS DE RELATIONS CHALEUREUSES,
LES ENFANTS DÉVELOPPENT LEUR CAPACITÉ
À ENTRER EN RELATION AVEC LES AUTRES.

38 Pour plus d'informations à ce sujet, voir la recherche menée par Greenspan, S., « *The growth of the mind* » (Paperback, 1998).

39 Voir le n° 6, février 2004, de la revue *Enfants d'Europe*. Ce numéro comprend un dossier : « *Reggio Emilia, 40 ans de pédagogie alternative, sur les pas de Loris Malaguzzi* »

Le lecteur est également invité à se référer à la partie « *A la rencontre des enfants* », livret III « *Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants* » ainsi qu'à la partie « *A la rencontre des familles* » de ce référentiel, où des références sont faites à la pédagogie des cent langages, notamment à la documentation pédagogique.



Dans un groupe, en Reggio Emilia

Les enfants ont voulu réaliser des dessins sur un projet qu'ils ont mené durant plusieurs semaines.

Un petit groupe d'enfants a dessiné, d'après nature, une table avec des personnes assises autour.

Francesca (6 ans) a commencé par représenter les deux personnages de profil (deux des enfants qui sont sur les deux petits côtés de la table), puis un enfant vu de derrière qui est assis à un des grands côtés de la table ; le quatrième enfant (« Giovanna » qui est vue d'en face) est représenté uniquement par une tête (qui se trouve « au-dessus » de la table sur le dessin).

Elle commente : « *Mais Giovanna est suspendue par la tête !* »

Elle réfléchit, se lève, appuie la feuille à l'envers contre la vitre de la fenêtre et au dos de la feuille, elle complète le corps de Giovanna dont elle n'avait dessiné que la tête.

Elle ancre le personnage sur la position de la ligne du sol (la même que les autres personnages).

Puis elle retourne à sa place, dépose la feuille du côté du dessin et ne fait apparaître du personnage (par transparence) que la partie visible au-dessus du plan de table.

Ce que cette description met en avant

Ce qui importe, c'est le processus du dessin : comprendre que la partie logique (représentation des compagnons de classe autour de la table) et la partie expressive (pouvoir se reporter à sa propre expérience, à sa perception du corps dans l'espace) coexistent. Les deux s'entremêlent et participent à l'invention créative.

Extrait de Vecchi.V.⁴⁰
« *Les multiples racines de la connaissance* ».

L'identité façonne, en chaque individu, une enveloppe qui lui permet d'être un, unifié et cohérent, de délimiter l'intérieur et l'extérieur de lui-même, le soi et l'autre. Cette enveloppe est à la fois une expérience sensorielle et psychique. Elle contient les pensées intimes, elle les voile et les dérobe à autrui. On pourrait dire que ce que contient cette enveloppe, c'est l'intimité. C'est à la fois ce qu'on ne partage avec personne, « *qui est contenu au plus profond d'un être* » et ce qu'on ne partage qu'avec une personne de son choix, très proche, « *qui lie étroitement, par ce qu'il y a de plus profond* ».

Les interactions affectives sont les architectes internes, des directeurs, des organisateurs de l'intellect. Elles disent comment et quoi penser, quoi dire et quand le dire, quoi faire : c'est grâce à elles que chacun « connaît » les choses. Quand, par exemple, un enfant apprend à qui dire bonjour, il ne le fait pas en mémorisant une liste de noms. L'expérience le conduit à faire la relation entre le mot « bonjour » et un accueil affectueux, des visages ouverts qui lui donnent envie d'aller à la rencontre. S'il les regarde en ressentant en lui autre chose, par exemple, de la fatigue, il aura tendance à détourner la tête ou à rechercher l'appui d'une personne sécurisante (cfr le *referencing social*⁴¹).

Plus tard, ces interactions émotionnelles précoces contribuent non seulement à la pensée, mais aussi au développement du sens moral (perception de ce qui est « bien » et « mal »). L'expérience d'interactions chaleureuses aide l'enfant à comprendre les sentiments d'une autre personne, à être sensible à ce qu'elle ressent. Les enfants peuvent apprendre des comportements altruistes, peuvent « être dressés à bien se conduire » ; mais pour être sensibles aux sentiments d'autrui, pour ressentir de l'empathie, il convient qu'ils aient éprouvé ce sentiment d'empathie dans une relation durable, qu'ils aient pu bénéficier de l'empathie⁴² d'une personne prenant soin d'eux.

Selon Winnicott, « *c'est en jouant que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi* »⁴³.

⁴⁰ Cet article est paru dans la revue « *Enfants d'Europe* », n°6, février 2004. Un dossier est consacré à la Reggio Emilia.

⁴¹ Quand l'enfant va chez le médecin, par exemple, il regardera d'abord comment sa mère regarde le pédiatre avant de faire de même.

⁴² Voir à ce sujet, la partie « *Qu'est-ce qu'un lien hors de la famille?* » de ce même chapitre, p.16 ?

⁴³ « *Jeu et réalité* », Winnicott.D , Folio Essais, éd. Gallimard, 1971, p 110.



Séparations

Sophie, 9 ans, raconte sa première expérience de camp.

« Au début, je ne voulais pas y aller parce que j'avais pas envie de rester sans maman. On avait fait un « petit camp » pour s'habituer. Mais moi, je ne pouvais pas m'habituer à ne pas avoir mes parents et ma petite sœur avec moi. Lors de mon premier camp, j'ai beaucoup pleuré le soir, je disais que je voulais maman.

Une des animatrices, Tina, venait près de moi pour que je me sente moins triste, mais c'était pas facile. Elle m'a demandé ce qu'elle pouvait faire pour que je sois moins triste... J'ai dit que je voulais voir ma grande sœur (qui était au camp aussi) et ma maman.

Ma grande sœur Amélie, c'était possible, mais pas ma maman. Alors Amélie est venue. Le lendemain, elle m'a aidée à faire un dessin de maman et on l'a mis au-dessus de mon lit de camp. Le soir, cela m'aidait à me sentir moins triste. Je me disais, au fond de moi, que de toute manière, je reverrai ma maman et qu'entre temps, je pouvais quand même m'amuser. Parce que quand je m'amuse, c'est marrant.

Quand je me sentais vraiment triste et que je me mettais à pleurer, Tania voulait bien que j'aille dormir près de ma sœur qui me racontait parfois des histoires de la maison. Après, j'ai commencé à ne plus pleurer et ça a marché. Maintenant, quand je vais au camp, je ne pleure plus ».

Dans une école de devoirs

Sandra (10 ans) demande à Eric, l'animateur, si elle peut aller aux toilettes. Eric accepte.

Au bout de 10 minutes, Sandra n'est toujours pas de retour. Eric sort du local pour aller voir ce qu'il est advenu de Sandra. Il la voit assise par terre dans le couloir, le regard fixé sur le sol.

Eric s'approche d'elle, s'assied par terre et lui demande :

« Dis donc, cela n'a pas l'air d'aller fort ! Qu'est-ce qui se passe ? »

Sandra se met à pleurer :

« Les garçons, ils font que m'embêter. Anthony, il a ouvert la porte des toilettes quand j'y étais, rien que pour m'embêter ... Il est parti en rigolant ».

Ce que l'on peut retirer de cette situation

- > Eric s'approche, se met à la même hauteur que Sandra, reconnaît l'émotion qu'elle manifeste - « Cela n'a pas l'air d'aller fort » - la soutient dans l'expression de son émotion.
- > Cette situation donne aussi à réfléchir sur un autre aspect de la situation : il arrive assez fréquemment qu'un animateur soit seul avec un petit groupe d'enfants. Lorsque l'adulte autorise un enfant du groupe à aller aux toilettes situées à l'extérieur, un système devrait permettre aux enfants de signaler leurs entrées et sorties.

Dans un milieu d'accueil, l'accueillante a mis deux crochets à l'entrée de son local : sur l'un, il y a un petit carton avec une étoile (pour les filles) et un autre carton avec un ballon (pour les garçons). Ce sont les enfants qui ont choisi ces pictogrammes. Quand un enfant veut aller aux toilettes, il prend le carton approprié et le remet à sa place dès son retour. Cela permet à l'adulte de s'assurer qu'il n'y a jamais plus d'un enfant à la fois à la même toilette et d'éviter par la même occasion les enfants qui traînent, se chamaillent, cela évite les différends « filles - garçons ... ».

● Des questions d'enfants

De nombreuses questions philosophiques interpellent les enfants. Elles peuvent être liées à la naissance, à la sexualité, à l'amitié, à la séparation, à la mort d'un animal familier, ...

Il s'agit de « *répondre aux questions de la façon la plus juste, au plus près du réel et en veillant à rester concret, mais également d'accompagner l'enfant dans ses émotions : leur faire place, quelquefois les contenir mais toujours les accueillir et parfois les nommer. Les émotions de l'enfant peuvent être influencées par celles de l'adulte qui a établi un lien avec lui et qui lui porte attention. Porter intérêt, marquer bienveillance et respect, faire reflet à l'enfant, c'est l'accompagner dans la découverte de son corps et de son fonctionnement: respect de son intimité, de ses sensations corporelles et de sa sexualité naissante* »⁴⁴.

Accompagner l'enfant dans sa conscience de lui-même, c'est tout d'abord l'écouter sans le juger, sans le conseiller, sans tenter de le diriger, simplement en lui permettant de mettre des mots sur ce qu'il vit, en l'aidant à identifier, à accepter et à comprendre ce qui se passe en lui.

L'accompagner dans ces vécus affectifs et corporels n'est cependant pas sans répercussion sur l'adulte lui-même. Il importe que l'adulte ne s'engage pas dans une participation émotionnelle trop importante mais qu'il ne se réfugie pas non plus dans une position de neutralité. C'est la recherche de la bonne « proximité » qui permet l'empathie.

Un tel accompagnement souligne l'importance, pour les professionnels, de bénéficier eux-mêmes d'un accompagnement qui leur permet d'exprimer et de mieux comprendre leur propre vécu émotionnel⁴⁵.



Gérer l'émotion

Durant le congé de Pâques, Olivier participe à un stage récréatif.

L'accueillante considère que cet enfant est « difficile ». Elle dit de lui : « *Il tente de me déstabiliser. Il sait où me toucher !* »

L'année précédente, Olivier participait déjà à ce stage récréatif.

L'un des enfants (Loïc) est tombé par la fenêtre (à la maison) et est décédé⁴⁶. Olivier demandait à l'accueillante de manière régulière : « *Il est où Loïc ?* ». L'accueillante se sentait agressée : « *Il sait bien qu'un accident est arrivé à Loïc. On en a parlé. Une psychologue est même venue discuter avec les enfants ...* ». L'accueillante ne pouvait pas répondre, car elle s'estimait « *trop touchée* ».

Cette année, Olivier a encore posé la question de la présence de Loïc ; mais, après un silence, il a répondu de lui-même : « *Oui, je sais ...* ». Pour l'accueillante, il s'agit d'une forme de harcèlement !

L'interpellation faite par cette situation

Si d'autres enfants vivent une situation liée à la mort⁴⁷, comment mettre l'accueillante en capacité de réagir ?

On constate à nouveau ici l'intérêt et l'importance pour les accueillant(e)s de disposer de lieux où ils (elles) peuvent s'exprimer sur les situations rencontrées dans le cadre de leur activité.

44 Voir à ce sujet le document « *A la rencontre des enfants* », Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans), partie I, ONE, 2004, repère 9.

45 Voir la partie « *A la rencontre des professionnel(le)s* », le livret VII du référentiel.

46 Voir à ce sujet la brochure éditée par le CJC, « *La mort, parlons-en, vivons-là !* », Bruxelles.

47 Cet aspect est repris de manière plus précise dans la partie « *Principes d'action* » de ce cahier du référentiel.

1.3.1. Qu'entend-on par « émotion » ? ●

Selon I. Filliozat, « *l'émotion est un mouvement vers le dehors, un élan qui naît à l'intérieur et parle à l'entourage, une sensation qui nous dit qui nous sommes et nous met en relation avec le monde. Elle nous guide en nous rappelant ce que nous aimons et ce que nous détestons. En ce sens, nos émotions nous donnent notre sentiment d'existence au monde. Elles nous individualisent en nous conférant la conscience de notre personne propre (...) Le rôle des émotions est de signaler les événements qui sont significatifs pour l'individu et de motiver les comportements permettant de les gérer.*⁴⁸ »

La peur, la joie, la colère, la tristesse sont des émotions : ce sont des manifestations extérieures de ce que la personne ressent. Elles donnent lieu à des expressions faciales spécifiques universelles. Ces émotions sont identifiées par des individus appartenant à des cultures du monde entier⁴⁹.

Les sentiments sont difficiles à déceler car ce sont des états d'âme. Ces états sont assez stables et durables alors que les émotions sont des réactions momentanées conscientes ou inconscientes et qui sont étroitement liées aux événements et aux stimuli externes.

La seule façon de découvrir les sentiments d'une personne, c'est de l'écouter, et le cas échéant, lui parler afin de tenter de comprendre ce qui la préoccupe. La manifestation des émotions est une façon de communiquer des informations au sujet des sentiments, des besoins. Elle sert à établir une certaine distance (vs proximité) sociale.



Gérer ses émotions

Marianne et Anne-Marie, deux accueillantes, ont amené dehors des jeux de société.

Huit enfants se sont assis à une des deux tables d'extérieur. Elisée, se tient un peu à part.

Elle ne souhaite pas se mettre auprès des autres enfants : elle a choisi de jouer avec les petites voitures du jeu « Rush hours⁵⁰ », qu'elle fait « rouler » sur la table. Elle est en train d'imaginer une grande course de voitures avec déplacements, virages, tête à queue, et elle la commente. La voiture jaune est en tête.

Une des accueillantes, Marianne, s'est assise à côté d'Elisée et observe.

Elisée voudrait « faire une arrivée » pour ses voitures et demande à Marianne si elle peut avoir quelque chose pour représenter l'arrivée. L'accueillante se lève et lui dit de l'accompagner dans la classe de maternelle pour trouver un objet qui pourrait servir.

Quand Elisée revient, les petites voitures ne sont plus dans l'ordre dans lequel elle les avait laissées. Elle se fâche : « *Qui a bougé mes petites voitures ? Maintenant, je ne sais plus qui gagnait !* » Voyant Youri la regarder en souriant, elle se met à le poursuivre, très fâchée ... Elle ceinture Youri, le pousse par terre.

Anne-Marie, l'autre accueillante, intervient et demande ce qui se passe.

Elisée, visiblement submergée par la rage, lance : « *Quelqu'un a retourné mes petites voitures et les a toutes mélangées ...* ». Elle éprouve des difficultés à trouver ses mots et tape du pied. Anne-Marie regarde Youri. Celui-ci dit : « *Un petit a cogné la table et les voitures sont tombées par terre. Je les ai ramassées avec Théo.* »

>>>

⁴⁸ I. Filliozat, « *L'intelligence du cœur* », Marabout, 1997.⁴⁵ Voir la partie « à la rencontre des professionnel(les) », le livret VII du référentiel.

⁴⁹ Cette universalité des expressions faciales des émotions a fait l'objet de nombreux travaux menés par P. Ekman, Université de San-Francisco. Ces études montrent notamment qu'avant deux ans, les enfants peuvent différencier l'expression de joie, de colère, de peur sur un visage humain.

⁵⁰ Le « rush hours » est un jeu de réflexion solitaire : il est composé de plusieurs véhicules (12 voitures et 4 camions). L'objectif est de « sortir » la voiture rouge de l'embouteillage dont la position sur le plateau de jeu est déterminée par des cartes de niveaux de difficultés variées. Pour dégager la voiture rouge, les autres véhicules se déplacent, uniquement en marche avant ou en marche arrière sur l'axe dans lequel ils ont été placés.

Ce que la situation met en avant

Quand un enfant est frustré parce qu'il éprouve des difficultés à acquérir une habileté que les autres semblent acquérir facilement, parce qu'un copain a pris un objet qu'il convoitait, il a besoin de pouvoir exprimer sa frustration. Cependant s'il peut exprimer ses émotions, il doit le faire d'une manière respectueuse. Le fait d'être en colère ne lui donne pas le droit de frapper un camarade, d'insulter quelqu'un ou de gâcher même son travail personnel.

Comment reconnaître l'expression de la frustration et, quand l'enfant n'en est pas capable, comment l'aider à la gérer ?

L'enfant à qui l'adulte permet d'exprimer ses émotions de manière socialement acceptable, aura toutes les chances de se développer harmonieusement. Pour avoir la liberté d'exprimer ce que l'on ressent, pour explorer ses émotions, du temps et de l'espace sont nécessaires :

- > quand l'enfant se fâche, c'est important pour lui de dire qu'il est en colère ;
- > quand il a peur, il importe que l'adulte l'aide à accueillir cette peur, à en parler sans la nier ou essayer de le convaincre qu'il ne faut pas avoir peur ;
- > quand il est gai, il convient également de laisser la place aux manifestations : même si c'est bruyant et parfois très démonstratif (cris, sauts, serrer quelqu'un dans ses bras, ...).

A noter : certains enfants ne tolèrent pas que quelqu'un soit trop proche d'eux quand ils sont aux prises avec des émotions intenses.

Même si l'enfant parle, la communication non verbale demeure un moyen d'échanger avec les autres. Cette forme de communication est particulière en ce sens que chaque enfant développe sa propre façon de s'exprimer. S'ils sont particulièrement sensibles à l'expression faciale des adultes avec qui ils ont un lien d'attachement sécurisant, ils peuvent aussi facilement exprimer les leurs. Cette capacité innée d'exprimer les émotions leur permet de transmettre facilement leurs vécus aux adultes et aux autres enfants.

Pour comprendre ce langage non verbal, il faut être très attentif, utiliser l'observation et bien sûr connaître chacun des enfants : les échanges et la compréhension de leurs manifestations est plus facile quand on les connaît bien. En décodant les expressions du visage, les gestes et autres manifestations (cris, pleurs, mouvements du corps, ...), l'accueillant découvre vite que les enfants peuvent dire beaucoup de leur vie intérieure sans qu'ils l'aient exprimé verbalement.



- > Comment adopter une approche empathique ? De quelle manière aider l'enfant à parler au sujet de la situation qu'il perçoit, par exemple sur ce qu'il ressent lorsqu'il a peur et lui faire sentir que l'on comprend sa détresse ?





La peur

Plus que toute autre émotion, la peur est essentielle à la survie.

Certaines peurs contribuent à faire prendre conscience d'un danger ou d'une menace : elles mobilisent tout le corps. Elles amènent l'attention à se fixer sur la cause de la peur, préparent les muscles à réagir pour faire face au danger ou se préserver devant l'inconnu. D'autres peurs sont plus symboliques : la pression des parents pour réussir, la peur de l'abandon, etc.

La peur est une des émotions les plus intenses chez les enfants. Le type de peurs se modifie avec l'âge.

La plupart des peurs enfantines peuvent sembler irrationnelles à l'adulte, pourtant elles devraient être actées et acceptées.

Il existe des peurs « salvatrices », des peurs démesurées. Il y a des peurs à traverser, d'autres à dépasser quand c'est le choix personnel de l'enfant. Toutes sont à respecter, à accompagner.

Forcer à un affrontement est inutile et, généralement, renforce les peurs. Aider quelqu'un à dépasser une peur nécessite du temps, le temps que la peur laisse place au désir.

Pour pouvoir s'endormir, les enfants ont besoin de se sentir en sécurité.

Le soir, le cerveau primitif qui génère les émotions fonctionne différemment et devient plus actif. Chez les mammifères, c'est d'ailleurs l'heure de sortie des prédateurs ...

Dormir, c'est lâcher le contrôle, se laisser aller, entrer dans un autre monde, rêver ou peut-être faire un cauchemar. Le coucher est un moment privilégié pour parler de ce qui s'est passé pendant la journée, c'est un moment pour « boucler » les histoires inachevées, clore les questions en suspens, confier ses soucis.

Il arrive que certains enfants aient peur « d'un monstre » et le « voient » réellement avant de s'endormir. Ces manifestations sont liées à ce que l'on appelle des illusions hypnagogiques et elles se produisent durant le premier stade du sommeil lent. Ce sont des illusions sensorielles (visuelle, auditive, tactile, olfactive, gustative) que l'enfant perçoit réellement. Il importe que l'adulte ne valide pas ces « monstres », par exemple en les chassant, mais explique à l'enfant ce qui se passe : « *Je te comprends, ce n'est pas gai. Ce sont des blagues du sommeil !* »

L'enfant montre qu'il souhaite le dialogue, la présence⁵¹, l'écoute. Il a besoin d'un environnement apaisant et d'un rituel clair, sécurisant et d'objets sécurisants.

Les vécus peuvent être augmentés par des changements dans la famille, l'entrée à l'école. Un événement lié à la croissance et à la découverte du monde et de soi (changement dans la composition de la famille, arrivée d'autres personnes, peur de l'abandon, premier séjour à la plaine, ...).

1.3.2. Le rôle « contenant » de l'adulte ●

La contenance est une des dimensions de l'accompagnement psychologique : elle est en quelque sorte une disposition de l'adulte à compenser le manque à comprendre, le manque à reconnaître, le manque à intégrer

de l'enfant. Cette contenance offerte par l'adulte peut prendre des formes variables selon le niveau de développement de l'enfant et donc aussi selon son âge⁵².

⁵¹ L'autonomie affective ne vient qu'au bout de plusieurs années. (Voir à ce sujet le livre de B. Cyrulnik : « *Sous le signe du lien* » où l'auteur parle notamment des enfants précocement séparés qui se résignent et apprennent à être seuls ...).

⁵² Voir le référentiel « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », op cit.



Colère

« Tout à coup, Oleg (4 ans) explose de colère. Le « château » qu'il vient de construire avec beaucoup de patience s'est effondré ... »

Les jeunes enfants sont dans l'instant présent. Ils n'ont pas encore développé la capacité de se projeter dans le futur, l'intensité de ce qu'ils vivent n'en est que plus grande. Quand ils vivent une frustration, par exemple, ils peuvent être débordés par elle et être entièrement envahis par elle. Ils ne connaissent pas bien les limites de ce qu'ils ressentent : ils sont dans l'émotion et celle-ci les dévore ... Ils ne « savent » pas que la colère (dans certains cas, la douleur, ...) va se terminer, qu'ils pourront à nouveau retrouver la sensation de confort.

Le rôle de l'adulte est de reconnaître l'expression de la frustration et d'aider l'enfant à la gérer quand il en est incapable par lui-même.

Il peut s'agir de mettre des mots sur ce qui se passe pour l'enfant sans réprimer l'émotion, de rassurer en posant fermement des bornes : les gestes possibles, les limites qui ne seront pas franchies. Ce faisant, l'adulte « contient » l'enfant, compense son incapacité à connaître les contours de sa colère, de ce qui se passe en lui.

Lorsque les émotions sont trop disparates dans leur tonalité, l'adulte devrait pouvoir servir de filtre.

Sans stimulation, l'enfant ne peut pas réellement développer ses compétences, il s'ennuie ... ; mais avec un surcroît de stimulations, il se sent envahi, parfois agressé et il n'est pas capable d'intégrer les sensations, ni les informations qu'on essaie de lui imposer. Les adultes sont là pour lui garantir un pare-excitation⁵³ : c'est-à-dire qu'ils sont là pour garantir aux enfants un contenant à l'intérieur duquel vont pouvoir s'expérimenter, en toute sécurité, besoins, plaisir et fantasmes associés.

L'expression de « pare-excitation » désigne ce besoin vécu par l'enfant de trouver, face à lui, un adulte capable de le stimuler de manière adéquate : ni trop, ni trop peu. Le pare-excitation varie selon chaque enfant et selon chaque type de situation.

Jouer ce rôle de pare-excitation nécessite d'être disponible émotionnellement ! Pour cela, il n'est pas seulement utile que les adultes aient du temps, il est indispensable aussi qu'ils puissent libérer leur « esprit ».



Par les signaux que l'enfant émet, l'adulte peut alors « repérer » la sensation de débordement qu'il commence à ressentir. Il s'agit d'être particulièrement sensible à ces signaux. En effet, les enfants sont capables de sacrifier leur propre besoin pour être dans le plaisir de l'adulte, surtout les enfants insécurisés (« non secure ») qui dépendent du plaisir de l'adulte. Ils ont l'air de trouver la situation drôle, ils donnent le change ... mais la situation risque de les submerger !

53 On peut définir la fonction de pare-excitation comme consistant à protéger l'organisme contre les excitations en provenance du monde extérieur, qui par leur intensité, risqueraient de « détruire » l'enfant.

1.3.3. La prise en compte de l'identité de genre, y compris dans la dimension émotionnelle ●

Les études récentes montrent que même si les facteurs biologiques sont importants pour expliquer les différences de genre⁵⁴, ils ne peuvent pas expliquer le processus d'identification des rôles liés au genre, ni les variations des rôles dans les différentes sociétés à travers le monde. Bien avant que l'enfant n'ait réellement conscience d'appartenir à un sexe, ses partenaires adultes, eux, lui reconnaissent une identité sexuée. En fonction de celle-ci, ils adoptent certaines attitudes à son égard et en répriment d'autres. La plupart de ces comportements restent très souvent inconscients. Or, toutes ces attitudes ont une importance fondamentale dans la construction de l'identité sexuelle de l'enfant. Par l'intermédiaire des émotions, des gestes, etc., les enfants développent les fondements de leur sexualité.

« Le style relationnel des parents avec leur enfant, le mode de relation des parents entre eux, la gestion des relations avec le monde environnant feront partie des éléments fondateurs du modèle relationnel des enfants dans le futur, en ce compris leur vie sexuelle. Les comportements de l'enfant seront renforcés, ou au contraire atténués, en fonction des représentations mentales liées au sexe de l'enfant que les parents auront eux-mêmes développées au cours de leur propre histoire relationnelle⁵⁵. »

Un facteur déterminant semble être le moment où l'enfant prend conscience de son identité sexuelle : il est capable d'identifier correctement son propre genre et celui des autres.

D'autres facteurs comme l'observation et l'imitation des pairs et des adultes sont importants durant l'enfance, période durant laquelle se construisent à la fois la stabilité du genre (l'enfant comprend que le sexe d'une personne reste inchangé toute sa vie) et la constance du genre (l'enfant comprend que le sexe ne change pas, quelle que soit l'apparence).

Si tous les enfants passent par cette « compréhension » de leur identité, il est clair que cela

se fait de manière très variable selon les enfants et selon leurs expériences.

Il semble sûr que dès que l'enfant note des différences entre les hommes et les femmes, qu'il reconnaît son propre sexe et qu'il est capable de distinguer les deux groupes, il réalise que cette distinction est essentielle⁵⁶.

Il se met à exprimer des préférences pour des compagnons de jeu du même sexe que le sien ou pour des activités traditionnellement associées à son sexe. Selon l'approche cognitive, les enfants tendent à imiter des modèles de leur sexe et ils ont des activités « appropriées » à leur sexe, parce qu'ils se rendent compte que c'est ainsi qu'un enfant de ce sexe se comporte habituellement : ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas, la manière dont il joue, dont il parle, le type de personne avec qui il s'associe volontiers.

Selon P. Smith et H. Cowie⁵⁷, le fait que filles et garçons adoptent des comportements associés à leur genre ne dépend pas forcément d'un renforcement extérieur (par exemple, donner des poupées aux petites filles). Des études ont montré que les enseignants de l'école maternelle tendent à valoriser les comportements de type féminin (être calme, rester en place auprès de l'adulte, ...) à la fois chez les filles et les garçons. Cela n'empêche pas les garçons de s'engager dans de bruyants jeux de bousculade !

Le renforcement a certes des effets. Ainsi, une étude a été menée auprès d'enseignants qui encourageaient les jeux coopératifs entre filles et garçons ; quand les enseignants ont arrêté de l'encourager, le niveau de coopération entre filles et garçons a largement diminué dans les jeux. Cela signifierait que d'autres facteurs entrent en jeu, mais ils restent encore à déterminer.

M. Meyfroet (2006)⁵⁸, elle, indique que l'affiliation⁵⁹ se fait par la gentillesse chez les filles, et par la loyauté et le courage chez les garçons. Cela induit des attentes très différentes, clairement perçues par les enfants : la gentillesse oblige à être pareille dans la continuité ; le courage permet de l'être à un moment donné.

54 Certains auteurs préfèrent utiliser le terme « genre » plutôt que « sexe » quand ils se réfèrent à la différence filles-garçons, réservant le terme « sexe » pour parler des différences purement biologiques.

55 Voir le vidéogramme « *Y a pas honte* », réalisé par M. Meyfroet et J. Borzykowski, 1998, Respect Centre vidéo Bruxelles – Fraje – Question santé.

56 Au-delà de sa composante biologique, le sexe de l'enfant est avant tout une attribution sociale et relationnelle.

57 Smith P.K., Cowie H. et Blades M., "Understanding children's development", Oxford, Blackwell publishers, 2001.

58 Propos recueillis lors d'interviews menés auprès de M. Meyfroet en 2006 et 2007, dans le cadre de l'élaboration de ce référentiel.

59 Le fait d'entrer dans le groupe, d'appartenir à ...

Il importe que les enfants puissent dire les choses, fassent l'expérience de la parole, de l'écoute et du soulagement qu'elles apportent.

Cependant, si les enfants ont la possibilité de raconter ce qu'ils ont vécu, il convient qu'ils trouvent en face d'eux des professionnels formés pour les écouter et pour éventuellement être capables de « décontaminer ce que dit l'enfant », c'est-à-dire pouvoir distinguer les événements et les sentiments de peur et d'inquiétude qu'ils suscitent.



- > Comment aider les enfants à exprimer les choses, s'ils en ont envie, qu'ils soient filles ou garçons ? Comment aider les garçons à avoir accès au registre affectif ?

1.3.4. La prise en compte de l'évolution de l'identité sexuée⁶⁰ des enfants ●

Selon D. Rappoport⁶¹, il y a des méconnaissances dans ce domaine et elles ne sont pas sans effet par rapport à la sexualité de l'enfant.

- Comment se construit l'identité sexuelle ?



« Faire l'amour »

Propos entendus dans différents lieux d'accueil :

- > « *Théo et Sarah, ils ont fait l'amour* », dit Andréas (6 ans) de ses deux petits camarades qui viennent d'échanger un tendre bisou sur le bout des lèvres.
- > Jonas (8 ans) dit à Jonathan : « *Regarde comment on fait l'amour.* » Et il saisit Anna dans ses bras.

Ce que nous pouvons retirer de ces situations

A cet âge, les enfants savent à leur façon et incomplètement ce que veut dire « faire l'amour » : pour eux, c'est être allongé dans un lit, à deux, et s'embrasser.

Il convient de garder à l'esprit que si certaines questions et réflexions de l'enfant peuvent mettre mal à l'aise, il a cependant des représentations mentales différentes de l'adulte et accorde aux actes un sens différent. D'où l'importance de prendre en compte les représentations des enfants par rapport aux questions qu'ils posent !

Cette sexualité est « oubliée » parce qu'elle est oubliée du champ d'investigations des recherches, des connaissances, mais aussi à cause du phénomène d'amnésie infantile⁶² qui fait que, de toute façon, il est difficile pour les adultes d'y avoir accès.

La sexualité est pourtant un élément central de la vie. « *On a tendance à occulter, à refouler l'existence de la sexualité infantile. Dans son ouvrage « La Cause des enfants », Dolto écrivait : « La mémoire chez l'adulte efface tout ce qui était de la période préoedipienne. C'est pour cela que la société a tant de peine à accepter la sexualité infantile ». La caractéristique de la sexualité infantile est d'être du « sexuel présexuel »⁶³ ».*

Pourtant, sentiments, désirs, plaisirs et amour se construisent dans la relation à soi et à l'autre.

La question de la sexualité touche toutes les identités à la fois : non seulement les enfants ont une sexualité (ils sont sensibles au plaisir), mais ils attendent une parole qui donne sens à ce qu'ils vivent.

⁶⁰ Les enfants appartiennent à un sexe, mais ils n'ont pas de sexualité adulte ou d'orientation sexuelle.

⁶¹ Rappoport D., « *La sexualité oubliée des enfants* », article publié dans l'ouvrage collectif du FRAJE. Cet ouvrage, intitulé « *En toute confiance* » reprend le recueil des textes des conférences proposées par le FRAJE en 1994 et 1995.

⁶² Les adultes auraient refoulé dans leur inconscient, pour la plupart, les sensations éprouvées pendant la petite enfance. Cette amnésie amène l'adulte à oublier le plaisir d'être bercé lorsqu'il était enfant, mais également l'inconfort et la tristesse lorsqu'il se sentait incompris ou abandonné. Elle fait partie de l'histoire oubliée, mais est présente dans la vie affective et sexuelle.

La sexualité de l'enfant existe et se développe depuis sa naissance jusqu'à son expression adulte.

Néanmoins, la sexualité de l'enfant est très différente de celle de l'adulte puisque son expression n'est pas généralisée et est pluri-modale. Elle découle et fait partie intégrante du développement affectif de l'enfant. Elle se nourrit et s'enrichit des diverses relations que l'enfant et ses partenaires vont créer et vivre. Ces différents vécus sont intégrés progressivement dans l'inconscient. Ils seront rejoués dans

le psychisme⁶⁴ de chacun par le biais de la vie fantasmatique et ils donneront naissance à la personnalité de l'individu, à sa morale, à sa sexualité.

Cette dernière est le moteur de pulsions de vie et de plaisirs. Ces plaisirs peuvent être multiples : le plaisir de sauter dans les flaques d'eau, de sucer un bonbon, de partager un jeu avec un ami,

Tout petits, les enfants découvrent aussi la sensation de plaisir en touchant leurs organes sexuels ; plus tard, ils peuvent les explorer, par exemple en jouant au jeu dit « de docteur ».



Les jeux liés à la curiosité sexuelle

Le fait de réaliser que les enfants de sexes opposés, les enfants plus âgés et les adultes ont un corps différent, nourrit la curiosité des enfants. Entre 2 et 6 ans, certains enfants du même sexe ou de sexe opposé peuvent commencer à jouer à des jeux au cours desquels ils se montrent leurs organes génitaux. « Jouer au docteur » ou « Jouer à la maman et au papa » sont des jeux assez semblables qui relèvent le plus souvent de la curiosité.

Ce sont des moyens typiques qui permettent aux enfants de constater que leur corps est semblable ou différent du corps des autres enfants.

Durant ces jeux, il peut arriver que les jeunes enfants se caressent, s'embrassent, se touchent.

Face à ces jeux d'enfants, les adultes peuvent adopter des comportements très divers : certains n'y voient pas de problème a priori, mais sont choqués quand les enfants effectuent des explorations corporelles réciproques ; d'autres y voient le début de jeux pervers et souhaitent les interdire ; d'autres encore les considèrent comme de simples découvertes.

Tout en respectant les valeurs de chacun dans ce domaine, il importe de souligner ici que, la plupart du temps, il s'agit bien de jeux. Ceux-ci permettent notamment aux enfants d'exercer leurs connaissances relatives au corps de l'autre ; ils leur permettent aussi de se projeter dans des positions d'adultes qu'ils ont bien conscience de ne pas occuper.

Si de tels jeux se mettent en place, il est important que l'adulte vérifie qu'aucun des enfants n'est victime du pouvoir qu'un autre prendrait sur lui. Le jeu doit être librement consenti par les deux partenaires et chacun doit y participer en étant bien au clair avec ce qui s'y passe.

Il importe également que les éducateurs puissent aborder les aspects implicites de leur jeu avec les enfants concernés, notamment en leur posant des questions - « *Vous jouez à quoi ? Il (elle) est malade ? Il (elle) est d'accord de se faire examiner ?* » - et puissent leur proposer d'autres activités que le seul « jeu de docteur ».

Enfin, il convient de faire la distinction entre les situations où les enfants s'adonnent à un jeu approprié à leur âge et celles où les interactions relèvent davantage des comportements sexuels adultes. Le plus souvent, les jeux tels que « Jouer au docteur » impliquent des enfants plus ou moins du même âge. Lorsque ces jeux impliquent un enfant qui a quelques années de plus que l'autre, il y a lieu de s'interroger et de trouver la meilleure façon d'intervenir. Dans de telles situations, il devient en effet moins probable que l'activité tourne autour de la curiosité mutuelle de mise entre deux enfants d'âge semblable.

64 C'est le psychisme qui donne lieu à la vie fantasmatique, c'est lui qui laisse pénétrer dans la vie consciente ce qui vient de l'inconscient et qui est gérable pour l'individu.



- > A 6-8 ans, un changement intellectuel se produit chez l'enfant : il passe d'une intelligence sensori-motrice à une intelligence plus rationnelle. Dès lors, ses intérêts changent aussi. La plupart d'entre eux connaissent l'expression « faire l'amour » et l'emploient en y mettant leurs interprétations personnelles (Voir ci-dessus l'exemple de l'utilisation de l'expression par Andréas).

L'utilisation d'un langage à connotation sexuelle et les conversations ayant trait au sexe trahissent aussi l'intérêt croissant de l'enfant pour ce sujet. Il faut cependant dire ici que de tels propos sont généralement tenus quand les enfants se retrouvent entre eux et non en présence d'adultes. En effet, les enfants commencent à réaliser qu'ils ne peuvent pas trop se dévoiler devant l'adulte. La pudeur entre en jeu.

Quelquefois, l'enfant parle de sexe simplement pour attirer l'attention de l'adulte. De tels propos peuvent trahir le désir d'en savoir plus.

- > « *A partir de 9 ans, les enfants parlent entre eux des connaissances qu'ils ont (ou croient avoir) sur la sexualité et certains, plus timides, vivent parfois plus difficilement que d'autres leur ignorance. On se force à rire des blagues qu'on ne comprend pas bien ... on peut se vivre exclu du groupe parce que certains mots échappent. Des pressions fortes sont exercées sur chaque individu par le groupe, surtout sur le plan de la sexualité. On se mesure, on rivalise sur le plan de la séduction, même si cette rivalité se gère différemment en fonction des sexes. La curiosité en matière sexuelle s'exprime en sourdine.*

Ils se posent des questions : vais-je être choisi ? aimé ? Est-ce que je vais séduire, comme ils se les posaient quand ils avaient 4-6 ans. Mais la réponse doit venir des pairs »⁶⁵.

Les enfants de cet âge n'aiment pas trop que les adultes soient au courant de leurs histoires de coeur.

- Quelles réactions avoir en tant qu'accueillant⁶⁶ ?

La plupart des enfants exercent leur curiosité par le biais de questions destinées aux adultes. Ils tentent de trouver de l'information auprès de leurs pairs comme auprès d'adultes plus ou moins proches, ainsi que dans les images que la publicité, la bande dessinée, la télévision... Tous ces éléments contribuent à construire leurs représentations de la sexualité. De même, ils vont attendre et solliciter une parole différente chez les uns (les parents, la famille) et les autres (les éducateurs).



Anita, 8 ans, joue avec son ballon. Petit à petit, elle s'approche du groupe d'amis que fréquente sa grande sœur, Laina (17 ans), et elle les « espionne ». Elle happe quelques bribes de la conversation : l'un des garçons a dit que ce soir, il apportera des films « por ... no ».

C'est la première fois qu'elle entend ce mot : pour elle, cela signifie sans doute « pour adultes ». Sa mammy ne dit-elle pas « por noz-ôtes »⁶⁷ quand elle parle de quelque chose qui est réservé aux adultes ?

Darius, 5 ans, lui, est allé voir une exposition au Botanique avec sa tante, près de la gare du Nord (Bruxelles). Ils ont dû traverser une avenue bien connue pour ses maisons closes.

De retour à la maison, il annonce à sa maman qu'il a vu « beaucoup de madames qui vendaient des bikinis ».

65 M. Meyfroet et J. Borzykowski, J., op cit.

66 J. Duez, professeur de morale dans la province du Hainaut (Belgique), travaille depuis 20 ans avec la vidéo dans sa classe : les interventions des enfants sont filmées, puis visionnées pour être discutées. Ce travail aide les enfants à exprimer leurs émotions et structurer leurs réflexions. Duez a notamment réalisé plusieurs petites séquences faisant intervenir successivement des enfants et des parents sur le thème de l'amour et de la sexualité. Il est également l'auteur de l'outil « *Parler de la sexualité à l'école* ».

67 Expression issue du dialecte wallon (utilisé en Wallonie, Belgique) signifiant : « pour nous ».

Les enfants se posent des questions sur tout ce qu'ils ne comprennent pas, y compris sur la sexualité. Mais même s'ils ne formulent pas directement leurs questions aux adultes, ils élaborent tous des théories infantiles sur la sexualité. Plutôt que de lui donner de grandes explications⁶⁸ et d'entrer dans le détail, il importe de tenir compte du degré d'évolution de chaque enfant et de ses représentations ; il s'agit donc d'aborder ses questions, en respectant son niveau d'évolution et sa maturité tant affective qu'intellectuelle :

- > expliquer la signification de certains mots pour permettre aux enfants de différencier le normal du vulgaire ;
- > trouver les bonnes réponses pour départager ce qui est vrai et ce qui ne l'est pas⁶⁹.

Les enfants attendent de l'adulte qu'il comprenne l'état émotionnel que déclenchent en lui l'attitude et les propos des enfants, et qu'il puisse éventuellement prendre conscience du désintérêt qu'il éprouve à ce moment. Ce désintérêt de l'adulte pourrait d'ailleurs témoigner de la limite de ce qui est supportable pour lui.

« On peut être tout à fait déconcerté, pris de court, «intrusé» par le questionnement de l'enfant. Dès lors, pour que celui-ci ne se retrouve pas au pied du mur de notre difficulté, à nous d'oser simplement exprimer notre difficulté à lui répondre ou à poursuivre tranquillement la conversation sur ces choses devenues délicates pour nous. Plutôt que de jouer à l'apprenti sorcier, pourquoi ne pas prévenir: «Je ne sais pas me débrouiller avec ça...» ?

On ne peut que partager, dans le lien qu'on tisse avec l'enfant, ce qu'on a vécu, ce qu'on pense ou ce qu'on ressent face à ces questions, car il n'y a aucune vérité universelle, uniquement des vérités personnelles. Il n'y a pas d'urgence à répondre aux questions de l'enfant. Par contre, aucune d'entre elles n'est à laisser de

côté. Il ne faut pas rater l'occasion de se mettre en réflexion avec lui et d'ouvrir les portes qu'on s'est parfois fermées à soi-même au cours de sa propre histoire⁷⁰».

Il est d'ailleurs intéressant pour les enfants de sentir la gêne ou la pudeur⁷¹ de l'adulte, parce que cela leur donne des repères sur ce qui est intime pour l'autre et sur ce qui ne l'est pas, sur ce qui appartient au domaine de l'autre et sur ses limites, et donc sur les frontières de leur propre champ intime.

L'essentiel pour les enfants, c'est l'émotion et le sentiment qui président à l'acte physique et qui comptent plus que l'acte lui-même. A chaque adulte de replacer l'acte sexuel dans sa dimension humaine de relation entre deux personnes adultes, en vue d'échanger des sentiments à travers le corps⁷².



Dans un groupe local

« Nous, les garçons, on les aime pas trop. Quand ils viennent dans notre groupe ou qu'on doit faire des équipes avec eux, cela ne se passe pas bien. Ils nous embêtent, font leurs malins ... Ils courent vite pour nous dépasser, nous chipent les ballons ... On préfère rester entre copines, à parler ».

Témoignage d'Anaïs (10 ans)

68 Certaines informations sur la reproduction humaine exigent un degré de compréhension que les enfants n'ont pas. Les descriptions brèves et exactes suffisent. Toutefois, il est préférable d'être exact pour favoriser l'apprentissage futur.

69 Voir l'article « *La sexualité des tout-petits : donner les bons repères* », entretien avec Sylvie Giampino, paru dans la revue « Parents », 2001.

70 M. Gayda, F. Martens, M. Meyfroet et R. Vanderlinden, « *Choux, cigognes, zizi sexuel, sexe des anges, parler sexe avec les enfants* », temps d'arrêt, lectures, Ministère de la Communauté française, 2006. Ce document peut être commandé gratuitement à la Communauté française et est également disponible en format PDF sur le site www.yapaka.be.

71 Il est fondamental de respecter le besoin de pudeur d'un enfant (par exemple, l'enfant qui refuse de se mettre en sous-vêtement devant les autres, même s'ils sont du même sexe !), de ne pas se moquer de lui. Cela reviendrait à attaquer son enveloppe-peau, à agresser son identité. La pudeur est constituante, très variable d'un individu à l'autre, et participe au façonnement de l'enveloppe personnelle, la honte, elle, est anéantissante. La pudeur, quand elle est respectée, ajuste la distance entre les personnes et garantit la réserve qu'elles observent chacune l'une par rapport à l'autre.

72 Voir également à ce sujet l'ouvrage de S. Giampino, « *les mères qui travaillent sont-elles coupables ?* », Albin Michel, Paris, 2000.

Il serait également intéressant d'aider filles et garçons à instaurer entre eux un dialogue leur permettant de dépasser les stéréotypes du type « les garçons agissent, les filles parlent ». Des échanges plus nombreux entre eux faciliteraient l'expression des sentiments et des sensations pour les garçons et une approche plus mesurée, plus concrète pour les filles.

Ceci dit, lorsque l'enfant insiste pour avoir des explications sur le sexe, les parents devraient toujours être mis au courant et vérifier que ces derniers sont d'accord pour que l'accueillant réponde aux interrogations de l'enfant à ce sujet⁷³.



> Si l'enfant se livre à des expériences (masturbation) avec un enfant qui partage la même chambre ? s'il existe un écart d'âge entre les deux ? si les enfants ont le même âge ? Quelles réactions adopter ?



A propos des comportements masturbatoires

Les bébés développent rapidement des comportements d'exploration de leur corps et, souvent, ils y découvrent un réel plaisir. Cette activité se poursuit chez les enfants plus grands et leur procure une sensation de bien-être. Ce type de comportement se retrouve d'ailleurs assez fréquemment chez les enfants. Il appartient à l'adulte de dire à l'enfant qu'il a sans doute envie d'avoir ce comportement (se caresser, se toucher) et qu'il peut le faire parce que son corps lui appartient, mais qu'il ne peut pas le faire devant l'autre. L'adulte pourrait aussi l'encourager à découvrir d'autres mécanismes de recherche du bien-être.

Cela ne peut prendre place que dans l'intimité (dans son espace de sommeil par exemple) : comment aménager cet espace de sommeil pour assurer à chacun des enfants un espace d'intimité où il peut être assuré d'être seul ?

Toutefois, il arrive que cette activité autocentrée devienne compulsive et sans réel soulagement pulsionnel. Si tel est le cas, l'enfant risque alors de se construire un monde privé de relationnel, de réel plaisir partagé.

Si le comportement masturbatoire semble devenir stéréotypé ou prendre trop de place, il y a lieu de pouvoir en parler avec les parents, le cas échéant en présence du responsable, pour que les parents puissent envisager une gestion particulière.

Comment aider l'enfant à trouver d'autres centres d'intérêt, à se décentrer de lui-même ? Comment s'assurer qu'il n'a pas de source d'inquiétude ou de préoccupations trop importantes ?

73 Voir le livret « *A la rencontre des familles* », partie 4. prendre en compte chacune des familles : des enjeux tant pour les accueillants que pour les parents, point 4. sujets délicats, sujets tabous, p.30.

1.4. Prendre en compte les différentes perceptions du temps, les vécus par rapport à ces temps ●●●

Le temps est également un élément essentiel dans la construction de la sécurité de base de l'enfant (affectif) et des mécanismes de la pensée.

Néanmoins, un enfant peut avoir acquis une bonne sécurité interne, sans être en mesure de se sentir en sécurité dans toutes les situations. Ne pas en tenir compte, c'est faire fi de la manière dont le sentiment de sécurité se construit petit à petit chez l'enfant.



Quand les enfants grandissent, les adultes postulent souvent qu'ils sont « assez grands pour ... ». Or, l'autonomie physique précède souvent l'autonomie affective⁷⁴ : en effet, comment pourrait-on se passer d'une relation à autrui ? Prendre le risque de s'affirmer, oser être soi et se montrer soi-même face à l'autre suppose l'acquisition de confiance en soi et de solidité intérieure et suppose donc d'avoir été accompagné le plus tôt possible dans cette construction. Dès lors, il est incorrect de faire l'hypothèse d'une sécurité intérieure complètement établie.



Se représenter le temps ... une construction qui « prend du temps »

Pour comprendre la manière dont l'enfant acquiert une représentation du temps, il est indispensable de comprendre la manière dont la notion de temps s'élabore dès le plus jeune âge et dont elle joue sur le développement global. En effet, des études récentes en psychologie, centrées sur les très jeunes enfants, mettent en évidence l'impact du temps (qu'il soit passé en famille ou dans les autres lieux de vie sociale de l'enfant) et des éléments de rythmes et de temps sur le développement et la construction de l'enfant.

Les progrès⁷⁵ récents sur la compréhension des mécanismes du cerveau ont permis de mieux comprendre la manière dont les enfants appréhendent le fait que le temps passe⁷⁶ : pour le jeune enfant, le temps correspond à une période dans laquelle il y a un rythme et des ruptures.

La construction de la notion du temps s'inscrit d'abord dans la famille et est liée à la capacité de se sécuriser : pouvoir « supporter » l'alternance présence - absence tout en étant sûr que les personnes de référence seront présentes en cas de besoin.

Dès la naissance, les enfants sont équipés d'indicateurs temporels, les « neurones-miroirs »⁷⁷ qui leur permettent de percevoir les émotions suscitées en eux : lorsqu'un adulte prend soin de lui, l'enfant perçoit un rythme (dans le dialogue, dans ce que D. Winnicott appelle le holding - le portage -, dans le handling - la manière dont on le manipule-, dans la posture de l'adulte, ...).

>>>

74 Voir à ce sujet, le livre de B. Cyrulnik, « Sous le signe du lien », Paris, Hachette Pluriel, 1997.

75 Voir l'étude réalisée par V. Lotta De coster, ULB en 2004. Elle porte sur l'évolution affective, cognitive, sociale chez l'enfant d'âge préscolaire et scolaire. Elle porte également sur le développement de l'image de soi (image du corps, schéma corporel), l'évolution des stéréotypes de genre et l'acquisition des notions temporelles chez l'enfant. Un article concernant cette recherche est disponible dans la revue « Les cahiers pédagogiques », n° 434, « Comment l'enfant apprend le temps ! »

76 Cfr des ouvrages tels que « Le bébé et le temps : attention, rythme et subjectivation », D. Mellier, A. Ciccone et al., éd Dunod. Voir également le vidéogramme réalisé par M. Meyfroet et J. Borzykowki, « Combien de fois dormir ? quelle représentation les enfants se font du temps ? ». Ce vidéogramme a été édité dans la série : relations enfants / parents, CVB, FRAJE, question santé, Respect - alter, 2004

77 Voir l'article de Rizzolatti G., Folgassi L. et Gallese V., « Les neurones miroirs », paru dans la revue « Pour la science », janvier 2007. Les neurones miroirs reflètent le monde extérieur : ils s'activent quand on réalise une action et quand on observe quelqu'un en train de la réaliser. Ils dévoilent comment l'être humain comprend les intentions d'autrui et apprend une nouvelle tâche.

Ce rythme s'inscrit dans un temps horloge : l'enfant passe au travers d'excitations successives. Ses perceptions temporelles colorent les émotions qu'il perçoit intérieurement sans qu'il les comprenne. On pourrait donc dire que l'émotion interne est liée à la perception temporelle.

De la naissance jusqu'à son entrée dans le monde du signe, c'est-à-dire le moment où l'enfant se met à désigner du doigt (le « pointer du doigt »), l'enfant vit dans un univers dans lequel il ressent le temps sans en avoir de représentation.

Très tôt, en étant en relation très proche avec les adultes qui prennent soin de lui, le bébé développe des compétences temporelles qui lui permettent de se retrouver dans le monde, de développer une sécurité de base à partir de laquelle il peut s'investir dans l'environnement.

Les enfants peuvent repérer les mots et les gestes (le prendre dans les bras pour le consoler, le bercer) que les adultes utilisent pour nommer la sensation qu'ils éprouvent ou que les adultes supposent qu'ils éprouvent. Ainsi se construit progressivement l'enveloppe psychique du tout petit, une enveloppe sensorielle protectrice du moi.

Les mots entendus « *dans une rythmicité, selon une prosodie, un ton, une intonation, une accentuation, des pauses, rythme des sons...* » donnent un contour à ce qui est ressenti par l'enfant.

● La durée

La durée correspond au temps qui s'écoule entre le début et la fin d'une activité, d'un événement. Le concept de durée est complexe, car il est lié à d'autres facteurs comme la distance et la vitesse.

L'enfant n'a du temps qu'une connaissance implicite. Avant de représenter la durée, l'enfant doit d'abord la vivre, la percevoir, la verbaliser. C'est la raison pour laquelle il a besoin de vivre des expériences inscrites dans des *macrorhythmes* (séquences régulières, qui se répètent) tout en laissant la place à des *microrhythmes* (séquences rapides successives). Or, actuellement, un grand nombre d'enfants vivent des temps « mosaïque » où, tout au long de la semaine, ils passent de la garderie à l'école, au temps extrascolaire et à des activités ou accueils multiples. Ce que vivent les enfants aujourd'hui se passe en grande partie dans des microrhythmes.

Dès lors, les enfants disposent de peu de temps « dégagé » où il ne se passe qu'une chose à la fois, où ils peuvent réellement se préparer, se mobiliser pour s'investir et profiter du moment présent. Pourtant, ils ont besoin de temps pour les mille actions quotidiennes : dire au revoir à l'instituteur (trice), préparer leur cartable, ne pas oublier les objets nécessaires pour les travaux à effectuer le lendemain, rejoindre le lieu où s'effectue l'accueil extrascolaire, rentrer en contact avec la personne qui s'en charge, rencontrer de nouveaux enfants, accompagner le groupe d'enfants qui se rend sur la place pour prendre le bus scolaire, revenir à la garderie, pouvoir se mobiliser pour s'investir dans une activité pour laquelle l'adulte a généralement posé un cadre ...

Les enfants sont souvent impliqués dans une série de temps « mosaïque », non nécessairement reliés, qui comportent des temps d'attente, des moments creux⁷⁸, ... Or, pour avoir des repères, pour se sentir « secure », les enfants ont besoin d'expérimenter ces changements dans le cadre de séquences plus larges, qui se répètent (macrorhythme).

Une fois que ces balises sont placées (« *Je viens te chercher après avoir été au travail* »), l'enfant peut faire confiance à l'adulte.

78 Voir, ci-dessus dans la partie « Principe d'action », le point 3.4. « Eviter les temps vides et creux », p.58.



La ligne du temps

Bien sûr, la compréhension du temps chez les très jeunes enfants (3 ans) et chez les plus grands ne sera pas la même. Mais chacun, à sa façon, peut bénéficier d'outils qui l'aident à reconstituer les moments clés d'une journée, d'une semaine, d'un ou plusieurs mois ... et pour pouvoir anticiper et se représenter ce qui va se passer. Ceci sera surtout vrai lorsque les enfants fréquentent des camps ou des centres de vacances !

Que mettre en place pour aider l'enfant à percevoir le temps ? Des possibilités existent, par exemple construire avec eux une fresque reprenant l'emploi du temps quotidien du camp, du centre de vacances, à l'aide de photos prises à différents moments de la journée (le lever, le petit-déjeuner, le moment d'accueil, les ateliers et les moments d'activité, les toilettes, les jeux, l'histoire du jour ...).

La construction de cette frise⁷⁹ leur permet une matérialisation du temps dans l'espace.

Construire une ligne du temps avec les enfants pour l'ensemble de la plaine, l'ensemble du séjour, facilite la prise de conscience des relations temporelles et du déroulement des événements dans le temps (d'abord..., puis ...). Les enfants peuvent aussi se situer dans le moment présent (et l'apprécier), se rappeler les moments passés et anticiper et attendre l'arrivée d'événements importants (par exemple, la veillée que l'on fera tous les soirs, ...).

Il importe que les enfants soient actifs, qu'ils prennent en charge eux-mêmes la construction ... qu'ils choisissent, par exemple, comment ils souhaitent l'orienter (horizontal, vertical, de gauche à droite, de bas en haut ...), qu'ils choisissent aussi un titre ou une légende explicative pour chaque panneau réalisé ...

Lorsqu'ils jouent à un jeu de société, les enfants doivent attendre leur tour : (« *C'est d'abord Jean, puis Laetitia, après ce sera ton tour, Dounia* ») ; lorsqu'ils lisent une histoire à épisodes, lorsqu'ils suivent un parcours à étapes successives, ils sont confrontés à la succession dans le temps et à sa durée. D'autres moyens permettent aussi de faire prendre conscience de la durée : par exemple, un disque de référence (« *Quand le disque sera fini, ...* »).

S'il est irréversible et linéaire, le temps est aussi cyclique (les jours - « lundi, mardi ... » - reviennent chaque semaine, après la nuit, c'est le jour ...). Souvent, les enfants ont besoin de l'aide de l'adulte pour placer des repères temporels qui évoquent des événements passés et anticipent des événements futurs

● La représentation du temps

Jusqu'à l'âge de 3 ans, l'enfant n'est pas capable d'expliquer ses repères temporels : il vit dans une forme de globalisation de ce qui s'est passé. Il a une représentation de la situation qu'il a vécue (par exemple, une visite de la ferme avec l'instituteur), mais il ne peut pas la situer : il ne connaît pas la succession et il pose à l'adulte des questions du type : « *Est-ce que c'est une grande ou une petite journée aujourd'hui ?* »

Vers 3 ans, l'enfant sait qu'il y a une « petite journée » dans la semaine, un week-end pendant

lequel il n'ira pas à l'école. Il connaît l'existence de ces éléments liés au temps, mais il ne peut pas encore les situer tout à fait correctement. Progressivement, l'enfant commence à avoir accès au récit : il peut raconter ce qu'il vit, ce qui arrive à un personnage d'une histoire, etc., sortant ainsi de la *perception* du temps pour entrer dans sa *représentation*. Le temps « colore » tout ce qu'il vit : si certains actes - par exemple, prendre le petit déjeuner - prennent place dans un climat de grande bousculade, de trépidations ou, au contraire, s'ils se déroulent dans une atmosphère de tranquillité - par exemple, durant les vacances - son ressenti sera bien différent.

79 Avec les plus jeunes, il vaut mieux se limiter à 2 ou 3 photos (dessins) qui représentent l'avenir afin de ne pas les embrouiller.

C'est seulement vers le milieu de l'enfance que les enfants peuvent différencier temps et rythme (excitation, désexcitation, crescendo, decrescendo, ...).

Sur le plan de la temporalisation⁸⁰, le moment où l'enfant comprend la mort (fin du temps) d'un individu est fondamental. Elle survient entre 6 et 9 ans de manière très lente et variable d'un individu à l'autre⁸¹. Sa représentation du temps change : il comprend qu'à sa vie aussi, il y aura un point final. L'enfant apprend alors à prendre progressivement « son temps en main » et à l'organiser pour donner sens à sa vie.

● La surprise, l'inattendu

Si l'enfant peut accepter des inattendus, des surprises⁸², des moments non programmés, c'est aux mêmes conditions que celles nécessaires aux enfants plus jeunes : c'est-à-dire en se sentant suffisamment sécurisé par l'adulte, en se sachant en relation avec un adulte disponible émotionnellement (soit dès le moment présent, soit dans un futur proche dont l'enfant a conscience), en étant « écouté » (l'adulte tient compte des signaux émis par l'enfant), en ayant fait l'expérience que cet état « d'inconnu » est transitoire et peut apporter un intense moment de plaisir.

La surprise apporte à la fois plaisir et angoisse : elle s'accompagne toujours d'un envahissement émotionnel. Les enfants aiment être surpris parce que cette surprise amène un terme qui a du sens à leur degré d'excitation. Elle joue un rôle important dans « l'éprouvé » du temps : entre le sentiment subjectif d'un temps récurrent durant lequel l'individu vit chacune de ces journées comme subtilement analogue aux précédentes, récurrence qui rassure et met « à l'abri du temps qui passe », et le sentiment objectif d'un temps linéaire.

Le degré d'excitation ne doit pas être trop grand. A l'adulte de découvrir la quantité d'excitation que l'enfant peut supporter⁸³ !



Surprise

Ce dimanche, c'est l'effervescence au local. Lucile et Johnny, les deux animateurs, ont prévenu les enfants qu'il y aurait un invité surprise.

Ils ont d'ailleurs « mis le paquet » : avec l'aide des enfants, ils ont couvert la table de nappes colorées. Certains enfants ont fabriqué des décorations, d'autres ont suspendu des guirlandes ; un petit groupe a ramené de promenade un bouquet de fleurs des champs. Un autre a tamisé l'éclairage de la salle et s'est occupé de créer une ambiance musicale ...

Les enfants savent qu'on attend quelqu'un de spécial, mais ils ignorent de qui il s'agit. ...

Enfin, la capacité à pratiquer l'humour se développe elle aussi en lien avec le temps : pour comprendre le sens d'une blague, le côté décalé, l'enfant doit être capable de symboliser. Un certain type d'humour est possible quand la sécurité interne est bien installée.

Un lien peut être fait entre faculté d'accepter la surprise et compréhension de l'humour.

Le rôle de l'humour est important et évolue en fonction du niveau de développement des enfants⁸⁴. Pour être drôle, une blague doit contenir un effet de surprise ou avoir un aspect insolite.

L'humour peut aider à soulager le stress, parfois à briser la glace quand il y a eu des situations de conflits, de tensions. Le ludique, l'humour sont des outils précieux pour le travail !

80 Montangero J., Université de Genève, a effectué des travaux notamment sur les raisonnements de l'enfant à propos du temps. Voir à ce sujet l'article « *Comment l'enfant comprend le temps* » (cfr la bibliographie).

81 La notion d'irréversibilité renvoie au fait que le temps qui passe ne revient pas. Différentes situations peuvent illustrer et favoriser la compréhension de cette notion d'écoulement du temps en montrant que le passé révolu est définitif : lorsqu'on cuit un gâteau, lorsqu'on découvre un jouet cassé que l'on ne peut pas réparer, lorsque l'on observe les fleurs fanées dans le jardin ...

82 Ces surprises sont autant nécessaires que les repères : il faut aux enfants autant de stabilité et de répétitions que de surprises et de changements. Stabilité et répétitions sont nécessaires pour organiser la mémoire, se construire des représentations. Surprises et changements semblent nécessaires au soutien de l'attention et à l'investissement dans l'attente et de l'anticipation.

83 Marcelli D., op.cit

84 Ce qui fait rire un enfant de 4 ans n'est pas ce qui fait rire un enfant de 8 ans, par exemple.



Les accueillants peuvent éprouver un certain amusement à taquiner un enfant de 7-8 ans. C'est gai... jusqu'à un certain point ! Le côté « pince-sans-rire » peut être mal vécu par l'enfant, car ce dernier n'a pas toujours la capacité de comprendre l'humour et peut prendre le propos au premier degré. Le sens de l'humour ne s'acquiert que très progressivement.

Entre 5 et 10 ans, les enfants ont un amour propre assez vif. L'enfant qui se sent tourné en ridicule vit une expérience douloureuse, surtout si cette moquerie est le fait d'un adulte signifiant pour lui. Le sentiment de dévalorisation qui suit une moquerie peut être dévastateur.

Certains enfants ont beaucoup d'humour et peuvent accéder au second degré. Néanmoins lorsqu'un adulte « asticote » un enfant, il est essentiel de bien l'observer, de voir s'il suit le jeu, s'il s'amuse lui aussi ! Mais l'attention ne peut pas quitter le groupe : comment les autres réagissent-ils ? Quid de l'enfant qui ne comprend pas ce qui se passe ?

Pour l'enfant, l'important c'est que l'adulte puisse rire « avec » lui et non « de » lui ou « de » l'autre. Rire « de » distancie, donne une sensation de pouvoir, parce que la joie de l'intimité est perdue. En riant « de », on se solidarise autour de la diminution d'une autre personne. C'est toxique pour l'enfant qui profère la moquerie, tout autant que pour celui qui la subit.

Les enjeux de ce tissage de liens

2.1. Assurer la sécurité psychique⁸⁵ de tous et de chaque enfant en particulier ●●●

Dans tous les milieux d'accueil, les enfants ont besoin tant de moments d'interactions avec les autres que de moments où ils peuvent se concentrer et agir seuls. « *La capacité du jeune enfant à être seul est aussi sous-tendue par une capacité psychique de maintenir son intérêt, son activité, sans recourir à autrui. Cette capacité est complexe, elle se nourrit probablement de l'intériorisation d'un lien sécurisant : le premier lien fondateur à cet égard est celui qui s'est établi avec les parents. Il semble bien que la capacité du jeune enfant à développer une action propre, hors de la famille, dans une relative indépendance d'avec l'adulte présent se nourrisse à son tour par l'éprouvé d'un lien et d'un lieu sécurisant dans le milieu qui l'accueille* »⁸⁶.

Il s'agit donc d'une forme de solitude relative puisqu'elle se fonde sur un lien avec un adulte présent par son regard soutenant, par sa capacité à gérer le groupe et à offrir une protection à l'enfant, par exemple en lui évitant d'être envahi par d'autres.

On le voit donc, l'accueillante n'est pas vouée à « disparaître », à s'effacer. Elle demeure indispensable pour accompagner l'enfant, être en lien avec lui, soutenir son vécu.

Lorsqu'elle est interrogée sur la nécessité (ou non) pour les professionnels de l'enfance, d'aimer les enfants, la réponse d'A. Dethier est claire : « *Il faut aimer le métier ! Mais bien sûr, on établit avec l'enfant un lien affectif. Ce n'est pas un tabou. Et alors, ce lien, une fois établi, pourvu que les conditions le permettent, a toute son importance.* »

85 La sécurité psychique ou sécurité de base est un processus interne tant au niveau d'un groupe qu'au niveau d'un individu : il y a une sécurité interne à introduire dans le groupe (Voir la partie « *À la rencontre des enfants* », le livret IV « *Vivre ensemble au travers d'expériences de vie diversifiées* » de ce référentiel). Des attitudes à développer pour assurer cet accompagnement psychologique sont développées dans ce document ci-dessous, au point 4.6. « *Assurer un accompagnement psychologique* » p.66.

86 Dethier A., « *Vers une professionnalisation de la fonction d'encadrant(e) extrascolaire* », Actes des deux journées d'étude « extrascolaire » proposées par le FRAJE, « *Penser le temps libre après l'école* », Bruxelles et Namur, novembre 2001 (Voir, dans ce référentiel, la partie « *À la rencontre des enfants* », le livret III « *Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants* », le chapitre 5, « *Conditions de l'activité* », 5.2. « *Conditions liées à l'aménagement du temps* » p. 68.

87 Dethier A., « *En guise de rebondissement sur les questions débattues* », in « *Entre la classe et la maison : quel accueil pour les enfants* », « *Grandir à Bruxelles* », n° 7, hiver 2000-2001.

L'enfant fait confiance, peut prendre appui sur l'adulte, partage un plaisir. Quant à l'adulte, lequel n'éprouve pas de plaisir à voir arriver un petit bout qui court et vient l'embrasser ? Ne boudons pas ce plaisir... Mais n'y cherchons pas la gratification essentielle de notre travail. Outre le fait de gagner sa vie, le moteur principal du professionnel est l'intérêt qu'il porte à l'enfant, à le voir grandir, s'approprier sa vie, prendre du plaisir. Et la conscience que, si peu que ce soit, son action y est pour quelque chose nourrit sans doute en retour, le goût pour le métier bien fait »⁸⁷.

Chaque enfant a besoin d'établir des relations significatives, chaleureuses et stables avec les adultes qui l'entourent. Pour cela, il doit pouvoir bénéficier de l'attention bienveillante (regard, écoute, gestes, paroles, etc.) et permanente d'un nombre limité d'adultes connus, ainsi que d'une présence continue de ceux-ci auprès de lui. C'est la condition essentielle de sa sécurité affective, de son sentiment d'appartenance et d'identification à une culture. Ces relations favorisent l'élaboration de sa perception propre en tant que personne appartenant à un groupe : elles lui permettent de développer une image positive de lui-même, de structurer sa personnalité, de jouer un rôle dans une collectivité, d'assumer ses responsabilités d'individu et de développer sa capacité d'adaptation aux gens, aux événements comme celui de faire confiance et de s'ouvrir au monde.

L'enfant découvre ses émotions et ses sentiments au contact de ceux des autres. Il construit son propre système de valeurs en se confrontant aux normes et aux règles de la société dans laquelle il se trouve.



- > Comment qualifier la relation dont bénéficie chaque enfant, dont bénéficient tous les enfants ?
- > Est-elle significative ? Est-elle chaleureuse ?
- > Est-elle stable ?
- > Comment est-il possible d'améliorer la relation adulte-enfant et au groupe d'enfants (en terme de comportement et d'organisation) ?

2.1.1. Penser, préparer et accompagner la séparation ●

Pour H. Montagner⁸⁸, les lieux de vie en dehors de la famille jouent un rôle essentiel dans le développement de l'enfant et dans ses capacités à vivre des situations nouvelles. Il convient cependant que ces lieux soient organisés en tenant compte de la relation, du temps et de l'espace.

Montagner considère que, dans tout milieu d'accueil de l'enfance, l'espace d'accueil remplit les fonctions suivantes : apaisement, installation de la sécurité affective, retour progressif à la vigilance, attention et activation corporelle, libération des regards, des gestes, des interactions ..., canalisation de l'agressivité, reprise des repères physiques et humains et séparation mutuellement consentie entre chaque enfant et son (ses) parent(s) ou la personne qui l'accompagne.



Projet d'accueil

« On a beaucoup réfléchi en équipe à ce qui pouvait amener plus de continuité dans l'accueil des enfants et de stabilité de l'équipe : pour nous, l'essentiel était que l'équipe qui entame l'année scolaire soit aussi celle qui la termine. Cela implique que les parents rencontrent les mêmes animateurs chaque matin, idem le soir.

L'aménagement du local et surtout l'organisation étaient aussi à soigner : pour se rendre disponibles pour les enfants et les parents qui arrivent, mais également pour être là avec les enfants déjà arrivés.

Certaines informations peuvent être placées sur le grand panneau d'affichage (notamment les activités prévues, le groupe dans lequel chaque enfant passera du temps - après les activités de la plaine -, où il faut aller le rechercher ...). D'autres informations sont reprises dans le cahier de communication, qui sert principalement de relais pendant les plaines. Les enfants arrivent d'abord dans notre service, puis ils sont pris en charge par les animateurs de la plaine et ils reviennent chez nous après ... Pour nous, c'est donc un véritable défi d'aider les enfants à s'y retrouver avec autant de personnes et de contextes différents en si peu de temps ! Les échanges d'informations entre les parents et nous sont essentiels : nous avons donc prévu un temps pour que chaque animateur à son arrivée sur le lieu puisse consulter ce cahier.

On a également « mis la gomme » sur le moment d'accueil ; pour nous, il est primordial que et les enfants et les parents se sentent accueillis. On est tous influencés par les premiers moments que l'on passe en compagnie de quelqu'un : on est sensible aux gestes, aux intonations de la voix, aux mots, aux attitudes des personnes qui nous accueillent, mais aussi à l'ambiance du lieu.

Il fallait que l'on différencie l'ambiance des locaux que nous occupons pendant les plaines et l'accueil extrascolaire de l'ambiance scolaire grâce à des touches décoratives dans la pièce. Notre hall d'entrée est décoré de dessins, de réalisations d'enfants, de photos montrant les enfants en activité. Grâce à un petit budget, on a pu acheter des coussins, des petites lampes... On a mis des tissus de couleurs douces, deux bancs et des casiers pour que tout le monde dépose ses affaires et ait envie aussi de « se déposer », de s'asseoir un petit temps pour se dire au revoir, ...

>>>

88 Montagner H., « Les aménagements des espaces-temps dans les systèmes relationnels, de la petite enfance au lycée, à partir des données de la recherche et de la clinique », INSERM, Université de Bordeaux 2.

On a aussi soigné la façon dont nous accueillons tout le monde : un bonjour amical, un sourire, c'est important aussi... Enfin, prendre l'habitude d'appeler chaque enfant par son prénom (et surtout en le prononçant correctement) était aussi un souhait de l'équipe.

Témoignage d'une équipe d'accueillants lors d'une session d'échanges sur le projet d'accueil, mars 2006....



- > Comment les séparations d'avec les parents sont-elles préparées ? pensées ? aménagées ?
- > De quoi, de qui est-il tenu compte dans ces moments-là ?
- > Que mettre en place pour donner la possibilité de libérer leurs gestes (possibilités de déposer les affaires, d'avoir un banc pour s'asseoir, ...) pour permettre à chacun de se séparer progressivement et de reprendre contact avec le groupe existant en déambulant « à son rythme » dans le hall d'accueil, seuls ou avec les pairs, accueillants, parent(s) ... ?



A) L'importance de se « familiariser »

Une fonction essentielle des structures qui reçoivent les enfants est de créer les conditions d'un accueil sécurisé et sécurisant pour l'enfant et aussi pour ses parents.

Pour certains, entrer dans un nouveau milieu ... est plein de craintes. Pour s'orienter, il faut des repères.

Quand l'enfant arrive dans le milieu d'accueil pour la première fois, il se retrouve dans un milieu non

connu, avec quelqu'un dont il ignore tout, avec un nouveau groupe d'enfants. Il a besoin d'être présenté à la (aux) personne(s) qui va (vont) s'occuper de lui, au groupe d'enfants déjà là et avec qui il va partager des moments de vie, de créer des liens avec elle (eux). Faire connaissance, reconnaître les expériences de vie des enfants, cela va dans les deux sens : il convient aussi d'écouter chacun, de laisser le temps à chaque enfant de raconter qui il est, ses hobbies, ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas.



Découvrir le milieu d'accueil

« A la rentrée, on prévoit un moment pour faire le tour des deux locaux qui serviront à l'accueil : ce tour se fait avec les enfants et leur(s) parent(s)... C'est un moment privilégié pour effectuer les présentations réciproques avec toute l'équipe d'animation et avec les enfants (nom, prénom, enfant, âge de l'enfant, points importants par rapport à lui, ...) et d'instaurer un contact plus personnalisé.

On découvre les coins « jeux », les ateliers, les activités proposées grâce à des photos réalisées les années précédentes. Nous avons insisté pour avoir, dans notre local, un coin « vestibule » où les enfants peuvent déposer leurs affaires : ils disposent chacun d'un endroit identifié par une étiquette personnalisée. Ils ne doivent donc plus sortir du local, laisser leurs affaires dans un lieu de passage comme le couloir ...On a vraiment l'impression que cet endroit augmente l'impression d'être « chez soi ».

Comme on fait le tour des locaux, on en profite également pour expliquer les règles d'organisation en vigueur dans ce lieu, en expliquant pourquoi on a décidé ces règles. On essaie vraiment que ces premiers moments soient très conviviaux : partager un jus de fruits, échanger,.... »

Une animatrice d'une école de devoirs
Juin 2006

Après une période d'absence, il est nécessaire de « ré-entrer » dans un univers déjà approché, mais soumis aux aléas du temps qui se déroule. Les enfants se sentent assaillis par mille questions : « Tadek (l'ami qu'il s'était fait à l'accueil extrascolaire) sera-t-il encore là ? X sera-t-il devenu plus fort que moi ? Va-t-il encore essayer de m'ennuyer ? »

Une bonne manière de redémarrer l'année est aussi de donner une nouvelle occasion de présentation, et aussi de se souvenir des bons moments déjà passés ensemble.

La rentrée est apparentée à un rite de passage, c'est-à-dire à un marquage de temps forts. Quel que soit l'âge, lors de ces passages-clés, peu d'enfants échappent aux questions : « qui va être là ? Est-ce que je vais me plaire ? Va-t-on m'accepter ? Que va-t-il m'arriver si je ne parviens pas à faire ce que l'on me demande (les attentes des adultes, mais également des autres enfants) ? »

A l'attrait de la nouveauté se mêle l'angoisse qui serre la gorge. Dans sa découverte du monde, un jeune enfant trouve ses références dans le concret de ses cinq sens et dans son ressenti émotionnel. Ce sont ses outils pour découvrir et comprendre ce qui l'entoure⁸⁹.

B) Une attention particulière portée aux transitions quotidiennes

La manière dont chacun est accueilli le matin a une incidence sur son implication dans le reste de la journée : comment assurer à chacun une réelle sécurité affective, c'est-à-dire une ambiance, des attitudes professionnelles (calme, chaleur), des aménagements d'espace et des mobiliers qui lui permettent de relativiser l'inquiétude de la nouveauté, la peur d'être séparé ?

Souvent, il arrive que la difficulté de la séparation soit quelque peu banalisée : or, le processus de séparation est à prendre en considération même chez les plus grands enfants. D'ailleurs, de nombreux adultes se défendent de cette blessure intime en occultant cette difficulté dans leur rapport à leur propre enfant ou dans leur rapport aux jeunes enfants (quand il s'agit d'adultes), allant jusqu'à dénier l'existence de ce vécu difficile pour l'enfant. Il convient d'être attentif à ne pas invalider l'expérience de l'enfant, soit en niant ce qui se joue, soit en considérant cette séparation comme une pure « puérité » dont l'adulte serait protégé.

Dans son article, H. Montagner invite les équipes des milieux d'accueil à réfléchir à des conditions

⁸⁹ Voir dans la partie « À la rencontre des enfants », le livret IV « Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées » de ce référentiel, le chapitre consacré à « La vie en petit groupe », p.24.

d'accueil qui permettraient pour tous de « *libérer le regard, le geste, le mouvement et favoriseraient des interactions entre les parents et leurs enfants pour faciliter une séparation mutuellement consentie* ».

Rassurés, les enfants peuvent s'ouvrir vers l'environnement, prendre ou reprendre confiance en eux. Sans sécurité affective, ils ne peuvent s'ajuster à l'environnement, réguler leurs émotions et affects, construire ou reconstruire leurs comportements sociaux et systèmes relationnels, mobiliser leurs ressources cognitives. Ce qui peut se traduire par des comportements autocentrés, pleurs, évitements, fuites, bouffées « d'hyperactivité », enchaînements d'agressions-destructions et comportements étranges.

« Le milieu d'accueil peut anticiper et accompagner les vécus liés à la séparation : l'insécurité affective et les peurs qu'elle nourrit. Il peut faciliter des relations apaisées entre les différents acteurs (enfants, accueillants, parents), et créer des espaces-temps d'interaction appropriés aux différents âges »⁹⁰.

Dans ce cas, les conditions sont créées notamment pour que :

- > tous les enfants puissent agir selon leurs compétences et, en même temps, en acquérir de nouvelles. L'organisation temporelle et spatiale permet d'alterner les temps de découverte et d'expression « plurielle » dans des lieux diversifiés, seuls ou avec d'autres partenaires, et les temps de détente⁹¹.
- > l'aménagement pluriel des espaces donne aux accueillants la possibilité de combiner simultanément différents temps de l'accueil : cet aménagement permet aux parents et familles d'être impliqués dans l'accueil de leur enfant. Les lieux de médiation permettent aussi des rencontres et communications confidentielles entre quelques personnes.

Disposer d'un endroit « intermédiaire », d'un lieu SAS où les enfants se séparent progressivement de leurs parents avant d'entrer dans la vie du milieu d'accueil leur permet de s'apaiser et de dépasser leurs peurs et leurs inquiétudes, tout en étant acteurs. Ils ont le temps de reprendre contact avec l'environnement, ils acceptent l'éloignement et le départ de leur(s) parent(s). Les enfants et les personnes d'accueil ont le temps de se rencontrer et de s'adapter pour les moments qu'ils vont passer ensemble.

⁹⁰ Montagner H., op cit,

⁹¹ Voir la partie « À la rencontre des enfants », le livret III « Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants » de ce référentiel.



L'accueil matinal, avant l'école

« L'accueil extrascolaire ouvre très tôt, dès 7 heures, pour permettre aux parents qui travaillent loin de déposer leur enfant à temps. C'est vrai que certains enfants qui arrivent dès 7h. du matin restent jusqu'à 19 h. le soir.

Beaucoup d'enfants arrivent ici sans avoir déjeuné, avec leur petit déjeuner dans leur sac. Nous, on prévoit aussi une collation au cas où (...). Certains enfants sont à peine sortis de leur lit et tellement fatigués qu'ils n'arrivent pas à manger. On dirait qu'ils sont bloqués, que leurs batteries ne sont pas encore rechargées ... Le maître mot, de toute façon, est « prendre son temps ». Entre le moment où ils arrivent à la garderie et le moment de l'école, il y a le temps ... on a deux heures devant nous ... On s'arrange, Karine et moi, pour que l'une se rende disponible pour les enfants qui arrivent et leurs parents, l'autre pour les enfants qui sont déjà arrivés. Après un câlin pour certains, après s'être un peu étendus sur les coussins pour d'autres, après s'être assis dans un coin avec son doudou pour d'autres encore, même les plus grands, l'appétit est souvent revenu ! C'est important pour nous d'être complètement disponibles pour des enfants qui ne sont pas vraiment éveillés, qui peuvent venir dans les bras, demander à s'asseoir dans le coin « lecture » ou tout simplement ne rien faire ...

On échange souvent pour que notre accueil soit le plus adapté possible : pour nous, cela se manifeste dans les petits gestes, ce à quoi on a pensé pour chacun. Les enfants doivent se sentir accueillis, entourés, respectés dans leurs besoins. Si ces conditions ne sont pas assurées, c'est préjudiciable à leur journée scolaire.

Les aménagements de la garderie doivent être pensés pour que l'accueil soit chaleureux, progressif, pas trop bruyant et que les enfants ne se sentent pas mal à l'aise ... »

(...)

>>>

« Une fois qu'ils ont embrassé leur parent, fait un signe d'au-revoir, certains enfants suivent le départ de leur parent jusqu'au petit mur (la limite que l'on a fixée), ils envoient des bisous ... J'ai remarqué que plusieurs enfants parlent alors même que le parent est déjà remonté dans la voiture (« Oui, alors, ce soir, tu viens me chercher à l'école, je reste pas à la garderie ... »), comme pour intégrer le message que son papa vient de lui donner ... On remarque que ces enfants disent ce qu'ils avaient à dire, puis se réinvestissent et reviennent dans l'activité ».

Témoignage de deux accueillantes extrascolaires⁹²



2.2. Assurer une continuité dans l'accueil ●●●

Aujourd'hui, le temps passé en dehors de la famille ou en dehors de l'école est de plus en plus important pour les enfants. Ils sont confrontés à une multiplicité d'adultes qui les prennent en charge.

Le temps de l'enfant (moment d'éveil, repas, période d'activités scolaires, ...) s'inscrit inévitablement dans le temps des adultes⁹³, dont celui de leur vie professionnelle ou personnelle. Il s'inscrit aussi en regard du moment vécu par l'adulte, de son projet d'enfant, de sa capacité à trouver des temps conciliables pour lui avec les temps de l'enfant, ...

Or, la plupart des enfants qui fréquentent les garderies scolaires, par exemple, ont entre 3 et 8 ans.

A partir de 8 ans, beaucoup d'enfants se voient confier la clé de la maison et rentrent chez eux, seuls, après l'école.

L'enjeu est que les enfants ne ressentent pas ces passages comme des ruptures douloureuses et qu'ils ne se vivent pas comme éparpillés, décontenancés, leur énergie devant se mobiliser pour construire, malgré ce qu'ils vivent, un sentiment de continuité.

S'intéresser au temps, à la manière dont chacun le vit, le construit, permet de retrouver le fil conducteur entre chacun de ces temps, de réfléchir à la manière de donner des repères pour que l'enfant se construise au mieux⁹⁴.



- > Comment faire en sorte que le local d'accueil soit un réel lieu d'accueil ? Où déposer les objets qui entravent déplacements et gestes ? Que mettre à disposition pour que chacun puisse mettre en sécurité ses affaires, sa mallette ?
- > Comment assurer à chaque enfant et à ses parents un accueil individualisé ? Comment veiller à ce que chaque personne qui accueille crée une ambiance détendue, prenne le temps d'écouter et de dialoguer, ce qui permet tant aux parents qu'aux enfants de se rassurer mutuellement et de communiquer sur des registres «d'accordage affectif» ?

⁹² Ce témoignage est disponible dans la vidéo : « Autour de l'école », CEMEA France

⁹³ La conception que l'on a du temps est fonction de la vie professionnelle, familiale, ...

⁹⁴ Tout au long de la vie, l'individu connaît des moments de continuité et des moments de rupture qui restructurent la vie. La construction de l'identité est un enjeu de toute une vie.



Une attention particulière aux plus jeunes

Dans une grande ville, la halte-accueil « La Galipette » a réalisé un contrat avec l'école maternelle toute proche, située dans un quartier défavorisé.

Au départ, l'équipe était partante pour venir en aide aux familles le plus souvent possible. Mais elle s'est vite trouvée confrontée à des problèmes de sous-capacité certains jours et de surcapacité certains autres. De plus, à divers moments de la journée, des parents non attendus « débarquaient », alors que d'autres qui étaient prévus, ne venaient pas. Cela entraînait évidemment des problèmes de gestion des places disponibles pour l'arrivée des enfants arrivant de l'école à 15h30.

Après quelques mois de réflexion, l'équipe a mis au point un dispositif pour responsabiliser les parents : établir avec chacun un contrat « Bon pour 4 demi-jours dans la halte-accueil ». Comme l'équipe souhaite travailler les questions de continuité, elle a demandé à chaque parent de prévenir de la fréquentation de la semaine suivante. Les jours où l'enfant viendra, sa photo sera apposée à l'endroit prévu sur le mur et les autres enfants du groupe seront prévenus de son arrivée.

Le contrat prévoit les jours de présence de l'enfant et est discuté avec les parents. Il permet de les aider à se structurer par rapport au travail de l'équipe !

Cette façon de faire a du sens pour l'équipe de « La Galipette » dans son contexte et répond à une préoccupation qu'elle a rencontrée.



- > Quelles pistes dégager en fonction des situations rencontrées, du contexte dans lequel on vit, des ressources dont on dispose, des limites sur lesquelles il n'est pas possible d'agir ... ?
- > Comment prévoir des réactions, sans sanctionner les enfants, lorsqu'il y a non respect du contrat ?

Tous les éléments de rythme et de temps ont un impact sur le bien-être des enfants. Cet aspect reste important pendant toute l'enfance. C'est seulement quand l'enfant est lui-même capable d'abstraction, – une compétence qui se construit petit à petit à la fin de l'enfance et au début de l'adolescence –, qu'il peut réellement anticiper, penser « sans support ».

Si les enfants ont une forme de maîtrise du rythme du temps, ils peuvent se mettre à penser : donner du sens à ce qui se passe, à ce qui pourrait arriver. Pour qu'un enfant puisse se mettre à exister avec un minimum d'autonomie, de capacité, pour qu'il puisse « agir »,

il faut qu'il ait des rythmes suffisamment bien établis et clairs. De cette manière, il peut devenir sujet et pas objet. Ce qui donne du corps au temps, c'est le rythme (quand quelqu'un vient ou ne vient pas, le fait qu'on aille se coucher, ...). Lorsque les enfants n'ont pas de maîtrise de ce qui se passe, de ce qui va se passer, ils sont inhibés.

2.3. Renforcer l'estime de soi ●●●

De nombreuses recherches⁹⁵ montrent que l'estime de soi prend naissance dans une relation d'attachement : la qualité de la relation première au parent ou à l'adulte qui prend habituellement soin de l'enfant, joue un rôle important dans le développement d'un sentiment de confiance qui désigne une attitude à l'égard de soi-même et de l'environnement.

Tout individu qui se sent aimé peut se dire qu'il est « aimable » et qu'il possède une valeur propre.

L'attachement constitue le noyau de base de l'estime de soi. Ce premier sentiment de valeur personnelle s'enrichit par la suite de rétroactions positives de l'entourage qui confirment à l'individu ses forces, ses qualités et ses réussites.

⁹⁵ Boligni M., et Prêteur Y., « *Estime de soi. Perspectives développementales* », Editions Delachaux et Niestlé, 1998. Dans ce livre, le lecteur pourra trouver une contribution de Harter S., « *Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent* ».

● Comment peut-on définir le concept d'estime de soi ?

L'estime de soi⁹⁶ se définit comme le sentiment que chacun a de sa propre valeur. « *C'est le processus par lequel un individu porte des jugements positifs ou négatifs sur lui-même, sur ses performances et ses aptitudes.* »⁹⁷. La confiance en soi se construit dans les expériences propres de l'enfant et dans sa relation à autrui qui prennent de la valeur pour lui lorsque son entourage lui fait remarquer que c'est intéressant ou réussi. Dès ce moment, il aura envie de les répéter, de développer ses compétences et il prendra confiance en lui, ce qui en retour, l'amènera à oser davantage.

D'où l'importance d'avoir envers les enfants, les attitudes qui permettent de soutenir la confiance en soi. En effet, en vivant des situations où ils se sentent soutenus, encouragés, en ayant la possibilité de résoudre, à leur mesure, des situations qui se posent à eux, ils acquièrent une « fierté personnelle » qui alimente leur estime de soi.

L'estime de soi repose sur plusieurs facteurs. Ils sont à la fois :

- > physiques : car reliés à l'image que l'enfant a de lui-même ;
- > psychologiques : car relatifs à la façon dont l'éducatrice et les autres enfants du groupe l'acceptent ;
- > sociaux : car relatifs à la façon dont les autres échangent avec lui.

● Soi idéal et soi réel

Pour Susan Harter⁹⁸, le niveau d'estime de soi est le produit de deux jugements ou évaluations : d'une part, l'écart entre le soi idéal et le soi réel et, d'autre part, la qualité du soutien reçu. Chaque enfant remarque un certain écart entre ce qu'il aimerait être (ou ce qu'il pense devoir être) et la façon dont il se perçoit. Quand cet écart est faible, l'estime de soi est généralement élevée. Quand l'écart est important, (l'enfant se sent incapable d'atteindre ses propres objectifs ou de vivre en accord avec ses valeurs), l'estime de soi s'en trouve amoindrie. Tous les enfants n'ont pas les mêmes attentes : résultats scolaires, performances sportives, amitiés,...

Un enfant qui, par exemple, accorde beaucoup d'importance aux prouesses sportives, mais n'est pas assez robuste/manque de coordination aura une estime de soi plus faible qu'un autre enfant, tout aussi chétif et manquant de coordination, mais pour qui les aptitudes sportives ne sont pas aussi significatives. Idem pour un enfant qui excelle dans un domaine (chants, échecs,...) si cet enfant n'y accorde pas de l'importance.

L'enfant bâtit aussi son estime de soi par l'image que lui renvoient les personnes qui sont importantes pour lui. Si, dans la petite enfance, les parents jouent un rôle primordial, au cours du développement, les personnages significatifs dont le regard est si important pour l'estime de soi, vont « s'étoffer » : les enseignants, les personnes qui accueillent les enfants, les pairs, ... L'influence de l'estime de soi se porte sur les réactions du moment, mais contribue aussi à orienter les décisions et l'investissement pour l'action future, en motivant ou en démobilisant la personne.

● Confiance fondamentale

Le sentiment d'estime de soi se développe grâce à des relations interpersonnelles qui sont importantes pour l'enfant.

Pour être marquantes, elles doivent impérativement s'articuler sur la confiance et le respect mutuel. Un enfant inquiet et peu sûr de lui pourrait avoir tellement peur de rater ou de déplaire qu'il aura tendance à ne pas trop initier d'interactions.

L'estime de soi se développe corrélativement à la qualité de confiance fondamentale acquise par la stabilité et la profondeur de la relation aux parents, aux personnes qui comptent pour l'enfant. Elle est le reflet d'un investissement de soi qui se traduit par une acceptation de son identité et un sentiment de continuité et de cohésion de soi. « *Ce n'est pas une caractéristique de la personnalité, mais un outil pour s'adapter à son environnement.*

Confronté à des difficultés, un enfant ayant une bonne estime de soi adopte des stratégies de résolution de problèmes adaptées : recherche de soutien social, remise en question mesurée des comportements inadéquats, confrontation à la réalité.

96 Lorsqu'on aborde le sujet de l'estime de soi, on retrouve bon nombre de termes utilisés de façon plus ou moins synonymes : représentation de soi, image de soi, identité, perception de soi ...

97 Mazet P., « *L'estime de soi* » in Houzel D., « *Dictionnaire de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* », Paris, PUF, 2000.

98 Professeur de psychologie à l'université de Denver qui a réalisé de nombreuses études de références sur le sujet.

Une faible estime de soi est associée à des stratégies inverses : repli sur soi, réticence à parler de ses soucis, autocritique excessive, déni des difficultés, évitement du problème »⁹⁹.

● Le rôle de l'entourage

On constate donc le rôle essentiel que joue le modèle interne créé par l'enfant lui-même et les interactions avec les parents et les pairs, notamment par le regard de l'adulte : d'abord, regard du parent qui renvoie le plus souvent à son enfant une image de lui-même¹⁰⁰, ensuite, regard de l'accueillant qui gagne à adopter des attitudes en concordance avec le regard intérieur qu'il porte sur l'enfant. L'adulte a une grande importance et celle-ci est bénéfique lorsqu'il souligne (de manière verbale ou non-verbale) les gestes positifs, les succès de l'enfant et fait en sorte qu'il en conserve le souvenir. Les leviers du développement de l'estime de soi sont bien connus, notamment le sentiment d'être aimé et le sentiment d'être compétent¹⁰¹. Il importe donc de ménager des situations où les enfants se sentent à la fois appréciés pour ce qu'ils sont et compétents.

Il importe aussi que les attitudes éducatives assurent à l'enfant qu'il est inscrit dans des réseaux de relation affective positive. L'une des sources de l'estime de soi repose sur la capacité à dissocier l'acte de la personne. La réprobation vis-à-vis d'un comportement inadéquat (enfant qui a cassé un objet) ne doit pas amener l'enfant à se sentir remis en cause dans sa valeur personnelle (« *Je suis un incapable* »).

La principale cause de mésestime est l'attribution d'incapacité. L'échec peut être formateur s'il est travaillé avec respect dans la relation à l'enfant qui éprouve une difficulté en situation.



Quand les raisons de l'échec sont travaillées avec les enfants

Un groupe d'enfants et leur animateur sont rassemblés dans une cour de récréation de l'école où l'animation a lieu. Ils s'apprêtent à jouer à un jeu de balle.

Après s'être assuré que les enfants connaissent bien les règles du jeu, l'animateur lance un premier tour « pour du beurre ». Au bout de quelques minutes, l'animateur met un terme au premier tour.

Les enfants sont à nouveau rassemblés dans la cour. L'animateur prend dans un grand sac, un tas de foulards.

Les enfants sont répartis en deux équipes : l'une porte un foulard au bras, l'autre n'en a pas. L'animateur demande à l'équipe des enfants qui portent des foulards de se placer de l'autre côté de la cour. Le jeu redémarre.

Au bout d'un moment, un enfant touche un enfant de l'équipe adverse avec le ballon. Il lui dit : « *Gregory, tu es touché !* ».

Gregory conteste ! Mais le jeu continue.

Le ballon est remis en jeu.

A la fin de la partie, l'équipe qui ne porte pas le foulard est gagnante et saute de joie.

L'animateur intervient : « *Je voudrais que l'équipe qui porte le foulard aille s'installer près du banc, là-bas, pour discuter ensemble de la manière de s'organiser dans le jeu pour que cela marche mieux ...* ».

Un petit groupe d'enfants s'assied donc en cercle dans le coin de la cour, certains un peu énervés. Une fille a pris l'animation du groupe en charge ; elle est debout et leur dit : « *Du calme !* ». Un autre enfant se lève, fait le tour du groupe et la rejoint. Elle pointe cet enfant du doigt : « *D'abord, Maxime* ».

Maxime s'exprime : « *Déjà, j'aimerais bien que les gens qui sont dans notre équipe essaient d'attraper plus rapidement le ballon et le passent à ceux qui sont assis...* ».

>>>

99 Ferron C., « *Estime de soi et prise de risque : de quoi parle-t-on ?* » in « *La santé de l'homme* », n°384, juillet - août 2006. Un dossier complet est consacré à « *La prévention, affaire de la société toute entière* ».

100 Lorsque le parent ne peut renvoyer vers l'enfant que son « enfant rêvé », l'enfant ne trouve pas une image de lui-même. Pour investir son enfant et lui donner de lui une image suffisamment bonne, le parent est amené à se départir de son « moi narcissique ».

101 Goudet B., Alvarez A., « *Education à la santé, estime de soi et empowerment* », document non publié, 2006. Voir également à ce sujet la partie « À la rencontre des enfants », le livret III « donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants » et le livret IV « Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées ».

D'autres enfants essaient de parler en même temps que Maxime. La fillette, debout, leur dit : « *Chut* ».

Pendant ce temps, un certain énervement se fait sentir dans l'autre groupe. Olivier se fâche, s'éloigne en criant. Il est suivi par un autre enfant qui lui tire le t-shirt. Une fillette tente de les séparer ...

L'animateur intervient : « *Olivier et Jason, que se passe-t-il ?* »

L'animateur rassemble les enfants et les fait entrer dans le local. Il donne à chacun un moment de parole. Il les invite à lever la main « comme d'habitude » pour exprimer les choses qu'ils auraient à dire à propos du dernier jeu.

Tony prend la parole : « *J'en ai marre ! J'ai perdu tout le temps. Personne ne me lançait la balle. Alors, moi, je préfère rester assis sur le banc ... Quand on veut délivrer quelqu'un, il ne suffit pas d'avoir la balle dans sa main ou d'essayer de la prendre, mais de la lancer ...* ». Il tortille ses mains, visiblement énervé. Les autres enfants écoutent attentivement.

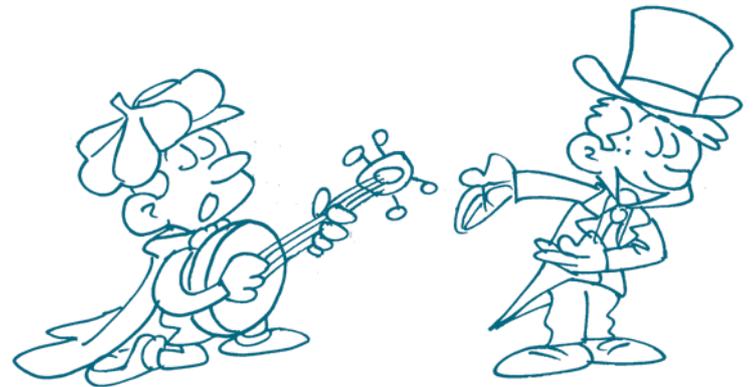
Fazia intervient : « *Bon, ce n'est qu'un jeu, le but, c'est de s'amuser* ».

Tony poursuit : « *Moi, quand quelqu'un me délivrait ou me touchait avec la balle, il le faisait fort. La balle a rebondi sur mon coude et c'était trop fort !* »

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

L'acceptation, par les professionnel(les) qui l'entourent, de son mode de vie et de celui de sa famille l'aide dans l'acquisition de son estime de soi.

Cependant, une fois créé, le modèle interne tend à persister parce que l'enfant choisit souvent des expériences qui confirment ou appuient son concept de soi et parce que l'environnement social, qui comprend l'évaluation de l'enfant par les parents, a tendance à être également constant.



Plus tard¹⁰², l'estime de soi se consolidera par un dialogue intérieur que l'enfant a sur lui-même. Il entendra « à l'intérieur » les jugements qu'il porte sur lui-même et sur son rendement. Mais le petit enfant est peu capable d'accéder à ce monologue intérieur.

Comme le modèle interne d'attachement, l'estime de soi de l'enfant n'est pas fixée une fois pour toutes. Elle est sensible aux changements des jugements des autres, ainsi qu'aux diverses expériences de réussite et d'échec de l'enfant. Par exemple, le milieu d'accueil que l'enfant fréquente quotidiennement est pour lui une communauté stable, extra-familiale, porteuse de valeurs, de normes, de règles de la société dans laquelle il vit et grandit.

¹⁰² Ce processus ne se met en place que vers l'âge de 7 - 8 ans.



Une situation particulière

Comment accompagner et comprendre l'enfant que ne dit pas la vérité ?

Un enfant peut mentir mais cela ne fait pas de lui un « menteur ». Attention donc aux étiquettes.

Mentir parfois peut être lié au désir de plaire, d'être conforme, de ne pas décevoir l'adulte. Mentir permet d'éviter soit le jugement, soit la sanction et souvent les deux. Lorsque l'adulte réclame la vérité et déplore qu'il ne peut plus le faire confiance, l'enfant pourrait être renvoyé à ce qu'il ressentait : « *Je ne suis pas un chouette enfant* ».

Les enfants ont le désir de mieux saisir le monde environnant : pour certains, cela passe par la construction imaginaire de ce monde où ils font se rejoindre réalité et « rêve ».

Les jeunes enfants (en dessous de 6 ans) ne savent même pas toujours pourquoi ils travestissent la réalité.

Il peut arriver, par exemple, qu'un enfant (après avoir pris le bus avec l'accueillante) « fabule » que son « *papa est très très fort et lui aussi conduit des grands bus, avec des grands volants ...* » (alors qu'en réalité, le papa exerce un tout autre métier). L'enfant peut exprimer son désir par le mensonge : comme il aimerait avoir un papa qui conduit un grand bus ! Son envie de se sentir valorisé parce qu'il a un papa « *très, très fort* » !

La distinction entre le réel et l'imaginaire est moins bien articulée et moins fermement établie chez les jeunes enfants, même s'ils peuvent faire la différence entre le réel et l'imaginaire (ils savent, par exemple, qu'il n'y a pas « réellement » un dragon dans leur jardin, même s'ils le disent).

Parfois certains enfants (au-delà de 6 - 7 ans) s'embarquent dans des histoires impossibles (qui les font d'ailleurs souffrir) parce qu'ils sont allés trop loin dans le mensonge, parce qu'ils ne veulent pas perdre la face.

Le mensonge s'inscrit dans une dimension relationnelle : ceux à qui l'enfant l'a raconté y croient ... et peuvent se sentir grugés d'avoir été menés en bateau ...

Attention à la surenchère

Il arrive que plus l'adulte essaie de canaliser les débordements fantaisistes, plus l'enfant a envie d'arranger la réalité.

Des questions

Comment peut-on rassurer un enfant par rapport à ses craintes de perdre l'estime de l'adulte ?

Avec l'enfant, tenter de comprendre le pourquoi de ses « histoires », sans dramatiser ni banaliser, pourra peut-être l'aider à trouver d'autres moyens pour se sentir reconnu, valorisé et aimé.



Des principes d'actions

Le chapitre précédent a présenté les options et les enjeux liés au tissage des liens. Celui-ci reprend quelques principes éducatifs de base à respecter dans les milieux d'accueil :

- > permettre aux enfants de pouvoir compter sur un adulte disponible émotionnellement ;
- > donner des repères aux enfants ;
- > respecter le rythme ;
- > éviter les temps vides, les temps creux ;
- > disposer d'espace et de temps pour exprimer ce qui est de l'ordre du ressenti.

3.1. Permettre aux enfants de pouvoir compter sur un adulte disponible émotionnellement ●●●

Quand on parle de disponibilité émotionnelle, il s'agit ici de l'attention qui sera portée à l'enfant, à chaque enfant, de l'intérêt que l'adulte va lui accorder. Il ne s'agit pas seulement de bienveillance, mais d'une attention - réceptivité profonde à ce que l'enfant vit dans sa réalité concrète immédiate, dans ses préoccupations¹⁰³. L'adulte alors est non seulement mieux en phase avec l'enfant, mais il peut ainsi, avec quelques mots simples, refléter le vécu de l'enfant. Il importe que l'adulte puisse soutenir le processus de construction d'identité qui s'effectue pour chaque enfant, notamment en mettant des mots sur ce que l'enfant vit dans ces moments précis.



Chagrin

Sur la plaine, les animateurs ont disposé sur différentes tables du matériel très varié. Chaque animateur est responsable d'un atelier. Spontanément, tous les enfants de l'atelier « construction » se sont mis à fabriquer une « maison » avec de grands tissus. Deux enfants amènent des coussins. Trois autres se sont mis à cueillir des fleurs « pour garnir la maison ». Seule, Annette (5 ans) se tient à l'écart. Elle est assise sur un banc, adossée contre le mur, un peu à l'écart du groupe. Elle balance les jambes, semble ailleurs et casse des petits bouts de brindilles entre ses doigts.

Bachir, un animateur, s'approche et s'assied près d'elle. Au bout de quelques instants, il lui demande si elle n'a pas envie de jouer avec les autres enfants. Annette fait « Non » de la tête et elle soupire.

Bachir reste assis, silencieux... Elle dit très bas : « *Je ne peux plus rester avec les autres. Olivia ne veut pas que je joue avec elles* ».

Bachir reste silencieux ...

Annette se met à pleurer : « *Je n'ai pas d'amis* ».

Bachir : « *Tu n'as pas d'amis ? C'est triste cela. On a de la peine quand on se sent rejeté, pas vrai ? (Après un court silence) Oui, je te comprends* ».

Annette s'est arrêtée de pleurer ... Elle se tourne vers Bachir et repart vers le groupe d'enfants. ...

Cette tâche est particulièrement complexe, car les risques d'intrusion ou les dérapages, les interprétations « sauvages »¹⁰⁴ sont nombreux. Pourtant, cette sollicitude de l'adulte est le vecteur d'un accompagnement psychologique de tous les enfants et peut favoriser la communication dans le groupe d'enfants.

Les enfants savent alors qu'ils peuvent compter sur les adultes parce que ceux-ci sont disponibles pour les écouter. Cela signifie que l'accueillant puisse identifier quand les enfants traversent des situations-clés significatives pour eux et qu'il soit présent au moment opportun pour pouvoir observer quand ils manifestent le besoin de soutien : cela passe par la concentration de l'attention de l'adulte sur ce que vit chaque enfant, sans exercer de pression sur lui ou lui donner de conseil, mais en se mettant

physiquement au niveau de l'enfant, en établissant un contact visuel et en réagissant de façon adéquate (sourire, démontrer de l'inquiétude ou de l'intérêt, avoir l'air intrigué, approuver d'un signe de la tête, ...).



L'animateur « en plus »

« Dans l'organisation de la plaine et la gestion de l'équipe, je veille à avoir un animateur en plus. Dès Pâques, les animateurs sont recrutés. Deux réunions sont prévues avant le début de la plaine, en juillet, pour la préparer, prévoir le fonctionnement, échanger sur l'organisation de l'équipe ...

L'idée de l'animateur « en plus » est vraiment utile pendant la plaine. Qui le sera, comment on s'organisera ? Là, je compte sur le débat en équipe. Cet animateur n'a pas la charge d'une animation particulière, il veille à être là, par exemple si un enfant n'a pas envie de s'investir dans un des ateliers proposés ... C'est lui qui veille aux moments plus individualisés, où quelques enfants se retrouvent en tout petits groupes, ou même seuls avec lui ...

Une grande collaboration est nécessaire entre les animateurs pour que chacun se sente concerné par la conception et l'ajustement de rythmes de vie en fonction des rythmes de chacun des enfants ».

Paul, coordinateur d'une plaine de vacances

Ce que ce témoignage met en avant

Comment peut-on concevoir une organisation¹⁰⁵ qui permette à chaque enfant de bénéficier, quand il en a besoin, d'un moment privilégié de relation avec un adulte proche ?

Si un membre de l'équipe prend du temps plus individuel avec un enfant, il s'agit que cela soit réfléchi en équipe afin d'éviter de créer des difficultés du type : « *Moi, je m'occupe de tous / es gosses et, toi, tu papotes avec Dominique !* »

Paul, coordinateur d'une plaine de vacances

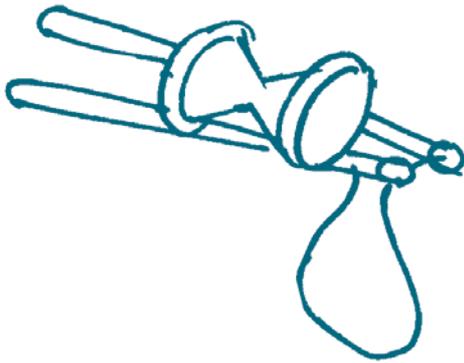
103 L'idée n'est bien sûr pas de rendre les enfants dépendants de l'adulte, mais d'être là, d'écouter lorsque la situation le requiert, de mettre des mots sur ce que chacun vit le cas échéant, sur ce qu'il fait, sur ce que peut-être il ressent y compris s'il s'ennuie. Voir à propos de l'ennui, la partie 5.2. des conditions liées à l'aménagement des locaux, du livret III « *Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants ...* ». Voir également le livre : « *L'ennui et l'enfant, la lettre de l'enfance et de l'adolescence* », revue du GRAPE, plaidoyer pour l'ennui, R. Teboul pp 25- 28)

104 Il faut entendre ici par « interprétation sauvage » les situations où ce que l'adulte renvoie à l'enfant ne correspond pas à ce que ce dernier ressent.

105 Surtout quand il y a plus de 10 enfants !

Cette sollicitude permet de donner à l'enfant le sentiment d'être reconnu comme il est. L'intérêt qui lui est porté, fait naître un certain degré d'affection qui rend la communication sincère et permet de découvrir les qualités particulières et uniques de chaque enfant.

Les occasions d'établir un contact peuvent survenir dans différentes situations : quand l'accueillante fait semblant d'attraper un enfant en courant derrière lui, quand ils discutent ensemble au sujet d'un incident, lorsqu'ils partagent une partie de jeu de société Ce faisant, elles aident les enfants à développer la faculté de nouer des liens d'amitié avec les autres enfants.



3.2. Donner des repères aux enfants ●●●

Les enfants d'âge scolaire (au moins jusqu'à environ 9 ans) sont seulement dans une connaissance implicite du temps. Ils n'ont pas la même perception du temps que les adultes : ils ne sont pas capables de présumer du temps qu'il faut pour réaliser une activité, mener un projet,

Pour les aider à comprendre la structuration du temps, à s'orienter dans les différents temps de la journée, il convient d'installer deux types de balises :

- > des repères prévisibles dans le temps, formulés par les adultes, des rituels qui ont une fonction d'accompagnement affectifs récurrents (les macrorhythmes) ;
- > des liens : les enfants bénéficient des liens qui existent entre eux et les professionnels qui les prennent en charge, mais tirent également parti des liens de respect mutuel qui existent entre tous les partenaires adultes, c'est-à-dire entre ses parents et les professionnels.

Les parents de Darcy (5 ans) l'ont inscrit à l'atelier créatif ce lundi. C'est son papa qui le dépose chaque matin. Aujourd'hui, c'est la maman qui l'a emmené ; elle était très pressée et a juste eu le temps de le conduire près de la grille de la cour et de lui demander de rejoindre les autres enfants.

Darcy est resté sur place, comme « pétrifié ». Anne-Lise, une des animatrices, s'est approchée de lui et lui a parlé. Pas de réponse, Darcy semble ailleurs. Il a préféré rester debout, un peu à l'écart des autres, mais n'a pas voulu « jouer avec les copains ».

Au moment de la collation, Darcy s'est mis à table comme les autres enfants, le regard un peu vide. Thomas (7 ans) a demandé à Darcy s'il pouvait s'asseoir à côté de lui. Darcy a répondu « oui ». Après la collation, les deux enfants ont entamé une course poursuite sur la plaine.

Ce que cette situation met en avant

Lorsque l'enfant arrive le matin dans le milieu d'accueil, il doit être capable de passer dans une structure d'accueil où l'autre signifiant (le parent) a disparu. Porter une attention à ces moments de transitions est absolument essentiel, sinon il risque d'y avoir « largage » de l'enfant, ce qui l'empêche de s'investir pleinement dans l'activité. Ce largage est d'autant plus fort quand il n'y a pas de liens, de contact entre les parents et les professionnels.

La situation est particulièrement complexe : les parents pensent ne pas avoir le temps d'accompagner leur enfant dans cette séparation. Ils peuvent être stressés par mille tâches : le travail, les responsabilités de toutes sortes, les demandes émanant de leur environnement, un transport en commun à prendre ...

- > Comment instaurer dès le départ, une collaboration avec les parents afin d'aller à la découverte des uns et des autres, se connaître et réfléchir au lieu où se passeront les échanges : quand ? De quelle manière ? A quels moments de la journée ?

Cette question est encore plus importante dans les situations où les activités récréatives (stages créatifs, animations sportives, ...) débutent par un moment de « garderie » avant les activités proprement dites :

- > Comment les personnes chargées de la garderie font-elles le lien avec les parents, puis avec les animateurs ?
- > Comment l'enfant est-il aidé à passer d'un moment à l'autre, d'une personne à l'autre ?
- > Comment les parents peuvent-ils anticiper ce moment ? De quelle manière peuvent-ils communiquer les informations utiles concernant l'enfant (ex qui vient le rechercher, infos concernant la santé, ...) ?

● Installer des macrorhythmes tout en respectant la surprise

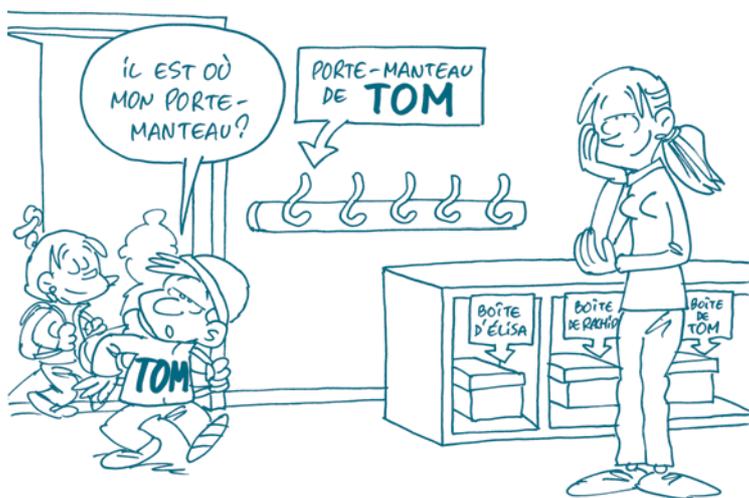
C'est grâce à la structuration du rythme que le temps va se structurer !

De cette manière, les enfants bénéficient d'une stabilité. Grâce aux macrorhythmes, les enfants apprennent à anticiper, à penser ce qui va se passer.

Les macrorhythmes agissent comme une forme de signal tenant lieu d'enveloppe et dans laquelle l'enfant se retrouve : ils jouent le rôle de contenant¹⁰⁶. Ils permettent aux enfants de se repérer dans leur environnement et d'agir sur celui-ci.

Ces repères concernent tant le temps, le moment de la journée, que les lieux, que les personnes. Ils concourent au développement du sentiment d'appartenance.

DES REPÈRES PERSONNALISÉS POUR LES ENFANTS.



« Les enfants ressentent cette sécurité lorsqu'ils peuvent marquer le lieu dans lequel ils vivent de leur empreinte. Ils veulent retrouver quelque chose d'eux-mêmes dans cet espace. On peut chercher à aménager de façon adéquate le coin-salon. Des porte-manteaux avec le nom des enfants et une armoire particulière pour y mettre le cartable donnent un accent familial à l'espace d'accueil. Un mur libre dans le coin de créativité, permet de suspendre les peintures ou les réalisations et ajoute une touche de personnalisation. Les enfants ressentent également la sécurité lorsqu'ils peuvent se cacher dans des endroits secrets »¹⁰⁷.

● L'équipe, référence sécurisante

Dans l'accueil des enfants de 3 à 12 ans, c'est l'équipe qui constitue une référence pour les enfants. Ces derniers entretiennent un certain nombre de relations avec un petit groupe de personnes qu'ils connaissent. « Avec Lorenzo, on peut aller nourrir les chevreaux. Avec Julie, on écouterait de la musique. A eux deux, ils forment pourtant une référence que l'on connaît ».

Il peut y avoir diversité du moment que les animateurs sont « connus » des enfants, que les pratiques sont cohérentes, que les enfants ont des liens avec eux, se sentent reconnus et entendus et peuvent anticiper comment chacun va être.

¹⁰⁶ Voir ci-dessus le chapitre 1, « options et connaissances » de ce cahier.

¹⁰⁷ « Accueil extrascolaire : une nouvelle approche, guide pour un accueil centré sur l'enfant ». Ce document relève d'une coproduction du ministère de l'Emploi et du Travail, du secrétariat de la Commission du travail des femmes et du ministre des Affaires sociales et de la Santé de la Communauté française, 1993



Cohabitation

Dans un accueil extrascolaire situé sur le site de l'école, les trois animatrices connaissent quelques difficultés de « cohabitation » et de partage de local avec les enseignantes.

L'accueil se passe dans le réfectoire, mais pas question de décorer la pièce, d'y laisser des réalisations des enfants, d'utiliser le matériel scolaire ... D'ailleurs, tout ou presque est sous clé.

Les animatrices connaissent pourtant l'importance de l'accueil des enfants. L'une d'elles a eu une idée : « *Puisqu'il n'est pas possible pour le moment de donner des repères spatiaux aux enfants, c'est nous qui pourrions servir de repères aux enfants* ».

Elles ont décidé d'acheter des T-shirts blancs sur lesquels elles ont brodé : « *Bienvenue à l'accueil extrascolaire ...* ». Elles ont également ajouté leur prénom sur le T-shirt.

Ce qui est difficile¹⁰⁸ pour les enfants, surtout les plus jeunes, c'est de voir arriver un animateur qu'ils ne connaissent pas et qui ne les situe pas bien, s'il ne se présente pas en continuité avec le vécu précédent.

Les enfants ne doivent pas être dans quelque chose d'unique, mais dans quelque chose de connu.



Installer la permanence

Certains milieux d'accueil sont répartis sur plusieurs sites et les équipes d'accueillants « tournent » de l'un à l'autre. D'un jour à l'autre, les enfants ne sont pas en contact avec les mêmes animateurs. Il convient néanmoins que les enfants soient sécurisés, qu'ils se sentent suffisamment à l'aise pour pouvoir s'investir dans les relations de groupe, dans les activités. Sinon, les moments de transitions, de ruptures seront des moments où les tensions, le stress, l'inquiétude des enfants vont augmenter.

Une manière d'installer de la permanence est, par exemple, de présenter tous les animateurs à tous les enfants, d'annoncer la veille qui vient le lendemain, d'apposer au mur des photos de toute l'équipe, de celui qui sera là aujourd'hui.

Une équipe a notamment préparé un panneau sur lequel elle a dessiné une gare. Un petit train arrive en gare : dans la locomotive est placée la photo de l'animatrice qui est présente ce jour-là. Sur le quai de la gare, se trouve la photo de l'animatrice qui sera là le lendemain.

¹⁰⁸ L'idée ici n'est ni de dramatiser, ni de passer sous silence, la réelle difficulté pour les enfants de devoir se ré-adapter constamment à des accueillants qui « défilent ».



- > Sur quels principes se fonde l'horaire de travail du personnel ?
- > Emploi à temps partiel ? Quels sont les desiderata des membres de l'équipe ?
- > Quelle prise en compte du point de vue de chacun ? Point de vue des enfants, des parents, des professionnels ?
- > Comment favoriser une communication interne malgré les changements et les rotations inévitables¹⁰⁹ ? Comment veiller à avoir une rotation dans le personnel « acceptable » ? (attacher de manière permanente au moins une personne comme point de repère pour les enfants et les parents et comme agent de liaison entre les autres membres de l'équipe).

● Donner des repères

La sécurité de base d'un enfant n'est pas celle d'un autre. Cependant, quand les accueillants sont face à un groupe, un « commun dénominateur » des uns et des autres est nécessaire (pour le groupe).

Pour qu'un rituel joue un rôle sécurisant, il doit être investi par le groupe d'enfants.

Le manque de structuration des moments de vie, le fait de passer par trop de ruptures de rythmes, de manquer tout simplement de plaisir dans ce qu'il vit contribuent au mal-être de l'enfant.

Cela peut se traduire, par exemple, par de l'agitation, de l'hyperexcitation, mais aussi par le retrait, par des attitudes de repli passif. Ce qui importe surtout, c'est de donner aux enfants une unicité par rapport au temps et de prendre en considération l'aspect rythme (activation, excitation, désexcitation).



Installer le calme

Les enfants participent à un stage sportif (initiation multisports/judo, tennis, natation, ...). Pour le groupe des plus jeunes, le responsable du centre a engagé deux animatrices qui sont là aussi pour l'encadrement des activités.

Observation d'un moment de vie après le repas :

Tous les enfants sont assis par terre, sur des coussins. Un des enfants (Walter) tient une marionnette, plusieurs enfants, un livre d'images. Un enfant est assis sur les genoux d'une des animatrices, Marion.

Marion dit, s'adressant à la marionnette agitée par l'enfant : « *Eh toi, qui es-tu ? Que fais-tu ici ? Tu es sûre que tu peux rester avec nous ?* »

Plusieurs enfants disent en chœur : « *Moi, je suis la grenouille à la grande bouche* ». La marionnette ouvre une très, très grande bouche !

Marion : « *Tu es venue toute seule ? As-tu rencontré d'autres amis en chemin ?* »

Walter : « *oui, j'ai rencontré plein d'amis* ».

Marion : « *Qu'est-ce que c'était l'animal que tu as rencontré, chère grenouille ?* »

Un enfant du groupe : « *Un serpent !* »

Marion, s'adressant aux enfants : « *Mais le serpent n'a pas une queue blanche* ».

Les enfants regardent dans le livre.

Hilde dit : « *Eh, regarde, Marion ! Là, c'est un animal avec une toute petite queue blanche, c'est Mimi la souris* ».

Marion regarde : « *Oui, c'est bien une souris qui découvre plein d'amis. Qu'est-ce qu'elle fait maintenant la souris ?* »

L'histoire se poursuit ...

Pendant ce temps, Patti, l'autre animatrice, a installé les lits couchettes dans la pièce. Les enfants vont pouvoir se reposer. La pièce d'à-côté a été aussi aménagée pour permettre aux enfants qui ne veulent pas dormir de s'investir dans des activités calmes.

¹⁰⁹ Voir également, dans ce référentiel, la partie « *A la rencontre des professionnels* ».

Il faut souligner cependant que donner des repères n'est pas contraire au fait d'amener la surprise. Plus les événements sont vécus dans la sécurité affective (repères), plus l'enfant sera capable de dérogation (surprise possible). C'est le sentiment de sécurité qui permet aux enfants de se sentir libres d'être créatifs¹¹⁰. S'ils sont suffisamment sécurisés, ils se permettent d'exister, de créer, d'accepter un changement dans le rythme journalier et même d'anticiper avec plaisir des surprises possibles porteuses de nouveautés.



Pique-nique improvisé

Quelque temps avant que les enfants n'arrivent à l'école des devoirs, Stéphanie, une accueillante, lance à sa collègue Inès : « *Et si on prenait le goûter dehors aujourd'hui ?* ».

Quand les enfants arrivent de l'école, ils découvrent avec surprise une grande couverture posée dans un coin de la cour, des gobelets posés sur la couverture, des bouteilles d'eau et de jus ... Stéphanie les accueille et les invite à rejoindre Inès pour un pique-nique !

Les enfants peuvent accepter (voire supporter) une réponse décalée par rapport au rythme habituel, mais à certaines conditions :

- > se sentir suffisamment sécurisés par l'adulte ;
- > être en relation avec un partenaire proche émotionnellement, qui éprouve un plaisir partagé avec eux ;
- > être « écoutés » : l'adulte tient compte des signaux émis par chaque enfant ;
- > vivre des ruptures pas trop grandes : le degré d'excitation ne doit pas être trop grand. A l'adulte de découvrir la quantité d'excitation que chaque enfant peut supporter¹¹² !

3.3. Respecter le rythme de chacun ●●●

Le temps a une dimension culturelle : chacun a un vécu différent par rapport au temps en fonction de sa situation particulière.

Par exemple, une personne qui a un travail routinier n'aura probablement pas le même ressenti par rapport au temps qu'une personne qui a un travail varié, le temps n'est pas perçu de la même manière quand il s'agit d'une période de vacances par rapport à une période de scolarité. De plus, ce temps « subjectif » de l'adulte n'est pas le même que celui perçu par l'enfant qui vit davantage dans le temps présent.

● Perception affective

Ce qui caractérise les vécus du temps chez les enfants d'âge scolaire est le fait que ces vécus sont toujours décodés au départ de la sphère affective. La notion du temps est pour eux aussi liée à ce qu'ils vivent dans cet espace : le temps peut être plus ou moins long, cette longueur est « perceptible » au travers de ce qui est ressenti (expérience agréable ou non, en présence d'une personne signifiante ou non, ...). Ainsi, le milieu d'accueil paraîtra chouette à l'enfant s'il y retrouve des amis, si les activités proposées sont de qualité, s'il se sent accueilli, si le climat lui permet de se sentir sécurisé. Dans ce cas, le temps passera très vite. Par contre, le milieu d'accueil sera pesant si l'enfant ne connaît personne ou si le lieu est inconnu. Lorsque l'enfant n'est pas intéressé par ce qui lui est proposé, les soucis reviennent et occupent l'esprit.

● Espaces de calme, de transition

S'interroger sur l'accordage entre le temps de l'adulte et celui de l'enfant est nécessaire pour respecter son rythme. Cet accordage peut s'effectuer via l'observation des enfants, leur écoute.

¹¹⁰ Dans son ouvrage « *Notre fonction créatrice, un atout pour la vie* », Louise Poliquin offre des pistes de réflexion pour savoir reconnaître et favoriser l'émergence du potentiel créateur de l'enfant pour contribuer à son épanouissement et l'aider à devenir un être autonome et responsable (éditions du. Gai savoir, 1998).

¹¹¹ Voir ci-dessus, dans le chapitre « *Options et connaissances* », les pages sur les perceptions du temps et les vécus.

¹¹² Marcelli D., op.cit.

Moment de repos, de détente

A l'accueil extrascolaire, Elise (5 ans) a donné un coup de pied à Grégoire qui ne veut pas lui donner un baigneur ... Elise pleure en venant se réfugier près de Stéphanie, l'accueillante.

« Chez les plus jeunes enfants, beaucoup de comportements qui pourraient être considérés comme agressifs (car ils font mal à l'autre) ne sont pas des comportements pour l'agressivité elle-même. Ce sont souvent des révélateurs d'une fatigue trop importante de l'enfant ...

Comme souvent, aucun endroit n'est prévu pour permettre aux enfants de se reposer, voire que l'éducateur n'a tout simplement pas prévu qu'ils se reposeraient à ce moment, le seul moyen qu'ils trouvent pour se décharger, c'est l'agressivité.

Les enfants fatigués ont du mal à exprimer ce qu'ils ressentent ; les coups deviennent alors le moyen de s'exprimer.

Il suffirait de leur proposer un temps de repos, de relaxation, un endroit pour ce faire ... ».

Claire Leconte Lambert¹¹³

Cette attention permet à chaque enfant de « finir de se réveiller » et s'activer « à son rythme », à la fois dans la tête et dans le corps. Les études de chronobiologie et chronopsychologie montrent en effet que la vigilance cérébrale et comportementale ne s'installe que lentement après l'épisode de sommeil nocturne et qu'il faut aux enfants de tous âges avant d'être vigilants, attentifs et prêts à traiter l'information.

L'aménagement « *d'espaces de transition* »¹¹⁴ permet aux enfants de s'éloigner de leur parent, de finir de se réveiller, de s'activer à leur initiative et à leur rythme, de dépasser leur insécurité, de canaliser leur agressivité, de reprendre des repères par rapport à l'environnement

physique et humain. Il peut s'agir de banquettes qui autorisent une position assise confortable, une détente corporelle et une attente non anxieuse du moment de la séparation et aussi, de coussins, d'étoffes, de blocs de mousses pour passer de la maison au lieu d'accueil, tout en s'en « imprégnant » et en retrouvant leurs repères. Selon les études longitudinales menées dans différents lieux d'accueil de 3 à 12 ans, les enfants qui viennent d'arriver en gémissant, pleurant, refusant de rentrer en contact, ou qui paraissent encore somnolents, endormis ou peu vigilants, deviennent alors rapidement attentifs aux évolutions des enfants et des adultes qui les regardent et les sollicitent. Puis ils s'en approchent et entrent à leur tour dans la dynamique des interactions. C'est particulièrement évident lorsque les enfants se sont enfouis un moment sous les coussins, étoffes ou blocs de mousse.

● Se sentir unique

Les animateurs doivent à la fois penser lien et continuité : veiller au temps, c'est-à-dire aller au rythme de l'enfant, le laisser aller vers l'un ou l'autre milieu, reprendre contact avec les accueillants, le groupe d'enfants à son rythme, ... Reconnaître à chacun une place particulière qui tient compte de son développement, de son sexe, de sa personnalité, « faire passer » à chacun que c'est pour cette singularité-là qu'il est aimé, contribuent à renforcer le processus d'individuation chez les enfants.

En effet, la différence structure, permet de se sentir unique et de prendre conscience de sa valeur propre. Cette attention qui permet à l'enfant d'être reconnu est aussi la voie à une prise en compte de son individualité : ses goûts, ses dispositions propres ...

Ne pas faire « avec tous » de la même façon est un gage d'équité.

Il importe de reconnaître que pour l'adulte, ce n'est pas toujours évident de bannir une certaine forme de « désir d'égalité » : souhait de donner à l'un ce que l'on a donné à l'autre, ne pas oser prendre un moment d'intimité avec un enfant en se demandant ce que vont penser les autres ... Or, à chaque moment de sa vie, chaque enfant fait appel à plus ou moins de sollicitude ou à une attention différente.

¹¹³ Claire Leconte-Lambert travaille à l'université de Villeneuve-d'Ascq (Lille). Elle est connue surtout pour ses travaux sur la chronobiologie (rythmes scolaires, veille - sommeil, organisation du temps de travail, ...). A ce sujet, voir également les travaux de F. Testu (Université de Tours) qui s'est intéressé à la question des rythmes scolaires également (voir l'ouvrage « *Chronopsychologie et rythmes scolaires* », Masson, 1990).

¹¹⁴ Il s'agit là d'espaces physiques, mais également d'espaces que les enfants peuvent investir d'une certaine manière, avec leur ressenti, s'ils le décident.

Attrance, agacement

Il y a des enfants avec lesquels l'on ressent plus de complicité ou plus de patience, qui touchent plus par leur sensibilité, d'autres dont l'adulte est plus distant. L'important est de reconnaître que les relations ne sont jamais pareilles et que c'est dans la qualité que des liens se différencient.

Cependant, une attirance ou un agacement hors norme devrait attirer l'attention : quand l'adulte est extrêmement « touché » par l'enfant ou quand l'attachement a réellement du mal à se mettre en place. Un attachement trop exclusif à un enfant peut porter préjudice aux autres enfants du groupe. Il n'est pas aimé pour lui-même, mais pour ce que l'adulte retrouve en lui : une image rêvée de ce qu'il aurait voulu être. Cela n'aide pas à grandir.

De même, un autre enfant peut susciter chez l'adulte des réactions négatives si son comportement rappelle, de façon inconsciente, des faits ou des gestes qui l'ont fait souffrir dans sa propre enfance. Dans un cas comme dans l'autre, l'enfant risque de se conformer à l'image qu'il lit dans le regard de l'adulte¹⁵.



3.3.1. Accompagner les enfants dans les changements de rythme ●

Il y a également lieu de se questionner sur la manière d'accompagner les enfants dans les changements de rythme que ce soient :

- Dans les passages d'une activité à une autre

Partir en promenade

Mercredi après-midi, sur une plaine de jeux. Nelson (5 ans) est occupé calmement avec de gros blocs d'un jeu de construction. Il construit une tour. L'un des adultes présents lui annonce que tout le monde part en promenade. Le ton qu'il a employé pour le lui dire est apaisé, calme, bas.

Ce que cette situation permet d'éclairer

Il demande à l'enfant d'être dans une disposition autre que celle que ce dernier avait prévue et qu'il n'est pas toujours en mesure d'anticiper. En adoptant un ton apaisé, l'adulte s'est accordé au rythme dans lequel l'enfant se trouvait. S'il avait adopté un ton vif et exigé de lui « Mets tes blocs de côté, on va en promenade », il n'aurait pas permis à l'enfant de « se mettre en ordre avec lui-même ». Cette manière de faire mettrait l'enfant en difficulté pour terminer l'activité en cours et s'investir dans celle qui suit.

Un ton vif pourrait aussi signifier que le moment en cours n'a pas d'importance.

Il importe d'accompagner l'enfant dans le changement d'activité, impliquant aussi un changement de rythme : en le prévenant, en se levant, en lui disant que l'on va changer d'endroit et en lui laissant du temps pour s'y préparer, sans précipitation. Sinon l'enfant se perd un peu de vue, surtout s'il est très jeune.

Comment aider l'enfant à se mettre mentalement en état d'être prêt ?

¹⁵ Propos recueillis lors d'une conférence animée par Diane Drory, ISBW, Chastre, novembre 2006.

● Au moment du lever, lors d'un séjour

Comment faire en sorte que le réveil puisse être un moment pensé et aménagé de manière à rencontrer les habitudes des uns et des autres ?



Du temps pour choisir

Dans un lieu de séjour, les enfants se sont réveillés progressivement, ont pris leur déjeuner. Les activités sont ouvertes « à tous » à partir de 10 h. Les activités commencent par un temps de conseil où les enfants prennent connaissance des ateliers proposés par les animateurs, ils ont aussi la possibilité de faire leurs propositions. Ils choisissent l' (les) atelier(s) au(x)quel(s) ils veulent participer.

● Lors de retrouvailles quotidiennes

Durant le temps scolaire, les horaires sont « annoncés ».



- > Dans le cadre de la garderie, est-ce pertinent de ranger ? Comment préparer l'enfant au moment de partir ? Si le parent arrive et que l'enfant est en plein jeu, l'enfant peut faire rejouer ce qui a été fait le matin (course poursuite, ...).
- > Que dire également de la montée de l'angoisse des enfants qui ne voient pas arriver leur parent !

● Dans tous les changements de rythme

Le temps de l'adulte est rythmé par la mesure du temps. Les enfants devraient disposer de temps pour entrer dans une activité, pour passer d'un temps de l'accueil à l'autre.

Des pistes ? Anticiper, prévenir l'enfant, le préparer : « *bientôt on va aller coucher ... ranger* ».



Elaborer un programme d'activités

L'équipe d'animation d'un centre de vacances est amenée à construire un programme d'activités¹¹⁶ qui prend en compte le contexte dans lequel l'équipe travaille et les enfants sont accueillis. Il s'agit pour l'équipe de « traduire » le projet pédagogique généraliste établi par son institution en un projet d'animation particulier, développant des objectifs spécifiques pendant le camp, la plaine ou le séjour de vacances. Chaque équipe adopte une approche spécifique, notamment si elle souhaite porter un accent plus particulier sur l'accueil des plus petits ou des moins valides.

Le programme peut être aussi le projet des enfants (un camp d'organisation de jeunesse) : Pourquoi ne pas déterminer avec eux le thème du camp ? Discuter avec eux de ce qu'ils ont envie de faire ? Quelle que soit l'orientation prise, la planification de l'organisation des activités dans les différents groupes de vie devrait assurer la variété et l'équilibre du programme en fonction des caractéristiques des enfants.



- > Faire une longue marche après la piscine, est-ce que cela a du sens ?
- > Comment parvenir à un équilibre dans un programme d'activités ?
- > Comment ajuster ce programme en tenant compte des manifestations des enfants ?

¹¹⁶ Des indications plus précises sont fournies au lecteur dans la brochure « Centre de vacances », disponible sur le site www.centres-de-vacances.be/cdv.pdf.

Il s'agit alors de concevoir le lieu de vie qui lui est proposé avec une souplesse telle que chacun y trouve son compte : trouver sa place en prenant le temps nécessaire, pouvoir s'arrêter, avoir la liberté de s'investir dans l'une ou l'autre activité ou dans « aucune » parfois (rêver, regarder), faire place à l'intérêt ou au souci du jour ... Cet aménagement du lieu de vie qui fait de l'enfant le « fil conducteur » de son activité, donne du sens à ce qu'il vit, à ce qu'il fait. Et c'est peut-être parce que son activité « fait sens » pour lui que le découpage de sa journée peut devenir supportable.

3.4. Eviter les temps vides, les temps creux ●●●

L'idée n'est pas ici de « remplir le temps des enfants », car il est nécessaire de leur laisser le temps de rêver, de ne rien faire¹⁷. D'ailleurs, on peut « perdre son temps » et y avoir beaucoup de plaisir. Ce qui importe ici, c'est de réfléchir au temps vide entre les activités, au temps passé à attendre, à subir ce qui se passe, Si le temps n'a pas de valeur, si l'enfant ne l'investit pas, s'il est dans un temps où il attend que l'autre agisse, on parle de temps « vide ».

Les études en psychologie du développement et psychanalyse tendent à montrer que la durée la plus repérée¹⁸ par les enfants est celle de l'attente. La conscience du temps et de la durée trouverait sa source dans la frustration et l'attente.

Il faut savoir cependant que les attentes fréquentes, prolongées et disproportionnées par rapport à leur niveau de développement, peuvent également nuire au sentiment de confiance et de sécurité des enfants.

Dans l'organisation de tout milieu d'accueil, il y a des temps vides, des temps creux : des moments où les enfants subissent le temps qui passe, en grand groupe, parfois debout, dans le calme voire en silence, sans trop bouger et surtout sans trop déranger.

Passer d'un étage à l'autre pour effectuer des activités, se rassembler dans la cour avant de rejoindre le réfectoire, ... font partie de la vie du milieu d'accueil. Mais, une réflexion pourrait être menée sur ces temps-là, surtout lorsque le nombre d'enfants est élevé, que l'aménagement des locaux est inapproprié, etc. Ainsi, par exemple, attendre sagement que le coordinateur de plaine ait fait l'appel de l'ensemble des enfants inscrits aux activités pour partir dans son local, attendre que les autres aient terminé leur goûter pour aller jouer dehors et se déplacer tous ensemble, attendre la fin de la sieste que tout le monde soit levé. Certaines situations génèrent nécessairement des tensions dans le groupe.

L'envie de bouger des enfants n'a rien à voir avec une quelconque hyperactivité. Elle est, la plupart du temps, indicatrice de bonne santé.

Demander aux enfants de se placer en file indienne ou en rang, répéter les mêmes consignes, attendre que tous les enfants (en grand groupe) se calment avant de prendre la parole, ... tout cela exige une attente assez longue de la part des enfants et une attention soutenue des accueillantes.

Privilégier le travail en petits groupes¹⁹, par exemple, permet une meilleure gestion de la journée et une meilleure attention aux enfants. Il importe que ces temps d'attente soient considérés comme des moments de vie, c'est-à-dire que l'équipe d'accueil réfléchisse aux conditions à mettre en place pour que ces moments de transition se déroulent d'une façon harmonieuse et que les enfants y participent et ne se sentent ni pressés, ni ennuyés. L'attente en petits groupes, dans un contexte personnalisé, ne requiert pas le même contrôle de la part des enfants que l'attente en grand groupe, plus impersonnel.

¹⁷ Voir à ce sujet, la partie « à la rencontre des enfants », le livret III « Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants », le chapitre 5.2.3. « Du temps pour ne rien faire » p. 70.

¹⁸ La durée la mieux perçue est celle où l'enfant éprouve du plaisir.

¹⁹ Voir la partie « à la rencontre des enfants », le livret IV « Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées » de ce référentiel.

Déplacements

Le déplacement des enfants de l'école fondamentale vers les locaux de l'accueil extrascolaire ou ceux de l'école de devoirs, peut être source de difficultés. Les enfants, surtout les plus jeunes, doivent transporter leur sac à dos, leurs vêtements à une heure où ils sont très fatigués. Certains deviennent assez irritables, intolérants aux autres, se mettent à pleurer ou réclament leur parent, ce qui nécessite une plus grande disponibilité de la part de l'accueillante.

Les enfants de l'école primaire, eux, ont passé de longues heures en classe, le plus souvent sans bouger derrière leur bureau ; certains se sont parfois fait rappeler plusieurs fois à l'ordre et ont reçu la consigne de rester tranquilles et d'écouter ... Ils sont donc saturés par de telles demandes.

Une discussion entre l'enseignante et l'accueillante pourrait mener à des pistes qui faciliteraient ces moments de passage et aideraient les enfants à traverser plus paisiblement cette période de la journée.

« Les successions d'adultes, sans réel partage, constituent-elles des menaces pour le développement harmonieux des enfants ? Si les milieux extrascolaires ne sont pas investis par les adultes qui y travaillent, ce temps n'est pas un temps plein, mais un temps vide, un temps d'attente que quelque chose se passe : l'école ou le retour des parents. Si l'accueil est un temps durant lequel un projet se met en place autour de l'enfant, il pourra y trouver du plaisir, un intérêt, de bons moments. A une condition toutefois : c'est qu'il s'y sente bien et pour cela, il doit savoir que tous les adultes qui l'entourent investissent pour lui émotionnellement ce temps²⁰ ».

Questions

Comment faire en sorte que le milieu d'accueil ne soit pas juste une expression du vide (« tu vas dans ce lieu parce que nous n'avons pas d'autres solutions de garde pour toi ? ») mais soit construit sur un projet pour les enfants ?



Les adultes gagneraient à donner aux enfants des signaux clairs concernant le passage d'une activité à l'autre pour leur apprendre à se déconnecter et à se reconnecter : pour passer de l'école au milieu d'accueil, du milieu d'accueil à la maison...

- > Quels signaux propose-t-on aux enfants, dans le milieu d'accueil, pour leur préciser que bientôt ce sera tel moment (par exemple, le repas), puis tel autre moment ?
- > Plus généralement, que mettre en place pour permettre la création de cet espace «intermédiaire» qui facilite les transitions ?
- > Quels moments soigner tout spécifiquement ? Porter une attention toute particulière aux « moments vides » ? Que pourriez-vous dire de ces moments « vides » ? Quand surviennent-ils ?
- > Avec quels effets ? Que mettre en place pour les éviter ?

120 Meyfroet M., « Relations parents - encadrants : la question de l'enfant », Actes des deux journées d'étude extrascolaire proposées par le FRAJE, op cit.,

3.4.1. Organiser les attentes inévitables ●

Il peut arriver bien entendu que les enfants aient quand même à attendre (attendre pour déjeuner, attendre en raison d'un incident qui vient de survenir, ...). Pour éviter qu'ils ne se désorganisent, il vaut mieux les faire asseoir en gardant, si possible, une distance minimale entre chacun d'eux (s'ils le souhaitent).

Par contre, attendre pour prendre l'autobus avant de partir en excursion, attendre un autre groupe pour aller effectuer un jeu d'approche en forêt, ... toutes ces expériences peuvent devenir significatives pour les enfants si le délai demeure raisonnable et s'ils peuvent continuer à découvrir et agir sur leur environnement en y prenant une part active (par exemple, entonner une chanson apprise la veille, effectuer des petits jeux, ...).



La participation des enfants à la mise en place des activités, au rangement ...

« Restez assis à votre place, je vais passer auprès de chacun pour vous donner du jus ... »

« Une seconde, j'ai bientôt fini de ranger les matelas, je vais sortir les jeux ... »

A quoi sert-il que les enfants attendent pendant que l'accueillante termine seule de déposer le matériel sur la table, qu'elle sert le goûter, qu'elle range les accessoires ? Les enfants sont tenus en état de dépendance (peu favorables à leur développement) et des situations susceptibles de créer des tensions risquent bien de survenir : pleurs, bousculades, taquineries ...

Des responsabilités qui correspondent aux capacités des enfants peuvent leur être données. Les moments de vie quotidienne sont aussi des moments d'animation - que ce soient les trajets, les courses, les rangements, voire même la vaisselle.

Dans un groupe de formation, un animateur racontait que le moment de la vaisselle avait été un moment de découverte aussi intéressant que le projet « cerf volant » ! En effet, un enfant ne savait pas que pour récurer une casserole, on pouvait utiliser le sable de la rivière : un atelier s'est alors organisé sur « les trucs et astuces pour récurer les objets du camp » ! ...

Si ces moments-là de la journée sont présentés aux enfants comme des corvées, voire même dans certains cas comme des sanctions, alors, ils sont perdus pour chacun. Ils deviennent des moments où les uns (les accueillants) supervisent les enfants pour éviter qu'ils échappent à leur service, les autres (les enfants) râlent et trouvent injuste que ce soient eux qui fassent cette « corvée ». Certains sont d'ailleurs convaincus que leur tour revient plus vite que celui des autres.

Pourquoi ne pas penser avec eux la gestion de pareils moments, par exemple en laissant la possibilité à chacun de s'inscrire là où ils le souhaitent dans un planning de semaine ? Certains groupes locaux ont même inventé un système de distribution de « tickets service » que les enfants peuvent s'échanger entre eux pourvu que tous les services soient couverts ... Mais, bien entendu, les services, cela concerne aussi les accueillants. C'est d'ailleurs l'occasion pour eux de passer un moment « informel » avec les enfants, l'occasion de développer un moment de relation privilégié.

Pendant les moments de garderie ou de stages de vacances, d'activités extrascolaires, ... les moments de séparation d'avec les adultes familiers seront mieux vécus par les enfants s'ils y trouvent un « vrai » projet auquel ils désirent participer et si les éléments de sécurité affective sont respectés : création de liens avec les adultes professionnels, maintien de liens avec d'autres enfants amis.



- > Comment mettre les conditions en place pour que l'enfant ait du temps pour lui ?
- > Quid du fait que lors des moments d'accueil dans certains lieux, il n'y a qu'un adulte présent sur place : comment peut-il être disponible pour cet enfant-là et pour les autres qui arrivent petit à petit ?

3.5. Disposer d'espace et de temps pour exprimer ce qui est de l'ordre du ressenti ●●●

Une piste pour permettre aux enfants de se sentir accueillis peut être de mettre en place un temps de partage le matin, un autre en fin de journée. Durant ce temps d'accueil explicitement mis en place par l' (les) accueillant(s), les enfants se regroupent et échangent sur ce qui est important à leurs yeux, sur les choses qui se sont passées...

Avoir des lieux où les enfants peuvent dire leur vécu, où les accueillants les aident à nommer ce vécu (sans interprétation abusive de la part des adultes), c'est primordial pour chacun d'eux.



Des temps d'expression et de partage

Il est 9h45. Maité, l'animatrice, appelle les enfants qui jouaient dans la cour : « Venez tous dans le local, c'est le moment de l'accueil ». Tous les enfants accourent, mais sans bousculade. Par deux, ils prennent les bancs disposés le long des murs et forment un grand cercle.

Ilias (8 ans) prend la parole : « Aujourd'hui, c'est moi qui fais parler les autres enfants. C'est écrit sur le panneau ». (Ilias pointe du doigt un grand panneau sur lequel il est écrit « mot de bienvenue » : sa photo a été apposée à côté du jour « jeudi »)

« Qui veut d'abord dire ce qui s'est passé hier ? Après, il faudrait dire ce qu'on a envie de faire aujourd'hui ? »

Mariam lève la main. Ilias lui donne la parole. « Moi, j'aimais bien quand on est allé à la mer. Je voudrais tout le temps y aller parce qu'on fait des châteaux et qu'on a mangé dans le sable ».

Ilias : « Tu veux encore dire quelque chose, Mariam ? T'as envie de quoi aujourd'hui ? »

Mariam, réjouie, dit : « Moi, je veux manger les baklavas de ma maman ! On fait la bamba¹²¹ »

Eva se lance et crie en bougeant les mains : « Oui, oui, la bamba ... Mon grand frère a dit qu'il apportait des draps pour qu'on puisse manger dans la cour ».

Maité : « Tiens, c'est une bonne idée. Qui aurait aussi envie de faire la bamba dehors aujourd'hui ? »

La majorité des mains se lèvent. Quelques enfants se sont également levés du banc et sautent de joie : « La bamba, la bamba, ... »

Maité : « Je vois que vous êtes contents de faire la bamba ». Après une petite minute, elle continue : « Je vais demander à Ilias

>>>

¹²¹ Tous les vendredis après-midi, les enfants et les animatrices prévoient une petite fête à laquelle sont invités les parents, les frères et sœurs. C'est presque une fête de quartier très prisée par tous !

de continuer à faire le mot d'accueil. C'est seulement après le dîner que nous préparons la salle pour la bamba ».

Le tour continue calmement : chaque enfant s'exprime sur ce qu'il aime, raconte ce qu'il a envie de dire. Un des enfants explique comment son grand frère a réussi le niveau 10 d'un jeu vidéo ; il est visiblement très fier ! ...

Le mot d'accueil est l'occasion de faire le point sur la journée précédente, sur ce qui est important pour chacun.

Ce que la situation décrite met en avant

Ce moment d'accueil est le lieu de vie du groupe, un lieu central de parole et de décision : il permet de donner les repères aux enfants, d'anticiper sur le déroulement de la journée, d'exprimer un souci par rapport à la veille. C'est lors de ce moment que parfois sont traités des conflits : chacun pouvant y faire des critiques et demander des sanctions, mais aussi faire ou entendre des remerciements et des félicitations¹²².

● L'accueil collectif du matin

L'une des possibilités est de commencer l'accueil par un moment de partage collectif.

Dans un moment d'accueil extrascolaire, cela pourrait se traduire, par exemple, par un partage en grand groupe : s'ils le souhaitent, les enfants peuvent s'exprimer sur ce qui s'est passé à l'école ce jour, sur le fait qu'ils voudraient être assis à côté de tel ou tel copain, sur les activités qu'ils ont envie d'effectuer...

C'est l'occasion de créer le lien avec les enfants, entre les enfants, et ainsi de prendre soin de la dynamique de groupe. Ceci dit, le partage collectif n'est pas toujours nécessaire. Une prise de contact plus privilégiée entre l'enfant et l'accueillant est tout aussi significative : un mot individualisé de la part de l'adulte, le fait de serrer la main, de prendre sur les genoux peuvent représenter des signes importants aux yeux des enfants.

Chez nous, en Communauté française de Belgique, les personnes qui s'occupent de l'accueil extrascolaire, n'ont pas l'habitude d'organiser et exploiter de pareils lieux d'échanges.

Ont-ils eux-mêmes les possibilités d'espaces et de temps nécessaires pour s'exprimer et échanger sur le vécu lié à la prise en charge quotidienne de groupes d'enfants ?

Quand les enfants ont eu l'opportunité de disposer de tels moments d'accueil et, le cas échéant, d'échanges prévus de manière régulière, ils sont capables de nommer précisément leur vécu parce qu'ils sont « autorisés » à le dire de telle manière que leurs sentiments puissent être entendus : « *Je m'ennuie* », « *Je suis fâché* ».

S'ils ne peuvent pas bénéficier de tels espaces - temps, il leur est plus difficile de développer cette compétence d'exprimer ce qu'ils vivent personnellement. Ils sont alors amenés à répondre simplement « oui » à des questions de l'adulte : « *Es-tu fatigué ?* », sans nécessairement pouvoir faire le tri parmi les émotions qui pourraient les submerger.

« *L'enfant ne peut vivre que des moments affectifs, où les relations sont tissées avec des personnes significatives, sinon c'est trop angoissant pour lui* » (M. Meyfroet, 2006).

Cette dimension ne doit pas être ignorée par les adultes qui entourent l'enfant.

Sans doute, serait-il même essentiel de la « soigner », de la reconnaître et d'y concentrer ses premiers efforts ! Aussi faudrait-il dans toute activité prise en charge par des professionnel(le)s, installer une certaine familiarité dans le groupe tant entre les enfants qu'avec les adultes responsables.

¹²² Voir la partie « à la rencontre des enfants », le livret VI « Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent » et la partie « le conseil ».

● Sécuriser, rassurer

Les enfants ont besoin de se sentir sécurisés ; cela ne signifie nullement qu'il faut les surprotéger, ni d'ailleurs les « cocooner » outre mesure. Cependant, pour pouvoir s'investir dans une activité autonome, l'enfant doit être en bonne santé physique et mentale.

Préoccupé ou angoissé par une situation difficile, il sera dans l'incapacité de développer spontanément une activité significative.



Une des conditions pour que l'enfant puisse développer une activité autonome consiste à « être davantage préoccupé du monde que de lui-même ». Pour entrer dans une activité, l'enfant doit se sentir suffisamment à l'aise dans sa propre vie, ne pas être chargé de soucis et d'angoisses qui l'empêcheraient de s'ouvrir au monde.

C'est le monde extérieur qui est à découvrir, à comprendre, à maîtriser.

L'enfant angoissé qui se demande si sa maman va venir le chercher, celui qui vit une situation familiale difficile (« *Mon papa sera-t-il ce soir à la maison ou pas ?* ») est mobilisé tout entier par sa préoccupation. Sa capacité à être actif est diminuée et il se contentera de gestes ou de pratiques ludiques superficielles, parfois stéréotypées. L'accueillante extrascolaire peut rassurer l'enfant « nouveau » et l'accompagner dans sa découverte que garder ne signifie pas abandon, mais elle ne peut pas porter remède à une situation familiale difficile. Cependant, les adultes peuvent faire preuve d'empathie vis-à-vis de chaque

enfant, le soutenir en lui montrant qu'il a des forces et des capacités, qu'il peut profiter du temps¹²³ qu'il passe dans la collectivité.

Il s'agit pour l'adulte qui prend des enfants en charge d'être compétent dans le domaine relationnel, d'ajuster le lien qu'il établit. La spontanéité¹²⁴ ne suffit pas, car la relation doit être mise au service de chaque enfant, des enfants entre eux et de chaque famille.

Construction de la sécurité

Certains enfants vivent des situations où ils sont malmenés par d'autres : par exemple, l'un de ses objets personnels (cartable, manteau, etc.) est « piqué » puis caché, l'enfant est tenu à l'écart des jeux collectifs, etc.

Ces intimidations¹²⁵ sont des données avec lesquelles les enfants se construisent et, spontanément, les adultes n'ont pas nécessairement les bons réflexes pour réagir ! D'ailleurs, les enfants qui subissent ces mauvais traitements, ne veulent pas en parler à l'adulte, ils ne se plaignent pas ... Mais ils en veulent à l'adulte de ne pas entendre ce qu'ils auraient à dire...

Il va de soi que la construction de la sécurité ne doit pas dépendre de l'autre : l'enfant se sent mieux s'il pense qu'il va pouvoir se défendre. Mais s'il ne se défend pas, il doit savoir que l'adulte reconnaîtra ce qu'il vit comme une situation difficile et qu'il pourra lui apporter de l'aide.

Aborder cette question avec les enfants, pouvoir faire ensemble la part des choses est un moment essentiel, et pour la dynamique du groupe, et pour chaque enfant individuellement.

123 Voir, dans ce référentiel, la partie « A la rencontre des enfants », le livret III « Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants ».

124 Voir, dans ce référentiel, le livret VII « A la rencontre des professionnels ».

125 Voir, dans ce référentiel, la partie « A la rencontre des enfants », le livret IV « Vivre ensemble des expériences de vie diversifiées », dans lequel le chapitre 6 est consacré aux « phénomènes de groupe » P. 35.

3.6. Assurer un accompagnement psychologique ●●●

L'aménagement d'un milieu favorable suppose, de la part des adultes, une observation de chaque enfant fondée sur une mobilisation des connaissances relatives au développement de l'enfant, mais également sur une connaissance fine des intérêts de chacun des enfants accueillis.

Accorder cette attention à chaque enfant accueilli et aménager avec soin son espace de vie et de jeu, représentent une forme d'accompagnement psychologique. Par ailleurs, cela a pour effet de renforcer l'intérêt professionnel de l'adulte et son propre sentiment de compétence. Ce chapitre s'attache à l'analyse des attitudes que tout professionnel devrait pouvoir développer pour assurer cet accompagnement psychologique.

De nombreux éléments repris ici font écho à des options développées dans la partie « A la rencontre des professionnels » de ce référentiel. Le lecteur est invité à s'y rapporter pour plus de détails.

3.6.1. Exprimer son ressenti de manière authentique ●

Exprimer son ressenti de manière authentique, au plus proche de ce que l'on vit intérieurement, cela veut dire être conscient de ses propres

sentiments, être prêt à exprimer ses sentiments, en actions ou en mots, au travers de ses comportements. Cela signifie « chercher une harmonie entre ce qui est dit et ce qui est fait » lorsque l'on communique avec les enfants.

En exprimant son ressenti, l'enfant peut commencer à faire des liens entre ce qu'il ressent et ce qu'il dit. Bien sûr, il y a des limites à l'expression de ses sentiments. Les adultes peuvent aider les enfants à prendre en compte le point de vue des autres. D'autre part ils communiquent par leurs attitudes aussi des manières de s'exprimer dans les groupes.

Cette dimension professionnelle devrait également faire l'objet d'un travail de réflexion en équipe. Celle-ci devrait donc pouvoir disposer d'un espace (temps et lieu) où elle ne se limite pas à parler de ses pratiques, mais où chaque membre peut également renvoyer aux autres des attitudes qui pourraient leur échapper :

- > « *Au vu de ce qui s'est passé, je me demande si tu ne pourrais pas modifier telle façon de faire..., voir telle situation autrement ...* »
- > « *Si j'étais à ta place, je me demande si je ne ferais pas ...* ».

Ce qui importe, ce n'est pas de proposer des pistes d'interprétation sur les comportements des personnes, mais de tracer des pistes de réflexion sur des actes qui pourraient être posés.



Que s'est-il passé ?

Laurent, un animateur, entre dans le local du centre de créativité et tombe sur deux enfants qui ont déchiré la production collective.

Laurent s'adresse aux deux enfants : « *Julia, Sammy, j'aimerais vous parler un moment* ».

Les deux enfants s'avancent, d'un pas hésitant. Ils sont visiblement embarrassés.

Laurent regarde chacun des enfants et leur dit : « *Cela ne va pas. Que s'est-il passé ? Je suis vraiment déçu de voir l'avant du canoë tout abîmé* ».

Laurent fait une brève pause (on dirait qu'il s'arrête pour mieux écouter ce qui se passe en lui) : « *Oui, c'est vraiment le meilleur mot que je peux utiliser : je suis déçu de votre attitude ; tout le travail des autres est également gâché* ».

Une nouvelle pause donne aux deux enfants l'occasion de s'exprimer ; mais ni l'un ni l'autre n'ouvre la bouche. Du bout du pied, Sammy pousse un papier par terre ; il a le regard rivé au sol.

Laurent : « *Bon. Peut-être n'avez-vous pas envie d'en parler tout de suite ? Cela m'est égal, mais je vous avertis que vous ne partirez pas sans qu'on en ait discuté et qu'on ait trouvé une solution pour le canoë. Je ne peux pas accepter que vous détruisiez gratuitement la construction collective* ».

Diverses conditions sont nécessaires pour mener un tel travail :

- > éviter les jugements de valeur ;
- > proscrire la violence : l'équipe doit être assurée que l'espace est bel et bien prévu pour parler de ce qui est ressenti. En donnant les éléments observés tant du côté de l'enfant, - « *Voilà ce que j'ai vu...* » -, que du côté de l'adulte, - « *Quand il agit ainsi, il m'énerve* ». Lorsque de tels propos sont échangés, il est nécessaire de recadrer, de trianguler de manière à aller vers plus de congruence et à amener le membre de l'équipe concerné à réaliser ce qui se joue : « *J'ai capté que sa maladresse m'énervait. Mais si je sais qu'il m'énerve quand il est maladroit, je peux y être attentive et réguler*

mon comportement » ;

- > être assuré d'un cadre de « sécurité » de parole : celle-ci peut être assumée par une personne garante du fonctionnement du groupe (par exemple, le responsable), voire même par une tierce personne.

3.6.2. Considérer chaque enfant, chaque adulte avec respect ●

Il s'agit de traiter chaque enfant avec respect, de l'accepter comme une personne de plein droit.



Cris et hurlements

Les enfants sont en train de jouer dans la cour.

Tout à coup, on entend hurler ... et des cris de bagarre parviennent aux animateurs.

Sylvia, l'animatrice de l'école de devoirs, arrive en courant. Elle s'adresse à Chloé, qui est toute rouge : « *Dis donc, Chloé, je vois que tu es en colère !* »

Chloé et Alicia se mettent à pleurer :

« *Elle m'attaque toujours, lance Alicia, elle fait mal* »

« *C'est même pas vrai, dit Chloé, c'est elle qui est méchante* ». Toutes les deux sont intimement persuadées d'avoir raison. « *Et si vous me racontiez chacune ce qui s'est passé ?* » propose Sylvia en donnant successivement la parole à l'une et à l'autre. Les deux fillettes expriment alors leur tristesse, leur chagrin et leur colère et la cause de leur comportement : « *j'aime pas quand Alicia dit que je suis une méchante* », « *Chloé ne peut pas me frapper !* »

La discussion montre qu'Alicia voulait d'abord jouer à l'élastique dans la cour, mais que Chloé préférerait jouer avec les garçons au football. Alicia a d'abord essayé d'entraîner Chloé dans son jeu, puis l'a traitée de méchante car « *elle ne voulait jamais jouer avec elle* ». Chloé n'a pas accepté d'être traitée de « *méchante* » ; elle trouve que le jeu de l'élastique est « *bête et même pas gai* » et préfère sauter à la corde, courir ou jouer au foot.

Ce que cette situation permet d'éclairer

Faire référence à son quotidien aide l'enfant à mieux comprendre la situation vécue et à la dépasser :

« *Vous savez, on n'a pas toujours envie*

de jouer aux mêmes jeux en même temps

et d'ailleurs, il arrive aussi qu'on n'aime pas les mêmes jeux. Toi, tu penses que c'est chouette de jouer à l'élastique. Mais Chloé, elle, elle n'aime pas cela du tout. Elle trouve que c'est ennuyeux. A quoi pourriez-vous jouer toutes les deux ensemble ? »

L'important pour les deux fillettes est que chacune puisse dire ce qu'elle éprouve, mais aussi comprendre ce que vit l'autre ; c'est aussi qu'elles actent que, parfois, il y a plusieurs vérités et que cela peut permettre de trouver une solution. La colère que Chloé a ressentie a du sens pour elle. Mais la façon agressive dont elle l'a exprimée ne convient pas : à l'adulte de canaliser, d'empêcher même tout comportement inacceptable.

Respecter les sentiments et les émotions de l'enfant lui apprend que ce qu'il ressent est compréhensible, qu'il est accepté tel qu'il est, dans sa globalité, mais que le comportement dont il a fait montre, en revanche, est jugé inacceptable. Il peut intégrer, par exemple, que l'adulte comprend qu'il ait eu un comportement agressif, tout en souhaitant que ce comportement ne se reproduise plus.

Cette façon d'être vis-à-vis de l'enfant a un impact sur la structuration de son identité : l'enfant réalise que l'adulte reconnaît son émotion et l'accepte.

Dire « *Je vois que tu es en colère* », aide l'enfant à s'approprier ses sentiments.

3.6.3. Développer l'écoute empathique ●

« L'empathie est une compréhension affective de l'autre (différente d'une compréhension intellectuelle), une union dans le sentiment, un « ressentir avec »¹²⁶.

Développer l'écoute empathique pourrait être défini comme la capacité à ressentir les émotions et le point de vue d'une autre personne, sans se laisser submerger.

Lorsque l'enfant s'aperçoit que quelqu'un a la capacité d'écoute suffisante pour voir les choses de la même façon que lui, pour le comprendre (tout en conservant une certaine distance), il est sécurisé. Cela l'aide aussi à devenir plus ouvert aux efforts de communication des autres et à s'ouvrir lui-même aux autres.

● L'observation¹²⁷ participante

L'aptitude à comprendre les enfants et leurs comportements est possible par l'observation participante : il s'agit d'observer tout en étant engagé dans l'action afin de savoir ce qui se passe et comment cela se passe.

Comprendre un enfant signifie que l'on accepte qu'il puisse avoir agi pour une multitude de raisons, souvent complexes, mais sans pour cela nécessairement les accepter (« *Je comprends que tu sois fâché, mais tu ne peux pas frapper*

Chloé, personne ne peut frapper d'ailleurs »).

Etablir cette distinction est important dans le positionnement éducatif, car l'adulte autorise la colère sans permettre le débordement. Il propose des modifications dans le comportement : « *Tu peux faire la tête, bouder, mais tu ne peux pas frapper* ». Ainsi, l'enfant apprend à reconnaître son émotion sans la laisser prendre le dessus, sans perdre le contrôle de lui-même.

Cette capacité d'empathie a un impact direct sur l'image et l'estime de soi des enfants.

La qualité du lien que l'éducatrice développe, dépend de l'importance qu'elle y accorde. Plus elle aura une attitude ouverte et positive, plus elle développera des relations harmonieuses.

Pipi au lit durant la sieste

Après la sieste, Alexandre (8 ans) ne veut pas sortir de son lit. Marie, une animatrice, l'appelle pour qu'il rejoigne les autres enfants, mais il fait mine de vouloir encore dormir. Alicia, une autre animatrice, s'approche de lui, s'assied sur son lit de camp et constate qu'il est mouillé. Alexandre semble ailleurs ...

A savoir

Il est physiologique de faire « encore » pipi durant le sommeil jusqu'au moins 4 à 5 ans. La propreté nocturne s'installe après la propreté diurne, librement et spontanément acquise.

Des moments de régression peuvent apparaître. Mais il est important de tenir compte que, parfois, les enfants sont très pris par tout ce qui se passe autour d'eux, surtout dans des situations nouvelles, comme en séjour. Pour certains enfants, il s'agit d'un premier éloignement de leurs parents, avec d'autres enfants et d'autres adultes. Le sommeil peut être perturbé, parfois voir plus profond et dans un rêve, l'enfant peut faire pipi dans son lit..

Cet « accident » ne signifie pas que l'enfant ne maîtrise plus ses sphincters : le pipi dans le lit disparaît assez rapidement si l'adulte respecte l'enfant, ne le gronde pas mais au contraire, l'aide à changer ses vêtements et ses draps en lui parlant : « *Probablement tu as rêvé...* » « *Tu faisais si attention à ce que tu faisais que tu as tout simplement oublié* », « *tu n'as pas fait exprès* ».

>>>

¹²⁶ Voir le référentiel « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », op cit.

¹²⁷ Voir, dans ce référentiel, la partie « *à la rencontre des enfants* », le livret III « *Donner une place active à chaque enfant et à tous les enfants* », point 5.3.4. Observer pour ajuster ses interventions p. 79.

Des interrogations

Il arrive, par exemple, qu'en séjour, certains parents dont les enfants font quelquefois pipi au lit donnent des indications précises sur la fiche de santé, comme « *Vous devez réveiller mon enfant deux fois par nuit pour lui faire faire pipi* » ou « *A partir de 19h00, ne lui donnez plus à boire* ».

« *Priver les énurétiques de boisson le soir leur apporte une raison de plus d'insécurité, c'est-à-dire une raison de plus de relâcher leur vessie, moins pleine, peut-être, mais tout autant si non plus incontinent que dans le cas de soif satisfaite à volonté.* »¹²⁸

Dans pareils cas, établir avec les parents un dialogue sur les choix psychopédagogiques du milieu d'accueil est indispensable¹²⁹.



Les recherches récentes ont montré que la capacité d'empathie ne s'exprime pleinement (réconfort vis-à-vis d'un autre enfant, jeux coopératifs, ...) qu'à partir de 4-5 ans. Certes, les nourrissons perçoivent très tôt les émotions d'autrui ; mais pour pouvoir se mettre à la place de l'autre, l'enfant doit pouvoir prendre de la distance : une capacité qui se développe en parallèle avec le cortex frontal.

« *Avant l'âge d'environ 4 ans, l'enfant n'a pas encore les moyens cérébraux pour contrôler ses émotions et prendre distance avec autrui. Or, ce n'est qu'à cette condition que l'enfant peut se mettre à la place des autres sans perdre son identité* »¹³⁰.

● Retenir les aspects signifiants

L'écoute empathique consiste à refléter ce que l'on a entendu dans ce que l'enfant vient de dire, en retenant les aspects signifiants de son propos : l'émotion, le sentiment ou le désir.

Il ne s'agit pas tant d'écouter les mots que d'entendre ce qui les sous-tend, de se centrer sur le mouvement intérieur de l'enfant que sur le fait. La sécurité intérieure permet à l'enfant d'être attentif. Elle lui donne la capacité d'être chaleureux, confiant et intime avec les adultes, mais aussi avec les autres enfants de son âge. L'attitude est aussi importante que les mots employés : ainsi, une phrase d'une syntaxe parfaite et détectant justement le vécu de l'enfant peut pourtant s'avérer totalement inefficace. L'important, c'est de compatir, de montrer une écoute empathique, ce qui signifie pouvoir écouter la résonance émotionnelle dans ce que l'enfant dit, se mettre un instant à sa place, sentir ce qu'il ressent, écouter « de l'intérieur » ce qu'il est en train de vivre.

L'écoute empathique permet aussi de donner plus d'autonomie à l'enfant dans la gestion de ses émotions. S'il s'est fait mal, par exemple, l'observation aide à évaluer comment il se débrouille avec ce qu'il vit. Il convient d'écouter avant de consoler, de laisser l'espace à l'expression de l'émotion.

La question « pourquoi » est à éviter : elle peut être vécue comme culpabilisante ou dévalorisante ; de plus, elle invite à réfléchir, alors que l'enfant n'en est pas encore là.

L'adulte est également tenté de trouver des solutions pour l'enfant, de lui en proposer. Or, la plupart du temps, l'enfant est capable de faire face à son problème ; il a simplement besoin que son émotion soit entendue. L'adulte gagne donc à inviter l'enfant dès son plus jeune âge, à sentir ce qui se passe en lui : « *Que ressens-tu ? Qu'est-ce qui se passe à l'intérieur de toi ?* » Cette attention à lui-même qu'il ne faut pas confondre avec l'égoïsme, peut l'aider à agir davantage sur sa vie car elle lui permet de réagir pour satisfaire ses besoins.

128 Dolto F., « *Les étapes majeures du développement* », Paris, Gallimard, 1994.

129 Voir à ce sujet la partie « à la rencontre des familles ». Est largement abordée la nécessité d'échanger avec les familles sur les choix du projet d'accueil.

130 Decety J., « *Comment l'empathie vient aux enfants ?* », cité dans la revue « *La recherche, l'actualité des sciences* », n° 388, août 2005.

A côté des questions relativement simples, les enfants posent aussi des interrogations existentielles sur des sujets qui les touchent directement.

Ils savent que les personnes qui prennent soin d'eux, même s'ils les apprécient beaucoup, sont dans une autre sphère affective. Dès lors, si les enfants posent des questions, c'est qu'il est important pour eux d'avoir leur avis, en tant qu'accueillants.

Dans certaines situations, l'enfant préfère ne pas interroger son parent, car il peut craindre de lui faire de la peine. Il estime que poser la question à la personne qui prend l'accueil extrascolaire en charge ne risque pas de le peiner.

> Autour de la naissance :

Johan raconte à l'accueillante que sa maman va bientôt avoir un bébé. Il se pose beaucoup de questions : « *Est-ce que mon petit frère va aussi aller chez ma marraine ?* » L'accueillante est là pour l'écouter et peut aussi l'aider, en fonction des circonstances, à s'exprimer sur une situation qui comporte beaucoup d'inconnues : « *Qu'est-ce que tu penses que tu vas faire? Comment cela va-t-il se passer, à ton avis ?* » A lui de raconter comment il vit les choses !

> Autour de la mort

La grand-mère de Laura vient de décéder. Laura demande à l'accueillante : « *Quand on est mort, on va où ?* » Il est probable que, dans son entourage, elle entend des commentaires tels que « *Nonna est partie rejoindre les étoiles. Elle te regarde, tu peux lui parler* ».

L'accueillante peut en discuter avec elle : « *Ton Nonno croit que l'on va au ciel quand on est mort. Tu peux poser la question à ton papa ou à ta maman ...* »

Ce que cette situation nous apprend

Il importe d'abord que Laura sache ce que ses parents en pensent. L'accueillante peut faire comprendre à la petite fille que chacun a le droit d'avoir son avis. Elle peut lui dire que, parfois, les adultes ont des points de vue différents, voire même que ces points de vue sont ou non liés aux choix religieux des gens et qu'il convient de les respecter.

« Il arrive même que l'on n'ait pas de réponse à fournir ». L'adulte devrait respecter le message que les autres partenaires éducatifs pourraient donner¹³¹. Apprendre à se poser des questions, intégrer que différentes réponses peuvent coexister, savoir que l'on peut chercher longtemps et ne jamais être certain d'avoir « la » bonne réponse qui d'ailleurs n'existe peut-être pas ... Parfois, l'enfant a tout simplement besoin de l'écoute attentive de l'adulte.

Il est à noter également que le travail avec les enfants de 3 à 12 ans ne consiste pas uniquement en du temps d'écoute : même si on essaie d'écouter et d'entendre, on n'y consacre pas tout le temps disponible. Il y a une différence entre un travail d'écoute thérapeutique, notamment au travers du jeu¹³², et l'écoute que l'accueillant offre quand les enfants parlent, échangent dans les moments de jeux.

● Eviter les dérives

L'idée n'est pas de résoudre tous les problèmes, mais d'aider les enfants à construire la confiance en leur capacité à trouver des ressources en toutes circonstances.

¹³¹ Voir à ce sujet la partie « A la rencontre des familles », « Sujets délicats et sujets tabou » p.30.

¹³² Celui-ci se situe dans le cadre de la relation d'aide thérapeutique.



Toutefois, des dérives sont possibles :

- › Tomber dans l'interprétation : par un mécanisme de projection de ses propres émotions, l'adulte peut parfois se mettre à penser à la place de l'enfant. Le décodage de l'émotion doit rester très respectueux des nuances vécues par lui ;
- › Psychologiser à outrance : la verbalisation n'est pas toujours nécessaire, elle n'est pas suffisante non plus. La réponse par le contact physique, le câlin, la satisfaction du besoin est fondamentale. Il ne s'agit pas d'expliquer en permanence les comportements de l'enfant, mais de l'aider à mettre des mots quand cela s'avère nécessaire, c'est-à-dire pour l'aider à sortir d'une situation coincée ou pour l'accompagner dans un événement douloureux.

3.6.4. Porter une attention à chacun via notamment l'observation ●

Cette capacité de capter des informations ne se confond pas avec une sorte de réceptivité passive : elle va activement à la rencontre des impressions.

Avoir soin d'un enfant exige une communication bidirectionnelle.

Une personne attentionnée manifeste divers sentiments de confiance, d'appui, de respect, d'affirmation, de sécurité. En contrepartie, le sujet de cette attention exprime un besoin d'évoluer, de s'affirmer et de se sentir sécurisé. Il a envie de se rapprocher de cette personne qui lui témoigne de l'attention.

L'adulte se doit d'être réceptif au cours de ce contact important qui l'influence et le modifie. A nouveau, l'observation constitue ici un outil d'investissement professionnel et d'intérêt à l'enfant. Observer, cela revient en effet à maintenir son attention à l'égard des enfants de manière continue, afin de comprendre ce qu'ils expriment au travers de leur activité, et de s'y ajuster le plus finement possible. C'est à un point tel que, parfois, l'observation seule suffit à induire des effets sur le comportement de l'enfant (certainement grâce à la dynamique relationnelle nouvelle qu'elle instaure).

Le regard de l'observateur peut être considéré comme une présence particulière qui reconnaît à l'autre (celui qui est observé) toute l'importance qu'il peut avoir. Ce qui peut constituer une marque de reconnaissance de soi dans sa relation à l'autre.

L'observateur peut également, par la manière même dont il regarde (avec respect, avec empathie, ...) offrir une valeur contenante à l'enfant qui se trouve reconnu dans son individualité et sa singularité.

« Il ne s'agit pas d'une attitude extérieure, mais au contraire d'une attitude qui alimente la relation à l'enfant et qui est prise dans cette relation, car cette attention n'est pas destinée à « décrire » l'enfant, mais à répondre à toutes ses manifestations de vie sur un monde qui l'ouvre vers l'extérieur, le sécurise et favorise son développement¹³³ ».

L'observation est donc au service de la relation¹³⁴. Elle apporte une vision dynamique des événements qui surviennent dans la vie de l'enfant dans le milieu d'accueil. Le temps passé à observer l'enfant est du temps pour cesser de faire, pour laisser faire l'enfant ou les enfants, pour « ne rien » faire. Néanmoins, c'est avoir un regard qui conduit à une compréhension inédite de la situation pour ajuster ses interventions aux manifestations de chaque enfant.

¹³³ David M. et Appell, Loczy G, « *Le maternage insolite* », Paris, Edition du Scarabée, 1996.

¹³⁴ Brissard-Rouillot S. « *L'observation* », « *Métiers de la petite enfance* »

3.6.5. Ecouter, mais aussi simplement être présent ●

Avoir droit à un secret est indispensable pour tout un chacun.

Pourquoi l'enfant n'aurait-il pas le droit d'être discret quant à sa vie, que ce soit dans la famille, dans le cadre scolaire, dans le cadre de ses loisirs, ... ? C'est son domaine, ce qui se passe là est de son ressort. Il est tout à fait normal qu'il défende son jardin privé. Le droit à un jardin secret a un effet structurant et fondamental pour la vie de tout un chacun.

Ce secret participe à la constitution d'un lien qui relie le groupe de ceux qui le partagent. Des conflits peuvent être déclenchés du fait que tel secret est réservé à tel ou tel, ou au contraire révélé à tel autre, dévoilé, rompu, trahi. Tout cela renvoie à la question de ce que l'on fait du secret¹³⁵ et non pas à la valeur du secret.

L'apprentissage de la capacité de taire ou de retarder l'expression de ce que l'on a à dire, est liée à la capacité de contenir, de retenir donc de se contrôler. Un enfant qui est capable de garder un secret (par exemple, le chant que l'on chantera à la fête pour les parents) prouve sa capacité d'être seul psychologiquement et de ne pas éprouver l'obligation d'être totalement transparent et découvert. C'est comme s'il avait une peau étanche ... qui le protégera aussi de toute intrusion indésirable.

Lié à l'intimité, le secret marque la frontière entre le privé et le public. D'où l'importance d'aider l'enfant à garder, contenir, retenir le secret. Le secret supporte et confirme les sentiments d'identité propre, de valeur, ainsi que le plaisir de penser seul. Le droit au secret permet encore de constituer une délimitation claire entre les autres et soi, entre notre vie publique et notre vie privée.

Par ailleurs, quand un enfant confie « un secret » à l'adulte, celui-ci se doit de travailler l'écoute dans la discrétion : ce que l'enfant lui a dit n'est pas à rapporter à son institutrice. L'enfant gagne à percevoir que les adultes ne sont pas des vases communicants, qu'ils ne le trahissent pas.



« Si garder un secret peut aider à grandir, garder trop longtemps un secret peut aussi devenir envahissant et réduire la disponibilité psychique. Porter des secrets trop lourds peut être destructeur. Les fonctionnements problématiques des adultes entraînent parfois les enfants dans des secrets envahissants. Nul ne garde un secret comme un enfant, d'autant si parler représente un danger pour sa sécurité physique ou affective (risquer par exemple, de voir ses parents se séparer) »

Drory D.,
Le Ligeur, novembre 2004

Lorsqu'un accueillant se voit confier un secret par un enfant, il importe qu'il reste prudent et qu'il ne promette pas ce qu'il ne pourra pas tenir. Dans certaines situations graves (maltraitance, abus), l'adulte ne peut en aucun cas promettre de garder le secret.

Si l'enfant a fait le pas de livrer cette confiance, c'est que, dans son for intérieur, il voulait que la situation change.

L'accueillant peut dire à l'enfant : « *Je dois réfléchir à la situation et voir ce que l'on peut faire pour que tu ne vives plus cela, mais je vais devoir en parler à des personnes de confiance qui vont pouvoir t'aider efficacement et s'arranger pour que cesse la situation que tu vis. Je te promets que je n'en parlerai pas à tout le monde* »¹³⁶. Ensuite, après s'être manifesté auprès de leur responsable, il signale son inquiétude en faisant appel à l'un des organismes spécialisés et habilités par la Communauté française.

¹³⁵ Voir également le cahier « A la rencontre des familles », point 5.2.4. « Echanger au quotidien », p 39.

¹³⁶ Voir le document « Que faire en cas de suspicion de maltraitance ? », Plate-forme bientraitance, 1999.

Livres consultés ●●●

- > « *Accueil extrascolaire : une nouvelle approche, guide pour un accueil centré sur l'enfant* », Ministère de l'Emploi et du Travail, du secrétariat de la Commission du travail des femmes et du ministre des Affaires sociales et de la Santé de la Communauté française, 1993.
- > « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité, Fonds Houtman, ONE, 2002.
- > Balleyguier, G., « *Attachement et tempérament chez le jeune enfant* », Enfance, 1998.
- > Bee H., « *Psychologie du développement, les âges de la vie* » Bruxelles-Paris, Editions De Boeck Université, 1997.
- > Bideaud J., Houdé O., Pedinielli J.-L., « *L'homme en développement* », Paris, PUF, 1993, 2002.
- > Boligni M. et Prêteur Y., « *Estime de soi. Perspectives développementales* », Editions Delachaux et Niestlé, 1998.
- > Careels M.L., « *L'élaboration du lien adulte/enfant dans un contexte professionnel* », Projet Liens, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Liège, 2003-2004.
- > Cyrulnik B., « *Sous le signe du lien* » Paris, Hachette Pluriel, 1997.
- > David M. et Appell G., « *Le maternage insolite* », Paris, Edition du Scarabée, 1996.
- > De Saint-Exupéry A., « *le petit prince* », 1943.
- > Dolto F., « *Les étapes majeures du développement* », Paris, Gallimard, 1994.
- > Duclos G., « *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer* », Hôpital Sainte-Justine, Centre hospitalier universitaire, Montréal, 1997.
- > Duclos G., « *L'estime de soi, un passeport pour la vie* », Hôpital Sainte-Justine, Centre hospitalier universitaire, Montréal, 2004.
- > Filliozat I., « *L'intelligence du cœur* », Marabout, 1997.
- > Filliozat I., « *L'enfant au cœur des émotions* », Marabout, 2006.
- > Fleury C., « *Fonction parentale et fonction d'accueil* », in S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury et N. Loutre-Du Pasquier, « *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?* », Ramonville Saint-Agne, Erès, 2003.
- > Golse B. (sous la coordination de), « *Attention* », Toulouse, Spirale, éd. Erès, n°9 / 1998.
- > Greenspan S., « *The growth of the mind : and the endangered origins of intelligence* », New-York, Paperback, 1998.
- > Marc E., « *Psychologie de l'identité, soi et le groupe* », Paris, Dunod Editeur, 2005.
- > Marcelli D., « *La surprise, chatouille de l'âme* », Paris, Albin Michel, 2006.
- > Montagner H., « *L'arbre enfant, une nouvelle approche du développement de l'enfant* », Paris, Odile Jacob, 2006.
- > Miljkovitch R., « *L'attachement au cours de la vie. Modèles internes opérants et narratifs* », Paris, PUF, collection « le fil rouge », 2001.
- > Pierrehumbert B., « *Le premier lien, théorie de l'attachement* », Paris, Editions Odile Jacob, 2003.
- > Poliquin L., « *Notre fonction créatrice, un atout pour la vie* », éditions du Gai savoir, 1998.
- > Smith P.K., Cowie H. et Blades M., « *Understanding children's development* », Oxford, Blackwell publishers, 2001.
- > Stern D., « *The interpersonal world of the infant : a view from psychoanalysis and developmental psychology* », Basic Books, New-York, 1985.

Brochures et revues consultées ●●●

- > « *Centres de vacances, mode d'emploi* », chapitre 2 « Un centre de vacances, ça se prépare ». Office de la Naissance et de l'Enfance, Bruxelles, 2003.
Disponible sur le site www.centres-de-vacances.be.

- > CJC, « *La mort, parlons-en, vivons-là !, Approche et réflexions* », Bruxelles.
- > Dossier « La sexualité des enfants et des adolescents », in la revue « *L'école des parents* », n° 561, décembre-janvier 2006-2007.
- > Dossier « Reggio Emilia : 40 ans de pédagogie alternative, sur les pas de Loris Malaguzzi », in la revue *Enfants d'Europe*, n° 6, février 2004.
- > Manni G., « *Accueillir les 6-12 ans : vouloir la qualité* ». Le temps libre des enfants : entre temps agi et temps subi, Office de la Naissance et de l'Enfance, Bruxelles, 2003.
- > ONE, Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans), partie I, « *A la rencontre des enfants* », ONE, 2004, repère 9.
- > Preissing C. et al, « *Qualité dans l'égalité des chances, matériel pour l'évaluation interne* », principe conceptuel 4 « les éducatrices aident les filles et garçons à affirmer l'identité spécifique à leur sexe et s'opposent à l'attribution et la prise en compte stéréotypées de rôles », Académie internationale, Freie Universität, Berlin, sd.

Articles consultés ●●●

- > Andres V., « *Apprendre à se débrouiller dans sa vie relationnelle !* », le journal des professionnels de l'enfance, août 2005.
- > Asselineau S., « *Sexualité d'enfants, jeux interdits* » in la revue « *L'École des parents* », n° 561, décembre-janvier 2006-2007.
- > Brissard-Rouillot S., article sur l'observation, « *Métiers de la petite enfance* ».
- > Coussement C., « *Mieux comprendre le sommeil et les rêves des enfants* », conférence organisée par l'ISBW dans le cadre « des matinales de l'enfance », Chastre, novembre 2006.
- > Cyrulnik C., « *Entrez dans le rythme* », un entretien avec Boris Cyrulnik, in la revue *Enfant d'abord*, n°193, septembre 1995.
- > Decety J., « *Comment l'empathie vient aux enfants ?* », in la revue *La recherche, l'actualité des sciences*, n° 388, août 2005.
- > Dethier, A., « *Vers une professionnalisation de la fonction d'encadrant(e) extrascolaire* », Actes des deux journées d'étude « extrascolaire » proposées par le FRAJE, « *Penser le temps libre après l'école* », Bruxelles et Namur, novembre 2001.
- > Dethier, A., « *En guise de rebondissement sur les questions débattues* », in « *Entre la classe et la maison : quel accueil pour les enfants* », « *Grandir à Bruxelles* », n° 7, hiver 2000-2001.
- > Drory D., « *Les rentrées, des rites de passage* », *Le ligueur*, n°30, août 2003.
- > Drory D., « *Ne confondons pas sainte colère avec sourde violence* » conférence organisée par l'ISBW dans le cadre « des matinales de l'enfance », Chastre, novembre 2005.
- > Ferron C., « *Estime de soi et prise de risque : de quoi parle-t-on ?* » in la revue *La santé de l'homme*, n° 384, juillet - août 2006. Un dossier complet est consacré à « *Promouvoir la santé des jeunes* ».
- > Filliozat I., « *Au cœur des émotions de l'enfant* », conférence organisée par l'ISBW dans le cadre « des matinales de l'enfance », Chastre, mars 2006.
- > Gauthier J.M. (ULg), « *Les signes de souffrance chez l'enfant* », lors du colloque « *Ma maman, mon papa, mon auxiliaire, et moi et moi et moi ?* » organisé par Parole d'enfants, à Liège, les 22 et 23 mars 2007.
- > Gayda M., Martens F., Meyfroet M. et Vanderlinden R., « *Choux, cigognes, zizi sexuel, sexe des anges, parler sexe avec les enfants* », temps d'arrêt, lectures, Ministère de la Communauté française, 2006. Disponible sur le site www.yapaka.be.
- > Giampino S., « *La sexualité des tout-petits : donner les bons repères* », entretien avec Sylvie Giampino, paru dans la revue « *Parents* », 2001.
- > Gillot-Devries F., « *S'attacher ... pour devenir grand !* », *Le ligueur*, n°24, juin 2006
- > Goudet B., Alvarez A., « *Education à la santé, estime de soi et empowerment* », document non publié, 2006.
- > Greindl V., « *Du bon usage de l'ennui* », *Le ligueur*, n°25, juin 2001.
- > Jouanne M. et G., Bompas J., « *Petit mais capable* », vidéogramme, CEMEA France.
- > Lotta De coster V., « *Comment l'enfant apprend le temps !* » in *Les cahiers pédagogiques*, n° 434, mai 2005.
- > Rizzolatti G., Folgassi L. et Gallese V., « *Les neurones miroirs* », paru dans la revue *Pour la science*, janvier 2007.

- > Meleady C. et Broadhead P., « *La norme et non l'exception, la diversité à sa juste valeur* », in la revue Enfants d'Europe, n°2, avril 2002.
- > Meyfroet M., « *Relations parents - encadrants : la question de l'enfant* », Actes des deux journées d'étude extrascolaire proposées par le FRAJE, Bruxelles et Namur, 2001.
- > Meyfroet M. et Borzykowki J., vidéo « *Combien de fois dormir ? Quelle représentation les enfants se font du temps ?* », « *relations enfants / parents* », CVB, FRAJE, question santé, Respect - alter, 2004.
- > Meyfroet M. et Borzykowski J., vidéo « *Y a pas honte* », Respect Centre vidéo Bruxelles - Fraje - Question santé, 1998.
- > Montangero J., « *Comment l'enfant comprend le temps* », la recherche hors-série n°5, avril 2001.
- > Montagner, H., « *Les aménagements des espaces-temps ancrés dans les systèmes relationnels, de la petite enfance au lycée, à partir des données de la recherche et de la clinique* », INSERM, Université de Bordeaux 2. Disponible sur le site <http://clisthene.ac-bordeaux.fr/montagner1.htm> (consulté le 24/10/06).
- > Plate-forme Bientraitance, « *Que faire en cas de suspicion de maltraitance* », Bruxelles, 1999.
- > Rappoport D., « *La sexualité oubliée des enfants* », in « *En toute confiance* », recueil des textes des conférences proposées par le FRAJE, 1994 et 1995.
- > Rasse M., « *Séparation - adaptation* », VEN (Vers l'Education nouvelle), CEMEA, n° 396.
- > Rinaldi C., « *« Une pédagogie de l'écoute : l'écoute en question en Reggio Emilia »* », revue Enfants d'Europe, n°1, septembre 2001.
- > Rouvier B., « *Autour de l'école, aménagement des rythmes de vie des enfants* », vidéogramme, CEMEA France.
- > Stern D., « *La vie avec les êtres humains : un son et lumière qui se déroule temporellement* », in « *Clinique psychanalytique de la sensorialité* », Paris, Dunod éditeur, collection Inconscient et culture, 2002.
- > Teboul R., « *Plaidoyer pour l'ennui* », in « *L'ennui et l'enfant* », revue du GRAPE, la lettre de l'enfance et de l'adolescence, n°60, juin 2005.
- > Vanderlinden R., « *Les secrets ... pris sur le fait* », Le ligueur, novembre 2004.

A consulter ●●●

- > Anzieu D., « *Les enveloppes psychiques* », Paris, Dunod éditeur, 2e éd. 1995.
- > Duez J., « *Parler de la sexualité à l'école* », vidéo « les enfants de l'année blanche ».
- > Giampino S., « *les mères qui travaillent sont-elles coupables ?* », Paris, Albin Michel, 2000.
- > Mellier D., Ciccone A. et al. « *Le bébé et le temps : attention, rythme et subjectivation* », Paris, Dunod éditeur.
- > Marvin R.S et Stewart R.B., « *Sibling relations : the role of conceptual perspective-taking in the ontogeny of sibling caregiving* », Child development, vol. 55, n°4, Society for Research in Child Development, 1984.
- > Shaver P. et Hazan C., « *Romantic love conceptualized as an attachment process* », in Society of Psychology, 52, 1987.
- > Crowell J., Fraley RC., Shaver P. « *Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment* » in Cassidy J., Shaver P. « *Handbook of attachment theory and research* », New-York, Guilford Press, 1999.
- > Testu F., « *Chronopsychologie et rythmes scolaires* », Paris, Masson, 1990.

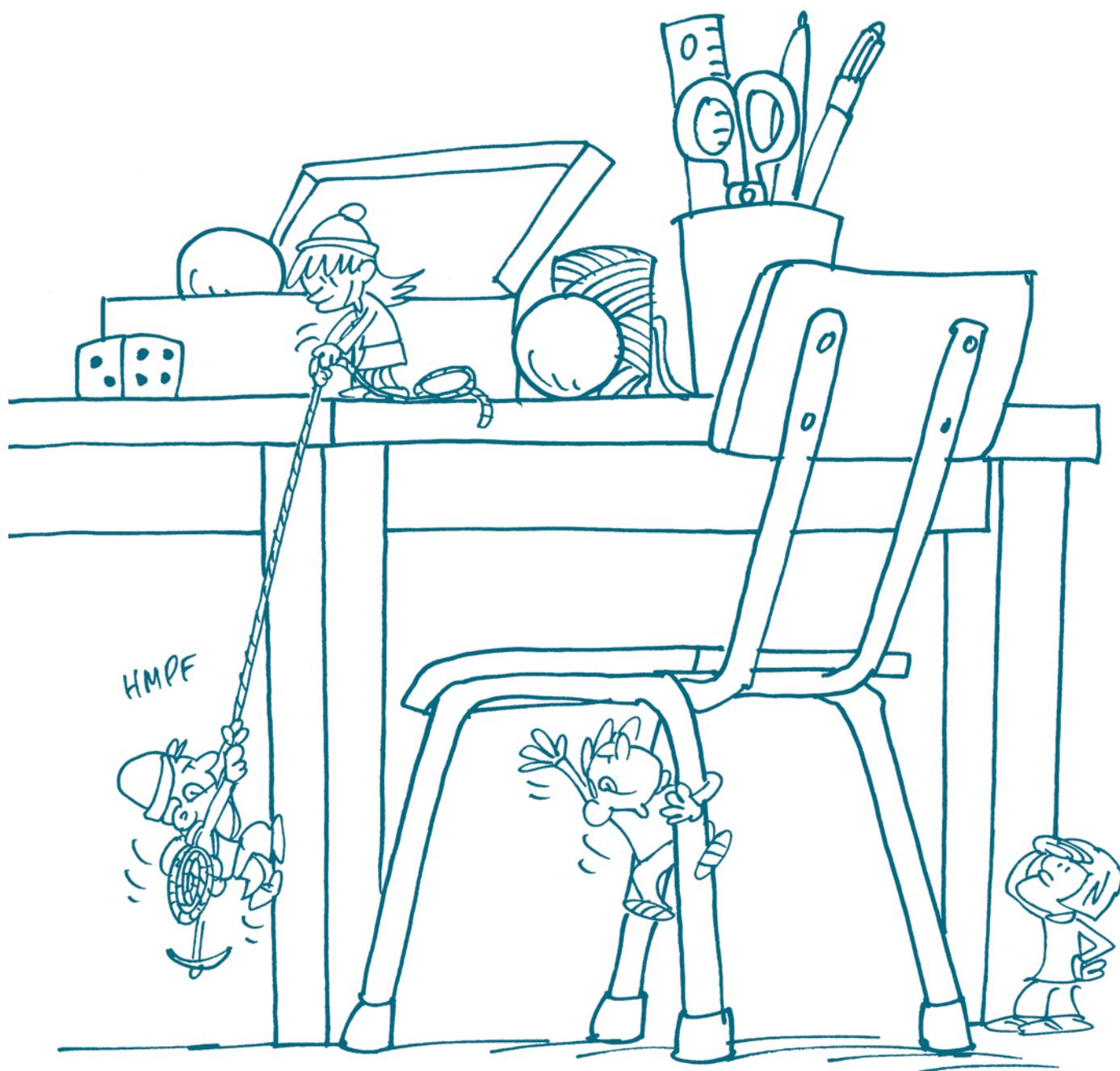
Accueillir des enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

LIVRET V

II. Créer des lieux sécurisés et sécurisants



Ce texte a été réalisé par Luc BOURGUIGNON et Laurence MARCHAL.

Merci à Pascale CAMUS, Lucia PEREIRA, Pierre PETIT et Florence PIRARD, conseillers pédagogiques, pour leurs relectures critiques et leurs suggestions.

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

Table des matières

LIVRET v.2. - Créer des lieux sécurisés et sécurisants

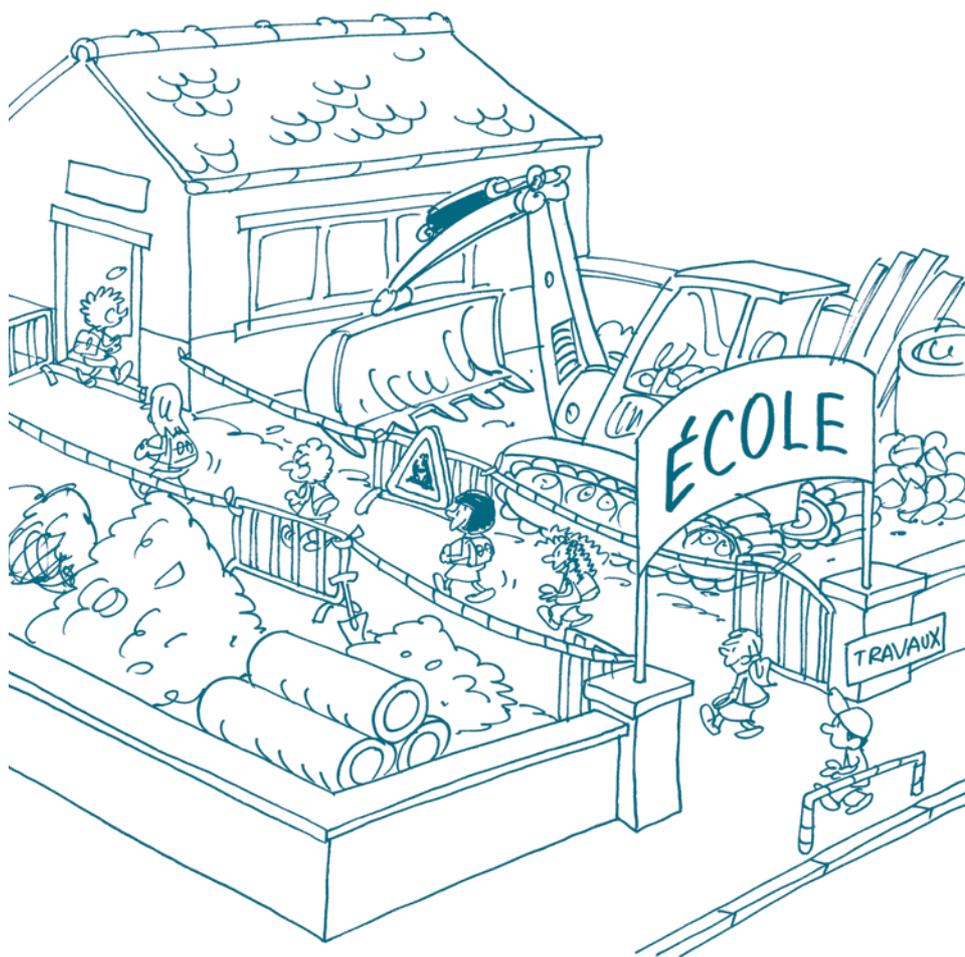
Introduction

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

Parmi les conditions favorables à un accueil de qualité, la mise à disposition de lieux sécurisés et sécurisants constitue un préalable. En effet, une fois rencontrée, cette exigence permet aux enfants comme aux accueillantes de se consacrer pleinement à leurs activités de jeux, de prise en charge des enfants. Le souci de l'intégrité physique et psychique de chacun - enfants et accueillant(e)s - est pris en compte, ce qui rend possible une disponibilité des accueillantes aux enfants.

Cette exigence est en lien avec les responsabilités morale, civile et pénale de tous les acteurs de l'accueil.

La plupart des points évoqués ci-après sont à mettre en relation avec les thématiques développées par ailleurs, qu'il s'agisse de l'activité des enfants, de l'incidence des rythmes, de la sécurité dans le lien, de la position professionnelle des accueillant(e)s, du taux d'encadrement, du projet de l'équipe, de la communication au sein de celle-ci, de la formation... De plus, il existe un lien intrinsèque entre l'aménagement des lieux et la sécurité physique et psychique de tous.



Prendre la mesure du risque

Mettre l'accent sur la sécurité ne signifie pas pour autant adopter une approche sécuritaire de l'accueil. Le risque est inhérent à toute activité et prendre la mesure du risque pourrait être perçu par certains comme contradictoire avec la volonté de soutenir l'initiative des enfants. Bien sûr, « *jouer est un processus d'apprentissage avec des hauts et des bas. Les enfants ont « droit à des bleus » sans devoir courir de risques démesurés* »¹³⁷. Il s'agit de reconnaître aux enfants le droit à l'essai, à l'apprentissage autonome, à l'erreur.

- › La responsabilité de l'adulte porte sur le défaut de prévoyance qui renvoie à l'importance d'une analyse du risque. Elle vise à limiter les sources d'accident au maximum.



Ainsi s'assurer de la sécurité des enfants, c'est par exemple prendre en compte le fait que :

- › le point de vue de l'enfant n'est pas le point de vue de l'adulte ;
- › la perception du temps et de l'espace par l'enfant n'est pas celle de l'adulte (par exemple, le temps d'exposition au soleil avant un risque d'insolation passe de 10 minutes pour l'enfant à 1 heure pour l'adulte, le temps nécessaire à la perception du mouvement d'une voiture est beaucoup plus long, etc.) ;
- › certaines règles - évolutives- doivent également tenir compte du niveau de développement des enfants (par exemple, traverser la route, parcourir une distance seul, etc.) ;
- › certains moments peuvent être considérés comme « plus à risque » ; c'est particulièrement le cas des moments de transition entre deux activités, en fin de journée¹³⁸, etc.

Pour permettre la réalisation des projets des enfants et les accompagner, on pourra notamment¹³⁹ :

- › penser l'organisation des activités en équipe et réfléchir ensemble aux modalités qui participent à la sécurisation des activités (par exemple, compter les enfants, veiller à ce qu'ils portent des signes distinctifs, tenir compte des éphémérides - chapeaux/ produits solaires par beau temps, vêtements de pluie/ bottes,...- mettre un bracelet indiquant nom de l'enfant et numéro de GSM du responsable, etc.) ;
- › donner aux enfants des consignes de sécurité précises, accompagnées de leur sens (par exemple, se déplacer en groupe en rue, à vélo, autour de la piscine, dans une gare avec un groupe d'enfants) et, dans la mesure du possible, leur permettre de se les approprier ;
- › apprendre des gestes de sécurité (par exemple, lors d'activités en montagne ou d'activités aquatiques, leur indiquer qu'il convient se mouiller avant de pénétrer dans l'eau, leur montrer comment éteindre le feu du barbecue ou d'une veillée, etc.);
- › délimiter l'espace pour qu'il soit sécurisant (par exemple, à la mer, en forêt, dans un quartier, sur une aire de jeux , etc.).
- › ...



¹³⁷ Collectif, « Manuel sécurité des aires de jeux », 2ème édition, texte disponible sur le site http://mineco.fgov.be/protection_consumer/consumentenveiligheid/files/16-Guide_Securite_des_Aires_de_Jeux_fr.pdf (consulté en janvier 2007).

¹³⁸ Voir Vandercammen, M., « *Accueil des enfants, accidents et bobos* », Bruxelles, CRIOC, mars 2006.

¹³⁹ Cette liste, comme celles qui suivent dans ce texte, n'est pas exhaustive et sera utilement complétée par chaque équipe en fonction de son contexte d'activité.

La sécurité, une responsabilité partagée par tous

L'enfant participe à sa propre sécurité, dans la mesure de ses compétences propres et évolutives.

C'est un apprentissage en soi, lié à la construction progressive de sa personnalité, à la confiance qu'il a en lui-même, à sa propre capacité d'évaluer ce qu'il peut faire sans se mettre trop en difficulté ...

- Les adultes restent responsables de la protection de l'enfant.

Il y a dès lors une responsabilité partagée par tous quant aux moyens mis en œuvre pour garantir les conditions de sécurité nécessaires aux activités des enfants (infrastructures, conditions de l'activité annoncée aux enfants voire établies avec eux, ...).

En toute situation - y compris lors d'une compétition, deux aspects méritent l'attention de l'adulte :

- > le respect de la perception que l'enfant a de ses propres limites (son rythme, son développement psychomoteur, ses craintes (peur du vide, peur de l'eau ...)) ;
- > le soutien des défis réalistes qu'il se lance à lui-même.

- Prendre conscience des seuils de tolérance face au risque

Prendre conscience des seuils de tolérance face au risque

Un enjeu important consiste à inviter chaque professionnel à prendre conscience de ses seuils de tolérance face aux prises de risques.

Cette prise de conscience l'aidera à ajuster le contexte et ses attitudes au regard des compétences de chacun. Il s'agit aussi de ne pas faire douter l'enfant de ses propres compétences et de la perception qu'il en a.



Stage d'équitation

Après quelques jours de stage, dans le groupe des 10-12 ans, certains enfants ont appris quelques acrobaties sur le poney. Une accueillante d'un autre groupe s'inquiète des risques pris par les enfants.

Trop souvent, la gestion de la sécurité est laissée à la libre appréciation des accueillants eux-mêmes, renvoie à leurs expériences antérieures, voire est supposée faire partie du « bon sens » partagé par tous. Les interdictions imposées aux enfants sont alors le fait des représentations propres à l'accueillant, de ses propres perceptions du danger. De plus, des activités qui peuvent être fascinantes pour certains peuvent être très mal vécues par d'autres.

Des mises en situations, des personnages déguisés, des éléments de décor « pour faire plus vrai », des atmosphères particulières (dans le

noir, ...), peuvent aider les enfants à entrer dans un cadre imaginaire, mais peuvent aussi créer de l'anxiété particulièrement avec de jeunes enfants ou lorsque les accueillants sont moins disponibles pour les enfants, car ils sont centrés davantage sur l'organisation de l'activité, Dès lors, il est judicieux que le cadre soit réfléchi en équipe, que des repères soient proposés aux enfants.



Un spectacle dans le noir

Lors d'un spectacle... Il fait noir dans la salle, une musique indique que le spectacle commence. Un personnage sombre apparaît muni d'une lanterne. Une animatrice, surprise, sursaute en inspirant (« han »), plusieurs enfants cherchent du regard leurs animateurs, un petit se met à pleurer, une fille serra la main de l'animatrice assise à côté d'elle ...

Comment aider les enfants à anticiper certaines situations ? Comment les adultes se rendent-ils disponibles aux enfants ?

● Sécurité, affaire de l'équipe

Une fois que cette question est abordée par tous les acteurs de l'accueil, la sécurité devient une affaire d'équipe avec, en perspective, à la fois le soutien de l'activité de l'enfant, de ses liens avec les autres (adultes et enfants) et les critères sur base desquels une limite, une règle sera posée.

- > Les pouvoirs organisateurs ont, à cet égard, plusieurs rôles à jouer : s'il est souhaitable de laisser la possibilité d'initiatives aux enfants, il s'agit non seulement de mettre à disposition des locaux conformes aux réglementations en vigueur, mais aussi de vérifier qu'ils conviennent pour le type d'activités qui y est pratiqué, de soutenir les aménagements et le cas échéant les réparations, ou encore de rechercher des alternatives avec les équipes. Il s'agit aussi de s'assurer de la santé physique et psychique des accueillants en collaboration avec les services de médecine du travail, par exemple, en fonction de la (des) tâche(s) qui leur est (sont) demandée(s).

- > Le (la) responsable de projet est garant du cadre (conditions de sécurité) ; il (elle) accompagne les accueillants dans sa définition et sa mise en œuvre :



- > Quelles précautions prendre en tenant compte du fait que tout les enfants ne sont pas tous habitués à l'environnement de leur activité ?
- > Comment favoriser la communication en matière de sécurité avec tous les acteurs et notamment le pouvoir organisateur ?
- > ...

- > Le développement d'un partenariat éducatif avec les parents est essentiel. Certains éléments paraissent indispensables :
 - >> respect mutuel des parents et des accueillants ;
 - >> communication aux parents du fonctionnement et des règles accompagnées de leur sens. Ainsi, vu la configuration de certains lieux et pour des raisons évidentes de sécurité, un milieu d'accueil peut imposer que les enfants ne puissent se déplacer seuls hors des espaces délimités pour l'accueil.

Les parents sont dès lors invités à venir y chercher les enfants. En ce cas, même si les parents sont garés à proximité, l'enfant ne pourra rejoindre le véhicule qu'accompagné par ses parents. L'accueillant restant sur place pour s'occuper des autres enfants !

Il y a application des règles du milieu d'accueil, même quand les parents sont présents, en raison de la responsabilité vis-à-vis de la sécurité de tous les enfants.

De plus, on peut inviter à une large concertation de façon à prendre en compte le point de vue de chacun, à donner sens pour tous aux choix effectués (consignes de sécurité liées à chacun en particulier mais aussi à la gestion du groupe ou en fonction d'une activité donnée).

Des lieux sécurisés, des activités sécurisées

Pour ce qui concerne les infrastructures, l'équipement et l'ensemble des « produits », un ensemble de législations existent (aires de jeux, sécurité des produits et services, ...). Notre propos n'est pas de les rappeler, mais bien plutôt d'attirer l'attention sur le sens de celles-ci : la prévention des accidents fait partie de l'obligation de sécurité que doit rencontrer tout organisateur d'activités ainsi que ceux et celles qui les mettent en œuvre au quotidien. Il s'agit donc d'une préoccupation préalable à l'activité mais aussi durant tout le déroulement de celle-ci. Outre les références réglementaires, il n'y a pas de règles universelles mais une invitation à déterminer un positionnement adéquat de chaque lieu d'accueil et pour chaque moment par rapport à ces questions.

Ces impératifs concernent tant les infrastructures que les précautions des adultes prises à l'égard du lieu d'accueil, de son environnement et du déroulement des activités .



- > L'équipement est-il suffisamment fiable ?
Présente-t-il une dimension adaptée ?
- > Les matériaux mis à disposition présentent-ils des garanties de sécurité suffisantes ?
- > Comment s'effectue la circulation dans l'espace ?
L'emplacement choisi pour un équipement ou pour le déroulement d'une activité est-il adéquat (par exemple, comment éviter les collisions si deux activités se croisent ?
Comment permettre aux enfants qui s'adonnent à un jeu dans une cour de récréation (par exemple) de disposer d'un espace suffisant sans perturber l'activité d'autres enfants qui jouent en périphérie de la cour ?
- > L'espace est-il « lisible » par l'enfant ?
- > ...

Il incombe aux adultes d'aménager les espaces de sorte que les endroits réputés dangereux soient clairement balisés - par exemple, fenêtres ouvertes, endroits où il y a des trous, des fils barbelés,...- et que les espaces de jeux soient visiblement délimités ;

Une démarche où la prévention des accidents est intégrée comme un réflexe préalable est probablement le meilleur garant pour se donner des critères d'action.

3.1. Un temps pour anticiper le déroulement d'un temps/ d'un espace d'accueil, d'une activité ●●●

La préparation des conditions de réalisation d'une activité par les adultes qui encadrent les enfants leur permet de s'interroger sur les consignes à faire respecter (certaines règles garantissant la circulation des personnes - par exemple, monter / descendre d'un bus, ...), sur la nécessité de certains équipements selon les circonstances climatiques (par exemple, se munir d'un chapeau et de produits solaires, d'un manteau de pluie, etc.).

Elle permet aussi de réfléchir à la manière de proposer aux enfants diverses étapes d'apprentissage, de baliser avec eux les risques qu'ils prennent ... Il s'agit ainsi de tenir compte des capacités de chacun des enfants et du groupe, notamment en fonction des âges et des expériences de chacun.



- > Quelles conditions mettre en place pour l'utilisation d'un outil, la réalisation d'une activité potentiellement dangereuse ? Quelles consignes d'utilisation mettre en œuvre ? Comment les donner et, le cas échéant, les rappeler ?
- > Quelles étapes d'apprentissage mettre en place pour la manipulation de ce matériel ?
- > Quel cadre d'utilisation / de réalisation déterminer ou négocier ? Par exemple, utilisation uniquement en présence de l'adulte ou après que l'adulte ait validé un niveau de maîtrise ...
Que fait-on si les règles et/ou consignes ne sont pas respectées ?
- > ...

3.2. Une vigilance pendant tous les moments d'accueil ●●●



- > Comment les tâches sont-elles réparties entre les accueillants ?
Qui donne les consignes ?
Qui les fait respecter ?
- > Que met-on en place pour minimiser les dangers potentiels ? (Par exemple, répéter la règle ou la consigne, prévoir un espace suffisant pour le déroulement d'une activité donnée, ranger préalablement ce qui n'est pas utile à l'activité et qui pourrait la perturber) ;
- > ...



3.3. En cas d'accident ●●●

Blessures, malaise d'un enfant ou d'un membre de l'équipe d'encadrement, incendie,... ou tout autre événement peuvent se produire dans tout milieu d'accueil. La réflexion et l'établissement préalable de dispositifs d'urgence¹⁴¹ aident à ne pas céder à la panique et à protéger la victime de gestes inadéquats.



- > Le plan d'évacuation est-il connu ?
- > Comment appeler les secours ?
- > Qui peut assurer les premiers soins ? Qui prend en charge le reste du groupe ?
- > Quelles sont les consignes à suivre en cas d'intoxication, d'incendie, de malaise ... ?
- > A-t-on accès à l'équipement de base nécessaire notamment pour assurer les premiers soins (accès à un téléphone, à une liste d'appel, à une trousse de secours/ pharmacie, aux fiches de santé ...) ?

- Un temps pour évaluer après la crise

L'analyse des accidents - petits ou grands - que l'on a vécus, peut permettre d'en tirer des enseignements pour la suite. De même, il est utile de prendre en considération des incidents apparemment bénins dont les conséquences auraient pu être fâcheuses.



¹⁴¹ Disposer d'une liste de numéros de téléphone des personnes à contacter en cas d'urgence, connaître les gestes de base de secourisme ou en cas d'allergies, pouvoir gérer l'usage des médicaments, avoir une pharmacie ou une trousse d'urgence à disposition, pouvoir utiliser les fiches de santé des enfants tout en garantissant la protection de la vie privée, ...

Des lieux sécurisants

Assurer la sécurité, c'est aussi permettre à chacun, - enfant et accueillant -, de développer, dans un lieu donné, un sentiment de sécurité suffisant. On parlera alors de lieux sécurisants. A cet égard, ce sont tant des facteurs physiques que des facteurs humains et leurs interrelations qui contribuent à ce sentiment de sécurité.

4.1. Des facteurs d'ambiance ●●●

L'ambiance se traduit dans l'environnement sonore, olfactif, physique du lieu d'accueil.

Les couleurs, les odeurs, les bruits, les matières influencent la sensibilité et la perception des adultes et des enfants.



- > Quel est l'environnement sonore dans lequel se trouve l'équipe ? Comment atténuer les nuisances sonores de manière à éviter des sources de stress potentielles ?
- > Comment atténuer certaines nuisances olfactives (par exemple, celles des toilettes) ?
- > Quels effets la température du lieu, les couleurs choisies, les odeurs,... ont-elles sur les enfants ?
- > Quelle est l'incidence, sur les enfants et les adultes, de l'aménagement (ou du non aménagement) des espaces disponibles ? Par exemple, l'effet produit par un immense hall de sport vide, un grand réfectoire ou des petits espaces délimités par des cloisons, des tentures ?
- > L'équipement est-il adapté à la taille des enfants ?
- > Quels effets ont la convivialité des espaces, la décoration... sur les relations entre tous, sur le respect des lieux, sur l'état de tension de chacun ?
- > ...

4.2. Des facteurs physiques ●●●

Les travaux d'Hubert Montagner¹⁴² mettent en évidence le fait que les aménagements et le mobilier présentent un caractère anxiogène ou apaisant selon qu'ils favorisent ou non les interactions sociales, qu'ils permettent ou non de s'ouvrir aux relations affiliatives.

La découverte de l'environnement intérieur et extérieur, de ses dangers potentiels, peut permettre à l'enfant d'anticiper la manière dont il peut investir de l'espace. Ceci est particulièrement important quand les enfants utilisent des lieux qu'ils ne connaissent pas par ailleurs (par exemple, en centres de vacances).

Par leur attitude attentive, leurs interventions verbales, l'aménagement des conditions d'accueil, les propositions d'activité, les accueillants peuvent prendre en compte la fatigue, le niveau de vigilance des enfants à un moment déterminé et prévenir ainsi que surviennent des incidents critiques.

4.3. Des facteurs humains ●●●

Un lieu devient sécurisant si chaque enfant peut s'approprier ce lieu, son organisation et les repères mis en place (éléments environnementaux stables, investis comme tels par l'enfant) : ce lieu devient sien.

● Sentiment de sécurité de l'enfant

Cela implique un accompagnement pour aider les enfants à prendre conscience des dangers possibles, pour donner un sens concret aux règles proposées (ainsi, le rez-de-chaussée n'est pas le 3ème étage, ...). « *L'interaction avec des personnes ressources qui apaisent, rassurent, donnent confiance en soi et auto-estime, qui assurent effectivement une écoute, une disponibilité à l'enfant et des réponses appropriées à chacun, constitue la base d'une sécurité affective, d'une sécurité dans le lieu*¹⁴³ ».

142 Montagner H., est directeur de recherche à l'INSERM, psychophysiologie et psychopathologie du développement à l'Université de Bordeaux 2 Montagner H., « *Les aménagements des espaces-temps, de la petite enfance au lycée* », Université Bordeaux 2, Projet décembre 2001 (document PDF).

143 Montagner, H., op. cit.



- > Comment accorder l'attention nécessaire à chacun si l'on doit sans cesse intervenir pour protéger l'un ou l'autre d'un danger quelconque (absence de limite à l'aire de jeux, activités simultanées incompatibles, équipement brulant, taux d'encadrement inadéquat eu égard à la situation, ...) ?

Pour développer le sentiment de sécurité dans un milieu d'accueil, la situation du groupe devra être prise en compte en raison de la présence d'enfants ayant des expériences, des compétences différentes à mettre en relation avec des possibilités différentes :



- > Comment assurer la sécurité de tout un groupe ?
- > Comment permettre à chacun de s'adonner à ses activités tout en étant soutenu par le regard bienveillant d'un adulte ?
- > Comment porter secours à un enfant tout en continuant de veiller au reste du groupe ?
- > ...

● Sentiment de sécurité de l'accueillant

Le sentiment de sécurité de l'accueillant tient aussi en la confiance qu'il possède en sa capacité à gérer un incident critique. En ce sens, la formation préalable permet d'alimenter à la fois les compétences professionnelles et le sentiment de compétence (par exemple, connaître les gestes de base en secourisme et le self-control¹⁴⁴).

Ce sentiment de compétence se joue aussi dans les situations de la vie quotidienne. Pensons aux échauffements nécessaires avant certaines activités sportives, à la maîtrise de compétences spécifiques requises pour encadrer certaines activités (escalade, piscine, utilisation d'un matériel particulier...), à l'équilibre des activités lorsque celles-ci se déroulent sur une ou plusieurs journées, aux nécessaires temps de repos, à l'importance de l'équilibre alimentaire,...

- > Le sentiment de sécurité de l'accueillant (et donc sa disponibilité à chacun) tient enfin à la présence, la confiance, voire à une certaine complicité avec ses collègues.

Les taux d'encadrement recommandés dans différentes législations tiennent compte de l'expérience acquise par de nombreuses institutions. Les adultes qui encadrent les enfants doivent avoir un état de santé physique et psychique¹⁴⁵ qui permet d'encadrer en toute sécurité les enfants. Dans le cas contraire, par exemple lorsqu'un accueillant est momentanément immobilisé (quand un animateur est plâtré, par exemple) ou lorsqu'il présente une déficience (handicap sensoriel,...), il importe que des mesures adéquates soient prises : par exemple, l'accueillant est remplacé, le taux d'encadrement est adapté à la situation,...

144 Voir ce qui concerne le Brevet européen des Premiers Secours (BEPS). Pour plus d'informations s'adresser à la Croix Rouge - voir aussi le programme des formations 3-12 ans, ONE.

145 attention à l'état de fatigue, aux assuétudes, aux dépressions,...

... Des références utiles

- > Montagner H., « *Les aménagements des espaces-temps ancrés dans les systèmes relationnels de la petite enfance au lycée* », à partir des données de la recherche et de la clinique, Université de Bordeaux. Sur Internet : <http://webetab.ac-bordeaux.fr/Etablissement/clisthene/montagner1.htm> (consulté en janvier 2007).
- > Montagner H., « *Les aménagements des espaces-temps, de la petite enfance au lycée* », Université Bordeaux 2, Projet décembre 2001 (document PDF).
- > Collectif, « *Manuel de sécurité des aires de jeux* », 2ème édition. Texte disponible sur Internet : http://mineco.fgov.be/protection_consumer/consumentenveiligheid/files/16-Guide_Seurite_des_Aires_de_Jeux_fr.pdf (Consulté en janvier 2007).
- > « *Le Coffre à outils de la formation (sécurité-hygiène, responsabilités de l'animateur,...)* », Bruxelles, ICC, 1995.
- > « *Le vade-mecum du responsable de centre de vacances* », Bruxelles, ICC, 2004.
- > Vandercammen M., « *Accueil des enfants, accidents et bobos* », CRIOC, mars 2006.
- > Van Laeken M., (coord.), « *Misez... sécurité* », Charleroi, Educasanté, 2001.



Le référentiel « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité » est composé de trois parties (réparties sur 7 livrets) : à la rencontre des familles, à la rencontre des enfants, à la rencontre des professionnels.

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

Les différents livrets présentent les enjeux liés à une problématique, mettent en évidence des éléments de connaissance, les questions à se poser, proposent des situations donnant à réfléchir et indiquent des pistes d'action pour les équipes afin de répondre, dans leur contexte, aux enjeux que pose l'accueil des enfants.

Le travail de réflexion peut commencer à partir de n'importe quel livret : il n'y a pas une et une seule porte d'entrée pour envisager, en équipe, les conditions d'un accueil de qualité. Chaque équipe trouvera des pistes en fonction des thématiques auxquelles elle est confrontée, des situations qu'elle est amenée à aborder, en fonction de son cheminement.

Cependant, elle est invitée à parcourir le livret I consacré à l'introduction : elle situe le cadre et la méthodologie de travail utilisée pour que le référentiel soit un outil « co-construit » par toutes les personnes qui ont participé à son élaboration. L'introduction « donne à voir » l'ensemble du document, offre des clés de lecture.

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

Il propose réflexions et pistes sur la manière de permettre aux enfants d'investir le monde tout en étant assurés de conditions de sécurité psychique ; sur les conditions pour la création de ce lien. Il montre pourquoi créer ce lien est si important. Enfin, il analyse les dispositions émotionnelles de l'adulte, avant de se pencher sur l'attention à apporter aux différents moments de l'accueil des enfants.

Le second cahier du livret V s'attache à l'importance de créer des lieux sécurisés et sécurisants : ce chapitre attire l'attention sur la nécessité de disposer de lieux où la sécurité physique est l'objet d'une attention de tous, sans pour autant empêcher l'enfant de prendre des risques. Il invite aussi à réfléchir aux éléments permettant de modifier l'ambiance en agissant sur l'aménagement des lieux.



Avec le soutien
de la Communauté française
Wallonie-Bruxelles
et de la Loterie nationale



Loterie Nationale

Editeur responsable :

Laurent MONNIEZ

Chaussée de Charleroi 95

1060 Bruxelles

N° d'édition : D/2007/74.80/73