

Une stratégie nationale pour la Santé Culturelle

→ Promouvoir et pérenniser
l'éveil culturel et artistique
de l'enfant de la naissance
à 3 ans dans le lien
à son parent (ECA-LEP)

Rapport au ministre de la Culture

Mission « Culture petite
enfance et parentalité »

Sophie Marinopoulos

Psychologue
et psychanalyste,
expert de l'enfance
et de la famille

Annexes

Annexes

Annexe 01	Lettre de mission ministère de la Culture à Sophie Marinopoulos, mai 2018	3
Annexe 02	Sophie Marinopoulos Psychologue, psychanalyste spécialiste de l'enfance et de la famille	7
Annexe 03	Bibliographie de Sophie Marinopoulos	13
Annexe 04	Protocole pour l'éveil artistique et culturel - mars 2017	15
Annexe 05	Cadre national pour l'accueil du jeune enfant - 2017	23
Annexe 06	Synthèse du rapport 2018 du défenseur des droits «De la naissance à 6 ans au commencement des droits»	39
Annexe 07	«Dessine-moi un parent» Stratégie nationale de soutien à la parentalité 2018-2022	51
Annexe 08	Extraits de la Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, 2018	111
Annexe 09	La crèche, les artistes et les parents Anne Desdoigts Cartier et Pauline Blisson Simon	117
Annexe 10	Article Le Journal du Dimanche - Ecole les modèles étrangers qui réussissent, septembre 2018	132
Annexe 11	Dossier Enfants d'Europe, Reggio Emilia ; 40 ans de pédagogie alternative, sur les pas de Loris Malaguzzi N°8, février 2004	135
Annexe 12	Extrait de editions-eres.com : Le programme «Parler bambin» : enjeux et controverses - 1001BB n°161 Article Maya Gratier, L'importance de l'expressivité pour se parler, avec ou sans paroles, 2018	171
Annexe 13	Petit guide au pays des histoires, Premières pages Ministère de la Culture	177
Annexe 14	Livret parents de la fureur de lire - Fédération Wallonie Bruxelles	205
Annexe 15	Croq les mots marmots - Haute Mayenne	206
Annexe 16	La petite bibliothèque ronde	209
Annexe 17	Petit Ney	215
Annexe 18	Qui lit Maurice Sendak ? Spirale 52 Article Juliette Campagne, directrice de « Lis avec moi » - ADNSEA Août 2009	217
Annexe 19	Contribution Agapi Réseau de structures d'accueil petite enfance écologiques et coopératives	221
Annexe 20	L'enfant, l'art, la nature présentation du Séminaire bucolique et poétique sur les relations des enfants à l'art et à la nature 25 mai 2018	227
Annexe 21	Article L'appel dans la Forêt - Le magazine Le Monde Septembre 2018	256
Annexe 22	Tout commence en hiver, Hélène Ruffenach Paysagiste-peintre	261
Annexe 23	Le Bal des bébés - Compagnie Balabik et le théâtre de la Guimbarde	263
Annexe 24	Les sols - shifts - art in movement	273
Annexe 25	Parcours et articles de presse, la compagnie du Cingle plongeu	287
Annexe 26	Petite enfance et mouvement dansé - Marie Hélène Hurtig Le Furet	301
Annexe 27	Article Agnès Desfosses, « Regarder ailleurs pour faire avancer nos pratiques en matière de créativité et de sécurité ». Dossier Le Furet	305
Annexe 28	Cyrille Planson - journaliste Joël Simon - directeur de l'association Nova Villa « Focus. Des spectacles jeune public pour toute la famille », Informations sociales, 2014/1 n° 181, p. 96-99.	307
Annexe 29	Manifeste pour une politique artistique et culturelle du spectacle vivant en direction de la jeunesse - 40 propositions pour le jeune public	313
Annexe 30	Charte de Qualité des Ludothèques Françaises, 2003	327
Annexe 31	Projet politique de l'ALF (association des ludothèques françaises)	335
Annexe 32	Contribution pour une politique culturelle à dimension sociale en faveur du lien parent/enfant L'Espace Andrée Chedid - Issy-les-Moulineaux / EPE	345
Annexe 33	Marine Pourquoié, « Techniques et pratiques, pour des projets de constructions d'une salle de spectacle/ et salle multi activités».	347 353
Annexe 34	Roland Gori. <i>Le soin à l'ère de l'algorithme</i> , novembre 2018	
Annexe 35	Sophie Marinopoulos. <i>Les pâtes au beurre, in Les lieux d'accueil de la petite enfance sont-ils les lieux de culture de demain.</i> Spirale 70 - Édition érès, 2014	355



Ministère de la Culture

La Ministre

Madame Sophie MARINOPOULOS
10 rue Saint Simon
75007 PARIS

Paris, le 11 juin 2018

Nos réf. : TR/2018/P/12895/CRA

Madame,

La petite enfance constitue le moment fondateur de l'éveil à soi, aux autres et à l'environnement. L'éveil artistique et culturel dès la petite enfance est bien plus qu'un préambule à l'éducation artistique et culturelle. C'est véritablement le moment où prend racine l'ouverture aux arts et à la culture, grâce à l'expérience et à l'émerveillement suscités par la rencontre avec les artistes et les œuvres. De plus, le temps de la petite enfance, temps central de la construction du Sujet et période où l'être humain développe une appétence à interpréter le monde qui l'entoure, offre une très grande qualité des liens avec les parents, modèle ultérieur des relations sociales. L'éveil artistique et culturel peut être un des leviers pour lutter plus largement contre la ségrégation culturelle en touchant l'ensemble des accompagnants, que ce soit les professionnels de la petite enfance, les parents, les fratries et les grands parents. Assez logiquement, il n'y a pas de jeunes enfants sans accompagnants lors des propositions faites aux jeunes enfants.

Un protocole pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants a été signé le 20 mars 2017 par le ministère chargé de la culture et le ministère chargé des familles, de l'enfance et des droits des femmes.

Cet engagement interministériel fait suite au plan d'action pour la petite enfance présenté le 15 novembre 2016, et s'articule avec le texte-cadre national pour l'accueil du jeune enfant. Une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant a été élaborée par le ministère chargé de la famille et de l'enfance à l'invitation de Madame Sylviane Giampino.

Cet engagement pour la petite enfance découle également des avancées importantes en matière d'éducation artistique et culturelle et des lois qui ont récemment inscrit cette politique interministérielle dans les missions des structures culturelles labellisées ainsi que des constats internationaux réalisés par l'UNESCO, qui montrent l'importance d'investir la petite enfance.

.../...

Au-delà de cette politique menée avec le ministère des Solidarités et de la Santé, le ministère de la Culture s'attache à favoriser l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants dans l'ensemble des politiques interministérielles, telles que dans le plan interministériel de lutte contre la pauvreté et dans les orientations de la politique de la ville.

Dans ce contexte en évolution au sein duquel de très nombreux acteurs se positionnent activement, la France cherche à structurer des actions.

Le ministère chargé de la culture et le ministère chargé de la santé et des solidarités ont débuté dès mars 2017 un vaste chantier de coopération et de mise en place d'outils de gouvernance, afin que l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants puisse trouver son essor dans tous les territoires. Une première photographie des initiatives dans tous les territoires a été publiée lors de la première rencontre nationale pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants le 8 décembre 2017.

C'est pourquoi, au regard de vos compétences et de votre expérience dans le domaine de la petite enfance et de la parentalité, je vous confie une mission devant permettre de proposer des réflexions et un plan d'action pour que la culture soit au cœur de l'accompagnement du lien parent/enfant, de la petite enfance, en lien avec le secteur social, de la santé, de la famille, de l'éducation et de l'écologie.

Vos axes de travail porteront sur trois volets :

1. Recueillir, en lien avec l'inventaire initié par le secrétariat général, les expériences artistiques et culturelles sur notre territoire, voire quelques expériences exemplaires chez nos voisins européens ayant comme objet premier de s'adresser à l'enfant et à ses parents ; et constituer un recueil synthétique, nourri des recherches scientifiques concernant l'impact de l'éveil artistique et culturel sur le développement des jeunes enfants, afin de démontrer qu'il s'agit bien d'un axe fondamental de la construction d'un Sujet, de son épanouissement et de sa santé relationnelle. Ce recueil devra permettre de soutenir la politique culturelle en faveur de la petite enfance et de diffuser des bonnes pratiques auprès des acteurs de ce secteur ;
2. Étudier la promotion de ces pratiques auprès des professionnels, des parents et plus largement des familles. Vous prendrez notamment en compte les expériences permettant une large mixité sociale. Vous proposerez des actions concrètes de prévention, d'intégration, d'égalité, de solidarité auprès des parents et des professionnels ;
3. Proposer des axes concrets et opérationnels d'une politique culturelle à dimension sociale en faveur du lien parent/enfant, en lien avec le ministère des Solidarités et de la Santé et avec les acteurs de la branche famille, dont la caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) et les collectivités territoriales, dans une logique interministérielle. Vous pourrez à cet égard proposer des dispositifs incitatifs. Au regard de ces axes, vous définirez également un cadre de références favorables aux besoins des jeunes enfants et de leurs parents, accompagnants, sur lequel les conseillers d'action culturelle des directions régionales des affaires culturelles pourront prendre appui pour susciter, accompagner et évaluer le développement de cette politique sur leur territoire.

.../...

À cette fin, vous travaillerez en étroite collaboration avec le secrétariat général du ministère de la Culture, et plus particulièrement avec le département de l'éducation et du développement artistiques et culturels.

Vous pourrez pour cela mener, au sein du ministère ou dans tout autre lieu à votre convenance, toutes les auditions d'experts du monde de la culture, du social, de la santé, de l'éducation, de la famille, de l'écologie ou toute autre dimension qui vous paraîtra utile. La gestion des rendez-vous, les courriers utiles à cette mission, seront organisés selon votre appréciation à partir du ministère de la Culture par un secrétariat placé au service de la coordination des politiques culturelles et de l'innovation du secrétariat général.

Une enveloppe budgétaire sera allouée à la mission, gérée par le secrétariat général, afin de vous permettre une dizaine de déplacements nationaux et trois déplacements européens utiles à vos travaux.

Je souhaite que vous puissiez me remettre un rapport avec vos préconisations le 15 décembre 2018.

Je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de ma considération distinguée.



Françoise NYSSSEN

Madame Sophie MARINOPOULOS

s.marinopoulos@wanadoo.fr

Portable 06/85/21/54/06

Grade : Chevalier de la Légion d'Honneur

Déroulement de carrière :

1985- 2008 : CHU de Nantes au centre de planification et d'éducation familiale (Loi Veil)- puis en service maternité. Début de mon engagement auprès des femmes pour faire valoir et soutenir leurs droits en particulier dans la période de la grossesse. Elaboration de protocoles d'accueil pour les femmes souhaitant accoucher anonymement et pour l'enfant confié à l'adoption. Conceptualisation de ce travail qui a donné lieu à des ouvrages dès 1997 et de nombreux articles. Formatrice des équipes hospitalières et ASE au niveau national et international (Belgique, Suisse, Afrique, Brésil, Italie, Martinique...)

1989- 2008 : Centre Médico Psycho Pédagogique (CMPP) et Centre d'Action Médico-Social Précoce (CAMSP) Henri Wallon- poste de psychologue : accueil des parents et de leurs enfants- diagnostics- prise en charge thérapeutique. Mise en place de médiation thérapeutique en binôme pour les très jeunes enfants et leurs parents. Ecriture de différents ouvrages sur la question des enjeux psychiques des liens familiaux

Depuis 1999 : Fondatrice de l'association pour la Prévention Promotion de la Santé Psychique (PPSP) et son lieu d'accueil gratuit « Les Pâtes au Beurre » à Nantes. Service associatif qui propose une présence préventive pour prévenir l'équilibre familiale et lutter contre la violence ordinaire en famille. Equipe de 10 salariés. Rayonnement national afin de valoriser les lieux solidaires pour soutenir les parents sans distinction aucune dans leur fonction parentale et ce dans l'intérêt du lien familial, dans l'intérêt de l'enfant et de la santé de la famille.

De 2002 à 2016 : consultante à la consultation filiation le COFI de Paris fondé par le professeur Soulé initiateur en 1966 avec Simone Veil des Lois sur l'adoption.Travail sur les questions de filiation (adoption, PMA, FIV) au regard de ma spécialité

Depuis 2009 : Co fondatrice et co-dirigeante des Editions LLL Les Liens qui Libèrent. Essais en économie, politique, sciences, sciences sociales, psychanalyse, anthropologie..... Quelques auteurs : Jean Claude Ameisen (biologiste et président du Comité d'Ethique) Joseph Stiglitz (prix Nobel d'économie) Frans de Wall (éthologue) Roland Gori (psychanalyste), Stéphanie Allenou, Mary Plard, Bernard Maris, Professeur Jean-François Mattei (Professeur de médecine- ex ministre de la santé)- Professeur Israël Nisand (Professeur de Gynécologie), Nicolas Hulot, Jeremy Rifkin,.....

Depuis 2013 : Présidente de la Fédération Nationale de la Prévention et Promotion de la Santé Psychique. Fédération qui est engagée pour la création de campagnes de

communication sur la santé relationnelle à l'origine de la pacification des liens sociaux et sur la création de lieux solidaires sur le modèle des Pâtes au Beurre en France et à l'étranger.

Depuis 2015 : Vice-Présidente de l'association Prima-Vera qui a pour objet de participer à un monde plus solidaire, plus humaniste et respectueux de la nature et de notre environnement.

Depuis 1996 : auteur d'une vingtaine d'ouvrages sur l'enfance et la famille. Ouvrages qui visent à une meilleure compréhension des enjeux de la croissance des enfants, du lien à leurs parents, et le bouleversement que la maternité/paternité provoque.

Expérience en France et à l'étranger :

Mission de formation pour Handicap international en 1999 des professionnels d'orphelinat roumain pour sensibiliser au développement de l'enfant et ses besoins premiers-

Formation nationale depuis 1988 des professionnels de l'ASE, PMI, Association des familles d'accueil.

Mission de représentation en 2009 pour le ministère des affaires étrangères et européennes à Ouagadougou au sommet africain sur l'adoption pour faire valoir le travail sur notre territoire

Mission de sensibilisation sur les besoins des enfants pris dans des conflits de guerre auprès de personnel d'ONG-

Mission de formation à la demande du gouvernement Belge, des professionnels de l'adoption pour les travailleurs sociaux du ministère de la famille suite aux changements de Loi sur l'adoption (2006/2007). Protocoles d'agrément en vue d'adoption pour les futurs parents adoptifs. Ecriture de livres pour les éditions Yapaka, éditions belges émanant du gouvernement en vue d'une diffusion gratuite aux professionnels de l'enfance dans un souci de prévention.

Mission de transmission publique depuis 1997 sur les questions de familles, les besoins de l'enfance, la filiation, la santé relationnelle, la prévention. Interventions médiatiques, conférences, débats, au sein des écoles, auprès des parents, des professionnels.

Expert depuis 2002 nommée par les juges dans le cadre d'affaires pénales concernant des affaires familiales spécifiques (néonaticides, infanticides, violences aggravées en famille, abus sexuels)

CNL- nommé par le Ministre de la culture de **2011 à 2014** (nomination pour 3 ans non renouvelable) à la Commission Nationale du Livre

ENM (Ecole Nationale de la Magistrature): depuis 2010 participation annuelle à la formation nationale des procureurs, juges, avocats, officiers de police en tant qu'expert de la maternité et des liens familiaux. Spécialiste des questions de déni de grossesse, infanticide, néonaticide.

Nommée parmi les femmes créatrices dans le Dictionnaire universel des femmes créatrices paru en 2014, parrainé par l'Unesco- édité aux éditions des femmes sous la direction de Béatrice Didier, Antoinette Fouque, Mireille Calle-Gruber. Ce dictionnaire est né de la volonté de mettre en lumière la création des femmes à travers le monde et l'histoire, de rendre visible leur apport à la civilisation. Pensé comme une contribution inédite au patrimoine culturel mondial, il a été rendu possible par plus de quatre décennies d'engagements et de travaux en France et dans tous les pays, qui ont permis de renouer avec une généalogie jusque-là privée de mémoire.

Membre du réseau de femmes « les fameuses » en Loire Atlantique qui constitue un annuaire de femmes actives créant un soutien solidaire entre elles. Une journée annuelle invite le public à réfléchir aux préoccupations des femmes dans leur engagement.

Auditions- Rapports- Commissions

Auditions à l'assemblée nationale, le Sénat, l'Académie de Médecine depuis 1996

(première audition par le Professeur Mattei sur l'adoption et les conditions d'accueil des femmes et de leurs enfants) sur les questions de la famille et de l'enfance. Et plus récemment sur les Lois de bioéthique.

Rapporteur en 2002 du « Cadre déontologique de références des groupes de parole » pour le REAAP (réseau d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents) ; **Groupe interministériel à la famille** née des priorités données par la conférence de la famille du 12 juin 1998.

Rapport ministériel en 2011 sur « comment diminuer les grossesses non prévues chez les adolescentes en France » avec le Professeur Nisand et le Docteur Letombe, à la demande du secrétariat d'état à la jeunesse et à la vie associative.

Engagée sur les questions de Santé Psychique, de santé relationnelle dans un esprit de solidarité, et d'égalité pour tous les enfants et leurs familles. Interventions publiques et médiatiques afin de lutter contre la violence sous toutes ses formes. Des dons sont versés en échange de mes interventions/conférences à titre bénévole, à l'association PPSP et réinvestis dans l'accueil gratuit des familles.

Quelques éléments personnels

Ma mère Suzanne Aline Frédérique Mathilde Malika est d'origine française, élevée en Algérie et arrière-arrière-petite-fille de Frédéric Passy, dénommé l'apôtre de la paix, qui a partagé le

1^{er} prix Nobel de la Paix avec Henri Dunant. Elle porte son prénom Frédéric du fait de sa naissance exactement 100 ans jour pour jour après lui (20 mai 1822 et 20 mai 1922). Cet homme que je n'ai pas connu a été au cœur de notre famille et en a marqué la pensée. Sa femme Blanche (prénom d'une de mes filles) a joué un rôle fondamental à ses côtés et Frédéric Passy a toujours reconnu publiquement son importance à une époque où les femmes restaient dans l'ombre.

Mon père le docteur Emmanuel Marinopoulos est né en Tunisie où sa famille, mes grands-parents d'origines grecques ont été francisés. A l'âge de 19 ans il rejoint la résistance en Afrique du Nord puis participe au débarquement de Provence en été 44 à l'âge de 20 ans. En 1964 il s'installe à Nantes en tant que neuropsychiatre. Cultivé, humaniste dans l'âme, généreux, disponible pour tous, optimiste et croyant en notre humanité il avait le don de transmettre autour de lui ce regard sur la vie. Il a joué un rôle de soutien majeur dans la création des Pâtes au Beurre.

En 1975, je suis une très jeune adolescente engagée pour la cause des femmes et participe aux manifestations pour leur émancipation et leurs droits. Mon diplôme de psychologie acquis, c'est dans un centre de planification et d'éducation familiale (Loi Veil) que je me suis tournée dès 1983. J'étais moi-même déjà mère de famille, ayant eu mon premier enfant en 1980, puis suivra un deuxième enfant en 1984 et des enfants jumeaux en 1990.

Là j'ai découvert la réalité des femmes sur les questions de la maternité. Bien que la Loi autorise les interruptions de grossesse, le combat faisait encore rage à l'époque et chaque semaine des militants venus se menotter aux portes de notre service, de nos bureaux venaient empêcher notre accueil des femmes. J'ai mesuré le travail que nous devons faire ensemble pour permettre aux femmes d'accéder à leurs droits.

C'est dans ce lieu que j'ai rencontré des femmes qui se croyaient enceintes de quelques semaines et qui étaient proche de l'accouchement. Ces grossesses invisibles, non perçues, prises dans les enjeux de l'inconscient ont eu un rôle prépondérant sur mon parcours. Je me suis intéressée à leur situation et j'ai découvert qu'il n'y avait aucune littérature les concernant. Elles ont été l'objet de ma première publication préparée en 1995/96 et publiée en 1997. Le déni de grossesse tel que je l'avais soulevé pour la première fois est venu alors à la rencontre du public grâce à une femme, grand-reporter à l'hebdomadaire Elle, Patricia Gandin. En consacrant un long article à mon travail, elle a permis que le grand public accède à cette part inconnue de la maternité. J'ai bénéficié à la suite de son article d'un raz de marée médiatique qui m'a fait mesurer l'importance de la diffusion massive de messages en faveur des femmes. Mieux comprendre favorise la tolérance et le soutien et ouvre à la prévention. Depuis j'ai gardé une relation proche avec les médias afin de prolonger des messages sur les questions de santé relationnelle- soit la pacification de nos liens- sur lesquelles j'ai décidé de m'engager. J'ai pu leur faire appel pour faire connaître nos besoins en termes de santé psychique. Etre informé est un axe de liberté et d'égalité indéniable. Parler publiquement c'est une possibilité pour joindre le plus grand nombre. L'adage africain nous dit avec sagesse *tout seul on va plus vite, ensemble on va plus loin*. Oui plus loin, et, de manière plus forte.

Accueillir une femme enceinte, ne souhaitant pas garder son enfant, ou une femme n'arrivant pas à avoir d'enfant, ou bien encore une femme enceinte ne voulant pas

poursuivre sa grossesse, revient à accueillir cette part insaisissable de l'homme, sa vulnérabilité dans ses enjeux intimes, ses enjeux psychiques. Paul Ricœur note que *la tolérance n'est pas un don que je fais à l'autre mais la certitude que la vérité m'échappe* », et ces mots ont résonné tout au long de ma carrière pour penser sur les besoins des enfants et de leurs parents. Pour accueillir sans jugement ce qu'ils venaient me confier, avec la volonté de les accompagner dans leur souffrance, leurs difficultés.

Les protocoles pour l'accueil des enfants qui allaient partir à l'adoption suite à un renoncement de leur mère, a été inspiré de mon travail de recherche sur les questions d'abandon et d'adoption, que j'ai réalisé lors de mon tour du monde en famille. J'ai quitté la France pour traverser tous les continents, avec mon conjoint et mes 4 enfants. A l'époque mes enfants étaient âgés de 12 ans, 8 ans, 20 mois, 20 mois. Nous faisons l'école aux aînés et parallèlement, j'étudiais la construction familiale et la place de l'enfant dans la constellation familiale au regard des différentes pratiques culturelles. Ce travail a été évoqué dans certains de mes ouvrages et a marqué profondément mon engagement auprès des enfants et de leurs familles, que ce soit au cours des consultations en centre médico psycho pédagogique ou dans mon activité à la maternité de Nantes.

Mais les listes d'attente de plus de six mois, parfois un an, dans ces lieux vers lesquels les parents se tournaient pour être aidés, a fait germer dans ma pensée l'idée d'un ailleurs. Un autre lieu, qui se rendrait accessible aux parents, un lieu où il leurs suffiraient de pousser la porte et de venir se poser, se ressourcer, réfléchir à ce qu'ils traversaient avec leurs enfants. Un lieu de prévention pour la santé psychique, la santé relationnelle. Prévenir c'est être là avant que cela n'aille trop mal dans la dynamique familiale. Prévenir c'est informer, c'est dialoguer, c'est marquer par sa présence notre attention à l'autre. A l'image des dispensaires qui autrefois se sont créés pour la santé du corps, mon souhait était de me consacrer à la santé de notre être. 1999 est l'année du passage de l'idée à la concrétisation. La création de l'association pour la Prévention Promotion de la Santé Psychique et de son lieu d'accueil solidaire « Les Pâtes au Beurre » voit le jour.

Et les Pâtes au Beurre c'est une cuisine où des professionnels spécialistes de la psyché, sont là, disponibles, offrant une collation ou un plat de pâtes pour que les parents viennent avec ou sans leur enfants. C'est un espace gratuit, anonyme, sans rendez-vous où tous les parents quel que soit l'âge de leur enfant ou adolescent peuvent venir pousser la porte. Un lieu où le dialogue permet de restaurer les liens familiaux et pari sur l'avenir collectif. Car pour être bien avec les autres, il faut être bien avec soi-même.

Depuis je me consacre à l'existence de ce lieu où des milliers de familles viennent, des centaines de professionnels nous sollicitent pour reproduire ce travail qu'ils jugent indispensable. Hôpitaux, institutions publiques, associations, crèches, PMI, ASE, avocats, sage-femme, médecins libéraux, juges, éducateurs, assistantes sociales, kinésithérapeutes, pédiatres viennent partager notre attention aux familles, autour de notre table de cuisine. C'est en France et à l'étranger que je suis sollicitée sur ce concept préventif qui attire le plus grand nombre. Sobre mais dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'égalité, d'accessibilité, la cuisine des Pâtes au Beurre est devenue le lieu où on parle, le lieu où ensemble parents et enfants grandissent dans un esprit pacifique. C'est un cadre inscrit dans une approche théorique qui fait fonction de contenance. Aujourd'hui il se développe dans d'autres

départements sous l'égide de la Fédération pour la Prévention Promotion de la Santé Psychique (les Mureaux, Paris XV ème, Vannes, Boulogne Billancourt.....)

Un documentaire sur France 2 d'Envoyé Spécial à 20H30, a été consacré en 2013 au travail effectué par toute l'équipe des Pâtes au Beurre et a permis une communication bénéfique sur les questions de santé relationnelle.

Au moment des attentats, notre cuisine s'est ouverte chaque soir pour tous ceux qui avaient besoin de prendre le temps de parler de leur douleur, de leur détresse et angoisse face aux événements. La prise de conscience a été collective sur l'idée que c'est ensemble que nous préserverons la qualité de nos liens et feront reculer la haine de l'autre, la violence sous toutes ses formes.

Parallèlement **la création des éditions LLL Les Liens qui Libèrent** avec Henri Trubert, permettent de compléter et élargir mon engagement citoyen de femme active consciente des questionnements de son époque. Le travail de pensée par les livres relie les hommes. Nombreux sont les auteurs qui ont accompagné mon travail et mon parcours professionnels. Des femmes et des hommes qui ont pris le temps d'écrire, de conceptualiser, de théoriser. *Les Liens qui libèrent* ce sont à la fois des auteurs prestigieux dont le regard nous aide à réfléchir aux questions de notre époque, de nos sociétés et en même temps des auteurs inconnus dont le récit et l'expérience guident notre réflexion. De Joseph Stiglitz prix Nobel d'économie à Stéphanie Allenou mère de famille qui témoigne de son épuisement, nous pouvons penser notre monde et toujours chercher à l'améliorer.

BIBLIOGRAPHIE DE SOPHIE MARINOPOULOS

OUVRAGES

- Sophie Marinopoulos. *De l'Une à l'Autre : de la grossesse à l'abandon*. Éditions Hommes et perspective 1997
- Sophie Marinopoulos. *Moïse Œdipe et Superman : de l'abandon à l'adoption*. co auteur C. Sellenet et F. Vallet , Éditions Fayard, 2003.
- Sophie Marinopoulos. *Dans l'intime des mères*. Éditions Fayard, 2005.
- Sophie Marinopoulos. *Le corps bavard*. Éditions Fayard, 2007.
- Sophie Marinopoulos. *Le déni*. Éditions Yakapa, 2007.
- Sophie Marinopoulos.et I Nisand *9 mois eceatera*. Éditions Fayard, 2007.
- Sophie Marinopoulos. *La vie ordinaire d'une mère meurtrière*. Éditions Fayard, 2008.
- Sophie Marinopoulos. *Dites-moi à quoi il joue je vous dirai comment il va*. Éditions Les Liens qui Libèrent, 2009.
- Sophie Marinopoulos. *L'infanticide, le néonaticide*. Éditions Yakapa 2010
- Sophie Marinopoulos.et Nisand I *Elles accouchent et ne sont pas enceintes*. Éditions Les Liens qui Libèrent 2011
- Sophie Marinopoulos. *Combattre les petites philosophies du pénis : où vont les femmes*. Éditions Les Liens qui Libèrent 2012
- Sophie Marinopoulos. *Le carnet de santé psychique*. Éditions Les Liens qui Libèrent 2013
- Marinopoulos S-Wieworka M- Klein.E- Khalatbari A *Que cherchons-nous dans nos origines*. Éditions Belin, 2015.
- Sophie Marinopoulos. *Écoutez-moi grandir*. Éditions Les Liens qui Libèrent, 2009.
- Sophie Marinopoulos. *Les nourritures de l'ennui*. Éditions Yakapa, 2017 .

QUELQUES OUVRAGES COLLECTIFS

Sophie Marinopoulos. Pères et mères dans l'abandon. in *Des bébés exposés* collection mille et un bébés. Éditions érès , 1999.

Sophie Marinopoulos. De l'état d'être enceinte à l'attente d'un enfant : maturation psychique et représentation. in *Naissance et secret : le droit à ses origines* ; édition érès , 1999.

Sophie Marinopoulos. L'abandon d'enfant : une autre parentalité. in *Devenir mère en l'an 2000* sous la direction de Catherine Bergeret Amselek Éditions Desclée De Brouwer, 2000.

Sophie Marinopoulos. Histoire de passages : de l'abandon à l'adoption. in *le bébé face à l'abandon, le bébé face à l'adoption*. Éditions Albin Michel, 2000.

Sophie Marinopoulos. Dépasser le X pour aller à la rencontre du Sujet. in *Filiations à l'épreuve* Éditions érès , 2002.

Sophie Marinopoulos. Abandon et filiation : plaidoyer pour une clinique narrative en maternité. in *Récit, attachement, et psychanalyse*. Éditions érès, 2005.



Pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants

Protocole d'accord entre le ministère de la Culture et de la Communication et le ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes

20 mars 2017

*

* *

Préambule

La ministre de la Culture et de la Communication et la ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes réaffirment par le présent protocole d'accord l'intérêt d'une politique commune visant à favoriser l'éveil culturel et artistique des jeunes enfants.

Les études scientifiques et les initiatives mises en œuvre dans les territoires attestent que la sensibilisation aux pratiques culturelles et artistiques, dès le plus jeune âge et avant même l'entrée à l'école maternelle, favorise la curiosité, la construction et l'épanouissement de l'enfant. L'éveil culturel et artistique dès la petite enfance permet de dépasser le repli sur soi et de s'ouvrir à une pluralité d'autres cultures. Autour de l'enfant, il peut faciliter les échanges non verbaux entre parents et professionnels de la petite enfance de différentes cultures et parfois de langues différentes. Le rapport au symbolique et à l'expérience sensible, l'éveil à la créativité, la découverte de la culture comme espace d'échanges avec autrui, de connaissance de soi et du monde, comme mode d'expression et vecteur de lien social, constituent des enjeux essentiels pour l'avenir de notre société.

La nécessité de l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants fait aujourd'hui consensus. De plus en plus d'artistes désirent créer à l'adresse des plus jeunes. Les établissements d'accueil du jeune enfant, les centres de consultation de la protection maternelle et infantile, les petites sections de maternelles comportent naturellement des espaces dédiés aux livres, développent des actions autour de la musique et du chant, de la danse, des arts plastiques, du cinéma ou du conte. De nombreux établissements culturels intègrent la petite enfance et les familles dans leur politique des publics, en offrant des propositions artistiques de plus en plus qualitatives. Certains de ces lieux ou festivals se spécialisent dans la création à destination du jeune public, renouvelant en permanence l'approche de la médiation au bénéfice des tout-petits.

Il reste cependant à mettre en cohérence les initiatives existantes, à développer les partenariats entre les structures culturelles et les modes d'accueil du jeune enfant, et à former les professionnels des deux champs à ces actions spécifiques.

Aussi, dans la continuité du protocole Culture-Enfance signé en 1989, les deux ministères signataires du présent protocole s'engagent à :

- développer un volet « éveil culturel et artistique » dans la politique d'accueil du jeune enfant du ministère en charge de la petite enfance ;
- développer un volet « petite enfance » dans la politique d'éducation artistique et culturelle du ministère de la Culture et de la Communication ;
- soutenir l'intégration de l'éveil artistique et culturel dans la formation initiale et continue des personnels qui travaillent auprès des jeunes enfants, et celle des artistes et professionnels de la culture (directeurs de structures, bibliothécaires, médiateurs, etc.) ;
- accompagner les initiatives exemplaires et innovantes en direction des jeunes enfants conduites par les artistes et les acteurs institutionnels et associatifs, notamment la création et la diffusion destinée au très jeune public.

*

* *

I – L'éveil culturel et artistique du jeune enfant, une priorité partagée

L'art et la culture permettent à l'enfant de construire sa sensibilité, son imaginaire, son expression personnelle et son rapport au monde. La rencontre avec le patrimoine culturel, avec le langage, avec la création contemporaine et l'expérience artistique, contribuent au développement de l'identité et de l'autonomie de l'enfant.

Le présent protocole s'inscrit aussi dans une démarche globale du ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes visant à faire des droits et besoins du jeune enfant l'élément central autour duquel les politiques de l'enfance sont construites. En témoignent les travaux menés à bien entre 2015 et 2017 :

- La mission Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels, conduite par Sylviane Giampino¹ a permis, au terme d'un débat scientifique et technique, de dégager les grands principes qui doivent

¹ Sylviane Giampino est psychologue pour enfants, psychanalyste, et préside le Conseil Enfance et adolescence du Haut-Conseil de la Famille, de l'enfance et de l'âge. Son rapport de mission a été remis à la ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes le 9 mai 2016. Il est téléchargeable sur le site de la Documentation française.

guider l'accueil des enfants de moins de trois ans et la formation des professionnel.le.s de la petite enfance. La socialisation du jeune enfant, - en particulier son ouverture au monde par l'art et la culture -, a été reconnue par la mission comme l'une des cinq dimensions primordiales pour le développement et l'épanouissement des enfants avant trois ans ;

- Le *Plan d'action pour la Petite enfance*, présenté le 15 novembre 2016, comporte 16 axes, dont l'un est consacré au soutien aux initiatives culturelles et artistiques dans les modes d'accueil du jeune enfant ;
- Le *Texte-cadre national pour l'accueil du jeune enfant* énonce que « l'art, la culture et les échanges interculturels permettent à l'enfant de construire sa place dans un monde qu'il découvre », que « les modes d'accueil doivent s'ouvrir à la présence d'artistes (...) aussi bien dans l'organisation de l'accueil au quotidien que lors de moments exceptionnels ou festifs », et que « les approches culturelles et artistiques, la recherche d'un cadre esthétique, doivent être intégrées à la formation des professionnel.le.s ».

Le présent protocole s'inscrit également parmi les priorités du ministère de la Culture et de la Communication, en ce qu'il concourt à garantir à chacun l'accès à la culture et aux expériences sensibles dès le plus jeune âge, sans distinction d'origine sociale ou géographique. En témoignent les travaux suivants :

- La *circulaire interministérielle du 3 mai 2013 relative au parcours d'éducation artistique et culturelle* préconise « la mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle [qui] a pour ambition de viser un égal accès de tous les jeunes à l'art et la culture ». Elle insiste sur la prise en compte cohérente des différents temps de vie du jeune dans une logique de continuum : « la mise en œuvre [de ce parcours] résulte de la concertation entre les différents acteurs d'un territoire afin de construire une offre éducative cohérente à destination des jeunes, qui aille au-delà de la simple juxtaposition d'actions, dans tous les domaines des arts et de la culture » ;
- Le *Haut-Conseil de l'éducation artistique et culturelle*, instance consultative sur la politique interministérielle d'éducation artistique et culturelle, co-présidée par les ministères en charge de la culture et de l'éducation nationale, et au sein duquel siègent plusieurs ministères dont celui en charge de la petite enfance, ainsi que les associations d'élus, intègre dans ses réflexions tous les enfants dès le plus jeune âge. L'instance a été renforcée dans ses missions en 2017 ;
- Le rapport « *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle* » de la députée Sandrine Doucet, remis au Premier ministre le 25 janvier 2017, met l'accent sur la formation initiale et continue des acteurs de l'éducation artistique et culturelle selon une approche croisée, multi-catégorielle, multi-professionnelle, et préconise une meilleure prise en compte des familles dans la gouvernance locale de l'éducation artistique et culturelle ;

- Le rapport d'évaluation de la politique publique de démocratisation culturelle, publié en mars 2017, préconise la prise en compte de la petite enfance et des actions de soutien à la parentalité dans la politique d'éducation artistique et culturelle, notamment dans les territoires prioritaires.

*

* *

II – Soutien au développement d'actions exemplaires dans les lieux d'accueil du jeune enfant et dans les structures culturelles et socioculturelles

Les signataires réaffirment la nécessité d'intégrer les actions d'éveil artistique et culturel aux projets des modes d'accueil collectifs² et individuels³, et d'impliquer les familles dans leur élaboration comme dans leur mise en œuvre. Par ailleurs, certains lieux culturels ont intégré la petite enfance dans leur projet d'établissement, leur politique des publics et leur politique de programmation, en particulier par des spectacles destinés aux familles et/ou au très jeune public. Les signataires incitent les structures culturelles et socio-culturelles à développer ces actions, en faisant notamment appel aux artistes et professionnels du réseau jeune et très jeune public.

Dans la même volonté de promouvoir l'éveil culturel et artistique du jeune enfant, les deux ministères soutiendront ou participeront en commun à toute initiative dont l'objet est de sensibiliser à cet objectif les différents partenaires de la communauté éducative, au premier rang desquels les familles. En effet, l'environnement familial étant le premier prescripteur en matière culturelle, il importe de développer des projets inscrivant la parentalité dans les dispositifs d'accès à la culture, en particulier pour les familles en situation de vulnérabilité.

Parce que ces actions contribuent à faire des lieux d'accueil de jeunes enfants des espaces de rencontre ouverts sur le quartier, elles renforcent les liens de voisinage et de solidarité entre les habitants et jouent un rôle important dans la dynamique territoriale. La conception et la mise en œuvre de ces actions doivent s'appuyer sur une coopération volontariste entre l'ensemble des acteurs concernés sur un même territoire, notamment :

- les lieux et modes d'accueil du jeune enfant ;
- les équipements culturels – en particulier les lieux de proximité tels que les bibliothèques, les musées et salles de spectacles – et les équipes artistiques ;

² Crèche collective, crèche parentale, micro-crèche, halte-garderie, multi-accueil, lieu d'accueil enfants-parents (LAEP), etc.

³ Assistants maternels (à leur domicile ou en Maison d'assistants maternels), relais d'assistantes maternelles, garde individuelle ou partagée au domicile des parents, etc.

- les associations ressources reconnues en raison des compétences qui sont les leurs dans le domaine de l'éveil culturel et artistique du jeune enfant, notamment les associations culturelles, socioculturelles, familiales, éducatives, et les réseaux de solidarités ;
- et les partenaires publics, parmi lesquels :
 - la Direction aux affaires culturelles (DAC) et la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC) ;
 - les administrations et institutions parties au comité départemental des services aux familles : Direction départementale de la cohésion sociale (DDCS), Caisse d'allocations familiales (CAF), Caisse de Mutualité sociale agricole (CMSA) ;
 - les collectivités territoriales, en particulier les communes et intercommunalités et leurs services en charge de la culture et de la petite enfance.

Les signataires s'engagent à :

- mobiliser leurs réseaux déconcentrés et leurs partenaires nationaux en vue d'élaborer et mettre en œuvre des activités d'éveil artistique et culturel au bénéfice des jeunes enfants. A ce titre, une attention particulière sera portée aux projets qui :
 - renforcent la création et la diffusion destinées aux très jeunes enfants ;
 - permettent d'initier un parcours d'éducation artistique et culturelle pour le jeune enfant ;
 - s'attachent à lutter contre toutes les formes d'exclusion ;
 - prévoient d'intégrer un volet relatif à la formation des professionnel.le.s de la petite enfance et de la culture ;
 - s'inscrivent dans des démarches de coopération préexistantes, par exemple les schémas départementaux des services aux familles.
- soutenir ou participer en commun à toute initiative ayant pour objet de sensibiliser les différents acteurs, dont les familles, à l'opportunité et aux modalités de mise en œuvre des actions d'éveil artistique et culturel au bénéfice des jeunes enfants. A ce titre, les signataires conviennent d'organiser un temps d'échange et de travail permettant aux professionnel.le.s de la culture et de la petite enfance de recenser, recueillir et analyser les meilleures pratiques et expériences et d'en tirer des préconisations en vue de leur large diffusion, en s'appuyant notamment sur les pôles ressources de l'éducation artistique et culturelle (PREAC).

*

* *

III – Soutien à l’intégration de l’éveil artistique et culturel dans la formation initiale et continue des personnels travaillant auprès des jeunes enfants

1 – Formation initiale

L’évolution en cours des diplômes de l’accueil du jeune enfant, - notamment la mise à jour des référentiels du Diplôme d’État d’auxiliaire de puériculture, la réforme du CAP Petite enfance, et les suites des États généraux du travail social, qui impliquent la réingénierie du Diplôme d’État d’éducateur de jeunes enfants – constitue une opportunité privilégiée pour marquer l’intérêt de l’éveil artistique et culturel dans ces formations en y intégrant la dimension artistique, y compris dans sa pratique.

Le ministère des Familles, de l’Enfance et des Droits des femmes s’engage à porter cette ambition dans l’ensemble des travaux de refonte des diplômes de la petite enfance auxquels il est associé.

De même, s’agissant de la culture, la Loi du 7 juillet 2016 relative à la Liberté de la création, à l’architecture et au patrimoine, constitue une opportunité pour sensibiliser les futurs artistes et professionnel.le.s de ce secteur aux enjeux de la transmission notamment en matière d’éducation artistique et culturelle, et ce dès le plus jeune âge.

2 – Formation continue

Les suites données à l’accord-cadre portant engagement pour le développement de l’emploi et des compétences (EDEC) dans le domaine de la petite enfance et la conclusion prochaine d’un accord-cadre entre la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS) et le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) permettront de construire une offre de formation continue en matière d’éveil artistique et culturel.

Le ministère des Familles, de l’Enfance et des Droits des femmes s’engage à porter cette préoccupation dans l’ensemble des travaux relatifs à la formation des professionnels de la petite enfance auxquels il est associé.

Le ministère de la Culture et de la Communication s’engage à :

- collaborer avec le ministère des Familles, de l’Enfance et des Droits des femmes et le CNFPT dans l’objectif de développer des modules de formation continue consacrés à l’éveil culturel et artistique du jeune enfant et à sa mise en œuvre ;
- favoriser la mise en place de coopérations locales entre équipements culturels et instituts de formation continue des professionnels de la petite enfance, et plus généralement des lieux ressources pour les professionnels de la petite enfance, en particulier les relais d’assistants maternels.

Les signataires s'engagent ensemble à encourager les formations permettant la coopération entre personnels de statuts et niveaux de qualification différents : puéricultrices, auxiliaires de puériculture, éducateurs de jeunes enfants, assistants maternels, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, coordinateurs petite enfance, professeurs des écoles, bibliothécaires, artistes, professionnels de la culture, etc.

*
* *

IV – Modalités de suivi

Les deux ministères mettent en place un comité de pilotage chargé :

- d'élaborer la mise en œuvre opérationnelle du présent protocole d'accord, soumise à l'approbation des ministres concerné.e.s ;
- de coordonner, suivre et évaluer la mise en œuvre de la présente convention, en s'appuyant sur des indicateurs annuels susceptibles d'évoluer.

Ce comité de pilotage :

- est composé :
 - de représentants des directions d'administration centrale concernées des ministères en charge de la culture d'une part, des familles et de l'enfance d'autre part ;
 - de deux représentants des services déconcentrés de chacun des deux ministères.
- mène ses travaux en lien avec les organisations, institutions et associations intéressées, notamment les instances consultatives telles que le Haut-Conseil de l'éducation artistique et culturelle et le Haut-Conseil des familles, de l'enfance et de l'âge ;
- se réunit au moins une fois par an (année N) pour :
 - apporter le cas échéant toute modification à la déclinaison opérationnelle du présent protocole, en fonction des évolutions du contexte institutionnel et des réflexions conduites par les deux parties ;
 - faire le bilan des actions conduites à l'année N-1 au niveau national et au niveau local, en s'appuyant sur les informations et analyses des services déconcentrés des deux ministères ;
 - définir un programme d'actions prioritaires pour l'année N+1, et en fixer les indicateurs de résultats ;
 - réorienter le cas échéant certains axes stratégiques, et définir de nouvelles priorités si nécessaire ;

- valoriser les bonnes pratiques et celles qui répondent le mieux aux objectifs visés par le présent accord.

*
* *

V – Durée du protocole

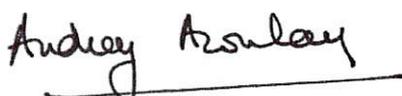
Ce protocole d'accord est valable à partir de la date de signature pour une durée de trois ans renouvelable par tacite reconduction.

Fait à Paris, le **20 MARS 2017**

En trois exemplaires originaux.

**La ministre de la Culture
et de la Communication**

Audrey AZOULAY



**La ministre des Familles,
de l'Enfance et des Droits des
femmes**

Laurence ROSSIGNOL



.....

Cadre national pour l'accueil du jeune enfant

.....



Ministère des Familles, de
l'Enfance et des Droits des
femmes

LA CHARTE NATIONALE POUR L'ACCUEIL DU JEUNE ENFANT

DIX GRANDS PRINCIPES POUR GRANDIR EN TOUTE CONFIANCE

1. Pour grandir sereinement, j'ai besoin que l'on m'accueille quelle que soit ma situation ou celle de ma famille.
2. J'avance à mon propre rythme et je développe toutes mes facultés en même temps : pour moi, tout est langage, corps, jeu, expérience. J'ai besoin que l'on me parle, de temps et d'espace pour jouer librement et pour exercer mes multiples capacités.
3. Je suis sensible à mon entourage proche et au monde qui s'offre à moi. Je me sens bien accueilli.e quand ma famille est bien accueillie, car mes parents constituent mon point d'origine et mon port d'attache.
4. Pour me sentir bien et avoir confiance en moi, j'ai besoin de professionnel.le.s qui encouragent avec bienveillance mon désir d'apprendre, de me socialiser et de découvrir.
5. Je développe ma créativité et j'éveille mes sens grâce aux expériences artistiques et culturelles. Je m'ouvre au monde par la richesse des échanges interculturels.
6. Le contact réel avec la nature est essentiel à mon développement.
7. Fille ou garçon, j'ai besoin que l'on me valorise pour mes qualités personnelles, en dehors de tout stéréotype. Il en va de même pour les professionnel.le.s qui m'accompagnent. C'est aussi grâce à ces femmes et à ces hommes que je construis mon identité.
8. J'ai besoin d'évoluer dans un environnement beau, sain et propice à mon éveil.
9. Pour que je sois bien traité.e, il est nécessaire que les adultes qui m'entourent soient bien traités. Travailler auprès des tout-petits nécessite des temps pour réfléchir, se documenter et échanger entre collègues comme avec d'autres intervenants.
10. J'ai besoin que les personnes qui prennent soin de moi soient bien formées et s'intéressent aux spécificités de mon très jeune âge et de ma situation d'enfant qui leur est confié par mon ou mes parents.



ACCUEILLIR LES FILLES, LES GARÇONS ET LEURS FAMILLES, DE LA NAISSANCE À TROIS ANS

L'enfant est le cœur de métier des professionnel.le.s auquel.le.s il est confié par ses parents. Il doit être au cœur des orientations politiques qui organisent son accueil.

Ce texte définit le cadre commun, les principes et les valeurs essentielles que partagent les professionnel.le.s de l'accueil du jeune enfant. Il concerne l'ensemble des modes d'accueil, individuels et collectifs, et s'adresse à toutes celles et ceux qui les conçoivent, les mettent en œuvre et les font progresser : élu.e.s, gestionnaires, spécialistes, institutions et services, professionnel.le.s et parents.

Ce cadre d'orientation est issu des recommandations d'un travail approfondi de concertation scientifique et publique, auquel l'ensemble des acteurs de l'accueil du jeune enfant ont été associés pendant près d'une année.



Dans un mode d'accueil bienveillant et instruit de ses besoins spécifiques, le jeune enfant débute sa recherche pour connaître et comprendre le monde. En compagnie des autres, il apprend à y trouver sa place, son expression propre et sa liberté. En lien avec les familles, les modes d'accueil posent ainsi les bases d'une citoyenneté épanouie et responsable.

Les petites filles et les petits garçons vivent, de leur naissance à leur troisième année, une période cruciale et spécifique de leur développement, qui pose les bases de la construction de leur personnalité, de leur rapport aux autres et au monde. La prime enfance est fondatrice de la personne, sans être prédictive de son avenir. À cet âge, et pour qu'un petit humain se reconnaisse lui-même comme tel, il faut que d'autres humains prennent soin de lui avec affection et avec la considération que mérite sa personne et la promesse d'avenir qu'il représente, pour lui, et pour la société. Le petit enfant naît en attente de leurs regards, de leurs gestes et paroles, qui donneront sens à ses perceptions, ses sensations, ses expressions, et ses expériences. L'ensemble des professionnel.le.s qui accueillent les tout-petits, et prennent le relais des familles qui les leur confient, jouent donc un rôle essentiel dans le développement et l'épanouissement physique, affectif, cognitif et social des enfants.

Chaque enfant, chaque famille, est unique. Ils s'inscrivent en même temps dans une société en évolution. Les petites filles et petits garçons accueilli.e.s portent leur histoire et leur singularité. Quel que soit le mode de vie de leur famille, quelles que soient leurs situations particulières, sociales, de santé ou de handicap, toutes et tous doivent pouvoir être accueilli.e.s ensemble. Le développement des modes d'accueil est, par ailleurs, un objectif à poursuivre afin d'accueillir les enfants qui en sont encore éloignés, dans une perspective de mixité sociale et d'inclusion, conditions d'une citoyenneté partagée.

Le secteur de la petite enfance s'adapte aux transformations sociales, familiales, culturelles et à l'évolution des savoirs. Les modes d'accueil de la petite enfance, qu'ils soient individuels ou collectifs, doivent répondre aux attentes spécifiques de chaque enfant, en lien avec sa famille, en favorisant le vivre ensemble et l'égalité entre tous les enfants. Ils doivent offrir aux enfants les conditions d'un accueil sécurisant, personnalisé, ludique, encourageant sa vitalité découvreuse, son désir d'apprendre, de s'exprimer et de se socialiser. Accueillir le jeune enfant, c'est prendre soin de sa vulnérabilité et de ses potentialités. L'accueil de la petite enfance est ouvert sur le monde environnant, la nature, la culture, les sciences. Les professionnel.le.s accueillent les enfants avec compétence, sensibilité, affection, et respect.

Pour remplir cette mission, les professionnel.le.s bénéficient de formations, initiales et continues, qui prennent en compte le dernier état des connaissances en matière de développement de l'enfant, en s'inspirant des avancées de la recherche, de l'expérience des métiers, et en intégrant les exigences liées à la reconnaissance de l'enfant et de ses droits fondamentaux. Ces formations permettent d'établir des passerelles entre les diplômes, de garantir les progressions de carrière et de développer une culture commune à toutes les personnes intervenant auprès des enfants, ou œuvrant pour l'organisation de leur mode d'accueil.

La France est un pays pionnier de l'accueil des jeunes enfants. Si le système qu'elle a mis en place constitue une référence internationale, il est marqué, du fait de sa longue histoire, par une grande diversité des modes d'accueil, des profils de professionnel.le.s spécialisé.e.s, et des références scientifiques d'appui. Le gouvernement a l'ambition de poursuivre la structuration du secteur de la petite enfance, de contribuer à la formation d'une identité commune à l'ensemble des professionnel.le.s qui s'y impliquent et de définir des objectifs et principes communs à l'ensemble des acteurs du domaine.

Le texte-cadre national pour l'accueil des jeunes enfants constitue une référence pour les professionnel.le.s de l'accueil individuel et collectif, les gestionnaires de structures, les formateurs, les services chargés de l'agrément et du contrôle des différents modes d'accueil, qui ont pour priorité le développement, l'épanouissement et le respect des droits des enfants, en relation avec leurs familles.

Ce texte-cadre expose les principes que la France adopte, en vue de garantir les meilleures conditions d'accueil à ses très jeunes citoyens. En prenant en compte les besoins fondamentaux des tout-petits, il reformule les pratiques professionnelles à partir du point de vue de l'intérêt supérieur de l'enfant, et explicite la manière dont le monde de la petite enfance peut poser les bases nécessaires à un développement complet et harmonieux, respectueux des droits, des besoins et de la singularité de chaque petite fille et de chaque petit garçon.



DIX PRINCIPES POUR ACCUEILLIR LES JEUNES ENFANTS ET LEURS FAMILLES, DE LA NAISSANCE À TROIS ANS

1. L'accueil du jeune enfant doit répondre aux spécificités de sa situation.

« Pour grandir sereinement, j'ai besoin que l'on m'accueille quelle que soit ma situation et celle de ma famille. »

Le jeune enfant, comme tout enfant, est reconnu comme sujet, citoyen et personne de droit. La France garantit les droits énoncés par la Convention internationale des droits de l'enfant et prend systématiquement en considération l'intérêt supérieur de l'enfant. Accueillir les jeunes enfants, c'est faire à chacun d'eux une place dans notre société.

- **Tous les enfants ont besoin d'un environnement attentif qui prenne en compte leur singularité. Tout enfant doit pouvoir être accueilli quelle que soit sa situation ou celle de sa famille** : enfants de parents migrants et/ou allophones, enfants issus de familles en difficulté sociale, enfants placés judiciairement ou dont les parents font l'objet d'une procédure judiciaire, enfants de parents qui travaillent en horaires atypiques, ou qui ont tout simplement besoin de concilier leur vie professionnelle, leur vie familiale et leur vie sociale.
- **Les enfants qui ont des besoins spécifiques, notamment parce qu'ils sont en situation de handicap ou vivent avec une maladie chronique, participent autant que possible aux activités prévues avec tous les enfants, moyennant, le cas échéant, un aménagement ou un encadrement particulier.** Il peut, dans ces situations, être utile d'ajuster les modalités d'accueil de ces enfants, en combinant des temps en accueil collectif et des temps en accueil individuel.
- **Les professionnel.le.s sont invité.e.s à la neutralité philosophique, politique, religieuse, dans leurs activités avec les enfants et leurs contacts avec les familles.** Cette neutralité, constitutive de la posture professionnelle, garantit le respect de la liberté de conscience des enfants et de leurs parents, dans un esprit d'accueil fait d'écoute et de bienveillance, de dialogue et de respect mutuel, de coopération et de considération.

2. Un accueil de qualité doit respecter la spécificité du développement global et interactif du jeune enfant, dans une logique de prime éducation.

« J'avance à mon propre rythme et je développe toutes mes facultés en même temps : pour moi, tout est langage, corps, jeu, expérience. J'ai besoin que l'on me parle, de temps et d'espace pour jouer librement et pour exercer mes multiples capacités. »

Les professionnel.le.s de la petite enfance occupent un statut intermédiaire entre la famille et la société : présents dans l'intimité et le quotidien des enfants, ce sont des passeurs, qui aident l'enfant à se socialiser.

La prime éducation est nourrie des connaissances sur la richesse des capacités, mais aussi sur la vulnérabilité et la sensibilité qui caractérisent le jeune enfant. Elle consiste à soutenir, chez l'enfant, la mise en place de ses capacités propres de réflexion et d'action. Il s'agit de l'aider patiemment à prendre conscience de ce qu'il vit et fait, et à développer sa personnalité.

- **L'accueil de la petite enfance requiert une conception globale, attentionnée et non normative du développement du jeune enfant et de la parentalité.** Les projets d'accueil développés tant par les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) que par les assistant.e.s maternel.le.s et les salarié.e.s à domicile doivent s'en inspirer.
- **Pour le jeune enfant, tout est langage, corps, jeu, expérience.** Les dimensions physique, cognitive, affective et sociale de son développement sont indissociables et en interaction constante.
- **Chaque enfant se développe à son propre rythme.** Les premières années de la vie se caractérisent par des écarts de maturation entre les différentes sphères du développement, qui ne procède pas de façon linéaire ni par paliers, mais par vagues ; une acquisition se perd pour faire place à une nouvelle, puis reviendra sous une autre forme à un autre moment.
- **Le jeu spontané et l'activité sont sources d'éveil et d'autonomie.** Le jeu est un vecteur essentiel pour le développement de l'autorégulation, du langage et des compétences cognitives et sociales. En s'appuyant sur les intérêts des enfants et en privilégiant l'activité libre, le développement de l'enfant avant trois ans peut être envisagé autrement que sur le registre des stimulations éducatives programmées.
- **Il n'est pas recommandé de laisser un enfant de moins de trois ans devant un écran (smartphone, tablette, ordinateur, télévision) compte tenu des risques pour son développement.** L'enfant a besoin d'interagir avec son environnement, d'utiliser ses cinq sens et d'être en mouvement.

3. La relation entre l'enfant et tous les adultes qui l'entourent se construit en confiance et clarté.

« Je suis sensible à mon entourage proche et au monde qui s'offre à moi. Je me sens bien accueilli.e quand ma famille est bien accueillie, car mes parents constituent mon point d'origine et mon port d'attache. »

L'accueil d'un jeune enfant implique le travail avec sa famille. La qualité relationnelle et la coopération entre professionnel.le.s et parents, dans une approche **prévenante et non normative à l'égard des familles**, est un facteur d'épanouissement de l'enfant et de réassurance de ses parents. Ce travail suppose une posture professionnelle de non jugement, mais également une différenciation claire, pour l'enfant, entre liens parentaux et liens professionnels. Ceci exige un travail de réflexion, de supervision et d'apport de connaissances partagées entre les professionnel.le.s et avec les autres acteurs concernés.

Les familles et les professionnel.le.s s'enrichissent réciproquement en partageant leurs connaissances et leurs idées. L'accompagnement à la parentalité respecte les valeurs de chaque famille, leur diversité, sans injonction normative et sans remise en cause des droits de l'enfant. Ce partenariat nécessite des lieux et des temps de disponibilité pour les échanges entre professionnel.le.s et parents.

- **La définition claire des positions et des rôles différenciés entre parents et professionnel.le.s va de pair avec la convergence entre le projet éducatif parental et le projet d'accueil professionnel souhaité.** Le dialogue et des actions communes permettent de tisser une relation confiante, sur laquelle les enfants structurent et élargissent leurs repères d'identité.
- **Dans un esprit de participation, qui exclut les logiques de consommateurs et de clients, les parents doivent trouver leur place dans les instances décisionnelles des modes d'accueil,** notamment en participant aux conseils de crèches et aux conseils d'administration des structures gestionnaires d'établissements d'accueil.
- **L'usage des outils de communication à distance,** en particulier les webcams, freine la mise en place des processus de séparation et d'individualisation des enfants et des parents, qui permettent que le tout-petit puisse avancer vers son autonomie.
- **Les partenaires locaux participent au dynamisme du mode d'accueil.** Celui-ci s'inscrit dans un environnement donné : quartier, village, écoles, maisons de retraite, tissu associatif, complexes sportifs, espaces naturels, activités et ressources locales. Les professionnel.le.s sont invité.e.s à créer des partenariats avec les associations ou équipements publics du territoire pour donner corps à cette inscription dans une vie commune et partagée.

4. Un encadrement bienveillant, sécurisant, pluriel, ludique et ouvert sur le monde favorise la confiance en soi, en les autres et en l'avenir.

« Pour me sentir bien et avoir confiance en moi, j'ai besoin de professionnel.le.s qui encouragent avec bienveillance mon désir d'apprendre, de me socialiser et de découvrir. »

Le jeune enfant naît dépendant mais pas impuissant. Il a des capacités d'imitation, d'empathie et de communication, est armé de ses cinq sens et mû par une vitalité découvreuse, qui en font d'emblée un partenaire de relation, de langage et d'observation. Les modes d'accueil se fondent sur ces aptitudes pour aider l'enfant à élargir sa palette affective, culturelle, sociale et intellectuelle. Ils offrent aux enfants des relations et un environnement riche, mais sans sur-stimulation d'une sphère au détriment d'une autre.

- **Accueillir un jeune enfant dans sa singularité exige de prendre en compte son vécu néonatal et familial.**
- **Chaque enfant a besoin d'être entouré avec précaution, bien-traitance et attention prévenante.** La qualité humaine et professionnelle, le type d'organisation des modes d'accueil ont, en eux-mêmes, des effets de prévention médicale, sociale et psychologique.
- **Les enfants s'épanouissent dans la continuité et la fiabilité de leur environnement.** Le respect des rythmes de l'enfant et de son besoin d'attachement affectif, de stabilité des liens, des lieux et des temps est une priorité devant laquelle les logiques administratives et gestionnaires doivent s'ajuster.
- **S'adresser à l'enfant de manière personnalisée et encourageante participe au développement de son indépendance et de sa confiance en lui et envers autrui.** Lorsque les enfants ressentent de la confiance, de l'amour et du respect, ils se sentent plus forts.
- **L'enfant est acteur de son développement. Les modes d'accueil sont ludiques et ouverts sur le monde.** Ils offrent à l'enfant les moyens de faire et de connaître par lui-même, et encouragent sa vitalité découvreuse, son désir d'apprendre et d'être en société. Pour cela, l'organisation et les équipements d'accueil doivent laisser place aux initiatives des enfants et des adultes. Ils doivent être suffisamment créatifs et évolutifs d'une part pour s'ajuster au développement, aux capacités et aux goûts des enfants, d'autre part pour favoriser l'originalité et l'évolution du projet de travail des professionnel.le.s. et des structures.

- **Chez le jeune enfant, le corps est le médium privilégié** pour établir des liens qui sécurisent, pour jouer, s'exprimer, apprendre et se faire des amis. Les modes d'accueil des jeunes enfants doivent donc accorder une attention particulière à la délicatesse des soins, à l'écoute de l'enfant, à la liberté des mouvements, à la variété des objets et matières à manipuler et aux découvertes multi-sensorielles.
- **Les jeunes enfants naissent avec une appétence et des capacités de relation et de communication.** Spontanément les professionnel.le.s de la petite enfance accompagnent de paroles le quotidien des enfants. La communication avec et entre les enfants est multiforme. Mais le langage n'est pas qu'un instrument de communication. La musique, les chants, les jeux rythmés et surtout s'adresser à un enfant, et pas seulement au groupe, lui permettent d'entrer dans le langage parlé. Les enfants accueillis doivent pouvoir entrer en conversation ou dans un jeu de langage à plusieurs sans être dérangés. Organiser des moments en petits groupes, faire sentir à l'enfant qu'on s'intéresse à ce qu'il va exprimer soutient son désir et son plaisir de parler.

5. L'art, la culture et les échanges interculturels permettent à l'enfant de construire sa place dans un monde qu'il découvre.

« Je développe ma créativité et j'éveille mes sens grâce aux expériences artistiques et culturelles. Je m'ouvre au monde par la richesse des échanges interculturels. »

Dès le premier âge, les petites filles et les petits garçons sont d'emblée attirés par le visage humain, la musique, la danse, le mouvement, les images, les livres.

L'art et la culture permettent à l'enfant de construire sa sensibilité, sa liberté intérieure, son expression personnelle et son rapport au monde. Les modes d'accueil réaffirment le droit du jeune enfant d'accéder au patrimoine culturel, à la création et à l'expérience artistiques, qui contribuent et contribueront au libre et plein développement de son identité.

- **La rencontre avec des œuvres et des artistes, la pratique vivante des activités culturelles, la découverte du livre, des instruments de musique et d'arts plastiques, l'émotion esthétique doivent faire partie du quotidien des enfants dans les modes d'accueil.**
- **Les modes d'accueil doivent s'ouvrir** à la présence d'artistes, aux apports des talents des familles, aux opportunités locales, aussi bien dans l'organisation de l'accueil au quotidien que lors de moments exceptionnels ou festifs. Les approches culturelles et artistiques, la recherche d'un cadre esthétique, doivent être intégrées à la formation des professionnel.le.s.
- **L'ouverture au monde passe également par la rencontre avec des langages**, des gestes, des mots et des chansons d'autres cultures, qui élargissent l'horizon d'expérience sensorielle du jeune enfant, et l'initient à la richesse de la diversité humaine.

6. La nature joue un rôle essentiel pour l'épanouissement des enfants.

« Le contact réel avec la nature est essentiel à mon développement. »

Le jeune enfant prend connaissance du monde par sa sensibilité, où sont liés le corporel, le cognitif, l'affectif, l'émotionnel et le social. Être au contact de la nature, c'est apprendre à la connaître, à l'aimer et à la respecter.

- **Les espaces naturels constituent d'excellents outils pédagogiques.** Ils offrent de multiples sources de jeux, de découvertes et d'apprentissage en invitant les enfants à manipuler, partager, tâtonner et explorer.
- **La sensibilisation des enfants à la richesse et à la beauté de leur environnement naturel commence très tôt.** Le contact avec les minéraux, les végétaux et les animaux est indispensable à leur épanouissement. Accompagner leur exploration et leur observation, leurs sensations des phénomènes naturels, des rythmes et des saisons, les aide à construire leur conscience du temps, de l'espace, et du vivant dans sa globalité.

7. La lutte contre les stéréotypes sexistes est un enjeu essentiel dès la prime enfance.

« Fille ou garçon, j'ai besoin que l'on me valorise pour mes qualités personnelles, en dehors de tout stéréotype. Il en va de même pour les professionnel.le.s qui m'accompagnent. C'est aussi grâce à ces femmes et ces hommes que je construis mon identité. »

Les jeunes enfants observent celles et ceux qui prennent soin d'eux. Ils voient aujourd'hui l'omniprésence des femmes dans les modes d'accueil. Il existe par ailleurs une asymétrie des attitudes professionnelles dans les soins, jeux et activités entre les deux sexes. Les enfants remarquent qu'on les considère différemment selon qu'ils sont une petite fille ou un petit garçon. Ainsi, ils intériorisent très tôt les stéréotypes de genre et la division sexuée des rôles sociaux.

- L'attention des professionnel.le.s à **ne pas transmettre de manière précoce des stéréotypes de comportement** liés au sexe de l'enfant va de pair avec l'accompagnement de la prise de conscience des jeunes enfants de leur identité de petite fille et de petit garçon et la fierté qu'ils en tirent.
- **Les enfants ont besoin d'être valorisés pour leurs compétences personnelles et non en fonction des rôles habituellement attribués à chaque genre.** Il est nécessaire de veiller à ce que les petites filles et les petits garçons soient encouragé.e.s de la même manière à aller vers les activités qui suscitent leur intérêt, sans être freiné.e.s. L'observation et le questionnement des attitudes de socialisation différenciée des filles et des garçons sont intégrés à la formation des professionnel.le.s.
- **La mixité des personnels dans l'accueil, l'éducation et le soin des enfants quel que soit leur âge est un facteur d'égalité entre les deux sexes,** car elle offre aux enfants des modèles et des relations socialement plus riches dans un monde constitué d'hommes et de femmes. Elle doit être encouragée à tous niveaux, dans l'orientation scolaire et professionnelle, la formation, le recrutement.

8. Les modes d'accueil doivent offrir un environnement sain, garantissant tant la sécurité de l'enfant que les conditions de déploiement de son éveil.

« J'ai besoin d'évoluer dans un environnement beau, sain et propice à mon éveil. »

Une organisation souple et bien conçue des espaces doit permettre la mise en œuvre d'activités créatives et riches, ainsi que des temps de rêverie et, autant que possible, de jeux, de sorties en extérieur et dans la nature.

- **Les normes relatives aux EAJE doivent être appliquées avec discernement, toujours en vue du bien-être et du bon développement de l'enfant.** Elles posent un ensemble d'objectifs dont l'atteinte effective compte plus que les moyens d'y parvenir, lesquels doivent être évalués en tenant compte du contexte et de la configuration de chaque lieu d'accueil.
- **Les enfants sont plus vulnérables que les adultes car leur système immunitaire n'est que partiellement développé.** Garantir un environnement sain pour l'enfant, c'est veiller à la propreté des équipements et à la bonne qualité de l'air intérieur. Les professionnel.le.s pourront également veiller à proscrire l'usage des téléphones portables à proximité des enfants, à limiter l'usage de matériaux potentiellement nocifs et polluants et l'émission, dans les pièces d'accueil, d'ondes électromagnétiques dont les effets sont encore mal connus. La **Loi n° 2015-136 du 9 février 2015** interdit l'installation d'un équipement terminal fixe équipé d'un accès sans fil à internet dans les espaces dédiés à l'accueil, au repos et aux activités des enfants dans les établissements d'accueil des moins de six ans.

9. Des modes d'accueil participatifs, évolutifs, et bien-traitants, pour accompagner l'intelligence en mouvement des enfants.

« Pour que je sois bien traité.e, il est nécessaire que les adultes qui m'entourent soient bien traités. Travailler auprès des tout-petits nécessite des temps pour réfléchir, se documenter et échanger entre collègues et avec d'autres intervenants. »

Le petit enfant suscite, chez les adultes qui s'occupent de lui, des émotions, des pensées positives ou négatives qui rejaillissent dans leur attitude, souvent à leur insu. La nature et la puissance de ces réactions sont différentes selon la place, la fonction et le rôle occupés vis à vis des enfants. Il est essentiel d'en avoir conscience, d'en parler, d'y réfléchir entre professionnel.le.s pour réajuster sa pratique. C'est pourquoi des temps systématisés et réguliers de réflexion et d'observation partagées doivent permettre d'analyser collectivement les pratiques.

La réflexivité entre professionnel.le.s, la pluridisciplinarité, la supervision des pratiques sont des outils qui nourrissent leur capacité de création, de changement et d'innovation et qui soutiennent la motivation et l'intérêt du travail avec les enfants et leurs familles.

- **Les lieux d'accueil pour les jeunes enfants requièrent une intelligence professionnelle collective.** Les savoir-faire et les savoirs académiques sur le jeune enfant doivent se nourrir mutuellement. Les rapprochements entre la recherche et les modes d'accueil, l'accès aux connaissances, doivent s'intégrer au projet d'accueil.
- **L'élaboration du projet d'accueil**, y compris pour l'accueil individuel, vise le bien-être des enfants accueillis, de leurs familles et des professionnel.le.s. Sa conception collective et concertée est la condition de son partage et de sa mise en œuvre dynamique. Ce projet d'accueil favorise l'expression et l'initiative des enfants, ainsi que leur participation.
- **L'enfant est tributaire du climat émotionnel.** S'occuper de jeunes enfants est passionnant, utile mais source de fatigue et de tensions. Les professionnel.le.s s'impliquent dans leur travail avec leur sensibilité et leur corps, ce qui peut les fragiliser et engendrer épuisements et souffrances professionnelles. La qualité humaine des relations de travail, le type d'organisation, l'aménagement des espaces réservés au personnel, l'ergonomie des équipements contribuent à la prévention des risques professionnels et au bien-être.
- Il est recommandé, **en cas de souffrance au travail, de faire appel à un tiers extérieur hors hiérarchie**, pour élucider et dénouer les interactions complexes à l'œuvre entre les professionnel.le.s, les jeunes enfants et les familles.

- L'enfant doit être protégé et respecté dans son intégrité. L'usage de la violence, physique, verbale ou psychologique, n'est pas une méthode éducative et a des conséquences sur le développement de l'enfant. **Tout.e professionnel.le s'interdit, dans sa pratique, de recourir à la violence et aux humiliations.**
- Les professionnel.le.s doivent connaître leur environnement institutionnel et juridique pour **prévenir, détecter, signaler les cas de négligence et de violences faite aux enfants**, qu'elles soient familiales ou professionnelles. Leur employeur doit garantir les conditions de recueil de leur parole et de celle des enfants. Il doit, le cas échéant, permettre la remise en question des pratiques qui posent problème.

10. Des professionnel.le.s qualifié.e.s et en nombre suffisant sont la garantie première d'un accueil de qualité.

« J'ai besoin que les personnes qui prennent soin de moi soient bien formées et s'intéressent aux spécificités de mon très jeune âge et de ma situation d'enfant qui leur est confié par mon ou mes parents. »

L'enjeu crucial que représente l'accueil du jeune enfant exige que les métiers qui y concourent soient qualifiés et offrent des perspectives de carrière attractives. Des professionnel.le.s suffisamment nombreux.ses, compétent.e.s et motivé.e.s forment la base sur laquelle l'ensemble du monde de la petite enfance repose.

- **Toutes et tous les professionnel.le.s de l'accueil collectif et individuel doivent avoir accès à une formation initiale professionnalisante et à la formation continue** pour acquérir les connaissances sur le développement du jeune enfant, suivre l'évolution des connaissances et des pratiques dans leur domaine, se perfectionner et progresser tout au long de leur carrière.
- **Une base de connaissances communes consacrée au développement du jeune enfant** dans la formation initiale, et des formations continues transverses à l'ensemble des professionnel.le.s de l'accueil individuel comme de l'accueil collectif, forgent leur identité commune.
- **Les professionnel.le.s, dans leur formation,** sont sensibilisé.e.s aux actions de promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, à l'implication égale des deux parents, au repérage et au traitement des situations de violences faites aux enfants et aux femmes, aux droits de l'enfant et à l'éveil artistique et culturel.
- **Les pratiques professionnelles et les contenus des formations s'inspirent du dernier état de la connaissance** sur les particularités du développement du jeune enfant et de ses relations avec le monde qui l'entoure, mais aussi sur la parentalité et les évolutions familiales ou sociétales.





D

Synthèse

De la naissance
à 6 ans :
au commencement
des droits

2018

Face au droit, nous sommes tous égaux

Éditorial



Le bébé est une personne. Cette phrase célèbre du pédiatre américain Thomas Berry Brazelton, disparu cette année, a marqué une véritable révolution dans les mentalités au milieu du XX^e siècle : loin d'être seulement un « tube digestif », le petit d'homme était désormais

considéré comme doté dès sa naissance d'une personnalité et d'un tempérament propres, possédant des compétences précoces pour communiquer avec son environnement.

En France, Françoise Dolto, psychanalyste, défendait l'idée que l'enfant dès son plus jeune âge était un être de langage, qu'il convenait d'écouter avec sérieux, et aussi que « *l'enfant est à égalité d'être avec un adulte, et ce faisant, il est un analysant à part entière* ». C'était alors la fin des années 70.

Mais ce n'est que près de 20 ans plus tard, en 1989, que l'Assemblée générale des Nations Unies adoptait la convention des droits de l'enfant (CIDE), qui venait consacrer l'enfant comme une personne à part entière, un sujet de droits propres, droits dont la réalisation devait être soutenue et accompagnée par les adultes, à commencer par ses parents.

L'ensemble de ces droits a pour finalité de favoriser le meilleur développement de l'enfant, ainsi que son bien-être, c'est-à-dire la satisfaction de ses besoins fondamentaux, physiques, mentaux sociaux, etc, de même que ses besoins de sécurité et d'affection.

Ils s'appliquent dès la naissance, l'enfant étant défini dans la convention comme tout être humain âgé de 0 à 18 ans.

Nous avons voulu cette année nous intéresser aux tous jeunes enfants, aux petites filles et aux petits garçons, de leur venue au monde à leurs six ans, afin d'explorer si et comment leurs droits étaient appréhendés et effectivement mis en œuvre, au plan individuel comme au plan collectif.

Il nous apparaît en effet fondamental que soient pleinement reconnus les droits des enfants, en particulier des plus petits d'entre eux, car ils sont un levier extraordinaire non seulement pour la construction personnelle et sociale de chacun d'entre eux, mais aussi plus généralement pour la promotion de l'égalité entre tous les individus.

Nous nous sommes donc interrogés sur la place qui est réellement faite aux bébés et aux très jeunes enfants au sein de la société, des politiques publiques et des institutions, et comment ils sont ou non encouragés et soutenus pour être des membres actifs, dans leur famille, à l'école, ..., avec certes des vulnérabilités spécifiques, mais aussi avec des compétences et des capacités de compréhension de leur environnement, de communication, de conscientisation de leur identité propre : avec le désir d'apprendre et de vivre avec les autres.

Notre rapport montre combien il est déterminant que l'État et les autres acteurs institutionnels et professionnels se mobilisent pour la petite enfance, qui est le temps des fondations du développement du petit humain, le temps de tous les possibles, le temps aussi de « l'apprentissage du monde » : dans une approche universelle, qui s'adresse à tous et à toutes, non prédictive, c'est l'approche par les droits et par le droit que nous défendons.

*« Bien s'occuper des tout-petits
et de leurs parents, c'est faire de l'humain un horizon,
et c'est le meilleur et peut-être le seul véritable
rempart contre la barbarie. »*

Catherine Dolto

Mais il montre aussi que les progrès restant à accomplir en ce sens sont considérables, et que l'on ne pourra pas faire l'économie d'une réflexion globale, c'est-à-dire non sectorielle et cloisonnée, sur les jeunes enfants et leurs parents, fondée sur leurs besoins et caractéristiques de développement spécifiques, ainsi que sur leurs droits et leur intérêt supérieur.

Car de nombreuses situations paradoxales doivent être abordées et surmontées.

Alors que la connaissance du cerveau par les neurosciences et l'épigénétique ont fortement avancé, et apportent des clés de compréhension et d'action prometteuses, le projet d'abolition par la loi des châtiments corporels sur enfants, et de promotion d'une éducation bienveillante et positive, encourageante et non humiliante, n'a toujours pas abouti.

En outre, il peut être observé que l'ensemble de ces savoirs imprègnent encore très faiblement les pratiques, même chez les professionnels dont le métier est de travailler auprès de tous petits. Les formations initiales et continues leur font peu de place, de même qu'aux connaissances sur les stades de développement de l'enfant.

Ainsi, alors que dès leur naissance, le bébé et le tout jeune enfant sont « investis » affectivement par leurs parents pour lesquels ils représentent souvent un signe de réussite personnelle, les pressions sociales qui leur sont faites, le « sur-investissement » en termes d'apprentissage et de stimulation cognitive, sont en contradiction avec le respect des rythmes individuels de développement. Avec un effet de stigmatisation voire de « pathologisation » de certains enfants.

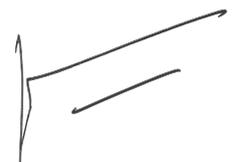
Plus encore, alors qu'aujourd'hui l'obsession semble être de mettre en garde contre le risque de « l'enfant-roi », on constate au contraire que l'organisation de l'espace public, le fonctionnement des institutions, y compris les modes de garde ou l'école, et les politiques publiques dans leur ensemble, restent centrées sur les besoins des adultes, sans attention particulière aux plus petits, négligeant de faire de leur intérêt supérieur la « préoccupation primordiale » que prévoit la CIDE.

Notre rapport émet donc une série de recommandations, à court et à moyen terme. Puissent-elles inspirer les pouvoirs publics pour qu'ils prennent soin des très jeunes enfants, favorisent le développement de leurs capacités et compétences, et les prennent en considération en tant qu'acteurs et sujets de droits au sein de notre société.

Geneviève AVENARD,
Défenseure des enfants
Adjointe du Défenseur des droits



Jacques TOUBON,
Défenseur des droits





onsacré à la petite enfance, entendue comme la période allant de la naissance aux six ans de l'enfant, le présent rapport s'attache à mettre en lumière deux idées-forces.

D'une part, le petit enfant a des droits, dont il jouit dès la naissance sans attendre

d'accéder au langage ou à la connaissance. La reconnaissance de ces droits, encore trop peu connus aujourd'hui, est le fruit d'une évolution historique qui a permis de considérer le petit enfant comme un sujet à part entière dans sa famille. Un enfant est, dès son plus jeune âge, sujet, doué de compréhension et capable d'expression. Le petit enfant s'est, dans ce sillage, vu reconnaître des droits. Après l'approbation d'une Déclaration des droits de l'enfant en 1959, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté, en 1989, la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), texte contraignant reconnaissant aux enfants, de 0 à 18 ans, trois types de droits : des droits « protection », liés à leur spécificité et leur vulnérabilité – ainsi du droit au respect de l'intégrité physique ; des droits « prestations », liés à leur développement dans les domaines tels que la santé, l'éducation ou encore les loisirs ; des droits « libertés », enfin, tels que

la liberté de pensée, qui préparent les enfants à leur future vie d'adultes et de citoyens dans la société. Ces droits sont indissociables et interdépendants et reposent, pour leur mise en œuvre, sur un principe d'application transversale posé par la CIDE et d'importance capitale : la considération de l'intérêt supérieur de l'enfant, comprise comme la recherche de son meilleur intérêt dans une situation donnée.

D'autre part, l'effectivité de ces droits est déterminante pour le développement de l'enfant.

Les études neuroscientifiques ont démontré l'importance de la période dite des mille jours – de la conception jusqu'à l'âge de deux ans – pour la formation du cerveau, en raison de l'intensité des processus de synaptogenèse et de myélinisation. Après cette période, la plasticité du cerveau diminue fortement et, en se spécialisant pour exercer des fonctions plus complexes, il perd sa capacité à se réorganiser et à s'adapter à des difficultés nouvelles ou imprévues. Ainsi, lorsque des bases solides sont posées pendant la petite enfance, l'enfant a une plus grande probabilité de se développer pleinement et harmonieusement. Des conditions favorables de vie, de prise en charge et d'éducation durant la petite enfance auront des répercussions positives, toute la vie durant, en termes d'apprentissage, de comportement mais également de santé ; à l'inverse, lorsque

les bases sont plus fragiles, les risques de rencontrer des difficultés ultérieurement sont plus importants.

La jouissance de ces droits, promesse de développement et d'épanouissement dans la société, repose largement sur les adultes dès lors que les petits enfants ne sont pas en mesure de les faire valoir eux-mêmes. Dès lors, **le présent rapport s'est intéressé à la manière dont la société s'organise pour garantir les droits des 5,2 millions d'enfants de moins de sept ans que compte la France en 2018.** Or, bien que des évolutions positives sont à constater, les droits, les besoins fondamentaux et l'intérêt supérieur des tout petits enfants sont encore trop insuffisamment garantis dans notre société aujourd'hui. Une meilleure prise en compte de ceux-ci passera par la définition d'une stratégie globale en faveur de la petite enfance, axée sur une culture commune, un décloisonnement de interventions et un renforcement des dispositifs de prévention.

Garantir la réalisation conjointe des droits, des besoins fondamentaux et de l'intérêt supérieur de l'enfant



Les nombreux rapports et études consacrés à la petite enfance ces dernières années témoignent de la prise de conscience grandissante, par les pouvoirs publics, de l'importance de cette tranche d'âge et de la nécessité de mieux connaître l'environnement, les besoins, les parcours ou les difficultés des tout petits enfants pour définir des politiques publiques qui leur soient adaptées. Des progrès ont d'ores et déjà été réalisés en ce sens – ainsi par exemple de la redéfinition des programmes de l'école maternelle en 2015, plus axés sur le jeu – mais les efforts doivent être poursuivis.

Dans les politiques existantes tout d'abord, il convient de prendre davantage en compte les droits, les besoins et l'intérêt supérieur des tout petits enfants.

Les très jeunes enfants ont des besoins différents de ceux des enfants plus grands qui justifient l'adaptation des actions qui leur sont

destinées. La protection des petits enfants contre toute forme de violence, par exemple, suppose de trouver le moyen de tenir compte de leur voix et de leur témoignage. Or, trop souvent, leur parole est encore peu ou mal prise en compte, notamment lorsqu'elle se rapporte à des violences subies dans un cadre institutionnel alors qu'elle devrait constituer un élément de l'enquête administrative ou judiciaire, qui ne saurait, par principe, être écarté comme non probant. De même, la violence induite par l'enfermement en centre de rétention administrative des tout petits enfants, qui, même pour une brève période, entraîne chez eux des troubles anxieux et dépressifs, des troubles du sommeil, des troubles du langage et du développement, ne peut être ignorée au motif, comme il a été répondu au Défenseur des droits par un préfet dans une affaire récente, que le très jeune âge « *ne [leur] permettait pas une complète appréhension de la situation, susceptible d'avoir un impact sur [leur] évolution psychologique* ». La théorie de l'attachement, qui démontre la nécessité pour le très jeune enfant de disposer, dans les premières années de sa vie, de figures de stabilité affective, implique d'améliorer l'effectivité des droits de visite consentis aux parents des nourrissons accueillis en pouponnière, qui sont souvent difficiles à mettre en œuvre par manque de personnel, de temps ou d'espace dédié, ou encore de travailler au maintien des liens du bébé avec ses frères et sœurs en cas de placement.

Les politiques publiques doivent également s'adapter aux besoins individuels de chaque petit enfant et, en premier lieu, à son rythme de développement qui n'est ni linéaire ni uniforme. Il importe dès lors de former les professionnels à ce sujet mais également, sur le plan institutionnel, de permettre la transition la plus fluide et la moins abrupte possible entre les structures de la toute petite enfance et l'école maternelle. Afin de limiter les effets préjudiciables des ruptures de méthodes et de philosophies, il peut être préconisé une meilleure coordination, nationale et locale, entre les programmes éducatifs de la toute petite enfance à la fin de l'école maternelle, articulée autour d'un curriculum commun et de formations conjointes des professionnels. La politique de scolarisation à deux ans,

en particulier, ne peut se concevoir sans une adaptation des écoles maternelles aux rythmes et aux stades de développement des plus petits. Le respect des besoins individuels de chaque enfant implique aussi de garantir aux enfants présentant un handicap d'être accueillis dans les structures de droit commun de la petite enfance. Cela suppose de renforcer la formation des professionnels en insistant sur l'adaptation de leurs pratiques aux besoins particuliers de ces enfants, sur le nécessaire travail en lien étroit avec les familles et sur le développement, dans ce cadre, de la collaboration avec les établissements et services médicaux-sociaux. Enfin, il paraît nécessaire de développer, dans les établissements d'accueil des jeunes enfants, des offres flexibles afin de résorber les inégalités et permettre à tous les parents qui considèrent que ces modes d'accueil sont les plus adaptées aux besoins de leur enfant d'y accéder effectivement.

Il convient également de construire de nouvelles politiques pour prendre en compte l'évolution de la société et son impact sur les droits, les besoins fondamentaux et l'intérêt supérieur des tout petits enfants.

La représentation du jeune enfant dans la procédure judiciaire d'assistance éducative doit être améliorée. L'article 1186 du code de procédure civile ne prévoit notamment pas la désignation d'un avocat lorsque l'enfant n'est pas capable de discernement. La désignation d'un administrateur ad hoc, ayant pour mission de représenter l'intérêt de l'enfant tant dans le cadre de la procédure judiciaire que dans l'exécution de la mesure confiée par le juge à l'administration ou au secteur associatif habilité, serait gage d'une meilleure protection du tout-petit, à charge ensuite pour ce dernier de demander la désignation d'un avocat pour le compte de l'enfant s'il l'estime nécessaire.

La question de l'exposition des jeunes enfants aux écrans doit être investie sans délai par les pouvoirs publics. La diffusion des équipements audiovisuels puis numériques et leur diversification permanente au cours de la dernière décennie ont conduit à une irruption du numérique dans la vie quotidienne des familles, qui n'a pas épargné le très jeune enfant. Ce dernier s'y trouve, dès le plus jeune âge, exposé de manière passive – ainsi d'une

télévision allumée – ou active, lorsqu'il utilise un *smartphone* ou une tablette, avec ou sans l'accompagnement de ses parents. Or, si les effets de l'exposition des jeunes enfants aux écrans font débat, il est *a minima* admis que l'écran, qui possède une grande puissance de captation, détourne l'enfant des activités essentielles à l'acquisition de ses capacités et ne les substitue pas. Les enseignants rapportent également les difficultés de graphisme auxquels sont confrontés, une fois scolarisés à l'école maternelle, les jeunes enfants très exposés aux écrans et les troubles du langage, qui sont chez eux plus fréquents. Le principe de précaution devrait donc prévaloir au nom de l'intérêt supérieur des enfants, et les enfants devraient, autant que possible, être protégés d'une exposition aux écrans au moins avant l'âge de trois ans. Le Défenseur des droits recommande par ailleurs au gouvernement de diligenter des recherches pour mieux appréhender les risques de ces usages par le tout jeune public.

L'accès à la culture, en troisième lieu, doit être considéré comme un droit fondamental dès la petite enfance, au même titre que le droit au développement, auquel il participe. Pourtant, la participation du très jeune enfant comme spectateur des œuvres a longtemps été délaissée, dans la pratique, au profit de son implication comme auteur, dans des activités de peinture, de musique ou encore de danse. Le Défenseur des droits salue donc la conclusion du nouveau protocole d'accord pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants en mars 2017 entre le ministère des familles, de l'enfance et des droits des femmes et le ministère de la culture mais insiste sur la nécessité de travailler à sa traduction concrète, laquelle ne saurait émerger sans appui financier et, en particulier, sans le renforcement massif des dotations de soutien à la création jeune public dans les zones déficitaires.

La question de l'alimentation, en quatrième lieu, semble moins pensée pour le tout-petit enfant que pour les enfants plus grands. Pourtant, elle est porteuse de grands enjeux. La faculté des mères à allaiter, tout d'abord, semble plus difficile à mettre en œuvre dans la fonction publique que pour les salariées du secteur privé. En effet, il n'existe aucune

disposition d'ordre légal équivalente aux dispositions du code du travail qui prévoient la possibilité d'obtenir une autorisation d'absence pour allaitement lors de la reprise de travail ainsi que le droit d'allaiter son enfant ou de tirer son lait pendant les heures et sur le lieu de travail. Le Défenseur des droits recommande donc au législateur de faire évoluer l'état du droit afin de garantir aux femmes agents publics des aménagements de service leur permettant de poursuivre l'allaitement de leur enfant après leur reprise d'activité, si cela correspond à leur choix. Il préconise ensuite que les recommandations nutritionnelles formulées pour la confection des repas des tout-petits dans les établissements d'accueil se voient conférer une force obligatoire, comme c'est déjà le cas pour les repas servis à l'école primaire. Enfin, il invite les pouvoirs publics à étendre aux établissements d'accueil des jeunes enfants et à l'école maternelle les initiatives d'éducation nutritionnelle des enfants qui sont le plus souvent réservées à l'école primaire. Il recommande par ailleurs le développement de moyens visant à contrer les effets du marketing alimentaire qui a un impact particulièrement marqué chez les tout petits enfants qui ne possèdent pas la maturité nécessaire pour résister ou pour prendre en compte les possibles effets délétères, à moyen et long termes, de leurs comportements alimentaires immédiats.

La promotion de l'égalité des sexes doit enfin faire l'objet d'un travail auprès des petits enfants. Les travaux scientifiques récents démontrent en effet qu'ils restent le plus souvent considérés différemment en fonction de leur sexe, que ce soit dans le jeu, les interactions sociales ou l'habillement. Ces stéréotypes de genres sont aujourd'hui tellement ancrés dans la société que la première mesure qui s'impose est d'en faire prendre conscience à chacun, à commencer par les parents et les professionnels de la petite enfance. Le Défenseur des droits recommande à cet égard d'intégrer un module dans la formation initiale et continue des professionnels de la petite enfance sur la question de l'égalité fille-garçon et sur l'éducation non genrée.

Renforcer la capacité collective : pour une stratégie globale en faveur de la petite enfance

Les politiques spécifiques liées à la petite enfance, qui en traitent chacune un aspect déterminé, ne peuvent atteindre leur pleine efficacité sans stratégie globale pour les coordonner.

Le Défenseur des droits tient donc pour nécessaire de travailler, en premier lieu, au décloisonnement des interventions dans le champ de la petite enfance.

Le cloisonnement des politiques et des institutions est en effet un des obstacles majeurs à la réalisation complète des droits du jeune enfant et de son intérêt supérieur : au lieu d'être considéré dans sa globalité, l'enfant est abordé par le prisme des « problèmes » qu'il rencontre, auxquels il est répondu par des dispositifs et institutions dédiés, qu'il s'agisse de problèmes de santé, traités par les acteurs hospitaliers et médicaux, de difficultés d'apprentissage traitées par l'école, de la précarité faisant l'objet d'un accompagnement par les acteurs sociaux... Cette situation soulève deux difficultés : d'une part, certains des autres besoins de l'enfant sont laissés en suspens ; d'autre part, la recherche de son intérêt supérieur ne fait pas l'objet d'une démarche co-construite et cohérente. C'est le cas par exemple des politiques de prévention précoce qui, faute de coordination des interventions des différents acteurs (services hospitaliers, sages-femmes libéraux, PMI, CAF...), peuvent faire obstacle au repérage de situations de maltraitance, ou encore de la prise en charge du jeune enfant handicapé qui suppose un travail commun entre les professionnels exerçant en établissement d'accueil des jeunes enfants, en maison d'assistants maternels, en école maternelle et les acteurs du handicap.

Le décloisonnement des politiques publiques et la coordination des interventions en faveur de la petite enfance dépendent de la capacité des institutions et des professionnels à construire une culture commune,



pluridisciplinaire, sur la petite enfance. Cette culture commune passe elle-même par la formation aux droits de l'enfant et à ses étapes de développement, de tous les professionnels intervenant auprès des tout-petits. Cette formation devrait également permettre à chacun des différents professionnels intervenant en matière de petite enfance de connaître le rôle, les domaines de compétence et les contraintes des autres acteurs pouvant intervenir auprès du tout petit enfant et ainsi, à terme, de favoriser les échanges et la coordination. Elle devrait en outre les éclairer sur le dernier état des connaissances dont nous disposons sur le petit enfant, en particulier dans le domaine des neurosciences.

Outre le décroisement des politiques, une stratégie globale en faveur de la petite enfance devrait reposer sur le renforcement des dispositifs de prévention et d'accompagnement à la parentalité.

Le Défenseur des droits salue à cet égard l'adoption récente de la stratégie nationale de soutien à la parentalité mais invite le gouvernement à en traduire concrètement les orientations en soutenant budgétairement les dispositifs d'accueil enfants/parents et en insistant sur la formation des professionnels à l'interaction bienveillante et non prescriptive avec les parents. Il préconise en outre de renforcer l'information des parents sur les ressources et lieux auxquels ils peuvent

recourir pour être accompagnés dans leur parentalité au bénéfice de leurs enfants.

Par ailleurs, le Défenseur des droits souligne régulièrement l'importance d'une intervention la plus précoce possible afin d'éviter ou de faire cesser toute atteinte aux droits ou non-respect des besoins de l'enfant et lui permettre de poursuivre son développement dans les meilleures conditions. A cet égard, on ne peut que s'inquiéter du faible taux de réalisation de l'entretien prénatal précoce, pourtant fondamental en termes de prévention. Le Défenseur des droits recommande de modifier l'article L. 2112-2 du code de la santé publique afin de le rendre obligatoire. Il s'émeut par ailleurs du recul des moyens affectés aux services de prévention de la protection maternelle et infantile et de la médecine scolaire, qui ne vont pas dans le sens d'un suivi médical effectif et efficace, et notamment de la réalisation des examens obligatoires, prévus par le code de la santé publique durant les six premières années de vie des enfants. Le Défenseur des droits recommande donc de garantir la pérennité de la protection maternelle et infantile, tant dans ses missions de santé publique que dans ses activités médico-sociales. Il appelle les pouvoirs publics à renforcer ses moyens en instaurant un fonds de financement national fléché vers ses services afin notamment de garantir sa vocation universelle.

Recommandations

Recommandation 1

Le Défenseur des droits invite les pouvoirs publics à tout mettre en œuvre pour, conformément aux dispositions de la CIDE et aux observations du Comité des droits de l'enfant, garantir le respect des droits des enfants dès leur naissance.

Il recommande, pour y parvenir, d'engager des campagnes de communication nationales et locales permettant de toucher un public le plus large possible, visant d'une part à faire savoir que dès leur naissance tous les enfants ont des droits et, d'autre part, à sensibiliser la société à la place de l'enfant, lequel doit être reconnu comme une personne à part entière.

L'aménagement et la conception de tous les espaces publics devraient prendre en compte la place devant être faite aux enfants, y compris les plus jeunes.

Recommandation 2

Le Défenseur des droits recommande au ministère de l'Éducation nationale de préserver la philosophie non évaluatrice des programmes de 2015 pour l'école maternelle, fondés en particulier sur le développement par le jeu.

Il s'inquiète du faible taux d'encadrement des élèves, qui doit être augmenté de manière significative afin d'assurer au mieux la mise en œuvre des programmes.

Les enseignants et les agents territoriaux intervenant au sein des écoles maternelles devraient par ailleurs être formés à la connaissance des stades de développement et sensibilisés aux droits de l'enfant.

Recommandation 3

Le Défenseur des droits recommande que la prohibition des châtiments corporels soit inscrite dans la loi. Il recommande d'accompagner cette mesure d'actions pédagogiques visant à sensibiliser le public à une éducation bienveillante et positive, ainsi qu'aux conséquences des violences de tous ordres sur les enfants, qu'elles soient physiques ou psychologiques.

Recommandation 4

Le Défenseur des droits recommande à tous les professionnels intervenant auprès de jeunes enfants d'être attentifs à l'expression du tout petit enfant sous toutes ses formes, qu'il s'agisse de paroles, de comportements, d'attitudes ou encore de troubles divers, le cas échéant en sollicitant le concours d'autres professionnels pour les comprendre. Malgré son très jeune âge, l'opinion de l'enfant doit être recherchée et les décisions importantes pour lui doivent lui être expliquées dans des termes adaptés à son âge.

Recommandation 5

Le Défenseur des droits réitère les termes de sa décision n°2018-045 et recommande au gouvernement et au parlement de faire évoluer la législation, conformément à la Convention internationale des droits de l'enfant, pour proscrire, dans toutes circonstances, le placement de familles avec enfants en centre de rétention administrative.

Recommandation 6

Le Défenseur des droits recommande aux conseils départementaux et aux établissements hospitaliers de désigner respectivement, dans les meilleurs délais, un médecin référent en protection de l'enfance.

Recommandation 7

Le Défenseur des droits recommande aux pouvoirs publics de construire une offre abordable permettant la participation de tous aux activités périscolaires, d'encourager une répartition plus homogène des lieux d'accueil périscolaire sur le territoire et d'assurer le respect de leur vocation inclusive. Il appelle en outre au renforcement des moyens consacrés aux dispositifs d'aide aux vacances et à l'harmonisation des offres et des critères d'éligibilité entre caisses d'allocations familiales.

Recommandation 8

Afin de limiter les effets préjudiciables des ruptures de méthodes et de philosophies, le Défenseur des droits préconise une meilleure coordination, nationale et locale, entre les programmes éducatifs de la toute petite enfance à la fin de l'école maternelle, articulée autour d'un curriculum commun et de formations conjointes des professionnels.

Recommandation 9

Le Défenseur des droits recommande la multiplication des dispositifs « passerelles » permettant une transition plus fluide vers l'école maternelle.

Recommandation 10

Le Défenseur des droits préconise que la poursuite de la politique de scolarisation à deux ans tienne dument compte du développement de l'enfant et s'accompagne d'une adaptation des écoles maternelles aux plus petits.

Recommandation 11

Le Défenseur des droits rappelle, conformément à sa décision 2017-257, la nécessité de disposer de données fines et continues permettant d'apprécier les évolutions et les difficultés persistantes de la scolarisation des enfants handicapés.

Il recommande en outre au ministère de l'Éducation nationale de mettre en œuvre des actions visant à familiariser l'ensemble des enseignants aux processus d'évaluation des besoins des élèves handicapés et aux aménagements pouvant être mis en place pour y répondre, en lien avec les professionnels du handicap et les parents. Le Défenseur des droits appelle de ses vœux une réelle politique d'inclusion des élèves handicapés, au-delà de la compensation de leur handicap, qui implique un changement de paradigme et une mobilisation des pouvoirs publics et des professionnels à tous les niveaux.

Recommandation 12

Le Défenseur des droits appelle à renforcer la formation, initiale et continue, des professionnels intervenants dans le domaine de la petite enfance sur la prise en charge des jeunes enfants en situation de handicap en insistant sur l'adaptation des pratiques professionnelles à leurs besoins particuliers et sur le nécessaire travail en lien étroit avec les familles ; et en développant, dans ce cadre, la collaboration avec les établissements et services médicaux-sociaux.

Recommandation 13

Le Défenseur des droits recommande aux collectivités publiques de prendre toutes les mesures nécessaires pour permettre l'accès effectif de tous les enfants, sans aucune discrimination, aux modes d'accueil collectif de la petite enfance, notamment en développant des offres d'accueil flexibles permettant des temps de présence modulables de l'enfant.

Recommandation 14

Le Défenseur des droits recommande au ministre de la justice, garde des Sceaux d'engager les moyens nécessaires pour favoriser la désignation d'un administrateur ad hoc pour représenter l'enfant non capable de discernement dans la procédure d'assistance éducative afin de lui garantir un accès effectif à ses droits.

Recommandation 15

Le Défenseur des droits recommande au gouvernement de diligenter des recherches pour mieux appréhender les risques de l'usage des appareils numériques par le tout jeune public aujourd'hui.

Dans l'attente, il recommande aux pouvoirs publics l'application d'un strict principe de précaution en interdisant l'exposition des enfants de moins de trois ans aux écrans dans les lieux les accueillant et en ne permettant cette exposition, pour les plus de trois ans, que de manière accompagnée et limitée, et dans le cadre d'un projet éducatif.

Recommandation 16

Le Défenseur des droits invite le gouvernement à travailler à la traduction concrète du protocole d'accord pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants, en prévoyant notamment le renforcement conséquent du soutien financier apporté à la création artistique à destination du jeune public dans les zones déficitaires.

Recommandation 17

Le Défenseur des droits recommande au législateur de faire évoluer l'état du droit afin de garantir aux femmes agents publics des aménagements de service leur permettant de poursuivre l'allaitement de leur enfant après leur reprise d'activité, si cela correspond à leur choix.

Recommandation 18

Le Défenseur des droits recommande au gouvernement de prendre dans les meilleurs délais l'arrêté prévu au dernier alinéa de l'article D. 230-28 du code rural et de la pêche maritime afin de donner force obligatoire aux recommandations du GEM-RCN concernant la petite enfance et de garantir, ainsi, les exigences nutritionnelles imposées pour la confection des repas des tout-petits.

Recommandation 19

Le Défenseur des droits recommande aux structures d'accueil de la petite enfance et aux écoles maternelles de développer des activités d'éducation nutritionnelle afin de favoriser dès le plus jeune âge de l'enfant une éducation nutritionnelle favorable à son bon développement et à sa santé.

Recommandation 20

Le Défenseur des droits recommande de renforcer la mixité dans les métiers de la petite enfance, par des actions ciblées sur l'orientation scolaire et professionnelle, la formation, le recrutement des professionnels et la valorisation de ces professions. Il recommande également d'intégrer un module dans la formation initiale et continue des professionnels de la petite enfance sur la question de l'égalité fille-garçon et sur l'éducation non genrée.

Recommandation 21

Le Défenseur des droits recommande aux pouvoirs publics de développer une politique globale en faveur de la petite enfance, appuyée sur le décloisonnement des interventions dans les différents domaines la concernant et le développement de coopérations opérationnelles. Il encourage à formaliser des procédures de partage d'informations, des protocoles de fonctionnement entre les différents partenaires, permettant de pérenniser les coopérations instituées, et à évaluer régulièrement l'efficacité des modalités mises en œuvre pour les optimiser dans l'intérêt des jeunes enfants.

Recommandation 22

Le Défenseur des droits recommande aux collectivités publiques de renforcer et de spécialiser la formation, initiale et continue, des professionnels intervenant dans le champ de la petite enfance (personnel médical, intervenants sociaux, magistrats, personnel accueillant...) sur les aspects juridiques, scientifiques, médicaux, éducatifs et sociaux de la petite enfance.

Recommandation 23

Le Défenseur des droits recommande au gouvernement de traduire concrètement les orientations de la stratégie nationale de soutien à la parentalité, en soutenant budgétairement les dispositifs d'accueil enfants/parents et en insistant sur la formation des professionnels à l'interaction bienveillante et non prescriptive avec les parents.

Recommandation 24

Le Défenseur des droits recommande aux pouvoirs publics nationaux et locaux de renforcer l'information des parents sur les ressources et lieux auxquels ils peuvent recourir pour être accompagnés dans leur parentalité au bénéfice de leurs enfants.

Recommandation 25

Le Défenseur des droits rappelle l'importance de l'entretien prénatal précoce en termes de prévention et recommande de modifier l'article L. 2112-2 du code de la santé publique afin de le rendre obligatoire.

Recommandation 26

Le Défenseur des droits recommande de garantir la pérennité de la protection maternelle et infantile, tant dans ses missions de santé publique que dans ses activités médico-sociales. Il appelle les pouvoirs publics à renforcer ses moyens en instaurant un fonds de financement national fléché vers ses services afin notamment de garantir sa vocation universelle. Il insiste sur la nécessité de garantir que la protection maternelle et infantile reste un service public fréquenté par toutes les familles dans un parcours classique de sortie de maternité. Il recommande à cet effet qu'une information quant à l'existence, au rôle, aux missions de ces services soit inscrite dans le carnet de santé de chaque enfant et soit relayée auprès de chaque jeune parent avant la sortie de la maternité.



Dessine moi un parent

Stratégie nationale
de soutien à la parentalité
2018-2022



Avant-propos

Une politique pour accompagner les parents et prévenir les risques qui pèsent sur les familles

Ces dernières décennies, les structures familiales ont rapidement évolué : un enfant sur cinq vit dans une famille monoparentale, constituée dans 82% des cas d'une mère avec un ou des enfants et plus fortement exposée à la précarité que les autres types de familles ; un enfant sur neuf vit dans une famille recomposée. Par ailleurs, les familles sont confrontées à l'émergence de nouvelles questions telles que l'utilisation de nouveaux modes de communication par les jeunes (accès aux réseaux sociaux, utilisation de smartphones...) par exemple. Dans ce contexte, plus de deux parents sur cinq jugent aujourd'hui difficile l'exercice de leur rôle de parent¹.

Les parents ne sont bien sûr pas seuls face à ces questions : les différents services ou institutions que l'enfant fréquente (modes d'accueil du jeune enfant, école, activités de loisirs...), l'ensemble des adultes qui l'entourent (cercle familial élargi, cercle amical, professionnels de la petite enfance, de l'éducation, de l'animation, ...) contribuent eux aussi à son éducation, et ont un impact sur son devenir.

Toutefois s'ils ne sont pas les seuls à jouer ce rôle, les parents demeurent les premiers éducateurs de leur enfant, libres de leurs choix dès lors qu'ils concourent à son intérêt supérieur et respectent ses droits.

L'action publique auprès des parents, traditionnellement appelée « soutien à la parentalité », consiste à les accompagner dans cette responsabilité première d'éducation et de soin.

Elle constitue tout autant une réponse aux attentes que nombre d'entre eux expriment, qu'une politique de prévention précoce, généraliste, universelle de l'ensemble des risques pesant sur les familles : décrochage scolaire, conséquences néfastes des ruptures familiales sur les enfants comme les parents, dérives sectaires ou radicales d'un membre de la famille, troubles de santé spécifiques à l'enfance et à l'adolescence, parcours de délinquance, violences intrafamiliales²... Elle permet ainsi d'éviter ou de contenir des situations potentiellement appelées à faire l'objet, quelques mois ou quelques années plus tard, d'une prise en charge plus lourde. C'est en cela que la politique de soutien à la parentalité est un levier puissant de l'investissement social.

L'Etat, comme l'ensemble de ses partenaires dans cette politique, souscrit aux principes fondamentaux posés en 2012 par le Comité national de soutien à la parentalité (CNSP) : la reconnaissance du parent comme premier éducateur de l'enfant, la logique d'universalisme proportionné, l'ouverture à la diversité des modes d'organisation et des

¹ L'e-essentiel n°165-2016, Caisse nationale des Allocations familiales

² Les données de littérature consacrées à l'évaluation des dispositifs de prévention confirment l'intérêt des interventions précoces visant le développement des compétences parentales et des compétences psychosociales pour la prévention d'une large gamme de troubles psychologiques et comportementaux chez les enfants et les jeunes (troubles anxio-dépressifs, troubles du comportement, de l'attention, violences, décrochage scolaire, consommation de substances psychoactives et comportements sexuels à risques).

configurations familiales, l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'exercice de la parentalité et le respect des places, statuts, et rôles de chacun - parents et accompagnants.³

Une stratégie nationale pour mener collectivement une action cohérente et efficace

La conférence de la famille de 1998 a acté pour la première fois la volonté de l'État de s'engager dans la mise en œuvre d'actions permettant d'accompagner les parents pour mieux exercer leur fonction parentale. De 1998 à 2013 un ensemble de dispositifs ont été construits afin d'accompagner les parents (points info famille, lieux d'accueil enfants-parents, réseaux d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents, contrats locaux d'accompagnement à la scolarité), s'inspirant d'initiatives existantes. L'engagement résolu des associations, le soutien marqué des collectivités locales, à commencer par les communes, ainsi que de la branche Famille de la sécurité sociale, ont été des moteurs puissants du développement de cette politique émergente.

De 2010 à 2013, le CNSP, organisé en comités techniques chacun chargé du suivi de plusieurs de ces dispositifs, a permis de confirmer la place du soutien à la parentalité parmi les grandes orientations de la politique familiale.

Toutefois, cette gouvernance organisée autour du pilotage des dispositifs nécessite d'être réinterrogée aujourd'hui afin :

- ◀ de mieux prendre en compte les besoins et attentes des usagers et de s'appuyer sur les ressources et le pouvoir d'agir des parents eux-mêmes quelle que soit leur situation sociale, culturelle...
- ◀ de faciliter le développement d'offres innovantes et mieux adaptées à ces besoins,
- ◀ de veiller à la bonne articulation, dans une logique interministérielle et interinstitutionnelle, entre l'ensemble des formes de l'action publique qui concourent à soutenir les parents dans leur rôle de parent (centres communaux d'action sociale, services de protection maternelle et infantile des conseils départementaux, espaces parents des établissements d'enseignement scolaire, établissements médico-sociaux...). Cette articulation permettra d'offrir aux familles un parcours fluide d'accompagnement de la naissance de l'enfant jusqu'à son accession à l'autonomie.

5

Une nouvelle impulsion donnée au moment où elle sera la plus utile

La publication de cette stratégie nationale de soutien à la parentalité entend répondre à ces enjeux, en replaçant les objectifs au cœur de la politique publique, et en positionnant l'État comme le garant de la cohérence et de l'efficacité de l'action de l'ensemble des pouvoirs publics en la matière, en coordination avec les initiatives privées.

2018 est une année charnière, idéale pour donner une nouvelle impulsion au soutien à la parentalité, parce qu'elle sera l'année de la mise en œuvre d'une nouvelle convention d'objectifs et de gestion avec la caisse nationale des allocations familiales, mais surtout parce qu'elle présente un point d'appui intéressant pour plusieurs travaux

3 Voir la définition complète en annexe

gouvernementaux dans le cadre de politiques sectorielles auxquelles le soutien à la parentalité a vocation à concourir. Il s'agit notamment du déploiement d'une stratégie de prévention et de lutte contre la pauvreté des enfants et des jeunes, de celui de la stratégie nationale de santé, de la stratégie nationale de protection de l'enfance ou encore du lancement de la grande cause du quinquennat pour l'égalité entre les familles et les hommes et de son plan d'actions... et les hommes et de son plan d'actions...

Un outil pour penser, construire et faire progresser des actions concrètes

La stratégie nationale de soutien à la parentalité est construite autour d'objectifs concrets qu'elle entend servir ; chacun fait écho à une préoccupation forte des parents, et tous permettent, par une intervention précoce, de prévenir la survenance de risques pesant sur les familles en valorisant les parents dans leur rôle, et en renforçant leurs capacités et leurs compétences parentales.

Chaque objectif fait l'objet d'un chapitre qui, sur la base d'une vision des enjeux partagée, et illustrée par des pratiques inspirantes, liste les conditions de réussite de sa mise en œuvre et se conclut par des invitations faites aux partie-prenantes en vue de mieux répondre collectivement aux besoins des parents.

Ces chapitres thématiques sont complétés par des encadrés consacrés aux enjeux transversaux et essentiels au regard de la parentalité que sont l'égalité entre les femmes et les hommes, la prévention et la lutte contre la pauvreté, ainsi que la situation des familles confrontées à des fragilités spécifiques, dont notamment le handicap d'un parent ou d'un enfant et les besoins particuliers des outre-mer.

6

Une démarche concertée, qui fera l'objet d'un suivi partagé au niveau local comme national

Au niveau local, parce qu'ils rassemblent les départements, les communes, les caisses d'allocations familiales et les acteurs associatifs du soutien à la parentalité, les comités et schémas départementaux de services aux familles doivent être les pivots de la mise en œuvre de cette stratégie, et garantir sa bonne articulation avec le volet prévention de l'ensemble des politiques publiques qui s'adressent aux parents : lutte contre la pauvreté, santé publique, réussite scolaire, protection de l'enfance, politique en faveur des personnes handicapées lorsqu'elles sont parent ou en faveur des enfants en situation de handicap, politique familiale, aide sociale à l'enfance, prévention et lutte contre l'illettrisme, égalité entre les femmes et les hommes ...

Sur la base d'un diagnostic partagé, les parties prenantes seront appelées à se saisir du cadre proposé par la stratégie nationale de soutien à la parentalité pour décliner ensemble, dans une logique contractuelle, la meilleure réponse aux besoins spécifiques du territoire et de ses habitants. Coordination des interventions, fluidité des parcours, continuité de l'accompagnement sont les préoccupations qui devront les guider dans l'adaptation de l'offre de services proposée.

Au niveau national, le suivi de la mise en œuvre de la stratégie sera assuré dans le même esprit de coopération qui a inspiré sa préparation : des instances de suivi de la stratégie, co-présidées par l'Etat et l'un de ses partenaires dans la politique de soutien à

la parentalité, permettront dans le cadre plus général du suivi national des schémas et comités des services aux familles de faire le point, au moins une fois par an, sur l'état d'avancement de chacun de ses chapitres, d'en rendre compte, et de proposer si nécessaire les évolutions qui sembleront les plus opportunes.

Le pilotage national de la stratégie de soutien à la parentalité est une occasion que nous devons saisir pour faire de l'accompagnement des parents un levier plus efficace au service de toutes les politiques de prévention ; la participation active de tous les ministères et toutes les institutions concernées sera une condition essentielle de notre succès collectif.

CHAPITRE 1 : ACCOMPAGNER LES PARENTS DE JEUNES ENFANTS	11
ACCOMPAGNER LES PARENTS DANS LES PREMIERES ANNEES DE VIE DE LEUR ENFANT, POUR LES AIDER A REpondre AU MIEUX A SES BESOINS SPECIFIQUES DANS CETTE PERIODE FONDATRICE	11
CHAPITRE 2 : ACCOMPAGNER LES PARENTS D'ENFANTS AGES DE 6 A 11 ANS	16
AIDER LES PARENTS DANS CETTE PERIODE DE TRANSITIONS MULTIPLES ET D'APPRENTISSAGES ESSENTIELS POUR POSER LES PREMIERES BASES DE LA FUTURE AUTONOMIE DE LEUR ENFANT.....	16
PARENTALITE ET EGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES : ENJEUX A PRENDRE EN COMPTE PAR L'ENSEMBLE DES ACTEURS	20
CHAPITRE 3 : ACCOMPAGNER LES PARENTS FACE AUX ENJEUX DE L'ADOLESCENCE	22
AIDER LES PARENTS D'ADOS A ACCOMPAGNER LEUR ENFANT DANS LES DIFFERENTES ETAPES DE SON ACCES A L'AUTONOMIE.	22
CHAPITRE 4 : DEVELOPPER LES POSSIBILITES DE RELAIS PARENTAL ET DE REPIT EN FAMILLE.....	27
DONNER AUX PARENTS QUI EN ONT BESOIN LA POSSIBILITE D'ETRE RELAYES, DE SOUFFLER, POUR PREVENIR LE BURN-OUT PARENTAL ET PRESERVER L'EQUILIBRE FAMILIAL.	27
PARENTALITE ET PRECARITE : ENJEUX TRANSVERSAUX ET BESOINS SPECIFIQUES DES FAMILLES A PRENDRE EN COMPTE PAR L'ENSEMBLE DES ACTEURS	31
CHAPITRE 5 : AMELIORER LES RELATIONS ENTRE LES FAMILLES ET L'ECOLE, POUR QU'ELLES CONSTRUISENT ENSEMBLE ET EN CONFIANCE UNE COMMUNAUTE EDUCATIVE.....	33
AIDER LES PARENTS, QUEL QUE SOIT LEUR RAPPORT L'ECOLE, A TISSER UNE COLLABORATION FRUCTUEUSE AVEC LES EQUIPES EDUCATIVES EN VUE DE LA REUSSITE SCOLAIRE DE LEUR ENFANT.....	33
CHAPITRE 6 : ACCOMPAGNER LES CONFLITS POUR FACILITER LA PRESERVATION DES LIENS FAMILIAUX.....	39
SOUTENIR LES PARENTS DANS UNE SITUATION DE RUPTURE OU DE CONFLIT FAMILIAL AFIN DE PRESERVER L'INTERET DE L'ENFANT.	39
PARENTALITE ET HANDICAP : ENJEUX ET BESOINS SPECIFIQUES A PRENDRE EN COMPTE PAR L'ENSEMBLE DES ACTEURS	44
CHAPITRE 7 : FAVORISER LE SOUTIEN PAR LES PAIRS	46
AIDER LES PARENTS A S'ENTRAIDER, POUR PREVENIR LES SITUATIONS D'ISOLEMENT PARENTAL GENERATRICES DE MULTIPLES RISQUES.	46
CHAPITRE 8 :	50
AIDER LES PARENTS A S'ORIENTER DANS L'OFFRE DE SERVICES ET D'INFORMATIONS MISE A LEUR DISPOSITION POUR QU'ILS PUISSENT EN TIRER LE MEILLEUR PARTI.	50
PARENTALITE EN OUTRE-MER : ENJEUX TRANSVERSAUX ET BESOINS SPECIFIQUES DES FAMILLES ET DES TERRITOIRES A PRENDRE EN COMPTE PAR L'ENSEMBLE DES ACTEURS	54
ANNEXES.....	57
ANNEXE 1 :	58
AVIS DU COMITE NATIONAL DE SOUTIEN A LA PARENTALITE RELATIF AUX DEFINITIONS DE LA PARENTALITE ET DU SOUTIEN A LA PARENTALITE – 20 DECEMBRE 2012.....	58
ANNEXE 2 : CHIFFRES-CLES DE LA POLITIQUE DE SOUTIEN A LA PARENTALITE.....	60

CHAPITRE 1 :

Accompagner les parents de jeunes enfants

Accompagner les parents dans les premières années de vie de leur enfant, pour les aider à répondre au mieux à ses besoins spécifiques dans cette période fondatrice

- ◀ Comment préparer au mieux l'arrivée de l'enfant ?
- ◀ Comment trouver du soutien dans les moments émotionnellement ou physiquement éprouvants ?
- ◀ Comment savoir quels sont les besoins de mon enfant à chaque étape de son développement et comment puis-je y répondre au mieux ?
- ◀ Comment socialiser progressivement mon enfant jusqu'à son entrée en petite section de maternelle ?

11

I. Définition et principes d'actions

Il est proposé de distinguer plusieurs temps qui méritent une attention particulière des acteurs de la parentalité :

- ◀ la période prénatale, depuis la formation du projet d'enfant dans l'esprit des parents jusqu'à la naissance de l'enfant ;
- ◀ la période de l'arrivée de l'enfant (en particulier le retour à domicile de la mère et du nourrisson) jusqu'au troisième mois de l'enfant, qui pour de nombreuses familles voit la première séparation à l'occasion de la fin du congé maternité et / ou de la prise en charge de l'enfant par un mode d'accueil ;
- ◀ la période de la très jeune enfance ou prime enfance (des premiers mois à trois ans), qui constitue une phase cruciale du développement cognitif, social et affectif de l'enfant et correspond au temps d'un accompagnement mêlant soins et prime éducation, que cet accompagnement soit principalement réalisé par les parents ou au sein d'un mode d'accueil ;
- ◀ la période de la jeune enfance (de 3 à 6 ans) : l'entrée à l'école marque une rupture importante.

Les premiers mois et années de vie d'un enfant, s'ils ne sont en rien prédictifs de son avenir, voient toutefois s'installer des situations et habitudes familiales qui peuvent avoir des conséquences durables dans des domaines divers tels que la santé, le rapport à l'école, la qualité du lien familial,... Ce peut être en outre une période éprouvante

physiquement et mentalement pour le(s) parent(s), en situation de monoparentalité, ceux qui sont situation de handicap⁴, ceux dont l'enfant présente des difficultés particulières (diagnostiquées ou pas encore) lorsqu'ils sont, pour différentes raisons, peu ou pas entourés.

Cette période est décrite comme une période de « fragilités » - une part importante des difficultés rencontrées plus tardivement par les familles trouvent leur origine dans les premières années de vie de l'enfant - mais aussi « d'opportunités » : une action menée précocement peut avoir un impact majeur, en particulier si elle permet aux parents de prendre confiance en leur capacité à éduquer et accompagner leur enfant sur le long terme.

Aider les parents à répondre aux besoins de leur jeune enfant est ainsi le levier le plus généraliste et le plus puissant de l'action publique en matière de soutien à la parentalité ; la qualité, la cohérence et la fluidité des services qui sont proposés aux parents de jeunes enfants sont donc essentiels, y compris lorsque ces services ne semblent pas concourir directement au soutien à la parentalité. Les modes d'accueil de la petite enfance notamment, parce qu'ils permettent à des parents de jeunes enfants de demander conseils à des professionnels lorsqu'ils doutent, peuvent constituer un point d'appui important. Les professionnels de la petite enfance sont en mesure d'informer les parents sur le développement cognitif et affectif de l'enfant et sur les conséquences des violences éducatives ordinaires pour mieux les prévenir.



II. Exemples de pratiques inspirantes

Les Lieux d'Accueil Enfant-Parent

Le lieu d'Accueil Enfant-Parent est un espace convivial qui accueille, de manière libre, anonyme et sans inscription, de jeunes enfants dès la naissance et jusqu'à leur 6 ans accompagnés de leur(s) parent(s), grand(s)-parent(s), assistante maternelle, assistante familiale, ou d'un adulte proche et responsable de l'enfant. Dans ce lieu de détente et de rencontre, qui n'est ni une crèche, ni une garderie, puisque l'accompagnateur de l'enfant reste présent, les tout-petits découvrent un univers inconnu, observent, écoutent, rencontrent les autres à leur rythme, dans un espace de jeu libre, sans activité dirigée. Les accueillants (professionnels et/ou bénévoles) sont formés à l'écoute et garants des règles de vie spécifiques à ce lieu.

Le LAEP peut être un premier lieu de sociabilité pour les enfants, en particulier pour les enfants qui ne sont pas accueillis par des professionnels (assistante maternelle, crèche ou garde à domicile). Il constitue de ce fait un espace d'épanouissement pour l'enfant et le prépare à la séparation avec son parent. Ce lieu favorise également les échanges entre adultes. Il a pour objectif de prévenir ou de rompre l'isolement (géographique, intergénérationnel ou culturel) d'un certain nombre de familles.

⁴ « Ces parents n'ont pas forcément les aides humaines et techniques adaptées à leur situation. Plus de précisions dans l'encadré « Parentalité et handicap : enjeux et besoins spécifiques à prendre en compte par l'ensemble des acteurs » p.44

Le soutien des parents et de leur nourrisson à leur domicile à la sortie de la maternité

A chaque demande de soutien formulée (par le professionnel de santé, la maternité, l'unité mère-bébé, la PMI ou la famille elle-même), le Service d'Aide à domicile (SAAD) propose un accompagnement par un travailleur ou une travailleuse en intervention sociale et familiale (TISF) qui peut intervenir de manière intensive dans les premières semaines en fonction du degré de fragilité repéré au sein de la famille.

Pour que cette intervention réussisse et ait un impact positif en termes de prévention des dysfonctionnements du lien parents/bébé, plusieurs conditions sont nécessaires, dont par exemple l'établissement d'un diagnostic partagé de la situation familiale avant l'intervention, ou la mise en œuvre d'un partenariat entre professionnels de santé et du social si possible en lien avec le réseau de santé en périnatalité, lorsqu'il existe.

Le Réseau Vie Affective, Sexualité et Parentalité des personnes en situation de handicap

En 2009, sur le bassin de Saint-Nazaire a été constaté un nombre important de situations familiales avec des parents en situation de handicap, pour lesquelles, un placement de l'enfant à la sortie de la maternité s'était imposé. Plusieurs partenaires (ASE, PMI, CAF, associations et institutions du bassin de Saint-Nazaire) se sont mobilisés pour soutenir le plus précocement possibles les adultes concernés afin de prévenir au mieux ces séparations précoces. Est ainsi née l'idée de créer un réseau constitué de différents acteurs (médical, social, médico-social, institutionnel ou associatifs) dont l'objectif est de favoriser et de faciliter l'accès aux dispositifs de droit commun en matière de vie affective, de sexualité, de conjugalité et de désir d'enfant des personnes en situation de handicap. Ce réseau décline plusieurs actions visant à :

- ▶ permettre aux personnes en situation de handicap d'avoir une information claire et précise concernant les services, établissements et dispositifs spécialisés et/ou de droits communs qui proposent des services/accompagnements dans les domaines de la vie affective, de la sexualité et de la parentalité (notamment via la création d'un guide vie intime et familiale répertoriant l'ensemble des lieux ressources existant sur le territoire) ;
- ▶ proposer des actions d'accompagnement aux personnes en situation de handicap connaissant une déficience intellectuelle et/ou des troubles psychiques, hors institution mais intégrées à un dispositif plus large d'accompagnement ;
- ▶ renforcer les compétences des professionnels dans le domaine de la vie affective, sexuelle et parentale au bénéfice des personnes accompagnées.

III. Conditions de réussite

L'accompagnement à la parentalité peut commencer avant la naissance de l'enfant, parfois même avant même la conception d'un enfant, en accompagnant les futurs parents dans leur projet parental (lors de consultations pré-conceptionnelles par exemple). Les professionnels de santé qui accompagnent la grossesse sont bien souvent les premiers avec qui les parents partageront leurs difficultés (médecins, sages-femmes, etc). La bienveillance des professionnels et la qualité de la relation qu'ils tissent avec les futurs parents est un levier important pour construire une relation de confiance entre les parents et les personnes qui les accompagneront ensuite dans leur parentalité.

L'intervention auprès de parents d'un jeune enfant, en présence de celui-ci, est particulièrement complexe, du fait qu'il n'a pas accès à la parole ; elle nécessite donc des compétences particulières en matière d'observation du lien parents/enfants, des connaissances spécifiques sur le développement du jeune enfant (en particulier sur ces compétences socio-émotionnelles), et implique d'adapter à ce jeune âge les actions proposées aux parents.

L'expression des deux parents doit être recherchée, si possible séparément, afin de faciliter l'expression de chacun. Une attention particulière doit être portée sur certaines situations potentiellement difficiles : parents dont le tout petit est en situation de handicap, tensions voire violences au sein du couple, monoparentalité, précarité, problèmes de santé physique ou mentale, ou situation de handicap d'un ou des deux parents,...

Par ailleurs, les acteurs susceptibles d'intervenir auprès des jeunes enfants et de leurs familles sont divers et s'inscrivent dans des organisations qui communiquent parfois trop peu entre elles : acteurs de santé (hôpitaux, services de PMI, médecins libéraux, CAMSP⁵, SESSAD⁶), services aux familles (Caf, services d'aides à domicile, structures de soutien à la parentalité, modes d'accueil des jeunes enfants), aide sociale à l'enfance (centres parentaux), équipes éducatives, communes... Chacun de ces acteurs propose des actions visant à accompagner les parents de jeunes enfants dans l'exercice de leur fonction parentale. La connaissance mutuelle de ce panel d'offres, la reconnaissance de la légitimité et de l'intérêt propre de chacune, ainsi que leur bonne coordination (notamment dans le cadre des Schéma départementaux des services aux familles), sont essentielles en vue d'apporter aux familles un accompagnement fluide, continu et efficace.

Enfin, les premiers mois de vie de l'enfant sont également ceux à partir desquels se construit ou se renforce une répartition genrée des rôles entre les deux parents. De ce fait, il est essentiel que les actions de soutien à la parentalité en direction des parents de tous jeunes enfants s'emploient à toucher tant les mères que les pères (lorsque ceux-ci sont présents, d'une façon ou d'une autre, auprès de l'enfant) et que l'ensemble des professionnels de la petite enfance et des personnes qui accompagnent la parentalité s'attachent à s'adresser aux deux parents et non exclusivement à la mère.

5 Centres d'Action Médico-Sociale Précoce

6 Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

IV. Perspectives de travail pour les parties-prenantes

- 1 **Proposer à l'ensemble des parents de jeunes enfants un parcours complet et cohérent de services d'accompagnement**, faisant appel à l'ensemble des acteurs concernés sur le territoire, de la formulation du projet d'enfant à la scolarisation.
- 2 **Inciter les acteurs du soutien à la parentalité à travailler en direction des pères de jeunes enfants.**
- 3 **Renforcer la mise en place d'actions relatives à la prise en compte des besoins des jeunes enfants** dans les dispositifs de soutien à la parentalité généralistes
- 4 **Accompagner les familles en période périnatale** (grossesse, sortie de maternité, premiers mois après la naissance) en développant et renforçant l'activité des SAAD Familles et en renforçant leur capacité à intervenir auprès des familles à besoins particuliers (handicap, migrants).
- 5 **Accompagner l'enfant et ses parents lors de la première scolarisation** en développant les espaces parents dans les écoles maternelles ou les actions passerelles.
- 6 **Renforcer le soutien à la parentalité dans les modes d'accueils des jeunes enfants :**
 - ◀ en maintenant et en approfondissant la prise en compte de l'accompagnement à la parentalité dans la formation initiale et continue des professionnels de l'accueil du jeune enfant ;
 - ◀ en incitant les lieux d'accueil de la petite enfance (EAJE, RAM,...) à inscrire l'accompagnement à la parentalité dans leur projet d'établissement et à développer des projets avec les parents.
- 7 **Sensibiliser aux services de soutien à la parentalité présents sur le territoire**, les centres de santé, les pédiatres et médecins généralistes libéraux et autres professionnels de santé en contact avec les familles.
- 8 **Sensibiliser les parents et former les professionnels aux risques de surexposition des jeunes enfants aux écrans interactifs.**
- 9 **Améliorer l'accompagnement les familles concernées par l'annonce d'un diagnostic de handicap lors des premières années de l'enfant** en renforçant les liens entre les acteurs de la santé et les acteurs du soutien à la parentalité pouvant assurer un soutien psychologique et social, en relation avec les associations de familles confrontées au handicap.

CHAPITRE 2 :

Accompagner les parents d'enfants âgés de 6 à 11 ans

Aider les parents dans cette période de transitions multiples et d'apprentissages essentiels pour poser les premières bases de la future autonomie de leur enfant

- ◀ Comment accompagner mon enfant progressivement vers l'autonomie tout en maintenant un cadre sécurisant ?
- ◀ Comment identifier les difficultés de mon enfant et l'accompagner pour lui permettre de les affronter ?
- ◀ Comment accompagner mon enfant dans les premiers pas d'usage autonome des outils numériques ?

16

I. Définition et principes d'action

Situées entre la petite enfance et l'adolescence, deux moments de la vie de l'enfant au cours desquels la demande d'accompagnement des familles peut être plus importante, les années comprises entre l'entrée à l'école élémentaire et l'entrée au collège sont à l'inverse assez peu investies par les acteurs du soutien à la parentalité.⁷ Pour autant, cette période voit les enfants qui la traversent passer plusieurs étapes importantes de leur développement et de leur trajet vers l'autonomie, avec par exemple :

- ◀ la maîtrise de la lecture, qui vient permettre à l'enfant de devenir acteur de son accès à des contenus, notamment numériques, pour lequel il dépendait jusqu'ici très largement de ses parents : entre 60 et 70% des enfants de CM2 sont actuellement équipés d'un téléphone portable, souvent connecté à Internet ;
- ◀ l'entrée à l'école élémentaire, occasion d'acquérir les savoirs fondamentaux, qui peut bien souvent s'accompagner de réalités nouvelles, potentiellement source d'inquiétude pour les enfants comme leurs parents : premières difficultés d'apprentissage, moqueries répétées voire situations de harcèlement à l'école et qui peuvent se poursuivre sur les réseaux sociaux, complexification de la vie affective et relationnelle de l'enfant, pubertés précoces notamment chez les jeunes filles...

⁷ Les aspects relatifs aux liens entre les familles et l'école font l'objet d'un chapitre spécifique dans la stratégie nationale (chapitre 5)

Du fait de ce manque d'investissement de certains acteurs du soutien à la parentalité, l'offre d'accompagnement est encore largement à développer. Il s'agit d'un enjeu d'autant plus fort pour un meilleur accompagnement des parents que :

- ◀ nombre de familles font dans ces années face à des épreuves majeures : décès d'un ascendant, séparation conjugale (un pic de séparations est observé autour des 7-8 ans de l'enfant) ;
- ◀ plusieurs des conflits qui surgiront à l'adolescence pourraient être prévenus ou atténués par des actions renforcées dès cette phase en vue d'encourager la consolidation ou la construction d'un dialogue ouvert et de confiance sur l'ensemble de ces sujets nouveaux.

Plutôt que de créer de nouvelles offres *ad hoc* pour les parents d'enfants de 6 à 11 ans, l'enjeu principal consiste plutôt ici en la mise en relation des initiateurs d'actions à destination des enfants eux-mêmes (accueils de loisirs, cours de sport, pratiques artistiques, ...) avec les acteurs généralistes du soutien à la parentalité, pour que leur rencontre et acculturation réciproque permette de faire évoluer les pratiques de chacun.

II. Exemples de pratiques inspirantes

Implication des parents dans les accueils de loisirs et soutien à la parentalité

L'association Môm'artre propose des accueils de loisirs pour les enfants de 6 à 11 au sein desquels les parents sont invités à fréquenter les lieux d'accueil des enfants, à participer à la vie démocratique de l'association, à participer à la convivialité du quartier en s'impliquant dans les moments festifs du centre de loisirs (vernissages, mais aussi fêtes de quartiers, repas partagés, etc).

L'association Môm'artre s'engage aussi à organiser des temps structurés de soutien à la parentalité ; elle propose à cette fin divers formats de rencontre : café des parents, ateliers sur des thèmes retenus par les parents (accès aux écrans pour les enfants, valorisation des origines et du patrimoine culturel des familles originaires d'autres pays...), échanges d'expériences entre parents animés par des professionnels qui aident les parents à tirer parti mutuellement de leurs propres ressources (adopter une pédagogie bienveillante, sortir du stress des devoirs,...).

Actions d'information des parents sur le numérique

La question de l'usage des écrans au quotidien fait partie des difficultés qui amènent nombre de parents à demander de l'information et de l'accompagnement auprès des associations de soutien à la parentalité. Le réseau des écoles des parents et des éducateurs propose notamment des animations collectives (groupes d'échanges entre parents), des ateliers de sensibilisation aux technologies numériques visant l'acquisition de savoirs et de compétences pour les parents (réseaux sociaux, jeux vidéo, lutte contre le cyber harcèlement et l'exposition des mineurs à la pornographies...) ou des conférences-débats qui facilitent la prise de conscience et la parole des parents sur les pratiques numériques de leurs enfants.

III. Conditions de réussite

Le développement accru d'actions d'accompagnement des parents d'enfants de 6 à 11 ans suppose tout d'abord la reconnaissance par l'ensemble des acteurs de la politique familiale de la légitimité, au titre de la politique de soutien à la parentalité, de cette cible de public.

L'accueil des parents et leur implication au sein des structures que fréquentent leurs enfants, notamment celles proposant des activités péri et extrascolaires, nécessite en outre plusieurs éléments :

- ◀ d'abord, former les équipes pour que les professionnels au contact des enfants, quel que soit leur statut, sachent pourquoi et comment associer les parents ;
- ◀ ensuite, donner aux équipes concernées la possibilité de laisser effectivement cette place aux parents, en termes de lieux comme de temps d'échanges, ainsi que d'inscription formelle dans le processus de construction des projets éducatifs ;
- ◀ encore, intégrer dès la conception des activités destinées aux enfants de 6 à 11 ans les besoins de l'ensemble de leur famille (horaires d'ouverture, accueil de fratries, mise à disposition de ressources spécialisées, conception et accessibilité universelle ...)
- ◀ enfin, inscrire ces ambitions tant dans les schémas départementaux des services aux familles que dans les projets éducatifs de territoires.



18

Concernant la question du numérique, l'accompagnement des familles et les messages « institutionnels » qui leur sont délivrés doivent, pour être utiles, faire écho à leurs attentes autant qu'à leur réalité quotidienne, notamment les taux très élevés d'équipement numérique des foyers, et donc des enfants. Les acteurs du soutien à la parentalité doivent, au-delà d'une norme idéale qu'ils souhaiteraient voir mise en place, fonder leur accompagnement sur cet état de fait pour donner aux parents les clés qui leur permettront d'élaborer leurs propres positions.

IV. Perspectives de travail pour les parties prenantes

1

Sensibiliser les acteurs des politiques familiales des territoires à l'importance de proposer des actions d'accompagnement accessibles aux parents d'enfants de 6 à 11 ans ou spécialement conçues à leur intention.

2

Développer l'accompagnement des parents au sein de structures de loisirs destinées aux enfants de 6 à 11 ans :

- ◀ en améliorant la formation des professionnels de l'animation sur les questions tenant à la place des parents et aux enjeux du soutien à la parentalité ;
- ◀ en incitant les structures à développer un projet pédagogique intégrant l'information⁸ et les possibilités de participation des parents.
- ◀ en s'adaptant aux besoins spécifiques des parents (maîtrise de langue, accessibilité aux parents en situation de handicap ...)

3

Améliorer la formation des professionnels du soutien à la parentalité sur les enjeux relatifs aux usages du numérique chez les enfants, et mettre à la disposition des parents des ressources de confiance en libre-accès au niveau national. L'accompagnement des familles les plus éloignées de la lecture et de l'écriture devra être renforcé, car la maîtrise des outils numériques dépend avant tout d'une bonne maîtrise des savoirs de base.

4

Soutenir les lieux d'accueil ou d'échanges enfants-parents pour les familles d'enfants âgés de 6 à 11 ans ou les structures proposant des loisirs en famille, pour les familles comprenant des enfants de cette tranche d'âge.

19

⁸ Conception et accessibilité universelle des informations qui permet leur accessibilité aux personnes en situation de handicap ou par les personnes en difficulté avec les savoirs de base. Cf axe « améliorer l'information des familles ».

Parentalité et égalité entre les femmes et les hommes : enjeux à prendre en compte par l'ensemble des acteurs

L'exercice de la fonction parentale est un élément majeur de l'égalité entre les femmes et les hommes : il est établi que le « travail parental » est aujourd'hui inégalement réparti entre les femmes et les hommes⁹ ; l'éducation parentale est déterminante dans la construction ou déconstruction des stéréotypes sexistes chez l'enfant. Les actions d'accompagnement des parents sont donc un levier pour favoriser la mise en place d'un partage plus égal des responsabilités parentales et inviter à prendre du recul quant aux stéréotypes susceptibles d'être véhiculés au quotidien de la vie familiale.

Contre les stéréotypes de genre

Les stéréotypes de genre portent autant :

- ▶ sur le niveau d'investissement de chaque parent dans l'éducation des enfants ;
- ▶ sur la nature de cet investissement parental (imposition des limites par le père, verbalisation des affects par la mère, activités domestiques avec la mère, jeux sportifs avec le père...)
- ▶ sur les comportements attendus de la part des enfants selon qu'ils/elles soient filles ou garçons.

Par ailleurs, il arrive que certains accompagnants véhiculent eux-mêmes des stéréotypes quant à l'exercice de la parentalité (focalisation sur la seule dyade mère-enfant par exemple),

Pour faire face à ces constats, il est important :

- ▶ que les actions de soutien à la parentalité intègrent le fait que les deux parents ont un rôle à jouer, et encouragent, dès le plus jeune âge de l'enfant¹⁰, la participation des pères en vue de renforcer l'attachement réciproque et de favoriser leur implication durable dans l'éducation de l'enfant ;
- ▶ que les acteurs du soutien à la parentalité soient sensibilisés à l'égalité femmes-hommes dans la vie personnelle et sociale.

9 85% des familles monoparentales sont constituée d'une mère et de ses enfants et en 2010, les femmes effectuaient la majorité des tâches ménagères et parentales - respectivement 71 % et 65 %.

10 Voir axe « accompagner les parents de jeunes enfants ».

Co-parentalité : un enjeu fort des séparations conjugales

La séparation conjugale est un événement de la vie familiale pouvant mettre à mal la coparentalité.

L'accompagnement des parents lors de la séparation peut permettre de maintenir une parentalité partagée, si les conditions sont réunies pour qu'elle réponde aux besoins de l'enfant¹¹.

Améliorer la prise en compte des enjeux des violences intrafamiliales

Les professionnels ou bénévoles qui accompagnent les parents peuvent être confrontés à des situations de violences intrafamiliales. Le développement de la formation des accompagnants sur ce champ pourraient leur permettre de mieux repérer les victimes de violences intrafamiliales, pour être en mesure de mieux les orienter vers les acteurs les mieux à même de les accompagner.

Symétriquement, les structures qui accompagnent les victimes de violences conjugales observent parfois que les violences subies par un parent altèrent la qualité du lien établi avec son (ses) enfant(s). Pour faire face à ces situations, un partenariat renforcé doit être tissé entre réseaux spécialistes de l'accompagnement des victimes de violences et ceux spécialistes des difficultés dans l'exercice de la fonction parentale.

21

¹¹ Voir le cas particulier des ruptures familiales dans l'axe « *Accompagner les conflits pour faciliter la préservation des liens familiaux* »

CHAPITRE 3 :

Accompagner les parents face aux enjeux de l'adolescence

Aider les parents d'ados à accompagner leur enfant dans les différentes étapes de son accès à l'autonomie.

- ◀ Comment parler à mon adolescent ?
- ◀ Comment aider l'adolescent à gérer de nouveaux risques en lien avec les activités de son âge (vie affective et sexuelle, réseaux sociaux, sorties...) ?
- ◀ Comment gérer la prise de distance de l'adolescent vis-à-vis de l'autorité parentale et les éventuels conflits ?



I. Définition et principes d'action

L'adolescence est une période de transition dont l'enjeu majeur est la construction progressive par l'enfant de son autonomie et de son identité d'adulte. Elle peut débuter avec la puberté qui survient entre 11 ans et 13 ans chez les filles et entre 12 et 14 ans chez les garçons et durera plusieurs années. Il est cependant impossible, et sans doute peu utile, de rapporter cette phase à une tranche d'âge précise. Cette phase de développement physiologique s'accompagne de bouleversements affectifs, intellectuels, relationnels et sociaux chez l'adolescent qui nécessitent de sa part des adaptations notables et modifient sa place dans sa famille. Elle implique également une évolution du rôle parental.

Les différents acteurs, structures et dispositifs d'accompagnement des adolescents ou de leurs familles ciblent des publics d'âge très variable.

S'il faut rappeler que l'adolescence se déroule bien pour une majorité de jeunes, il reste que ce moment de questionnements multiples, s'avère souvent déstabilisant tant pour l'enfant que pour son/ses parent(s) et de manière générale ceux qui l'entourent, notamment parce que :

- ◀ cette période est propice aux mises en doute et aux prises de distance. L'adolescence redéfinit la relation de l'enfant avec son/ses parent(s) ; l'affirmation de leur autorité et sa remise en cause par leur enfant peuvent être mal vécues par certains parents, qui jusqu'alors ne s'étaient pas placés dans une telle perspective. L'adolescence peut constituer un moment de crise durant lequel des dysfonctionnements ou des difficultés relationnelles préexistantes au sein de la cellule familiale sont révélées ;
- ◀ des attentes nouvelles surviennent à cette période : vie affective et sexuelle, réseaux sociaux, sorties, consommation... Ces attentes peuvent être sources de conflits, auxquels les parents ne sont pas toujours prêts, soit en raison du malaise qu'elles peuvent faire naître en eux, ou parce qu'ils ne peuvent ou ne souhaitent pas y répondre.

Ces difficultés et angoisses sont parfois amplifiées par la médiatisation de situations associées à l'adolescence (conduites addictives, dérives radicales, troubles alimentaires, incarcération, entrée dans les maladies psychiques..) qui, si elles sont réelles et même parfois répandues (expérimentation de la consommation de substances psychoactives par exemple), ne touchent gravement qu'une minorité d'adolescents¹². Les angoisses sont d'autant plus importantes que les relations parents-enfants sont bousculées, voire mises à mal lors de la survenue de ce type de troubles. Dans ce contexte, les offres à destination des parents d'adolescents doivent d'abord veiller à articuler l'accompagnement des parents et celui de leurs enfants : c'est la famille entière qui traverse cette période complexe, et non le seul adolescent. Par ailleurs, leurs objectifs doivent être à la fois de désamorcer les conflits naissants, pour prévenir le risque de rupture familiale ; de détecter précocement les situations problématiques, afin d'en réduire au maximum les conséquences potentielles, au besoin en redirigeant vers des solutions d'accompagnement plus spécialisées ; et d'accompagner les parents dont l'enfant est pris en charge par ailleurs, pour que ce soit l'ensemble de la famille qui bénéficie d'un soutien.

Enfin, même s'ils sont bien connus dans leurs grandes lignes, les enjeux de l'adolescence sont multiples et complexes ; ils nécessitent donc, pour être correctement abordés, d'une formation spécifique des acteurs du soutien à la parentalité.

12 Selon l'enquête ESCAPAD menée en 2017 auprès des jeunes de 17 ans, la diffusion du tabac est en net recul. Alors que 6 jeunes sur 10 déclarent avoir essayé le tabac à 17 ans, l'usage quotidien diminue de 7 points pour concerner un quart des adolescents interrogés. L'usage d'alcool a également tendance à marquer le pas même si deux tiers des jeunes ont bu au cours du mois écoulé et que plus de quatre sur 10 indiquent avoir consommé au moins 5 verres en une seule occasion au cours de ces mêmes 30 derniers jours. Pour le cannabis, on note aussi une diminution sensible des usages. Ainsi l'expérimentation passe pour la première fois depuis 2000 sous les 40 % (39,1 %). Cependant, plus l'indicateur d'usage s'intensifie moins la baisse est marquée et l'enquête souligne le maintien de situations problématiques. Concernant les autres drogues illicites, les résultats de l'enquête ESCAPAD font apparaître de moindres niveaux d'expérimentation qu'en 2014 notamment pour la MDMA/ecstasy et la cocaïne.

Les troubles du comportement alimentaires restent relativement rares : l'anorexie mentale concernerait entre 0,9 et 1,5 % des femmes et 0,2 à 0,3 % des hommes) et la boulimie toucherait environ 1,5% des jeunes entre 11 et 20 ans.

II. Exemples de pratiques inspirantes

La médiation familiale parents/ado

Lorsque les relations entre parent(s) en adolescent(s) sont tendues et que la communication intra-familiale est mise à mal, l'aide d'un médiateur familial peut être utile. Dans cette configuration, il ne s'agit pas d'un travail de médiation familiale entre les parents autour d'un conflit qui les oppose et dont l'enfant est l'enjeu, bien que des tensions dans la relation parentale puissent accompagner ces incompréhensions ou ces conflits. La médiation familiale parent(s)-adolescent concerne un conflit dans cette relation, et va nécessiter que l'adolescent soit pleinement partie prenante de la médiation familiale. Le médiateur propose que celui-ci participe avec ses parents au processus de résolution des tensions familiales, tout en respectant les places et le rôle de chacun qu'implique la filiation parent-enfant, notamment l'autorité parentale sur l'enfant.

L'espace de rencontre parent/ado

L'espace de rencontre est un lieu neutre qui peut recevoir toute famille dans laquelle un ou plusieurs enfants (notamment adolescents) ne voient plus, ou refusent de voir l'un de leurs parents. Il est ouvert aussi bien aux personnes venant de leur propre initiative qu'à celles venant sur injonction judiciaire. C'est un lieu collectif, confidentiel et accompagné. Il propose un cadre de rencontre (défini par un règlement de fonctionnement et, le cas échéant, par le juge) qui rend possibles des rencontres parent/ado même lorsque celui-ci est pris dans un conflit de loyauté. Les intervenants proposent un accompagnement spécifique pour des parents en difficulté avec leur adolescent et permettent à l'adolescent de reprendre ou non une relation avec son second parent, après avoir pu échanger avec des accueillants. Des espaces de rencontre ont développé des projets spécifiques parent/ado et sont aujourd'hui très sollicités par les juges aux affaires familiales, qui reconnaissent leurs effets positifs.

24

Les Points d'accueil Ecoute Jeune et les Maisons des Adolescents

Le Point Accueil-Ecoute Jeunes (PAEJ) et la Maison des adolescents (MDA) s'adressent tous deux à un public adolescent. Le PAEJ est un dispositif assurant la fonction généraliste d'aide à l'inclusion sociale des jeunes à travers un travail en réseau local de partenaires, tandis que la MDA assure leur accès à une prise en charge somatique et médico-psychologique, ainsi que la coordination et l'appui aux acteurs et aux professionnels. Si ces lieux proposent avant tout des actions destinées directement aux adolescents, l'ensemble des PAEJ et de nombreuses MDA proposent également diverses actions d'accompagnement des parents : actions individuelles de prévention des ruptures du lien entre l'adolescent et sa famille, groupes de paroles entre parents d'adolescents suivis dans ces structures, réunions d'informations ouvertes à tous les parents,...

Ces acteurs proposent un accompagnement des familles et doivent être identifiés par les acteurs locaux du soutien à la parentalité comme une ressource importante pour les parents d'adolescents.

« Atelier de communication parental - Dos Ados »

Partager son toit avec un adolescent n'est pas de tout repos pour les parents. L'atelier de communication parentale « Dos Ados » proposé par le centre social « un nouveau monde » à Arcis sur Aube vise à offrir à chacun une parenthèse dans ce quotidien, par le biais de techniques de communication invitant parents et adolescents à se glisser dans la peau de l'autre. Chacun est invité à ressentir ce que l'autre traverse et ressent, à partir de situations vécues de la vie quotidienne. Avec l'apport d'une intervenante psychologue, un nouveau regard est porté sur la relation parent-ado, et sur les émotions ressenties par les uns et les autres : l'objectif est de pouvoir apporter aux jeunes et à leurs parents des outils pour une communication plus apaisée.

III. Conditions de réussite

Accompagner efficacement les parents face aux enjeux de l'adolescence réclame d'abord que les professionnels ou bénévoles susceptibles de proposer une écoute de premier niveau soient sensibilisés aux problématiques spécifiques de cette période ; ils doivent donc avoir été formés à cet effet. Cela doit notamment leur permettre d'identifier ce qui est « normal » dans la période de l'adolescence, ce qui relève d'éléments environnementaux qui peuvent parfois être stigmatisés par la société et les professionnels (handicap, homoparentalité ...) sans pour autant impacter la santé mentale du jeune et ce qui peut constituer un trouble sérieux et potentiellement durable pour l'adolescent et sa famille.

Ces professionnels ou bénévoles généralistes doivent en outre être familiers de l'offre locale spécialisée (lieux, réseaux, personnels,...) dans le soutien aux parents et aux jeunes, afin de pouvoir en informer les familles concernées ; ils devraient donc disposer d'un annuaire de l'offre spécialisée, par exemple via le schéma départemental des services aux familles. Enfin, l'ensemble des dispositifs susceptibles d'accueillir ou d'accompagner des parents d'adolescents et leurs enfants devraient adopter un fonctionnement en réseau en vue de garantir des orientations rapides et des parcours fluides. Cela n'est possible que si ces acteurs apprennent, plus encore qu'aujourd'hui, à se connaître et à reconnaître la compétence et la légitimité de chacun d'eux. A défaut de réseau préexistant, le comité départemental des services aux familles est une enceinte propice à de telles rencontres.

IV. Perspectives de travail pour les parties prenantes

1 **Former l'ensemble des accompagnants professionnels ou bénévoles aux enjeux spécifiques à l'adolescence ;**

2 **Inscrire la médiation intra-familiale parents/adolescents au référentiel national de la médiation familiale ;**

3 **Valoriser la coopération entre dispositifs d'accueil et d'écoute des jeunes et dispositifs de soutien à la parentalité** afin de proposer un parcours d'accompagnement global et fluide des familles confrontées à des difficultés liées à l'adolescence de l'un des enfants. Cette coopération peut être favorisée :

- ◀ par une plus grande association des dispositifs spécialisés dans l'adolescence (Maisons des adolescents, Points accueil écoute jeunes, Consultations jeunes consommateurs par exemple) à l'élaboration des schémas départementaux des services aux familles et plus généralement aux travaux des comités départementaux des services aux familles ;
- ◀ par un financement bonifié des actions multi-partenariales de soutien à la parentalité et de soutien aux adolescents ;
- ◀ par l'établissement d'un dialogue ou son renforcement entre les comités départementaux des services aux familles et les commissions de coordination des politiques publiques de prévention ;
- ◀ par le développement de concertations autour des situations présentant des risques particuliers, entre acteurs sociaux d'un même territoire et associant autant que possible les familles concernées ;
- ◀ par un partenariat entre les acteurs du soutien à la parentalité et ceux du handicap pour développer la sensibilisation des acteurs du soutien à la parentalité aux effets psychiques du passage à l'âge adulte et du processus d'autonomisation des jeunes en situation de handicap.

CHAPITRE 4 :

Développer les possibilités de relais parental et de répit en famille

Donner aux parents qui en ont besoin la possibilité d'être relayés, de souffler, pour prévenir le burn-out parental et préserver l'équilibre familial.

- ◀ Comment s'extraire quelques heures du quotidien pour resserrer les liens familiaux ?
- ◀ Comment trouver du soutien et des relais pour prendre en charge les enfants lorsque j'ai besoin de me ressourcer ?

I. Définition et principes d'actions

Monoparentalité, handicap du parent ou de l'enfant, situation professionnelle difficile, précarité... Les raisons pouvant conduire parents et enfants à l'épuisement sont diverses et peuvent parfois se cumuler. Cette fatigue physique et/ou psychique crée un terrain favorable aux violences éducatives ordinaires. C'est pourquoi, les familles particulièrement exposés à ce risque doivent trouver des possibilités de souffler.

La suppléance (remplacement temporaire) et le relais (pause-relâche) parental ou familial consiste en un ou des temps de repos ou de loisir proposé(s) au(x) parent(s) à leur domicile ou à l'extérieur en vue de leur permettre de suspendre ou d'alléger les contraintes quotidiennes lorsque, devenues trop stressantes, elles nuisent à l'équilibre familial et à l'intérêt de l'enfant. Le but de ce temps suspendu est de donner à la famille la possibilité, en prenant du recul, de construire ou de restaurer des relations harmonieuses entre parent(s) et enfant(s).

Toutes les actions permettant aux parents ou aux familles de se ressourcer, si elles sont utiles, ne constituent pas en elles-mêmes des actions de soutien à la parentalité ; elles s'inscrivent toutefois dans cette politique dès lors que l'un au moins de leurs objectifs explicites est la prévention du burn-out parental ou l'amélioration de la qualité de la relation enfants/parents.

Les actions de suppléance et de relai parental doivent s'adapter aux situations et attentes des familles, qui sont diverses ; elles peuvent ainsi répondre aussi bien :

- ◀ à un simple besoin de souffler en famille : il s'agit alors d'une parenthèse permettant aux parents et / ou aux enfants de bénéficier, ensemble ou séparément, d'un moment de loisirs (activité sportive, culturelle ou autre) en dehors des contraintes et éventuelles tensions habituelles ;
- ◀ à un besoin de restaurer la relation avec un ou des enfant(s) quand les parents ont à investir un temps important dans l'éducation d'un membre de la fratrie au détriment du temps à consacrer aux autres.
- ◀ qu'à une nécessité de bénéficier d'un temps plus long d'éloignement du quotidien, entre parent(s) et enfant(s) ou indépendamment, afin de rétablir des rapports sereins et apaisés, par exemple à l'occasion de vacances.

II. Exemples de pratiques inspirantes

Plusieurs acteurs proposent des solutions de répit pour les familles sur des temps courts et réguliers.

Soutenir les parents dans la pratique sportive

Certaines associations sportives proposent des activités en famille pour permettre aux enfants et aux parents de partager la pratique d'un sport de manière régulière. Le développement de partenariats entre les acteurs du soutien à la parentalité et les acteurs du monde sportif pourrait permettre une multiplication de ces offres qu'elles soient à destination des enfants et des parents pour une activité conjointe, ou à destination des parents seuls avec une prise en charge des enfants pendant ces temps d'activité assurée par les clubs sportifs eux-mêmes ou par un partenaire.

28

Permettre l'accès aux vacances pour tous

Plusieurs acteurs concourent à développer l'accès aux vacances pour les publics qui en sont éloignés : Caf, Agence nationale des chèques vacances (Ancv), associations d'aides aux départs en vacances (Vacances et Familles, Vacances Ouvertes...), structures d'animations de la vie sociale, organismes de vacances adaptées organisées... Le temps des vacances est particulièrement pertinent pour resserrer les liens enfants/parents lors d'un départ en famille, ou au contraire pour permettre aux parents de « souffler », grâce à des vacances prises séparément par les parents et les enfants.

Le réseau « Passerelles » accompagne les départs en vacances des familles ayant un enfant en situation de handicap :

Comme les autres, les parents ayant un enfant en situation de handicap aspirent à partir en vacances, en famille, vivre un temps d'évasion, de dépaysement, de répit, de resserrement des liens familiaux... Mais comme pour le reste de leur vie quotidienne, le chemin des vacances est parsemé de nombreuses embûches, d'incertitudes et de difficultés qui conduisent 43% des familles dont un enfant est handicapé à renoncer à partir en vacances.

Fondé en 2010 par la fédération Loisirs Pluriels, dans le cadre d'un étroit partenariat avec l'agence nationale des chèques vacances (Ancv), le groupe Klésia et la Cnaf, le réseau Passerelles organise et facilite le départ en vacances des familles ayant un enfant en situation de handicap, en leur proposant un accompagnement « sur-mesure » dans le cadre de l'élaboration de leur projet de départ en vacances (recherche d'un lieu adapté à leurs besoins, organisation des soins de l'enfant, accueil sur place,...) et la mobilisation de professionnels qualifiés durant les séjours pour prendre en charge les enfants en situation de handicap.

III. Conditions de réussite

Le besoin de suppléance et de relais reste encore trop souvent difficile à admettre :

- ◀ pour les parents, qui, parce qu'ils éprouvent de la culpabilité à ressentir ce besoin, peuvent être réticents à le reconnaître ou à l'exprimer ;
- ◀ pour des acteurs et structures dont l'accompagnement des familles constitue le cœur d'activité ou qui y concourent.

Vouloir s'extraire de son activité quotidienne et prendre du temps pour des loisirs et de la détente peut ainsi par exemple être perçu comme secondaire, voire déplacé, pour des personnes qui sont en situation de précarité et pour qui l'urgence matérielle devrait primer sur toute autre considération. Ce « tabou » du répit parental est encore renforcé lorsqu'il s'agit pour le parent de s'éloigner de son (ses) enfant(s) ou de l'un d'entre eux. La promotion de la légitimité et de l'opportunité des actions de suppléance et de relais parental, tant auprès des parents que des structures d'accompagnement, est donc la première condition de leur succès.

Les projets d'actions de relais parental ou de répit en famille étant souvent innovants et multi-partenariaux, une adaptation des procédures de soutien public à cet objectif nouvellement explicité est en outre nécessaire, en même temps qu'un accompagnement méthodologique des structures porteuses. En particulier, les financeurs de l'accompagnement des parents doivent intégrer le répit comme une finalité pertinente, et proposer des modalités de soutien adaptées aussi bien en termes de montant financier (souvent modeste) que de faisabilité pratique (par exemple, la prise en charge des enfants lors des temps de loisirs organisés pour les parents).

IV. Perspectives de travail pour les parties-prenantes

1

Informier et sensibiliser l'ensemble des professionnels en contact avec les familles sur la notion de « droit au répit » pour qu'ils :

- ◀ portent un regard bienveillant sur les parents et familles qui en expriment le besoin ;
- ◀ le proposent aux familles ou parents qui, même s'ils n'en reconnaissent pas le besoin, se trouvent dans une situation pesante rendant au quotidien les relations familiales éprouvantes.

2

Favoriser la proposition d'offres de soutien à la parentalité concourant à la suppléance et au relais parental en facilitant la prise en charge parallèle des enfants ou de certains d'entre eux, y compris de manière provisoire et informelle. A cette fin, deux types de démarches peuvent être effectuées :

- ◀ un développement des partenariats entre acteurs du soutien à la parentalité et acteurs de l'offre de loisirs (acteurs sportifs et culturels, ALSH,..) ;
- ◀ la mise à disposition par l'Etat d'un guide en matière d'accueils collectifs d'enfants à l'intention des acteurs associatifs (centres sociaux, clubs sportifs,...) rappelant tant les exigences que les possibilités ouvertes par le cadre réglementaire et apportant des conseils pratiques, conçu entre les différents partenaires concernés.

3

Permettre le financement de projets de relais parental et de répit en famille dans l'ensemble de leurs composantes : préparation du projet, activités des parents, prise en charge et / ou activités des enfants.

4

Lancer une réflexion partenariale sur le développement d'une offre d'aide et d'accompagnement à domicile des familles pour les familles les exposées au risque d'épuisement autour de la notion de « droit au répit »

Parentalité et précarité : enjeux transversaux et besoins spécifiques des familles à prendre en compte par l'ensemble des acteurs

S'il est aujourd'hui difficile de mesurer précisément le phénomène, **il est généralement présumé que les familles en situation de précarité ont en moyenne moins que les autres recours à certaines actions de soutien à la parentalité** – comme de manière plus générale aux offres de loisirs, de santé ou d'accès aux droits – alors même que nombre d'accompagnants constatent combien les conditions de vie des familles peuvent impacter les relations entre parents et enfants.

L'angoisse des fins de mois, voire du lendemain, la promiscuité induite par la vie commune dans de petits espaces sont par exemple susceptibles de détériorer la communication intrafamiliale.

L'accompagnement des parents en situation de précarité constitue un levier de prévention dans de nombreux aspects de la vie actuelle et future de l'enfant.

Les inégalités sociales de santé s'installent précocement dans la vie des enfants, alors qu'une bonne information des parents sur leurs droits, des propositions de lieux bienveillants où l'on peut rencontrer d'autres parents, avoir des conseils tenant compte de ses conditions matérielles peuvent leur permettre de mettre en place au plus tôt des habitudes de vie saines (nutrition, sommeil, activité physique, environnement domestique, etc). Cela peut également améliorer la qualité de la communication entre l'enfant et son/ses parent(s), un déterminant clé du bien-être et de la santé mentale de l'enfant. Quant à la réussite scolaire, la qualité de la relation que le parent construit avec l'école contribue à créer pour son enfant un environnement propice.

Des freins restent à lever pour améliorer l'accès à l'accompagnement à la parentalité pour les familles en précarité

Les freins empêchant les parents en situation de vulnérabilité de recourir à des actions de soutien peuvent être multiples : difficultés à accéder à l'information, à comprendre le fonctionnement des différents dispositifs, à se déplacer pour des actions qui n'ont pas lieu dans une structure de proximité immédiate, à se focaliser sur sa parentalité lorsque d'autres problématiques immédiates se posent ; peur d'un jugement porté par les professionnels accompagnant ou par les autres parents, peur du placement...

Si ces freins ne sont pas spécifiques aux seuls parents en situation de précarité, leurs difficultés socio-économiques peuvent les renforcer et il convient donc de les prendre en compte pour proposer des actions adaptées en conséquence. Pour que le soutien à la parentalité contribue à la prévention et à la lutte contre la pauvreté des enfants, plusieurs pistes de travail mobiliseront les acteurs :

- ▶ améliorer la lisibilité de l'offre de soutien à la parentalité pour faciliter l'information de toutes les familles ;
- ▶ développer une offre de soutien à la parentalité dans les territoires où la présence de familles en situation de pauvreté est la plus importante, par exemple dans les quartiers prioritaires politique de la ville ;
- ▶ soutenir les partenariats et développer une offre en lien avec les lieux déjà connus et fréquentés par les familles, en particulier les centres de PMIs, les crèches, les espaces d'animation de la vie sociale (centres sociaux, maisons des habitants, maisons de quartier, foyers ruraux, etc) ;
- ▶ soutenir les acteurs de proximité mettant en place une démarche active pour aller vers les familles, notamment les plus isolées (familles monoparentales, familles nouvellement arrivées en France, ...) et les acteurs formés à remettre en question leurs propres représentations et disposant d'outils spécifiques
- ▶ encourager les travaux de recherche sur la parentalité et la précarité

CHAPITRE 5 :

Améliorer les relations entre les familles et l'école, pour qu'elles construisent ensemble et en confiance une communauté éducative

Aider les parents, quel que soit leur rapport l'école, à tisser une collaboration fructueuse avec les équipes éducatives en vue de la réussite scolaire de leur enfant

- ◀ Comment accompagner au mieux mon enfant dans sa scolarité, même si mon propre parcours à l'école a été compliqué?
- ◀ Comment établir un lien de confiance avec l'équipe éducative pour accompagner mon enfant de manière cohérente dans ses apprentissages ?
- ◀ Comment maîtriser les outils (notamment numériques) et trouver l'information adaptée pour aider au mieux mon enfant ?

33

I. Définition et principes d'action

La réussite scolaire des enfants est une préoccupation majeure pour l'ensemble des familles. C'est pour répondre à cette légitime attention que plusieurs dispositifs permettent d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité de leur(s) enfant(s) : espaces parents dans les établissements scolaires, contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, équipes de suivi de la scolarisation pour les élèves en situation de handicap...

Ces dispositifs témoignent de trois principes d'action communs :

- ◀ d'abord, le fait que la qualité de la relation que les familles tissent avec l'équipe pédagogique est un facteur-clé de réussite scolaire, de prévention du décrochage et de la prise en compte de la situation de handicap ; le lien parents-enseignants est donc pour chacun d'eux un investissement en vue de la réussite scolaire des jeunes ;

- ◀ ensuite, que le contexte familial peut impacter la scolarité d'un enfant ; il peut s'agir de la survenance d'événements familiaux importants (rupture conjugale, relations conflictuelles à l'adolescence, survenue d'un handicap ou d'une maladie ...), comme d'un a priori, favorable ou défavorable, dans le regard que se portent mutuellement une famille et un établissement, par exemple du fait de la relation préalablement tissée lors de la scolarisation d'un aîné sur le même lieu ...
- ◀ enfin, que pour certaines familles, notamment les plus fragiles, établir des relations de confiance avec l'institution scolaire peut parfois être très compliqué (lorsque les parents sont en situation d'illettrisme, maîtrise mal la langue française orale, etc). Les acteurs accompagnant les familles dans leurs relations avec l'école avancent que la plupart des familles dites « démissionnaires » qui semblent peu accompagner leur enfant dans la scolarité, ne se désintéressent pas de la question scolaire ; mais qu'à l'inverse l'importance que revêt cette question à leur yeux ou le surinvestissement de certains parents pour la réussite scolaire de leur enfant (parfois nécessaire lorsque l'enfant a des besoins particuliers), peut susciter une tension ne leur permettant pas de communiquer sereinement avec les enseignants.

L'histoire personnelle et le parcours social de chaque parent peut amener certains d'entre eux à éprouver plus de difficulté à dialoguer avec l'équipe éducative. Les familles en situation de pauvreté, celles maîtrisant peu ou mal la langue française ou celles qui résident dans les départements d'Outre-mer ont en moyenne une moins bonne connaissance des règles implicites de fonctionnement de l'institution scolaire. Améliorer le dialogue entre ces familles et l'école constitue donc un levier d'action important pour renforcer l'égalité des chances.



II. Exemples de pratiques inspirantes

Des outils de formation à destination des enseignants pour mieux accueillir les familles

- ◀ Afin de soutenir les familles ayant le plus de difficultés à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants, un travail est effectué entre l'éducation nationale et ATD Quart Monde selon l'approche du « Croisement des savoirs et des pratiques »¹³ (déconstruire les représentations réciproques parents-enseignants afin de ne pas creuser l'éloignement avec ces derniers). Ce travail a fait l'objet d'une présentation lors du séminaire « Grande pauvreté et réussite scolaire » en mai 2017, avec une expérimentation de l'académie de Lille.

Pour appuyer les enseignants qui souhaitent accueillir au mieux les familles, ATD Quart-Monde propose un outil de formation, hébergé par CANOPE Rennes¹⁴, qui offre gratuitement aux formateurs des vidéos et des animations pédagogiques. Plus de 2 000 personnes ont déjà utilisé cet outil. Il peut être diffusé par les acteurs dans leur

13 Le croisement des savoirs et des pratiques – Quand des personnes en situation de pauvreté, des universitaires et des professionnels pensent et se forment ensemble (Éditions de l'Atelier, Éditions Quart Monde, réédition 2008)

14 <http://crdp2.ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/>

environnement professionnel proche et a déjà pu être utilisé pour des formations continues sur d'autres territoires.

Parentalité et illettrisme : des actions en lien avec l'école pour accompagner les parents en difficulté avec les savoirs de base dans le suivi de la scolarité de leur enfant

7 % de la population adulte âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en France est en situation d'illettrisme, soit 2 500 000 personnes en métropole.

Le rapport difficile qu'entretiennent certains parents avec l'écrit constitue un obstacle majeur au suivi de la scolarité de leurs enfants et génère plus globalement des difficultés dans leurs contacts avec les acteurs éducatifs, sociaux, culturels et les institutions. L'apparition et l'évolution prégnante des nouvelles technologies dans l'éducation des enfants (site internet institutionnel, consultation codée des notes, des cahiers de textes) a contribué à isoler davantage ces parents. Face à ce constat, l'association Pep's Aude s'est engagée dans une démarche partenariale avec l'Etat via la Politique de la ville, le Département et la Caf de l'Aude par le développement d'actions et de projets conférant aux parents les moyens d'accompagner la scolarité de leur enfants et plus largement leur inclusion sociale. Les ateliers numériques développés permettent ainsi aux parents d'accompagner au mieux leurs enfants et de renforcer les liens avec les établissements scolaires. A titre d'exemple, le logiciel Pro-notes utilisé comme support de dialogue entre Education Nationale et Parents, pour un meilleur suivi de la scolarité de l'enfant, fait l'objet d'un accompagnement spécifique auprès des parents pour en permettre une meilleure appropriation. En favorisant le plaisir et le partage, la valorisation et la motivation, l'association permet de renouer le contact avec l'écrit et la lecture numérique d'une manière ludique et agréable et de redécouvrir son enfant écolier afin de réinstaller une relation de confiance.

Afin de donner aux parents ayant des difficultés avec les savoirs de base les clés d'une autonomie suffisante dans leur vie quotidienne, l'ANLCI propose également le développement d'actions éducatives familiales. Il s'agit de permettre à ces parents de renouer avec les savoirs de base au moment où leurs enfants entrent à l'école. Plus à l'aise avec la lecture et l'écriture, ils le sont aussi dans leur dialogue avec les enseignants lorsque leurs enfants entrent dans les premiers apprentissages.

III. Conditions de réussite

Bien que la coopération avec les parents soit aujourd'hui reconnue comme une compétence importante pour les professionnels de l'éducation¹⁵, la gestion des relations avec les familles n'est pas encore toujours pleinement intégrée à la culture professionnelle de l'ensemble des équipes éducatives. Il est essentiel de renforcer la formation des personnels des établissements en contact avec les parents (enseignants, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement,...) pour les aider à développer une relation de confiance avec les familles, tant en formation initiale que tout au long de leur carrière. Ce travail est au cœur de l'action du référent académique « parents » qui

¹⁵ Le référentiel de compétences des métiers du professorat et des personnels de l'éducation, défini en 2013 (BOEN du 25 juillet 2013), comprend la compétence « coopérer avec les parents d'élèves ».

est une personne ressource avec à la fois, un rôle d'impulsion et de conseil auprès du recteur, et un rôle de dialogue avec les partenaires.

La création dans chaque académie, d'un réseau de formateurs en lien avec ce référent permettra d'aider les professionnels à renforcer les relations entre l'école et les parents et notamment créer les conditions pour que les parents, notamment ceux dont l'école s'est le plus éloignée, s'estiment légitimes à venir et à agir, pour la réussite de leur enfant.

Si une posture professionnelle adaptée est une condition nécessaire d'une bonne rencontre avec les familles, elle n'en est toutefois pas toujours une condition suffisante. Les équipes éducatives doivent être mieux informées des ressources locales en termes d'accompagnement des familles par des acteurs du soutien à la parentalité, et invitées à entreprendre un travail partenarial avec eux. Par exemple, les acteurs du soutien à la parentalité peuvent venir en appui de l'ensemble de la communauté éducative (personnels de l'école et parents) dans l'animation des Espaces Parents pour les aider à construire des démarches ouvertes à toutes les familles : bien souvent, les parents rencontrant des difficultés à s'investir dans le suivi de la scolarité de leur enfant ne craignent pas seulement le jugement des équipes éducatives mais aussi celui d'autres parents, plus à l'aise qu'eux avec les codes de l'institution scolaire.

Enfin, si les outils numériques peuvent permettre de fluidifier les échanges entre parents et enseignants¹⁶, leur développement peut aussi poser aux familles ne maîtrisant pas ces instruments d'importants problèmes d'accès au suivi de la scolarité de leur enfant ; des alternatives et/ou un accompagnement renforcé de ces parents vers l'appropriation de tels outils doivent pouvoir être proposés.



¹⁶ A ce titre, la « mallette des parents », outil en ligne comprenant un volet destiné aux équipes éducatives et pédagogiques et un second volet destiné aux parents, est renforcée et sera déployée en milieu scolaire à partir de la rentrée 2018 avec un accès en ligne

IV. Perspectives pour les parties prenantes

1

Développer la formation des enseignants et des autres membres de l'équipe éducative aux enjeux des relations familles-écoles :

- ◀ en intégrant ce sujet aux formations initiales dispensées dans les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) ;
- ◀ en s'appuyant sur le réseau des formateurs de l'éducation nationale pour accompagner la mise en œuvre de la mallette des parents ;
- ◀ en intégrant ce sujet à la formation continue via les Plans Académiques de Formation (PAF) et le volet académique des plans de prévention de l'illettrisme ;
- ◀ en incitant à l'analyse de pratiques accompagnées par des acteurs du soutien à la parentalité du territoire via les formations d'initiatives locales.

2

Informers les équipes éducatives des ressources existantes sur les territoires pour accompagner les parents (acteurs sociaux, médico-sociaux, associations de soutien à la parentalité...) ,en communiquant notamment le diagnostic établi dans le cadre du schéma départemental des services aux familles qui doit référencer les actions existantes qui concourent à l'amélioration du lien familles/école, et les inviter à se rapprocher de ces acteurs voire à s'appuyer sur eux

3

Poursuivre le développement des espaces parents :

- ◀ notamment dans les écoles maternelles et élémentaires pour impliquer les parents au plus tôt dans la scolarité des enfants ;
- ◀ animés dans une logique partenariale avec les acteurs du soutien à la parentalité présents sur le territoire (centres sociaux, associations locales, services de PMI pour les écoles maternelles,...).
- ◀ adaptés aux besoins spécifiques des parents (handicap, empêché de lire ...)

4

Soutenir les initiatives permettant aux parents de maîtriser la lecture et les outils numériques utiles au suivi de la scolarité de leur enfant

37

5

Repenser les Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) pour en faire un levier efficace propre à :

- ◀ renforcer tant la participation des parents à la vie des établissements scolaires que les compétences parentales sur le champ de suivi de la scolarité de leurs enfants ;
- ◀ dynamiser les partenariats entre l'institution scolaire et les structures qui animent la vie sociale des territoires et accompagnent les familles ;
- ◀ permettre à des porteurs de projets d'expérimenter de nouvelles formes d'accompagnement des familles autour des enjeux liés à la scolarité.

6

Accompagner le développement de démarches telles que les actions éducatives familiales permettant de remobiliser des parents en difficulté avec les compétences de base pour un impact positif sur la scolarité de leurs enfants.

CHAPITRE 6 :

Accompagner les conflits pour faciliter la préservation des liens familiaux

Soutenir les parents dans une situation de rupture ou de conflit familial afin de préserver l'intérêt de l'enfant.

- ◀ Comment accompagner au mieux mon enfant dans sa scolarité, même si mon propre parcours à l'école a été compliqué?
- ◀ Comment établir un lien de confiance avec l'équipe éducative pour accompagner mon enfant de manière cohérente dans ses apprentissages ?
- ◀ Comment maîtriser les outils (notamment numériques) et trouver l'information adaptée pour aider au mieux mon enfant ?

39

I. Définition et principes d'actions

Diverses situations peuvent mener à l'affaiblissement ou à la rupture de la relation entre un enfant et tout ou partie de sa famille : séparation des parents – même si nombre de ruptures conjugales, consensuelles, n'entraînent pas de rupture familiale – mais aussi hospitalisation de longue durée, placement de l'enfant, incarcération du parent ou de l'enfant), trouble psychique d'un parent ou d'un enfant, décès d'un membre de la famille, annonce de l'homosexualité d'un enfant... Or, la préservation du lien familial entre enfants et parents est, hors cas particuliers justifiés par l'intérêt supérieur de l'enfant, un droit internationalement reconnu :

- ◀ tant du point de vue de l'enfant, au titre de la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ◀ que de celui du parent qui, même empêché par la situation qu'il vit (séparation conflictuelle, incarcération, hospitalisation,...), reste dans la très large majorité des cas titulaire de l'autorité parentale et doit pouvoir exercer son droit à la vie privée et familiale au titre de la convention européenne de sauvegarde des droits humains et des libertés fondamentales.

Les acteurs du soutien à la parentalité comptent parmi ceux qui facilitent l'exercice de ces droits, par un accompagnement adapté à la situation familiale, sociale et à l'âge de

l'enfant, ce quel que soit le contexte – volonté partagée des membres de la famille ou injonction judiciaire.

L'essentiel de la démarche consiste à travailler avec l'enfant et le parent cette possibilité de rencontre, d'explorer différemment ce qui, à un moment donné, est un frein à la relation entre l'enfant et l'un de ses parents et d'exprimer leur libre choix.

Ces actions d'accompagnement des familles sont très importantes dans la préservation des liens familiaux dans la mesure où les conditions de vie peuvent jouer un rôle majeur dans le maintien du lien (taille et qualité du logement, possibilités de déplacement des membres de la famille). Certains acteurs proposent un accompagnement des familles leur permettant de mieux identifier ces freins pour proposer la solution la plus adéquate.

II. Exemples de pratiques inspirantes

Groupes de parole d'enfants de parents séparés

Ces groupes de paroles permettent aux enfants d'échanger dans un lieu neutre, sécurisé, confidentiel et de parole libre. Afin d'accompagner au mieux les familles dont les parents sont séparés ou en instance de séparation, l'Udaf de Corrèze soutient la mise en place de groupes de paroles d'enfants et d'échanges enfants-parents. Ces groupes de parole se déroulent en trois temps :

- ◀ une réunion d'information en direction des parents ;
- ◀ trois ateliers de deux heures avec les enfants ou adolescents ;
- ◀ une rencontre d'échange parents/enfants ou adolescents et un entretien individuel avec les parents.

Ces groupes permettent aux enfants d'identifier, comprendre, exprimer les sentiments et problèmes vécus durant et après la séparation, ou la recomposition ; de vivre et d'exprimer certaines émotions ; de briser l'isolement ; d'explorer des solutions d'enfants avec d'autres enfants ; de sensibiliser les parents aux besoins et intérêts de leurs enfants dans un contexte de coparentalité ; de sensibiliser les parents à la réalité de leurs enfants et adapter, s'il y a lieu, le partage des responsabilités parentales et financières.

Des actions pour maintenir les liens entre les parents détenus et leurs enfants

La fédération des relais enfants-parents (FREP) coordonne diverses actions d'aide aux relations entre l'enfant et son parent détenu :

- ◀ l'animation d'espaces de rencontres médiatisées ;
- ◀ les accompagnements d'enfants au parloir lorsque les visites ne sont pas assurées par l'autre parent, du fait soit d'un éloignement entre le domicile et le lieu d'incarcération, soit de l'absence de visite de l'autre parent ;
- ◀ l'animation d'espaces-enfants par des éducateurs, afin que les visites des enfants se déroulent dans un environnement plus agréable et moins anxiogène que le parloir traditionnel ;
- ◀ des ateliers regroupant des mères détenues dans lesquels sont créés, par exemple, des objets destinés à leurs enfants ;
- ◀ des groupes de parole sur la parentalité, au cours desquels les pères incarcérés peuvent exprimer leurs difficultés à définir le rôle qu'ils conservent – ou souhaitent conserver – auprès de leur enfant.

Le conseil conjugal et familial

Dotés d'une formation qualifiante, les conseillers conjugaux et familiaux mettent en œuvre différents types de compétences. Ils offrent un accueil, une écoute, un accompagnement des jeunes, des hommes et des femmes dans toutes les étapes de leur vie affective, relationnelle et sexuelle, et contribuent à l'amélioration des relations interpersonnelles et notamment familiales.

Les conseillers conjugaux et familiaux œuvrent tant à la prévention des conflits, qu'à leur accompagnement, en permettant aux personnes reçues de traverser une situation de crise, en les aidant à prendre conscience de ce qui est en train de se jouer et où ils se situent dans ce qu'elles vivent.

A l'interface des politiques de soutien à la parentalité et de santé sexuelle, les différentes compétences des conseillers conjugaux et familiaux les mettent en capacité de d'écouter, de repérer, et de proposer un accompagnement de la personne, du couple ou de la famille en situation de crise ou de vulnérabilité ou de les orienter vers les dispositifs les plus adaptés à leur besoin.

III. Conditions de réussite

Parmi les diverses situations pouvant amener à des ruptures de lien familial, la question des séparations conjugales conflictuelles est aujourd'hui bien identifiée ; par conséquent, une offre cohérente d'accompagnement (médiation familiale, espaces de rencontre, offres de services de l'ARIPA à travers notamment les séances d'information « Etre parents après la séparation » ...) existe, et son développement puis sa consolidation doivent être poursuivis.

A l'inverse, un travail de sensibilisation reste largement à mener concernant les autres situations susceptibles de mettre en péril la qualité du lien familial (incarcération, deuil

familial, hospitalisation, perte de domicile des ou d'un des parents, ...) ; parallèlement, et pour répondre à ces besoins aujourd'hui insuffisamment pourvus, des formes d'actions plus récentes mériteraient d'être encouragées et développées : mise à disposition de logements partagés pour permettre aux parents « non-hébergeant » de recevoir leurs enfants en vacances ou en week-end, groupes d'entraide de parents séparés ou groupe de parole d'enfants de parents séparés...

Dans le cas particulier des dispositifs existants au sein des établissements pénitentiaires pour maintenir les liens entre parents enfants (unités de vie familiales, groupes de paroles sur la parentalité,...), s'ajoute au besoin de promotion du dispositif auprès des parties-prenantes celui d'un accompagnement des personnes détenues et de leur famille vers ces dispositifs, pour lequel divers freins au recours peuvent exister (jours d'ouverture peu compatibles avec les contraintes des familles, éloignement géographique de certains établissements pénitentiaires, coût des visites).

Enfin, nombre des acteurs du soutien à la parentalité qui œuvrent pour prévenir la rupture de liens familiaux sont confrontés à des difficultés en termes de :

- ◀ pérennisation de leurs structures et actions, compte-tenu d'une part d'un désengagement des financeurs locaux pour certains dispositifs, d'autre part d'une absence de visibilité pluriannuelle sur les financements nationaux ;
- ◀ capacité d'innovation et d'expérimentation, avec des actions pour lesquelles la compatibilité avec les critères d'octroi de financements publics n'est actuellement pas toujours aisée.

IV. Perspectives de travail pour les parties prenantes

1

Identifier et prendre en compte l'ensemble des facteurs et des situations pouvant déclencher des ruptures dans les relations familiales pour mieux les prévenir.

2

S'assurer que les modalités de financement des structures leur permettent :

- ◀ de pérenniser leur activité (par un financement pluriannuel par exemple) ;
- ◀ d'accueillir toutes les familles, qu'elles soient orientées par la voie judiciaire ou venues par leur propre volonté et quels que soient leurs besoins spécifiques (accessibilité aux personnes en situation de handicap par exemple) ;
- ◀ de proposer des expérimentations et actions innovantes et / ou hybrides.

3

Soutenir la mise en contact entre enfants et parents détenus et aider au maintien des liens familiaux par :

- ◀ la sensibilisation de tous les acteurs du milieu pénitentiaire à l'importance de la préservation des liens familiaux ;
- ◀ le développement des espaces adaptés aux enfants équipés de jeux ;
- ◀ le développement d'activités ou des groupes de parole permettant aux personnes détenues de mieux investir leur parentalité ;
- ◀ le développement de services de garde de l'enfant dans les lieux accueillants les familles, pour permettre au(x) parent(s) d'échanger entre adultes de sujets qui ne peuvent être évoqués en sa présence ;
- ◀ Le développement d'actions d'accompagnement des familles concernées, en s'appuyant notamment sur les partenaires associatifs.

4

Développer la formation et l'accompagnement des professionnels travaillant avec les familles concernées par les ruptures de liens, en particulier sur les questions relatives aux refus des enfants de rencontrer leurs parents ; dans ce cadre, pourrait être proposé un module sur les violences faites aux femmes et les violences intrafamiliales, en vue de favoriser le repérage de telles situations.

Parentalité et handicap : enjeux et besoins spécifiques à prendre en compte par l'ensemble des acteurs

Les familles peuvent être confrontées au handicap de différentes façons ; le handicap peut toucher l' (les) enfant(s), le(s) parent(s), ou à a fois enfant(s) et parent(s).

Reconnaître et valoriser les compétences parentales

Le parent confronté au handicap (le sien ou celui de son enfant) est trop souvent perçu comme représentant un risque potentiel pour son enfant plutôt que comme une ressource essentielle à son bon développement. Parce que la reconnaissance des compétences parentales fait partie des valeurs fondamentales du soutien à la parentalité, ce secteur doit contribuer à valoriser l'expertise spécifique développée par les parents confrontés au handicap.

Accompagner les familles concernées par le handicap dans leurs besoins spécifiques

Les parents d'enfants en situation de handicap éprouvent souvent des difficultés à s'inscrire dans des actions de soutien à la parentalité car ils définissent principalement leur parentalité vis-à-vis des besoins propres à la situation de leur enfant. Les parents confrontés au handicap ont donc des préoccupations spécifiques auxquelles les acteurs du soutien à la parentalité peuvent contribuer à répondre. Plusieurs axes de travail doivent mobiliser les différentes parties prenantes pour mieux accompagner ces familles.

- ▶ Favoriser l'accès à une guidance pré-conceptionnelle adaptée, en améliorant le partenariat entre acteurs de la santé, ceux du handicap et ceux de la parentalité ; cela peut par exemple passer par une communication systématique des MDPH quant à l'existence de cette consultation pré-conceptionnelle.
- ▶ Améliorer l'accompagnement les familles concernées par l'annonce d'un diagnostic de handicap en renforçant les liens entre les acteurs de la santé et les acteurs du soutien à la parentalité pouvant assurer un soutien psychologique et social, en relation avec les associations de familles confrontées au handicap.
- ▶ Améliorer l'accès aux aides techniques et matériels de puériculture adaptés au handicap du parent ou de l'enfant, en améliorant l'information des familles sur l'existence de ces matériels et les adaptations nécessaires à leur situation, et en améliorant leur accessibilité financière.

- ◀ Développer des possibilités d'accompagnement à la parentalité adapté et d'aide humaine à l'éducation, tout au long de la vie de l'enfant si nécessaire. Cela peut passer par la présentation systématique des offres de soutien aux parents, par le développement de pair-aidance entre familles et par une amélioration de l'accessibilité financière des aides à la parentalité.
- ◀ Améliorer l'accompagnement psychologique des parents et son accessibilité financière.
- ◀ Soutenir l'émergence de formations spécifiques pour les parents lors de la survenue du handicap de l'enfant.

Assurer l'accès universel au soutien à la parentalité

Au-delà des besoins spécifiques que peut avoir une famille du fait d'un handicap (type de handicap, un ou plusieurs membres touchés, etc), elle partage les besoins et les questions communes à toutes les familles. C'est pour cela que les acteurs du soutien à la parentalité doivent veiller à l'accès universel aux structures, actions et informations touchant à l'accompagnement parental.

CHAPITRE 7 :

Favoriser le soutien par les pairs

Aider les parents à s'entraider, pour prévenir les situations d'isolement parental génératrices de multiples risques.

- ◀ Comment trouver conseil et soutien auprès d'autres parents ayant vécu ou vivant une situation similaire à la mienne ?
- ◀ Comment faire bénéficier d'autres parents de mon expérience pour les soutenir et les conseiller dans l'éducation de leurs enfants ?



46

I. Définition et principes d'actions

La reconnaissance du parent comme premier éducateur de l'enfant, le respect des places, statuts et rôles des parents d'une part, de l'accompagnant professionnel ou non d'autre part, comme la dimension participative caractérisent l'ensemble des démarches de soutien à la parentalité. Parmi elles, certaines actions proposent à des parents accompagnés d'être actifs dans le dispositif dont ils bénéficient ou encore de celui dont bénéficient d'autres parents, dans une logique de co-construction et d'alliance.

La participation des parents peut prendre différentes formes : choisir la thématique d'un groupe d'échange, organiser l'ensemble d'un groupe et l'animer seul, assurer le parrainage d'un enfant, s'impliquer dans la vie d'une structure (crèche parentale, par exemple). A l'école, la participation des parents peut également prendre la forme d'une implication en tant que parents élus, représentants les autres parents¹⁷. La participation des parents peut aussi évoluer : dans un premier temps, les parents peuvent rester en retrait, puis s'impliquer uniquement une fois qu'ils ont eux-mêmes bénéficié de l'action - c'est pourquoi, même si cette participation active ne peut se décréter, elle doit être toujours recherchée.

¹⁷ La semaine de la démocratie scolaire, qui se déroule la sixième semaine suivant la rentrée scolaire, a été créée afin que chacun prenne conscience que la participation des parents d'élèves aux instances des écoles et des établissements est souhaitée et encouragée.

En miroir, l'accompagnant est là, parfois en retrait, parfois totalement impliqué, tant en actions collectives qu'individuelles, pour encourager, respecter et s'adapter à cette participation. Lorsqu'il est professionnel (psychologues, éducateurs, référents famille, conseillers conjugaux et familiaux, médiateurs,...), l'accompagnant met en œuvre ses compétences en observation, évaluation dans les champs psychologique, sanitaire, social, éducatif. En tout état de cause, la présence d'un professionnel est indispensable en cas de difficultés rencontrées par le parent porteur de projets.

II. Exemples de pratiques inspirantes

Sur les territoires, il existe une multitude d'actions de soutien à la parentalité s'inscrivant dans une logique d'accompagnement par et avec les parents, comme en témoignent les exemples suivants.

Les universités populaires des parents (UPP)

Ce sont des actions portées par des collectifs de parents qui mènent une recherche sur un thème de leur choix lié à la parentalité avec l'aide d'un universitaire. Ces actions permettent à des parents, la plupart sans diplôme, de mener une recherche avec une méthode scientifique. Cette recherche permet de révéler leur savoir individuel et collectif pour en faire un outil de leur reconnaissance dans le territoire. Les parents se servent des résultats de leurs recherches pour lancer des forums, des débats, proposer des partenariats avec les institutions. Pour beaucoup de parents impliqués, les UPP jouent un rôle déterminant de revalorisation, de reprise de confiance en soi, de fierté et de dignité dans la mesure où cette action leur permet de produire des savoirs utiles à l'ensemble de la communauté (autres parents, mais aussi acteurs des politiques familiales).

47

Le parrainage de proximité

La parrainage de proximité favorise la construction d'un lien affectif entre un enfant et un parrain ou une marraine bénévole. Construit en plein accord avec les parents, il prend la forme de temps partagés entre le parrain et l'enfant, mais également d'échanges avec l'ensemble de la famille. Il est mis en place dans l'intérêt de l'enfant à la demande des parents, qui peuvent à cette occasion bénéficier d'un soutien individuel bienveillant.

Réinventer la solidarité interfamiliale grâce à l'approche collaborative : le projet « Happy village » à Grenoble (réseau d'entraide locale entre familles)

Ce projet est actuellement incubé par la Cité des Familles à Grenoble et soutenu notamment par la branche famille. Il s'agit d'une structure visant à promouvoir et accompagner le développement des services de soutien aux parents en Isère. « Happy village » est une plate-forme web qui permet à chaque parent de manifester, en un « clic », sa disponibilité pour une interaction du quotidien impliquant des enfants (ex/ faire jouer les enfants, les aider à faire leurs devoirs, se retrouver au parc etc). Sur le modèle de site internet collaboratifs, cette plate-forme vise notamment à développer l'entraide mutuelle entre parents ; « Sortir des murs » et de la logique « service » pour aller au-

devant des parents et de leurs besoins ; favoriser une mixité sociale et culturelle accrue en mettant en relation des parents de tous réseaux ; prévenir la rupture du lien familial par un allègement du poids psychologique et matériel de la prise en charge de leurs enfants

III. Conditions de réussite

Pour émerger, les actions d'accompagnement des parents par et avec leurs pairs doivent d'abord s'inscrire dans le cadre de structures ancrées dans leur territoires. A cette fin, les modalités de financement doivent pouvoir assurer une pérennité, gage de leur adéquation aux besoins locaux, de leur qualité et de leur efficacité. Elles doivent également être en mesure de venir soutenir des projets portés par les parents eux-mêmes (et non par une structure) et d'ampleur variable, parfois modeste notamment dans la phase de démarrage.

Accompagner des parents pour favoriser leur participation exige aussi d'avoir bénéficié d'une formation pour adopter une posture adéquate, propre à leur permettre de se sentir acteurs de leur démarche, et de prendre ou de renforcer leur confiance en leurs compétences parentales, notamment par le moyen d'une écoute active et respectueuse.

Le développement de projets d'accompagnement par et avec les parents suppose que ceux-ci en aient la possibilité matérielle, par exemple en termes de garde d'enfants ou de transport. Il est donc essentiel que l'engagement des accompagnants, notamment lorsqu'ils sont bénévoles, puisse être reconnu, facilité et valorisé.

IV. Perspectives de travail pour les parties-prenantes

1 Offrir des modalités de financements à même d'assurer un soutien durable, de préférence pluriannuel, aux structures porteuses.

2 Permettre que des micro-projets portés par des groupes de familles (groupes de parents, groupes de fratéries...) puissent être soutenus financièrement, avec des contraintes administratives légères.

3 Donner aux porteurs de projets les moyens de proposer des solutions aux parents dont la participation aux actions peut être compromise pour des raisons d'ordre pratique telles que frais de garde d'enfants, frais de déplacements, ...

4 Former les accompagnants, en cohérence avec leur niveau d'intervention et de qualification et quel que soit leur statut :

- ◀ à adopter dans leurs actions une posture appropriée,
- ◀ aux méthodes de développement du pouvoir d'agir des personnes,
- ◀ à l'accompagnement des collectifs et réseaux de parents,
- ◀ aux logiques de développement social local,
- ◀ au portage de projet.

En complément de ces formations, les accompagnants professionnels doivent se voir donnée la possibilité de recourir à l'analyse de la pratique et à la supervision.

5 Soutenir les bénévoles impliqués dans l'animation des actions de soutien à la parentalité pour qu'ils puissent bénéficier d'une reconnaissance des compétences acquises à cette occasion, par exemple via le compte d'engagement citoyen.

6 Elaborer des outils d'évaluation, spécifiques et adaptés à l'accompagnement par et avec les parents, ciblant particulièrement les résultats obtenus en matière de participation, d'engagement, de création de solidarités locales.

CHAPITRE 8 :

Améliorer l'information des familles

Aider les parents à s'orienter dans l'offre de services et d'informations mise à leur disposition pour qu'ils puissent en tirer le meilleur parti.

- ◀ Comment puis-je accéder aux offres d'accompagnement à la parentalité proposées autour de chez moi ?
- ◀ Où puis-je trouver une information fiable et complète les qui me préoccupent en tant que parent (santé, scolarité, vie affective et relationnelle de l'enfant, etc) ?

I. Définition et principes d'actions



Pour que l'action publique en matière de soutien à la parentalité soit pleinement efficace, les familles doivent être informées :

- ◀ d'une part, des possibilités d'accompagnement (droits et services, notamment) qui leur sont offertes, près de chez elles ou de leur lieu de travail ;
- ◀ d'autre part, des ressources mises à leur disposition, notamment en ligne, en lesquelles elles peuvent avoir confiance, sur l'ensemble des questions qui constituent pour elles des sujets de préoccupation quotidiens (développement, santé, scolarité, vie affective et relationnelle,...).

Pour les acteurs du soutien à la parentalité, l'information des parents constitue un double enjeu :

- ◀ se rendre visibles auprès d'eux, et prévenir ainsi le non-recours à l'offre qu'ils leur proposent ;
- ◀ une fois le contact établi, les orienter si nécessaire vers le dispositif ou les ressources les plus adaptés à leur besoin.

Les contenus apportant des réponses aux parents existent déjà largement ; ils sont toutefois foisonnants, dispersés, et de statut ou de pertinence parfois incertains. De ce fait, toutes les familles n'y ont pas également accès : les familles les plus vulnérables sont bien souvent celles qui ont le plus de difficultés à s'informer. Il s'agit pourtant souvent de celles pour lesquelles l'accès aux ressources et services contribuant au soutien à la parentalité apporteraient le plus de bénéfices, tant du point de vue de la lutte contre les inégalités éducatives ou les inégalités sociales de santé que de celui de l'insertion des parents par exemple.

II. Exemples de pratiques inspirantes

Inter service parents¹⁸, un service téléphonique pour informer les parents

Service généraliste de soutien à la parentalité, déployé dans le réseau des écoles des parents et des éducateurs, le plateau de téléphonie sociale Inter service parents joue un rôle de prévention auprès des familles depuis 1971.

Inter Services Parents permet de guider, d'informer et d'accompagner les parents tout au long de leur parcours parental, à tous les âges de la vie en matière sociale, éducative, scolaire et juridique. Il oriente également les familles vers les structures adéquates avant que les difficultés s'amplifient.

PédaGoJeux, un outil pour informer parents et professionnels sur les jeux vidéo

PédaGoJeux, animé par l'UNAF, est un collectif multi-acteurs regroupant outre l'UNAF, la DGCS, Internet sans crainte, le Syndicat des Editeurs de logiciels de loisirs, Jeux online, Action innocence Monaco et l'ASNAV. Son objectif est d'accompagner les parents et les médiateurs éducatifs à mieux connaître et comprendre l'univers des jeux vidéo, et à disposer de conseils pour accompagner la pratique vidéo-ludique des enfants et adolescents.

Un site Internet pionnier des sites d'information et de sensibilisation à l'univers du jeu vidéo, pedagojeux.fr, aborde l'ensemble des sujets relatifs aux jeux vidéo et publie des conseils pratiques à toute personne ayant un rôle éducatif. PédaGoJeux mène également des actions de terrain, seul ou en partenariat : depuis 2014, PédaGoJeux a ainsi créé les « [Ambassadeurs PédaGoJeux](#) », un réseau de partenaires (réseaux associatifs, collectivités territoriales, établissements scolaires, etc) investis dans la prévention et la sensibilisation autour du jeu vidéo.

51

III. Conditions de réussite

Dans sa forme, l'information délivrée aux familles doit être accessible, c'est-à-dire à la fois visible, claire, et adaptée aux capacités, difficultés, handicaps et préférences de chaque parent. La conception et l'accessibilité universelle des informations dans les modes de support et de diffusion doit être respectée.

Parce que l'information dite « institutionnelle » souffre à l'heure actuelle d'une forme de dispersion entre de nombreux contenus (Internet, brochures, carnets,...) réalisés indépendamment les uns des autres, un annuaire centralisant les ressources publiques et plus généralement l'ensemble des ressources de confiance est un enjeu important.

A cette fin, le site mon-enfant.fr de la branche Famille, qui se donne pour objectif de rassembler l'information utile aux familles, est un levier essentiel, qui devra conforter son rôle de porte d'entrée vers des ressources, sites ou offres dont le sérieux est attesté par l'ensemble des pouvoirs publics.

18 Inter Service parents est une marque déposée

Si un tel outil d'information numérique centralisé est nécessaire, il ne saurait être considéré comme suffisant pour plusieurs raisons :

- ◀ parce que l'information constitue une première forme d'accompagnement, les parents en recherche de soutien apprécient souvent que la recherche d'informations sur ces questions intimes s'appuie sur un moment d'échange personnalisé, en face à face ou par téléphone ;
- ◀ parce que certains parents, notamment parmi les plus vulnérables, ont des difficultés à utiliser ces outils, que ce soit en raison de leur éloignement du numérique, du fait d'une maîtrise insuffisante du français, d'une situation de handicap ou parce qu'ils sont en situation d'illettrisme.

De ce fait, et en complément de l'accompagnement proposé par ailleurs vers l'appropriation des outils numériques en général, la poursuite ou le développement d'actions d'information de proximité, là où se trouvent les parents (le matin et le soir, le mercredi après-midi voire le samedi matin, dans les modes d'accueil du jeune enfant et dans les écoles, en journée dans les entreprises) apparaît indispensable.

Sur le fond, l'information délivrée aux familles doit concilier trois impératifs :

- ◀ d'abord, être exhaustive : des éléments sur tous les sujets de préoccupation ainsi que l'ensemble des offres existantes doivent pouvoir être portés à la connaissance des parents en recherche d'accompagnement ;
- ◀ ensuite, se refuser à un discours normatif ou injonctif : il n'est pas aisé d'être parent, il y a de nombreuses façons d'assumer cette responsabilité, et l'information délivrée doit le reconnaître ;
- ◀ enfin, être fiable : la valeur ajoutée de l'action publique en matière de soutien à la parentalité est, par une information objective, équilibrée et respectueuse des préférences de chacun dès lors qu'elles sont compatibles avec l'intérêt de l'enfant, d'aider les parents à faire en conscience les choix qui leur reviennent en tant que premiers éducateurs de leur enfant.

Par ailleurs, et parce que les acteurs de proximité en lien quotidien avec les parents jouent un rôle essentiel pour les orienter au sein des offres qui leur sont proposées, leur bonne coordination *via* une mise en réseau organisée et efficace est incontournable ; les comités et schémas départementaux des services aux familles, qui ont repris depuis 2015 les missions dévolues aux comités départementaux du soutien à la parentalité, en sont l'instrument adéquat. Au-delà de la coordination stratégique des actions d'accompagnement à la parentalité, l'animation de terrain doit aussi permettre de faire vivre une dynamique entre les acteurs. C'est cette mission d'animation au quotidien, qui permet d'obtenir une information à jour, géolocalisée et la plus complète possible.

IV. Perspectives de travail pour les parties prenantes

- 1 Améliorer l'accessibilité aux offres et ressources de soutien à la parentalité en proposant sur Internet :
 - ◀ un annuaire exhaustif et géolocalisé de l'ensemble des actions d'accompagnement des parents, permettant également une entrée par situation / besoins et plus généralement tout outil susceptible de guider les parents dans leur recherche (*chatbot*, par exemple) ;
 - ◀ un recensement des ressources (guides, brochures, sites internet de référence, vidéos...) de confiance concernant les sujets de préoccupation quotidiens des parents, dont la fiabilité aura été attestée par l'ensemble des pouvoirs publics concernés ;
 - ◀ la mise en place prochaine d'une nouvelle version du site de la Cnaf mon-enfant.fr donne l'occasion de concrétiser rapidement cette ambition.
- 2 Renforcer ou le cas échéant construire des actions d'information de proximité, là où se trouvent les parents, en partenariat avec les acteurs concernés (le matin et le soir, le mercredi après-midi voire le samedi matin dans les modes d'accueil du jeune enfant et dans les écoles, collège, lycée, en journée dans les entreprises). Les référents familles des centres sociaux pourraient également être davantage mobilisés pour veiller à cette diffusion de l'information
- 3 Veiller à l'accessibilité de l'information aux différents types de handicap ou aux personnes en difficulté avec les savoirs de base
- 4 Faciliter l'utilisation de tous les leviers de communication (réseaux sociaux, listes de diffusion mails, Caf, école, accueils de loisirs, centres sociaux...) pour mobiliser les parents sans négliger les outils adaptés aux parents en situation d'illettrisme ou porteurs d'un handicap sensoriel ;
- 5 Traiter la question de l'information des familles dans le cadre des comités et schémas départementaux des services aux familles :
 - ◀ en faisant de l'amélioration de l'information des familles du département quant à l'offre localement disponible de soutien à la parentalité un axe fort de chacun des schémas départementaux des services aux familles ;
 - ◀ en associant davantage les employeurs ou leurs représentants aux comités départementaux des services aux familles en vue de faire des entreprises un levier d'information en la matière ;
 - ◀ en donnant les moyens aux animateurs et aux référents territoriaux de la politique de la parentalité d'assurer la remontée d'informations à jour et géolocalisées.

Parentalité en outre-mer : Enjeux transversaux et besoins spécifiques des familles et des territoires à prendre en compte par l'ensemble des acteurs

Chaque territoire d'Outre-mer a des spécificités démographiques, culturelles et sociales propres, qui ne sont pas généralisables à l'ensemble des territoires ultra-marins. Cependant, les spécificités sociales ou culturelles relative aux familles, qu'elles soient partagées entre plusieurs territoires ou spécifiques à certains d'entre eux, doivent amener les acteurs du soutien à la parentalité à mener une réflexion particulière pour permettre aux dispositifs d'accompagnement de répondre au mieux aux besoins locaux et d'adapter leurs modalités d'actions en fonction des ressources présentes sur les territoires.

Des définitions de la famille et des liens de parenté qui peuvent différer de celles communément admises en métropole

Les Outre-mer se caractérisent par des parentalités plurielles qui peuvent prendre des formes différentes de celles majoritairement reconnues en métropole pour des raisons historiques ou de diversité culturelle ou ethnique. Les formes et structures familiales sont diverses : monoparentales, maritales, pluri parentales... Qu'il s'agisse des populations bushinenguées (Noirs Marrons) et amérindiennes de Guyane vivant par exemple en familles élargies, de certaines pratiques traditionnelles comme le « confiage » (notamment en Guyane, Polynésie Française¹⁹) afin de pouvoir offrir à l'enfant ou aux jeunes un avenir meilleur, il existe des situations familiales dans lesquelles les personnes procurant les soins parentaux quotidiens diffèrent des parents biologiques. Ces parentalités plurielles doivent être prises en compte par les accompagnants pour apporter une réponse adaptée aux besoins des familles.

54

19 En Polynésie française, le *fa'a'amu* consiste pour certaines femmes à confier leur(s) enfant(s) à d'autres familles proches (grands-parents, oncles et tantes, frères et sœurs), à des amis ou parfois à des personnes étrangères à la famille, qui deviennent les parents nourriciers. Il n'y a jamais de méconnaissance des parents biologiques et les contacts entre les deux familles sont toujours maintenus.

Les spécificités partagées par l'ensemble des territoires ultra-marins en comparaison de la métropole

Les familles ultramarines présentent des différences notables avec les familles métropolitaines. On trouve ainsi sur l'ensemble des DOM, un taux de familles monoparentales plus élevé, des familles en situation de précarité plus nombreuses, un taux d'illettrisme particulièrement élevé²⁰ et un décrochage scolaire plus important qu'en métropole.

Des enjeux spécifiques à certains territoires

Les politiques locales de soutien à la parentalité doivent, dans certains DOM, répondre à des besoins spécifiques ou s'adapter à des réalités familiales très différentes de celles de la métropole. Il peut s'agir du nombre de grossesses précoces très élevé en Guyane et à La Réunion²¹, du faible taux de scolarisation à Mayotte²² et en Guyane²³, de la problématique des enfants et des jeunes parfois déracinés de leur famille en Guyane²⁴.

Pour chacune de ces problématiques sociales qui impactent profondément la vie des familles, l'accompagnement à la parentalité le plus précoce possible (y compris en anténatal, voire en antéconceptionnel) constitue un levier de prévention très important sur les champs de la santé physique, de la santé mentale, de la lutte contre la pauvreté, de la réussite éducative...

20 Etude du ministère de l'éducation nationale, 2012

21 La Guyane et La Réunion se distinguent par une fécondité plus précoce et une proportion de jeunes mères très supérieure à la moyenne nationale. On estime qu'une femme sur quatre née à La Réunion ou en Guyane a son premier enfant avant 20 ans. D'après la CAF, la Guyane a un taux de 10 % de grossesses précoces contre 2 % en hexagone. Près de 30% des 16-25 ans en Guyane ont déjà eu au moins un enfant et près de 23% l'ont eu lorsqu'ils étaient mineur.

22 Mayotte, le département le plus jeune de France, INSEE, 2014

23 Schéma territorial des services aux familles de Guyane 2016-2019

24 Dans certains territoires de l'Intérieur et de l'ouest Guyanais, l'école obligatoire, souvent distante à plusieurs heures de transport des foyers, entraîne le départ précoce d'enfants (parfois dès 10 ans) de leur noyau familial et prive les adolescents de «l'apprentissage de la vie» en famille car ils ne rentrent que pendant les vacances. L'éloignement familial, les différences socioculturelles et linguistiques, l'absence d'accueil collectif urbain et les difficultés scolaires provoquent parfois l'échec scolaire de ces jeunes qui sont contraints de retourner dans leurs familles.

Pour mieux répondre aux besoins des familles des territoires d'Outre-mer, plusieurs pistes de travail mobiliseront les acteurs :

- ▶ **Améliorer la connaissance des besoins des familles dans les territoires d'outre-mer**, par exemple en mutualisant les informations relatives à la petite enfance et aux différentes formes de parentalités, en développant les études et les recherches...
- ▶ **Développer des possibilités d'accompagnement répondant aux besoins spécifiques identifiés sur certains territoires** : prévenir et accompagner les grossesses des jeunes filles, maintenir les très jeunes mères dans le système scolaire, favoriser l'insertion de ces très jeunes mères...
- ▶ **Aller vers les parents, notamment ceux se situant dans les territoires les plus isolés**
- ▶ **Accompagner les parents les plus éloignés de la culture scolaire** dans la socialisation de leurs enfants dès le plus jeune âge, notamment dans le cadre de la préscolarisation de leur enfant, pour renforcer l'égalité des chances
- ▶ Développer la complémentarité entre l'éducation formelle et informelle ainsi que les espaces de coéducation (parents, associations, écoles)

ANNEXES

ANNEXE 1 :

Avis du Comité national de soutien à la parentalité relatif aux définitions de la parentalité et du soutien à la parentalité – 20 décembre 2012

Définition de la parentalité validée par le Conseil National de soutien à la parentalité le 10 novembre 2011

La parentalité désigne l'ensemble des façons d'être et de vivre le fait d'être parent. C'est un processus qui conjugue les différentes dimensions de la fonction parentale, matérielle, psychologique, morale, culturelle, sociale. Elle qualifie le lien entre un adulte et un enfant, quelle que soit la structure familiale dans laquelle il s'inscrit, dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant. Cette relation adulte/enfant suppose un ensemble de fonctions, de droits et d'obligations (morales, matérielles, juridiques, éducatives, culturelles) exercés dans l'intérêt supérieur de l'enfant en vertu d'un lien prévu par le droit (autorité parentale). Elle s'inscrit dans l'environnement social et éducatif où vivent la famille et l'enfant.

58

Les éléments constitutifs du soutien à la parentalité sont les suivants :

Principes fondamentaux

- ◀ La reconnaissance du parent, comme premier éducateur de l'enfant
- ◀ universalisme : les dispositifs et les actions de soutien à la parentalité s'adressent à l'ensemble des parents ;
- ◀ ouverture à la diversité des modes d'organisation et des configurations familiales, des cultures, des caractéristiques socio-économiques, dans le respect des droits de l'enfant et dans le cadre de la loi ;
- ◀ prise en compte du principe d'égalité homme/femme dans l'exercice de la parentalité ;
- ◀ respect des places, statuts, et rôles de chacun : parents, professionnels, bénévoles ;

Objectifs spécifiques

- ◀ les dispositifs s'adressent avant tout aux parents ;
- ◀ les actions visent explicitement à améliorer le bien-être de l'enfant et/ou des parents ;

- ◀ les programmes cherchent à agir sur les « compétences parentales ».

Démarche

- ◀ démarche participative : il ne s'agit pas « d'avoir un projet à la place des parents » mais d'organiser des rencontres, de fournir des cadres (à la fois souples et structurants) permettant aux parents d'élaborer leurs points de repères éducatifs et enfin de soutenir des initiatives parentales ;
- ◀ non interventionniste, basée sur une participation volontaire de la part des parents ou qui recherche systématiquement l'accord ou l'adhésion des parents ;
- ◀ valorisation des compétences parentales ;
- ◀ pas de visée thérapeutique (il ne s'agit pas de guidance parentale) ;
- ◀ les intervenants ne sont pas dans une posture d'experts mais d'accueillants, de tiers neutre, de facilitateur dans les échanges.

Cette démarche s'appuie sur ou s'accompagne d'une évolution des représentations à l'égard des parents, de la part des intervenants, professionnels comme bénévoles, et de leurs pratiques.

Effets attendus

- ◀ amélioration du bien-être de l'enfant et /ou des parents ;
- ◀ réassurance des parents dans leur environnement familial et social, renforcement de la confiance des parents dans leurs compétences parentales ;
- ◀ meilleure communication entre les parents et les enfants.

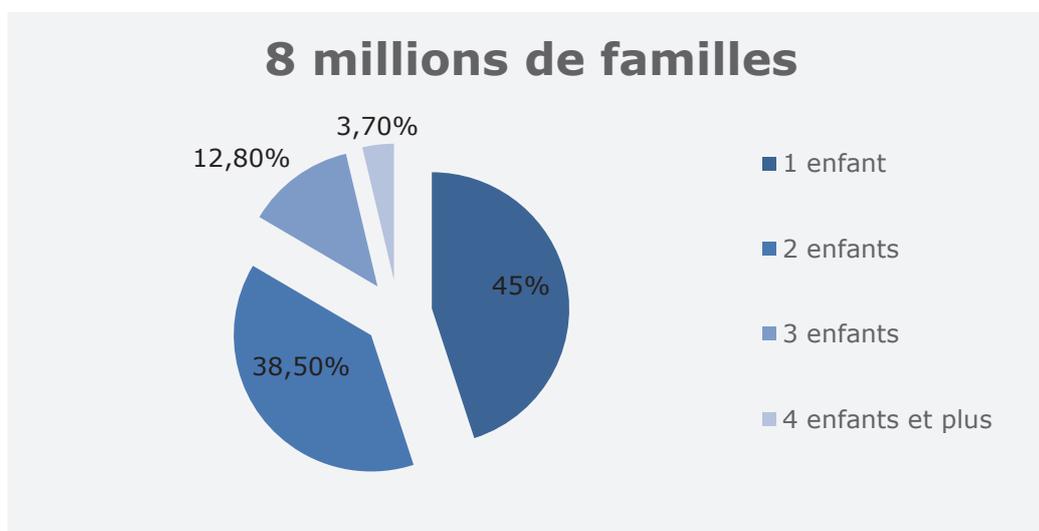
59

En conclusion, les membres du CNSP soulignent que le soutien à la parentalité recouvre un ensemble de dispositifs dont le noyau dur appartient à la politique familiale et en constitue le troisième pilier, à côté des prestations monétaires et de l'offre de service d'accueil, ce qui demande d'en améliorer la connaissance et l'appropriation par toutes les familles. Du fait du caractère multi-dimensionnel de la parentalité, le soutien à la parentalité doit s'articuler avec des actions relevant des domaines spécifiques qui s'y rattachent par l'une ou l'autre de leurs caractéristiques.

ANNEXE 2 :

Chiffres-clés de la politique de soutien à la parentalité

La diversité des familles en France



Source, INSEE, 2013

60

- ◀ **1,76 millions de familles sont monoparentales et 2,8 millions d'enfants vivent en leur sein (INSEE, 2015)ⁱ.**
- ◀ **Un enfant sur dix vit dans une famille recomposée (INSEE, 2011).**
- ◀ 2,45 millions d'enfants français, soit près d'un enfant sur cinq, vivent dans des foyers dont le revenu se situe sous le seuil de pauvreté (Eurostat, 2013).
- ◀ **On estime à environ 15 000 le nombre d'enfants naissant handicapés chaque année (soit environ 2% des naissances).**
- ◀ Les femmes effectuent la majorité des tâches ménagères et parentales - respectivement 71% et 65 % (INSEE, 2010).

Les besoins d'accompagnement des parents (enquête de la CNAF, 2016)

- ◀ Plus de deux parents sur cinq jugent aujourd'hui difficile l'exercice de leur rôle ;
- ◀ Les tranches d'âge des 11-14 ans et des 15-17 ans sont perçues comme les plus difficiles par les parents ;
- ◀ **Les sujets de préoccupation les plus courants** sont (dans l'ordre d'importance) :
 - la santé des enfants (alimentation, sommeil, maladie...) dont 70% des parents se soucient beaucoup ;
 - leur scolarité (réussite, orientation, devoirs à la maison...) dont 68% des parents se soucient beaucoup ;
 - le comportement des enfants (politesse, fréquentations...), préoccupe 65 % des parents ;
 - les risques de violences verbales ou physiques (62 %) ;
 - la relation avec les enfants [communication, autorité et gestion des conflits (59 %)] ;
 - Les nouvelles technologies (Internet, téléphone portable, jeux vidéo) préoccupent fortement 39 % des parents.

Le soutien à la parentalité en chiffres

En 2016, **les actions des réseaux d'écoute d'appui et d'accompagnement à la parentalité (REAAP)** financées par le réseau des Caisses d'allocations familiales (CAF) ont mobilisé 946 100 participants et 448 500 familles différentes. Quatre actions sur dix ont touché des familles résidant en Quartier Politique de la Ville ou à proximité.

61

Le territoire français comptait **1 535 lieux d'accueil enfants-parents (LAEP)**.

20 989 mesures de médiation familiale ont eu lieu et ont bénéficié à 45 119 personnes.

Le territoire français comptait **205 espaces de rencontres** soutenus par la branche famille.

385 000 personnes dont 243 000 enfants ont bénéficié des dispositifs d'aides aux vacances familiales (AVF) et sociales (AVS) portées par le réseau des Caf.

Sur l'année scolaire 2016/2017, **les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité** ont été portés par 2 856 structures et ont touché **173 558 enfants** (58 % des actions touchent principalement des familles qui résident dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville)

En 2012, les services de protection maternelle et infantile comptaient 5 100 points fixes de consultation.

Plus **de 1 800 000 consultations infantiles** ont été menées par ces services et **700 000 enfants** ont bénéficié d'au moins une consultation.

Les services de PMI interviennent aussi largement avant la naissance (plus de 200 000 consultations pré et post-natale ont eu lieu auprès des mères et futures mères) et même

avant la conception avec une importante activité de planification familiale (avec plus de **700 000 consultations de planification et d'éducation familiale et plus de 200 000 entretiens de conseil conjugal et de planification** en 2012).

En 2016, les CAF et les conseils départementaux ont permis **aux services d'aide à domicile familles** d'intervenir auprès de plus de **109 000 familles**.

Nous remercions très chaleureusement les représentants des différentes administrations de l'Etat, ainsi que les collectivités territoriales, la branche famille les nombreuses associations qui ont participé aux travaux d'élaboration de cette stratégie nationale de soutien à la parentalité.

Les administrations et opérateurs de l'Etat : Commissariat Général à l'Egalité des Territoires, Direction Générale de la Santé, Direction Générale de l'Enseignement scolaire, Direction de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative, Direction des sports, Direction de l'Administration Pénitentiaire, Service de l'Accès au Droit et à la Justice et de l'Aide aux Victime et Direction des Affaires Civiles et de Sceau, Direction Générale des Outre-mer, Délégation Interministérielle à la Prévention et à la Lutte contre la Pauvreté des Enfants et des Jeunes (DILPEJ) et l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI), **ainsi que les conseils consultatifs compétents** le Haut Conseil de la Famille de l'Enfance et de l'Âge (HCFEA et le Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées (CNCPH).

La branche famille de la Sécurité Sociale : Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF), Caisse Centrale de Mutualité Sociale Agricole (CCMSA)

Les représentants des collectivités territoriales : l'association des maires de France et des présidents d'intercommunalités (AMF), l'Assemblée des Départements de France (ADF)

Les associations : Association des collectifs parents, enfants, professionnels (ACEPP), Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) Association nationale des maison des adolescents (ANMDA), Association nationale des points d'accueil écoute jeunes (ANPAEJ), associations de parrainage de proximité, Association pour la médiation familiale (APMF), ATD Quart-Monde, Collectif National de Liaison des Acteurs de la Prévention Spécialisée (CNLAPS), Centre national d'information sur les droits des femmes et des familles (CNIDFF), Familles rurales, Fédération des centres sociaux et socio-culturels de France, Fédération des familles monoparentales, fédérations de parents d'élèves (PEEP et FCPE), Fédération Française des Espaces de Rencontre (FFER), fédération nationale pour la médiation et les espaces familiaux (FENAMEF), Fédération Nationale des Ecole de parents et des Educateurs (FNEPE), les fédérations de l'aide à domicile familles (Adessadomicile, ADMR, FNAAFP/CSF et UNA), représentants des Etablissements d'Information et de Conseil Conjugal et Familial (EICCF), Ecole et Familles, Le Furet, collectif « Mille et un territoires pour la réussite éducative », Môm'artre, Observatoire de la Parentalité en Entreprise (OPE), Observatoire de la Parentalité et de l'Education Numérique (OPEN), Parents solos et Cie , Le Secours Catholique, le Secours Populaire Français, L'Union Nationale des Associations Familiales (UNAF), Vacances et Familles et Vacances Ouvertes.

Ainsi que tous les acteurs de terrains dont l'expertise a été mobilisée au cours des travaux.

DÉLÉGATION
INTERMINISTÉRIELLE
À LA PRÉVENTION ET
À LA LUTTE CONTRE
LA PAUVRETÉ
DES ENFANTS
ET DES JEUNES



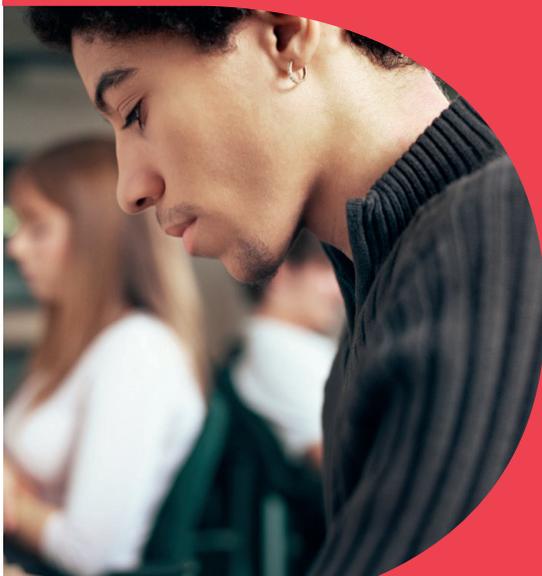
**STRATÉGIE NATIONALE
DE PRÉVENTION ET DE LUTTE
CONTRE LA PAUVRETÉ**

**INVESTIR
DANS LES SOLIDARITÉS
POUR L'ÉMANCIPATION
DE TOUS**

#InvestirDansLesSolidarités

Dossier de presse

13 septembre 2018



**FAIRE PLUS
POUR CEUX QUI
ONT MOINS.**

AU FIL DE LA VIE, CE QUI VA CHANGER AVEC

CONSTATS

A l'entrée en CP,
il y a un écart de
**1000 mots
maîtrisés**
entre les enfants selon
l'origine sociale

Logement, alimentation, culture...
des centaines
de milliers d'enfants n'ont
**pas accès
à leurs droits
fondamentaux**

60 000
jeunes mineurs
entre 16 et 18 ans
ni en emploi,
ni en étude,
ni en formation

Séparation,
trop
basculer
la p
à
un év
fa

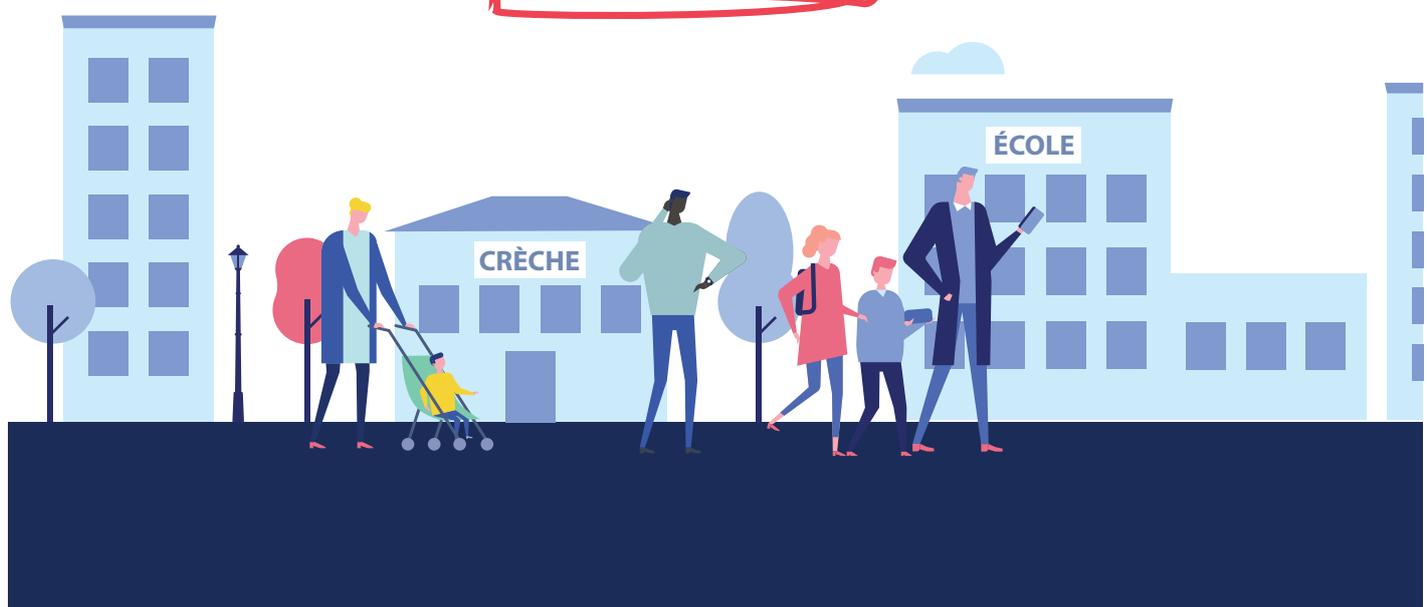
ACTIONS

**Rendre universel
l'accès aux crèches,
aux assistants
maternels et
à l'instruction
dès 3 ans**

**Adapter l'hébergement
et le logement pour
accueillir dignement
les familles avec enfants,
garantir un petit déjeuner
et un repas complet
et équilibré par jour,
renforcer l'accès aux biens
et services essentiels**

**Rendre obligatoire
la formation
jusqu'à 18 ans
afin que 100%
des jeunes
soient qualifiés
pour démarrer
dans la vie active
ou poursuivre des études**

**Agir avant
après
familiales
les di
les
d'appa
et renfor
de
à la p**



arrivée d'un enfant...
de personnes
ilent dans
pauvreté
après
vénement
amilial

Des bénéficiaires
de minima sociaux qui ne sont
pas
accompagnés
vers l'emploi

Trop de familles et de
travailleurs pauvres
méconnaissent
leurs droits

5,5 millions
de personnes,
dont les plus âgées,
souffrent
de l'isolement,
de nombreux territoires ruraux
sont délaissés,
le lien social se délite

nt, pendant et
les ruptures
s pour prévenir
fficultés et
s risques
uvrissement
cer les actions
soutien
parentalité

Aucun accès à un
minimum social sans
accompagnement
ou perspective de
retour à l'emploi

Lancer la concertation
pour mettre en place
un revenu
universel d'activité

Développer le pouvoir
d'agir des habitants,
renforcer la présence
des travailleurs
sociaux sur le terrain
et déployer des
centres sociaux dans
tous les quartiers
prioritaires



VERS UN NOUVEAU MODÈLE SOCIAL DE

LES 21 MESURES

→ INVESTIR SUR LES PERSONNES ET LEURS COMPÉTENCES DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE

- 1. Développer l'accueil de la petite enfance sur tout le territoire,** avec un bonus dans les communes pauvres (+ 1 000 € par place de crèche)
- 2. Favoriser la mixité sociale dès les premiers pas,** avec un bonus mixité dans les crèches et le tiers-payant pour le recours à une assistante maternelle, sans avance de frais (jusqu'à 2800€ par an et par place pour 90 000 places et 75M€)
- 3. Un plan de formation et un nouveau référentiel pour 600 000 professionnels de la petite enfance en lien avec les formations des professeurs du 1^{er} degré :** afin de favoriser le développement de l'enfant et l'apprentissage du langage avant l'entrée à l'école maternelle
- 4. Des parents accompagnés sur tout le territoire :** renforcement des PMI, 300 centres sociaux supplémentaires, développement des espaces-rencontres, lieux d'accueil enfant-parent, ludothèques
- 5. Des réponses aux situations attentatoires aux droits de l'enfant :** 125 M€ pour développer et adapter l'offre d'hébergement et d'accompagnement vers le logement des familles, maraudes protection de l'enfance/Etat dans les métropoles pour lutter contre la situation des enfants à la rue et la mendicité
- 6. L'accès à une alimentation équilibrée pour tous :** offre de lait et alimentation infantiles à bas prix, un fonds pour proposer dans les écoles des petits déjeuners et développer l'éducation alimentaire en associant les parents, des tarifs de cantines accessibles à toutes les familles dans les petites communes fragiles
- 7. Une prévention accrue en santé :** création de 100 centres et maisons de santé dans les quartiers prioritaires, mobilisation de la médecine de ville en milieu scolaire
- 8. Des moyens éducatifs renforcés dans les territoires fragiles :** instruction obligatoire à 3 ans, dédoublement des classes de CP/CE1 en REP et REP +, propositions de 30 000 stages de qualité aux élèves de 3^{ème} des quartiers, programme « devoirs faits » en lien avec les dispositifs de réussite éducative, promotion de la mixité sociale au collège, expérimentation de territoires à haute qualité éducative et création de cités éducatives

→ LES ACCOMPAGNER VERS L'A

- 9. Une obligation de formation ju** jeunes des compétences et mieux maîtriser
- 10. Un accompagnement vers l'emplo** à des solutions d'accompagnement vers l'e en complément d'une extension de la Garan 2018 et 2022)
- 11. Aide sociale à l'enfance, fin des s** majorité du jeune : empêcher toute sortie s offerte par les départements et les dispositi
- 12. Création d'une « Garantie d'acti** social renforcé et insertion dans l'emplo suivi assuré par Pôle emploi dans le cadr des opérateurs privés et associatifs choi département
- 13. Pour les personnes exclues d** adaptées afin de de redonner à chacun salariés supplémentaires accueillis dans l économique grâce à un investissement d'expérimentations évaluées positivement (« Territoires zéro chômeur de longue notamment)
- 14. Pour généraliser l'accompagne** un État garant du service public de l'in devoirs et obligation contractualisée avec mois l'instruction de la demande et l'orient

L'ÉMANCIPATION

AUTONOMIE ET L'EMPLOI

jusqu'à 18 ans pour assurer à tous les
leur destin

des jeunes : plus de 100 M€ consacrés
emploi pour les jeunes des plus fragiles
jeunes (500 000 bénéficiaires entre

sorties sans solutions à l'atteinte de la
sans solution en articulant la protection
de droit commun de l'État

ivité » combinant accompagnement
pour 300 000 allocataires par an : un
de l'accompagnement global et par
sis par appels d'offres commun État-

u marché du travail, des solutions
une perspective d'emploi : 100 000
e secteur de l'insertion par l'activité
ceptionnel de l'État et essaimage
t pour les personnes les plus fragiles
durée », Convergence, Tapaj, SÈVE

ment vers l'emploi des allocataires,
insertion : renforcement des droits et
les départements de réaliser sous un
ation de tout nouveau bénéficiaire

→ GARANTIR UN CADRE COLLECTIF DE SOLIDARITÉ

15. Un accès aux droits renforcé et aux services sociaux renforcés : garantir à chacun l'accès à une complémentaire santé en intégrant l'aide à l'acquisition d'une complémentaire santé dans la couverture maladie universelle complémentaire, généraliser les accueils sociaux et les référents de parcours pour lutter contre le non-recours, moderniser la délivrance des prestations sociales en favorisant les échanges de données entre opérateurs

16. Vers un revenu universel d'activité : lancement d'une concertation pour établir un nouveau système de minima sociaux pour rendre notre modèle plus lisible, plus équitable et plus incitatif à la reprise d'activité avec une juste prestation réactive, calculée sur la base des revenus les plus récents

17. Un « choc de participation » pour porter les politiques sociales avec les personnes concernées : généralisation des instances participatives et des comités d'usagers, renforcement de l'action collective, déploiement de nouveaux espaces de vie sociale pour lutter contre l'isolement et favoriser le lien social et culturel

18. Une rénovation du travail social pour mieux accompagner les parcours de vie : ouverture des lieux de l'intervention sociale à toute la population ; transformation des formations du travail social pour développer les pratiques « d'aller vers » les personnes, création de nouveaux diplômes universitaires et de nouveaux métiers (écrivains publics, médiateurs sociaux, développeurs sociaux)

19. Un nouvel engagement des entreprises dans la lutte contre la pauvreté : développement des actions financées selon un modèle « ni gain ni perte » pour réduire les dépenses contraintes des personnes en situation de pauvreté, création de dotations d'action territoriale à partir du régime actuel du mécénat, lancement d'assises nationales sur la contribution de l'économie collaborative à la prévention et la lutte contre la pauvreté

20. Un pacte social État/collectivités pour piloter la stratégie à partir des territoires : création d'un fonds de lutte contre la pauvreté et d'accès à l'emploi, réorganisation de l'État social déconcentré à l'échelle régionale et définition d'un cadre de contractualisation exigeant

21. Un fonds d'investissement social doté de 100 M€ pour financer des appels à projets sur le développement complet de l'enfant dès la petite enfance, l'accompagnement éducatif renforcé, les parcours d'insertion des jeunes et l'accès aux droits et aux services

Anne Desdoigts Carrier et Pauline Blisson Simon

La crèche, les artistes et les parents

Nous proposons ici de croiser nos regards à partir de l'expérience singulière d'une responsable d'un groupement de crèches départementales de Seine-Saint-Denis, d'une part, et de celle d'une chargée de mission du service de la culture de ce département, d'autre part, pour broser le paysage dans lequel se situe la question de la participation des parents à la crèche. Nous soulignerons l'importance du partenariat entre nos deux services qui, en élargissant la présence d'artistes dans les crèches, renforce cette participation parentale.

AVEC LES PARENTS, FACE À LA TENTATION
DU TOUT-GESTIONNAIRE (ANNE DESDOIGTS CARRIER)

« S'occuper des enfants des autres, tout un programme » : c'est en ces termes que Michel Soulé, pédopsychiatre, parlait de son travail et de ceux qui s'occupent des enfants¹. Il disait aussi que se préoccuper d'un enfant sans ses parents n'a pas de sens, ce sur quoi il y a consensus dans le secteur de la petite enfance (Baudelot et coll., 2005).

Anne Desdoigts Carrier, responsable d'un groupement de crèches.

Pauline Blisson Simon, chargée de mission cirque, arts de la rue, marionnette, jeune public, département de la Seine-Saint-Denis.

1. Cf. introduction de la journée en hommage à Michel Soulé, « Le gai savoir », organisée par le COPES en octobre 2015.

Rappeler la loi aux parents ?

Lors des premiers temps d'exercice de ma fonction, dans les années 2000, il m'arrivait souvent d'être interpellée par les directrices de crèches pour « rappeler la loi » aux parents. La fonction de responsable de groupement de crèches est alors identifiée comme une fonction de rappel au cadre, les parents se devant d'entrer dans ce cadre sous peine d'être rappelés à l'ordre. Cela fait écho à l'analyse de Jacques Donzelot qui, dans la *Police des familles*, montre que la famille est un agent naturel de reproduction de l'ordre établi au XIX^e siècle. C'est de ce contexte que sont nées les premières crèches en France : en 1844, le projet de Firmin Marbeau est d'éduquer les « petits prolétaires » des villes et de moraliser leurs parents (Bouve, 2010). Il en est de même ailleurs en Europe, comme en Suisse où, en 1873, est fondée à Neuchâtel la première crèche du canton : philanthrope et dames patronnesses se préoccupent du sort des enfants des quartiers populaires dont les mères travaillent, avec le projet d'éduquer les enfants et leurs parents (Lafontant Valotton, 2005). Ou en Belgique, ce qui amène Perrine Humblet et Michel Vandembroeck à conclure que « le *care* des enfants est une construction historique, politique et sociale qu'il sera nécessaire d'avoir à l'esprit pour réfléchir, afin d'éviter l'instrumentalisation des lieux d'accueil comme une réponse à un problème social » (2007, p. 189). Préciser le contexte dans lequel apparaissent et se développent les structures de la petite enfance permet de mieux comprendre ce qui sous-tend la pratique de responsable de groupement de crèches et de l'analyser, afin d'amener les professionnelles à être plus conscientes des représentations et des idées qui les font agir.

Ces premiers temps d'exercice de ma fonction correspondent à l'époque où, vingt-cinq ans après l'ouverture des crèches aux parents (grâce à la « loi Veil » de 1975 qui autorise leur entrée dans les structures), on voit les pratiques d'accueil se transformer (Baudelot, 1984). Des questionnements émergent peu à peu sur leur place, qui conduisent aux injonctions figurant dans le décret d'août 2000 selon lequel « les établissements et les services d'accueil veillent à la santé, à la sécurité et au bien-être des enfants qui leur sont confiés, ainsi qu'à leur développement. Ils concourent à l'intégration sociale de ceux de ces enfants ayant un handicap ou

atteints d'une maladie chronique. Ils apportent leur aide aux parents afin que ceux-ci puissent concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale ». Le décret exige, en effet, l'élaboration d'« un projet d'établissement ou de service qui comprend les éléments suivants : 1. un projet éducatif pour l'accueil, le soin, le développement, l'éveil et le bien-être des enfants ; 2. un projet social [...] ; 5. la présentation des compétences professionnelles mobilisées ; [...] 7. *la définition de la place des familles et de leur participation à la vie de l'établissement ou du service*² ».

Créée au début des années 1980, la fonction de coordination de la petite enfance (et par extension, celle de responsable de groupement de crèches, dans notre contexte local) a pris en compte ce nouvel aspect relationnel de la fonction. Une enquête réalisée à la fin des années 1990 précise : « Outre les divers personnels de la petite enfance, *les parents sont d'autres interlocuteurs privilégiés des coordonnateurs*. [...] Il s'agit également de *favoriser la communication avec les parents, quels qu'ils soient, et leur accueil par les personnels*³. » Mais « les projets incluant les parents comme véritables partenaires sont très peu nombreux [...] les parents sont plutôt des destinataires d'action, au sein de dispositifs pouvant viser le soutien de la fonction parentale » (Baudelot et Rayna, 2000, p. 67) que des participants à la vie des structures, comme va le demander le décret.

Peu après, fin 2005, l'INSERM publie un rapport sur *Les troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*⁴, préconisant qu'une « sensibilisation des puéricultrices et des éducateurs (au sens large) favoriserait le repérage des perturbations du comportement dès la crèche et l'école maternelle » (p. 373). Ce rapport, qui réintroduit ainsi une position de surveillance et de contrôle de la part des personnels de la petite enfance (Neyrand, 2011) converge avec les orientations du rapport Benisti⁵ (2004, 2005) qui porte l'idéologie de « parents défaillants » et conforte la tentation du déni de l'inscription sociale de la parentalité (Neyrand, 2011). Ces rapports ont suscité de vives inquiétudes dans le secteur de la petite

2. Souligné par nous.

3. Souligné par nous.

4. www.inserm.fr/content/download/7154/.../troubles+des+conduites.pdf

5. http://www.afrik.com/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf

enfance et au-delà. Une violente réaction de la société civile s'est ensuivie, avec la création du collectif « Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans⁶ ! », ses actions et ses publications (2006).

À l'écoute des parents

Face à ces demandes de directrices, je me suis interrogée sur ce parent qu'il fallait remettre dans le droit chemin ? Du reste, quel « parent » ? Des mères, des pères ? Quel regard les professionnels portent-ils sur eux ? Quelle place leur fait-on dans nos structures ? Dans le même temps, il m'arrivait très souvent d'être contactée par des parents qui s'étaient heurtés à un refus de place en crèche. Je prenais le temps de les écouter ; bien souvent des jeunes mères, un peu désemparées, aux prises avec les interrogations de tout jeune parent en devenir. J'ai constaté qu'une écoute bienveillante permettait à mes interlocutrices de se détendre un peu, même si je n'apportais pas de réponse concrète à leur recherche de mode de garde. Ces premiers temps d'écoute des familles m'ont convaincue qu'il était toujours nécessaire d'ouvrir un espace de dialogue avec elles. Plus tard, des situations parfois très conflictuelles vont se dénouer en partie grâce à cette posture bienveillante (Rogers, 1996).

Je continuais, en effet, d'être souvent sollicitée par une directrice à propos de telle famille « jamais à l'heure » le soir, ou par une autre lors d'un conflit avec telle autre famille suite à différents incidents..., et par des parents, en colère contre l'équipe, qui avaient le sentiment qu'on leur « cachait des choses », par exemple lors d'une blessure accidentelle de leur enfant ou d'une morsure. Les professionnelles peuvent être perçus comme ceux qui ont failli, qui n'ont pas su protéger. Le conflit pouvait devenir si violent que la confiance était rompue, les parents étant alors tentés d'accuser l'équipe de maltraitance. En venir à ce point de rupture, ce qui n'était pas rare, est souvent le signe que des liens réguliers et des échanges autour de l'éducation de l'enfant ont manqué, qu'une accumulation d'événements vécus par la famille et restés dans le non-dit a précipité le conflit. A contrario, lorsque des

6 <http://www.pasde0deconduite.org/>

temps d'échanges ont eu lieu, qu'une vision éducative partagée a pu naître entre les parents et les professionnelles, les relations se sont apaisées, les parents comme les professionnelles ayant pu s'exprimer sur leur projet éducatif (Sellenet, 2006).

Des questions ont émergé : comment en est-on arrivé là dans certains lieux d'accueil ? Qu'a-t-il manqué pour que la rupture soit si vive ? Face à ces questions, la réponse apportée se déclinait souvent en termes de « protocole ». Par exemple, en cas d'accident, le protocole prévoit que le chef d'établissement remplisse une déclaration ; cadre nécessaire sans aucun doute, mais qui ne doit pas faire oublier qu'une relation est tissée d'émotions personnelles qu'il faut apprendre à mettre en jeu (Moscovici, 2000).

Ce contexte professionnel face aux familles de Seine-Saint-Denis résonne en moi lorsque Marie Rose Moro dit : « Et le malaise des banlieues ? Rien qu'un besoin de limites, de règles, de lois, de punitions, de réparations [...] Rien qu'un problème de sécurité ? » (2002, p.14), position contre laquelle elle s'insurge. Comment sortir de cette vision, de cette logique ? Outre la nécessaire écoute bienveillante, parmi les options possibles : faire entrer l'art dans les crèches, offrir un espace culturel qui fera tiers !

Trouver des chemins de traverse

Une des premières formations pluriprofessionnelles à laquelle j'ai contribué, en 2006, a porté sur l'accueil de spectacles dans les crèches. Dans la plupart des établissements, nous étions amenés à l'époque à valider des spectacles dont la qualité artistique était peu ambitieuse. Aussi avons-nous sollicité nos collègues du service de la culture... L'association 1.9.3. Soleil et sa présidente d'alors, Anne Françoise Cabanis, nous ont proposé cette formation qui, depuis maintenant neuf ans, ne désemplit pas. S'y sont retrouvés responsables de groupement de crèches, directeurs de crèche, éducateurs, auxiliaires de puériculture. La relation hiérarchique s'est estompée au fil des formations, dans et par l'interrogation d'un objet commun : l'art proposé aux tout-petits. Les échanges ont été d'une grande richesse, nous avons partagé nos éblouissements, confronté nos points de vue et échangé avec des artistes, tous ensemble, avec cet objet tiers.

L'objectif de cette formation est de sensibiliser les personnels de la petite enfance au spectacle vivant afin de fournir les outils nécessaires pour évaluer et choisir un spectacle à destination des tout-petits, accueillir un spectacle en crèche, préparer et accompagner les enfants au spectacle. Quelle est la place des parents lors d'une sortie au spectacle avec la crèche ? En quoi l'éveil culturel et artistique peut-il nourrir la relation enfant-adulte ? Faut-il avoir peur d'emmener les enfants au spectacle ? Comment accompagner les parents ? Autant de questions abordées dans ces journées de formation.

Dans les bilans de ces formations, réalisés avec les participants, ressortait fréquemment l'idée d'être plus disponibles pour les parents dans ces moments partagés par la suite, qui peuvent être une « première » à un spectacle, en leur donnant les « codes » (le vocabulaire autour du spectacle) ou en prenant le temps de leur présenter l'artiste, par exemple. Reste, dans les prochains bilans, à prendre en compte l'avis des familles, ce que nous n'avons pas encore vraiment fait... !

Cette sensibilisation donne envie à certains de prolonger ladite formation par l'accueil d'artistes sur un temps prolongé dans leur crèche : deux parcours par an sont proposés depuis 2010, et quatre aujourd'hui, autour du spectacle vivant. On constate alors que, souvent, la présence au long cours d'un artiste dans les structures contribue à renforcer la confiance entre les personnes, à changer de regard les uns sur les autres, à transformer la relation aux parents et aux enfants. La question de la place des parents est abordée : comment leur parler de ces parcours et les inclure ? Parfois il s'agit d'ateliers. Souvent, le temps de la fête de fin d'année est l'occasion pour l'artiste de présenter un spectacle ou un temps d'atelier avec les professionnelles.

Quelques exemples

Avec la compagnie Les bruits de la lanterne, à la crèche Aristide Briand à Stains, les parents ont été invités à partager avec leur enfant un espace d'exploration de la lumière, des ombres, des couleurs. Ils étaient conviés à être là aussi pour eux-mêmes, et à jouer avec les lanternes et les torches allumées par leur enfant. Les parents, très

nombreux à participer à la douceur et à la délicatesse de ces instants privilégiés, ont pu témoigner de leur plaisir à participer.

À la crèche des Hautes Noëllés, à Saint-Denis, la compagnie du Loup-Ange a proposé une sensibilisation musicale autour de la création de son spectacle *Métamorphose*. Des ateliers parents-enfants ont offert un temps commun de découverte d'un instrument : le hang. Les enfants déjà familiarisés avec l'artiste, Hestia Tristani, le matin, la retrouvaient ensuite avec joie en compagnie de leurs parents.

Pour l'équipe de la crèche Convention, à La Courneuve, qui a accueilli la compagnie Tigouli et Emmanuelle Lizière, musicienne, « ces animations font découvrir aux parents que la musique peut s'explorer dès le plus jeune âge et de manière très différente de la conception de l'adulte. Les transmissions du soir sont l'occasion de moments d'échanges entre les auxiliaires et les parents, un moment de détente et de plaisir [...] Les parents sont sensibles aux interventions d'Emmanuelle et constatent la participation active de leurs enfants à ces séances ».

Le bilan de ma collègue Anne Bouyssou, réalisé à la fin du parcours de la compagnie Les arrosoirs à la crèche Bernard et Mazoyer, à Aubervilliers, autour de l'image et de projections vidéo graphiques, mentionne : « Du côté des parents, parents et enfants ont été invités à faire des gestes ensemble dans le rapport à la peinture. Ce moment était attendu des familles. En effet, le soir, les équipes installées dans le hall faisaient une présentation aux parents qui se sont montrés très curieux et intéressés. Ils ont pu observer comment leurs enfants repéraient que leur geste sur la table se retrouvait dans la projection verticale sur le mur. »

Chaque bilan le confirme : au-delà d'un simple divertissement, ces « résidences » poussent à interroger sa pratique professionnelle, font renaître la créativité nécessaire lorsqu'on est en charge de jeunes enfants.

Associer toutes les familles

Aujourd'hui, je suis davantage sollicitée par les chefs d'établissement pour des projets visant à associer les familles ou à inciter leur équipe à ouvrir davantage la crèche aux parents. Il y a encore du chemin à parcourir pour les parents et les professionnelles pour

aller vers une coéducation qui ne se décrète pas et exige une « conception des rapports parents-professionnels qui nécessite de penser différemment la notion d'aide et les modes de communication » (Sellenet, 2006, p. 40).

Il s'agit alors de créer des espaces d'échange significatifs pour tous, afin d'associer concrètement toutes les familles à nos projets éducatifs. Un pas reste encore à faire...

DES PARCOURS D'ARTISTES EN CRÈCHES DÉPARTEMENTALES :
AVEC LES ÉQUIPES, LES ENFANTS ET LEURS FAMILLES
(PAULINE BLISSON SIMON)

Après plusieurs années de collaboration, le service de la culture et le service des crèches du conseil départemental, dont l'axe majeur dans le domaine du spectacle vivant consistait en des stages de pratique artistique pour les personnels des crèches, menés par des compagnies en résidence dans des théâtres de Seine-Saint-Denis, ont élaboré un nouveau dispositif en 2009-2010 : les parcours d'artistes en crèches départementales – intitulé depuis peu « Hisse et oh ! Petite enfance et artistes en résidence ». La création de ce dispositif répondait à une attente du service des crèches d'amener des projets au plus près des structures, et à un constat que les stages bénéficiaient principalement à un petit nombre de professionnelles, déjà plus ou moins sensibilisées à la culture. Elle permettait également au service de la culture d'aller toucher directement les enfants et, à travers eux, les familles et les populations de Seine-Saint-Denis parfois éloignées de l'offre culturelle des théâtres et autres lieux de spectacles, pourtant nombreux dans ce département.

Cette démarche rejoint les principes du protocole d'accord de 1989 sur l'éveil culturel et artistique des jeunes enfants (Abécé d'Art, 1991 ; ECPE, 1995 ; Baudelot et Rayna, 1997), signé par le ministère de la Culture et le secrétariat d'État à la Famille, qui affirmaient « la nécessité d'intégrer au projet éducatif des lieux d'accueil du jeune enfant, des activités d'éveil culturel et artistique et *d'impliquer les familles dans leur élaboration et leur mise en œuvre*⁷ ».

7. Souligné par nous.

*Offrir une respiration aux équipes,
improviser avec les tout-petits*

Il a donc été proposé à des artistes ou à des compagnies de danse, musique, théâtre, marionnette..., d'intervenir pendant plusieurs mois dans une crèche. Le cœur du projet reste le travail en direction des professionnelles, à qui l'art et la culture offrent une respiration dans un quotidien de travail parfois éprouvant ou difficile (Ulmann, 2012 ; Meuret-Campfort, 2014). Les chorégraphes interviennent par exemple souvent sur une prise de conscience du corps au travail qui permet de le soulager, mais aussi sur la détente corporelle (et par répercussion, psychique) si importante dans la relation au bébé, le corps de l'adulte au contact régulier avec celui de l'enfant étant malgré soi un vecteur de transmission de son état d'être. Mais les artistes permettent aussi aux équipes de crèche de se familiariser avec des pratiques artistiques et de ne plus avoir peur de les proposer aux enfants. Des auxiliaires ayant participé à un projet autour de la danse s'autoriseront parfois ensuite à danser avec les enfants, d'autres ayant travaillé autour d'un projet sur le chant seront moins angoissés à l'idée de chanter faux devant les enfants et les collègues, et proposeront plus volontiers aux enfants de chanter avec eux.

Les artistes sont donc invités à intervenir de manière régulière auprès des personnels (auxiliaires de puériculture, éducatrices mais aussi, quand c'est possible, personnel technique, infirmiers, psychologues...).

Les séances ont généralement lieu pendant le temps de la sieste des enfants, pour que les adultes soient le plus disponibles possible, et sur la base du volontariat : ces projets ne doivent pas être vécus comme quelque chose de contraint mais bien comme une ouverture offerte à chacun. En procédant par groupes, ces séances peuvent toucher presque toute l'équipe.

Il est idéal que l'atelier puisse avoir lieu dans un espace adapté, confortable et suffisamment éloigné des activités de la crèche (loin du bruit des enfants, du téléphone et des espaces de circulation) pour pouvoir « couper » vraiment.

L'atelier doit aussi être un lieu d'échange avec l'artiste, de réflexion, d'analyse et de discussion. Il doit permettre aux participants d'exprimer leurs craintes ou leurs réticences, et à l'artiste d'expliquer sa démarche.

Il est également attendu des artistes qu'ils interviennent directement auprès des jeunes enfants, dans une approche artistique proche de l'improvisation, qui permet d'écouter les enfants, de répondre à leurs gestes et attitudes, tout en les amenant à découvrir, dans leur corps, les prémices d'une pratique artistique. Le bébé est extrêmement créatif et curieux, et répond très spontanément aux propositions des artistes et des professionnels de la culture, nombre d'expériences en témoignent (IDEF, 1994 ; Rigaud et Rateau, 2005 ; Ben Soussan, 2014 ; Ben Soussan et Mignon, 2007). Les personnels de la crèche assistent et sont même invités à participer à ces séances. Plus l'implication sera grande, plus les enfants entreront dans la démarche. Cela nécessite souvent, au préalable, d'expliquer l'importance de leur participation et de leur place dans la séance.

Partager avec les parents

Dès les premières éditions, il s'est avéré que ces projets pouvaient aussi être un endroit de rencontre avec les parents. C'est l'occasion pour eux de partager un temps avec les professionnelles et leur enfant, en dehors des temps habituels de la vie de la crèche. La place des parents en crèche n'est pas toujours évidente, la relation parents-professionnelles non plus. Les projets artistiques offrent des moments de partage dans le cadre desquels la place de chacun n'est plus tout à fait la même. Ils facilitent ainsi parfois la relation et transforme le regard des uns sur les autres. Un des premiers parcours d'artistes expérimentés par le service des crèches et le service de la culture, avec le chorégraphe Christian Bourigault et la danseuse Agnès Dufour, dans une crèche départementale des Lilas, avait donné lieu à des moments dansés entre parents, professionnelles et bébés. Les parents interrogés lors du projet ont souligné que ces temps de partage avaient contribué à transformer leur vision, parfois sur leur propre enfant (qui, dans une pratique artistique, peut s'avérer différent de ce qu'il est au quotidien), mais aussi sur les professionnelles en charge de leur enfant. Les adultes, parents et professionnelles, se retrouvent souvent sur un pied d'égalité dans la pratique artistique. La barrière du statut, de l'un comme de l'autre, n'existe plus. Il n'y a plus que des êtres humains dans un temps de partage, avec potentiellement les mêmes appréhensions ou les mêmes appétences.

Les ateliers avec les parents leur permettent aussi de mieux appréhender ce que leur enfant vit à la crèche et de s'impliquer davantage dans la vie de la structure. En partageant un temps de la vie de la crèche avec les enfants et l'équipe, ils réalisent qu'ils peuvent aussi y jouer un rôle. Ainsi, lors d'un parcours avec l'artiste Vincent Vergone dans une crèche départementale de Bobigny sur la thématique du jardin, les parents ont été mis à contribution pour construire un jardin médiéval, ils ont participé pleinement, au même titre que les enfants et les professionnelles, au processus de création qui avait lieu à la crèche⁸.

La manière dont les parents sont invités à participer au projet est déterminante. Il est nécessaire que l'équipe de la crèche communique le mieux possible. Certains ateliers proposés aux familles ont dû être annulés, faute de participants. Il faut rappeler que certaines familles peuvent être surprises, intimidées voire déstabilisées par les propositions culturelles qui sont faites. Une rencontre avec l'artiste au démarrage du projet, au cours de laquelle il va expliquer aux familles sa démarche, peut aussi être facilitatrice. Certaines crèches créent un mur d'exposition sur lequel elles transmettent tout au long du parcours ce qui est fait avec l'enfant, sous la forme de photos ou de documents en tout genre.

Plus l'équipe de la crèche sera porteuse de la proposition artistique, plus elle l'aura intégrée à son projet pédagogique, plus elle sera en capacité de la communiquer aux parents, de la partager avec eux et de leur donner envie d'y participer. Chaque projet est coconstruit par l'artiste et l'équipe de la crèche. Il est toujours précisé à l'artiste, au démarrage du projet, qu'il ne s'agit pas d'arriver avec une formule clé en main, mais avec un désir et des propositions ouvertes dont l'équipe de la crèche pourra se saisir, qu'elle pourra nourrir et éventuellement faire évoluer. Pour autant, les propositions de l'artiste s'appuient sur son univers et son travail artistique, qui sera d'ailleurs souvent enrichi par ce qu'il ou elle va vivre à la crèche. De fait, les projets en crèche sont souvent très inspirants pour l'artiste. Par exemple, pour la création, *L'avoir*, de Laurent Dupont, issue des ateliers autour du

8. Cf. « *Le jardin sous la lune* : parcours et culture à la crèche La Bergère », dans cet ouvrage

savon dans une crèche départementale de Bondy⁹, ou celle de la compagnie Les bruits de la lanterne, *Un coquelicot crie dans l'orge bleu*, qui a vu le jour début 2016 suite au projet réalisé dans une autre crèche départementale, à Stains. Ces expériences montrent combien les parents peuvent être également des coconstructeurs et des inspireurs...

Les interventions des artistes en direction des familles dans les crèches contribuent également à ouvrir à un public le plus large possible les propositions culturelles dont ce département est riche. Elles permettent de sensibiliser ces adultes, habitants de la Seine-Saint-Denis, à une esthétique, un univers artistique, une pratique ou une œuvre artistique, selon la proposition. Et elles permettent aussi de toucher la fratrie : la compagnie Les bruits de la lanterne a installé pendant plusieurs semaines un espace d'accueil dans la crèche départementale de Stains, sorte de petit cocon poétique fait d'objets, de mobiles et de jeux d'ombres et de lumières, et les familles étaient invitées à y participer – les parents, mais aussi les frères et sœurs. Un projet qui a touché, à travers le bébé en crèche, bien d'autres publics.

Là encore, il demeure essentiel d'accompagner cette ouverture. Lors des parcours d'artistes, il est parfois proposé aux familles d'assister à un spectacle, une petite forme artistique qui peut être jouée dans la crèche. Il peut s'agir de spectacles spécifiquement créés pour les tout-petits ou de propositions pour tous, adultes et enfants. Certaines de ces propositions, de manière exceptionnelle, ont pu troubler des familles qui n'avaient pas l'habitude des spectacles. Le trouble n'est pas forcément une mauvaise chose en soi, mais nécessite d'être exprimé. Il est donc primordial que l'équipe de la crèche soit en capacité d'entourer les parents, de communiquer avec eux. Il est toujours et encore question de partage.

Tisser du lien social

Par ailleurs, la présence de l'artiste à la crèche peut parfois rayonner au-delà des frontières strictes de la structure et contribuer ainsi à tisser des liens avec le quartier. En effet, certains projets ont donné

9. Cf. « Variations autour du savon à la crèche Lucie Aubrac »

lieu à des événements ou à des propositions artistiques ouverts sur la ville. Lors d'un projet avec la chorégraphe Ingrid Keusemann à la crèche Gaston Roulaud de Drancy, le photographe Michel Serre a réalisé une exposition photographique dont une partie, des grands formats, était accrochée sur les murs extérieurs de la crèche, au cœur du quartier. Le projet a ainsi touché, au-delà des parents et des professionnels, les habitants de la cité¹⁰.

De plus, certains projets vont aussi créer des liens avec d'autres structures de la ville (et donc d'autres types de publics). C'est le cas du travail mené par la musicienne Emmanuelle Lizère à la crèche Convention de La Courneuve, qui a permis à l'équipe de prendre conscience que seul un petit muret la séparait du conservatoire à rayonnement régional de La Courneuve, avec lequel des collaborations devraient pouvoir voir le jour.

Ces projets sont donc autant d'occasions pour la crèche de s'ouvrir sur le territoire. Comme le soulignait le protocole d'accord, « tout projet d'éveil culturel et artistique du jeune enfant inséré dans un projet global de développement dans un quartier, une ville ou un groupement de communes, et mené conjointement avec les familles, contribue à faire d'un lieu d'accueil un espace de rencontre ouvert sur le quartier. Il renforce les liens de voisinage et de solidarité entre les habitants et joue donc un rôle important dans la dynamique de recomposition du tissu social du territoire concerné ».

BIBLIOGRAPHIE

ABÉCÉ D'ART : ÉVEIL CULTUREL ET PETITE ENFANCE. 1991. Ministère de la Culture et ministère des Affaires sociales, sous la direction de Hélène Mathieu.

BAUDELLOT, O. 1984. « La crèche et les parents : histoire d'une ouverture », dans CRESAS, *Ouverture : l'école, la crèche, les familles*, Paris, L'Harmattan/INRP, p. 75-96.

BAUDELLOT, O. et coll. 2005. « L'arrivée des bébés, le matin, dans les crèches françaises et japonaises », dans S. Rayna et G. Brougère (sous la direction de), *Accueil et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*, Paris/Lyon, INRP, Éditions de l'ENSL.

10. Cf. « La crèche à la fête de quartier »

- BAUDELLOT, O ; RAYNA, S. 2000. « La coordination de la petite enfance. Une nouvelle fonction relationnelle », *Recherches et prévisions*, n° 61.
- BEN SOUSSAN, P. 2014. *1, 2, 3... comptines !*, Toulouse, érès.
- BEN SOUSSAN, P. ; MIGNON, P. (sous la direction de). 2007. *Les bébés vont au théâtre*, Toulouse, érès.
- BOUVE, C. 2010. *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle : un pari sur l'enfant pauvre*, Berne, Peter Lang.
- COLLECTIF. 2006. *Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans !*, Toulouse, érès.
- DONZELOT, J. 1977. *La police des familles*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- ECPE. 1995. *Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux de la petite enfance*, Pantin, ECPE.
- HUMBLET, P. ; VANDENBROECK, M. 2007. « Sauver l'enfant pour sauver le monde. Le care et la (re)construction de problèmes sociaux », dans G. Brougère et M. Vandembroeck (sous la direction de), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Berne, Peter Lang, p. 187-205.
- IDEF. 1994. *Le petit enfant et l'éveil culturel*, Paris, Syros.
- LAFONTANT VALOTTON, C. 2005 « La crèche. Histoire d'une genèse difficile : l'exemple de Neuchâtel », *Revue (Petite) enfance*, n° 103, <http://www.revuepetiteenfance.ch/>
- MEURET-CAMPFORT E. 2014. « Dire la pénibilité du travail en crèche ? », *Sociétés contemporaines*, 3, n° 95, p. 81-108.
- MORO, M. R. 2002. *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, La Découverte.
- MOSCOVICI, S. 2000. *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan.
- NEYRAND, G. 2010. *Soutenir et contrôler les parents*, Toulouse, érès.
- RIGAUD, M.O. ; RATEAU, D. 2005. *Les bébés, nous les avons tellement cultivés !*, Toulouse, érès.
- ROGERS, C. 1996. *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, ESF.
- SELLENET, C. 2006. « Parents-professionnels : une co-éducation en tension », dans C. Deana et G. Greiner (sous la direction de), *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre*, Toulouse, érès.
- ULMANN A.-L. 2012. « Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance », *Politiques sociales et familiales*, n° 109, p. 47-57.

Actualité Société

École: les modèles étrangers qui réussissent

GLASSEMENT Tous les trois ans, une enquête internationale de l'OCDE pointe les piètres résultats du système français

INSPIRATION À la veille de la rentrée, du Canada à l'Europe du Nord, tout du monde des méthodes qui devraient nous inspirer

Alors que plus de 12 millions d'élèves reprennent demain le chemin de l'école, Jean-Michel Blanquer, le ministre de l'Éducation, se félicite déjà des réformes engagées : poursuite des dédoublements de classes dans les établissements défavorisés, mise en place de nouveaux tests d'évaluation, interdiction du portable au collège... Cela suffira-t-il à redresser la barre ? La France a obtenu des résultats calamiteux dans les derniers classements internationaux évaluant le niveau des élèves en compréhension de l'écrit (étude Pirls 2016) ainsi qu'en maths et en sciences (Timss 2015). Et la dernière livraison de Pisa, l'enquête référence de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui compare tous les trois ans les acquis des élèves de 15 ans, confirme qu'elle est championne des inégalités scolaires.

Eric Charbonnier, analyste éducation à l'OCDE, évoque les exemples étrangers qui pourraient nous guider.

De quels pays peut-on, selon vous, s'inspirer pour rebondir ?

Il n'existe pas un modèle de réussite unique. Mais les pays qui ont les meilleures performances et une équité sociale – Royaume-Uni, Pays-Bas, Finlande, Corée, Japon, Australie, Canada – ont tous investi dans l'école primaire, les établissements défavorisés et le métier d'enseignant.

Des pistes que nous devrions explorer ?

Certaines mesures s'inspirent déjà de ce qui est fait à l'étranger. C'était d'ailleurs aussi le cas avec la ministre précédente. Pour la première fois, deux gouvernements successifs ont décidé d'investir dans l'école primaire. Il était temps ! En France, la dépense par élève y est inférieure de 15 % à la moyenne de l'OCDE, mais supérieure de 35 % dans le lycée. Pendant longtemps, l'État a

oublié que les inégalités commençaient dès le plus jeune âge.

Le dédoublement des CP et CET suffira-t-il à réduire les inégalités ? Cela va dans le bon sens. Mais il faudrait dédouble aussi les grandes sections de l'école maternelle. La France est un des pays où le nombre d'élèves par enseignant en maternelle est le plus élevé :

un pour 22, voire un pour 30 dans certaines grandes villes, contre 14 en moyenne dans l'OCDE. En Slovénie, on a même un enseignant pour 9 élèves ! Rendre l'école obligatoire dès 3 ans, c'est un beau symbole, mais consacrer plus de moyens à la maternelle serait plus utile.

La formation des enseignants va être revue.

Il faudrait tester davantage l'envie de devenir prof. On pourrait créer une licence de l'éducation avant l'entrée dans les écoles de professeur – actuellement, n'importe quelle licence suffit ! –, imaginer des entretiens de motivation comme en Finlande, et insister davantage sur le volet pédagogique du métier. Aujourd'hui, la plupart des pays européens proposent une formation en alternance dès la première année d'études. Chez nous, il faut avoir réussi le concours pour découvrir le terrain. Notre formation est trop académique.

Nos profs sont-ils suffisamment payés ?

Un enseignant français qui débute à l'école élémentaire gagne environ 1.800 euros brut mensuels, deux fois moins qu'un collègue allemand. La prime de 1.000 euros pour le personnel travaillant en réseau d'éducation prioritaire renforcée constitue donc un minimum ! Il faudrait l'étendre à tous les quartiers défavorisés : c'est dans ces écoles qu'il faut attirer les meilleurs enseignants. Et réfléchir au fonctionnement des établissements scolaires. Car ce qui décourage parfois les étudiants,

c'est aussi la crainte de se retrouver isolé et mal accompagné.

Comment y remédier ?

Il faut revoir le rôle des chefs d'établissement. Chez nous, ils s'occupent surtout de garantir la discipline et de gérer le budget. Partout ailleurs, ils sont beaucoup plus proches des équipes pédagogiques. En France, seul un principal de collège sur dix va voir ce qui se passe dans la classe d'un de ses enseignants en cours d'année ; c'est la proportion la plus basse de l'OCDE ! En Corée et au Japon, on atteint 70 %.

Faut-il donner plus d'autonomie aux établissements ?

L'autonomie ne fonctionne que si elle est associée à des évaluations, comme au Canada, en Finlande ou à Singapour. Là-bas, les chefs d'établissement peuvent aussi recruter des enseignants, mais ils doivent rendre des comptes. Le but n'est pas de les sanctionner, mais de comparer et de généraliser les bonnes pratiques. L'institut national d'évaluation promis par le Président pourrait jouer ce rôle.

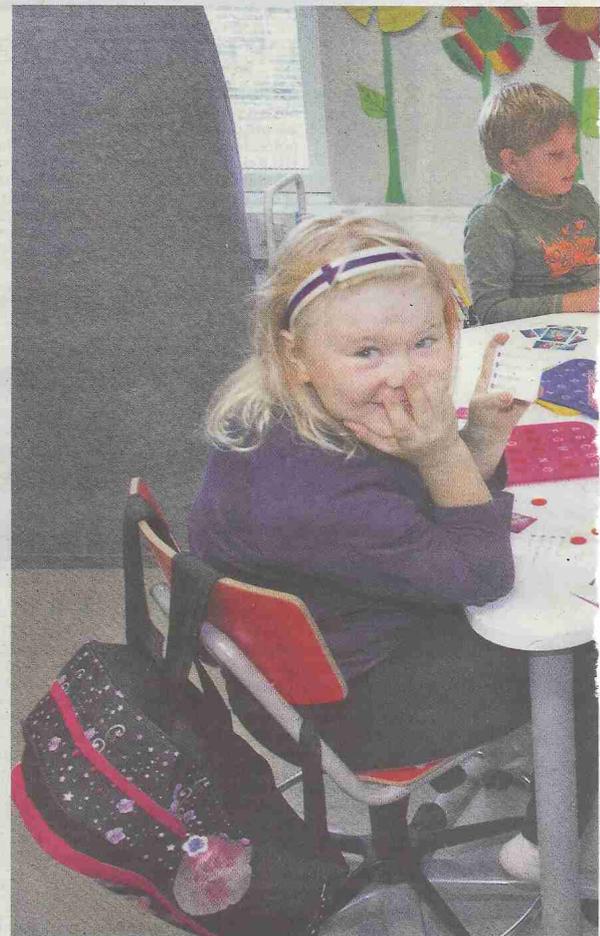
Jean-Michel Blanquer insiste sur la maîtrise des fondamentaux. Faut-il leur consacrer plus de temps ?

La France est le pays de l'OCDE qui consacre le plus de temps à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des maths au primaire (59 %). Ce n'est donc pas qu'une question de quantité. La pédagogie, la bienveillance à l'égard des élèves, cela compte aussi pour beaucoup. Des États comme l'Estonie, la Finlande ou le Canada ont même révisé leurs programmes scolaires pour y intégrer des compétences plus concrètes – créativité, autonomie, travail en équipe... – qui seront très utiles dans le monde de demain.

Peut-on espérer un meilleur classement dans l'enquête Pisa 2018 ?

Cela sera compliqué. Mais on peut espérer que les élèves actuellement en primaire auront amélioré leurs performances lors de l'enquête suivante... en 2021. ●

PROPOS RECUEILLIS PAR MARIE QUENET



À Espoo (Finlande), des élèves de classe 2 (CET) lors d'un exercice en groupe.

Au Québec, expliquer sans punir

BIENVEILLANCE Un programme pionnier aide les élèves à adopter des comportements positifs

Correspondance
Montréal (Canada)

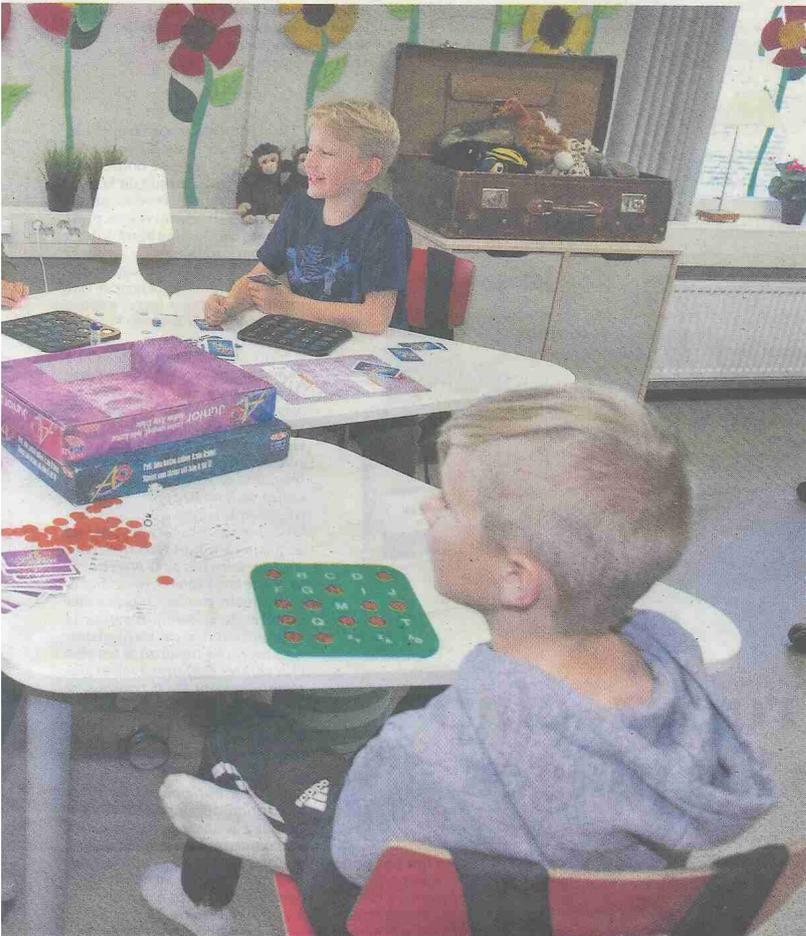
L'instruction est venue d'en haut : le ministère de l'Éducation québécois souhaite favoriser un climat bienveillant en classe. Parmi les 5.000 écoles primaires et secondaires de la province, 80 pionnières appliquent un programme de soutien au comportement positif (SCP). Théorisé aux États-Unis, celui-ci prône une approche préventive plutôt que punitive et coercitive. Trois années sont nécessaires pour améliorer la gestion des comportements. Concrètement, l'enseignant explique ce qu'il attend de la part de ses élèves et il le met en pratique avec eux. « Quand on dit aux enfants qu'il faut circuler sur la droite dans le couloir et en silence, le professeur leur montre et le fait avec eux », détaille l'universitaire Steve Bissonnette, défenseur de cette méthode. C'est le b.a.-ba de l'« enseignement explicite » : l'apprentissage se fait par l'observation d'autrui. Une fois ces bases

posées, les élèves sont récompensés lorsqu'ils adoptent le comportement souhaité par de petits mots de félicitation ou des bons points. « Nous n'en donnons pas automatiquement afin d'éviter de développer une dépendance, sinon l'enfant fera ce qu'on attend de lui juste pour ça », précise Steve Bissonnette.

Dans les classes de secondaire suivies par Martin Bourgeois, conseiller académique au nord de Montréal, les résultats sont excellents : le nombre d'incidents majeurs (violences verbales et physiques, actes d'intimidation) a diminué de moitié. « Les jeunes aiment être bien vus de leurs professeurs », commente-t-il. Pour les récalcitrants, le programme prévoit un plan d'intervention plus ciblé, notamment le recours à un psychologue. Mais pas question de punir, comme on le ferait en France. « La punition bouleverse l'enfant et son moi intérieur », martèle Martin Bourgeois. Lorsqu'un jeune choisit d'avoir un comportement inadéquat, c'est peut-être parce qu'il ne sait pas faire autrement. » Pas encore, répète-t-on à l'école de la bienveillance. ●

DELPHINE JUNG

Actualité Société



TOM HANNINEN/UPOLARIS POUR LE LÉO

Les secrets du miracle finlandais

PÉDAGOGIE Quarante ans après avoir entamé sa révolution, le système éducatif, qui concentre ses efforts sur le primaire, valorise enfants et enseignants

Envoyée spéciale
Espoo (Finlande)

Dans la banlieue d'Helsinki se cache une classe dont rêverait tout écolier français. À côté d'un piano, calés dans des coussins, des enfants lisent. D'autres sont rivés à un jeu intelligent sur tablette, rêvassent ou jouent avec des Lego. De l'autre côté de la cloison, autour de tables en corolle, ils manipulent des pièces de bois figurant des opérations de maths. En chaussettes, les bambins circulent et sollicitent au besoin Tarja et Jenni, les deux maîtresses, qui les regroupent pour une séance de lecture ou d'algèbre face au tableau interactif. Toutes les chaises ont des roulettes et ce n'est pas un détail : « Il y a vingt ans, les élèves étaient assis en rang. Aujourd'hui, on essaie de favoriser la collaboration et le mouvement », explique Jenni. Un joyeux désordre ? Détrompez-vous : ces élèves de classe 1 et 2, l'équivalent du CP et CE1, savent à minima lire, compter jusqu'à 100, faire des additions et des soustractions.

L'école Maininki, à Espoo, 280.000 habitants, n'a rien d'une exception. En Finlande, presque tous les enfants lisent avant l'entrée à l'école, à 7 ans. Le pays, qui a entamé sa révolution éducative il y a quarante ans, caracole régulièrement en tête des classements internationaux. Le « miracle finlandais » fascine, au point que nombre d'écoles organisent des visites à 600 euros la journée pour les étrangers. À quoi cela tient-il ? « Notre but n'est pas de former des élèves pour réussir aux examens, résume Eero Kling, le proviseur de l'école Maininki, c'est de les préparer à la vie. »

Dans cet établissement, les enfants de 7 à 12 ans comme ceux du collège (13-15 ans) bénéficient de conditions idéales : matériel informatique, de cuisine, de couture, de menuiserie, de musique... Mais la réussite finlandaise tient surtout aux efforts consacrés au primaire, dans un système décentralisé qui promeut l'autonomie à tous les échelons. Si le ministère fixe la ligne générale, ce sont les municipalités qui financent les écoles et les chefs d'établissement qui recrutent leurs professeurs. « À l'intérieur des classes, je ne sais pas comment ils font leurs cours et c'est très bien, confie le principal Eero Kling, qui gère un budget de 2,5 millions d'euros. Il n'y a pas d'inspections. J'ai confiance en eux, les parents et les élèves aussi, car ils sont solidement formés. »

Des profs aussi respectés que les médecins

La profession, aussi valorisée que celle de médecin ou d'avocat, est bien rémunérée. Un instituteur débute à 2.700 euros mensuels en moyenne. « La sélection est rude : à Helsinki, seuls 10 % des candidats étaient reçus quand je suis entrée à la fac », confie Jenni, qui a aujourd'hui 37 ans. À ses

yeux, la clé du succès réside dans la liberté pédagogique. Plutôt que des cours magistraux, l'interaction et le travail de groupe sont sans cesse favorisés. Au collège, un prof d'histoire peut utiliser le dessin, un prof de biologie la cuisine... Ce mercredi, Ritaa, prof d'anglais et de français, propose même à ses élèves de s'asseoir par terre, jambes tendues à 90 degrés, pour un jeu de questions-réponses sur les verbes irréguliers.

Avec l'équité pour pierre angulaire, l'enseignement est gratuit pour tous les 7-15 ans, du transport à la cantine, en passant par les manuels et les fournitures. Les classes, souvent dédoublées, comptent en moyenne 20 élèves. Côté rythme, l'année scolaire s'étend sur 190 jours (162 en France), avec des journées de quatre à six heures en primaire. Si le nombre de cours croît avec l'âge, « on n'oublie pas que ce sont des enfants ! », insiste Jenni.

Les élèves faibles sont encouragés

L'objectif est de ne laisser personne au bord de la route. Sur les 52 enseignants de Maininki, neuf sont spécialisés dans le soutien d'élèves en difficulté ou dans celui des enfants immigrés arrivant. Au niveau national, 30 % des écoliers bénéficient de ce type d'aide. Plus qu'une figure d'autorité, l'enseignant est du coup perçu comme un guide. « On n'a pas honte de ne

2.700

EUROS PAR MOIS
C'est le salaire moyen
d'un instituteur
en début de carrière

Comment Singapour a résolu le problème des maths

EXEMPLE Une consultante forme des enseignants français à la méthode pratiquée dans la cité-État

Elle débarque avec deux valises. Et, telle une magicienne, en sort une ribambelle d'« accessoires » : corde, blocs, mosaïques en bois, cubes colorés... Monica Neagoy, docteure en didactique des mathématiques, forme des enseignants français à la « méthode » de Singapour, la cité-État qui caracole en tête des classements mondiaux en maths.

« En réalité, ce pays a réalisé une synthèse de tout ce qui marche », explique la consultante internationale, qui a participé à la récente mission sur l'enseignement des maths en France. À la rentrée 2018, 190.000 élèves devraient travailler avec les manuels « Méthode de Singapour » de la Librairie des écoles, seul éditeur français à proposer la méthode officielle. Le nombre ne cesse d'augmenter. Comme celui des interventions de Monica Neagoy, directrice de collection. À la demande de certains recto-

rats, elle a formé plus de 5.000 profs en trois ans et son agenda est plein jusqu'en juillet 2019. Conférence, ateliers ou séminaire sur le Web. À chaque fois, la spécialiste livre les mêmes recettes. La première ? « On insiste sur le sens », énonce-t-elle. En invitant par exemple les enfants à inventer « des histoires d'addition ». Et en manipulant : « En France, on passe trop vite à l'abstraction. L'enfant doit d'abord découvrir les choses concrètement, par le corps. »

Le droit à l'erreur

Monica Neagoy pioche dans ses accessoires et dépile une « bande numérique » géante. « Les élèves vont marcher dessus », décrit-elle. On peut en placer un sur le 3 et lui demander d'avancer de deux pas, il tombera sur le 5 : c'est une addition. On peut mettre un enfant sur le 8, lui dire de se tourner dans l'autre sens et de faire cinq pas, il atterrit sur le 3, il comprend bien que la soustraction est l'opération inverse ! »

À Singapour, l'enseignement des maths se veut progressif.

Avec trois étapes : concrète, imagée et abstraite. « Là-bas, exposée-elle, la résolution de problèmes occupe une place centrale. » Les élèves sont invités à décortiquer leur raisonnement à voix haute. « En classe de maths, on réfléchit ensemble, on confronte ses idées », poursuit-elle. Et les enfants n'ont pas peur de faire des erreurs : « En Asie, la philosophie, c'est "tout le monde peut y arriver, la persévérance finit par payer". En Occident, on colle vite des étiquettes : bon ou nul en maths. »

Autres recommandations : traiter moins de sujets mais les creuser davantage. Ou encore, introduire les quatre opérations dès le CP : « Il ne s'agit pas de savoir poser une division, précise l'experte, mais d'en comprendre le sens. » L'idée a d'ailleurs été reprise cet été dans les programmes scolaires français. Mais Monica Neagoy et son éditeur voient plus loin. Au premier semestre 2019, ils devraient proposer un cursus intensif : cent cinquante heures de cours pour former d'autres formateurs. Avis aux volontaires. ■ M.O.

enfants
d'Europe

N° 6 - février 2004

version française éditée par
le furet
Revue de la petite enfance et de l'intégration

et par l'Observatoire de l'enfant pour
la Communauté Française de Belgique
Grandir à Bruxelles

REGGIO EMILIA

40 ans de pédagogie alternative

Sur les pas de Loris Malaguzzi



une publication commune d'un réseau de magazines issus de huit pays d'Europe
ENFANTS D'EUROPE CHILDREN IN EUROPE BAMBINI IN EUROPA INFANCIA EN EUROPA
KINDER IN EUROPA BORN I EUROPA INFANCIA A EUROPA KINDEREN IN EUROPA

COMITÉ DE RÉDACTION



Jan Peeters, **Kiddo**, Flandre et Pays-Bas

Kiddo est publié huit fois par an et couvre aussi bien les Pays-Bas que la Flandre. Le magazine vise la tranche d'âge de 0 à 12 ans et s'adresse aux praticiens qui travaillent avec les enfants. Visitez le site www.kiddo.net

Irene Balaguer, **Infancia**, Espagne

L'Associació de Mestres Rosa Sensat publie deux magazines différents, Infància et Infancia, en Catalan et en Espagnol, six fois par an. Tous deux traitent des enfants de 0 à 6 ans et mélangent théorie et pratique. Chaque magazine possède son propre comité de rédaction et s'occupe de régions distinctes sur les plans géographiques et linguistiques. Visitez le site www.revistainfancia.org



Ferruccio Cremaschi, **Bambini**, Italie

Bambini, destiné aux éducateurs de la petite enfance (0 à 6 ans), s'intéresse à la recherche scientifique et aux bonnes pratiques en matière d'éducation. Il examine en particulier les changements sociaux et culturels en plaçant toujours les besoins des enfants à l'avant-plan. Visitez le site www.bambini.edizionijunior.it

Marie-Nicole Rubio, **Le Furet**, France

Publié trois fois par an, Le Furet couvre la tranche d'âge de 0 à 6 ans et s'adresse aux professionnels de la petite enfance, aux associations et aux responsables des politiques petite enfance en France.



Bronwen Cohen, **Children in Scotland**, Royaume-Uni

Children in Scotland est un mensuel qui propose des articles et des informations fouillées sur des sujets qui touchent les enfants, les jeunes et les familles en Ecosse. Visitez le site www.childreninscotland.org.uk

Perrine Humblet, **Grandir à Bruxelles**, Communauté française de Belgique

Grandir à Bruxelles est publié par l'Observatoire de l'enfant de la Région de Bruxelles-Capitale. Quatre mille exemplaires sont distribués gratuitement tous les neuf mois. Visitez le site www.grandirbruxelles.be



Stig Lund, **Børn & Unge**, Danemark

Børn & Unge est distribué gratuitement aux 50 000 membres du BUPL (le syndicat des pédagogues). Il traite de la pratique, de la théorie et des conditions de travail des éducateurs au Danemark.

le furet

AVEC LE SOUTIEN DE LA CNAF



LES AMIS DU FURET

6, quai de Paris 67 000 Strasbourg
Tél.: + 33 (0) 3 88 21 96 62
FAX: + 33 (0) 3 88 22 68 37
E-mail: lefuret@noos.fr
ISSN 1163-4383 • février 2004

*enfants
d'Europe*

VERSION FRANÇAISE ÉDITÉE PAR LE FURET POUR
LA FRANCE ET PAR L'OBSERVATOIRE DE L'ENFANT
POUR LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE
AVEC LE SOUTIEN DE LA FONDATION BERNARD VAN LEER

Grandir à Bruxelles et



AVEC LE SOUTIEN DE LA CCF



OBSERVATOIRE DE L'ENFANT
Rue des Palais, 42 - 1030 Bruxelles
Tél.: + 32 (0) 2 800 83 58
FAX: + 32 (0) 2 800 00 01

E-mail: observatoire@grandirbruxelles.be
site internet: www.grandirbruxelles.be

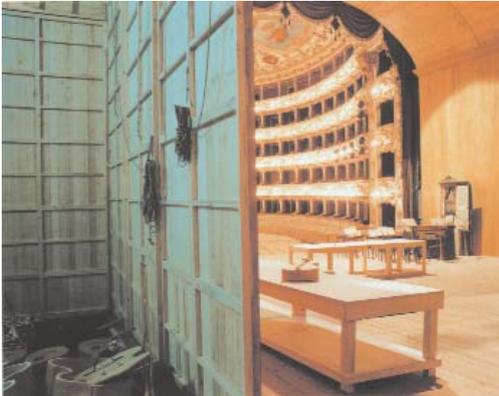


Photo de Luigi Ghirri
Théâtre municipal 1987 - Reggio Emilia

2
qu'est ce que Reggio?
PETER MOSS CARLINA RINALDI

4
une ville en pleine évolution
AMELIA GAMBETTI INTERROGE SANDRA PICCININI

6
une transgression esthétique
ALFREDO HOYUELOS

8
loris malaguzzi et la révolution
des écoles maternelles
ENZO CATARSI

...la raison et le rêve
sont choses
qui ne vont pas ensemble.
Ils lui disent
que le cent n'existe pas.
Mais l'enfant dis:
au contraire le cent existe.

10
avancer sur des fils de soie
INTERVIEW DE LORIS MALAGUZZI PAR CARLO BARSOTTI

16 [HOWARD GARDNER]

18
le multiples racines de la connaissance
VEA VECCHI

22 [GUNILLA DAHLBERG]

24
la ville: ses images, ses idées, ses théories
TIZIANA FILIPPINI SIMONA BONILAUDI MARA DAVOLI GINO FERRI

27 [JEROME BRUNER]

28
réflexions, théories et expériences pour un projet éducatif
basé sur la participation
PAOLA CAGLIARI ANGELA BAROZZI CLAUDIA GIUDICI

31 [IRENE BALAGUER]

Nos remerciements aux écoles municipales de Reggio Emilia de leur aimable collaboration ;
Illustrations (photos et dessins) aux centres municipaux Infant-Toddler et crèches de Reggio Emilia.
©2004 Ville de Reggio Emilia.

Pour les photos de Luigi Ghirri © Archivio eredi Luigi Ghirri.
Nos remerciements à Paola Ghirri pour son aimable collaboration.

Pour la photo de Martha Rosler © Martha Rosler, 1966-72.
Courtesy Gorney Bravin + Lee, New York.

Enfant d'Europe 2004

Editeurs responsables: Perrine Humblet
et Marie Nicole Rubio

Rédacteur en Chef: Peter Moss

Version italienne réalisée par Luisa Carminati,
Ilaria Cavallini, avec la collaboration de Claudia
Giudici et Annamaria Mucchi

Traductions: Jane McCall, Francesca Davoli,
Ilaria Cavallini, Danièle Fayer

Graphisme: Ilaria Cavallini, en collaboration
avec Isabella Meninno

Imprimé par Litonova, Gorle (BG)

Février 2004

Qu'est ce que Reggio?

Peter Moss et Carlina Rinaldi

En février prochain, la ville de Reggio fêtera le 40^e anniversaire de l'inauguration de son premier centre municipal de la petite enfance. Des personnes viendront du monde entier pour se joindre à la fête. En effet, depuis 1964, Reggio est le théâtre de l'une des expériences les plus significatives du monde en matière de petite enfance. Chaque année, des milliers de personnes visitent la ville pour la découvrir. Depuis 1981, l'exposition de la ville de Reggio "Les cent langages des enfants" a parcouru le monde entier, accompagnée par des orateurs originaires de Reggio, totalisant sur les 22 dernières années, 112 apparitions dans 103 villes réparties dans 23 pays. Des "réseaux Reggio" ont vu le jour dans 13 pays, y compris l'Australie, les Etats-Unis, la Corée, le Royaume-Uni, l'Allemagne, les Pays-Bas et les cinq pays nordiques. Le travail réalisé à Reggio a donc eu des résonances non seulement dans le monde anglo-saxon, mais aussi dans de nombreuses autres régions d'Europe, ainsi que dans certains pays d'Asie et d'Amérique latine.

Mais qu'est-ce que Reggio? Et comment faut-il interpréter ce rapport que la ville entretient avec tant de monde et tant de lieux du monde entier?

Ville de quelque 150.000 habitants, Reggio se trouve en Emilie Romagne, une région du Nord de l'Italie, l'une des plus riches d'Europe. Sa population a augmenté au cours des dernières années en raison d'un afflux d'immigrés venus du monde entier, contribuant à la création de ce que Sandra Piccinini appelle la "nouvelle Reggio". La ville est ancienne et de taille confortable et, selon les observations de Jérôme Bruner, "on y rencontre une forme de courtoisie rare, une sorte de précieux respect mutuel". Reggio, c'est aussi un réseau de 33 centres pour jeunes enfants, les uns pour enfants âgés de quelques mois à 3 ans (nidi), d'autres pour enfants âgés de 3 à 6 ans (scuole dell'infanzia). Les articles suivants désigneront respectivement ces centres par les termes de "crèches" et "écoles maternelles"; et sous le terme collectif de "centres de la petite enfance" ou "écoles municipales". Le réseau a été construit et soutenu par la municipalité; il

est donc le fruit d'un gouvernement local fort et démocratique.

Mais il importe avant tout de savoir que Reggio est un centre de la pensée et de la pratique pédagogique, pénétré de valeurs culturelles, qui a intégré les centres de la petite enfance dans l'espace social et politique. Dans les articles qui suivent, les auteurs – locaux ou membres des "amis de Reggio", présentent quelques-unes des idées et des pratiques les plus importantes de Reggio à l'heure actuelle. Il est important de le souligner car Reggio connaît une évolution et un renouvellement constants, et reconnaît le temps présent comme provisoire et contestable. Reggio n'est pas un modèle stable dont les résultats sont connus d'avance, mais un lieu où questionnement et incertitude, changement



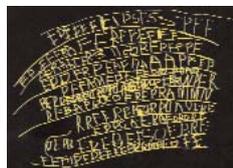
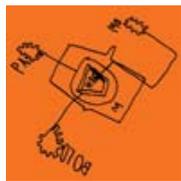
"Dépasser les frontières" - 2004
Détail de l'affiche du Congrès international de Reggio Emilia qui célèbre les 40 ans des crèches municipales.

et innovation sont les bienvenus. Parmi les personnages qui ont le plus influencé Reggio se trouve Loris Malaguzzi (1920-1994), grand penseur pédagogue, premier directeur des centres municipaux de la petite enfance. Son influence se retrouve partout à Reggio, y compris aujourd'hui, 10 ans après sa mort. Elle se traduit par la volonté de franchir les frontières de la psychologie et de la pédagogie orthodoxes, le désir de créer des liens et de découvrir de nouveaux rapports. Elle prône le scepticisme à l'égard des certitudes et de la progression linéaire et l'amour de la complexité, l'innovation et la pensée différente. Et enfin,

elle se traduit également, selon la formule d'Alfredo Hoyuelos, par la pédagogie de la transgression, mais aussi de l'espoir et des attentes.

Comme point de départ, Malaguzzi avait posé une question difficile: quelle image avez-vous de l'enfant? Comme le révèle son entrevue avec Carlo Barsotti dans ce numéro, sa réponse était claire, optimiste et forte. L'image est celle d'un enfant plein de richesses, "qui possède de nombreuses ressources à la naissance et un potentiel extraordinaire qui n'a jamais cessé de nous étonner... c'est celle d'un enfant doué pour lequel il nous faut un professeur doué". Cet enfant, expliquent Paola Cagliari et ses collègues dans leur argumentation, est un constructeur actif de connaissances. Selon les termes de Veà Vecchi, "il est né comme un tout et l'ensemble de ses sens tendent à se mettre en rapport avec le monde qui l'entoure pour le comprendre". Hélas, trop souvent nous retrouvons "coupés en tranches". Arrivés à l'heure de l'école obligatoire, nous risquons d'avoir gaspillé ces ressources et ce potentiel, faisant de l'enfant riche un enfant pauvre: au lieu d'adapter l'enfant à l'école, nous avons besoin d'écoles adaptées aux enfants. Des idées d'une grande puissance pointent ainsi à l'horizon, non seulement au sujet de l'enfant mais aussi au sujet de la connaissance et de l'apprentissage.

L'apprentissage n'est pas la transmission d'un corps défini de connaissances, que Malaguzzi appelle la "petite" pédagogie. L'apprentissage est constructif; le sujet construit sa propre connaissance, mais toujours dans une relation démocratique avec les autres et dans un esprit d'ouverture vis-à-vis des points de vue différents, car la connaissance individuelle est toujours partielle et provisoire. Vu sous cet angle, l'apprentissage est un processus de construction, de mise à l'épreuve et de reconstruction de théories, un phénomène qui crée sans cesse de nouvelles connaissances. Les enseignants comme les enfants apprennent à tout moment. L'apprentissage lui-même est le sujet d'une recherche permanente, et doit être rendu visible en tant que tel.



L'une des méthodes pour ce faire est la documentation pédagogique, qui consiste à alimenter les processus d'apprentissage de multiples façons de sorte qu'ils puissent être partagés, discutés, réfléchis et interprétés. Telle que la décrit Veia Vecchi, la documentation pédagogique est "une source unique de connaissance... c'est un matériel précieux pour les enseignants, mais aussi pour les enfants, pour la famille et pour quiconque souhaite approcher les stratégies de la pensée enfantine". Dans ce processus, un rôle important revient aux pédagogues, aux éducateurs expérimentés qui travaillent chacun avec un nombre réduit de centres afin d'aider à approfondir la compréhension de l'apprentissage. La fameuse métaphore de Malaguzzi "les cent langages des enfants" a incité la ville Reggio à développer des ateliers où des langages visuels peuvent être utilisés dans le cadre du processus complexe de construction de la connaissance. Ces ateliers sont "un moyen de bâtir des ponts et des rapports entre des expériences différentes". Ils contribuent à créer des liens, création essentielle à l'approche adoptée par Reggio en matière d'éducation. Veia Vecchi, l'une des participantes aux ateliers, souligne combien les écoles pour enfants plus grands "rejetent ces langages expressifs". Deux mots sont souvent utilisés par Reggio pour décrire son travail pédagogique: écoute et relations, les conditions essentielles de l'apprentissage. A leur tour, ces mots reflètent des valeurs culturelles profondément ancrées: la solidarité, la démocratie et la participation. La 'participation' fait l'objet de l'article de Paola Cagliari et ses collègues, qui la décrivent non pas "simplement comme l'implication des familles dans la vie de l'école", mais comme "une valeur, un trait d'identité de l'expérience tout entière, une conception des personnes impliquées dans le processus éducatif et une conception du rôle de l'école". L'individu et le groupe sont, non pas en conflit, mais entièrement complémentaires: comme l'observe Veia Vecchi "l'apprentissage individuel est étroitement lié à l'apprentissage en groupe

et fonction de ce dernier". Le dialogue se trouve toujours au coeur de la participation. L'histoire des 40 dernières années de Reggio est celle d'un dialogue constant, tant au sein de la ville qu'avec le reste du monde, un mélange d'éléments locaux et mondiaux. Les relations ne concernent pas seulement les enfants, les parents et les enseignants entre eux. Les rapports entre les centres de la petite enfance, la communauté plus large et la ville elle-même sont tout aussi importants. L'enfant est un citoyen actif de la ville, un citoyen moderne qui vivra également l'avenir, un citoyen doté de droits mais aussi constructeur d'une culture qui contribue activement à la vie de la ville, capable de poser des questions, d'amener des réflexions et de la créativité dans cette vie. Comme le souligne clairement l'article de Simona Bonilaura et ses collègues, la ville – son environnement physique mais aussi la culture dont elle est porteuse – revêt la plus haute importance aux yeux de chaque personne impliquée dans les centres de la petite enfance de Reggio. Comme les enfants explorent la ville et préparent un guide intitulé *Reggio Tutta*, la ville devient le sujet même du type de projets qui caractérise si bien Reggio. Répétons toutefois que le concept de citoyenneté n'est pas seulement local, il est aussi global. Vous constaterez que nos articles font souvent référence à la recherche, car ce concept est important pour Reggio. Nous ne faisons pas allusion à la recherche menée par des spécialistes extérieurs, mais à celle qui s'inscrit dans une pratique quotidienne, que tout un chacun peut mener – l'enfant chercheur, l'enseignant chercheur, le parent chercheur. La recherche est une habitude de l'esprit, une attitude, que l'on peut développer ou négliger. La recherche répond à la curiosité et au doute. Elle construit de nouvelles connaissances, remplace la pensée critique, fait partie de la citoyenneté et de la démocratie. Comme tout à Reggio, la recherche n'est pas une activité solitaire, mais un processus de relations et de dialogue. Comment faut-il percevoir Reggio 40 ans après? Certainement pas comme un

modèle ou un programme à appliquer de manière uniforme en suivant les instructions sur l'emballage! La pensée et la pratique pédagogiques de Reggio sont nées d'un contexte et d'un choix politiques et éthiques bien particuliers. D'autres peuvent néanmoins s'en inspirer pour élaborer leur travail et leur pratique propres, non pas dans un processus de reproduction mais de construction de quelque chose de neuf. Par-dessus tout, peut-être, à l'heure où la conformité s'impose de plus en plus à la petite enfance, Reggio donne de l'espoir. L'espoir qu'il est possible de penser et agir différemment, de devenir un îlot de résistance et de créer un projet culturel local qui ait le courage de vivre avec l'incertitude et le changement. A en croire Howard Gardner, les centres de la petite enfance de Reggio "se posent en brillant testament des possibilités humaines".

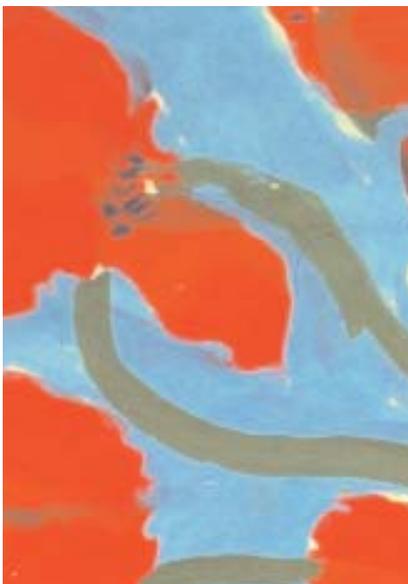
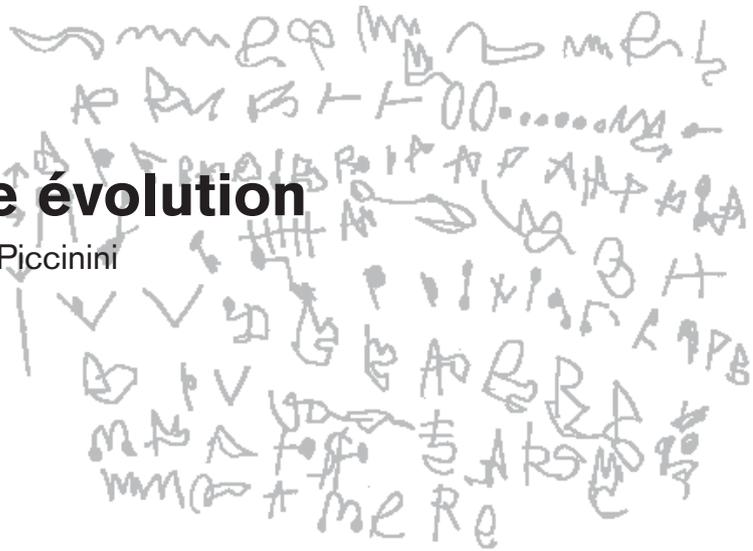
Carlina Rinaldi était directrice pédagogique des centres municipaux de la petite enfance de Reggio Emilia. Elle est à présent consultante pédagogique au service des Enfants de Reggio Emilia et professeur à l'Université de Modène et de Reggio Emilia. Pour de plus amples informations, veuillez la contacter à: crinaldi@reggiochildren.it

Peinture grand format réalisée par des enfants de 4 et 5 ans, école maternelle Diana.



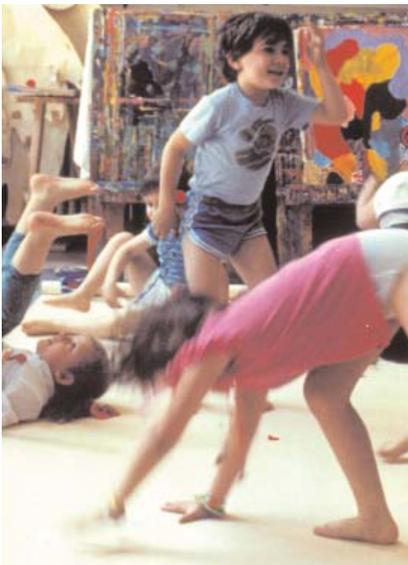
Une ville en pleine évolution

Amelia Gambetti interroge Sandra Piccinini



Ci-dessus: Peinture grand format de coquelicots.

Ci-dessous: Moment de détente avant la réalisation des coquelicots, école maternelle Diana.



G. Une longue aventure unit la ville à l'expérience de ses crèches et de ses écoles maternelles.

P. Cette grande aventure d'hommes et de femmes (les protagonistes sont surtout des femmes) a été possible grâce à un travail intelligent et passionné mené au jour le jour. Une expérience qui, au fil du temps, s'est renouvelée et a évolué, consciente des transformations sociales et culturelles. Une aventure qui a accordé une grande attention aux nouvelles découvertes scientifiques concernant les enfants et les théories de l'apprentissage. Tout ceci a donné lieu à un dialogue ininterrompu entre les enfants, les écoles et la cité.

Selon Howard Gardner, "le succès le plus important d'une expérience comme celle de Reggio Emilia est la mise sur pied d'une communauté éducative".

Je crois que cela est très vrai. Un autre ami américain, Jérôme Bruner, a dit "qu'il n'est pas possible de comprendre les écoles de Reggio sans connaître la ville et la communauté qui a les construites et maintenues."

Raconte-nous comment s'est développée la relation entre les Crèches et Ecoles Maternelles Municipales et la ville, et quels sont les problèmes qui se présentent aujourd'hui.

Il convient de dire que c'est une histoire de travail intense, de joies, de conflits et de perpétuelles discussions. Le même Gardner affirme qu'"il ne peut y avoir absence de conflit dans une ville dynamique". Reggio Emilia est une ville de 150.000 habitants située dans l'une des régions les plus riches du Nord de l'Italie. Au cours des dernières années, la ville a changé très rapidement. La population de Reggio connaît une constante croissance depuis trente ans, mais au cours des dernières années, cette croissance s'est considérablement accélérée, avec une augmentation de 18.000 habitants.

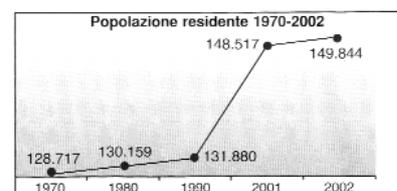
Les raisons sont principalement liées à trois phénomènes:

- l'augmentation du nombre de personnes âgées. En Italie comme en Europe, la longévité moyenne s'est considérablement élevée
- l'augmentation des naissances, ce qui représente un phénomène unique par rapport aux données nationales et aux cités voisines
- un développement significatif de l'immigration, du Sud de l'Italie comme du reste du monde.

Je pense qu'il est important d'analyser ces phénomènes de manière plus approfondie. A Reggio, l'augmentation des espérances de vie implique que quelque 10.000 personnes âgées vivent seules. Plus de la moitié d'entre elles sont des femmes. La tendance a commencé à s'inverser à la moitié des années '80. Auparavant, Reggio Emilia était l'une des villes du Nord de l'Italie au taux de natalité le plus bas. Le faible taux de naissance du début des années '80 explique pourquoi il n'y a pas beaucoup de jeunes aujourd'hui à Reggio Emilia. Les jeunes de moins de 18 ans ne représentent que 16% de la population, tandis que les plus de 60 ans représentent 26% de la population.

Les immigrés représentent 6% de la population reggiane. Ce sont, pour la plupart, des personnes et des familles jeunes. Ils constituent 11% des citoyens âgés de 25 à 39 ans. Les enfants nés de familles immigrées représentent 10% de la population âgée de 0 à 4 ans.

L'augmentation des naissances et le phénomène migratoire ont contribué à "rajeunir" la ville de Reggio Emilia.



Population locale, Reggio Emilia, 1970-2002

Reggio Emilia connaît de nombreux changements.

Pour la première fois, Reggio connaît une immigration internationale, l'échange et la rencontre avec de nombreux groupes venus de pays différents. A Reggio, il y a plus de 100 groupes différents. L'immigration la plus importante est celle du Maroc. Elle a débuté à l'aube des années '80 et a été suivie par l'arrivée d'individus et de familles venus de Chine, d'Albanie, du Ghana, de Tunisie, d'Egypte et, depuis la moitié des années '90, de l'ex-Union Soviétique, de Bosnie, de Serbie et dans une moindre mesure, de Pologne également.

On peut parler aujourd'hui d'une nouvelle Reggio...

En effet. Je crois que la "nouvelle Reggio" sera davantage visible dans les prochaines années, y compris en raison de la transformation de certains lieux qui deviendront des symboles de ce changement. La plus grande transformation aura lieu au nord de la ville, où se trouvaient autrefois les grandes usines. La municipalité de Reggio a acheté une vieille fonderie dans cette zone et y a installé le "Centre de la Danse".

Elle a également fait l'acquisition d'un établissement appartenant à Locatelli, qui deviendra un Centre International de l'Enfance. Le Centre sera un lieu de recherche internationale sur les thèmes qui traitent de l'élaboration des connaissances et de l'apprentissage chez les enfants et les adultes, un espace de rencontre entre différentes cultures s'interrogeant sur la signification de l'éducation aujourd'hui. Ces dernières années, de nombreuses villes se sont mises à convertir d'anciens espaces industriels inutilisés. A Reggio Emilia, nous essayons d'influencer fortement ces transformations urbanistiques, afin que la culture puisse devenir un "moteur" de

développement et de transformation de la ville. Les lieux de travail du siècle dernier redeviennent de nouveaux lieux de travail au sein desquels nous pouvons agir et penser ensemble.

En quoi croyez-vous que ces changements influenceront le caractère de la ville?

La ville prend quelques grands risques en faisant face à ces changements. Les décisions à prendre suscitent un grand intérêt. Cette attention se muera-t-elle en peur, peur de perdre ce que nous avons acquis?

Une ville comme Reggio, à l'économie florissante et au système social solide, risque de devenir "aisée" et conservatrice. Je crois que notre travail consiste précisément aujourd'hui à aller à l'encontre de tout mouvement conservateur.

De quoi dépend la réussite de votre travail, selon vous?

Je crois qu'il est avant tout nécessaire de procéder à d'importants investissements culturels, pour tous les citoyens. Ces dernières années, nous avons intensifié le développement de l'Université de Reggio. Nous sommes convaincus qu'un citoyen plus cultivé et plus instruit sera d'autant plus capable d'affronter la complexité et les changements de la société contemporaine. Pour arriver à ce résultat, nous veillons à ce que se développe une relation intense entre l'école et la culture. A cet égard, nous sommes en train de mettre sur pied des expositions en collaboration avec les écoles. Je suis d'avis qu'école et culture sont inséparables. L'école produit une culture constamment "rénovée" lorsqu'elle fait preuve d'un respect réel envers les jeunes et les enfants et envers ce que jeunes et enfants sont capables d'apporter

à l'école et à la vie. Pourtant, les jeunes et les enfants sont souvent des sujets non reconnus. Si la culture se sépare de l'école, il devient impossible, pour la communauté, la ville, de faire face aux grandes innovations et changements sur le plan social, culturel, économique.

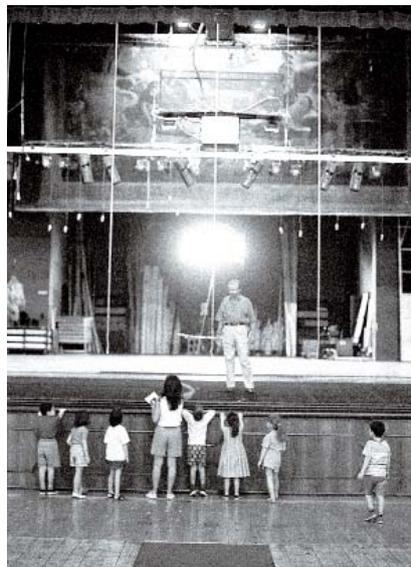
Nous nous efforçons également de maintenir une forte participation des citoyens dans la vie publique. Nous nous trouvons au coeur de grandes transformations et avons donc besoin de redéfinir nos projets et nos accords avec les citoyens. Nous ne pouvons tenir nos évaluations pour acquises et absolues.

Nous sommes conscients qu'il n'existe pas de recettes prédéfinies, qui fonctionnent pour tous. Chaque ville, chaque lieu doit trouver son chemin en fonction des choix des autres, à travers les échanges d'expériences.

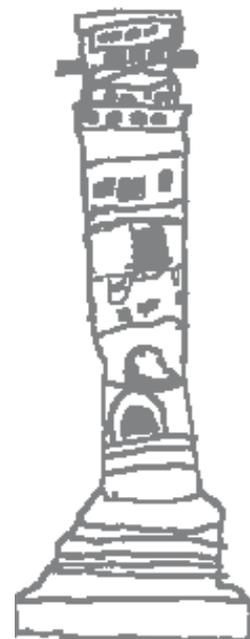
Dans un moment comme celui-ci, si plein de changements et de craintes quant à l'avenir, je crois qu'il importe encore plus de souligner ce que Loris Malaguzzi nous rappelait sans cesse: "les enfants sont des sujets de droit et des constructeurs capables de culture". Il s'agit là d'une "prémisse essentielle pour élever la condition de citoyenneté des personnes". C'est ce que nous essayons de faire à Reggio, créer les prémisses d'un avenir multiethnique, en construisant le nouveau sens collectif de la citoyenneté.

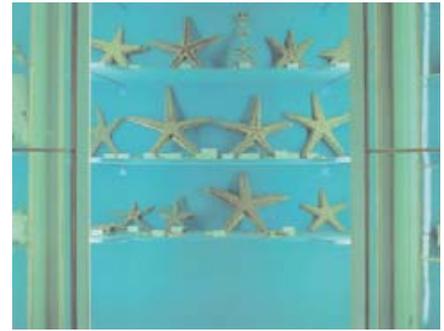
Amelia Gambetti est Coordinatrice de Reggio Children et Liaison pour la consultation aux écoles. agambetti@reggiochildren.it

Depuis 1990, Sandra Piccinini est assesseur aux écoles pour la municipalité de Reggio Emilia et depuis 1999, assesseur à la culture et aux savoirs. Elle est actuellement présidente de la nouvelle Institution Scuole e Nidi dell'Infanzia di Reggio Emilia. Pour obtenir des informations: lorena.ferreti@municipio.re.it



Des enfants visitent le théâtre Arioste, d'après *Le rideau* édité par Reggio Children. La tour de Reggio, d'après *Reggio tutta* édité par Reggio Children.





Loris Malaguzzi est à la fois l'inspirateur et l'un des principaux acteurs de l'aventure éducative de Reggio. Il a consacré toute sa vie à la construction d'une expérience éducative de qualité, qui, se basant sur une écoute attentive, le respect et la reconnaissance des potentialités des enfants, soit capable de légitimer leur droit à être éduqué dans des contextes pensés et construits de façon à correspondre à leurs capacités. Son travail avec les enfants présente deux constantes: la projection et la confiance dans l'avenir. Une pédagogie de la transgression qui lutte contre l'habitude et l'ennui et poursuit la transformation de l'utopique en possible, et du possible en réel.

Loris Malaguzzi est né à Correggio en 1920. Pendant plus de cinquante ans, il vit, étudie, projette et réalise des expériences concrètes à Reggio Emilia, ville dans laquelle il construit son oeuvre pédagogique universelle. Si on le connaît surtout pour son oeuvre éducative, il était également grand sportif, metteur en scène de théâtre et journaliste et a dirigé la rédaction reggiane du *Progresso d'Italia* de 1947 à 1951.

Jusqu'à sa mort en janvier 1994, Malaguzzi a inlassablement continué à travailler à d'innombrables projets, toujours avec le

même objectif: lutter courageusement pour le développement des potentialités de tous les enfants, filles et garçons, les femmes et les hommes, où qu'ils soient. N'hésitons pas à qualifier Loris de personnage incommode, éternellement insatisfait et infiniment créatif dans sa volonté et sa capacité de transgresser, sur le plan de l'esthétique, les limites imposées par la culture et la tradition pédagogiques. L'important, pour lui, était de douter des vérités les plus rigides qui freinent la possibilité de penser différemment. C'est ce que représente le concept, qu'il affectionnait tant, de la nouveauté, de l'innovation, au sens d'étrangeté et de surprise.

Comme un puzzle

L'évolution de sa pensée et de son oeuvre est en grande partie marquée par ses choix professionnels et politiques. Sa formation trahit quelques intérêts intellectuels particuliers qui font référence de manière explicite ou implicite aux oeuvres de Piaget, Marx, Rousseau, Gramsci, Dewey, Vygotski, Wallon ou aux théories de la Gestalt, sans parler de divers romans, poésies et oeuvres littéraires importantes. Mais cette apparente orthodoxie psychologico-politique initiale s'interrompt

lorsqu'il introduit dans sa formation l'art, les études neurologiques, la biologie, la chimie, les théories des systèmes complexes et tout ce qui dépasse le cadre du bagage pédagogique.

En analysant sa pensée et son oeuvre, nous avons noté la présence de pédagogues et de psychologues, contemporains et plus anciens. Mentionnons aussi les philosophes, les historiens, les artistes, les sociologues, les scientifiques, les linguistes, les poètes et les anthropologues. Parmi de nombreux autres noms, nous avons relevé ceux de Freinet, Freire, Ferrière, Picasso, Klee, Bateson, Varela, Montalcini, Edelman, Bronfenbrenner, Montessori, Morin, Prigogine, Mead, Peirce, Heidegger, Sartre, Makarenko, etc. Tous semblent trouver un écho dans ses idées et dans ses actions, même si la voix est différente. Sa méthode d'étude s'apparente à la construction d'un puzzle dont on ne connaît pas l'image finale. De fait, il n'est prisonnier des idées de personne. Humaniste, il aime puiser à toutes les sources pour constituer son propre courant. Il actualise et métabolise tous les auteurs et s'adonne envers eux à une rigoureuse et sacrilège opération de "trahison".

La pédagogie "malaguzzienne" est complexe: il se "permet" des interprétations

Une transgression esthétique

Alfredo Hoyuelos



Travailler avec les enfants, c'est avoir peu de certitudes et de nombreuses incertitudes; ce qui nous sauve, c'est la recherche, le refus de perdre le langage de l'émerveillement qui persiste au contraire dans les yeux et l'esprit des enfants. Il faut avoir le courage de réaliser obstinément des projets et des choix. Telle est la tâche de l'école et de l'éducation.

Loris Malaguzzi

suggestives, divergentes et indépendantes sur le monde, opposées à l'idée d'une progression linéaire et accumulative; il fait preuve de scepticisme vis-à-vis des certitudes passées, présentes et à venir; il est capable de s'affranchir des canons hégémoniques de la pédagogie et de la psychologie.

La pédagogie de Malaguzzi est aussi esthétique en raison de sa capacité de révélation, capacité de montrer l'essentiel sous des angles nouveaux, en rapprochant des éléments apparemment éloignés. Esthétique aussi par sa propension à se transgresser soi-même sans se trahir, et en même temps par son attitude vis-à-vis d'une communication énigmatique, métaphorique et symbolique qui multiplie les images que nous avons du monde et de l'enfance.

Une école transparente

Elaborer, enrichir à partir du fruit des observations faites en travaillant avec les enfants, est l'une des clés de la pensée de Malaguzzi.

Cette pratique recèle non seulement le fond idéologique et éthique du concept d'éducation et d'école transparentes, mais aussi l'idée esthétique d'offrir une image adéquate et relationnelle (où la forme est unie au contenu) de l'enfance. Elle dévoile en outre la réflexion politique, selon laquelle ce que l'école fait doit avoir une visibilité publique de façon à "restituer" à la ville ce que la ville investit en elle.

L'exposition sur "Les cent langages des enfants" illustre à merveille le sens de la documentation. Réalisée en 4 exemplaires, en raison des demandes incessantes d'exposition, et mise à jour en permanence, elle parcourt le monde depuis 20 ans et représente la meilleure oeuvre monumentale écrite par Loris Malaguzzi et les écoles de Reggio.

Dans le monde de la pédagogie, on affirme avec naïveté que Malaguzzi a peu écrit, ce qui indique à quel point le concept académique de l'écriture est réducteur et rigide. Quand la pédagogie accordera sa légitimité aux images (les photographies, le graphique, la vidéo...), et par conséquent au langage visuel, comme écriture, elle pourra reconnaître et "lire" enfin les nombreuses "encyclopédies pédagogiques" de Malaguzzi et de l'expérience vécue à Reggio. Quelle que soit sa forme, le travail de recherche est en outre un merveilleux instrument de dialogue, d'échange, de confrontation. Pour Malaguzzi, elle offre la possibilité de discuter et de dialoguer au sujet "de tout avec tout le monde" (les éducateurs, les auxiliaires, les cuisinières, les familles, l'administration et les citoyens). Cet aspect est un trait fort de l'identité du projet de Reggio.

La confrontation par le biais de la recherche documentée présuppose en effet la capacité de discuter de questions réelles, et non pas seulement de théories et de

paroles à propos desquelles, en toute bonne foi, il est facile de s'accorder.

Se sentir à la fois protagoniste et responsable

La pédagogie "reggiane" est participative car elle croit, comme le lui a enseigné la tradition, que le lieu où l'on rencontre le destin futur et incertain de l'être humain se trouve dans la force de la communauté, là où participer signifie "faire partie", se sentir à la fois protagoniste et responsable des réalités présentes et futures.

Sa pédagogie est relationnelle et systémique dans la mesure où elle voit les rapports avant que les sujets se mettent en relation. Ce système est non seulement ouvert à l'environnement qui l'accueille mais est aussi organisé et structuré de manière flexible et dynamique, de sorte qu'il est capable de s'autogénérer dans un dialogue permanent avec le monde.

Sa pédagogie est constructive parce qu'elle croit que le sujet est celui qui construit, - de manière laïque, avec les autres et dans la démocratie - sa propre culture, sa propre épistémologie, sa propre façon de voir le monde, sachant pertinemment que cette vision n'est que partielle, ouverte à d'autres regards possibles.

Un avenir incertain, mais plein de possibilités

Dans les crèches et les écoles de Reggio, le travail avec les enfants rime avec espérance et foi en l'avenir.

Sans avenir, on ne peut nourrir aucune espérance. Nous parlons d'un avenir incertain, plein de possibilités. C'est ce que l'enfant recherche, ce qu'en définitive, nous désirons tous: améliorer nos possibilités en suivant ce "fil d'Ariane" qui nous projette de nos racines vers notre devenir.

Attente et espérance sont deux concepts qui s'autodéfinissent. Deux idées, deux imaginaires dont l'éducation du futur peut s'imprégner si, en nous basant sur notre expérience, nous croyons résolument dans les possibilités ignorées des enfants.

Cet article est tiré des conclusions de la Thèse de Doctorat Européen intitulé "La pensée et l'oeuvre pédagogiques de Loris Malaguzzi et ses répercussions sur l'éducation de la petite enfance". Alfredo Hoyuelos est Docteur en science de l'éducation auprès de l'Université de Pampelonne. Il travaille également comme responsable d'atelier auprès de services à l'enfance de Pampelonne. alfredohoyuelos@wanadoo.es

Ci-contre à gauche: Loris Malaguzzi, Danemark, 1992
Photo de Luigi Ghirri, Reggio Emilia, 1985

En dessous: Illustration d'après l'ouvrage *Tutto ha un'ombra eccetto le formiche* (Tout a une ombre sauf les fourmis), édité par Reggio Children.

Cette page, ci-dessus: Illustration tirée de l'ouvrage *Tutto ha un'ombra eccetto le formiche* (Tout a une ombre sauf les fourmis), édité par Reggio Children.

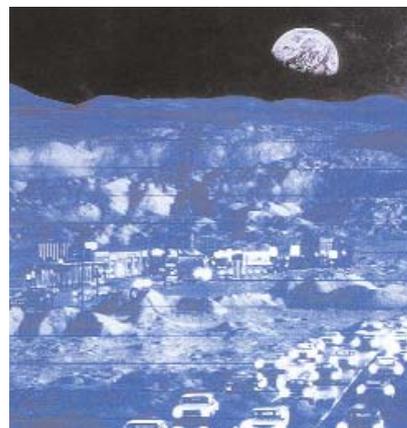
A droite: Photo de Martha Rosler, *House beautiful: the colony*.



Dans le Dictionnaire de Wittgenstein, il y a un passage extraordinaire, où il écrit qu'il a connu une fillette avec laquelle il avait longuement parlé (et qu'il connaissait donc parfaitement bien), jusqu'à ce qu'un jour l'enfant l'ait approché en lui disant: "Tu sais, j'espère que...".

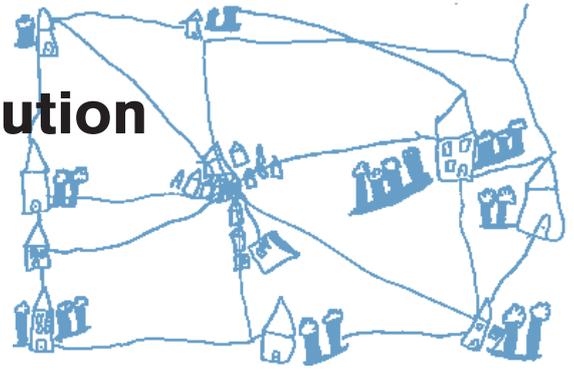
C'était la première fois qu'elle utilisait le mot "j'espère", "l'espoir"; et l'auteur écrivait que ce fait l'avait bouleversé à tout jamais. Quel est le sens profond d'une enfant qui dit pour la première fois "J'espère que"? A quel moment l'espoir pénètre-t-il comme la lumière dans la vie de l'enfant et pourquoi? Si nous voyons l'avenir comme mesure, comme ligne, comme espace, comme temps, alors nous nous rendons compte que nous avons toujours un besoin urgent, un besoin énorme de toutes ces questions.

Loris Malaguzzi



Loris Malaguzzi et la révolution des écoles maternelles

Enzo Catarsi



Loris Malaguzzi est sans aucun doute une figure de proue dans le monde actuel de la pédagogie italienne et internationale. Pour analyser son oeuvre, il convient de la replacer dans le contexte historique des services à l'enfance en Italie: naissance des premières "salles de garde" au début du 19^e siècle, dont le seul souci – purement philanthropique – est d'assurer un lieu sûr à l'enfant pendant que les parents travaillent. Les premières écoles maternelles créées par Ferrante Aporti (1791–1858) représentent un progrès certain, car Aporti souligne que ces lieux d'accueil doivent également se charger des premiers apprentissages des enfants. L'expérience des Jardins d'enfants froebéliens est tout aussi importante. Ils se répandent en Italie de Nord dans les deux dernières décennies du 19^e siècle et contribuent à valoriser le rôle du jeu dans la croissance des petits. Toutefois, ce sont les projets éducatifs des soeurs Rosa et Carolina Agazzi et Maria Montessori à la fin du 19^e, qui laisseront des traces au siècle suivant. Les premières réalisent leur expérience à l'Institut de Mompiano, près de Brescia, où elles élaborent leur propre méthode éducative. La dimension religieuse y est essentielle, ainsi que la vie familiale, qui préside aux activités de l'école maternelle. En effet, les enfants font à l'école ce qu'ils doivent faire à la maison: mettre la table, faire leur ménage personnel, maintenir les locaux en ordre, etc. La méthode de Fröbel laisse en héritage la conception spontanéiste de l'éducation et l'importance du jeu. Rosa Agazzi (1866–1951) critique la rigidité de Fröbel et n'accepte pas le principe des "dons" standardisés. Plutôt, elle élabore la proposition originale de créer un "musée

des babioles", constitué de tout le matériel occasionnellement apporté par les enfants à l'école (1).

A la même époque, Maria Montessori (1870–1952) effectue d'intéressantes expériences. Son travail initial consiste à développer des initiatives avec des enfants souffrant de handicaps. Elle crée les Maisons des Enfants (dont la première à Rome en 1907) et propose ensuite un travail largement basé sur les expériences sensorielles et sur l'auto-éducation, à l'appui notamment de matériel structuré original et stimulant. La méthode de Montessori éprouve toutefois des difficultés à s'affirmer en raison de ses racines scientifiques et des sympathies laïques et socialistes initiales. En revanche, le projet des soeurs Agazzi réussit à s'imposer parce qu'il est modérément innovateur, ne demande pas de matériel coûteux et n'exige pas de longue préparation de la part des institutrices. Ce succès s'explique également par le désintérêt du régime fasciste vis-à-vis des institutions infantiles et ensuite par le fait que le parti de la majorité relative d'orientation catholique qui gère le Ministère de l'Instruction publique, se sent rassuré par un projet éducatif simple et apprécié des nombreuses écoles maternelles privées, gérées par des congrégations religieuses (2).

Ce n'est qu'entre les années soixante et soixante-dix que l'on assiste à un regain d'intérêt pour les institutions infantiles. Le boom économique et l'augmentation de l'emploi féminin, les grandes migrations des campagnes vers les villes et du Sud vers le Nord (qui marquent la disparition du réseau d'aide familiale et du voisinage), ont amplifié la demande de "lieux" destinés aux enfants. De plus, on assiste à une prise de

conscience accrue des droits sociaux et à une demande de participation de l'Etat qui, jusque là, avait totalement abandonné l'assistance des enfants aux congrégations religieuses catholiques. Une loi de 1968 (3) instaure l'école maternelle publique et en 1971, on obtient enfin la création de la crèche. Par ailleurs, il est significatif de constater que les municipalités "démocratiques" de l'Emilie Romagne, en particulier, ont précédé l'intervention de l'Etat et commencé à instaurer des écoles maternelles municipales au cours des années soixante, et, avec une implication plus grande encore au cours des années suivantes (4).

Le rapport entre l'école et la société

La municipalité de Reggio Emilia est le précurseur de cette campagne et décide de construire les quatre premières écoles maternelles le 19 avril 1962. Ainsi s'ouvre la première école maternelle de Reggio Emilia, en novembre 1963 (5). L'oeuvre et la réflexion de Loris Malaguzzi s'inscrivent dans un contexte de participation aux luttes du mouvement démocratique et progressiste et d'initiatives qui relèvent de la pédagogie coopérative. C'est Malaguzzi lui-même qui constate par ailleurs que sa formation et, en particulier, son souci du rapport entre école et société, se fonde tant sur son expérience politique que sur le fait d'avoir vécu avec d'autres des moments particuliers comme ceux de la guerre et de l'immédiat après-guerre. L'ensemble de l'expérience des écoles maternelles municipales de l'Emilie Romagne est fortement influencée par cet esprit "civil", qui associe réellement les citoyens à la gestion de la "chose publique".

Les écoles municipales sont particulièrement présentes dans les grands centres, ce qui témoigne de la sensibilité politique des administrations de gauche et correspond à la présence de structures de coordination technique qui permettent aux institutions scolaires de se doter d'une organisation valable sur le plan pédagogique et de répondre à leurs besoins sociaux et culturels (6).

Le projet de "gestion sociale"

Les écoles maternelles municipales se font connaître par ailleurs, au cours des années



Ci-dessus: Carte de Reggio Emilia, d'après l'ouvrage *Reggio tutta*, édité par Reggio Children.

A gauche: Colloque International "Chi sono io dunque?" (Qui suis-je alors?), Reggio Emilia 1990.

Intervenants: P.Freire, D.Hawkins, M.Lodi, L. Malaguzzi, R.Massa, S.Mantovani, P.Moss, A.Munari, T.Musatti.

soixante-dix, en raison de la qualité de leur projet pédagogique, qui tend à contextualiser le processus éducatif et à lui donner une dimension historique en impliquant dans sa gestion, non seulement les enseignants, mais aussi les familles et la communauté sociale au sens large. Telle est la perspective de ce qu'on appelle la "gestion sociale", dont le sens culturel et politique est exposé avec une grande clarté lors d'un séminaire d'études qui s'est déroulé en 1971 à Reggio Emilia. La participation des parents à la vie de l'école maternelle s'inscrit dans le processus plus large de décentralisation et de démocratisation de l'Etat, dont l'expression la plus significative est l'institution de conseils de quartier et par conséquent de Comités École-Société ".

Dans ce contexte, Loris Malaguzzi note que l'école maternelle se caractérise par un rapport juste et correct avec la société et sa culture: "Nulle autre école ne déforme ni ne viole sa nature autant que l'école maternelle, lorsqu'elle ne se rattache pas à la famille, aux coutumes, à la culture, aux problèmes locaux et qu'elle s'empêche en quelque sorte de dialoguer librement et démocratiquement avec l'environnement dans laquelle elle naît" (7). L'école maternelle est donc considérée comme un agent important d'une "grande stratégie civile", qui vise à rendre la société aux enfants. Elle doit, dès lors, clairement faire comprendre que l'organisation même d'une ville, que ce soit sur le plan régulateur, celui du commerce ou de la viabilité, doit être orientée vers la satisfaction des besoins de ses citoyens les plus jeunes. "Les Comités École-Société et leurs expériences ne sont pas des instances ajoutées, mais intégrées et essentielles à cette école que nous essayons de développer" (8). L'école maternelle est comprise comme l'un des moteurs de la transformation sociale la plus complète, précisément parce qu'elle peut rendre les parents et les citoyens conscients du rôle actif qu'ils peuvent jouer dans le changement.

Dans les conclusions du grand congrès de 1971, Malaguzzi affirme que "la vraie question est de requalifier les valeurs qui peuvent se retrouver dans une interrelation juste et réaliste entre le discours pédagogique et le discours social, et d'en dépasser la séparation historique, qui ne doit rien au hasard".

Caractère social et subjectif du processus éducatif

La réflexion de Malaguzzi ne prend pourtant pas en compte que la dimension sociale du processus éducatif, elle est aussi très claire sur le rôle fondamental que l'enfant y joue et les stimulations qu'il y reçoit. Il souligne, en effet, depuis la fin des

années soixante, la nécessité de "réhabiliter" l'enfant, afin de reconnaître et valoriser ses capacités et ses potentialités. En dégageant, dans la psychologie de Piaget, les éléments utiles à l'élaboration d'une pédagogie progressiste de l'enfance, il souligne aussi la nécessité de récupérer l'enfant dans son intégralité et écrit à ce propos: "Cela signifiera lui rendre ce que nous lui devons. Il ne s'agit pas seulement d'une dette envers son intelligence; c'est bien plus que cela: la restitution de sa reconstitution, de son intégralité humaine" (9).

Ces paroles recèlent sans aucun doute un souci nouveau et original envers la subjectivité et la spécificité de l'enfant, envers le caractère unique de la nature humaine. Le plus grand mérite de ce pédagogue de Reggio est d'ailleurs précisément celui d'avoir mis en évidence les capacités de l'enfant, capacités qui ne peuvent se développer et s'enrichir qu'à travers un rapport fécond avec l'environnement et la société au sein de laquelle l'enfant naît et grandit.

Notes

(1) L'intérêt pour l'utilisation de matériels non structurés a continué de marquer la réflexion pédagogique et nous la retrouvons récemment dans la proposition d'Elinor Golfschmied: "le panier aux trésors".

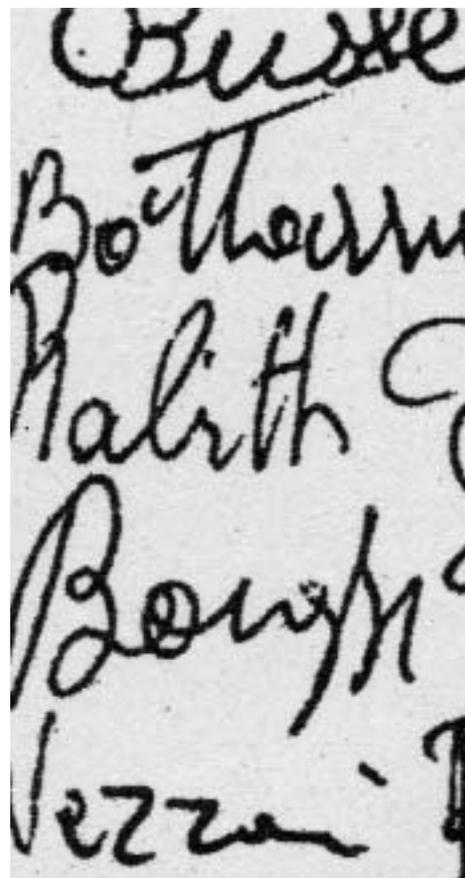
(2) Aujourd'hui encore, les écoles montessoriennes occupent une présence marginale en Italie (une Fondation appelée Oeuvre nationale Montessori) pour le développement de l'étude de la pensée montessorienne et pour la divulgation de la méthode, une revue pour éducatrices éditée par l'Oeuvre et intitulée - Vita dell'Infanzia - (Vie de l'enfance), et un Centre d'Etudes qui organise des Masters biennaux à l'intention des pédagogues désireux d'ouvrir des écoles montessoriennes). En revanche, l'action éducative de la grande majorité des écoles - surtout celles de l'Etat - s'inspire de la méthodologie des soeurs Agazzi.

(3) Les forces catholiques se sont farouchement opposées à l'institution de l'école publique. La première proposition de loi, présentée en 1964, fut refusée et provoqua une crise politique si grave qu'elle causa la chute du gouvernement.

(4) L'école municipale n'a jamais été reconnue par l'Etat. Les actes législatifs distinguent seulement l'école de l'Etat de l'école paritaire. Les écoles des municipalités font partie de la catégorie des écoles paritaires au même titre que toutes les autres écoles privées, et ce, en raison des statistiques et des contributions financières de la part de l'Etat. A l'heure actuelle, la gestion de l'école maternelle revient à 59 % à l'Etat, à 19% aux municipalités et à 25% aux privés. Cf. E. Catarsi, "L'asilo e la scuola dell'infanzia: Storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'ottocento ai giorni nostri". (Les Écoles maternelles: histoire de l'école et de ses programmes du 19^e siècle à nos jours, Florence, La Nuova Italia, 1994).

(5) Cf. M. Mazzaperlini, "Storia delle scuole materne reggiane. Origini e sviluppi dell'educazione prescolare a Reggio Emilia" (Histoire des écoles maternelles à Reggio. Origines et développement de l'éducation préscolaire à Reggio Emilia), Reggio Emilia Futurgraf, 1997, pp. 219 et 228.

(6) Dans ce contexte, rappelons l'action de Bruno Ciari, un instituteur qui a introduit la pensée de C. Freinet en Italie, chargé par la municipalité de Bologne de lancer l'expérience des écoles maternelles et initiateur du système métropolitain bolognais d'écoles basé sur la pédagogie active et la coopération.



Signatures de parents, 1963. Détail d'une lettre adressée à la préfecture pour la création de écoles maternelles municipales. Archives du Centre Municipal de Documentation, Reggio Emilia.

(7) L. Malaguzzi "Una nuova sperimentazione", (Une nouvelle expérimentation) in L. Malaguzzi, "Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia", (Expériences pour une nouvelle école maternelle) Rome, Editori Riuniti, 1971, p. 178.

(8) *ib.*, p. 177.

(9) L. Malaguzzi, "L'utilisation pédagogique de la pensée de Jean Piaget", in *Riforma della Scuola*, 12, 1966, p. 28. Cf. également L. Malaguzzi, "Una scuola diversa per un bambino diverso" (Une école différente pour un enfant différent), in *Infanzia*, 10, avril 1975, pp. 3-4.

Enzo Catarsi est Professeur de Pédagogie Générale à l'Université de Florence.
cata@unifi.it

AVANCER SUR DES FILS DE SOIE -----

INTERVIEW DE LORIS MALAGUZZI PAR CARLO BARSOTTI

Tirée du film "L'uomo di Reggio" de Carlo Barsotti



Ce texte de Loris Malaguzzi est apparu sous la forme d'une interview réalisée en 1993 par Carlo Barsotti – réalisateur suédois d'origine italienne – dans le cadre de son film "L'uomo di Reggio".

Cette interview est l'une des dernières de Malaguzzi, présentée ici dans une version transcrite et partiellement réadaptée et devant donc être lue comme s'il s'agissait d'une véritable traduction d'une langue à l'autre, c'est-à-dire, comme le sont toutes les traductions, une espèce de gentille "trahison".

Sa force réside dans le caractère extraordinaire du récit et dans la possibilité de retracer, à travers ses paroles et son point de vue, la vision, les pensées, les émotions du professeur Malaguzzi, l'histoire et les valeurs de l'expérience de Reggio. L'interview met en évidence la fraîcheur d'une pensée qui non seulement n'a rien perdu de son actualité, mais qui est aussi capable de se projeter dans l'avenir, une pensée dont la force peut encore se traduire par de nombreuses mises en pratiques, qui, si elles sont différentes de celle de Reggio, sont également capables de replacer au centre du discours pédagogique, les enfants et les adultes qui travaillent au sein de l'école.

Nous tenons particulièrement à remercier Carlo Barsotti de sa gentillesse.

Le texte est transcrit par Ilaria Cavallini.



Ci-dessus: Manifestation de femme, 1963.
Archives du centre municipal de documentation,
Reggio Emilia.
Ci-dessous: Carlo Barsotti en compagnie de Loris
Malaguzzi lors du tournage de "L'uomo di Reggio"
(L'homme de Reggio), 1993, Reggio Emilia.

Cette
pédagogie
était spéciale,
elle n'était
écrite dans
aucun livre...



B. Raconte-nous comment a commencé ton expérience, la création d'écoles maternelles municipales?

M. Le début de l'histoire coïncide avec l'épilogue de la guerre. C'étaient des temps durs, pétris de grands espoirs. On reconstruisait les maisons, les familles et les âmes. Il régnait une grande envie de reconstruire ce qui avait été détruit, et surtout un sentiment de puissance que l'on éprouve au sortir d'une terrible catastrophe: on se sent fort, on s'est forcément endurci.

On a le sentiment que tout est possible, que l'on peut tout affronter. C'est dans ce contexte, dirais-je, que naît l'épisode de Villa Cella, qui est l'origine de notre histoire. Une intuition, une solide détermination de la part des femmes, conjuguée à la solidarité d'un petit bourg de paysans, d'ouvriers, agricoles et industriels. Ce sont eux qui, entre 1945 et 1947, érigent l'école de Villa Cella. Ils veulent une école pour leurs enfants, pour les dédommager et c'est ici que l'histoire commence.

J'avais pour bagage trois ou quatre années d'enseignement comme instituteur de primaire et je m'en étais toujours sorti en prenant les enfants pour guides. C'étaient les enfants qui m'enseignaient ce que je pouvais leur enseigner, et tel fut mon chemin. Un chemin que j'ai parcouru pendant longtemps et auquel je suis demeuré fidèle. Avec le recul, je constate qu'aujourd'hui encore, le rôle des enfants comme guides, comme incitants, comme protagonistes et coprotagonistes de l'expérience éducative, est resté une valeur à laquelle nous croyons.

Cette pédagogie était spéciale, elle n'était écrite dans aucun livre; c'était une philosophie populaire aux nombreux aspects anarchisants sur le plan de l'organisation de l'école, ses horaires, le respect de ceux-ci.

Nous vivions dans un monde encore plongé dans une phase de reconstruction, dans un grand désordre en dépit d'une recherche obstinée d'ordre.

C'était en quelque sorte une pédagogie qui devait naître, si nous avions de la chance, de la rencontre des choses, des demandes, des désirs, de notre capacité

de parler, d'écouter surtout et de comprendre les situations avant même d'en avoir prononcé les mots.

C'était une pédagogie en recherche d'elle-même à travers les paroles et les besoins, les gestes, le désordre et l'anxiété des enfants et il en fut ainsi pendant longtemps. C'étaient des temps difficiles, y compris en raison des difficultés de créer une école laïque à l'époque. Toutes les institutions étaient religieuses et cela durait depuis un siècle. Une forme nouvelle d'expérience et de culture faisait son entrée et portait en elle une nouvelle image de l'enfance. Une grande méfiance nous entourait, tout le monde attendait que nous commettions des erreurs. Entre-temps, ces " petites écoles " autogérées se multipliaient dans le sillage de Villa Cella, elles étaient huit puis neuf.

Parle-moi des femmes en particulier, elles qui furent tes premières collaboratrices...

Je crois qu'il y a une autre caractéristique qui vaut la peine d'être rappelée: je dirais que c'était une pédagogie explicitement féminine.

L'initiative était celle de femmes dont la conscience avait mûri au fil des atrocités de la guerre et à travers la lutte de libération, la lutte partisane. Et puis, il y avait sans doute à l'arrière-plan le vieux discours socialiste. Les convergences étaient probablement nombreuses. Sans cesse plus robuste et plus forte, l'organisation des femmes était une force qui pénétrait tous les canaux de la société civile et de la société politique. D'une part, elles aspiraient à une famille différente, au droit de travailler, de se réaliser, d'atteindre en quelque sorte l'égalité avec les hommes. Et d'autre part, il y avait tout le grand univers des femmes, qui avait toujours été celui des enfants. Sans les femmes, une telle expérience privilégiée, autogérée n'aurait non seulement jamais vu le jour, mais n'aurait pas non plus survécu.

En 1963, vous ouvrez les premières écoles municipales...

Oui. En 1963, la commune remporte finalement sa bataille et commence à gérer les premières institutions infantiles. Ce fut

une étape fondamentale, nécessaire pour la construction d'un lieu où l'on vit ensemble du matin au soir.

Au moment d'ouvrir, nous savions tous qu'il ne fallait pas se tromper. Avec les premières institutrices, nous avons déjà commencé à faire le tour de l'Italie, à la recherche de suggestions, observant d'autres expériences, le peu qui existait. Nous avons commencé à lire des livres, à découvrir les expériences éducatives qui avaient surgi entre-temps, qui naissaient à peine ou avaient déjà un riche passé et ce, dans tous les pays d'Europe et dans les pays anglo-saxons.

Nous avons commencé à élargir et développer notre vocabulaire, composé d'expériences, de mots, de possibilités, de perspectives, d'initiatives.

Tout ceci nous a donné la force de commencer à mettre de l'ordre dans les choses. Nos objectifs se sont rapprochés et se sont enrichis en cours de route.

De plus, une réflexion cyclique, chaque semaine ou tous les dix jours, sur l'expérience, ses difficultés et ses réussites, nous a fait adopter un comportement extrêmement intéressant vis-à-vis de la culture pédagogique.

Ce comportement est resté l'un de nos points forts jusqu'à ce jour. En très peu de temps, nous avons réussi à élaborer un projet culturel. Nous sommes devenus capables de donner des conférences, de parler aux gens. Nous avons approfondi notre réflexion sur le plan des assimilations et des différenciations culturelles.

Nous sommes allés à Genève (1) et avons récolté une grande quantité de suggestions et d'idées. Ces échanges nous ont permis de commencer à comprendre, à penser et réfléchir à partir de ceux qui, plus que nous, avaient intégré théorie et pratique.

Quelle forme l'approche de l'éducation de l'enfant a-t-elle pris dans les années qui ont suivi?

N'oublions pas que l'éducation des enfants, prise au sens véritable du terme, était un fait absolument nouveau. Face à elle, non seulement la formation des enseignants présentait des lacunes en matière de connaissance et d'instruction, mais aussi, les familles ignoraient totalement la possibilité de s'instruire. Il me semble que nous avons aussitôt commencé à organiser des expositions en ville. C'était un spectacle tout à fait nouveau et original pour les gens qui commençaient à voir que les enfants pouvaient travailler, raisonner, produire. C'était du jamais vu.

A ce stade, nous étions devenus un modèle qui dépassait les frontières de la ville, de la province. Les invités et les visites se faisaient de plus en plus nombreuses.

Dans les années 1970, les écoles étant

désormais connues, nous étions prêts à organiser des congrès nationaux, les premiers congrès nationaux laïcs.

Nous en avons organisé un à Modène sur le thème de la gestion sociale et la participation des familles. Ce dernier sujet est important pour nous. S'il était à l'origine le fruit d'une intuition, il est toujours resté une valeur incontournable à nos yeux.

Un an après, nous organisons un congrès national à Reggio. Au lieu d'une centaine de personnes que nous attendions, nous sommes retrouvés le matin à 970 et avons dû déménager tout le congrès dans le grand théâtre municipal, où nous sommes restés trois jours à discuter ensemble.

La soif de connaissances nouvelles était grande, tous voulaient explorer, comprendre. C'était comme un grand marché aux idées. Nous avons aussitôt édité un livre sur ces journées. Ce fut l'un des premiers livres laïcs italiens qui traitait de l'éducation des enfants tout en se profilant comme un événement historique, politique et culturel, une innovation en ce qui concerne les matières et les thèmes scolaires, les compétences et les désirs des enseignants.

Une chose compta beaucoup pour nous: la lecture de nombreux auteurs, des auteurs qui nous deviendront chers. Bien des images qui nous restent encore aujourd'hui sont nées dans les premières décennies de ce siècle. Elles sont liées à des pédagogues originaires surtout d'Europe centrale: Ferrière, Bovet puis Piaget, Decroly, Susan Isacc, puis, nous arrivant des Etats-Unis, Dewey et tous ses livres, suivi de Bruner. Nous étions riches, nous disposions de tous les instruments nécessaires pour améliorer, développer et renforcer la culture. Les livres, les expériences, tout y était et nous avions la possibilité de procéder à des échanges. En ces années de grande croissance culturelle, nous avons fait deux rencontres exceptionnelles: Bruno Ciari et Gianni Rodari.

Ciari travaillait à Certaldo en Toscane. Il était instituteur d'école primaire, un instituteur particulier. En 1965, il fut appelé à Bologne pour coordonner et rénover toutes les activités relatives à l'éducation des enfants et il amenait avec lui sa grande maturité, sa vaste expérience didactique. Notre amitié est devenue très solide, nous avons organisé ensemble des congrès et de nombreuses rencontres; malheureusement, nous avons peu de temps devant nous, car Ciari est décédé en 1970. Il s'en est allé au moment où les possibilités de développement et de recherche dans notre travail étaient à leur comble.

Gianni Rodari était écrivain, poète, philosophe, politicien et journaliste. Avec lui, nous avons conclu un grand pacte

...relier la recherche



Atelier peinture ouvert aux parents, 1964.
Archives du centre municipal de documentation,
Reggio Emilia.

Atelier, la école maternelle Villetta
En-bas: Illustration tirée de "Théâtralité", une publication de la crèche Bellelli.



et les valeurs théoriques à l'expérience pratique.

d'alliance. Il avait souvent envie de venir nous voir, jusqu'à ce qu'en 1972, il débarque à Reggio, avec toute sa "paperasse" et son livre écrit à la machine, intitulé *La grammaire de la fantaisie*, qui deviendra par la suite un grand classique de la pédagogie et de la créativité. Il l'a d'ailleurs dédié à Reggio Emilia.

A l'époque, nous étions nombreux. Il nous lisait ses pages, nous exposait ses concepts et en discutait avec les instituteurs, les enseignants des écoles secondaires, des écoles supérieures, avec les parents. Ce fut un fantastique "forum" de discussion. Mais la mort le guettait lui aussi et il nous a quittés au début des années 1980.

Toute notre histoire est en quelque sorte traversée de grands personnages. Nous avons eu la chance de les rencontrer, de pouvoir les croiser sur notre route, et surtout de les connaître personnellement. Avec Bronfenbrenner, Hawkins, Freire, Gardner, nous avons eu l'occasion de réfléchir et discuter de questions importantes. Nous avons rencontré les meilleurs représentants et travailleurs du monde pédagogique italien. Nous nous sommes opposés à eux, mais toujours dans le plus grand respect. Toutes ces rencontres ont affiné nos idées et nous ont permis de les assembler afin de construire un projet doté, en quelque sorte, d'une définition organique.

Nous étions désormais en mesure de réunir les expériences partielles, les intuitions et les idées et d'arriver à construire un projet plus complexe avec quelques points forts, quelques pivots sur lesquels faire tourner l'ensemble du "mécanisme", un projet à la fois théorique et opérationnel.

Quelles sont les caractéristiques du projet pédagogique?

Notre premier souci a précisément été d'être capables de lier le plus possible quelques principes théoriques à une organisation susceptible de faciliter leur mise en pratique. Nous nous sommes ainsi donné les moyens et la responsabilité de toujours tenter de relier la recherche et les valeurs théoriques à l'expérience pratique. De là notre souci de la valeur représentée par l'environnement, son organisation, la qualité de l'espace. C'est aussi l'origine d'une attitude empreinte de grandeur, d'ouverture vis-à-vis de la recherche permanente, une attitude qui nous incluent tous de la même manière, avec la même

intensité et qui devienne surtout le mode de travail des enseignants.

L'un de nos points forts a toujours été de partir d'une déclaration explicite et très ouverte concernant l'image de l'enfant (2). Notre image de l'enfant est forte et optimiste, c'est un enfant qui naît doté de nombreuses ressources et de potentialités extraordinaires, qui n'en finissent pas de nous étonner. Un enfant doué de la capacité de construire lui-même ses pensées, ses idées, ses questions et ses tentatives d'y donner réponse. Une capacité très élevée de dialoguer avec l'adulte, d'observer les choses et les reconstruire entièrement, un enfant doué qui devrait avoir un instituteur doué. Hélas, la maîtresse douée n'était pas là et elle n'est toujours pas là. La maîtresse ne deviendra douée que si elle travaille ensemble avec les enfants et les adultes, construit, se trompe, corrige, revoit, réfléchit sur le travail effectué. La culture de nos enseignants ne se compose pas seulement de savoir et de recherche, je crois qu'elle s'exprime plutôt par un style, un comportement vis-à-vis de l'intelligence, de l'imagination, du besoin d'affectivité et de sécurité de l'enfant. Je crois que cette culture est essentiellement une sorte de ressource pour les enseignants, une capacité de résistance, de se passionner pour le travail qu'ils font, un renforcement de cette curiosité permanente qui représente pour les institutrices, une sorte d'"assurance" sur leur propre vie professionnelle.

"Les cent langages des enfants" est une métaphore qui nous appartient. "Laura et la montre" sont des images qui, en quelque sorte, laissent entrevoir à quel point de nombreux canaux et parcours à tous les niveaux, intérieurs et extérieurs à la personnalité des enfants, sont inconnus et doivent encore être découverts.

Dès lors, notre critique s'adresse à une "petite" pédagogie, trop étroite, à peine variable, qui prétend se transmettre aux enfants à travers les enseignants. Nous essayons au contraire d'améliorer en permanence la qualité de l'expérience, des divers points de vue, parmi lesquels celui de l'enfant et de nous-mêmes face aux choses et aux processus. Le terrain de rencontre entre nous et les enfants s'élargit, ainsi que la possibilité d'embrasser une part de vie et d'expérience culturelle plus vaste. Ainsi, nous avons pu libérer les institutions relatives à l'enfance d'une identité



"Laura et la montre", Laura à 10 mois par la crèche Arcobaleno, 1982. Archives du centre municipal de documentation, Reggio Emilia.

minoritaire, d'une condition subalterne qui la persécute encore, non seulement ici, mais dans le monde entier. Nous n'avons pas encore assisté à un dépassement clair des niveaux d'assistance et de garde, dépassement qui devrait pourtant être fort et conscient.

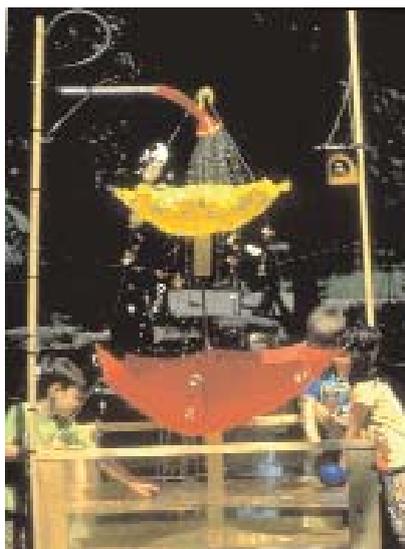
C'est en grande partie ce que nous essayons de faire, ce à quoi nous travaillons, ce qui, de temps à autre, nous a récompensés, nous et les enfants. Cette recherche permanente nous prédispose à une curiosité intense envers des événements qui n'arrivent pas ailleurs. Ceci nous pousse à adopter une culture plus large, non pas exclusivement pédagogique, mais qui puisse englober aussi la psychologie, la sociologie, la philosophie, l'art et la science, la littérature, l'architecture, etc. Je dirais que l'école, ainsi que les hommes et les femmes qui travaillent dans ce domaine, pourraient dès lors bénéficier d'une marge de manoeuvre plus importante.

On peut dire que le succès international a commencé avec l'exposition de Stockholm en 1980. Quelle en a été la signification?

Le succès a grandi progressivement à partir des années 1980. Nous sommes très reconnaissants à la Suède d'avoir fait preuve d'un extrême intérêt dès le départ. Les expositions qui ont commencé dans notre ville tournent à présent depuis plus d'une dizaine d'années. Elles ont traversé toutes les contrées européennes. Des gouvernements, des ministères de l'instruction, de l'éducation ont invité l'exposition européenne.

Il a fallu créer une deuxième exposition pour nous rendre également dans d'autres continents, notamment en Amérique, où elle continue de tourner après sept ans, dans les universités, les musées, les institutions publiques, les galeries privées. Aujourd'hui, le continent américain compte parmi les plus curieux et les plus désireux d'établir des rapports avec nous. Mais les demandes proviennent également d'ailleurs.

C'est de tout cela que nous tirons aujourd'hui de nombreuses satisfactions. En revanche, la dimension de notre responsabilité s'en trouve considérablement élargie. Notre ville est perpétuellement envahie de délégations venues des quatre coins du globe. Le problème est de savoir comment faire face à cette dimension désormais gigantesque. Nous devons réfléchir à une réorganisation, une restructuration organisationnelle de nos services qui nous permettent de rencontrer ce nombre croissant de demandes. Nous songeons à créer une organisation (3) supplémentaire qui se consacrerait uniquement à la gestion quotidienne des services. Un autre



Jeux d'eau à l'espace de loisir les oiseaux. D'après l'ouvrage *Fontaines*, édité par Reggio Children.

Exposition "Si notre regard se porte au-delà du mur", Stockholm 1981.
Exposition "Enfants de Reggio Emilia", Musée Stedelijk, Amsterdam 1998.



organisme qui soit capable d'entretenir et renforcer les relations avec d'autres pays. Tout ceci nous prouve qu'il n'est pas erroné de prendre pour point de départ une vision optimiste de l'enfant, si cette vision aboutit à une amélioration de la qualité de notre travail et des niveaux de conscience des enseignants. Cette image de l'enfance dénonce le gaspillage auquel se livre le monde, les puissances occidentales, envers les enfants: un gaspillage d'intelligence, de capacités, des ressources que possèdent les enfants, avec toutes les conséquences qui en découlent. Ce flux continu de demandes prouve en quelque sorte à quel point le monde qui évolue dans le secteur de l'éducation infantile est pauvre, a besoin d'aide et de ressources nouvelles. Ce secteur est incapable de proposer une pédagogie nouvelle, différente, qui reconnaisse les droits des enfants. Par conséquent, Reggio devient un exemple réel et concret d'une expérience rêvée, imaginée et désirée un peu partout. Notre succès se compose de nombreux ingrédients, dont nous devons une partie à nous-même et à la chance, et dont l'autre part est le fruit d'une situation de crise ressentie dans plusieurs pays du monde.

Tu disais donc, Loris, que dès la fin de la guerre, les femmes ont joué un rôle important. Il me semble qu'aujourd'hui encore, la majorité des enseignants sont des femmes. Qu'en penses-tu?

Une grande armée de femmes exerce le métier d'enseigner dans le monde entier. Le problème que tu évoques est réel et se pose dans un monde déjà construit, avec ses normes, ses lois, ses différences et ses limites.

Nous sommes clairement confrontés à un phénomène qui ne connaît actuellement que peu d'alternatives.

La grande alternative aura lieu le jour où l'on accordera tellement d'importance à l'éducation des enfants – autant qu'aux autres âges de la vie – qu'il sera permis d'en confier le métier au monde masculin. Le jour où les hommes et les femmes travailleront ensemble à l'éducation des enfants sera un grand jour. Il signifiera que nous avons fait un grand bond en avant, sur le plan de la reconnaissance non seulement des droits des enfants, mais aussi de leurs besoins et de leurs désirs. Notre expérience est une anomalie, une irrégularité, une sorte de violence infligée à l'histoire. Elle demande bien plus de force que n'importe quel autre métier, plus d'obstination, plus de capacité à demeurer en contact avec les événements culturels et non culturels qui se développent ici et ailleurs. Elle requiert une vision plus grande et une capacité de mettre en relation et de rapprocher tout ce qui

semble au contraire séparé, éloigné, distant. Il est clair que les changements rapides actuellement à l'oeuvre dans le monde entier, épuisent plus rapidement tout ce que l'on fait et ce que l'on découvre et il faut être capable de puiser sans cesse dans ses ressources, dans les stimuli qui s'offrent à nous. Ce monde est encore plein de déséquilibres, de différences, de latences, de défauts, de violences réelles qui, ce n'est pas un hasard, se perpétuent sur les sections les plus faibles de la société: les enfants, les femmes, les personnes âgées.

Prenons ensemble l'enfant et la femme et nous comprenons que tous les problèmes sont là. Il faut les tirer de là, car c'est là que se trouvent les problèmes d'une vie en commun particulièrement injuste et violente.

Nous nous connaissons depuis 1980. Tu me connais et moi, je vous connais toi et ton caractère. Tu n'es pas une personne facile, comment t'es-tu trouvé dans la collaboration avec les autres?

Il est impossible d'imaginer un travail d'une telle dimension sans écarts. Des écarts de comportement, de conduite, de tempérament. Nous parlons de plusieurs décennies de travail tendu, animé d'une forte volonté d'arriver. Je suis très tenace, très obstiné, j'ai une volonté de fer. Je ne veux jamais perdre les batailles, je veux les gagner toutes et dois emmener avec moi tous ceux qui pensent comme moi, mieux que moi, autrement que moi. Mon caractère n'est sans doute pas toujours facile, mais j'ai de l'ambition, je vise haut, je ne tolère pas la médiocrité. J'ai une grande aversion pour la médiocrité, celle de mes proches me fait beaucoup souffrir. La négligence, l'à-peu-près, sont des choses que je ne peux supporter. Une expérience

comme la nôtre doit se prouver à elle-même qu'elle existe. Nous recevons des confirmations de l'extérieur, mais avant tout, nous avons besoin de confirmer le travail que nous faisons à travers les résultats que nous obtenons. Cette image de l'enfant demande que nous nous y consacrons. Je pense que toutes les femmes qui ont travaillé à une expérience de ce genre ou sont passées par-là, ont toujours craint le piège de la décadence, de la perte de leur rôle, de leur autocontrôle, de leurs forces et leurs énergies. N'oublions pas que le monde et la société telle qu'elle est organisée, l'économie, les politiques, les préjugés des gens, constituent une sorte d'alliance qui n'est pas favorable à une opération comme celle-ci.

On pourrait croire que notre histoire a traversé les ans et les saisons sans entraves, parce que nous n'aimons pas nous souvenir des autres choses, ni les avoir dans les pieds.

Quiconque voit les choses de l'extérieur, belles et ordonnées, peut croire en une éternelle force de projection, capable de garantir l'état des choses. Pourtant, des expériences aussi anormales que la nôtre, avancent toujours sur des fils de soie. Si l'un d'eux se rompt, il y a forcément quelque chose qui tombe, quelque chose qui s'écroule.

Peux-tu pour conclure, nous dire quelles sont les espérances, à la lumière de l'avenir proche. Comment vois-tu l'avenir proche de l'expérience?

Si l'ensemble de la pédagogie prenait le parti de la recherche, elle gagnerait des espaces de liberté, de réflexion, de découverte de choses dont elle ne soupçonnait même pas l'existence. Il me semble que la recherche renvoie à une

dimension plus humaine, plus disposée à approfondir le sens et la signification des choses, des événements, des rapports, des relations humaines, surtout.

Nous éprouvons une forte émotion à vivre à une époque où, au-delà d'une prétendue reconnaissance de l'enfance, on nous propose une série d'images d'enfants privés de leurs réelles capacités, disponibilités, ressources. Ces derniers temps, d'autres images apparaissent, plus dangereuses encore, qui présentent l'enfant non seulement comme fragile, délicat, impuissant et passif, mais aussi comme vivant dans un état de souffrance permanent, voire même qui grandit à travers cette souffrance, apprend et découvre à travers elle. Notre réponse se trouve à l'exact opposé, elle est empreinte d'un grand optimisme. Nous connaissons bien les limites de l'optimisme, mais nous savons parfaitement ce que l'optimisme peut apporter.

Nous sommes favorables à une image d'un enfant extrêmement disponible, puissamment équipé depuis la naissance, riche de ressources, de capacités et de qualités qui nous poussent à définir autrement la démocratie. Je crois qu'aujourd'hui cela implique de rendre au sujet une importance centrale au sein de la société, valoriser la capacité et la volonté des individus à agir et être reconnus comme des acteurs libres et responsables.

Notes

(1) L'école de Genève voit le jour au sein de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, fondé par E. Claparède et dirigé ensuite par Piaget. Cette école constitue une référence importante pour les études d'épistémologie génétique.

(2) Nous entendons ici par image de l'enfant, une vision et une interprétation de l'enfant et de l'enfance.

(3) L'organisation évoquée ici par Loris Malaguzzi est Reggio Children, fondée en 1994.

Il me semble que la recherche renvoie à une dimension plus humaine.

Rideau de scène du théâtre d'Arioste à Reggio Emilia. Réalisé par des enfants de 5 et 6 ans de la crèche Diana. Une copie à l'exposition Italie et Japon "Design as a way of life" Yokohama, 2001.





Les cent langages d'une réforme de l'éducation réussie

Howard Gardner est Professeur de Psychologie Cognitive et Éducation à la Harvard Graduate School of Education. Pour plus d'information contactez howard@pz.harvard.edu

C'est bien connu, le succès a des milliers de parents alors que l'échec est orphelin. Tous s'accordent à dire que les crèches et les écoles maternelles de la municipalité de Reggio Emilia sont une réussite sans précédent. Honorées à juste titre dans le monde entier, elles ont attiré des milliers de visiteurs et plusieurs dizaines d'écoles ont été créées à leur image. En parlant ainsi des écoles de Reggio, il importe pourtant de rappeler que la plupart des expériences en matière d'éducation échouent sans laisser de traces (c'est pourquoi on dit que l'échec est orphelin) et que même les expériences couronnées d'un certain succès ne durent pas longtemps et/ou échouent lorsqu'elles essaient d'influencer les institutions éducatives ailleurs. Dès lors, la série d'écoles initiée par Loris Malaguzzi et ses proches collaborateurs, il y a quarante ans, est importante pour répondre à la question de savoir ce qui fait la réussite d'une expérience éducative, comment la reproduire, et, question plus troublante, pourquoi la volonté d'instituer de telles écoles ne se manifeste que chez une faible minorité de la population mondiale.

Certes, les circonstances initiales dans lesquelles s'inscrivent les efforts de Reggio n'étaient pas favorables.

Malaguzzi rentrait dans une région d'Italie qui avait été dévastée par la guerre, qui n'avait que peu à offrir et dont une partie de la population était fortement démoralisée. Les films néoréalistes italiens que les Américains aisés se précipitaient pour aller voir à la fin des années 1940 décrivaient une grisaille quotidienne qui ne permettait pas de deviner les possibilités de créer de nouvelles écoles révolutionnaires.

Tout effort couronné de succès dépend de la convergence d'un certain nombre d'éléments séparés. A la lecture des faits, notamment l'interview de Malaguzzi qui figure dans ce numéro, ces éléments sont parmi d'autres: l'idéalisme pratique de Malaguzzi (ou sa pratique idéaliste); la tradition des écoles innovantes dans le Nord de l'Italie et d'autres parties d'Europe centrale et occidentale; un groupe de

jeunes éducateurs, presque toutes des femmes, attirées par la vision d'un type d'éducation nouveau; la volonté du conseil municipal de Reggio d'investir généreusement dans ces écoles à long terme ainsi que certaines coutumes et attitudes propres au bon catholicisme, qui ont longtemps marqué cette région du monde; la prospérité croissante de l'Italie du Nord. Il existe sans doute de nombreux autres facteurs, les uns faciles à identifier et d'autres perdus pour l'histoire ou la mythologie.

Il serait très instructif de savoir ce qui a permis la réussite de l'expérience de Reggio. Étaient-ce, du côté positif, les premières marques d'intérêt international des années 1970, le lancement, à la même époque, de magazines influents; l'aide stratégique de personnalités telles que Bruno Ciari et Gianni Rodari; l'élection d'un maire, d'un assesseur ou d'un conseil municipal particuliers?

Il serait tout aussi intéressant de spécifier ce qui n'a pas marché ou qui aurait pu mal tourner – la perte d'un allié stratégique, une critique persistante de la part du public envers certaines personnalités ou politiques, une poussée en faveur de l'introduction formelle d'un programme dans les écoles maternelles à l'échelle de l'Etat – pour ne nommer que quelques pièges?

Mon collègue David Perkins a proposé une formule pour réussir une innovation en matière d'éducation. Il pose en principe la nécessité de trois sortes de visionnaires: un visionnaire théorique, qui développe les idées-clés, à savoir les programmes scolaires, la pédagogie, la mission, les valeurs; un visionnaire pratique, qui donne vie à ces idées "sur le terrain"; et un visionnaire politique, qui fournit les ressources et la protection nécessaires pour que les autres visionnaires puissent poursuivre leur travail. Pour autant que je sache, Loris Malaguzzi était avant tout un visionnaire théorique.

Toutefois, les écoles n'auraient pas été un succès s'il n'avait pas été parmi les principaux contributeurs aux pratiques qui fonctionnent et s'il n'avait pas été capable d'attirer et retenir des collaborateurs désireux de pratiquer (et de théoriser) avec lui. De plus, s'il se plaisait à contrer les

institutions politiques et, à dire vrai, à défier toute forme d'institution, j'imagine qu'il savait comment s'y prendre pour aligner les forces politiques nécessaires à la réussite des expériences de Reggio.

Bien entendu, je n'ai pas encore cité la raison la plus importante de la réussite des écoles de Reggio: la vision, comme la réalité, est particulièrement impressionnante. Les écoles sont belles à voir et offrent un magnifique sens de l'espace et des matériaux. Les pédagogues, les responsables d'ateliers et les enseignants jouissent de nombreuses possibilités de développement professionnel, ils excellent dans leur travail et font preuve, envers leur tâche, d'une vocation sans borne, quasi monastique. Les parents et la communauté environnante offrent régulièrement un soutien tangible ainsi qu'une critique constructive. Les idées et les pratiques qui ont été développées – apprentissage en groupe, documentation, projets à long terme, intégration au sein de la communauté, pour n'en citer que quelques-unes – sont de véritables innovations qui fonctionnent réellement.

Mais par-dessus tout, l'élément le plus important est la façon vaste et inspirante de concevoir les enfants comme de jeunes esprits engagés, explorateurs, capables de s'atteler à des questions et des sujets durant plusieurs semaines, de travailler avec des pairs aussi bien que des adultes, ravis de pouvoir s'exprimer à travers plusieurs langages, d'en créer de nouveaux

et d'appréhender et pénétrer les modes d'expression façonnés par leur compagnons d'âge. Je crois que cette conception est l'héritage le plus important de Loris Malaguzzi. C'est certainement la première chose qui m'ait amené à Reggio au début des années 1980, m'a inspiré de nombreux voyages mémorables depuis, et a déplacé de nombreux autres visiteurs également.

J'ai pourtant l'intime conviction que cette vision n'était pas celle du seul Loris Malaguzzi. Le même sentiment de solidarité, de collaboration, d'invention mutuelle qui caractérise les écoles actuelles – leurs enseignants comme leurs élèves – a probablement caractérisé l'expérience éducative de Reggio dès les premiers jours. Je suis certain que Malaguzzi pouvait parfois être difficile, borné – il l'admet d'ailleurs lui-même. Le fait que les écoles aient grandi et prospéré au fil des décennies depuis sa mort démontre à la fois sa capacité à créer une institution qui lui survivrait et les dons énormes de ses collègues les plus proches.

Pourquoi, ne puis-je m'empêcher de demander, alors que les éducateurs informés sont si nombreux à chanter les louanges des écoles de Reggio, les exemples de ces écoles sont-ils si rares dans le reste du monde?

Pourquoi, aux Etats-Unis, ne réclame-t-on pas à cor et à cri un "Programme Head Start Reggio"? Pourquoi n'exige-t-on pas

que "Leave No Child outside of a Reggio School"? Il ne fait aucun doute que ces écoles sont difficiles à mettre en place, demandent un important capital financier et un capital humain encore plus grand pour les maintenir.

Mais je crains qu'il existe une raison plus fondamentale. Si la vision des enfants et de la nature humaine incarnée par les écoles de Reggio est correcte à n'en pas douter, elle peut également s'avérer menaçante.

Elle implique que l'on fasse confiance aux enfants, confiance aux enseignants, confiance au pouvoir de l'imagination. Elle signifie abandonner une approche de la vie qui est purement instrumentale, purement financière, purement darwinienne si l'on veut, en faveur d'une autre qui reconnaît les droits des enfants et les obligations de l'humanité.

Cette vision généreuse de la nature humaine est demeurée minoritaire dans le monde jusqu'à ce jour et si l'on en trouve aujourd'hui des manifestations en Scandinavie, en Ecosse et dans certains pays d'Amérique latine, ce n'est certainement pas la tendance en Amérique, en Angleterre ou dans la plupart du monde "développé" et "en voie de développement". Pour l'heure, les écoles Reggio se contentent de prouver leur existence, plutôt que d'être le précurseur d'un avènement destiné à prendre corps dans le monde entier. Mais elles sont plus que cela: elles sont le brillant testament des possibilités humaines.



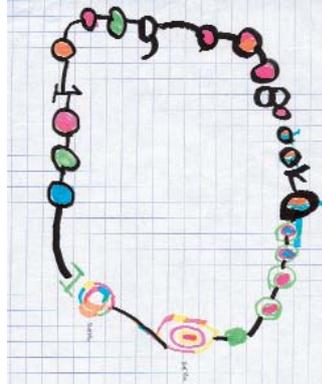
Ci-dessus, de gauche à droite:
Enfants à la Villa Cella 1948.
Rencontre de parents 1970.

Construction de l'école de Villa Cella 1946/47.
Illustrations provenant des Archives du Centre municipal de Documentation, Reggio Emilia.



En Bas, de gauche à droite:
Enfants qui s'amuse avec la lumière.
Découverte ludique de l'ordinateur.
Découverte ludique du téléphone.
Illustrations de la école maternelle Diana.





Les multiples racines de la connaissance

Vea Vecchi



Rationalité et imagination, connaissance et émotions: non seulement il existe des théories autorisées qui reconnaissent la nécessaire relation entre ces processus, mais aussi, je constate tous les jours dans mon travail à quel point ces concepts sont intimement liés entre eux dans les pensées et les jeux des enfants et dans leur façon d'aborder les problèmes.

L'inséparabilité de ces éléments me paraît si évidente, que je trouve quasiment superflu d'appuyer une approche éducative qui la comprenne et la défende.

Si j'écris néanmoins à ce sujet, c'est que je suis convaincue que lorsqu'il s'agit de passer des formulations théoriques à la pratique éducative, il se passe quelque chose qui déforme les pensées et les actes. Nous voyons chaque jour à l'oeuvre une connaissance qui divise, classe, sépare et s'éreinte ensuite à créer des connexions (sans toutefois le vouloir vraiment) entre les diverses disciplines.

Edgar Morin a raison lorsqu'il affirme que le problème n'est pas tant d'ouvrir les frontières des diverses disciplines que celui d'éviter que ces frontières ne se forment (1). A la naissance, nous sommes un tout et l'ensemble de nos sens tend à se mettre en relation avec l'entourage pour le

comprendre. Mais très vite, nous sommes "coupés en tranches". C'est ainsi que Loris Malaguzzi exprimait l'état de séparation de notre culture, l'obligation de parcourir séparément les chemins de la connaissance. La culture et la société actuelles accentuent sans cesse ce "saucissonnage" en favorisant des spécialisations de plus en plus sectorielles. Nous devons réfléchir sérieusement à la quantité de dégâts individuels et sociaux produite par une éducation et une culture qui séparent au lieu de favoriser un travail sur les connexions. On connaît bien, désormais, l'extrême plasticité du cerveau, et l'on sait aussi à quel point l'expérience influence la formation de sa structure.

Etre conscients de cela devrait nous inciter à faire preuve d'une véritable responsabilité envers les enfants. En effet, nous sommes nombreux à penser que la façon la plus vraie et la plus radicale d'affronter les nombreuses distorsions de notre société consiste à accorder de l'attention à l'éducation, y réfléchir et faire des choix conscients.

A quel point un excès de catégories crée-t-il une pensée qui privilégie uniquement les différences au détriment de la recherche de similitudes et de connexions? A quel point

une école qui décontextualise les objets et les situations, confondant ainsi l'information et la connaissance (qui ne s'obtient qu'en organisant et établissant des liens entre les parties) apprend-t-elle à penser par fragments séparés?

A quel point la négation des émotions comme partie intégrante des processus d'apprentissage et d'éducation déforme-t-elle le processus global de la connaissance?

On peut poser à l'infini ce genre de questions et souligner combien notre culture scolastique est hiérarchique et discriminatoire envers les langages (2), les processus d'enseignement-apprentissage et l'approche générale des enfants et des jeunes vis-à-vis de l'exploration, la compréhension et la construction de la réalité.

Dans l'un de ses livres, Gregory Bateson, partisan de la réunion de toutes les choses, réfléchit à l'importance d'une approche esthétique pour connecter entre eux les éléments de la réalité. Citant une question qu'il posait à des élèves d'une école d'art, il explique son propos d'une affirmation que j'ai toujours trouvée très belle: "... par esthétique, j'entends: sensible à la structure qui relie" (3).

Je crois que pour se définir comme telle, la pensée artistique doit nécessairement s'inscrire dans une relation intense, empathique envers les choses. Il ne fait aucun doute que cette approche aide à sonder et révéler les structures cachées de la réalité, à dresser des cartes qui unissent les processus logiques et les processus émotionnels, les techniques et les expressions. Il s'agit là d'un excellent parcours d'apprentissage.

Outre l'introduction de nombreux matériels, de diverses techniques et de la pensée simultanée des mains et du cerveau, c'est principalement sur la base de cette idée que nous avons introduit l'atelier, animé par une personne de formation artistique, dans les écoles maternelles de Reggio Emilia à la fin des années 1960.

Conscients de la discrimination pratiquée

par notre culture scolastique vis-à-vis des langages définis comme expressifs (visuel, musical, poétique, corporel, alors qu'en réalité, tous les langages possèdent leur propre capacité expressive), nous avons introduit l'atelier comme une garantie, pour défendre la complexité des processus de connaissance. Notre intention était d'utiliser l'imagination comme élément unificateur des diverses activités et de considérer l'esthétique de la connaissance (Malaguzzi parle de "vibration esthétique") comme "une poussée qui plonge ses racines en nous et nous amène à choisir parmi des modèles d'action, de pensée, d'imaginaire" (4).

L'atelier des écoles reggianas a choisi le langage visuel non pas comme une discipline séparée et réservée exclusivement à quelques activités traditionnellement liées à ce langage (dessin, sculpture, peinture) mais comme un outil pour bâtir des ponts et des relations entre les expériences et les langages différents.

Nous savons bien que tout langage, s'il doit être parlé et manié avec compétence, nécessite un apprentissage spécifique et approfondi. Nous sommes d'avis que cet élément est très important et ne doit pas être perdu de vue. Toutefois, nous sommes également convaincus que pour être véritablement cultivé et prêt à se mettre en relation avec d'autres langages, un langage a besoin de se nourrir de ces derniers et de dialoguer avec eux. Nous sommes tout aussi convaincus que la fonctionnalité ne peut être séparée de l'expressivité: en réduisant sa diversité et ses composants, on appauvrit le langage et amenuise sa capacité d'évoluer.

C'est parce que nous sommes clairement conscients de la complexité de la trame qui unit toutes les choses que nous revoyons régulièrement d'un oeil critique l'organisation de notre travail et la modifions autant que possible afin qu'elle puisse rester en phase et entretenir une relation vivante avec les théories et la didactique qui constituent les racines de notre oeuvre.

La même analyse critique s'applique à l'environnement scolaire, que nous avons toujours considéré comme un élément important, faisant partie intégrante de l'éducation. Ce souci particulier de l'espace et de sa valeur éducative, a conduit à la rédaction du livre *Bambini, spazi, relazioni* (Enfants, espaces, relations) (5), recherche d'un environnement adapté à l'enfance, conduite avec des architectes de l'école post-universitaire Domus Academy de Milan.

Cet échange entre des cultures professionnelles différentes me paraît révélateur d'une approche évolutive vis-à-vis d'un thème important qui, à travers le dialogue entre compétences différentes, a affronté de nombreux problèmes au départ de plusieurs points de vue différents. C'est la même approche qui a servi de guide ces dernières années à Reggio Children pour coordonner des projets de formation des pédagogues et des responsables d'atelier et de promotion de l'entreprise féminine et qui guidera également les initiatives futures. Notre proposition ne se résume pas à rassembler une série d'experts en diverses disciplines. Nous confirmons au contraire notre souci de privilégier des enseignants et des professionnels capables d'une approche transversale vis-à-vis des différents langages, et notre souci de développer les connexions, tout en essayant de faire évoluer nos théories pédagogiques et nos projets didactiques.

On ne peut comprendre le rôle joué par l'atelier au sein des crèches et des écoles maternelles de Reggio que si l'on est convaincu que:

- les racines qui génèrent la connaissance sont multiples
 - le processus d'apprentissage n'est pas linéaire
 - la réalité possède de nombreux points de vue
 - toutes les choses "dansent" ensemble.
- Il serait trop naïf de penser qu'il suffit d'engager un responsable d'atelier au sein d'une communauté scolaire pour modifier



Ci-contre, en bas: "Petits chevaux", série de photos retraçant la conception de chevaux d'argile. École maternelle Diana.



Ci-contre, de gauche à droite: Enfants et jeux de lumières. Enquête mathématique autour du zéro. Peinture grand format de l'Atelier.

Sur cette page: Des enfants de 4 et 5 ans présentent les motifs qu'ils ont réalisés sur le rideau de la scène de théâtre, photographies numériques prises par les enfants, École maternelle Diana.

...nous comprendrions aisément que la partie logique et la partie expressive coexistent...



réellement le processus éducatif; le changement doit commencer aux racines, avec une pédagogie et un atelier qui travaillent main dans la main aux connexions des langages.

L'un des principaux instruments de cet entrelacement est le grand travail quotidien d'observation et de documentation visuelle des processus à l'œuvre chez les enfants dans les crèches et écoles maternelles. Ce travail nous a permis de recueillir une grande quantité de matériel à analyser, interpréter et discuter. Lorsque nous parlons de rendre les processus visibles, nous sommes conscients des difficultés (certains parlent même d'impossibilité), mais les fragments que nous récoltons sont tellement précieux et le travail de réflexion des enseignants est si important, que nous pouvons considérer ce travail de documentation comme la source la plus extraordinaire de connaissance et d'évolution de notre métier.

Le matériel, en effet, est précieux non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les enfants, les familles et pour quiconque souhaite se rapprocher des stratégies de la pensée enfantine.

Au cours des récentes recherches menées en collaboration avec le groupe de chercheurs du Project Zero de l'université de Harvard *Making learning visible* (6), nous avons approfondi un aspect de ce travail et tenté de clarifier et rendre visibles l'entrelacement et la relation qui unissent l'apprentissage individuel à celui du groupe, les avantages qu'en retire l'apprentissage individuel et la façon dont l'apprentissage des individus et celui du groupe ont tendance à emprunter des chemins

multiples et entrecroisés.

Pour conclure ces brèves réflexions, je présenterai deux exemples, tirés des archives du travail de documentation. J'invite le lecteur à considérer et interpréter ces épisodes comme un témoignage des théories exposées jusqu'ici, et les images (une petite sélection d'une documentation plus large) non pas comme un commentaire de l'écrit mais comme un choix de communication qui mêle entre eux deux langages: l'écrit et le visuel.

Les personnes ont une dimension (7)

Francesca (5 ans et demi) a choisi de dessiner une table et des personnes assises autour. Elle commence par représenter deux personnes de profil (c'est, en acte, une évidente rotation conceptuelle et formelle qui évoluera à travers le temps et les occasions), puis un personnage vu de derrière et à la fin, elle dessine la tête de la personne vue de face [dessin 1]. Elle s'arrête et commente à voix haute "Mais, cette personne est suspendue en l'air!". Elle réfléchit un instant puis se lève, appuie la feuille à l'envers contre la vitre de la fenêtre et au dos, à contre-jour, elle complète le dernier personnage à peine commencé [d.2].

Après avoir décidé de la position de la ligne du sol, ancrant ainsi le personnage au sol, Francesca retourne à sa place, retourne la feuille et ne calque du personnage que la partie visible au-dessus du plan de la table [d.3].

Environ une semaine plus tard, nous proposons à nouveau la copie d'après nature d'une table avec des personnes assises autour.

Francesca réalise un dessin (dont je montre un détail) [d.4] qui présente un problème analogue: une main apparaît comme isolée dans l'espace. Lorsque je demande: "Pourquoi as-tu laissé un espace vide entre la main et le corps?" Francesca me regarde d'un air quelque peu compatissant et me répond: "Je ne pouvais pas voir le bras, donc je ne l'ai pas dessiné, mais le bras est là et j'ai dû lui laisser de la place, sinon, comment veux-tu qu'il s'y trouve?".

J'ai retrouvé ce type de solution, avec des commentaires analogues, chez d'autres enfants, dans des contextes différents qui présentaient néanmoins le même problème. Trop souvent, à l'école, le dessin est sous-estimé, ses possibilités sont négligées. Dès lors, il est rare qu'il puisse complètement évoluer en tant que langage. Pourtant, le dessin est un instrument d'une précision extraordinaire pour sonder et interroger la réalité et l'interpréter.

Si, au lieu de considérer uniquement le résultat final d'un dessin, nous apprenions à en révéler le processus, nous comprendrions aisément que la partie logique et la partie expressive coexistent, que les deux s'entrelacent et participent à l'invention créative.

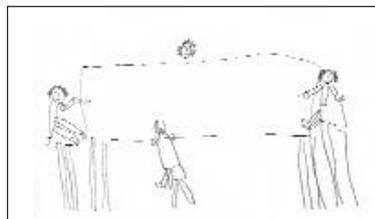
Science ou magie? (8)

Nous faisons souvent le choix pédagogique d'aborder un sujet de plusieurs points de vue et à l'aide de plusieurs langages, car nous croyons que cette approche aboutit à une connaissance plus profonde du sujet ou du contexte examiné.

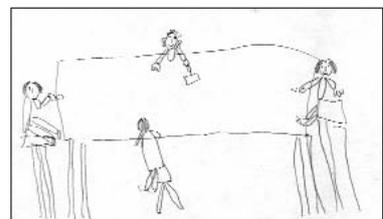
Nous confions à trois enfants âgés de 5 et 6 ans, un bol de verre, une cruche d'eau, une pile et un miroir et leur lançons un défi:

Sur cette page: "Personnes assises à table"
Francesca 5.3 ans, processus de la représentation graphique.
École maternelle Diana.

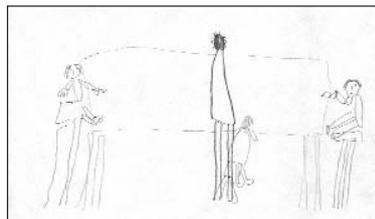
Ci-contre:
Découverte d'un arc-en-ciel.
École maternelle Diana.



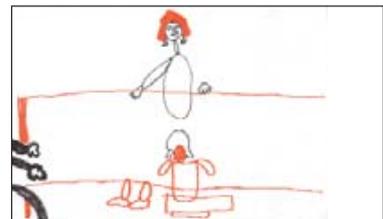
1



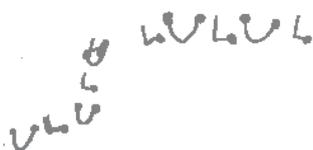
3



2



4





est-il possible de créer un arc-en-ciel à l'aide de ces objets?

Les enfants commencent à expérimenter et combiner les éléments de différentes façons. Les essais sont nombreux, l'obstination est intense, le résultat est passionnant.

Au cours de la recherche, les enfants découvrent qu'en plongeant le miroir dans le bol rempli d'eau à un angle adéquat, ils obtiennent la réfraction de la lumière, l'arc-en-ciel, qui se reflète sur toutes les surfaces.

Une forte intuition les pousse ensuite à remplacer la lumière de la pile par celle du soleil et ils s'enthousiasment à l'idée de créer des arcs-en-ciel à l'extérieur, sur les murs, les arbres. Ils commencent à formuler des hypothèses théoriques sur la formation du phénomène physique. Ils conçoivent une grande installation capable de créer des arcs-en-ciel sur la base de leurs découvertes et des règles qu'ils ont devinées grâce à leur capacité de visionner une réalité possible. Ils lancent: "Arc-en-cielisons le monde". Dans l'euphorie de la recherche, on ajoute aux premiers éléments - le soleil, l'eau, le miroir -, un petit carton blanc et une paille. L'arc-en-ciel se reflète sur le petit carton blanc. En soufflant doucement dans la paille plongée dans l'eau au rythme d'une musique, les mouvements de la surface de l'eau font danser l'arc-en-ciel de manière surprenante, créant des lignes courbes et des pics chromatiques.

Magie, science, esthétique, physique et imagination, hasard et répétitions et bien d'autres choses encore voyagent, étroitement enlacés, faisant d'un phénomène physique, trop souvent livré aux enfants comme un simple exercice déjà résolu, un parcours à explorer et découvrir, plein de curiosités, d'émotions et de beauté. Les technologies informatiques ont amené

une logique et une fantaisie, une exploration et des imaginaires partiellement différents. Elles ont surtout agrandi les possibilités dans quelques domaines et modifié le temps nécessaire à l'élaboration.

La rapidité avec laquelle les enfants peuvent varier formes, dimensions, couleurs des images qu'ils ont eux-mêmes scannées et dont ils sont presque toujours les auteurs, la possibilité de les superposer, déplacer, composer de tant de manières différentes, de garder les différentes étapes en mémoire, comptent probablement parmi les aspects qui modifient le plus la construction des processus traditionnels de l'image. L'introduction de ces nouveaux moyens d'expression confirment, eux aussi, l'importance d'une approche qui travaille sur les connexions tout en orientant les instruments et la matière utilisés dans une direction créative.

Nous abandonnons vite les programmes conçus pour les enfants, car ils sont presque tous structurés à l'aide de procédures simplifiées qui exigent peu et offrent peu à leur intelligence. C'est avant tout en observant et enrichissant les stratégies utilisées par les enfants pour apprendre les programmes d'adultes (Photo Shop, Page Maker, etc.) que nous avons pu formuler des propositions permettant aux enfants de développer leur créativité.

Je lance une invitation intéressante (et quasi indispensable) aux enseignants. Je les invite à observer et analyser les processus réalisés à l'aide d'instruments traditionnels et informatiques, afin de les comparer et comprendre comment et combien les processus d'apprentissage se modifient mutuellement.

Les recherches réalisées jusqu'ici sur des thèmes et des projets divers sont très intéressantes. Elles méritent d'être poursuivies en s'appuyant sur l'imagination, la logique, les sens, les images mentales,

les constructions métaphoriques. Les rapports à la réalité doivent être mis à jour sur la base des possibilités et des processus que les nouveaux instruments permettent ou ne permettent pas.

Ce qui importe, c'est de continuer à utiliser simultanément les instruments anciens et nouveaux, de les mettre en relation, de faire en sorte qu'ensemble, les enfants et les enseignants conservent une attitude de recherche et de curiosité.

Notes

(1) Edgar Morin, *La testa ben fatta* (La tête bien faite), Milano, Raffaello Cortina, 2000, pag. 20.

(2) Par langages, on entend les divers champs du savoir.

(3) Gregory Bateson, *Mente e natura* (La nature et la pensée), Milano, Adelphi, 1984, pag. 22.

(4) Par C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia alla educazione dell'infanzia* (Les cent langages des enfants. L'approche adoptée par Reggio Emilia envers l'éducation des enfants), Bergamo, Junior, 1995, pag. 81.

(5) Par G. Ceppi, M. Zini, *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia* (Enfants, espaces, relations. Pour une culture de l'environnement de l'enfance), Reggio Emilia, Reggio Children, 1998.

(6) Project Zero e Reggio Children, *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2001.

(7) Archives de l'école maternelle municipale Diana, par Laura Rubizzi et Veà Vecchi, 1996.

(8) "Scienza o magia?" (Science ou magie?) Cahier de recherche et d'étude - Archives de l'école maternelle municipale Diana. Par Marina Castagnetti et Veà Vecchi, 1993.

Veà Vecchi est responsable d'atelier et Consultante auprès de Reggio Children.
info@reggiochildren.it



Créer des connexions

Gunilla Dahlberg est Professeur d'Éducation à l'Institut d'Éducation de Stockholm.

Pour plus d'information contactez: gunilla.dahlberg@hs.se

C'est en 1981 que la Suède découvre le travail de Reggio Emilia, à travers l'exposition "Les cent langages des enfants", organisée au musée d'art moderne de Stockholm. Nombre d'entre nous pensions à l'époque qu'il s'agissait d'art infantile et non de pédagogie au sens large du terme. Cette confusion était due à la beauté et à la sophistication du travail. Maintes lectures approfondies et deux décennies de visites d'étude à Reggio Emilia nous ont aidés à mieux comprendre le contexte général. Au début nous comprenions leur pratique comme similaire à la nôtre, en Suède, mais tout simplement meilleure. Lorsque nous parlions de leur expérience, nous utilisions des termes comme "la centralité de l'enfant" et "programme émergent".

Aujourd'hui, notre compréhension a franchi une étape de plus. Nous avons compris que Reggio Emilia a construit un espace pédagogique nouveau et différent. Un espace relationnel, dans lequel la création de connexions est le souci principal. Un espace qui célèbre la complexité des processus de la pensée en explorant de nouvelles relations avec l'art, le dessin, l'architecture, la science, la philosophie. L'école devient un environnement riche d'informations, où non seulement la parole écrite est valorisée, mais aussi, les images et les sens élargissent la signification de l'apprentissage. Les langages du son, de l'odeur, de la lumière et du toucher renforcent la perception de la connexion entre toutes choses (abordé dans la publication de 1998 de Reggio Children *Enfants, espaces, relations*).

La grande séparation

Pour construire un espace relationnel, les pédagogues de Reggio Emilia ont franchi les frontières entre la raison et l'intuition, la cognition et l'émotion, le corps et l'esprit, la logique et l'imagination – ces mêmes frontières qui caractérisent la pensée occidentale depuis le siècle des lumières. Ces dichotomies gouvernent notre vision du monde et nos actions. Elles établissent un ordre hiérarchique parmi les choses, créent un monde de séparation, de catégories, de divisions entre les disciplines. Comme le suggère Veà Vecchi dans son article, le problème, selon Edgar Morin, n'est pas tant d'ouvrir les frontières entre les différentes disciplines que de veiller à ce que ces frontières ne soient jamais créées.

Les théories de l'éducation soulignent de plus en plus à quel point il est important de relier des sphères autrefois perçues comme séparées. Dans la réalité toutefois, l'éducation encourage la séparation plutôt que les connexions. C'est la raison pour laquelle nos écoles n'arrivent pas à doter nos enfants et nos jeunes des outils nécessaires pour donner un sens à leur vie quotidienne. Veà Vecchi prétend qu'il ne suffit pas d'amener un atelierista dans la

classe pour modifier la pensée et les actions éducatives traditionnelles. Le changement, selon elle, proviendra d'une théorie de l'apprentissage et d'un atelier où l'on travaille à la connexion entre les cent langages dont nous disposons. Je suis sûre que beaucoup d'écoles s'inspirant de Reggio Emilia ont péniblement pris conscience de cette réalité lorsqu'elles ont engagé un artiste ou un professeur d'art ne partageant pas la vision d'un enfant compétent, ni une conception nouvelle de la connaissance et de l'apprentissage. C'est ici que Reggio a réussi à dépasser le discours sur l'art pour arriver au discours sur l'apprentissage. Pour cela, elle a dû franchir des frontières et canaliser l'intérêt vers les connexions et les processus, plutôt que vers les résultats et les produits du travail des enfants. Il ne s'agit pas pour autant de dévaloriser les résultats du processus créatif et artistique, mais plutôt d'en prendre davantage conscience et le rendre visible en le documentant. Il s'agit en outre de reconnaître que la valeur de ce qui se déroule au sein de l'atelier ne se mesure pas seulement en termes de ce que nous accrochons au mur, ce que nous encadrons ou exposons.

Logique et devenir nouveaux

En règle générale, la science de l'éducation cherche à réduire la complexité, alors que Reggio Emilia se risque à l'explorer et à multiplier les connexions qu'elle renferme. Dans le monde des cent langages- une métaphore utilisée à Reggio pour désigner les multiples sources de la connaissance - les relations et les connexions semblent revêtir une signification nouvelle et proposer une nouvelle logique, très différente de la logique traditionnelle que l'on retrouve dans la notion de linéarité. Une logique selon laquelle, nous dit Veà Vecchi, les racines de la connaissance sont multiples, le processus d'apprentissage n'est pas linéaire, la réalité présente de nombreux avantages, et les choses "dansent ensemble". Cette logique va à l'encontre de l'idée répandue de la multidisciplinarité, qui consiste à faire appel à des professionnels de disciplines différentes.

Pour Gilles Deleuze, philosophe français, la pensée est avant tout expérimentation, et ne peut être comprise qu'au travers des connexions qu'elle suscite. Les connexions ne sont pas nécessairement données, l'individu doit les fabriquer ou les vivre et ce faisant, apprendre. Les enseignants et les chercheurs qui parviennent à s'impliquer dans cette expérimentation, apprendront que le fait de créer davantage de connexions donne lieu à une intensité hors du commun. Une intensité qui souvent, nous bouleverse car elle nous met en présence de quelque chose qui ne cadre pas avec nos visions et nos compréhensions habituelles des enfants et de la pédagogie. C'est ce que Gilles



Palette de couleurs utilisée lors de la réalisation de motifs sur le rideau du théâtre Arioste, d'après *Le rideau*, édité par Reggio Children.

Deleuze appelle le "devenir", et ce que Loris Malaguzzi entendait par "vibration esthétique". Cette traversée expérimentale des frontières implique une sorte de confiance – confiance en un aboutissement, bien que l'on ne sache pas encore bien lequel.

Pour Deleuze, cette confiance dans le fait que quelque chose d'inattendu, de surprenant, de provocant, pourrait découler des connexions que l'on crée, revenait à *croire dans le monde*.

Pour Malaguzzi, c'était comme *sauver le monde*: comme il nous l'a dit lors d'un séminaire à l'Institut de l'Éducation de Stockholm en 1993, "J'ai sauvé mon monde et j'ai toujours essayé de le changer". Cette phrase peut sembler naïve et optimiste, mais à mes yeux, elle dénote une forme de réalisme, une croyance en de nouvelles rencontres, forces, pensées qui ne sont pas encore contenues ni répertoriées dans nos programmes et nos méthodes.

Cette croyance implique davantage de responsabilité éthique et politique, un vibrant accueil de l'inconnu, que l'inconnu soit un autre type de pensée ou un autre être humain. Elle est une forme d'*éthique affirmative* qui défie la certitude cartésienne, naît *dans l'art de l'écoute* et communique un message de *bienvenue et d'hospitalité*.

ATELIER³



M O B I L I E R P O U R L ' E N F A N C E

design Studio Zini _ expertise pédagogique Reggio Children



Isaff Srl
via F. Turati, 41/A
42020 Quattro Castella - Reggio Emilia - Italy
telefono +39 0522 887421 - fax +39 0522 887129
e-mail: info@isaff.com - www.isaff.com

La ville, ses images, ses idées, ses théories La recherche et le guide "Reggio tutta"

Simona Bonilauri, Tiziana Filippini, Mara Davoli et Gino Ferri



Si la ville fait l'objet d'une étude approfondie, c'est davantage en raison de son actualité et de son émergence culturelle plutôt que d'heureuses convergences locales.

Reggio Emilia est une ville qui, grâce à ses dimensions, a pu entretenir pendant longtemps un lien important entre ses institutions et la communauté, mais qui, bien avant encore, s'est appuyée sur des épisodes de solidarité et de participation pour créer une expérience éducative pour les plus petits.

La volonté de relier la ville, l'éducation et les enfants est un trait originel et intrinsèquement lié aux événements locaux. La ville n'aurait toutefois pas manqué de charme car elle est tout à la fois ordinaire, quotidienne, inévitable et difficile.

Le projet de recherche n'est autre que la version revue et mise à jour d'un parcours mis au point en 1982 par Loris Malaguzzi et qui concerne toutes les écoles maternelles. L'ensemble du travail se développe en deux phases.

La première, une enquête cognitive verbale, donne aux enfants la possibilité de raconter la ville selon ce qu'ils en pensent, la façon dont ils l'habitent et l'interprètent. L'héroïne du récit, qui prendra la forme d'une conversation, n'est autre que la ville en tant que contexte général et plus particulièrement, la ville dans laquelle vivent les enfants: Reggio Emilia.

La seconde phase, plus spécifique et diversifiée est confiée à un groupe plus restreint d'écoles et consiste à repérer des projets et des approfondissements qui aboutiront à un Guide de la Ville de Reggio réalisé par des enfants et intitulé: *Reggio tutta*.

Au cours de la première phase, pour organiser le matériel récolté au fil des conversations avec les enfants, nous sommes passés par un premier niveau de lecture. Nous nous sommes servis de quelques noyaux thématiques pour constituer des catégories destinées à classer le matériel verbal, pour accéder ensuite à un second niveau de lecture. Ce dernier repère, par le biais de l'interprétation, de nouveaux noyaux sémantiques ou relatifs au sens. Il s'agit de schémas conceptuels qui ne coïncident pas nécessairement avec les expressions linguistiques.

Ces cartes se dessinent à travers des paroles des enfants, d'images multiples, partielles, autobiographiques et imaginaires. Ainsi dotée d'une moindre matérialité, la ville est pratiquement impossible à circonscrire en une image univoque. C'est comme si il existait plusieurs villes dans la ville (implosion), comme si la ville appartenait au monde, relevait d'une cosmogonie plus complexe (explosion). Les images que les enfants savent construire et exprimer sont des sens possibles. Plutôt

que de limiter la modernité de la ville à une idée bien précise et articulée, ils lui rendent, en dépit des nombreuses approximations, toute sa vitalité et son énergie.

Ces sens, dont nous n'avons perçu qu'une partie, peuvent être utilisés comme des optiques de lecture pour interpréter la ville. En voici quelques-uns.

LA VILLE DECHIFFRABLE

Les édifices de la ville – les maisons – constituent sans doute son trait distinctif, mais il n'est pas le seul. Il y a aussi la perception de sa densité, de sa multitude et de ses dimensions.

La densité, ou l'intensité de la ville, s'applique à son territoire bâti mais aussi à d'autres éléments de mobilité qui s'adressent non seulement à une perception visuelle mais aussi à des sens plus diffus et intégrés. Ces éléments mobiles sont les gens, la confusion, le trafic, la plénitude:

la ville est comme un grand magasin, le plus grand qui soit, où l'on peut rencontrer une foultitude de gens et de choses.

Les typologies architectoniques de la ville sont bien définies car elles se différencient de celles d'autres lieux, où, dans certains cas, il est impossible d'habiter:

pour moi, les maisons sont toutes attachées... à la campagne, il y a moins de maisons et elles sont toutes détachées...

La ville se fait de moins en moins générique et de plus en plus spécifique, car les enfants procèdent par différences et ressemblances avec les autres habitats: ville-village, ville-Pôle Nord, ville-Pôle Sud, ville-campagne. La dimension et la densité deviennent alors des éléments décisifs et forts d'identification de la ville:

...là où il n'y a pas de ville, il y a peu de maisons, peut-être même pas du tout, comme au Pôle Nord où il fait si froid et sans doute que là, ils ne construisent pas de ville quand il fait froid...

Dans la recherche de cette identité relative, le regard des enfants semble à la fois se localiser (focalisation sur la ville) et se délocaliser dans un glissement apparent. Dans ces passages, la ville devient presque plus opaque, comme si les enfants l'avaient perdue de vue.

Les enfants font la différence entre habitat naturel et artificiel, entre état naturel et modifié: la ville est un environnement artificiel par opposition à naturel.

La ville ne naît pas, elle est construite; elle ne meurt pas mais elle peut être détruite. L'état naturel ne coïncide plus avec la campagne, qui historiquement, avait représenté l'autre pôle d'une opposition largement utilisée en sociologie pour distinguer l'environnement urbain et non urbain. A Reggio, on trouvait autrefois à faible distance, un paysage très différent. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Il suffit de

penser à l'axe de la via Emilia, où les intervalles entre une ville et l'autre ont désormais disparu.

L'opposition ville/campagne semble en effet avoir perdu de son évidence, y compris aux yeux des enfants, parce que l'expansion de la ville (au sens du lieu bâti) a dilué et raréfié cette opposition en homogénéisant les décors:

il y a des hommes qui sont des paysans et qui habitent près d'une maison... mais ils voient quand même un peu de la ville...

Puisque cette opposition n'est pas aussi nette, les enfants évoquent d'autres environnements, ils élargissent le champ de la confrontation et semblent devoir parfois pousser leur exploration très loin. En passant ainsi d'autres habitats en revue, sur la base soit d'une expérience directement vécue soit d'informations et apprentissages indirects, les enfants qualifient la non-ville. La non-ville est: un bois, une montagne, un désert, une jungle, un petit village:

en ville, il n'y a pas d'animaux, ce sont les hommes qui y vivent. Le kangourou vit en Afrique... la jungle est un pays tellement plein de plantes qu'on y trouve des animaux qui y vivent...

Quoi qu'il en soit, ce jeu de rapports aboutit à l'identification de nouveaux traits distinctifs qui font de la ville un environnement domestiqué, une synthèse entre nature et artifice. Les enfants se délocalisent et se décentrent pour pouvoir ensuite tenter une description synthétique et provisoire de la ville:

la ville, c'est là où l'on peut construire des maisons... il y a le chat, le chien, la grenouille... les rats, les fourmis, les poissons dans les fontaines. A la campagne, il y a des vaches, des paysans... En ville, il y a des gens, mais il n'y a qu'un chat et un chien et c'est tout. Et puis, on y trouve quand même un petit bout d'herbe et des arbres qui ne piquent pas...

La spécificité de la ville est progressivement obtenue, au fil d'une même conversation, car c'est le temps et la confrontation qui permet aux enfants d'ajuster de plus en plus leurs définitions, qui se font moins génériques, moins abstraites et moins condensées. On pourrait dire que la ville est déchiffrable mais "irréductible".

LES VILLES CONTINUES

Il semblerait que la ville soit un continuum de villes qui se succèdent mutuellement et c'est un peu comme si une ville en particulier ne possédait pas de lieu exactement défini et délimité, sa propre et unique corporéité vectorielle et hiérarchique:

une ville commence là où une autre s'arrête, et ainsi de suite...

Non seulement la ville est continuum de villes mais elle est aussi l'idée même de la

ville qui semble s'étendre à l'infini de façon à ce que la dimension ne doive pas seulement s'interpréter en termes de grandeur (grande, grosse, nombreuse...) mais aussi d'expansion diluée et raréfiée (dans le sens horizontal), comme nous le disions plus haut, imprenable. Comme si la ville se multipliait en dehors d'elle-même mais aussi à l'intérieur d'elle-même: il y a de nombreuses villes dans la ville.

Le caractère physique de la ville n'est pas seulement établi par des signes extérieurs (éléments urbains), mais aussi par des références à des expériences significatives. Dès lors, la ville est également un objet autobiographique:

la ville commence par l'endroit où elle se termine, quand quelqu'un y entre, elle commence, mais lorsqu'il en sort, la ville se termine...

LA VILLE COMME OBJET AUTOBIOGRAPHIQUE

Les enfants semblent avoir besoin de se référer à des espaces qui, en vertu de relations significatives, se transforment en lieux où ils ont vécu des expériences, où ils ont pu laisser une trace.

Cette fois encore, la ville est racontée à travers des images partielles, autobiographiques, qui correspondent à des lieux chargés de sens, comme la ville-magasins, la ville-campagne, et l'utilisation d'une expression récurrente: ma ville. ...mais à la ville-campagne, il y a des lions, même que ma maman m'a un jour assis sur une statue lion... mais la ville-magasins vend des tricots et aussi des bonbons... et puis elle vend aussi des pets-de-nonne et des pâtes et puis encore d'autres bonbons encore meilleurs!

LA VILLE COMME LIEU D'INFORMATIONS

Les images de la ville élaborées par les enfants sont empruntées au système des médias et sont fortement codifiées, si bien que nombre d'entre elles puisent à même l'imaginaire. La ville devient l'occasion d'élaborer des cosmogonies qui, de toute évidence, ne découlent pas d'expériences directes:

...dans le ciel... au-dessus du ciel, j'ai vu une petite maison et quelqu'un monter dessus, là-haut, dans le ciel ! puis, il est allé encore plus haut, dans l'univers, qui veut dire planète... ça veut dire... l'univers, c'est l'espace, alors il est arrivé au-dessus de l'espace, puis il a mis un petit drapeau et il s'est envolé... non, mais au-dessus de l'espace, c'est encore le soir... au-dessus de la ville, il y a le ciel, et au milieu... il y a d'abord le ciel, puis l'espace, puis après l'univers...

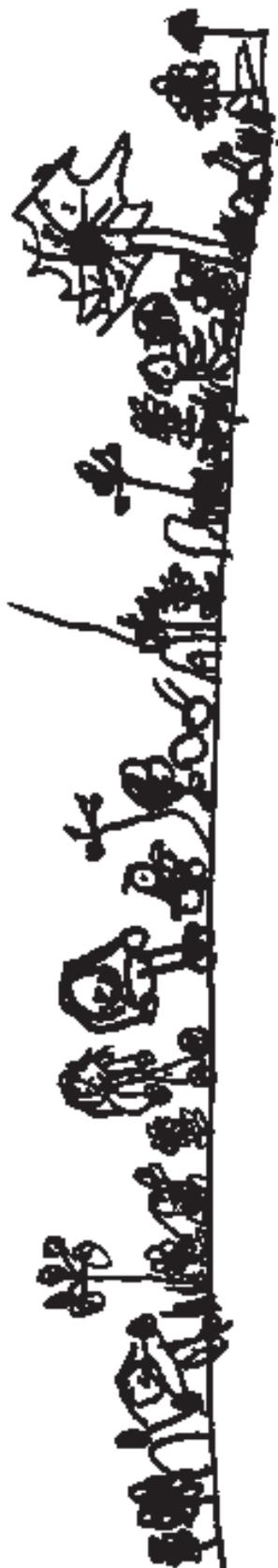
LE CARACTERE NATUREL DE LA VILLE

La ville est construite par les hommes. On peut habiter ailleurs qu'en ville, mais la ville

A Melania, chaque fois que l'on sort dans la rue, on est plongé dans un dialogue... Italo Calvino - Le città invisibili



...les villes ont une forme croisée: elle sont ainsi faites pour qu'on puisse aller ici, là, en haut, en bas.



à ceci de particulier qu'elle semble être le lieu idéal pour la réalisation de l'individu. La ville est en quelque sorte l'environnement naturel de l'homme parce qu'elle répond aux besoins les plus naturels et les plus élémentaires de la survie: s'abriter, manger, dormir, marcher. ...sinon, où les gens iraient habiter?! Et comment feraient-ils?! et comment feraient-ils des enfants?! ...la ville sert à se protéger de tout ce qui arrive... parce qu'elles sont très importantes, le chef du monde l'a décidé! si nous ne le faisons pas, nous ne vivrions pas, si les villes ne naissaient pas, les enfants ne naîtraient pas, et les mamans non plus ne naîtraient pas! Tout serait vide, il y aurait de l'eau partout...

Le caractère indispensable et nécessaire de la ville est aussi lié à des besoins plus évolués de rencontre, de communication, de plaisir esthétique et de plaisir ludique. Les paroles des enfants n'ont rien d'anti-urbanistique, ils sont incapables d'imaginer quelque chose qu'ils n'aiment pas, d'imaginer que la ville pourrait être différente:

...elle est utile parce que quand une personne a envie de dire bonjour, elle le dit... on peut dire bonjour à quelqu'un d'autre... en ville, on se marie, parce qu'il y a beaucoup d'églises. En ville, on rencontre des gens, on fait des rencontres d'amour, d'amitié... A la campagne, on ne fait que travailler et il y a des moustiques...

REGGIOTUTTA

Le guide de la ville réalisé par des enfants. La séduisante idée de demander aux enfants de devenir les interprètes et les narrateurs de leur propre ville, en leur proposant de réaliser un guide de Reggio Emilia, découle naturellement de l'enquête intitulée "Idées, hypothèses et théories des enfants sur la ville".

L'entreprise n'est pas simple: l'expérience de la ville plonge ses racines dans une trame complexe de références étroitement liées, où les relations et les vécus donnent corps à des connaissances, à des récits et des évocations empreintes d'une forte connotation autobiographique.

Pour les enfants qui, au cours de l'enquête, sont appelés à faire des recherches autour des images de la ville, en discuter les définitions possibles, les origines, les formes et les limites, cela revient à parler implicitement de leur propre ville, même si celle-ci reste vague, en toile de fond. Le regard sur Reggio et les récits qu'en font les enfants changent lorsque, avec eux, nous pénétrons au cœur du projet d'élaboration du guide: assumer le rôle d'interprètes de la ville en accueillant la pensée de l'autre, avec ses désirs, ses besoins, ses attentes possibles a pour effet immédiat de déplacer le point de vue, de se mettre à la place de l'autre. A marcher ainsi à côté d'un visiteur imaginaire, un portrait de la ville se dessine peu à peu: une texture dense faite d'histoires et de parcours croisés qui conservent tout le caractère subjectif des regards et des vécus des narrateurs. Un portrait qu'il est difficile d'enfermer dans les pages d'un livre parce que, au fil du dialogue des enfants, chaque fragment d'histoire en appelle d'autres qui refont surface dans les souvenirs personnels: les images se multiplient, s'entrelacent, se composent et se recomposent, dessinant de la ville de multiples identités qui renferment la dimension du temps, de l'espace et de la vie quotidienne.

Texte et images tirés du livre *Reggio tutta. Un guide de la ville réalisé par les enfants*
© 2000 Ville de Reggio, Service Education, crèches et écoles maternelles,
édité par Reggio Children.

S. Bonilauri, pédagogue simona.bonilauri@municipio.re.it

T. Filippini, responsable de la coordination pédagogique tiziana.filippini@municipio.re.it

M. Davoli, responsable d'atelier à l'école maternelle Neruda neruda.neruda.sci@municipio.re.it

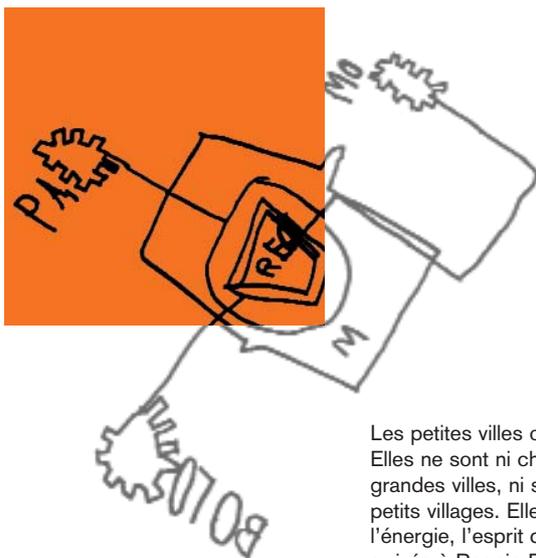
G. Ferri, enseignant à l'école maternelle Neruda.

Scuole e Nidi d'Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia.



Reggio, ville de courtoisie, curiosité et

Jérome Bruner est Professeur à la Faculté Juridique de l'Université de New York. Depuis 1998, il est citoyen d'honneur de Reggio Emilia.



Les petites villes offrent un attrait particulier. Elles ne sont ni chaotiques comme les grandes villes, ni suffocantes comme les petits villages. Elles suscitent l'imagination, l'énergie, l'esprit de communauté. A mon arrivée à Reggio Emilia, où j'étais invité pour découvrir les crèches les plus célèbres du monde, je m'attendais à un miracle "de petite ville", mais je n'étais certes pas préparé à ce que j'ai vu. En réalité, j'avais entendu parler de Reggio bien des années auparavant, dans les années soixante-dix. J'étais alors professeur en développement à l'Université d'Oxford (le légendaire "Yankee" d'Oxford) et dirigeais un programme de recherche en vue d'améliorer les écoles maternelles d'Angleterre, ce qui m'avait amené à passer l'Europe au crible, à la recherche de bons exemples. Mais même la brève visite que j'avais rendue aux excellentes écoles maternelles italiennes de l'époque ne m'avait pas préparé à Reggio. Ce n'était pas seulement le fait que les services à la petite enfance étaient meilleurs que tout ce que j'avais vu auparavant. Je m'attendais à quelque chose de ce genre et j'avais aussi entendu maintes fois chanter ces louanges lors de congrès internationaux sur la petite enfance. Ce qui m'a frappé à Reggio Emilia, c'est l'intensité avec laquelle l'imagination y est cultivée, ce qui renforce le sens du possible chez les enfants. Cette réalité exprimait quelque chose de profondément ancré dans la ville elle-même, quelque chose de très "reggiano". En effet, quiconque se rend à Reggio y rencontre une forme de courtoisie rare, une sorte de précieux respect mutuel. Ce type de courtoisie se gère sans doute plus facilement dans une petite ville: il reflète peut-être la prééminence de cette ville dans le champ des services sociaux. Quelle qu'en soit l'origine, il s'agit d'une qualité intrinsèque à ce lieu. J'aimerais pouvoir m'expliquer.

Cultiver l'imagination est primordial, mais il ne suffit pas de lire des contes de fées. C'est l'imagination qui nous protège de l'évidence et la banalité, des aspects ordinaires de la vie. L'imagination transforme les faits en conjecture. Même

une ombre projetée sur le sol n'est pas rien qu'une ombre, c'est un mystère. Essayez d'en dessiner une et vous comprendrez. Un jour, dans une école maternelle municipale de Reggio, j'observais des enfants de quatre ans et l'enseignant en train de projeter des ombres et s'efforcer de les dessiner. La concentration était totale mais plus surprenantes encore étaient les idées librement échangées, les avis sur ce qui rendait les ombres si bizarres, ce qui les rapetissait ou les amplifiait ou, comme l'a demandé un enfant: "comment se fait-il qu'une ombre soit à l'envers?". L'enseignant faisait preuve d'autant de respect que s'il avait affaire à des lauréats de Prix Nobel. Tout le monde pensait à voix haute: "Que veux-tu dire par à l'envers?" a demandé un autre enfant.

Il ne s'agissait pas ici d'imagination individuelles travaillant séparément. Nous étions collectivement impliqués dans ce qu'il y a probablement de plus humain chez les hommes, ce que les psychologues et les experts en primates se plaisent aujourd'hui à appeler "l'intersubjectivité" à savoir le fait d'arriver à une compréhension réciproque de ce que l'autre a en tête. C'est peut-être là l'extrême épanouissement de notre évolution en tant qu'humanoïdes, ce sans quoi notre culture humaine n'aurait pas pu se développer, et sans quoi toutes nos tentatives intentionnelles d'enseigner quelque chose échoueraient.

Cultiver cette qualité nécessite une atmosphère de respect et de soutien réciproques, le genre de respect qui distingue les écoles qui réussissent, comme les établissements préscolaires municipaux de Reggio Emilia.

Texte extrait du quotidien "La Repubblica", avec son aimable autorisation. "Un Yankee parmi les mille voix de l'enfance", 14 janvier 1996.

Ci-dessus: La carte de Emilia Romagna. *Reggio tutta. Un guide de la ville réalisé par les enfants*, édité par Reggio Children.

Ci-dessous: Photo de Luigi Ghirri, La maison de Ludovico Ariosto, poète (1474-1553), 1985 Reggio Emilia.



WWW.VILLEJEROMEBRUNER.COM

Que ceux qui se lancent dans un projet songent à des actions susceptibles de transformer des situations existantes en situations désirées.

Loris Malaguzzi



Réflexions, théories et expériences pour un projet éducatif basé sur la participation

Paola Cagliari, Angela Barozzi et Claudia Giudici

Les écoles italiennes utilisent généralement le terme de " participation " pour désigner la relation école-famille, même si ce terme unique englobe des théories, des expériences et des projets très différents. L'expérience vécue en Reggio Emilia représente l'une des multiples facettes de la participation.

Participatif par définition, le projet éducatif des crèches et écoles maternelles municipales de Reggio Emilia conçoit la participation de tous – enfants, enseignants, parents – comme l'essence même de son sens éducatif. Ce sens éducatif réside dans l'échange, le dialogue entre personnes différentes, la construction commune et la communication considérée comme une valeur. La séparation ou l'opposition cèdent la place à une rencontre qui favorise le dialogue entre les différences (rôles, idées, cultures différents) et à des négociations qui visent une construction commune. Les compétences des uns n'existent pas au détriment des compétences des autres. On reconnaît les aptitudes de chacun – enfants, enseignants, parents – à prendre

une part active dans la relation éducative et à apporter des savoirs complémentaires et nécessaires les uns aux autres.

Selon Carlina Rinaldi, "la participation est une stratégie éducative qui caractérise le fait d'être et faire l'école. La participation des enfants, des familles, des enseignants ne signifie plus seulement "prendre part" à quelque chose, mais plutôt en "être part", c'est-à-dire être l'essence, la substance d'une identité commune, d'un nous auquel nous donnons vie en participant.

Ainsi notre expérience a-t-elle fusionné l'éducation et la participation: le quoi (l'éducation) et le comment (la participation) deviennent la forme et la substance d'un seul et même processus de construction" (1)

"Pour moi, la participation est une recherche de croissance à travers des moments de réflexion commune, des occasions d'échange, une réflexion élargie."

Extrait du Procès-Verbal du Conseil Infanzia Città (2), SCI Anna Frank

Dans le contexte de l'expérience éducative de Reggio Emilia, participation ne rime pas seulement avec implication des familles dans la vie de l'école, mais aussi avec valeur, trait d'identité de l'expérience tout entière, façon de concevoir les sujets de l'éducation et le rôle de l'école.

Avant même les parents, ce sont les enfants qui sont les sujets de la participation, les constructeurs actifs de leur apprentissage, les producteurs de points de vue originaux sur le monde. Ces points de vue, mis en dialogue avec ceux d'autres enfants, peuvent se transformer en une culture de l'enfance qui trouve sa place au sein même de l'école et du tissu social. Tout ceci n'est possible que si l'école assume pleinement la valeur et la pratique de la participation.

“Les écoles doivent être conçues non pas comme des corps séparés de leur contexte, mais comme des instruments profondément intégrés aux familles et au territoire auxquels ils se rapportent.”

Luciano (citoyen)

Les sujets de la participation sont les opérateurs de l'école et en particulier les enseignants, qui ne se contentent pas d'exécuter des programmes fixés par d'autres, mais participent à la construction des processus de connaissance de chaque enfant, du groupe d'enfants ainsi que du leur, qui est le fait d'apprendre à enseigner. Tout ceci passe par une écoute et une recherche partagées collectivement par tout le groupe de travail. La participation se fonde sur l'idée que la réalité n'est pas objective, que la culture est un produit social en constante évolution, que chaque sujet est porteur d'un savoir partiel et que pour construire un projet éducatif, les points de vue de tous, mis en dialogue dans un cadre de valeurs partagées, sont importants et pertinents. Telles sont les idées fondatrices de la participation, mais aussi, nous le croyons, le principe même de la démocratie.

Si elle se veut participative, l'école doit ouvrir des espaces, des lieux et des moments dans lesquels tous les sujets, enfants, enseignants, parents, puissent découvrir la possibilité de s'exprimer et d'être écoutés. Il s'agit là d'une première étape nécessaire, certes adoptée par de nombreuses écoles en Italie, mais qui se révèle insuffisante si nous voulons que la participation joue un véritable rôle actif et démocratique dans la construction du projet éducatif au sein de l'école et de la communauté.

En effet, chacun, enfant ou adulte, possède sa propre manière de participer, c'est-à-dire de prendre une part active, parce que les subjectivités sont différentes.

Participer est un verbe que l'on peut conjuguer au singulier ou au pluriel. Chacun

peut participer en tant qu'individu, apporter sa propre contribution et recueillir individuellement les informations et les contributions des autres. La participation individuelle est, et reste toujours, l'un des aspects de la participation de chacun. En ce sens, elle prend une dimension différente si l'école se propose comme une communauté reliée à l'entité plus large qu'est la ville, si elle s'inscrit dans un projet plus ample. De plus, pour être de réels lieux d'éducation, la crèche et l'école doivent nécessairement suivre de près les problématiques sociales et culturelles, les idées, les contextes et les styles de vie en perpétuelle évolution. Elles pourront ainsi fournir une lecture, une interprétation et une version actualisées des pratiques et des valeurs ainsi que des propositions culturelles et politiques, tout en continuant à poser un regard “cohérent sur les grandes orientations, les valeurs tournées vers l'avenir et la spécificité de l'action éducative au quotidien” (3).

“Selon moi, il importe que chacun ait la possibilité de participer comme il le sent.”

Tiziana (parent)

Cet objectif ne peut être atteint que si la crèche et l'école adoptent la pratique et la valeur de la participation et se définissent comme des lieux sociaux et politiques et donc éducatifs au sens plein du terme. Il ne s'agit pas là d'une qualité “naturelle”, intrinsèque au fait d'être une école, il s'agit plutôt d'un choix philosophique de valeurs qui a toujours été le propre de l'expérience éducative en Reggio Emilia, tant sur le plan didactique que sur celui de la formation des enseignants et de la participation.

Mais les parents ont-ils la compétence nécessaire pour participer? Habituellement, l'école ne les estime pas compétents, d'une part parce qu'elle a tendance à ne pas se considérer comme lieu social et politique et ne reconnaît donc pas leur compétence de citoyens et d'autre part, parce qu'elle limite son intervention à l'enseignement des contenus disciplinaires et n'attribue par conséquent de l'importance qu'aux seules compétences spécialisées, que les parents ne possèdent généralement pas.

Mais qu'est-ce que la compétence? Il s'agit d'une part d'un crédit que l'école doit accorder aux parents, tout comme aux enfants et aux enseignants. Un crédit qui reflète un choix de valeur et la reconnaissance d'un droit, en tant que citoyen, à intervenir dans la réalité sociale qui nous concerne tous. Les parents sont donc compétents dans la mesure où ils sont porteurs et constructeurs de vécus, de points de vues, d'interprétations, d'idées qui s'articulent en théories implicites et explicites et qui découlent de leur expérience de parents et de citoyens.

“Pour le parent, la participation est l'occasion de mieux connaître les processus qui mènent vers certains choix. Elle aide à comprendre certaines positions mais aussi à prendre part à un processus dynamique et complexe comme l'éducation, que l'on ne peut diviser en unités distinctes et définies, qui n'admet pas de solutions de continuité mais implique au contraire un lien actif et fort entre la famille, l'école et la ville tout entière.”

Giovanna (parent)



Ci-contre: Remida Day, une journée de recyclage créatif. Brocante d'objets ménagers, Place San Prospero, Reggio Emilia

Sur cette page, de haut en bas:
Entretiens individuels avant d'intégrer la crèche.
Conseil Infanzia Città.
Dans les cuisines de la crèche.
Fête dans les jardins.

“Eduquer signifie accepter de s’impliquer, savoir écouter les autres, se mettre en rapport et accueillir le fruit des idées de personnes qui pensent autrement.”
Luisa (parent)



“Nous pouvons tous, à notre échelle, contribuer à diffuser dans notre ville, une culture toujours plus attentive aux exigences de l’homme en tant qu’individu dès la plus tendre enfance; qui trouve son fondement dans le dialogue, la confrontation, l’acceptation de la diversité et le profond respect de la vie.”
Silvana et Andrea (parents)

D’autre part, la compétence est un phénomène qui s’alimente et s’enrichit à travers les processus de participation. Les situations illustrées par les photos de cet article indiquent quelques modes possibles de participation des familles. Mais elles ne parlent pas de toute la complexité ni de toute la variété des situations, des moments, des processus d’apprentissage et des stratégies qui donnent forme à l’expérience participative. Même si on le voulait et s’il était possible de dresser une liste exhaustive de tous les événements participatifs, cela ne suffirait pas à rendre au lecteur le sens plein de la participation des parents. La participation, en effet, n’est ni un modèle reproductible ni surtout un ensemble séquentiel d’événements. Il s’agit d’une expérience et d’un processus dont les contenus et les stratégies entretiennent un rapport réciproque et interdépendant, créant des parcours toujours nouveaux (uniques et originaux). Ces parcours se construisent en fonction de l’identité de chacun de leurs acteurs et des groupes auxquels ceux-ci se joignent.

A travers le dialogue, le groupe se construit une identité capable d’accueillir les subjectivités de ses membres, c’est-à-dire leurs idées, leurs pensées, leurs attentes, leurs propositions, leurs désirs et leurs droits. Mais en même temps, il dépasse ces subjectivités en cherchant et repérant les propositions susceptibles de provoquer la rencontre des idées, des pensées, des attentes, des désirs, des droits individuels, sous des formes qui permettent à chacun de se reconnaître et de sentir son appartenance.

Nous avons tenté de construire l’idée de la participation comme étant une recherche située entre l’individu et la communauté, un lieu de création en commun du changement et d’une culture nouvelle, une culture générée par des processus importants de la démocratie.

Ci-dessus: Vote du Conseil Infanzia Città.
Ci-dessus à partir de la gauche: Fouritures prévues pour une réunion avec des parents
Réunion d’un Conseil Infanzia Città.
Fête dans les jardins.



Couverture du magazine *la mongolfiera*.
La lettre d’information des Conseils Infanzia Città des structures municipales d’accueil Petite Enfance, Reggio Emilia.

Une partie de cet article et des illustrations est tirée du livre *Making Learning Visible: Children as individual and group learners*, édité par Reggio Children.

Les phrases sont tirées de la *Carta dei Consigli Infanzia Città* (La Charte des Conseils d’Infanzia Città) publiée par le Centre de Documentation et de Recherche Educative - Comune di Reggio Emilia..

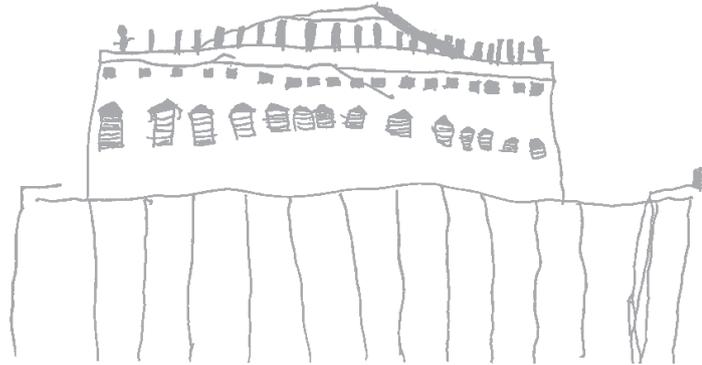
P.Cagliari, responsable de la coordination pédagogique paola.cagliari@municipio.re.it -
A.Barozzi, pédagogue angela.barozzi@municipio.re.it -
C.Giudici, pédagogue claudia.giudici@municipio.re.it
Nidi e Scuole d’Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia.

Notes

- (1) Carlina Rinaldi, *Le domande dell’educare oggi* (Les questions posées par l’éducation aujourd’hui) Editions Centre de Documentation et de Recherche Educative - Comune di Reggio Emilia.
- (2) Les Conseils Infanzia Città sont les organes de gestion sociale et de participation des Nidi e Scuole dell’Infanzia (crèches et écoles maternelles) de la région de Reggio Emilia. Les Conseils sont composés de l’ensemble du personnel de chacune des institutions et de parents et citoyens librement élus.
- (3) Daniela Lanzi et Ivana Soncini, *Le domande dell’educare oggi*, rapport interne. Editions Centre de Documentation et de Recherche Educative, Comune di Reggio Emilia.



[Balaguer]



Gestion sociale et participation Les écoles maternelles de Reggio: le coeur ou la tête?

Irene Balaguer est rédactrice du magazine *Infancia* et membre de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Pour de plus amples informations, veuillez contacter: redaccion@revistainfancia.org

Il y environ vingt ans, je visitais pour la première fois les écoles municipales de Reggio avec un groupe d'enseignants de mon pays. Chaque école avait désigné une personne différente pour nous accompagner et nous servir de guide durant nos visites. Je me souviens que l'un de mes collègues avait été très impressionné par la personne qui escortait son groupe. Elle répondait avec enthousiasme à toutes les questions de mes collègues au sujet des compétences des enfants et du projet pédagogique de l'école. Ce n'est qu'à la fin qu'il comprit que son guide n'était pas une enseignante, mais la mère de l'un des enfants de l'école. Sa surprise et sa découverte ont soulevé de nombreuses questions à propos de notre propre expérience, que nous comparions à celle de la ville que nous étions en train de visiter. Certains se demandaient comment les écoles faisaient pour travailler avec les familles et créer chez elles une réaction aussi positive, aussi riche de connaissance "professionnelle". D'autres ont voulu savoir quelle avait été la formation des parents? Qui les avait formés? Quand, à quel moment? Qui avait payé leur formation? Que font les écoles, comment s'y prennent-elles pour impliquer ainsi les familles? Comment obtiennent-elles un tel engagement? Quels sont les effets de l'implication des parents sur l'éducation des enfants? Cette implication est-elle un élément essentiel du projet de Reggio? Un troisième groupe a posé d'autres questions. Que nous manque-t-il? Où échouons-nous? Que devrions-nous faire en Catalogne pour que les parents connaissent mieux nos écoles et ce nous y faisons, tout comme à Reggio? Le groupe qui visitait Reggio il y a vingt ans était très hétérogène. Soulignons que les questions les plus intéressantes, celles qui sous-tendaient une réflexion sur notre propre expérience dans le but de la faire avancer, étaient posées par des enseignants qui travaillaient dans des écoles auxquelles les familles participaient, des écoles ouvertes qui dialoguaient avec les familles et leurs communautés, des écoles qui appliquaient dans la pratique une

gestion hautement démocratique. Les professionnels qui travaillaient dans ces écoles étaient précisément ceux qui avaient le plus de questions à poser à propos de la situation à Reggio. Mais pour l'ensemble de ce groupe de visiteurs, les écoles de Reggio étaient une provocation, une expérience qui ne laissait personne indifférent.

J'ai toujours été attirée par la forme et le contenu de la pédagogie de Reggio, ainsi que les idées et les actions de Loris Malaguzzi. Ce dernier a développé une pédagogie qui ne préjuge pas des capacités des enfants et créé des écoles qui sont devenues de véritables laboratoires d'une éducation capable d'aller plus loin et de contribuer au changement social. De son point de vue, la gestion sociale et la participation étaient des éléments essentiels situés au coeur d'un mouvement pour une école démocratique et une éducation nouvelle, au service d'un enfant riche et puissant, un enfant qui doit être rendu visible.

Dans le projet de Reggio, la participation – la vie démocratique de chaque école – signifie que l'on inclut la vie réelle au sein de l'école, à tel point que le projet éducatif est en réalité construit en fonction de vie de la communauté scolaire. Toutes les écoles évoluent différemment, chacune étant unique dans le processus de construction de ses connaissances et son identité. Nous savons tous que la participation – au sens vrai du terme, c'est-à-dire la démocratie à l'école – implique le besoin, l'engagement, la volonté et la possibilité de changer. Parce que la participation est un changement, elle est une sorte de garantie pour l'évolution, la transformation. La participation est une dynamique vivante qui ne tolère pas la répétition, évite la routine. Il s'agit d'une réflexion partagée, une manière éthique de comprendre et concevoir l'éducation.

Par conséquent, – comme nous le confirme l'article de Paola Cagliari, Angela Barozzi et Claudia Giudici – la participation fait aujourd'hui partie intégrante de la pédagogie des écoles municipales des Reggio. Elle est intrinsèquement liée à la vie des tout jeunes enfants au sein des écoles de cette ville. A certains égards, la situation de Reggio

est exceptionnelle, comme l'est, par exemple, la possibilité de compter sur une équipe professionnelle forte vouant une confiance absolue à la forme et au contenu de son travail. Les membres de l'équipe sont en outre formés à la théorie comme à la pratique et ont travaillé ensemble, de façon systématique pendant de nombreuses années. Bien sûr, certaines caractéristiques de la pédagogie reggiane sont uniques, impossibles à copier, et il se peut que leur succès soit dû en grande partie à cette particularité. Il est tout simplement impossible de copier Reggio, sous peine de tomber dans la superficialité. Lors de cette première visite d'il y a vingt ans, nous avons remarqué que certains enseignants de notre groupe envisageaient de copier, cherchaient des recettes, des solutions magiques et tape-à-l'œil. Ils pensaient par exemple qu'il suffisait d'accrocher des diapositives aux fenêtres de leurs écoles, ou de simuler la participation des parents pour utiliser la pédagogie de Reggio. A mon avis, ce comportement indiquait uniquement qu'ils n'avaient pas compris ce qui était réellement à l'oeuvre à Reggio. Mais le groupe comptait également des personnes qui travaillaient avec Reggio d'une autre manière. Ils essayaient de juxtaposer les deux expériences, la leur et celle de Reggio, afin de pouvoir analyser, découvrir les oppositions, les similitudes et

les différences entre les deux situations ainsi que les raisons de leur existence. Ils essayaient ainsi d'élaborer et réélaborer leur propre situation dans un processus continu d'action et de pensée. Aujourd'hui, vingt ans après, il est possible d'identifier, dans le cadre de l'expérience et de la pratique de Reggio, plusieurs aspects caractéristiques de la dimension politique de son projet pédagogique:

- un progrès par rapport à la vision traditionnelle de l'éducation, qui mène vers le changement social, l'accomplissement d'un nouveau modèle qui considère la participation, la démocratie et le dialogue comme des éléments centraux du changement des sociétés et des écoles, qui sont unies dans un rapport de perpétuelle perméabilité et construction commune
- un progrès par rapport à la vision traditionnelle du professionnel qui serait quelqu'un qui possède la connaissance et l'enseigne par transmission; l'incertitude comme modèle d'action et de réflexion, la prise en considération des demandes émanant autant de l'intérieur que de l'extérieur des écoles.

Ces deux nouvelles dimensions: la participation et l'incertitude, contribuent à l'irréversibilité du travail pédagogique de Reggio. Non seulement il s'agit d'un projet commun, mais dans lequel aussi, chacun s'attend être à surpris, jour après jour, par l'acteur principal du projet: l'enfant. Un

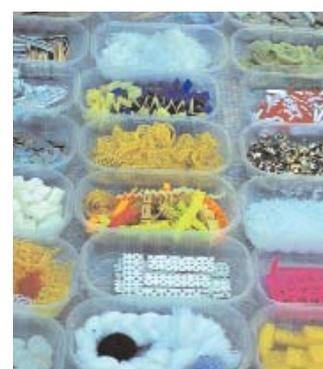
enfant actif, principal moteur du changement réel, un enfant toujours capable de construire, comme le décrit le magnifique livre *Consigliaria*, publié par Reggio Children. Dans ce livre, des enfants plus grands, de 5 et 6 ans, expliquent leur expérience scolaire à des plus petits, la façon dont ils ont vécu à l'école, dont ils l'ont partagée et comment ils ont contribué à la construire:

"Nous suivons les règles de l'école, celles qui existaient déjà et aussi celles que nous avons créées. Nous avons parlé de règles, nous savons qu'elles peuvent être inventées, et nous avons parlé des choses les plus importantes pour établir une règle: en discuter avec des amis, avec nos parents, nos instituteurs, etc. Nous pouvons tous élaborer de nouvelles règles, même si nous n'en avons jamais entendu parler auparavant. Nous, les enfants, pouvons également inventer de nouvelles règles. Pour changer une règle établie, il est important d'interroger les autres, d'en parler, car changer une règle tout seul ne marche pas. Les autres ne seront pas conscients du changement de la règle. Et s'ils ne connaissent pas les nouvelles règles, comment peuvent-ils les respecter?"

Participation? Démocratie?
Une nouvelle façon de comprendre la vie et, au sein même de celle-ci, l'éducation. S'agit-il du grand défi?



Illustrations de *Consigliaria* (Conseils), édité par Reggio Children.



De la gauche vers la droite:
Remida Day 2002, Brocante d'objets ménagers, Place San Prospero. Matières en dialogue, Place Prampolini. Reggio Emilia.



l'observatoire de l'enfant

est un programme d'action de la Région de Bruxelles-Capitale qui concerne la politique de l'enfance, et en particulier la politique d'accueil de l'enfant. Il s'adresse aux professionnels et aux pouvoirs publics et met à leur disposition des connaissances, des services, des informations, les résultats de ses recherches et des recommandations qui peuvent faire progresser les réflexions et débats. Ce programme accorde une place importante à la recherche et la recherche-action. Il vise à établir des liens forts entre recherches, politiques et mise en œuvre sur le terrain par l'adoption de pratiques

de recherches souples et dynamiques menées en partenariat avec les différents acteurs politiques, administratifs ou avec les professionnels et les usagers. Celles-ci se complètent par une stratégie de communication systématique des résultats: **GRANDIR À BRUXELLES** est la publication qui sert à diffuser ces derniers auprès des principaux acteurs du secteur. Ce numéro est à chaque fois complété par un numéro d'**ENFANTS D'EUROPE** qui ouvre de nouveaux champs de réflexion à ses lecteurs.



Petite Enfance, Intégration et Parentalité

Prendre en compte à la fois des problématiques de la prime enfance et de la famille dans ses rapports avec la société, **LE FURET** s'attache à favoriser l'amélioration des pratiques d'accueil des professionnels en direction des publics qui vivent des situations d'exclusion et de discrimination.

Son originalité réside dans son ancrage toujours très important dans les réalités du travail social et proche des préoccupations des professionnels de la Petite Enfance.

Le Comité de Rédaction se compose de personnes venant d'horizons divers qui ont comme point commun une réflexion sur la Petite enfance. La diversité des personnes permet des approches variées tant sociologiques, que psychologiques, qu'ethnologiques, que pédagogiques, que médicales qui se croisent et s'enrichissent mutuellement dans un débat constamment entretenu.

Anciens numéros du **FURET** encore disponibles:

N° 15 Intégration et handicap • **N° 16** Pédagogies innovantes • **N° 22** Les voies du langage • **N° 24** Santé et Petite Enfance • **N° 25** Des espaces à grandir • **N° 29** L'exclusion: une menace pour la petite enfance • **N° 30** Être et devenir père • **N° 31** Séparations, recherche de sens • **N° 33** La croisée des générations • **N° 34** Jeux, reflets de sociétés • **N° 36** Enfants d'ailleurs, actions solidaires • **N° 37** Pages d'éveil • **N° 38** Résiliences en questions • **N° 39** Du langage à la parole • **N° 40** Se construire par l'image • **N° 41** Adulte et enfant, nouvelles donnes? • **N° 42** La Fête: lien familial, lien social

Thématiques 2004:

N° 43 L'enfant malade • **N° 44** Les professions de la Petite Enfance • **N° 45** Espaces et lieux de vie des enfants

Anciens numéros d'**ENFANTS D'EUROPE** encore disponibles:

N° 1 Écouter l'Enfant • **N° 2** Célébrer la diversité • **N° 3** Des parents impliqués dans l'accueil de leurs enfants • **N° 4** l'accueil des enfants d'âge scolaire • **N° 5** Les services d'accueil de la Petite Enfance. Reconnaissance et diversification des professionnels

Thématiques 2004:

N° 7 Les droits de l'enfant

Pour plus de renseignements, pour vous abonner ou obtenir un de ces numéros:

Les amis du Furet

6, quai de Paris 67 000 STRASBOURG

Tél. 03 88 21 96 62 — Fax 03 88 22 68 37 — E-mail: lefuret@noos.fr

OFFRIR UN FORUM D'ÉCHANGE D'IDÉES, DE PRATIQUES ET D'INFORMATIONS

APPROFONDIR LA RELATION ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT DE POLITIQUES ET DE PRATIQUES AU NIVEAU EUROPÉEN, RÉGIONAL ET LOCAL

VALORISER LA DIVERSITÉ ET LA COMPLEXITÉ

RECONNAÎTRE QUE LE PASSÉ ENRICHIT LE PRÉSENT

APPROFONDIR LA COMPRÉHENSION DE L'ENFANCE EN EUROPE, HIER, AUJOURD'HUI ET DEMAIN

Enfants d'Europe est une publication éditée conjointement par un réseau de revues de huit pays d'Europe. **Enfants d'Europe** concerne les services destinés aux enfants âgés de 0 à 10 ans et à leur famille. Bien que la plupart des contributions émanent des pays participants, **Enfants d'Europe** n'en demeure pas moins ouvert à toutes les régions d'Europe.

Grandir à Bruxelles et **Le Furet**, revues éditrices d'**Enfants d'Europe** en Communauté française de Belgique et en France se sont entendues pour coproduire la version française de ce numéro.

ENFANTS D'EUROPE en français

en Belgique :
Observatoire de l'Enfant
Rue des Palais, 42 - 1030 Bruxelles
tél. : +32 02 800 83 58
fax : +32 02 800 00 01
e-mail :
observatoire@grandirabruelles.be

en France :
Les Amis du Furet
6, quai de Paris - 67000 Strasbourg
tél. : +33 03 88 21 96 62
fax : +33 03 88 22 68 37
e-mail : lefuret@noos.fr

CHILDREN IN EUROPE en anglais

Children in Scotland
Princes House
5 Shandwick Place
Edinburgh, EH2 4RG
tél. : +44 131 228 8484
fax : +44 131 228 8585
e-mail : info@childreninscotland.org.uk

BØRN I EUROPA en danois

Børn i Europa
BUPL
Blegdamsvej 124
2100 Copenhagen
tél. : +45 354 65000
fax : +45 354 65039
e-mail : boernieuropa@bupl.dk
Børn i Europa peut-être téléchargé
gratuitement du site www.bupl.dk

BAMBINI IN EUROPA en italien

Bambini in Europa
Viale dell'Industria
24052 Azzano San Paolo (Bergamo)
tél. : +39 035 534123
fax : +39 035 534143
e-mail : bambini@edizionijunior.it

KINDEREN IN EUROPA en

néerlandais
SWP
Postbus 257 - 1000 Amsterdam
aux Pays-Bas :
tél +31 20 330 72 00
fax : +31 20 330 80 40
en Belgique :

tél : +32 9 232 47 35
fax : +32 9 232 47 50
e-mail : swp@swpbook.com
INFANCIA A EUROPA en
Catalan
Infància a Europa

INFANCIA EN EUROPA en
espagnol
Infancia en Europa

Avinguda de les Drassanes
308001 Barcelona
tél. : +34 93 481 7373
fax : +34 93 301 7550
site web : www.revistainfancia.org
e-mail :
redaccion@revistainfancia.org



Supplément à la revue le furet
ISSN 1163-4383 • 3,81 €



1 1 6 3 4 3 8 3

Maya Gratier

L'importance de l'expressivité pour se parler, avec ou sans paroles

Tous les enfants du monde s'expriment, comprennent et se font comprendre, et enfin commencent à parler pour échanger, raconter, inventer et rire. Les spécialistes savent depuis longtemps que l'entrée dans le langage emprunte une diversité de chemins et progresse selon une temporalité variable. Chaque enfant, à sa manière et à son rythme, se met à parler parce que dès les premiers moments de sa vie, il est avide de contact social.

D'ailleurs, le tout-petit d'homme ne cherche pas véritablement le simple contact, il cherche le regard de l'autre et une écoute durable, il cherche en somme son

Maya Gratier, professeur de psychologie du développement, laboratoire ethologie, cognition, développement, université Paris-Ouest-Nanterre.

attention. De plus, le bébé garde en mémoire la trace des rencontres nées de l'attention mutuelle qui s'instaure entre lui et les adultes, et attend de ses proches qu'ils fassent de même.

Et tous les adultes du monde sont attentifs à leurs petits car l'investissement affectif intense et mutuel entre parents et petits est une caractéristique majeure de notre espèce. Il est intéressant de noter que tous les adultes ne parlent pas, ou en tout cas pas autant, à leurs petits au cours des deux premières années de la vie. Et pourtant, la grande majorité des enfants parlent, quel que soit le milieu culturel dans lequel ils grandissent.

J'argumenterai dans cette contribution, d'une part, que la possibilité de communiquer verbalement qui émerge au cours de la petite enfance évolue de manière organique et vivante à travers les rencontres attentives, affectueuses et joyeuses entre le bébé et ses proches, et d'autre part, que la communication verbale naît d'une communication expressive non verbale qui s'organise et se développe dès la naissance.

On sait aujourd'hui que le langage n'est ni seulement une compétence innée spécifique à l'espèce humaine, ni un comportement sophistiqué auquel les adultes doivent instruire les enfants. Par conséquent, il n'est pas du ressort des adultes uniquement d'éveiller

les enfants au langage par le langage, de *stimuler* leur compétence latente pour le langage, ou de les aider à *mémoriser* des mots d'abord concrets, puis de plus en plus abstraits. Il est plutôt de leur ressort de prêter attention à l'expressivité des tout-petits et à leurs initiatives, d'accompagner leur curiosité spontanée vers la découverte et le partage de sens, et de leur proposer des formes de communication riches empreintes d'une polysémie poétique et d'une expressivité au-delà des mots.

L'entrée dans le langage passe par la poésie et la musique

La mythologie des premiers mots

Il existe une mythologie des premiers mots dans toutes les familles occidentales – ou occidentalises – en proie à un certain « logocentrisme » culturel, c'est-à-dire obsédées par le langage en tant que mode de réussite sociale et économique. Chacun se rappelle des tout premiers mots intelligibles énoncés par tel ou tel enfant. Mais en quoi ces premiers mots différent-ils des sons vocaux que produisent les bébés avant de parler ?

L'adulte y reconnaît les structures sonores de sa langue, des phonèmes et des syllabes, et des

combinaisons « correctes » de ces unités. Parfois, certes, les mots sont un peu « écorchés ». Il s'agira alors de rectifier ces erreurs de prononciation, d'association de sons et de mots, pour permettre à l'enfant de parler sa langue selon les règles établies conventionnellement. Et l'enfant cherche à se conformer aux usages et aux conventions des adultes, c'est-à-dire à parler correctement. Il recherche aussi l'approbation des adultes, donc se réjouit de voir un adulte se réjouir de la justesse de son usage de la langue. Mais il n'existe pas, en réalité, de démarcation nette entre les non-mots et les premiers mots. Les bambins produisent des sons ayant des formes stabilisées associées de manière récurrente à des objets référentiels, avant de produire des sons qui ressemblent aux mots mémorisés par les usagers des langues. Avant de produire les formes canoniques de leur langue, les bébés utilisent un jargon personnel mais public, partagé avec leurs proches, qui remplit déjà les fonctions du langage.

Le proto-langage

Ce proto-langage a été finement décrit par le linguiste anglais Michael Halliday dans son ouvrage *Learning how to Mean* (Apprendre à faire sens), paru

en 1975. Halliday y montre comment les adultes qui interagissent quotidiennement avec leurs enfants doivent faire l'effort d'apprendre le proto-langage du petit. Il ne s'agit pas d'attendre que l'enfant produise un mot approximatif pour l'instruire de son bon usage. Dans les échanges quotidiens avec le jeune enfant, l'adulte attribue du sens à des productions expressives, en analysant le contexte et la situation dans laquelle ils se trouvent ensemble, et en se référant à une histoire partagée, composée de moments mémorables. L'enfant n'apprend pas, tel un cerveau calculateur et sans corps, les associations signifiant-signifié et les règles de combinaison. Mais il fabrique du sens avec la complicité savante et prestigieuse, à ses yeux, de ses compagnons experts de la langue. Et l'adulte complice redécouvre le sens *avec l'enfant* plus qu'il ne le transmet. Faire sens ensemble précède l'usage de la langue.

Halliday a également montré la richesse sémantique des productions prélinguistiques du jeune enfant, qui reflètent déjà un certain formalisme prosodique remplissant des fonctions grammaticales. Le jeune enfant fait un usage à la fois créatif et conventionnel de toute une gamme de moyens expressifs sonores comme la mélodie, le rythme, ou le timbre. La prosodie des productions prélinguistiques se poursuit par celle des

premiers mots. Elle mêle à sa fonction pragmatique émergente une expressivité que l'on pourrait qualifier de musicale et qui fait appel à l'émotion partagée. L'expressivité musicale des productions vocales des bébés et bambins s'estompe d'ailleurs au cours des années de scolarisation. Mais dans la mesure où toute parole est aussi une matière sonore, le sens naît doublement : des conventions linguistiques régulées et des variations expressives de caractéristiques sonores, comme le timbre, les contours de hauteur et d'intensité. Les bébés savent très tôt, déjà dans les premières semaines de vie, exprimer leurs états et leurs envies grâce à cette dimension musicale du son vocal.

À la naissance et ensuite...

À la naissance, l'appareil phonatoire est bien immature et les contraintes anatomiques ne permettent pas au bébé de produire des sons articulés, ni même formés. Pourtant, les nouveau-nés émettent de petits sons vocaux en dehors des pleurs bruyants. Ces petits sons n'ont pas encore de contour mélodique ni de contour d'intensité, puisque les bébés ne peuvent pas encore contrôler l'émission d'air qui permet de donner une forme au son. Pourtant, le nouveau-né produit

déjà plus de sons vocaux (non-pleurs) lorsqu'il est en présence d'un adulte qui est attentif à lui, et plus encore lorsque l'adulte lui parle.

Quelques semaines après la naissance, les vocalisations du nourrisson sont formées, et celui-ci dispose d'un répertoire de contours mélodiques pour s'exprimer. Il peut, de plus, imiter et reproduire des contours mélodiques dans des enchaînements interactifs. Il produit ces vocalisations avec effort pour s'adresser à ses proches et, à partir de l'âge de 8 semaines environ, les adultes répondent plus souvent aux vocalisations bien formées, résonantes et contrôlées. Les adultes les interprètent d'ailleurs comme des actes de paroles, en tout cas dans les cultures logocentrées. Ils attribuent très naturellement au nourrisson une intention ou une idée, le situant ainsi comme un sujet et comme un interlocuteur dans un dialogue (Dominguez et coll., 2017).

Vers l'âge de 4 mois, le bébé s'émancipe sur le plan vocal. Il produit des sons de plus en plus variés et pas seulement avec ses cordes vocales, il utilise d'autres moyens de production du son de manière très inventive, et parfois même avec un sens de l'humour partagé. Il claque sa langue, crie, souffle, vocalise en mettant les doigts dans la bouche, en tirant sur les joues. En

somme, le bébé explore le potentiel de son instrument de production sonore (Gratier, 2015*a*). Et tel un trompettiste de jazz, il triture le son à volonté. Cette phase du développement vocal, que les spécialistes appellent le « jeu vocal exploratoire », amène le bébé à produire des sons qui s'éloignent des sons canoniques de la langue. Il est difficile, en effet, de transcrire les vocalisations des bébés avant la phase du babillage, et les sons exploratoires, en particulier, qui impliquent des variations de timbre et de dynamique, échappent à la transcription phonétique.

Puis vers 7 ou 8 mois, les bébés reviennent vers une production plus sage et forment des syllabes répétées associant consonnes et voyelles. Un peu plus tard, les syllabes reflètent les nuances et inflexions de la langue que parlent les proches et que le bébé parlera lui-même.

Le langage, un processus créatif et improvisationnel

À chacune de ces étapes, des premiers gazouillis aux premiers mots, le bébé est force de propositions qu'il adresse à autrui, et il répond et relance ceux qui l'écoutent. Il explore le son et s'amuse à faire des découvertes qu'il peut partager avec émotion. L'entrée dans

le langage est un processus créatif et improvisationnel ; pour autant elle ne s'improvise pas, elle est ancrée dans une histoire de complicité et d'écoute mutuelle. La dimension improvisationnelle de la parole découle de cette recherche de la forme sonore ou gestuelle qui peut être saisie par plusieurs personnes en même temps. Cette forme commune générera un sens commun, qui constitue le socle de l'expérience linguistique à proprement parler.

Les bébés inventent des sons et les bambins inventent des mots. Ils apprennent à parler et à chanter en même temps. Ils racontent des histoires avant de pouvoir faire des phrases, en entonnant une introduction, une chute et un dénouement. Et les adultes attentifs peuvent avec eux s'émerveiller de l'alchimie de la langue et de la sérendipité des associations de sons et d'idées. Le langage fait plus que véhiculer des informations et des significations bien déterminées. Il est en continuité avec la période de la vie où sans langage le bébé s'exprime et se fait comprendre justement parce que ses expressions offrent une liberté d'interprétation à ses proches.

Le non-déterminisme des productions vocales prélinguistiques favorise la création de liens complices entre les adultes et les bébés. Le langage, enfin, porte

les affiliations, exprime l'identité, et permet d'explorer des mondes possibles en quittant les temporalités d'un monde *ordinaire*.

Le dialogue avant les mots

La motivation sociale des bébés à apprendre et à participer

Depuis de nombreuses années maintenant, des psychologues du développement ont pu démontrer la remarquable motivation sociale qui amène les bébés à apprendre et à participer à des activités de plus en plus sophistiquées avec des membres de leur communauté.

Les travaux pionniers de T. Berry Brazelton ont montré que le nouveau-né s'oriente vers les personnes de manière très active et déjà habile, et qu'il peut également éviter et se protéger de stimuli désagréables. D'autres chercheurs comme Colwyn Trevarthen (Trevarthen et Aitken, 2003) ou Daniel Stern (1989) ont contribué à mettre en lumière les capacités communicatives et émotionnelles de très jeunes bébés capables de s'accorder aux comportements et expressions de leurs parents, en les imitant et par une coordination interpersonnelle ajustée. Le dialogue, ou ce que certains appellent la proto-conversation, précède non seulement

la parole mais aussi la possibilité d'accomplir des gestes référentiels. Le nourrisson âgé de quelques semaines est déjà un partenaire de conversation et tout son corps y participe. Vers 2 mois, le bébé sait déjà attendre la fin de l'énoncé d'un partenaire qui lui parle avant de vocaliser à son tour (Gratier et coll., 2015).

Il est évident que les bébés ne développent pas ces capacités communicatives tout seuls, même s'ils naissent sans doute avec une forte prédisposition pour la communication et une motivation qui les orientent, dès le départ, vers des personnes susceptibles d'être attentives et affectueuses envers eux. L'attention, le soutien et les encouragements des adultes qui accompagnent les bébés dans leur développement sont fondamentaux pour reconnaître et nourrir la motivation sociale initiale. Progressivement le nourrisson déplace son attention des personnes aux choses et aux situations alentour. Les adultes très spontanément accompagnent ce changement et soutiennent de nouvelles formes d'attention qui marquent le passage vers les processus référentiels et le savoir partagé (Gratier, Filippa et Apter, 2018).

Le parentage intuitif

Les chercheurs peinent à expliquer l'origine de certains comportements spontanés chez les adultes qui s'occupent des bébés, comportements qui n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage formel et qui relèvent de ce qu'on appelle le « parentage intuitif » ou la « pédagogie naturelle ». Dans les cultures occidentales, les adultes parlent beaucoup à leurs bébés, même durant la période préverbale, et lorsqu'ils s'adressent au petit ils ont recours à une modalité de parole et à une expressivité vocale particulières. Le « langage adressé au bébé », décrit par de nombreux psychologues du développement comme une prédisposition universelle, est caractérisé par une simplification du langage à tous les niveaux (phonémique, lexical et syntaxique), par une exagération de la prosodie (rythme plus lent, contours mélodiques simplifiés, contrastes d'intensité) et par un taux de répétition élevé.

Si, dans certains milieux, les parents s'adressent moins souvent au bébé par la parole, cela n'implique pas qu'ils ne s'intéressent pas à leur enfant, même lorsqu'il est tout petit. Le petit humain ne peut survivre, ni physiquement ni psychiquement, sans l'attention affective de ses proches. Dans les milieux moins logocentrés, les échanges entre les bébés et

leurs proches s'organisent autour d'ajustements tonico-posturaux, de gestes tactiles ou de sons chantés. Et lorsque les échanges sociaux s'organisent au sein de groupes plus souvent qu'en dyades, les bébés apprennent en observant les autres faire des choses ensemble plutôt qu'en suivant les consignes d'adultes qui s'adressent à eux directement. Ces contrastes entre milieux culturels ont été remarquablement décrits par Barbara Rogoff (Rogoff, 1990 ; Rogoff et coll. 2007). Et encore une fois, tous les enfants parlent, parlent bien et commencent à parler à peu près au même moment. Ce que nous connaissons mal aujourd'hui, c'est l'impact des stimuli électroniques désincarnés et faisant appel à une sensorialité limitée. Quelques travaux de recherche récents suggèrent, en effet, que le développement des capacités langagières est promu par des interactions sociales avec des personnes présentes et attentives aux enfants (Goldstein et Schwade, 2008 ; Kuhl, Tsao et Liu, 2003).

Sens, mouvement et imagination

Une expérience multimodale du langage

À la naissance, tous les sens du bébé sont actifs et coordonnés. Sa perception du monde est multimodale.

Par exemple, il fait très rapidement le lien entre la voix de sa mère, son visage, son odeur. Et tous les comportements de sa mère envers lui, ou de son père ou de n'importe qui, sont perçus et saisis globalement à travers plusieurs sens. L'expérience du langage précède la naissance puisque le fœtus entend, reconnaît et mémorise diverses caractéristiques sonores de la parole, mais elle est essentiellement auditive durant la gestation. Après la naissance, l'expérience du langage est multimodale : lorsque le bébé entend parler, il voit en même temps le visage qui parle (Kitamura, Guellai et Kim, 2014). D'ailleurs, lorsqu'un adulte s'adresse au bébé en exagérant la prosodie de la parole, il reproduit dans ses expressions faciales des mimiques analogues à celles de la voix.

Cette redondance intersensorielle entre la voix et les mimiques qui expriment la même chose en même temps facilite la perception pour le bébé (Bahrack et Lickliter, 2000). D'autres modalités encore sont associées à la parole adressée au bébé, comme le toucher. La polysensorialité active du bébé facilite certainement la compréhension, de plus en plus consciente, de son monde. Et elle peut nous amener à douter d'un postulat épistémologique fondamental : celui qui propose que les processus impliquent des changements allant d'une situation simple à une situation complexe. Il est

envisageable qu'une situation faisant appel à plusieurs sens en même temps, donc plus « complexe » sur le plan sensoriel, soit plus accessible au bébé qu'une situation faisant appel à un seul sens. La situation multimodale ne serait-elle pas plus *simple* pour le bébé ?

La cohérence entre les modalités expressives permet au bébé de saisir le sens des expressions d'autrui. Les comportements adressés au bébé décrivent des mouvements et des contours qui, quel que soit le canal sensoriel impliqué, parlent directement au bébé, accèdent à ses ressentis et soutient ses attentes. Cette économie de l'expression fait apparaître une narrativité « naturelle » où les gestes, sons et actions ensemble racontent les intentions et les émotions que l'adulte souhaite partager avec le bébé. C'est peut-être cela, plus que la reconnaissance de formes et de fonctions linguistiques particulières, qui attire le bébé vers le langage. La tension narrative propulse l'expression ou les expressions vers un but qui peut être anticipé mutuellement, par les adultes parlant et par les bébés non verbaux.

Une narrativité « naturelle »

Toutes les traditions orales enfantines du monde se fondent sur une narrativité « naturelle » qui organise

l'expressivité selon diverses modalités. Les adultes jouent et chantent avec ou sans paroles, avec les mains, les pieds et les visages. Et partout les bébés, dès le plus jeune âge, se réjouissent de cette oralité multimodale façonnée pour eux. Cela peut sembler étonnant mais un bébé âgé de quelques semaines est déjà un participant actif dans les histoires sonores que ses proches lui adressent. Et très vite, il les reconnaît et anticipe leur déroulement (Gratier, 2015b).

La narrativité sans paroles ouvre l'imaginaire du bébé, car en même temps qu'il se remémore son déroulé et ses expériences passées, il imagine sa fin, qui n'est jamais exactement la même. La narrativité des histoires et des chansons avec paroles entraîne également l'imagination de l'enfant, et dès qu'il commence à comprendre certains mots, il est transporté dans des mondes irréels, extirpé du quotidien et happé par l'aventure merveilleuse d'être accompagné dans l'inconnu. Les histoires nous font voyager dans le temps, visiter des temps passés et explorer des futurs. C'est l'un de leurs attraits principaux, et les bambins sont d'intrépides explorateurs des mondes possibles imaginés qui s'offrent à eux, dans les histoires verbales portées par la narrativité musicale des voix qui racontent. Et dans ce contexte, les mots inventés, les noms les plus

bizarres et les situations les plus absurdes ne font que renforcer l'appétence du tout-petit pour comprendre le monde tel qu'il existe, avec ses normes, ses règles et ses valeurs.

De la poésie

Il est enfin un aspect du langage qui a été jusqu'à présent peu exploré et qui pourrait jouer un rôle plus important qu'on ne le pense dans le développement du langage. Alors qu'il est communément admis que le langage est composé d'associations arbitraires entre les sons et leurs référents, certains mots semblent permettre un accès plus direct au sens, et certaines combinaisons de mots semblent court-circuiter les processus sémantiques classiques pour atteindre des significations inattendues. Il existe ainsi une part non arbitraire dans toutes les langues. Les onomatopées et les mots onomatopéïques sont plus rapidement saisis parce qu'ils entretiennent un rapport analogique avec ce qu'ils décrivent. Les métaphores, qui sont fréquentes dans toutes les formes de littérature, y compris celle de la prime enfance, font appel à des expériences sensorielles et motrices qui ne s'expriment pas aisément dans les usages conventionnels du langage. Ce n'est

pas si étonnant que les mêmes métaphores existent dans les langues éloignées les unes des autres (Lakoff et Johnson, 1985).

Certains phonèmes pourraient même renvoyer à des expériences sensorielles vécues très précocement au cours de la vie. En attestent les expériences récentes montrant que le bébé de 4 mois associe le son « bouba » à une forme visuelle arrondie et le son « kiki » à une forme visuelle angulaire (Guellai et coll., 2018). Remarquons, par ailleurs, que les jeunes enfants qui commencent à manier leur langue avec expertise parlent souvent avec du rythme, produisent des rimes spontanées et fabriquent des métaphores. Et ils sont souvent fiers de leurs exploits poétiques.

Conclusion

Les enfants parlent pour échanger et partager plus que pour énoncer leurs états mentaux et faire étalage de leurs connaissances. Le langage est un mode de communication avant tout et si, bien sûr, il sert aussi à exprimer et à organiser la pensée, il est dissociable de cete dernière puisque les bébés pensent avant de parler. Et les bébés n'apprennent pas à dialoguer dans la deuxième année... ils dialoguent bien avant de faire

usage des langues parlées ou signées. Ces dialogues se construisent à partir des initiatives des tout-petits et de l'expressivité spontanée de leurs comportements, que les adultes savent interpréter dès lors qu'ils y prêtent attention. Plus qu'une instruction ou une stimulation langagière, les bébés ont besoin d'adultes ouverts à leur esprit non verbal et attentifs à leur attention. Enfin, les dialogues non verbaux organisent une narrativité « naturelle » qui entraîne adultes et bébés ensemble dans des mondes imaginaires, favorisant la pensée abstraite et l'intelligence émotionnelle.

Tout ce que nous savons déjà et continuons d'explorer est ainsi bien loin de ce que laisse voir le programme « Parler bambin »...

Bibliographie

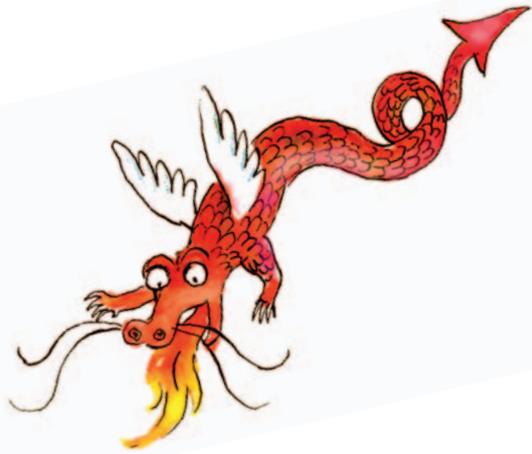
- BAHRICK, L.E. ; LICKLITER, R. 2000. « Intersensory redundancy guides attentional selectivity and perceptual learning in infancy », *Developmental Psychology*, 36(2), p. 190.
- DOMINGUEZ, S. ; GRATIER, M. ; MARTEL, K. ; BUIL, A. ; APTER, G. ; DEVOUCHE, E. 2017. « Le nouveau-né, un partenaire pour sa mère. Analyse du discours maternel », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 65(4), p. 201-210.

- GOLDSTEIN, M.H. ; SCHWADE, J.A. 2008. « Social feedback to infants' babbling facilitates rapid phonological learning », *Psychological Science*, 19(5), p. 515-523.
- GRATIER, M. ; FILIPPA, M. ; APTER, G. 2018. « Le bébé chef d'orchestre : d'une attention à l'autre », dans M. Dugnat (sous la direction de), *Bébé attentif cherche adulte attentionné*, Toulouse, érès.
- GRATIER, M. 2015a. « De la musique au langage : hypothèses sur la transformation du son en sens », dans H. Bentata, C. Ferron et M.-C. Laznik (sous la direction de), *Écoute, ô bébé, la voix de ta mère*, Toulouse, érès, p. 251-271.
- GRATIER, M. 2015b. « Raconter en chantant : musicalité et narrativité au cœur du développement humain », dans S. Rayna, C. Séguret et C. Touchard (sous la direction de), *Lire en chantant des albums de comptines*, Toulouse, érès, p. 15-28.
- GRATIER, M. ; DEVOUCHE, E. ; GUELLAI, B. ; INFANTI, R. ; YILMAZ, E. ; PARLATO-OLIVEIRA, E. 2015. « Early development of turn-taking in vocal interaction between mothers and infants », *Frontiers in Psychology*, 6 (1167), p. 10-3389.
- GUELLAI, B. ; BEVILACQUA, F. ; SCHWARTZ, D. ; PITTI, A. ; BOUCENA, S. ; CALLIN, A. ; GRATIER, M. 2018. « Sensus communis: Some perspectives on the origins of cross-sensory associations », *Frontiers in Psychology*.

- HALLIDAY, M.A.K. 1975. *Learning How to Mean*, Londres, Edward Arnold.
- KITAMURA, C. ; GUELLAI, B. ; KIM, J. 2014. « Motherese by eye and ear: infants perceive visual prosody in point-line displays of talking heads », *PLoS One*, 9 (10).
- KUHL, P.K. ; TSAO, F.M. ; LIU, H.M. 2003. « Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100 (15), p. 9096-9101.
- LAKOFF, G. ; JOHNSON, M. 1985. *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- ROGOFF, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press.
- ROGOFF, B. ; MOORE, L. ; NAJAFI, B. ; DEXTER, A. ; CORREA-CHAVEZ, M. ; SOLIS, J. 2007. « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques culturelles », dans G. Brougère et M. Vandenbroeck (sous la direction de), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, p. 103-138.
- STERN, D.N. 1989. *Le monde interpersonnel du nourrisson. Une perspective psychanalytique et développementale*, Paris, Puf.
- TREVARTHEN, C. ; AITKEN, K.J. 2003. « Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique », *Devenir*, 15(4), p. 309-428.







PETIT GUIDE DE VOYAGE AU PAYS DES HISTOIRES

Texte
Murielle Szac

Illustrations
Anne Wilsdorf



**LE MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION
ET LA CAISSE NATIONALE DES ALLOCATIONS FAMILIALES
REMERCIENT**

**POUR LEUR IMPLICATION
DANS LE DÉVELOPPEMENT DU PROJET**

Le Ministère des Affaires Sociales et de la Santé
et la Direction générale de la cohésion sociale

le Centre national de la littérature pour la jeunesse
La Joie par les livres (Bibliothèque nationale de France)

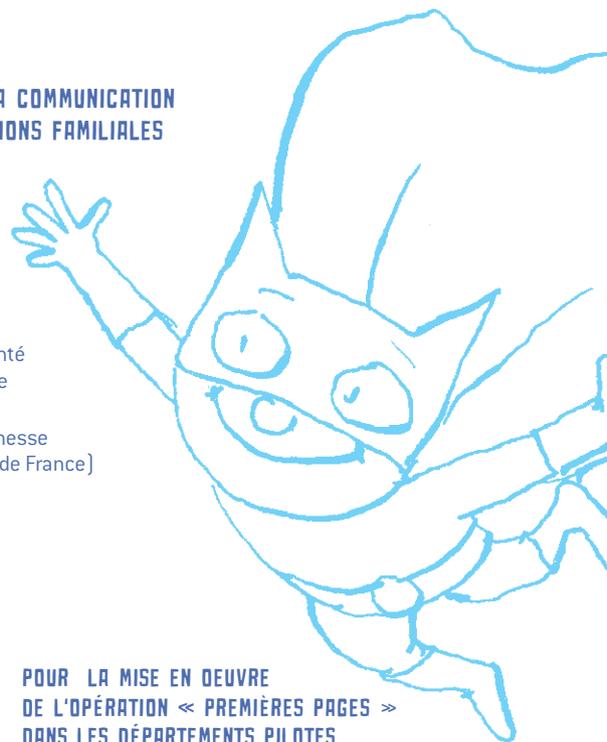
le conseil général du Val-de-Marne

A.C.C.E.S. (Actions Culturelles
Contre les Exclusions et les ségrégations)

l'Acepp (Association des collectifs enfants
parents professionnels)

l'Agence Quand les livres reliait

Enfance et musique



**POUR LA MISE EN ŒUVRE
DE L'OPÉRATION « PREMIÈRES PAGES »
DANS LES DÉPARTEMENTS PILOTES**

les caisses d'Allocations familiales de l'Ain,
du Lot, du Puy-de-Dôme, des Pyrénées-Orientales,
de La Réunion, de la Savoie et de la Seine-et-Marne
et l'ensemble de leurs partenaires

les conseils généraux de l'Ain, du Lot,
du Puy-de-Dôme, des Pyrénées-Orientales,
de La Réunion, de la Savoie et de la Seine-et-Marne
et leurs bibliothèques départementales de prêt

les directions régionales des affaires culturelles
d'Auvergne, d'Île-de-France, de Languedoc-Roussillon,
de Midi-Pyrénées, de La Réunion et de Rhône-Alpes

La Mutualité sociale agricole de l'Ain, du Lot,
des Pyrénées-Orientales et de la Savoie

le Rotary Club de Saint-Denis de La Réunion

et toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration
du projet, au choix de l'album et à la création du guide.



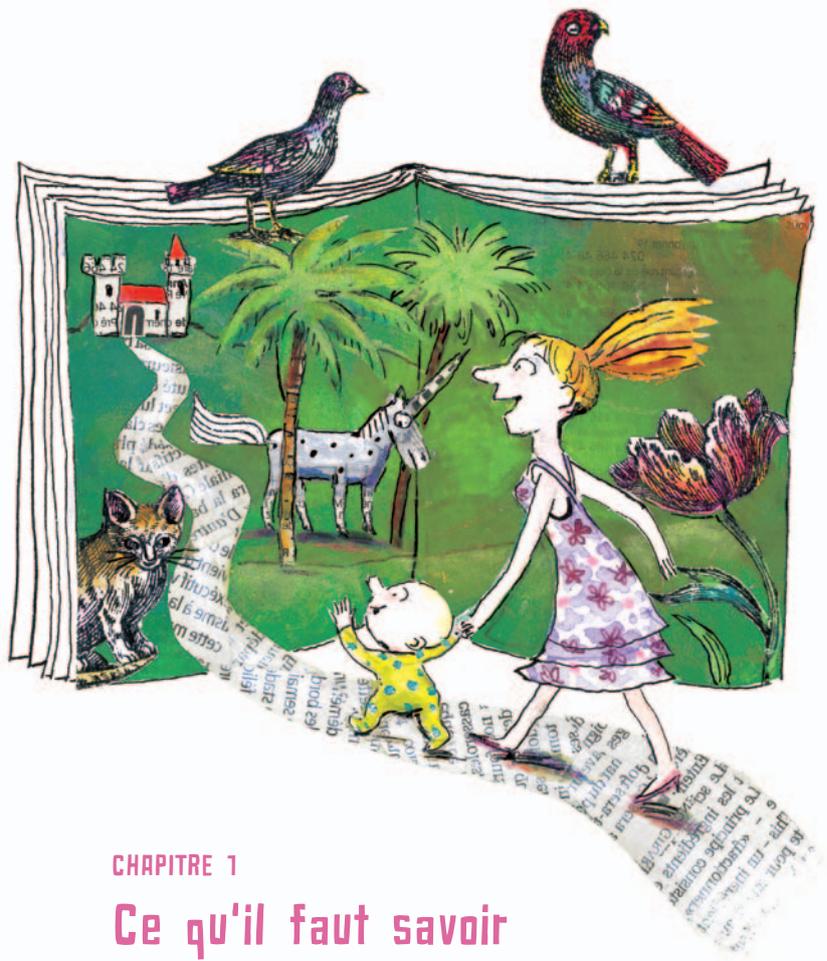
Ouvrir un livre avec son enfant,
c'est comme ouvrir une porte ensemble.
On ne sait pas à l'avance ce qui se cache derrière.
Mais on est sûr que des aventures,
des rencontres, des émotions et des découvertes
nous attendent de l'autre côté.

Ouvrir un livre avec son enfant,
c'est comme partir pour faire un grand voyage.

Ça vous tente ? Vous hésitez peut-être ?
Voici un petit guide amusant pour vous accompagner.
Alors, prêt à embarquer ?

1,2,3...
c'est parti, on y va !





CHAPITRE 1

Ce qu'il faut savoir
avant de partir
en voyage



FORMALITÉS À ACCOMPLIR

Il n'y en a pas ! Tout le monde peut embarquer au pays des histoires, du moment qu'il en a envie.

À QUEL MOMENT PARTIR ?

Dès que votre bébé est né, c'est possible ! Tous les bébés adorent qu'on leur raconte des histoires. Ils sont très doués pour l'écoute. Même avant de parler, votre enfant aime que vous lui parliez. D'ailleurs, son premier livre, c'est votre visage et votre voix. Et la vie elle-même, pour lui, c'est déjà toute une histoire !

EST-CE QU'ON PEUT PARTIR EN FAMILLE ?

C'est la destination idéale pour un voyage familial.
Le plus passionnant c'est justement tout ce que vous allez vivre ensemble. Soit un petit moment câlin, juste à deux, votre enfant bien calé dans vos bras ou sur vos genoux.
Soit un moment d'échange avec les grands frères ou les grandes sœurs. On savoure l'histoire tous ensemble, ou même le grand feuillet le livre avec le petit.
Les histoires, c'est trop bon quand c'est partagé.



MON ENFANT N'EST-IL PAS TROP PETIT POUR FAIRE CE VOYAGE ?

On n'est jamais trop petit pour les histoires.
Même si votre enfant ne comprend pas forcément tout,
il comprend quelque chose, et il y prend du plaisir.
Simplement parce que ce voyage-là, vous le faites
juste pour lui, avec lui.

Et puis ne sous-estimez pas votre bébé : il sait faire
toujours plus de choses que ce que vous croyez !
Faites-lui confiance, et vous verrez comme il va vous épater.
A quelques mois à peine, il sait déjà par exemple
distinguer les couleurs, reconnaître sur une image
des objets ou des animaux familiers. Bluffant, non ?

S'il goûte le livre avec la bouche avant de le goûter
avec ses yeux et ses oreilles, ce n'est pas grave.
Le bébé découvre le monde en le mordillant et le suçotant.

EST-CE QUE JE VAIS SAVOIR M'Y PRENDRE ?

Bien sûr que oui ! Parce qu'il n'y a pas de bonne méthode,
il y a juste votre méthode. Pas besoin d'être un brillant acteur
pour lire à voix haute une histoire. N'oubliez jamais que
ce que votre enfant aime, c'est d'abord votre voix.
Et vous allez être étonné par vos propres compétences.

Quant à la position, là non plus il n'y a pas de position idéale.
Assis ou couché, votre enfant dans vos bras, sur vos genoux
ou dans son lit ? Peu importe ! Du moment que vous êtes
confortablement installés tous les deux.



CE VOYAGE VA-T-IL ME PRENDRE BEAUCOUP DE TEMPS ?

Vous n'êtes pas obligé de choisir une destination lointaine. Parfois quelques minutes suffisent pour plonger dans un bon livre.

Il y a un temps pour tout : un temps pour l'emmener courir dehors, un temps pour jouer ensemble, un temps pour regarder les dessins animés, et un temps pour savourer un livre.

EST-CE QUE ÇA VA VRAIMENT LUI PLAIRE ?

Ce voyage vous ne pouvez pas l'accomplir tout en téléphonant ou travaillant... Bref, le temps de ce voyage vous êtes entièrement disponible pour votre enfant, et ça il adore !

Les bébés ont autant besoin de communiquer que de manger. Au pays des histoires, ils sont nourris par tellement de mots et d'images, que leur plaisir est garanti.



CE QU'IL FAUT EMMENER DANS SES BAGAGES

Il existe plein de sortes de livres. Il y a des imagiers, des livres de comptines, des livres avec des cache-cache, des contes, des histoires avec des héros, des albums avec du texte, d'autres qui racontent une histoire sans texte, des livres avec des photos, d'autres avec des dessins...

Vous pouvez emmener un peu de tout ça, au gré de vos envies. Un petit détail pratique ? Ne prenez que ce que vous aimez vous-même !



POUR EN SAVOIR PLUS
Procurez-vous les conseils
de lecture proposés par
les bibliothèques de votre
département, ou consultez le site
de la Joie par les Livres :
<http://lajoieparleslivres.bnf.fr>



CHAPITRE 2

Une fois sur place

COMMENT SE REPÉRER ?

Vous vous sentez un peu perdu en atterrissant ?
N'ayez crainte, il y a des lieux pour vous orienter.
Vous pouvez aller dans une librairie, au rayon jeunesse,
il y aura toujours quelqu'un de compétent
pour orienter votre choix.

Pensez aussi à la bibliothèque près de chez vous.
Votre enfant va adorer y aller avec vous. Vous pouvez lui
lire sur place des histoires mais les bibliothécaires peuvent
aussi lui en lire. Ils sont de bon conseil et vous pourrez
emprunter les livres qu'ils vous recommanderont,
en fonction de l'âge de votre enfant.



BON À SAVOIR

Vous pouvez faire confiance au choix
de votre enfant. L'expérience prouve
que les tout-petits savent très bien
attraper le livre dont ils ont le goût.

Ça vous paraît bizarre de laisser
un si petit choisir lui-même ?
Après tout, quand vous lui offrez une glace,
vous le laissez en choisir le parfum,
n'est-ce pas ?

INFOS UTILES

En France, il y a :

12 000 livres jeunesse publiés chaque année

20 000 bibliothèques et points de lecture

25 000 librairies et points de vente de livres

Il y en a forcément un tout près de chez vous !

TARIFS

L'adhésion à une bibliothèque

est le plus souvent gratuite pour les enfants.

Le livre a un prix unique sur tout le territoire français,

quel que soit l'endroit où vous l'achetez,

il vous sera vendu au même tarif.

LANGUE DU PAYS

C'est la musique des mots qui plaît au tout-petit.

Il aime ce qui est sonore, ce qui « roule en bouche ».

Pas de problème, il possède le décodeur !

La langue des histoires, n'est pas la même que la langue de tous les jours. Dans la vie, on se comprend à demi-mots, on accompagne sa parole de gestes. Au pays des histoires, les mots disent tout. Il y a un début, un milieu, une fin.

Cette langue des histoires, votre enfant l'apprendra vite, dès que vous lui lirez des histoires justement.

Et vous verrez qu'il en a drôlement besoin pour enrichir son langage. Et pour s'épanouir, tout simplement.

C'est un joli cadeau à lui faire !





TRANSPORTS : ITINÉRAIRES CONSEILLÉS

PRENDRE TOUJOURS LE MÊME CHEMIN

Votre enfant aura peut-être la tentation de vous faire inlassablement relire la même histoire. Dix fois, vingt fois, cinquante fois ! Ne vous inquiétez pas, c'est un chemin comme un autre pour accéder au cœur du pays des histoires. Ça le rassure de retrouver les mêmes images et les mêmes mots. Et figurez-vous qu'il y découvre chaque fois quelque chose de nouveau. Quand il en aura fini, il décidera tout naturellement de s'aventurer sur une autre route.

VARIER LES PARCOURS

Vous pouvez aussi mixer les plaisirs. Puisque vous avez emmené toutes sortes de livres, n'hésitez pas à passer d'un genre à un autre, si votre enfant a l'appétit de varier, le voyage n'en sera que plus surprenant.

LES BONS PLANS : LE RITUEL

LES TOUT-PETITS ONT BESOIN DE RITUELS

Ils adorent que vous refassiez tous les jours la même chose au même moment. C'est particulièrement important à l'heure du coucher.

Le soir, avant de l'abandonner au sommeil, offrez-lui un petit moment de lecture. C'est idéal pour l'aider à bien s'endormir.

BON À SAVOIR

Si votre enfant se lève dès la 2ème page et part jouer avec ses jeux de construction, il est sûrement encore en train de vous écouter.

Un petit est parfois tellement plein de vie qu'il ne peut rester en place.

Mais il apprécie quand même ce que vous lui racontez.

Si vous arrivez à poursuivre votre lecture, vous le verrez sûrement revenir avant la fin de l'histoire.

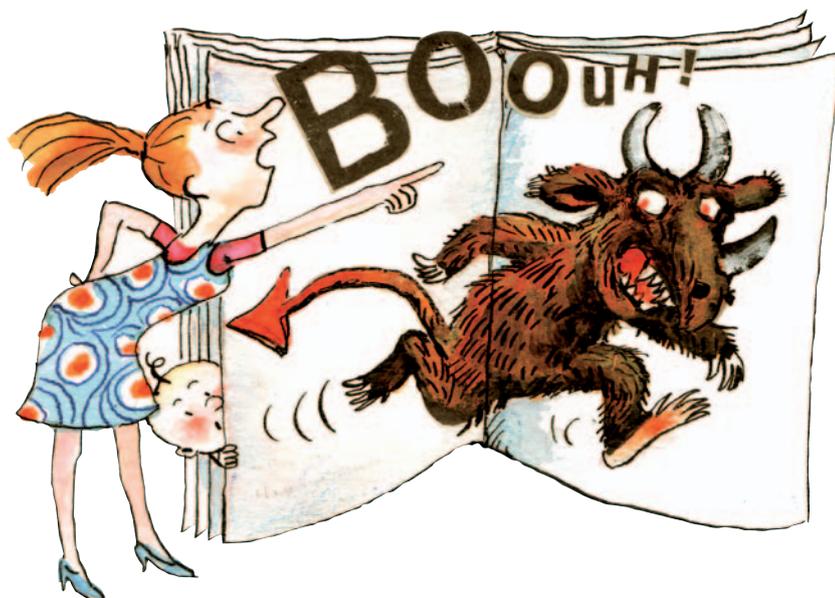
Ou bien vous la redemander le lendemain alors que vous pensiez qu'il n'y avait accordé aucun intérêt !



LES DANGERS DU VOYAGE

LES MAUVAISES RENCONTRES

C'est vrai, ce pays regorge de monstres, de sorcières, d'ogres ou de loups. Mais ils ne sont pas dangereux, bien au contraire ! Plus ils sont méchants, et bien sûr vaincus à la fin de l'histoire, plus ils font du bien à votre enfant. Que les brigands soient terrassés, c'est rassurant pour un petit ! En lui lisant des histoires qui font peur, vous l'aidez à vaincre sa peur : vous le protégez.



UN PETIT TRUC

Les vraies mauvaises rencontres sont rares.
On peut parfois croiser des livres
qui sont très mal dessinés, très mal racontés.
Mais le seul risque que court votre enfant,
c'est de ne pas avoir envie d'y retourner
une deuxième fois !

D'AUTRES DANGERS

TRANSFORMER LE PLAISIR EN DEVOIR

C'est le seul vrai piège de ce voyage. Bien sûr quand vous lui lisez une histoire, il va apprendre plein de choses au passage, bien sûr avoir entendu dès tout-petit des histoires, ça l'aidera plus tard à l'école, mais surtout résistez à la tentation de le questionner pour savoir ce qu'il a compris ou retenu. Ça le regarde !

LES DÉGÂTS

Les gestes de votre enfant sont encore maladroits mais il est impatient de tourner les pages tout seul... Scratch ! La page est déchirée ! Pas de panique, dès que vous lui aurez donné le goût des histoires, et dès qu'il saura un peu mieux coordonner ses gestes, ces petits accidents n'arriveront plus. Et si ça se reproduit, un rouleau de scotch et hop. Mieux vaut un livre rafistolé disponible, qu'un livre neuf hors d'atteinte...



À NE PAS MANQUER

VOTRE ENFANT, TRÈS CONCENTRÉ SUR LES IMAGES, EN TRAIN DE FEUILLETER UN LIVRE QUE VOUS LUI AVEZ LU LA VEILLE

Parfois, il le tient à l'envers, mais qu'importe, il a déjà compris que ces images colorées et ces petits signes noirs contiennent un secret à déchiffrer !

Et lorsqu'il commencera à parler, vous le surprendrez peut-être, tout seul, en train de se raconter l'histoire à voix haute. Un moment magique.

LE GRAND FRÈRE OU LA GRANDE SŒUR EN TRAIN DE LUI LIRE L'HISTOIRE

Car c'est un voyage à expérimenter en famille, ne l'oubliez pas. Quelle fierté pour l'un et pour l'autre ! Que de connivences...





À VOIR DANS LES ENVIRONS

LES MAGAZINES

Il en existe qui accordent le plus grand soin à rejoindre les enfants dès 1 an. Recevoir tous les mois son magazine dans la boîte aux lettres, y retrouver ses héros familiers, ses rubriques préférées fabrique de l'attachement et génère du plaisir. Tout est étudié en fonction de l'âge de votre enfant, y compris le choix des histoires, vous pouvez leur faire confiance. Un détour idéal.



LES CHANSONS

Il traîne sûrement au fond de votre mémoire une chanson d'autrefois qui ne demande qu'à refaire surface. Chacun d'entre nous a son petit trésor d'enfance, fait de comptines, de chansonnettes...

Si vous avez du mal à vous en souvenir, les livres-CD sont souvent précieux, mais vous pouvez également oser chanter vous-même avec un livre illustré qui vous redonne les paroles.

Pas besoin d'être une grande voix pour ravir votre bébé !

CHAPITRE 3

Ce qu'il reste
au retour du voyage...



LES SOUVENIRS QUE L'ON RAPPORTE, DES MOMENTS DE BONHEUR EN FAMILLE INOUBLIABLES

Ces temps précieux de partage fabriquent une culture familiale. Longtemps après vous reparlerez ensemble de l'histoire du petit garçon qui s'était transformé en monstre, ou de la petite souris adoptée par un gros ours...

Au cours de ce voyage, vous ne lisez pas un livre à votre enfant, vous lisez un livre avec votre enfant, et tout se joue dans cet « avec ». Car vous allez le découvrir comme vous ne l'avez jamais vu. Il va drôlement vous épater, fierté garantie !

LES VOYAGES FORMENT LA JEUNESSE... ET CELUI-LÀ PARTICULIÈREMENT !

Peut-être sans même vous en rendre compte, vous êtes partis ensemble à la découverte du monde. Vous avez plongé ensemble dans des univers nouveaux, fait des rencontres extraordinaires et surtout vous avez parlé d'autre chose que du quotidien. Une bien jolie manière de nourrir, sans effort, la curiosité et l'intelligence de votre enfant !

UN IMAGINAIRE MUSCLÉ

Au cours de cette aventure, votre enfant a développé son imagination, comme il ne l'aurait fait nulle part ailleurs. Il a joué à se faire peur, à être un héros, à détester et adorer, à se perdre et se retrouver... Il s'est inventé mille vies imaginaires. Précieux pour son avenir : tous les grands savants débordent d'imagination ! Pour inventer la montgolfière ou l'avion, il faut avoir rêvé de voler...

LES AUTRES BÉNÉFICES AU RETOUR

Quand on y a pris goût, on a un furieux désir de retourner au pays des histoires. D'où une envie irrésistible, plus tard, d'apprendre à lire, pour pouvoir revivre toutes ces émotions ! Car en faisant ce grand voyage avec votre enfant vous lui avez fait toucher du doigt ce qu'il y a d'unique et d'irremplaçable au cœur des livres. Mission accomplie, non ?

Voyez-loin : quand votre enfant sera adulte, les traces de ce voyage resté inoubliable seront si fortes, qu'il aura à son tour l'envie d'emmener ses enfants accomplir le même voyage. La transmission de la culture et du plaisir de lire passe par la chaîne de ces petits bonheurs d'enfance.



« LIRE C'EST VOYAGER,
VOYAGER C'EST LIRE »

VICTOR HUGO



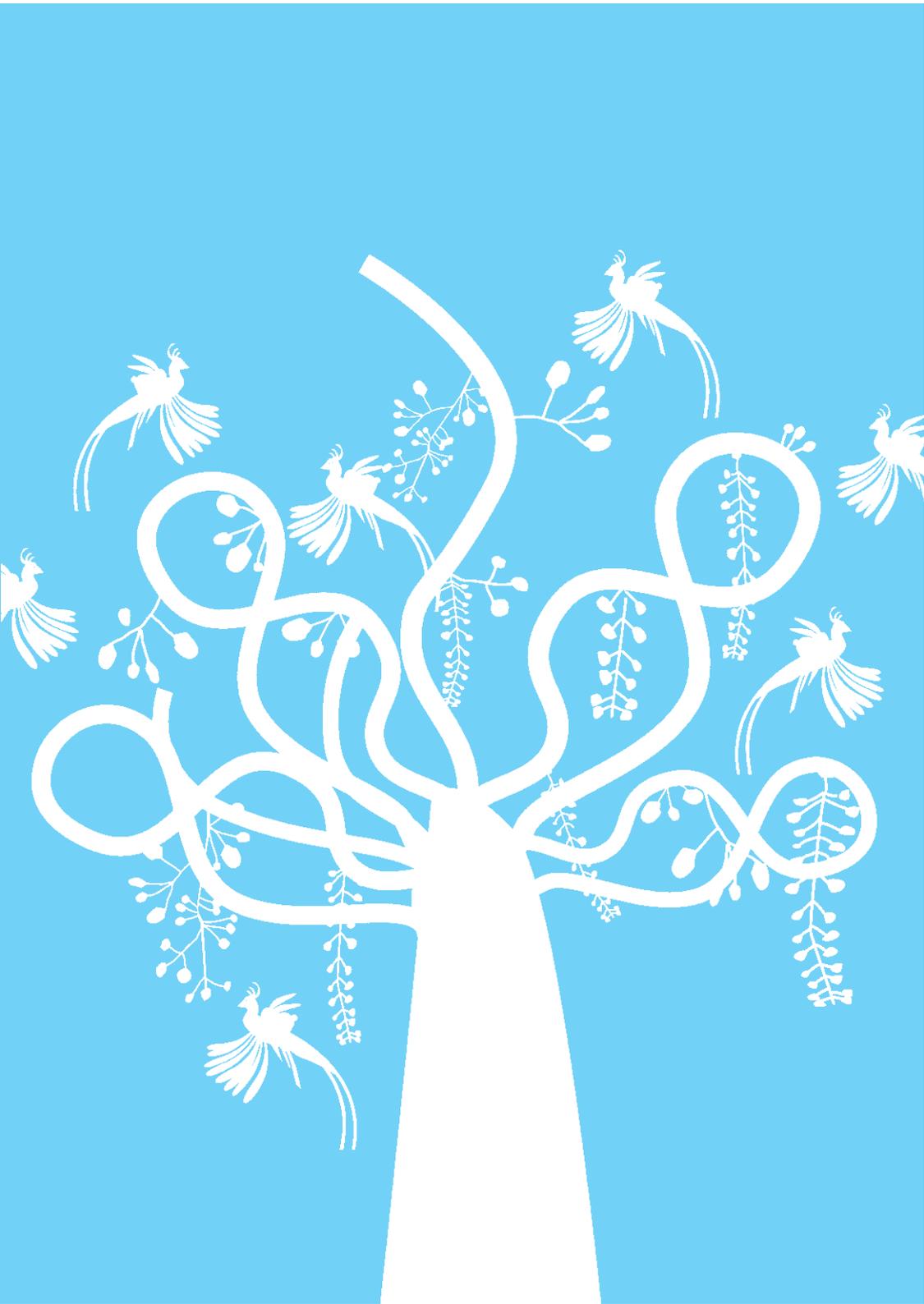
Rédaction
Murielle Szac

Illustrations
Anne Wilsdorf

Conception graphique et visuels de couverture
Séverine Lorant/www.lejardingraphique.com

Coordination
Ministère de la Culture et de la Communication,
DGMIC, Service du livre et de lecture

Dépot légal : novembre 2012
Achevé d'imprimer par Média-Graphic
Rennes 2012





LA LECTURE, C'EST AUSSI POUR LES TOUT-PETITS !

Ce *Petit guide de voyage au pays des histoires*, source inépuisable de conseils, de trucs et d'astuces, vous accompagnera dans la découverte, avec votre enfant, des livres et des histoires. Il vous est offert dans le cadre de l'opération *Premières pages* pilotée en partenariat par le Ministère de la Culture et de la Communication. Laissez-vous tenter par ce voyage extraordinaire !



Illustrations de couverture
Séverine Lorent
www.lejardingraphique.com

Ce qui est bon à retenir!

- Se donner le temps, même quelques instants, de partager un livre avec le tout-petit
- Choisir un moment
- En faire une habitude
- Laisser le tout-petit choisir et manipuler le livre



Éditeur responsable: Nadine Vervaeke/Ingram - Illustrations: Jeanne Ashbe



Où trouver des livres et des conseils?

- À la bibliothèque
- Dans le coin lecture de la consultation ONE
- En librairie
- www.litteraturedejeunesse.be
- www.one.be
- www.culture.be
- www.unchat-unchat.be

☎ 0800/20000

Que c'est bon d'ouvrir un livre avec un tout-petit!








Un livre c'est bon dès ses premiers mois pour...

- Écouter
- Voir
- Toucher
- Échanger
- Découvrir





Parcourir un livre c'est bon pour...

- Mettre des mots sur des images et des émotions
- Retenir l'attention du tout-petit
- Répéter, rythmer, cadencer
- Découvrir le monde
- Stimuler l'imagination
- Favoriser le langage
- Mémoriser

Un livre c'est un bon moment pour...

- Se câliner
- Se calmer
- Jouer
- Rire
- Rêver





**DES TEMPS
PARMIS LES LIVRES
ET LES ŒUVRES**



**DES TEMPS
DÉDIÉS
À LA CRÉATION
ARTISTIQUE**

**DES PAS
ENTRE LE
ARTISTIC**

UNE ORGANISATION COLLECTIVE

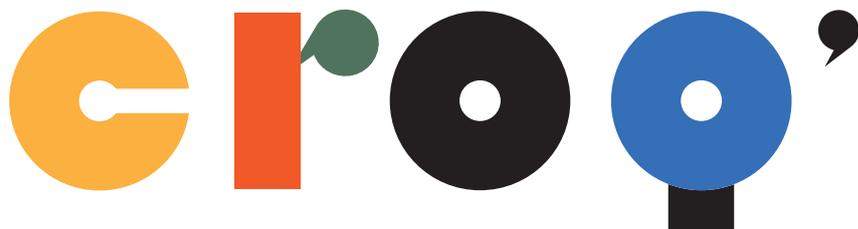
Avec des professionnels
du livre, de la culture,
de la petite enfance,
de l'éducation,
de l'animation, du social.

LE PROJET

**UN PROJET
DE TERRITOIRE
sur 4 communautés
de communes**



**UNE RÉSIDENCE
D'ARTISTES**



les mots, marmo

**UNE JOURNÉE
PROFESSIONNELLE**

LES ACTIONS



**UN SALON DU
LIVRE PETITE
ENFANCE**



**UN PARCOURS
PETITE ENFANCE**



**UN PARCOURS
SCOLAIRE**



DES FORMATIONS

**DE NOMBREUX
'RDV CROQ' TOUT
AU LONG DE L'ANNÉE**
Lectures, spectacles,
projections, expositions,
ateliers, rencontres

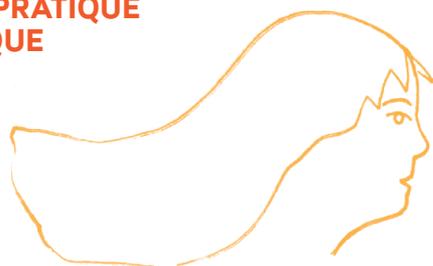
SERELLES
ES DISCIPLINES
QUES



DES TEMPS DÉDIÉS
AUX RENCONTRES,
ET À LA PRATIQUE
ARTISTIQUE



DES TEMPS
POUR APPRENDRE,
ÉCHANGER NOS
PRATIQUES



DEPUIS 2006, UNE OPÉRATION INNOVANTE
AUTOUR DU LIVRE ET DES 0-6 ANS
EN HAUTE-MAYENNE

200 000€
DE BUDGET
PAR ÉDITION
(SUR 2 ANS)

PRÈS DE 9 000
PERSONNES
ACCUEILLIES

QUELQUES
CHIFFRES



120 BÉNÉVOLES

11 COMMISSIONS
DE TRAVAIL

et plus de 40 professionnels
en charge des différentes actions

85 PARTENAIRES

GRAPHISME: ATELIER BERTHIER

INITIATIVES EN DIRECTION DES PARENTS ET DE LEUR ENFANT DE 0-3 ANS

Madame Françoise Nyssen a confié à madame Sophie Marinopoulos, spécialiste de l'enfance et de la famille, une mission autour de l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants. Cette mission a pour objectif de proposer des réflexions et un plan d'action pour que la culture soit au cœur de l'accompagnement **du lien parent/enfant**.

A cette occasion, Madame Marinopoulos souhaite repérer des actions culturelles exemplaires en **direction des jeunes enfants (naissance -3 ans) et de leurs parents ou des accompagnants socio-sanitaires**

Pour ce faire pourriez-vous transmettre à culture.enfance.parentalite@gmail.com 2 ou 3 projets remarquables repérés sur votre territoire se déroulant soit dans les structures culturelles, soit dans les structures d'accompagnement de la parentalité (LAEP, etc..) mais aussi dans les lieux à vocation sociale et sanitaire (maison de quartier, centre social, établissement d'accueil mère enfant, pouponnière, PMI, service hospitalier etc..) en veillant à la représentation territoriale (un par département si possible) Les critères d'exemplarité sont notamment ceux qui portent des valeurs de solidarité, de mixité sociale, d'égalité des chances, et d'éducation populaire, qui réunissent des partenariats financiers et des acteurs de terrain dans un esprit de décloisonnement. Une attention particulière est portée aux projets modestes mais exigeants afin de mettre en lumière des initiatives simples et pertinentes accessibles à tous.

RÉGION : ILe-de-France
DÉPARTEMENT: Hauts-de-Seine

PORTEUR DU PROJET:
Nom : VALENTINES
Prénom : MICHELE
Structure : Petite Bibliothèque Ronde
Typologie de la structure : Association
Adresse : 14 rue de Champagne
CP: 92140
Ville : Clamart
Mail : michele.valentines.pbr@gmail.com
Téléphone : 01.41.36.04.30

Fiche par projet :

1. Disciplines artistiques (choix multiples) :

- Théâtre, cirque, marionnettes
- Danse et corps en mouvement
- Musique- éveil musical
- Arts visuels / arts plastiques
- Design
- Photographie
- Patrimoines et Musées
- Architecture
- Livre et Lecture - conteurs
- Nature- jardin et paysage
- Goût- gastronomie
- Mixité des disciplines.....discipline dominante :

2. Publics :

- Parents/famille/enfants Naissance-3 ans
- Accompagnants socio-sanitaires /Naissance-3 ans

1. Partenaires projets (choix multiples) :

- LAEP
- PMI
- Maternité
- Néonatalogie
- Pédiatrie
- Pouponnière
- Famille Accueil
- Ludothèque
- Centre social

- Maison de quartier
- Association
- Autre préciser :
- Structure culturelle sollicitée (Musée, monuments, centre d'art, maison de la poésie, salle de spectacles, bibliothèque, médiathèque, cirque, etc..) Préciser :
- Collectivités locales (préciser) :
 - Service(s) de la collectivité locale associé et impliqué ?
 - Enfance : de la naissance à 3ans
 - Culture
 - Social/Solidarités
 - Prévention Santé
 - Cadre de vie et du développement durable (Ville-voieries, Espaces verts)
 - Autre : lequel ?

Préciser les coordonnées du partenaire (nom du partenaire, adresse, contact) :

Les Restos du Coeur, antenne Clamart-Meudon / 245,Bd J.Jaurès 92100 Boulogne Billancourt /
Responsable : Gilles Frossard - ad92.clamart@restosducoeur.org / 01 46 01 50 73
Association ARPE (Accueil Relais Parents Enfants) / 24 rue de Provence 92140 Clamart / Responsable : -

4. Financements

a. Comment est financé le projet (indiquer le pourcentage) :

- Billetterie :
- Fonds propres : Fonds propres de la PBR
- Dons et Mécénats :
- Subventions :

Aide de la Drac :

- Sollicitée-obtenu
- Sollicitée non obtenue
- Non sollicitée

Aide financière de la CAF :

- Sollicitée-obtenue
- Sollicitée non obtenue
- Non sollicitée

5. Nature du projet

a. Préciser : création, cycle, ateliers, intervention(s)etc.)

Tapis de lecture pour les bébés pendant la distribution alimentaire des Restos du Coeur. Les ouvrages concernés sont des livres de comptine, des albums sans texte, des albums illustrés en VO.

b. Durée du projet /périodicité du projet

Le projet se fonde sur des interventions hebdomadaires de deux heures lors de chaque campagne et de chaque inter-campagne des Restos du Cœur.

c. Artiste et /ou compagnie, intervenant (s)

Pas d'artiste associé. Les lectures sont proposées par l'équipe de la Petite Bibliothèque Ronde.

d. Coût global du projet :

Le projet implique l'intervention de deux salariées de la PBR formées à la lecture aux bébés, et l'utilisation des ouvrages tirés des collections de la bibliothèque.

Le coût annuel s'élève à XXXX euros.

e. Description succincte du projet et arguments qui le sous-tendent: (n'hésitez pas à transmettre un dossier complémentaire)

Les tapis de lecture offrent une bulle de calme, de chansons et de lectures aux enfants lors des distributions alimentaires. Chaque semaine, la PBR propose des lectures aux enfants sur la base d'une quarantaine de livres et d'albums illustrés issus des fonds de la bibliothèque - le corpus étant renouvelé de séance en séance. L'espace est clairement délimité à l'aide de tapis, de coussins et d'une bannière. Des transats sont également mis à disposition. Les parents ont également la possibilité d'inscrire les enfants à la bibliothèque et d'emprunter des ouvrages - la démarche est gratuite et ne nécessite pas de justificatif de domicile.

Ce tapis de lecture hors-les-murs devient une extension de la bibliothèque. Les lectures qui y sont proposées sont voulues comme des rencontres ludiques et porteuses de sens pour l'enfant, placé au cœur donnant de la démarche. A cette occasion, il découvre également le plaisir d'être lecteur, découvreur de mots et déchiffreur d'images.

Si les enfants n'osent pas venir, la PBR ira à leur rencontre - mais toujours après avoir demandé aux parents afin, notamment, de leur signifier la place fondamentale qu'ils occupent. Il est également crucial de leur laisser le temps de voir comment se déroulent les lectures pour leur permettre de reproduire ce moment. La médiation avec le livre est donc également dirigée aux parents, l'équipe de la PBR étant à leur disposition pour répondre à leurs questions sur les livres et la lecture aux tout-petits.

Le rôle des médiateurs des Restos du Cœur et de l'association ARPE est crucial : ce sont eux qui peuvent établir le premier contact.

f. Politique tarifaire pour les publics sur ce projet :

- Enfants : Action libre et gratuite
- Parents/accompagnants : Action libre et gratuite
- Autres propositions de tarifications :

g. Un dispositif de soutien à la parentalité a été sollicité ?

- Oui
- Oui mais sans soutien en retour
- Non

h. Avez-vous eu un retour des parents ? Si oui de quel ordre (souhait que l'action soit renouvelée, demande d'autres formes de l'action)

De nombreux parents rencontrés à l'occasion des lectures proposées aux Restos du Coeur se sont ensuite inscrits - et ont inscrit leurs enfants avec eux - à la bibliothèque.

h. Existe-t-il des traces du projet photos, vidéo, texte etc. (liens)

- Oui
- Non

UN LIEU, TROIS ESPACES
 4 PÔLES : LIVRES, JEUX, VIE DE QUARTIER, LIEU CULTUREL DE PROXIMITÉ
 ET AUSSI DES ACTIVITÉS HORS LES MURS...



UN LIEU STRUCTURANT OÙ L'ON PEUT VENIR PARTICIPER À DES ATELIERS, VOIR UNE PROGRAMMATION OU SIMPLEMENT
 VENIR SE POSER POUR LIRE ET JOUER SEUL OU AVEC DES ENFANTS
 NOMBRE D'ADHÉRENTS : 345 CARTES D'ADHÉRENTS SOIT ENVIRON 580 PERSONNES (2016)



PÔLE LIVRES

UN COIN LIVRE LABELISÉ PAR LA DRDJS EN 2001
 LAURÉAT 2010, FONDATION SOLIDARITÉ SNCF
 « PRÉVENIR L'ILLETTRISME »
 EN 2017 FONDATION SNCF : LAURÉAT DU PROJET
 « APPRENDRE POUR GRANDIR »

UN BROC LIVRES FOURNI PAR LES ADHÉRENTS
 ET LES LIBRAIRIES PARTENAIRES

BACS DE LIVRES À LA PORTÉE DES PETITS



LECTURES AVEC LES BÉBÉS DANS LE LIEU
 5 ATELIERS PAR SEMAINE ET UN SAMEDI PAR MOIS

ANIMATIONS AUTOUR DU LIVRE AVEC DES GROUPES RÉGULIERS OU PONCTUELS :
 CRÈCHES, ÉCOLES, JARDINS D'ENFANTS,...



ATELIERS RÉGULIERS :
 125 BÉBÉS ET 75 ACCOMPAGNATEURS



ATELIERS LECTURES ET COMPTINES

CRÈCHES HUCHARD, CRÈCHE DAUPHIN BLEU

TOTAL DE 6 ATELIERS / MOIS ET ENVIRON 8 ENFANTS / ATELIER

L'ALBUM FLEURIT LE BITUME :

2 SEMAINES EN JUILLET DANS LE CADE DE PARTIR EN LIVRE

2016 : RENCONTRE AVEC XAVIER DENEUX ET EMMANUELLE HOUDART

2017 : AVEC AUDREY BLANQUART : 8 ENFANTS

(DONT 2 FILLES ET 6 GARÇONS DE 4/5 ANS)

ET CLAIRE DÉ : 17 ENFANTS (5 FILLES 12 GARÇONS)

2018 : AVEC JULIA CHAUSSON, AUTEURE ET ILLUSTRATRICE

(10 ENFANTS)

ET ALINE BUREAU, ILLUSTRATRICE (12 ENFANTS)



NOUVELLES ACTIONS POUR LA SAISON 2018-2019

- **ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ PAR LE LIVRE, LE JEU ET LES SORTIES CULTURELLES.**
- **« JEUX, TU, ILS JOUENT » EN PARTENARIAT AVEC DES PARENTS ET UNE ÉDUCATRICE DE LA CRÈCHE HUCHARD.**
- **PAPOTHÈQUE, CAFÉ DES PARENTS DANS L'ÉCOLE LABORI À LA DEMANDE DES PARENTS D'ÉLÈVES.**
- **POP'LIVRE ACTION SPÉCIFIQUE DE SENSIBILISATION AU LIVRE ET À LA LANGUE DU RÉCIT : COMMENT FAIRE EN SORTE D'EXPÉRIMENTER AUTREMENT, SANS EN AVOIR L'AIR, NOTRE RAPPORT AU LIVRE, À LA LECTURE ET MÊME PLUS LARGEMENT À LA CULTURE, AFIN DE SUSCITER L'INTÉRÊT, LA CURIOSITÉ, DES ADULTES QUI S'OCCUPE D'ENFANTS EN BAS ÂGE.**

FINANCEURS : CLAS (CAF ET ETAT), CAF REAAP, FONDATION CREDIT MUTUEL.

PROJETS

RELAIS D'ASSISTANTS MATERNELS (RAM)

L'ÉQUIPE DU PETIT NEY

4 PERSONNES À TEMPS PLEIN ET 1 PERSONNE À TEMPS PARTIEL

1 PSYCHOLOGUE POUR LA COMMUNICATION BIENVEILLANTE

1 ANIMATRICE COUTURE

1 CHEFFE-ANIMATRICE CUISINE

2 CUISINIÈRES POUR LES SOIRÉES CONTES

LES MEMBRES DES COLLECTIFS BÉNÉVOLES

CONTES A CROQUER, SLAM O FEMININ, CAFÉ CHANTANT, HARMONICISTES, LUDOLLECTIF,...

Spirale 52

Article Juliette Campagne, directrice de « Lis avec moi » - ADNSEA

Août 2009

Qui lit Maurice Sendak ?

Dans les années 80, quand j'ai commencé à lire des albums dans la bibliothèque d'un quartier de Roubaix, j'interrogeais parfois les parents qui accompagnaient et venaient chercher leurs enfants : avaient-ils des livres chez eux et quels livres ?

Certains me parlaient d'encyclopédies que des représentants habiles, exploitant leur désir de réussite pour leur enfant, étaient parvenus à leur vendre. D'autres me parlaient de journaux, magazines télé... Derrière le vocable de « livres » l'on retrouvait de nombreux types de supports écrits.

Fanny Cousin, étudiante orthophoniste, a mené en 2008, sous la direction du docteur Maurice Titran, une recherche dans le cadre du CAMPS¹ de Roubaix, qui accueille des enfants de 0 à 6 ans présentant des handicaps moteurs et/ou mentaux, des retards ou des troubles de développement. Ce CAMPS accueille des familles de milieux dits « défavorisés » et les associe à toutes ses actions.

J'évoquerai dans cet article le mémoire de Fanny Cousin intitulé « Milieux défavorisés et littérature pour enfant », car il témoigne à la fois de l'évolution du rapport à la littérature enfantine dans les milieux pauvres depuis les années 80 et des limites de cette évolution, en particulier sur le choix des livres achetés.

Depuis plus de trente ans, associations et bibliothèques ont multiplié des actions lecture avec le désir de diminuer des inégalités qui n'ont rien de naturel mais dépendent d'un environnement souvent peu propice à un épanouissement intellectuel et culturel. Ces trente années, si elles ne sont pas « glorieuses » ... sont riches à plus d'un titre. Elles ont vu se déployer des lectures auprès des bébés accompagnés de leurs parents dans les lieux les plus inattendus comme les salles de consultation PMI, les associations caritatives, les foyers d'hébergement, les pelouses en bas des immeubles, les plages...

Dans cette démarche volontariste de bibliothèques « hors les murs », quels livres fallait-il privilégier ? Ceux qui parlent du quotidien, de la réalité la plus proche, ceux qui sont écrits en fonction des besoins de telle catégorie sociale (combien de fois ai-je entendu : « tes livres sont trop beaux pour ces enfants, trop éloignés de ce qu'ils vivent... ») ? Ou ceux qui parlent des questions qui nous taraudent dès le plus jeune âge sur notre origine, sur la mort, l'amour, le sexe, sur soi et sur les autres... Questions universelles mais traitées de manière singulière grâce à de grands auteurs et illustrateurs qui colorent le monde de multiples nuances.

Quand nous lisons à voix haute des albums aux parents et aux enfants, nous ne faisons pas semblant au sens où nous aurions d'autres objectifs que celui de partager une œuvre que nous aimons, comme des objectifs de réparation, d'aide à la réussite scolaire, de lutte contre l'illettrisme, voire de lutte contre la pauvreté (des bureaucrates institutionnels nous reprochent quelquefois, sans rire, de n'avoir aucunement diminué la pauvreté depuis le temps que nous lisons...). Chaque lecture que nous faisons est une rencontre souvent imprévisible, même si certains albums nous assurent un succès presque certain. Mais nous lisons à des enfants et à des adultes que nous ne connaissons pas forcément et nous ne savons pas quel écho ce jour-là, ce livre là, choisi entre tous les livres, aura en nous, en l'enfant, en l'adulte qui l'accompagne. Souvent des professionnels avec lesquels nous élaborons des projets de lecture s'étonnent de l'engouement des parents, des mamans souvent, aussi intéressées que leurs petits. « *Peut-être* », comme nous le dit un médecin de PMI, « *que des lectures les aident à*

¹ Centre d'action médico-sociale précoce

restaurer quelque chose de leur propre histoire, et du coup à instaurer un nouveau lien avec leur enfant... »²

Moi qui lis depuis tant d'années, je sais combien les livres m'ont aidée à vivre mais aussi combien j'ai eu le désir de partager ce goût des livres avec d'autres, les plus fragiles, les plus éloignés des livres. Je pense à cet ancien bagnard parricide qui après une tentative de suicide vient trouver l'abbé Pierre pour lui demander de l'aider. Celui-ci, au lieu de lui donner du travail ou de l'argent, lui propose simplement d'aider les autres... Plus tard, sur son lit de mort, cet ancien bagnard dit à l'abbé Pierre : « N'importe quoi que vous m'auriez donné, j'aurais recommencé à me tuer, parce que ce qui me manquait, ce n'était pas seulement de quoi vivre mais des raisons de vivre »³.

Mais, toutes proportions gardées... une des qualités de notre travail, me semble-t-il, est d'aller vers des personnes qui ne sont pas « distinguées » par la société. Nous arrivons avec nos livres, notre sourire, notre tendresse aussi pour partager une littérature qui nous transporte.

Face à nos propositions, nous rencontrons beaucoup de timidité, de réserve, d'agressivité parfois, mais la beauté, la force, l'humour aussi, des albums présentés transcendent un rapport aux livres qui peut être douloureux.

Nous avons tous besoin d'histoires. Le livre, la lecture à voix haute qui écarte les difficultés de lecture, nourrissent chez l'autre, même le plus fragile, le goût des histoires.

Dans son mémoire, Fanny Cousin, à partir d'observations et d'entretiens, confirme nos propres constats : « *si les familles défavorisées ne lisent que peu de livres pour enfants, ce n'est pas parce qu'elles ne parviennent pas à s'identifier aux images et aux textes trop éloignés de leur quotidien... Près de la moitié des parents enquêtés font spontanément des rapprochements entre les livres et eux lorsqu'ils regardent ou lisent un livre pour enfant. La force de l'évocation suscitée par le livre semblerait donc plus forte que l'identification aux images et aux textes* ».

Les lectures que nous faisons favorisent une transmission. Les parents que nous rencontrons sont souvent démunis, non pas d'amour mais de mots, parfois agressifs avec leurs enfants, violents même, verbalement surtout.

Et pourtant nos lectures les apaisent, comme elles apaisent leurs enfants « la lecture, ça fait du bien, ça les calme. On a plaisir à les voir écouter avec les yeux grand ouverts. Ils captent tout... » Ils redécouvrent qu'ils peuvent jouer, rire, lire ou raconter. Nous sommes loin des encyclopédies achetées pour que l'enfant apprenne à lire, et qui restent « lettres mortes » derrière une vitrine à côté de la télévision. Notre présence active et bienveillante aide les parents à s'approprier affectivement les livres pour les retransmettre.

Mais lisent-ils à la maison ces parents ? Nous n'en savons rien car nous ne les questionnons pas sur ce qu'ils font chez eux. Nous ouvrons par nos lectures un espace de rêverie et de liberté, sans injonction ni contrôle. Mais nous avons parfois des retours qui rejoignent là aussi l'enquête de Fanny Cousin sur les pratiques de lecture dans les milieux défavorisés.

La plupart des familles ne fréquentent pas la médiathèque, même quand elle est aussi dynamique que celle de Roubaix. Il faut organiser des rendez-vous, des moments conviviaux avec les bibliothécaires accompagner les familles qui seules n'osent pas entrer.

La plupart des familles concernées par l'étude possèdent des albums illustrés, ce qui n'était pas le cas il y a trente ans. Ils ne sont pas empruntés mais achetés. Et malheureusement, les livres achetés sont de faible qualité littéraire. Ce sont les grandes surfaces qui fournissent les livres aux familles, et leur politique est avant tout commerciale et répond à leur demande : le choix des livres proposés se fait à partir de dessins animés télévisuels ou cinématographiques

² Journal de « Lis avec moi » n°11, juillet 2006

³ Ce récit de l'abbé Pierre lui-même est rapporté dans une conférence-débat avec Alain Caillé « Le don est-il généreux ? », éditée par Le Temps des Cerises en 2005

(qui par ailleurs peuvent être excellents) que les familles connaissent bien. Parfois des parents nous disent avec un grand enthousiasme : « on a acheté tous les Walt Disney !... » Et nous savons hélas que les Walt Disney et autres dérivés de films vont les mettre en échec quand ils tenteront de les lire, car il n'y a pas de réécriture pour le format livre, mais simplement des extraits de dialogues tirés du film, totalement illisibles à voix haute.

Pourtant, certains, émus par un album découvert avec nous, nous demandent où ils peuvent le retrouver. Et là, nous nous heurtons dans notre région au faible nombre de librairies dignes de ce nom. Et quand elles existent, elles restent pour beaucoup un lieu impressionnant dont on ne franchit pas le seuil aisément. Ou alors, comme pour les bibliothèques, par des actions d'accompagnement.

S'il fallait ajouter d'autres qualités à notre travail, ce serait la modestie et la constance, n'en déplaise à ceux qui nous reprochent de faire toujours la même chose depuis si longtemps.

Reproche-t-on aux parents d'autres milieux de lire des histoires à leur enfant, chaque soir et pendant des années ?...

Pour ne pas conclure, car ce travail supporte difficilement une conclusion... je voudrais évoquer un paradoxe que je trouve étrange. La littérature jeunesse est considérée encore très souvent comme une sous-littérature. La preuve en est que dans les milieux lettrés, les grandes œuvres, les grands auteurs et illustrateurs sont très peu connus. Dans notre travail, dans les rencontres que nous organisons, nous découvrons toujours avec surprise que de grands intellectuels amoureux de littérature, ne connaissent ni Claude Ponti, ni Philippe Corentin, ni Maurice Sendak, ni Elzbieta, ni Anne Herbauts et bien d'autres... Qui se souvient d'un ministre de l'Éducation, philosophe de surcroît, lisant « Petit Ours Brun » à la télévision ? Je n'ai rien contre « Petit Ours Brun », sauf que c'est une littérature à la fois édifiante et gentille, et que je revendique pour les enfants et les parents une littérature qui laisse une place au mystère, à l'énigmatique, une littérature qui puisse supporter de multiples lectures, des « encore ! » insatiables...

Pour conclure néanmoins, j'aimerais proposer une petite liste d'albums que j'aime. J'en ai lu certains à des enfants, d'autres à des adultes, et l'un d'eux seulement à moi-même pour l'instant...

Baboon, de Kate Banks et Georg Hallensleben (Gallimard) ou la présentation du monde d'une mère à son enfant singe : « *Baboon, regarde, voilà le monde... Le monde est grand, dit-il. Oui, répondit sa mère. Le monde est grand.* »

Moi, papas ours ? de Wolf Erlbruch (Milan) ou « *comment faire pour devenir un papa ours ? Il eut beau réfléchir dans tous les sens, il n'en avait absolument aucune idée* ». A la fin de l'album, même si l'ours rencontre une charmante oursonne, nous n'en savons toujours rien... même s'il regarde bizarrement les nuages.

L'arbre généreux de Shel Silverstein (L'Ecole des loisirs) : une histoire d'amour et de don entre un arbre et un garçon : « *Je n'ai plus besoin de grand-chose maintenant* » dit le garçon, « *juste un endroit tranquille pour m'asseoir et me reposer Je suis très fatigué.* » Et l'arbre devenu une « vieille souche » après avoir tout donné, lui propose de s'asseoir et se reposer...

L'aube d'Uri Shulevitz (Circonflexe), un livre sur la relation entre un grand père et son petit-fils dans la beauté du monde.

Okilélé de Claude Ponti (l'Ecole des loisirs), l'histoire d'un petit être mal aimé, enfermé par ses parents sous l'évier, qui construit un « parlophone » géant pour parler aux étoiles.... Et part avec son ami Martin-réveil pour « *trouver le quelqu'un qui avait besoin de lui...* »

Vivre sans moi je ne peux pas de Gerda Dendooven et Wally de Doncker (éditions Etre), livre avec une citation de Shakespeare en introduction : « *Etre ou ne pas être, c'est la question* » et truffé de questions existentielles. « *Si je n'étais pas là, tout ce que je connais serait autrement... La maison serait-elle plus vide sans moi ?... Tout serait différent sans moi ? Tous seraient différents sans moi ?...* »

Brundibar de Maurice Sendak (L'Ecole des loisirs) : l'histoire de deux petits enfants qui doivent aller chercher du lait pour leur maman malade et qui n'ont pas un sou... A l'origine un opéra tchèque créé clandestinement dans un orphelinat de Prague en 1942 et joué dans le ghetto de Theresienstadt. L'auteur de ce livre est aussi l'auteur de *Max et les maximonstres*, album surtout connu dans les milieux du livre, mais qui va devenir célèbre et grand public grâce à une adaptation cinématographique...

Ces quelques livres choisis parmi des dizaines d'autres que j'aime aussi, privilégient les grandes questions, mais les traitent de façon complexe avec une grande part de non explicite, d'énigmatique, tant il me paraît essentiel de permettre aux enfants d'élaborer une pensée, et comme l'écrit Elzbieta, un autre grand auteur de la littérature jeunesse, dans *L'enfance de l'art* (éditions du Rouergue) : « *leur permettre d'explorer, d'expérimenter et d'agrandir le champ de leur pensée spéculative, de l'imaginaire et du sentiment* ».

NOTE
DANS LE CADRE DU GROUPE DE TRAVAIL
MISSION CULTURE PETITE ENFANCE ET PARENTALITE 2018
AXE ENFANT-ART-NATURE

MAREUIL Elise
 Educatrice de jeunes enfants
 Responsable pédagogique et co-gérante d'AGAPI
 Réseau de structures d'accueil petite enfance écologiques et coopératives
 Organisme de formation petite enfance



1/ Présentation D'AGAPI

AGAPI œuvre depuis 10 ans dans le secteur de la petite enfance pour mettre la coopération, la parentalité, la créativité et l'éveil à la nature au cœur des pratiques des professionnels petite enfance.

Cet investissement innovant se traduit par un réseau en développement de 6 établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) en Ile-de-France et un organisme de formations petite enfance.

- Le **réseau d'EAJE** « AGAPI » a ouvert la première structure petite enfance en Société Coopérative d'Intérêt Collectif (SCIC) d'Ile de France : toutes les crèches de son réseau font ainsi partie du champ de l'Economie Sociale et Solidaire. Ce statut SCIC permet aux salariés et aux familles d'être sociétaires de la structure : ce format coopératif permet donc de mettre les parents au cœur du dispositif.
 Ces crèches solidaires s'inscrivent par exemple dans la démarche d'insertion et de soutien aux familles des « crèches à Vocation d'Insertion Professionnelle –VIP- ».
 Les crèches AGAPI sont « écologiques » en ce sens que leur bâti est respectueux de l'environnement, ainsi que le matériel, mobilier etc.. qui y est proposé, mais surtout parce qu'il y a été créé **une pédagogie unique de découverte à la nature dès le plus jeune âge et de sensibilisation au développement durable à destination des adultes.**
- Afin de favoriser la formation en interne de ses équipes, et de transmettre ses valeurs dans tout le champ de la petite enfance en formations externes, AGAPI a créé un **organisme de formation** qui intervient dans toutes les structures petite enfance, en France Métropolitaine, DOM-TOM etc... Ainsi, les « formations uniques » AGAPI sont un soutien à la pratique des professionnels petite enfance, notamment en proposant des thématiques telles que la bienveillance, l'expression des émotions, la communication positive, l'accompagnement à la parentalité, la favorisation de la participation des familles au sein des EAJE, le processus créateur du jeune enfant, l'éveil à la nature, la sensibilisation à l'écologie pour petits et grands etc...

AGAPI, c'est aussi une **contribution active à l'écriture d'ouvrages et d'articles** petite enfance, portant en particulier sur l'éveil à la nature, la créativité, l'éducation positive et la bienveillance. Ces thématiques sont aussi développées lors de **conférences** à travers toute la France, pour parents et professionnels, par notre responsable pédagogie Elise MAREUIL.

Pour mener à bien ce travail innovant, AGAPI s'est doté d'une équipe de professionnels de qualité, guidés par les trois créateurs d'AGAPI, Karim BECHARA, Alexandre MOREIRA et Elise MAREUIL.

Elise MAREUIL est Educatrice de Jeunes Enfants (EJE) depuis plus de 15 ans.

Les notions d'intégration, de soutien à la parentalité et de créativité ont été au cœur de toutes ses recherches lors de son parcours universitaire, puisque ses études initiales en arts plastiques l'ont amené à s'intéresser au processus créateur du tout-petit, ce qui l'a conduite à la profession d'EJE, dont le mémoire de fin d'étude portait sur l'interculturalité. Sa maîtrise en sciences de l'éducation, option « discriminations », traitait de la thématique du rôle des lieux d'accueils parents-enfants en PMI dans l'intégration de familles récemment immigrées.

Ce travail autour du soutien à la parentalité de familles en difficulté l'a amené à participer à l'ouverture d'un centre maternel pour femmes victimes de violences et leurs jeunes enfants, et à co-crée une formation départementale de sensibilisation des acteurs sociaux à « l'impact de la violence conjugale sur le jeune enfant ».

Son parcours en service hospitalier pédiatrique lui a aussi permis d'approfondir son travail autour de l'accompagnement des familles et du processus créateur de l'enfant, en contexte d'hospitalisation.

Ensuite, son intérêt pour l'éveil sensoriel du jeune enfant et les valeurs écologiques partagées avec les fondateurs d'AGAPI, l'ont amené à travailler au sein du réseau AGAPI en tant que responsable pédagogique, autour de la découverte de la nature chez le jeune enfant. Elle y a ainsi créé une pédagogie axée sur cet éveil à l'environnement dès le plus jeune âge, dans la favorisation de la créativité du jeune enfant et comme lien de connexion entre adultes et enfants.

Pour se faire, elle est allée se former en Italie à REGGIO EMILIA, dans le centre international de formation de l'approche REGGIO, visant à favoriser l'expression du jeune enfant, notamment créative, et les apprentissages via son environnement, dans un lien profond à la nature.

Dans le cadre de son travail sur la créativité du jeune enfant, elle a fait partie de plusieurs groupes de travail, notamment pour « la semaine nationale de la petite enfance », avec laquelle elle a co-crée des ateliers et formations sur « l'enfant créateur » et la nature.

Son envie de transmettre l'amène aussi à être formatrice auprès de plusieurs écoles de formations, d'étudiants petite enfance, puis à créer avec ses collaborateurs l'organisme de formation AGAPI, à destinations des professionnels petite enfance, mais aussi des familles via des cafés des parents, conférences etc....

2/ Nos valeurs



AGAPI s'inscrit pleinement dans les valeurs portées par la charte nationale du jeune enfant, découlant des travaux de Mme GIAMPINO.

La place donnée aux familles est au cœur de notre travail, dans une démarche qualitative. Le respect de l'environnement, notre engagement dans l'Economie Sociale et Solidaire portent notre travail quotidien, dont le socle est la notion de développement durable.

La notion d'intégration est également essentielle dans les projets que nous mettons en œuvre : travail avec des ESAT, accueil de familles en grande difficulté sociale, sensibilisation aux violences faites aux femmes, accueil d'enfants en situation de handicap ou de maladies chroniques.

Au quotidien à AGAPI, nous l'expérimentons jour après jour depuis 10 ans, la thématique Enfant-Art-Nature est un axe essentiel d'accompagnement à la parentalité.

C'est aussi un axe de travail essentiel pour la lutte contre les discriminations : art et nature sont universels, c'est une formidable porte d'entrée pour tisser des liens entre publics de tous horizons, entre enfants et parents, entre professionnels et parents, entre enfants etc...

L'éveil artistique, culturel et à la nature sont pour AGAPI au cœur de l'épanouissement du lien parent-enfant, mais aussi de l'émerveillement du jeune enfant, et du bien-être des professionnels petite enfance.

3/ Nos expérimentations au quotidien

Cet **axe enfant-art-nature** et d'accompagnement à la parentalité porte nos actions au quotidien, **nos propositions qui visent tant l'éveil ludique et sensoriel de l'enfant, que la sensibilisation des adultes et l'accompagnement du développement de la créativité de chacun**, ce qui se traduit concrètement par quelques exemples :

- Des partenariats avec des artistes (plasticiens, musiciens, conteurs, éveil corporel, photographes, créateurs de spectacles, danse etc...) qui interviennent régulièrement dans toutes nos crèches : auprès des enfants, en ateliers parents-enfants-professionnels, auprès des professionnels (formations, animation de journées pédagogiques etc...)
- Des partenariats avec des organismes de sensibilisation au respect de l'environnement, découverte de la nature : des événements festifs, soirées conviviales de sensibilisation sont ainsi menées dans nos crèches autour de thématiques touchant petits et grands telles que :

Les abeilles et leur mise en danger (partenariat avec des apiculteurs notamment)

La découverte des oiseaux proches de chez soi et leur protection (partenariat avec une association de protection des oiseaux)

L'éveil au goût et sensibilisation au gâchis alimentaire (partenariat avec l'association « de mon assiette à notre planète »)

Une cuisine respectueuse de l'environnement (partenariat avec un chef cuisinier et le label « agriculture Bio »-AB-)

Etc...

- L'animation de cafés des parents sur des thématiques telles que l'éducation positive, l'éveil à la nature, l'expression de l'enfant etc...
- La mise en place d'ateliers ouverts aux familles, partagés au sein de la crèche avec leur enfant.

Un événement convivial organisé une fois par mois dans les structures à destination des familles, favorisant l'éveil créatif et/ou à la nature

Des ateliers co-crésés avec des parents, valorisant ainsi les compétences parentales, à destination des enfants des crèches (par exemple danse, photographie, découverte de fruits et légumes etc...)

Et bien d'autres propositions faites à l'enfant et à sa famille pour favoriser le bien-être de chacun, dans une joyeuse coopération !

Nos structures sont donc ouvertes en permanence aux familles : la crèche devient ainsi un vrai lieu de soutien à la parentalité, un espace d'émergences des compétences de chacun, une interface citoyenne de rencontres.

4/ Notre travail autour de l'éveil créatif à la nature

Comme nous le développons dans notre ouvrage, paru aux éditions DUNOD, « **Jouer avec la nature, 70 ateliers d'éveil pour le tout-petit** », la connexion à la nature est un réel enjeu de société actuellement.

Nous y présentons l'apport de grands pédagogues, de recherches récentes, de vécu de terrain en structures petite enfance sur le rapport du tout-petit à la nature, le tout systématiquement mis en lien avec des propositions ludiques et créatives.

L'écriture de cet ouvrage était pour nous essentiel, car il est à l'heure actuelle fondamental de mieux comprendre le lien du très jeune enfant à la nature et d'en tirer des propositions concrètes, tout d'abord dans une démarche de prévention au vu de l'urgence à mieux sensibiliser au développement durable dès le plus jeune âge, mais surtout car la découverte de la nature et un rapport régulier avec les éléments naturels est essentiel dans la construction du jeune enfant et sa compréhension du monde qui l'entoure.

Cet environnement, l'enfant va le découvrir par son corps tout entier, son premier outil d'exploration, qui va lui permettre d'exercer pleinement sa motricité, sa créativité et sa sensorialité.

De plus, c'est bien en étant régulièrement dans un contact direct et positif à la nature que les enfants construisent une sensibilité particulière par rapport à l'environnement, sont plus réceptifs à son respect, à la protection de la nature. C'est pourquoi il semble aujourd'hui essentiel de développer une éducation à la nature créative, sensorielle et ludique, et ce dès le plus jeune âge, pour permettre aux « jeunes pousses » de créer des liens d'attachement avec la nature.

Plusieurs recherches (notamment dans des jardins d'enfants en pleine nature en Europe) mettent en avant les bienfaits du contact direct et positif avec la nature, qui favorise une meilleure santé physique, psychique et spirituelle.

En effet, le contact avec la nature favorise la découverte du schéma corporel du jeune enfant, ses défenses immunitaires, mais aussi son développement intellectuel et sa créativité.

Les travaux de recherches avancent que les enfants plus en contact avec la nature montrent une meilleure fluidité des idées (plus nombreuses, concrètes, variées et créatives), ainsi qu'une meilleure flexibilité. Les parents eux-mêmes définissent leurs enfants comme plus « imaginatifs, plus autonomes, avec une plus grande inventivité dans les jeux ».

La nature est aussi le lieu d'apprentissage de compétences sociales essentielles (patience, partage, empathie...).

De plus, nous pouvons supposer qu'un jeune enfant qui aura vécu des expériences répétées et positives au contact de la nature, qui aura appris à la découvrir de façon sensorielle, motrice et ludique, sera un enfant, adolescent puis adulte, qui la respectera d'autant plus.

C'est pour toutes ces raisons que nous développons dans les crèches AGAPI une pédagogie de découverte créative et sensorielle de la nature, qui repose à la fois sur une « pédagogie DE la nature » (apprendre à découvrir notre environnement naturel de façon ludique), et une « pédagogie PAR la nature » (faire de beaux apprentissages –motricité, langage, créativité, couleurs...- grâce au contact de la nature).

Dans ce beau chemin, l'accompagnement de l'adulte est essentiel : tant celui des professionnels petite enfance, parfois très peu formés à cette thématique, que celui des familles, dont la sensibilisation semble aujourd'hui à développer de façon accrue.

Sensibiliser les adultes au contact des tout-petits à cet axe enfant-art-nature a aussi une dimension préventive particulière :

Dans la préface de notre ouvrage « Jouer avec la nature », Jean Epstein fait également le lien entre nature dans l'enfance et prévention des violences. En effet, lors d'une recherche auprès d'adolescents sur le thème « les causes de la violence », il a pu découvrir que tous ces adolescents violents avaient été carencés dans leur prime enfance au niveau de ces apprentissages :

- l'absence d'intégration de la **notion de vivant** (animaux, contacts intergénérationnels, etc.),
- l'inconscience de la portée de leurs actes (ce qui permet *a priori* sans conséquence de souiller voir de détruire le **monde environnant**...),
- le manque flagrant de sentiment d'empathie (faute d'apprentissages sociaux du partage).

Or, à travers des jeux et des explorations liés à la nature, ces trois champs d'apprentissages et bien d'autres peuvent être intégrés harmonieusement dès les premières années de la vie et s'inscrire ainsi résolument dans une démarche de prévention des violences.

En conclusion, les valeurs qui nous ont porté pour créer les structures petite enfance innovantes AGAPI, nous amènent aujourd'hui à en vérifier la portée au quotidien, sur le terrain, chaque jour :

**La prévention, le soutien à toutes les formes de parentalité, l'accompagnement des
publics fragilisés
passent par une reconnexion à l'art, la nature, l'émerveillement,
qui sont porteurs de tissage de liens, de rupture d'isolement et d'éveil des compétences
de petits et grands !**

A watercolor illustration featuring soft, blended washes of green and yellow. The colors are layered and textured, creating a sense of depth and movement. The green washes are more prominent on the right and bottom, while the yellow washes are more prominent on the left and top. The overall effect is organic and natural.

L'ENFANT

L'ART

LA NATURE

LE JARDIN D'EPICURE

SÉMINAIRE BUCOLIQUE ET POÉTIQUE
SUR LES RELATIONS DES ENFANTS À L'ART ET À LA NATURE

— 25 MAI 2018 —

JARDIN D'ÉMERVEILLE, PARC DE LA POWDRERIE – VAUJOURS

Le 25 mai 2018 l'association 1.9.3 Soleil ! et la compagnie Praxinoscope organisaient le « JARDIN D'EPICURE », séminaire bucolique et poétique sur les relations des enfants à l'art et à la nature. Bavarder au jardin en toute amitié à la manière du philosophe grec Epicure, telle était l'invitation.

Une trentaine de professionnels et étudiants issus des champs de la culture, de la nature et de la petite enfance étaient réunis. Au fil de la journée, l'expérience de chacun a nourri la réflexion commune dans une libre circulation de parole. Prenant le contre-pied de rencontres professionnelles magistrales, nous avons joué le jeu de la démocratie en incitant chacun à apporter ce qu'il souhaitait au collectif.

Ponctuée par des temps de poésie, de musique et de dégustations culinaires, cette journée créative et conviviale fut une expérience, par sa forme et son objet ! Témoignages, rêves, polémiques... Nous avons tenté de penser ensemble l'art et la manière de cultiver des enfants et un jardin. Au fil de la journée, la photographe Agnès Desfosses et la réalisatrice sonore Dominique Duthuit ont immortalisé quelques images et paroles afin de partager nos réflexions dans nos entourages.

Ce livret est le compte-rendu subjectif et partiel de cette journée. Loin de présenter un travail fini, il est le point de départ d'une réflexion commune qui a germé avec le Jardin d'Epicure et qui demande à être cultivée et nourrie.



capsule
sonore

Dans les pages qui suivent, cliquer sur les liens pour écouter les capsules sonores. Bonne écoute!

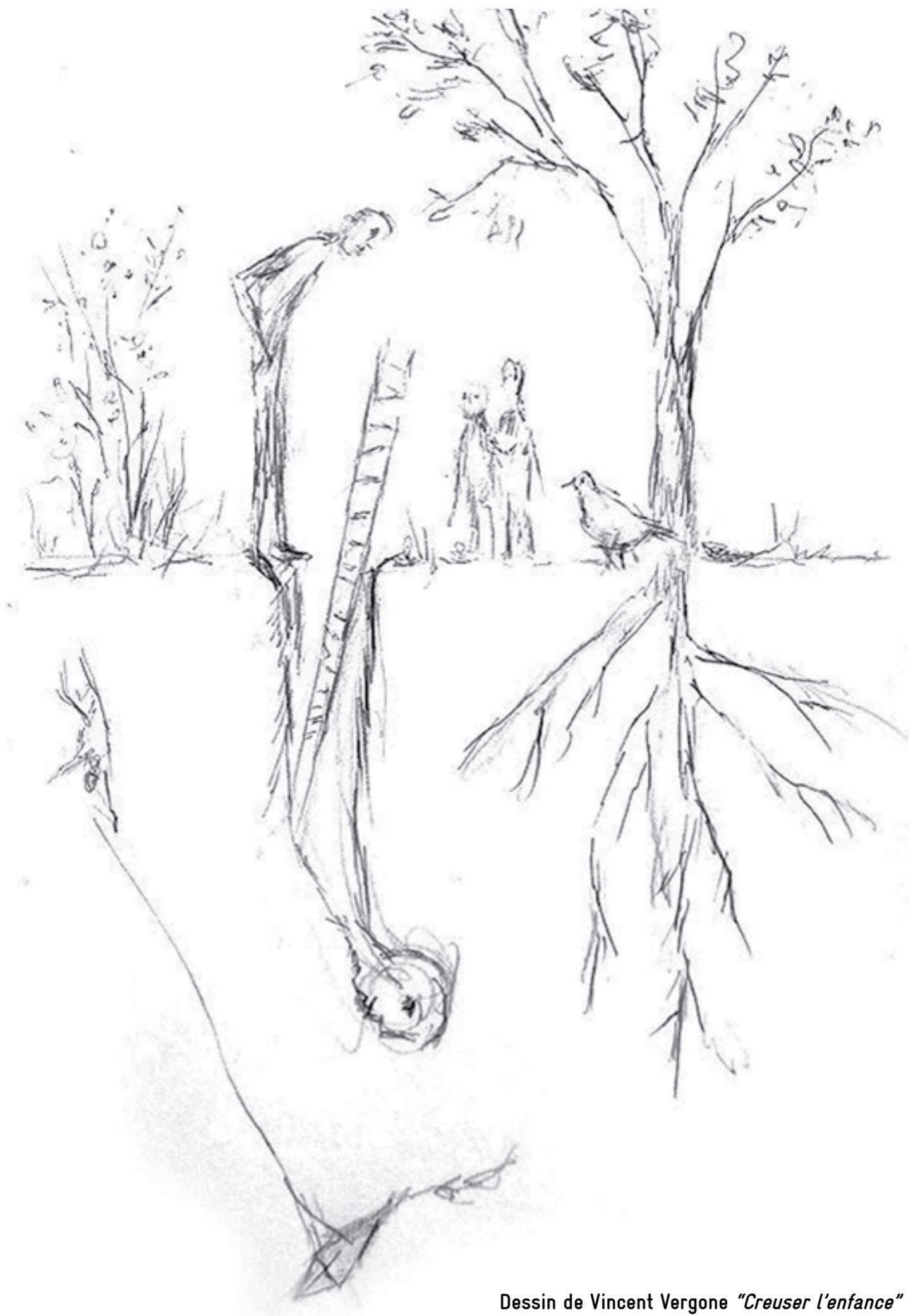
J'AI RÊVÉ DANS JARDIN,
J'AI RÊVÉ DANS MON RÊVE, EN DORMANT
J'AI RÊVÉ D'UN JARDIN QUI RETOURNAIT EN FRICHE
OU QUI N'AVAIT JAMAIS ÉTÉ UN JARDIN
MAIS FRICHE, ESPACE NU, TERRE SANS SOUVENIR

UN JARDIN, MON JARDIN
TEL M'ÉTAIS DANS CE RÊVE UN JARDIN
UN LIEU CLOS MAIS NON CLOS
ET QU'UNE PALISSADE MARQUE,
ET QU'UNE PALISSADE MARQUE MAIS N'ENTRAVE PAS.
ET QU'UNE PALISSADE INDIQUE, MAIS N'ENFERME PAS.
J'Y CULTIVE DES FLEURS OÙ NE SONT PAS LES FLEURS
ELLES FLEURISSENT, JE LES PLANTE,
ET LES ARBRES QUI SONT N'Y SONT PAS
MAIS LES ARBRES SONT LÀ OÙ NE SONT PAS LES ARBRES.

ET JE TOURNE, JE MARCHE.
ET JE M'INVENTE MON JARDIN.
DE SOLEIL OU DE PLUIE, RIEN NE MANQUE.
ET LES ARBRES FLEURISSENT SUR LES ARBRES NUS.

IL N'EST PAS GRAND. C'EST MON JARDIN,
ET J'Y SUIS PAYSAN POUR PLANTER DANS LA GLAISE
ET CREUSER LA TERRE SÈCHE
À PLEINES MAINS.

MARCELLE DELPASTRE



Dessin de Vincent Vergone "Creuser l'enfance"

LE JARDIN DES BAMBOUS

En ouverture, Cécile Fraysse et Delphine Sénart proposaient un impromptu en présence de plusieurs groupes d'enfants au cœur du jardin baptisé pendant la journée « Jardin des Bambous », adjacent au pavillon des gardes du parc de la Poudrerie, Sevran.



LE JARDIN DES BAMBOUS 1



LE JARDIN DES BAMBOUS 2



LE JARDIN DES BAMBOUS 3



LE JARDIN DES BAMBOUS 4







LE JARDIN D'EMERVEILLE

De l'autre côté du pavillon des gardes, le collectif *Des Demains qui chantent* habitait le Jardin d'Émerveille. Fumie Hihara, Claire Barbotin, Mariana Montoya Yepes et Vincent Vergone ponctuait le jardin d'intermèdes musicaux, gustatifs et poétiques.



LE JARDIN D'EMERVEILLE 1



LE JARDIN D'EMERVEILLE 2



LE JARDIN D'EMERVEILLE 3



LE JARDIN D'EMERVEILLE 4











CULTIVER LE SAUVAGE



LES
MAUVAISES
GRAINES



LA PLACE
DE L'ARTISTE



Témoignages, réflexions, partage de connaissances,
voici retranscrits par écrit quelques extraits
des paroles de la journée, venant compléter
les vignettes sonores que vous pouvez écouter
au fil du document.

“JARDINIÈRES D’ENFANTS”

« Les adultes sont là pour donner deux choses aux enfants, des racines et des ailes » : pour les plantes comme pour les enfants, la démarche est la même. On note d'ailleurs que l'ancêtre de la profession d'éducatrice est celui de « jardinière d'enfants ».

« Les gens s'interrogeaient sur la nature de ces petites graines. J'aimais leur répondre qu'il fallait les voir grandir, les observer, pour savoir ce qu'elles étaient. C'était un parallèle aux enfants. On ne sait pas ce qu'ils vont devenir quand ils seront grands, on ne sait pas ce qu'ils vont être, donc il faut les observer, les accompagner ».

« L'importance de la petite enfance, ce sont ces petites graines qu'on sème et dont on ignore quand est ce qu'elles germeront ».

« On est là pour observer l'enfant, pour voir ce qu'on peut lui apporter, et pas autre chose. On ne parle plus « d'adaptation » au moment de l'entrée en crèche, mais « d'accueil progressif » car on se rend compte que ce n'est pas à l'enfant de s'adapter, mais à nous de se mettre à sa portée ».

« Reste que chaque graine est différente dès le départ ».

“LA MAUVAISE GRAINE”

Cette expression, sortie de nos échanges a amené diverses questions :
Quid de la mauvaise herbe dans un jardin ? Que choisit-on de cultiver et de quelle manière ?
Et dans un parallèle avec les « jardins d'enfants », comment aborder l'enfant « différent »,
qui n'a pas le format adéquat ? Elargissant le débat, la question de la mauvaise graine
nous a amenés à revoir la question de la norme.

*« La mauvaise herbe, a été construite socialement.
Mais les mauvaises herbes permettent de faire des tas de choses.
Il y a mille usages possibles ».*

La mauvaise herbe, révélateur d'un état de choses
*« Tout ce qui pousse dans un jardin est indicateur de l'état du sol.
C'en est à la fois le symptôme et le remède.
Par exemple, s'il y a des pissenlits, c'est peut-être signe
que le sol manque de phosphore, or c'est le pissenlit qui apporte ce phosphore.
Tout ce qu'on enlève n'est pas vraiment mauvais, tout est là pour une raison précise ».*

La mauvaise herbe bénéfique
*« La sémantique rapproche souvent les mauvaises herbes des « herbes simples ».
Ce sont des herbes qu'on a utilisées pour la médecine ou comme aromates.
Il est intéressant de se référer à la simplicité de l'expression de la nature ».*

La mauvaise herbe, symbole du lâcher prise
*« Ces mauvaises herbes, ce ne sont pas des herbes qu'on cultive.
Elles prolifèrent toutes seules, on ne les contrôle pas ».*

La mauvaise herbe envahissante, tyrannique
*« Si on reprend le parallèle entre la plante et l'enfant,
la mauvaise herbe pose la question de l'équilibre des groupes.
Si un enfant est plus envahissant que les autres,
comment accompagner pour que les autres puissent avoir leur place aussi ? »*

LA PLACE DE L'ARTISTE NI BON NI MAUVAIS, CHERCHER SIMPLEMENT À ÊTRE JUSTE

*« Les artistes sont des « passeurs » en tout domaine.
Ils amènent à faire un pas vers ailleurs ».*

« Quand on travaille avec les enfants en tant qu'artiste, les gens pensent qu'on est là pour mettre le bazar, parce qu'on met du désordre. Mais en fait non, on cherche à s'accorder avec l'ordre de l'enfant, qui est maladroit. Et c'est peut-être de cette maladresse fondamentale que l'enfant part pour explorer l'endroit où il peut devenir juste ».



EN PRATIQUE :

L'EXPÉRIENCE DU JARDIN EN CRÈCHE

Partant de nos observations du matin
au Jardin d'Émerveille et dans le jardin attenant,
les expériences de chacun ont émergé,
bonnes pratiques, difficultés, avancées...

LE JARDIN D'EMERVEILLE

LE JARDIN
D'EMERVEILLE,
UN MOYEN,
PAS UNE FINALITE



LE JARDIN
D'EMERVEILLE,
UNE OEUVRE
D'ART



« Le Jardin d'Émerveille est un exemple parlant. S'il existe, c'est parce que c'est le travail d'un artiste. On n'a pas été obligé d'appliquer une réglementation d'aire de jeux ou de crèche. Le fait d'être sur un travail artistique permet d'assumer légalement le « risque » de faire un pas de côté par rapport aux textes ».

« Pour moi, la place du jardinier et du jardinier d'enfant, ce n'est ni ne rien faire, ni tout faire. C'est se coupler à l'environnement, d'où la notion de couplage. Nous faisons partie de la nature, la question est de trouver quelle est la juste place qu'on a dans le jardin. Et savoir quelle juste place nous donne le jardin. Ça va dans les deux sens. Ce n'est pas soi, ce n'est pas le jardin, c'est le couplage des deux ».



L'ÉMERGENCE DU "JARDIN NATUREL" DANS LES CRÈCHES

COMMENT REAMENAGER
LE JARDIN A L'INTERIEUR
DE LA CRECHE?



« En crèche, le jardin est une manière de faire grandir quelque chose de collectif et de social. On prend l'exemple d'un enfant malade dont les cultures ont été soignées par les autres enfants pendant son absence ».

« Il commence à y avoir des désirs en crèches de créer des jardins naturels. Certaines professionnelles font preuve d'une grande créativité pour se réapproprier la question du jardin malgré les réglementations extrêmement strictes.

On observe récemment certaines évolutions dans les jardins de crèche : les grosses structures de jeu sont délaissées vers une simplification des installations ; on voit apparaître des potagers pour un rapport direct de l'enfant à la nature (« jouer à la terre ») ; il y a parfois une réflexion sur les reliefs du jardin (trou, butte) pour se cacher, grimper, rouler... et éviter ainsi les structures en bois ».

TRAVAILLER AVEC LES PARENTS

INSUFFLER UNE
PEDAGOGIE
TOURNEE VERS LA
NATURE



« L'adulte reste parfois celui qui lui-même transmet à l'enfant ses réticences face à la nature, ce qui fait perdurer les blocages ».

« Le fait de vivre une « expérience nature » avec son enfant est nécessaire au moins une fois pour que chacun puisse penser à reproduire l'expérience régulièrement et que le contact à la nature redevienne naturel dans des zones où il s'est considérablement appauvri, voire où il a quasiment disparu. Il est donc important de semer des initiatives pour que les parents deviennent les relais auprès de l'enfant de ces « expériences nature ».

« L'accompagnement d'un très jeune enfant vers la nature amène le parent à changer de posture en adoptant celle de leur enfant. L'adulte est touché par l'expérience nature de manière amplifiée, bien plus intimement que s'il allait pour une première fois tout seul au jardin ».

LA
MULTIPLICITE
DES ACTEURS



LA MULTIPLICITÉ DES ACTEURS ET LE "RÉFÉRENTIEL JARDIN"

LE
"REFERENTIEL
JARDIN"



« Il est difficile de faire collaborer entre eux les différents services qui interagissent sur les jardins de crèche : petite enfance et espace vert. Chacun est dans son segment et ne cherche pas à comprendre la réalité de l'autre. On est trop dans une logique fonctionnelle et économique. Les jardiniers n'ont parfois pas l'information et ne posent pas de question ».

« Depuis un an, un travail a commencé entre le service enfance du département et le service des espaces verts pour faire prendre conscience des démarches respectives et faire évoluer les modes d'entretien. Il faut que l'on soit dans la co-construction ».

ÉVITER L'ÉCUEIL DU "JARDIN-MUSÉE"

« On parle beaucoup de prendre soin, d'esthétique... mais un enfant aime aussi écraser la petite bête, arracher l'herbe, cueillir la fleur. Il y a une part de destruction dans tous les jeux. (...) Il ne faut non plus qu'on émerveille tellement le jardin, qu'il en devienne si beau, que ça ajoute de nouveaux interdits ».

« C'est intéressant de pouvoir casser les orties. La possibilité de pouvoir réagir et de ne pas être submergé par un jardin merveilleux qui nous impose ses lois et dans lequel on n'a plus de place ».

« C'est important pour les enfants que le jardin ne soit pas un endroit sacralisé ».

« Dans la nature, une destruction est une création parce qu'elle amène à former quelque chose de nouveau. Donc il faut percevoir la destruction que peut amener l'enfant dans un jardin comme une trace, une participation à un écosystème qui se forme et qui n'est jamais figé dans le temps ».

LE JARDIN,
PARADIS PERDU OU
ESPACE NATUREL?





RAPPORT AU VIVANT
&
RAPPORT À L'HUMAIN

Au fil de la journée, plusieurs auteurs, jardiniers, chercheurs ont été cités. Les participants se sont parfois réapproprié leurs paroles.

Voici un petit tour d'horizon des auteurs cités, quelques mots sur ce que nous en avons dit et un lien vers la source de l'information.

RAPPORT À LA NATURE ET RAPPORT À L'HUMAIN

Les adultes qui ont une attention au vivant prononcée sont majoritairement des gens qui avaient un jardin entre 0 et 3 ans. Le rapport au jardin et au vivant dans l'enfance participe au rapport au vivant effectif à l'âge adulte. On note une certaine ouverture d'esprit qui accompagne ces personnes dans l'attention à l'autre. Elles ont un sens du partage accru, elles sont souvent investies dans des associations et dans la transmission du rapport au vivant et d'un jardinage favorable à la biodiversité. Ce sont des adultes qui ont une conscience environnementale plus large que le jardin. Le jardin est aussi une manière de prendre soin de soi et des autres.

Référence bibliographique : *Les habitants et leur jardin* / Mathilde Riboulot-Chetrit ; sous la direction de Laurent Simon. Thèse de doctorat – Géographie. Paris 1, 2016

Pour lire un résumé de la thèse : www.ladyss.com/riboulot-chetrit-mathilde

LES LIBRES JARDINS

La mauvaise graine, expression récurrente dans nos échanges de la journée, est vertement critiquée par Gilles Clément, jardinier qui pratique le « libre jardin » et en développe le principe dans différents ouvrages. Gilles Clément a souvent été cité au cours de la journée, il a fortement inspiré la création du Jardin d'Émerveille.

Vers le site de Gilles Clément : www.gillesclement.com

LA "TROISIÈME NATURE"

La première nature est la nature sauvage dans laquelle l'homme était en combat existentiel. Il devait survivre à cette nature. Avec l'arrivée de l'agriculture, l'homme a domestiqué, a cultivé, a sélectionné, a créé ses plantes. La troisième nature consiste en une réinvention de notre rapport à la nature, en réinterrogeant les liens éco-systémiques, la chaîne de l'écologie : la question du rapport des êtres vivants ensemble.

Référence bibliographique : *Pour une troisième nature* / Ouvrage de Christine et Michel Pena, paysagistes

Vers le résumé de l'ouvrage : www.eyrolles.com/BTP/Livre/pour-une-troisieme-nature-christine-et-michel-pena-9782916977126

L'EXTINCTION DE L'EXPÉRIENCE NATURE

Comment faire en sorte que l'enfant puisse développer un réel attachement à la nature et au vivant ?

Anne-Caroline Prévot, chercheuse au Muséum d'Histoire Naturelle, est intervenue il y a quelques années lors des journées « L'enfant, l'art, la nature ». Elle racontait que quand on organise une action d'initiation à la nature pour des enfants scolarisés, ceux qui sont déjà sensibles à la nature le restent. Ceux qui n'y étaient pas sensibles, ne le sont toujours pas. Ça n'a aucun impact réel. Les seuls impacts réels résultent d'actions très en amont, au moment où le cerveau est en train de se structurer, c'est-à-dire dans la petite enfance. Les enfants en grandissant, vont oublier ce qu'ils ont vécu avant 3 ans, mais c'est fondateur. Car on s'est adressé au cœur le plus intime de l'être à venir.

Référence bibliographique : Anne-Caroline Prévot, Chercheuse CNRS au Centre d'écologie et des sciences de la conservation (CESCO) au Muséum National d'Histoire Naturelle

Pour lire un article d'Anne-Caroline Prévot dans la revue « Espaces naturels », juillet 2015 - n°51 : www.espaces-naturels.info/se-mobiliser-contre-extinction-experience-nature



LE RAPPORT DE L'ENFANT À L'ENVIRONNEMENT, UN RAPPORT D'EMPATHIE

Nous sommes des êtres foncièrement empathiques. La corrélation a été prouvée entre l'empathie existante chez une personne pour des non-humains (plantes, insectes, animaux...) et sa faculté d'empathie pour les humains. Or notre civilisation limite l'empathie pour les non-humains, ce qui nous mutile dans notre faculté à être réellement humain, c'est-à-dire être soucieux des autres. La question se pose donc de savoir comment se développent les sphères de l'empathie dans la petite enfance ?

Par le jardin l'enfant explore le vivre ensemble, l'harmonie. Juger du beau du bon ou du bien, est d'abord une faculté naturelle, qu'on peut choisir de jardiner ou non. Et c'est là l'enjeu de la culture. Qu'est-ce qu'on jardine de soi-même et du monde ?

Référence bibliographique : *Libre Jardin d'Enfants - Vivre et penser une culture naturelle* / Vincent Vergone. Editions Ressouvenances, collection Pas à pas
Vers le résumé de l'ouvrage : www.ressouvenances.fr/Vincent-Vergone-Libre-jardin-denfants



MERCI AUX PARTICIPANTS

Sylvie **Ammiche**, Claire **Barbotin**,
Anne-Marie **Bignard**, Pauline **Blisson**,
Stéphane **Boulangier**, Jennifer
Charbonneau, Dominique **Colland**,
Frédérique **Decampenaire**, Anne **Desdoigts**
Carrier, Agnès **Desfosses**, Léila
Deshuis, Dominique **Duthuit**, Camille
Felix, Sophie **Fernandes**, Cécile **Fraysse**,
Guillaume **Gaudry**, Maya **Gratier**, Fumie
Hihara, Laurence **Jezequel**, Louisa
Krambi, Odile **Le Faou**, Aurore
Lionnet, Emilie **Lucas**, Elise **Mareuil**,
Mariana **Montoya Yepes**, Cyprien **Morel**,
Héloïse **Pascal**, Anne **Postaire**, Mathilde
Riboulot-Chetrit, Justine **Rigault**, Agnès
Scheveiler, Michel **Scrive**,
Lucas **Selig**, Delphine
Sénart, Nadia **Teles**,
Vincent **Vergone**,
Gaëlle **Vizy**.

193.SOLEIL!



Cette journée a été une collaboration entre 193 Soleil ! et le Praxinoscope. Elle a été rendue possible par le soutien financier du Conseil Départemental de la Seine-Saint-Denis. Merci au parc de la Poudrerie pour son accueil.

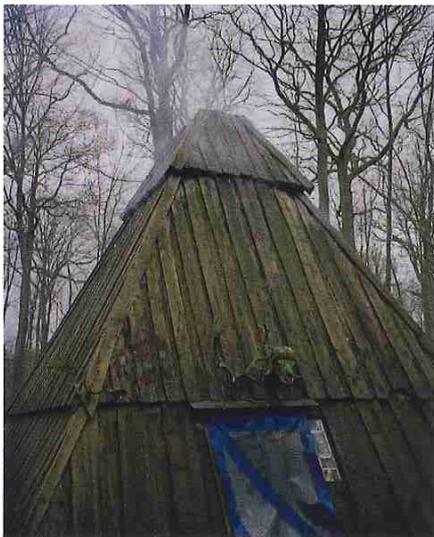


© Photo : Agnès Desfosses
© Son : Dominique Duhuit



L'appel dans la forêt.

Ni chaises, ni tables, ni murs. Au Danemark, des milliers d'enfants sont scolarisés en pleine nature. Outre leur faible coût, ces écoles maternelles en forêt présentent de nombreux avantages pour le développement des élèves. À tel point que cette pédagogie s'exporte en Europe et dans le reste du monde. PAR MOÏNA FAUCHIER-DELAUVIGNE — PHOTOS MARIE HALD



L'école maternelle Skoven, située en bordure d'une forêt de hêtres, comprend des constructions fabriquées au fil des années, comme un grand tipi en bois parfois utilisé l'hiver.

ARMÉS CHACUN D'UNE PETITE SCIE, Bertram et Hjalte, âgés tous deux de 4 ans, entament leur après-midi d'école en s'attaquant à une planche en bois. Ils l'ont calée dans un étai, au coin d'une épaisse table carrée, à leur hauteur. Debout, ils ont ôté leurs moufles et travaillent, concentrés. Aucun adulte ne semble les encadrer. L'affaire paraît d'abord laborieuse. Difficile d'imaginer qu'ils viendront à bout de leur projet. Mais, dès que Lars, un des enseignants, vient les voir, les enfants lui demandent une plus grande scie. Ce dernier leur prête le matériel demandé et reste à proximité.

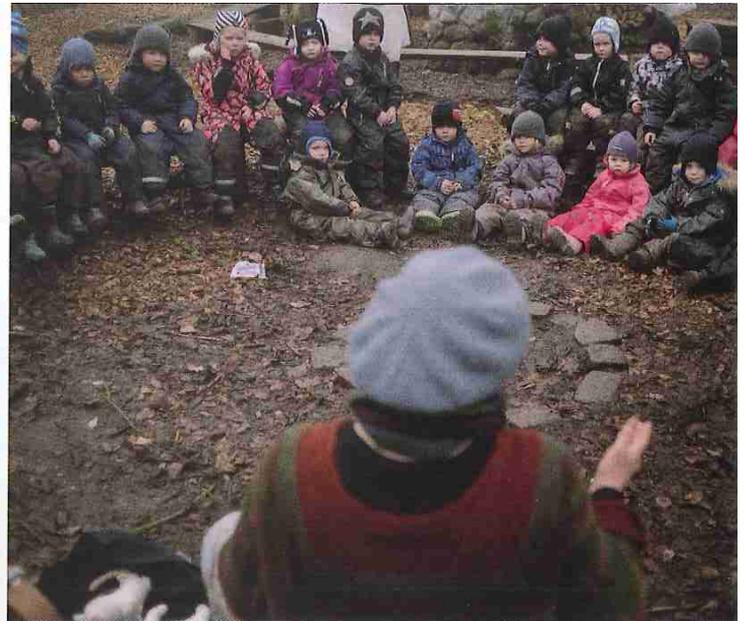
Nous sommes à l'école maternelle Skoven, non loin de la petite ville d'Holeby, sur l'île de Lolland, au Danemark. Cette école est une *skovbørnehaver*, littéralement un « jardin d'enfants de forêt ». Ils sont vingt-neuf, de 3 à 6 ans, à fréquenter l'école dehors, en bordure d'une forêt de hêtres, tous les jours. Dans ce qui ressemble à un joyeux camp de trappeurs, l'espace est vaste et plutôt étonnant. Outre une petite maison jaune à colombages et en toit de chaume, on y recense de nombreuses constructions en bois, fabriquées au fil des années : un atelier de bricolage, des bancs, un foyer, un four à pain, des totems sculptés et une cabane pour la sieste des plus jeunes. Il y a aussi un mini-terrain de foot, des balançoires, une piste pour des tracteurs en plastique, une botte de foin et des crânes d'animaux qui font office de décoration. Mais également, dans un autre abri, une bibliothèque fournie et des étagères remplies de boîtes contenant du matériel pour les

mathématiques et d'autres choses propres à une classe de maternelle...

En cette journée de début mars, le ciel est dégagé, la température dépasse à peine zéro degré et le sol tourne à la gadoue. L'endroit est parsemé de jeunes pousses d'ail des ours à l'odeur entêtante. D'ici peu, leurs fleurs blanches vont éclore. Tous les enfants sont équipés d'une combinaison d'hiver, de bottes fourrées, d'une cagoule et de moufles. « *Il n'y a pas de mauvais temps, il n'y a que des mauvais vêtements* », dit ici le dicton. C'est uniquement en cas de tempête ou d'intense brouillard que le groupe se replie à l'intérieur. À l'heure du déjeuner, tous s'asseyent dans la véranda attenante à la maison : ils gardent leurs combinaisons et retirent juste leurs gants pour pique-niquer.

« *Cet hiver, on a passé cinq jours dedans, bien plus que l'an dernier* », regrette Ragna, l'enseignante qui a créé Skoven (« forêt », en danois) il y a vingt-six ans. Elle travaillait alors à la maternelle de Holeby, dirigée par Jesper Lund. Tous deux ont voulu ouvrir une classe supplémentaire, dans la forêt. Pour eux, une salle de classe fermée ne pouvait être le lieu le plus adapté à l'épanouissement des enfants. Les recherches du biologiste suédois Patrik Grahm, qui a étudié les bénéfices d'un contact quotidien avec la nature sur les enfants – ils sont moins souvent malades, plus sociables et ont une meilleure concentration –, les ont confortés dans leur choix. Depuis 1992, donc, les enfants de Skoven se réunissent tous les matins à la maternelle « en dur » à Holeby et prennent le bus jusqu'à leur base en forêt.

Des écoles comme ça, il y en a quelque 700 au Danemark : environ 20 % des classes maternelles sont établies dans la nature. Le premier « jardin d'enfants de forêt » a vu le jour en 1952, quarante ans avant Skoven, dans une ...



... banlieue cossue de Copenhague, Søllerød. Ella Flatau, qui enseigne alors la musique, lance d'abord une école privée : « *la maternelle itinérante* ». Elle accompagne tous les jours un groupe d'enfants dans la forêt. Deux ans plus tard, les autorités commencent à encourager la création de ce type de scolarité. L'objectif est avant tout économique : ces écoles, qui nécessitent peu d'infrastructures, permettent d'accueillir plus d'enfants à une époque où les femmes commencent à entrer en nombre dans la vie active. « *Une époque aussi où le bon air était considéré comme la solution à tout* », raconte Sisse Trolle-Laiq, conseillère chargée des maternelles à la municipalité de Copenhague.

Soixante ans plus tard, de nombreuses études ont confirmé les bienfaits de l'école en plein air à la fois sur le psychisme et sur les capacités d'apprentissage de l'enfant. Jouer à l'extérieur met plus souvent les élèves en situation d'expérimenter de nouvelles choses et de prendre des risques (mesurés), ce qui leur permet d'avoir moins peur de faire des erreurs, la clé pour devenir un bon élève.

À Skoven, Bertram est finalement venu à bout de sa planche. « *Lars, regarde !* », lance-t-il, victorieux, avant de se remettre à l'ouvrage. Non loin, Matilde et Clara, 4 ans également, taillent un morceau de bois à l'aide d'un couteau. Puis Bertram, aidé de son comparse, s'installe à un chevalet pour s'occuper d'une bûche. Pour un enfant si jeune, il coupe étonnamment bien du bois mais, surtout, il aura choisi une activité, s'y sera consacré et sera parvenu à la mener avec succès. De quoi développer ses capacités de motricité, sa concentration et sa confiance en lui. Selon de nombreuses études, passer beaucoup de temps en plein air permet aussi aux enfants de développer leur conscience environnementale.

Pour Lone Svinth, chercheuse en psychologie de l'éducation à l'université d'Aarhus, ces écoles offrent quelque chose de très précieux :

“Selon la tradition nordique, nous n'avons pas peur que les enfants tombent. Ils ont le droit de grimper aux arbres, de jouer dans l'eau...”

Sisse Trolle-Laiq, conseillère chargée des maternelles à la municipalité de Copenhague

« *Non seulement une connexion au quotidien avec la nature, mais aussi la possibilité d'être un enfant de façon différente. Dans une classe à l'intérieur, les enfants sont toujours en conflit avec leur environnement. Ils manquent de place. Les adultes interfèrent beaucoup plus et leur interdisent de crier, de courir... Alors que dehors ils peuvent avoir des interactions plus riches avec les enfants, qui ont l'espace et le temps pour pouvoir se concentrer.* »

Entre deux activités, Bertram et son compère ont d'ailleurs passé une demi-heure à courir et à sautiller, en hurlant, munis d'une mini-tronçonneuse en bois, imitant le geste et le bruit des bûcherons. À Skoven, il n'y a pas de récréation puisque pas de classe au sens où on l'entend en France : l'ambiance est affairée et apaisée, et les tensions entre enfants sont rares. Selon Jesper Lund, « *on se bagarre moins ici que dans une école fermée* ».

S'ils jouissent d'une large autonomie, les enfants sont encadrés par trois enseignants. Comme dans toutes les maternelles du pays, on compte ici au maximum 11 élèves par adulte. Loin de la moyenne française : 23. Même si les enfants ont le droit de grimper sur presque

tout, il n'y a guère de danger. Les petites scies, peu coupantes, sont en libre-service, mais un éducateur doit toujours être présent pour les plus grandes, accrochées en hauteur. Lars précise : « *Les plus jeunes commencent d'abord avec un épluche-légumes et écorcent des branches pour apprendre le mouvement. Ensuite, ils sont autorisés à utiliser des outils plus dangereux.* » Depuis dix ans à Skoven, l'enseignant apprécie la pédagogie à l'œuvre. « *L'endroit leur appartient. Ils en ont conscience* », fait-il remarquer, montrant les poutres qui soutiennent le toit de l'établi, que les enfants ont écorcé.

« *Ça fonctionne très bien parce que nous avons une vision libérale et non restrictive des enfants*, explique Sisse Trolle-Laiq. *Selon la tradition nordique, nous n'avons pas peur que les enfants tombent. Ils ont le droit de grimper aux arbres, de jouer dans l'eau...* » Et « *on trouve que c'est bon signe quand ils sont couverts de boue en fin de journée* », poursuit Kirsten Nilsson, journaliste chargée de la famille pour le quotidien de centre gauche *Politiken*.

Comme dans n'importe quelle école danoise, Skoven suit le programme de maternelle : développement personnel, social, du langage,



Les activités de plein air permettent de développer les capacités de motricité et de concentration des écoliers.



Le Magazine

connaissance du corps, éveil à la culture, expression artistique et développement de l'esprit de communauté. Quant à la sensibilisation à la nature, « elle a été modifiée dans le nouveau programme, se félicite Sisse Trolle-Laiq. Il est dorénavant spécifié "nature, vivre dehors et science". On considère donc qu'il est indispensable de sortir. »

Après leurs années à Skoven, les enfants intègrent le primaire et passent plus de temps à l'intérieur. Ni enseignants ni parents n'ont relevé de problèmes d'intégration et les jeunes élèves suivent sans difficulté. « Depuis le début de ces écoles, au Danemark et en Scandinavie, toutes ces idées progressistes sur la façon d'éduquer les enfants, de les respecter, de les laisser jouer se sont largement généralisées. Et les maternelles en forêt font aujourd'hui partie intégrante du système éducatif grand public », explique Ning de Coninck-Smith, historienne de l'éducation à l'université d'Aarhus. Kirsten Nilsson le confirme : « Ces écoles sont tellement ancrées dans le paysage qu'elles ne font même plus débat. » À tel point que personne n'a ressenti le besoin de comparer la réussite des élèves issus de ces écoles avec celle des enfants ayant suivi un cursus classique.

Mille, 17 ans, a passé ses trois années de maternelle dans une *skovbørnehaver*. Elle se souvient des escargots, de la neige, des grenouilles minuscules, de la cuisine sur le feu... « Avec ma meilleure amie, j'adorais attraper des gros crapauds. On les posait sur notre tête et on essayait de les faire tenir le plus longtemps possible », raconte-t-elle, mi-amusée, mi-dégoûtée. Elle a adoré cette période, même si elle trouvait parfois difficile de rester toute la journée dehors en hiver. Mille termine aujourd'hui son lycée dans un établissement du centre-ville de Copenhague. Elle habitait déjà dans la capitale quand ses parents l'ont inscrite à l'école en forêt. Lotte, sa mère, explique qu'élever ses deux filles en ville, loin

de la nature, lui donnait mauvaise conscience. Car, si Lolland, dont dépend Skoven, se trouve en zone rurale, les écoles dans la forêt sont paradoxalement un phénomène plutôt urbain. À Copenhague, on parle de maternelles « en mouvement ». Sur la carte du bureau de Sisse Trolle-Laiq, on distingue 85 écoles de ce type – que ce soit dans la forêt, à la plage, en roulotte – basées dans tous les quartiers de la ville. Dans la plupart d'entre elles, les enfants sont dehors tous les jours, mais certaines proposent ce type d'enseignement une semaine sur deux ou certains jours seulement. Des bus les emmènent chaque matin à la « campagne » et les ramènent à Copenhague après la classe.

S

I LES PARENTS QUI CHOISISSENT DE METTRE LEUR ENFANT DANS CE TYPE D'ÉCOLE N'ONT RIEN DE MILITANTS écologistes ou de bobos excentriques, Niels Ejbye-

Ernst, chercheur en sciences de l'éducation, qui a publié une thèse sur le sujet en 2012, relève que le phénomène est plus répandu dans les milieux éduqués : « Les familles les moins favorisées ont plutôt tendance à inscrire leurs enfants dans l'école la plus proche. » Cependant, la plupart de ces écoles sont publiques et elles s'installent aussi dans des quartiers ou des villes en difficulté. C'est d'ailleurs le cas de Skoven. Malgré le bon air et le décor bucolique, l'île de Lolland, sur laquelle elle se trouve, n'a rien d'un paradis. Il s'agit d'un des endroits les plus pauvres du pays. La plupart des jeunes partent pour leurs études et ne reviennent pas. Conséquence : les actifs y sont moins nombreux qu'ailleurs. C'est aussi ici que l'espérance de vie est la plus basse : 77,4 ans, soit trois années de moins que la moyenne nationale.

Plébiscitées par les parents et encouragées par les recherches en sciences de l'éducation, les

skovbørnehaver sont toujours en développement au Danemark. Selon Niels Ejbye-Ernst, leur nombre a été multiplié par deux en quinze ans. Ces écoles ont aussi influencé les établissements classiques, qui portent une attention particulière au temps que les enfants passent dehors et y multiplient les activités qui ne se résument plus à la simple récré.

Depuis quelques années, le phénomène dépasse les frontières de la Scandinavie. La Britannique Jane Williams-Siegfredsen*, installée au Danemark depuis une vingtaine d'années, organise des formations sur la pédagogie danoise par la nature. Elle voit venir des éducateurs du monde entier : Australie, Autriche, Portugal, mais aussi États-Unis, Canada, Taïwan... « Mais personne n'est encore venu de France », note-t-elle.

C'est aujourd'hui l'Allemagne qui concentre le plus grand nombre d'écoles dans la forêt : il y en a plus de 2000. Petra Jäger a fondé le premier établissement de ce type à Flensburg, petite ville à un kilomètre de la frontière danoise. C'était il y a vingt-cinq ans. « Aujourd'hui, une école ouvre quasi chaque semaine », estime-t-elle. Par le biais du réseau Forest Kindergarten International Federation, qu'elle codirige, éducateurs et parents de ces structures partagent leurs expériences. Petra donne aussi des conférences à l'étranger. Elle s'était ainsi rendue en Corée du Sud il y a quinze ans. Une première école y a ouvert ses portes en 2008, deux cents autres ont, depuis, vu le jour.

C'est l'heure de la sortie à Skoven. Une mère vient récupérer Pilou et Ea, son fils et sa fille, âgés respectivement de 3 et 4 ans et demi. Pour cette ancienne garde forestière, les inscrire ici était une évidence : « Pourquoi devrait-on mettre les enfants toute la journée à l'intérieur ? Quand on y pense, c'est bizarre comme idée. Ils sont bien mieux dehors pour grandir. » ■

* *Understanding the Danish Forest School Approach: Early Years Education in Practice*, de Jane Williams-Siegfredsen (éditions Routledge, non traduit en français).

TOUT COMMENCE EN HIVER

Tout commence en hiver. C'est le temps de la rêverie, la projection dans le temps long. Choisir les arbres fruitiers que l'on plante avec la gourmandise des récoltes futures. Feuilletter les catalogues de graines pour compléter le choix des années passées. Réessayer à nouveau les aubergines, choisir la violette de Florence pour sa douceur et la promesse d'une récolte abondante. Réparer les outils. Ranger les graines par familles. Et surtout prendre soin de la terre, étaler des feuilles, du fumier, faire travailler les vers de terre tout l'hiver. Elle sera tendre et souple au printemps, prête à accueillir les semis sans plus de labeur qu'un petit trou à mains nues.

J'ai la chance d'être jardinière.

Dès janvier les amandiers sont en fleurs, je fais les premiers semis bien au chaud dans des caissettes. Je suis déjà dans les récoltes futures, j'oublie tous les échecs, la difficulté de faire pousser les légumes, les insectes qui vont tout dévorer avant moi, la chaleur de l'été qui va tout mettre au ralenti, je suis dans cette promesse de la graine qui va germer.

Le terreau est doux sous ma main, je dépose les graines une à une tous les 4 cm, je recouvre d'un peu de sable pour garder l'humidité et d'un peu de cendre tamisée pour éviter la fonte des semis. Je pose les caissettes tout près du poêle ou sur un radiateur, j'arrose quand le sable est sec et je guette chaque jour le tressaillement de la terre qui annonce la germination de la plantule.

Je reconnais la forme des graines, les radis toutes rondes, les poireaux noirs et anguleux, les betteraves grosses et compliquées, les salades allongées, du blond au noir, les tomates comme entourées de velours.

Il y en aura trop, il faudra en donner aux voisins, aux amis, faire des échanges.

C'est le printemps, la terre est toute aérée du travail hivernal des vers de terre. J'aime sa douceur, travailler sans gants, la toucher, à mains nues sans avoir eu besoin de retourner le sol. Je plante les tomates, encore toutes petites, sans les avoir repiquées pour que les racines descendent chercher l'eau des profondeurs. Je les protégerai encore quelque temps avec une bouteille en plastique posée dessus. Chaque année j'expérimente de nouvelles variétés de tomates, potiron écarlate pour une promesse de récolte, Prince Borghèse, pour un nom, russe, pour voyager. Le monde dans un sachet de graines.

Mon regard passe sans cesse du grain de terre que j'assouplie de ma main à ce paysage qui est devant moi, le grand chêne, les falaises de calcaire qui me dévoilent le centre de la terre, le vent qui me tient compagnie.

Tout est pensé pour que la tache reste accessible, faire les choses à temps, couvrir la terre de paillage pour limiter la pousse des mauvaises herbes, arroser juste ce qu'il faut, se laisser croire que l'on va y arriver.

Chaque geste est posé pour minimiser l'ensemble des efforts. Les artichaux régaleront les amis au printemps mais surtout donnent de l'élan par leur présence hivernale qui rend le jardin moins nu. Les romarins aussi ont ce rôle et fleurissent dès février en nourrissant au passage les abeilles dès leurs premières sorties. C'est ensuite la joie de la floraison des pêchers, abricotiers, pruniers. La délicatesse des fleurs comble mon âme contemplative. Les couleurs m'entraînent vers la peinture, je pense à Van Gogh.

Une grande citerne récolte la pluie récupérée du toit, transformant les jours de pluie en promesse d'abondance future.

Viendra le temps des récoltes, le panier qui déborde, les couleurs si intenses, l'oubli de ce temps consacré, ça ne compte pas, le jardin me donne tellement plus qu'une récolte de légumes. Aller au jardin, cueillir son repas. Récolter ses graines, les faire sécher dans des coupelles, les mettre dans des petits sachets confectionnés dans des enveloppes recyclées. Semer ses graines avec la mémoire du jardin.

Le jardin comme une expérience d'être au monde.

SPECTACLE JEUNE PUBLIC

Le Bal des bébés

THÉÂTRE DE LA GUIMBARDE
COMPAGNIE BALABIK



JEUDI 12, VENDREDI 13, SAMEDI 14, DIMANCHE 15 MARS 2015



PHILHARMONIE
DE PARIS

LES SPECTACLES JEUNE PUBLIC À LA PHILHARMONIE DE PARIS

Des compagnies et des artistes proposent aux enfants accompagnés de leurs parents des spectacles originaux et sensibles dans lesquels la musique classique, contemporaine, la chanson, des compositions d'aujourd'hui... se mêlent à d'autres arts : lanterne magique, danse, théâtre, marionnettes.



Le Bal des bébés

Musique et danse

Théâtre de la Guimbarde et Compagnie Balabik

Fabienne Van Den Driessche, violoncelle

Benjamin Eppe, percussions et métalophone

Lieve Hermans, danse

Noëlle Dehousse, danse (les 14 et 15 mars)

Véronique Marco, danse (les 12 et 13 mars)



Durée
du spectacle
30 minutes

Le spectacle

Sur la scène quelques bébés, quelques parents, deux musiciens et deux danseuses. Les artistes élaborent une série de motifs rythmiques et harmoniques. Ils improvisent en imaginant toutes sortes de scénarios : bercements, portages, danses énergiques... qui sont le prétexte de moments au cœur de l'intimité des familles. Danser avec son bébé dans les bras dans une ambiance musicale choisie, c'est se laisser aller au plaisir de la rencontre, de la découverte, de l'écoute mutuelle et du partage. Un bal qui se vit dans l'instant, alors que rien n'est fixé à l'avance de façon trop rigide.

Une pause en dehors du temps et du quotidien, un moment de rencontre entre les parents et leurs enfants autour de la musique et de la danse.



Jeux d'éveil

Comment installer un monde musical autour de son enfant ?

Le rôle des parents est essentiel. Plusieurs activités sont intéressantes et amusantes à réaliser pour accompagner son enfant dans ses découvertes sonores.



Le choix des musiques

Tout d'abord, on peut sélectionner des musiques variées :

- peu d'instruments / grande formation
- instruments acoustiques / sons électroniques
- instruments à cordes, à vent, à percussions
- styles différents : comptine, jazz, opéra, musiques traditionnelles, chanson, musique classique
- tempos différents : rapide, modéré, plus lent, très lent, musique pulsée (les temps sont bien marqués), non pulsée (il est difficile de trouver une pulsation, musique « planante »)
- nuances variées : doux, fort, *crescendo* (de plus en plus fort), *decrescendo* (de plus en plus doux)
- avec ou sans paroles
- etc.

Les oreilles des tout-petits sont très fragiles, évitez bien sûr les sons trop forts ou trop agressifs !

Le choix de la position, les gestes appropriés



Dans les bras. En position verticale, l'enfant ressentira le confort et la protection : au gré de la musique, des sensations, le parent le bercera, en fredonnant ou pas. Il peut rester sur place ou évoluer dans l'espace en faisant de petits pas, de grands pas, ou encore en tournant.

Sur les genoux du parent. Dans une position moins protectrice l'enfant conserve néanmoins le contact physique, le toucher : on peut encore le bercer comme précédemment, même si tout déplacement n'est plus possible.

Sur le dos dans son lit. En position horizontale dans un lieu qui est propre au bébé, il est à l'écoute de la musique et peut bouger de lui-même. Le parent peut aussi l'aider à suivre les mouvements de la musique.

Sur le sol. Installé sur un tapis et entouré d'objets familiers, le parent se mettra à son niveau pour bouger avec son enfant.



Combien de temps ? De petites séances, un ou deux morceaux.

Combien de fois ? En répétant souvent ces moments musicaux, l'enfant prend l'habitude de faire entrer la musique dans sa vie.

Une question que les parents se posent souvent : faut-il donner à son enfant un environnement sonore ? Les spécialistes le recommandent. Mais le silence est aussi un élément constructeur. Alors tout est une question d'équilibre !

Pour en savoir plus

L'éveil musical

Pourquoi aborder l'univers sonore si jeune ? Les spécialistes avancent que, par les arts, les plus petits peuvent s'épanouir, grandir ensuite et trouver l'équilibre nécessaire à la construction de chaque être humain. Alors qu'ils ne peuvent encore s'exprimer par la parole, les tout-petits entrent dans l'univers des sons, un monde qui leur est accessible : mélodie, rythme... Ils les entendent, les ressentent et les appréhendent avec leur corps dans les bras de leurs parents. Cette découverte, cette expérimentation des sons n'a nullement pour objectif d'en faire de futurs musiciens, mais de les ouvrir au monde qui les entoure.



La technique Alexander

À la fin du XIX^e siècle, Frederick Matthias Alexander, un comédien australien spécialiste du répertoire shakespearien, perd progressivement sa voix. Pour la recouvrer, il conçoit une méthode basée sur l'utilisation du corps et du « bon usage de soi ». Aujourd'hui cette méthode est régulièrement enseignée aux professionnels du spectacle.

Un univers sonore complémentaire : si le violoncelle met l'accent sur la mélodie, les percussions apportent l'aspect rythmique de la musique.

Le violoncelle



C'est l'instrument à cordes frottées dont la tessiture, c'est-à-dire l'échelle des notes qu'il peut émettre, se rapproche le plus de la voix humaine. Comme les autres instruments de la famille des cordes frottées, le violon et l'alto (tenus sur l'épaule) et la contrebasse (posée par terre), il possède quatre cordes frottées par un archet. On peut aussi les pincer avec les doigts.

Le métalophone, les percussions



Constitué de lames de métal posées sur un cadre, cet instrument à percussions permet d'allier une mélodie à un son percuté. Il est souvent utilisé dans les méthodes d'éveil musical et particulièrement adapté aux enfants lorsqu'ils commencent à pouvoir tenir les baguettes.



Les artistes

Le Bal des Bébés est une co-réalisation de la Compagnie Balabik (France) et du Théâtre de la Guimbarde (Belgique).

La compagnie **Théâtre de la Guimbarde** est née en 1973 avec un objectif : permettre à tous les enfants d'entrer en contact avec le théâtre, comme spectateurs mais aussi comme acteurs. Les créations de la Guimbarde naissent de l'envie d'aider les enfants à mieux appréhender la société dans laquelle ils vivent. La compagnie a initié la création théâtrale à destination des tout-petits (0 à 3 ans) et, depuis 2000, plusieurs spectacles destinés aux enfants des crèches ont vu le jour.

www.laguimbarde.be

L'originalité de la **Compagnie Balabik** réside en la création, depuis 1996, de spectacles en direction de la petite enfance (0 à 5 ans). Les spectacles en direction des tout-petits sont d'abord une première approche culturelle et sociale, et une possibilité nouvelle d'éveil des sens et des émotions. S'émouvoir de la variété des sons, des couleurs, des gestes, des formes, des voix, des langages, goûter au plaisir ou au déplaisir, danser avec son bébé blotti contre soi, chanter ou simplement prendre le temps d'être là, au spectacle, aux côtés de son enfant.

www.cie-balabik.com

Fabienne Van Den Driessche, violoncelliste diplômée des Conservatoires royaux de musique de Bruxelles et de Mons, a participé à la création de trois spectacles pour tout-petits en tant qu'interprète. Après *Duo des Voiles* et *Les Petits Cailloux* – création de l'Asbl L'imagerie toujours en tournée -, elle a participé à la création collective du spectacle *Bach... à sable*, donné à la Cité de la musique en 2009. Ces trois spectacles ont été conçus

en partenariat avec les professionnels de la petite enfance, chaque étape du travail de création étant testé en crèche.

Pianiste diplômé du Conservatoire royal de musique de Bruxelles et compositeur, **Benjamin Eppe** anime des ateliers d'écoute, de voix et de rythmique auprès des professionnels de la petite enfance. Comme père et musicien, il s'est très vite aperçu du vif intérêt qu'ont les bébés pour la musique et de leur sens de la pulsation rythmique. Il s'est produit avec son *Piano voyageur*, projet initié dans des crèches, à la Cité de la musique en avril 2014.

La danseuse et chorégraphe **Noëlle Dehousse** crée et interprète des spectacles pour les tout-petits depuis 15 ans. *Pestacle, Les Petits Riens, Ô, Loupiote, Air, ...* Élève de la méthode Alexander, elle anime des sessions d'éveil au mouvement dansé pour les tout-petits auprès des professionnels de la petite enfance.

Danseuse, pédagogue en mouvement, **Lieve Hermans** est professeur de la technique Alexander à partir de laquelle elle travaille la composition du mouvement instantané. Elle anime aussi des sessions de danse créative pour les enfants et des sessions pour les professionnels de la petite enfance.

Véronique Marco étudie au CNR de Montpellier la danse classique et contemporaine, puis suit un cursus à la Sorbonne, développe ses approches au travail du corps par différentes perspectives comme le hâta et kriya yoga. Elle travaille pour différentes compagnies de danse et de théâtre et enseigne la technique Alexander.



PROCHAINS SPECTACLES

AMPHITHÉÂTRE CITÉ DE LA MUSIQUE - PHILHARMONIE 2

DIMANCHE 12 AVRIL À 11H ET 15H30

Un concert de grands pour les petits – Baptiste Trotignon (Piano jazz)

Le pianiste fait chanter son piano, ses compositions et des chansons sans paroles !

Une musique parfois légère, parfois sérieuse, et beaucoup d'improvisation.

Dès 6 ans

SAMEDI 9 MAI À 11H ET 11H30 – DIMANCHE 10 MAI À 11H

Pas vu, pas pris – Hervé Suhubiette Trio (Poésie et swing)

Comptines, berceuses, devinettes et ritournelles sont accompagnées de deux

musiciens multi-instrumentistes. Une petite comédie musicale swinguante

sur les mots de Bernard Friot.

Dès 3 ans

MERCREDI 27 MAI À 15H

JEUDI 28 ET VENDREDI 29 MAI À 10H ET 14H30

SAMEDI 30 MAI À 11H ET 15H30 – DIMANCHE 31 MAI À 11H

Rick le Cube et les Mystères du temps – Duo Sati (Ciné-concert)

Un drôle d'œuf cube part explorer le monde. Un apprentissage de la vie,

une acceptation de la différence de l'autre. Ce film d'animation aux musiques

singulières, acoustiques et électroniques jouées en direct, a été réalisé par le duo.

Dès 5 ans

VISITES DU MUSÉE DE LA MUSIQUE

VISITES-CONTES VISITES-ATELIERS VISITES-DÉCOUVERTES VISITES EN FAMILLE...

Tous les samedis, dimanches et pendant les vacances scolaires, pour les 4-6 ans

et pour les 7-11 ans.

COLLECTIONS PERMANENTES

Audioguide gratuit avec un parcours adapté au jeune public. Livret-jeu pour les

enfants à partir de 7 ans qui visitent le Musée en famille. Mini-concerts tous les jours

de 14h à 17h.

Concert-promenade le 2^e dimanche du mois. Entrée gratuite pour les moins de 26 ans.

Dès 6 ans

Les sols



Exposition Philippe Parreno
Gropius Bau Berlin

shifts - art in movement



Direction artistique:

Malgven Gerbes &
David Brandstätter

Contacts:
malgven@s-h-i-f-t-s.org
06 43 77 79 66

Suivi de production
Alix Pellet
alix@s-h-i-f-t-s.org

Les sols

Création 2020

Note d'intention :

Le projet « *Les Sols* » est une pièce pour très jeune public de 0 à 3 ans, leurs parents et/ou accompagnateurs. Elle s'appuie sur l'instinct et l'observation du genre humain et sa sensibilité dès ses prémices, via le prisme de l'art chorégraphique, des innovations en éducations créatives et observations de la psychologie de la toute petite enfance et du lien parents/enfants. Les jeunes enfants viendront sur le plateau avec leurs parents. Ils s'assieront autour d'une surface performative de 6 mètres x 4 mètres. Cette surface atypique, pensée et réalisée par shifts en concertation avec l'architecte Jason Danziger, spécialiste des architectures pour tout jeunes enfants, et Camille Fontaine, peintre et graphiste, mettra en exergue les sensations tactiles et visuelles. Un trio dansé, d'une vingtaine de minutes, accompagné par une percussionniste, générera une étude complexe et contrastée de rythmes, formes et images. A l'issue de ce temps contemplatif pour les petits et leurs parents, les interprètes décrocheront progressivement des éléments du sol, attirant les jeunes enfants sur le tapis. S'ensuivra alors une découverte pour ces jeunes spectateurs de cet espace ludique et curieux, en lien avec leurs parents. Cette pièce sera présentée sur les scènes jeune public en France et à l'international ainsi que sous un format plus minimaliste dans des crèches françaises et allemandes ainsi que dans des lieux favorisant la rencontre art, parents, enfants; tels musées et centres sociaux, ceci en France et à Berlin.

« Les Sols » s'appuie sur l'instinct
et la sensibilité du genre humain,
dès ses prémices.

Et si tout était déjà là,
et que le chemin vers le spectateur,
n'était pas d'éduquer le regard,
mais tout simplement de le préserver
tout au long de la croissance ?

Investigations pour la toute petite enfance :

shifts - art in movement est une compagnie « d'investigations humaines » : chaque nouveau projet va à la rencontre d'un milieu et d'un groupe spécifique, et de là chaque création présente une physionomie différente. *shifts* attache particulièrement d'importance à la nécessité de prendre le temps de dialoguer et comprendre ses interlocuteurs et son sujet d'étude, afin de créer un langage chorégraphique et de communication avec le public, spécifique à chacune de ces aventures. Vivifié par ses expériences passées, *shifts* se tourne à présent vers la toute petite enfance.

Pédagogies alternatives :

C'est entre 1919 et 1939, motivées par un désir de mener à des citoyens pacifiques et éclairés, que les tentatives d'éveil de la petite enfance furent particulièrement courageuses, allant parfois au-delà même des conceptions actuelles. En témoigne le documentaire « Révolution Ecole 1918-1939 » de Joanna Grudzinska. A travers des expériences et tentatives au Royaume-Uni, en Italie, Allemagne, en France ou encore en Inde, les instigateurs de ces méthodes et écoles nouvelles découvrent alors la motivation créatrice innée à chaque être, ainsi que les modes d'accompagnement novateurs alliant : jeux, danses, théâtre, dessin, imprimerie, trames d'auto-explorations et de micro structures démocratiques. Ces découvertes de pédagogies dites aujourd'hui « alternatives », semblent retrouver une visibilité au sein du public parents-institutions-enfants, avec toutefois davantage de pudeur et d'ordre scolaire. D'où vient ce renouveau ? Comment ses investigations sont-elles réinventées, transformées et adaptées à notre contexte actuel ? En quoi ces recherches peuvent-elles influencer notre création ? Nous allons approfondir notre connaissance de ces enseignements; entre-autres du travail de Maria Montessori, Célestin Freinet, Ovide Decroly, Alexander Sutherland Neill, Paul Geheeb; afin d'affiner chorégraphiquement notre conscience des découvertes réalisées en rituels et des formes de communication destinées à accompagner et soutenir l'élan des plus petits.

Mission d'étude sociétale pour la toute petite enfance :

En contre partie d'une effervescence de la création pour jeune public et des élans pédagogiques créatifs et affectifs à l'égard des tout petits ; le secteur médical s'alarme aujourd'hui face à une décroissance générale du lien parents-enfants et à une augmentation de la pauvreté culturelle, décelées dans tous les milieux sociaux. Ceci étant en partie dû aux faits que l'enfant avant la parole n'est pas toujours considéré comme une personne à part entière, au manque de temps dû à la charge de travail, à la surconsommation numérique, parfois même une course à la connaissance. Depuis les découvertes de la plasticité cérébrale et la compétition des marchés internationaux, le tout petit est éloigné d'une découverte sensorielle progressive et d'un accompagnement serein de son environnement. Face à cette situation, le ministère de la culture a mandaté Sophie Marinopoulos, psychologue clinicienne, psychanalyste et conférencière, d'une étude approfondie auprès d'artistes, éducateurs spécialisés, directeurs de théâtres, ayant pour objectif d'observer les besoins et accompagnements artistiques des tout petits et ainsi d'être force de proposition face à ce nouveau contexte. *shifts* a été invité à participer à cette mission et recherche, dans laquelle la compagnie s'est activement engagée depuis le mois de septembre 2018.



Parc et conférence des enfants
crèche-Kita, Berlin

Visualisation :

L'accueil et le dialogue spécifique au projet tout jeune public :

Une étude approfondie permettra de créer les dispositifs bénéfiques pour l'accueil du tout petit spectateur, affinant les espaces et les dialogues en amont, pendant et après le contexte de représentation.

Une scénographie sur mesure :

Nous envisageons la création de 3 surfaces de sols afin de concentrer l'attention sur chacune des étapes de la petite enfance, l'une après l'autre : de 0 à 1 ans, de 1 à 2 ans et de 2 à 3 ans. Chacune apportera une spécificité, telles; surface 1 : matières souples et suspensions ; surface 2 : bas-relief et couleurs; surface 3 : volumes et narrations. Chaque surface fera appel à un temps de représentation différent. D'une création à l'autre, shifts procède selon une démarche scénographique minimaliste très approfondie. Une collaboration avec la peintre Camille Fontaine, l'illustrateur Yoann Bertrand, l'architecte Jason Danziger et une étude du design italien de Bruno Munari, viendront enrichir le projet.

La conception de la scénographie apportera les fondations, sur lesquelles viendront s'appuyer la danse et la musique et les petit spectateurs.

L'Eveil :

Les premières 20 minutes seront une forme contemplative à proximité des tout petits, de leurs parents, dans une jauge réduite favorisant la qualité de la rencontre. La danse, telle une exploration, en moments de solos, duos et trios, des danseuses interprètes : Hyoung-Min Kim, Anuska Von Oppen et Malgven Gerbes; fera découvrir la scénographie, mettant en exergues successivement : formes, rythmes, sons, lumières, contrastes, nuances, visible, invisible, mouvement des pensées, intuition, poésie silencieuse, jeux de causalités.

Les très jeunes enfants sont particulièrement sensibles au rythme, à la mélodie, au chant. La percussionniste Robyn Schulkowsky apportera un humour, une énergie, une inventivité et délicatesse musicale, stimulants l'ouïe des enfants comme de leurs parents. Un temps d'éveil sensoriel du tout petit et de sa curiosité, de ses émotions et un temps de partage d'égal à égal avec son parent l'accompagnant.

Interactivité, jeux et témoins complices :

A l'issue de ce temps contemplatif pour les petits et leurs parents, les interprètes décrocheront progressivement des éléments du sol, attirant les jeunes enfants sur le tapis. S'ensuivra alors une découverte pour ces jeunes spectateurs de cet espace ludique et curieux, avec l'aide de leurs parents. Nous assisterons alors sûrement à une scène-témoin surprenante quant au comportement des très jeunes enfants. Face à l'offre qui leur est faite de venir se déplacer sur l'espace scénique, d'interagir avec les interprètes et les éléments de la scénographie : une scène d'hésitations, d'observations, de temps de réflexions des plus petits aura lieu. S'ensuivra leurs prises de décisions, leur investissement de l'espace dans un langage du corps des plus complexes.

C'est partant d'une observation précise de ce type d'expérience, de moments de réflexions et d'actions chez les plus jeunes que shifts souhaite créer cette pièce. Zoomer à l'intérieur de ces expériences et prises d'orientations des très jeunes enfants.

Il est fascinant d'être témoins de la compréhension innée de l'être humain à ses prémices ; de ses réactions spontanées et créatives aux formes, sons, rythmes, émotions, pensées, aventures, à l'inconnu. Et si tout était déjà là, et que le chemin vers le spectateur, n'était pas d'éduquer le regard, mais tout simplement de le préserver tout au long de sa croissance ?



Who is choreographing Whom ? Gagolian
Katrina Brown, ETSBeast



Hyoun Min Kim, Ciper
Katrina Brown, ETSBeast
Robyn Schulkowsky, composition John Cage

Démarche de conception :

Le projet débute sous forme d'immersion avec observations, interviews, tests de formes chorégraphiques progressives, en crèches françaises et en dialogues avec les théâtres, la Caisse d'Allocation Familiale, en Normandie, Avignon, Paris et autre ville invitant le processus de création ; ainsi qu'en cheminement miroir en Allemagne : en «Kita»-crèches et «Familien Zentrum»-centre des familles à Berlin. Nous n'excluons pas les démarches in-situ en parcs, lieux de toutes les rencontres parents-enfants. Nous bénéficierons de l'expertise et de l'expérience des éducatrices et éducateurs de ces pédagogies alternatives et du dialogue avec les familles, afin de nous approcher de leurs modes de « holding » - soutien aux enfants, de la communication, d'organisation de la journée et des liens créés et existants au sein d'un petit groupe. Nous souhaitons par ailleurs approfondir les concepts d'éducation prônés en pays scandinaves, (tel mentionné dans le film " Demain " de Cyril Dion et Mélanie Laurent), afin de compléter ces perspectives par un tiers regard.

Des représentations tests auront lieu en crèches, en première section de maternelle, au sein de la Caf et des « Familien Zentrum » allemands, mais également en théâtres tels, à Paris, La Maison des Pratiques Artistiques Amateurs (intérêt mutuel confirmé, discussion en cours), en Normandie, au Volcan - Scène Nationale du Havre (intérêt artistique mutuel confirmé, nouvelle rencontre à venir), au Phare-CCN du Havre lors du festival « Phare en famille 2019 » (confirmé), au CDCN-Les Hivernales d'Avignon dans le cadre d'une collaboration entre shifts et des experts de la toute petite enfance et en vue d'une première aux Hivernales/HiverŌnomes d'Avignon 2020, ainsi que dans des théâtres conventionnés jeune public tels que le Très tôt Théâtre à Quimper, le théâtre de Coutances en Normandie (rencontres en cours et à venir).

Création augmentée :

shifts a toujours à cœur de partager sa recherche et ses découvertes à tous les niveaux possible de rencontres. Le terme « création augmentée » suggère ainsi les déclinaisons de partages par la pratique et le dialogue autour de la création : Enrichissant la communication avec le public, parents et institutions culturelles, une **publication** synthétisant nos axes de recherches et découvertes en textes et images sera partagée. Un **blog** suivant les étapes du projet sera mis en ligne afin de rendre le processus accessible, au fur et à mesure, aux personnes intéressées. Un court-métrage **documentaire** permettra de retracer certains moments phare du projet. Des **ateliers d'explorations** et de mobilité des tout petits accompagnés par les parents et/ou accompagnateurs pédagogiques auront lieu.



Parc et crèche-Kita Berlin

Equipe artistique et production :

Projet, Chorégraphie : Malgven Gerbes & David Brandstätter

Danse : Hyoung-Min Kim, Malgven Gerbes, Anuska Von Oppen

Technique : Ruth Waldeyer

Musique, percussions : Robyn Schulkowsky

Scénographie : Malgven Gerbes en concertation avec les illustrateurs, graphistes, Architectes : Camille Fontaine, Yoann Bertrand, Jason Danziger

Production - diffusion : Alix Pellet

Production shifts-art in movement

Co-production : Les Hivernales d'Avignon, Maison des Pratiques Artistiques Amateurs Paris, CCN Le Phare Le Havre Normandie.

Dialogues en cours : Theatre On Berlin, TanzZeit Berlin ; Le Volcan, Scène Nationale du Havre ; le Très tôt Théâtre Quimper.

Date de création : février 2020 lors des Hivernales/ Hiverômomes d'Avignon, représentation confirmée également à Pharenheit de janvier 2020.

Malgven Gerbes - Chorégraphie et Interprétation - Co-directrice artistique de shifts - art in movement, profil détaillé en pages 9 à 11. **David Brandstätter** - Chorégraphie - Co-directeur artistique de shifts - art in movement, profil détaillé en pages 9 à 11.

Hyoung-Min Kim - Interprétation et collaboration artistique :

Après des études de danse à la Korean National University of Arts, Hyoung-Min Kim s'installe en Europe en 2002 où elle travaille en tant que danseuse et performeuse, notamment pour la chorégraphe Constanza Marcra/Dorky Park. Chorégraphe, Hyoung-Min Kim est saluée par la critique pour ses pièces Gelbe Landschaften et The story of those who left. Elle a présenté son travail entre autres à la Tanzhaus de Düsseldorf, au théâtre Winterthur, à la Rôle Fabric de Zürich, au Sidance festival de Séoul, au LOFFT Theater de Leipzig et à l'Académie du Théâtre et de la Danse d'Amsterdam.

Anuska Von Oppen - Interprétation et collaboration artistique :

Née à Los Angeles, Anuska étudie la danse et le théâtre aux Etats Unis et en Europe, et travaille entre Berlin, Bruxelles et Los Angeles. Elle a dansé et collaboré artistiquement pour et avec notamment : Toulia Limnaios (DE), Adekwhat- Philippe Blanchart and Gemma Higginbotham (SW/UK), Hyoung - Min Kim (DE), Tommi Zeuggin (DE), Opera House Stadsteatern Gothenborg (SW), Los Angeles Poverty Department en collaboration avec SOIT and The Box Gallery, Memoryhouse Productions (BE), Rising Horses/Louise Vanneste (BE). Depuis 2006, elle est danseuse et assistante artistique de la compagnie Bruxelloise, SOIT/ Hans Van den Broeck avec qui a collaboré sur plus de 10 productions.

Robyn Schulkowsky - Musique, percussions :

Née aux Etats-Unis, dans la région du Dakota du Sud, Robyn Schulkowsky, a consacré son parcours professionnel à l'innovation et à la collaboration. Explorant continuellement de nouvelles dimensions sonores et acoustiques, elle a développé et créé de nombreux instruments, parfois surprenant et inhabituels. Robyn Schulkowsky a par ailleurs collaboré sur des projets multimédias avec le célèbre percussionniste africain Kofi Ghanaba, l'artiste avant-gardiste Guenther Uecker, l'actrice Edith Clever ou encore la chorégraphe berlinoise Sasha Waltz. Elle est également créatrice, avec Stephen Andreae, le festival annuel de percussion, " Drum Summit " à Bonn et joue régulièrement au Philharmonie de Berlin.

Ruth Waldeyer - Lumières:

Designer son et lumière, musicienne/performeuse, et professeur de boxe Thaï, Ruth Waldeyer a créé la lumière et le son pour de nombreuses pièces de théâtre et de danse, et a collaboré, entre-autre, avec Clément Layes, Alice Chauchat, Frédéric Gies, Good Work, Annie Dorsen. Musicienne et performeuse pour les groupes « The King Anabels », « The Best Intentions », « The Wedding Band » et « The Swan Song ». Elle donne des émissions radio ensemble avec « Uli Ertl & SissiFM » - la radio féministe sur re--- boot.fm ; organise des festivals et des stages de bricolage techniques ; participe à la direction technique d'Ausland/ Berlin.

Camille Fontaine - Collaboration Scénographie :

Diplômée de l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs de Paris, Central Saint Martins de Londres et des Beaux-Arts de Tokyo. Camille Fontaine travaille la vidéo, le textile, la scénographie, la gravure, la sérigraphie, la communication visuelle et principalement la peinture. Ses motifs, souvent réduits à l'essentiel, parfois ambigus, constituent l'inventaire du monde. Son travail a notamment été exposé à la Asian Art Biennale au Bangladesh, au Salon d'art contemporain de Montrouge, à la Galerie Sho, la Galerie Olivier Nouvellet. Sa sensibilité très particulière pour la couleur et la poésie des formes, la perspicacité de

ses sujets d'investigation ainsi que son intérêt pour le monde de l'enfance sera une contribution particulièrement stimulante pour le projet.

Jason Danziger - Collaboration Scénographie :

Jason Danziger a fondé le bureau d'architecture thinkbuild à Brooklyn, New York puis en 2000 à Berlin, tout en enseignant à TU-Berlin. Ses projets architecturaux offrent une architecture contemporaine, techniquement très adaptée pour la petite enfance.

Christoph Lemmen - Documentation vidéographie :

Diplômé de l'école de cinéma de Potsdam-Babelsberg, Christoph Lemmen se spécialise dans le documentaire. Il a notamment gagné, au festival international d'arts numériques de Clermont Ferrand, le Prix VIDEOFORMES 2016 pour SPYR, co-réalisé avec Ruth Wiesenfeld.

Alix Pellet - Suivi de production, communication, diffusion de shifts - art in movement.

Alix Pellet fait des études de langues étrangères à l'Université de Bordeaux, puis de chinois et Relations Internationales à l'INALCO Paris. Elle part ensuite en Chine où elle travaille à l'Alliance française de Wuhan en tant que responsable de projets culturels, en 2007 et 2008 ; avant de devenir chargée de projets et responsable de la coordination du Festival Croisements à Pékin - festival annuel et pluridisciplinaire encadré par l'Ambassade de France en Chine et proposant plus de 150 projets par an à travers la Chine. Alix Pellet travaille avec shifts depuis 2014 pour la communication et les suivis de production et diffusion.

Calendrier de création :

Automne/ hiver 2018 :

shifts fait partie du groupe de travail - **mission Culture petite enfance et parentalité** - coordonnée par Sophie Marinopoulos sur demande du ministère de la Culture.

Périodes d'observations dans les crèches en France et Allemagne, rencontre des pédagogues, parents, enfants.

Mars - avril 2019 : Dialogues et maquettes avec les collaborateurs architectes, scénographes, graphistes et danseurs.

Mai/Juin 2019 : 4 semaines de répétitions, Berlin - Tanzfabrik

Oct/Nov/Dec 2019 : 6 semaines de répétitions

CCN d'Orléans (dossier déposé), **CCN de Tours** (dossier déposé), **CDCN Les Hivernales**, **CCN Le Phare Le Havre**

Etape de travail ouverte au public : **Le Phare en famille** - automne 2019

Avant-première : **Phahrenheit** Janvier 2020

Première dans le cadre des Les HiverÔmomes d'Avignon - février 2020

Autres représentations envisagées :

TanzZeit Berlin, Maison des pratiques amateurs, Le Volcan, Le Très tôt Théâtre, Quimper; prospection complémentaire à venir : Ice Hot Islande décembre 2019.



Exposition Philippe Parreno
Gropius Bau Berlin

shifts - art in movement

Malgven Gerbes et David Brandstätter

chorégraphes de l'organisation artistique « shifts - art in movement »

- « *shifts* » implique en anglais une dynamique de changements -

Qu'est ce qui nous anime ?

Nous nous sommes rencontrés aux Pays-Bas, pays tiers pour nous deux, en 2002. A la fin de nos études nous avons directement été travailler en **Asie** et avons créé notre compagnie à **Berlin**, tout en continuant de travailler entre l'Asie et l'Europe. En 2012 nous avons érigé notre compagnie en double structuration entre la **France** et l'**Allemagne**; notre association en France ayant ses fondations en **Normandie**. Nous avons présenté notre travail dans plus de **20 pays** à travers le monde et notre équipe artistique, se compose aujourd'hui de **25 nationalités** de danseurs, chorégraphes, cinéastes, artistes visuels, écrivains, penseurs, musiciens, architectes. Nous travaillons sans division aucune entre le local et l'international, dans un flux constant, considérant les deux comme un ensemble.

Nous avons toujours été animés par la création de langages chorégraphiques ciblés et diversifiés, offrant différents niveaux de lectures dans la dramaturgie et s'adressant ainsi à tous et toutes. Nos créations consistent en tentatives constantes de **dépassement des frontières** que nous avons pu rencontrer, qu'elle soient **géographiques ou de conventions**. Pour citer quelques exemples dans nos pièces : *Notebook* : dans laquelle nous dépassons les frontières entre les esthétiques occidentales et orientales (dans un carnet de voyage chorégraphique à travers la Corée et le Japon) ; *Festina Lente* : dépassement des frontières entre les spectateurs et les interprètes (dans une oeuvre interactive-collaborative) ; *AIR* : dépassement des frontières entre différentes branches esthétiques au sein même de la danse contemporaine européenne (dans une narration documentaire) ; *Cartographie* : dépassement des frontières entre l'architecture - le dessin et la danse ; *Freiheit* : dépassement des frontières entre la danse, le cirque, le théâtre et la philosophie autour du sujet de la liberté ; *Krump'N'Break Release* : dépassement des frontières entre la rue et le plateau ; *Feeding Back* entre l'analogique et l'ère digitale. Ceci nous a toujours amené à de nouvelles rencontres, nous permettant d'accéder à de multiples manières de penser et d'élargir, au fur et à mesure, notre champs d'action.

Aimant franchir les frontières, nous avons été intéressés par le **dépassement des cadres** et natures de rencontres, et avons ainsi déployé la culture chorégraphique et ses investigations dans des lieux où elle n'est pas toujours facilement accessible : à travers un projet de danse féminine au Pakistan, une stratégie chorégraphique pour non-voyants à Pékin, la création d'un collectif de jeunes chorégraphes au Mexique, où au cours de projets intergénérationnels à la rencontres de publics scolaires ou retraités, amateurs, initiés ou novices.

Notre démarche nous permet d'activer constamment de **nouveaux terrains de jeu, d'enjeux**, de surprises et de désirs, augmentant les chances de partages sensoriels intenses avec nos collaborateurs et avec le public.

Références



Malgven Gerbes

- Diplômée du département chorégraphique d'ArtEZ Arnhem aux Pays-Bas / European Dance Development Center.
- Diplômée d'Olivier de Serres / l'ENSAAMA - Ecole Nationale Supérieure des Arts Appliqués et Métiers d'Arts de Paris, Département Design d'Espace.
- Architecte pour Le Bon Marché - Groupe LVMH pendant deux ans.
- Chorégraphe, nombreux projets et contextes depuis 2007.

David Brandstätter

- Diplômé du département chorégraphique d'ArtEZ Arnhem aux Pays-Bas / European Dance Development Center.
- Etude de musicologie à Hambourg.
- Jongleur, motocycliste, pratiquant d'arts martiaux japonais de haut niveau dès l'âge de 15 ans
- Chorégraphe, nombreux projets et contextes depuis 2007.

Collaboration marquantes et ou régulières de shifts - art in movement :

Théâtres :

- la fabrik Postdam
- Le Phare - Centre Chorégraphique National du Havre Normandie
- Les Hivernales d'Avignon
- le CCN de Tours
- Sophiensaele Berlin
- festival DANCE Munich
- Kunstfest Weimar
- Seoul Performing Arts Festival en Corée
- Shanghai Grand Théâtre en Chine
- Session House Tokyo
- CEPRODAC Mexique
- Les Rencontres chorégraphiques internationales de Seine-Saint-Denis
- Institut Français et Goethe Institut Karachi Pakistan
- L'Arsenal Val-de-Reuil
- Le Triangle - Cité de la danse de Rennes

Universités :

- MAC et Ernst Busch Masters en chorégraphie Berlin
- ArtEZ Arnhem aux Pays- Bas
- Dartington Falmouth College of Arts au Royaume-Uni
- KNUA - National Korean University of Arts

En 2019 - 2020 - 2021, shifts - art in movement sont artistes associés du Phare - Centre Chorégraphique National du Havre Normandie.

2019- 2020 - 2021 : Trois axes majeurs d'investigations :

A travers nos recherches et créations nous explorons :

- **les questionnements liés à notre ère numérique** et ses implications dans notre quotidien : Notre prise de conscience, les potentiels et axes de résistances à négocier ; que nous interrogeons notamment à travers la création de la pièce « **Feeding Back** ».
- **la rencontre in-situ des publics** à travers des **dispositifs chorégraphiques co-constructifs**, dans la rue, en villes et campagnes, en France et à l'international : à Berlin, Hambourg, Mexico et Eleusis, Grèce - capitale Européenne de la Culture 2021. Ceci afin de réinjecter sur les plateaux de théâtres une matière d'échanges tangibles entre les préoccupations, elles aussi complexes, des citoyens et les réflexions chorégraphiques.
- **le monde de la toute petite enfance**, avec une création pour spectateurs de 0 à 3 ans « **Les sols** » s'appuyant sur l'instinct et l'observation du genre humain et sa sensibilité dès ses prémices.



Créations
shifts-art in movement
Festina Lente
Freiheit

Liens vidéos

Mot de passe pour toutes les vidéos : **s-h-i-f-t-s**

Créations et répertoire en tournée :

Feeding Back

Zoom sur les répétitions

<https://vimeo.com/293854625>

Festina Lente : Make haste slowly ; Installation chorégraphique interactive ;
Création 2013 ; 5 interprètes

> **En Europe**

TRAILER

vimeo.com/110029410

CAPTATION COMPLÈTE

vimeo.com/108985289

REPORTAGE TV KUNSFEST WEIMAR

vimeo.com/106837038

> **Au Mexique**

CAPTATION COMPLÈTE - Musée de Chopo

<https://vimeo.com/245236586>

INTERVIEW YUCATAN FESTIVAL

<https://www.facebook.com/yucatan.escenica/videos/1693428997367974/>

Freiheit : Un solo à propos de la liberté ; Performance et installation ;
Création 2014

TRAILER

vimeo.com/121060431

CAPTATION COMPLETE

vimeo.com/188906856

Air : Parcours biographiques et chorégraphiques à travers l'Europe ;
3 interprètes ; Création 2015

TRAILER

vimeo.com/145805155

CAPTATION COMPLETE

vimeo.com/206441755

Champs d'espaces - Raumfelder : Créer de l'espace pour créer du temps entre nous ;
5 interprètes, en cours

TRAILER

vimeo.com/163397128

Krump'N' Break Release : Performance Documentaire sur le Krump et Break ;
5 interprètes ; Création 2015

TRAILER

vimeo.com/92169577

Yes No Maybe

Sculpture en mouvement et manifestes

CAPTATION COMPLETE version Les Hivernales, février 2017

<https://vimeo.com/206165131>

Cartographie

solo de Malgven Gerbes en dessins et en mouvements

TRAILER

<https://vimeo.com/54277364>

CAPTATION COMPLÈTE

<https://vimeo.com/53827624>

Notebook

Duo Carnet de note à travers l'Asie

TRAILER

<https://vimeo.com/32667025>

Exemples d'actions culturelles et masterclass :

Les beaux jours, projet sénior : <https://vimeo.com/291934853>

Cie shifts Junior au Triangle de Rennes : <https://vimeo.com/122067859>

Collectif de chorégraphes Mexico : <https://vimeo.com/206458765>

Festina Lente miniature avec le collège de Dieppe : <https://vimeo.com/105540397>

Stage professionnel Jin Xing Dance company/ Shanghai: <https://vimeo.com/134180434>

Informations complémentaires : www.s-h-i-f-t-s.org

Nous restons à votre disposition pour toute information complémentaire,

L'équipe de s h i f t s - art in movement

Malgven Gerbes

Co-directrice artistique

David Brandstätter

Co-directeur artistique

Alix Pellet

Administration, production et diffusion





Parcours et articles de presse

Création 2018 *Là (et ici aussi)*

Conception, chorégraphie et interprétation: Anne-Laure Rouxel

Composition musicale, vocale et interprétation: Julie Bonnie

Regard extérieur : Isabelle Carré

Lumières : Franck Thévenon, Costumes : Céline Haudebourg

Ce spectacle est une promenade poétique, une rencontre avec les mots, la musique et le mouvement du corps, mais aussi avec soi, avec l'autre, avec un temps présent, un espace, un « là » ou un ailleurs. Avec sa voix sensible, sa guitare ou son violon, Julie Bonnie déroule le fil délicat et joyeux de sa composition (paroles et musique) et accompagne la danse intuitive d'Anne-Laure Rouxel. Le geste va à l'essentiel, fait naître un état émotionnel, tisse un lien avec le public et entre en symbiose avec l'univers sonore, les effets de lumière. Une belle traversée en danse et en chansons des états d'être et de leurs variations : être là ou pas, l'important, c'est d'y être pleinement.

Françoise Sabatier-Morel

Noté **TT** par Télérama | le 01/02/2018



Création 2016 *Un tiroir de neurones miroirs*

Conception, chorégraphie et interprétation: Anne-Laure Rouxel

Composition musicale, vocale et interprétation: Julie Bonnie (voix, violon et guitare)

Lumières : Franck Thévenon, Costumes : Céline Haudebourg

Qui n'a jamais ressenti de tristesse ou de joie face à la mélancolie ou à l'euphorie de l'autre ? La chorégraphe et danseuse Anne-Laure Rouxel a cherché à comprendre le processus de cette « contagion » spontanée de l'émotion.

En explorant du côté des neurosciences, elle s'est intéressée au phénomène des neurones miroirs et au développement du cerveau de l'enfant, pour créer une matière scénique vivante, destinée au tout-petit. La démarche, originale, donne naissance à un réjouissant spectacle musical et dansé.

Toute une palette, du rire aux pleurs, s'exprime dans l'échange avec sa complice, Julie Bonnie, au chant, guitare, violon et à la composition musicale, parfois assez rock et superbe. Le fil émotionnel se tisse sur scène grâce au ballet de ces deux fées, tout de blanc vêtues, mais également en interaction avec la salle. Un spectacle pour ouvrir grand l'espace des sentiments.

Françoise Sabatier-Morel.

Noté **TTT** par Télérama | le 14/03/2016



Création 2013 *ōuli*

Conception, chorégraphie et interprétation: Anne-Laure Rouxel

Composition musicale, vocale et interprétation: Julie Bonnie (voix, violon et guitare)

Lumières : Franck Thévenon, Décor : Patrick Genty, Costumes : Catherine Lourieux,
Son : Anne-Laure Rouxel, montage : Nivek, Assistantes à la chorégraphie : Maïle Kaku, Manochhaya
et Frédérique Grange, Régisseur général : Marine Pourquoié



Parcours étonnant que celui de la danseuse et chorégraphe Anne-Laure Rouxel. Convertie à la danse traditionnelle hawaïenne, elle travaille un geste mixte enraciné dans les traditions polynésiennes et ciselé par un esprit d'aujourd'hui. Avec *ōuli* ("nature" en hawaïen), sa nouvelle pièce, elle se métamorphose en princesse mi-animale, mi-végétale, pour oser une nouvelle vie en prise directe avec soi-même, ses besoins et ceux d'une planète qui ne sait plus dans quel sens elle tourne. A découvrir dans le cadre de la deuxième édition du festival des arts d'Hawaï, au Musée du Quai Branly à Paris.

*Rosita Boisseau
Télérama - Sortir- juin 2014*

Création 2011 *L'Inouïte*

Conte chorégraphique et théâtral pour enfants de 5 à 105 ans
Anne-Laure Rouxel / Joël Jouanneau

d'après le livret « Oummikouloutoumik » publié chez Actes Sud, « Post-scriptum » de Joël Jouanneau

Chorégraphie et interprétation : Anne-Laure Rouxel
Texte et collaboration artistique : Joël Jouanneau

Lumières : Franck Thévenon, Costumes Sabine Alziary, Scénographie : Claire Sternberg, Son : Pablo Bergel, Régies : Marine Pourquié



Qui est cette enfant qui suit une étoile ? Où est elle ? Est-elle perdue ? Vêtue d'une peau d'ours, elle se trouve quelque part dans le Grand Nord. Seule sur la banquise, elle s'amuse à prononcer son nom, Oummikouloutoumik, d'autres mots compliqués, durs, les siens ou ceux d'une voix off, elle les répète et danse au rythme de la voix. Dans ce projet porté et imaginé à deux, l'histoire en filigrane, l'écriture de l'auteur, Joël Jouanneau, s'associant aux sons et aux mouvements de la danseuse, Anne-Laure Rouxel. Le conte, chorégraphique et exigeant, se goûte en se laissant porter par l'émotion, la poésie et la beauté du geste.

Françoise Sabatier Morel Télérama juin 2012

Noté **TTT** par Télérama

Compagnie Cincle plongeur - L'Inouïte

8 ans. Le 13 juin, 15h, le 16 juin, 18h, le 17 juin, 16h. Théâtre Dunois, 7, rue Louise-Weiss, 13^e, 01 45 84 72 00. (6,50-16€).

TTT Qui est cette enfant qui sult une étoile ? Où est-elle ? Est-elle perdue ? Vêtue d'une peau d'ours, elle se trouve quelque part dans le Grand Nord. Seule sur la banquise, elle s'amuse à prononcer son nom, Oummikouloutoumik, d'autres mots compliqués, durs, les siens ou ceux d'une voix off, elle les répète et danse au rythme de la voix. Dans ce projet porté et imaginé à deux, l'histoire se lit en filigrane, l'écriture de l'auteur, Joël Jouanneau, s'associant aux sons et aux mouvements de la danseuse, Anne-Laure Rouxel. Le conte, chorégraphique et exigeant, se goûte en se laissant porter par l'émotion, la poésie et la beauté du geste.

L'EXPRESS

Les 3 coups de cœur de la semaine

de la semaine



Scènes

JOËL JOUANNEAU

Un festival rien que pour lui ? Quel bonheur ! Depuis plus de vingt ans qu'il fait du théâtre pour la jeunesse avec une fantaisie qui n'appartient qu'à lui, cet ENCHANTEUR au cœur tendre n'a cessé de regarder l'enfance cabossée qui lui est si chère. Comme cette Inouïte inouïe, oubliée sur la banquise au milieu des enfants pingouins de la tribu des Agaklaks qui ont pour dieu la lettre K. Comme « KARABISTOUILLE » et « karamba » ! Les plus de 5 ans adorent ! LL

L'INOÛTE, jusqu'au 17 juin, puis **L'INCONSOLÉ**, jusqu'au 21 juin. Théâtre Dunois, Paris (XIII^e).

Création 2009



Etre ou ne pas être dans les nuages !

Chorégraphie et interprétation : Anne-Laure Rouxel

Musique originale : Anne-Laure Rouxel / musiques: Les Frères Guillemain, Nayan Gosh, Paul Grant, Johannes Speth, Jacques Prévert et Joseph Kosma- Lumières : Franck Thévenon
Costumes : Sabine Alziary - Assistantes à la chorégraphie : Manochhaya et Frédérique Grange -
Régisseur général : Marine Pourquié

Grâce à la magie de la danse et à son geste poétique, la comédienne danseuse Anne-Laure Rouxel donne à voir et à entendre quelques mots des poèmes de Jacques Prévert. « Un spectacle vivant, un être dansant, une brouette avec des choses dedans », c'est ainsi qu'elle résume son nouveau spectacle. Elle danse 18 poèmes et demi où l'on rencontre le soleil et la terre. On passe de la pluie au beau temps, du jour à la nuit ; on fait connaissance avec une girafe, des hirondelles, des cerises et leurs noyaux ; on découvre un immense brin d'herbe et une toute petite forêt. Anne-Laure Rouxel, véritable poétesse du mouvement, danse les mots, et le rêve et la poésie entrent au théâtre. De son réveil dans sa brouette jusqu'au final où elle se rendort, elle ensorcelle enfants et parents grâce à la magie dont elle enveloppe les magnifiques et parfois méconnus poèmes de Prévert.

TJP Centre Dramatique Nationale d'Alsace à Strasbourg

Tel un oiseau gai, Anne-Laure Rouxel danse et enchante 18 poèmes de Jacques Prévert. Sur la pointe de ses rimes, la comédienne charme les enfants en ouvrant le monde enchanté de Jacques Prévert grâce à la magie dont elle enveloppe le soleil, la terre, le jour et la nuit. Ici, les enfants feront connaissance avec des hirondelles ou encore une girafe. De son réveil dans sa brouette jusqu'au final où elle se rendort, Anne-Laure valse, s'envole, crée des arcs-en-ciel devant les yeux ébahis du public. Quand la poésie entre au théâtre, ce n'est que du bonheur.

La Tribune de Tours mars 2012

Création 2006



Ouïe, peut-être

Chorégraphie et interprétation : Anne-Laure Rouxel
Musique originale : Anne-Laure Rouxel et Woudi

Lumières: Franck Thévenon, Costumes: Sabine Alziary, Régie générale : Nicolas Guellier ou Marine Pourquoié

« Sur ce fond musical Anne-Laure Rouxel calque une chorégraphie tout en souplesse tour à tour sautillante, apeurée, souriante, détendue, avec une précision de métronome... »

« A la fois étrange et merveilleux, ce spectacle a exercé un pouvoir magique sur la petite enfance et l'intérêt ressenti par les parents... »

« Les petits yeux et les petites oreilles se sont remplis de rêve et de poésie... »

La Nouvelle République décembre 2006

Après 66 milliards/cm²/seconde en 2003 et Hopo'e en 2005, Anne-Laure Rouxel revient au TJP pour présenter son nouveau spectacle inspiré directement de notre vie de tous les jours. Accompagnée de son complice, le musicien Woudi, elle piège depuis 10 ans les sons du quotidien : la mare aux grenouilles, l'approche d'une motocyclette, un chanteur jouant de la guitare dans le métro, le recyclage du verre, les caisses d'un supermarché... Peu à peu, ils composent la partition de son spectacle où la danse permet de créer des paysages, de dessiner des sentiments et des histoires : le corps écoute, il est touché, bercé, porté par ces univers sonores.

Ouïe, peut-être éveille la curiosité des petits pour ces sons qui nous environnent quotidiennement et les émotions qu'ils procurent.

Une approche du monde aussi intense que celle offerte par le regard.

TJP Centre Dramatique National d'Alsace

Pas de décor, seule la lumière redessine les espaces pour intensifier le langage du corps, sensoriel celui-là même qui parle aux enfants : et nos petits sont bouche bée à capter toute cette émotion au travers d'un battement de cils, d'un sourire, d'un mouvement de main de la danseuse... qui porte même un « tutu » rigolo en tuyaux, qui fait du bruit lui aussi.

Maman ! magazine avril 2007

48 petits bouts de vie composent le tissu sonore de son spectacle... Anne-Laure Rouxel danse cette partition curieuse et sensible de la vie. Une création à découvrir.

Le Figaro avril 2007

Création 2004



Hopo'e

**Chorégraphie et interprétation : Anne-Laure Rouxel et
Maïle Kaku ou Sandra Kilohana Silve**

Musique originale: Woudi, Lumières: Franck Thévenon, Costumes: Sabine Alziary assistée de Christian Courcelles, Régie générale : Nicolas Guellier

« Féerie des couleurs, grâce du geste léger et primitif, glissement furtif dans la luxuriance tropicale : Hopo'e nous offre un enchaînement rythmé de plaisirs. »

Le Dauphiné libéré

« Hopo'e suggère le mystère de la matière et le miracle du vivant. »

Rosita Boisseau - Le Monde

« Un voyage au cœur des vibrations intimes du monde... »

Rosita Boisseau – Télérama TT

« Anne-Laure Rouxel et son « maître à danser hawaïien » Sandra Kilohana Silve dansent leur amour de la nature et nous enchantent de leur grâce »

Le Parisien

«...elles recréent un univers d'une grande beauté. Escalade poétique et onirique sur l'île d'Hawaïi. Du grand art. »

Le Nouvel Observateur

Création 2002



66 milliards/ cm²/ seconde

Chorégraphie et interprétation: Anne-Laure Rouxel

Musique originale: Woudi, Lumières: Franck Thévenon, Costumes: Sabine Alziary, Régie générale : Nicolas Guellier

« Fascinée par le mystère des neutrinos, l'artiste s'est immergée dans l'univers explosif de ces particules...elle y a puisé une chorégraphie contrastée qui mêle l'infiniment petit et l'infiniment grand dans les tourbillons d'une silhouette légère et vaporeuse...»

La Nouvelle République

« ...Cette libellule sidérale, nous entraîne dans son univers, où flocons de lumière et éclats de miroir, s'agitent comme des étoiles filantes... des étincelles de grâce ... »

Le dauphiné libéré

« Anne-Laure Rouxel oscille entre douceur et explosion. Elle se mue en neutrinos. Les petits et les grands sont fascinés par cette idée d'infini ... »

Zurban Paris

« Anne-Laure Rouxel, poétiquement, se convie - et nous aussi, par la même occasion - à cette danse incessante. Nous la suivons du regard bouche-bée. La belle étoile. F I L A N T E .»

Paris MOMES/ Libération

« Ce spectacle de danse était splendide : intelligence des mouvements, qualité des éclairages et bande sonore extrêmement intéressante. En un mot "chef d'œuvre". »

J.Delcambre

Dans le cadre de Neutrino 2004 (Conférence Internationale sur les neutrinos) Paris Juin 2004 Labo. Physique de hautes énergies CNRS

S P E C T A C L E

CHANSONS DE GESTE



Photo Alexandre VILLU/DR

Vous avez déjà rêvé les yeux ouverts? *Les Petites pièces chorégraphiques* d'Anne-Laure Rouxel, c'est quarante-cinq minutes d'onirisme où le corps en apesanteur apprivoise la légèreté. Sur un plateau habillé d'une lumière changeante comme un ciel breton, alternativement puis ensemble, cette chorégraphe et sa compagne de scène (Judith Perron) chantent avec des gestes quatre petites histoires sensibles : *Des petits riens*, *Météo marine*, *Tout toudou* et *Ding dong*. Ces histoires ne cherchent ni à prouver, ni à démontrer. Ce sont juste des morceaux de temps découpés avec des ciseaux de poète où la parole gestuelle, ample ou vive, joue avec la musique et se joue d'elle. On voit toute l'intelligence du projet à l'écoute de cette symphonie de bruits collés, rythmés. De ces petits riens familiers (un animateur dans un supermarché, la sonnerie du métro quand la rame ferme ses portes, etc.) qui ne relèguent pas le corps au rang de serviteur mais qui au contraire l'invitent à assumer sa liberté. Musique et danse constituent un écheveau féérique dans lequel les petits se retrouvent car les deux danseuses parlent leur langage sans les imiter, sans bêtifier, sans démagogie et avec une dignité joyeuse (observez leurs visages aussi limpides que ceux des déesses indiennes). Tout se joue à la fois sur la globalité du corps (son mouvement dans l'espace) et dans le tout petit détail : la main qui s'ouvre comme une fleur. Le corps n'est pas la cage mais au contraire l'oiseau, il possède son autonomie, il parle et habite l'espace. C'est un spectacle magique, d'une sensualité brute et d'une émotion d'autant plus forte qu'elle ne se répand pas. ■

Dès qu'on sait parler avec les mains. *Petites pièces chorégraphiques* par la C^e Cincle plongeur. Le 24 mai à 15h; les 25 et 26 mai à 10h et 14h30; le 27 mai à 19h et le 28 mai à 16h30. Plein tarif : 50 F, tarif réduit : 35 F. Théâtre Dunois, 108, rue du Chevaleret. Paris 13^e. M^o Chevaleret ou Bibliothèque François-Mitterrand. Tél. : 01 45 84 72 00.

n° 15
avril - mai 2000

LE PARIS DES ENFANTS DE 0 A 12 ANS

PARIS
MÔMES

Paris Mômes - Mai 2000 - Théâtre Dunois 75013 Paris

Création 1997 *Polypode*

Chorégraphie: Anne-Laure Rouxel

Interprétations: Jean-Claude Grenier et Anne-Laure Rouxel

Musique originale et arrangements : Woudi, Lumières: Franck Thévenon, Décor: Jacques Gabel,

Costumes: Sabine Alziary, Accessoires: Jean-Marc Mouliné, Régie générale: Serge Richard

Strasbourg

CULTURE

Polypode au Théâtre Jeune Public

●●● «*Polypode*», chorégraphie d'Anne-Laure Rouxel, clôture la saison du Théâtre Jeune Public. Ode au mouvement qui nettoie l'oeil, elle témoigne d'un certain goût pour les paris fous.

Sur le plateau nu, ils sont deux : elle, Anne-Laure Rouxel, la jeune et jolie danseuse-chorégraphe qui n'a pas froid aux yeux ; et lui, Jean-Claude Grenier, acteur atteint depuis sa naissance d'une redoutable maladie, qui le condamne au fauteuil roulant et fait de lui un être humain de 45 cm. Jusqu'ici, tenace et immobile, il vivait replié dans sa sphère du dedans.

Anne-Laure Rouxel a souhaité apprendre la danse au petit homme immobilisé. Durant trois ans, ils se sont apprivoisés ; ils ont fait des exercices d'assouplissement ; ils se sont attachés à l'expressivité des yeux, des doigts et des poignets. Autour de leur deux corps aux habiletés différentes, la chorégraphe a alors construit une chorégraphie : *Polypode*.

Une histoire d'amour

Sur une musique composée de gouttes d'eau, ils se déplacent geste à geste. Elle, gracieuse, dessine dans l'espace des figures larges et déliées ; lui, à ses côtés, opère sur place des mouve-

ments serrés, concentrés, minimalistes. Bientôt, ils s'éclipsent pour revenir avec d'autres costumes. Tandis qu'ils dansent ensemble, elle debout et lui sur fauteuil, ils ont l'un pour l'autre des sourires, des tendresses, des attentions. Ils racontent avec leurs corps une histoire d'amour : l'acceptation de l'Autre dans son altérité la plus radicale.

Et Jean-Claude Grenier entame un solo, au son d'une musique rock et sous une lumière qui claque comme un éclair. Il effectue de grands déplacements rapides sur le plateau, grâce à son fauteuil : spécialement conçu pour le spectacle, à quatre roues, l'engin monte et descend, tourne sur lui-même. Du coup, le petit homme tourne - lui aussi. Le mouvement lui offre une sorte de passerelle entre l'intérieur et l'extérieur ; la danse, composant un milieu d'échange, lui permet d'agir sur le monde. C'est fort, poignant, violent. *Polypode* est une pièce étrange, presque onirique, d'une économie incroyable et en même temps très dense, tant impressionne la commune humilité des deux interprètes, leur effacement habités, leur engagement résolu.

Chloé Hunzinger

Samedi 16 mai à 20h30
et dimanche 17 mai à 17h
au TJP/grande scène -rue
des Balayeurs à Stras-
bourg. ☎ 03 88 35 70 10.



Anne-Laure Rouxel et Jean-Claude Grenier. Une pièce étrange, presque onirique... (photo A. Ville)

Dernières Nouvelles d'Alsace
Samedi 16 Mai 1998

Danse

miracle d'humour et de tendresse.

Polypode

ou la rencontre inattendue entre
l'homme des mots et la femme des gestes



Chorégraphie
Anne-Laure Rouxel

Avec
Jean-Claude Grenier et
Anne-Laure Rouxel

Coproduction
compagnie Cincle Plongeur /
L'Eldorado-Théâtre de Sartrouville.
Avec le soutien de la SACD-Studios,
de la fondation Beaumarchais,
du Studio du Moulin de la Pointe,
la participation financière du
conseil général d'Indre-et-Loire,
Défi Jeunes-ministère
de la Jeunesse et des Sports,
de l'AGEFIPH,
du conseil régional du centre,
de la société Sunrise Medical

Spectacle hors norme, *Polypode* est le fruit d'une longue et singulière aventure qui émeut. Non parce qu'un des danseurs est le comédien Jean-Claude Grenier, atteint, comme Michel Petrucciani, avec qui on le confond parfois, de la maladie des os de verre, mais par la magie d'un spectacle dont l'essence est l'amour, la rencontre de l'autre dans son altérité la plus radicale.

Il bouleverse par l'évidence artistique de la rencontre entre Anne-Laure Rouxel, jeune chorégraphe formée à la danse classique et contemporaine, et l'inquiétant et magnifique conteur de *La Main bleue* de Joël Jouanneau, pour qui Jean-Claude Grenier fut également le pitoyable et facétieux Nagg de *Fin de partie*.

De la piscine aux planches

La force imaginaire de celui qui « courait tellement en regardant les matches de foot à la télé que ma mère était obligée de me changer de maillot à la mi-temps », doublée d'une insatiable curiosité et d'une formidable appétence à vivre se devait de propulser le militant de l'Association des paralysés de France sur les planches. Le hasard des rencontres fit le reste et décida que tout commencerait par l'eau.

Venu à la piscine encouragé un ami qui disputait un match handisport, Jean-Claude Grenier rencontre Geneviève de

Kermabon qui lui propose le rôle du bonimenteur dans *Freaks*, l'adaptation théâtrale du film que Tod Browning tourna en 1932.

Depuis, au fil de ses affinités, le cirque Archaos, la Compagnie du troisième œil, le réalisateur Karim Dridi (*Pigalle*) et bien sûr Joël Jouanneau, Jean-Claude Grenier mène une vie d'artiste qu'il ponctue d'éclats de rire, de coups de gueule et de petits boulots alimentaires.

C'est du reste comme ça, devant la machine à café de l'institut de sondage BVA, où un break professionnel les avait conduit tous les deux, qu'il rencontre Anne-Laure Rouxel. Elle est danseuse et chorégraphe pour la compagnie Cincle Plongeur et vient, alors, de signer son premier spectacle *Peum-Peule*. Soucieuse d'explorer le territoire de la danse dans sa diversité et ses traverses, elle s'initie au flamenco, aux claquettes, au hip hop et à cet art très subtilement codé qu'est le kathak. Parallèlement elle travaille avec des compagnies et des chorégraphes de styles différents notamment, avec Philippe Découfflé avec qui elle interprète un pas de deux lors des cérémonies des Jeux Olympiques d'Albertville.

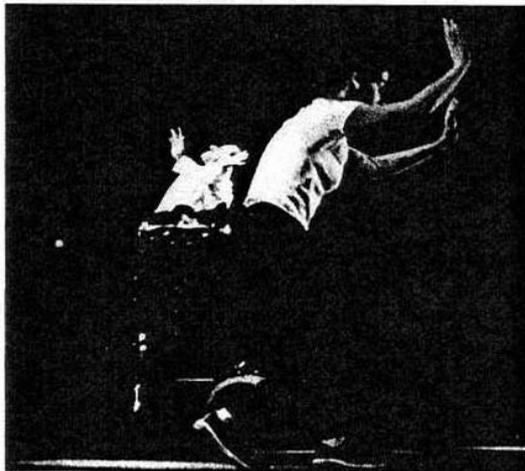
Et si l'on dansait maintenant

Entre le comédien et la danseuse, le courant passe si bien qu'ils décident de faire une

virée ensemble au Printemps des comédiens de Montpellier. Elle lui fait découvrir la danse à laquelle il ne comprenait rien. Lui, lui fait découvrir le théâtre qu'elle ignorait, le jugeant ennuyeux : « J'avais du mal à entendre les mots, je ne regardais que les mouvements ».

Un soir, après avoir vu *Le Saut de l'ange* de Dominique Bagouet, virevoltant plus que d'habitude dans son fauteuil, il suggère en boutade « et si on faisait un spectacle ensemble ! »

Pour Anne-Laure, il ne s'est pas agi de prendre son copain Jean-Claude au mot, mais d'une conviction profonde : « J'ai tout de suite eu envie de travailler avec lui, il a une très grande liberté dans son corps et, dans la manière dont il manipule son fauteuil, il révèle un tempérament de danseur ».



Elle est convaincue qu'ils pourront danser ensemble et déjà dans sa tête naît une chorégraphie qui allie « deux corps aux habiletés différentes ». Incrédule d'abord, mais poussé par son goût de l'aventure, l'indiscipliné Jean-Claude Grenier découvre la discipline de la danse et, par un lent et patient travail au sol, fait la

connaissance de zones inconnues de son corps. Petit à petit des gestes s'élaborent, des histoires s'inventent et surtout, une formidable complicité s'établit entre deux artistes que tout oppose. Lui, le comédien est un bavard impénitent, un tchatteur râleur. Elle, est silencieuse et souriante. Lui, c'est l'extraversion, l'exubérance, le mouvement perpétuel. Elle, c'est une certaine timidité, le besoin d'apporter une attention d'entomologiste à ces petits riens de la vie qui en font le suc. « Je suis entré dans son monde, et elle, dans ma gestuelle », explique Jean-Claude Grenier qui avoue n'avoir pas toujours été un interprète docile car « si je ne comprends pas l'idée, je refuse le geste, mais quand j'ai fait le geste je comprends. »

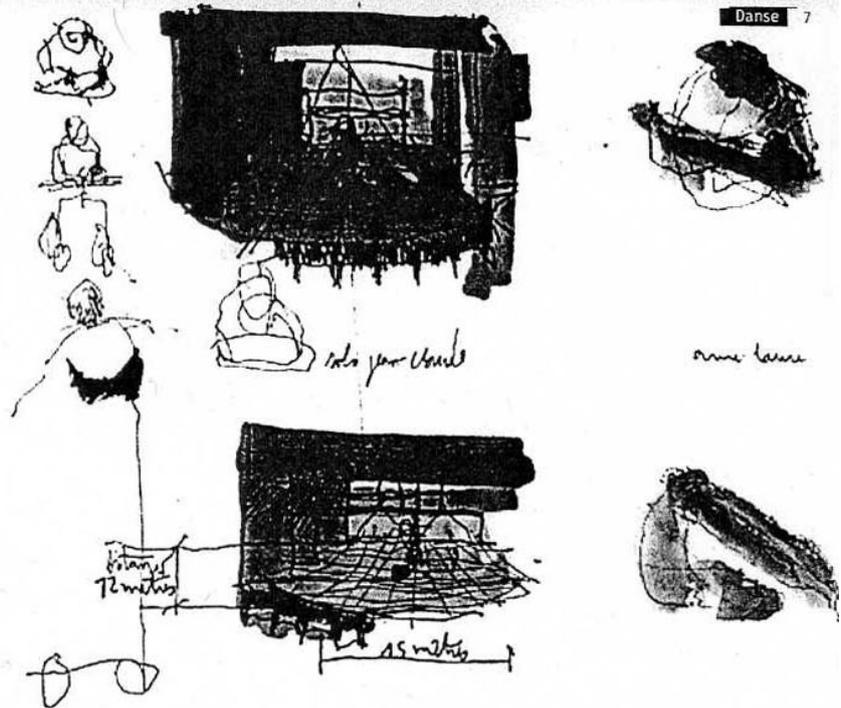
Un miracle d'humour et de tendresse

De la race des doux obstinés, Anne-Laure a su faire partager sa conviction à une noria de géniaux artisans. Woudi pour

la musique, Sabine Alziary pour les costumes, rencontrés à l'occasion des cérémonies d'Albertville auxquelles ils participaient, Jacques Gabel pour le décor et Franck Thévenon pour la lumière.

Spectacle en cinq mouvements avec duo et solo, *Polypode* est un petit miracle d'humour et de tendresse. La bande son est ludique comme la chorégraphie qui avoue ses penchants pour ce qu'il y a d'allègre et de mutin chez Découfflé et flirte avec le minimalisme et les couleurs du kathakali, avec, en plus, cette grâce naïve qui met la vie à fleur de gestes et de cils. Elle nous entraîne dans une belle et simple histoire d'éveil au rythme de gouttes d'eau, du sacré au profane, de la prière à la fête foraine, de l'indifférence à l'amour. C'est si beau, si prenant qu'on en oublie le fauteuil roulant. Oui, Joël Jouanneau à raison de dire « c'est magique, c'est de l'art pur ».

Dominique Darzacq



Petite enfance et mouvement dansé : de Fuveau à Charleroi

Marie-Hélène Hurtig

Marie-Hélène Hurtig, puéricultrice - coordinatrice à Fuveau, témoigne ici de ses expériences et rencontres en matière d'éveil artistique et culture en insistant sur leur articulation dans une démarche globale d'accueil de la petite enfance.

L'éveil artistique s'inscrit dans notre projet éducatif. Pour nous, il s'agit de contribuer à un projet de société, en donnant aux enfants le goût de la découverte, de l'ouverture à la nouveauté, et de développer ainsi leur curiosité et leur créativité. Le développement de la créativité passe, selon nous, par différents espaces d'exploration et de recherche qui offrent suffisamment de liberté, de souplesse, d'énergie pour permettre aux enfants de se construire et de devenir acteurs de leurs choix.

Nous veillons à ne pas «plaquer» la pratique artistique, que ce soit lors de la mise en place d'ateliers ou de l'accueil de spectacles. Il importe qu'elle entre en cohérence avec le projet global, et que chacun en soit partie prenante. Donner aux enfants le goût du sens esthétique, de la poésie, de l'imaginaire par le plaisir et les émotions procurées est une démarche éducative qui suppose des conditions précises et un travail préalable.

Il est en effet nécessaire que les adultes et les enfants soient prêts et souhaitent aller vers cet univers. Il faut que les professionnels dépassent leurs propres peurs pour s'engager dans une démarche créatrice et dans le plaisir de découvrir. Pour cela, grâce à des rencontres avec des artistes et à des ateliers d'éveil ouverts pour les adultes, les professionnels ont pu tout d'abord découvrir à leur rythme, pratiquer, toucher et se positionner dans leur goût et leur sensibilité individuelle. Il faut aussi que les enfants soient suffisamment sécurisés pour aller explorer, se diriger vers l'inconnu, accompagnés d'adultes qui ont

confiance en eux et ne les forcent à aucun moment. Les parents sont également partie prenante de ces projets : ils sont associés à la réflexion «qu'est-ce que l'éveil

musique, danse, etc.) ouverts aux enfants et à leurs parents. Un enfant qui se sent autorisé par ses parents à prendre du plaisir sans eux pourra vivre une exploration plus riche, et cela participe aussi au processus de séparation et d'individuation.

Toute l'équipe, et chaque professionnelle avec sa sensibilité, pratique avec les enfants de l'éveil artistique. Les objectifs sont les mêmes, les contenus diffèrent, ce qui permet une diversité dans les propositions. Certains se sentent plus à l'aise dans l'exploration tactile (tissus, plumes, manipulations diverses), d'autres dans la peinture ou la terre, la musique, le chant, les livres ou les contes etc. Le plaisir des adultes à partager l'activité avec les enfants est toujours un élément de valeur, porteur de qualité.

L'ouverture – les échanges avec l'extérieur – est également importante pour continuer de s'enrichir par d'autres pratiques professionnelles, par d'autres regards.

L'éveil au Mouvement dansé

Le projet «Eveil au Mouvement Dansé» est ainsi né de la rencontre, en 1999, avec la chorégraphe et danseuse Noëlle Dehousse.

Pourquoi l'éveil au mouvement dansé ? Parce que le développement psychomoteur entre 0 et 3 ans est extrêmement important (passage à la station debout et à la marche, développement du schéma corporel). Les enfants expérimentent avec leur corps et font des découvertes, s'appuyant sur l'imitation. Ils expriment avec leur corps, leur plaisir et leurs déplaisirs. Ils peuvent



artistique ?» et sont invités à partager des espaces sensoriels avec les enfants et à en comprendre le sens. C'est pour cela que nous invitons les parents lors de la présentation de spectacles et que nous organisons des ateliers (peinture, argile,

témoigner de leurs difficultés par des attitudes corporelles particulières (repli sur soi, agressivité, tensions). Comment aider les enfants, souvent objet de manipulations de la part des adultes lors des soins (changes, aide à l'habillage, aide aux repas), à s'appropriier leur corps, à en découvrir toutes les potentialités, à acquérir une aisance et un plaisir à bouger, mais aussi à apprendre à se contenir parfois, à gérer leur énergie, dans le respect de soi et des autres ?

La danse est apparue comme un moyen de répondre à ces questions, tout en les dépassant par l'entrée dans l'univers artistique. C'est un moyen d'approcher l'imaginaire et le rêve qui manquent si souvent dans nos structures et qui pourtant sont porteurs dans la construction de l'enfant.

Je cite Noëlle Dehousse : «Le corps est le premier média. A l'âge où le langage n'est pas vraiment en place, le petit enfant privilégie son corps comme support d'expression, de créativité et de mise en relation à l'autre. Or la danse, c'est la relation à l'autre. Pour moi, elle se définit comme un système d'échange avec des résonances multiples : le petit enfant qui s'éveille à la danse, éveille son corps et le met en résonance avec celui de l'autre, (enfant et/ou adulte participant, comme lui, à la séance), il mesure sa différence ou sa similitude. Il se met également en résonance avec l'Espace (prend des repères, évalue les distances, les proximités, s'approprie des aires de danse), et au Temps (le rythme, le tempo, la mélodie, le silence)».

L'important est de ne pas «faire pour faire», mais d'être dans une dynamique, dans des objectifs, et dans une cohérence éducative. Le fait de travailler autour du mouvement dansé était une demande de l'équipe. Tout le personnel de la crèche, y compris la cuisinière et les agents de service ont participé au projet. Les parents étaient partie prenante car, constitués en association (nous sommes dans le cadre d'une crèche municipale), ils ont été co-porteurs du projet.

Le projet, qui s'est déroulé sur 18 mois, s'est développé autour de trois axes :

- des ateliers d'éveil au mouvement dansé pour les enfants, animés par la danseuse accompagnée d'adultes de la crèche. Ces ateliers avaient lieu une fois par semaine avec 10 enfants et 2 adultes à tour de rôle. Ils ont été mis en place dès le début du projet. Les adultes de la crèche plutôt spectateurs au départ se sont lancés au fur et à mesure.
- des spectacles présentés aux enfants en présence des parents et de l'équipe. Trois spectacles ont ainsi ponctué le projet.
- une formation à l'éveil au mouvement dansé, animée par Noëlle Dehousse et plusieurs danseuses formatrices. Cette formation a duré 5 jours découpés en 4



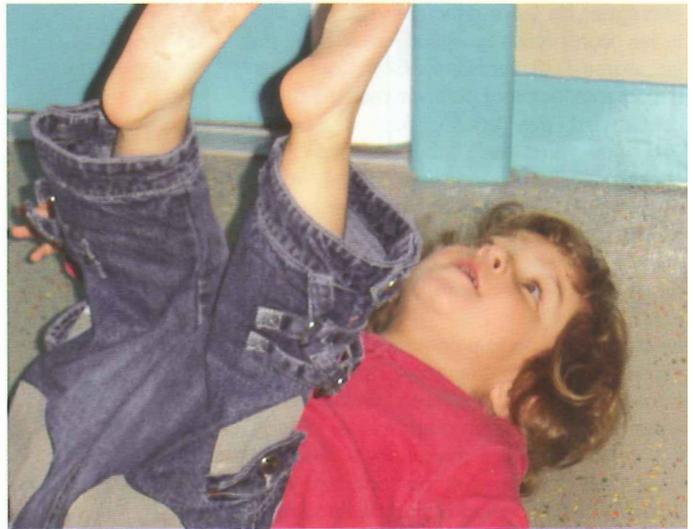
temps différents ; toute l'équipe y a participé sur la base du volontariat. Les adultes ont expérimenté dans leur propre corps des ateliers d'éveil, abordé des aspects théoriques et travaillé sur l'imaginaire. La formation est rapidement apparue comme transposable dans tous les gestes auprès des enfants : change, soins, portage, psychomotricité, et également dans la façon des adultes d'habiter leur corps et l'espace. Elle a aussi ouvert les portes de territoires inconnus comme la poésie, le rêve, la fantaisie.

Depuis 5 ans, un des membres de l'équipe s'est particulièrement investi dans l'activité et l'a fait évoluer. C'est la cuisinière, Pascale Roland, devenue «agent d'encadrement des enfants». Elle propose aux enfants de l'éveil au mouvement dansé de manière régulière. Noëlle Dehousse, lui a permis de rencontrer une auxiliaire de puériculture d'une crèche voisine, qui propose aussi ce type d'atelier. Elles font aujourd'hui des échanges et co-animent des ateliers. Le théâtre de la Guimbarde, co-organisateur du festival de Charleroi (Belgique) cherche à associer professionnels de l'enfance et artistes. Ils ont invité Noëlle Dehousse en tant que compagnie présentant ses spectacles. Celle-ci leur a proposé de nous inviter afin de témoigner de notre expérience et la faire partager. C'est dans cet état d'esprit, dans cette démarche d'ouverture et d'enrichissement mutuel que nous sommes allées à Charleroi.

Le Festival de Charleroi

Organisé depuis 2002 par La Boîte à Rêves (Service Jeunes Publics de l'Eden / Palais des Beaux Arts de Charleroi) et le Théâtre de la Guimbarde, ce festival international propose, en collaboration avec l'Office National de l'Enfance (ONE) de la Communauté française de Belgique, des spectacles destinés à la toute petite enfance et plus généralement une réflexion sur le sens de la culture pour les tout-petits. Charlotte Fallon, metteur en scène au Théâtre de la Guimbarde s'explique : «Nous ne souhaitons pas que les spectacles pour tout-petits deviennent un produit de consommation supplémentaire à destination d'un nouveau public. Nous cherchons davantage à ce qu'ils soient une première approche culturelle pour les petits et une possibilité nouvelle d'éveil des sens et des émotions. Cette proximité avec le monde sensoriel des petits et les questions qu'elle soulève nous amènent constamment à travailler également avec les professionnels qui les accompagnent».





Lieu de rencontre, ce festival réunit depuis 4 ans toutes les personnes qui entourent les bébés et sont intéressées par l'art à la crèche : professionnels de la petite enfance et de l'enfance et artistes. C'est dans le cadre de ces échanges que nous sommes intervenues, en participant à des rencontres et tables rondes avec différents artistes, professionnelles de l'enfance et représentants des institutions (direction des crèches de la ville, responsables de l'Office National de l'Enfance). Nous avons animé une conférence autour de notre expérience en présence de nombreux professionnels et artistes et présenté un film et des photos.

Nous avons également proposé des ateliers d'éveil au mouvement dansé dans différentes crèches de la ville. Les deux auxiliaires françaises se sont en effet rendues dans trois crèches belges afin d'y proposer ces ateliers : jeu de foulards et de tissus, imitation du mouvement des animaux, souffle du vent, travail sur le rythme, etc. étaient au programme.

Nous avons aussi assisté à des représentations et travaillé à des critiques et échanges. Ces débats autour de spectacles ont constitué un des temps forts du festival. Ils ont fait apparaître des divergences de points de vue pouvant exister entre artistes et professionnelles de la petite enfance. Si les premiers affirmaient qu'il faut - toutes proportions gardées, et après avoir bien évalué la capacité des enfants à trouver une résolution aux émotions vécues durant le spectacle - pouvoir leur proposer un monde émotionnel et sensoriel en rapport avec la vie, la naissance et la mort, les secondes étaient plus prudentes. Quelle responsabilité prend-t-on en accueillant dans sa crèche un spectacle qui pourrait éventuellement créer de l'angoisse chez certains enfants ? Le travail autour de la venue d'un spectacle en crèche a été souligné : cela peut être l'occasion d'un moment «fort», d'une découverte, puis

peut-être, d'un souvenir rare et précieux, d'une trace. Mais, là encore, il est nécessaire que les adultes soient prêts à recevoir et à respecter ce moment, car le spectacle peut être vécu comme une intrusion dans l'établissement, une difficulté de plus à gérer, une organisation qui bouscule les habitudes et qui est lourde à mettre en place, une action coûteuse et sans grand intérêt. Il y a alors fort à parier que le spectacle aura du «mal à passer», que cela va demander un énorme effort aux comédiens et que la magie des émotions aura des difficultés à se transmettre. Les tout petits sont «des éponges affectives» et le fait de sentir les réticences des adultes en qui ils ont confiance, va entraver ou parasiter leur capacité d'écoute. Si l'idée de spectacles à la crèche fait partie d'un projet, d'une dynamique avec l'ensemble de l'équipe, et que le spectacle est bon, l'alchimie pourra fonctionner. De plus, s'il est très intéressant, dans cette dynamique, que des spectacles entrent dans les crèches, il est aussi très intéressant que les enfants sortent de la structure et se rendent au théâtre. Car le spectacle, c'est aussi «aller vers», c'est un décor nouveau, un espace et des odeurs différents du quotidien. Les deux mouvements sont complémentaires. Belges et Françaises ont aussi souligné l'importance, au-delà de la démarche artistique, de pouvoir se rencontrer, partager leur vécu et échanger des pratiques quotidiennes. En effet, dans des métiers aussi menacés par la quotidienneté, découvrir d'autres manières de fonctionner se révèle très intéressant : rencontrer d'autres professionnelles, participer à un festival de ce type, tenter une aventure artistique, donne envie de transformer le quotidien des crèches, de trouver une motivation nouvelle, d'oser bousculer les habitudes, de redécouvrir ces enfants qui grandissent chaque jour à nos côtés. On a reconnu que la première étape de la démarche consiste bien à surmonter nos peurs : le regard des autres, le surplus de travail engendré par l'aventure, les réactions des enfants, notre propre

jugement sur ce que nous faisons, et qu'avec ce projet, nous avons redécouvert notre propre plaisir à travers celui des enfants ; nous nous sentons revalorisées dans notre métier, nous vivons une complicité nouvelle avec les enfants. Un espoir ? Celui de poursuivre l'aventure. L'art peut entrer à la crèche de mille façons. A travers toutes ces activités, c'est le plaisir du jeu que nous cherchons à (re)trouver et à transmettre. Au retour de Charleroi, chacune a rapporté dans sa structure, non seulement les rencontres et réflexions autour de l'éveil culturel, mais aussi les pratiques de puériculture observées. Les puéricultrices belges ont été invitées à venir passer une semaine dans les crèches françaises et nous espérons que ces échanges vont pouvoir se développer. Le théâtre de la Guimbarde a été accueilli dans les structures françaises en partenariat avec le festival marseillais «Les yeux dans la lune» pour présenter un spectacle intitulé «Terres». D'autres projets sont en cours, tous n'aboutiront peut-être pas, mais la dynamique et le mouvement sont là.

Marie-Hélène Hurtig, Puéricultrice – coordinatrice
Commune de Fuveau (13 710)
Email : mh.hurtig@wanadoo.fr

Photos de Marie-Hélène Hurtig

Théâtre de la Guimbarde
Bd Audent, 29
6000 Charleroi Belgique
Web : www.laguimbarde.be

Noëlle Dehousse
Email : cie.balabik@wanadoo.fr

Références

- Arpege- ACEP (1997) - Recueil d'expériences d'éveil culturel et artistique auprès de jeunes enfants. Gard.
- Baudelot, O. et Rayna, S. (coord) (1998) - Les bébés et la culture. Paris, INRP - L'Harmattan.
- Eveil Culturel et Petite Enfance (1995) - Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil artistique et culturel dans les lieux d'accueil de la petite enfance. Paris.

Une exposition en Val d'Oise

Regarder ailleurs pour faire avancer nos pratiques en matière de créativité et sécurité

Agnès Desfosses

Dans le cadre d'un projet Grundtvig nous avons exploré des réalités d'accueil et les visions de l'enfant.

*L'exposition que j'ai conçue, **Enfances chercheurs d'or**. Regards et paroles croisés autour de la petite enfance dans cinq villes d'Europe, est une des réalisations du projet Grundtvig (2010-2012) « Parentalité, éducation, culture, art » qui réunit des artistes (dont je fais partie) de compagnies de cinq villes d'Europe : l'Auraco Dance theater, Helsinki (Finlande) ; La casa incierta, Madrid (Espagne) ; la compagnie ACTA, Villiers-le-Bel (France métropolitaine) ; l'Armestheater, Chemnitz (Allemagne) ; plusieurs artistes de Fort-de-France (France d'outre-mer). Chacun des artistes est fortement ancré dans sa ville par ses spectacles, ses recherches et ses ateliers. Tous ont participé et facilité les contacts avec les parents, les enfants et le personnel de l'enfance de leur ville pour que la préparation et le processus de création de l'exposition, basés sur la photo et la parole, portent ses fruits.*

Comprendre ce qui dans nos pratiques respecte, stimule ou freine la créativité des tout-petits.

En observant les très jeunes spectateurs, nous avons tous remarqué leur curiosité infinie, leur sensibilité, leur qualité de présence, de rêverie, de capacité à manifester des émotions, à recevoir et accueillir l'imaginaire d'un Autre à travers plusieurs langages artistiques.

Dans nos cinq villes nous avons effectué des prises de vue pendant *les activités quotidiennes* des enfants à l'extérieur et à l'intérieur des structures de la petite enfance ; lors *des ateliers proposés par les artistes* du projet Grundtvig ; lors *des ateliers « reflets »* que j'animais comme artiste.

Et nous avons recueilli les paroles échangées autour de ces prises de vues, paroles des enfants, des professionnels, des parents et des artistes de ces villes, ce furent des réflexions sur les pratiques de chacun, des interrogations, des souvenirs, des émotions, des jugements, des idées, des désirs...

La scénographie de l'exposition met en valeur et en espace les liens qui

résultent de cette mise en dialogue des paroles et des photos. Elle est à regarder, à lire, mais aussi à ÉCRIRE, car la réflexion locale et européenne commencée, continue à être partagée sous forme de *post-it* écrits, laissés par les visiteurs...

Ici et là-bas des activités à l'extérieur

C'est en photographiant, dehors, les activités des enfants, autour des structures, que sont apparues immédiatement des différences majeures, et aussi et une corrélation entre créativité et sécurité. En venant six fois entre mars et juin dans les crèches et halte-jeux de Villiers-le-Bel, une seule fois les enfants de moins de 3 ans ont joué dehors dans une petite cour aménagée pour eux avec un sol mou, coloré et anti-choc où des jeux fixes sont installés. C'est si propre que presque tout le monde est en « sur chausson », comme à l'intérieur. Une autre fois, dans une crèche, j'ai vu les enfants prendre leur goûter assis dehors sur la partie cimentée de la cour, en attendant que les parents viennent les chercher. Personne sur la pelouse... En Martinique, les pluies tropicales de fin novembre empêchaient de jouer dehors. Dans ces deux pays, j'ai du prendre des

photos des enfants de moins de 3 ans presque uniquement en intérieur.

Par contre, à Helsinki, j'ai vu les enfants en activité à l'extérieur, quel que soit le temps, en avril, dans les *päiväkotis* pour les 1/6 ans, pendant plus de 3 heures par jour et ce, jusqu'à -16 °C « il n'y a pas de mauvais temps » me dit-on en Finlande, « il n'y a que de mauvais vêtements ». En novembre et janvier, à Chemnitz, dans des *kindergarten* pour les 2/6ans, on passe plus de 2 heures par jour dehors. Tout comme à Madrid où je suis allée en juin et janvier dans une *escuela infantil* pour les 3 mois/3 ans et au *colegio* pour les 3/12 ans.

Des temps en extérieur très différents...

En France, en école maternelle, les cours sont lisses, goudronnées avec le dessin de quelques marelles et quelques jeux fixes, où les enfants courent, font du tricycle ou jouent en s'appuyant sur l'invisible ou du presque rien.

Parfois les cours de Madrid, Helsinki, Chemnitz sont goudronnées, mais il y a aussi des jardins avec arbres, sable, eau, feuilles mortes, vieilles gamelles, rondins de bois, bâtons, buissons, cabanes en bois ou en plastique, plantation en pleine terre, balançoires, pneus, seaux... Le *colegio* espagnol et un des *Kindergarten* allemand ont même un accès direct du jardin à la forêt pour des sorties quotidiennes. Ainsi les enfants peuvent grimper, se suspendre dans les arbres, sauter de roche en roche, s'enfouir sous les feuilles mortes, glisser sur la neige, jouer à l'eau et au sable.

Longuement, les enfants de ces trois pays sont encouragés à développer par eux-mêmes un savoir expérimental. Les jeux libres sont reconnus comme processus : « Toute activité atteint son but en la faisant » (Liane Gunther). Le corps et la confiance en ses capacités sont valorisés. Le contact direct avec les matériaux de la nature stimule l'esprit d'observation, la rêverie et les sens. Les matériaux de la nature suffisamment suggestifs sont métamorphosés dans leurs propres histoires.

Il est interdit de... j'ai peur que...

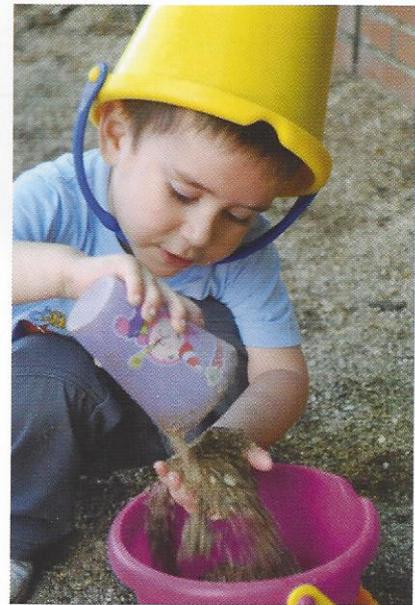
En France, les sols sont anti-chocs, et, pour des raisons de sécurité, il est interdit de grimper aux arbres dans les cours d'écoles, pour des raisons d'hygiène de jouer au sable en extérieur... La nature n'est pas source d'apprentissage.

En regardant les photos prises à Helsinki, Chemnitz et Madrid, les professionnels, les parents et les enfants de ces trois villes ont trouvé des similitudes entre leurs activités et la façon d'être avec l'environnement. À Villiers-le-Bel et Fort-de-France, devant les mêmes photos, le mot « peur » n'a pas cessé d'être employé : Peur que les enfants se battent et se fassent du mal, peur qu'ils tombent, qu'ils se salissent, qu'ils attrapent froid, qu'ils se piquent (face aux photos d'enfants qui cousent très petits ou jeunes ? en Finlande), qu'ils se coupent (face aux photos d'enfants allemands qui coupent des pommes au milieu de plus petits).

La notion de sécurité divise les adultes entre eux. Les professionnels ont exprimé leur peur devant les réactions des parents : « On a les parents derrière nous »

Cette situation n'a pas lieu dans les pays où les parents sont considérés comme *co-éducateurs* et *partenaires* de la structure.

“ *Ce qui est interdit en France peut être autorisé dans d'autres pays et que ce que l'on prend pour des normes et des contraintes européennes ne sont souvent que franco-françaises : Penser hygiène et sécurité prioritairement n'est-ce pas restreindre les champs de la créativité des enfants ? Quelle place fait-on à la créativité ? Ne faut-il pas une éducation aux risques ? N'y a-t-il pas moins d'accidents lorsque les enfants apprennent par eux-mêmes à grimper dans les arbres et à sauter d'un rocher à l'autre plutôt qu'à leur interdire de le faire ? Faut-il passer le balai devant l'enfant pour que tout soit bien lisse devant lui ? ”*



L'enfant acteur ou spectateur ?

Là où, sans le vouloir, l'hygiène et la sécurité freinent les activités créatrices quotidiennes des enfants notamment avec la nature, c'est là aussi où les interventions d'artistes sont le plus encouragées et financées au sein des écoles maternelles et maintenant dans les crèches françaises. C'est là aussi que les festivals de spectacles vivants dédiés à la petite enfance et l'enfance jouent à guichets fermés : est-ce une compensation ?

Agnès Desfosses, Compagnie ACTA

Photos : © Agnès Desfosses : Escuela Infantil Los juncos - Madrid ; Päiväkotit Porolahti et Roihuvuori - Helsinki ; Colegio San Bartolome - Comunidad de Madrid



FOCUS. DES SPECTACLES JEUNE PUBLIC POUR TOUTE LA FAMILLE

CNAF | *Informations sociales*

2014/1 - n° 181
pages 96 à 99

ISSN 0046-9459

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2014-1-page-96.htm>

Pour citer cet article :

« Focus. Des spectacles jeune public pour toute la famille »,
Informations sociales, 2014/1 n° 181, p. 96-99.

Distribution électronique Cairn.info pour CNAF.

© CNAF. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Focus

Des spectacles jeune public pour toute la famille

Cyrille Planson – journaliste

Joël Simon – directeur de l'association Nova Villa

Il y a peu, pas plus d'une vingtaine d'années, la programmation de spectacles pour le jeune public était quasi exclusivement réservée au temps scolaire. Conduite en lien avec l'Éducation nationale, elle favorisait une pratique par essence démocratique, vecteur d'une démocratisation culturelle appelée de ses vœux par André Malraux et ses successeurs depuis la création du ministère de la Culture, en 1959. Ce mode de fonctionnement a permis à des enfants de bénéficier d'un premier contact avec les arts vivants. C'est en ce sens que très longtemps, programmeurs et enseignants s'attachaient à former, selon l'expression de l'époque, le « spectateur de demain ». Seuls quelques temps festivaliers précurseurs proposaient des séances aux familles.

Un basculement a commencé à s'opérer au début des années 1990. Sans remettre en cause pour autant la programmation en temps scolaire, les programmeurs pour le jeune public, du moins les plus convaincus, conscients à la fois de la qualité des propositions artistiques et du fait qu'elles étaient largement méconnues, se sont donné comme enjeu de croiser la réalité de ces œuvres à celle des familles. Une demande sociale réelle qui ne demandait qu'à s'exprimer dès lors qu'une première proposition était faite aux familles. La programmation en séance familiale est alors apparue comme une nécessité, avec des exigences de qualité, peut-être réévaluées. Le spectacle n'était plus

proposé pour une tranche d'âge en particulier (par exemple, « les enfants de 3 à 6 ans »), mais pour tous à partir d'un certain âge (par exemple, « à partir de 3 ans »). Dès lors, on ne parlerait plus de spectacle « pour enfants » mais de spectacle « pour les familles ». C'est la voie suivie par deux initiatives : à Reims, le festival « Méli'môme » compte 60 % de séances familiales dans sa programmation tandis que le festival nantais « Petits et Grands » a fait le choix de proposer la quasi totalité de ses représentations aux familles. Une étude sociologique exploratoire a été menée dans le cadre de ces deux événements ainsi qu'en milieu rural à Questembert (Morbihan), avec le soutien de la Cnaf. Elle comporte trois volets : la fréquentation du spectacle pour la petite enfance (volet quantitatif), la sortie au spectacle en famille (volet qualitatif), l'impact du spectacle vivant jeune public sur l'enfant spectateur (volet réalisé *a posteriori* auprès des jeunes de 16 à 29 ans). Ce travail montre l'attachement indéniable des familles pour la fréquentation du spectacle avec leurs enfants ⁽¹⁾.

Un temps de partage

Le temps du spectacle dans la société occidentale contemporaine est un temps très particulier. Dans un univers où les écrans sont omniprésents et multiples au sein d'une famille (télévision, ordinateur, smartphone, tablette...), les temps de partage, même devant un écran, sont extrêmement rares. Le spectacle vivant offre la

possibilité à toute une famille, les parents, voire les grands-parents, accompagnés de leurs enfants de vivre un temps commun. Le moment du spectacle est un temps de partage qui ouvre sur un dialogue autour de formes artistiques, du texte, de la sortie..., qui contribue à l'élaboration d'une mémoire familiale commune. Il est aussi un temps privilégié au sein d'une fratrie, offrant un espace où les personnalités se révèlent dans les émotions et les avis exprimés.

De plus, le regard que l'adulte porte sur l'enfant peut changer à l'issue des premiers spectacles. La mère d'un enfant de 13 mois témoigne : « J'ai été bluffée. Il est resté assis toute la durée du spectacle, la bouche ouverte tellement il était captivé !!! » Le parent découvre souvent son enfant sous un autre jour, avec une capacité de concentration, une sensibilité, une analyse et une compréhension que, souvent, il ne lui connaissait pas. Enfin, le temps du spectacle ne se limite pas à celui de la représentation. Il se prépare et s'anticipe, donnant lieu à la transmission des parents aux enfants des codes de socialisation propre à un lieu public, en l'occurrence un théâtre, et se prolonge à l'issue de la séance à travers le dialogue, les souvenirs et parfois des outils ⁽²⁾ que fournissent certaines structures. La présence des pères, encore absents de ces temps familiaux au début des années 1990, s'est aujourd'hui généralisée, leur donnant leur place dans le dialogue intra-familial.

Les familles ne s'y trompent pas. Les messages qu'ils adressent aux programmeurs en témoignent. Ainsi, à Reims, un père qui a pendant plusieurs années accompagné son fils aux spectacles de Méli'môme déclare que ce festival « l'entraîne ailleurs, là où le papa seul ne saurait le conduire, dans un petit tour du monde de l'art vivant, un cosmopolitisme qui fait grandir, développe son imaginaire, fait naître des émotions jusqu'alors ignorées, affûte

ses sens, agrandit le cœur ». Ailleurs, à Questembert, une maman estime, à la sortie d'un spectacle : « Peut-être que demain d'autres souvenirs, images viendront avec des mots... Peut-être... Mais est-ce si important ? L'essentiel c'est l'intensité d'un "bon vécu" ! ».

Constructions personnelles et familiales

Les programmations familiales ne doivent rien au hasard. La fréquentation du spectacle aide l'enfant à développer sa personnalité, à se positionner (au sein d'une fratrie, au sein de l'école...), à construire son rapport au monde. « L'art, c'est aussi un partage de la pensée et non pas seulement du sensible, explique une mère de famille. C'est au fond cette possibilité de rencontre qui m'intéresse. C'est permettre à mes enfants de penser, de créer, d'appréhender le monde dans lequel ils grandissent ». On sait aussi que ce rapport à la fiction, à une fiction bien vivante, représentée devant soi par des acteurs, offre une ouverture sans égale sur l'imaginaire. À l'opposé du caractère figé et imposé des images sur les écrans, le spectacle vivant montre le plus souvent que d'autres possibles s'offrent à nous et que le monde ne recèle pas « une » vérité. Il est porteur d'une autonomie car le spectateur y est actif, engagé et non passif comme il peut l'être devant un écran de télévision.

Par ailleurs, les programmations familiales de spectacles permettent aux auteurs de travailler sur des questionnements, que l'on sait nombreux chez les enfants, susceptibles d'être partagés en famille. Le répertoire de théâtre pour le jeune public est très riche ⁽³⁾, tandis que les spectacles proposés aux plus grands sont construits autour de textes forts, portés par des auteurs qui écrivent indifféremment pour les enfants et les adultes. Des auteurs tels que Philippe Dorin, Karin Serres, Sylvain Levey et bien d'autres témoignent de cette recherche artistique. Ainsi

avec *Vipérine* (4), qui portait sur la place de l'enfant qui reste après la disparition tragique de l'aînée dans une fratrie, ou encore *La mer en pointillés* (5), qui met en scène la situation de celui qui est sans-papier et ne maîtrise pas la langue du pays dans lequel il arrive. À Reims et à Nantes, les deux festivals offrent la possibilité aux auteurs d'aller chez l'habitant et de partager leurs textes avec les enfants et leurs parents, les rapprochant encore plus de leur public.

Tout ceci ne doit pas non plus faire oublier que le moment du spectacle est un moment jouissif, un moment de bonheur partagé. L'auteur Fabrice Melquiot (6) explique que l'on peut « parler de tout » lorsque l'on s'adresse à un enfant, « à condition de donner de l'espoir », d'ouvrir vers un demain. Cet auteur de renom, joué sur les plus grandes scènes, définit ainsi son adresse à l'enfant : « Le théâtre que j'écris essaie de vous dire que vous êtes des spectateurs d'aujourd'hui, des spectateurs à part entière, des lecteurs à part entière. Vous êtes entiers. Le théâtre vous prend pour de petites personnes bien entières. Vous avez vos doutes, vos peurs, vos désirs. Vous avez déjà des amis, des parents, avec qui parler de tout ça. Disons que le théâtre est parfois l'endroit où l'on parle de tout ça avec soi-même, ou avec le rêve auquel on assiste ».

Il ne faudrait pas ignorer la prise de risque inhérente à ce type de programmation. Certains spectacles traitant de sujets graves suscitent des réactions négatives de la part de parents, qui sont souvent liées à une projection fantasmée du monde de l'enfance et de l'imaginaire enfantin. Or, les artistes, à l'instar des psychologues, savent que l'enfance n'est pas un univers dont sont exclues les « grandes » questions propres à tout être humain (la mort, l'angoisse de la séparation, la crainte d'être incompris...). L'artiste Céline Schnepf, de la compagnie Un

château en Espagne, qui a mis en scène une adaptation/prolongation du *Petit Poucet* avec *Au fond du bois dormant*, a dû faire face à ce type de réactions et s'interroge : « Mais l'histoire du *Petit Poucet* est-elle, à l'origine, une histoire drôle et souriante ? ».

Accès au symbolisme et place de l'accompagnant

« Emmener un enfant au spectacle, c'est comme lui ouvrir une malle aux trésors remplie de signifiants, d'images, de mouvements, de lumières et de sons qui vont résonner pour chaque enfant de manière très singulière. Il s'agit du mystère de la rencontre avec l'artiste dont je parle, par le truchement du spectacle vivant, explique Cécile Elmehdi, psychologue clinicienne, à Saint-Nazaire. Il arrive même que le spectacle laisse apparaître une part invisible de l'enfant qu'il ne connaissait pas lui-même et qui va sortir de l'ombre grâce au spectacle. Sur le plateau, ça fait croire que "c'est pour de faux" mais il y a une part de vérité, d'humanité qui se dit dans le spectacle ; nos désirs de voler comme des oiseaux, notre peur du noir, nos rêves de toute puissance, nos rivalités infantiles... Finalement, l'enfant ne sera peut-être plus tout à fait pareil après qu'avant. C'est cela une rencontre, et cela peut l'aider à symboliser une part de ce qu'il ressent à l'intérieur de lui » (7).

La place donnée au parent accompagnateur, notamment pour les tout-petits, est pour elle centrale : « Aller au spectacle, c'est regarder ensemble. Les enfants sont accompagnés et l'accompagnateur tient une place essentielle parce qu'il va aborder par du familier l'avancée de l'enfant vers cette aventure étrange ».

Tous spectateurs

On ne dira jamais assez combien la fréquentation du spectacle en famille peut modifier les rapports entre parents et enfants ainsi qu'entre

frères et sœurs, en facilitant le dialogue et les échanges au sein de la famille, voire en favorisant une véritable complicité. Le regard de l'autre change. Les pratiques familiales aussi, car loin de s'adresser aux seuls enfants, le spectacle, dans son écriture, dans sa forme, dans l'adresse au public, s'adresse bien à tous, enfants et parents, tous spectateurs, tous au même niveau face à cette fiction. Une professionnelle de l'enfance, responsable de crèche, témoigne ainsi de sa propre expérience après un stage autour de la petite enfance pendant Méli'môme : « *Au départ, je me sentais complètement hermétique sur certaines propositions, cherchant à mettre du sens à tout prix. (...) J'ai joué le jeu, je me suis laissée aller. Et puis la présence et la réaction des enfants me montraient que tout cela avait bien un sens pour eux. (...) Le soir même j'entrepris de lire à mes enfants une histoire qu'ils adorent. Jusqu'à ce soir-là, je n'avais pas compris pourquoi ils aimaient autant ces histoires. Et là j'ai compris : quel plaisir de laisser aller l'imaginaire, la dérision, le non sens. Laisser place au désordre. Tout simplement ne pas chercher à comprendre pourquoi, mais à le vivre tout simplement* ».

Enfin, souvent lors de ces représentations familiales, le parent découvre aussi, ou retrouve, une pratique de spectateur. Il est peut-être venu « pour son enfant » et se laisse emporter par les émotions. Il renoue parfois avec une pratique de spectateur, abandonnée lors de l'entrée dans la vie active ou à l'arrivée du premier enfant ou bien ignorée dans les milieux les plus modestes qui vivent ici une expérience de socialisation nouvelle. Ici aussi, auprès des plus grands, les programmations familiales produisent avant tout du sens, créent du désir mais aussi du lien social.

Notes

1 – *Spectateurs d'aujourd'hui. Les publics des festivals jeune public*, par Manon Pasquier, préface de Sylvie Octobre, Observatoire de la jeunesse et des politiques pour la jeunesse, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), avril 2013.

2 – Ainsi le « Carnet de mémoire » édité par le festival Méli'môme à Reims ou la carte « J'écris aux artistes » du festival Petits et Grands à Nantes.

3 – On lira à ce propos deux ouvrages sur le répertoire de théâtre contemporain pour la jeunesse : *À la découverte de cent et une pièces* (2006) et *Vers un théâtre contagieux* (2012), de Maria Bernanoce, parus aux Éditions théâtrales.

4 – *Vipérine*, de Pascal Brullemans, Lansman éditeur, 2012. Spectacle mis en scène par Nini Bellanger, Compagnie Projet Mû,

5 – *La mer en pointillés*, spectacle mis en scène par Serge Boulier, Compagnie Bouffou Théâtre, qui a reçu le Molière du meilleur spectacle jeune public 2007.

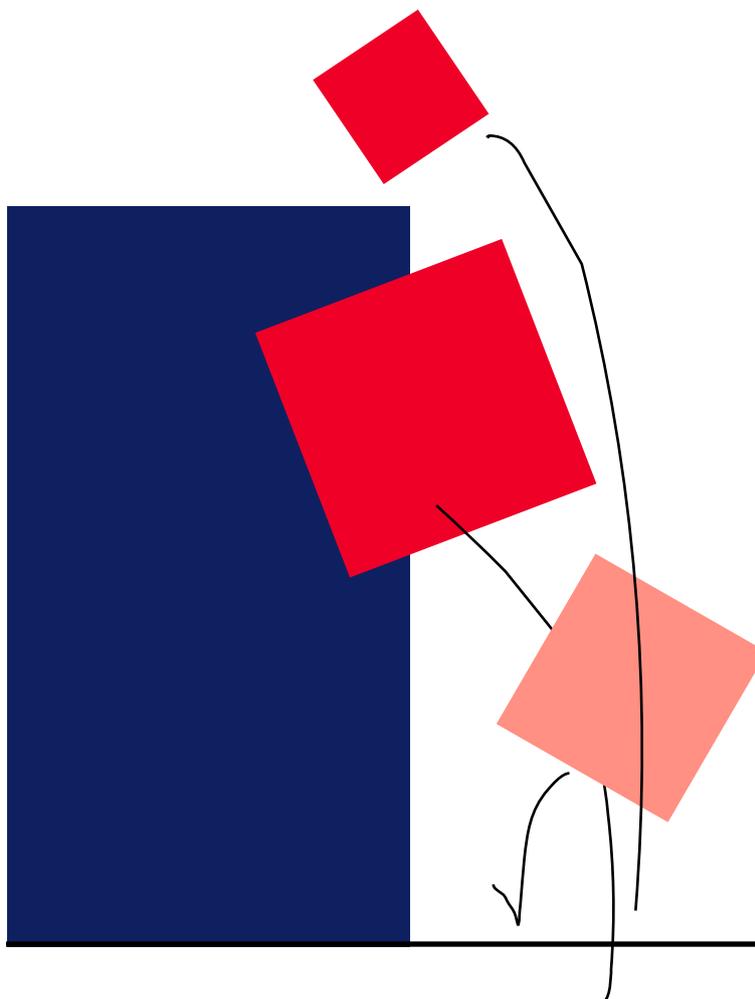
6 – Auteur, notamment, de *Bouli Miro, Bouli Miro redouble, Wanted Petula*.

7 – Article publié dans *Le Piccolo*, juin 2013.

Manifeste

pour une politique artistique
et culturelle du spectacle vivant
en direction de la jeunesse

**40 propositions
pour le jeune public**



FortEs de décennies d'inventions, d'expériences, de réussites artistiques et éducatives qui s'inscrivent dans la voie d'une authentique démocratisation culturelle du spectacle vivant, nous, artistes, professionnellEs de sa création, de sa diffusion et de l'éducation artistique, éducateurs-trices, parents..., constatons que l'absence prolongée d'une politique publique affirmée et pérenne en leur faveur pénalise les publics d'enfants et de jeunes.

Alors que ces publics sont des acteurs à part entière de la vie artistique et culturelle, l'attention portée à la place des jeunes spectateurs-trices et le respect du statut de l'enfant ou de l'adolescentE dans notre société sont encore insuffisants. Enfants et jeunes sont trop souvent considérés comme de simples consommateurs livrés aux industries culturelles, au risque d'une standardisation, d'un formatage des imaginaires et d'une privation de tout accès au symbolique et aux émotions artistiques.

Pourtant, l'effet émancipateur de l'accès à l'art, à la culture, et plus singulièrement au théâtre et aux autres arts de la scène, tout comme le droit à la culture, sont aujourd'hui unanimement reconnus, préconisés dans la plupart des pays européens et inscrits par l'Unesco dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Seul un réel projet de service public, dédié aux jeunes spectateurs-trices reconnuEs comme citoyenNEs d'aujourd'hui, garantira l'égalité d'accès à l'art pour tous et pour toutes, de la petite enfance à l'âge adulte, sur l'ensemble du territoire.

C'est pourquoi, en partageant les mêmes inquiétudes que l'ensemble des acteurs et actrices de la culture, les professionnellEs travaillant pour les publics d'enfants et de jeunes revendiquent auprès du Ministère de la Culture et de tous les pouvoirs publics, la définition et la mise en œuvre concertées, dans l'intérêt des enfants et des jeunes, d'une véritable politique de service public, ambitieuse et novatrice, située à hauteur de ces enjeux et adaptée aux exigences spécifiques du spectacle vivant.



Une dynamique fragile, tel est le nom de l'étude¹ réalisée par *Scène(s) d'Enfance et d'Ailleurs* entre 2006 et 2009. Cette photographie des conditions de production et de diffusion des spectacles adressés au jeune public en France a permis d'objectiver une vision jusque-là intuitive du spectacle vivant contemporain en direction du jeune public, et d'inscrire cette réalité au cœur de l'espace public.

Une dynamique qui a pris naissance dans le renouveau du théâtre, les pédagogies nouvelles et la mise en œuvre de la décentralisation. Si ces valeurs fondatrices sont toujours partagées, elles sont régulièrement mises à mal par les changements politiques entraînant leur précarité croissante.

exigence

Une dynamique de création exigeante, audacieuse, téméraire, foisonnante, aux formes artistiques multidisciplinaires, dégagée du tout-pédagogique et attentive au public auquel elle s'adresse. Celle qui permet la rencontre de l'enfant, de l'adolescentE et de l'adulte avec l'art vivant, celle qui ouvre à la **LIBERTÉ**.

démocratie

Une dynamique portée par ceux et celles qui agissent pour que touTEs les enfants et les adolescentEs, en France ou à l'étranger, accèdent au spectacle vivant, quelle que soit leur situation sociale, familiale, physique et quel que soit leur territoire géographique. Celle qui lutte contre le désert culturel et fonde la démocratie en promouvant des parcours d'**ÉGALITÉ**.

vivre-ensemble

Une dynamique où le vivre-ensemble est une réalité dont la conquête est perpétuellement remise en jeu, portée par celles et ceux qui rêvent d'un monde de **FRATERNITÉ**.



1. *Photographie d'une dynamique fragile*. Etude sur les conditions de production et de diffusion des spectacles adressés au jeune public en France. Saison 2006 / 2008. Publication Les études - Bureau de l'observatoire du spectacle vivant. Ministère de la Culture et de la Communication / DMDTS Mai 2009. <http://www.scenesdenfance.com/etude>



Les mots nés des chantiers en témoignent :
échange, partage, mise en commun ou
en réseau, mutualisation, coopération,
croisement, implication, compagnonnage...

Des mots comme des outils pour bâtir, en
réponse aux enjeux éducatifs et sociaux, des
projets artistiques et culturels qui, malgré
l'inégalité des conditions de réception des
œuvres, rassembleront enfants et adultes
pour le partage du sensible et le plaisir du
temps suspendu.

échange

Magie du « theatron », « le lieu où l'on voit »,
magie du théâtre et de ses arts frères qui
aident à découvrir le monde.

partage

mise en
commun

compagnonnage...

mutualisation

coopération

croisement

implication

Ce manifeste s'adresse à touTEs
celles et ceux qui peuvent œuvrer pour
l'accès des enfants et adolescentEs à
une création artistique exigeante et
multiple, à sa connaissance et à son
accompagnement.

Ce manifeste concerne touTEs les
acteurs-trices de la vie politique, les
représentantEs éluEs des collectivités
territoriales et locales, la représentation
nationale, les tutelles, le mouvement
associatif citoyen, l'école, la famille.

Ce manifeste associe touTEs les
artistes, technicienNEs, opérateurs-
opératrices, formateurs-formatrices,
personnels éducatifs, personnels
administratifs, chercheurs-chercheuses,
élèves qui créent, transmettent et
reçoivent des œuvres artistiques
vivantes.

création

Issues de cette concertation nationale, les **40 propositions** qui suivent reposent sur **3 principes** fondamentaux: **création, diffusion et transmission**. Elles sont animées d'une volonté de redéfinir le sens et la place de nos actions et métiers dans la société.

diffusion

Il est urgent d'instaurer partout les possibilités d'une vraie création artistique dédiée aux jeunes publics, de dessiner conjointement des cadres exemplaires de diffusion de cette création vers tous les publics et d'associer les partenaires concernés par cette rencontre entre l'art et la jeunesse.

Aussi il est urgent :

- De **soutenir** la création jeune public dans la pluralité de ses formes, de ses langages, de ses publics et de ses territoires, à parité avec la création pour adultes.
- De **faire circuler** partout cette création vivante et son répertoire, dans un projet politique de service public.
- D'**enrichir** les politiques de médiation et les dispositifs d'accompagnement des publics, dans le cadre d'un vaste projet d'éducation artistique.
- D'**inscrire** les questions du rapport de l'enfant et de l'adulte avec l'art dans toutes les formations professionnelles de la culture et de l'éducation.
- De **donner** au secteur jeune public des structures pérennes et des moyens nouveaux afin d'assurer sa visibilité et d'accroître sa dynamique.

I À parité avec la création pour adultes, soutenons la création jeune public dans la pluralité de ses formes, de ses langages, de ses publics et de ses territoires.

1- Ancrons toute la création en direction des enfants et des jeunes sur l'ensemble des territoires de notre pays, pour toutes ses disciplines et pour tous les âges, dans des cadres favorables et pérennes.

2- Dans toutes les instances existantes sur le plan national, régional, départemental, local, (comités d'expertEs, services culturels, commissions culture...), mettons en place des moyens de repérage, de soutien et d'accompagnement des artistes engagés qui portent des projets forts et sincères en direction des publics jeunes.

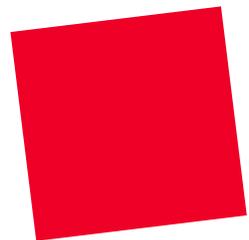
3- Dans chaque région, créons un pôle de soutien à la production de spectacles vivants jeune public, afin de soutenir toutes formes de création, petites et grandes, de toutes les disciplines, d'artistes confirmés et émergents. Relions ces pôles à d'autres territoires (régionaux et internationaux) afin de multiplier ouvertures et croisements artistiques.

4- Encourageons les résidences dans tous les lieux d'accueil (théâtres, festivals, établissements scolaires, lieux hospitaliers, salles municipales, espaces publics...) et les dispositifs à travers lesquels les structures pourront s'impliquer dans le soutien à la création artistique jeune public. Facilitons le contact des jeunes publics avec la création sur leur propre territoire.

5- Grâce à ces résidences, multiplions les espaces-temps de rencontres, d'expérimentation, de maturation et de réflexion artistiques, afin de doter la création pour le jeune public de bases saines, solides et pérennes qui renforceront sa relation avec le public auquel elle est destinée.

6- Encourageons les rencontres artistiques entre artistes français et internationaux afin de développer la richesse, l'ouverture et l'inventivité de notre création jeune public. Donnons les moyens aux compagnies, structures, associations, lieux ressources de s'investir dans ce sens.

7- Considérons le potentiel artistique de la création jeune public à s'adresser au plus large public possible d'enfants et d'adultes de toutes origines sociales et culturelles, dès l'écriture et la conception des spectacles. Encourageons les partenariats et moyens en production favorables à un rayonnement international, ainsi que les coproductions européennes et internationales. Développons des moyens humains et techniques pour penser l'accessibilité des œuvres françaises en tournée internationale.



II.

Dans un réel esprit de service public, faisons circuler partout cette création vivante et son répertoire.

8- Donnons une **vraie place** aux spectacles en direction des enfants et des jeunes, sur l'ensemble de nos **territoires** géographiques (de métropole et d'outre mer, urbains, périurbains, ruraux, zones sensibles ou quartiers résidentiels).

9- Soutenons largement la **pluralité** des structures de création et de diffusion qui accueillent des spectacles jeune public, qu'il s'agisse de lieux labellisés, de réseaux de petites et moyennes salles, de coopératives de programmation ou de festivals, sans oublier les lieux non spécialisés pouvant parfois accueillir ces spectacles.

10- Encourageons le développement de **partenariats** et de réseaux entre tous les lieux : partenariats transversaux en fonction de compétences artistiques, sociologiques, partenariats verticaux entre des structures de différentes ampleurs, partenariats financiers de lieux ou associations regroupés en coopérative de moyens.

11- Créons et attribuons des **aides** spécifiques favorisant les tournées en milieu rural et les séries de représentations dans les communautés de communes, afin d'irriguer profondément chaque territoire.

12- Offrons aux spectacles jeune public les mêmes moyens d'accompagnement qu'aux spectacles pour adultes en vue d'une diffusion internationale, parce qu'ils contribuent, eux aussi, au rayonnement de la culture française en Europe et dans le monde. Favorisons les **réseaux** professionnels jeune public européens et internationaux.

13- Faisons connaître la **pertinence** artistique de la création jeune public à l'ensemble de la profession et au grand public, qui la qualifient souvent de genre mineur, afin qu'ils et elles en aient une image plus juste et positive, et qu'ils et elles y trouvent eux un plaisir de spectateur. Forgeons les outils de ressource et d'information qui leur permettront d'identifier les lieux de diffusion de spectacles révélateurs de l'**exigence** de cette création.

14- Encourageons l'équilibre et la **diversité** des programmations jeune public afin de mettre en lumière toute la richesse de cette création, la diversité de ses disciplines, de ses esthétiques, de ses formes et langages (des plus traditionnels aux plus innovants). Des programmations qui reflètent aussi notre société en termes de genres et de représentations sociales.

15- Encourageons les structures labellisées à soutenir la **diffusion** des compagnies jeune public de leur région (notamment émergentes), dans leur théâtre mais aussi hors les murs, seules ou en collaboration avec d'autres partenaires.

16- Rédigeons une charte du jeune public qui **engage** les lieux de programmation à consacrer aux spectacles de ce secteur les mêmes moyens techniques, logistiques et de communication qu'aux spectacles adultes.

III.

Enrichissons les politiques de médiation et les dispositifs d'accompagnement des publics.

17- Rendons la création de spectacles vivants jeune public **accessible** à touTEs, quels que soient leurs milieux sociaux, économiques, culturels, leurs validités ou leurs handicaps...

18- Prenons l'**enfant** ou l'**adolescentE** spectateur-trice réellement en compte, en tant que spectateur-trice d'aujourd'hui, porteur-se d'émotions et de jugements propres, dont la particularité contribue à la richesse du public contemporain.

19- Conduisons les enfants et les adolescentEs vers une pratique **autonome** de fréquentation des spectacles vivants, en développant pour eux-elles des parcours favorisant la richesse de la découverte de formes multiples, la connaissance du répertoire et des œuvres contemporaines, et la pratique artistique qui ne peut se faire qu'en lien avec l'approche des œuvres.

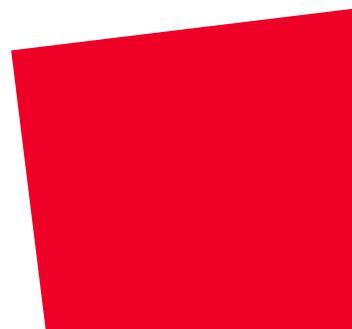
20- Donnons aux enfants et aux adolescentEs leur **vraie place** de spectateurs-trices en les considérant socialement avec leurs établissements scolaires mais aussi avec leurs accompagnantEs périscolaires ou sociaux, et leurs familles et adultes de référence dans le cadre de représentations tout public.

21- Introduisons l'approche active des œuvres du répertoire dans les programmes scolaires, notamment les **textes** contemporains, notamment ceux écrits par des auteurs-autrices vivantEs. Valorisons ce répertoire soutenu par la production éditoriale indispensable à la vie des œuvres.

22- Relions les pratiques artistiques des jeunes à celles des professionnellEs, mettons en œuvre des réalisations communes ambitieuses, affirmons leur place dans les programmations.

23- Encourageons les **partenariats** tripartites écoles ou structures sociales - artistes - structures culturelles, sur le terrain, réfléchis en amont et accompagnés par une concertation croisée des ministères et tutelles concernés.

24- En parcours scolaire, faisons **circuler** le jeune public dans une vraie diversité de structures, tant sur le plan de l'importance des moyens, de la taille des lieux, du style de programmation que de la distance. Développons les liens entre apprentissage artistique et **découverte** des œuvres.



IV

Inscrivons les questions du rapport entre l'adulte, l'enfant et l'art dans toutes les formations professionnelles du théâtre, du spectacle, de la culture et de l'éducation.

25- Introduisons un volet « jeune public » **obligatoire**, adapté à chaque cursus de formation initiale, dans toutes les écoles d'arts de la scène et techniques du théâtre, conservatoires, instituts et universités. Favorisons l'émergence des jeunes compagnies en les accompagnant dans leur **désir** de s'adresser aussi aux enfants.

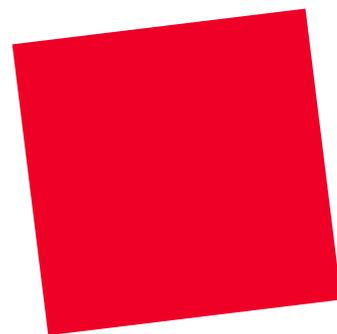
26- Formons les artistes, les technicienNEs et les administratifs-tives à **intervenir** auprès d'enfants et de jeunes, en milieu scolaire, en centres sociaux, en centres de loisirs, en maisons des jeunes et de la culture. Reconnaissons statutairement ces interventions professionnelles dans le décompte des heures d'intermittentEs du spectacle et dans le calcul des revenus d'auteurs-autrices.

27- Introduisons un volet « jeune public » obligatoire dans la **formation** de toutEs les enseignantEs, afin de leur donner le goût du spectacle vivant et les former à accompagner enfants et adolescentEs dans leur rencontre et leur rapport à l'art. Intensifions les formations initiales et continues pour toutEs les professionnelLEs qui peuvent participer à cette **transmission** (éducateurs-trices, bibliothécaires, personnels petite enfance,...).

28- Dès leur cursus initial, puis en formation continue, formons aux **spécificités** de ce public jeune, touTEs les prescripteurs-trices et les éluEs dans les secteurs concernés par cette rencontre avec l'art. Puis convions-les régulièrement à toute réunion, colloque, etc., en lien avec les associations professionnelles et les milieux universitaires, afin d'**échanger** expériences, ressentis et projets.

29- Facilitons la « sortie au théâtre » des jeunes spectateurs-trices et de leurs accompagnantEs, assouplissons les contraintes administratives attachées aux sorties, poursuivons une politique tarifaire attractive et continuons à développer les outils d'**accompagnement** des jeunes spectateurs-trices.

30- Travaillons en **réseaux** à toutes les échelles, et appuyons-nous davantage sur des **initiatives** locales et de co-construction (stages, compagnonnages, jumelages, résidences, co-productions...) qui permettent de croiser professions, budgets et missions au service et à la rencontre des publics.





Donnons au secteur jeune public des structures pérennes et des moyens nouveaux afin d'assurer sa visibilité et d'accroître sa dynamique.

31- Réclamons de l'État une **impulsion** nationale et concertée (culture, éducation, affaires sociales, décentralisation, affaires étrangères...) pour tisser les fils de ces collaborations dans des constructions cohérentes et complémentaires.

32- Impliquons toutes les instances, de l'État à la Région, des départements aux intercommunalités et aux municipalités, pour créer les outils concertés de la création, de la diffusion et de **l'éducation artistique** équitablement installés sur tous les territoires.

33- Créons un Observatoire National du spectacle vivant jeune public, qui permettra d'en **actualiser** la connaissance et d'**archiver** ses données concrètes tout en mettant en perspective économiquement, sociologiquement et culturellement la réalité de ce champ professionnel. Via cet Observatoire, commandons des études spécifiques, par secteur artistique, tranche d'âge et/ou toute question fondamentale nécessitant des données chiffrées et à jour.

34- Créons un Centre National du jeune public qui permettra à touTEs l'accès à ces données, organisera la **ressource** en centre documentaire, servira de point de contact essentiel avec les partenaires et professionnELLEs étrangerEs et deviendra un lieu de rencontre et de formation ainsi qu'un point d'ancrage pour les réseaux de toutes tailles et tous genres.

35- Créons ou labellisons des Centres de Ressources régionaux, **relais** du Centre National et lieux potentiellement spécialisés selon leur implantation, en direction d'un âge, d'une partie du champ artistique ou d'une forme spectaculaire précise.

36- Créons un portail numérique du jeune public qui fera **résonner** et **raisonner** les données de l'Observatoire National, qui diffusera en ligne et sans restriction de distance ni de quantité toutes informations de formation et ressources en ligne, venues de tous les endroits, et issues d'**expériences** singulières.

37- Faisons figurer **l'histoire** et **l'actualité** des formes et des forces des arts dédiés aux jeunes publics dans toute anthologie, étude ou analyse traitant de théâtre ou d'autre langage scénique.

38- Évaluons la part des spectacles jeune public dans l'économie globale du spectacle vivant et mettons-la en relation avec les moyens qui lui sont accordés. Dans toute étude statistique dans le champ du théâtre, du spectacle ou des arts scéniques, prenons systématiquement en compte le nombre des artistes et des spectateurs-trices concernéEs par la question des publics jeunes. Soyons **vigilants** à la parité hommes/femmes, notamment dans les postes à responsabilité.

39- Appelons à **une/des Saison/s Jeune Public**, soutenue-s par les pouvoirs publics, à toutes les échelles, et rendons-la-les visible-s dans tous les lieux de culture et d'éducation.

40- Faisons connaître partout ce manifeste et jalonnons sa sortie d'événements publics, conférences, colloques et réunions de toutes tailles. Donnons de l'écho à cette large concertation positive et sans précédent des professions de l'art, de la culture et de l'éducation qui travaillent en direction des publics enfants et adolescentEs.

Dès demain, AGISSONS
et proposons :

des expertEs–conseillerEs–
ambassadeurs–ambassadrices
engagéEs

et des créateurs–créatrices,
explorateurs–exploratrices
libres et regardéEs

des compagnonnages
pluridisciplinaires et
intergénérationnels

des pôles qui nous épaulent

des sources et des ressources

une transmission de l'art
via l'art de la transmission

des parcours artistiques
au long cours

l'équité territoriale,
culturelle et sociale

des esprits critiques
et des approches sensibles

un solide maillage des réseaux

le décroisement de la création

des esthétiques en phase
avec les avancées de la recherche
scientifique, sociologique

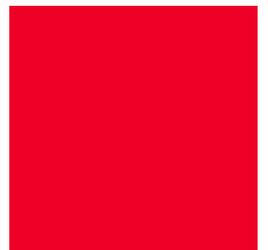
toute la richesse des langages
scéniques sensibles,
poétiques, politiques

toute la richesse
du champ–chant des langues

pour que le spectacle
en direction du jeune public,
dans toute sa diversité
artistique et professionnelle,

passé d'une dynamique «fragile»
à une dynamique **perenne,**
rayonnante et
stimulante.

RAYONNONS!



Ce manifeste de 40 propositions a été rédigé à l'initiative de *Scène(s) d'Enfances et d'ailleurs*, en partenariat avec :

l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT)

l'Association du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse (ATEJ)

le Festival Mondial des Théâtres de marionnettes de Charleville-Mézières

LAB007, réseau international d'invention, d'expérimentation et de réflexion dans le théâtre contemporain pour la jeunesse

la Ligue de l'Enseignement

la Maison du Geste et de l'Image

l'Office Central de Coopération à l'Ecole (OCCE)
théâtre-enfants.com

le Théâtre de la Marionnette à Paris,

à partir des contributions des 500 participantEs aux 50 chantiers menés en 2011 et 2012 sur l'ensemble du territoire français : professionnelLEs de la culture, artistes, comédienNEs, auteurs-aatrices, metteurEs en scène, traducteurs-traductrices, technicienNEs, directeurs-directrices de lieux de spectacle ou de festivals, enseignantEs, programmeurs-programmatrices, médiateurs-médiatrices, étudiantEs, animateurs-animatrices, chercheurs-chercheuses, libraires..., qu'ils et elles travaillent pour la petite enfance, les enfants ou les adolescentEs.

Qu'ils et elles soient ici remerciés.

Le détail des participantEs et la synthèse de chaque chantier est consultable sur :
www.scenesdenfance.com

Directrice de publication : Geneviève Lefaire,
présidente de *Scène(s) d'Enfances et d'ailleurs*

Comité de rédaction : Dominique Bérody,
Christian Duchange, Geneviève Lefaire,
Karin Serres, Maude Vincent

Graphisme: Ludovic Bronner

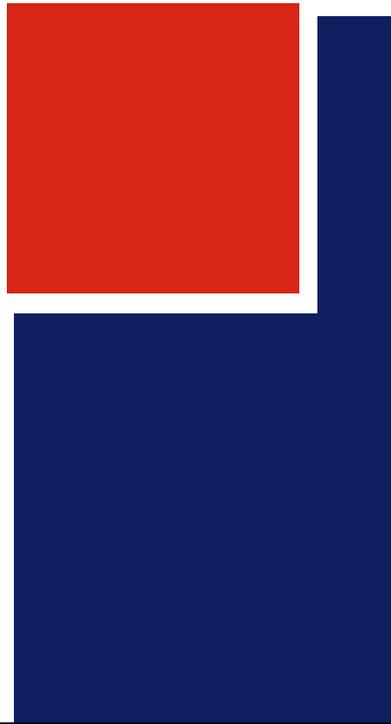
Scène(s) d'Enfances et d'ailleurs
est subventionnée par Ministère de la Culture
et de la Communication

En 2011, un collectif d'associations s'est réuni autour de *Scènes d'Enfance et d'Ailleurs* pour lancer un appel commun à l'écriture collective d'un manifeste en faveur de la création des arts vivants de la scène adressée aux enfants et aux jeunes.

Une profession s'est mise en mouvement, forte du sens de son action et du désir de sa reconnaissance.

A travers une **cinquantaine de chantiers** thématiques menés sur tout le territoire français, plus de **500 professionnellEs** du spectacle vivant pour le jeune public ont débattu ensemble d'enjeux artistiques et esthétiques, de politique d'aménagement culturel du territoire et d'égalité des chances.

Fruit d'une démarche participative sans précédent, le présent manifeste appelle à construire et pérenniser une politique en faveur du jeune public. **Pour passer d'une dynamique "fragile" à une dynamique pérenne, rayonnante et généreuse.**





ASSOCIATION DES LUDOTHÈQUES FRANÇAISES
7, IMPASSE CHARTIÈRE - 75005 PARIS
TÉL. 01 43 26 84 62 FAX. 01 43 26 81 73
courrier@alf-ludotheques.org
www.alf-ludotheques.org

Charte de Qualité des Ludothèques Françaises

PRÉAMBULE

Adoptée par l'assemblée générale du 21 mars 2003, la charte de qualité des ludothèques est désormais un cadre de référence pour toutes les ludothèques françaises.

Tout en précisant l'identité de la structure ludothèque, la charte de qualité des ludothèques est à caractère incitatif. Elle détermine ce vers quoi les ludothèques doivent tendre pour aller vers plus de professionnalisme et plus de qualité, et par conséquent une meilleure reconnaissance.

Attention ! Les différents éléments contenus dans la charte ne sont en aucun cas des normes, avec l'obligation d'application que comporte une norme.

Cette charte de qualité est le résultat de réflexions, de débats et d'écritures menés depuis 1997, dans le réseau des ludothèques, avec la participation de ludothécaires volontaires de 15 régions françaises, à savoir 408 personnes. Le croisement des données recueillies sur chaque région a été ensuite finalisé par une commission de délégués des associations régionales, soit 27 ludothécaires réunis pendant 3 jours en 2002 à La Rochelle.

Expérimentée au Québec autour de la reconnaissance de métiers sociaux nouveaux, la méthodologie employée pour élaborer cette charte de qualité a fait appel à l'analyse de la pratique quotidienne, aux réalités concrètes dans les échanges et a sollicité chaque participant. Toutes les décisions ont été prises par consensus, excepté dans la phase finale où le vote a parfois été nécessaire. Dans le cadre de l'analyse institutionnelle, la technique appelée « du groupe nominal » a été ici adaptée au contexte. Initié et supervisé par Denise Garon, psychopédagogue québécoise, ce travail a été dirigé et animé par Alice Lucot, déléguée nationale de l'ALF.

Le résultat se présente sous la forme de 11 thèmes généraux couvrant toutes les composantes de la ludothèque, avec la déclinaison sous chacun des thèmes de 10 critères objectifs de qualité s'y rapportant.

De même que pour la conception, l'application de cette charte de qualité relève d'un processus dynamique et progressif. Il doit aboutir à une libre appropriation de cet outil par les ludothécaires pour auto-évaluer leur travail, mais aussi pour négocier des moyens vis à vis des pouvoirs publics et des employeurs. La charte de qualité part de l'existant, elle se veut fédérative, ouverte, et en même temps elle a l'ambition d'aller de l'avant.

Construite par les ludothécaires (tout statut, toute fonction et tout grade confondus, bénévoles et salariés ensemble), elle a été pensée en fonction du ludothécaire, de l'utilisateur de la ludothèque et de la structure ludothèque. Elle concerne tous les types de ludothèques et tous les ludothécaires. Elle énonce les critères de qualité à rencontrer et sur certains critères elle précise les aspects à observer.

Cette charte de qualité sera évolutive dans le temps. Une grille d'auto-évaluation, réalisée ultérieurement, y sera jointe. Elle devra énumérer systématiquement les aspects à observer et à mesurer. Elle pourra donner des pistes et des recommandations.

La formulation des principales conditions d'exercice d'une profession est une responsabilité qui revient naturellement à ceux qui vivent quotidiennement au cœur de l'action. C'est pourquoi l'ALF s'est investie dans cette vaste entreprise pendant plusieurs années afin que, pour les ludothèques, ce soit le milieu lui-même qui se donne des critères de qualité.

1 - ETHIQUE ET ROLE D'UNE LUDOTHEQUE

- Avoir le jeu et le jouet au centre de tout projet et de toute action entreprise en ludothèque.
- Promouvoir l'activité ludique et faire partager le plaisir de jouer.
- Favoriser et promouvoir le jeu libre (libre choix du matériel, de son utilisation et de ses partenaires de jeu), savoir être non interventionniste, respecter le jeu et le non-jeu.
- Savoir jouer avec les jeux, les présenter, transmettre les règles et les adapter aux différents publics (âges, handicaps...) et aux différentes situations.
- Etre garant des règles des jeux, de la règle du lieu et être vigilant sur le respect entre joueurs.
- Valoriser le patrimoine ludique en possédant des jeux de différentes époques et de différentes cultures.
- Permettre aux adhérents d'expérimenter une grande diversité de jeux pour favoriser l'esprit critique.
- Préserver le jeu des récupérations pédagogiques, thérapeutiques, commerciales, idéologiques...
- Etre vigilant à maintenir la neutralité du lieu ludothèque.
- S'informer sur les conditions de fabrication des jeux et jouets.

2 - PROJET

de la création de la ludothèque aux actions à plus ou moins long terme

- Faire un diagnostic préalable : étude du milieu et des besoins.
- Définir les objectifs à atteindre (généraux, spécifiques, à court et long terme...) ainsi que les priorités.
- Déterminer les actions à réaliser et établir un échéancier.
- Définir et rechercher les moyens nécessaires (humains, financiers, matériels...). Analyser la faisabilité des actions.
- Rédiger un projet cohérent en adéquation avec le diagnostic et comportant les différentes étapes de réalisation et le budget.
- Savoir présenter et défendre son projet.
- Mener et maîtriser les actions correspondant aux objectifs visés.
- Prévoir des évaluations en cours d'action (à moyen et long terme) pour réajuster si nécessaire.
- Prévoir des temps de concertation avec les différents acteurs responsables du projet ainsi qu'un bilan.
- Réaliser une évaluation quantitative et qualitative.

3 - PARTENARIAT

- Affirmer son identité ludothèque vis à vis des partenaires.
- Participer activement au réseau des ludothèques, développer les échanges et mettre en place des actions communes. Etre affilié au réseau national des ludothèques.
- Identifier les partenaires (institutionnels et associatifs) potentiels sur le secteur géographique d'implantation, connaître leur fonctionnement et leurs missions.
- Se faire connaître auprès de ces partenaires potentiels en entrant en relation avec les diverses institutions et structures de l'environnement de la ludothèque.
- Identifier les différents financeurs possibles, leurs domaines d'intervention et leurs exigences.
- Avoir connaissance des orientations et des choix politiques des collectivités territoriales (communes, départements, régions).
- Connaître l'environnement socioculturel, éducatif et se situer dans la complémentarité.
- Développer des partenariats avec d'autres structures en construisant des projets communs ou en participant à des activités qu'elles mettent en place.
- Etablir des liens, voire des partenariats, avec les professionnels du jeu et du jouet (créateurs, distributeurs, fabricants...).
- Définir la place et les actions de chacun dans le partenariat.

4 - EQUIPE

- Avoir du personnel salarié diplômé.
- Avoir du personnel en nombre suffisant en fonction du projet et des activités.
- Avoir du personnel qualifié dans les domaines d'activités exercées.
- Définir les rôles, les tâches et les responsabilités de chacun.
- Favoriser la complémentarité des compétences et la mixité.
- Adhérer au projet de la ludothèque.
- Créer une dynamique d'équipe et motiver le personnel.
- Participer à des actions de formation continue dans les domaines du jeu, du jouet et des ludothèques.
- Avoir des réunions d'équipe régulières.
- Favoriser la stabilité de l'équipe.

5 - TYPES DE SERVICES OFFERTS

- Prêt gratuit/payant.
- Jeu libre sur place.
- Jeu sur place animé.
- Organisation de manifestations et création d'animations thématiques autour du jeu et du jouet.
- Animation de jeux en extérieur et dans d'autres structures.
- Atelier de fabrication et de création de jeux.
- Documentation, information, conseil concernant le jeu (choix, utilisation, intérêt...).
- Formation sur le jeu, le jouet et l'activité ludique, accueil de stagiaires, de porteurs de projets.
- Ludobus et autres services itinérants.
- Tests de jeux et jouets.

6 - LOCAUX/ESPACES

- Avoir des locaux réservés uniquement à la ludothèque et disposer d'un espace extérieur de jeu.
- Avoir une superficie suffisante en fonction des activités et des publics accueillis.
- Avoir les types de locaux nécessaires pour le fonctionnement de la structure (locaux pour l'accueil du public, locaux techniques, administratifs, sanitaires...).
- Faciliter l'accès de la ludothèque aux publics : proximité des lieux d'habitation, transports en commun, parking...
- Avoir des locaux accessibles à tous (fauteuils roulants, landaus, etc...).
- Avoir des locaux clairs, insonorisés, isolés, aérés...
- Respecter les règles de sécurité et d'hygiène.
- Aménager les espaces ouverts au public en fonction des âges, des types d'activités et des services offerts.
- Avoir du mobilier modulable et fonctionnel, adapté aux différents publics, aux jeux, aux activités.
- Avoir des locaux attrayants (couleurs, éléments décoratifs, esthétique du mobilier, propres, rangés ...).

7 - FONDS DE JEUX/JOUETS

- Avoir une bonne connaissance matérielle, technique, psychologique, pédagogique, historique, culturelle des jeux et jouets et actualiser ses connaissances.
- Avoir du matériel ludique diversifié, en quantité suffisante en fonction des projets, des activités et des publics accueillis.
- Proposer du matériel ludique conforme aux normes de sécurité.
- Avoir des jeux et jouets en bon état, complets, bien conditionnés et propres.
- Préparer la mise en service des jeux et jouets : protection, cotation, inventaire, enregistrement, marquage, apprentissage...
- Utiliser une classification commune aux ludothèques pour analyser le matériel ludique.
- Utiliser une méthode de rangement des jeux et jouets adaptée aux publics (repérage simple et accessibilité).
- Gérer le stock de jeux et jouets de l'achat à la mise hors service (connaissance de l'état du stock, renouvellement régulier...).
- Faire connaître, promouvoir et valoriser tous les éléments du fonds de jeux/jouets.
- Connaître les différents réseaux de fabrication, d'édition, de distribution du matériel ludique et les auteurs de jeux.

8 - FONCTIONNEMENT

- Avoir un règlement intérieur.
- Avoir des jours et heures d'ouverture réguliers adaptés aux publics visés et aux projets.
- Etablir un emploi du temps : ouverture aux publics, accueil des collectivités, interventions extérieures, manifestations, rangement, entretien...
- Avoir des tarifs (adhésion, prêt) accessibles à tous.
- Avoir des temps spécifiques et suffisants pour la sélection, la découverte, l'apprentissage, la préparation et la gestion du matériel ludique, l'aménagement des lieux...
- Avoir une gestion rigoureuse et statistique de la fréquentation des publics, des prêts, des adhésions...
- Avoir une adéquation entre projets et budgets et réaliser un rapport annuel d'activités.
- Avoir connaissance de la législation en vigueur (locaux, publics, activités...).
- Assurer ou participer à la gestion administrative et financière de la structure ainsi qu'à la gestion du personnel.
- Etre équipé de matériel informatique permettant une bonne gestion de la structure.

9 - PUBLIC(S)

- Accueillir les différents publics sans discrimination d'âges, de cultures, de handicaps...
- Favoriser les rencontres et les échanges entre ces publics.
- Etre à l'écoute des attentes des différents publics et savoir s'adapter à leurs demandes.
- Avoir des connaissances sur le développement de l'enfant, la psychologie de la personne, les particularités des publics spécifiques.
- Respecter le rythme et les compétences des publics dans leur appropriation du jeu.
- Responsabiliser le public dans l'utilisation du jeu et du lieu.
- Permettre aux joueurs le partage des connaissances et des savoir-faire concernant les jeux.
- Favoriser la relation parents/enfants par la pratique du jeu.
- Aller à la rencontre de nouveaux publics.
- Favoriser l'implication des adhérents dans la vie de la ludothèque.

10 - ACCUEIL

- Avoir une personne disponible pour l'accueil.
- Avoir un point d'accueil identifié et aménagé pour l'accueil.
- Etre disponible et avoir une attitude accueillante.
- Présenter les règles de vie et le fonctionnement de la ludothèque.
- Avoir une bonne connaissance du public pour personnaliser l'accueil.
- Aménager l'espace, sélectionner et préparer les jeux en fonction des publics attendus.
- Etre attentif à ce qui se passe, observer et créer les conditions permettant à chacun de trouver sa place dans le respect des autres.
- Faire preuve de souplesse en s'adaptant au cas par cas tout en faisant respecter le règlement intérieur.
- Savoir écouter sans jugement et rester discret.
- Avoir le souci de rester dans son rôle de ludothécaire et, en fonction des demandes, orienter vers d'autres professionnels.

11 - COMMUNICATION

- Se donner une identification spécifique (nom, logo...).
- Savoir présenter la ludothèque et son fonctionnement.
- Diffuser une plaquette de présentation de la ludothèque et de son fonctionnement.
- Avoir une bonne signalisation permettant de localiser la ludothèque.
- Afficher diverses informations sur le fonctionnement à l'entrée et à l'intérieur de la ludothèque.
- Figurer dans les répertoires accessibles au public sous la dénomination ludothèque et dans les répertoires professionnels. Etre équipé d'outils de communication (téléphone, fax, internet...).
- Entretenir des relations régulières avec les médias, les financeurs et les partenaires.
- Organiser des manifestations ouvertes à tous et participer aux événements de la vie locale dans le but de promouvoir la ludothèque.
- Informer des manifestations par des supports particuliers tels que affiches, tracts....
- Archiver et mettre à disposition la mémoire des événements de la vie de la ludothèque (articles de presse, photos...).



ASSOCIATION DES LUDOTHÈQUES FRANÇAISES
7, IMPASSE CHARTIÈRE - 75005 PARIS
TÉL. 01 43 26 84 62 FAX. 01 43 26 81 73
courrier@alf-ludotheques.org
www.alf-ludotheques.org



PROJET POLITIQUE DE L'ALF (ASSOCIATION DES LUDOTHEQUES FRANÇAISES)

Sommaire

Préambule	p. 2
1. L'ALF, un mouvement d'éducation populaire	p. 3
2. Démocratie interne de l'ALF	p. 5
3. Intentions-effets :	p. 6
3.1 Intentions-effets concernant les ludothèques	p. 6
3.2 Intentions-effets concernant les ludothécaires	p. 7
3.3 Intentions-effets concernant le réseau ALF	p. 8
3.4 Intentions-effets concernant le public des ludothèques	p. 9



Préambule

Il convient de préciser les principales modalités et articulations qui ont gouvernées les conditions de réalisation et de rédaction de ce document.

Pour s'affirmer d'éducation populaire (cf. 1.), partant du principe qu'il n'existe pas de définition unique de ce mouvement, il nous a fallu la définir et nous définir nous-mêmes.

Nous, l'ALF, en passant par le ludothécaire, la ludothèque et ses publics.

L'éducation populaire, avec ses composantes et ce en quoi nous affirmons nous y inscrire.

Nous nous sommes donc appuyés sur les actions portées par les ludothèques à travers leur définition du jeu et son inscription dans une démarche d'éducation populaire qui vise à :

- *permettre à chacun-e de prendre conscience de sa situation,*
- *s'inscrire dans une démarche de transformation sociale.*

Afin de rester cohérent dans la démarche, il nous a fallu également repenser notre démocratie interne (cf. 2.) en lien avec ces principes et articuler cela avec les intentions et effets escomptés.

Aussi, concernant les intentions et les effets (cf. 3.), il s'agit de ce que nous définissons comme intentions (ce que l'on doit faire), pouvoirs (ce qu'il faut mettre en œuvre pour cela), et effets attendus. Concernant les usagers des ludothèques (cf. 3.4), il n'y a que des effets (car ce n'est pas l'ALF qui préconise ce qu'ils ont à faire ou à mettre en œuvre).

Pour l'ALF, le groupe des rédacteurs
(membres du conseil d'administration et ludothécaires du réseau).



1. L'ALF, un mouvement d'éducation populaire

L'ALF est l'association nationale qui fédère, représente et accompagne les ludothèques françaises,

Les ludothèques ont pour mission de donner à jouer, d'accompagner les mises en jeu, et de diffuser la culture ludique.

Le fait de jouer présuppose une action libre, gratuite, fictive, réglée et incertaine. Par libre, nous entendons une action reposant sur les décisions des joueurs, leur choix de jouer, leur choix d'actions dans le jeu ; par gratuite, une action pour laquelle il n'y a pas d'attentes de résultat, on joue pour jouer ; par fictive, une action au second degré, en dehors de la réalité ; par réglée, une action qui se déroule selon des règles existantes ou se construisant au fil du jeu ; par incertaine, une action dont l'issue ne peut être déterminée par avance.

Nous pensons que l'action de jouer, d'observer ou d'accompagner un jeu déclenche une mise en mouvement physique et mentale, qui peut provoquer du plaisir, des évolutions personnelles, renforcer des apprentissages, faire vivre ou libérer des émotions dans le fictif permettant de mieux les gérer dans la réalité... Nous nommons ces potentialités les "effets induits". Nous affirmons que les ludothèques, par leur démarche construite autour de ces effets induits et de la liberté des joueurs, sont des structures profondément ancrées dans l'éducation populaire.

En adhérant à l'ALF, nous nous reconnaissons dans la définition d'éducation populaire énoncée ci-dessous, et affirmons notre volonté de les mettre en œuvre tant dans la conduite de nos actions, que dans la gouvernance de notre association (horizontale, démocratique et participative).

Notre définition de l'éducation populaire :

“Si par votre action, vous permettez une éducation complémentaire à celle qui est dispensée dans le cadre des structures traditionnelles ou institutionnelles ;

Si par votre action, vous permettez une éducation de chacun-e pour chacun-e qui permette à chacun-e de prendre conscience de sa situation ;

Si par votre action, vous permettez l'accès à différentes formes de culture, (qu'elles soient ludiques, scientifiques, techniques, artistiques), quelle que soit la place qui leur est donnée dans les hiérarchies sociétales, symboliques, ou institutionnelles ;

Si par votre action, vous accompagnez l'émancipation des personnes en développant un pouvoir d'agir qui permette à chacun de prendre sa place de citoyen-ne, et de s'inscrire dans une démarche de transformation sociale ;

Alors votre action s'inscrit probablement dans les valeurs de l'éducation populaire !”

Association des Ludothèques Françaises

■ 180 bis rue de Grenelle – 75007 PARIS ■ Tél. : 01.43.26.84.62 ■

■ <http://www.alf-ludotheques.org> ■ e-mail : courrier@alf-ludotheques.org ■

■ n° Siret : 37 762 980 300 067 ■ Code APE : 9499 Z ■

Notre action permet une éducation complémentaire à celle dispensée dans le cadre des structures traditionnelles ou institutionnelles parce que :

- les ludothèques sont des espaces permettant une découverte du jeu pour lui-même, dans toute sa diversité, avec des ludothécaires en capacité de les mettre en espace et d'en démontrer les multiples intérêts ;
- les ludothèques accueillant potentiellement tous les publics, des personnes très diverses entrent en relation.

Et parce que l'ALF œuvre à la formation, à la professionnalisation des ludothécaires et plus largement des équipes travaillant en ludothèques et des gestionnaires de structures.

Notre action permet une éducation de chacun-e pour chacun-e qui permette à chacun-e de prendre conscience de sa situation parce que :

- au sein des ludothèques nous n'avons pas pour objectif de produire un effet identique ou prédéterminé sur toutes et tous, mais de créer les conditions permettant à chacun-e de faire ses propres expériences et de trouver matière à se nourrir au contact des autres ;
- au sein des ludothèques nous favorisons l'autonomie et le libre choix en proposant le jeu dans un cadre ludique cohérent, avec un ou une professionnelle non intrusive, qui sait rester disponible, permettant à chacun-e d'y trouver sa place en toute sécurité, à son rythme, et selon ses propres envies ;
- le jeu et les pratiques ludiques permettent d'échanger, de se construire, de mieux se connaître et de mieux connaître les autres.

Et parce que l'ALF entretient des veilles autour du jeu, des évolutions sociétales et des politiques publiques pour permettre à ses adhérent-e-s de mieux situer leur action, et qu'elle se positionne en tant que groupe d'influence capable d'affirmer son projet et d'en défendre les intérêts.

Notre action permet l'accès à différentes formes de culture (ludique, technique, artistique...), quelle que soit la place qui leur est donnée dans les hiérarchies sociétales, symboliques ou institutionnelle, parce que :

- la diversité des médias jeux et des univers ludiques proposés en ludothèque permettent la découverte et l'exploration de champs culturels variés ;
- les médias jeux sont porteurs de valeurs, d'histoire, et sont des vecteurs de transmissions entre époques, générations, cultures... ;
- la diversité des publics accueillis en ludothèque favorise les rencontres entre générations, cultures et milieux sociaux.

Et parce que l'ALF a une mission de centre de ressource permettant de recenser, de créer et de diffuser des contenus et des outils autour du jeu, des pratiques ludiques, des ludothèques et de leur organisation.



Notre action accompagne l'émancipation des personnes en développant un pouvoir d'agir qui permet à chacun-e de prendre sa place de citoyen-ne, et de s'inscrire dans une démarche de transformation sociale parce que :

- au sein des ludothèques, nous accompagnons et valorisons les personnes dans leurs décisions, leur ouvrant la possibilité de faire des choix conscients et de développer un esprit critique,
- dans le jeu, chacun-e se confronte à la règle, en expérimente les limites, la nécessité, et les moyens de la faire évoluer collectivement,
- les personnes accueillies sont invitées à s'impliquer dans la vie et les actions de nos ludothèques,
- au sein des ludothèques nous accompagnons les personnes à l'autonomie et à la liberté, renforçant leur estime, leur confiance et l'affirmation d'elles-mêmes nécessaires à leur émancipation et à la construction d'une pensée libre.

Et parce que l'ALF a pour mission d'animer et de développer le réseau des ludothèques, permettant à chacun-e d'être accompagné-e, de prendre sa place et/ou d'être représenté-e au niveau local, régional, national et international.

2. Démocratie interne de l'ALF

Faisant nôtre la définition inspirée des écrits de Paul Ricœur¹ et reprise de façon collective par Franck Lepage, Luc Carton et Alexia Morvan², nous reconnaissons comme démocratique un mouvement qui se reconnaît diviser, c'est à dire traversé par des contradictions d'intérêt et qui se fixe comme modalité, d'associer à part égale, chaque adhérent-e dans l'expression de ces contradictions, l'analyse de ces contradictions et la mise en délibération de ces contradictions, en vue d'arriver à un arbitrage.

Nous réaffirmons notre volonté que cette démarche démocratique traverse notre mouvement dans son organisation et dans ses choix, et nommons démocratie interne l'ensemble des processus permettant d'y parvenir.

Nos intentions sont de :

- garantir des conditions permettant à chacun-e d'être au même niveau d'information et de pouvoir prendre ses décisions en conscience ;
- permettre le recours à des ressources extérieures pour alimenter les débats et réflexions,
- avoir un mode de gouvernance et des modalités d'échanges permettant l'expression et la prise en compte réelle de chacun-e ;
- avoir des modalités d'arbitrages équitables et démocratiques pour les prises de décisions.
- savoir analyser les conséquences des décisions prises sur notre action pour en évaluer la pertinence.

¹ Philosophe français (1913-2005).

² Société coopérative et participative *Le Pavé*, coopérative d'éducation populaire,
<http://www.scoplepave.org/>

3. Intentions-effets

3.1 Intentions-effets concernant les ludothèques

Les ludothèques sont des équipements culturels qui mènent des actions autour du jeu en tant que pratique: l'acte de jouer ; et en tant que patrimoine: les jeux et les jouets (Jeux sur place, prêt, animation, conseil/formation...). Ce sont des lieux ressources gérés par des ludothécaires, ouverts à toutes et tous, qui ont pour mission de donner à jouer, d'accompagner les mises en jeu, de diffuser la culture ludique, et de préserver le jeu de toute récupération.

Nous pensons que l'être humain est fondamentalement joueur et que les ludothèques, par le cadre ludique qu'elles mettent en place (professionnel, espaces, objet-jeux, règles), sont des espaces favorisant le jeu, sa qualité, et la rencontre des personnes entre elles, et avec leurs jeux et jouets.

A cette fin, les ludothèques doivent :

- accueillir tous les publics, sans aucune distinction,
- proposer un aménagement qui donne sa place à chacun et facilite les échanges,
- proposer un accueil de qualité, favorisant la convivialité et permettant à chacun de se sentir légitime en son sein,
- favoriser l'accès à la culture ludique dans sa diversité et au plaisir qu'il y a à jouer,
- proposer des espaces de jeux cohérents et suffisants pour accueillir le public le plus large,
- favoriser l'introduction de temps de jeux en un maximum de lieux,
- être des lieux ressources autour du jeu, du point de vue matériel, en termes de conseil ou de formation.

Pour permettre cela il est nécessaire pour les ludothèques de :

- mettre en place des partenariats avec différentes structures pour diversifier son public, et mutualiser des ressources,
- aller à la rencontre de publics variés ou de les recevoir dans un espace adapté et identifié comme tel,
- s'inscrire dans des partenariats avec les autres acteurs ludiques,
- gérer un fond de jeux suffisant et de qualité,
- recruter du personnel qualifié en capacité de répondre aux objectifs définis par les différents documents édités par l'ALF.

Les effets escomptés de ces actions sont que :

- les ludothèques soient identifiées comme lieu de jeu et de ressources pour le jeu par les institutions et les acteurs des territoires ;
- l'image des ludothèques évolue pour les décloisonner et en casser les stéréotypes ;
- les ludothèques soient connues et fréquentées par un plus grand nombre de personnes ;
- les ludothèques favorisent le sentiment de légitimité et l'implication des personnes en leur sein ;

- les ludothèques soient reconnues comme "3ème lieu" en tant qu'espace de proximité, propice à l'échange, à la conversation et au partage avec autrui ;
- les ludothèques puissent proposer un large éventail de la culture ludique et renouveler régulièrement leurs espaces et propositions de prêts.

3.2 Intentions-effets concernant les ludothécaires

Les ludothécaires sont des spécialistes du jeu et du jouer qui savent poser un cadre ludique en adéquation avec le projet de l'ALF, conseiller et accompagner leur public à améliorer leurs expériences de jeu.

A cette fin, les ludothécaires doivent :

Maîtriser les savoirs et savoirs faire tels que définis par la fiche métier. De la même manière, toute personne non ludothécaire travaillant en ludothèque doit maîtriser les savoirs et savoirs faire de la fiche métier ayant trait à ses missions spécifiques.

Toutefois, il y a plusieurs éléments qui nous paraissent important à réaffirmer concernant leurs postures professionnelles :

- ils savent être disponibles pour faciliter l'entrée en jeu. Ils sont en capacité de répondre aux besoins des joueurs et accompagnateurs. Ils savent adapter leur position dans le jeu ou le non jeu pour proposer ou accompagner sans être intrusifs ;
- ils savent poser un cadre et en être le garant, prenant notamment garde à préserver une atmosphère bienveillante propice à la sécurité affective des joueurs. Pour cela, ils essaient de rester en position d'observer les interactions entre les joueurs et l'appropriation des espaces ;
- en restant ouvert-e-s aux autres pratiques, ils savent transmettre le projet des ludothèques et en être garant-e-s auprès des différents partenaires avec lesquels ils travaillent ;
- ils savent s'adapter en prenant en compte les envies, le vécu, les contraintes, les représentations et/ou l'expérience ludique de leur public. Ils savent donner à chacun une place juste, qui préserve la qualité du jeu et des échanges ;
- ils savent valoriser la pratique des participants pour casser la relation spécialiste / néophyte.

Pour permettre cela il est nécessaire pour les ludothécaires de :

- se former et/ou de valider leurs expériences,
- avoir des retours sur leur travail, des temps d'analyse de leurs pratiques et postures professionnelles pour enrichir leurs savoirs et savoirs-faire,
- participer aux temps formatifs organisés par l'ALF,
- conduire des expériences et de les analyser pour en proposer des retours.

Les effets escomptés de ces actions sur les ludothécaires sont de :

- gagner en compétence et développent leur expertise,
- posséder des bases théoriques, intentions et pratiques mieux partagées, plus cohérentes et homogènes,
- pouvoir partager des outils et méthodes,
- améliorer leur rapport au jeu, aux différents types de joueurs et de publics accueillis,

Association des Ludothèques Françaises

■ 180 bis rue de Grenelle – 75007 PARIS ■ Tél. : 01.43.26.84.62 ■

■ <http://www.alf-ludotheques.org> ■ e-mail : courrier@alf-ludotheques.org ■

■ n° Siret : 37 762 980 300 067 ■ Code APE : 9499 Z ■



- améliorer leur capacité à formuler et à transmettre leur expérience,
- renouveler les expériences ludiques et innovent dans leurs pratiques,
- animer un réseau local de joueurs, d'usagers et de partenaires qui contribuent à tisser du lien social.

3.3 Intentions-effets concernant le réseau ALF

Nous pensons que l'ALF est un réseau de ludothèques et de structures ludiques qui partagent un projet et des façons de faire autour du jeu.

A cette fin, l'ALF doit répondre à :

- une mission de formation et de professionnalisation,
- une mission d'animation et de développement de réseau,
- une mission de centre de ressources,
- une mission de veille et groupe d'influence,
- des exigences de transparence et de fonctionnement démocratique en cohérence avec ses valeurs.

Pour permettre cela il est nécessaire que l'ALF :

- organise des formations pour les équipes des ludothèques, ainsi que pour les bénévoles et/ou gestionnaires ;
- accompagne et soutienne les différentes ALF adhérentes en région, et en favorise la création là où il n'en existe pas. Les missions et obligations réciproques de différentes parties doivent être clairement définies ;
- incite ses adhérents à collaborer, en partageant leurs pratiques et leurs ressources, au local comme au national. Elle peut également valoriser des pratiques innovantes qu'elle jugera pertinente ;
- mette en place des temps de regroupement des salariés, bénévoles et/ou gestionnaires de ses structures adhérentes, avec à minima un regroupement annuel. Elle incite à la mise en place de tels espaces au niveau régional ;
- soit à l'initiative et coordonne des manifestations ludiques au niveau national ;
- mette en place les outils de communication internes favorisant les échanges et une bonne lisibilité de ses actions et de celles de ses adhérents ;
- soit à l'initiative d'échanges et de recherches sur la question du jeu pour produire des ressources et alimenter les acteurs de son réseau. Elle doit également maintenir une veille sur les travaux menés par ailleurs et y prendre part à chaque fois que ce sera possible ou pertinent ;
- mette en exergue les qualités intrinsèques du jeu et le préserve de toute récupération ;
- affirme son projet et celui des ludothèques auprès de tous les acteurs avec lesquelles il y a des partenariats à envisager ;
- œuvre à la reconnaissance du métier de ludothécaire, représente et défend les intérêts des ludothèques et de leurs équipes auprès des organismes et des pouvoirs publics qu'elle identifie comme pertinent ;

Association des Ludothèques Françaises

■ 180 bis rue de Grenelle – 75007 PARIS ■ Tél. : 01.43.26.84.62 ■
■ <http://www.alf-ludotheques.org> ■ e-mail : courrier@alf-ludotheques.org ■
■ n° Siret : 37 762 980 300 067 ■ Code APE : 9499 Z ■



- mette en place une veille sur les initiatives et évènements ludiques du réseau, et sur les actions des autres acteurs en France et à l'étranger ;
- collecte des données quantitatives et qualitatives sur les ludothèques et leurs actions sur l'ensemble du territoire.

Les effets escomptés de ces actions sur l'ALF sont de :

- disposer de documents sur son histoire et celle des ludothèques, d'outils théoriques et techniques qu'elle partage avec ses adhérents, contribuant ainsi à développer leur culture commune ;
- évaluer son projet et d'envisager les évolutions à venir ;
- mieux identifier ses partenaires potentiels, d'élargir son réseau, et d'ouvrir de nouvelles opportunités pour ses adhérents ;
- œuvrer à la professionnalisation des équipes des ludothèques, améliorant ainsi la qualité et la cohérence des actions des acteurs du réseau ;
- rassembler d'avantage d'adhérents, de susciter plus d'implication et d'engagement des personnes en son sein ;
- avoir une meilleure reconnaissance des ludothèques et du réseau dans leurs missions et leurs intérêts ;
- favoriser une évolution du discours et des pratiques autour du jeu ;
- permettre une augmentation du nombre de joueurs, de ludothèques, et de leur diversité ;
- acquérir meilleure connaissance et une meilleure diffusion de la culture ludique.

3.4 Intentions-effets concernant le public des ludothèques

Les effets potentiels de ces actions sur les personnes ayant usage de la ludothèque sont que :

- elles soient mise en mouvement par le jeu, qu'elles ressentent du plaisir, vivent des émotions, mobilisent des compétences. Que ça les nourrisse, participe à leur développement moteur, social, cognitif et affectif, et renforce leurs savoirs ;
- elles prennent conscience des intérêts, des limites et des possibles des différents types jeux. Qu'elles en découvrent des facettes auxquelles elles n'auraient pas eu accès par ailleurs, et développent ainsi une curiosité ludique et un esprit critique. Qu'elles deviennent alors des prescriptrices averties qui contribuent à la construction d'une culture ludique commune, et adoptent des démarches de consommation raisonnée ;
- elles créent des liens de confiance entre elles et avec les ludothécaires, que ça les sécurisent, leur permette de trouver leur place et d'être plus autonomes dans la ludothèque. Qu'ainsi, elles puissent s'exprimer plus facilement sur leurs attentes, expérimenter de nouvelles choses, se sentir légitime à transmettre à leur tour et à s'impliquer dans la vie de la structure ;
- elles entrent en relation avec des personnes qu'elles n'auraient pas rencontrées par ailleurs grâce à la diversité des publics accueillis en ludothèques, faisant ainsi évoluer leurs préconçus et leurs relations interpersonnelles ;
- leurs représentations sur le jeu et les pratiques ludiques évoluent, entraînant celles de leur entourage ;



- elles aient envie de renouveler et de diversifier leurs expériences de jeu, qu'elles les enrichissent, les prolongent en différents lieux. Qu'elles contribuent ainsi au développement de la culture ludique et d'une approche consciente de l'action de jouer ;
 - tout cela contribue à leur émancipation en leur permettant d'être les joueuses qu'elles désirent, de mieux comprendre le monde qui les entourent, mieux se l'approprier, s'y positionner, pour pouvoir agir dessus.
-



Contribution pour une politique culturelle à dimension sociale en faveur du lien parent/enfant

L'Espace Andrée Chedid – Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine), un lieu unique et original pour les familles alliant clinique, social et culture pour favoriser la qualité du lien parent/enfant

Structure portant des actions labellisées du réseau des « Écoles des parents et des éducateurs » (*)

Expérimenter le chant pré- et postnatal, s'approprier avec la danse parent-bébé, jouer avec les matériaux lors d'ateliers d'arts plastiques, mouvoir son corps avec d'autres dans un espace chaleureux, s'éveiller au sensible et à l'imaginaire avec des contes ou de la poésie, s'émerveiller d'un spectacle ou d'un concert jeune public, découvrir des peintures contemporaines intenses d'émotion, autant de propositions culturelles présentées par l'Espace Andrée Chedid pour les jeunes enfants et leurs familles.

Géré par l'association *Cultures Loisirs Animations de la Ville d'Issy-les-Moulineaux (CLAVIM)*, cet établissement d'un nouveau genre s'est ouvert, en février 2014, après une restructuration profonde conduite sous l'impulsion d'André SANTINI, Maire d'Issy-les-Moulineaux et assurée avec élégance par l'architecte Pierre-Louis FALOCI, lauréat du Grand Prix de l'Architecture du Ministère de la Culture (2018). Il rassemble, sur trois étages, des espaces fonctionnels permettant l'accueil de nombreuses structures pour des utilisations permanentes ou ponctuelles.

L'Espace Andrée Chedid s'adresse à toutes les générations et notamment aux plus petits. Sa démarche se déploie et s'articule autour de la culture, du social et de la clinique. Ces trois axes constituent les sommets d'un triangle équilatéral avec, au cœur, le sujet dans sa singularité, sa spécificité et son unicité. La culture, comme le social, participe de la constitution des jeunes enfants, de leur épanouissement comme de leur bien-être. Il y a pour les enfants de nombreuses opportunités de jeu libre, de rencontres avec les autres, de dialogues entre l'enfant et ses parents ou grands-parents, de découverte de soi-même et des adultes. De la bienveillance à la bienveillance naissent la sécurité ontologique des jeunes enfants. De l'altérité à l'hospitalité naissent la fraternité. L'Espace Andrée Chedid constitue ainsi un espace intermédiaire qui permet aux familles des allers et retours entre des structures éducatives, sociales, sanitaires et artistiques et offre aux enfants la traversée de ces différents lieux entre autonomie et protection.

Ainsi, ouvert à toutes les configurations familiales, l'Espace Andrée Chedid conjugue un lieu d'accueil enfant-parents (LAEP), une halte-garderie, des lieux d'accueil et d'écoute pour adolescents, des structures dédiées aux relations enfants-parents-grands-parents (notamment un Espace Parent-Enfant) et constitue un pôle multi associatif centré sur la famille... Des partenaires prestigieux contribuent à l'aide, l'information et le soutien des parents et jeunes enfants, citons entre autres l'établissement public de santé Erasme, l'association Périnat 92, la Maison des Adolescents des Hauts-de-Seine, l'Institut du Virtuel, le Laboratoire de Psychologie clinique, de Psychopathologie et de Psychanalyse de l'université Paris V.

L'Espace Andrée Chedid se propose également d'impulser et de coordonner des animations poétiques et philosophiques et de programmer des spectacles, lectures, mises en espace, théâtre d'objets, marionnettes ou contes en complémentarité des équipements et structures de la Commune. Sont mobilisés pour ces initiatives : l'Institut Mémoires de l'Édition Contemporaine (IMEC), les associations *Le Printemps des Poètes* et *Poésie en Liberté*, le pôle culture du Conseil Départemental des Hauts-de-Seine.

L'Espace Andrée Chedid s'est par ailleurs donné pour mission de faire connaître la personnalité et l'œuvre d'Andrée Chedid avec ses multiples facettes : *la poète, la conteuse, la nouvelliste, la romancière, la spirituelle, la féminine...* par des expositions et animations autour de l'œuvre singulière et emblématique de cette femme exceptionnelle.



Les membres du Collège de l'Espace Andrée Chedid et du Conseil Scientifique de l'Espace Parent-Enfant accompagnent les équipes dans l'animation de cet équipement « mosaïque ». Leurs propos bienveillants nous invitent à mieux comprendre la condition des familles, les enjeux de l'éducation et l'accès à la culture. Vaste programme...

Véritable laboratoire des idées, l'Espace Andrée Chedid s'affirme résolument comme le lieu de métissage des savoirs et des champs disciplinaires, un espace des possibles au service du dialogue en famille et de la transmission entre les générations, entre les cultures. Laissons la parole à Andrée Chedid.

L'Autre

« Mon autre
Mon semblable
En cette chair
Qui nous compose
En ce cœur
Qui se démène
En ce sang
Qui cavalcade
En ce complot
Du temps
En cette mort
Qui nous guette
En cette fraternité
De nos fugaces vies
Mon semblable
Mon autre
Là où tu es
Je suis »

(*) A propos du réseau des Écoles des parents et des éducateurs (EPE)

Les Écoles des parents et des éducateurs et les structures labellisées « EPE » interviennent dans le champ de l'éducation, entendue comme l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être favorisant notamment le développement du jeune enfant au sein de la famille. Dans une optique de prévention et de coéducation, les EPE contribuent à rendre acteurs de leur vie les parents et les enfants, en renforçant leurs ressources propres et leurs compétences personnelles, quelle que soit leur situation sociale, culturelle et professionnelle. Elles accompagnent notamment, grâce aux lieux d'accueil enfant parent (LAEP), le développement de l'enfant, facilitent le lien des familles à leur environnement, favorisent le dialogue dans le groupe familial, accompagnent les situations de crise. Enfin, elles participent à la formation des partenaires de l'éducation et du secteur sanitaire et social.

La Fnepe soutient le déploiement de lieux d'accueil qui favorisent l'accès à la culture et valorise tous les trimestres dans sa revue, *L'école des parents*, des outils et des publications pour les parents et les professionnels. Plus d'infos sur <http://www.ecoledesparents.org/>

Contact : Alexandra Christides, directrice (Fnepe) alexandra.christides@ecoledesparents.org – 01 47 53 62 71

« LE SOIN À L'ÈRE DE L'ALGORITHME », ROLAND GORI, NOVEMBRE 2018

La notion de « malnutrition culturelle » pour désigner aujourd'hui la carence des « denrées mentales » (Paul Valéry) offertes aux jeunes enfants me paraît excellente. Je suis plus réservé sur l'expression de « santé culturelle » que j'aurais bien volontiers remplacée par celle de « soin culturel ». La « santé » est « une notion vulgaire » (Canguilhem) dans laquelle se mêlent des éléments biologiques, sociaux, psychologiques, objectifs et subjectifs. La médecine moderne et ses prolongements technologiques actuels (e-santé) conduisent sans cesse à mettre l'accent sur les *techniques* et les *méthodes* (iatriques) au détriment des soins (thérapeutiques).

C'est ainsi qu'à la suite de Winnicott j'insisterai davantage sur « la facilitation familiale » du soin, du *holding* que l'environnement prodigue à la fragilité humaine du début de la vie pour désigner l'ensemble des actes culturels qui participent aux processus d'humanisation, à la construction de l'« l'humanité de l'homme ».

Le concept de « soin » implique une dimension de *sollicitude* et *d'attention* (*sonium*), de *souci*, qui englobe l'acte que l'on prodigue dans un univers *sacré*, religieux même avec lequel la culture et la politique entretiennent des liens étroits. On oublie trop souvent, comme j'ai essayé de le montrer dans mes ouvrages depuis une douzaine d'années, que l'inflation des diagnostics de « troubles du comportement », tels le TDHA et les « troubles des conduites », n'était pas sans lien avec cette civilisation de la distraction, cette civilisation « désœuvrée » (*De quoi la psychanalyse est-elle le nom ?*, Denoël, 2010), avec ce « monde sans esprit » (LLL, 2017).

A cette civilisation désœuvrée qui assure la transmission des savoirs et des traditions essentiellement au moyen des *techniques* et des *modèles cognitifs*, doit nécessairement répondre, en complément et non en

opposition, un souci de ce que Walter Benjamin nomme « le recueillement », le sacré, et dont les psychanalystes reconnaissent l'intimité avec les processus de subjectivation du rêve et du jeu. Dans les situations extrêmes de déshumanisation et d'anéantissement des subjectivités, l'art, la culture, le jeu, le chant, peuvent constituer les moyens de « soigner », de « restaurer » l'humain. Charlotte Delbo a raconté comment dans les camps d'extermination d'Auschwitz la puissance de l'imaginaire et de la langue de l'art pouvaient prendre soin du trou que les nazis faisaient dans le tissu d'humanité (*La nudité du pouvoir*, 2018, LLL). Chanter, danser, jouer, parler, dans toutes les situations de détresse permet de juguler l'effroi et de contenir les effets dé-subjectivant et désocialisant de la terreur.

Les situations de détresse exigent un Autre, des autres fiables, capables de procurer l'indispensable *holding*. Et cela dès la naissance du sujet humain. C'est l'état de prématurité caractéristique de l'espèce humaine, laquelle a la plus longue enfance, qui exige des « soins » constants et ajustés aux possibilités du développement du jeune enfant. La culture est une pièce maîtresse de cet ensemble de soins du fait que « la nature de l'homme, c'est sa culture » (Lévi-Strauss). La culture n'est pas un luxe, une dimension supplémentaire aux moyens de répondre aux besoins du petit enfant, elle est le milieu dans lequel les soins sont prodigués, les nourritures offertes, les relations sociales construites. Les symptômes de l'anorexie et de la boulimie attestent que dès le début de l'existence *l'utile* seul ne suffit pas pour survivre et exister. Le dénuement biologique et matériel de l'espèce est la condition anthropologique de son humanisation.

L'art, la culture, ne sont pas seulement des œuvres et des produits des industries culturelles, ce sont les symboles et les paroles avec lesquels le jeune enfant joue pour découvrir un monde déjà-là, mais qu'il doit créer pour pouvoir le trouver (Winnicott). Et, ce jeu n'est possible que si l'Autre secourable qui pourvoit à ses besoins physiologiques et cognitifs adjoint une *dimension symbolique*, sacrée et une puissance *imaginaire*. C'est dès la plus petite enfance que l'humain a à reconnaître que c'est par le truchement de la culture, qui est identique au politique pour un penseur comme Gramsci, que

le citoyen, le sujet peut advenir dans l'espace commun, dans l'espace partagé. En même temps qu'il se socialise par les actes de culture, le sujet humain se subjective, construit sa subjectivité, sa réalité intérieure.

L'acte de parole lui-même a cette double allégeance d'articuler le corps propre et les règles communes de la langue (Gori, *Le corps et le signe dans l'acte de parole*, Dunod, 1978). C'est parce qu'il apprend à « jouer » avec les symboles de la langue que le petit humain peut créer un monde sensible et le partager. Faute de ces nutriments culturels il est condamné à la désolation sociale et intime. Apprendre à créer avec les symboles de la culture permet de concilier les pulsions érotiques et agressives du socle corporel de la subjectivité, tout en les inscrivant dans un espace social régulé. Faute de ce « lieu potentiel » de création (Winnicott), le sujet humain se condamne à l'inadaptation sociale ou à l'adaptation stérile et formelle dénuée de subjectivité, corps chaotique et morcelé des pulsions sans instance subjective conduisant aux hallucinations, discours vide sans subjectivité (Gori, 1978). Seul le jeu de la culture dans un espace potentiel qui permet aux pulsions de s'inscrire dans des structures sociales et partagées concilie les contradictions. Une adaptation à la réalité sans allégeance subjective conduit au Faux-Soi et à l'imposture. Apprendre sans pouvoir jouer avec les symboles conduit à la violence contre soi et les autres. C'est la raison pour laquelle les humanités sont essentielles dans l'apprentissage des compétences les plus cognitives et instrumentales (Gori, 2011). Et, le prototype des « humanités » est l'espace du jeu, de l'art, de la culture dans le bain de laquelle on immerge le petit humain dès sa plus tendre enfance. Il apprend à apparaître comme sujet singulier autant qu'à tolérer les règles sociales collectives. Parler pour dire à un Autre est le noyau de cet apprentissage. C'est peupler le monde de symboles sans lesquels croît le désert.

Reconnaître la substance sociale de la vie intérieure sans laquelle le désert qui l'entoure ne serait plus que l'image dans le miroir duquel le sujet humain rencontre son propre anéantissement intérieur. La désolation intime accompagne l'esseulement social. Il faut des *nourritures mentales et*

affectives pour continuer à vivre. Ce qui requiert des formes d'activités humaines, sociales et subjectives, qui permettent de transmettre à autrui une expérience sensible, des sentiments et des manières de penser, par le moyen de symboles, et ce dès le plus jeune âge. Léon Tolstoï, avec un accent parfois mystique, situe la fonction de l'art au cœur du besoin humain de communiquer son expérience sensible : « l'art est une forme de l'activité humaine consistant, pour un homme, à transmettre à autrui ses sentiments, consciemment et volontairement, par le moyen de certains signes extérieurs. [...] Il est un moyen d'union parmi les hommes, les rassemblant dans un même sentiment, et, par-là, indispensable pour la vie de l'humanité, et pour son progrès dans la voie du bonheur¹. »

Le premier apport du texte de Tolstoï est de considérer que les « œuvres » d'art ne sauraient se limiter à ce que notre civilisation présente comme telles : romans, poèmes, pièces de théâtre, peintures, sculptures, musiques... Tout cela est une « partie infime de l'art véritable » qui irrigue toute l'existence humaine : « toute l'existence humaine est remplie d'œuvres d'art, depuis les berceuses, les danses, la mimique, l'intonation, jusqu'aux offices religieux et aux cérémonies publiques². » L'art ne saurait, en conséquence, se trouver cantonné aux œuvres belles qui procurent du plaisir, et se « vendent » comme telles. L'art est donc, avant toute chose pour Tolstoï, une manière de comprendre la vie que l'époque de la Renaissance aurait « obscurci » par son scepticisme, le réduisant aux *effets de plaisir et aux impressions de beauté* des productions culturelles. Tolstoï va jusqu'à poser comme thèse que c'est la perte de foi des classes sociales supérieures de la société européenne, à cette époque, qui les conduisit à adopter le plaisir esthétique comme unité de mesure du bon et du mauvais art. Sans devoir suivre Tolstoï jusque-là, je retiendrai volontiers un point de sa démonstration : l'art promu par les élites s'organise autour du critère de plaisir esthétique, et laisse sur la route les « quatre-vingt-dix-neuf autres

¹ Léon Tolstoï, 1898, *Qu'est-ce que l'art ?* Paris, PUF, 2006, p 57.

² Léon Tolstoï, 1898, *Qu'est-ce que l'art ?* Paris, PUF, 2014, p 58.

[pour cent qui] vivent et meurent, de génération en génération, écrasés par la tâche, sans jamais goûter à notre art, qui est d'ailleurs d'une telle nature que, s'ils y goûtaient, ils seraient hors d'état d'y rien comprendre³. » Laissons la radicalité des propos de Tolstoï pour n'en retenir qu'un élément essentiel, à mon avis : *l'art qui a une fonction sociale et éthique fondamentale, universelle* tend à se dégrader en passe-temps, en distraction discriminante. Tolstoï nous permet de comprendre une contradiction sociale qui œuvre, aujourd'hui encore, au sein des peuples : si l'art a l'importance qu'on lui attribue d'*unir* et de relier, « égal en importance à la religion⁴ », comment se fait-il qu'il ne soit pas accessible à tous, à moins « que ce qu'on appelle aujourd'hui l'art n'est pas l'art véritable⁵. »

L'art se serait donc privé de ses sources, religieuses pour Tolstoï, *éthico-politiques* pour moi. Il a cessé d'être populaire⁶. Retenons des propos de Tolstoï⁷ que le « pouvoir de contagion » de l'art est tel qu'il nourrit cette « conscience religieuse » susceptible de donner un sens à la vie des hommes d'une société, leur permettant le partage de leurs expériences sensibles, induisant un amour fraternel et participant à la construction de leur humanité. Retenons du travail de Tolstoï que la fonction sociale de l'art se trouve dans une proximité considérable avec la religion, voire en concurrence directe avec elle. Le socialisme ne se condamne pas nécessairement à un pur positivisme ou à un matérialisme mécanique excluant la dimension *spirituelle*, voire métaphysique, des actions humaines.

³ Léon Tolstoï, 1898, *Qu'est-ce que l'art ?* Paris, PUF, 2014, p 76.

⁴ Léon Tolstoï, 1898, *Qu'est-ce que l'art ?* Paris, PUF, 2014, p 79.

⁵ Léon Tolstoï, 1898, *Qu'est-ce que l'art ?* Paris, PUF, 2014, p 79.

⁶ Malgré quelques belles et bonnes réussites qui méritent d'être évoquées comme, entre autres, celle de Bernard Lubat et de ses Festivals Musicaux d'Uzeste, et celle de Richard Martin au théâtre Toursky à Marseille.

⁷ Dont je suis loin de partager les appréciations surprenantes qu'il porte sur mes poètes préférés comme Baudelaire ou Verlaine. Cf. Léon Tolstoï, 1898, *Qu'est-ce que l'art ?* Paris, PUF, 2014.

Un socialiste aussi déterminé que Jaurès, qui voit dans le socialisme une morale, n'hésite pas à affirmer : « je ne conçois pas une société sans une religion, c'est-à-dire sans des croyances communes qui relient toutes les âmes en les rattachant à l'infini, d'où elles procèdent et où elles vont⁸. » Les révolutions matérielles et morales, auxquelles appelle Jaurès, ne sont réalisables qu'au sein d'un *milieu symbolique* qui les rend possibles. C'est ce milieu symbolique qui constitue la société, qu'on le nomme religion ou art, il constitue le tissu véritable des pratiques sociales.

Alors, si nous voulons rester à la fois modernes et humanistes, nous n'avons pas d'autres choix que de proposer un « pacte d'humanité », un pacte d'humanité qui passerait par la participation éthico-politique de l'art à la fraternité universelle des humains (Gori, 2017). C'est en quoi le « soin » ne relève pas que du domaine de la santé il innerve l'ensemble des actes qui humanisent le sujet humain.

Winnicott souligne ce qu'il nomme une « dégénérescence » du mot « cure » qui en anglais a d'abord signifié le « prendre soin », « porter attention », « sollicitude », pour se restreindre toujours davantage à partir du XVIIe siècle à sa signification purement médicale de « guérison » et de « traitement ». Je dirai que nous sommes passés du « thérapeutique », du soin avec sa dimension de « sacré », de « pratique religieuse » au « iatrique », spécifique du médical. Du Moyen-Âge au XVIIe siècle, le soin et le médical se séparent au point d'entraver la médicalisation des hôpitaux qui sont des lieux d'accueil, d'hospitalité des pauvres et des précaires. L'émergence de la médecine expérimentale et scientifique au XIXe siècle relègue le soin à l'arrière-plan de la clinique physiopathologique et de son modèle animal. La « cure » n'a plus le sens d'une sollicitude inquiète envers le malade mais l'ensemble des traitements qui visent à éradiquer la maladie. L'étiologie spécifique des maladies qui explique la cause des symptômes par un agent pathogène contribue à déshumaniser les pratiques médicales, à les

⁸ Jean Jaurès, 1891, « La question religieuse et le socialisme », in : *Rallumer tous les soleils* (1894), Paris : Omnibus, 2006, p 104.

désacraliser. La naissance de la psychanalyse qui accompagne l'invention de cette médecine scientifique se produit aussi comme le recyclage d'un « oublié », d'un « refoulé » de la science expérimentale, c'est-à-dire celle du sens et de la parole du patient. La désacralisation des traitements génère des pratiques de soin dont la psychanalyse et les psychothérapies font partie. Mais le soin ne se limite pas loin de là à la santé et même aux psychothérapies, il est consubstantiel à ce que Freud nomme le « travail de la culture » qu'il définit comme tout ce qui s'oppose aux forces de la pulsion de mort qui nourrissent toutes les violences et les guerres. D'où l'importance d'offrir cette opportunité d'obtenir dès le plus jeune âge les moyens de lutter contre les forces de mort.

Une société peut se fonder sur une identification partielle de ses membres par le truchement de traits communs au premier rang desquels la vulnérabilité et le besoin de dépendance qui requiert un ensemble de soins dont la culture fait partie. Aristote fait de la *philia*, du désir d'être reconnu le socle fondateur des Cités, bien au-delà des nécessités matérielles qui contraignent à la coopération. Ce caractère d'animal politique dont Aristote fait l'apanage de l'espèce peut être satisfait grâce à la capacité des humains d'éprouver les états psychiques des autres par le jeu de l'*identification*. Freud écrit : « nous nous trouvons en présence du processus connu en psychologie sous le nom de *Einfühlung* (assimilation des sentiments d'autrui) et qui joue un très grand rôle, grâce aux possibilités qu'il nous ouvre de pénétrer l'âme de personnes étrangères à notre *moi*.⁹ »

C'est cette même identification, mais cette fois alliée à l'amour, qui permet à l'Autre secourable de s'adapter aux besoins du petit enfant, de s'y *ajuster*. C'est cette identification qui œuvre aussi dans ce que Winnicott nomme le *care-cure*, le soin et le *holding* des patients, qui permet une authentique position soignante qui ne cède ni sur la technique ni sur la sollicitude.

Dans son article de 1970, Winnicott étend à toutes les maladies de la

⁹ Sigmund Freud, *ibid.*, p. 130.

société ce modèle du *care-cure*. Il écrit : « pour les maladies de la société, le *care-cure* est peut-être encore plus important que la cure-remède, que tous les diagnostics et les préventions qu'implique ce qu'on appelle habituellement l'approche scientifique.¹⁰ » Au moment où la tentation est grande pour nos sociétés de les livrer à une gestion algorithmique et prévisionnelle des populations, ce rappel paraît très salubre. Si nos besoins de dépendance et nos capacités de nous comprendre et de comprendre les autres étaient confiés exclusivement aux machines numériques qu'advierait-il de notre aptitude à nous identifier aux états psychiques pour les comprendre ? Qu'advierait-il de notre aptitude à l'identification et à l'empathie qui en résulte pour fonder le lien social ? La culture dès le plus jeune âge peut constituer le soin dont l'humain a besoin pour s'identifier à son semblable et créer avec lui des rapports de fraternité.

¹⁰ Donald W. Winnicott, *op. cit.*, p. 35.

Spirale

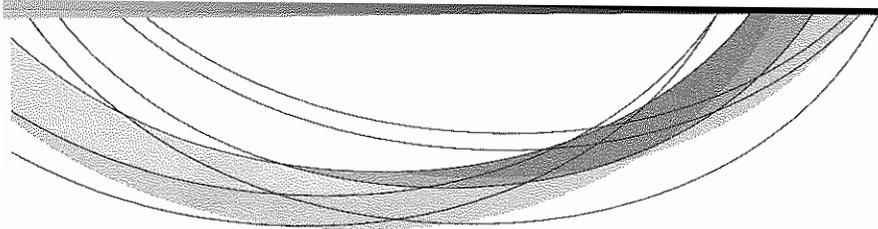
70

Les lieux d'accueil
de la petite enfance
sont-ils les maisons de
la culture de demain ?

Coordonné par

Patrick Ben Soussan, Marion Latuilière,
Graziella Végis

é^{ditions} èrès



**« C'est dans la cuisine
qu'on en parle »
L'expérience
d'un lieu d'accueil
parents/enfants
innovant¹**

Sophie Marinopoulos
psychologue, psychanalyste,
fondatrice de l'association PPSP
Les Pâtes au Beurre, Nantes,
s.marinopoulos@wanadoo.fr

aussi pour démêler des situations conflictuelles. L'accueil se fait dans une cuisine, pièce familière qui facilite les échanges. La présence de deux professionnels accueillants s'inscrit alors dans une approche préventive de la santé psychique que nous définissons comme la santé relationnelle et affective. Alors que depuis 1970, grâce aux Maisons vertes de Françoise Dolto, nous avons su être présents pour accompagner la nécessaire séparation mère/enfant garante de la socialisation de l'enfant, les questions plus larges sur les enjeux familiaux avec l'enfant, quel que soit son âge, n'avaient pas leurs lieux d'expression. Seules les consultations en centres médico-psychologiques et leurs listes d'attente interminables, leurs démarches administratives incontournables et sectorisées, pouvaient répondre aux préoccupations parentales quand l'équilibre psychologique était atteint en famille.

« Vous entrez dans la cuisine, vous ne prenez pas rendez-vous, vous ne donnez pas votre nom, vous pouvez venir avec ou sans votre enfant et ce quel que soit son âge, et deux professionnels psychologues et psychomotriciens seront là pour vous accueillir. »

Les Pâtes au Beurre est un lieu d'accueil parents/enfants/adolescents créé en 1999 afin de répondre aux préoccupations des parents, à leurs questions, à leurs incompréhensions face aux manifestations de leurs enfants, mais

Les Pâtes au Beurre, par son concept, a voulu répondre à un manque criant dans l'accueil des familles, en prenant en compte les 70 % des familles qui ont des enfants de plus de 4 ans. Quand on travaille dans la prévention, quand on a mis en place un lieu d'accueil parents/enfants en vue de soutenir les liens familiaux, on se pose la question centrale suivante : *pourquoi tenir à la prévention* ? Question d'autant plus cruciale dans une société de progrès et de modernité qui consacre moins de 5 % de son budget national à cette question.

Nous nous proposons de lister quelques réponses non exhaustives afin de soutenir tous ceux qui se sont lancés dans ce travail délicat, peu reconnu par nos programmes de santé publics, tout particulièrement quand il s'agit de santé psychique.

1. Parce que nous devons collectivement relever un *nouveau défi sanitaire* en termes de santé, de santé mentale. Être en bonne santé ne se résume pas à avoir un « corps sain » mais « être sain de corps et d'esprit ». Cela revient à dire que le corps n'est pas seulement un organe, mais un corps traversé par l'expérience de l'autre – expérience précoce, féconde, porteuse d'expérimentations et de promesses.

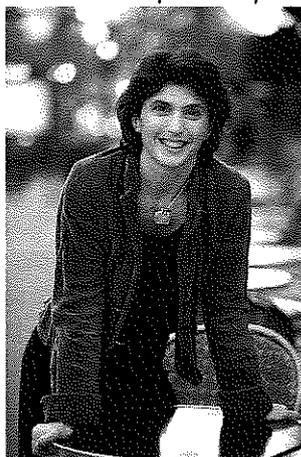
2. Ce nouveau défi sanitaire renvoie au fait même de la naissance du petit homme : *notre condition néotonique* – terme qui vient du scientifique Louis Bolk pour qui l'homme naissant est un « néotène » – fait que le petit humain entre en contact avec le monde qui l'entoure, l'appréhende et l'interprète à partir de l'autre. Seul il n'est rien. Aucune autonomie, comme nous le rappelle D.W. Winnicott avec sa célèbre phrase « un bébé tout seul ça n'existe pas ». Donc l'image est forte : le petit *Homo sapiens sapiens* naît toujours prématuré, manquant de l'élémentaire. *Le petit homme naît dépendant.*

Freud écrit en 1926 dans *Inhibition, symptôme et angoisse* que la première cause de névrose vient de l'état de détresse et de dépendance du petit homme, explicitement lié à sa néotonie : « Ce facteur biologique instaure les premières

situations de danger et crée le besoin d'être aimé qui ne quittera plus l'être humain². » On compenserait ainsi le néotonique par le névrotique³. Inachevé dans le monde, sujet en détresse, le petit homme a une insatiable demande de liens, besoins vitaux. C'est donc la rencontre avec un autre que soi qui va construire *dans les liens précoces un Moi corporel-Moi sensoriel* qui va permettre au petit homme de se sentir exister avant de se savoir en vie.

Et la force de ce faible par nature va être d'imposer l'avènement de la culture humaine. Pendant que l'animal habite et épuise son intelligence dans l'instant, n'ayant ni passé ni avenir, l'homme, lui, pour survivre, compense sa faiblesse en habitant le temps. Il sait anticiper, il sait qu'il va mourir et son instrument, *le langage*, lui permet de ramener les choses absentes dans le présent, de se les re-présenter. Le langage met un signe, une image à la place d'une présence... Nous voyons là toute l'activité mentale du tout petit humain qui doit consentir à l'absence pendant que sa mère met fin à la jouissance qu'elle engage avec lui. Ainsi, l'éducation s'inscrit comme un lieu de transmission, transmission du trajet de l'humanisation qui va de la présence à l'absence. Parler permet de rendre présent ce qui est absent, inscrivant la capacité humaine à

Sophie Marinopoulos



symboliser... *Dolto associait d'ailleurs éduquer et humaniser.* Notre tissu narratif est une seconde nature.

3. *Il s'agit de prendre soin du lien, des liens que l'enfant tisse dès la naissance de façon non univoque, mais aussi avant celle-ci. L'attente de l'enfant, la grossesse est un temps à la fois historique, interprétatif, mutatif, maturatif. Mais les premiers liens dits d'amour sont avant tout des liens qui doivent être adaptés, conférer la carence affective. Quand on fait de la prévention en santé mentale, c'est que l'on a pris la mesure de l'importance des premiers liens ; et l'importance des liens intimes que le sujet a créés et sur lesquels il appuiera sa vie relationnelle.*

4. La question de la *relation* est au cœur de ce nouveau défi. La santé relationnelle est ce qui est en attente d'attention, de prévention et de soin. *C'est le trait d'union entre la santé et la parentalité.* La santé relationnelle est aujourd'hui la préoccupation majeure de tous les parents, et ce quels que soient le milieu familial et le vécu partagé. Ils ont une conscience aiguë que leur enfant est un être de relation. Le plus petit atome du social, est-ce l'individu ou la relation ?

5. *Parce que la prévention permet de créer des espaces de résistance ou plus exactement de refusant.* Des espaces où la parole est reconnue dans sa fonction prévenante et soignante, c'est-à-dire des mots qui nomment et aussi séparent. Bien entendu, il s'agit de prévention *prévenante*, alors que le mouvement général que nous craignons tous tend à nous entraîner vers une prévention sécuritaire, qui se situe de plus en plus sous le spectre des normes et du « dépistage précoce des troubles psychiques ».

6. La prévention en santé mentale, on y tient dans une société néolibérale qui nous entraîne vers un déficit de la parole et du récit. *C'est donc une résistance à ce déficit.* Nous sommes des lieux où nous reconnaissons le sujet, où nous accueillons son récit, sa vérité psychique et où nous savons que la famille, « il ne suffit pas d'y être pour en être⁴ ». La dimension maturative, mutative, interprétative et narrative, apparaît pleinement dans ce lieu. Le cheminement de la reconnaissance est au cœur de notre travail.

7. Si la parentalité est un concept que les professionnels ont adopté communément, *l'être parent* est une expérience de vie singulière qui ne peut être appréhendée dans des protocoles, qui ne s'enferme pas dans des normes. La première peut facilement être mise en page et apparaître sous des tableaux, le second est un éternel brouillon insaisissable fait de récits variés qui prennent sens dans l'histoire de chacun. On devient parent dans une famille avec d'autres parents qui nous ont précédés. Les figures parentales archaïques sont convoquées et réactualisées par la rencontre avec le bébé, dans le dialogue intime qui s'instaure.

8. *Nous tenons à la prévention qui vient mettre un point d'arrêt à l'effcience, la rentabilité, la rationalisation.* L'ombre des nouvelles valeurs de notre société néolibérale, c'est l'isolement, la désolidarisation, et la famille est aux prises avec ce sentiment de solitude. Nous devons lutter

contre cette déliaison qui est bien au-delà la question de la socialisation. Nous luttons contre un nouveau fléau sanitaire, la déshumanisation de l'homme, qui passe par cette déliaison laissant à penser que l'homme est un individu autonome autodéterminé, c'est-à-dire libre et possesseur de lui-même, qui n'est traversé par rien, ni ne dépend de personne. L'humain serait alors un être en pièces détachées, nié dans son cheminement psychique.

Les lieux de parole sont donc des lieux de prévention, des lieux où le récit se déploie et s'anime, où la vie reprend ses droits. Ces lieux, aujourd'hui en danger du fait du peu de subventions publiques accordées, doivent être encouragés et soutenus collectivement pour que nos politiques de santé publique prennent la mesure des besoins de tout être humain dans ses différents parcours de vie. Hors les mots le petit homme ne peut pas grandir et se développer.

Les Pâtes au Beurre

Les origines

Au départ, en tant que professionnelle travaillant en CMPP et CAMSP, j'étais préoccupée par nos listes d'attente qui laissaient les parents en attente de longs mois avant de pouvoir être accompagnés dans leurs préoccupations parentales. Nous sentions en équipe que nous n'étions pas suffisamment adaptés aux besoins des parents. Le désir de répondre autrement, de faciliter l'accessibilité, doublé de la volonté

d'aider le public à mieux comprendre notre rôle de psychologue, est né. Nous pouvons parler d'*éducation populaire* sur ces questions de santé psychique.

L'accessibilité s'est inspirée de Selma Fraiberg, qui a évoqué la psychothérapie dans la cuisine. Selma Fraiberg⁵ est américaine, assistante sociale de formation, psychanalyste, elle a développé des techniques thérapeutiques mère/enfant. C'est une pionnière qui a d'emblée développé un centre universitaire afin de former les professionnels à son approche, prenant conscience de l'importance de la transmission. Dans ses psychothérapies mère/enfant, elle montre combien les expériences traumatiques de la propre enfance de la mère influent de façon considérable sur les relations de soin qu'elle instaure avec son enfant dès les premières semaines de vie. L'image maternelle de la mère, faite de représentations complexes, soulignant des conflits plus ou moins réglés, va prendre une place majeure dans le monde représentationnel de cette mère dans la relation à son enfant. Mais une grande accessibilité au monde intérieur de la mère favorise les soins psychiques et permet de reprendre avec les parents les interactions qui se sont instaurées.

Ces formes d'intervention thérapeutique mère-enfant sont divisées en trois catégories :

– *l'intervention brève*, en période de crise, présente une phase aiguë autour du bébé, la capacité du parent à répondre au soin rapidement sera fondamentale ;

– le *traitement de soutien*, qui est une forme de guidance, offre un soutien émotionnel et renforce les capacités parentales dans des approches informatives, des discussions et des interprétations.

– enfin, la *psychothérapie nourrisson/parent* est proposée quand le bébé représente aux yeux de ses parents des figures appartenant à leur passé, reliées à un moi parental nié ou refusé. Le traitement permet une double attention : une consacrée aux parents et leurs problématiques, et une sur l'enfant.

L'objectif de ce lieu

La prévention en santé mentale, que nous nommons la santé psychique ou santé relationnelle, est au cœur de nos actions. Il s'agit de permettre à l'enfant et à son parent, quand c'est nécessaire et quand ils jugent qu'ils ont besoin d'être soutenus, de favoriser l'équilibre familial. L'originalité de notre approche repose sur l'accueil des *dyades* mère-enfant, des *triades* mère-père-enfant, des « *pluriades* », avec en plus les frère et sœur.

Le concept général

– Accueil gratuit, anonyme et sans rendez-vous : support administratif à la prévention.

– Accueil avec ou sans son enfant : met d'emblée le parent acteur de son lien à l'enfant, qui va faire le choix de s'exprimer en sans présence ou

bien en dehors : il s'en explique d'ailleurs dès son arrivée et met ainsi au travail sa pensée propre. Ce dispositif permet aussi aux parents n'ayant pas la garde de leur enfant de venir évoquer leurs préoccupations.

– Accueil sans limite d'âge pour mettre en évidence le continuum dans le lien à l'enfant : si les questions sont différentes la problématique est identique et la dynamique du groupe prendra appui sur la diversité des parents présents autour de la table de cuisine.

– Un cadre constitué d'un lieu (une cuisine), d'un espace/temps (des créneaux d'ouverture fixes), de professionnels diplômés en psychologie, psychomotricité, venant en leur nom propre et sensibilisés à la psychanalyse, une équipe active qui questionne sans cesse sa pratique.

Quelques concepts de théoriciens inspirants⁶

Serge Lebovici (1915-2000)

La transmission transgénérationnelle nomme tout le travail psychique dynamique du bébé qui peut incarner dans son corps ou dans son théâtre comportemental toute *une série de conflits intrapsychiques de ses parents*. L'enfant peut figurer dans ses multiples facettes communicantes, en les mettant en scène, les thématiques fantasmatiques exprimées par la problématique ou les discours parentaux.

Donald W. Winnicott (1896-1971)

Avec D. W. Winnicott, nous découvrons cet état particulier, la « préoccupation maternelle primaire », qui se développe graduellement pour atteindre une sensibilité accrue pendant la grossesse, et qui se poursuit quelques semaines après la naissance de l'enfant. Cet état d'être doit favoriser une adaptation aux besoins de l'enfant qui rend la mère « suffisamment bonne » pour permettre au bébé d'avoir l'illusion que le sein de sa mère fait partie de lui. C'est ensuite qu'elle aura pour tâche de le désillusionner pour le rendre autonome et lui permettre d'accéder au « je ». Les qualités du *holding* (façon de porter l'enfant), du *handling* (façon de le manipuler) et de *l'object presenting* (manière de lui présenter l'objet et de le laisser l'utiliser) seront déterminantes pour le développement de l'enfant dans son accès à sa place de sujet.

Le *holding* fait partie intégrante de notre approche clinique préventive et soutient la mise en place de notre concept de « scène interactive et relationnelle ».

Daniel N. Stern⁷ (1934-2012)

Nous retiendrons en particulier ce qu'il qualifie de « constellation maternelle », désignant l'organisation psychique que connaît la mère à la naissance de son bébé (état d'autant plus fort quand il s'agit d'un premier enfant). Si la mère est très aux prises avec cette organisation mentale, n'oublions pas que le père est lui-même dans une organisation psychique similaire qui le mobilise tout autant. Il se produit chez l'adulte face au bébé une certaine

« correspondance », et l'objet de celle-ci, selon Stern, n'est pas le comportement en soi, mais plutôt l'aspect d'un état affectif interne. Cette observation portera notre pensée dans notre approche préventive pour faire la part entre la manifestation comportementale externe et le vécu interne affectif ainsi que ses ramifications fantasmatiques, dans le lien parent-enfant. Nous aurons alors pour référence le *phénomène d'accordage affectif* qui occupe une place essentielle dans la compréhension des mécanismes qui sous-tendent des questions cliniques telles que l'empathie, les interactions fantasmatiques, la réaction en miroir. Dans sa notion d'accordage affectif, Stern développe que le sentiment de soi du bébé, qui est reflété par les parents, sera formé par l'histoire passée et présente des accordages et des désaccordages. Stern rappelait aux mères, mais aussi aux pères, que pendant les premières années de la vie de leur bébé, ils se forgeront une identité maternelle et paternelle, mais auront également l'occasion de se réinventer en tant qu'individu. Il est évident que ce passage d'un état d'adulte et de conjoint à un état de parent est une métamorphose, exigeant des aménagements psychiques conduisant vers une sorte de re-naissance pour celui qui le vit.

Paul-Claude Racamier (1924-1996)

Il a introduit le terme de *maternalité* pour désigner les processus maturatifs, psychoaffectifs qui se développent et s'intègrent chez la femme à l'occasion de sa maternité. Pour lui, ce processus est comparable à celui

○ « C'est dans la cuisine qu'on en parle »

de l'adolescence par ces transformations (corporelles, sociales, pulsionnelles) avec la réactivation des remaniements des conflits infantiles oraux et œdipiens en particulier. La maternité est donc une sorte de crise d'identité et de la personnalité ; crise dans le sens d'une transformation majeure, maturative, qui reste aléatoire dans son issue mais qui devrait être susceptible de déboucher sur un nouvel équilibre. Ces remarques notent à quel point l'amour maternel est ambivalent.

*Être en bonne santé ne se résume pas
à avoir un « corps sain »
mais à « être sain de corps et d'esprit ».*

Françoise Dolto (1908-1988)

Elle fut de ces analystes qui ont établi une approche du corps comme équivalent psychique. Elle a institué l'enfant comme être de langage, même quand son code symbolique paraissait indéchiffrable, et a su être à l'écoute de ce qui ne pouvait se dire avec les mots pour entrer en relation avec l'enfant en utilisant son langage du corps.

- Image inconsciente du corps (ic) : pour Dolto, il s'agit de prendre en compte la dimension désirante du corps du petit homme inscrit dans le langage dès avant sa naissance, et où se donne toujours à entendre l'appel d'un sujet à la communication désirante. C'est sur ce socle que vient se développer la thématique de l'ic. Il

s'agit de conceptualiser qu'il existe une mémoire inconsciente du vécu relationnel précoce qui se distingue du schéma corporel (commun, lui, à l'ensemble des individus). Le schéma corporel est le lieu des pulsions ; l'image inconsciente du corps est celui de leurs représentations.

- Castration symboligène : « Dès qu'il y a un témoin humain, réel ou mémorisé, le schéma corporel, lieu de besoin qui constitue le corps dans sa vitalité organique, se croise à l'image du corps lieu du désir⁸. » La parole est l'organisateur qui permet le croisement du schéma corporel et de l'image du corps. L'ic doit être unie par la relation symbolique continue pour que le nourrisson puisse assumer de façon non morcelante les perceptions rencontrées.

Les paroles parentales et les interdits qui les accompagnent conduisent au fur et à mesure à la symbolisation des objets de jouissance ; épreuves structurantes qui, tout au long de l'enfance, permettront les remaniements narcissiques qui contribueront à modeler l'ic et, avec elle, toute la personnalité de l'enfant.

Ces épreuves, Dolto les dit « symboligènes » dans la mesure où elles ouvrent des possibilités de métaphorisation, de sublimation, de production symbolique. Le concept de castration symboligène rend compte de l'acte symbolique

positif effectué par la parole. Et ce, dès la naissance. Premières castrations symboligènes donc grâce à l'acte de nomination qui les accompagne, et permet l'inscription du petit homme dans l'univers symbolique des humains.

Wilfred R. Bion (1897-1979)

Les humains disposent d'un espace psychique interne dont la fonction est d'être un lieu de traitement, un sas, capable de recevoir les pulsions, les émotions, les fantasmes, mais aussi tout ce qui compose les agressions et de les rendre assimilables.

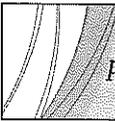
Être capable de bien « digérer » ce qui vient de notre inconscient et aussi ce qui vient du monde dans lequel nous vivons, est en somme une bonne définition de l'équilibre personnel.

Par conséquent, comprendre comment fonctionne ce « contenant psychique » est de toute première importance, puisque cette compréhension pourra nous servir si un soin est nécessaire.

Bion a formalisé la théorie de la mise en place, dans la toute petite enfance, de ce contenant psychique qu'il appelle « l'appareil à penser ». Le psychisme du bébé n'est pas assez élaboré pour contenir et traiter les émotions et les sensations. Ainsi est-il submergé de vécus violents. Avoir faim, c'est comme être véritablement dévoré, avoir les entrailles arrachées, alors qu'être rassasié rapproche le bébé de la complétude et de l'apaisement.

Ces « vivances émotionnelles » telles que les appelle Bion (sensations, émotions), n'ont pas de mots ni de représentations pour les formaliser. Elles traversent donc le bébé comme des vécus étranges, dénommés « éléments ». L'appareil à penser du bébé va se constituer progressivement en s'appuyant sur l'appareil psychique de sa mère et en l'intériorisant. Appareil à penser maternel qui interprète, donne du sens à ce qu'il reçoit et qu'il ne peut pas seul, interpréter.

Ainsi la mère, pour soutenir l'enfant et lui permettre de se constituer un espace psychique fiable, doit pouvoir s'identifier aux vécus de son bébé, recevoir ces vécus, les traiter et les rendre à l'enfant sous une forme détoxiquée et assimilable. Pour Bion, ce travail psychique que fait la mère revient à transformer les éléments β de l'enfant en « éléments α », c'est-à-dire en vécus délimités par une forme, une image, grâce à sa « capacité de rêverie ».



Le petit Homo sapiens naît toujours prématuré, manquant de l'élémentaire. Le petit d'homme naît dépendant.

Jean-Pierre Lebrun⁹

L'auteur insiste sur l'importance du vécu par le bébé de l'absence. L'absence doit prévaloir sur la présence pour que la dialectique du langage se mette en place. Il y a nécessité pour l'enfant et la mère de se séparer (le retrait de la mère). Il parle de sevrage pour la mère et donc de la naissance, pour l'enfant, de son statut d'enfant phallique

(enfant de l'autre et donc enfant du social). Ce n'est pas le père qui compte mais ce qui sera mis à l'œuvre pour rendre l'enfant parlant. Ce n'est pas la prévalence du père sur la mère mais la prévalence de ce qui va instaurer le langage, à savoir l'absence (le manque). Cela doit être au programme parental. « Avec » ou « sans » le père, il va bien falloir que la mère renonce à la toute-jouissance de l'enfant. Il y a donc là, à la fois, *la loi de la famille* (ce qui va se passer dans la famille) et *la loi de la cité*, qui oblige à un langage commun (il faut parler la langue de tous, c'est une contrainte, une autorité – l'enfant doit devenir un parmi d'autres [socialisation]).

Il évoque la souffrance du petit homme dans ce passage obligé. Pour lui, il y a à la fois une crise de l'humanisation et un trajet à maintenir pour accompagner l'enfant dans son devenir.

Claude Allione¹⁰

Le *holding* est un concept introduit par Winnicott. Il représente une des réactions « naturelles » à la sensation primordiale (en ce sens qu'elle est la première du sujet aérien) découlant pour le nourrisson de la découverte corporelle de la pesanteur. À cette découverte doit répondre une action maternelle appropriée, le *holding*. S'il n'existe pas (dépression maternelle), ou mal (angoisse, émotivité anxieuse), le bébé se trouvera confronté à l'impossibilité de se représenter le soutenant-maintenant-contenant indispensable pour lutter contre cette terreur interne – peur de tomber sans fin –, terreur qui réapparaîtra alors dans la construction psychique des sujets futurs. Il faudra alors les soigner par

un *holding* thérapeutique approprié : les enfants qu'on a laissés tomber malencontreusement à des stades précoces peuvent quasiment être « guéris » de leurs débuts désastreux, grâce à des soins thérapeutiques assurés à des stades ultérieurs. Mais ce que Winnicott n'explore pas, c'est le point d'appui du *holding*. Porter est essentiel, mais *porter suppose que l'on s'appuie*, que l'on ne soit pas soi-même lâché dans le vide, faute de quoi ce serait la chute, non seulement du nourrisson mais de l'ensemble mère-nourrisson, c'est-à-dire, pour ce qui nous occupe, de l'ensemble soignant/soigné ; et ce serait ainsi la libération du fantasme de tomber. Il faut donc qu'à chaque élément de la chaîne des éléments du soin, corresponde un *holding du holding*, de nature à assurer un point d'appui stable pour chacun des intervenants de cette chaîne.

L'hypothèse ici développée est que l'évaluation est destructrice des *holdings* du *holding*, parce que le chiffrage est déjà en soi une dérive ; il ne prédispose plus parce qu'il exclut l'indispensable *mise en récit*, vecteur essentiel de toute la fonction petit *a* de Bion.

Sophie Marinopoulos¹¹

J'introduisais mon texte sur le défi sanitaire qui a changé de corps, et donc qui a changé de lieu de naissance. Ce n'est plus en salle d'accouchement que la naissance va se jouer mais dans une

cuisine – retour à l'accouchement à domicile –, dans un lieu où les mots vont donner corps à la vie et permettre aux corps de se séparer – à l'altérité de s'imposer. Hors la technique, hors les progrès, transformés en « accoucheurs du Sujet » (Otto Rank), nous tentons des accouchements qui ne pourront pas être sans douleur, où nous refusons les forceps, acceptant que le temps des corps soudés soit singulier, nous armant de patience, conscients toutefois qu'il va falloir parfois batailler... avec la mère ! Toutes les mères ne veulent pas accoucher. Elles y seront poussées par leur corps de chair qui, de gré ou de force, expulsera l'enfant. Et psychiquement ? « Se déprendre du maternel », dirait Jean-Pierre Lebrun, rappelant la nécessaire séparation non pas des corps (marquée par l'accouchement) mais des âmes. Chaque sevrage sera, telle une contraction que la mère va subir, serrant les dents et venant affronter courageusement l'inéluctable séparation. Nos nouvelles actions sanitaires se trouvent ainsi au cœur même de ce qui nous constitue. Parler, *faire le récit, pas seulement pour relier mais aussi pour séparer*, séparer les corps soudés, mettre un écart, du face-à-face, un regard qui autorise, encourage mais aussi impose la séparation. Pour permettre que l'accouchement se fasse, que chacun naisse à la vie psychique.

J'évoque aussi comment ce que je nomme le traumatisme de la naissance maternelle¹² va devoir être reconnu pour que les professionnels accueillant des mères puissent entendre cette part maternelle souffrante. *Le traumatisme de la naissance maternelle*, c'est une perte, une

séparation, une tragédie, qui la plonge dans un vécu conflictuel interne. Il s'agit de la naissance d'une ambivalence fondamentale dans la relation à l'enfant, de l'alternance plus ou moins chaotique des moments de fusion et des moments de séparation générateurs d'angoisse.

C'est donc la conscience douloureuse, pour la mère, de la différence. C'est la prise de conscience de la vie de soi et de l'autre, tel un passage obligé (parfois aux forceps) des processus d'individuation successifs. C'est l'horrible constat que un et un ne font pas un, la terrible obligation de devoir renoncer à la symbiose, à cet hybride *mèrenfant*¹³. L'hybride est un *Umwelt*, une mère univers ensemble. Mère et enfant vivent ensemble tel un grand Tout.

Le dispositif, un support conceptuel

L'accueillant

« L'accueillant n'est pas un consultant, mais c'est parce qu'il est un consultant qu'il peut être un accueillant. » On doit pouvoir avoir des hypothèses, des suppositions, des interrogations, c'est-à-dire un ensemble de préconceptions qui se construisent au fil des mots de celui qui vient se dire ; ce sont des « préconceptions fécondes » (Nasio) issues de sa formation. Toute la présence verbale, paraverbale et non verbale du parent passe à travers le filtre du savoir théorique et du savoir clinique de l'accueillant. C'est ainsi qu'il peut dégager très vite les grandes lignes de la problématique clinique de celui qui se

○ « C'est dans la cuisine qu'on en parle »

présente. L'expérience et la disponibilité de l'écoute psychique sont au cœur du dispositif de prévention en santé mentale. L'accueillant est hors appartenance institutionnelle extérieure ; il est salarié de notre dispositif.

Le groupe

Le groupe de parents est un outil intéressant pour la notion de « un parmi les autres ».

« Tous les parents ont la même partie à jouer mais tous n'ont pas les mêmes cartes¹⁴. » Les subtilités sont différentes mais les préoccupations majeures sont les mêmes. Chaque singularité est entrouverte dans la prévention. « À quoi cela vous fait-il penser ? » est une phrase inductive qui ouvre et propose le dialogue fécond.

*Le sens de la prévention :
une disponibilité psychique dans un
cadre qui organise l'accueil de la parole.*

« Le groupe sert à se réunir pour mieux transformer l'intime¹⁵. »

Les arrivées incertaines parfois nombreuses interpellent sur « comment faire de la place » ; la question du partage qui se joue aussi en famille se met en pratique dans la cuisine. On relie le parent dans une communauté humaine parentale. Le groupe permet l'écart qui ne se fait pas toujours dans le face-à-face.

Les parents se trouvent dans le contexte groupal à vivre à la fois *la déception* (pas de recette, pas d'accueillant supposé savoir, chute de

l'idéal face à la réalité) et en même temps *du soulagement*. L'appareil psychique groupal est facilitateur et permet une désillusion plus rapide sur le supposé savoir qu'en consultation moins de risque d'aliénation avec un clinicien sachant.

Le lieu

L'organisation architecturale du lieu d'accueil Les Pâtes au Beurre est un appartement comprenant des pièces distinctes, chacune permettant des mises en scènes relationnelles :

- la cuisine comme le lieu du lien, y compris dans ses excès, ses violences, sa privation d'intime, ses distances, *le soutenant-maintenant-contenant* indispensable pour lutter contre cette terreur interne ; notre *holding* sur lequel le parent s'appuie pour lui-même permettre le *holding* de l'enfant ;
- le couloir comme l'entre-deux, caché-coucou : voir, se faire voir/entendre et écouter ;
- la pièce de jeux, qui permet de travailler la mise en image de l'enfant par le parent, et du parent par l'enfant.

« L'accueil collectif est un contenant qui "oblige" puisqu'il permet aux parents et aux enfants de ne pas occuper toute la place¹⁶. » L'enfant est aussi invité à être « un parmi d'autres », tel que l'évoque J.-P. Lebrun. Le travail de liaison et de transformation par le professionnel favorise ainsi le mouvement de l'individuel au collectif.

Les outils conceptuels

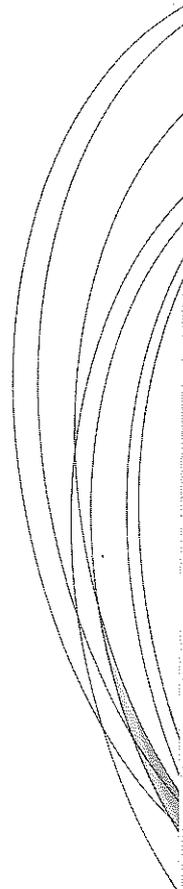
Notre travail s'appuie aussi sur des ancrages corporels, affectifs, fantasmatiques, interactifs, constitutifs de la relation parent-enfant plus ou moins à l'œuvre lors de ces séances collectives. La parole qui accompagne ces mouvements réels et inconscients se veut à la recherche du sens de ce qui se vit entre le parent et son enfant. Nous prendrons appui sur plusieurs outils conceptuels.

Une écoute féconde qui prend appui sur un savoir théorique et un savoir clinique et se double d'une capacité verbale sobre. Les parents viennent car le lien à l'enfant est fragilisé ou malmené, ou attaqué, et qu'il va falloir donner du sens à ce qui se joue. Il y a une grande importance à comprendre les événements qui ont fait émerger le trouble. La première apparition de la difficulté doit être repérée, car nous savons que ce qui n'a pas trouvé de sens dans la tête des protagonistes d'une relation va revenir en acte.

L'écoute observante de ces scènes interactives familiales permet d'associer la réalité objective des comportements à la subjectivité de la fantasmatique, que ces comportements sous-tendent ou sous-entendent. Notre attention se portera sur la façon dont se conjuguent les associations verbales parentales aux interactions

comportementales, ponctuant et validant les énoncés. Les projections jouées, mises en scène corporellement et spatialement par l'enfant, sont directement en lien avec les contenus fantasmatiques énoncés dans le discours de la mère.

La *proxémie* permet d'observer les distances comme signifiantes. L'utilisation de nos pièces de vie sont des équivalences aux mouvements psychiques : l'enfant qui a besoin de s'isoler, de s'éloigner, de se cacher, de se soustraire au regard de sa mère et même parfois à sa pensée envahissante. La notion de proxémie entre dans une sémiologie comportementale et situe le corps dans le désir (ou non-désir) d'être en relation. Le rapport à l'autre peut être proche, adhésif, distant, évitant, figé ou dynamique (dialectique), traduisant chez l'enfant des états émotionnels défensifs ou adaptés. Des comportements d'ouverture, d'autonomie ou de fermeture en lien à la fois avec l'immédiateté relationnelle réelle et la dimension fantasmatique. La proxémie structure la communication et permet à l'accueillant de saisir le périmètre de sécurité de l'enfant, les points de jonction possibles ou les ruptures. Il est intéressant de repérer comment le corps de l'enfant est rattaché à la mère, ou en mouvement, en réponse ou en lien avec le discours réel ou fantasmatique de la mère sur lui. L'enfant plus grand agit et met en scène préférentiellement son histoire, sur le mode expressif ludique.



○ « C'est dans la cuisine qu'on en parle »

Ce que l'on ressent au moyen des vécus transférentiels et de nos propres mouvements identificatoires, nous renseigne sur les vécus internes et sur ce qui est en jeu dans l'interaction. Au niveau contre-transférentiel, ce qui est reçu, ressenti dans notre corps peut être compris comme équivalent de ce qui est éprouvé par le tout-petit, par l'élaboration du contre-transfert émotionnel. L'action de présence préventive peut permettre parfois un engagement vers un travail thérapeutique. Notre présence s'apparente à la fonction α maternelle décrite par Bion dans la capacité à effectuer des liens, à penser, à transformer, à donner sens. Les vécus émotionnels du bébé (éléments β de Bion) sont non seulement contenus et compris mais restitués à l'enfant chargés de sens.

Comme nous l'enseigne Lebovici, l'empathie est la possibilité pour le thérapeute – pour l'accueillant – d'une identification dépassant la notion de contre-transfert. Ainsi, la réponse empathique implique la créativité du thérapeute et le travail de métaphorisation. Elle introduit également la dimension d'énaction qui est l'utilisation du contre-transfert, dans le sens où nous ressentons dans notre corps quelque chose de l'autre que nous restituons sous la forme d'un geste ou d'une cocréation.

– Une reformulation de la situation à l'origine du questionnement, de l'inquiétude, de la crise : *la clinique du détail*, qui permet une mise en pensée par la remémoration. La clé est dans les détails. Pouvoir raconter permet de remettre de la pensée là où seule l'émotion demeure. Alors que la psychanalyse est une cure de parole par excellence, prendre appui sur un cadre psychanalytique dans un lieu de

prévention qui n'est pas un lieu de cure, revient à nommer comment ce temps est avant tout un temps de présence : « être là ». Cette présence est celle d'une parole qui trouve ses racines dans la corporéité (gestes, postures), dans la sensorialité (vu, entendu, senti), dans les affects, et qui a pour vocation de se transformer en « parole pleine » à valeur interprétative.

– Enfin, la *cocréation* des deux psychés des accueillants, attentives à ce qui se joue dans les liens exposés.

Quels parents dans la coconstruction préventive ?

Des parents ordinaires, préoccupés par la tournure inquiétante, déroutante ou conflictuelle que prend leur relation avec leur enfant, qui questionne leurs compétences parentales.

Des parents ordinaires empêchés dans leur autorité et qui en deviennent isolés, confrontés à des enfants tyrans tout-puissants, qui refusent systématiquement toute situation de frustration. Situation en miroir d'une société adulte qui ne supporte plus des situations de manque qu'elle tente de combler en permanence dans une surconsommation. Une société d'adultes pour qui la « castration », à savoir le renoncement – renoncer à ne pas tout avoir, tout vivre, tout expérimenter –, est devenue insupportable. Des enfants qui, face au mou parental, construisent du dur enfantin (cris, agressivité, toute-puissance, exigence).

Des mères ordinaires épuisées, à la limite du burn-out, incapables de se dégager de leur enfant, vivant dans un « trop » avec lui. L'enfant aux prises avec le désir maternel jamais assouvi et « livré » à sa mère tente, par des manifestations somatiques ou comportementales, de tenir sa mère à distance. On est là face à des mères saturées (« société de saturation »), la saturation étant la négation du manque ; le déni du manque. Les mères épuisées saturées se saoulent du corps de l'enfant, refusent toute séparation, sidèrent tout processus de pensée, et cette saturation est vécue comme un automatisme pulsionnel qui les conduit à l'agir, c'est-à-dire qu'elles ne mettent pas fin à la jouissance qu'elles engagent avec l'enfant, elles ne sont pas dans la transmission du trajet d'humanisation ; le travail ne se fait pas, les mots n'adviennent pas et elles frappent. Pour Irène Diamantis, ces mères sont incestueuses, c'est-à-dire non séparées ; l'interdit n'est pas inscrit, donc pas de transgression ; absence d'altérité.

Des parents en situation de crise, désemparés face aux comportements très anxigènes pour eux de leurs préados et ados (fugues, décompensations graves, comportements de fuite, d'agression, de non-communication...). On retrouve des problématiques d'enfant qui ne supporte pas le manque, l'absence avec une hausse de dépression qui s'exprime par des addictions ; des jeunes qui ont du mal à avoir une identité dans le collectif – ils sont désaffiliés et hyperconnectés (polyaddiction, société de l'incestuelle, des non-séparés) –, ont du mal avec la contrainte, sans limite avec des confusions veille/sommeil ; la douleur qui prime sur la sexualité – la parole est désavouée et les médicaments vantés.

Des parents dans des conflits de contre-identification parentale, ou dans des problématiques anciennes liées à une enfance douloureuse, qui sont dans l'incapacité d'entendre les besoins fondamentaux de leur enfant ou de se situer face à lui.

Conclusion

Les Pâtes au Beurre ont fait le choix « d'être là », définissant ainsi le sens de la prévention : une disponibilité psychique dans un cadre pensé qui organise l'accueil de la parole. Les professionnels accueillants, spécialistes de la psyché, interprètent ce qui est confié par les parents, donnant ainsi du sens au non-sens de la situation conflictuelle décrite. Ainsi, il ne s'agit ni de conseils ni de recettes, mais bien d'un travail d'élaboration que le parent peut faire en prenant appui sur notre cadre, trouvant ainsi ses propres réponses à ses questions. Là est tout le sens de l'esprit de restauration – de transformation. Par ce *holding* du *holding* parental qu'offre l'équipe des Pâtes au Beurre, le parent est acteur de sa propre transformation, de son devenir de parent, de son équilibre familial. Par ce regard nouveau sur leur enfant et sur les liens qui les unissent, ils construisent leur destin familial, fortifient leur devenir avec leur enfant, participant ainsi à l'équilibre collectif du futur.

La prévention, c'est penser aujourd'hui à demain.

