



Numéro 2 - Avril 2019

**Développement durable
et petite enfance**

préambule

Bienvenue aux lecteurs de ce second numéro
d'enfants d'europe aujourd'hui.

Enfants d'Europe aujourd'hui est un projet en cours entre huit pays européens ayant une mission commune : promouvoir la diversité et les meilleures pratiques en matière de petite enfance parmi les professionnels, les décideurs et les groupes d'intérêts de toute l'Europe.

Le magazine a été publié pour la première fois en 2001 sous le nom d'Enfants d'Europe. En 2017, les partenaires se sont réunis afin de continuer à fournir des articles de qualité abordant des sujets d'actualité dans l'éducation de la petite enfance pour produire : *Enfants d'Europe aujourd'hui*.

Le groupe travaille bénévolement et publie un numéro par an, en collaboration avec plus d'une centaine de chercheurs, professionnels et éducateurs de chaque pays. Le magazine est disponible en 7 langues.

Enfants d'Europe aujourd'hui se concentre sur la publication d'articles, mais également sur l'organisation de voyages d'études, de projets et de conférences pour les professionnels.

Si vous ou votre association, souhaitez en savoir plus, nous vous invitons à contacter le représentant local de *Enfants d'Europe aujourd'hui* de votre pays.

(voir en dernière page de couverture de magazine).

sommaire

Introduction	3
Jean-Jacques Rousseau	4
Vivre dehors...	8
Enfants acteurs et protagonistes de leur propre formation	12
Jeu risqué : protégeons-nous trop nos enfants ?	18
L'école à ciel ouvert	22
Deux histoires sur les 'criancas' en contexte externe	27
Politique publique impact sur le développement durable	31
Construire la durabilité dès la petite enfance	35
Une expérience dans des centres pour enfants non haïtiens	43



introduction



En 2019, il est plus que jamais important de redécouvrir le thème de la nature, de l'enfance et du développement durable en Europe. Bien que la nature ait toujours fait partie de la pensée éducative de Rousseau, Montessori, Steiner, Freinet, Loczy et tant d'autres, nous sommes aujourd'hui confrontés au défi de savoir comment réconcilier les changements climatiques, la dégradation de la biodiversité et les impacts négatifs de la pollution avec nos valeurs éducatives et nos pratiques actuelles.

En tant que parents, hommes politiques, éducateurs, universitaires et citoyens, nous luttons pour résoudre le problème du développement durable pour les générations futures. Il est impératif de partager avec les enfants les expériences tirées de pratiques concrètes de la vie quotidienne et, simultanément, de perspectives mondiales en matière d'éducation. Notre discussion doit porter sur les deux aspects de la pédagogie concrète

et théorique, afin de clarifier nos actions et nos choix en matière de petite enfance.

Dans ce numéro paru en juin 2019, *Enfants d'Europe aujourd'hui* a invité 9 professionnels à partager leurs pratiques, observations et idées. Nous commençons par examiner de plus près le sujet de l'enfance traité dans sa dimension naturelle dans les travaux du philosophe français **Jean-Jacques Rousseau**, et la signification d'*Émile ou sur l'Éducation*. Nous passons ensuite à une expérience pratique à **l'école maternelle municipale de Valldaura à Barcelone**, où le développement durable est un travail entre éducateurs, parents et enfants. **Sarah Wauquiez**, auteure et pédagogue, partage son expérience en Suisse en enseignant des matières allant des mathématiques à la lecture et à l'écriture dans la nature en plein air. Une directrice d'une école maternelle internationale en France partage son **expérience à Haïti** et les défis culturels

dont elle a été témoin lorsqu'elle encourage des activités avec les enfants et la nature.

La pédagogue **Laura Malavasi** développe la théorie des enfants en tant qu'acteurs et contributeurs à leur propre développement et à leurs relations avec le monde naturel. La chercheuse **Ellen Beate Hansen Sandseter** examine la question du jeu risqué et son importance dans la perception de l'environnement et de soi par l'enfant. Nous examinons ensuite comment l'espace extérieur est conçu pour **les jeux d'enfants en Italie**, et comment une organisation française à but non lucratif promeut **le rôle des politiques dans le développement durable** et les pratiques dans la petite enfance. **Trois recherches portugaises** développent des idées sur la manière de construire la durabilité dès la petite enfance.

Nous nous sommes concentrés sur les différentes pratiques et théories qui sous-tendent l'éducation au développement durable dans la petite enfance plutôt que de présenter des solutions ou des politiques finies. Les enfants et la nature représentent un thème permanent et cohérent qui doit être abordé dans plus d'un numéro. Là où il peut exister des différences dans la manière dont les pratiques ont été développées, aux niveaux national et régional, nous espérons que ces articles encourageront les discussions transfrontalières.

*Le Comité de Rédaction
de ce 2e numéro :*
Gillian Cante, Fr
Luis Ribeiro, Pt
Claus Jensen, Dk

Maquette :
Clara Ally, Service civique Le Furet 2018
Mise en page :
Danièle Messner, Le Furet

Jean-Jacques Rousseau et son rôle inspirant, dans la relation entre la nature et l'éducation

La nature a une influence dans la démarche éducative de Jean-Jacques Rousseau. C'est un moyen essentiel. Elle se décline sous de multiples dimensions en particulier dans son ouvrage : Émile ou de l'éducation. Nous pouvons-nous y ressourcer auprès de sa représentation de l'enfant et de la méthode qui en découle.

Jean-Jacques Rousseau

Né à Genève en 1712 et philosophe français, Jean-Jacques Rousseau a eu une vie digne d'un roman d'aventures pleines d'embûches.

Il fait de nombreux métiers : précepteur, valet, secrétaire d'ambassade à Venise, copiste et musicien.

Il écrit des opéras dont, *Les Muses Galantes* et *Le Devin du village*. Il est surtout homme de lettres. Il publie des traités de philosophie, de politique, d'éducation, de morale et des romans.

Philosophe du Siècle des Lumières il fait paraître de nombreux ouvrages dont *Du contrat social* et *l'Émile ou de l'Éducation*.

Ces deux œuvres publiées toutes deux en 1672 se complètent dans la mesure où l'éducation d'Émile devra aboutir à produire le bon citoyen profilé dans *le Contrat social*.

Dans les *Rêveries du Promeneur solitaire*, il exprime une relation fusionnelle avec la nature qui, pour lui, est aussi un refuge.

Herboriste, grand marcheur, il a souvent critiqué la ville, sa malpropreté et l'esprit superficiel de ses habitants.

Il vit fréquemment à la campagne, se promène dans les bois et les chemins de France et passe quelques semaines sur une île au milieu d'un lac en Suisse.

Il décède en 1778 à Ermenonville, dans l'Oise, où son tombeau se trouve dans un parc.

Rousseau, la nature et l'éducation

Son ouvrage *L'Émile ou de l'Éducation*, a influencé les pédagogues des siècles qui ont suivi sa parution. Il y brosse le contexte dans lequel devra vivre son élève ainsi que les différentes étapes de l'éducation qui se dévoilent au fur



Jean-Jacques Rousseau

et à mesure des quatre « livres » ou chapitres, basés sur les périodes enfantines et de la jeunesse. Cet ouvrage se termine par un cinquième chapitre sur l'éducation de la femme qu'Émile devra choisir : Sophie.

La façon dont cet ouvrage est construit, c'est-à-dire avec différentes étapes, anticipe l'approche que les psychologues feront par la suite avec la description des différents stades d'évolution de l'enfant. Ce n'est pas sans raison car Rousseau fait entrer l'enfant dans une dimension naturelle qui, comme la plante, se développe peu à peu dans un contexte approprié. Dans son enfance Jean-Jacques partage son bonheur de découvrir la nature lorsqu'il est recueilli par son oncle : « *La campagne était pour moi si nouvelle que je ne pouvais me lasser d'en jouir, je pris pour elle un goût si vif qu'il n'a jamais su s'éteindre* »¹. Mais cette rencontre avec la nature se double de celle qu'il va faire avec son cousin. « *La simplicité de cette vie champêtre me fit un bien d'un prix inestimable en ouvrant mon cœur à l'amitié* ».

C'est ainsi que son approche de la

nature est liée à une heureuse relation. Est-ce possible autrement ? « *Envoyez vos enfants [...] au milieu des champs* »² nous dit-il, pour lutter contre l'impact négatif de la ville.

Écologiste avant l'heure, Rousseau critique l'homme qui détruit la nature, qui « *mêle et confond les climats, les éléments, les saisons. Il mutile son chien, son cheval, son esclave [...], il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme, il le faut dresser pour lui comme un cheval de manège* ».

C'est ainsi que Jean-Jacques débute son premier chapitre de *l'Émile ou de l'éducation*.

Non seulement l'homme détruit la nature mais refuse la dimension naturelle de l'enfant.

Émile sera élevé à la campagne chez des paysans.

Ses conseils pour l'alimentation de la nourrice d'Émile sont d'une actualité impressionnante :

ainsi, elle doit consommer plus de légumes que de viande « *pour rendre son lait plus doux* »³.



la nature de l'enfant

Que nous en dit-il ? « *En naissant, l'enfant est déjà disciple, non pas du gouverneur, mais de la nature* »⁴. C'est-à-dire ses forces intérieures, celles qui

le poussent à grandir, à connaître, à s'adapter.

L'idée que l'enfant possède en lui des possibilités de développement qui lui sont propres n'est pas nouvelle. Comenius, pédagogue tchèque⁵, nous dit que l'enfant est comme une graine qui a en elle tout le potentiel pour se développer. « *La forme de la plante n'existe pas en acte, mais l'herbe ou l'arbre existe déjà en substance, il n'est donc nul besoin d'apporter à l'homme des éléments extérieurs, il suffit de déployer les qualités dont il contient le germe* »⁶.

L'éducation est donc le développement de l'élan de vie de l'enfant avec toutes les possibilités qui l'habitent. Pour Jean-Jacques, l'éducateur devient

jardinier, justifiant ainsi que dans la démarche éducative il est nécessaire de respecter la nature de l'enfant. Il connaît la plante -l'enfant-, la met dans un contexte où elle peut grandir par elle-même. Ceci dit, le précepteur, que Rousseau appelle Jean-Jacques, est continuellement avec Émile pour lui expliquer ce qu'il découvre. Par « *lui-même* » ne signifie pas « *seul* ».

C'est un renversement total par rapport à la pratique éducative où l'on considère l'enfant comme « *un vase qu'on emplit* »⁷. Mais pour Rousseau, obéir à la nature est une priorité car l'éducation habituelle altère l'essence de l'enfant : « *Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue, pour lui en donner une relative et transposer le « moi » dans l'unité commune* »⁸.

Quels moyens éducatifs propose Rousseau ?

« *On ne connaît point l'enfance [...], les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans*

Jean-Jacques Rousseau



considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre »⁹. Observer l'enfant pour connaître ses besoins et ses possibilités, voilà ce à quoi Rousseau tient le plus. Il faut « connaître le sujet », comme il est nécessaire de connaître

la graine ou la plante dont on attend la croissance.

De quoi l'enfant a-t-il besoin pour développer ses forces ? De la liberté. Cela commence au berceau : « point

de têtère, point de bandes, point de maillots ; des langes flottants et larges qui laissent tous ses membres en liberté... placez le dans un grand berceau, bien rembourré où il puisse se mouvoir à l'aise et sans danger... laissez le ramper par la chambre ». On croirait lire Emmi Pikler¹⁰ et son ouvrage sur **Le mouvement en liberté**, où l'environnement de l'enfant lui offre à la fois sécurité et espace pour se mouvoir sans gêne.

Le but de Jean-Jacques est de « produire » un adulte qui saura faire preuve d'autonomie et de

discernement, c'est-à-dire de liberté d'esprit. Émile découvre par lui-même les lois de la nature. Il s'agit de la nature cosmique, les arbres, les animaux, les minéraux, l'eau, la terre, l'air, les

astres... l'origine et les composantes des événements, pour se faire sa propre idée.

Quel est le moyen pour découvrir la nature ? C'est l'expérience. Jean-Jacques est toujours à côté d'Émile pour donner sens à ce qui se passe, expliquer, nommer, conclure... « Ne lui commandez jamais rien [...] qu'il sente de bonne heure sur sa tête altière le dur joug que la nature impose à l'homme, le pesant joug de la nécessité ». Ainsi l'enfant est confronté à la réalité des choses et non pas à de belles phrases qui enseignent ce qu'il faut penser. S'il obéit c'est à la nature des choses. C'est la nature qui est éducatrice.

Un jour... Jean-Jacques décide de donner à Émile le sens de la propriété qui, pour Rousseau, est primordiale. Émile a envie de se faire un jardin car il voit dans son entourage semer, planter, récolter des légumes. Jean-Jacques le laisse, il va même jusqu'à labourer la terre avec lui. Émile est fier de planter et d'arroser les graines. « Cela vous appartient » insiste Jean-Jacques « pour bien lui faire sentir qu'il y a quelque chose de lui-même ! »

Jean-Jacques Rousseau

Mais le jardinier de la propriété proteste : Émile lui a volé ses graines. Le premier sentiment d'injustice se révèle dans le cœur d'Émile :

« *Mais moi, je n'ai pas de jardin !* »

Le jardiner lui rappelle que l'on doit respecter le travail des autres. Une négociation se fait : le jardinier partage son terrain et il aura en compensation la moitié de la production. Une expérience que Rousseau a laissé se dérouler jusqu'à la prise de conscience politique de son élève. L'enfant apprend que le droit est au premier occupant et il découvre la valeur de la négociation et de l'échange.

D'autres expériences à dimension plus scientifique marquent la vie d'Émile. Il apprend la géographie non pas avec des cartes mais avec son environnement naturel. Il observe le cours des rivières, distingue les prairies et les forêts et découvre la topographie de son environnement. Noter la place du soleil à différents moments de la journée et tout au long de l'année, l'amène à se poser des questions. Sa curiosité aboutit à un cours de cosmogonie.

Émile apprend à observer, à faire ses raisonnements lui-même, à déduire

et à faire des liens. Il apprend donc à alimenter sa curiosité aussi pour plus tard.

L'expérience sera pour la plupart des pédagogues la base de l'apprentissage.

John Dewey¹¹, par exemple, en fait une démarche fondamentale. Sans oublier que Comenius en avait déjà parlé, en y adjoignant l'importance de l'éducation sensorielle qui est pour Rousseau un support important.

Dans les principes éducatifs de Jean-Jacques Rousseau, la nature est non seulement un environnement à connaître, un support, un moyen pédagogique, mais aussi une approche de l'enfant dans son essence.

Cette perception du monde enfantin est fondamentale, elle induit des attitudes pédagogiques qui amènent l'enfant à la connaissance, à l'apprentissage de sa liberté et la découverte de sa responsabilité.

Nous tous, enfants et adultes, sommes connectés au cosmos et originaires de celui-ci. Nous sommes dans un cercle d'énergie vivante. L'éducation n'est-elle pas de respecter cette énergie ?

Notes

- 1 Rousseau J.J., *Mes Confessions*, p.9
- 2 Rousseau J.J., *L'Émile ou de l'éducation*, Flammarion, P. 66, Livre premier
- 3 Op.cit, p. 64
- 4 Op.cit. p. 68
- 5 1592-1670
- 6 Comenius J.A., *La grande didactique*
- 7 En référence aux phrases de Montaigne : « *L'enfant n'est pas un vase qu'on emplit, mais un feu qu'on allume* »
- 8 p. 39 livre premier
- 9 p.32 livre premier
- 10 Pédagogie Hongroise, 1902-1984
- 11 Pédagogue américain 1839-1952



Bernadette Moussy

Née en 1941, B. Moussy a fait des études de jardinière d'enfants, travaillé avec des enfants déficients moteur et fait une thèse en histoire de l'éducation. Elle s'intéresse actuellement à l'importance de la relation de l'enfant avec la nature.

Publications :

- *Les pédagogues dans l'histoire* (2016)
- *La beauté, les enfants et nous* (2018)

Visuels

- p. 4 : Artur Karzelek
- p. 5 : Freepik
- p. 6 : Gillian Cante
- p. 7 : Bernadette Moussy

Vivre dehors...

“ À la crèche municipale de Valldaura (Barcelone), passer plus de temps en plein air suppose que l'on prenne des décisions en ce qui concerne les pratiques éducatives en plein air : Les installations, les matériaux et les relations construits dans un cadre extérieur aident à générer des expériences qui favorisent le développement et la transmission de représentations et d'habitudes plus respectueuses de l'environnement et plus durables.,,

Le contact étroit avec l'environnement naturel nous apporte un bien-être découlant du fait que nous, êtres humains, ressentons le besoin de maintenir nos liens avec la nature. Les villes nous éloignent de plus en plus de nos origines biologiques : instincts, odeurs, vigilance, contact avec les éléments naturels, terre, eau, air, etc. Devenir conscient et promouvoir un mode de vie durable, voilà ce qui nous pousse à construire le projet scolaire qui nous définit. Celui-ci est fondé sur la réappropriation



de notre environnement et de ce dont nous disposons pour contribuer à créer un climat propice à la création de liens entre les enfants et la nature. Cela signifie une école avec des espaces ouverts qui nous permettent de passer la majeure partie de la journée en plein air. La valeur attribuée à l'extérieur est liée à l'absence de distinction entre intérieur et extérieur. Habituellement, si le temps le permet, que ce soit en hiver ou en été, nous pouvons faire d'autres choses que celles qui sont normalement conçues pour être faites à l'intérieur.

Le climat méditerranéen dont nous bénéficions joue en notre faveur. Nous pouvons installer des auvents quand il y a trop de soleil, trouver un abri s'il pleut et nous habiller chaudement s'il fait plus froid. Nous pouvons tout faire dans le jardin. Par exemple, nous avons la chance de pouvoir prendre nos repas à l'extérieur. En hiver, nous mettons des vestes et parfois, à midi, nous n'en avons même plus besoin. Les familles des enfants sont habituées à être accueillies et à se dire au revoir dans le jardin. De plus, il n'y a pas d'heures de début et de fin planifiées. Les membres de la famille peuvent venir avec les enfants et rester avec eux presque toute la journée. Un espace commun pour l'ensemble de l'école permet aux enfants de différents groupes d'âge d'interagir les uns avec les autres, ainsi qu'avec les familles.

Il est important que les jeunes enfants ne perdent aucune occasion de développer les compétences intellectuelles, émotionnelles et physiques offertes par un contact plus direct avec la nature. Expérimentation, observation, résolution de situations problématiques ou défis... Avec l'école

Vivre dehors...

comme moteur du changement et par le biais de petits gestes quotidiens, nous sommes en mesure de favoriser une meilleure sensibilisation à l'éco-social et d'aider à établir des liens avec la communauté. La possibilité de prévoir du temps et des espaces dédiés au partage a abouti à un projet permettant aux familles de créer plus facilement des réseaux d'amitié, de connaissances et de solidarité. De plus, l'Association des parents d'élèves gère et peut utiliser le jardin une fois la journée scolaire terminée et, plus généralement, en dehors des heures de classe.

Quel impact des environnements sur les enfants ? Comment agissent-ils sur leur bien-être et les relations des uns avec les autres ?

En plein air, notre perception du temps change. Un espace ouvert divisé en différents contextes est propice aux relations, à la créativité et aux jeux libres, autonomes et spontanés, et

offrent aux enfants des défis qui favorisent un meilleur développement neuro-physiologique.

L'utilisation d'éléments naturels avec lesquels on peut jouer ainsi que le remplacement des jouets par des matériaux recyclés contribuent à promouvoir une vision respectueuse de l'environnement.

L'utilisation de l'espace est également très importante. Un agencement bien pensé de plantes, de troncs d'arbres et d'aménagements fournit une variété de matériaux vivants qui invitent les enfants à créer leurs propres espaces, 'à l'écart' des adultes, les encouragent à être plus souples et renforcent leur capacité à gérer surprises et émotions. Le paysage qui nous entoure change en fonction de notre environnement. Nous disposons d'une multitude de matériaux tels que le sable, les plantes, les feuilles et les fruits qui tombent des arbres. Nous avons la lumière du soleil, l'ombre et les animaux... L'attention est aiguisée et les enfants s'en rendent compte. Tout cela est également une opportunité pour nous de travailler sur des valeurs telles que l'estime de soi, la coopération, la maîtrise de soi, etc.



Simplement mais régulièrement, nous développons une plus grande sensibilité envers la Terre et nous ajustons les petites habitudes de la vie quotidienne dans le souci d'un plus grand respect de l'environnement.

La richesse de nos espaces extérieurs nous permet, entre autres, de faire l'expérience du temps qui passe. Les changements climatiques au fil des saisons s'inscrivent dans les cycles

naturels que notre jardin nous aide à observer.

Lorsque nous parlons de prendre des repas à l'extérieur, nous voulons dire que, outre l'intimité et le dialogue que créent habituellement les repas, ils sont aussi l'occasion de parler du rapport entre la nourriture et son origine : la laitue du jardin, ce que mangent les oiseaux... ou simplement pour profiter

Vivre dehors...



d'un moment de détente sous les arbres.

Chaque groupe d'âge a son propre scénario pour manger dans le jardin. Nous expliquons aux familles l'importance de manger à l'extérieur, le bien-être que cela apporte et nous détaillons les conditions appropriées. La collaboration des familles est essentielle à la réalisation de ce projet. C'est pourquoi nous leur permettons d'observer et de participer à l'expérience afin de mieux la comprendre.

Prendre soin des plantes et des animaux qui vivent avec nous ?

À l'extérieur, nous pouvons profiter de l'air frais du matin ou du soleil de midi. Nous pouvons écouter le bruit du vent ou le chant des oiseaux. Nous pouvons regarder les arbres qui changent de couleur, les feuilles qui tombent ou les premières pousses printanières qui sortent de terre. Les possibilités de jeux et d'expérimentation sont multiples et variées.

À l'automne commencent les travaux

dans le potager : mélanger l'engrais avec le sol, éliminer les plantes mortes et recommencer le cycle de compostage avec les feuilles séchées et les restes de fruits que nous mangeons.

Avec les fruits et légumes récoltés dans le jardin, nous faisons des salades et des confitures, des petits cadeaux d'anniversaire avec les fleurs, du thé, des jouets et des objets de décoration... Nous observons les fourmis, les merles, les abeilles, les papillons, les tourterelles. Jour après jour, nous découvrons notre environnement naturel.

Cultiver, soigner et regarder pousser les plantes ainsi que les fruits et légumes, nous sensibilise à ce processus naturel. Cette expérience nous connecte aux cycles de la vie.

Santé et bien-être

Le bien-être qu'apporte la proximité de la nature a un effet direct sur notre santé. L'impact de la nature - le vent, le froid ou la chaleur, l'eau, les feuilles, les bûches de bois...- provoque chaque fois des sensations physiologiques que les enfants peuvent reconnaître. Cela leur fait prendre conscience de ce dont ils

Vivre dehors...

ont besoin et leur donne de l'autonomie pour répondre à ces besoins. Ils apprennent à se réguler :

« *Fait-il chaud, fait-il froid ? Dois-je mettre une veste, des chaussures ou est-ce que je veux marcher pieds nus ? Est-ce que je veux aller quelque temps à l'intérieur ou est-ce que je continue à jouer dans la cour ?* », etc.

Vivre à l'extérieur favorise la santé des enfants, tant sur le plan physique que psychologique. La nature permet une croissance personnelle et émotionnelle plus harmonieuse ; les émotions suscitent le désir d'expérimenter, de découvrir et d'interagir avec les autres.

Cet espace vaste, riche, vert et

moins bruyant apporte un sentiment de calme, de beauté et donc de bien-être.

En conclusion...

Vivre et coexister avec la nature est un élément clé de la croissance intégrale. Les avantages que la nature apporte nous rattachent à notre passé ancestral, améliorent notre santé physique et mentale, nous apprennent à être plus autonomes et en même temps plus coopératifs.

L'école doit semer des graines et impulser un changement de paradigme. La communauté éducative a la

responsabilité de créer de nouvelles valeurs et une culture éco-sociale pour une vie et un environnement meilleurs.

Aimer et avoir des souvenirs de ce contact avec la nature, du plaisir de jouer, des découvertes, de l'observation et des expériences de tous les jours pose un énorme défi : nous devons changer notre façon de faire et de vivre sur notre planète.

Face à la crise environnementale à laquelle conduit ce monde en rapide mutation, il est essentiel que nous respectons ce dont nous avons hérité et prenions soin de ce que nous laisserons derrière nous.

La graine a été semée... Souvent, au fil des ans, des enfants reviennent nous rendre visite et jouent dans le jardin. La mémoire de ce jardin spécial fait désormais partie de leur histoire.

L'équipe de l'école maternelle Valldaura, Barcelone

Maria Arribas, Maria Jesús Echeverría, Laura Fernández-Cavada, Neus Garcia, Teresa Gené, Jeanne Hansen, Lourdes Pujalte, Ona Vargas.

Traduction
Gillian Cante
Marie-Françoise Iwaniukowicz

Visuels
p. 8, 9, 10 : Teresa Gené, Jeanne Hansen
p.10 : Laura Fernández-Cavada



Enfants acteurs et protagonistes de leur propre formation : construire une école en lien avec la nature à travers apprentissages entre dehors et dedans

On ne peut plus envisager de construire une école du futur qui fonctionnerait uniquement dans des espaces intérieurs et négligerait les espaces extérieurs : la nature qui constitue l'un des contenants des plus riches et des plus complexes qui soient.

La pédagogie de la maîtrise se fonde sur l'idée que les enfants peuvent devenir les acteurs de leurs propres apprentissages et que les apprentissages peuvent s'effectuer en tout lieu et à tout moment, entre espaces extérieurs et espaces intérieurs, aussi bien dans les livres qu'en plein air.

L'équilibre corps-esprit, si important et si profond durant les premières années de la vie, risque d'être mis à mal, voire fortement compromis, tout au long du parcours scolaire. Pour le jeune enfant qui passe d'un niveau éducatif à un autre, les rapports entre l'émotionnel, le mental, l'affectif, le sensoriel, le corps et la pensée, peuvent être durement mis à l'épreuve, altérés ou détériorés.

Cette réflexion est fondamentale pour définir le type d'éducation et d'acquisition des connaissances que nous souhaitons pour les années à venir. De nombreuses recherches affirment l'importance, pour la construction de compétences à la fois solides et bien ancrées, de privilégier l'expérimentation, la confrontation avec la réalité, 'le faire pour de vrai', où la main sert à 'faire' et où le 'faire' permet d'interpréter et d'assigner du sens au réel.

Nos projets pédagogiques soulignent trop souvent la nécessité de promouvoir des expériences utiles et proches de la vie pour les enfants et les jeunes, mais la plupart du temps ces déclarations ne trouvent aucune application concrète.



Enfants acteurs et protagonistes de leur propre formation

L'écart, la différence entre ce qu'on déclare et ce qu'on met en oeuvre est énorme. Plus on grandit, plus l'instruction s'adresse à des personnes qui passent d'une école à une autre et privilégie le mental, la pensée, l'intellect, et plus on risque de perdre la relation au corps, à la réalité concrète, à l'habileté manuelle et physique. On arrive finalement à l'Université qui, tristement, va s'intéresser davantage à l'intellect qu'au corps lui-même.

La nature, les espaces naturels, l'extérieur restent cette 'palestre' où l'on peut encore se mettre à l'épreuve, faire des expériences, s'exercer et maintenir la connexion entre le corps et l'esprit, où l'on peut dialoguer avec soi-même en toute plénitude et intégrité. Pour sortir de ce cercle qui risque de rendre l'homme toujours plus étranger à sa dimension naturelle, il est nécessaire de s'engager, dès le plus jeune âge, dans une conception de l'éducation qui permette aux enfants d'apprendre de manière authentique,

profonde, réelle, en utilisant tous leurs sens et en exerçant leurs capacités de questionnement, d'argumentation, d'investigation. Mais les adultes, les éducateurs et les enseignants résistent : « *Nous n'avons pas le temps, disent-ils, nous devons suivre un programme. Les familles craignent que si les enfants sont dehors, ils vont tomber malade. D'ailleurs, ce n'est pas nouveau, nous avons toujours fait comme cela, nous sommes toujours sortis pour faire courir les enfants pendant quelque temps, pour les calmer* ».

Toutes ces réticences expriment avec force la peur qu'éprouve l'adulte, sa crainte de devoir considérer l'école sous un angle nouveau, sa difficulté à vouloir et à pouvoir changer. Et, de fait, seule la voix des adultes est entendue, on ne tient pas compte de l'univers des enfants qui changent, qui bougent, pensent et contruisent les relations avec des perspectives différentes et des regards multiples. Les enfants pensent de manière beaucoup plus simple et plus



efficace, ils sont désireux de connaître le monde. Et le monde du dehors, extérieur à nos écoles et aux espaces scolaires, est bien plus réel ; il est la partie de l'école la plus proche du monde vrai que nous puissions offrir à nos enfants. Certes, il faut changer de perspective et observer avec finesse et attention comment les enfants se déplacent, entrent en relation avec les espaces du dedans et du dehors et apprennent à partir de ces expériences. Avant toute chose, nous

devons bien prendre conscience que les enfants et les adultes n'ont pas le même rapport à l'espace extérieur. Quand ils sortent, les adultes ont un but, un objectif, ils laissent la classe 'pour'... , ils ont un but précis lié à un objectif d'apprentissage : ramasser ou cueillir quelque chose, faire une sortie pédagogique, rechercher un insecte, une fleur, un fruit. La recherche porte sur un objet à identifier, puis on retourne en classe pour élaborer ce qui a été vécu à l'extérieur, rassembler les matériaux

Enfants acteurs et protagonistes de leur propre formation

recueillis, constituer des catalogues, des séries, des classifications, pour approfondir, POUR...

À l'opposé, les enfants sortent pour nouer des relations, explorer, faire des rencontres, découvrir tout ce qui les entoure -qu'ils ne connaissent pas encore et qui peut alimenter leur curiosité... Pour mettre en relation les savoirs appris plusieurs fois déjà dans les espaces intérieurs, qu'ils peuvent remettre en jeu à l'extérieur, pour vérifier, enrichir, bouger et imaginer grâce à la pensée. Tout ceci pour vivre pleinement la dimension dans laquelle, plus que tout, habite la complexité et où tout est interconnecté.

Alors que les adultes ont besoin d'un objectif défini pour donner du sens à leurs actions et à leurs sorties, les enfants vont à la rencontre du monde, ils le découvrent et s'ouvrent à lui avec la générosité qui caractérise l'enfance. Cette façon différente de vivre et de considérer les espaces extérieurs

et le milieu naturel a de fortes répercussions sur la didactique et la manière de concevoir la relation entre ce qui advient au dehors et ce qui retourne à l'intérieur ; il n'y a pas de hiérarchie entre un lieu et un autre, mais une densité de significations et d'opportunités de rencontres. Chaque lieu est un monde à découvrir. Les enfants nous démontrent quotidiennement que chaque lieu est un bon endroit pour apprendre et chaque moment aussi. Les enseignants doivent être en mesure de transmettre le plaisir d'apprendre. Et pour cela, il faut, comme le rappelle Philippe Meirieu, « *Inventer au quotidien des questions originales, des expériences inédites, des nouvelles situations pour sortir la pensée de la brume et la libérer de la facilité des stéréotypes. Créer l'énigme, susciter l'attente, laisser entrevoir l'infinie richesse des oeuvres de l'ingéniosité humaine pour faire participer l'enfant à une aventure inédite* ». Il est fondamental, alors, de réintroduire la pédagogie de la

maîtrise, ce savoir-faire qui permet à l'enfant de construire ses propres apprentissages et d'éprouver la satisfaction d'avoir créé quelque chose d'inédit, d'important, quelque chose à quoi il a contribué de manière significative. C'est très important d'offrir aux enfants la possibilité de se mettre au défi, de construire des situations où ils rencontrent vraiment l'adulte et peuvent faire part de leurs expériences et leurs démarches. Il s'agit de co-construire dans la joie et le plaisir de comprendre et de grandir ensemble. L'espace extérieur, le milieu naturel, devient alors un lieu pour expérimenter et donner vie à des situations qui remettent en question ses propres savoirs pour en découvrir de nouveaux.

Ces situations ne sont ni moins importantes ni moins nobles que celles rencontrées dans les pages d'un livre ou dans la salle de classe, et dites sérieuses. En effet, trop souvent, on est convaincu que l'école 'sérieuse', celle des savoirs,

des notions et des compétences, n'existe que dans les espaces intérieurs, dans les sections, les salles, les laboratoires, alors que ce qui se passe à l'extérieur, dans les jardins, les bois, les cours, les vergers et les potagers, grâce à l'observation d'une fleur, d'un insecte, ne serait pas aussi sérieux ni aussi profond. Aujourd'hui encore, nous vivons dans la conviction - et nous risquons d'en accréditer l'idée - que vivre en plein air a moins de valeur, développe moins de compétences et ne correspond à aucun curriculum, contrairement à ce qui se passe à l'intérieur. C'est sans doute aussi la raison pour laquelle ce qui a trait aux émotions s'éloigne de plus en plus du cerveau, et ce qui touche au cerveau prend toujours plus d'importance et de valeur.

La pédagogie de la maîtrise peut donc sauver l'école des habitudes et de la routine, précisément parce qu'elle fait de l'enfant le protagoniste et l'artisan de ses propres apprentissages.

Enfants acteurs et protagonistes de leur propre formation

L'innovation et la recherche habitent les écoles qui autorisent les enfants à être porteurs de nouveauté et d'expérimentation. L'espace naturel est aujourd'hui un milieu toujours disponible, essentiellement complexe, susceptible de mutations et de transformations et, en tant que tel, un laboratoire de haut niveau, composé d'environnements naturels, de différents habitats, de nombreux matériaux qui suscitent l'observation, la concentration, l'aptitude au questionnement, la possibilité d'aller au fond des choses, d'approfondir.

Et pour en faire quoi ? Pour se nourrir de détails, s'enrichir de répertoires, construire des connaissances qui établissent des corrélations entre l'expérience et la connaissance, qui mettent en relation les espaces intérieurs et le curriculum de la nature.

La relation entre espaces intérieurs et extérieurs, *in and out*, nous offre, à nous adultes, l'opportunité de ne plus proposer toujours les mêmes exercices, de ne plus



poser des questions à réponses préconstruites, ne laissant aucune place à la créativité, au faire ou à la pensée divergente. Elle nous restitue un temps et un espace privilégiés pour comprendre les phénomènes et le monde, pour nous ouvrir à de nouvelles possibilités, de nouvelles opportunités et de nouvelles recherches.

Nous savons très bien que tout ce qui peut être fait à l'intérieur peut également l'être à l'extérieur, et inversement. Alors, pourquoi, dans certains pays, y compris le mien, l'Italie, se heurte-t-on à une telle résistance et éprouve-t-on tant de difficultés à reconnaître que le binôme éducation -nature puisse être la dimension la plus naturelle et la plus proche de l'être humain ? Pourquoi cela semble-t-il si difficile et, sous certains aspects, 'révolutionnaire', de penser qu'être dehors et vivre en harmonie avec l'environnement s'inscrit dans une démarche pédagogique sérieuse et contribue à la mise en place de

curricula, sans se réduire à une pratique pour enseignants un peu bizarres, un peu radicaux –ou tout banalement 'branchés' ?

La nature, nous en avons besoin, nous ne pouvons pas nous en passer. Le milieu naturel offre aux enfants la possibilité de se découvrir eux-mêmes et de découvrir des facettes de leur personnalité qui pourraient difficilement émerger autrement. En effet, chacun de nous active des comportements, des attitudes, des relations et s'exprime différemment selon les espaces et les lieux. Nous savons très bien que chaque lieu renvoie à un type de comportement plus ou moins lié à des règles et des codes.

Les enfants ont la possibilité de se vivre et de se raconter dans une pluralité de langages, de gestes et de styles très différenciés.

En changeant de milieu, nous modifions aussi notre style de relation aux autres et la façon de nous présenter à eux.

Enfants acteurs et protagonistes de leur propre formation

Dans les espaces extérieurs, les enfants bénéficient de nouvelles chances pour se raconter, pour parler d'eux-mêmes, pour s'exprimer par le biais de leurs inventions, leurs recherches, leurs jeux. Je pense notamment à tous ces enfants vifs, particulièrement actifs, débordant d'énergie, à canaliser, très moteurs, très investis dans le corporel, qui n'ont probablement pas encore affiné tous les instruments relationnels et qui ont des difficultés à se maintenir dans une dimension où il est demandé de connaître les limites de son propre espace, de respecter l'espace d'autrui, de savoir demander aux amis de jouer avec eux, d'attendre son tour, etc. Et voilà que ces mêmes enfants, évoluant dans les espaces externes, nous livrent des pages surprenantes et inattendues de leur vie. Ils offrent un nouveau regard, manifestent de nouvelles possibilités où leurs gestes se font plus doux, plus délicats, comme lorsqu'ils recueillent un insecte, précautionneusement, pour lequel ils vont fabriquer un abri à l'aide de menus matériaux et de végétaux dont l'agencement à l'équilibre fragile exige de la dextérité et une grande patience. C'est un milieu dans lequel adviennent de grands apprentissages et où l'enfant



a l'occasion de se réhabiliter aux yeux de ses amis et des adultes. Être un enfant 'pénible', 'encombrant', trop visible et trop présent dans les paroles et le regard des autres, est parfois lourd à porter. Avoir la possibilité de se montrer tel que l'on est, en fonction du milieu et grâce aux caractéristiques moins pesantes qu'il offre (lumière,

couleurs, bruits, dimension des espaces, parfums...) permet vraiment de changer de perspective et de modifier les perceptions.

Souvent, dans mon expérience personnelle, il m'est arrivé de penser que c'étaient les contextes qui étaient 'défectueux' ou inadaptés, et non les enfants .

Le sujet se construit en fonction des opportunités et des contraintes apportées par l'environnement, y compris le milieu éducatif, ainsi que les différents lieux conçus à son intention. Les relations entre l'éducation et la nature sont d'autant plus puissantes qu'elles sont complémentaires : ce qui est difficile à l'intérieur est possible à

Enfants acteurs et protagonistes de leur propre formation

à l'intérieur est possible à l'extérieur, et inversement. La nature a pour caractéristique pédagogique et humaine d'être profondément démocratique et inclusive. Démocratique, parce qu'elle s'offre à la découverte et à l'exploration, indépendamment des caractéristiques et des possibilités de chacun.

La nature ne fait pas de différence et, surtout, elle est constante. Elle est là, dehors, et elle attend, toujours, chaque jour. Elle demande à être rejointe pour être explorée et connue, pour être étudiée, cueillie, découverte, recherchée ; elle est toujours présente. Ceux qui s'occupent d'éducation savent bien qu'il faut souvent beaucoup de temps et de ressources pour organiser des espaces intérieurs, pour préparer des projets et des environnements adéquats. Eh bien, la nature est dehors, et elle est toujours présente. C'est une constante, qui attend. Une rencontre, un temps, une possibilité. Inclusive, car respectueuse des temporalités et des façons d'être de chacun, de la spécificité des enfants.

L'espace naturel accueille aussi bien un geste rapide et fugace qu'une relation

profonde, longue et exigeante. Chacun a sa propre manière d'être dans la nature, par conséquent le respect mutuel s'impose. Par ailleurs, l'environnement, c'est aussi le lieu où toutes les cultures peuvent se rencontrer, avec pour objet de partager la même terre.

Chacun de nous marche sur un petit bout de terre, foule la terre, la rencontrant ainsi dans toutes ses manifestations. Elle pourra être de différentes couleurs, présenter différentes textures, différentes compositions, exhaler différents parfums, mais, en tant que telle, la terre est l'élément universel qui nous maintient unis, qui nous rend accessibles et qui nous met en route.

Alors, bonne route !



Laura Malavasi

Pédagogue et formatrice, elle collabore avec de nombreuses organisations en Italie et à l'étranger ; elle promeut des pratiques éducatives innovantes fondées sur l'expérimentation. Elle est impliquée dans la recherche, l'élaboration de projets, la documentation et dans l'éducation à la nature; elle s'occupe également de didactique et des curricula pour les services de la petite enfance et les écoles de 0 à 12 ans.

Elle écrit pour des revues et est l'auteure de nombreuses publications en éducation spécialisée.

Traduction
Gillian Cante
Marie-Françoise Iwaniukowicz

Visuels

p. 8, 9, 10 : Teresa Gené, Jeanne Hansen
p. 10 : Laura Malavasi

Jeu risqué, protégeons-nous trop nos enfants ?



Un bon nombre de chercheurs a démontré que les enfants sont des explorateurs actifs, cherchant souvent des jeux risqués pouvant impliquer des activités physiques à risque et des jeux où la capacité de combattre et la force physique sont mises à l'épreuve (Ball, 2002 ; Readdick & Park, 1998 ; Sandseter, 2010b ; SJ Smith, 1998 ; Stephenson, 2003 ; Stine, 1997). Dans une des œuvres classiques sur le jeu animal et humain, Aldis (1975) souligne qu'une grande partie du jeu pour les enfants est liée à la peur et que les jeunes enfants recherchent activement les sensations fortes de situations effrayantes telles que se balancer et sauter de hauteurs.

Des observations d'expressions d'enfants en situation de jeu (Sandseter, 2009b) et des entretiens avec des enfants sur leurs motivations à se livrer à un jeu risqué (Sandseter, 2010a), indiquent que l'ambiguïté des expériences dans le jeu à risque est le point central de la motivation des enfants pour ce genre de jeu. L'étude de Sandseter (2010a, 2010b) a montré que la motivation première des enfants à se lancer dans

des jeux risqués, était dans les émotions agréables que cela leur procurait. La motivation était d'autant plus grande, que les jeux étaient plus excitants et que les risques étaient supérieurs à ceux que les enfants prévoient. Pour réaliser ces expériences, ils ont intégré plusieurs stratégies d'excitation, telles que l'augmentation intentionnelle de la hauteur et de la vitesse de leur jeu, une action plus téméraire, le choix de stratégies d'action plus risquées et la recherche d'un équilibre entre peur et peur. La prise de risque dans le jeu comporte à la fois de la peur et de l'excitation et c'est ce sentiment ambigu que recherchent les enfants dans leur jeu (Aldis, 1975 ; Cook, 1993 ; Cook, Peterson et DiLillo, 1999 ; Coster & Gleeve, 2008 ; Sandseter, 2010b ; Stephenson, 2003).

Qu'est-ce que les enfants apprennent par le jeu risqué ?

L'un des avantages de l'engagement des enfants dans des jeux risqués réside dans les 'leçons pour la vie' qu'ils apprennent inconsciemment lors de la manipulation des risques. Comme

le soulignent plusieurs chercheurs, les jeux à risque sont un moyen pour les enfants d'améliorer leurs compétences en matière de maîtrise des risques.

Les enfants abordent le monde qui les entoure par le jeu ; ils sont motivés par la curiosité et le besoin d'enthousiasme ; ils répètent la gestion de situations à risque réelles dans des jeux risqués et ils découvrent ce qui est sûr ou non (Adams, 2001 ; Apter, 2007 ; Gill, 2007 ; S. J. Smith, 1998 ; Sutton-Smith, 1997). Du point de vue de la théorie du risque, cela signifie que les enfants acquièrent une notion réaliste du risque objectif dans la situation (Adams, 2001). Boyesen (1997) déclare que, pour qu'un enfant 'apprenne' à maîtriser une situation à risque, il devra d'une manière ou d'une autre aborder la situation et augmenter ainsi le risque. Ceci est similaire à l'argument proposé par Ball (2002) et Stutz (1999) qui soulignent l'importance de laisser les enfants développer un sens réel des risques en prenant des risques en jouant. Dans le même ordre d'idées, une étude portant sur l'opinion des fournisseurs de jeux à risque pour les

Jeu risqué, protégeons-nous trop nos enfants ?

enfants affirmait qu'il était essentiel au Royaume-Uni, de permettre aux enfants de tester leurs capacités, de développer des compétences pouvant être utilisées dans le monde entier et de se familiariser avec les conséquences réelles de la prise de risque et les avantages des risques et des défis en jeu (Greatorex, 2008). Aldis (1975) montre comment les enfants affrontent progressivement des jeux risqués et recherchent les frissons de manière progressive, ce qui leur permet de relever les défis qui se présentent à eux. De cette manière, leur perception subjective du risque devient plus réaliste. Par le jeu risqué, les enfants se préparent au traitement de risques et de dangers réels -c'est un exercice sérieux de gestion des risques (Adams, 2001).

Les avantages des jeux risqués impliquant des activités liées à la hauteur et à la vitesse, telles que glisser, se balancer, grimper et faire du vélo, peuvent être utiles pour se renseigner sur son écologie, pour explorer l'environnement (Bjorklund et Pellegrini, 2002) et pratiquer et améliorer différentes aptitudes physiques pour développer la force musculaire, l'endurance et la

qualité du squelette (Bekoff et Byers, 1981; Bjorklund et Pellegrini, 2000 ; Byers et Walker, 1995 ; Humphreys et Smith, 1987 ; Pellegrini et Smith, 1998). Toutes les pratiques physiques et l'entraînement peuvent être pertinents pour l'enfant en développement. Ces types de jeu impliquent également une formation liée aux compétences perceptuelles, telles que la perception de la profondeur, de la forme, de la taille et des mouvements (Rakison, 2005), ainsi que des habiletés générales d'orientation spatiale (Bjorklund et Pellegrini, 2002).

Les enfants qui s'éloignent seuls de la surveillance des gardiens saisissent un moyen d'explorer leur monde et de s'y sentir chez eux (S. J.

Smith, 1998). Bjorklund et Pellegrini (2002) affirment de la même manière que les enfants apprennent à connaître leur environnement en explorant en permanence de nouveaux domaines et objets. Il semble que les enfants acquièrent une connaissance et une compétence accrues en ce qui concerne leur environnement, ses potentiels et ses dangers, en explorant ses caractéristiques (Bjorklund & Pellegrini, 2002). Les jeux difficiles comportent également une stimulation physique et motrice importante (Bekoff et Byers, 1981 ; Bjorklund et Pellegrini, 2000 ; Byers et Walker, 1995 ;

Humphreys et Smith, 1987 ; Pellegrini et Smith, 1998). Une autre fonction possible des jeux

rudimentaires consiste à améliorer la compétence sociale par l'affiliation à des pairs, la signalisation sociale, ainsi que de bonnes compétences de gestion et de domination au sein du groupe de pairs (Humphreys et Smith, 1987 ; Pellegrini et Smith, 1998). Il prévoit également la pratique d'habiletés sociales complexes, telles que la négociation, la manipulation et la redéfinition de situations (Flinn et Ward, 2005 ; P. K. Smith, 1982).

Effets anti-phobiques du jeu risqué

Une autre fonction évolutive récemment décrite des jeux à risque chez les enfants fait référence à l'effet anti-phobique que ces jeux peuvent avoir (Sandseter et Kennair, 2011). Cette fonction suggérée du jeu risqué des enfants est basée sur des recherches suggérant que plusieurs peurs et phobies humaines, telles que la peur des hauteurs, la peur de l'eau et l'anxiété de séparation, apparaissent naturellement à un âge pertinent pour le développement dans le cadre de la maturation de l'enfant en raison



Jeu risqué, protégeons-nous trop nos enfants ?

de l'interaction entre les gènes et l'environnement, mais disparaissent à nouveau du fait d'une interaction naturelle avec l'environnement concerné et du stimulus anxieux dans le cadre du développement normal (Poulton et Menzies, 2002a, 2002b). Les recherches sur la peur des hauteurs ont montré que le fait de subir des blessures dues à des chutes avant l'âge de 5 ans et entre 5 et 9 ans était associé à l'absence de peur des hauteurs à 18 ans (Poulton, Davies, Menzies, Langley et Silva, 1998). Ainsi, les jeux risqués avec de grandes hauteurs peuvent fournir une expérience de désensibilisation ou d'habituation, réduisant ainsi la peur des hauteurs plus tard dans la vie (Sandseter et Kennair, 2011). De même, les recherches sur l'anxiété de séparation montrent que le nombre d'expériences de séparation avant l'âge de 9 ans est corrélé négativement avec les symptômes d'anxiété de séparation à l'âge de 18 ans (Poulton, Milne, Craske et Menzies, 2001), et les recherches sur la peur de l'eau ont conclu à l'absence de relation entre les traumatismes causés par l'eau avant l'âge de 9 ans et les symptômes de la peur de l'eau après l'âge de 18 ans (Poulton, Menzies,

Craske, Langley et Silva, 1999). Ces résultats suggèrent que les jeux risqués où les enfants se séparent de leurs gardiens en explorant des zones connues ou inconnues et jouent près de et dans l'eau peuvent également avoir des effets habituels sur les peurs innées de la séparation et de l'eau (Sandseter et Kennair, 2011). En tant que tels, Sandseter et Kennair suggèrent que l'un des aspects importants des jeux à risque est l'effet anti-phobique de l'exposition à des stimuli et des contextes anxiogènes typiques, associé à des émotions positives (sensations fortes, excitation et joie craintive) et des situations relativement sûres. Les enfants apprennent à gérer et à ne plus craindre les situations potentiellement dangereuses.

Où nous devons aller, appel à l'action

Comprendre pourquoi et quand les enfants adoptent un comportement à risque est important, en particulier si un tel comportement est bénéfique à long terme pour leur

développement normal. Il semble que les comportements à risque se maintiennent malgré les efforts des adultes pour rendre les environnements des enfants relativement sans risques. Tant du point de vue de la sécurité que du point de vue du développement psychologique normal, une compréhension de la fonction du

jeu risqué et des différents mécanismes psychologiques et systèmes de motivation impliqués est importante. Dans la pratique, nous devrions définir l'équilibre entre les exigences de sécurité et les besoins et possibilités des enfants de jouer librement dans des environnements stimulants. Il est difficile de laisser les enfants explorer



Jeu risqué

et prendre des risques tout en les protégeant des blessures mortelles. La législation sur la sécurité des environnements de jeu pour enfants et les préoccupations croissantes de sécurité des parents et des personnes qui en ont la charge ne devraient pas empêcher les enfants de participer à des activités ludiques risquées et stimulantes. Plutôt que les soignants et les superviseurs, les enfants devraient faire face à des risques et à des difficultés dans un environnement de jeu relativement sûr (S. J. Smith, 1998), même s'il faudrait que ces connaissances importantes soient exploitées sous peine de blessures mineures. Les enfants devraient pouvoir participer à des jeux stimulants, ajustés au sens du risque et de la tentation de chacun, et le personnel de l'éducation préscolaire, les enseignants, les parents, etc., devrait être encouragé à les soutenir, voire les inspirer. Les environnements de jeu sont également importants pour que les enfants aient la possibilité de jouer à des jeux à risque (Sandseter, 2009a). Dans les terrains de jeux et les environnements de jeu, il faut tenir compte à la fois des risques et des avantages pour le développement des

enfants, face aux risques (Ball, 2002). Un souci de surveillance stricte et de limitation des jeux risqués empêcherait les enfants d'acquérir des expériences de maîtrise positives telles que le plaisir, la jouissance, l'excitation élevée, l'excitation, les émotions fortes, la fierté, la réussite et la saine estime de soi (Adams, 2001 ; Apter, 2007 ; Coster & Gleeve, 2008 ; Sutton-Smith, 1997). Paradoxalement, la prévention des risques accroît les risques pour les enfants, car ils risquent de manquer d'importants bénéfices pour le développement (Adams, 2001 ; Apter, 2007 ; Ball, 2002 ; Boyesen, 1997 ; Gill, 2007, SJ Smith, 1998 ; Stutz, 1995, Sutton -Smith, 1997). Par le jeu risqué, les enfants se préparent à gérer 'les risques et les dangers réels', c'est un 'exercice sérieux de gestion des risques' (Adams, 2001).

La sécurité des enfants est importante et il faut éviter les blessures graves, voire la mort. Cependant, les avantages des jeux risqués doivent être mis en évidence et présentés comme un élément naturel du débat sur la sécurité des jeux.



Ellen Beate Hansen Sandseter
Collège d'éducation de la petite enfance de
l'Université Queen Maud

Traduction
Livia Adinolfi
Marie-Françoise Iwaniukowicz

Visuels
Ellen Beate Hansen Sandseter

L'école à ciel ouvert

Une leçon qui tombe à l'eau...

Sous une pluie matinale, sur un parking dans la forêt. Une clochette sonne. Une classe de petits lutins de 4-6 ans, bien emballés dans leurs vêtements de pluie, et leurs deux accompagnants, Sarah et Christian, se regroupent autour du chariot. Sarah raconte : « Savez-vous quel rôdeur est passé par nos bois ce matin ? L'Automne... avec son sac plein des choses de l'Automne, il est passé comme un courant d'air. Et son sac crevé s'est en partie vidé sur notre forêt. Hé, je suis sûre qu'en chemin on pourrait retrouver quelques-uns de ces objets. En plus, aujourd'hui, c'est son anniversaire ! »

Le chemin est plein de découvertes. Caroline arrive en courant, les deux mains pleines de feuilles d'Automne. « Christian, regarde, l'Automne a perdu tout ça ! » Anissa et Nicolas sautent allègrement dans les flaques d'eau. « Merci, la pluie, merci », chante Luca. Quand Sarah lui demande pourquoi il remercie la pluie, il explique : « Ben, pour les flaques d'eau ! » Manuel escalade le tas de bois. Mikaël et Sophie cachent des escargots sous une vieille souche. Linus a trouvé de drôles de petits champignons qui font un nuage de fumée lorsque l'on saute dessus.

Et tous les autres enfants veulent essayer. Martin et Alex tirent seuls le chariot qui tressaute sur le chemin forestier; puis ils bifurquent à droite, au travers des ronces. Ils longent la lisière du champ et arrivent au camp de base.

Une fois par semaine, la classe enfantine de Caroline, Anissa et Nicolas a lieu hors des quatre murs, dans les environs proches de l'école. Les enfants jouent avec le matériel que leur propose la nature, ils explorent et découvrent leur environnement avec tous leurs sens, ils bougent. La plupart du temps est consacré au jeu libre, accompagné par deux professionnels.

Pendant ces phases, ils observent de manière ciblée les enfants, et leur donnent les impulsions nécessaires afin que chaque enfant soit soutenu au mieux dans ses apprentissages, et que la propension naturelle des enfants à apprendre soit préservée. Un rituel



d'entrée et de sortie ainsi qu'une courte activité dirigée structurent la journée ; ils aident les enfants à s'orienter dans le temps, et leur fournissent des idées d'activités.

Enseigner toutes les matières dehors

L'apprentissage interdisciplinaire est indiqué dans la nature car, à partir d'un thème ou d'un élément, des objectifs de différents domaines d'apprentissage peuvent facilement être travaillés.

Prenons l'eau, et la tranche d'âge des 4-12 ans, et passons des exercices simples aux tâches complexes :

Langues : décrire les sensations qu'évoquent des mains dans l'eau, écrire son prénom avec de l'eau sur le béton, inventer ou continuer l'histoire d'un élément naturel qui s'en va avec le ruisseau, enregistrer des sons en lien avec des verbes et des adjectifs autour de l'eau, travailler des proverbes autour du thème de l'eau.

L'école à ciel ouvert



Mathématiques : compter le nombre de gouttes de pluie qui tombent dans la main en une minute, mesurer la taille d'une flaqué et sauter dessus dans tomber dedans, transvaser l'eau avec différents récipients, les classer d'après la quantité d'eau dedans, observer les symétries et les formes géométriques des cristaux de glace à la loupe, calculer la vitesse d'un ruisseau.

Biologie, géographie, histoire : découvrir qui habite dans l'eau, explorer l'eau en différents états, d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? Dessiner un plan du cours du ruisseau, utilisation de l'eau autrefois, aujourd'hui et demain, dans différents endroits du monde, visiter une station d'épuration, étudier sa consommation d'eau quotidienne et se demander d'où elle vient et à qui elle appartient.

Arts, musique : tenir un bâton près de l'oreille à l'une de ses extrémités, mettre l'autre extrémité dans l'eau et écouter la musique du ruisseau, chanter des chansons sur et sous la pluie, construire des bateaux et des moulins à eau, créer une BD sur le thème du ruisseau, fabriquer et accorder un vérillon.

Sport : mettre une feuille dans l'eau et courir plus vite qu'elle, sauter d'un caillou à l'autre, transporter en course de relais de l'eau dans des coquilles d'escargots, course d'orientation le long du ruisseau.

L'école buissonnière – d'où ça vient, où ça va ?

En Norvège et au Danemark, l'école en plein air s'est fortement répandue comme concept pédagogique d'enseignement dès les années 1990. Beaucoup de projets isolés mis sur pied par des enseignants motivés, ont mené à une réforme de l'école, avec l'intégration de l'enseignement en plein air (« Outdoor Learning ») dans les plans d'études, d'un soutien financier, de formations continues, d'outils pédagogiques ainsi que des projets de recherche. Dans la « Udeskole » - l'école en plein air au Danemark - l'enseignement a lieu régulièrement dans l'espace naturel et culturel proche. Toutes les matières y sont enseignées, souvent de manière interdisciplinaire. La stimulation de compétences essentielles à la vie – comme par exemple : la condition et la résistance physiques, la gestion du stress et les stratégies d'adaptation,

les compétences personnelles et la résistance psychique, la créativité, la coopération et la communication – se trouvent au centre de cet enseignement. Au Danemark, environ une école sur cinq pratique la « Udeskole » au minimum ½ journée toutes les deux semaines. Et la tendance est à la hausse (Barfod et al., 2016). Plus de 70 % de l'enseignement des « Udeskole » a lieu en forêt, au bord de l'eau ou dans des cours d'école verdoyantes. Les enseignants intègrent de plus en plus l'environnement culturel : sorties aux musées, rues du village, usines, ateliers d'artisans, édifices (Bentsen et al., 2012). Près de 70 % des enseignants fréquentent toujours, ou principalement, le même endroit en nature avec leur classe.

Les évolutions dans les autres pays scandinaves, ainsi qu'en Angleterre et en Écosse, démontrent des développements similaires. Le modèle prend également de l'ampleur en Allemagne (Gräfe et al., 2016). D'après mes propres observations, l'école à ciel ouvert s'infiltré de plus en plus dans les pays latins, encore plutôt au niveau maternelle qu'à l'école élémentaire. Des publications comme 'Trésors du dehors'

L'école à ciel ouvert

de Belgique ou 'L'école à ciel ouvert' de Suisse témoignent de la pratique et fournissent aux enseignants du primaire les outils nécessaires pour enseigner hors des quatre murs.

Arrivé au camp de base, le canapé forestier, Sarah et Christian tendent la bâche. « Aujourd'hui, on va faire un gâteau d'anniversaire pour l'Automne », dit Sarah. Flavia et Hanna prennent des récipients et commencent déjà à mélanger la pâte : terre, eau, mousse et faïnes. Linus, Martin et Carla aident Christian à rassembler du bois et à faire du feu. Sophie demande à Sarah un couteau pour tailler une flèche. Luca et Manuel ont découvert une pomme de pin rongée. Ils l'observent avec une loupe et regardent dans le livre des animaux pour trouver qui l'avait rongée. Peut-être le renard ? Ils demandent à Sarah s'ils peuvent aller voir les terriers du renard. Robin essaye de hisser son sac à dos sur un arbre où il aimerait bien grimper. Il attache son sac à une corde et tire. Caroline explique à Anissa qu'on ne doit pas arracher les champignons, ni les prendre dans la main, puis finalement elles partent en quête ensemble. Nicolas et Mikaël glissent sur les fesses depuis le haut du talus, puis

entament la construction d'un tunnel pour les chauves-souris fatiguées de voler. Entre temps, Christian a allumé le feu avec les enfants et préparé le goûter. Des tartines de miel et de confiture « fait école » à l'églantine, des rondelles de pomme et des noix attendent sur la table en bois sous la bâche. Nicolas et Mikaël rôtissent leur tartine sur le feu. Caroline, Anissa et Linus cassent les noix avec une pierre.

• Les vertus de la salle de classe verte...

L'école pratiquée régulièrement dans la nature a des effets positifs sur le développement physique, psychique et social, sur les apprentissages, pour l'éducation en vue d'un développement durable et pour le développement de valeurs (Malone & Waite, 2016 ; Natural England, 2016 ; Raith & Lude, 2014). En résumé, la relation avec l'environnement proche et le savoir là-dessus s'améliorent, le bien-être, la santé et la motivation d'apprendre augmentent, les enfants s'entraident plus et sont moins agressifs, ils développent la créativité, les compétences langagières, une image plus réaliste d'eux-mêmes et la motricité.

• Enseigner dehors permet d'apprendre en situation réelle

« Ce n'est qu'en contact direct avec l'eau que j'arrive à saisir que l'eau est mouillée. Que je l'entends en même temps murmurer ou goutter, que je vois des vagues et des reflets, que je sens peut-être l'odeur de la mer, ou de l'herbe de la rive. Tout cela me procure une impression globale, qui - avec beaucoup d'autres expériences semblables - m'amène à une représentation complexe et différenciée de ce qu'est l'eau. »

(Manfred Spitzer, médecin et psychologue, 2007, pp 225)

• ...améliore les compétences sociales et l'ambiance de classe :

pour les enseignants qui enseignent régulièrement dehors, un des aspects positifs les plus importants est l'amélioration des relations entre les enfants et entre l'enfant et l'enseignant. À long terme, ce renforcement

des bases sociales vous fait gagner du temps et vous facilite le quotidien avec votre classe, autant dedans que dehors.

• **...est bon pour la santé :** hors des murs, les enfants bougent plus, ce qui contribue à diminuer les comportements agressifs et à augmenter la capacité de concentration, la condition physique et la confiance en son corps et son esprit. Les sorties régulières dans la nature améliorent le bien-être et réduisent le stress.



L'école à ciel ouvert

• ...vous décharge à long terme :

Au début, enseigner dehors est une aventure accompagnée d'un certain effort. Les enseignants qui continuent malgré tout et enseignent de plus en plus dehors rapportent, qu'avec le temps, ils profitent des mêmes bénéfices que les enfants : ils ont plus de liberté, ils se sentent satisfaits et en meilleure santé, le soir, ils rentrent chez eux plus détendus, leur pratique d'enseignement s'en retrouve enrichie. Avec le temps et la régularité de l'enseignement dehors, les enfants deviennent eux aussi plus indépendants, plus créatifs, plus motivés et plus attentifs.

• ...et ses obstacles

Évidemment, il existe des obstacles pour les enseignants :
« *La nature ne se trouve pas directement à côté du bâtiment scolaire, enseigner en plein air exige une organisation considérable.* » Vraiment ? N'y a-t-il pas un pré, un parc urbain, un ruisseau, une haie que nous pourrions explorer dans les environs ? La cour de l'école est aussi un lieu d'apprentissage qui offre des trésors cachés.

« *Nous perdons du temps sur le chemin de l'aller et du retour, nous pouvons enseigner moins de matière pendant le même temps.* » C'est vrai, mais l'enseignement en plein air n'est-il pas justement davantage global et approfondi ? Nous avançons certes moins rapidement, mais ce qui est appris est mieux intégré. Nous apprenons beaucoup de choses inattendues qui ne figurent pas dans les objectifs pédagogiques de la leçon, et qui élargissent les compétences sociales et personnelles. En plus, on apprend également sur le chemin.
« *En plein air je peux moins bien planifier ce qui va se passer, et c'est pénible.* »

C'est vrai, mais cela peut également vous apprendre à gérer de manière spontanée et créative les impulsions d'apprentissage que propose la nature, et à les intégrer dans votre enseignement.

« *Les enfants peuvent moins bien se concentrer.* » Cela est également vrai car, souvent, ils ne s'intéressent pas à ce que vous avez planifié, mais ils trouvent les impulsions de la nature plus attractives. Mais, si vous suivez ces impulsions, est-ce que les objectifs d'apprentissage ne seront pas finalement

également atteints ? Et les compétences essentielles à la vie stimulées ?

« *Les enfants sont mal équipés et n'ont donc aucun plaisir à être en plein air.* »

Ceci est un véritable problème ; dans ce cas, quelques habits de rechange peuvent parfois être une solution. Expliquez aux parents que les enfants ont le droit, et pourquoi ils ont le droit, de se salir en plein air, et qu'ils doivent les habiller en conséquence.

« *En principe les enfants ne sont pas du tout motivés à sortir.* » Dans ce cas, votre persévérance est de mise. Grâce à la régularité, les enfants s'habitueront finalement aux leçons en plein air, et ils vont peut-être même apprendre à les apprécier. Ils ont aussi dû s'habituer à la salle de classe.

« *C'est fini pour aujourd'hui, on va s'en aller* », chante Christian. Les enfants font leur sac. Avec Sarah, ils rassemblent et rangent les outils. La bruine recommence à tomber. Tout le monde se met sur le dos et regarde si la forêt a, oui ou non, plus de couleurs que ce matin, grâce aux couleurs qui se sont envolées quand le ballon d'anniversaire d'Automne a éclaté. Avant de partir, les enfants cherchent la part de gâteau

qu'ils avaient cachée. Tels certains animaux affamés dans la rigueur de l'hiver, tous ne la retrouvent pas.

Alex verse quelques larmes sur son trésor perdu, et Manuel le console en lui donnant un morceau de sa part. Des petits gnomes, humides et boueux, plus ou moins épuisés mais contents, sortent des bois. Quels secrets, quelles expériences de la forêt emportent-ils avec eux ?

• Aux responsables des ministères et services de l'enfance et de la jeunesse

Dans beaucoup d'écoles, les normes de sécurité sont de plus en plus strictes, ce qui crée des craintes et des difficultés supplémentaires pour les enseignants qui pratiquent l'école en plein air. Laissez-vous guider par des réflexions globales et à long terme, et créez les bases pour un enseignement sain et sensé pour élèves et enseignants. Qu'est ce qui est le plus dangereux : les conséquences indirectes de la sédentarité entre quatre murs et l'éloignement de notre environnement proche ? Ou de temps à autre une coupure, une morsure de tique ou les orteils frigorifiés ?

L'école à ciel ouvert

En rendant possible, au niveau de la réglementation, des écoles à ciel ouvert, vous pouvez, d'une part, soulager les professionnels motivés dans leurs démarches administratives, leur travail de conviction et de réalisation, pour qu'ils puissent investir plus d'énergie et de passion dans leur travail avec les enfants. Et d'autre part, vous contribuerez à un meilleur développement, un meilleur bien-être, une meilleure santé de nos enfants.

Les contenus et photos de cet article se basent sur les ouvrages : « **Les enfants des bois** » et « **L'école à ciel ouvert** ».

Pour + d'informations
www.silviva-fr.ch/enseigner-dehors/
 Silvia (Éd., 2018) : L'école à ciel ouvert. La Salamandre, parution en automne 2018.

www.tousdehors.be
 Groupe de travail « Tous dehors » (Éd., 2017) : Trésors du dehors. Auprès de nos arbres enseignons heureux. À télécharger gratuitement sur www.criesthubert.be.

www.reseaucoleetnature.org
 Dynamique « Sortir ! » : rencontres et ressources pédagogiques.



Sarah Wauquiez, Suisse
 Enseignante primaire, psychologue, pédagogue par la nature.
 Elle est active dans le milieu de la pédagogie par la nature depuis 1998 : sorties régulières en nature avec des enfants de 3 à 10 ans, formations pour adultes et programmes de recherche à propos des effets de la nature sur les enfants. Elle est l'auteure du livre « Les enfants des bois » éditions Books on Demand 2008.

Visuels
 p.22 : Carrés dans la neige : Lucien Kohler
 p.23 : Enfant au verrillon : Timo Ullmann
 p.24 : Enfant dans la boue : Isaline Pilet
 p.26 : Portrait de S. Wauquiez : Gabriela Fürer

Bibliographie

• Barford, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L. & Bentsen, P. (2016) : Increased provision of udeskole in Danish schools : An updated national population survey. In : Urban Forestry & Urban Greening, 20, pp 277- 281.

• Bentsen, P. & Jensen, F. (2012): The nature of udeskole : outdoor learning theory and practice in Danish schools. In : Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 12, pp 199-219.

- Natural England (Ed. 2016) : Natural Connections Demonstration Project 2012-2016 : Final Report. Natural England.
- Andreas Raith & Armin Lude (2014) : Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. München : oekom.
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2013) : Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken. Basel : Beltz.
- Spitzer, M. (2007) : Lernen : Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München : Spektrum.

- Gräfe, R., Gillessen, C., Harring, M., Sahrakhiz, S., Witte, M. (2016): Bildungsräume anders denken. Das Modellprojekt Draussenschule. In : Von Au, J. & Gade, U. (Hrsg., 2016) : Raus aus dem Klassenzimmer. Outdoor Education als Unterrichtskonzept, pp 70-78. Weinheim : Beltz.
- Malone, K. & Waite, S. (2016) : Students outcomes and natural schooling. Pathways from evidence to impact report 2016. Plymouth : Plymouth University.

Deux histoires sur les '*crianças*' en contexte externe

Depuis quelques années, on observe en Italie une tendance diffuse à requalifier les espaces extérieurs des services pour l'enfance alors que, pendant des décennies, le regard s'était surtout porté sur les espaces intérieurs. En effet, il arrive souvent, pour penser les activités des enfants, qu'on ne parte pas de leur vie quotidienne (que ce soit dehors où à l'intérieur), mais des attentes et projets des adultes. Avec, comme conséquence, des réalisations sans doute parfois intéressantes et innovantes, mais qui ne permettent pas aux enfants d'être les protagonistes, car elles trop éloignées des véritables exigences du jeu. Le premier pas permettant de procéder à une véritable remise en question pourrait provenir d'une observation authentique et attentive qui rapporterait comment les enfants vivent spontanément les lieux de liberté au quotidien, et qui témoignerait d'un esprit ouvert, dégagé des stéréotypes qui rassurent si bien des adultes. De telles observations pourraient constituer un support utile pour repenser non seulement les espaces et les matériaux, mais surtout la relation enfant/adulte et, notamment, le rôle d'un éducateur capable de valoriser le jeu et de l'accompagner.



Première observation

Dans le jardin, deux enfants assis sur un rebord en planches de bois échangent des propos animés. Ils prennent la parole, s'écoutent, racontent, parfois ils se lèvent pour mimer. Ils restent là,

pendant un long moment, presque toute la matinée. On est frappé par l'intensité de leur jeu, même si celui-ci semble statique. Cette dynamique se répète dans les jours qui suivent, et cet endroit qu'ils ont choisi deviendra un important point de rencontre, comme s'il était un lieu de rendez-vous

quotidien. Parfois un autre enfant se joint à eux et participe à la discussion.

D'autre fois, des écorces d'arbre ou de petits cailloux s'animent tout d'un coup et se voient investis d'un rôle et d'une signification. À certains moments, la place est désertée, car les enfants ont migré pour un moment vers un tunnel de saules ou un autre coin du jardin, mais le rebord reste leur port d'attache. Un autre enfant se rapproche d'eux, il n'interrompt pas le jeu, mais s'y rallie. L'un des enfants grimpe sur les planches et s'assied généralement sur la partie la plus élevée. L'autre écoute ou se met aussitôt à parler, ou apporte des matériaux... Le jeu ne s'interrompt jamais. Les enfants régulent leurs actions, endossent des rôles, prennent leur temps, s'organisent tout seuls. L'adulte est exclu, dans le sens où il n'est d'aucune utilité, peut-être parce que cette dynamique qui s'établit entre les enfants le fait apparaître trop grand, trop maladroit, il romprait l'harmonie qui s'établit si aisément dans ce lieu.

Des observations de ce genre pourraient alimenter la réflexion sur ce milieu dans lequel tout semble couler

Deux histoires sur les 'crianças' en contexte externe

de source. Elles permettraient, par exemple, de s'interroger sur la fonction de ces planches usées par le temps, qui semblent être un si puissant catalyseur pour les échanges entre enfants. Cette installation avait été conçue au départ en forme de 'L' et devait permettre d'y déposer des matériaux et outils utiles pour le jardinage, en particulier pour le potager. Elle était structurée en deux gradins pour faciliter le travail des enfants et pour répondre aux besoins de rangements. Une fois construite, elle avait progressivement été complétée par d'autres appuis, toujours pour faciliter le stockage des matériaux. En dépit de la bonne volonté, des préoccupations et de la réflexion pédagogique menée par les adultes, cette installation, placée entre les caisses d'un potager mobile dans la cour de l'école, n'a jamais rempli sa fonction.

Les recoins profonds qui recèlent de belles cachettes et les deux gradins qui invitent si bien à l'escalade ont probablement été les premières caractéristiques qui, aux yeux des enfants, ont fait apparaître cette structure comme un lieu de vie fait pour

eux, à explorer et à expérimenter. Pendant un certain temps, les intentions et les attentes des adultes ont conduit ceux-ci à réorganiser régulièrement cet espace pour le conformer à sa destination initiale, à le remettre en ordre, à le déplacer, à édicter des règles d'utilisation, à répéter les interdictions. Et puis, progressivement, le jeu et les besoins des enfants ayant pris le dessus, les éducateurs se sont posés des questions et ils ont abandonné leurs certitudes initiales.

Entre-temps, cette installation avait commencé à se détériorer. Sur l'un des côtés, l'usure avait effacé les signes qui indiquaient où ranger les objets ; de l'autre côté, il y avait eu quelques modifications lorsque, par exemple, les crochets prévus pour suspendre les habits avaient disparu... Finalement, une partie avait été reléguée dans un autre coin du jardin.

Les enfants ont été autorisés à grimper sur l'installation pour y jouer et pour déposer les matériaux qu'ils utilisent dans leurs jeux - non pas des seaux ou des pelles, mais des écorces, des bâtons, des cailloux.

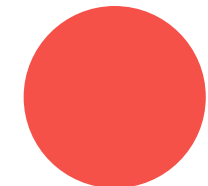
Ainsi, ces simples gradins privés de

toute caractéristique intéressante, bruts, imparfaits, ont fourni le scénario d'un jeu bien plus élaboré, plus riche et plus complexe que ne le prévoyait leur fonction initiale. Les jeux qui sont quotidiennement pratiqués dans ce lieu sont multiples et variés, en fonction des enfants. Il y a les premières approches des enfants de 1 an, plus intéressés par ce qui se trouve sur les étagères du bas... L'approche des 2 ans qui, pour la première fois, se risquent à grimper... Il y a ceux qui y voient un château fort ou un entrepôt, ou encore une installation pour sauter très haut... Et, enfin, ceux qui l'utilisent, à l'image des deux premiers enfants, en tant que lieu de détente pour raconter et se raconter. De fait, nous aurions très bien pu présenter cette installation comme un ratage, alors qu'elle est devenue un endroit qui motive, qui stimule, qui socialise, qui nourrit l'imaginaire, qui invite à concevoir des projets, à coopérer, à discuter.

Par ailleurs, si nous nous plaçons à un autre niveau de réflexion, ce récit nous conduit à nous interroger sur le rôle de l'adulte. Quoi proposer ? Comment, pourquoi et quand l'adulte doit-il intervenir ? Comment doit-il se

positionner pour faciliter les jeux des enfants ?

Les questions qui se posent sont multiples. Dans quelle mesure, par exemple, l'adulte doit-il se tenir en retrait ? Il y a des situations où l'adulte ne doit pas interrompre le jeu où il doit savoir composer avec son rôle de gardien du temps et de la continuité. Il doit rester un gardien discret qui observe et se laisse fasciner par la perfection des mécanismes qui régulent le jeu. Peut-être devrait-il s'efforcer de ne pas entendre certaines discussions et paroles des enfants ? On pourrait dire, de manière provocatrice, peut-être, qu'il devrait réduire son rôle à celui d'un simple témoin de la qualité, du bien-être. Il faudrait en parler et, pour cela, ouvrir des espaces de discussion dans des groupes de travail, afin de réfléchir ensemble aux modalités et styles éducatifs qui favorisent vraiment le jeu chez l'enfant.



Deux histoires sur les 'crianças' en contexte externe



Seconde observation

Le feu crée une atmosphère particulière, c'est quelque chose de magique, qui attire, réchauffe et fonde une communauté. Il réveille quelque chose du passé, qui résonne chez chacun de nous. C'est pour cette raison que le feu est devenu un élément important dans notre école, et avant toute chose le symbole d'un moment de rassemblement et de partage avec les familles, durant la nuit la plus longue de l'année autour du 21 décembre.

La fête des Lumières est désormais devenue une tradition, elle crée à l'intention des enfants et de leurs familles, une atmosphère que l'on rencontre rarement en ville : pourtant, rien de particulier, si ce n'est ce feu qui accueille et invite à s'asseoir autour de lui pour se réchauffer, en ce temps froid des journées hivernales.

On prépare soigneusement l'endroit : avec les enfants on délimite le lieu choisi avec des cailloux et on trace un cercle double : le premier, au centre, indique l'emplacement du feu, le second plus grand, correspond à la frontière de sécurité ; il délimite le

rapprochement maximal des enfants. Ces tracés font office d'informations porteuses de règles de comportement. En effet, plus on a affaire à des situations réelles, plus les règles sont définies par l'élément qui se trouve au centre de la situation.

Dans ce cas, l'expérience du feu advient de manière fluide, plaisante, enveloppante. Si l'on fait chauffer ensuite des marshmallows enfilés sur un bâton, la magie est totale. Une telle expérience ne peut durer qu'une soirée. Les enfants se la rappellent et, de plus, le feu laisse des traces nettes, tout comme le charbon qui, inévitablement, devient un matériau de jeu qui va servir longtemps.

Par la suite, les enfants feront semblant de faire du feu. Ils prépareront du bois dehors ou disposeront ce qu'il faut à l'intérieur. Ils en parlent, ils racontent, ils font des hypothèses sur les méthodes d'allumage, ils se documentent ; les grands enseignent aux plus petits, les petits écoutent. Les éducateurs devraient se demander s'ils souhaitent soutenir la motivation et l'intérêt croissant des enfants. Si c'est oui, le jeu n'aura pas de fin. Il ne

Deux histoires sur les 'crianças' en contexte externe

s'agit pas d'élaborer un projet sur le feu, avec des étapes et un calendrier fixés par l'enseignant, ce serait trop simple de tout prévoir par écrit. Le défi réside précisément dans l'observation des enfants, de leurs jeux ; il s'agit de s'informer, de recueillir des idées, de faire des recherches, c'est-à-dire de se préparer minutieusement à soutenir les enfants dans leurs jeux, à leur offrir ce support, cette idée, cette proximité nécessaires pour relier entre elles les expériences, faire des essais, recommencer, assembler des pièces, formuler des hypothèses, faire 'à la première personne' et observer les résultats.

On dit facilement: « *tu joues avec le feu !* » lorsque quelqu'un traite avec légèreté une question potentiellement dangereuse. Il est probable que, dans l'imaginaire commun, la juxtaposition des termes 'jouer' et 'feu' est antithétique, comme si l'une excluait l'autre, le feu étant un élément dangereux, et jouer une affaire d'enfants.

Et si nous reconsidérons la valeur du terme 'jouer' ? Si nous envisageons le jeu comme une activité sérieuse, telle qu'elle est d'ailleurs vécue par les enfants ? Jouer n'est pas

seulement synonyme de distraction et d'insouciance, jouer est une affaire sérieuse. Les enfants jouent sérieusement si on leur laisse le temps et l'espace pour le faire.

Le jeu est l'instrument de connaissance, de compréhension, de mise en relation avec les autres, d'expérimentation, de réalisation, de création, de questionnement, de vérification et donc d'apprentissage, le plus important.

Et donc 'jouer avec le feu', au-delà des modes d'expression, peut signifier avoir la possibilité de connaître le feu, d'en comprendre les risques et les potentialités et, ainsi, de savoir comment s'approcher de cet élément. Peut-on déjà le faire à l'école maternelle ?

Je dirais que oui, s'il y a des adultes disposés à le faire, habiles du point de vue manuel, expérimentés et pas peureux.

À présent, lorsqu'il veulent faire semblant d'allumer un feu pour réchauffer des potions magiques ou cuire des brochettes, certains enfants demandent à le faire ensemble. Tout cela se met en place naturellement et contribue à rendre le jeu des enfants très sérieux.

Conclusion

Ces deux simples observations apportent des exemples de situations qui illustrent comment certaines propositions gagnent en valeur si nous faisons confiance aux enfants et si nous nous mettons à l'écoute de leurs jeux, tout en nous posant les bonnes questions. Le défi le plus important auquel nous sommes confrontés, dans n'importe quelle reconversion, dehors comme à l'intérieur, est de partir d'un regard vierge de tout préjugé sur les expériences que les enfants vivent à la crèche comme à l'école.

'Construction et reconversion' sont des termes qui se rapportent au monde des ingénieurs ou du bâtiment. Nous pourrions nous les approprier ainsi : dans chacune des observations rapportées, les espaces de jeu se construisent dans l'expérience, précisément par celui qui vit cette expérience et qui se construit lui-même, avec toutes sortes de matériaux, et de façon à ce que la construction et la reconversion ne s'achèvent jamais, comme cela se passe dans la nature.

Alberto Rabitti
Engenheiro et éleveur d'environnements naturels pour les crianças.

Beatrice Vitali
Pédagogue à la Fundação Gualandi.

Traduction
Gillian Cante
Marie-Françoise Iwaniukowicz

Visuels
Alberto Rabitti et Beatrice Vitali

La politique publique dans la petite enfance et son impact positif potentiel sur le développement durable :

le cas d'un Think Tank l'Académie de la Petite Enfance à Strasbourg France



Peu de personnes contestent aujourd'hui l'importance du changement climatique et son impact sur les générations futures. Le dernier rapport du Panel intergouvernemental sur l'évolution du climat (IPCC) publié en 2018 sur les changements climatiques insiste sur la nécessité urgente de changer radicalement notre perception de l'environnement et notre utilisation des ressources.

Cependant, même avec ces alertes, le sujet du développement durable est nébuleux et difficile à aborder, car il nous oblige à modifier profondément notre comportement et notre compréhension de notre place dans l'environnement et, inévitablement, avec nous-mêmes. Faire du développement durable une priorité dans les politiques autour de la petite enfance pourrait être un facteur déterminant dans la réalisation des changements intelligents nécessaires pour garantir la santé et le bien-être des

générations futures. La nature est la clé de cette discussion.

Un environnement sain est le droit de chaque enfant et est défendu par l'Organisation mondiale de la santé (1946), La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (1989), La stratégie du Conseil de l'Europe dans la Convention de Sofia (2016 - 2021) et dans le préambule de l'accord de Paris de la COP21 (2015). En France comme parmi d'autres pays européens, les initiatives se multiplient pour faire respecter les droits des enfants à un environnement sûr et sain. Les arguments, aujourd'hui, sont plus que jamais centrés sur les impacts négatifs sur la santé d'élever des enfants 'déracinés' de la nature et du monde naturel. La hausse des maladies endocriniennes telles que l'asthme et le diabète, les problèmes de santé mentale grandissants et les déformations physiques chez les plus vulnérables, les jeunes enfants, est alarmante.

Pourtant, malgré les préoccupations croissantes, les efforts visant à modifier les concepts profondément enracinés en matière de santé, de sécurité et

d'hygiène des enfants se sont souvent heurtés à des obstacles. Au cours des dernières décennies, les politiques en matière de la petite enfance ont été principalement axées sur l'hygiène afin de créer des environnements propres, sûrs, et stériles pour l'enfant. Nous avons donc tendance à éviter de parler de la nature, des cycles naturels, de l'environnement extérieur lors de la formation de professionnels de la garde d'enfants ou de la mise en œuvre de politiques.

Nous avons éloigné nos enfants du monde extérieur de peur des saletés et des risques de dangers inhérents à la nature. En conséquence, nous avons non seulement négligé les avantages des imperfections de la nature et ses effets positifs sur la santé et le développement de l'enfant, mais nous avons également éloigné nos enfants du monde naturel, ce qui rend plus difficile pour eux de comprendre comment y vivre d'une manière durable.

Relever ces défis et réunir les acteurs pour influencer et faire changer notre compréhension du sujet font partie de la mission d'une association en France, l'Académie de la Petite Enfance.

La politique publique dans la petite enfance et son impact positif potentiel sur le développement durable

Académie de la Petite Enfance

À l'Académie de la petite enfance de Strasbourg, un groupe de citoyens, d'éducateurs et d'ONG de protection de l'enfance se sont réunis pour placer le sujet de la petite enfance à tous les niveaux du débat public, en reliant directement la qualité de l'environnement au bien-être des enfants. Comme le dit l'adage africain, « *il faut un village pour élever un enfant* ». L'Académie crée des occasions de rencontre entre professionnels et citoyens divers ; des éducateurs, des chercheurs, des professionnels de la santé et des paramédicaux, ainsi que des décideurs aux niveaux local et régional. Le développement durable ne peut être traité efficacement que si tous les acteurs impliqués dans la petite enfance travaillent ensemble.

“ L'association initie des groupes de collaboration pour se rencontrer et identifier les principaux enjeux de la petite enfance, ”

L'objectif est de rassembler autant de décideurs importants que possible afin qu'ils puissent partager leurs expériences, leurs préoccupations et leurs pratiques, ainsi que leurs envies quant à l'avenir qu'ils souhaitent pour les enfants.

Inspirée des œuvres de Jean-Frédéric Oberlin, pasteur français de la fin du XVIIIe et du début du XIXe siècle, l'Académie soutient le principe que le contact direct avec la nature, la participation des adultes et l'exposition régulière des enfants au monde extérieur ont un impact très fort et profond sur la génération la plus jeune, et la manière qu'ils perçoivent leur place dans l'environnement. Il est plus difficile d'apprendre à un enfant à aimer et à soigner ce qu'il ne connaît pas.

Notre objectif est d'ouvrir les discussions et de mettre en place les événements pour disséminer l'importance des actions des adultes et des politiques que nous avons mises en place. Quand un médecin et un éducateur de la petite enfance sont assis à la même table qu'un décideur et un directeur de la formation à la petite enfance, les discussions sont animées et passionnantes. De nouvelles idées émergent et des questions suscitent une réflexion plus profonde.



La politique publique dans la petite enfance et son impact positif potentiel sur le développement durable

7 domaines d'intervention pour le développement durable et la petite enfance

Comme dans la plupart des pays européens, les établissements de garde d'enfants sont financés et réglementés par le Ministère de la Santé ou par le Ministère de l'Éducation. Ils sont soumis aux directives définies par le gouvernement pour assurer des soins de qualité et d'égalité des chances. Comme la garde des enfants est un sujet d'intérêt public important, il existe de réelles possibilités de promouvoir des pratiques de développement durable.

*“ Mais comment lier développement durable et petite enfance ?
La réponse : lentement, systématiquement et ardemment,,*

La question du développement durable est importante car elle englobe des problèmes majeurs allant de la santé et du bien-être à la gestion, à l'hygiène et à la gestion des déchets. L'Académie de la petite enfance travaille depuis trois ans le sujet du développement durable autour 7 thèmes principaux :



1. Santé

Préoccupations suscitées ar l'augmentation des perturbateurs endocriniens dans notre environnement et par leur impact négatif sur la santé des enfants ; concerne la qualité de l'air, la composition chimique de nombreux produits d'hygiène utilisés

quotidiennement dans les structures de garde d'enfants, ainsi que la composition des jouets et du matériel. Santé des enfants en général liée à leur environnement physique et prise de conscience de l'importance de la façon dont les enfants bougent ; la somatique.

2. Alimentation

Ouvrir la discussion sur la façon dont nous voyons les aliments et nourrissons nos enfants, en leur donnant une idée de la provenance de ce qu'ils mangent ; la qualité et la valeur nutritionnelle des aliments. Comment cuisiner avec

La politique publique dans la petite enfance et son impact positif potentiel sur le développement durable

Inspirer les familles à cuisiner à la maison des aliments culturels. Soutenir les initiatives qui montrent à quel point les enfants aiment participer à la préparation des aliments, qu'il s'agisse de planter, de récolter, de cuisiner ou de manger.

3. Pédagogies de la nature

Souligner l'importance des jeux extérieurs ; comment travailler avec les autorités et les équipes pour encourager les enfants et les jeunes enfants à sortir ; problèmes de sécurité par rapport à permettre aux enfants d'explorer librement.

L'impact sur la motricité et la santé générale ; études sur l'activité physique adaptée et les capacités mentales cognitives et motrices. La nature étant un important enseignant d'empathie et de compassion.

4. Surexposition aux écrans

Interrogation sur les dangers liés à l'exposition et à la surexposition aux écrans chez les plus petits ; Le développement neurologique du cerveau de l'enfant et l'importance de proposer des activités sensorielles variées et régulières ; valeurs sociétales, manque d'études et d'inquiétudes du public.

5. Art

Partage de pratiques sur la manière dont la nature est source d'émotion, d'inspiration, de réveil et d'émerveillement pour le jeune enfant ; l'importance de l'art dans le développement de l'enfant ; Comment accompagner l'enfant dans sa créativité artistique et sa perception artistique ;

Matériaux naturels source d'inspiration - terre - bois - feuilles – eau ; observer les expressions artistiques de l'enfant.

6. Urbanisation

Discuter de la place que nous donnons aux enfants en ville.

Leur rôle potentiel en tant qu'acteur dans la création d'espaces publics ; harmonie entre la nécessité de répondre à une population urbaine en croissance et de laisser la place à la nature ; L'importance pour l'extérieur de créer des liens sociaux (chez l'enfant) ; besoins sociaux, urbains et environnementaux spécifiques des enfants ; La place que nous accordons aux enfants en ville et pourquoi est-ce un facteur clé dans la discussion sur le développement durable.

7. Égalité

Déconstruire les inégalités dès la naissance et les effets négatifs qu'elles produisent ; les inégalités se creusent entre les familles et leur prise de conscience du bien-être de l'enfant (santé, alimentation, aires de jeux...) des coûts liés à l'éducation des enfants dans un environnement sain. Comment placer les parents et les enfants au cœur des politiques publiques, notamment en matière de pauvreté, de santé.

Par le biais de tables rondes, de travaux en collaboration avec des décideurs publics, de festivals de rue et du premier festival de films sur l'enfance et la nature en Europe, l'Académie continue de sensibiliser et de partager les meilleures pratiques, faisant du développement durable et de la petite enfance un sujet important sur toutes les tables ; grandes et petites.

Pour plus d'informations : www.academiedelapetiteenfance.com



Gillian Cante

Fondatrice de la crèche parentale *Giving Tree* à Strasbourg, en charge du développement durable de l'Académie de la Petite Enfance. Elle a vécu au Canada, aux États Unis, en Suisse et en France.

Mère de 2 enfants elle est active depuis 10 ans dans la petite enfance et soutient bénévolement les actions de recherche dans l'égalité, la diversité, la nature et la petite enfance.

Aujourd'hui elle est la Présidente de l'association le Furet Petite Enfance. gilliancante@gmail.com

Visuels

p. 31, 32, 33 : Christophe Urbain
p. 34 : Gillian Cante

Construire la durabilité dès la petite enfance

Le développement durable est une urgence et une priorité pour l'action humaine du 21^e siècle.

En janvier 2016, les Nations Unies ont convenu d'unir leurs efforts et de travailler à la réduction des inégalités, à l'élimination de l'extrême pauvreté, à l'élimination de la faim, à l'amélioration de la santé et de l'éducation, à la réalisation de l'égalité des sexes, à la protection de l'environnement et à la promotion de la paix, de la justice et de la prospérité.

Objectifs (DSG) jusqu'en 2030 (Fig. 1 - ci-dessous)



Pour prendre conscience de notre interdépendance, nous devons adopter une vision systémique afin de résoudre nos problèmes communs et nous engager dans la construction d'une citoyenneté mondiale afin de «répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs besoins » (1987).

Dans cet article, nous présentons le travail développé dans le projet *Construire la durabilité de la petite enfance* depuis 2012 au Portugal. Ce projet est né dans le cadre d'un projet de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire (OMEP). Au Portugal, il implique le partenariat entre l'Université d'Évora et 3 écoles maternelles.

L'éducation joue un rôle inestimable dans la poursuite des objectifs de développement durable, car les individus et les sociétés doivent être équipés et dotés de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs, et être plus conscients de la manière de conduire de tels changements (UNESCO, 2014). Dans cette optique, l'UNESCO a publié en 2016 le rapport « *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?* » dans lequel il redirige l'éducation et identifie, dans son premier chapitre, le développement durable comme une préoccupation centrale (UNESCO, 2016). L'éducation de la petite enfance joue un rôle particulier dans l'EDD, car il est prouvé qu'investir (prêter attention

et agir) dans l'enfance est le plus grand garant des résultats sociaux et économiques. En outre, les enfants étant les citoyens les plus jeunes, ce sont eux qui peuvent participer et influencer l'avenir plus longtemps. Une autre raison de cibler l'EDD sur les enfants est que nous savons que les enfants font partie des groupes sociaux les plus touchés par les déséquilibres sociaux, économiques et environnementaux. Les enfants, par exemple, sont plus vulnérables à l'impact de conditions néfastes et représentent 66 % des victimes de maladies induites par l'environnement (PNUE, 2014). Intervenir dans l'enfance devient cependant une priorité.

Enfin, l'éducation de la petite enfance joue un rôle dans la construction de la durabilité en encourageant la participation des enfants à cette conception locale et les aide à « *développer un sens réel de la participation à une communauté habitante* » (Bruner, 1996, p. 76). La mise en œuvre des ODD dépendra non seulement de l'engagement des gouvernements, mais également de la

Construire la durabilité dès la petite enfance

participation des citoyens. Les enfants et les jeunes sont au cœur de cet appel mondial à la participation et l'école est essentielle pour faire mieux connaître le nouvel agenda.

Cela constitue un défi pour l'éducation des enfants car il faut repenser certaines de ses pratiques qui ne sont pas encore alignées sur la vision de l'enfant en tant que citoyen. Cela implique de réfléchir à l'assurance-emploi dans la manière dont les enfants participent à ce processus.

Organisation mondiale pour l'éducation et la protection de la petite enfance (ECEC) et l'éducation au développement durable (EDD) dans l'éducation de la petite enfance

L'Organisation mondiale de la petite enfance (OMEP) développe depuis une décennie un ensemble de projets de recherche et d'intervention dans le domaine de l'EDD auxquels participent des pays de différents continents. L'OMEP base son intervention sur l'écoute des enfants -ce qu'ils ressentent, ce qu'ils pensent et comment ils comprennent le phénomène de la vie, en encourageant

leur participation à la construction d'un monde meilleur, en encourageant les projets dans les écoles maternelles mettant en œuvre l'EDD.

Projet d'échelle de notation pour l'éducation au développement durable

Au début de 2012, l'OMEP nous avait invités à intégrer un projet de création de supports EDS pour les enseignants. Ce projet visait à développer un instrument de recherche et d'autorégulation des pratiques d'éducation au développement durable (OMEP-ERS-SDEC) par les professionnels.

Des collègues de divers pays des cinq continents ont participé à ce projet : Afrique du Sud, Australie, Chili, Chine, Éthiopie, Kenya, Portugal, États-Unis, Norvège, Royaume-Uni, Suède et Turquie. Les travaux de chercheurs, praticiens et enfants de différentes réalités sociales, culturelles, économiques et environnementales ont été publiés dans le livre **« Recherche internationale sur l'éducation pour le développement durable dans la petite enfance »** (Siraj-Blatchford, Mogharreban & Park, 2016).



Observons ensuite l'échelle développée dans le projet. L'échelle OMEP-ERS-SDEC utilise la même structure que l'échelle d'évaluation de l'environnement de la petite enfance révisée (ECERS-R) (Harms, Clifford et Cryer, 2005).

L'échelle ERS-SDEC peut être utilisée par les professionnels d'ECEC pour évaluer et régler la mise en œuvre d'un programme dans le domaine de l'EDD et aider ainsi les éducateurs et les équipes à identifier les domaines prioritaires pour développer, en collaboration, des moyens d'améliorer la qualité de leurs processus de recherche. Il est organisé en 3 domaines avec un ensemble de descripteurs parlant - durabilité sociale et culturelle, durabilité environnementale et

durabilité économique - comprenant un ensemble de descripteurs parlant de plusieurs thèmes associés à chaque dimension du DD :

- **Durabilité sociale et culturelle** - Inclusion et diversité ; stéréotypes / égalité des chances ;

genre, appartenance ethnique, orientation sexuelle, religion; la condition humaine (ce que nous avons en commun) ; droits de l'homme ; interdépendance ;

- **durabilité environnementale** – environnement ; beauté naturelle ; la qualité d'eau ; santé (pratiques) ; prendre soin des plantes et des animaux ; protection environnementale ;
- **durabilité économique** - consommation d'eau, d'électricité et de papier ; frais ; des économies ; recyclage ; achat et vente, rentable ; besoins économiques ; soutien aux familles avec moins de ressources.

Les descripteurs de chaque domaine permettent d'analyser plusieurs facteurs de qualité tels que : l'accès et la qualité des espaces (conditions structurelles) ; les politiques institutionnelles exprimées dans le projet éducatif et ses réglementations ; pratiques pédagogiques (ex : sorties, conversations, projets, prendre soin de ..., recycler); la qualité et la disponibilité des matériaux; les interactions entre adultes et enfants et l'implication des familles et de la communauté.

Construire la durabilité dès la petite enfance

Le projet Construire la durabilité dès la petite enfance

À Évora, la participation au projet OMEP a été le point de départ d'un projet plus vaste qui a continué au-delà de la conception de l'échelle ERS-EDSEC et que nous avons baptisée Construire la durabilité dès la petite enfance. Le projet s'est développé dans le cadre de la formation initiale des éducateurs de la petite enfance et des enseignants du primaire à l'Université d'Évora, en étroite collaboration avec les institutions coopérantes de la ville où les étudiants effectuent leur stage. Il est donc considéré comme un projet de développement professionnel pour les étudiants, les éducateurs et les enseignants, développant la dimension recherche du professionnalisme des enseignants, basé sur des processus d'analyse, de réflexion et d'intervention appuyés par des instruments validés et promouvant des pratiques de qualité dans le domaine de l'EDD.

La première phase du projet (2012-13) a été consacrée à la mise à l'échelle et à l'atteinte de la version finale. Ce processus a été mis au point en partenariat avec des écoles maternelles

(CAIE, CIIL et EBJIMFP) ayant une expérience dans le domaine de l'EDD et qui ont été une source d'inspiration pour leurs travaux dans ce domaine clairement assumés dans leur projet éducatif. Cinq étudiants de maîtrise en éducation préscolaire (formation initiale d'enseignants) ont utilisé l'échelle dans des projets de recherche-action pendant leur stage et nous avons interrogé les enseignants afin d'obtenir leur point de vue critique sur l'échelle. La première phase du projet a été publiée dans Folque & Oliveira (2016). Après cette première phase, le projet s'est poursuivi à Évora en supposant plusieurs développements : d'une part, la poursuite des processus de recherche-action dans le cadre du stage final de maîtrise, et trois étudiants travaillent actuellement dans ce domaine. Ces projets de recherche-action ont favorisé une prise de conscience croissante du cadre de l'EDD, du changement des pratiques institutionnelles et même, dans un cas, conduit à transformer l'une des écoles maternelles d'une éco-école. Le projet de recherche-action de l'EBJIMFP a créé des synergies avec un autre projet de l'UE, le projet ID Natura, coordonné par

le docteur Maria Ilhéu du département d'écologie.

Le 11 avril 2015, nous avons organisé le séminaire international «Construire la durabilité de la petite enfance» à l'Université d'Évora, auquel a participé le professeur John Siraj-Blatchford de l'Université de Plymouth, qui a animé la conférence Éducation pour le développement durable dans la petite enfance : Est-il suffisant de penser globalement et d'agir localement ?

Ce séminaire a également été l'occasion de partager avec la communauté académique et éducative le travail développé à Évora à travers la communication des enseignants préscolaires des institutions partenaires, des étudiants du Master en Education préscolaire et en Education préscolaire et en enseignement primaire et de l'Université de Conférences Évora de ces maîtres.

Construire une citoyenneté mondiale

De quel type d'apprentissage parlons-nous lorsque nous abordons la question de la construction d'une citoyenneté

mondiale ? En 2015, dans le cadre d'un cours d'été international à Évora - À la croisée des chemins du développement, de notre monde, de notre dignité, de notre avenir, nous avons demandé à Sakiko Fukuda-Parr quel devrait être, à son avis, l'apprentissage le plus important depuis 4 ans, si nous voulons construire la durabilité. Après avoir réfléchi à ce qu'elle considérerait comme une question difficile, elle répondit : apprendre à collaborer et à vivre dans l'espace public. Son point de vue implique la vision de l'enfant en tant que citoyen qui, dès son plus jeune âge, participe à la vie de la ville et a non seulement la possibilité de faire partie d'un réseau social de soutien et de ressources, mais également de participer à la vie de la ville, identification des problèmes et dans sa résolution. La nécessité d'adopter des pratiques éducatives et pédagogiques démocratiques, où la coopération devient le mode d'action privilégié, contredit certains discours de discours sur l'éducation et de pratiques quotidiennes qui renforcent la concurrence et le travail individuel en tant qu'élément structurant de la manière d'apprendre à l'école. L'idée

Construire la durabilité dès la petite enfance

est que les enfants puissent, dans leur enfance, avoir la possibilité d'apprendre de développer des dispositions pour participer à la construction d'un monde durable.

Sur la base d'une revue de la littérature sur la citoyenneté et la durabilité (Deakin Crick, 2005), mais également sur la réflexion menée dans le cadre de ce projet de recherche-action, nous avons identifié certaines dispositions pour la citoyenneté : la résilience (Folque, 2014) ; agence relationnelle et participation active ; pensée critique et participation critique ; développement moral et responsabilité (Folque, 2018), basés sur l'éthique du genre humain (Morin, 1999).

Les nouvelles lignes directrices du curriculum pour l'éducation de la petite enfance (Silva, Marques, Mata et Rosa, 2016), qui ne représentent malheureusement pas clairement l'EDS avec une centralité du programme, offrent une perspective intéressante en lien avec l'EDD et l'ODS. Tout d'abord, c'est la garantie de l'apprentissage de tous les enfants, la lutte contre toute inégalité des chances, ainsi que l'accent mis sur la participation des enfants à leur processus éducatif. Ce document sauve le mot soins en tant qu'élément fondamental de la profession

enseignante, ainsi que comme objectif d'apprentissage pour les enfants, élargissant ainsi son sens :

Une préoccupation éthique qui cherche le fondement de 'l'être les uns avec les autres' et qui implique : être attentif (reconnaître les besoins des autres) ; la responsabilité (en supposant que le rôle social joué et les choix faits ont des conséquences pour les autres) ; compétence (être capable d'adapter les soins aux besoins des utilisateurs) ; la réactivité (pour comprendre ce qui est exprimé par les autres, trouver des réponses à ce qu'ils veulent et non ce qu'ils sont supposés prétendre) (adapté de Joan Tronto, 2005). (Silva et al. P.106)

Oui on s'en fout ! Oui nous pouvons !

Nous présenterons quelques-unes des pratiques développées dans les établissements préscolaires d'Évora, qui illustrent certaines des idées centrales de l'EDD et qui, sans être nouvelles, acquièrent de nouvelles significations dans la vie quotidienne des établissements d'enseignement parfois installés dans des routines stériles. Ces pratiques véhiculent deux idées : la première consiste à promouvoir la présence des enfants dans l'espace public en tant que moyen

d'appartenir à un réseau de relations qui s'occupe de tous et qui partage des ressources dans la recherche d'un accès égal aux biens communs ; la deuxième idée est centrée sur l'autonomisation des enfants pour leur permettre de résoudre des problèmes personnels ou sociaux, environnementaux ou économiques.

L'enfant dans l'espace public et l'utilisation partagée des ressources

Nous avons constaté l'éloignement des enfants des espaces publics par le

biais d'une préoccupation croissante des adultes en matière de sécurité des enfants. De plus, à mesure que les voitures occupaient l'espace public des villes, le nombre de piétons dans la ville diminuait. Malgré la prise de conscience de ce problème dans certains pays ou villes, le problème persiste au Portugal et affecte la vie des enfants et leur participation à des espaces publics. Le Centro de Actividade Infantil d'Évora - CAIE est une organisation caritative située dans un ancien bâtiment du centre historique d'Évora. Depuis sa



Construire la durabilité dès la petite enfance

Depuis sa création, il a rencontré des problèmes de gestion des ressources. Les installations se situent au 1er étage et ne disposent que d'une minute d'aire de jeu au rez-de-chaussée. Dans CAIE, la mobilisation de ressources extérieures à l'institution est aujourd'hui plus qu'une nécessité, une option de qualité dans l'éducation (Aresta, 2015).

L'échelle ECERS-EDS identifie comme une bonne pratique «Les enfants utilisent régulièrement des services en dehors du cadre (par exemple, une bibliothèque, un potager commun, une piscine) ou bénéficient du soutien et des interactions de la communauté au sein du cadre (durabilité sociale et culturelle, point 5.4).

Utilisation d'espaces verts dans la ville (*photo p. 38*) - L'utilisation fréquente d'espaces verts en dehors de l'institution, tels que *Jardim das Canas* et *Jardim da Cartuxa*, est un exemple d'utilisation des ressources communautaires.

C'est là que sont organisées des activités qui ne peuvent être menées à l'isolement des installations du CAIE. À la suite de l'utilisation des espaces publics, les enfants du CAIE ont appris à connaître la ville et à se prendre en charge, se sentant donc responsables.

Potager dans le centre historique - Lorsque CAIE a rejoint le programme Éco-écoles, l'enjeu de l'espace extra-atmosphérique est devenu une priorité pour toute l'équipe et, en termes d'audit environnemental, l'un des aspects les plus négatifs. C'est au sein d'un conseil d'éco-écoles auquel participait le responsable de l'éducation du conseil municipal que les solutions et décisions possibles étaient étudiées.

L'autarcie a laissé entrevoir deux espaces fondamentaux dans la dynamique du travail pédagogique du CAIE : la pépinière d'herbes aromatiques de l'Alto de S. Bento et un potager dans le centre historique, situé à 300 mètres du CAIE. Chaque semaine, les différents groupes s'y rendent pour entretenir et entretenir le jardin. En se promenant dans les rues d'Évora, avec le matériel nécessaire pour travailler dans le jardin, les enfants deviennent des modèles dans la communauté environnante. Les enfants, même les plus petits, apprennent à marcher dans les rues en toute sécurité, à observer les défis auxquels ils sont confrontés. Arrivés enfin dans le potager, ils passent la matinée à préparer le terrain, à planter, à désherber, à arroser, à récolter... avec l'aide d'experts adultes

spécialistes de la terre ; ils apprennent que prendre soin des êtres vivants est une tâche exigeante qui nécessite du temps pour voir les résultats et exige la responsabilité de s'en occuper.

Le week-end, les enfants emmènent souvent les familles visiter le potager et petit à petit cet espace a commencé à être utilisé pour des fêtes, des anniversaires ou des adieux, pour gagner de la vie et devenir un véritable espace public.

Utilisation de la bibliothèque publique - Dans l'impossibilité d'avoir une bibliothèque de qualité dans ses locaux, la bibliothèque publique d'Évora est une excellente option. Les déplacements à la bibliothèque sont devenus une routine et constituent depuis une autre possibilité d'interaction avec le milieu environnant. La bibliothèque est un environnement très impressionnant sur le plan esthétique et où les règles de conduite et spécifiques - silence, entretien des livres, comment rechercher des livres sur des étagères, combien de livres pouvons-nous emporter ... De plus, habiter la ville et profiter du public espaces, offre aux enfants de multiples possibilités d'interaction avec des personnes

d'âges et d'occupations variés, ainsi qu'avec des espaces multiples où le questionnement et l'émerveillement se posent ... Les garçons du CAIE connaissent la carte de la ville et ont pleinement conscience de leurs trésors leur permettant de devenir des conseillers de touristes sur ce qu'il faut visiter dans la ville. L'expérience commune du CAIE en tant que partenaire du projet Construire la durabilité de l'enfance au sein de la communauté des institutions de la petite enfance à Évora a aidé plusieurs institutions à reconsidérer la participation des enfants à l'espace public non pas comme un problème, mais comme une nécessité. Au cours de ces cinq années du projet, nous avons constaté un changement considérable dans l'attitude des professionnels et dans la fréquence à laquelle les enfants participent aux sorties dans la communauté, établissant des liens de connaissance, d'apprentissage et d'affection entre les enfants et la communauté, élargissant les possibilités d'apprentissage. au-delà des murs de la classe, apprendre à connaître les lieux et les monuments, renforcer les liens intergénérationnels et développer ainsi le sentiment d'appartenance à leur ville, en établissant des relations positives

Construire la durabilité dès la petite enfance

Apprendre sur la diversité humaine et apprendre à résoudre des problèmes ensemble

Selon Morin (1999, p. 11)

« *L'éducation devrait conduire à une 'anthropoéthique' par la reconnaissance de la qualité ternaire de la condition humaine : un être humain est un individu <-> société <-> espèce...* » Dans cette section, nous souhaitons partager les moyens de promouvoir, dans les salles EPE, la compréhension de la condition humaine, en soulignant non seulement la diversité, mais également ce que nous avons en commun. C'est à partir de cette compréhension que nous pouvons aider les enfants à parler d'eux-mêmes et des problèmes qu'ils rencontrent dans la société et apprendre à les résoudre ensemble.

L'échelle ECERS-EDS identifie comme une pratique suffisante - « *Les enseignants et le personnel soulignent le caractère commun des expériences humaines de différents groupes ethniques et les besoins, valeurs et désirs communs de tous les êtres humains* » (Rubrique Durabilité sociale et culturelle, point 3.2). Déjà à un niveau d'excellence, il est indiqué au point 7.3 « *Les droits fondamentaux et universels de tous les êtres*

humains sont discutés ouvertement et régulièrement au sein de la classe ».

Réunions du conseil

La journée à EBJIMFP préscolaire commence par la réception des enfants dans une réunion du conseil où le groupe partage leurs expériences, leurs questions, leurs désirs, leurs façons d'être et de faire, et leur vision du monde dans lequel ils vivent (*photo ci-conte*). Les réunions du Conseil sont un moment propice à des dialogues sérieux et sensibles, ouverts à des perspectives différentes. Possibilités de parler de nombreux problèmes de la vie comportant des préjugés (activités, vêtements et comportements de garçons et de filles, de Roms et de terroristes : bons ou mauvais ?) Et de la connaissance du monde (pays, pratiques culturelles, vie en société, etc.). a campagne, les besoins des petits animaux, les cimetières et les morts, le terrorisme, les incendies ...) apparaissent naturellement lors de telles conversations.

Le 16 octobre 2017, la conversation du matin portait inévitablement sur les incendies qui avaient dévasté le pays et que tout le monde avait vus à la



télévision : « *Tout brûle ...* », ont déclaré certains... et la conversation s'est rapidement étendue. Après avoir partagé ce qu'ils avaient vu, confronté leurs points de vue, identifié les raisons possibles d'un tel événement « *il n'a pas plu depuis longtemps ...* », l'enseignante a exhorté les enfants à se considérer comme des agents du changement. « *Que pouvons-nous faire ?* » Bientôt, chacun, avec sa façon de comprendre le

monde et de produire des significations, a avancé avec quelques solutions : « *Obtenez un protecteur d'eau pour que l'arbre ne brûle pas* »... Ils ont parlé de l'importance des arbres dans nos vies et ont ensuite peint de nombreux arbres où la beauté esthétique semblait contrebalancer les images du désastre que tout le monde regardait à la télévision. Des phrases d'avertissement ont été écrites dans

Construire la durabilité dès la petite enfance

convenues. Le simple fait de pouvoir se parler et de clarifier ce qui s'est passé est suffisant pour résoudre le problème. Afin de soutenir les enfants dans cet apprentissage, il est important que les enseignants soient capables de comprendre les enfants sur la base d'une connaissance approfondie de la condition humaine, de pouvoir parler aux enfants de problèmes complexes et d'accepter les contradictions des êtres humains. En outre, les enseignants doivent comprendre et accepter les difficultés rencontrées par les enfants et croire en leur capacité de développement et d'apprentissage (Folque et Mello, 2015).

Projets d'intervention

Si nous voulons que les enfants soient activement impliqués dans leurs vies, ils doivent croire que la transformation est possible et qu'ils ont le pouvoir de changer les conditions de vie actuelles, en se sentant à l'abri du risque. Le travail de projet est un moyen de construire des connaissances particulièrement pertinentes pour renforcer la citoyenneté mondiale, car il part de l'identification et mobilise une petite communauté pour sa résolution commune.

L'échelle ERS-EDSEC valorise également cette approche : « *Les enfants participent régulièrement à des projets et à des activités de groupe pour explorer, étudier et comprendre les problèmes environnementaux dans leur vie quotidienne* » (point 5.3) ; et « *Les enfants sont encouragés à fournir une variété de des actions, y compris des récits narratifs, pour représenter leurs efforts pour résoudre les problèmes environnementaux* » (point 7.2), sous-échelle de la durabilité environnementale.

Deux exemples de projets d'intervention entrepris par deux enseignants à Évora illustrent des situations dans lesquelles la résolution de problèmes a impliqué une interaction avec divers agents de la communauté et où les enfants ont sensibilisé et amélioré leur qualité de vie à l'école et dans leur ville.

Isabel Melo (2017) explique comment, à partir de l'identification des problèmes rencontrés dans la cour de récréation, les enfants ont été impliqués dans un projet de requalification. « Dans nos loisirs, il y a beaucoup de soleil et peu d'ombres. Quand on tombe, on se fait mal ! Nous n'avons pas de sable pour jouer avec nos pelles !

Lors d'une réunion du Conseil, les enfants ont décidé de concevoir les nouveaux espaces qu'ils souhaitaient sur le terrain de jeu, afin de résoudre les problèmes identifiés. Un long processus de reformulation a commencé, un processus qui impliquait de concevoir ce qu'ils voulaient et dont ils avaient besoin sur leur terrain de jeu et des contacts répétés avec le conseil municipal ; souvent, les organismes publics ne sont pas habitués à prendre au sérieux les enfants et, dans ce sens, il est également nécessaire d'éduquer ces organismes et de montrer que leurs points de vue doivent être pris en compte en tant que citoyens.

Fátima Aresta (2016) du CAIE a signalé un autre projet d'intervention dans la communauté. Lors de leurs fréquentes sorties en ville, certains enfants avaient l'habitude de faire des commentaires tels que « les voitures ne doivent pas passer dans notre rue ».

Lors de la Semaine européenne de la mobilité, l'équipe pédagogique du CAIE a encouragé les enfants à prendre diverses mesures pour améliorer leurs conditions de mobilité et d'accessibilité et approfondir des problèmes tels que la pollution et la consommation excessive de carburant.

« *La rue est à moi* » était une action développée en partenariat avec les autorités locales et la police de la ville. Il s'agissait de couper temporairement la circulation des voitures dans la rue du décor et de susciter l'intérêt de la communauté et des médias. Les enfants ont pris des bicyclettes et des tricycles dans la rue et les enfants sont allés dans leur poussette. Tous, accompagnés de leur famille et de professionnels, ont manifesté en criant « *la rue est à moi* », attirant l'attention sur le problème de la mobilité et de l'utilisation de l'espace public par tous. L'initiative a été publiée en première page du journal Diário do Sul « *Les enfants ont marqué une journée européenne sans voiture* ». La nouvelle a été lue dans la classe préscolaire et les enfants ont eu l'occasion de revenir sur ce qu'ils avaient fait et de discuter de la signification de leurs actions en parlant des impacts environnementaux et économiques potentiels pour l'avenir. Les parents étaient plus impliqués et motivés à collaborer à la résolution des problèmes d'accessibilité du CAIE. Il y a eu une réunion avec les autorités locales où davantage 'd'engagements' ont été pris ! Le conseil envisage de modifier les règles de circulation et de définir les zones où les voitures doivent ralentir.

Construire la durabilité dès la petite enfance

Regarder vers l'avenir

La question que nous voulons aider dans ce projet est de savoir comment concevoir la pédagogie de l'EPE qui encourage les connaissances, les compétences et les dispositions des jeunes enfants à s'engager avec le monde de manière prudente et responsable. Comment pouvons-nous aider les jeunes enfants à s'autonomiser et à contribuer à un monde meilleur ?

Dans une communauté d'apprentissage à Évora, dans le projet Construire la durabilité dès la petite enfance, nous avons construit des chemins que nous avons partagés ici. Nous assumons une nouvelle vision de Quality School : celle qui relie, affecte et s'engage à résoudre les problèmes ensemble.

Conscients des progrès réalisés et des résultats obtenus (bien que toujours temporaires), nous comprenons qu'il reste encore beaucoup à faire dans la formation initiale et continue des enseignants de la petite enfance et dans la qualification des pratiques pédagogiques des établissements préscolaires. À l'heure actuelle, en partenariat étroit avec le projet ID-Natura, nous continuons à relever le

défi exigeant consistant à promouvoir la reconexion des enfants et des adultes avec la nature dans une relation sensible.

Notes

Plus d'informations sur 'OMEP-ERS-SDEC Scale' http://eceresourcebank.org/index.php?hCode=SCALE_03_01

Maria Assunção Folque

Université de Évora

Fátima Aresta

Centre d'activités enfantiles de Évora

Isabel Melo

Groupe scolaire de Escolas Manuel Ferreira Patrício

Traduction

Gillian Cante

Marie-Françoise Iwaniukowicz

Visuels

Maria Assunção Folque

Fátima Aresta

Isabel Melo

Références

• Aresta, F. (2015). A sustentabilidade na gestão de recursos (materiais e comunitários). Seminário internacional Construir a Sustentabilidade a partir da Infância, 11 abril Universidade de Évora.

• Aresta, F. (2016). A rua é minha! Cadernos de Educação de Infância, 106, 16-19.

• Bruner, J. (1996). The culture of education. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

• Deakin Crick (2005). Citizenship Education And The Provision Of Schooling: A Systematic Review of Evidence. International Journal of Citizenship and Teacher Education, 1(2), 56-75.

• Folque, M. A. (2014). O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. (2nd Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

• Folque, M. A. (2018). Yes we can! Young children learning to contribute to an enabling society. In Huggins, V. & Evans, D. (eds) (2018) Early Childhood Care and Education for Sustainability: International perspectives (pp.). London: Routledge

• Folque, M. A. & Mello, S. (2015). Criar uma comunidade com crianças dos três aos seis anos: o desenvolvimento pessoal e social na infância. In C. Anjos & F. Ilídio Ferreira (Org.) Infância e Educação: olhares sobre contextos e cotidianos (pp 89-104). Maceió: Universidade Federal de Alagoas.

• Folque, M. A. & Oliveira, V. (2016). Early Childhood Education For Sustainable Development in Portugal. In Siraj-Blatchford, John, Mogharreban, Cathy, Park, Eunhye (Eds.), International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood (pp. 103-122). New York: Springer.

• Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2005). The early childhood environment rating scale: revised edition. New York: Teachers College Press.

• Melo, I. (2017). O nosso espaço exterior: da ideia à fruição. Cadernos de Educação de Infância, 110, 22-27.

• Morin, E. (1999). Seven complex lessons in education for the future. Paris: UNESCO. Accessed in <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740eo.pdf>

• Niza, S. (2007). Editorial, Escola Moderna, 30 (5ª série), 3-4.

• OMEP (s/d). The OMEP Environmental Rating Scale – Sustainable Development in Early Childhood (ERS-SDEC) http://eceresourcebank.org/index.php?hCode=SCALE_03_01

• ONU (1987). Brundtland Report: Our Common Future. OSLO: World Commission on Environment and Development.

• Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: ME-DGE.

• Siraj-Blatchford, J., Mogharreban, C. & Park, E. (Eds.) (2016), International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood. New York: Springer.

• UNESCO (2014). Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>

• UNEP (2014). United Nations environment programme: Environment for development.

• UNESCO (2016). Rethinking Education: Towards a global common good ? Paris: UNESCO.

Une expérience dans des centres pour enfants non haïtiens

*Le jardin d'enfants
« Les Tout petits d'Alsace »
que je dirige depuis 8 ans
accueille, à Strasbourg,
80 enfants de 2 à 6 ans
de 15 nationalités différentes,
répartis en 4 groupes :
un français, un franco-anglais et
deux franco-allemand.*

*Son modèle éducatif
s'inspire de plusieurs pédagogies,
adapté à l'évolution des enfants et
des familles et à la multi-culturalité
rencontrée dans nos murs.*

*La découverte de différentes
cultures et langues,
l'ouverture au monde,
la coéducation entre enfants, le
respect du rythme
et de l'individualité de chacun,
l'apprentissage du respect de ce
qui nous entoure, sont les grandes
lignes de notre pédagogie au quotidien.*

*Nous avons coutume de dire du
jardin d'enfants
qu'on y « jardine » des enfants,
qu'on les aide à se fabriquer
de jolies racines solides afin qu'ils
puissent devenir de beaux et
grands arbres où que soit plus tard
leur implantation dans le monde.*

C'est dans le cadre de l'ouverture du jardin d'enfants au monde et aux autres cultures, que je participe depuis quelques années, au nom du jardin d'enfants, au partenariat entre la ville de Strasbourg, le GESCOD1 et la ville de Jacmel (Haïti), notamment car l'un des focus de ce partenariat est, depuis 2004, la Petite Enfance, via le soutien à une structure de droit privé gérant plus de 30 centres pré-scolaires à Jacmel, le SGCPJ2.

D'un soutien financier pour de la construction ou du financement de repas, de séjours d'éducatrices ou directeur du SGCPJ dans les structures strasbourgeoises au financement d'un poste de volontaire ou de la formation, ce partenariat s'est organisé en plusieurs temps au fil des années.

Dans la continuité de ces actions, j'ai été sollicitée en vue de réaliser une mission à Jacmel en octobre 2017 qui avait pour objectif de poursuivre les échanges avec la direction et les équipes pédagogiques du SGCPJ avec pour enjeu central le renforcement d'une pédagogie prenant en compte les besoins des jeunes enfants en fonction de leur âge et adaptée aux réalités de terrain. La mission visant à apporter un regard extérieur averti et bienveillant, dans

une optique de partage, d'apprentissage commun et d'amélioration dans l'intérêt de l'enfant, je me suis appuyée sur le capital existant au sein du SGCPJ, sur les pratiques existantes dans les centres, pour les valoriser et les renforcer.

Ce séjour m'a permis de tisser des liens privilégiés avec 8 centres préscolaires du SGCPJ dans lesquels j'ai pu faire une immersion.

En outre, les différentes rencontres et observations, ont été la base d'un temps de formation proposée aux moniteurs du SGCPJ dans les derniers jours de ma mission.

Lors des immersions, ce qui m'a frappée en premier lieu est la complexité des conditions de travail dans ces centres et en Haïti en général. En effet, les centres accueillent entre 40 à 80 enfants de 2 à 5 ans par salle, encadrés par un ou deux professionnels avec très peu de moyens matériels (tableau très petit, peu de crayons, feuilles, jeux, etc.).

Pour autant et malgré un environnement souvent vaste et une végétation luxuriante, les professionnels n'utilisent que peu la nature qui les entoure dans leur quotidien avec les enfants.



Une expérience dans des centres pour enfants non haïtiens



En France, au regard des financements qui s'amointrissent, par souci d'économie mais aussi d'écologie, et grâce au développement de la pédagogie par la nature, bon nombre de structures, dont « Les Tout petits d'Alsace », s'efforce de mettre en place des projets et activités en lien avec la nature.

Pour exemple, au jardin d'enfants, nous mangeons bio, local et de saison, nous sensibilisons les enfants au tri des déchets, nous cultivons des fleurs, des légumes, des plantes aromatiques et nous utilisons moult bouts de bois, jolies pierres, branches, feuilles, etc. pour jouer ou réaliser des créations artistiques ou s'entraîner à écrire (sable).

À Jacmel, dans les centres pré-scolaires que j'ai pu visiter les premiers jours de ma mission, la nature ne fait pas du tout partie du quotidien des enfants, alors même qu'elle les entoure :

- Les enfants ont dans leur lunch-box, des chips ou gâteaux apéritifs et des jus chimiques et très sucrés, alors même que des manguiers, des cocotiers, des bananiers poussent à tous les coins de rue et sont en libre accès.

- Les temps de récréation se déroulent parfois dans la salle de classe et les récréations à l'extérieur sont souvent dirigées. Les enfants ont peu l'occasion de jouer librement dehors et de découvrir les brindilles, petits insectes, coquillages qui les entourent.

- Malgré le manque de matériel et de fourniture, la nature (bois, graines, sables) est très peu utilisée pour les activités pédagogiques ou artistiques.

Ce manque d'utilisation de la nature peut s'analyser de différentes façons :

- l'engouement pour les États-Unis et la culture américaine, qui explique la préférence pour les produits alimentaires importés comme les chips, boissons sucrés, sodas... mais aussi la mauvaise connaissance des besoins alimentaires des enfants.

- le peu de sécurisation de certains espaces nature autour des centres, qui ne demanderait pas beaucoup de moyens mais auquel personne n'a jamais songé

- la préférence du matériel acheté au détriment de l'utilisation de ce qui nous entoure et la non-habitude du recyclage.

- l'idée, longtemps ancrée aussi dans les esprits en Europe, que l'éducation et les apprentissages se font uniquement dans une classe, sur les bancs d'école, avec crayon et feuille à écouter un professeur enseigner.

L'utilisation de la nature dans l'éducation des enfants a aussi mis du temps à se faire une place dans les esprits français, il y a donc toute une sensibilisation à faire auprès des éducateurs du SGCPJ pour les amener à utiliser la merveilleuse nature qui les entoure.

Pour autant, la dernière immersion que j'ai pu effectuer, au centre Les Lapins, m'a permis de voir que c'était possible : Frantces, directrice du centre, est une des éducatrices qui est venue en 2015 à Strasbourg en immersion au jardin d'enfants et dans d'autres structures petite enfance.

Elle s'est saisie de son expérience française notamment en matière d'équilibre alimentaire, de parentalité et d'utilisation de la nature pour l'adapter et la mettre en œuvre au quotidien avec son équipe : Au centre Les Lapins, les enfants font un atelier cuisine chaque semaine et confectionne un met avec des ingrédients naturels, pour eux et leur famille, les éducatrices utilisent de

Une expérience dans des centres pour enfants non haïtiens



de la semoule ou autres graines pour des activités de transvasement, de la paille, coquillages ou autres pour du collage artistique, des sorties à la plage sont organisées où l'on apprend à écrire dans le sable, etc.

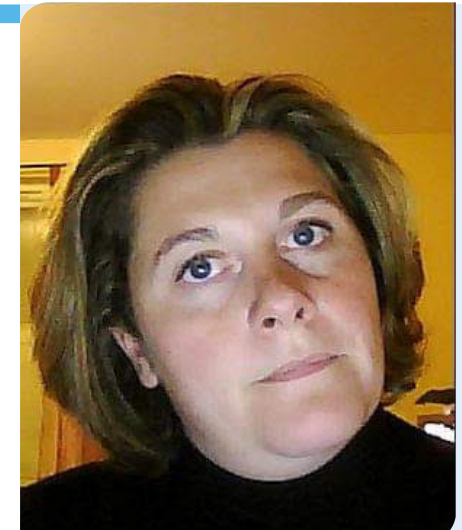
C'est donc à partir de ces actions mises en place par Frantces, de mes observations dans les autres centres et de l'exemple du jardin d'enfants que je dirige, que j'ai tenté, lors du temps de formation de fin de mission, de sensibiliser l'ensemble de l'équipe éducative du SGCPJ à la richesse de la nature et à l'utilisation que l'on pouvait en faire au quotidien avec les enfants, à moindre coût.

Et je suis heureuse de constater que, depuis, des actions dans ce sens émergent. En effet, plusieurs projets sont en cours dont :
la sensibilisation de toutes les parties prenantes (enfants, parents, éducatrices) à la lutte contre la malnutrition notamment par le biais d'ateliers cuisine, mais aussi la mise en place d'un jardin pédagogique dans certains centres pour initier enfants et parents au jardinage et à l'utilisation des légumes et fruits cultivés dans l'alimentation quotidienne.

Voilà en quoi les partenariats et ouverture au monde sont toujours riches et formateurs: On échange des idées, des expériences, on se nourrit des pratiques d'autres et on construit de nouveaux modèles éducatifs pour amener au mieux les enfants vers demain.

Notes

1 - GESCOD : Grand Est Solidarités et Coopérations pour le Développement, accompagnant et appuyant les partenariats de coopération décentralisée menés par les collectivités du Grand-Est.



Aurélie Ira

De formation initiale éducatrice de jeunes enfants, elle œuvre dans la petite enfance depuis 20 ans.

Titulaire du CAFDES, elle dirige depuis 8 ans le jardin d'enfants multilingue strasbourgeois « Les Tout petits d'Alsace »

Ses expériences professionnelles, associatives et personnelles, l'ont amenée à s'intéresser à la petite enfance dans le monde, son devenir sur le plan éducatif, culturel ou écologique.

Visuels
Haïti, Aurélie Ira
Illustration : Freepik

enfant d'europe aujourd'hui

Publication annuelle conjointe du réseau de 9 revues européennes traduites en 7 langues

ALLEMAGNE

Klennert Jens
Betrifft KINDER
Nr. 51
99441 Kiliansroda/Weimar Germany
0049(0)36453/7140
redaktion@betrifftkinder.de
www.verlagdasnetz.de

PORTUGAL

Luís Ribeiro
APEI
Bairro da Liberdade, Lote 9,
Loja 14, Pisto 0
1070-023 Lisboa, Portugal
00351 213 827 619
apei@apei.pt
www.apei.no.sapo.pt

ESPAGNE

Marta Guzman
Associació de Mestres Associació
de Mestres Rosa Sensat
Avinguda de les Drassanes, 3,
08001 Barcelona, Spain
0034 934 817 373
associacio@rosasensat.org
www.revistainfancia.org

FRANCE

Marie Nicole Rubio
Gillian Cante
Le Furet
6 quai de Paris
67000 Strasbourg, France
0033 (0)3 88 21 96 62
contact@lefuret.org
www.lefuret.org

SUISSE

Annelise Spack
Marc Gillet
Haute École de travail social
et de la santé EESP
Lausanne
Chemin des Abeilles 14
1010 Lausanne, Vaud, Suisse
marc.gillet@efaje.ch
www.eesp.ch

DANEMARK

Claus Jensen
BUPL Århus
Kystvejen 17
8000 Aarhus, Danmark
0045 35465650
aarhus@bupl.dk

GRECE

Gella Varnava Skoura
Inter University Master's Programme
Technologies of Information and
Communication for Education
National and Kapodistrian
University of Athens
Navarinou 13a Street
10680, Athens
0030 210 3688043
gontik@admin.uoa.gr

AUTRICHE

Martin Kranzl-Greinecker
Unsere Kinder
Martin Kranzl-Greinecker
Kapuzinerstraße 84
4020 Linz, Österreich
0043 732 7610 2091
unsere.kinder@caritas-linz.at

« enfants d'europe aujourd'hui » // ISSN - 1163 - 4383 // disponible sur www.lefuret.org

Revue française 6.50€/l'unité (uniquement en numérique)

Une nouvelle revue edea/AN 'depuis 2018' complète l'ESPACE NUMÉRIQUE ENFANTS D'EUROPE '29 revues' combiné à l'abonnement annuel Le Furet (4N°/an)