

Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

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

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

LIVRET IV

A la rencontre des enfants



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

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

Un référentiel
psychopédagogique
pour
des milieux d'accueil
de qualité

A la rencontre des enfants
Vivre ensemble des expériences
de vie diversifiées

LIVRET IV



COORDINATION DE LA RÉDACTION : Laurence MARCHAL.

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

Merci à Luc BOURGUIGNON, Pascale CAMUS, Lucia PEREIRA, Pierre PETIT et Florence PIRARD, conseillers pédagogiques, pour leurs relectures critiques et leurs suggestions.

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

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

Ce groupe animé par Laurence MARCHAL était composé de :

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

Iconographie

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



À réfléchir

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



Questions

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



Expérience / Observation

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



Témoignage

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



À découvrir / À savoir

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

Table des matières

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

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

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

Ernst Sophie¹

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

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

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

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

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

● Au cœur des processus de socialisation

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

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

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

1 Ernst Sophie (philosophe de l'éducation)

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

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

● Des adultes vigilants

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



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

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

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

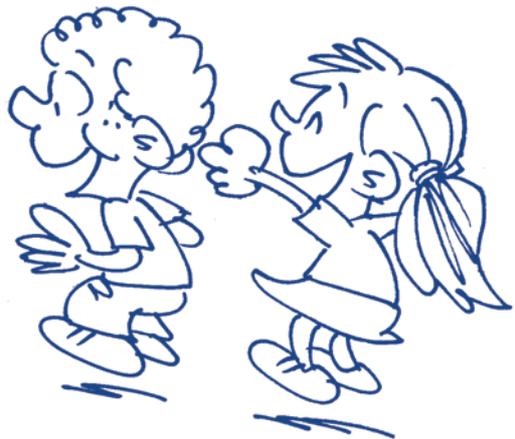
avec le soutien des adultes, à définir un corpus de règles qu'ils comprennent et qu'ils intègrent quand elles prennent sens dans un contrat décidé collectivement.

● Un pouvoir constituant

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



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



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

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

Qu'entend-on par socialisation ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8 Malewska-Peyre, 1991, op.cit.

9 Ajoût par la rédaction

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

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

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

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

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

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

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



Un copain d'abord

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

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

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



Jouer à l'institutrice Processus d'identification

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

Elle se lève et prend un livre.

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

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

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

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

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

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

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

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

● Relations avec les adultes

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

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

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

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

● Relations entre pairs

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

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

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

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

Vivre dans des groupes d'enfants

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

3.1. Multiples groupes ●●●



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



Début du séjour de vacances à la mer

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

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

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

● Des choix liés au projet éducatif

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

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

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

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



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

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

3.2. Un groupe, un système ouvert ●●●

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

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

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

3.3. Saisir le groupe dans sa totalité ●●●

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

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

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



Un enfant difficile à cerner

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

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

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

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

- Un individu pris dans un jeu complexe d'interactions

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

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

On distingue deux sortes de rétroaction :

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

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



Constitution du petit groupe

Lors d'un séjour à la montagne, durant le congé de Noël, deux des enfants d'une chambrée de 8 ont la grippe dès le deuxième jour et sont isolés à l'infirmerie. Là, ils sont particulièrement choyés par une infirmière. Vers le 6ème jour, le médecin permet aux enfants de rejoindre leur chambrée. Mais, 24 h plus tard, ils se plaignent d'être à nouveau malades, sans manifester de symptômes précis.

En discutant avec eux, les responsables se rendent compte que les enfants se sentent davantage membres du groupe des enfants de l'infirmerie que du groupe de leur chambrée. Pendant leur écartement, le petit groupe de la chambrée s'est structuré. Leur réintégration n'ayant pas été accompagnée, ils sont exclus des codes qui se sont créés entre les autres enfants de la chambrée.

- Un groupe et sa dynamique

Les caractéristiques du groupe relèvent plus de la structuration d'interactions propres au groupe dans le présent que de son état initial passé (principe d'équifinalité). Dans le groupe, cela signifie notamment que si on veut comprendre la dynamique qui est à l'œuvre, il faudra plus s'intéresser aux interactions entre les membres aujourd'hui qu'à la constitution du groupe et à ses caractéristiques initiales présentes lors de la constitution du groupe. « *Le système est à lui seul sa meilleure explication* ».

Ce principe est particulièrement utile dans la gestion des conflits. A partir d'une compréhension partagée de ce que chacun a vécu, il s'agit d'intervenir ici et maintenant en vue de chercher des objectifs et des moyens communs qui agrément les différentes parties.





Créer la rupture

Il pleut depuis plusieurs jours. Les enfants sont confinés la majeure partie du temps à l'intérieur. Lors de l'accueil après l'école, les accueillantes sont sollicitées par de nombreux conflits entre enfants dans les différents coins aménagés de la salle du réfectoire.

Pour créer la rupture, les accueillantes décident (parmi différentes idées évoquées) d'organiser un spectacle avec chants, danses et magie. Elles aménagent le réfectoire en salle de spectacles et se déguisent en clowns. Elles accueillent les enfants dès la sortie des classes et les invitent à entrer dans une danse folklorique avant de les faire asseoir dans la salle.

Chansons et tours de magie se succèdent pendant une demi-heure.

Les parents ont été informés de cette initiative : au fur et à mesure de leur arrivée, ils s'asseyent et regardent le spectacle avec les enfants. Vers 16 h 30, les clowns réalisent un dernier tour. Les parents repartent avec leurs enfants et les accueillantes proposent des ateliers « magie », « grimage », et « contes » aux 30 enfants encore présents.

En conclusion, les choix pédagogiques réalisés concernant l'organisation du contexte de vie des enfants (espace, temps, règles, constitution et taille des groupes,...) ont des impacts sur les interactions entre les enfants, mais aussi sur le vécu de chacun d'eux. Il est évident aussi que les aménagements du contexte doivent tenir compte de chacun des enfants concernés par l'accueil.



Des conditions d'accueil qui aident les enfants à se sentir bien dans les groupes

Selon Vayer et Roncin¹⁹, trois sentiments²⁰ sont indispensables à l'enfant pour bien vivre au sein d'un groupe :

- > le sentiment de sécurité ;
- > le sentiment de reconnaissance ou d'être concerné ;
- > le sentiment de vivre son autonomie.

Un certain nombre de conditions (pas toutes nécessaires) permettent de rencontrer chacun de ces sentiments. Selon Vayer et Roncin, dans un climat de groupe où l'enfant peut vivre les trois sentiments, et si l'enfant n'est pas sous l'emprise de réactions antérieures ou étrangères à la situation présente, il s'engage spontanément dans l'activité. Mais il suffit qu'un des sentiments soit absent pour que l'enfant manifeste des réactions de refus ou d'opposition.

Pour faciliter la lecture, les trois sentiments ont été distingués : on pourra néanmoins observer que certaines conditions sont répétées, car elles contribuent à renforcer l'un et l'autre sentiments, ou les trois à la fois, de manière simultanée ou successive. Ces conditions constituent un système en interaction.

4.1. Le sentiment de sécurité ●●●

Dans les groupes d'enfants, comme dans leur famille ou dans la classe, les enfants ont besoin de se sentir en sécurité. Ce sentiment de sécurité permettra à l'enfant de s'engager dans l'activité.²¹



- > Quel cadre aménager dans lequel les activités se déroulent (questions d'aménagement, attitudes professionnelles, ...) ? Comment l'organisation des groupes ou des activités et leurs ajustements prennent-ils en compte la diversité des enfants (âge, genre, ...) ?
- > Quels sont les critères utilisés pour constituer les groupes ? pour permettre aux enfants de se découvrir ? de faire connaissance ? d'agir et d'interagir ?
- > Quels décodages les adultes font-ils des signes (inquiétude, peur, retrait, stress, intérêts, attrait, signes de bien-être,...) manifestés par les enfants ? Quelles attitudes les adultes manifestent-ils auprès de ces enfants ? Comment sont-ils activement présents²² ? Quelles relations souhaitent-ils promouvoir dans le groupe ? Comment s'intéressent-ils à ce qui se passe dans le groupe et pour chacun des membres du groupe ? Comment ces informations sont-elles partagées au sein de l'équipe d'encadrement ?
Comment les adultes s'organisent-ils entre eux pour gérer de manière proactive les relations entre les enfants ? Notamment dans les premiers moments de constitution des groupes ?

>>>

19 Chercheurs à l'Université de Rennes.

20 Inspiré de Vayer P., Roncin Ch, « *L'enfant et le groupe d'enfants* », Paris, PUF, 1987.

21 A mettre en lien avec le livret V « *Créer des liens* » et « *Créer des lieux sécurisés et sécurisants* » de ce référentiel.

22 Importance de la présence : être présent ne veut pas dire nécessairement « agir », importance de l'observation



- › Quelles informations sont données aux parents et aux enfants sur le fonctionnement du lieu d'accueil (centre de vacances, garderie, stages) de manière à les aider à anticiper ?
(Carnet de camp, petit guide pour découvrir les vacances organisées,...)

Au niveau de l'organisation

- › Comment le taux d'encadrement du groupe permet-il aux adultes d'être vigilants à chacun des enfants ? Comment les lieux sont-ils aménagés pour offrir des espaces sécurisés en fonction de l'âge des enfants, en fonction de certaines activités ?
- › Comment les moments « collectifs » sont-ils réfléchis ? Comment vivre un temps convivial de repas à 50 ? Participer à une veillée à 80 ? Quelle présence des adultes aux enfants ?

...

- Comment contribuer au sentiment de sécurité ?

Pour contribuer à ce sentiment de sécurité, il est bon de prendre en considération un certain nombre d'éléments ayant trait aux relations affectives et à la qualité de ces relations :

- › La présence d'un adulte connu et bienveillant, attentif à chacun et au groupe dans son ensemble :
Cet adulte peut être à l'écoute de chaque enfant et peut réguler les interactions au sein du groupe de manière à ce que chacun soit protégé dans son intégrité et dans son autonomie.
La stabilité d'humeur de l'adulte contribue également à sécuriser l'enfant : il ne s'agit pas d'être d'humeur égale en toutes circonstances, mais d'éviter les variations excessives ou incompréhensibles.
- › La taille du groupe :
La taille du groupe influence le sentiment de sécurité. Des études (CRESAS) montrent que dans les milieux d'accueil 0-3 ans et dans les écoles maternelles, les enfants

se rassemblent spontanément en un tout petit groupe (entre 2 et 5 enfants)²³. Cette tendance continue de s'affirmer au cours de l'enfance et de l'adolescence.

- › L'aménagement du temps et de l'espace :
L'ambiance et le climat dans le groupe sont liés aux conditions matérielles, à l'organisation du temps, à l'aménagement de l'espace, etc. Les adultes ont pensé l'organisation du temps : les temps de l'accueil, du repos, les moments de transition, ... ont été anticipés²⁴. Des espaces suffisants et adaptés permettent aux enfants de vivre leurs activités sans être dérangés par celles des autres.
L'accueil est organisé dans des lieux connus et prévus à cet effet. En effet, il est plus difficile pour un jeune enfant d'être accueilli dans une cour non aménagée que dans un espace d'accueil aménagé où des adultes peuvent échanger avec l'enfant et son parent.
- › La réduction des causes de stress :
Il s'agit aussi de chercher à réduire les causes de stress : bruits, horaires pas trop chargés (pour les enfants comme pour les adultes), adultes maîtrisant leur propre stress.
- › Installer repères et rituels :
Les moments de vie en groupe élargi, dans des espaces collectifs (par exemple, le réfectoire) gagnent à être réfléchis de sorte que leur organisation permettent à chacun de se sentir en sécurité, de ne pas avoir trop à attendre :
Il importe que les plus jeunes ne soient pas « largués » dans le grand groupe, que l'on puisse maintenir des repères à leur intention (notamment les adultes qui prennent soin d'eux).
- › Organiser l'environnement :
La manière dont l'environnement matériel est organisé peut faciliter les relations interpersonnelles : possibilité de petits groupes, matériel en nombre suffisant ou règles de ne pas dépasser un certain nombre d'enfants dans un espace destiné à un certain type d'activité (par exemple, la peinture).
- › Veiller à la sécurité physique :
Des éléments concernant la sécurité physique contribuent au sentiment de sécurité : mettre à disposition des objets / adaptés à leur taille, baliser un terrain (voir livret V et « créer de lieux sécurisés et sécurisants »).
Exemple, sur la plage : le fait de délimiter l'espace, d'y indiquer des points de repère

23 CRESAS, « Naissance d'une pédagogie interactive », Paris, ESF, 1991.

24 Voir la partie « A la rencontre des enfants » - cahier « créer des liens »

visibles permet aux enfants de se sentir en sécurité et surtout de leur mettre des limites permettant ainsi à l'animateur de gérer un espace plus restreint que la plage.

- > **Instaurer des règles :**
Les repères fixes dans le temps et les rituels ont pour effet de sécuriser l'enfant et de lui permettre de se situer dans le temps. Les règles sont nécessaires au fonctionnement de tout groupe social : elles permettent également de sécuriser les enfants. Il s'agira ici de tenir compte des capacités de l'enfant à comprendre ces règles, à pouvoir les appliquer et les intégrer, et à construire ensemble les règles structurant l'espace et la vie en collectivité (par exemple, la gestion des pots de peinture).
(consulter le chapitre « Le rapport à la Loi » p.45 et le livret VI, la brochure « Promouvoir la participation »).
- > **La prise en compte de l'enfant et de son histoire :**
Certains éléments propres à l'enfant peuvent avoir un impact sur sa sécurité et celle des autres enfants : le fait que l'enfant ne connaisse aucun autre enfant, le fait d'être nouveau dans un groupe déjà constitué, le fait de se retrouver entre copains qui se connaissent, le fait d'être accompagné par un frère/une sœur, la manière dont s'est déroulé l'accueil, sa présence choisie ou imposée, etc. Les adultes qui accueillent l'enfant ont tout à gagner en agissant avec lui en tenant compte de ces données.



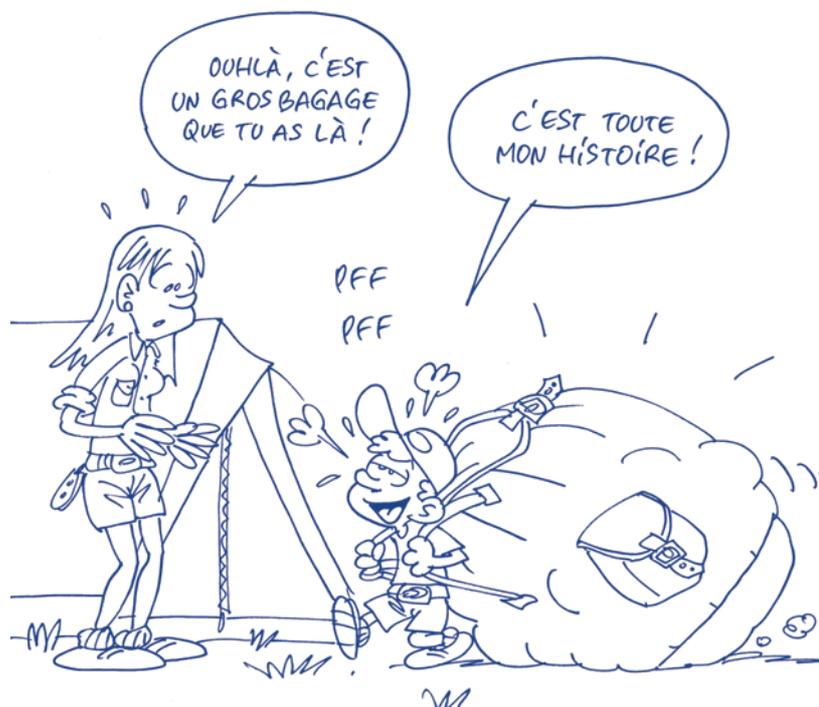
Zoé (6 ans) et Pierre (8 ans) sont frère et sœur. Ils participent à un centre de vacances dans les Ardennes pour une dizaine de jours.

Pierre a retrouvé son copain Nicolas.

Ils se sont installés l'un à côté de l'autre dans le car. Zoé, quant à elle, est restée avec son ours dans les bras de sa maman jusqu'au dernier moment. De grosses larmes ont coulé lorsque l'animatrice est venue l'inviter à monter dans le car. Sa mère est venue l'y installer et lui a fait un gros câlin.

L'animatrice lui a présenté Manon, une fillette de 6 ans qui, comme elle, vient pour la première fois au centre de vacances. L'animatrice lui a dit aussi qu'elle pourrait voir son frère pour les activités de l'après-goûter. Zoé, un peu rassurée, a fait un au-revoir timide de la main. L'animatrice est venue s'asseoir sur un siège près de Zoé et Manon et a parlé avec elles de leurs goûts, de leurs dessins animés préférés. Après quelques minutes, l'échange était installé entre Zoé et Manon.

PRISE EN COMPTE DE L'ENFANT ET DE SON HISTOIRE .



4.2. Le sentiment de reconnaissance ●●●

« Après une journée d'école, période durant laquelle les apprentissages formels ont souvent été intensifs et le besoin de concentration exigeant, les enfants ont besoin de se détendre et de s'occuper d'autre chose que d'apprentissage formel. Ils ont besoin d'interaction informelle entre eux et avec les encadrants et disposeront, s'ils le souhaitent, d'un espace pour parler de ce qui les préoccupe : les relations entre garçons et filles, les brimades et les solutions aux conflits sont des sujets qu'abordent les enfants. Bien des questionnements trouvent des pistes à travers ces discussions avec un adulte en qui ils ont confiance »²⁵

L'enfant a non seulement besoin de se reconnaître, mais comme tout être humain, il a besoin d'être reconnu par les autres (adultes et pairs)²⁶.

Cette reconnaissance se traduit notamment dans les attitudes d'écoute à l'égard des émotions et sentiments exprimés par l'enfant, d'intérêt par rapport aux actions qu'il réalise²⁷.

Le sentiment de reconnaissance de l'enfant passe également par le sentiment d'appartenir à un groupe, quelles que soient ses caractéristiques individuelles, de se sentir accepté tel qu'il

est, apprécié dans sa singularité/originalité, et pris en considération avec ses potentialités.

Vers l'âge de huit ou neuf ans, la plupart des enfants cherchent l'approbation des enfants de leur genre (fille/garçon). Vers douze ans, l'approbation des deux sexes devient importante. L'approbation du groupe de pairs a un impact significatif sur le développement de l'estime de soi, car les pairs deviennent la source la plus importante de feedbacks au-delà de huit ans.

« Ce besoin de faire partie d'un groupe augmente au fur et à mesure que l'enfant approche de l'adolescence. A cet âge, l'acceptation des pairs devient une préoccupation centrale. Celle-ci se reflète dans la tenue vestimentaire, dans les expressions verbales qu'ils utilisent, dans les endroits qu'ils fréquentent et finalement, dans leurs activités.²⁸»

Au travers de cette reconnaissance par l'autre, il peut se différencier et affirmer sa présence. Ceci concerne ce que vit l'enfant dans le groupe présent et aussi ses expériences antérieures dans d'autres groupes.



²⁵ Inspiré de « Enfants d'Europe », n° 4.

²⁶ Vayer, (1987), op.cit..

²⁷ Voir la partie « A la rencontre des enfants » livret IV « Créer des liens » et livret VI « Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent »

²⁸ Reasoner R.W, « Comment développer l'estime de soi, guide de l'enseignant », Psychometrics Canada Ltd, 1982, 1995.



Dans les cours de récréation

Pendant cinq années, l'ethnologue Julie Delalande²⁹ a observé des enfants pendant leurs jeux dans des cours de récréation.

Pour être intégrés dans le groupe de pairs, les enfants ont à découvrir et maîtriser la culture de leur groupe. Julie Delalande définit « *la culture enfantine comme un ensemble de savoirs qu'un enfant doit connaître et maîtriser pour faire partie du groupe de pairs, pour être accepté des siens. A l'échelle un peu plus large, c'est aussi une sorte de patrimoine commun. Les jeux des enfants reviennent et se transforment. Ils ne sont pas figés, s'adaptent à la mode, sont revisités à chaque génération, comme tout fait de culture d'ailleurs. Les comptines de la corde à sauter évoluent, de nouvelles règles s'inventent pour les jeux de chat, les cow-boys et les indiens sont remplacés par les héros des séries télévisées... Il y a aussi des cycles, l'époque des billes. Il s'agit d'un engouement collectif. Lorsqu'une activité commence à prendre, tout le monde s'y met. La même disparaît ensuite de façon mystérieuse, comme elle est venue* ».³⁰

Julie Delalande a essayé de comprendre comment commence une période en s'intéressant à la force des leaders. Le charisme de certains enclenche un processus qui, petit à petit, amène chacun à se munir de l'outil essentiel pour pouvoir jouer avec les autres. Ces savoirs enfantins permettent à l'enfant d'affirmer son appartenance au groupe. Ces savoirs se déclinent en fonction des âges et des groupes.



- > Quels lieux de parole rassemblant les enfants et les adultes ont été prévus ?
- > Comment les enfants sont-ils invités à exprimer leurs émotions ? Comment sont-elles accueillies par les adultes ?
- > Comment les propositions d'activités sont-elles élaborées ? Prennent-elles généralement en considération les avis exprimés par les enfants ?
- > Comment les enfants nouveaux venus peuvent-ils s'intégrer au groupe ? Quelle attention est accordée à cette intégration par les adultes ?
- > Comment chacun peut-il se sentir appartenir au groupe ? Quels signes manifestent cette appartenance au groupe ? Certains enfants sont-ils exclus ? Comment les adultes réagissent-ils à ces situations ?
- > Comment l'organisation du cadre de la vie quotidienne d'un centre de vacances permet-t-elle aux enfants de se retrouver à certains moments entre frère/sœur, cousin/cousine, amis ?

- Comment contribuer au sentiment de reconnaissance ?

Quelques éléments qui peuvent contribuer à ce que chacun ait ce sentiment d'être reconnu :

- > Créer un environnement propice à l'acceptation c'est-à-dire installer un climat de respect, de confiance, de parole, permettre le droit à l'erreur, la possibilité de réparer en cas de conflits,...
- > Appeler chacun par son prénom, en veillant à le prononcer correctement.

29 Julie Delalande est maître de conférences à l'Université de Caen. Elle est l'auteur d'une thèse intitulée « *La cour de récréation : pour une anthropologie sociale de l'enfance* », PUR, 2001. Son ouvrage « *La Récré expliquée aux parents* » Paris, Editions Audibert, 2003, développe les principales idées de sa thèse.

30 Delalande Julie, « *La cour d'école : un lieu commun remarquable* », in « *Recherches Familiales* », 2005, n° 2.



Tim (5 ans) est nouveau à la plaine. L'animatrice le présente au groupe des petits. Elle chante avec eux la chanson sur les prénoms qu'ils ont appris le premier jour et que, de temps à autre, ils reprennent ensemble. Chaque enfant se présente à lui et Tim, aidé par l'animatrice, se présente lui aussi.³¹

- > Permettre à chaque enfant d'avoir sa place dans le groupe, d'exprimer ses idées, de bénéficier d'une reconnaissance via le sous-groupe (individu comme partie du groupe), de participer à des projets communs, de « mettre des mots » sur ces vécus communs.
- > Permettre à chaque enfant de participer à des activités variées, valorisant ainsi les capacités et compétences de chacun des enfants.
- > Solliciter les enfants qui s'expriment moins, mais sans exiger leur prise de parole.
- > Permettre à chacun d'être reconnu dans ses appartenances multiples³², de se sentir « enraciné » tout en permettant la rencontre des autres qui ont également leurs propres appartenances, de « *trouver sa place et son fonctionnement dans la diversité*³³ ».
- > Considérer les actes de l'individu plutôt que son être : l'enfant n'est pas réductible à ses actes. C'est, par exemple, toute la différence entre « être menteur » et « dire un mensonge ».
- > Être reconnu passe aussi par le fait que les adultes ont des attentes, des exigences, ont un projet par rapport aux enfants, ont confiance en eux et souhaitent les aider à développer leurs potentialités.

Les adultes ont eux aussi besoin de se sentir reconnus dans leur rôle à la fois par leur organisation, mais aussi par les parents.

Le plus souvent, le fait d'être disponible, à l'écoute, de marquer une attention aux enfants et à leurs parents permet d'être reconnu. Cependant, dans certains cas, il arrive que cette reconnaissance fasse défaut. Quelle que soit la situation, les enfants méritent attention, respect, reconnaissance de manière inconditionnelle. Les professionnels chercheront des pistes d'action pour sensibiliser leur environnement à leur besoin légitime de reconnaissance. (Voir le livret VII « *A la rencontre des professionnels* »).

4.3. Le sentiment de vivre son autonomie ●●●

Il est essentiel que l'enfant puisse avoir le sentiment de vivre son autonomie, de pouvoir s'autodéterminer, c'est-à-dire la possibilité de réaliser son activité de manière propre, de prendre des initiatives. Cette autonomie grandit avec l'âge des enfants, avec le développement de leurs capacités et compétences. Elle s'accompagne de la présence sécurisante et bienveillante des adultes significatifs, qui permettent à l'enfant d'agir dans des limites pertinentes et ajustées à l'enfant.



- > Comment tient-on compte des capacités et compétences des enfants dans l'organisation du cadre de vie, dans les propositions d'activités et la gestion de celles-ci ?
- > Quelles possibilités de choix d'activité les enfants ont-ils ? Est-il possible pour eux de s'isoler, de ne « rien faire » ?
- > Comment tenir compte du contexte affectif et émotionnel de l'enfant, reconnaître ce contexte pour que l'enfant puisse s'en dégager à son rythme pour s'engager dans l'activité ? (lien avec la continuité)
- > Comment les consignes, les règles sont-elles présentées ? expliquées ? comment les enfants peuvent-ils contribuer à leur élaboration ?

³¹ Par exemple « *Les prénoms-chansons* » de Christian. Merveille, sur le disque « *Chut ! faut rien dire* », Franc'amour, 1989.

³² Voir le point 9 Eduquer à la diversité, page 58

³³ Houssaye J., « *C'est beau comme une colo, La socialisation en centre de vacances* », Vigneux, Editions Matrice, 2005.

● Comment contribuer au sentiment de vivre son autonomie ?

Voici quelques éléments qui traduisent les possibilités accordées aux enfants.

- > Pour vivre ses expériences, l'enfant dispose de ses capacités personnelles, mais aussi de moyens matériels d'agir : les espaces disponibles et leur organisation, les objets permettant son action. Ainsi la possibilité de choisir ses partenaires de jeux, le fait que le groupe de personnes soit réduit auront un impact sensible sur la perception de l'enfant au sein du groupe. Il importe également que chacun puisse connaître le cadre dans lequel l'activité prend place pour pouvoir se situer et agir.



- > L'intérêt que les enfants porteront aux activités est aussi fonction, en partie du moins, des expériences antérieures (possibilité d'initiatives, participation dès le départ, projets ...)
- > Les institutions (conseils, temps d'évaluation, « cahier pour rôler »...) permettent aux enfants d'exprimer leur avis, de proposer des activités, de réguler la vie du groupe, ... Certains enfants s'exprimeront peu dans un lieu formalisé, mais pourront avoir des idées qui méritent d'être reprises pour autant qu'elles soient comprises au moment et dans le lieu où elles sont exprimées, souvent de manière détournée et imprévisible.

Il importe que les adultes puissent observer et identifier, dans les situations, les signes et signaux différenciés des enfants concernant leurs activités d'orientation-recherche, leurs interactions, leurs intérêts, leurs initiatives, de comprendre leurs demandes d'aide, de repérer les signes de refus, de rejet.

- > Il s'agit pour les adultes de développer leur « sensibilité situationnelle »³⁴. Les attitudes des adultes respectant les rythmes personnels, permettant aux enfants d'organiser leur activité propre.
- > Les règles de vie en collectivité (concernant les personnes, les objets, le déroulement, les espaces,...) : ces règles permettent à chacun de vivre son autonomie et d'en percevoir les limites. Les règles de fonctionnement du groupe sont nécessaires pour que chacun puisse y trouver sa place, puisse être respecté. Cependant les enfants ne doivent pas être limités « sans raison ».
- > Le cadre permet de voir que tous les possibles ne sont pas accessibles tout en conservant une palette de choix. (Voir le chapitre « Le rapport à la loi » p. 45).



Des enfants sont répartis dans différents ateliers. Ils construisent des déguisements en lien avec le thème. Victor (8 ans) a réalisé une partie de son déguisement. Il demande à l'animateur « Je peux sortir faire un tour ? Ce dernier répond : « Victor, tu peux souffler un moment, mais pas dehors. Pour le moment, ce n'est pas possible : il n'y a pas d'adulte dehors. ans une demi-heure, nous irons essayer les déguisements dehors et faire une partie de cache-cache masqué dans le bois ».

³⁴ Hübös, E, « Comment travaille une équipe hongroise » in « Vers l'Education Nouvelle », 1989 - Voir aussi la partie A la rencontre des enfants - Livret III « Donner une place active aux enfants » de ce référentiel.

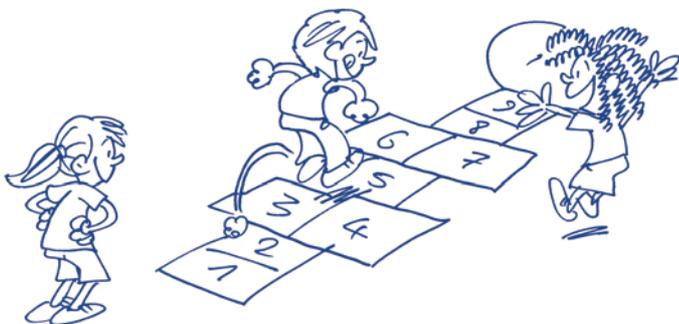
Développer la vie en petits groupes

Le petit groupe, par sa dimension restreinte, est un espace qui permet aux enfants de faire des expériences, de développer des compétences dans un cadre moins effrayant que le grand groupe et dans le meilleur des cas, en pouvant plus souvent compter sur la bienveillance de ses pairs, dans une unité de vie plus lisible et plus maîtrisable que le grand groupe (intérêt partagé, co-construction).

Prendre la parole pour donner son avis, prendre des responsabilités dans une tâche commune, c'est plus simple à huit qu'à trente. S'intégrer en apprenant à connaître de façon privilégiée une petite cellule, c'est aussi une manière d'acquiescer plus vite de l'assurance dans un groupe plus important.

5.1. Un phénomène naturel ... ●●●

Spontanément, les enfants ont tendance à se retrouver en petits sous-groupes, de 3 à 10 personnes environ. D'abord très informels et fluctuants chez les tous petits, ces groupes tendent à se structurer spontanément chez les plus grands.



« A cinq ans, être ami(e)s, c'est d'abord jouer ensemble. C'est la constance du jeu partagé qui va instituer le lien. (...) Les liens se tissent soit au moment de la récréation, soit sur les bancs de la classe, à la cantine, et cette complicité grandit si l'on peut se voir en dehors de l'école (anniversaire) (...). Dans la multitude des enfants en présence, il est normal que l'enfant cherche à trouver des repères, à tisser des relations privilégiées, à créer des alliances pour ne pas rester seul. (...)

A l'école, se faire des copains, des copines, apparaît presque comme une urgence pour ne pas rester isolé. (...) la relation naît d'un concours de circonstances : il faut être dans la même classe, mais il faut aussi qu'un manque de copines crée l'appel. Si l'on est déjà bien entouré, on ne regarde pas ailleurs.³⁵»

Chez les enfants de 10-12 ans, et plus tard à l'adolescence, ces groupes deviennent très organisés, chacun y assumant un rôle et une fonction plus ou moins fixes, définis.

Le groupe devient alors à la fois un lieu propice aux découvertes, à la fois interpersonnelles et extérieures et un espace de projets et d'aventures.

Le club des Cinq, les Totally Spies, Harry Potter accompagné d'Hermione et Ron, Arnold et sa bande, la bande de Scoubidou... les exemples ne manquent pas dans la littérature ou les dessins animés, de ces petits groupes de héros. Dans ces groupes, pour les besoins de la fiction, les personnages sont souvent fort stéréotypés : on trouve l'intellectuel, le costaud, le gourmand, le petit rigolo, l'astucieuse... La vie réelle des petits groupes recèle davantage de nuances.

35 Delalande, J., « La récré expliquée aux parents », Paris, Editions Audibert, 2003.

● Empathie, partage

Les plus petits, déjà, expérimentent dans de petits groupes et développent des compétences sociales qui leur permettent de vivre et de prendre leur place dans les groupes. Ils développent ainsi des attitudes d'empathie, de partage, d'affirmation de leur territoire de jeu. Leur offrir des occasions de vivre des activités dans ces groupes restreints peut donc être très profitable. Pour cela il faut l'espace, le matériel disponible (permettant de s'approprier librement son usage), une organisation du temps qui leur permette, s'ils le souhaitent, de se tenir longtemps à une même tâche, des adultes qui permettent aux enfants de s'auto-organiser³⁶.

Certains chercheurs, comme Judith Harris³⁷ affirment que les enfants dès l'âge de trois/quatre ans construisent petit à petit leur identité sociale en fréquentant les autres enfants. Il semblerait que c'est d'abord le sentiment d'appartenance à un genre qui s'installe puis, au fil du développement social, d'autres catégories : tranche d'âge, membres de telle ou telle institution (école, quartier, club) ; mais des choses plus subtiles s'ajoutent aussi aux premières catégories. Par exemple, des enfants qui n'ont pas accès à certaines émissions de télévision qui passionnent les membres de leur groupe, développent des connaissances sur ces séries sans les avoir jamais vues.

Les enfants, comme les adolescents, tentent de ressembler de plus en plus à ce qu'ils identifient comme les normes et valeurs de leur groupe.

● Les signes distinctifs et les normes du groupe

Les signes distinctifs dans un groupe (foulard, casquette, tenues, bracelets, codes verbaux, gestes, ...) sont des signes importants de cette appartenance très forte à un groupe. Ainsi, les petits garçons qui portent la vareuse de tel ou tel grand club, s'identifient à un joueur, mais aussi à une équipe et à un groupe de supporters. D'autres enfants se saluent en se tapant la main sur l'épaule, utilisent des expressions propres à leur groupe, se rassemblent pour s'adonner à un jeu qu'ils apprécient.

« Entre 7 et 11 ans, les enfants ressemblent de plus en plus à leurs pairs du même sexe. Ils apprennent à se comporter en société.(...) Ils arrondissent certains angles de leur person-

*nalité, remplaçant les comportements sociaux que leurs pairs jugent inacceptables par des comportements approuvés. Ces comportements nouveaux deviennent habituels - ils sont intégrés - et finissent par faire partie de la personnalité publique. La personnalité publique est celle que l'enfant adopte quand il n'est pas chez lui. C'est celle qui va donner naissance à sa personnalité d'adulte. Mais l'adoption des normes du groupe n'est qu'un aspect de ce processus. La différenciation en constitue un autre. Tout en s'efforçant de ressembler à ses pairs par certains traits, l'enfant s'en différencie par d'autres. Au lieu de s'atténuer, certains des traits de caractère qu'ils possèdent vers sept ans vont s'exacerber à la suite des expériences vécues au sein d'un groupe de pairs ».*³⁸

A travers les expériences sociales vécues - positives comme négatives, succès et rebuffades - les enfants prennent petit à petit conscience de leur statut dans leur groupe de pairs et cette découverte contribue à façonner leur personnalité et leur confiance en eux.

5.2. Un dispositif conscient ●●●

Le petit groupe peut se révéler une ressource pédagogique très précieuse, à condition de le mettre en place et de l'ajuster. Au-delà de l'organisation pratique d'un grand groupe en plus petites unités (de trois à une dizaine d'enfants) permettant, par exemple, de constituer des équipes pour les jeux, de répartir les enfants dans différents groupes de vie, d'organiser des tablées³⁹, des dortoirs, la vie en petit groupe est aussi un espace d'expérimentation, de construction collective.

Spontanément, l'enfant, dès son plus jeune âge cherchera à repérer la catégorie (le genre, notamment) à laquelle il appartient et à se conformer à sa définition. Selon les circonstances, les catégories pertinentes vont changer : l'enfant sera dans le groupe des petits, des garçons, des enfants de tel quartier, ...

L'établissement de petits groupes plus ou moins permanents, construits selon des règles validées par l'adulte, mais pas imposés par lui sans concertation avec les enfants, peut permettre de créer de nouvelles catégories d'identification, plus ouvertes. Ces nouvelles identités, générées par le sentiment d'appartenance à un petit groupe, permettent de relativiser certains clivages culturels, sociaux.

³⁶ CRESAS, « Naissance d'une pédagogie interactive », Paris, INRP-ESF, 1994.

³⁷ Harris J.R. « Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont », Paris, Editions Robert Laffont, 1999.

³⁸ Harris, J, op. cit.

³⁹ Ensemble de personnes prenant un repas à la même table.

● Le risque de la souffrance et de l'aliénation

Le petit groupe peut offrir un espace de sécurité, de liberté. Il peut être un lieu de découvertes - notamment sociales - et d'apprentissages très riche. Mais il peut aussi, s'il est mal utilisé, être le lieu de l'arbitraire, du bizutage, de la domination des plus faibles par les plus forts.

Les petits groupes sont en quelque sorte un phénomène naturel ; pour qu'ils deviennent une occasion de grandir, un lieu de développement de la personnalité, il ne s'agit ni de laisser faire, ni d'imposer, mais d'encadrer, d'accompagner.

Le petit groupe, s'il procure l'occasion de vivre des expériences sociales riches, peut aussi être un lieu de souffrance, d'aliénation. Les boucs émissaires naissent souvent dans les petits groupes. Il est donc crucial, pour les adultes qui accompagnent les enfants, d'être attentifs à créer le cadre, à se soucier au quotidien de ce que vivent les enfants dans les petits groupes.

Equilibre délicat à trouver pour, tout à la fois, garantir l'autonomie et s'assurer que chacun pourra trouver l'occasion de grandir et de s'épanouir.

● Compter sur un adulte bienveillant

Lieu des pairs par excellence, le petit groupe ne peut pas « échapper » à l'adulte. Quoi qu'il se passe dans le petit groupe, quelle que soit l'autonomie qui leur est accordée dans les petits groupes, les enfants doivent toujours pouvoir compter sur un adulte bienveillant. Quel que soit le projet éducatif, le petit groupe gagne à être pensé et suivi ; il fait partie intégrante du dispositif pédagogique. Et les équipes éducatives auront sans doute tout intérêt à être très attentives à la vie des petits groupes. Dès lors, il est souhaitable que dans l'établissement d'un projet éducatif, la question des sous-groupes soit envisagée, que des options claires soient prises et que tous les adultes soient et informés et conscients de leur rôle dans le domaine.



- > Quels critères pour constituer les sous-groupes ? Groupe vertical ou groupe horizontal ? Groupe aléatoire⁴⁰, groupe imposé par l'adulte (pour des raisons qu'il formule ou non aux enfants), groupe libre⁴¹ ? Pour quoi faire ? Dans quels contextes ? Pour quels effets escomptés ? Avec quels effets observés ?? ...

Chacune de ces situations présente ses avantages et inconvénients et correspond à des intentions éducatives particulières :

- > le groupe vertical permet de constituer des groupes d'âges mélangés et favorise l'entraide entre enfants plus âgés et plus jeunes ;
- > le groupe horizontal rassemble les enfants ayant le même âge, des niveaux de développement proche ;
- > le groupe libre permet aux enfants de se retrouver entre copains et/ou copines ;
- > le groupe aléatoire permet de diversifier les possibilités de rencontre entre enfants, d'intégrer des nouveaux, des enfants exclus ;
- > la constitution de groupes de niveaux homogènes donne la possibilité de vivre des activités exigeant un niveau de compétences proche (par exemple, en sport) ;
- > dans des groupes hétérogènes, le but recherché peut être de stimuler, d'inviter à l'imitation ou simplement de mettre en présence des équipes de force comparables.⁴²



⁴⁰ Le hasard décide du regroupement.

⁴¹ Les enfants se regroupent à leur guise.

⁴² Barlow M. « *Le travail en groupe des élèves* », Paris, Editions Bordas, 1993, 2000.

5.3. Les pairs ●●●

Le petit groupe de pairs est une ressource très importante dans le développement de l'enfant. Des théories (notamment celle de Lev Vygotsky⁴³) s'appuient sur un bon nombre d'expériences pour montrer que c'est par la réalisation de tâches avec des pairs que les enfants apprennent le plus et le mieux.

En prenant part à une tâche qu'ils ne pourraient pas accomplir tout seuls, les enfants apprennent non seulement à collaborer mais en plus, selon le principe des zones proximales de développement de Vygotsky, ils développent leurs capacités cognitives avec une grande efficacité.

On peut dès lors imaginer que les petits groupes dans lesquels se retrouvent des plus jeunes et des plus âgés sont des endroits particulièrement propices aux apprentissages.

● Constituer des groupes verticaux

Si l'on constitue des groupes verticaux (enfants d'âges différents), chacun peut y trouver son compte pour autant qu'un certain nombre de conditions soient remplies. Et pour autant que les enfants aient compris qu'il ne s'agit pas de « faire à la place de... », les plus petits progressent dans l'acquisition de savoirs et surtout de savoir-faire et les plus grands, outre qu'ils sont valorisés, profitent aussi de l'occasion d'expliquer, de formaliser des savoirs déjà construits et d'acquérir ainsi une plus grande « maîtrise » de ceux-ci.

Par sa souplesse, le milieu extrascolaire est un endroit privilégié pour développer ces occasions de mettre en place des moments d'apprentissage collaboratifs :



A l'école de devoirs, les enfants sont organisés en petits groupes. Pour Sophie, c'est génial : elle travaille avec Soumia et, comme celle-ci a un an de plus qu'elle, elle peut lui expliquer pas mal de choses. Sophie comprend souvent mieux et plus vite avec Soumia qu'avec son institutrice.



43 « *La méthode instrumentale en psychologie* », in Schneuwly B., and Bronckart, J.-P., (eds.), « *Vygotsky aujourd'hui* », Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé., 1985.



Apprendre à coopérer

Dans un accueil extrascolaire, Lisa (7 ans) et Nicolas (8 ans) jouent à « la bataille » (un jeu de carte). Pierre (4 ans) vient regarder le jeu. Il demande à jouer avec eux. Après quelques minutes, Pierre a bien compris les règles. Quelques jours plus tard, Pierre demande à l'accueillante de distribuer les cartes et joue avec son copain Tom (4 ans) au jeu de la bataille...

Pour le spectacle de fin de journée, Alice (12 ans) donne à Maëlle (10 ans) le matériel nécessaire pour maquiller les autres enfants. Elles s'installent l'une en face de l'autre. Deux enfants viennent se faire maquiller. Au cours des séances précédentes, Maëlle était très intéressée par le maquillage et elle a observé longuement Alice. Mais c'est la première fois qu'elle maquille les autres enfants. Elle prend son temps, leur parle avec douceur, regarde le modèle... Alice vient l'encourager et lui dit : « C'est super, tu le fais aussi bien que moi ».

Tom, 11 ans, a envie de réaliser un avion en bois. Au cours de l'atelier « bois », il a appris à dessiner des maquettes sur des planches de bois à l'aide de gabarits en carton. Mais c'était un enfant plus âgé qui faisait les découpes.

À la fin du stage, Tom demande à l'animateur pour essayer la scie sauteuse. L'animateur lui demande : « Ok, mais je voudrais que tu me dises comment tu comptes t'y prendre ». Tom répond : « J'ai vu Nicolas le faire, regarde ! ». Il installe sa fine planche sur l'établi, la coince, enlève la dé-poussière, vérifie que la lame est bien attachée, branche l'appareil, appuie sur le bouton. L'appareil se met à vibrer. Tom approche l'appareil de la planche et commence à découper. Sous le regard attentif de l'animateur, Tom réalise les pièces de son avion.



Vygotsky et les zones proximales de développement

La zone proximale de développement c'est - selon Vygotsky - la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout seul des problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.⁴⁴

La zone proximale correspond donc à la prochaine étape du développement de l'enfant, pour peu qu'une interaction avec un adulte ou d'autres enfants soit mise en œuvre.

L'activité située dans la zone proximale de développement, apprentissage « médiatisé », permet de tirer le développement vers le haut ; elle permet à l'enfant de fonctionner avec les autres à un niveau supérieur à ce qu'il est capable de faire seul, pour ensuite fonctionner de façon autonome.

C'est en situant des activités variées dans cette zone que l'adulte permettra aux enfants de se développer. L'action collaborative, parce qu'elle amène l'enfant à agir dans sa *zone proximale de développement* est un puissant outil d'apprentissage.

44 Vygotsky L. « *Pensée et langage* », Paris, Editions La dispute, 1997

5.4. Un lieu pour grandir ●●●



Cette année, Sabrina fait son deuxième camp chez les étincelles/chevaliers. Elle se souvient bien, que l'an dernier, elle a mis du temps à s'y faire. Dans son équipe, elle était la plus petite. Ranger son sac, plier son sac de couchage, se laver dans un bassin : que d'aventures, ce n'était vraiment pas évident ! Heureusement, elle avait pu compter sur Elodie, une grande qui l'avait beaucoup aidée, l'an dernier. Cette année, elle se sent bien plus à son aise : le camp, elle connaît !

Dans un groupe qu'un enfant fréquente de manière régulière, on peut imaginer que trois phases se succèdent : une phase de découverte, une phase d'implication et une phase de prise de responsabilité.

5.4.1. La découverte ●



Aujourd'hui, est un grand jour. C'est la première fois que Guillaume vient aux ateliers du mercredi. Il est très intimidé, sa maman lui a bien expliqué qu'il ne faut pas avoir peur, il n'en est pas moins très stressé. Quelle n'est pas sa surprise, en arrivant, de découvrir que plusieurs enfants connaissent son nom, qu'on a déjà prévu une place pour lui au goûter, que c'est comme si on l'attendait déjà.

Entrer dans un nouveau groupe, ce n'est jamais facile. Il y a une grande quantité de codes à découvrir, de règles plus ou moins implicites à apprendre. Il faut faire sa place, s'imposer, identifier les réseaux, les alliances,... La plupart des enfants y arrivent naturellement. Mais, pour certains, un coup de main est nécessaire.



- › Comment associer et construire le temps d'accueil des nouveaux avec les « plus anciens » ?
- › Comment aider à l'intégration de nouveaux ?
- › Comment aider les nouveaux à se faire une place, à comprendre le fonctionnement du milieu d'accueil, les traditions, la culture du groupe ?



C'est la première semaine de l'école. Des nouveaux fréquentent la garderie. L'accueillante est particulièrement attentive à leur expliquer comment fonctionne la garderie, où se trouvent les jeux, les toilettes de la garderie,...

● Penser l'accueil des nouveaux

A travers de petits rituels d'accueil, il est possible de faire sentir de façon forte aux nouveaux qu'ils sont les bienvenus. Bien entendu, personne ne dispose d'un Choixpeau⁴⁵ comme à Poudlard, mais la remise d'un petit objet symbolique, l'inscription du nom du nouveau sur un panneau, sur un siège... sont autant de moyens, parmi d'autres, de faire sentir cet accueil.

Ce rituel peut intervenir après quelques visites ou au début d'un séjour.

⁴⁵ Le « Sorting Hat » que tous les nouveaux du collège de sorcellerie de Poudlard posent sur leur tête et qui décide s'ils seront membres de la maison de Griffondor, de Serpentard, de Poufflesouffe ou de Serdaigle. (Voir les romans de J.K. Rowling, « Harry Potter », édités en français chez Gallimard).

● Une écoute et un soutien particuliers

Le temps de la découverte peut être relativement long. C'est un moment délicat, au cours duquel un soutien et un accueil réel sont particulièrement nécessaires.

Il est sans doute important d'avoir une écoute particulière de l'enfant pendant cette période et cela incombe principalement aux adultes. Les enfants qui sont les plus anciens dans le groupe peuvent être également sensibilisés à la dimension de l'accueil et ils sont capables d'être des soutiens (parrains, ...) pour les nouveaux.

● Valoriser le changement

Dans les groupes stables (notamment dans le scoutisme), il peut être aussi utile de montrer qu'il y aura forcément des changements suite à l'arrivée de nouveaux membres et au départ des anciens. Cela peut être l'occasion de revoir certaines règles, certains rôles, certains modes de fonctionnement. Cette situation n'est pas toujours facile à vivre, le changement provoque des résistances. Certains peuvent se sentir bousculés par les rééquilibrages du groupe. Il est sans doute nécessaire d'être attentif à ce que chaque enfant puisse considérer l'arrivée des nouveaux comme une nouvelle aventure plutôt que comme une nouvelle contrainte.

5.4.2. L'implication ●

Vient ensuite l'étape de l'implication, de la coopération, d'un investissement de plus en plus actif dans la vie du groupe. A ce stade, le membre du groupe connaît bien son environnement, il décode avec aisance les différents messages qui circulent. Il connaît les structures informelles, il s'est constitué un réseau dans le groupe.

Progressivement, par la découverte de la vie du groupe, par les expériences et les apprentissages, le statut de nouveau s'estompe et l'enfant peut devenir un « pilier » du groupe.



- > Comment permettre aux enfants de prendre une part croissante dans la vie du groupe ?
- > Comment leur permettre de donner leur avis ? De s'impliquer dans la vie du groupe, de construire et de vivre des projets avec les autres ? De décider, d'évaluer ensemble ?

5.4.3. La prise de responsabilité ●

Ou le service à la collectivité, la responsabilisation ou la délégation.

Enfin vient, dans certains groupes, l'étape de la mise au service du groupe des compétences acquises. On devient un moteur, on prend des responsabilités, on assume éventuellement une fonction particulière : chef d'équipe, secrétaire, animateur de conseil, ...

Pour autant, les fonctions formelles ou informelles ne sont pas à réserver aux plus âgés ou aux plus anciens ; il convient d'être attentif à ce que chacun puisse prendre une part des responsabilités dans les activités du groupe.



- > Comment valoriser chaque enfant, lui donner la possibilité de mettre son expérience du groupe au service de celui-ci, d'exercer des responsabilités ?
- > Comment reconnaître son expérience, l'inviter à la partager avec le groupe, notamment lors de l'accueil des nouveaux ou de l'élaboration de projets ?

Il est question ici de reconnaître cette évolution, sans la sacraliser, ni l'utiliser pour stratifier le groupe. Si cette évolution est visualisée, expliquée sans être figée, elle peut contribuer à aider les enfants à grandir, à comprendre ce qui se passe en eux et dans leur groupe au fil du temps.

5.5. Développer la vie en petits groupes, à quelles conditions ●●●

5.5.1. Le rôle de l'adulte accompagnant ●

Mettre en place un fonctionnement par petits groupes, c'est accepter que des choses échappent à la maîtrise de l'adulte. Il y a là une « tache aveugle » nécessaire au développement de l'autonomie du petit groupe. L'équilibre entre contrôle et autonomie est difficile à trouver. Trop de contrôle empêche les petits groupes de devenir autre chose que des subdivisions fonctionnelles du grand groupe, mais trop peu de contrôle, trop peu de présence peut amener à laisser

se développer des mécanismes de bouc émissaire, des conflits paralysants. Selon l'âge des enfants, la maturité du groupe, la présence gagne donc à être modulée.

Dans les groupes dont la composition change souvent, sans doute est-il judicieux d'établir des règles claires et connues de tous, de prendre le temps de définir, par exemple, le rôle du chef d'équipe, de prévoir la possibilité pour chacun d'exprimer son ressenti (par exemple, le « ça va/ ça va pas » de la P.I.)⁴⁶ lors de moments de mise en commun, lors de conseils où l'on peut exprimer son désaccord avec une situation.

Certaines organisations fonctionnent avec des petits groupes plus ou moins permanents : sizaines et patrouilles chez les scouts et les guides, groupes de référence, équipes dans une plaine... Là, des mécanismes permettent souvent de piloter ces petits groupes : invitation d'animateur lors de certains moments de conseils ; conseils des chefs, des délégués d'équipe, conseils de classe dans une école, sont autant de lieux où l'on fait le point sur la vie de chaque petit groupe.⁴⁷

5.5.2. Le petit groupe : unité fonctionnelle, unité de vie, unité de parole ●

Au terrain d'aventure

Dans l'équipe des Hamsters Ninja, ce que Nadia préfère, c'est quand on se retrouve dans la cabane pour le goûter : « Chacun a sa place, qu'il a lui-même décorée lors de la grande journée « cabanes » du début de séjour. C'est gai, on est là dans sa cachette, on mange des gaufres et on boit du jus entre nous... Personne d'autre ne peut entrer »

Témoignage de Nadia.

A côté des moments de complicité, la vie du petit groupe recèle aussi des difficultés.

Dans le petit groupe, un tel est un peu fort et plutôt poussif quand il s'agit de courir, un autre rôle souvent, une telle est souvent prompte à donner des leçons ou faire étalage de son savoir, un autre encore a tendance à donner des ordres, tandis qu'une dernière semble toujours vouloir rigoler.

Faire équipe, c'est, malgré ces différences, apprendre à reconnaître les richesses, les atouts et talents de chacun, sans se focaliser uniquement sur leurs défauts. Bien entendu, la « mayonnaise ne prend pas toujours » ; bien entendu, il faut parfois un soutien extérieur, celui de l'adulte attentif à aider chacun à grandir malgré - mais surtout, grâce - aux difficultés rencontrées.

● Problèmes et conflits, sources d'apprentissage

Encore et toujours, c'est parce que des moments de parole ou, quelquefois, des moments d'expression alternative (par exemple, le dessin, des jeux d'expression corporelle, etc.) sont ménagés que l'enfant pourra décoder ce qui se passe, tant en lui que dans le groupe, et acquérir de vraies compétences sociales.

Nommer les choses, considérer que les conflits, les disputes, les difficultés relationnelles sont autant d'occasions d'apprendre des choses sur soi, voilà un des apprentissages centraux que la vie en petit groupe peut rendre possible.

Il est utile aussi de faire prendre conscience que, lorsqu'un problème se pose, il n'est pas le fait d'une personne en particulier, mais le résultat d'intérêts divergents, de mécanismes relevant de la dynamique de groupe...

⁴⁶ Technique empruntée à la Pédagogie Institutionnelle. A la fin de chaque journée chacun est invité lors d'un tour de table à dire « ça va » ou « ça ne va pas ». Personne n'est obligé d'expliquer quoi que ce soit, mais chacun doit prendre position et prononcer une des deux formules. Si pour quelqu'un, cela ne va pas, après très peu de temps, le fait de le dire sera accompagné d'une explication permettant de mettre sur la table les problèmes qui autrement seraient sans doute restés cachés.

⁴⁷ Voir Partie « A la rencontre des enfants » livret VI « Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent » chapitre sur le conseil.

● Affirmer des valeurs claires

Profiter de ces occasions suppose, de la part des accompagnateurs adultes, une attention à chacun et à chaque groupe, une présence discrète, mais réelle, et une disponibilité pour aider les groupes d'enfants à comprendre et surmonter leurs problèmes. L'objectif n'est pas nécessairement de parvenir à l'harmonie permanente.

Les conflits, les difficultés sont inhérents à tout groupe et l'intérêt du soutien adulte est d'aider les enfants à apprendre à gérer ces difficultés. Pour cela, il convient sans doute que des valeurs claires soient exprimées et affirmées au sein du groupe où de l'institution : respect de tous, place pour tous, valorisation des différences...

● Relever des défis communs

C'est aussi à travers les activités que l'identité du petit groupe se construit. Relever des défis, des projets communs, organiser des activités qui rendent la coopération nécessaire pour réussir, autant de moyens pour vivre en équipe.

Un milieu d'accueil vivant, ce serait alors un lieu où chaque enfant pourrait, au gré des activités et des moments, avoir un petit groupe de référence, mais aussi diverses occasions de vivre des activités par groupes d'intérêt : activités choisies à la carte, activités liées à un projet...

On peut aussi imaginer que dans un groupe, les enfants aient envie de se retrouver selon d'autres affinités que les petits groupes constitués et « officiels ». Les garçons et les filles ont souvent envie de se retrouver entre eux. Les fratries peuvent avoir besoin de temps ensemble, particulièrement lors de séjours ou de camps.



5.5.3. Des anciens aux nouveaux : passer le témoin, construire une tradition positive ●



Caroline vient d'arriver à la ronde. Elle découvre un univers complexe, fait de chants, de rassemblements, de noms bizarres. La grande chef est appelée Chouette, elle-même fait depuis peu partie de la sizaine des Campanules, ...

Sa sizainière, Charlotte, lui a expliqué que chez les Campanules, on fait chaque année une cagnotte de bonbons pour le camp.

Par le petit groupe, l'enfant peut aussi faire l'apprentissage de la tradition dans sa forme la plus noble. A petite échelle, il découvre que le groupe dans lequel il s'intègre a une histoire, un passé. Que ce passé nourrit le présent, qu'il peut aider à se sentir bien.

La tradition a des vertus initiatiques. Sans mettre en place quelque rituel figé que ce soit, la découverte d'un langage, de chants, de petits gestes permet de se sentir progressivement partie prenante. Faire l'apprentissage de chants que l'on entonne à tue-tête avant le repas, des cris d'équipe, des moments de calme avant le coucher... autant de découvertes magiques qui renforcent le sentiment de chaque enfant de vivre quelque chose de spécial.

● Lieu de vie et de mémoire

Si tout groupe a sa tradition, souvent très implicite, une démarche qui consiste à la rendre plus visible, plus lisible, à considérer que c'est un cadeau qui s'offre petit à petit au nouvel arrivant, que c'est une part du patrimoine des membres plus anciens, peut devenir un puissant outil d'intégration, voire d'identité dans le groupe.

Bien entendu, si ce mécanisme peut être un ressort important dans des groupes plus ou moins permanents, dans des structures plus souples il est sans doute plus difficile de s'appuyer sur une forte culture de groupe. Mais l'environnement peut contribuer aussi à faire sentir cette « filiation ». Le lieu de vie peut aussi être un lieu de mémoire. Des photos, des objets symboliques qui rappellent de précédentes expériences (par exemple, des objets insolites ramenés d'une activité, des bricolages particulièrement réussis, des journaux⁴⁸ de bord des petits groupes -, blogs, cassettes vidéo d'activités précédentes, etc.), les outils ne manquent pas pour inscrire le groupe dans une histoire, avec l'aide des adultes⁴⁹. (Voir aussi, dans ce référentiel, les pages consacrées à la documentation pédagogique, dans le livret III « *Donner une place active...* »). On peut aussi, dès la conception de l'activité, prévoir la constitution de cette mémoire : en confiant à quelques uns le reportage-photos, en prévoyant un atelier de constitution de souvenirs, ou une activité collective de construction d'un objet mémoire symbolique (par exemple, un totem, un panneau,...) qui contribueront à inscrire l'activité dans l'histoire de chacun et du groupe.

● Dynamique ou carcan ?

Cette passation de témoin, cette inscription dans une tradition, est autant l'affaire des adultes que celle des enfants. Cependant, toute tradition n'est pas positive, tous les souvenirs ne sont pas de bons souvenirs. La tradition, quand elle envahit tout le champ de la vie du groupe, peut devenir pesante et paralysante. Elle cesse alors d'être une force de cohésion et de dynamisme et devient un carcan.

Avoir des traditions vivantes, s'appuyer sur des traditions ne veut pas dire « être traditionaliste ». Avoir le culte du passé, pour paraphraser J. Jaurès, c'est prendre la flamme du foyer des générations passées, pas les cendres ...⁵⁰

Les petits groupes, à la lumière de ceci, sont sans doute plus féconds et plus utiles en intégrant la plus grande diversité. Diversité d'âges, d'expériences, de cultures et de genre (garçons et filles).



- > Quel est le sens des traditions, des gestes symboliques proposés aux enfants ? Les enfants les comprennent-ils ?
- > Comment les enfants sont-ils associés à la (re) création de traditions ?
- > Comment garder des traces des histoires du groupe ?
- > Comment rendre ces histoires ces expériences vivantes, traces du parcours des individus ?

5.5.4. Solidarité, cohérence ... ou compétition, concurrence ? ●



Au début du camp, tout allait bien. Les équipes rivalisaient d'énergie et d'enthousiasme. Lors des « jeux olympiques », cela faisait plaisir de voir comme chacun s'y mettait pour encourager ses coéquipiers. Mais, à la moitié du séjour, les choses se sont gâtées. Un conflit a éclaté entre Jérémy (de l'équipe des Cow-boys) et Samuel (des Guépards). Les autres membres des deux groupes s'en sont mêlés et il a fallu une intervention énergique de Christian, l'animateur, pour que la bagarre cesse.

Depuis les Cow-boys et les Guépards sont à couteaux tirés. Si un membre d'une des deux équipes voulait parler avec un membre de l'autre, il serait traité de traître et « engueulé » par les siens. L'ambiance du camp, du coup, s'est plombée, et les tensions se multiplient.

48 « Tallys » : dans la tradition scout, les patrouilles sont invitées à rapporter le vécu de leur petit groupe dans un cahier.

49 Voir la partie « A la rencontre des enfants » livret III « *Donner une place active à chacun et à tous les enfants* ».

50 « *Nous avons, disait-il, le culte du passé. Ce n'est pas en vain que tous les foyers des générations humaines ont flambé ; mais c'est nous qui marchons, qui luttons pour un idéal nouveau ; c'est nous qui sommes les vrais héritiers du foyer des aïeux, nous en avons pris la flamme, vous n'en avez gardé que la cendre* » (Janvier 1909). Cité par Romain Rolland.

Il y a un équilibre délicat entre l'émulation des équipes, voire une saine compétition dans les jeux, et le développement de rivalités excessives et nuisibles. Le sport montre quantité d'exemples d'équipes qui, entraînées par une logique de compétition, en arrivent à développer des attitudes très négatives face aux autres.



- > Quel est le sens de la compétition dans les activités ?
- > Comment la confrontation entre deux équipes, groupes peut-elle faire grandir ? A quelles conditions ?
- > Quel accompagnement par l'adulte ?

Pour exister et devenir des lieux de socialisation, les sous-groupes nécessitent sans doute de se construire une identité propre, avec un nom, un lieu réservé pour certains moments (repas, échanges,...), des symboles. Mais, en même temps, il est important de faire en sorte qu'à travers les activités, les rivalités et le niveau de compétition dans les jeux soient maintenus à un degré raisonnable. Si, systématiquement, les équipes sont encouragées à s'affronter dans des épreuves sportives, des jeux et des concours divers, si elles n'ont pas d'occasion de coopérer, de s'entraider, alors les logiques de bandes, de rivalités excessives risquent fort de se développer et de finir par empoisonner l'ambiance du groupe.

De nombreux jeux compétitifs peuvent être transformés en occasions de coopération.

Les avantages de la coopération sont nombreux: résoudre tous ensemble un défi, « vivre l'expérience d'ouverture vers les autres au lieu de se sentir enfermés, isolés ou rejetés, dépasser son envie tenace de gagner ou la peur de perdre, prendre conscience de ses points forts et se sentir valorisés par les autres »⁵¹.

Il convient, dès lors, que les adultes soient attentifs à alterner les moments où les groupes se confrontent, se mesurent, et les moments où ils collaborent, où les enfants ont l'occasion de vivre des activités réparties selon d'autres logiques.



⁵¹ Mashedier M., « Jeux coopératifs pour bâtir la paix » (Tomes 1 et 2), Namur, Université de paix, 1988, 1989.

●●● Vigilances à propos de quelques phénomènes dans les groupes

Phénomènes de groupe, qu'est-ce que cela veut dire ? Du fait de l'existence de groupes (grands ou petits), des phénomènes collectifs apparaissent : ils sont dus aux effets des interactions entre les personnes qui composent le groupe : émergence d'un ou plusieurs leaders, pression à la conformité, conflits, exclusion, désindividuation⁵² ...

Quelques phénomènes de groupe parmi les plus fréquemment rencontrés seront évoqués ci-après. Il ne s'agit en aucun cas d'une typologie des enfants ou des adultes dans un groupe. Il importe que les adultes ajustent les conditions d'accueil afin de réduire ces phénomènes inhérents à la vie dans les groupes.



Le centre de jeunes a organisé un atelier « Réparation de vélos », les samedis qui précèdent une journée « Balade » prévue 15 jours plus tard. Beaucoup de garçons (8-12 ans) du quartier participent à l'atelier.

Dans le groupe qui fréquente régulièrement les activités du centre, il y a Massimo, Thibaut, Selim. Aujourd'hui Dimitri (11 ans) a rejoint l'atelier. Il ne vient pas très souvent. Il a récupéré un vieux vélo de son grand-père. Il n'a jamais réparé une chambre à air. Il demande de l'aide à Sélim.

Thibaut se met à rire de lui : « Quoi, tu ne sais même pas faire cela ! C'est hyper facile ! » Dimitri rougit. Sélim dit qu'il n'a pas le temps de l'aider.



6.1. La conformité au sein du groupe ●●●

Une fois un groupe constitué, ses membres ont tendance à uniformiser leurs comportements et leurs idées en fonction de ce qui se dit ou se fait dans le groupe. La conformité n'est pas systématique ; cependant, elle peut se révéler forte, par exemple à l'occasion d'une agression provenant de l'extérieur du groupe. En cas de « menaces extérieures », les membres du groupe adoptent généralement une ligne de conduite très unie, souvent calquée sur celle du(des) leader(s).

La conformité peut aller de l'acquiescement (une personne qui se rallie « extérieurement » au groupe sans pour autant être en accord réel avec lui) à l'acceptation (l'individu adopte des comportements qui correspondent aux exigences de la pression sociale du groupe).

De même, si une personne s'écarte un peu trop de la norme du groupe, elle subira une pression. On se conforme pour éviter le rejet ou parce que les personnes auxquelles on s'identifie ont un pouvoir de persuasion sur nous.



- > Comment les accueillants, les animateurs comprennent-ils, gèrent-ils la dynamique de groupes ?
- > Comment sont-ils formés à ces problématiques ?
- > Comment concilier besoins individuels et besoins du groupe ?

52 Le fait de faire en groupe des choses que l'on ne ferait pas tout seul : grâce à une certaine forme d'anonymat !

6.1.1. Quand le groupe enferme ●

Vouloir à tout prix faire partie du groupe, entraîne quelquefois, pour certains enfants, des sacrifices, des renoncements voire même de nouvelles attitudes.

Cela se traduit notamment par l'adoption d'un langage particulier, de comportements propres au groupe (gestes de reconnaissance), le fait de s'habiller d'une certaine manière, de posséder tel ou tel objet...

Ces phénomènes peuvent être particulièrement exacerbés chez les pré-adolescents et les adolescents. De plus, le marketing, les publicités renforcent certains messages de conformité.

De même, si une personne s'écarte un peu trop de la norme du groupe, elle subira une pression. On se conforme pour éviter le rejet ou parce que les personnes auxquelles on s'identifie ont un pouvoir de persuasion sur nous.



Ces dernières années, les cours de récréation ont souvent été le lieu d'échanges de papiers comportant l'effigie de la souris « Diddle ». On a pu voir que les enfants qui n'avaient pas de quoi échanger, étaient exclus de ces marchandages. Mais, il apparaît aussi que des pratiques davantage liées au don se sont aussi développées : les enfants, s'ils possèdent une ou deux feuilles Diddle parviendront à les échanger et à « augmenter » leur stock par des échanges entre ami(e)s, par des partages, sans nécessairement « devoir en acheter ».



- > Que penser des échanges entre les membres d'un groupe ?
- > Ces échanges sont-ils équilibrés ?

6.1.2. Déviance, originalité et exclusion ●

Tout le monde ne choisit pas de se conformer. Certains, par choix ou non, décident de

s'éloigner des normes du groupe et deviennent donc déviants. Sont considérés comme tels, ceux qui s'écartent des normes et des règles en vigueur dans le groupe.

Face à la déviance, le groupe cherche en général à se souder, à trouver un consensus.

On observe diverses tentatives pour influencer la personne qui s'écarte des normes, jusqu'à son éventuelle exclusion. En effet, la déviance est souvent vue comme une menace pour le groupe. « Celui qui n'est pas comme nous » fait peur. Il ne faudrait pas lire ce phénomène uniquement du point de vue de celui qui se démarque par son originalité. En effet, les enfants qui ne se conforment pas, qui ne comprennent pas les codes d'un groupe, se retrouvent exclus par le groupe.



- > Quel rôle les adultes peuvent-ils jouer pour que les groupes ne deviennent pas des lieux d'exclusion, ni des lieux où règne une trop grande pression de groupe ?
- > Comment agir pour que les groupes développent des attitudes d'ouverture aux nouveaux, à d'autres enfants qui ne partagent pas toujours la même histoire, les mêmes points de vue... ?
(Voir aussi, ci-dessous : « Eduquer à la diversité » p.58).

6.2. Leadership ●●●

La cohésion dans le groupe d'enfants repose sur les activités communes à tous les membres de ce groupe, sur les projets collectifs élaborés avec ou sans l'adulte. Pour mettre en place un agir commun, un ou plusieurs leaders dynamise(nt) le groupe.

L'adulte encadrant le groupe d'enfants fait figure de leader.

Cependant au sein du groupe de pairs, certains enfants jouent également le rôle de leaders : un enfant particulièrement populaire, qui a des capacités et habiletés sociales appréciées par les autres enfants (humour, comportements de soutien,...), un enfant qui propose des jeux, un enfant qui aide à régler les conflits, etc.

Selon les situations, ce n'est pas toujours le même enfant qui sera le leader et plusieurs d'entre eux occuperont cette place. Il existe aussi des groupes où les conflits pour le leadership phagocytent une grande partie de la vie du

groupe.

A certains moments, l'influence d'un leader sur un groupe peut se révéler négative : les enfants sont entraînés vers des comportements agressifs envers un ou plusieurs autres enfants, ou encore

ils transgressent volontairement les règles.

Mais le groupe influence aussi son leader. Si ce dernier s'écarte trop rapidement des normes du groupe, il s'expose au rejet.



Julie Delalande a observé, en maternelle, des relations très hiérarchiques avec un leader fort et, au contraire, un pouvoir plus égalitaire et plus démocratique aux alentours de 8/9 ans. C'est la relation d'équité et la négociation qui devient progressivement le modèle des enfants.

Julie Delalande⁵³ observe une fillette (Suzanne) mener sa petite bande dans le bac à sable : c'est elle qui décide qui joue, qui demande aux autres d'aller chercher les ingrédients et qui réalise elle-même le gâteau. Elle alterne les paroles autoritaires avec d'autres plus douces, destinées à reconforter une fillette qui se sent lésée.

« En jouant, les enfants découvrent la difficulté de faire ensemble. Voyant leurs aînés s'amuser à plusieurs, ils cherchent, dès la section moyenne de maternelle, à s'unir pour jouer et sont alors contraints de se soumettre à des règles communes. Certains enfants se révèlent plus disposés que d'autres à diriger le groupe en imposant un fonctionnement et un rôle à chacun. Ceux-là deviennent des leaders et développent les compétences nécessaires à une organisation des relations humaines. Ils doivent être suffisamment convaincants pour exiger de chaque joueur qu'il occupe sa place et mener le jeu avec brio afin de motiver les enfants à se soumettre à la contrainte. Anaïs, cinq ans, m'explique : « C'est Suzanne la chef, parce que tout le monde l'a choisie, parce qu'elle est gentille et aussi polie ».

Dès la troisième primaire (CE2), « les enfants disent davantage former des « équipes ». « Il n'y a plus de chef ; on réfléchit tous à quoi on veut jouer ».

Le principe d'égalité, inspiré notamment du fonctionnement de la classe, s'impose petit à petit. Les relations elles-mêmes s'individualisent au fur et à mesure que les enfants gagnent en maturité⁵⁴ ».

Patrick Rayou⁵⁵ a constaté l'atténuation du rôle des leaders et du rassemblement en bandes au fil des années successives de l'école primaire et il l'explique, en partie, par la moindre nécessité de se protéger des aînés. Il y a donc une évolution correspondant à celle de la maturité de l'enfant et à ses capacités d'observation des modèles et des valeurs qui existent autour de lui, dans le monde des adultes. Un enfant grandit aussi quand on lui donne des responsabilités, une autonomie nouvelle. Il apprend à changer dans sa relation aux autres et cherche ce changement, y compris dans la cour de récréation. Au fil du temps et de l'âge, les leaders se fatiguent du modèle autoritaire qu'ils développaient à la maternelle. Chez les plus grands, les enfants cherchent à être reconnus par d'autres, mais l'effet de bande diminue. Ils s'intéressent plus aux relations individuelles et peuvent devenir amis de manière plus intime.⁵⁶

53 Delalande J., « La cour d'école : un lieu commun remarquable », in « Recherches Familiales » n, 2005, n° 2.

54 Delalande J; op.cit.

55 Auteur cité par Julie Delalande. Patrick Rayou est sociologue, spécialiste en sciences de l'éducation à l'IUFM de Créteil.

56 Delalande J., « La société enfantine n'est pas complètement autonome », avril 2004, article disponible sur Internet, www.snuipp.fr (consulté le 30 avril 2006).



- > Quelles interactions le ou les leader(s) du groupe favorisent-ils dans le groupe ?
- > Comment l'animateur peut-il utiliser ses observations ?
- > Comment les règles de vie permettent-elles à chacun d'avoir une place ?

6.3. Les conflits entre enfants ●●●



« Il y a souvent des conflits dont on ignore la naissance et la résolution, et tant mieux ! On éduque nos enfants pour qu'ils parviennent à gérer les conflits. Parfois, il y a des moments de crises plus importants où il est fait appel à l'adulte. Dans la dispute, il y a toujours au moins un témoin : celui qui se considère comme victime. Je dois dire qu'à l'école, la violence physique est heureusement exceptionnelle. Par contre, on est parfois confronté à la violence verbale ou l'irrespect : des enfants construisent des cabanes dans le jardin, d'autres viennent voler des morceaux de bois, par exemple. Quand il y a un conflit entre deux enfants, nous les enseignants, nous avons décidé d'adopter une attitude commune : être observateur et n'intervenir qu'à la demande d'un des deux enfants ou s'il y a danger. Si on intervient, ce n'est pas pour régler des choses « d'autorité », mais pour être éventuellement médiateur. Le rôle que l'on tient en tant qu'adulte évoluera en fonction du dialogue entre les deux parties : on peut inviter chacun à se parler, à s'écouter. Nous, on ne prend pas parti, l'important est que chacun entende et réalise qu'il peut y avoir des avis diamétralement opposés sur certaines situations. Parfois, dans des moments de tension, lorsque le dialogue n'est pas possible, on peut différer ce dialogue, mais on ne va jamais laisser passer ». (Paul, instituteur)⁵⁷.

Philippe Beague pose une question dans le même esprit : « Comment s'affirmer et être soi sans s'opposer, contester, remettre en cause, rejeter, révolutionner, recréer ? Oui, s'affirmer est nécessaire pour ne pas disparaître, compter pour du beurre, passer à la trappe, n'être plus personne, (...) Et s'affirmer suppose une certaine dose d'agressivité. »

Il faudrait donc revenir sur l'idée répandue que les conflits et la violence sont à proscrire. Attention, si l'agressivité est nécessaire, elle ne doit pas devenir dangereuse pour les autres ou pour soi-même.



Conflits d'objets et de territoires⁵⁸

Parmi les différents objets mis à disposition des enfants, certains les attirent plus que d'autres : plusieurs enfants veulent avoir le même petit vélo rouge. Et quand il n'y en a qu'un, c'est souvent le conflit. Les adultes gagnent donc à mettre certains objets à la disposition des enfants en plusieurs exemplaires.

Il en va de même pour l'espace de jeu : il est utile de construire des règles avec les enfants pour que certains lieux ne soient pas envahis par trop d'enfants, les empêchant alors de vivre leurs activités dans des conditions suffisamment paisibles.

Conflits affectifs (je t'aime, moi non plus !)

Clémence et Mathilde, 7 ans toutes les deux, sont deux amies inséparables. Mathilde a été malade quelques jours. Clémence a joué avec d'autres filles de sa classe, plus particulièrement avec Delphine. Quand Mathilde est de retour, Delphine et Clémence lui disent qu'elles ont des secrets entre elles. Mathilde est triste. Elle dit à Clémence : « je m'en fous de tes secrets... Je ne te cause plus ! »

Conflits d'idées

Les stéréotypes, les préjugés amènent des conflits d'idées.

« Les filles, elles sont gnan-gnan, les garçons sont des paresseux... »

Ils apparaissent également quand les règles des jeux ne sont pas respectées, quand il y a contestation. Ils se caractérisent par le fait que les différentes parties veulent imposer leurs idées aux autres sans reconnaître le point de vue des autres parties.

⁵⁷ Plate-forme Bienveillance, « Itinéraire à travers le groupe », Bruxelles, 2001.

⁵⁸ Cette typologie des conflits est inspirée d'un dossier pédagogique de l'UNICEF : « Et si on faisait la paix », sd.

Pour éviter les excès, certains apprentissages doivent se faire dès la prime enfance. Il importe d'apprendre à l'enfant à verbaliser, à se défendre, à défendre un point de vue, un projet par la parole afin d'avoir un autre recours que les poings, les dents, les pieds pour se protéger, prouver son existence ou régler ses problèmes. Sinon, le risque existe que la violence devienne « *le langage, le cri de celui qui ne sait plus ou pas encore communiquer d'une autre manière, constructive* ».

En cas de conflit, les différents acteurs en présence peuvent se sentir agressés, attaqués pour ce qu'ils font, pour ce qu'ils sont, pour ce qu'ils pensent.

« *Le conflit met en jeu de nombreuses dimensions (psychologique, affective, psycho-sociale, culturelle,...) où les enjeux personnels sont parfois extrêmement sensibles. Nous savons par ailleurs que lorsqu'il est dépassé, nous nous sommes enrichis, qui d'un savoir, qui d'une nouvelle manière de faire, qui d'un nouveau mode de relation à l'autre.* »⁵⁹

● Les conflits, des révélateurs

Les conflits sont inhérents à la vie en groupe ; ils ne sont pas négatifs en eux-mêmes, ils sont des révélateurs, des occasions pour apprendre à vivre ensemble. Ils indiquent un désaccord, une situation de déséquilibre. A priori, les enfants sont capables de les gérer par eux-mêmes. Souvent, les adultes interviennent trop rapidement dans les conflits ou encore ils interviennent sans avoir observé le déroulement de la scène, se forgeant une opinion sur certains éléments, mais pas sur l'ensemble des faits.

L'observation de situations de conflit entre enfants montre que, pour autant que les protagonistes soient de maturité semblable, ces conflits se transforment d'eux-mêmes en coopération, en entraide. Il importe cependant que l'adulte soit garant des règles de vie proposées et/ou négociées avec les enfants.



- > Y a-t-il suffisamment de matériel en regard du nombre d'enfants ?
- > Comment le conflit est-il perçu par les adultes ?
- > Comment interviennent-ils en cas de conflit ?

● Principes d'action

LES ENFANTS MÉDIATEURS CÉLÈBRES
AUJOURD'HUI : LE PETIT BERNARD KOUCHNER, 7 ANS.



- > Organiser et disposer le matériel en nombre suffisant pour tous les enfants, en veillant à ce que certains objets (attractifs) soient accessibles en plusieurs exemplaires ;
- > Promouvoir les jeux coopératifs, la coopération dans les activités, le dialogue, la recherche de solution gagnant-gagnant ;
- > Apprendre aux enfants des stratégies de résolution de conflits, former des enfants médiateurs. L'Université de paix a développé de nombreux outils et formations afin de développer des compétences en résolution de conflits⁶⁰.
- > La manière dont les adultes interagissent entre eux influence également les relations entre enfants ... (Voir aussi, le chapitre sur « Le rapport à la Loi » p.45).

⁵⁹ Université de Paix, « Graines de médiateurs », Bruxelles, Editions Memor, 2000.

⁶⁰ Voir bibliographie

6.4. Les enfants fantômes ou les enfants invisibles ●●●



« En fait, on part souvent d'un postulat : un enfant n'a pas de problèmes parce qu'il ne nous pose pas de problèmes ... L'enfant qui ne dit rien, qui est calme, sage, qui suit, il n'est peut-être pas heureux, il n'est peut-être pas bien dans sa peau, il a peut-être énormément de problèmes ... mais comme il n'en pose pas, on l'oublie. D'ailleurs, je crois que tous les animateurs peuvent se rappeler du prénom des enfants qui ont foutu le bordel, mais qu'ils sont incapables de se rappeler de l'enfant qui était peut-être à leur gauche, à leur droite, mais qui n'a jamais rien dit, qui n'a jamais fait parler de lui ».

Damien⁶¹

Certains enfants se fondent dans le groupe : ils semblent intégrés, mais sont très calmes, très silencieux, effacés...la plupart du temps. Si ces attitudes ne posent pas problème de manière ponctuelle, leur récurrence doit attirer l'attention des adultes. De plus, des travaux réalisés par Jean Epstein mettent en évidence que les adultes ont tendance à monopoliser leur attention et leurs interventions sur les enfants jugés plus perturbateurs (et qui posent davantage de problèmes à l'adulte) ou sur les enfants jugés intéressants, attractifs, en négligeant donc par le fait même des enfants plus silencieux, calmes. Ceux-ci, lorsqu'ils sollicitent le contact avec l'adulte, sont re-dirigés vers une activité afin de permettre à l'adulte de reprendre sa gestion des situations avec les autres enfants.



- > Dans le groupe d'enfants accueillis, les adultes connaissent-ils chacun des enfants ?
- > Peuvent-ils évoquer des éléments qui concernent chacun d'eux (leurs intérêts, leurs activités pendant l'accueil,...) ?
- > Comment les enfants s'intègrent-ils dans les petits groupes spontanés ?
- > Comment les soutenir dans les interactions avec les autres enfants ?
- > Comment permettre à tous les enfants de se révéler ? De manifester leurs points de vue, leurs intérêts ? De valoriser leurs compétences sans contrainte, leurs apports au sein du groupe ?

6.5. Phénomène de rejet / d'exclusion ●●●



« La tête de turc, on la retrouve plus souvent qu'on croit : c'est Grégoire de qui on se moque tout le temps, Charlotte sur qui on fait des apartés, Lise qui se tape toutes les sales besognes, Fred qui n'est « bon à rien », Gauthier qui n'est pas sportif... »⁶²

Certains enfants sont perçus comme plus antipathiques, comme susceptibles d'être exclus par les membres du groupe et par certains adultes. En fonction de leur maturité, de leurs expériences relationnelles, certains enfants commettent des maladresses relationnelles, ont un sens de l'humour différent de celui de leur groupe, réagissent avec agressivité à l'égard des moqueries à leur encontre, ...

Dans tous les groupes, ces dérapages existent. Ils peuvent entraîner des conséquences sur l'ambiance du groupe. La plupart du temps, l'enfant exclu d'un petit groupe de pairs s'intègre à un autre groupe d'enfants. Mais dans certains cas, l'enfant peut devenir le bouc émissaire de tout un groupe.

61 Extrait de Plate-Forme Bienveillance, « Itinéraire à travers le groupe », Bruxelles, 2001. (Extrait du script de la vidéo).

62 Plate-forme Bienveillance, « Itinéraire à travers le groupe », Bruxelles, 2001

Remarque : Un enfant qui s'isole, qui veut être seul, n'est pas nécessairement exclu ou rejeté ; il peut avoir besoin de temps pour lui-même, pour rêver, pour « mentaliser ». L'observation des enfants, leurs interactions avec les adultes, le fait de permettre la co-existence de temps pendant lesquels les enfants peuvent être seuls ou en groupe, permet de relativiser ce comportement d'isolement.



Exclusions dans le contexte scolaire

Buhs, Ladd et Herald⁶³ ont particulièrement étudié les phénomènes d'exclusion dans les groupes de pairs dans le contexte scolaire. Ils définissent l'exclusion par les pairs comme⁶⁴ « le degré auquel des enfants sont les cibles de comportements non agressifs de rejet par les pairs (en ce compris des comportements d'ignorance, d'évitement, de refus de collaborer) ».

Les abus par les pairs sont définis comme « le degré auquel des enfants sont les destinataires de comportements agressifs de confrontation et de harcèlement de la part de leurs condisciples (cible d'insultes ou de remarques verbales négatives ou encore d'agression physique) »⁶⁵

Ces auteurs ont suivi pendant plusieurs années des groupes d'enfants et ont observé que les enfants rejetés dès le jardin d'enfants⁶⁶ courent plus de risques de subir des mauvais traitements de la part de leurs condisciples dans les années suivantes et d'être victimes dès lors d'une exclusion chronique.

Ils ont démontré que ces phénomènes d'exclusion ont un impact non négligeable sur les attitudes des enfants : diminution de la participation en classe, comportements d'évitement à l'égard de l'école, isolement, et corollairement des effets négatifs sur la réussite scolaire.

« Les enfants deviennent des participants moins actifs dans les activités de la classe parce que leurs chances de s'impliquer sont considérablement restreintes du fait de leur exclusion par les pairs. De plus, les enfants qui sont constamment harcelés par leurs pairs cherchent à éviter la classe (ou le contexte scolaire en général) de manière à échapper à d'autres abus⁶⁷ »

Leurs études n'ont pas mis en évidence d'effet « genre » : les filles et les garçons rejetés subissent les mêmes conséquences.

63 Buhs E.S., Ladd, G.,W., Herald S. L., « Peer exclusion and victimization : processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement », in « Journal of Educational Psychology », 2006, Vol 98, N°1.

64 The extent to which children were the target of peer's non aggressive rejecting behaviors, including behaviors such as ignoring, avoiding or refusing to associate with them in the classroom context.

65 The extent to which children were recipients of classmates' aggressive and harassing behaviors (i.e. the target of confrontive aggressive acts such as verbal and physical aggression).

66 Correspondant aux deux premières classes de l'école maternelle.

67 Buhs E.S., Ladd G.,W., Herald S. L., « Peer exclusion and victimization : processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement », in « Journal of Educational Psychology », 2006, Vol 98, N°1.

6.5.1. Un cercle vicieux ●

Les pairs expriment leur antipathie envers les enfants rejetés en se comportant beaucoup plus négativement qu'avec leurs autres condisciples et, une fois manifestés, ces comportements négatifs servent de signaux visibles de rejet à la fois pour le groupe de pairs, mais aussi pour les enfants rejetés. Une fois désignés par ces comportements d'exclusion, les enfants sont isolés par leurs pairs : ils ne les incluent pas dans leurs activités. Enfin, les enfants rejetés ont tendance à ne pas s'impliquer dans les activités de la classe.

Les sentiments d'antipathie à l'égard de certains enfants rejetés peuvent se perpétuer d'une année à l'autre, les enfants ayant été étiquetés, et cette réputation qu'ils portent, suscite une continuité dans la motivation à maltraiter. De plus, dans le cas de regroupement de classes, on a observé que des modèles anciens d'interaction entre enfants sont réapparus au cours des années ultérieures à l'encontre des enfants non appréciés par leurs pairs. Ceci peut également avoir un effet sur d'autres membres du groupe qui adoptent eux-mêmes ces comportements d'exclusion.

- Qu'est-ce que les adultes peuvent mettre en place face à ces situations ?
 - > D'abord ne pas sous-estimer ces phénomènes, particulièrement chez les plus jeunes enfants, être attentifs à leur émergence et agir, ne pas banaliser les situations de rejet ;
 - > Adopter vis-à-vis de chaque enfant des attitudes respectueuses et, surtout, ne pas stigmatiser un enfant, ni le rejeter, ni faire de commentaires à son encontre ;
 - > Être vigilant aux stéréotypes véhiculés par les adultes et les enfants ;
 - > Valoriser les compétences de chaque enfant en organisant des activités où chacun peut montrer de la valeur ;
 - > Gérer les situations pour que chacun puisse trouver sa place et qu'aucun enfant ne soit écrasé par les autres ;
 - > Si des incidents surviennent, aider les enfants à s'interroger sur leur propre

pensée, instaurer des moments d'échange avec le groupe (sans culpabiliser ou « tirer les vers du nez »).

6.5.2. Phénomène de bouc émissaire, d'intimidation⁶⁸ ●



« Emilie, 8 ans, est arrivée dès le commencement de la plaine qu'elle fréquente pour la première fois. Dans les activités plus libres, elle est souvent esseulée et se tient dans un coin. Les plus grands la taquent souvent, quand ils ne sont plus sous le regard des animateurs : ils lui ont caché son gilet la semaine dernière ; pour le retrouver, elle a dû faire tout le tour de la plaine, le soir, quand sa maman est venue la chercher ... et celle-ci s'est un peu énervée !

Aujourd'hui, impossible de mettre la main sur sa boîte à tartines : les animateurs ont proposé de partager tous les pique-nique pour qu'elle ait quelque chose à manger. Certains râlent.

Une grande a commencé à l'appeler « la petite rouquine ».

Fanny, 11 ans, entend parfois que les grands la « traitent⁶⁹ » : aujourd'hui, elle en a marre. Elle a décidé d'en parler le soir pendant le conseil ! »

Parmi les phénomènes d'exclusion, il convient également d'être particulièrement vigilant au phénomène de l'enfant bouc-émissaire ou encore phénomène d'intimidation.

Dan Olweus, professeur de psychologie à Bergen (Norvège) a mené des recherches à large échelle sur ce phénomène, auprès de plus de 150.000 jeunes de 7 à 16 ans, dans des écoles norvégiennes. Il définit le « bullying⁷⁰ » ou l'intimidation comme « un modèle de comportement agressif et répétitif ayant une intention négative, manifesté par un enfant envers un autre enfant et où il y a déséquilibre des forces⁷¹ ».

68 Olweus D., « Les brimades à l'école : s'attaquer au problème », in « L'Observateur OCDE », Avril 2001 (consulté en juin 2006 sur Internet : www.observateurocde.org)

69 Traiter : désigne, dans certaines régions de Belgique, le fait que certains enfants reçoivent des surnoms, des moqueries, des insultes à leur égard.

70 To bull : intimider, persécuter, malmener.

71 « Pleins feux sur l'intimidation », Programme de prévention - www.bced.gov.bc.ca/speciale/bullying_f.pdf (Document consulté en juin 2006).

Il s'agit donc du fait qu'un enfant soit exposé de façon répétée à des actes négatifs perpétrés par un ou plusieurs enfants. Ces actes négatifs peuvent prendre diverses formes : contacts physiques, injures, grimaces et gestes grossiers, mais aussi rumeurs courant sur la victime ou exclusion d'un groupe. Le racket est également une forme d'intimidation.

Les brimades sous-entendent aussi un pouvoir asymétrique (un déséquilibre des forces entre bourreaux et victimes).

● Reconnaître le phénomène d'intimidation

La définition de l'intimidation, du bullying, selon Olweus, suppose trois conditions essentielles qui distinguent ce phénomène des autres formes de comportements agressifs⁷² :

- > Le pouvoir : les enfants qui font de l'intimidation acquièrent leur pouvoir grâce à leur taille et à leur force physique, à leur statut dans le groupe de pairs et en obtenant le soutien du groupe de pairs ;
- > La fréquence : l'intimidation n'est pas un acte commis au hasard. Elle se caractérise plutôt par des attaques fréquentes et répétées. Cet élément provoque chez l'enfant victime une terreur d'anticipation (qui peut avoir des effets à long terme notamment sur la réussite scolaire) ;
- > L'intention de nuire : les enfants qui usent d'intimidation le font généralement avec l'intention de blesser l'autre enfant, ou physiquement ou sur le plan émotif.

L'intimidation peut commencer par des gestes qui semblent taquins comme des tours, des blagues et un peu de bagarre. Les incidents deviennent rapidement plus blessants, se transforment en insultes, en dérision, en attaques personnelles et en humiliation en public. »



Nombre d'enfants concernés par ce phénomène

Les études d'Olweus montrent qu'environ 15% des enfants des écoles primaires et secondaires de premier cycle, en Scandinavie, sont impliqués assez régulièrement dans des problèmes de brimades, soit comme tyrans, soit comme victimes, soit les deux.

Environ 9% sont des victimes et 7% persécutent d'autres enfants de manière régulière. Une proportion relativement faible (15 à 20%) exercent également de la violence sur d'autres enfants. Des études réalisées en Grande-Bretagne mettent en évidence que 27 % des enfants de l'école primaire déclarent avoir fait assez régulièrement l'objet d'intimidations.

Il semble que l'enfant victime d'intimidation aient certaines des caractéristiques suivantes :

- > a une faible estime de soi et un sentiment d'infériorité ;
- > a peu ou pas d'amis pour le protéger ou fréquente des enfants également victimes ;
- > est souvent plus jeune, plus petit, plus faible que l'intimidateur ;
- > a peur de se faire blesser par les autres ou de se blesser lui-même ;
- > est prudent, sensible, silencieux, soumis, timide, pleure facilement,
- > a plus de facilité en classe.

Les garçons et les filles font de l'intimidation dans les mêmes proportions, mais le type courant d'intimidation diffère habituellement : entre les garçons, c'est surtout de l'intimidation à dominance physique ; chez les filles, l'intimidation se joue davantage sous forme d'actes d'aliénation sociale : répandre des rumeurs, dire du mal, retirer l'amitié, ignorer.

85% des actes d'intimidations se font en présence d'autres personnes. Il semble que « lorsque des enfants ou des adultes voient quelqu'un qu'ils perçoivent comme étant plus puissant qu'eux-mêmes agir de façon agressive (physiquement ou verbalement), il sont plus portés à adopter ce comportement

>>>

72 Les trois conditions permettant de définir l'intimidation proviennent de la même source, préalablement citée.

agressif. Cet effet est à son maximum lorsque ceux qui observent l'acte d'intimidation ont l'impression qu'eux-mêmes jouissent de peu de prestige au sein de leur groupe de pairs »⁷³. En fonction de leurs réactions, les pairs peuvent arrêter ou non le phénomène d'intimidation.

● A quoi sert le bouc émissaire dans le groupe ?

Le bouc émissaire sert le groupe qui en a en quelque sorte « besoin » pour maintenir sa cohésion :

- > le bouc émissaire donne un sujet de discussion : c'est un point sur lequel le groupe s'entend ;
- > il permet au groupe de se décharger des aspects non résolus ;
- > il porte les projections de peur des membres du groupe : « Si on insulte Chloé, au moins, on ne m'insulte pas. Tant que Chloé est bouc émissaire, je ne risque pas d'être victime du groupe ». Les zones d'incertitudes dans le fonctionnement du groupe sont diminuées. Cette situation pourrait même empêcher qu'il soit de prendre la défense de la personne considérée comme bouc émissaire : « Si je réagis en faveur de Chloé, est-ce que je ne risque pas moi-même d'être rejeté ? »⁷⁴

Les adultes ont une part importante dans le travail d'accompagnement de ces phénomènes : non seulement pour accompagner victime et bourreau dans l'amélioration de leurs relations mais aussi pour sensibiliser tous les enfants à ces phénomènes, à leurs possibilités de réaction.

● Quelques principes d'action

Les enfants ont besoin de l'intervention des adultes pour arrêter le phénomène de bouc émissaire, pour les aider à rétablir des relations plus cordiales envers eux.

Comment l'adulte peut-il intervenir s'il constate pareil phénomène ?

- > soit en proposant des activités coopératives en plus petits groupes ou encore en permettant de découvrir des caractéristiques insoupçonnées de chacun ;
- > soit en centrant le groupe sur un projet commun ;
- > et surtout en ne renforçant pas les attitudes des enfants par des commentaires, des réflexions d'adultes à l'égard de l'enfant « bouc émissaire ».

La question du bouc émissaire ne concerne pas seulement l'adulte qui encadre le groupe.

Il importe que des actions concertées au sein de l'équipe se développent.

L'équipe doit être sensibilisée à ce phénomène, s'engager à intervenir pour éliminer ce problème :

- > être clair dans les règles de vie : se positionner clairement contre les comportements d'exclusion des enfants, éviter les lieux de non-droit, les groupes où règne la loi d'un leader ;
- > au niveau institutionnel : mettre en évidence les acteurs qui doivent intervenir (chef d'équipe, coordination, ...), les lieux mis en place pour cette fonction (liens éventuels avec des institutions ou des intervenants externes à la structure pouvant aider à gérer cette situation d'intimidation) ;
- > informer les parents des enfants concernés et envisager avec eux des moments de concertation pour comprendre ce qui se passe, pour agir de manière cohérente ;
- > agir le plus tôt possible tant auprès de la victime que de l'agresseur. Il semble que, souvent, au début du processus, les enfants n'aient pas conscience que l'autre ait mal.⁷⁵
- > ne pas traiter le problème comme un conflit, mais bien comme un processus de victimisation : l'enfant qui est victime d'intimidation n'est pas en capacité de réagir seul à la situation puisque le rapport de forces entre bourreau et victime est tout à fait déséquilibré ;
- > sensibiliser les enfants à ce phénomène et développer un message explicite à son encontre. Il s'agit d'avoir des temps de dialogue avec les enfants afin de dénoncer les phénomènes de bouc émissaire, de chercher avec eux des pistes pour aider les enfants victimes et les enfants abuseurs ;
- > former les enfants à intervenir dans les situations d'exclusion.

73 op.cit.

74 Plate-forme Bienveillance, « *Itinéraire à travers le groupe* », Bruxelles, 2001

75 Voir A la rencontre des enfants - livret VI « *Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent* ».



7.1. Les enfants et le rapport à la Loi ●●●

Pour s'épanouir de façon harmonieuse, les enfants ont besoin de structures.

Celles-ci sont présentes quand les adultes sont cohérents, quand leurs faits et gestes sont prévisibles, quand ce qui est permis et non permis est défini de manière explicite.

« Structurer fait appel à des règles et des limites édictées et connues à l'avance, et non dépendantes du bon vouloir momentané de l'adulte ».⁷⁶

« Eduquer, c'est inculquer une façon de vivre par rapport à la Loi. Il y a tellement de façons de vivre dans la Loi : c'est à l'enfant de découvrir celle dans laquelle il se sentira le plus libre. Introduire la notion d'interdit du meurtre et de l'inceste ou de ne pas nuire au voisin ; refuser que l'enfant endommage consciemment son corps, (...) qu'il se comporte de façon régressive par rapport à son âge sont des buts primordiaux de l'éducation. »⁷⁷

La Loi permet aussi de régler la vie en groupe et les conflits qu'elle génère. Elle promeut une image des relations sociales souhaitées entre les personnes.



76 Drory, D., « Cris et châtiments, Du bon usage de l'agressivité », Bruxelles, De Boeck, 2004.

77 Drory, D. (2004), op.cit..

78 Le Gal, J., « Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté », Bruxelles, Editions De Boeck & Larcier, 2002.

Quelques définitions

La Loi (entendue ici au sens symbolique) : ce qui est permis et ce qui ne l'est pas.

Les lois : ensemble des règles obligatoires établies par l'autorité souveraine d'une société et sanctionnée par la force publique (dictionnaire Le Robert).

Un ensemble de lois régissent les sociétés : les lois concernant la propriété, le travail, la circulation des individus et des biens, ...

Elles s'appliquent à tous les citoyens d'un État.

Les règles : les usages imposés, les conditions auxquelles on doit se soumettre quand on est dans une certaine situation, quand on se livre à une certaine activité. Conventions qui régissent un jeu (dictionnaire Le Robert). Les règles sont donc relatives à des situations précises. Par exemple, le fait de se déplacer hors de l'espace d'activités, d'avoir accès à certains objets, est permis dans certains cas et ne l'est pas dans d'autres.

Les consignes : instructions strictes (Dictionnaire le Robert) données à une personne sur ce qu'elle doit faire.

Les limites : ce qu'on ne peut pas dépasser (activité, influence) – synonymes : barrières, bornes. (dictionnaire Le Robert). Les limites devraient désigner clairement la frontière entre ce qui est permis et ce qui ne l'est pas. Cependant, elles se fondent sur des valeurs. Les limites ne sont pas identiques dans toutes les familles, dans tous les groupes. « Par ailleurs, poser une limite implique d'intervenir lorsqu'elle n'est pas respectée. Ce coup d'arrêt à son action provoque parfois chez l'enfant des réactions hostiles que les adultes redoutent. Il n'est donc pas toujours facile de dire « non » même si c'est un acte éducatif nécessaire. Pour être structurantes, les limites impliquent que les adultes soient persévérants et cohérents » (...) « Or, pour se construire, l'enfant a besoin d'adultes référents, sur lesquels il peut s'appuyer, et de repères stables, pour savoir jusqu'où il peut aller. L'apprentissage de la limite est un impératif de la construction sociale »⁷⁸

7.1.1. Un creuset relationnel ●

Tous les apprentissages, y compris celui du rapport à la Loi, commencent avec les soins chaleureux qui font connaître aux enfants la confiance, l'affection, l'intimité, l'empathie et l'attachement à leur entourage.

Un élément indispensable à la construction des capacités intellectuelles, émotionnelles et sociales des enfants est le fait de pouvoir bénéficier de relations chaleureuses et stables avec la ou les personnes qui prennent soin d'eux. Être « nourri » par ces soins chaleureux rend progressivement l'enfant capable de confiance, d'empathie à l'égard des autres. Il apprend à nouer des relations d'intimité, à communiquer ses sentiments, à développer des relations avec ses pairs et les autres adultes.

Les enfants peuvent apprendre des comportements altruistes, être « dressés » à se conduire adéquatement, mais pour être sensible aux sentiments d'autrui, au respect d'autrui, il est nécessaire d'avoir éprouvé ce sentiment dans une relation durable.

7.1.2. Les premières règles de vie ●

Henri Wallon notamment soulignait que c'est au travers des relations avec autrui que se construit la personne. C'est dans le contexte familial que les enfants apprennent les premières règles qui régulent les interactions. Chaque famille a ses habitudes et ses règles. Au travers des situations quotidiennes, l'enfant acquiert ses premières conceptions de ce qui est permis ou non dans la société : il n'est pas permis de frapper les autres, ...

Cet apprentissage se passe dans les relations de l'enfant avec ses parents, mais aussi avec ses frères et sœurs : en effet, les enfants partagent beaucoup leurs expériences, ils s'observent l'un l'autre dans leurs relations avec les autres.

Cet apprentissage s'étend ensuite aux autres lieux de vie de l'enfant. L'enfant apprend que toutes les règles ne s'appliquent pas de la même manière d'un lieu à l'autre.

7.1.3. La loi est pour tous : elle permet la liberté ●

« Seule la pratique de la démocratie forme à l'exercice de la démocratie »⁷⁹

Dewey

Toute société est fondée sur un ensemble de lois permettant de vivre ensemble. En effet, chaque société se trouve confrontée à l'obligation de réguler les rapports humains, particulièrement l'agressivité et la violence. Des lois, des institutions sont ainsi créées de sorte que « la loi du plus fort » ne l'emporte pas. La loi tempère les passions, elle permet de protéger les plus faibles. Elle triangule les relations et impose des interdits pour permettre l'échange.

Ces lois, en constante évolution, permettent la vie en société, règlent les rapports entre les personnes dans diverses situations (droit de la propriété, droits civils, règlements de travail, code de la route, code de déontologie d'une profession, ...).

7.1.4. La liberté de l'un fonction de la liberté de l'autre ●



Pour vivre ensemble, il est nécessaire que chaque citoyen puisse respecter un ensemble de lois, de règles. Ces lois, ces règles respectées permettent que la liberté de chacun puisse s'exercer sans entraver la liberté de l'autre.

⁷⁹ Dewey, J., « *Démocratie et éducation* », Paris, Editions Armand Colin, 1990.

Avoir le droit d'exercer une liberté suppose de devoir respecter des règles et d'assumer la responsabilité de ses actes.

Liberté et responsabilité sont indissociables.

C'est bien parce que chacun est sujet de droit, qu'il en découle pour lui des devoirs.

Une société démocratique est fondée sur un ensemble de lois qui permettent que chaque citoyen soit non seulement titulaire d'un ensemble de droits et de devoirs, mais aussi qu'il puisse participer à la vie démocratique, à l'élaboration des lois que ce soit par délégation ou de manière directe (dans des associations, sur les lieux de travail, ...).

« C'est en fait, quotidiennement, dans son activité professionnelle, culturelle, associative, consommatrice que chaque membre de la collectivité doit assumer sa responsabilité à l'égard des autres. Il faut donc préparer chaque personne à cette participation, en l'instruisant de ses droits et devoirs, mais aussi en développant ses compétences sociales et en encourageant le travail en équipe à l'école »⁸⁰ (et dans les lieux d'accueil 3-12).⁸¹

Les milieux d'accueil gagnent à intégrer les principes de droit dans leurs pratiques éducatives : séparation des pouvoirs, règles pour tous.



3ème soir du camp. Lors de l'évaluation de fin de journée, l'équipe des libellules (petit groupe de 6 enfants de 9 à 12 ans) a un message important pour l'ensemble du groupe.

Lisa lit le message rédigé par l'équipe : « Nous voulons vous parler des toilettes. Ce matin, notre équipe devait les nettoyer. Cela nous a pris plus d'une demi-heure parce que les toilettes étaient très sales. Les animateurs nous ont beaucoup aidés. Il y avait de l'eau partout, un wc était bouché, les éviers étaient crados... Bref, c'était pas gai. On voudrait que la prochaine fois qu'on aura la charge WC, ce ne soit plus comme ça. »

L'animatrice responsable s'adresse au groupe : « Effectivement, le groupe des libellules a raison. C'est un problème. Que pourrions-nous faire tous ensemble pour que les WC restent propres ? C'est plus gai pour tout le monde, n'est-ce pas ? Je note vos idées ».

- « Il faudrait tirer la chasse, dit un des enfants.
- « Il faudrait fermer les robinets. Mais c'est difficile de bien les fermer ».
- « On devrait rincer les éviers après s'être lavé et brossé les dents ».
- « Il faudrait une madame pipi ...pour essuyer les gouttes sur les WC ».
- « Il faudrait qu'il y ait des inspecteurs qui viennent voir, à différents moments de la journée, si tout va bien ».
- « Il faudrait attacher les rouleaux de papier WC pour qu'ils ne traînent pas à terre ».
- « Les animateurs devraient punir ceux qui lancent de l'eau dans les toilettes ».
- « Il faudrait du déodorant, il faudrait des essuies propres pour s'essuyer les mains ».
- « Il faudrait faire sécher les essuies, ce n'est pas gai de s'essuyer les mains avec des essuies mouillés.»

A l'issue de l'échange, une vingtaine de règles ont été énoncées.

Une animatrice dit : « Cela fait beaucoup trop de règles à retenir. Je propose que l'équipe d'animation reprenne le panneau et que l'on essaie de réécrire les vingt règles en 4 ou 5 règles. On vous les proposera demain ».

Le lendemain, les enfants sont rassemblés avec les animateurs :

« Nous avons décidé de faire quelques achats : nous allons acheter plus d'essuies-main pour pouvoir les changer deux fois par jour et les laver chaque jour ; les rouleaux de papier WC seront attachés avec des cordes afin de ne pas traîner à terre ; une équipe d'inspection viendra voir les WC après le repas de midi et avant le souper. L'équipe d'inspection sera composée de deux personnes de l'équipe qui avait la charge des WC le matin ».

>>>

80 Delors, J (éd), « L'éducation, un trésor est caché dedans », Rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation, Paris, Editions Odile Jacob, 1996.

81 La parenthèse est une note ajoutée par la rédaction

Une animatrice lit le panneau : Les règles pour tous dans les WC sont :

1. Après être passé aux toilettes, j'essuie les gouttes sur la planche, s'il y en a.
2. Je tire la chasse.
3. Je me lave les mains sans éclabousser partout, je repends l'essuie au crochet.
4. Si j'ai un problème (par exemple, pour fermer un évier,...) ou si je constate un problème, j'en parle à un animateur.

Le soir, quand vous viendrez vous brosser les dents, une animatrice veillera à ce que chaque évier soit bien rincé.

Si quelqu'un a décidé de ne pas respecter ces règles, il devra réparer ses bêtises et devra nettoyer les WC après le repas de midi ou avant le souper. »

- « Etes-vous d'accord avec ces règles ? »

- Tous les enfants disent « oui ».

Il n'y a plus eu de problème pendant tout le camp. Personne n'a été puni.

Les règles ont été respectées par tous.

7.1.5. Des règles dans les jeux des enfants ●

« Les lois créent un sentiment de sécurité : on sait qu'autrui n'est pas un meurtrier et que l'on peut consacrer son temps à autre chose qu'à se défendre de lui ». ⁸²



Dans l'accueil extrascolaire d'une école, un groupe d'une dizaine d'enfants jouent à « touche-touche hauteur » dans la grande cour de récréation.

A part quelques bancs et quelques seuils de porte, il y a peu de « hauteurs » où se réfugier.

Coralie est poursuivie par Jonathan depuis quelque temps. Elle est essoufflée. Elle s'arrête et dit « Je mets 2⁸³ » en montrant deux doigts levés.

Aussitôt Jonathan s'arrête et ils discutent. Les autres enfants du groupe s'approchent. Coralie propose de changer de jeu parce qu'il n'y a pas assez de places en hauteur. Ils décident ensemble de jouer à « touche-touche statue ».

- » Dans les jeux observés dans la cour de récréation, sur la plaine, les enfants mettent des règles à leur propre jeu, notamment pour se protéger, faire une pause, renégocier les règles :
 - » des signaux du genre « j'ai deux » (en levant l'index et le majeur) ;
 - » le fait de disposer d'une ou plusieurs « maison(s)/ camps » pour se reposer. Dans cet espace, le joueur est protégé ; il ne peut pas être « pris » ;
 - » Le fait de jouer une première fois « pour du beurre » permet aux nouveaux de comprendre le fonctionnement du jeu, les règles.

Comprendre les règles dans un jeu donne la possibilité de jouer, d'évoluer, de prendre sa place, de ne plus être à la merci du plus fort, de celui qui dispose de la règle.

⁸² Hayez, J.-Y., « La guidance parentale », Toulouse, Editions Privat, 1978.

⁸³ « Je mets 2 » est un code que beaucoup d'enfants en âge scolaire partagent et qui leur permet de marquer un arrêt, de faire une pause dans un jeu pour discuter des règles.



A propos du développement moral

Le développement moral est la manière dont les enfants et les adolescents appréhendent progressivement les valeurs et comportements sociaux manifestés et encouragés dans leur environnement culturel.

Jean Piaget et, par la suite, Lawrence Kohlberg ont particulièrement étudié cette problématique. Et, aujourd'hui encore, des chercheurs (Eisenberg et al) se penchent sur ces questions.

Des études de Piaget, on peut retenir deux grandes idées :

- > Le développement moral d'un enfant irait de l'hétéronomie à l'autonomie, c'est-à-dire que l'enfant conçoit d'abord les normes comme venant de l'extérieur et s'imposant à lui, avant de les considérer comme relevant d'un choix personnel ou d'une décision collective (qui peut être modifiée par une nouvelle décision collective) ;
- > « L'expérience de vie collective est un facteur déterminant de l'évolution morale. Chez les enfants, les interactions entre pairs sont donc essentielles pour cette évolution, car elles permettent d'expérimenter les adaptations réciproques et les formes de décentration sociale : il est bien plus facile pour l'enfant de se placer du point de vue d'un camarade que de celui d'un adulte. »⁸⁴

A la suite de Piaget, Kohlberg a poursuivi l'étude en utilisant la technique des « dilemmes moraux⁸⁵ ». Il définit trois niveaux dans le développement moral des enfants et des adultes. Chaque niveau se décline en deux stades :

- > Au premier niveau, préconventionnel (entre 3 et 7 ans), les jeunes enfants ont une orientation obéissance/punition quelle que soit la règle ; désirant avant tout éviter la punition, ils développent un respect inconditionnel du pouvoir. Par la suite, les enfants développent un point de vue faisant valoir leur intérêt égocentrique : il s'agit pour eux de satisfaire leur intérêt personnel, au travers d'échanges équitables avec les autres.
- > Au deuxième niveau, conventionnel (à partir de 7 ans), l'important pour les enfants, est de se comporter selon les attentes du groupe social proche, du groupe de pairs. Par la suite, leurs raisonnements prennent en considération les règles sociales de la société.
- > Au troisième niveau, post-conventionnel, il y a désormais prise de conscience de la variabilité des normes et des valeurs selon les groupes sociaux. Il est donc important de respecter à la fois cette variabilité et de mettre en place un contrat social dont la finalité est de préserver les valeurs et les droits des individus. Il y a parfois conflit entre le point de vue moral et légal, les critères de décision peuvent être difficiles à élaborer.

Par la suite les jugements moraux sont guidés par des principes éthiques considérés comme universels⁸⁶, c'est-à-dire devant s'appliquer à toute l'humanité et que tout le monde devrait respecter : justice, égalité de droits, respect de la dignité des êtres humains, préservation de la vie. On doit donc agir selon ces principes, même s'ils sont en désaccord avec les lois actuelles ou avec les pratiques locales d'un pays.

Le nombre d'adolescents et d'adultes qui parviennent au troisième niveau, post conventionnel, est très peu élevé.

>>>

84 Lehalle, H., Mellier, D., « *Psychologie du développement, Enfance et adolescence* », Paris, Editions Dunod, 2005

85 Le dilemme moral est une situation réelle ou fictive dont l'issue pose un problème moral de choix restreint. Exemple classique : le dilemme de Heinz : la femme de Heinz est très malade. Elle peut mourir d'un instant à l'autre si elle ne prend pas un médicament X. Celui-ci est hors de prix et Heinz ne peut le payer. Il se rend néanmoins chez le pharmacien et lui demande le médicament, ne fût-ce qu'à crédit. Le pharmacien refuse. Que devrait faire Heinz ? Laisser mourir sa femme ou voler le médicament ?

86 Claudine Leleux, à la suite de J. Habermas, préfère utiliser le vocable « universalisables » plutôt qu'« universels ». Leleux, C. « *Réflexions d'un professeur de morale, recueil d'articles* », Bruxelles, Editions . Démopédie, 1997.

Eisenberg, Carlo, Murphy et Van Court (1995) ont étudié le raisonnement moral « pro-social ». Dans les dilemmes proposés par ces chercheurs, « le conflit se situe cette fois entre les intérêts ou les souhaits personnels, et les besoins et demandes d'aides manifestées par autrui, cela dans un contexte où les interdits, les prescriptions des autorités et les obligations formelles sont minimaux (par exemple, donner du sang même si l'on n'en a pas envie). Globalement, les évolutions observées selon l'âge ne sont pas contradictoires avec les propositions de Kohlberg. Cependant, dans le domaine de la moralité interpersonnelle, le développement n'apparaît pas aussi linéaire et séquentiel que pour les stades de Kohlberg. » Les réponses aux dilemmes proposés sont plus variables. Les études d'Eisenberg et al mettent en évidence « une diminution avec l'âge des considérations strictement personnelles, une augmentation de la prise en compte d'autrui, une augmentation de critères de type « interactifs » (réciprocité directe, stéréotypes, opinions d'autrui), une faible incidence des formes explicites d'internalisation de normes (valeurs, devoirs, responsabilité). »⁸⁷

7.1.6. Les règles dans les milieux d'accueil 3-12 ●

Dans les milieux d'accueil 3-12, vivre en groupe implique qu'un certain nombre de règles soient mises en place et respectées par tous les membres du groupe.

Les règles de vie traduisent le climat relationnel souhaité par les adultes (et les enfants quand ces derniers participent à l'élaboration des règles). Dans ses recherches, Stanley Coopersmith⁸⁸ a mis en évidence que les enfants élevés dans un contexte où les règles sont clairement établies, développent une bonne estime d'eux-mêmes. En outre, pour autant que les adultes y soient particulièrement attentifs, le vivre ensemble est aussi une première initiation et expérimentation à la démocratie et à ses fondements.

« Dans une démocratie, c'est le droit qui fonde le devoir. Les lois ne précèdent pas les droits, elles en permettent l'exercice. C'est donc en exerçant leurs droits, en élaborant les «lois», en apprenant à respecter leurs devoirs, que les enfants pourront se construire leur citoyenneté démocratique. »⁸⁹

(Le Gal p. 94)

7.1.7. Des enfants et leurs droits ●

Les enfants sont des sujets de droits (d'enfants)⁹⁰, ils ne sont toutefois pas encore des citoyens à part entière.

La Convention des droits de l'enfant, adoptée le 20 novembre 1989⁹¹, par les Nations-unies reconnaît aux enfants un ensemble de droits. Ils sont titulaires de droits civils, sociaux et culturels mais aussi de libertés publiques. Ils peuvent être considérés aujourd'hui comme des citoyens de plein droit, en fonction de leur maturité et peuvent s'associer et participer. Il importe cependant de développer une action éducative pour les aider à développer une maîtrise suffisante afin qu'ils puissent exercer leurs libertés et leur droit de participation avec discernement .

87 Lehalle, (2005) op. cit..

88 Coopersmith, S., « *The Antecedents of Self-Esteem* », San Francisco, Freeman, 1967 et Coopersmith S., Silverman, J. « How to enhance Pupil self-esteem », in « Today's Education », 1969.

89 Le Gal, J., « *Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté* », Bruxelles, Editions De Boeck & Larcier, 2002.

90 Ces droits des enfants, inscrits culturellement, sont accordés aux enfants par les adultes pour permettre le maillage avec la civilisation qui les précède, pour leur permettre de comprendre les fondements et les valeurs de notre société. (voir Coum, D, « *Des parents à quoi ça sert* », Ramonville-St-Agne, Editions Eres, 2001)

91 La Convention des droits de l'enfant a été adoptée le 20 novembre 1989, à l'unanimité des membres de l'ONU. Elle est entrée en vigueur le 7 septembre 1990 lorsque 20 pays l'ont ratifiée. En 2006, 192 pays l'ont ratifiée : seuls les USA et la Somalie ne l'ont pas encore fait, les USA à cause du fait que la convention entraîne l'impossibilité de la peine de mort des mineurs.

92 Adapté de Le Gal, op. cit.



« La convention réunit en un seul texte un ensemble de normes juridiques et de dispositions autrefois dispersées dans différents instruments juridiques internationaux.

Les droits peuvent être regroupés en trois catégories : Pourvoir, Protéger, Participer

Pourvoir

Il est fondamental de garantir à l'enfant les moyens de son développement alors qu'il est encore fragile, vulnérable et dépendant. Les droits de prestation lui permettent de posséder, recevoir ou avoir accès à certaines choses ou certains services comme par exemple à un nom et à une nationalité, à des soins de santé, à l'éducation, au repos, au jeu...

Protéger

(...) Depuis l'Antiquité, l'enfant a subi mauvais traitements et exploitation. Les faits quotidiens dans tous les Etats, témoignent que sa protection doit faire l'objet de toute notre vigilance. Il a le droit d'être protégé contre des actes ou des pratiques nuisibles comme par exemple la séparation d'avec les parents, l'exploitation commerciale ou sexuelle, les violences physiques et mentales, la participation directe aux conflits armés...

Participer

Les droits de prestation et de protection viennent s'ajouter aux droits de l'homme en général. En affirmant que l'enfant est titulaire des mêmes droits et libertés fondamentales que l'adulte, la Convention lui reconnaît un statut d'être humain à part entière »⁹³.

prient ces règles (règles liées au fonctionnement du lieu d'accueil).

« *L'adulte n'est pas la règle, il y amène* »⁹⁴. Si l'adulte personnifie la règle, il suffit qu'il s'absente pour que la règle disparaisse ou soit transgressée. Au contraire, quand les adultes aident les enfants à comprendre, à s'approprier et/ou à construire les règles, il y a plus de chances que les enfants comprennent le bien-fondé, le sens de celles-ci.

Les adultes restent cependant les garants des règles de vie : c'est-à-dire qu'il leur incombe de pouvoir les rappeler, les faire appliquer, les ré-expliciter.

7.2.2. Elaborer les règles du vivre ensemble avec les enfants ●

« *J'obéis à la loi parce que j'apprends à devenir un de ses auteurs* ».

Bernard Defrance⁹⁵

« *Aux procédés de socialisation qui privilégient l'obéissance, il faudrait substituer une socialisation fondée sur l'apprentissage du conflit et de la participation.* »⁹⁶

Jean Houssaye

› Les règles sont référées à l'activité des hommes, à la réalité du monde et de ses contraintes, au projet partagé ou en voie d'élaboration. Les enfants comprennent mieux les règles, les intègrent plus facilement lorsqu'ils participent à leur élaboration. Le sens des règles leur apparaît davantage. De plus, certaines règles implicites sont souvent mises à jour lors de ces moments d'élaboration des règles.

7.2. Des principes d'action ●●●

7.2.1. Les adultes, garants des règles ●

Le cadre de vie d'un milieu d'accueil est le plus souvent défini a priori par les adultes qui l'organisent en lien avec leur projet éducatif. Cependant il importe que les enfants se réappro-

93 Le Gal, J., op.cit

94 Meirieu Ph., « *Repères pour un monde sans repères* », Paris, Desclée de Brouwer, 2002.

95 Citation in « *Vers l'Education Nouvelle* », CEMEA France, décembre 2004.

96 Houssaye, J. « *C'est beau comme une colo* », Vigneux, Editions Matrice, 2005.

Dans un accueil extrascolaire, les accueillantes partent « en guerre » contre les crachats. Elles ont observé que plusieurs garçons âgés de 8 à 12 ans crachent à différents endroits de la cour et que certains petits les imitent. Elles souhaitent ajouter une règle supplémentaire et en parlent à la directrice. Celle-ci réunit un conseil de tous. Lors de cette rencontre, certains enfants témoignent avoir vu des adultes, des athlètes cracher, notamment au foot. Cette conduite semble valorisée dans certains milieux. La directrice présente le point de vue des accueillantes et invite à chercher une solution satisfaisant tout le monde. A l'issue de la discussion, il est convenu que les crachats ne se feront plus dans la cour. Par contre, sur le terrain de football, quand c'est nécessaire, les enfants sont autorisés à cracher.

Le fait d'avoir des lieux prévus pour parler des problèmes de vie en groupe, pour gérer des conflits permet aussi d'apprendre à différer ses émotions, à se maîtriser. Il s'agit « de tenter d'introduire dans la vie de chaque enfant des moments où il doit se contrôler, s'interdire de réagir et même de donner son avis. Parce que plus tard, il existera d'autres moments, où sur un mode pacifié, il lui sera possible d'exprimer ce qu'il a ressenti, de dire ce qui le taraudait, de manifester son adhésion, son inquiétude ou sa colère. (...) Il importe que les adultes fassent exister des lieux et des temps où la parole sera possible. (...) Contraindre un sujet à renoncer à exprimer ce qu'il ressent, c'est prendre le risque d'un retour du refoulé sous des formes encore plus violentes que celles que nous voulions éviter. Renoncer à sa violence sans renoncer à soi-même, c'est, en revanche, la seule voie que nous puissions proposer ».⁹⁷

> De plus, le règlement des conflits, des problèmes de vie en groupe sera souvent mieux géré à froid qu'à chaud.



Début de la plaine 1er jour après-midi.

Le groupe des 8-10 ans (16 enfants- 2 animateurs) est rassemblé dans son local :

Voilà, ce matin, nous avons pris le temps de découvrir chacun grâce à différents petits jeux. Tout d'abord nous voulons rappeler et expliquer le règlement général de la plaine. Vos parents l'ont reçu et l'ont signé :

- > « Seuls les enfants accompagnés par un parent, un animateur peuvent quitter les locaux ».
- > « Chaque enfant reste avec son équipe ».
- > « Chacun mérite le respect : bonjour, s'il te plaît, merci sont des mots gentils à privilégier ».
- > « Les locaux, le matériel mis à disposition des groupes sont à respecter : « Qui abîme volontairement, paie ! » Le paiement consiste en une obligation de réparer ce qui a été abîmé. Si ce n'est pas possible, le responsable de la plaine donnera une sanction qui consistera à participer à des tâches utiles pour tous. Dans tous les cas, les parents seront prévenus. ».

Les enfants et leurs animateurs échangent à propos du sens de ces règles, puis les animateurs les invitent à déterminer leur charte de groupe, c'est-à-dire les règles pour bien vivre ensemble dans le groupe. « Nous vous proposons de discuter en 4 groupes de 4 et d'indiquer sur une feuille cinq règles que vous trouvez importantes pour bien vivre ensemble ».

Les enfants se réunissent par groupe de quatre et discutent ensemble.

Voici les règles élaborées par les différents groupes :

- > Groupe 1 : ne pas se disputer, ne pas frapper, être poli, ne pas couper la parole ;
- > Groupe 2 : ranger ses affaires, ne pas se moquer des autres, respecter le matériel, ne pas dire de gros mots ;

>>>

⁹⁷ Meirieu, Ph., « Repères pour un monde sans repères », Desclée de Brouwer, 2002

- > Groupe 3 : ne pas frapper quelqu'un, ranger les objets dangereux, ne pas courir dans les escaliers, rester dans les locaux de la plaine ;
- > Groupe 4 : ne pas dire de gros mots, ne pas crier à table, respecter les autres, ne pas tirer les cheveux, ne pas lever les jupes des filles.

Les règles énoncées par les 4 groupes ont ensuite été classées et ré-écrites, tous y participant ensemble.

La charte de vie du groupe comprend 4 règles :

- > Chacun a le droit d'être respecté : les mots gentils, les gestes doux sont les bienvenus. Les injures, les coups, les moqueries, pas d'accord !
- > S'il y a un problème ou si on a des idées pour rendre agréable la vie en groupe, il faut les noter sur une fiche pour en parler lors du temps « Quoi de neuf ? »⁹⁸. Ensemble, on cherchera des solutions.
- > Quand on utilise du matériel, des jeux, il faut en prendre soin et les ranger quand on n'en a plus besoin.
- > Si quelqu'un ne respecte pas les règles, il devra réparer.

Tous les enfants et les animateurs ont signé la charte du groupe en guise d'engagement.



A la garderie, les enfants ont réalisé une grande fresque. L'activité se termine. Certains ont quitté la pièce et jouent dans la cour. Les accueillantes ont demandé aux enfants de nettoyer leur matériel et de le ranger dans les armoires prévues à cet effet. Une petite équipe d'enfants est chargée, avec un accueillant, de passer une serpillière par terre et de nettoyer les vitres sur lesquelles le papier avait été attaché.

7.2.3. Des principes de droit⁹⁹ dans les pratiques éducatives ●

● Importance de la réciprocité

La loi concerne les enfants comme les adultes. Si le respect de l'autre fait partie des règles de vie, il concerne tant les enfants que les adultes. Il n'y a pas de privilège lié au fait d'être l'adulte. Le respect doit être réciproque : cela se traduit notamment dans les manières de s'adresser aux enfants, dans les attitudes manifestées au quotidien envers chacun (en ce compris les autres personnels, par exemple le personnel chargé de l'entretien des locaux).

- Les lois qui existent dans la société sont d'application dans le milieu d'accueil

Par exemple :

- > les adultes doivent respecter le code de la route, qu'ils soient avec leur propre voiture ou avec un groupe¹⁰⁰ ;
- > ne pas fumer dans les lieux publics ;
- > les lois concernant la propriété : ce qui appartient à une personne ne peut pas être pris par une autre : abîmer les locaux, le matériel mis à disposition de tous, les affaires des autres (déchirer un manteau,...), cueillir dans le jardin de quelqu'un sans son autorisation, prendre le matériel appartenant à un autre enfant sans son accord, ce qui est différent de prendre le matériel de la collectivité que quelqu'un est en train d'utiliser (là, c'est plutôt la règle qui va jouer).

98 « Quoi de neuf ? » est un rendez-vous quotidien d'environ 1/2 h (en début ou en fin de journée) dans les équipes, où chacun peut évoquer ses problèmes, ses idées. Ce temps est préparé : celui qui a quelque chose à dire peut le noter sur une fiche et l'ajouter au tableau « Quoi de neuf ? »

99 Voir à ce sujet l'ouvrage de Bernard DeFrance, « Le droit dans l'école, les principes du droit appliqués à l'institution scolaire », Bruxelles, Editions Labor, coll Quartier libre, 2000.

100 Le code de la route prévoit des règles différentes en ce qui concerne la circulation de groupes (à pied ou à vélo) accompagnés.

Chaparder, voler...

Des situations de « disparition de tartines, de collations », d'objets du milieu d'accueil sont fréquentes et méritent que l'on s'arrête quelque peu sur les enjeux de ce chapardage.

Selon Françoise Dolto, au début, chez tout enfant, le "tien" et le "mien" sont confondus. Tout enfant pourrait voler un jour même sans en avoir l'intention.

C'est important de dire, de rappeler à l'enfant que la loi est la même pour les enfants et pour les adultes. Si la société valorise parfois de manière exacerbée la notion de « propriété privée », en parallèle, le self-service constitue une organisation commerciale très répandue et dont le concept s'applique à d'autres domaines. Pour l'enfant, il s'agira de comprendre que les vendeurs sont responsables de leurs marchandises et qu'on ne peut pas prendre quelque chose dans un magasin sans payer ni, en famille ou ailleurs, sans demander la permission. Souvent les enfants voient les parents prendre les produits au supermarché, mais ils ne font pas nécessairement le lien qu'après, tous ces achats seront payés à la caisse. La vie en société est faite de nombreux échanges qu'ils soient implicites ou explicites : on donne de l'argent, du travail et on reçoit des biens, des services en échange. « *La vie imaginaire et la réalité, le possible ou non selon les lois de la nature ou celles de la société, cela se parle au jour le jour*¹⁰¹ ».

Pour l'aider dans la construction de ces concepts, il s'agira évidemment de respecter sa propriété de manière absolue. Cela concerne les enfants dès leur plus jeune âge (2 ans). Même avant 6-7 ans, sur base des habitudes prises à la maison, valorisées dans les milieux d'accueil, le sens moral de l'enfant se forme progressivement par l'observation du comportement des adultes vis-à-vis des autres.

Quelles attitudes adopter ?

> De manière générale par rapport à la notion de propriété

1. Préciser très tôt à l'enfant le sens de la propriété commune (qui appartient à tous dans la famille, dans le lieu d'accueil).
2. Reconnaître les objets (son argent, ses cadeaux, ses livres, ses jouets, son sac à dos...) appartenant à l'enfant.
3. Permettre aux enfants de disposer d'endroits (casier, espace dans une armoire, ...) pour déposer ses objets en toute sécurité.
4. Si un enfant ennuie un autre avec un objet qui lui appartient, confisquer l'objet pourrait être compris par l'enfant comme un « vol permis pour l'adulte tout-puissant ». Au contraire, l'adulte peut lui demander d'arrêter, de déposer son objet. Il peut l'inviter à trouver un endroit où le ranger jusqu'au moment de son retour à la maison.

> En cas de chapardage¹⁰² :

Il s'agit surtout de mettre l'enfant en confiance et s'entretenir avec lui, en privé, avec une attitude bienveillante (ni révolte, ni colère) pour l'entendre, comprendre les raisons du vol et pour rappeler le cadre (sans humiliation, ni chantage affectif).

Il y a des cas où le motif du vol est clair : on a envie de s'accaparer le bien de l'autre pour pouvoir en profiter pour soi. Mais d'autres sont plus complexes. Aux adultes d'accompagner l'enfant dans les multiples décodages de la vie sociale.

Une sanction réparatrice (voir plus loin « pas de règle sans sanction ») (on rend l'objet) est à encourager !

>>>

101 Dolto, F. « *Les chemins de l'éducation* », éd. Gallimard, 1994, p. 119.

102 Voir aussi 7.5.2. Phénomène d'intimidation, de bouc émissaire, page 42

« Enfin, tous les vols des enfants, traduisent leur essai de combler un sentiment d'impuissance, un « manque de quelque chose » qui leur serait nécessaire pour se sentir heureux. Ce quelque chose n'est pas toujours de l'argent, ni ce qu'ils procurent avec l'argent dérobé. Ce quelque chose est souvent ignoré d'eux, souvent d'ordre purement affectif, quelques fois intellectuel. C'est ce manque dont ils souffrent qu'il faut les aider à comprendre et si possible, à combler, par une conquête licite moralement et socialement ¹⁰³ ».

● On ne peut pas accuser sans preuve

Dans les conflits entre enfants, les adultes qui n'ont pas été témoins du déroulement complet de cette situation de conflit, ont tout intérêt à agir comme de vrais enquêteurs, en cherchant les éléments à charge et à décharge, à accompagner les enfants dans la compréhension de ce qui s'est passé pour chacun d'entre eux.

Au-delà du rôle de médiation, il y a lieu d'écouter chacun des protagonistes et de chercher à établir les faits avant de juger et de donner une sanction. Ensuite il s'agira de chercher avec les enfants les moyens d'aplanir le conflit, de négocier des solutions gagnant-gagnant.

● Nul ne peut se faire justice soi-même

Les pouvoirs sont séparés : celui qui rédige les lois n'est pas celui qui les fait appliquer ; celui qui en est le garant, n'est pas celui qui juge. Ce principe implique notamment que si l'adulte, garant de la loi, est lui-même partie d'un conflit (par exemple, la victime), il ne peut se faire justice à lui-même. Il doit en référer à une autre personne.

Il n'y a pas de raison que l'enfant ne puisse pas rendre un coup à son agresseur alors que l'adulte, victime d'incivilités, pourrait lui-même donner la sanction.

Ce principe permet de gérer les situations de vengeance et le risque d'inéquité.

● Les lois peuvent être changées

« Les lois sont comme les horloges. De temps en temps, il faut savoir les arrêter, les nettoyer, les huiler et les mettre à l'heure juste ».

Lord Byron

¹⁰³ Op. cit. , p.166.

¹⁰⁴ Le Gal, op.cit.

Les lois sont parfois injustes, il faut les changer. Les institutions, les procédures permettant de les changer doivent être connues de tous.

7.2.4. Droit à l'enfance ●

L'enfant est un être en développement, en situation d'apprentissage. Il lui arrive de transgresser une règle, parfois sans s'en rendre compte, ou parce qu'il ne l'a pas comprise, ou parce qu'il l'a oubliée, ou parce qu'il est en train de tester les limites.

L'adulte est là pour lui rappeler (souvent !) la règle, la lui expliquer, lui refléter le point de vue de l'autre, ...

L'enfant a droit « au tâtonnement social et à l'erreur. Il a aussi droit à une certaine insouciance. Les responsabilités liées à l'exercice d'un droit, et dont il peut avoir à répondre devant le groupe, ne doivent pas être trop pesantes pour lui. » ¹⁰⁴

7.2.5. Des règles qui ont du sens ●

Pour construire des règles de vie, il y a lieu de s'interroger sur leur sens, sur la manière de les énoncer et de les faire respecter, sur les possibilités de négociation, sur l'intérêt d'associer les enfants à leur construction. Cette réflexion a tout intérêt à se faire en équipe : les adultes gagnent à faire appliquer les règles de manière cohérente.



A l'atelier des Petits pas, les enfants ont illustré les règles de vie élaborées ensemble en réalisant des photos des règles.

Ce procédé original a plusieurs intérêts. D'une part, outre le fait que les enfants comprennent le sens des règles puisqu'ils ont participé à leur élaboration, les règles photographiées sont un souvenir permanent.

La représentation photographique amène à préciser le comportement attendu plutôt que le comportement à éviter.

>>>



Il semble que le cerveau comprenne moins bien la négation.

En effet, une règle générale telle que « Je laisse les affaires des autres à leur place » est plus efficace qu'une liste de choses que les enfants ne peuvent pas toucher. Quand on évoque le fait de ne pas frapper un autre enfant, l'image évoquée par notre cerveau est celle d'une agression. Il est dès lors préférable de remplacer cette règle par « quand quelqu'un prend un objet que je suis en train d'utiliser, quand il me coupe la parole,..., je dis fermement que « je ne suis pas d'accord ». Si nécessaire, je demande de l'aide à l'adulte».

Le nombre de règles ne doit pas être trop élevé. Le cerveau ne peut garder en mémoire consciente que 7 +/- 2 éléments (soit entre 5 et 9 éléments). Des études montrent que les enfants entre 6 et 12 ans ne sont capables de maîtriser qu'un maximum de 6 règles en même temps (dans un même jeu). Aussi des règles de principe permettent-elles de rencontrer un ensemble de situations : le respect du matériel, des lieux, des autres, ...

Certains aménagements de l'espace permettent aussi d'éviter de devoir recourir à des règles. Par exemple, les produits chimiques (laques, vernis, ...) utilisés pour les ateliers créatifs sont rangés en hauteur dans une armoire fermée à clef.



- > Quelles règles ? Que visent-elles ?
- > Sur quels principes sont-elles fondées ?
- > Valent-elles pour tous les enfants ? ou y a-t-il des nuances selon l'âge, l'expérience ? Sont-elles d'importance identique ou liée à des situations spécifiques ?
- > Combien y a-t-il de règles ?
- > Comment sont-elles libellées ? en interdits, en comportements souhaités ?
- > Comment sont-elles présentées aux enfants ? Y a-t-il une trace des règles ?
- > Y a-t-il des possibilités de négociation des règles ?

7.2.6. Pas de règle sans sanction ●

Définir les règles ne suffit pas, il s'agit de préciser les conséquences d'un non-respect de la règle, les sanctions qui en découlent. Celles-ci gagnent à être connues des enfants.



« Toute sanction devrait chercher à témoigner clairement de notre projet d'inscrire le jeune ou l'enfant sanctionné dans le processus de construction du vivre ensemble et favoriser son retour rapide dans le groupe. »¹⁰⁵

Il importe de prendre en considération le fait que l'on vise surtout à sanctionner un acte et non l'intégrité d'un auteur : pas de chantage affectif, pas de moralisation inutile. Si quelqu'un ne respecte pas une règle, il est nécessaire de la lui rappeler une ou plusieurs fois, de l'avertir en quelque sorte. En cas d'agression, il est utile d'entendre chacun, de respecter les droits de la défense et d'établir les faits avant de prendre position. Lorsque la transgression a eu lieu, il est nécessaire de pouvoir expliquer à nouveau le bien fondé de la règle et la raison de la sanction.

● Des sanctions-réparation

En mettant l'accent sur la réparation, les enfants peuvent construire petit à petit le sens de la responsabilité. Cette réparation doit être présentée comme une conséquence logique et obligée de l'acte commis. La réparation peut consister à remettre en état ou lorsque cela est possible à compenser. L'intérêt de la réparation est qu'elle prend en considération la victime.

.....
105 Ph. Lebailly, « Intégrer les principes de droit dans les pratiques éducatives », in revue « Vers l'Education Nouvelle », CEMEA, décembre 2004.



Dans un accueil extrascolaire

Parce qu'elle ne voulait pas jouer avec elle, Margot (4 ans) a déchiré le dessin de son amie Lucie. Lucie pleure. L'accueillante s'approche :

- « Margot, pourquoi Lucie pleure-t-elle ? »
 - « Parce que son dessin est cassé ».
 - « C'est elle qui l'a déchiré ! » crie Lucie.
 - « Racontez-moi un peu ce qui s'est passé ? »
 - « Je voulais qu'elle vienne jouer avec moi au toboggan », dit Margot.
 - « Je voulais terminer mon dessin », rétorque Lucie.
 - L'accueillante : « Si je comprends bien, Lucie était en train de dessiner. Toi, Margot, tu voulais qu'elle vienne jouer avec toi et comme elle ne venait pas assez vite, tu as déchiré son dessin. Et maintenant Margot est triste. Que pourrais-tu faire pour réparer cette bêtise ? »
 - « Je peux lui faire un bisou ou un autre dessin », propose Margot.
 - « On peut aussi recoller mon dessin avec du papier collant », suggère Lucie.
- L'accueillante : « Ok je vais chercher du papier collant. Lucie, Margot a proposé de faire un bisou ou un autre dessin. Que veux-tu qu'elle fasse ? »*
- « D'accord pour un bisou. Je recommence un autre dessin et après j'irai jouer avec toi ».

*« Avec les enfants, je préfère souligner les comportements positifs. Je me suis rendu compte que, parfois, à trop intervenir sur les comportements problématiques, on apprend aux enfants que pour attirer l'attention, ils doivent être déviants. »
(Témoignage d'une animatrice)*

● Des sanctions logiques

Quand on ne respecte pas les règles dans un jeu, on reçoit une pénalité, on peut être exclu momentanément du jeu,...

Ne pas respecter certaines règles de fonctionnement dans un groupe, peut engendrer certaines sanctions dites « logiques », ce qui signifie qu'elles sont conformes à ce qui a été convenu, qu'elles sont raisonnables. Par exemple, être privé d'un droit pendant un certain temps : le droit de circuler pendant quelques minutes.

● Chercher d'autres possibles

Souvent, pour manifester leur désaccord, les jeunes enfants crient, frappent, mordent...

Les adultes peuvent les aider à rechercher d'autres manières de procéder dans telle ou telle situation : « Frapper, est-ce une bonne idée ? comment pourrais-tu faire autrement pour demander que ton droit soit respecté ? ». Cette recherche peut également se faire avec les autres enfants, ce qui permettra sans doute d'élargir la palette des possibles.

● Préférer les réactions médiates aux réactions immédiates

Le fait de disposer de lieux tels que le conseil permet de reporter le traitement du conflit, de dédramatiser, de libérer les tensions. (Voir, dans le livret VI « Promouvoir la participation », les pages consacrées au Conseil). Ce faisant, la violence peut céder le pas à la parole.



Haro sur les punitions

« La punition, à base de privation, voire de sévices, s'appuie sur l'illusion que cette privation ou la douleur débouchera sur une prise de conscience salutaire, entraînera un changement de conduite ». (...) La sanction obéit à une autre dynamique. Elle permet à l'enfant de se confronter à la réalité grâce au lien entre son acte et les conséquences qui en découlent. Elle l'aide aussi à intégrer que la loi est extérieure au désir, ce dernier n'étant pas tout puissant. L'adulte entre alors dans un rôle de témoin de la réalité ».¹⁰⁶

Il y a lieu ici de dénoncer :

- les punitions corporelles ;
- les punitions fondées sur la peur qui, créant l'angoisse, déséquilibrent les enfants ;
- les punitions humiliantes : pointer le coupable en public, faire la morale « Tu me déçois » ;
- les punitions collectives qui développent un sentiment d'injustice chez les autres enfants ;
- les punitions répétées sur un même individu qui ont un effet stigmatisant et enfermant, réduisant ensuite toute possibilité de changement.

106 Salomé, J., « Non aux punitions, oui aux sanctions », in revue « Psychologies », mars 1999.

Eduquer à la diversité

Notre société est de plus en plus multiple, métissée et est appelée à le devenir davantage encore. Eduquer à la diversité est aujourd'hui une nécessité et une urgence pour tous.

Quel(s) homme(s), quelle(s) femme(s) voulons-nous pour la société de demain ?

Quels rapports entre les personnes issues de cultures¹⁰⁷ différentes ?

Les lieux de loisirs sont des endroits privilégiés pour travailler ces questions avec les enfants. Par le fait qu'ils sont des lieux d'éducation par l'action, ils permettent, moyennant certaines conditions, d'agir sur les représentations, le discours, les attitudes, les gestes quotidiens. Ils permettent des rencontres, des projets où chacun peut être respecté.

8.1. Des principes d'action ●●●



Les différents groupes fréquentés par les enfants les amènent à être en relation avec d'autres enfants, filles ou garçons, du même âge ou d'âges différents, de milieux socio-économiques différents, parfois de cultures différentes. Certains enfants peuvent être porteurs de handicaps, avoir des problèmes de santé, ...

Toutes ces différences peuvent être sources d'enrichissement pour les enfants. En effet, cela leur permettra d'élaborer des représentations

variées sur les individus, d'observer que d'autres enfants n'ont pas les mêmes caractéristiques qu'eux, ne font pas comme eux, ont d'autres habitudes alimentaires, vestimentaires, comportementales, vivent d'autres situations, parlent d'autres langues, ...

Pour autant qu'ils ne soient pas isolés, qu'un travail explicite se réalise sur les préjugés les autres enfants partageant les mêmes espaces de jeux, des projets communs peuvent être des compagnons de jeux, des copains, des amis. Ce faisant, ils pourront ainsi contribuer au développement d'attitudes de tolérance, d'empathie, bref apprendre à vivre ensemble.

Préjugés

« La couleur de peau et le type de chevelure, la langue parlée, les vêtements, les particularités physiques sont des marques visibles qui créent l'image d'une personne inconnue. Nous créons des catégories, afin de classer les êtres humains. Si ces catégories restaient seulement descriptives, cela ne poserait pas de problème. Mais nous associons à ces catégories, des jugements et des attentes. Derrière ces jugements et ces attentes se cachent des clichés collectifs, qui ont grandi à travers l'histoire et qui sont marqués par la culture. Non seulement nous décrivons les inconnus, mais en plus nous les jugeons. Nous leur accordons certains savoir-faire et certaines particularités, mais nous leur en refusons d'autres. C'est cela le pré-jugement : ce sont les préjugés. »¹⁰⁸

Cependant il ne suffit pas de mettre ensemble ou de permettre la rencontre entre enfants pour éviter chez eux la formation de préjugés. En effet, les enfants sont très sensibles aux

¹⁰⁷ Voir glossaire

¹⁰⁸ Preissing, C., Wagner, P. (sous la dir.), « Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil », Ramonville-St-Agne, Editions Eres, 2006.

réactions de leur entourage. « *A partir de l'attitude des adultes, de la publicité, des images diffusées par les médias, des livres et de l'entourage familial, l'enfant va inconsciemment se construire une image de ce qui est « convenable » et de ce qui ne l'est pas. Au cours de cette période de la vie¹⁰⁹, les adultes ont une très forte influence sur la formation de ces « pré-jugés » et de ces stéréotypes. Ils représentent en effet les modèles sur lesquels l'enfant calque ses propres comportements, et définissent et conçoivent les images que l'enfant reçoit »¹¹⁰ « En confrontant l'enfant à plusieurs formes de diversité, il apprend progressivement qu'il existe différents points de vue, différentes conceptions de ce qui est « poli », « délicieux », « grave », etc. Il apprend aussi que malgré ces différences, on peut quand même se comprendre et que les opinions divergentes sont fondées sur des arguments solides. »¹¹¹*

- Les adultes, par leurs attitudes, leurs commentaires peuvent renforcer ou induire certains stéréotypes

Par exemple : il est fréquent d'observer des paroles du genre : « *Un garçon ne doit pas pleurer* », « *Tu fais la fille !* », « *Comme elle est mignonne, cette petite* », « *Une fille, ça ne se traîne pas à terre* », ...

« *Les enfants s'imprègnent des messages véhiculés par le discours de leurs parents¹¹², mais aussi par leurs attitudes et leur propre manière d'être homme ou femme. Tous ces éléments serviront de base d'identification sexuée pour les enfants. (...) les enfants sont de bons interprètes dans le sens où ils comprennent également de nombreuses choses non-dites dans les comportements et les attitudes des adultes. Comme le dit Watzlawick, « on ne peut pas ne pas communiquer ». (...) les parents comme les professionnels de l'enfance, ne sont souvent pas assez conscients de l'influence de leurs attitudes, comportements et discours. »¹¹³*

- Les réflexions par rapport à d'autres différences sont également fréquentes :

« *A table, on ne mange pas avec les mains, on mange proprement avec des couverts* » alors que chez cet enfant, on mange peut-être des plats traditionnels avec les mains.

« *Il est aisé d'imaginer la confusion d'un enfant de 3 à 6 ans si l'un des milieux dans lequel il évolue rejette les normes de l'autre. Qu'est supposé croire un enfant lorsqu'il entend dire à l'école que l'arabe est une langue « moche » ou « étrange », quand il s'agit justement de la langue parlée par ses parents ? »¹¹⁴*

8.2. Travailler la diversité ●●●

Il est nécessaire que les adultes qui accueillent les enfants réfléchissent à leurs représentations, travaillent de manière consciente leurs préjugés à l'égard des enfants.

(Enfants d'Europe, n° 1)

Un travail explicite d'éducation à la diversité pourrait s'appuyer sur différents principes :

- > veiller à la mixité dans la composition des équipes ;
- > gérer la mixité dans l'équipe des adultes ;
- > donner une visibilité à des références culturelles multiples ;
- > avoir des projets en commun ;
- > aider les enfants à s'interroger sur leur propre pensée.

8.2.1. Veiller à la mixité dans l'équipe des adultes ●

Le travail éducatif avec des enfants de milieux socio-économico-culturels différents, gagne en richesse si l'équipe d'encadrement est composée de plusieurs personnes, hommes et femmes, eux-mêmes issus de réalités sociales, culturelles diverses mais de statut équivalent.

Des expériences montrent qu'il est utile que cette hétérogénéité concerne plusieurs personnes dans l'équipe. Aboud (1988) explique que les préjugés ont plutôt tendance à progresser dans les groupes présentant un faible taux (par ex. 10 %) de personnes issues de minorités ethniques. Les effets positifs de la rencontre ne seraient, selon lui, perceptibles que dans des groupes 50-50.¹¹⁵

109 NDLR : entre trois et six-sept ans.

110 Vandenbroeck M., « *Eduquer nos enfants à la diversité* », Ramonville St Agne, Editions Eres, 2005.

111 Vandenbroeck M. (2005), op.cit.

112 NDLR : et par ceux des autres adultes, notamment ceux présents dans les structures d'accueil.

113 « *Pour une éducation non sexiste dès la petite enfance. Outils de formation* », Fédération des services Maternels et Infantiles de Vie Féminine, Bruxelles, 2006.

114 Vandenbroeck M. (2005), op.cit.

115 Aboud F., « *Children and Prejudice* », Oxford, Basil Blackwell, 1998, cité par Vandenbroeck, (2005), op. cit.



- > Quelle politique de recrutement est mise à l'œuvre ?
- > Tient-elle compte des caractéristiques de la population de familles, d'enfants accueillis ?
- > Quelle est la proportion de femmes et d'hommes dans notre MA ?
- > Quels effets cela peut-il avoir sur l'accueil des enfants ?

8.2.2. Gérer la mixité dans l'équipe des adultes ●



Les enfants de l'école primaire sont accueillis le mercredi après-midi par une équipe d'accueillantes extrascolaires. Ils prennent le repas à midi ensemble. La plupart des enfants sont d'origine turque. Un garçon de 7 ans pousse une fille et dit : « les filles ne doivent pas venir à la même table que les garçons ». L'accueillante : « ici, tout le monde, fille comme garçon peut manger à la même table ».

Les enfants expriment eux-mêmes certaines idées sur les relations, par exemple entre filles et garçons. La réflexion préalable et continue, menée en équipe, sur le projet éducatif et sur les valeurs et pratiques qui le sous-tendent permet aux adultes de réfuter les stéréotypes, de ne pas banaliser certaines opinions et actions, d'adopter des attitudes et des paroles claires par rapport à certaines situations quotidiennes. De plus, « *les origines des éducateurs, leurs propres groupes d'appartenance, (...) et leur manière de conce-*

116 Preissing C., Wagner P. (sous la dir.), « *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil* », Ramonville-St-Agne, Editions Eres, 2006.

voir les conditions de vie les plus favorables pour un enfant sont des facteurs qui influencent leur perception de façon inconsciente. Un aspect très important de leur travail consiste alors à prendre conscience de leurs propres origines et groupes d'appartenance. Des échanges avec leurs collègues peuvent avoir lieu. Ainsi la relation entre leur appartenance à une culture, à un statut social, leurs réflexions et leurs émotions peuvent être approfondies »¹¹⁶.

(Voir aussi, dans ce référentiel, la brochure « *A la rencontre des professionnels* »)

8.2.3. Donner une visibilité à des références culturelles multiples ●

Tom (6 ans) a deux mamans. Il n'a pas de père. Quand on lui demande de dessiner sa famille, il dessine un homme et une femme...



« Il y a une expérience que tout enfant français noir fait un jour ou l'autre, souvent très vite, souvent à l'école, souvent dès les premiers mois d'école. Ce jour-là, l'institutrice ou tout autre adulte bien intentionné, demande à Mamadou avec douceur et intérêt : « D'où tu viens, mon petit ? » L'enfant répond : « De la rue Jean-Jaurès, madame. » Et tout de suite, à la déception qui se lit sur le visage de la maîtresse, il comprend qu'il n'a pas bon, que ce n'est pas ce qu'on lui demande, qu'il lui faut commencer à chercher la bonne réponse à cette question qui va revenir, revenir, revenir. Ce qu'a répondu sa voisine Noémie à une question analogue, quoique posée avec beaucoup moins de ferveur, est d'office inutilisable. Noémie habite rue Gabriel-Péri, elle le dit tout simplement et on la croit sans l'embêter davantage.

Mamadou est Français, son père non. Si le père avait su la question posée à Mamadou, il lui aurait immédiatement soufflé la « bonne » réponse : « Tu viens du Mali. Réponds-leur : Je viens du Mali ! », agrémentant peut-être la déconcertante évidence d'un proverbe bien frappé sur les troncs d'arbres qui ne deviennent pas des crocodiles parce qu'ils restent longtemps dans le marigot.

>>>

De part et d'autre, Mamadou apprend donc vite qu'il vient du Mali, ce pays où il n'a jamais mis les pieds et qu'il commence à redouter, terre lointaine et mystérieuse que ses parents lui vantent, mais qu'ils ont fuie, espace imaginaire inscrit sur son front, dans son nom, et qui submerge l'imagination des autres au point de changer le sens des questions les plus simples¹¹⁷. « D'où tu viens, mon petit ? » L'enfant est sommé par cette colle à double fond de comprendre un phénomène très compliqué, de comprendre qu'on voit en lui « un Noir » et de faire par la même occasion une impression plongée dans l'histoire humaine afin de pouvoir, comme on dit, « se situer ».

Il sait, comme tout enfant, qu'il y a de très grandes différences physiques entre les humains. Il y a les filles et les garçons, il y a les petits et les grands, les blonds et les bruns, les boucles frisées et les mèches plates, les peaux roses, marron clair, laiteuse, ocre, marron foncé... Mais il découvre aussi que la conjonction de certains caractères physiques est capable de changer le sens des questions, de rendre pour lui si lourde une question si légère quand elle est posée à Noémie. Il découvre quelque chose qui, en dépit des apparences, n'a vraiment rien d'évident, il découvre qu'il est « un Noir » et que de ce fait on attend de lui autre chose que de Noémie :

- *D'où tu viens, mon petit ?*
- *Je viens du Mali, madame.*
- *Comme c'est intéressant.*

Tu peux nous parler de chez toi ?

C'est parti. L'enfant a trouvé le mensonge qui sauve. Il est sur les rails.

Mamadou grandit. Il passe dans les classes supérieures. La question se précise. Elle n'est plus : « D'où tu viens, mon petit ? ».

Elle devient une injonction amicale et pressante : « Et maintenant, Mamadou va nous parler de sa culture ! » Noémie est tranquille. Elle sait qu'elle ne court aucun risque de se voir placée devant un pensum si compliqué qu'on se demande même comment l'instituteur s'en sortirait si c'était à lui qu'il était infligé.

Dès leur plus jeune âge, les enfants intègrent des messages de valorisation ou de dévalorisation adressés à leur premier groupe d'appartenance (le plus souvent leur famille). Pour pouvoir se reconnaître comme inclus, accueilli, il importe que « les enfants puissent vivre le lieu d'accueil comme un espace de résonance qui leur parle, qui les accepte dans leur appartenance à un groupe »¹¹⁸.



- > Comment le lieu d'accueil reflète-t-il la diversité ?
Quelles possibilités d'identifications sont disponibles ?
- > Quels types de jeux sont mis à disposition des enfants ? Les jeux sont-ils accessibles à tous les enfants, quel que soit leur genre ?
- > Quels livres, supports multi-média (CD, DVD, vidéo,...) sont proposés aux enfants ?
Quel(s) message(s) implicite(s) renforcent-t-ils ?
Quelles images des familles, des relations humaines sont valorisées dans les livres mis à disposition des enfants ?
- > Quelles images (décoration, posters, ...) figurent sur les murs des locaux destinés à l'accueil ? Que représentent-elles ?
Sont-elles représentatives de notre société multiculturelle ?
- > Quelles valeurs symboliques ?
- > Quel patrimoine culturel est valorisé ?
Les personnages de Walt Disney (Mickey et cie), ou des héros de différentes sortes de littérature ? Musiques classiques, du monde, jazz, rapp, chansons appréciées par les enfants ?
- > Les accueillants peuvent-ils comprendre les langues maternelles des enfants ?
Les noms des enfants sont-ils bien prononcés ?

¹¹⁷ Sagot-Duvouroux J.-L., « On ne naît pas noir, on le devient », Paris, Editions Albin Michel, 2004. Cité par Bier B., « Accompagnement à la scolarité et diversité culturelle », Strasbourg, Observatoire des zones prioritaires, intervention du 7 juin 2005.

¹¹⁸ Preissing C., Wagner P. (sous la dir.), « Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil », Ramonville-St-Agne, Editions Eres, 2006.

8.2.4. Avoir des projets en commun ●



Yassin fréquente le groupe enfants de la maison de jeunes avec sa sœur Nora. A plusieurs reprises, les animateurs ont observé que Yassin demandait à Nora de ranger le jeu avec lequel il avait joué, de débarrasser sa table au goûter. Bien qu'à contre-cœur, sa sœur s'exécutait. Dans la famille de Yassin, les garçons ne participent pas aux tâches ménagères. Elles sont réservées aux filles. Les animateurs sont questionnés par son attitude et se demandent comment agir. Doivent-ils accepter que l'enfant reproduise le modèle familial ou intervenir pour qu'il respecte la règle « Après avoir joué avec un jeu, utilisé du matériel, je les range comme tous les autres enfants » ?

(Témoignage d'une responsable de maison de jeunes)

Un papa vient rechercher son fils à la garderie. Celui-ci pousse un buggy contenant un bébé. Le père s'adresse vivement à l'accueillante et lui demande : « Ne le laissez plus faire ! Que va-t-il devenir ? »

L'accueillante répond :

« Simplement un papa ! ».

Le père qui au départ était très en colère a esquissé un sourire, s'est apaisé...

« La dinette, c'est pour les filles, le garage pour les garçons ! » Les filles à la vaisselle, au rangement, à la décoration ; les garçons à la charge bois/construction ! »

Qui a dit que certaines activités étaient réservées aux filles, d'autres aux garçons ? Au nom de quoi ? De manière implicite, nos pratiques, nos habitudes renforcent certains modèles, certaines idées sur les uns et les autres, notamment en fonction de leur sexe.

L'homophobie, le sexisme, le racisme,... ne sont pas que des idées, mais s'appuient également, inconsciemment ou non, sur des comportements renforcés ou, au contraire, découragés au quotidien, dès la plus tendre enfance.

Il est utile de questionner les évidences : c'est un travail nécessaire à faire entre accueillants mais aussi avec les enfants.

Par moments, certains groupes fonctionnent de manière séparée, de sorte que les activités ne se répartissent en fonction du genre, mais bien en fonction de l'utilité de la tâche, de l'intérêt, des compétences des uns et des autres. Si toutes les filles doivent réaliser l'organisation de leur camp, elles participeront aux différentes tâches, si les garçons doivent faire leur nourriture, leur vaisselle, il en sera de même.

Il ne s'agit pas de travailler uniquement sur les clichés liés à la répartition des tâches entre hommes et femmes, mais également de réfléchir à la question de l'accès au pouvoir, à la décision que les unes et les autres peuvent avoir.



« Lorsqu'on travaille ensemble à des projets motivants qui font sortir de l'habitude, les différences, et même les conflits, entre les individus tendent à s'estomper, et disparaissent parfois. Un mode d'identification nouveau naît de ces projets qui permettent de dépasser les routines individuelles et valorisent ce qui est commun par rapport à ce qui est étranger. »¹¹⁹



- > Quelles activités proposons-nous aux enfants ? aux filles ? aux garçons ? Que développent-elles ?
- > Quelles activités les enfants choisissent-ils ? en fonction de quoi ?
- > Quel travail explicite peut être fait entre animateurs et avec les enfants au départ de ces observations ?

¹¹⁹ Delors J. (éd), « L'éducation, un trésor est caché dedans », Rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation, Paris, Editions Odile Jacob, 1996.



Les Ateliers du Mercredi existent depuis une petite dizaine d'années au sein de la Maison Maternelle (située en région namuroise). Au départ, ils accueillaient uniquement les enfants de la Maison. Le principe était de leur offrir un espace d'expression et de créativité. Le public des Ateliers était donc constitué pour l'essentiel d'enfants dont les familles vivaient de grandes difficultés socio-économiques.

Au fil du temps, l'idée d'une ouverture au monde extérieur s'est concrétisée par la mise sur pied d'un projet de mixité sociale. Les Ateliers ouvraient donc leurs portes aux enfants du village de M., lieu de l'implantation de l'A.S.B.L. Changer les mentalités est une épreuve de longue haleine. Et c'est souvent d'abord les adultes qu'il faut convaincre. Certains parents extérieurs ont perçu le cadre institutionnel comme une menace directe pour le bien-être de leurs enfants. N'allaient-ils pas être sujets à de multiples formes de violence ? Leurs enfants en contact avec ce type de public ne risquaient-ils pas l'effet de contamination ?

Ce sont donc des parents conscientisés par les problèmes sociaux rencontrés dans nos sociétés et désireux de briser certains tabous qui nous ont fait confiance. Leurs enfants ont intégré les Ateliers dès le mois d'octobre 2006, date à laquelle le projet a vu le jour.

Depuis le mois d'octobre 2006, les Ateliers sont donc organisés pour une quinzaine d'enfants et cela tous les mercredis. La moitié des participants vivent sur place à la Maison Maternelle. Les autres proviennent pour l'essentiel du village. Le lieu d'accueil a été conçu pour recevoir ce type d'activités. En effet le local est spacieux et propre. Les armoires accessibles aux enfants sont remplies de matériel de récupération, de bocaux et de paniers contenant différents éléments naturels, etc. Du matériel audio-visuel ainsi que des jeux de société sont également mis à la disposition des enfants. Le déroulement des Ateliers est récurrent afin d'assurer un minimum de repères à ces derniers.

Au fil des rencontres, les enfants ont appris à se connaître. La mixité des publics a introduit un nouveau dynamisme au sein du groupe d'enfants. Des mécanismes de solidarité se sont mis en place spontanément ou sous l'impulsion de l'adulte. Lors des ateliers d'expression, par exemple, l'imaginaire des uns est venu enrichir l'imaginaire des autres. Des enfants plus audacieux ont permis à d'autres d'oser s'exprimer, se sentant suffisamment en confiance. Des enfants plus à l'aise avec le grimage, par exemple, ont offert à d'autres leur service. Toutefois les facilités de certains enfants n'ont-elles pas constitué un frein à l'élan créatif des autres par effets de comparaison ? Le débat reste ouvert. Il faut rester vigilant.

Il ne s'agit pourtant pas d'édulcorer la réalité. Certains enfants en grande souffrance ont heurté parfois d'autres participants par leurs propos violents et leurs attitudes de rejet. C'est en ces circonstances que le rôle de l'animatrice mais aussi celui du groupe de pairs ont été et demeurent essentiels. Des mots ont pu être mis sur les réalités vécues par les uns et les autres, le groupe se sentant suffisamment en sécurité. Il est arrivé aussi, qu'en ces mêmes circonstances, des enfants de la Maison quittent les ateliers pour retourner chez eux. C'est une éventualité qui leur est offerte pour autant qu'ils ne soient pas seuls. Ce retrait vaut parfois mieux dans un premier temps, semble-t-il, qu'une mise en mots rendue parfois difficile voire impossible vu l'état émotionnel dans lequel se trouve l'enfant.

Certains enfants expriment régulièrement leurs désapprobations devant des comportements qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils jugent déplacés. Il s'agit pour l'encadrant à la fois de ne pas stigmatiser davantage une partie du groupe et en même temps que chacun soit entendu dans ses questionnements et son ressenti. C'est un exercice, il est vrai, parfois périlleux et le fait d'être à plusieurs adultes offre alors l'opportunité de diversifier les formes d'intervention.

Témoignage de la responsable de l'atelier

8.2.5. Aider les enfants à s'interroger sur leur propre pensée ●

S'interroger sur sa propre pensée, faire de la méta-cognition¹²⁰ ou méta-penser, c'est s'interroger sur le contenu de ses idées et sur le processus qui a amené chacun à avoir ces idées. Ainsi questionner le sens d'une habitude, d'une réflexion faite par un adulte, par un enfant permet à celui-ci de prendre du recul, d'explicitier sa pensée, de la développer, de la nuancer.

« Pourquoi dis-tu cela ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ? »

« Le langage(...) n'est pas un outil ordinaire, mais un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales (...). Il a un certain nombre de propriétés qui lui permettent de jouer un rôle essentiel dans le développement de la conscience (...). Cet outil munit l'enfant d'un système qui lui permet de prendre de la distance vis-à-vis de ses actes, que ceux-ci soient linguistiques ou non. C'est la forme de la conscience qu'on appelle la « réflexion » depuis Platon. Cet outil est privilégié par le fait qu'il permet non seulement la prise de conscience, mais aussi la communication et les relations sociales. »¹²¹.

Il ne s'agit ni de moraliser, ni de punir l'enfant qui émet telle réflexion mais bien de le questionner sur le sens de celle-ci en regard d'une opinion antinomique, de permettre l'évaluation des différences et des similitudes, de laisser la discussion ouverte. Il s'agira également d'aider les enfants à verbaliser leurs expériences, à trouver les mots justes qui décrivent celles-ci avec précision.

Ce travail n'est pas uniquement réservé aux enfants. Il suppose un travail en amont avec les adultes sur leurs propres valeurs et sur les effets de leurs éventuels préjugés sociaux, culturels, sexuels, ...

La formation et le travail d'équipe régulier sont des espaces-temps où les adultes peuvent prendre du recul, questionner le sens de leurs certitudes, nuancer leurs pensées vers davantage de tolérance. L'enjeu est de concevoir un projet éducatif qui intègre les valeurs de tolérance, de respect de la diversité, qui donne une place particulièrement importante à la négociation des pratiques sans pour autant nier leur projet éducatif.

Il ne s'agit pas de tout accepter au nom de la tolérance, du respect de la différence mais de négocier des pratiques qui tiennent compte d'attentes et de points de vue souvent contradictoires, des caractéristiques spécifiques et communes, des attentes de chacun. Au total tout ce qui permet de vivre ensemble.

8.3. L'accueil des enfants malades et/ou porteurs de handicap ●●●

La réflexion peut être étendue aux situations d'accueil d'enfants porteurs de handicaps ou malades. « La personne handicapée est le plus souvent définie par un manque, par une « absence de ... Et c'est peut-être pour cela que le mot handicap peut mettre mal à l'aise : il nous renvoie à nos propres imperfections et à notre peur de ne pas correspondre à la norme ou à une image idéale. Pour ne pas tomber dans ces pièges de la dévalorisation ou de la minimisation, gardons à l'esprit que le handicap amène seulement quelques restrictions. Evitons de renvoyer au jeune ses restrictions partielles de façon globalisante. Mais évitons aussi de vouloir les gommer. »¹²²

● Des enfants à part entière

Lorsque la famille d'un enfant porteur de handicap souhaite l'intégrer à une activité de loisirs, son accueil peut sembler difficile aux responsables, particulièrement lorsque la sévérité de la déficience le rend très dépendant.

¹²⁰ La méta-cognition consiste à avoir pour objet le processus de sa propre pensée, d'interroger le sens de sa réflexion

¹²¹ Bruner J., « Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire », Paris, PUF, 1987. Cité par Grangeat M., Meirieu Ph., « La métacognition, une aide au travail des élèves », Paris, ESF, 1997.

¹²² Les Scouts, « Des enfants extraordinaires. Préparer et vivre l'intégration de scouts atteints d'un handicap, une stratégie nourrie d'expériences », in « Ma farde de l'animateur scout », Bruxelles, 2004, (2ème édition).

Plusieurs raisons sont souvent évoquées :

- > Le manque d'expérience ou de connaissances des responsables ou des accueillants ;
- > La peur de mal faire : celle-ci est souvent liée à la méconnaissance de la situation ;
- > Des infrastructures non adaptées ou jugées non adaptables.

En outre, on observe aussi une surestimation des difficultés et parfois des représentations négatives concernant la personne handicapée.

Et pourtant, les enfants porteurs de handicaps ou encore les enfants malades (diabète, asthme sévère, épilepsie, mucoviscidose, cancer, sida,...) ont le droit, comme tous les autres enfants, de participer à des activités de loisirs, de faire partie d'une communauté, d'avoir des copains, d'avoir le sentiment de faire partie d'un groupe et d'y prendre des responsabilités. Ce sont des enfants à part entière : ils ne sont pas réductibles à « leur handicap » ou « leur maladie » ; ils ont d'autres spécificités, d'autres compétences.

Et, sur le plan familial, leurs parents ont le droit de « souffler » à certains moments et d'avoir une vie sociale comme d'autres parents.¹²³

● Au bénéfice de tous

De plus, la rencontre avec d'autres enfants, valides ou non peut être bénéfique pour tous pour autant que les conditions d'accueil mises en place permettent à chacun de trouver une juste place. En effet, au contact des autres enfants, les enfants porteurs de handicap sont souvent stimulés et motivés ; l'environnement d'accueil est lui aussi riche, varié, mais plus exigeant car pas nécessairement adapté aux difficultés de l'enfant.

Cette situation confronte l'enfant à de nouveaux défis (dépasser les éventuelles difficultés, chercher d'autres voies), mais elle implique aussi pour les accueillants l'adaptation des conditions d'accueil à chacun des enfants et souvent au bénéfice de tous. *«Les autres enfants, ainsi que les adultes, vont, non seulement par leur exemple, mais surtout par une attente ou des exigences spontanées, encourager l'enfant à progresser. Les personnes handicapées, par l'entremise du jeu, découvrent le monde des personnes non handicapées et progressent à son contact. En outre, l'intégration accroît la probabilité que l'enfant handicapé se fasse des compagnons dans son voisinage et ait une influence positive sur ses comportements ultérieurs ».* (...) Pour les autres enfants, *«la découverte de la personne handicapée a pour conséquence de faire disparaître l'ignorance et la peur, souvent à l'origine du rejet. Les jeunes non handicapés améliorent leurs compétences dans le domaine qu'ils essaient de faire passer à l'enfant handicapé. Ils ont l'occasion de s'occuper de quelqu'un, ce qui peut être valorisant. Ils acquièrent une attitude plus ouverte, parce qu'ils acceptent mieux les différences individuelles. Ils comprennent qu'un handicap n'est pas nécessairement un aussi gros désavantage qu'ils le croyaient a priori. Ils découvrent la chance d'être en parfaite santé physique et mentale.»*¹²⁵



¹²³ Inspiré de Di Duca M., Burnotte-Robaye J., « Ré-Création Ouverte. Guide pratique pour l'intégration des enfants en situation de handicap dans les activités de loisirs », Marche-en-Famenne, ApeCH, 2006.

¹²⁴ Voir la Déclaration internationale des droits de l'enfant.

¹²⁵ Les Scouts, « Des enfants extraordinaires », (2004), op.cit.

¹²⁶ Résumé et adapté de Di Duca M., Burnotte-Robaye J., « Ré-Création Ouverte », 2006,op.cit..



Les étapes d'un processus d'intégration dans les loisirs¹²⁶

Beaucoup d'éléments relevés ci-après sont utiles dans toute situation d'accueil. Le handicap renforce le caractère indispensable et la précision de ces éléments.

L'engagement de toute une équipe :

- > importance d'entendre les avis et les craintes de chaque membre de l'équipe, d'en mesurer la nature, d'échanger sur les apports positifs attendus de l'accueil d'un enfant en situation de handicap ou malade tant pour l'enfant lui-même que pour les autres enfants, de définir ensemble le projet d'intégration et les conditions de celui-ci.

La sensibilisation et la formation des accompagnants :

- > pour permettre à chacun de construire une relation de complicité avec l'enfant accueilli, de veiller aux conditions de son accueil, de disposer de ressources d'informations (comprendre le handicap, la maladie) et d'action (pouvoir agir en cas de problème, disposer d'interlocuteurs en cas de problème).

La sensibilisation des autres enfants et de leurs parents :

- > Permettre un échange avec les enfants et leurs parents sur les peurs, leurs représentations, l'intérêt de l'intégration d'un enfant au bénéfice de tous ;
- > Donner une information générale sur le handicap et concrète sur les modalités pratiques de l'accueil et de la cohabitation de tous les enfants ;
- > Présenter les différents enfants, informer au mieux les enfants sur la manière de se comporter au quotidien (jouer avec lui, aider à se déplacer, communiquer, réagir face à une éventuelle difficulté).

Les relations avec les parents de l'enfant en situation de handicap :

- > Les parents de l'enfant sont les personnes qui le connaissent le mieux ; ils peuvent donner les informations nécessaires sur tous les gestes du quotidien, sur les attitudes adéquates vis-à-vis de leur enfant.
- > Il importe également d'entendre leurs attentes, de les laisser exprimer leurs inquiétudes.

Les besoins spécifiques de l'enfant accueilli :

- > En fonction de la nature de son handicap, de sa maladie, l'enfant peut nécessiter une attention particulière en raison de soins particuliers (médicaments à prendre, attitudes ad hoc en cas de crise, etc.), et/ou en raison d'éventuelles incapacités (se déplacer, communiquer, etc..)
- > Comme tous les autres enfants, lui aussi a des attentes, des intérêts, des goûts particuliers auxquels les animateurs seront attentifs.
- > L'adaptation aux types de déficience : il s'agit de conduites appropriées, des adaptations de l'environnement, des activités à réfléchir en fonction de la catégorie de handicap
- > Les précautions à prendre : comme pour les autres enfants accueillis, il s'agit de disposer des informations utiles concernant la santé et la sécurité de l'enfant, d'avoir déterminé des procédures pour gérer un éventuel problème (personnes à contacter, manière de signaler le problème, ...), d'envisager également la gestion de situations d'urgence (par exemple, en cas d'incendie).

Le suivi du projet - l'évaluation :

- > il est important de prendre le temps de s'arrêter, de cerner les satisfactions mais aussi les difficultés du projet d'intégration d'un enfant porteur de handicap ou malade. Cette évaluation concerne non seulement l'enfant handicapé et ses parents, mais aussi l'équipe d'encadrement, les autres enfants et leurs parents, les éventuels partenaires du projet.

126 Résumé et adapté de Di Duca M., Burnotte-Robaye J., « Ré Création Ouverte », 2006, op.cit..

● Des activités valorisantes

Les activités proposées peuvent aider à attirer l'attention sur les différences qui seront évoquées, parlées avec les enfants. L'essentiel repose sur la manière dont les adultes réagissent aux réactions des enfants.

Il existe des activités auxquelles chacun peut participer et qui permettent de renforcer le sentiment d'appartenance au groupe.

Bien sûr, chacun ne doit pas toujours participer à toutes les activités. Toutefois, il est important qu'il y ait suffisamment d'activités porteuses de sens pour les enfants et auxquelles ils peuvent activement prendre part.

Parfois certaines adaptations sont nécessaires. Elles gagnent à être réfléchies avec les enfants de sorte que leurs attentes soient prises en compte.

Des activités permettent de valoriser chaque enfant et sa famille en leur donnant l'occasion de marquer leur environnement (par exemple, un mur des familles - des photos avec toutes les familles, des carnets de vie du groupe qui circulent entre les familles, des livres d'enfants qui évoquent la question des différences, du handicap, ...). Et, bien sûr, il est important de donner un message positif à l'enfant - « *Tu as ta place parmi nous* » - et à sa famille- « *Cet enfant comme les autres a sa place dans notre milieu d'accueil* »¹²⁷.

.....
¹²⁷ Traduit et adapté de Vandenbroeck M., Boudry C., De Brabandere K, Vens N. « *De Handleiding : Inclusie van kinderen met specifieke zorgbehoeften* », VBJK, Gent, 2006

Livres consultés ●●●

- > Anzieu D., Martin J.-Y., « *La dynamique des groupes restreints* », Paris, PUF, 1968, 2004.
- > Aboud F., « *Children and Prejudice* », Oxford, Basil Blackwell, 1998.
- > Barlow M., « *Le travail en groupe des élèves* », Paris, Bordas, 1993, 2000.
- > Beague Ph., « *On a besoin d'un moteur pour vivre* », in *La violence*, Ligue des familles, coll. « *Les dossiers du Journal de votre Enfant* », sd.
- > Bideaud J., Houdé O., Pedinielli J.-L., « *L'homme en développement* », Paris, PUF, 1993, 2002.
- > Bourcier S., « *Comprendre et guider le jeune enfant à la maison, à la garderie* », Montréal, Editions Hôpital Ste Justine, 2004.
- > Bruner J., « *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire* », Paris, PUF, 1987.
- > Bruner J., « *L'éducation, entrée dans la culture* », Paris, RETZ, 1996.
- > CRESAS, « *Naissance d'une pédagogie interactive* », Paris, INRP-ESF, 1994.
- > Coopersmith S., « *The Antecedents of Self-Esteem* » San Fransisco, Freeman, 1967.
- > Coopersmith S., Silverman J., « *How to enhance Pupil self-esteem* », *Today's Education*, 1969.
- > David M., « *L'enfant de 2 à 6 ans, vie affective et problèmes familiaux* », Paris, Dunod, 1997.
- > Defrance B., « *Le droit dans l'école, les principes du droit appliqués à l'institution scolaire* », Bruxelles, Labor, Quartier libre, 2000.
- > Delalande J., « *La récré expliquée aux parents* », Paris, Audibert, 2003.
- > Delors J (éd), « *L'éducation, un trésor est caché dedans* », Rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation, Paris, Odile Jacob, 1996.
- > Dewey J., « *Démocratie et éducation* », Paris, Armand Colin, 1990.
- > Di Duca M., Burnotte-Robaye J., « *Ré Création Ouverte. Guide pratique pour l'intégration des enfants en situation de handicap dans les activités de loisirs* », Marche-en-Famenne, ApeCH, 2006.
- > Dolto F., « *La cause des enfants* », Paris, Laffont, 1985.
- > Dolto F., « *Les chemins de l'éducation* », Paris, Gallimard, 1994.
- > Dolto F., « *Les étapes majeures de l'enfance* », Paris, Gallimard, 1994.
- > Drory D., « *Cris et châtements, Du bon usage de l'agressivité* », Bruxelles, De Boeck, 2004
- > Filliozat I., « *Au cœur des émotions de l'enfant* », Paris, Lattes, 1999.
- > Galimard P., « *6 à 11 ans, Développement de l'intelligence, maturation affective et découverte de la vie sociale* », Paris, Dunod, 1990, 1998.
- > Giordan A., « *Apprendre !* », Paris, Belin, 1998.
- > Grangeat M., Meirieu Ph. (sous la dir.), « *La métacognition, une aide au travail des élèves* », Paris, ESF, 1997.
- > Harris J.R., « *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont* », Paris, Robert Laffont, 1999.
- > Hayez J.-Y., « *La guidance parentale* », Toulouse, Privat, 1978.
- > Hoffmans-Gosset M.-A., « *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation* », Lyon, Chronique Sociale, 1996.
- > Hohmann M., Weikart D. P., Bourgon L., Proulx M., « *Partager le plaisir d'apprendre, guide d'intervention éducative au préscolaire* », Bruxelles, De Boeck/ G. Morin, 2000.
- > Houssaye J., « *Autorité ou éducation* », Paris, ESF, 1996.
- > Houssaye J., « *C'est beau comme une colo, La socialisation en centre de vacances* », Vigneux, Editions Matrice, 2005.
- > Imbert F., « *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école* », Paris, ESF, 1997.
- > Katz L., « *Current topics in early childhood education* », Ablex, 1997.
- > Kourilsky-Belliard F., « *Du désir au plaisir de changer, comprendre et provoquer le changement* », Paris, Dunod, 1995, 1999.
- > Laevers F., Van Sanden P., « *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire-livre de base* », Leuven, Centre pour un enseignement expérientiel, 1980; 1997 (traduit en français).
- > Le Gal J., « *Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté* », Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2002.

- > Lehalle H., Mellier D., « *Psychologie du développement, Enfance et adolescence* », Paris, Dunod, 2005.
- > Leyens J.-Ph., Yzerbyt V., « *Psychologie sociale* », Liège, Mardaga, 1997.
- > « *Le Coffre à outils de la Formation* », Bruxelles, ICC, 1995.
- > Malewska-Peyre H., Tap P., « *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence* », Paris, PUF, 1991.
- > Mashedier M., « *Jeux coopératifs pour bâtir la paix (tomes 1 et 2)* », Namur, Université de paix, Namur, 1988, 1989.
- > Marc E., Picard D., « *L'école de Palo-Alto. Communication, changement, thérapie* », Paris, Retz, 1984.
- > Marcelli D., « *L'Enfant, chef de la famille, l'autorité de l'infantile* », Paris, Albin Michel, 2003.
- > Meirieu Ph., « *Repères pour un monde sans repères* », Paris, Desclée de Brouwer, 2002.
- > Les Scouts, « *La méthode scout* », Bruxelles, 2004.
- > Plate-forme Bientraitance, « *Itinéraire à travers le groupe* », Bruxelles, 2001.
- > Preissing C., Wagner P. (sous la dir.), « *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil* », Ramonville-St-Agne, ERES, 2006
- > Reasoner R. W., « *Comment développer l'estime de soi. Guide de l'enseignant* », Canada Ltd, Psychometrics 1982, 1995.
- > Roffey S., Tarrant T., Majors K., « *Young friends, schools and friendship* », London, Cassell, 1994.
- > Rolland R., « *Au-dessus de la mêlée* », Ollendorff, 1925.
- > Rosenberg M. B., « *Les Mots sont des fenêtres (ou des murs). Introduction à la communication non violente* », St Julien en Jenevois, Editions Jouvence, 1999.
- > Sagot-Duvouroux J.-L., « *On ne naît pas noir, on le devient* », Paris, Albin Michel, 2004.
- > Schaffer R, Social Development, éd Blackwell, Oxford, 1996
- > Schneuwly, B, Bronckart, J.-P. (éds), « *Vigotsky aujourd'hui* », Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1985.
- > Tarrant S., Jones A., Berger D., « *Avant et après l'école, mise sur pied et gestion d'un service de garde en milieu scolaire* », Chenelière/Mc Graw-Hill, Montréal, 2002.
- > Touraine A., « *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents* », Paris, Fayard, 1997.
- > Université de Paix, « *Graines de médiateurs* », Bruxelles, Memor, 2000.
- > Vandenplas-Holper C., « *Education et développement social de l'enfant* », Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1979.
- > Vandenbroeck M., « *Eduquer nos enfants à la diversité* », Ramonville St Agne, ERES, 2005.
- > Vandenbroeck M., Boudry C., De Brabandere K, Vens N., « *Handleiding : Inclusie van kinderen met specifieke zorgbehoeften* », Gent, VBJK, 2006.
- > Vayer P., Roncin Ch., « *L'enfant et le groupe* », Paris., PUF, 1987.
- > Vigotsky L., « *Pensée et langage* », Paris, La Dispute, Paris, 1997.
- > Watzlawick P., « *L'invention de la réalité, contributions au constructivisme* », Paris, Seuil, 1988.
- > Woodhead M., Light P., Carr R., « *Growing up in a changing society* », in « *Child development in social context* », 3, Routledge, London - New-York, 1991.

Articles consultés ●●●

- > Buhs E. S., Ladd G. W., Herald S. L., « *Peer exclusion and victimization : processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement* », Journal of Educational Psychology, 2006, Vol 98, N°1.
- > Delalande J. « *La société enfantine n'est pas complètement autonome* », article disponible sur www.snuipp.fr (consulté en avril 2004).
- > Delalande J., « *La cour d'école : un lieu commun remarquable* », in Recherches Familiales n°2, 2005.
- > Hartup W., « *Social relationship and their developmental significance* », American Psychologist, 44, 1989.
- > Hùvös E., « *Comment travaille une équipe hongroise I, II, III* » revue « *Vers l'Education Nouvelle* », 1989.
- > Lebailly Ph., « *Intégrer les principes de droit dans les pratiques éducatives* », in revue « *Vers l'Education Nouvelle* », CEMEA, Paris, décembre 2004.
- > Leleux C. « *Réflexions d'un professeur de morale* », recueil d'articles, éd. Démopédie, Bruxelles, 1997.
- > « *Filles, garçons* », in *Enfance et psy* n° 3, éd. ERES, 1998.
- > « *Les copains : liens d'amitié entre enfants et adolescents* », in *Enfance et psy* n° 31, éd. ERES, 2006.
- > « *Penser le temps libre dans l'école* », FRAJE, actes du colloque, novembre 2001.
- > Olweus Dan, « *Les brimades à l'école : s'attaquer au problème* », in l'Observateur OCDE -Avril 2001.
- > « *Pleins feux sur l'intimidation, programme de prévention* » www.bced.gov.bc.ca/speciale/bullying_f.pdf, consulté en juillet 2006

- > « *Pour une éducation non sexiste dès la petite enfance. Outils de formation* », Fédération des services Maternels et Infantiles de Vie Féminine, Bruxelles, 2006.
- > Salomé J., « *Non aux punitions, oui aux sanctions* », in revue Psychologies, mars 1999
- > Les Scouts, « *Des enfants extraordinaires, préparer et vivre l'intégration de scouts atteints d'un handicap, une stratégie nourrie d'expériences* », Ma farde de l'animateur scout, Bruxelles, 2004, (2^e édition).
- > UNICEF, « Et si on faisait la paix », sd.
- > Vers l'Education Nouvelle, « *Lois, règles et consignes* », CEMEA, Paris, décembre 2004.
- > « *La violence* », Ligue des familles, coll. Les dossiers du Journal de votre Enfant, sd

A consulter ●●●

- > « *Berceuse pour Hamza* », un service d'accueil de l'enfance, un espace de rencontre (DVD), DECET, 2004.
- > Plate-forme Bientraitance, « *Système B* », Kit destiné aux formateurs pour travailler les questions de bientraitance et de relation pédagogique, Bruxelles, 1999.
- > Labbé B., Puech M, « *Le Bonheur et le malheur* », Toulouse, Editions Milan, « Les Goûters philo », 2001.
- > Labbé B., Puech M, « *Les Chefs et les autres* », Toulouse, Editions Milan, « Les Goûters philo », 2001
- > Labbé B., Puech M, « *Pour de vrai, pour de faux* », Toulouse, Editions Milan, « Les Goûters philo », 2000.
- > Zaffran « *Les collégiens, l'école et le temps libre* », Paris, La Découverte, 2000.

Le référentiel « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité » est composé de trois parties (réparties sur 7 livrets) : à la rencontre des familles, à la rencontre des enfants, à la rencontre des professionnels.

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

Les différents livrets présentent les enjeux liés à une problématique, mettent en évidence des éléments de connaissance, les questions à se poser, proposent des situations donnant à réfléchir et indiquent des pistes d'action pour les équipes afin de répondre, dans leur contexte, aux enjeux que pose l'accueil des enfants.

Le travail de réflexion peut commencer à partir de n'importe quel livret : il n'y a pas une et une seule porte d'entrée pour envisager, en équipe, les conditions d'un accueil de qualité. Chaque équipe trouvera des pistes en fonction des thématiques auxquelles elle est confrontée, des situations qu'elle est amenée à aborder, en fonction de son cheminement.

Cependant, elle est invitée à parcourir le livret I consacré à l'introduction : elle situe le cadre et la méthodologie de travail utilisée pour que le référentiel soit un outil « co-construit » par toutes les personnes qui ont participé à son élaboration. L'introduction « donne à voir » l'ensemble du document, offre des clés de lecture.

Ce livret IV envisage l'enfant dans son rapport avec l'autre - adulte(s)/enfant(s) -, la question de la socialisation. Il pose des questions liées à la vie dans les groupes d'enfants (phénomènes de groupe, gestion de conflits, constitution des groupes, vie en petits groupes, ...). Il analyse le rapport à la Loi (règles, limites et interdits) et les conditions de la mise en place d'un cadre. Enfin, il aborde la question de l'éducation à la diversité.



Avec le soutien
de la Communauté française
Wallonie-Bruxelles
et de la Loterie nationale



Loterie Nationale

Editeur responsable :

Laurent MONNIEZ

Chaussée de Charleroi 95

1060 Bruxelles

N° d'édition : D/2007/74.80/73