



**EU PROGRAMME ERASMUS+ KA2 Strategic Partnerships
for School Education**



Development and Run-test of an Educational Affective Model

DREAM PROJECT
**« La dimension affective-émotionnelle
dans l'éducation des enfants de la naissance à 10 ans »**

Rapport intermédiaire de la 1ère année : 21 septembre 2017
Exploration thématique, « Focus-groups », expériences et témoignages

Centre de Formation de L'HORIZON

Malakoff, France



Erasmus+



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
FORLILPSI
DIPARTIMENTO DI FORMAZIONE,
LINGUE, INTERCULTURA,
LETTERATURA E PSICOLOGIA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



EU PROGRAMME ERASMUS+ KA2 Strategic Partnerships for School Education

*Rapport intermédiaire, 2017.
Produit dans le cadre du Programme européen Erasmus+, Key Activity 2,
Education Strategic Partnership for Development of Innovation*

*Rapport français pour la première phase de recherche-action DREAM¹
Document préparatoire pour « l'Intellectual Output 1 » : "Pedagogical Framework"
Rapport finalisé le 21 Septembre 2017
Mis à jour Février-Mars 2023
Didier FAVRE*

**Didier Favre, directeur-adjoint de L'HORIZON, psychosociologue-consultant
Responsable institutionnel de la recherche**

**Anne-Marie Doucet-Dahlgren, chercheure en sciences de l'éducation, CREF EA 15 89, Université Paris
Nanterre
Responsable scientifique**

Ont contribué à ce rapport :

**Pour L'HORIZON : Blandine Ayoub, documentaliste
Catherine Sacchetto, psychosociologue.**

Ont participé à cette recherche-action les professionnel-les des institutions suivantes :

**ACEPP 91, École Nouvelle « La Source », Ecole Nouvelle d'Antony,
Association « la Maison de Courcelles », Association « EvaSoleil ».**

Et les experts formateurs et professionnels interviewés.

¹ France : Centre de formation aux métiers de la petite enfance de L'HORIZON et CREF-Université Paris Nanterre ; Grèce : ECTE, European Center in Training for Employment. Italie : UNIFI Università Degli Studi di Firenze ; Espagne : UMA Universidad de Malagà.

Plan

Préambule : avant-propos pour contextualiser le rapport de 2017 et les choix de l'équipe de recherche	7
1. Introduction : contexte, objectifs et méthodologie de recherche	11
- A : Concevoir le « focus group » : institutions partenaires, professionnels des 3 secteurs : éducatrices de jeunes enfants, enseignants, animateurs	11
- B : Concevoir le groupe d'experts, formateurs et professionnels	13
2. Le rôle de la dimension affective / relationnelle dans le système légal et textes officiels du pays pour les enfants de la naissance à dix ans	19
- A : En France la question des droits de l'enfant, une situation inattendue autour des « droits politiques »	19
- B : Cadre Législatif et textes gouvernementaux – France	23
3. Littérature scientifique sur l'approche affective/relationnelle en éducation – France	25
4. L'état de la question émergeant et défini à travers les « Focus Groups » avec les éducateurs, les animateurs, les enseignants et le groupe experts	43
4.1 FOCUS GROUP 1. Enfants de 3 mois à 3 ans. Crèches parentales et participation parentale, relations enfants parents professionnels.	43
- A : Les crèches parentales, approche affective. Séance de présentation et discussion.	43
- B : Séance 1 : expression des émotions. Thématiques, choix théorique, analyse thématique	46
- C : Séance 2 : Démocratie affective. Texte de Renato PALMA, « <i>Une école de la démocratie affective</i> ». Discussion. Analyse.	50
- D : Séance 3 : à propos de DREAM : exploration des alternatives relationnelles et éducatives des adultes, et relations enfants-parents-professionnels.	53
4.2 FOCUS GROUP 2. Enfants de 3 ans à 6 ans. Écoles nouvelles, pédagogies et méthodes actives.	59
- A : Les écoles nouvelles. Prise en compte des émotions et éducation affective. Séance de présentation et discussion.	59
- B : Séance 1 : Institutions, méthode et références. Place de l'adulte et expérience. Les enfants et les familles. Le bien-être, les lois et la pédagogie. Démocratie affective.	60
- C : Séance 2 : Émotions et éducation affective ? Démocratie et affect. Relation avec les parents.	67
- D : Séance 3 : Émotions et éducation affective ? Démocratie et affect. Relation avec les parents.	71

4.3 FOCUS GROUP 3. Enfants de 6 à 12 ans. Le Périscolaire. Colonies de vacances, centres de loisirs sans hébergement. Innovations dans l’animation sociale et culturelle : pédagogie de la liberté et pédagogie de la décision.	79
- A : Séance 1 & 2 : Présentations : La Maison de Courcelles et Eva-Soleil. Contexte, présentation et spécificités pédagogiques.	79
o Au cœur du projet, sentiments et émotions des enfants : les conditions de la reconnaissance.	82
o Analyses et interprétations. Principes pour la démocratie affective et place des émotions de l’enfant	85
o Les professionnels dans l’interaction, émotions et sentiments des adultes.	88
- B : Séance 3 : La maison de Courcelles. Approfondissements.	99
- C : Premiers points de repères en vue d’un « Run Test Model »	105
o Au cœur du projet : émotions et sentiments des enfants	105
o Les professionnels dans l’interaction, émotions et sentiments des adultes	107
4.4 FOCUS GROUP. Les experts, professionnels, formateurs. Analyse de contenu thématique des entretiens	109
5. ANNEXE 1 : Texte Renato PALMA « Une école de la Démocratie Affective »	123
6. ANNEXE 2 : Texte Renato PALMA, version originale en italien : “ <i>A scuola di democrazia affettiva</i> ”	133
7. 4 ^{ème} de couverture : synthèse présentation : La recherche-action DREAM	144

PRÉAMBULE :

Avant-propos pour contextualiser le rapport de 2017 et les choix de l'équipe de recherche

Le rapport de 2017 de L'HORIZON, présenté ici, s'inscrit dans le cadre de la recherche-action européenne DREAM (*Development and Run-test of an Educational Affective Model*) qui a été conduite durant 3 années, de 2016-2019, entre 4 pays, institutions et professionnels partenaires, recherche dirigée par l'université UNIFI de Florence avec la collaboration de 4 équipes de recherche issues de ces institutions².

Le projet DREAM visait à questionner les approches permettant d'« éduquer » aux émotions, notamment en élaborant *in fine* une proposition d'approche pédagogique européenne innovante (*modèle éducatif*), centrée sur la **prise en compte des manifestations émotionnelles entre adultes et enfants** dans les établissements d'accueil des jeunes enfants (3 mois-3 ans), en école maternelle et jardins d'enfants (3-6 ans), et au-delà jusqu'aux 10 ans des enfants (colonies, centre de vacances, centre aérés, ...).

Il est notoirement connu que depuis plus d'une trentaine d'années les études et recherches internationales insistent sur l'existence de relations étroites entre émotion et cognition. Par ailleurs, les recherches sur le travail enseignant et sur la fréquentation des structures d'accueil dès la prime enfance conduisent à mieux considérer les pratiques éducatives professionnelles qui prennent en compte les manifestations émotionnelles des enfants. Comprendre la place accordée aux émotions dans les établissements scolaires et préscolaires, sachant que les groupes professionnels sont confrontés à cette réalité dès le plus jeune âge des enfants, reste une question centrale. Celle-ci est d'autant plus importante qu'elle fédère des préoccupations communes dans tous les pays de l'Union Européenne.

Présentation du rapport intermédiaire français de 2017 :

Ce rapport a été réalisé en vue de la production commune de « *l'intellectual output 1* », premier rapport officiel, dont les résultats issus des 4 pays sont présentés dans l'édition complète des rapports DREAM 2016-2019 (cf. site de L'HORIZON et site officiel DREAM-EDU). Nous avons souhaité diffuser les travaux préparatoires français issus des « focus-groups » qui ont été réalisés avec la participation des professionnels éducatifs et institutions partenaires à cause de leur très grande richesse de contenus et de réflexions partagées.

Rappelons que notre choix d'équipe de recherche – pour être à la hauteur de la commande initiale du projet – nous a conduit à décider de couvrir les secteurs professionnels principaux de l'éducation (« *de la naissance à dix ans* »), incluant crèches, écoles maternelles et primaires, colonies de vacances et centres de loisirs, et à mobiliser les métiers principaux de ces mêmes secteurs (enseignants-enseignantes pour le monde scolaire, animateurs-trices pour l'éducation populaire et le loisir, éducateur-trices pour la toute petite enfance). Ce qui a conféré à nos travaux une grande originalité dans le programme européen et surtout constitué une richesse immense pour la réalisation de cette recherche. Qu'il fallait bien évidemment mettre à disposition : témoignages, analyses, contributions, échanges et débats de tous les acteurs, font de ce rapport une mise en lumière des questions pédagogiques éducatives et institutionnelles les plus actuelles autour des enjeux affectifs et émotionnels dans l'éducation, et une contribution incontournable sur la question de la « démocratie affective ».

².France : Centre de formation aux métiers de la petite enfance de l'Horizon et CREF- Université Paris Nanterre ; Grèce : European Center in Training for Employment. Italie : Università Degli Studi di Firenze ; Espagne : Universidad de Malagà.

Pour la France, la question des émotions, des affects et sentiments et celle de la démocratie paraissent relativement « étrangers » l'un à l'autre. En effet l'idée d'une « démocratie affective » appartient à deux catégories distinctes de notre pensée, d'un côté l'approche (et discipline) psychologique (centrée sur les individus et donc « privative » ou à tout le moins « intime » et avec une « dimension émotionnelle » à laquelle les enfants seront plus facilement associés que les adultes), et d'autre part la pensée (et discipline) politique qui fait de la citoyenneté un enjeu social, un jeu d'adultes, où certes les passions sont mobilisées mais ressortissant d'une activité plutôt réservée aux collectifs organisés et où la raison permettrait tant d'élever le débat que de permettre le choix éclairé du meilleur système de gouvernance des humains entre eux. C'est le propre de notre culture portée par l'Esprit des Lumières, la révolution française, la République, le rationalisme cartésien, la séparation de l'Église et de l'État en 1905 (laïcité), que de cliver raison et émotions, privé / intime, politique / social.

Par ailleurs, bien que la France ait permis depuis les années 1920 le développement de pédagogies mettant largement à contributions les capacités participatives des enfants dans l'école ou dans la classe (Freinet, Oury, Pédagogie institutionnelle, lycée auto-géré), elle est aussi restée très largement centrée sur son système scolaire centralisé, essentiellement élitiste, inégalitaire et compétitif, très peu ouvert aux enjeux sociaux et démocratiques autre que ceux d'une transmission des valeurs civiques...et donc très hermétique à des pratiques qui pourraient constituer un contre-pouvoir au maître et potentiellement critique quant à l'Idéal républicain d'une transmission centrée sur le pouvoir et le savoir de celui-ci...

Enfin, n'oublions que la France a réduit par décret en 2011 l'exercice des droits d'association des enfants (critère d'âge) article 13 à 15 de la CIDE 1989 – la France étant depuis régulièrement interpellée par le comité d'évaluation des droits des Nations Unies sur la non-conformité de cette disposition nationale contraire au droit international³

Le pourquoi et le comment de cette recherche action :

Il s'agissait pour nous d'apprendre et de chercher avec les porteurs de projet ce qu'il en était de leurs pratiques éducatives dans la prise en compte des émotions des enfants et des interactions affectives entre adultes et enfants. Pour ce faire nous avons voulu non seulement couvrir l'ensemble du champ éducatif, culturel et social accueillant les enfants de 3 mois à 10 ans mais aussi prendre en compte la diversité des professionnel-les et métiers intervenants ainsi que leurs propres conceptions pédagogiques. C'est ce qui nous a conduit à privilégier comme partenaires des institutions connues pour leur engagement innovant, que ce soit structurellement (crèches parentales et participation des familles), ou institutionnellement par leur ancrage dans les méthodes actives et pédagogie nouvelles (prenant donc en compte le vécu et la parole de l'enfant), ou encore dans l'innovation impliquant les enfants dans leur choix d'expériences et la prise de parole et la participation aux décisions (pédagogie de la liberté et de la décision). Faire ce choix c'était la volonté d'aller chercher les professionnels et institutions les plus avancées sur ces questions en leur proposant de reformuler leurs pratiques et conceptions dans une perspective différente, tout en hissant au niveau de leurs exigences et nous situer au plus près de leur expérience et pratiques sur la reconnaissance des émotions et affect en éducation.

³ Cf. partie 2 du présent rapport consacré à ce point, p.19, « *Le rôle de la dimension affective / relationnelle dans le système légal et textes officiels de votre pays pour les enfants 0-10 ans. Préambule : le droit d'association des enfants en France, une situation inattendue !* »

Aux groupes professionnels se sont ajoutés le groupe expert, professionnels et formateurs avec les lesquels nous avons exploré leurs pratiques conceptions via les focus group, et notamment – à ce moment-là de la recherche ce qu'il pouvait en être pour eux de la question de la « démocratie affective », même si cette approche passionnante n'aura pas été conservée pour de nombreuses raisons. Cette thématique, comme vous pourrez le découvrir, nous a beaucoup fait réfléchir et a constitué une avancée non négligeable sur nos premiers travaux

Ce premier rapport intermédiaire (septembre 2017) de la partie française des travaux de recherche incluant la contribution et la participation active des groupes professionnels, issus notamment des travaux des *focus-groups*, est éditée séparément et rendu accessible sur le site de L'HORIZON, ainsi que les films, rapports et autres documents : <https://cfhorizon.fr/recherches-en-cours-et-realisees/> ; ainsi que sur le site officiel du programme DREAM-EDU <https://dream-edu.eu/>

PARTIE 1

Introduction

Contexte, objectifs et méthodologie de recherche

A- Concevoir le « focus group »

Le « Focus Group » s'inspire des techniques de dynamique de groupe (C. Rogers) et recueille des informations ciblées sur un sujet précis, en l'occurrence l'éducation affective des enfants. La démarche est qualitative⁴. Elle permet de découvrir et de stimuler des points de vue à travers l'instauration d'une discussion au sein d'un petit groupe (6 personnes maximum). Chacun des participants défend ses priorités, préférences, orientations selon ses valeurs et expériences. Le fait de discuter incite à préciser et clarifier les pensées et idées émises. Elle questionne autant les « comment » que les « pourquoi ». Il s'agit de permettre une discussion sans limites, ce qui peut aider certains à prendre part. Le partage de cette expérience peut permettre de développer des formes de solidarité, qui conduisent le groupe à des discussions plus approfondies⁵. Elle permet dans le cas présent de mieux comprendre les opinions, motivations ou comportements face à l'émergence d'expression émotionnelle des enfants (âges différents) avec les professionnels, dans un cadre institutionnel établi. Il est également question de faire émerger de nouvelles idées, de nouvelles attentes en lien avec le projet DREAM.

1. Appropriation de la méthode avec la thématique retenue

A travers la notion de « compétences psycho sociales » qui cible « la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif lui permettant de répondre de façon positive et efficace aux exigences de la vie quotidienne », l'OMS (1997)⁶ s'intéresse à l'éducation en milieu scolaire. Ces compétences se définissent comme pouvant être enseignées et évaluées au sein de l'école, milieu qui est désigné comme le plus approprié à cette étude. Il s'agit de considérer les aptitudes de communication, capacités d'écoute, d'expression et de régulation des émotions, d'empathie, de coopération, etc.

L'UNICEF⁷ à partir des années 2000 s'inscrit dans ce mouvement et promeut le développement de programmes éducatifs dont l'objectif principal est de développer ces compétences psychosociales.

⁴ Kitinger J. (1995) *Qualitative Research :Introducing Focus Groups*, BMJ 1995; 311: 299-302

⁵ Krueger RA, Casey MA (2000) *Focus Group : a Practical Guide for Applied Research*: Thousand Oaks-London : Sage Publications, 2000: 125-55; 195-206

⁶ Organisation Mondiale de la Santé (OMS), World Health Organization (WHO) ; « *Life Skills Education in Schools* »

⁷ UNICEF (2012) « Global Evaluation of Life Skills Education Programme. Evaluation Report. www.unicef.org/

En 2010, la France s’empare de ce programme à travers la mise en œuvre du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture »⁸. Dans la parution la plus récente de 2014, de ce socle commun, il est précisé que « l’élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis [...] L’élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité [...] Il est capable aussi de faire preuve d’empathie et de bienveillance. »

Nous remarquons que les pratiques professionnelles des enseignants et éducateurs exerçant auprès d’enfants scolarisés sont marquées par ces recommandations depuis la « Circulaire de rentrée de 2014 » de l’État français par une politique de « bien-être et de « bienveillance » à l’égard de l’enfant.

2. Objectifs des « focus groups » en 3 séances

- a) L’enfant et ses émotions, quelles observations ?
- b) L’enfant, ses émotions face à l’institution, aux professionnels.
Réflexions sur « Démocratie affective à partir du texte traduit en français de Renato Palma⁹
- c) L’enfant, ses émotions, ses parents en lien avec les professionnels

Ceci est à relier avec la proposition de cadrage thématique commun à l’ensemble des partenaires du projet DREAM :

Séance 1 :

- Respect of children’s preferences
- -Listening to children as citizens as full rights

Séance 2

- Meaning of “well being “in educational and school contexts, both adults and children
- Balancing the rules necessary for children’s coexistence and well being with the organizational dimension of ECEC services and school.
- What is Affective democracy?

Séance 3

- Looking for different and alternative relational ways when the relationship with children is perceived by educators/teachers as laborious and tiring
- Exploring all those beliefs and elements which lead adults to feel themselves different from children. Parents - professionals

3. Programme

- 3 séances en « focus group » ciblant les éducateurs exerçant dans un établissement d’accueil de jeunes enfants (crèche parentale 0-3ans)
- 3 séances en « focus group » ciblant les enseignants exerçant en « école nouvelle » cycle 1 des enfants en maternelle (3- 6 ans) en école maternelle et cycle 2 en école primaire (6- 8 ans)

⁸ Ministère de l’Éducation Nationale, « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ‘ décret n° 2015- 372 du 31 mars 2015 Journal officiel du 2 avril 2015

⁹ Cf. Annexe 1, page 123, texte original Renato Palma ; et 133 en version originale Italien

- 3 séances en « focus groups » ciblant les animateurs exerçant dans un centre de vacances et de loisir ; cycles 1&2 maternelle et primaire (4-10 ans)

B- Concevoir le groupe d'experts

1. Prise de contact

Des experts exerçant dans le champ des établissements d'accueil de jeunes enfants, de l'école et des centres de loisirs ont été contactés afin d'organiser des rencontres sur forme d'entretiens à partir de la thématique de l'éducation affective et des émotions. Ces entretiens sont de type semi-directif dans la logique de la recherche qualitative¹⁰
Ils ont été joints par téléphone ou courriel comme suit :

Courriel type : Bonjour Madame, Monsieur

Madame Sacchetto, responsable de la formation continue à L'Horizon (à Malakoff), Mr Favre directeur-adjoint à l'Horizon m'ont transmis vos coordonnées et vous ont recommandé en tant que personne-ressource sur le travail des émotions chez les enfants.

Le centre de formation L'Horizon est en effet engagé dans un projet petite enfance et enfance "Erasmus +" avec 3 autres pays de l'Union européenne sur la question du travail sur l'éducation affective et des expressions émotionnelles d'un point de vue des professionnels de la petite enfance et enfance (Ci joint, en attaché, les points de repère de ce projet).

Dans ce cadre, en tant que chargée de mission, je cherche à mener des entretiens lors de rencontre avec des professionnels proposant une approche particulière du travail sur les émotions, dans le champ de l'enfance et petite enfance. Ce qui est le cas pour vous.

J'ai eu confirmation que vous êtes intéressé pour un entretien sur ce sujet.

Cet entretien se déroulerait au centre de formation L'Horizon, serait d'une durée d'environ une heure (avec enregistrement audio) avec ma ou mon et moi-même avant les vacances d'été 2017. Il vous reviendrait de décider si vous souhaitez garder l'anonymat ou pas, sachant que je serai à même de vous restituer l'ensemble de l'enregistrement.

Voici plusieurs dates que nous pouvons vous proposer à vous de dire ce qui conviendrait le mieux en jour et heures

Dans l'attente de votre réponse qui, je l'espère, sera positive

Cordialement, Anne-Marie Doucet-Dahlgren

am-dd@orange.fr

Chargée de mission, projet DREAM, L'Horizon

Enseignante et chercheuse en sciences de l'éducation, CREF EA 15 89, Université Paris Nanterre

2. Rencontre

Les experts ont tous la particularité de travailler de façon différente sur la question de l'éducation affective et des émotions selon des approches théoriques diversifiées¹¹. Ils ont été répertoriés en deux catégories, experts formateurs, experts professionnels de l'enfance.

Les rencontres sous forme d'entretien semi-directif ont été menées par Anne-Marie Doucet-Dahlgren, Didier Favre, Catherine Sacchetto.

Malgré nos efforts de parité entre hommes et femmes, nous notons une prédominance féminine parmi les interviewés, ce qui correspond à la réalité française actuelle du secteur éducatif.

¹⁰ Blanchet A. & Gotman A.(1992),*L'enquête et ses méthodes*. Paris : Nathan.

¹¹ En référence aux neurosciences, Damasio A. (2012).*L'autre moi-même*, Paris : Odile Jacob// (2010) *Self Comes to Mind. Constructing the Conscious Brain*. New York: Pantheon books; et à la psychanalyse avec S. Freud et D. Winnicott

Ci-joint la liste des experts interviewés entre mars et juin 2017 :

Les experts formateurs

Les « Experts Formateurs » interviewés exercent en Formation Continue à L'Horizon : elles animent de sessions de 2 jours sur le sujet.

Mars-Avril

- Mme Corinne Lebon, Psychologue clinicienne. En crèche, en cabinet indépendant, en formation d'adultes
- Mme Vivianne Lefèvre, éducatrice de jeunes enfants, Master en sciences de l'éducation. En hôpital pour enfants, en formation d'adultes
- Mme Catherine Sacchetto, responsable de la formation continue à l'Horizon
- Mme Florence Binay, éducatrice de jeunes enfants (début), Sophrologue (actuellement). En cabinet indépendant, en entreprise, en crèche, auteure

Les « experts professionnels »

Les interviewés sont peu ou prou en lien avec le centre de l'Horizon. Ils exercent à l'extérieur de l'horizon dans des secteurs éducatifs différents. Ils ont tous poursuivi leurs études au-delà de leur qualification professionnelle.

Mai 2017

- Mr Luc Bruliard professeur spécialisé des écoles en CLIS, exerçant en Seine-Saint-Denis, pédagogie Freinet, docteur en sciences de l'éducation
- Mme Laura Tesson, éducatrice de jeunes enfants, licence en sciences de l'éducation, éducatrice en école nouvelle, « La maison des enfants », à la Cartoucherie de Vincennes, Val-de-Marne.
- Mr Wilfrid Baudoin, éducateur de jeunes enfants en crèche parentale « Le cheval à bascule » à Boulogne-Billancourt dans les Hauts-de-Seine, formation à la psychanalyse

3. **Les guides d'entretien semi-directifs**¹²

Deux guides d'entretien semi-directif ont été construits avant la rencontre (1h30) avec les interlocuteurs. Certains entretiens sont menés par un seul interviewer soit par deux.

Le Guide d'entretien « Experts formateurs »

1. Présentation de la personne experte : métier, orientation en tant professionnelle (enfance, petite enfance) sur les « émotions »
2. Proposition de module de formation sur les émotions
Quand ?
Pourquoi ?
Quelle approche, quelle école de pensée ?
3. Type de professionnels inscrits ?
Pourquoi ce choix ?
Votre méthode : une seule ou bien un mélange des genres

¹² Mays N. Pope C.(1995).*Qualitative Research: Rigor and Qualitative Research*. BJM1995;311:109-12

4. Expériences (émotions) relatées par les professionnels
Un exemple ?
Des constantes ?
Des particularités ?
5. Émotions des enfants-émotions des professionnels
Travail sur les deux ou bien sur une seule orientation
6. « Démocratie affective » : à quoi cela vous fait penser ?
7. Auteur(e) de publication, événements, films ?

Le Guide d'entretien « Experts professionnels » :

1. Présentation de la personne experte : métier, orientations éducatives
2. Quelles méthodes pédagogiques sont utilisées dans votre établissement ? Quelle histoire ? Depuis quand ? Pourquoi ?
3. Quelle approche, quelle école de pensée ?
4. Quels liens avec la prise en compte des émotions dans l'éducation et comment les travailler ?
Avec les enfants ? En équipe ?
5. Apprentissage et émotions) relatées par les professionnels
Un exemple ?
Des constantes ?
Des particularités ?
- 6.« Démocratie affective » à quoi cela fait-il penser ?
7. Auteur(e) de publications, événements, films ?

4. Présentation des « experts formateurs »

Nous rendons compte de façon séparée des rencontres au sein desquelles ont eu lieu les entretiens semi- directifs. La première partie est dédiée aux « experts formateurs », la seconde aux experts professionnels Ce recueil de données retranscrit donne lieu à une analyse de contenu thématique, selon les principes d'une analyse qualitative telle que Bardin,¹³ l'expose. Une présentation de la personne experte quant à son métier, ses orientations en tant que formateur (enfance, petite enfance) sur l'éducation affective et les émotions exprimées par les enfants en présence des professionnels

Mme Corinne Lebon : Le travail sur les émotions dans le milieu de la petite enfance et enfance a toujours été présent compte tenu de ses orientations professionnelles et observations de terrain. Psychologue clinicienne, elle exerce en cabinet, et dans le secteur des crèches auprès des professionnels, parfois des parents. Elle est formatrice vacataire à L'Horizon auprès des étudiants éducateurs de jeunes enfants. Elle est à l'origine du stage (deux jours)

¹³ Bardin L. (2001), L'analyse de contenu, Paris, PUF

proposé dans le catalogue de formation continue depuis 2010, intitulé qu'elle anime « Comprendre les réactions émotionnelles violentes des enfants ». Son approche est double puisqu'elle rencontre en cabinet des parents et leurs enfants, en crèche tout autant qu'en formation continue, des professionnels selon des objectifs et un cadre d'analyse différent. Elle se réfère essentiellement à la psychologie du développement dans une approche clinique.

Mme Viviane Lefèvre : Le travail sur les émotions est en lien avec sa trajectoire et ses intérêts : danseuse classique dans sa jeunesse, puis formée auxiliaire de puériculture, elle exercera en maternité et en crèche où la rencontre avec un psychanalyste sera déterminante. Elle cherche à sortir du cadre institutionnel, suit la formation d'EJE et le cursus de Master en sciences de l'éducation de l'université Paris 8-St Denis. Elle occupe un emploi temps partiel auprès d'enfants gravement malades dans un service d'hospitalisation à domicile. Elle anime en tant que, formatrice vacataire des sessions de formation dans une école d'auxiliaires de puériculture et à l'Horizon intitulées « mieux vivre et accompagner les émotions ». Elle fait des liens entre toutes ces expériences et la façon dont elle pense les émotions des enfants dans la relation à l'adulte.

Mme Florence Binay : Le travail sur les émotions est en lien avec sa trajectoire personnelle et professionnelle. Éducatrice de jeunes enfants pendant 15 années, elle se questionne sur la façon dont l'adulte appréhende dans ses pratiques professionnelles les expressions émotionnelles et la qualité de la relation à l'autre. En fonction de l'humeur et celle de lui de l'enfant, il se passe quelque chose dans mon intérieur. Elle choisit de poursuivre ses études dans le domaine de la sophrologie et de la communication. Sophrologue, se reconnaissant dans le mouvement de la sophrologie dynamique, elle intervient en entreprise sur la thématique de gestion du stress, en cabinet et auprès des personnels de la petite enfance et de l'enfance et des soignants. Elle forme également des futurs sophrologues aux techniques réservées aux enfants, parents, futurs parents. Elle est formatrice vacataire à L'Horizon dans le stage de formation continue « mieux vivre et accompagner les émotions ». Elle est auteure de « 121 astuces de sophrologie & autres petits bonheurs » (Le souffle, 2014) ; « Grandir heureux et zen » (Solar -Santé, 2017).

Mme Catherine Sacchetto : Elle est éducatrice de jeunes enfants de formation initiale, titulaire d'une maîtrise de lettres modernes - option psycholinguistique- et d'un DESS en sciences sociales.

Actuellement, elle travaille pour 4/5 du temps comme responsable de l'activité de formation continue au Centre L'Horizon et pour 1/5 du temps comme formatrice auprès des étudiants.

Son intérêt pour le thème vient à la fois de sa pratique pour avoir été elle-même en question sur la manière d'accompagner l'enfant quand il est débordé par ses émotions ou tout simplement pour l'aider à mettre des mots sur ce qu'il éprouve (elle a été enseignante en école maternelle avec des enfants de 2 ans 1/2 à 6 ans) dans diverses situations de la vie quotidienne (émotion éprouvée au moment de la séparation d'avec ses parents à l'accueil, émotion devant l'inconnu ou difficulté à surmonter (premier moment de cantine, de sortie...) émotion à l'écoute d'une histoire, ou lors d'un conflit entre enfants... elle a été sensibilisée au fait que l'état émotionnel de l'enfant peut affecter sa capacité d'apprentissage ou au contraire la stimuler. Prendre soin de cet état émotionnel était donc une condition indispensable dans l'accompagnement de l'enfant vers les apprentissages scolaires.

D'autre part en tant que responsable de la formation continue, ce sont les retours des stagiaires de formation sur leurs difficultés-propres soit sur celles observées par eux chez les

professionnels de la petite enfance qui l'a amené à vouloir proposer des formations au catalogue « formation continue » de l'Horizon sur ce thème. En effet, la question de l'adulte dépassé par les émotions de l'enfant est un sujet récurrent.

5. Présentation des « experts -professionnels »

Mr Wilfrid Baudoin : Le travail sur les émotions dans le milieu des crèches parentales de l'Association collectifs enfants-parents-professionnels (ACEPP) est très présent chez Wilfrid Baudoin compte tenu de ses orientations psychanalytiques et éducatives. Éducateur de jeunes enfants, titulaire d'une maîtrise de sciences de l'éducation, option psychanalyse, il exerce depuis de nombreuses années en tant que responsable dans une crèche parentale dans la banlieue de Paris. La crèche parentale en tant que lieu d'activité professionnel est un choix de sa part où en tant qu'homme il trouve sa place auprès d'un petit groupe d'enfants et de parents. Il est intervenu de manière ponctuelle à l'Horizon sur des questions d'analyse de pratique professionnelle. Il poursuit actuellement des séminaires de psychanalyse pour en faire son métier

Mme Laura Tesson : Le travail sur les émotions dans le milieu de l'école maternelle et les méthodes à appliquer sont deux axes très présents depuis plusieurs années autant d'un point de vue théorique que pratique pour Laura Tesson. Éducatrice de jeunes enfants et titulaire d'une licence en sciences de l'éducation (2015) elle exerce depuis deux ans dans une école privée à but non lucratif « Ecole la maison des enfants » à proximité de Paris (3-11ans) auprès des plus jeunes enfants (école maternelle) dans le groupe de 20-25 enfants d'âge mélangé. Elle pratique avec ses collègues enseignants la pédagogie de Célestin Freinet et de Bernard Collot (fondateur de l'école). Elle participe à de nombreux événements liés aux projets des écoles alternatives.

Mr Luc Bruliard : Le travail sur les émotions dans le milieu scolaire de l'enfance handicapée a toujours été présent compte tenu de ses orientations pédagogiques et expérience professionnelle. Enseignant spécialisé et docteur en sciences de l'éducation, il a exercé pendant une vingtaine d'années en école élémentaire dans une Classe d'Intégration Scolaire (CLIS) auprès d'enfants déficients intellectuels, pratiquant les méthodes actives de Célestin Freinet et de Fernand Oury (fondateur de la Pédagogie Institutionnelle) dans un quartier de Zone d'éducation prioritaire de la banlieue de Paris. Il exerce actuellement en Collège auprès d'adolescents déficients en banlieue de Paris. Il est également chargé de cours en sciences de l'éducation à l'Université Paris Nanterre. Il est membre du mouvement Freinet de l'ICEM depuis de très nombreuses années. Il est auteur de plusieurs ouvrages parus chez l'Harmattan, en 1996 « *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt* », en 2004 « *Handicap mental et intégration scolaire* » et de nombreux articles.

PARTIE 2

Le rôle de la dimension affective / relationnelle dans le système légal et textes officiels du pays pour les enfants 0-10 ans.

*Didier FAVRE, psychosociologue-consultant
Directeur-adjoint en 2017*

A - Le droit d'association des enfants en France, une situation inattendue !

La France et la question des droits « politiques » de l'enfant, articles 12 à 16 de la CIDE 1989. Le cas d'une restriction des droits de l'enfant : le droit d'association

La situation de la France, sur la question des « droits politiques » des enfants est particulière et mérite d'être énoncée pour donner une idée plus contextualisée des enjeux de « démocratie et de l'éducation affective et émotionnelle » dans notre pays (ces droits « politiques » sont les articles 12 à 16 de la CIDE, 1989). Notons au passage que ce point-ci représente l'une des motivations du centre de formation de l'Horizon à s'impliquer dans la recherche DREAM au-delà de son intérêt global beaucoup plus large ; en effet la question de l'enfance, de l'éducation, et du respect de ses droits, de la place des familles et des services sont centrales pour notre centre de formation, administrateurs et professionnels de la formation.

Sur ce point précis, il faut remarquer que ces « droits politiques » sont souvent méconnus ou semblent être considérés comme des « acquis » ou des évidences du fait de notre démocratie « avancée »... ou bien peut-être au nom de notre héritage humaniste du 18^{ème} siècle des « Lumières », cruciale quant à la fondation même de notre conception républicaine de l'État. Très précisément c'est l'article 15 qui nous interroge : « *les États parties reconnaissent les droits de l'enfant à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique* ». ¹⁴

Un premier commentaire est à relever : ces « droits politiques » sont des droits collectifs, et ce sont les seuls droits se présentant sous cette forme ! Remarquons que la présentation en France des droits se fait TOUJOURS autour des « droits individuels de l'enfant à », et jamais sur la reconnaissance que les enfants sont un groupe spécifique avec des caractéristiques propres (et plurielles : ce sont bien des enfants réels, et non pas un enfant « générique » : un individu en état d'enfance...)

Les faits : Le 29 juillet 2011, au journal officiel, est publiée la loi relative à l'alternance et à la sécurisation des parcours professionnels qui, dans son article 45, « *introduit un bien malheureux article 2 bis dans la grande loi du 1^{er} juillet 1901 relative au contrat d'association* » ¹⁵ révèle Mr Bardout, magistrat (Jean-Claude Bardout, Le Monde

¹⁴ Autour de la liberté d'association des jeunes, voir le commentaire juridique à propos des mineurs sur le site de Cairn <https://www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2008-1-page-4.htm>. Alfordari Elie, La liberté d'association au regard de l'adhésion des mineurs ; *Agora débats/jeunesses*. 2008/1 (N° 47). Pages 4-12. Elie Alfordari est Professeur émérite à l'université Paris-Dauphine.

¹⁵ Loi de 1901 sur les associations à but non-lucratif.

17/08/2011)¹⁶. Voici les termes de la reculade abusivement présentée comme une avancée : *"Article 2bis. - Les mineurs de seize ans révolus peuvent librement constituer une association. Sous réserve d'un accord écrit préalable de leur représentant légal, ils peuvent accomplir tous les actes utiles à son administration, à l'exception des actes de disposition."*

C'est la publication du dit article qui révèle les ambiguïtés de l'approche française du droit des enfants car...« *sous la belle promesse d'une avancée pour le droit d'association des jeunes, nous écopons en réalité d'un recul par rapport au droit existant. L'article 2bis nouveau introduit en effet dans la loi de 1901 une condition d'âge dont le législateur de 1901 n'avait pas voulu. Et, cerise sur le gâteau, il conditionne l'accès des jeunes de 16 à 18 ans aux responsabilités associatives à une autorisation écrite et préalable des parents !* »

Or le législateur international, n'a introduit dans la CIDE de 1989 aucune condition d'âge pour cette capacité associative. La France se trouve donc en contradiction avec ses engagements internationaux.

L'analyse rigoureuse du magistrat le conduit à formuler cette critique : « *La réforme estivale de la loi du 1^{er} juillet 1901 érige un obstacle peu compréhensible à leur prise de responsabilité dans la vie associative. L'article 2bis exclut implicitement tout mineur de moins de seize ans de la participation à toute décision dans les instances collégiales de l'association, et interdit explicitement aux mineurs de plus de seize ans tout acte d'administration au sein d'une association, sauf accord express, écrite et préalable, de leurs parents ou représentants légaux. Le code civil prévoit pourtant la possibilité pour un mineur d'être mandataire – et qu'est-ce qu'un administrateur d'association sinon le mandataire des associés ? – et un régime de responsabilité adapté à la minorité. Le mandat associatif sera ainsi plus surveillé que tout autre mandat. A ce propos, quelle sera le régime de responsabilité de ce jeune mineur ? Perdra-t-il le bénéfice d'une responsabilité moindre, tel que l'accorde l'article 1990 du code civil en matière de mandat confié à un mineur ? Il faut le craindre, puisqu'en autorisant préalablement et par écrit les actes d'administrations accomplis par leurs enfants dans une association, les parents risquent d'en endosser aussi la responsabilité.*

C'est ce qui a entraîné une mise en cause explicite de la France dans le droit quelle s'est attribuée de réduire une disposition internationale qui a pour elle valeur contraignante. Ainsi, le **Comité des Droits de l'enfant des Nations Unies** institué par la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE, art. 44) pour en surveiller la bonne application¹⁷ à publié, entre autre en 2016, un certain nombre de recommandations. La 34 & 35^{ème} recommandations s'intitulent « Liberté d'expression, liberté d'association et liberté de réunion pacifique ».

En 2011, au journal officiel JORF n°0174 du 29 juillet 2011 page 12914 ; texte n° 2. LOI n° 2011-893 du 28 juillet 2011 pour le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours professionnels. NOR: ETSX1114561L. Sites : ELI: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2011/7/28/ETX1114561L/jo/texte> Site Alias: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2011/7/28/2011-893/jo/texte> Article 45 de cette loi : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2011/7/28/ETX1114561L/jo#JORFARTI000024409069>. Contenu de l'article 45 : « Après l'article 2 de la loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association, il est inséré un article 2bis ainsi rédigé : « Art. 2 bis. - Les mineurs de seize ans révolus peuvent librement constituer une association. « *Sous réserve d'un accord écrit préalable de leur représentant légal, ils peuvent accomplir tous les actes utiles à son administration, à l'exception des actes de disposition.* »

¹⁶ « L'inattendu recul français de la capacité associative des mineurs », Le Monde.fr ; 17.08.2011 ; Jean-Claude Bardout, magistrat. http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/08/17/l-inattendu-recul-francais-de-la-capacite-associative-des-mineurs_1560255_3232.html

¹⁷ http://korczak.fr/cide/crc_comite-droits-enfant_onug.html

Il est noté¹⁸ : (34). *Le Comité note avec préoccupation que la législation restreint toujours le droit à la liberté d'expression, d'association et de réunion pacifique pour les enfants de moins de 16 ans. (35). Le Comité recommande à nouveau à l'État partie (CRC/C/FRA/CO/4 et Corr1., par.49) des prendre des mesures y compris juridiques, pour garantir le droit à la liberté d'expression, d'association et de réunion pacifiques pour les enfants de tous âges, ainsi que le prévoit la convention.*

Geneviève Avenard, défenseure des enfants¹⁹, rencontrée par le JDJ²⁰ en marge de l'examen de la France par le Comité des droits de l'enfant, à Genève, le 14 janvier 2016 reconnaît le problème et acquiesce à la recommandation expresse – et répétée – du Comité et relève qu'en ce domaine « *il y a encore de larges marges de progrès à faire... Tout progrès enregistré sur la participation des enfants aux décisions qui les concernent aura un effet de levier pour les autres acteurs, dont les parents* » (faisant référence dans l'interview aux plus vulnérables).

Mais on peut se demander avec Isabelle Copart²¹ si la « *conception citoyenne de l'enfant ne reposerait pas sur une confusion des genres* » rappelant que l'enfant n'est pas un citoyen au sens strict. Nous nous demandons alors s'il n'y aurait-il pas eu, en France, de la part du Législateur, une sorte d'inquiétude ou de confusion autour de cette conception citoyenne (liée à la majorité politique / droit de vote) et du couple citoyenneté-responsabilité, droits et devoirs (et dans la CIDE l'enfant n'a que des droits !). L'auteur nous parle d'éducation à la citoyenneté et de droits spécifiques. Elle convient cependant que « *s'agissant des premières années de la vie, l'État doit promouvoir une politique de la petite enfance qui réponde aux nouveaux besoins, où l'enfant serait enfin considéré comme un individu à part entière. Il est indispensable de revoir les politiques d'accueil (du jeune enfant) comme de structures permettant l'initiation de l'enfant à son rôle civique et social* ».

Et c'est ce rôle civique et social qui nous intéresse au premier chef. Regardons en Europe, et remarquons que le Danemark a réussi de manière emblématique cette transposition de la CIDE et de ses droits dans son Droit. Dès 1993 le comité aux enfants y a lancé un « *projet de participation active des enfants dans la société* ». En 2000 le ministère lançait un débat à l'échelle du pays sur « *la vie des enfants – valeurs et responsabilités dans la vie d'un enfant* ». Et tant d'autres initiatives à leur crédit. Aboutissant par exemple à l'adoption d'une directive gouvernementale en matière d'implication des enfants telle que (Poulsgaard Kirsten, 2001, p.15) : « *Le programme quotidien – dans les milieux d'accueil – doit comporter une écoute des enfants et prendre ceux-ci au sérieux .../. Ils doivent avoir l'occasion d'exercer une influence contributive sur leur routine quotidienne, et ce, en fonction de leur âge et de leur développement* »²². On ne peut qu'être impressionné ! A la suite, en 2004, un curriculum complet pour le bien-être et la qualité y a été adopté pour étendre encore plus largement l'action publique en ce domaine...mais depuis, les enjeux de scolarisation précoce semblent

¹⁸ In JDJ, Journal du droit des jeunes, n°354 et 355, avril et mai 2016 ; page 91.

¹⁹ https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/150717-rapport_enfants-onu_sans.pdf

²⁰ JDJ, Journal du droit des jeunes, n°354 et 355, avril et mai 2016 ; page 11.

²¹ Isabelle Copart, maître de conférences en droit privé, in Le Furet, n°47, Des droits du mineur au concept d'enfant citoyen, page 4-5

²² In Kirsten Poulsgaard, Auto-détermination et contributions des enfants : des exemples venus du Danemark. *Revue Enfant D'Europe*, n°1, Septembre 2001. Kirsten Poulsgaard est maîtresse de conférences au Jelling Seminarium, Copenhague, Danemark ; cette citation, p.15, est tirée du programme national des « Directives gouvernementales en matière d'implication des enfants » ; cf. Comité interministériel à l'enfance de 1987 ; et Conseil Consultatif des enfants, de 1994.

avoir repris le dessus faisant craindre une remise en cause des jardins d'enfants²³. Encourager l'auto-détermination des enfants ne va pas sans réaction tellement cette démarche est exigeante pour la société ...

Alors, pour nous donner du courage, considérons rétrospectivement, que l'exemple nous est donné depuis plus d'un siècle, avec déjà à la fin du 19^{ème} siècle les « Républiques d'enfants ». Et de se rappeler que ces pratiques éducatives, pédagogiques et institutionnelles – sans parler de Janusz Korczak qui en est l'inspirateur – sont des pratiques vivantes avec les Célestin Freinet, Fernand Oury, L'école de la Neuville, ou que ce soit avec Alexander Neill (« *Children Rules* » et le « *Self Government* ») avec Zoe Redhead, ou encore la Maison de Courcelles en Haute-Marne en France (Pédagogie de la liberté et de la décision) ...ou à Reggio-Emilia en Italie et tant d'autres que l'on ne saurait citer ici tellement elles pullulent en micro-projets locaux ! Toutes ces écoles, tous ces mouvements sont vivants et la mettent activement en œuvre.

Nous pouvons donc promouvoir cette liberté d'association comme un droit collectif car nous avons le recul nécessaire sur ces « bonnes pratiques » comme on dit en langage managérial aujourd'hui ! Imagine-t-on tout ce que ferait un collectif d'enfants au sein d'une école, collèges et lycées, faisant en sorte qu'ils puissent prendre des positions et orienter démocratiquement dans une confrontation délibérative avec les adultes, les décisions sur l'enseignement, les cours, les professeurs, ...de manière à « faire respecter leurs droits, de plein droit ».

La démocratie nous impose cet exercice, en tant qu'adultes et citoyens il nous revient comme devoir de prendre nos responsabilités pour donner des responsabilités aux plus vulnérables et à ceux qui n'en n'ont pas...alors que nous avons le Droit !

Et il va sans dire que ce droit, démocratique, qui vise la protection des plus faibles, s'étend toujours plus loin, et finira, si le temps nous est donné par couvrir – du fait de notre responsabilité même à l'égard des plus fragiles – et progressivement jusqu'à inclure dans ce droit les animaux eux-mêmes. Notre responsabilité démocratique nous y entrainera forcément. Il ne peut y avoir de restrictions à l'impératif catégorique kantien de la liberté qui entraîne de fait le droit à l'expression libre et de la reconnaissance des droits à conférer aux plus faibles et vulnérables d'entre nous. Nous devons des droits aux plus faibles et à tous ceux hors droit. Et de par leur statut de fragilité, vulnérabilité, il ne peut leur être réclamé aucun devoir. Ces devoirs c'est à nous-mêmes que nous nous les donnons. Au nom de l'éthique démocratique, de la morale qui vise à protéger les plus faibles...de nos abus de pouvoirs. C'est la rançon des dominants dans un contexte démocratique. Et peut-être ces enjeux sont-ils des enjeux de survie de l'espèce dans le cadre des multiples dérégulations qui nous attendent encore...

NB : la situation a fini par évoluer positivement a minima en France sur ces questions suite aux nombreuses critiques de non-conformité : <https://www.anacej.fr/droits-de-lenfant> et la défenseure des droits : <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/competences/missions-objectifs/defense-des-droits-de-lenfant>

²³ In « Bien être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs ». Contribution « Le Curriculum danois : un moyen d'assurer la qualité et le bien être » de Ole Henrik Hansen. Chercheur en linguistique et doctorant à l'université Aarhus, Danemark Actes du colloque des 10 et 11 octobre 2011, p.49-51. Collection études et statistiques. Directions de la recherche, des études et de l'évaluation et des statistiques. Centre d'analyse stratégique.

C – Cadre législatif et textes gouvernementaux – France :

Blandine Ayoub, Documentaliste

Trois ministères se partagent le domaine de l'éducation des enfants

- 1- *Ministère de la santé*
- 2- *Ministère de l'éducation nationale*
- 3- *Ministère de la jeunesse*

1) Les modes d'accueil de la petite enfance

Décret N°2000-762 du 1^{er} août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000218271&categorieLien=id>

Arrêté du 26 décembre 2000 relatif aux personnels des établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000768507>

Décret N°2007-230 du 20 février 2007 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans

Décret N°2010-613 du 7 juin 2010 modifiant le décret N°2007-230 du 20 février 2007 relatif aux établissements et services d'accueil d'enfants de moins de 6 ans

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006055500> (version consolidée)

Giampino, S. (2016). *Rapport : Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels*. Paris : Ministère des Familles, de l'Enfance et du Droit des femmes.

<http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2016/05/Rapport-Giampino-vf.pdf>

Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes ; Rossignol, L. (novembre 2016). *Plan d'action pour la petite enfance*.

<http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2016/11/Dossier-de-presse-Plan-petite-enfance-2016.pdf>

Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes (mars 2017). *Cadre national pour l'accueil du jeune enfant*.

<http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2017/03/Texte-cadre-v3.pdf>

2) L'école

Décret N°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/3/31/MENE1506516D/jo>

Circulaire N°2016-111 du 8 août 2016 : Scolarisation des élèves en situation de handicap ; parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105511

3) Le secteur des loisirs

Législation et réglementation des accueils collectifs de mineurs : législation et réglementation de la protection des mineurs accueillis hors du domicile parental pendant le temps hors scolaire (accueils collectifs à caractère éducatif) : code de l'action sociale et des familles, code de la santé publique, décrets, arrêtés, instructions et circulaires :

<http://www.jeunes.gouv.fr/ministere/actions-ministerielles/vacances-et-loisirs-collectifs/accueils-collectifs-de-mineurs/article/legislation-et-reglementation-des>

PARTIE 3

Littérature scientifique sur l'approche affective /relationnelle en éducation du pays mais aussi au niveau international, pour une perspective plus large.

PROJET « DREAM » : *Development and Run-test of an Educational Affective Model* : Dimensions affectives et émotionnelles dans l'éducation et l'apprentissage des jeunes enfants

Blandine Ayoub, Documentaliste

Références bibliographiques

Section I – PETITE ENFANCE

1) Développement affectif et cognitif du jeune enfant, psychologie de l'enfant

Amado, G. (1974). *L'affectivité de l'enfant*. Paris : PUF

Balleyguier, G. (1996). *Le développement émotionnel et social du jeune enfant*. Paris : PUF

Barr, R.G. (2010). Les pleurs et leur importance pour le développement psycho-social des enfants. *Devenir*, volume 22 n°2, pp. 163-174

Baudier, A. & Céleste, B. (2017). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : Nathan

Beaumat, A. & Laterrasse, C. (2004). *L'enfant parmi les autres : se construire dans le lien social*. Toulouse : Milan Jeunesse

Beaumat, A. & Laterrasse, C. (1998). *L'enfant et ses peurs*. Milan

Ben Soussan, P., Knibiehler, K., & Lemay, M. (2000). *Le bébé et ses peurs*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès

Boutillier, C. (2012). *Mémento de psychologie du développement : à l'usage des professionnels de l'accueil des bébés*. Toulouse : Erès

Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte, tome 1 : L'attachement ; tome 2 : La séparation : angoisse et colère ; tome 3 : La perte*. Paris : PUF

Boisbourdain, M.-C. (1983). *Comment la violence vient aux enfants*. Tournai (Belgique) : Casterman

Brazelton, T.B. & Sparrow, J.D. (2002). *Points forts Tome 2, de 3 à 6 ans : le développement émotionnel et comportemental de votre enfant*. Paris : Librairie générale française

Bril, B. & Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles*. Paris : PUF

Brun, P. (2015). Emotions et régulation émotionnelle : une perspective développementale. *Enfance*, volume 27 N°2, pp. 165-178

Bruner, J.S. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz

Bruner, J.S. (1991). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF

Les Cahiers du Monde de l'intelligence N°3 (janvier-février-mars 2014). *Faire grandir, intelligence & éveil des bébés*. Paris : Mondeo publishing

Centre de guidance infantile ; Golse, B., Soulé, M., Stern, D.N., Cramer, C., Héritier, F., Kreisler, L. Puyuelo, R. (1987). *Bonjour gaieté : la genèse du rire et la gaieté du jeune enfant*. Paris : ESF

Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF (avril 2013). Bilan Innocenti 11 : Le bien-être des enfants dans les pays riches, vue d'ensemble comparative. [Paris] : UNICEF

Cerveau & Psycho N°89 (juin 2017). *Comment bien utiliser ses émotions ?* Paris : Pour la science

Changeux, J.-P. (2010). *Du vrai, du beau, du bien ; une nouvelle approche neuronale*. Paris : Odile Jacob

Ciccone, A. L'hospital, M. (2001). *Naissance à la vie psychique : modalités du lien précoce à l'objet au regard de la psychanalyse*. Paris : Dunod

Claudon, P. & Weber, M. (2009). L'émotion, contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, volume 21 n°1, pp. 61-99

Cohen-Solal, J. & Golse, B., dir. (1999). *Au début de la vie psychique : le développement du petit enfant*. Paris : Odile Jacob

Colloque de Cerisy, Centre culturel international de Cerisy ; Botbol, M. (2014). *L'empathie au carrefour des sciences et de la clinique*. Montrouge : Doin

Copper-Royer, B. (2003). *Peur du loup, peur de tout : peurs, angoisses, phobies chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : Albin Michel

Cyrulnik, B., dir. (février 2015). Dossier : l'amour pour bien grandir. *Sciences Psy*, N°2 pp. 18-95

Cyrulnik, B. (2000). *Les nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob

Deldime, R. & Vermeulen, S. (2011). *Le développement psychologique de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck

Damasio, A. R. (2010). *L'autre moi-même ; les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob

Darwin, C. (2001). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux ; suivi de : Esquisse biographique d'un petit enfant*. Paris : Rivages

David, M. (1960). *0 à 2 ans. : Vie affective et problèmes familiaux*. Paris : Dunod

Denham, S. A. et al. ; George Mason University, USA (décembre 2011). L'intelligence émotionnelle au cours des cinq premières années de la vie. Montreal : Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.

<http://www.enfant-encyclopedie.com/emotions/selon-experts/lintelligence-emotionnelle-au-cours-des-cinq-premieres-annees-de-la-vie>

Duru-Bellat, M. & Fournier, M., dir. (2007). *L'intelligence de l'enfant, tome2 : l'empreinte du social*. Auxerre : Sciences humaines

- Enfances & psy N°65 (2015). *Même pas peur ? Les phobies de l'enfant et de l'adolescent*. Toulouse : Erès
- L'Essentiel, Cerveau & Psycho (août-octobre 2014). *Grandir, comment l'enfant se construit*. Paris : Pour la science
- Florin, A. (mars-avril-mai 2016). Psychologie du développement : quoi de neuf depuis Piaget ? *Sciences Humaines*, Grand Dossier N° 42, pp. 8-13
- Fournier, M., dir. (octobre 2009). Dossier : l'enfant violent. *Sciences Humaines*, N°208, pp. 32-57
- Garber, S.W. et al. (2006). *Les peurs de votre enfant : comment l'aider à les vaincre*. Paris : Odile Jacob
- Gardner, H. (2009). *Les cinq formes d'intelligence, pour affronter l'avenir*. Paris : Odile Jacob
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples, la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris : Retz
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Odile Jacob
- Glaumaud-Carré, M., dir. (1995). *Plaisirs d'enfances : l'enfant, acteur de lien social*. Paris : Syros
- Gold, C.-M. (2014). *À l'écoute des émotions de l'enfant : chagrins, angoisses, colères et autres problèmes du quotidien*. Paris : Albin Michel
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle ; comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : Robert Laffont
- Golse, B. & Moro, M.-R., dir. (2014). *Le développement psychique précoce : de la conception au langage*. Paris : Elsevier Masson
- Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris : Masson
- Golse, B., dir. & Le Run, J.-L. (2003). *Les premiers pas vers l'autre : ou comment l'altérité vient aux bébés*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès
- Guillaume, P. (1968). *L'imitation chez l'enfant*. Paris : PUF
- Hendrick, J. (1993). *L'enfant, une approche globale pour son développement*. Québec (Canada) : PUQ - Presses de l'Université du Québec
- Harris, P.L. (2007). *L'imagination chez l'enfant : son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*. Paris : Retz
- Israël, J. (2011). *Bébé, dis-moi pourquoi tu pleures*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès (coll. Mille et un bébés)
- Jeammet, P. & Brizard, C. (2017). *Quand nos émotions nous rendent fous ; un nouveau regard sur les folies humaines*. Paris : Odile Jacob
- Le journal des psychologues N°251 (octobre 2007). *Le psychisme de l'enfant : neurosciences et psychanalyse*. Revigny : Martin Media
- Kellmer Pringle, M.L. (1979). *Les besoins de l'enfant*. Paris : CTNERHI
- La lettre de l'enfance et de l'adolescence - Revue du GRAPE N°56 (2004). *Peurs et terreurs d'enfance*. Ramonville-Saint-Agne : Erès
- Lamboy, B. (2015). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ? *Devenir*, volume 26 n°4, pp. 307-325

- Lécuyer, R. & Fournier, M., dir. (2006). *L'intelligence de l'enfant, tome 1 : le regard des psychologues*. Auxerre : Sciences humaines
- Lieberman, A.F. (1997). *La vie émotionnelle du tout-petit*. Paris : Odile Jacob
- Marcelli, D. & Eligert, S. (2010). *La violence chez les tout-petits*. Montrouge : Bayard
- Marcelli, D. (2005). *La surprise, chatouille de l'âme*. Paris : Albin Michel
- Marmion, J.-F. (mars 2011). La conscience est née des émotions : rencontre avec Antonio Damasio. *Sciences Humaines*, N°224, pp. 26-29
- Martin-Lavaud, V. (2009). *Le monstre dans la vie psychique de l'enfant*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès
- Montagner, H. (mars 2009). Les variations dans les balances comportementales de l'enfant : qu'en dit la recherche ? *Psycho media*, N°20, pp. 63-66
- Montagner, H. (2006). *L'arbre enfant : une nouvelle approche du développement de l'enfant*. Paris : Odile Jacob
- Morin, E. (2008). *La méthode*. Paris : Le Seuil
- Murphy, T. & Hoff Oberlin, L. (2002). *L'enfant en colère*. Montréal (Canada) : Éditions de l'Homme
- OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Paris : OCDE
- Pérez-Sánchez, M. (1986). *L'observation des bébés : les relations émotionnelles dans la première année de la vie*. Paris : Clancier Guénaud
- Revue [petite] enfance N°105 (2011). *Les compétences sociales des jeunes enfants*. Chavannes (Suisse) : Association de la revue [petite] enfance
- Rifkin, J. (2012). *Une nouvelle conscience pour un monde en crise ; vers une civilisation de l'empathie*. Arles : Actes Sud
- Rogers, C. R. (1998). *Le Développement de la personne*. Paris : Dunod
- Rosfelter, P. (1997). *L'ours et le loup : mondes imaginaires, cauchemars et jeux d'enfants*. Paris : Calmann-Lévy
- Sartre, J.-P. (2000). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris : Livre de poche
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P., dir. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Sciences Psy N°1 ; Cyrulnik, B., coord. (novembre 2014). *Comment fonctionnent nos émotions ?* Savigny-sur-Orge : TPMA
- Spirale N°76 (2015). *Le bébé et les neurosciences*. Toulouse : Erès
- Spirale N°28, Ben Soussan, P. & Rateau, D., dir. (2003). *Histoires d'amour*. Ramonville-Saint-Agne : Erès
- Stern, D.N., Golse, B., Gauthier, Y. & Ciccone, A. (2003). *Naissance et développement de la vie psychique*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès
- Tronick, E. (décembre 2007). Un modèle des états de l'humeur du jeune enfant : les états affectifs organisateurs durables et les processus de représentation de l'émotion. *Devenir*, volume 19 n°4, pp. 375-404

Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions* ; précédé de : Clot, Y. *Vygotski, la conscience comme liaison*. Paris : La Dispute

Vygotski, L. S., Piaget, J., et al. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor

Voizot, B. (1998). *Le développement de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Armand Colin

Winnicott, D.W. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant : développement affectif et environnement*. Paris : Payot

Zlotowicz, M. (1974). *Les peurs enfantines : croissance de l'enfant, genèse de l'homme*. Paris : PUF

Sitographie :

Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants : <http://www.enfant-encyclopedie.com/>

Site de la Fondation Jean Piaget : <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/bienvenue/index.php>

2) Accompagnement éducatif dans les établissements d'accueil des enfants de moins de 6 ans

Appell, G. & Tardos, A., dir. (1998). *Prendre soin d'un jeune enfant : de l'empathie aux soins thérapeutiques*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès

Association Anthea (2006). *Accompagner... : Journée Petite Enfance, Toulon, 2006*. Draguignan : Ed. Anthea

Boutillier, C. (2015). *La bientraitance éducative dans l'accueil des jeunes enfants*. Paris : Dunod

Boyer, A. (2002). *Guide philosophique pour penser le travail éducatif et médico-social*. Ramonville-Saint-Agne : Erès

Collectif Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans ! (2008). *Enfants turbulents : l'enfer est-il pavé de bonnes préventions ?* Ramonville-Saint-Agne : Erès

CRESAS ; Hardy, M., Platone, F. & Stambak, M. (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : ESF

Dorme, C. (2005). *Question de distance dans la relation éducative*. Paris : L'Harmattan

DREES (2013). *Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs : Actes du colloque des 10 et 11 octobre 2011 à Paris*. Paris : DREES

Dugnat, M., dir. (2006). *Les émotions (autour) du bébé*. Ramonville-Saint-Agne : Erès

EMPAN N°105 (2017). *Amour et travail social*. Toulouse : Erès

Enfance N°1/17 ; Florin, A., dir. (2017). *La qualité de vie des enfants*. Paris : Nec Plus

Enfances & psy N°49 (2010). *Émotions : leurs devenirs dans la rencontre*. Toulouse : Erès

Epstein, J. (1990). *Des vertes et des pas mûres*. Paris : Éditions Universitaires

- Fédération des écoles Steiner-Waldorf en Allemagne (2010). *Enfance-éducation-santé : lignes directrices de la pédagogie Waldorf pour la petite enfance, de la naissance à la troisième année*. Paris : Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France.
- Gandt-Gauliard, F. de, & Turcanu, R., dir. ; Institut de recherche appliquée pour l'enfant et le couple (2013). *Freud s'invite dans les lieux d'accueil parents-enfants*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès
- Garrigue Abgrall, M. (2015). *Pour une éthique de l'accueil des bébés et de leurs parents*. Toulouse : Erès
- Geneix, N. & Chartier, L., dir. (2007). *Petite enfance : enjeux éducatifs de 0 à 6 ans*. Paris : ESF
- Giordan, A. & Guillery-Girard, B. (décembre 2016). La neuroéducation en question. *Sciences Psy*, N°8 pp. 122-130
- Goetgheluck, D. (juin 2015). L'accueil du jeune enfant, entre rêverie et étayage. *Le journal des psychologues*, N°328, pp. 16-49
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Robert Laffont
- Hohmann, M. et al. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'éducation au préscolaire*. Bruxelles : De Boeck
- Israël, J. (2004). *Bébé pleure, laisse-le pleurer !* Ramonville-Saint-Agne : Erès
- Junier, H. (mars avril mai 2014). Comment parler aux tout-petits ? Entretien avec Marie-Noëlle Clément. *Le cercle psy*, N°12, pp. 64-67
- La lettre de l'enfance et de l'adolescence - Revue du GRAPE N°37 (1999). *Entre enfants et professionnels : des histoires d'amour ?* Ramonville-Saint-Agne : Erès
- Mallaval, M.-L. (2013). *Comment le sens moral s'éveille à la crèche*. Ramonville-Saint-Agne : Erès
- Mallaval, M.-L. (2008). *Ça mord à la crèche*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès
- Mellier, D. (2004). *L'inconscient à la crèche : dynamique des équipes et accueil des bébés*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès
- Mignon, P. & Nain, C., dir. (2009). *Professionnels de la petite enfance : au risque des émotions*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès
- Post, J., Hohmann, M. et al. (2004). *Prendre plaisir à découvrir : guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs*. Montréal (Canada) : Gaëtan Morin
- Rameau, L. (2009). *Le lendemain des crèches : réinventer l'accueil de la petite enfance*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès
- Rasse, M. & Appell, J.-R., dir. (2016). *L'approche piklérienne en multi-accueil*. Toulouse : Erès ; Paris : Association Pikler Loczy de France
- Rivest, C. (2009). *Maternance ou garderie : les processus d'attachement et de séparation chez l'enfant*. Montreal (Canada) : les Éditions du CRAM
- Shankland, R. (mai-juin 2011). Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales. *Psycho media*, N°29, pp. 39-42

Scoatarin, S. (2003). *C'est pour mieux te manger mon enfant ! De l'agressivité et des morsures, à la crèche et ailleurs*. Paris : DDB

Shankland, R. & Benny, M. (avril 2017). La psychologie positive : de nouvelles pistes pour la prévention et l'accompagnement. *Le Journal des psychologues*, N°346, pp. 16-21

Shemtov, E., dir. (2017). Développer l'intelligence émotionnelle chez l'enfant. In : *Accueil de la petite enfance*. Saint-Denis : Weka (Réf. Internet : 10768)

Shemtov, E., dir. (2017). La pédagogie positive. In : *Accueil de la petite enfance*. Saint-Denis : Weka (Réf. Internet : 21516.10689)

Spirale N°28 ; Ben Soussan, P. & Rateau, D., dir. (2003). *Histoires d'amour*. Ramonville-Saint-Agne : Erès

Thollon-Behar, M.-P., dir. (2005). *Parents, professionnels : comment éduquer ensemble un petit enfant ?* Ramonville-Sainte-Agne : Erès

Thollon-Behar, M.-P., dir. ; Florin, A., Mellier, D., Rayna, S. (2001). *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès

Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, N°15, pp. 193-206

Wagner, A. & Tarkiel, J. (1994). *Nos enfants sont-ils heureux à la crèche ?* Paris : Albin Michel

3) Ressources utilisées sur le terrain professionnel

Amy, M.-D. (2012). *La sécurité affective de l'enfant*. Genève (Suisse) : Jouvence

Binet, E. (août-septembre et octobre 2014). Les pleurs de la petite enfance : une question d'attachement? Eclairages théoriques (1/2) ; Impacts et accompagnement (2/2). *Métiers de la petite enfance*, N°212-213, pp.31-35, et N°214, pp. 22-25

Blanc, P., dir. (avril 2016). Dossier : cultiver le rire et l'humour. *Métiers de la petite enfance*, N°232, pp. 13-23

Bourcier, S. (2008). *L'agressivité chez l'enfant de 0 à 5 ans*. Montréal, (Canada) : Editions du CHU Sainte-Justine

Chalon, P. (2007). *De la bienveillance à la bientraitance*. Paris : Marabout

Chollet, L., Tiberge, V. & Manteau, V. (avril-mai 2010). L'attachement des enfants en structure d'accueil collectif : rencontre avec Nicole Guédeney. *EJE Journal*, N°22, pp. 45-50

Clément, S. (novembre 2013). Des temps psychiques pluriels à reconnaître chez le jeune enfant. *Métiers de la petite enfance*, N°203, pp. 23-27

Crétin, A. (novembre-décembre 2015). L'enfant face à ses émotions : comment l'accompagner pour qu'il les vive au mieux. *Le Journal des Professionnels de l'enfance*, N°97 pp. 54-57

Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal (Canada) : Editions du CHU Sainte-Justine

Duclos, G. (1997). *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer : guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi des enfants de 3 à 6 ans ; à l'intention des éducatrices et éducateurs qui œuvrent en petite enfance*. Montréal (Canada) : Editions du CHU Sainte-Justine

- Fauvellière, A., dir. (juin-juillet 2016). Dossier : le langage des émotions. *EJE Journal*, N°59, pp. 24-51
- Ferland, F. (2015). *L'univers de l'enfant d'âge préscolaire*. Montréal (Canada) : Editions du CHU Sainte-Justine
- Filliozat, I. (2013). *Au cœur des émotions de l'enfant*. Paris : Marabout
- La Gazette des collectifs enfants-parents-professionnels N°122 (avril-juin 2017). *Des pédagogies pour vivre ensemble*. Paris : ACEPP
- Grivel, C., coord. (décembre 2009 - janvier 2010). Dossier : comprendre l'agressivité du jeune enfant. *EJE Journal*, N°20, pp. 13-36
- Guernalec-Levy, G. (23 novembre 2016). Accompagner les émotions du jeune enfant. <https://www.gynger.fr/accompagner-les-emotions-du-jeune-enfant/>
- Israël, J. (août septembre 2008). Des câlins en crèche ? *EJE Journal*, N°12 pp. 26-30
- Kontomichos, I. (janvier-février 2010). Dossier : voyage au cœur de l'imaginaire. *Le Journal des Professionnels de l'enfance*, N°62, pp. 33-49
- Laporte, D. (2002). *Favoriser l'estime de soi des 0-6 ans*. Montréal (Canada) : Editions du CHU Sainte-Justine
- Léon, M. (mars 2016). Dossier : les neurosciences, un éclairage pour les pratiques. *Métiers de la petite enfance*, N°231, pp. 13-20
- Léon, M., dir. (septembre 2013). Dossier : les enjeux émotionnels du travail auprès du jeune enfant et de sa famille. *Métiers de la petite enfance*, N°201 pp. 13-21
- Lequien, V., dir. (mars 2012). Dossier : neurosciences et impact de l'éducation. *Métiers de la petite enfance*, N°183 pp. 11-25
- Mellier, D. (été 2007). Les angoisses des bébés et la fonction contenante de l'équipe. *Le Furet*, N°53, pp.43-46
- Mellier, D., dir. (novembre-décembre 2007). Dossier : crèche, halte-garderie... : quel accueil pour nos enfants ? *Le Journal des Professionnels de l'enfance*, N°49, pp. 31-64
- Ott, L. & Murcier, N., dir. *Le mythe de l'enfant-roi : essais sur la misopédie*. Savigny-sur-Orge : Philippe Duval
- Rameau, L. & Serres-Ruel, J. (2016). *Les pratiques pédagogiques des crèches à l'appui de la recherche*. Savigny-sur-Orge : Philippe Duval
- Rameau, L. (septembre-octobre 2011). Dossier : des pédagogies pour les petits. *Le Journal des professionnels de la petite enfance*, N°72, pp. 27-42
- Revue [petite] enfance N°122 (janvier 2017). *Les émotions*. Lausanne (Suisse) : Association de la revue petite enfance
- Schuhl, C., dir. (janvier 2017). Dossier : l'estime de soi. *Métiers de la petite enfance*, N°241, pp. 13-23
- Schuhl, C., dir. (octobre 2008). Dossier : les petites peurs ordinaires. *Métiers de la petite enfance*, N°143, pp.19-27 et 34-35
- Schuhl, C., dir. (mars 2007). Dossier : rire, c'est grandir ! *Métiers de la petite enfance*, N°127, pp. 19-28
- Solter, A.J. (1999). *Pleurs et colères des enfants et des bébés : une approche révolutionnaire*. Genève : Jouvence

Sitographie :

Site les Pros de la petite enfance : <https://lesprosdela.petitenfance.fr/>

Site Yapaka de la Fédération Wallonie-Bruxelles : <http://www.yapaka.be/>

Section II – L'ÉCOLE

Cahiers pédagogiques N°456 (octobre 2007). *L'école maternelle aujourd'hui*. Paris : CRAP

Cahiers pédagogiques N°451 (mars 2007). *La sanction*. Paris : CRAP

Cahiers pédagogiques N°416 (septembre 2003). *Analysons nos pratiques, 2*. Paris : CRAP

Decker, V. (février 2012). Les conditions du bien-être de l'enfant à l'école. *Journal du droit des jeunes*, N°312, pp. 19-22

Dozias, V., coord. (mai-juin 2012). Dossier : malaise dans l'institution scolaire. *Psycho media*, N°35, pp. 17-25

Dozias, V., dir. (septembre 2010). Débat : psychologie scolaire, entre enfant et élève. *Psycho media*, N°26, pp. 19-35

Enfances & psy N°54 (2012). *Troubles dans l'école*. Toulouse : Erès

Gavarini, L. (2001). *La passion de l'enfant : filiation, procréation et éducation à l'aube du XXIe siècle*. Paris : Denoël

Goëtz-Georges, M. (2005). *Débuter en petite section de maternelle : cycle 1*. Paris : Retz

Golse, B., et al. (mai 2006). Dossier : la scolarisation précoce, quel bénéfice pour l'enfant ? *Le journal des psychologues*, N°237, pp. 22-48

Lamboy, B., et al. (mars 2015). Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. *La santé en action*, N°431, pp. 10-40

Mauco, G. (1993). *Psychanalyse et éducation*. Paris : Flammarion

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements*. Paris : ESF

Minguet, B. & Rochefort-Turquin, A. (1998). *La maternelle, une école pour la vie*. Paris : Bayard

Rameau, L., dir. (septembre-octobre 2013). Dossier : nos petits sont-ils heureux à l'école ? *Le Journal des professionnels de la petite enfance*, N°84, pp. 27-40 + 56-57

Weismann-Arcache, C., coord. (février 2017). L'enfant, l'école et la norme. *Journal des psychologues*, N°344, pp.16-44

1) Affectivité et apprentissages

Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris : les Arènes

[Akoun, A. & Pailleau, I. \(2013\). *Apprendre autrement avec la pédagogie positive ; à la maison et à l'école, \(re\)donnez à vos enfants le goût d'apprendre*. Paris : Eyrolles](#)

Anning, A. & Edwards, A. (2009). *Apprendre avant 5 ans : lecture, écriture, mathématiques ; développer de nouvelles pratiques dans le domaine de la petite enfance*. Bruxelles : De Boeck

Boimare, S. (2003). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod

Bourgeois, E. & Chapelle, G., dir. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF

Cahiers pédagogiques N°494 (janvier 2012). *L'erreur pour apprendre*. Paris : CRAP

Cahiers pédagogiques N°448 (décembre 2006). *Le jeu en classe*. Paris : CRAP

Cahiers pédagogiques N°429-430 (janvier-février 2005). *Cette fameuse motivation*. Paris : CRAP

Cahiers pédagogiques N°422 (mars 2004). *Apprendre à lire, quoi de neuf ?* Paris : CRAP

Cahiers pédagogiques HS, Pantanella, R. & Astolfi, J.-P., dir. (janvier 1998). *Apprendre*. Paris : CRAP

Connac, S. (2010). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF

Cuisinier, F. (juin 2017). Les émotions à l'école : pourquoi s'y intéresser ? *Sciences Psy*, N°10, pp. 100-103

Enfances & psy N°28 (2005). *Le mal d'apprendre*. Ramonville-Saint-Agne : Erès

Fournier, M. (mars 2016). Maria Montessori (1970-1952) : "Apprends-moi à faire seul". *Sciences Humaines*, N°279, pp. 48-53

Gardner, H. (2012). *L'intelligence et l'école ; la pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement*. Paris : Retz

Greenspan, S. I. (1998). *L'esprit qui apprend : affectivité et intelligence*. Paris : Odile Jacob

Guillaud, G. (1988). *Les Chemins de l'écriture : guide du maître*. Paris : Bordas

Juhel, J.-C. (1998). *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval ; Lyon : Chronique sociale

La Garanderie, A. de (1991). *La motivation : son éveil, son développement*. Paris : Le Centurion

Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement

Pourtois, J.-P. & Mosconi, N., dir. (2002). *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris : PUF

Rubio, M.-N., coord. (Printemps 2011). Dossier : apprendre et aimer apprendre. *Le Furet*, N°64, pp. 8-37

Sautot, J.-P., dir. (2006). *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : Scérén/CNDP CRDP Spirale N°63 ; Rasse, M. dir. (2012). *Les chemins de l'apprentissage*. Toulouse : Erès

Ziv, A. & Diem, J.-M. (1975). *Psychopédagogie expérimentale*. Paris : ESF

2) Pédagogies nouvelles : méthodes actives, autorité positive et démocratie

Ackerman, N.W., et al. (1973). *Pour ou contre Summerhill : un dossier*. Paris : Payot & Rivages

Alexandre, D. (2017). *Anthologie des textes clés en pédagogie : des idées pour enseigner*. Paris : ESF

- Altet, M. (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF
- Ardoino, J. & Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF
- Autrement N°67 (1985). *L'École plus : de la maternelle au lycée, 1000 expériences novatrices*. Paris : Autrement
- Avanzini, G., et al. (1975). *La Pédagogie au 20e siècle*. Toulouse : Privat
- Barré, M. (1995-1996). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps : tome I, 1896-1936, Les années fondatrices ; Tome II, 1936-1966, Vers une alternative pédagogique de masse*. Mouans-Sartoux : PEMF
- Bassan, V.J. (1976). *Comment intéresser l'enfant à l'école : La notion des centres d'intérêt chez Decroly*. Paris : PUF
- Beauté, J. (2008). *Courants de la pédagogie contemporaine*. Lyon : Chronique sociale
- Breton, P. (été 2007). L'enfant, sujet démocratique ? *Le Furet*, N°53, pp. 21-22
- Breton, P. (2007). *Eloge de la parole*. Paris : La Découverte
- Breton, P. (2006). *L'incompétence démocratique ; la crise de la parole aux sources du malaise (dans la) politique*. Paris : La Découverte
- Cahiers pédagogiques, Supplément n°3 (octobre-novembre 1997). *Retours sur... la pédagogie différenciée*. Paris : CRAP
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1991). *Environnement, école et pédagogie active*. Paris : OCDE
- Collot, B. (2013). *La pédagogie de la mouche*. Breuillet : Éditions l'Instant présent
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF
- D'Ortoli, F. & Amram, M. (1990). *L'école avec Françoise Dolto : le rôle du désir dans l'éducation ; 15 ans de travail avec l'école de la Neuville*. Paris : Hatier
- Delafosse, C., et al. (novembre 2009). La relation éducative. *L'École des parents*, N°581 HS, pp. 70-84
- Delfos, M. (2007). *De l'écoute au respect, communiquer avec les enfants : conversations avec des enfants de 4 à 12 ans*. Ramonville-Saint-Agne : Erès
- Decroly-Saint Mandé (1988). *Plaisir d'école : Decroly : une différence pédagogique*. Paris : Hommes et groupes
- L'école maternelle aujourd'hui N°21 (septembre 2011). *Le rythme de l'enfant*. Paris : Nathan
- L'école aujourd'hui N°9/10 (mai 2010). *Un autre regard sur l'école*. Paris : Nathan
- Ferrière, A. (2004). *L'école active*. Paris : Fabert
- Fournier, M. (février 2007). Enquêtes sur les pédagogies alternatives. *Sciences Humaines*, N°179, pp. 24-30
- Freinet, Célestin (2016). *Le Maître insurgé : Articles et éditoriaux (1920-1939)*. Paris : Éditions Libertalia
- Gauthier, C. & Tardif, M., dir. (2005). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal (Canada) : Gaëtan Morin

Giauque, N. & Tièche Christinat, C., Haute école pédagogique du canton de Vaud (2015). *La pédagogie Freinet : concepts, valeurs, pratiques de classe*. Lyon : Chronique sociale

Grunelius, E. (1987). *Les moins de 7 ans*. Paris : Triades

Hameline, D., Jornod, A. & Belkaïd, M. (1995). *L'école active : textes fondateurs*. Paris : PUF

Heutte, J. (avril 2017). Apports de la théorie de l'autotélisme-flow à la recherche fondamentale en sciences de l'éducation. *Journal des psychologues*, N°346, pp. 42-47

Héveline, E. & Robbes, B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris : Hatier

[Houlon-Trémolières, J.](#) et al. (2007). *La Source, école de la confiance*. Paris : Fabert

Houssaye, J., dir. (2013). *Pédagogues contemporains : Fernand Deligny, Paulo Freire, László Gáspár, John Goodlad, Hartmut Von Hentig, Raffaele Laporta, Sergio Niza, Fernand Oury ; Idées principales et textes choisis*. Paris : Fabert ; Paris : CEMEA

[Houssaye, J.](#), dir. (2009). *Femmes pédagogues, tome 2 : du XXe au XXIe siècle*. [Paris : Fabert](#)

Houssaye, J. (2007). [Autorité ou éducation ; entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation](#). Paris : ESF

Houssaye, J., dir. (1995). *Quinze pédagogues, textes choisis : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers*. [Paris : Armand Colin](#)

Kranich, E.-M. (2000). *L'enfant en devenir : fondements de la pédagogie Steiner*. Paris : Triades

Le Bohec, P. (2007). *L'école, réparatrice de destins ? Sur les pas de la méthode Freinet*. Paris : L'Harmattan

Lerbet, G. (1971). *Introduction à une pédagogie démocratique*. Paris : Le Centurion

Lherette, H. (octobre 2016). Qu'est-ce qu'une bonne école ? *Sciences Humaines*, N°285 (numéro spécial), pp. 26-59

Loiret, S., et al. (août-septembre 2011). A la rencontre d'Emilie Brandt. *EJE Journal*, N°30, pp. 39-43

Magos, I., coord. (octobre 2012). Dossier : Ecole, apprendre autrement. *L'école des parents*, N°598, pp. 17-35, +55

Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir : l'obéissance n'est pas la soumission*. Paris : Albin Michel

Martin, L., Meirieu, P., et Pain, J., dir. (2009). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux : Matrice

Maury, L. (1988). *Freinet et la pédagogie*. Paris : PUF

Mazure, J. (1980). *Enfant à l'école, école(s) pour l'enfant : Ikor, Illich, Neill, Snyders... et la rénovation pédagogique*. Casterman

Médici, A. (2015) *L'éducation nouvelle*. Paris : PUF

Meirieu, P. (1992). *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF

Missant, B. (2005). *Des ateliers Montessori à l'école : une expérience en maternelle*. Issy-les-Moulineaux : ESF

Le Monde de l'éducation N°360 (2008). *Une autre école : Les penseurs, les acteurs, les passeurs*. Paris : Le Monde éd.

- Moussy, B. (2016). *Les pédagogues dans l'histoire : entre invention et continuité*. Lyon : Chronique sociale
- Neill, Alexander S., (2011). *La Liberté pas l'anarchie*, PBP, Payot. [1966]
- Neill, Alexander S., (2004). *Libres enfants de Summerhill*, La Découverte. [1960]
- Nelsen, J. (2014). [La Discipline positive. En famille et à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance. Paris : Marabout](#)
- Non-violence actualité (1988). *Pour une éducation non-violente : enjeux pédagogiques et sociaux*. Montargis : NVA
- Oury, F. & Vasquez, A (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero
- Piaget, J. (2008). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Gallimard
- Piquet, J. (2015). *Le jardin d'enfants Steiner-Waldorf*. Paris : Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France
- Pochet, C. & Oury, F. (1979). *Qui c'est l'conseil ? Mise en route d'une classe, techniques Freinet, pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero
- Raynal, M. (2003). *Eduquer ou punir, il faut choisir*. Paris : ESF
- Resweber, J.-P. (2007). *Les pédagogies nouvelles*. Paris : PUF
- Rist, M. & N. (1983). *Une pédagogie de la confiance : l'école nouvelle d'Antony*. Paris : Syros
- Rohart, J.-D., dir. (2008). *Carl Rogers et l'action éducative*. Lyon : Chronique sociale
- Rongé, J.-L., coord. (février 2009). Dossier : Promouvoir la formation des enfants à la coopération et à la participation démocratiques dans les collectifs éducatifs : 8ème journée d'étude de DEI-France, Paris, 22 novembre 2008. *Journal du droit des jeunes*, N°282, pp. 7-33
- Rogers, C.R. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod
- Sciences Humaines GD 45 (décembre 2016 - janvier-février 2017). *Les grands penseurs de l'éducation*. Auxerre : Sciences Humaines éd.
- Sagot, B., coord. (janvier-février-mars 2017). Dossier : l'éducation positive en questions. *L'école des parents*, N°622, pp. 31-62
- Spinelli, P. & Benchetrit, K. (2010). *Un autre regard sur l'enfant : de la naissance à six ans ; Montessori pour les parents et les éducateurs*. Paris : DDB
- Snyders, G. (1975). *Où vont les pédagogies non directives?* Paris : PUF
- Snyders, G. (1975). *Pédagogie progressiste*. Paris : PUF
- Thébaudin, F. & Oury, F. (1995). *Pédagogie institutionnelle : mise en place et pratique des institutions dans la classe*. Vigneux : Matrice
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski : pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette éducation

Sitographie :

Site de l'Association Montessori France : <http://www.montessori.fr/>

Site des CEMEA, mouvement national de l'éducation nouvelle : <http://www.cemea.asso.fr/>

Blog de la classe plaisir : <http://laclasselapleur.eklablog.com/>

Sites du CNDP (Centre national de la documentation pédagogique) et du Réseau Canopé

<http://www2.cndp.fr/accueil/accueil.htm>

<http://www2.cndp.fr/ecole/>

<https://www.reseau-canope.fr/>

Site de l'École Emilie Brandt : <http://emiliebrandt.fr/>

Portail pour l'école maternelle de l'AGEEM : Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques : <http://ageem.fr>

Site de l'ICEM, (Institut coopératif de l'école moderne), pédagogie Freinet : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

Site du pédagogue Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/>

Site "Si la pédagogie m'était contée..." : <http://silapedagogie.weebly.com/>

Site de l'école Summerhill : <https://www.summerhillschool.co.uk/>

Site de référence sur la pédagogie Institutionnelle : <http://www.jacques-pain.fr/jpwp/>

Site éducation culturelle et petit enfance : <https://www.enfancemusique.asso.fr/>

Section III – LES LOISIRS et médiations culturelles

Agence nationale des pratiques culturelles autour de la littérature jeunesse "Quand les livres relient" ; Ben Soussan, P., Dupraz, L. & Rateau, D. (2006). *Lire à haute voix des livres à des tout-petits*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès

Agora débats/jeunesses N° 66 (2014). *Les adolescents face aux dispositifs de médiation culturelle*. Paris : Presses de Sciences Po

Agora débats/jeunesses N° 59 (2011). *Mixité dans les activités de loisir ; la question du genre dans le champ de l'animation*. Paris : Presses de Sciences Po

Agora débats/jeunesses N° 58 (2011). *Education populaire et intervention sociale*. Paris : Presses de Sciences Po

Amsellem-Mainguy, Y & Mardon, A. (septembre 2012). Des vacances entre jeunes : partir en « colo ». *Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse*, N°10, p.4

Amsellem-Mainguy, Y & Mardon, A. (2011). *Partir en vacances entre jeunes : l'expérience des colos*. Paris : INJEP

Arleo A. & Delalande, J. (2011). *Cultures enfantines ; universalité et diversité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes

Ayral, S. & Raibaud, Y. (2014). *Pour en finir avec la fabrique des garçons ; loisirs, sport, culture*. Pessac : MDSHA

- Ayral, S. & Raibaud, Y. (2009). Les garçons, la mixité et l'animation. *Agora débats/jeunesses*, N°51, pp.43-58
- Bacou, M. (2014). La fabrique des filles et des garçons dans la sphère des loisirs. In : *Pour en finir avec la fabrique des garçons*. Pessac : MDSHA, vol. 2/tome 2 : Sports, culture, loisirs, pp.172-192
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité ; le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck
- Barsolle, O. (mars 2013). Dossier : à l'aise avec l'eau. *L'école maternelle aujourd'hui*, N°36, pp. 8-15
- Bataille, J.-M., et al. (2016). *Des séparations aux rencontres en camps et colos ; rapport d'évaluation du dispositif*. Bagnaux : Le social en fabrique
- Bataille, J.-M., et al. (2015). *La prise de responsabilité des jeunes et les associations ; Courcelles, une pédagogie de l'engagement*. Bagnaux : Le social en fabrique
- Belkacem, L. (2016). « La colonie, des racines pour ton avenir » ; expériences de disqualification/requalification d'enfants d'immigrants maliens. *Agora débats/jeunesses*, N°72, pp.21-34
- Ben Soussan, P., dir. (2009). *Le bébé et le jeu*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès
- Ben Soussan, P., et al. (1997). *La culture des bébés*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès
- Bocquet, J.-M. (2012). *La thèse de la colo libre ; le processus d'individualisation dans une colonie de vacances en pédagogie de la décision ; (Mémoire de Master)*. Rouen : Université de Rouen.
- Bonnafé, M. (2011). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Paris : Hachette
- Bouteloup, P. (2001). *Des musiciens et des bébés*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès
- Bruley, M.-C. & Painset, M.-F. (2007). *Au bonheur des comptines*. Paris : Didier jeunesse
- [Cahiers de l'action](#) N°15 ; Bataille, J.-M. (2007). *Enfants à la colo : Courcelles, une pédagogie de la liberté*. [Marly-le-Roi : INJEP](#)
- Causse, R. (2005). *Qui lit petit lit toute la vie : comment donner le goût de lire aux enfants de la naissance à l'adolescence*. Paris : Albin Michel
- Château, J. (1979). *Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline : introduction à la pédagogie*. J. Vrin
- Corwin, D. G. (2006). *L'enfant sous pression*. Montréal (Canada) : Éditions de l'Homme
- De Valck, M. (2012). *Le jeu : quelles limites ?* Bruxelles : De Boeck
- Delalande, J. (2009). *Des enfants entre eux ; des jeux, des règles, des secrets*. Paris : Autrement
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation ; contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Désy-Proulx, M. (2014). *Pourquoi la musique ? Son importance dans la vie des enfants*. Montréal (Canada) : Editions du CHU Sainte-Justine
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte
- Enfants d'Europe N°14 (mai 2008). *Les arts et les jeunes enfants*. Strasbourg : FAS, Le Furet

- Ferland, F. (2002). *Et si on jouait? Le jeu chez l'enfant de la naissance à six ans*. Montréal (Canada) : Editions du CHU Sainte-Justine
- Les Francas (2000). *Centres de loisirs : ce qu'en pensent les enfants*. Paris : Francas
- Fraser, N. & Ploux, M. (2005). Multiculturalisme, anti-essentialisme et démocratie radicale. *Cahiers du Genre*, N°39, pp. 27-50
- Habib, J., coord. (avril-mai 2011). Dossier : La créativité, vecteur de lien social. *EJE Journal*, N°28, pp. 10-30
- Huerre, P. (2007). *Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre*. Paris : Nathan
- Jannelle, C. & Cabanis, A.-F., dir. (1993). *La création et le petit enfant : [actes du colloque] Ricochets, biennale des arts de Marne-la-vallée, 16-24 octobre 1992*. La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube
- Journal de l'animation N°172 (octobre 2016). *Vivre avec ses émotions*. Revigny : Martin Media
- Journal de l'animation N°171 (septembre 2016). *Animer, entre éthique, morale et déontologie*. Revigny : Martin Media
- Journal de l'animation N°161 (septembre 2015). *Dynamisez vos activités périscolaires*. Revigny : Martin Media
- Lane, H.T. (1948). *Une république d'enfants*. Paris : J. Susse
- Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Éditions de l'Attribut
- Lévy, J. (1980). *L'éveil au monde : les trois premières années de la vie*. Paris : Le Seuil
- Lignier, W. & Pagis, J. (juillet 2014). Inimitiés enfantines ; l'expression précoce des distances sociales. *Genèses*, N°96, pp. 35-61
- Marinopoulos, S. (2009). *Dites-moi à quoi il joue, je vous dirai comment il va*. Brignon : Les liens qui libèrent
- Marinopoulos, S. (2013). *Jouer pour grandir*. Paris : Fabert
- Mijolla-Mellor, S. de (2006). *L'enfant lecteur : de la comtesse de Ségur à Harry Potter, les raisons du succès*. Paris : Bayard
- Moulat-Vigier, A.-M. (2006). *Entrer en littérature avec les 3/4 ans*. Paris : Nathan
- Popet, A. (mars 2007). Dossier : des livres pour grandir. *Education enfantine*, N°1088, pp. 13-19 et 61-67
- Rameau, L., coord. (juillet-août 2013). Dossier : Comptine, jouons pour apprendre. *Le Journal des professionnels de la petite enfance*, N°83, pp. 27-40
- Rameau, L., coord. (février-mars 2012). Dossier : L'enfant et le conte. *EJE Journal*, N°33, pp. 16-32
- Roucoux, N. (2007). Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle. *Revue française de pédagogie*, N°160, pp. 63-73
- Rubio, M.-N. (août 2013). Dossier : comptines & ritournelles, les ressorts de l'oralité. *Le Furet*, N°71, pp. 10-37
- Saint-Dizier, M. (2009). *Le pouvoir fascinant des histoires : ce que disent les livres pour enfants*. Paris : Autrement
- Schuhl, C. (juillet 2015). Dossier : nature et vie à l'extérieur. *Métiers de la petite enfance*, N°223, pp. 9-19

Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes

Sirota, R. (1998). Les copains d'abord : les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir. *Ethnologie française*, vol. 28 N°4, pp.457-471

Spirale N°24, Ben Soussan, P., dir. (2002). *Joue, bébé, joue*. Ramonville-Saint-Agne : Erès

Stern, A. (2011). *Le jeu de peindre*. Arles : Actes sud

Stern, A. (2005). *Heureux comme un enfant qui peint*. [Monaco] : Éditions du Rocher

Tessier, M. & Tereno, S. (2017). Perspective attachementiste dans la profession d'animateur pour enfants : réflexion basée sur une étude d'observation participative. *Devenir*, Volume 29 N°2, pp.125-142

Turin, J. (2008). *Ces livres qui font grandir les enfants*. Paris : Didier jeunesse

Vie sociale N°4/09 (2009). *Éducation populaire : disparition ou mutation ?* Ramonville-Sainte-Agne : Erès

Vulbeau, A. (1993). *Du gouvernement des enfants*. Paris : DDB

Sitographie : Education populaire ; colonies de vacances etc.

Pédagogie de la liberté : <https://www.maisondecourcelles.fr/>

Pédagogie de la décision : <https://www.colonie-evasoleil.com/>

https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_de_la_d%C3%A9cision#:~:text=Dans%20le%20num%C3%A9ro%20de,communes%20%C3%A0%20partir%20de%20

Jean-Marie Bataille : <https://theses.hal.science/file/index/docid/1002123/filename/Jean-Marie-Bataille-these-2010.pdf>

Jean-Michel Bocquet, Revue Foeven _n°174 Eduquer dans un monde de droits

https://www.aroeven.fr/sites/default/files/upload/pedagogies_de_la_decision_-_174.pdf

PARTIE 4

L'état de la question émergeant et défini à travers les « focus groups » avec les éducateurs et enseignants.

1. Enfants de 3 mois à 3 ans : les crèches parentales. Réseau ACEPP 91

FOCUS GROUP 1

A-Séance de présentation

ACEPP 91 – Rencontre exploratoire
Association des collectifs enfants-parents-professionnels ; EVRY (91)

30 janvier 2017

Crèches parentales, jardin d'enfants parental (0-3 ans)²⁴.

Groupes de 18 Professionnelles : éducatrices de jeunes enfants, auxiliaires de puériculture

Sexe : femmes

Age moyen : 35 ans

Coordinatrice ACEPP 91, Lola Leymarie

Animateurs : Anne Marie Doucet-Dahlgren et Didier Favre

Prises de notes de Didier Favre

1. Présentation du projet

Une présentation du projet DREAM est faite à l'ensemble du groupe. Les documents sur le projet et ses objectifs sont diffusés des 3 séances en « focus group - petite enfance ». Il est précisé qu'un investissement régulier est demandé aux participantes dans le « focus group ».

Une discussion est entamée autour de l'éducation affective et de la prise en compte des expressions émotionnelles des enfants à l'heure actuelle dans un contexte institutionnel comme la crèche.

2. Contexte : les professionnels aux prises avec les évolutions

Le premier constat qui est abordé par une majorité de professionnels est que les enfants ont changé ; les réalités pratiques ont changé ; Les familles ont changé

Les enfants ont précocement besoin de disponibilité psychique, les professionnels doivent déjà faire avec le débordement

²⁴ **Note sur les spécificités des crèches parentales :** « *Non-Profit and Involving Parents in Childcare Centers : Parental Childcare / Playgrounds* ». Les crèches parentales sont de petites structures associatives de 20 familles maximum, accueillant 20 enfants par jour environ. Les parents sont responsables de l'association et participent au quotidien matériel éducatif et pédagogique de l'accueil des enfants au cours de la journée. Des professionnels sont employés pour assurer la continuité éducative. Parents et professionnels travaillent donc ensemble dans le cours de la journée où ces mêmes parents peuvent se succéder à tour de rôle. Pour les parents ces temps sont nommés « temps de permanences » : à ACEPP 91, il est de 2h par mois mini 5h hebdomadaires pour 10 familles, 10 demi-journées sont dues).

Elles disent être auprès des enfants tout le temps et très prises. Se pose la question : quel recul possible dans l'action quotidienne ?

3. La place des enfants : respect des émotions et prise en compte des besoins et préférences

Etre à l'écoute

Elles disent avoir des espaces de dialogues avec les enfants, des petites « discussions » : des temps de regroupement, de chansons. Ce temps n'est pas figé, il est varié. Il s'agit d'être à l'écoute de l'enfant, là ils les « emmènent ». Elles se sentent à l'écoute de ce qu'ils expriment, de leurs émotions, dans des échanges verbaux avec eux. Il est important de reconnaître les émotions, de ne pas les minimiser, de rester dans l'accompagnement verbal et d'individualiser au maximum les soins et prise en charge. Elles essaient autant que faire se peut que chacun ait un temps de parole et d'expression.

Exprimer de l'affection

En ce qui concerne les interactions entre l'adulte et l'enfant ou avec les autres enfants, elles expriment le fait que les enfants ont besoin du soutien par l'adulte, d'apprendre à porter une attention des uns envers les autres. Ne pas oublier les câlins, forme émotionnelle incontestable et qui prend une dimension particulière chez les jeunes enfants.

Elles remarquent qu'il existe des formes d'expression affective entre eux. Les enfants les manifestent aussi selon leurs caractères. Un exemple est pris d'un petit qui rampe et qui va chercher la tétine de celle qui pleure et lui apporte.

Faire des choix

Une professionnelle explique à travers le choix d'un self-service pour les repas chez les plus grands, c'est leur faire prendre conscience de leur besoin en quantité et qualité. Le repas est ainsi accessible à leur rythme – l'adulte s'adapte au rythme de l'enfant.

Avant 18 mois, les professionnelles remarquent que les enfants vont dormir quand ils en ont besoin, Après 18 mois, c'est plus le groupe qui va à la sieste mais avec un adulte à côté. Des contraintes existent comme les fois où elles se doivent de coucher les enfants pour qu'elles puissent prendre leur pause... cependant, un groupe qui ne dort pas... un enfant éveillé, se doit de respecter les autres.

Les laisser faire le choix d'activités ou de rien faire ou de tourner sur les ateliers sert d'apprentissage et de socialisation. L'enfant peut également terminer plus tard que les autres une activité. Il peut rester seul, finir à son rythme, c'est son choix, aux adultes de respecter son choix

Elles expliquent qu'il faut également sensibiliser les enfants à leurs devoirs : ne pas jeter les jouets sur les autres car il y a mise en danger. Instaurer le droit au respect d'eux-mêmes et de l'autre.

Le travail avec l'observation et l'outil vidéo serait bien. Elles disent ne pas voir certaines choses et passer à côté de moments importants. Il y a de fait ce qu'elles aimeraient faire, les pauses, et ce qui est faisable.

4. La place de parents :

Faire selon le projet

En ce qui concerne le quotidien, c'est plus compliqué de respecter le besoin de l'enfant car parfois les parents arrivent tard le matin. Cela décale l'heure de coucher de sieste. Les parents reprochent de ne pas le coucher assez tôt alors que pour les professionnelles, il n'a pas sommeil.

C'est le projet, qui permet de gérer ces situations. Par exemple, le parent qui veut réveiller son enfant, c'est à lui de rentrer pour réveiller son enfant, mais ce n'est pas l'affaire des professionnelles. Mais le problème se situe pour les autres enfants. Ils voient le parent d'un autre enfant et pas le leur ce n'est pas facile à vivre pour eux parfois.

Des différences existent sur comment les parents participent au projet lui-même : les grandes lignes sont données par les parents. Ailleurs dans d'autres établissements, c'est le Responsable Technique qui met le projet en œuvre. Au quotidien, les parents peuvent réinterroger beaucoup le projet, pour faire plutôt « comme à la maison ».

Les parents sont en demande, il y a ceux qui écoutent les professionnels comme une « parole d'évangile » et ceux qui sont critiques et veulent imposer leurs idées.

S'entendre sur le respect de l'enfant

Il peut y avoir des désaccords sur le projet pédagogique, les horaires, le respect de l'enfant et de son rythme, dans le projet social. C'est compliqué de faire ensemble mais le cadre est imposé, il faut faire attention à ne pas trop charger du côté des affects et valeurs. Il faut veiller à ne pas faire de mélange.

De ce fait, les professionnelles expliquent qu'il est nécessaire de se recentrer sur l'enfant qui est au cœur du processus. Les contraintes des parents se font sentir de plus en plus. Mais ce ne sont pas les mêmes questionnements, ni mêmes attentes : dans une crèche, les parents trouvent que les professionnels ne sont pas assez sévères, mais dans une autre crèche, on ne doit pas lever la voix. Elles remarquent que certains parents vont leur dire : « vous ne vous fâchez jamais, vous n'élevez jamais la voix ? ». Dans ce cas, elles culpabilisent très souvent.

Elles expliquent qu'il existe un brassage culturel et ethnique à Évry : il y encore martinet et bâton, en même temps qu'on ne lève parfois même pas le ton. Il y a « l'enfant roi » choc démocratique, choc culturel, avec un mélange de pratiques éducatives à la crèche.

Se rencontrer

Pour harmoniser les points de vue et pratiques, une réunion par mois est organisée, où tout le monde discute pour échanger autour d'une recherche de cohérence et construire la coéducation : il faut une présence obligatoire, Quand ce n'est pas le cas, ils ne viennent pas mais cela fait beaucoup de contraintes pour des parents qui travaillent beaucoup, souvent loin à Paris avec de longues journées.

Les parents exposent leurs préoccupations en début d'année, les réunions sont préparées par les professionnelles pour ensuite en débattre. Les thèmes qui reviennent souvent sont ceux par exemple de l'alimentation, les écrans, l'agressivité et les émotions. Les comportements sont différents pour les enfants quand leurs parents sont là. Les émotions à la maison et à la crèche ne sont pas vécues de la même façon.

Construire un café des parents est en projet. Les professionnelles repèrent beaucoup de différences sur les méthodes d'éducation pour « échanger sur les pratiques ».

5. Les références :

Les références pour certaines, ce sont les observations d'Emmi Pikler à la pouponnière de la rue Lóczy à Budapest (Hongrie) mais en général ce sont des références composites.

Aller en formation ciblant par exemple les théories d'Emmi Pikler (formations claires en support visuel, vidéo) représente un fil conducteur, qui ensuite fonctionne sur le terrain. Il y a aussi les formations ciblant les « douces violences » de Christine Schuhl, à partir de son livre qui est très basique.

6. Comment sont inclus les parents ?

Quand le professionnel prend RDV avec les parents, il détaille le projet en expliquant comment et pourquoi – telle méthode. Par ex. le « change en mouvement » selon Emmi Pikler mais les parents sont libres de ne pas le faire à la crèche, ils peuvent faire comme ils veulent.

Il n'est pas proposé de transat, pas de chaises hautes, les repas sont donnés sur les genoux. C'est ce que les parents font pour les enfants à la crèche mais ils ne le font pas forcément à la maison. Les professionnelles remarquent qu'ils sont bienveillants à la crèche et avec elles.

7. Quelles méthodes ?

Elles utilisent diverses méthodes comme les discussions thématiques, observations écrites et rapportées à l'oral, les photos, films, prises de notes et cahiers de bord pour travailler sur les émotions par exemple.

B. Séance 1 : expression des émotions

« Focus Group » ACEPP 91

Profil général: 5 Educatrices de Jeunes Enfants, 1 auxiliaire de puériculture

Participants à la séance 1 : 6

Sexe : femmes

Age moyen: 40 ans

Coordinatrice: Lola Leymarie

Animatrice : Anne-Marie Doucet-Dahlgren

Date: 20 mars 2017

Lieu : Local de l'ACEPP à Evry (91), Salle de réunion

Durée: 2 heures

Observations: très bon déroulement, grand intérêt pour le *focus group*

Enregistrement de la séance entière, prise de notes A.M. Doucet-Dahlgren

THEMATIQUES ABORDEES

La discussion porte sur les 2 premiers points du projet DREAM autour de l'enfant.

Le cadre thématique retenu par le groupe sur l'expression des émotions chez les jeunes enfants²⁵ est le suivant :

²⁵ En référence à Daniel Goleman (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : éditions j'ai lu. // (1995 *Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books

Les expressions émotionnelles repérées et sélectionnées par les professionnelles sont les suivantes :

a- Celles qui génèrent de l'agressivité et de la violence

- colère
- morsure
- pleurs, cris

b- celles qui génèrent de l'angoisse

- peur
- anxiété
- positivisme à outrance

Le rapport aux émotions chez les jeunes enfants peut se distinguer selon leur personnalité en trois façons de réagir :

1. ceux qui ont conscience d'eux – mêmes et de leurs sentiments
2. ceux qui se laissent submerger par leurs émotions
3. ceux qui acceptent leur disposition d'esprit

Il s'agit avec cette typologie en référence à Goleman (1997) d'accompagner les jeunes enfants à une conscience d'eux –mêmes qui est affective, à la maîtrise des émotions et non pas au refoulement de celles-ci, de parvenir à une utilisation productive des émotions et à fonder les relations dans un climat d'empathie au sein duquel les émotions peuvent être interprétées, permettant une gestion des relations plus ajustées .A partir de la discussion organisée durant le « Focus Group », nous proposons de rattacher cette typologie à l'analyse psycho sociale proposée par G.H Mead.

CHOIX THÉORIQUE

Nous proposons de rendre compte de l'analyse de contenu commune à l'ensemble des « Focus groups » à partir de la théorisation du psychosociologue G.H. Mead²⁶ qui peut être adaptée au milieu de l'éducation.

Analyse de contenu à partir de la théorie de l'idée du Soi (« *The Idéa of Self* ») de G.H Mead²⁷.

Le soi (The « *Self* ») est subdivisé en le « Moi » (The « *Me* ») et le « Je » (The « *I* ») selon la définition donnée par sur le site de Sociologyguide.

Le « Soi »

²⁶ G.H Mead (1963) *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF //

²⁷ Selon la définition de *Sociologyguide.com*.

Capable d'adopter l'attitude de l'autre, l'individu peut ainsi intérioriser l'attitude d'autrui envers lui-même. Dans le processus même d'interaction avec l'autre, apparaît le *soi*, la *conscience*, c'est-à-dire les fonctions réflexives. Le *soi* peut être défini comme « la structure qui organise les multiples relations que l'organisme humain entretient avec les autres et qui donne leur continuité ; c'est l'organisation des différents rôles que l'individu a intériorisés... » comme le souligne Barrier²⁸.

Cette orientation (G.H. Mead) reprise et décrite au niveau des enfants intéresse notre projet. Si on fait un parallèle avec la petite enfance, nous relevons plusieurs caractéristiques. Le jeune dès son plus jeune âge est socialisé dans un milieu qui lui a appris à agir et à réagir selon des normes et valeurs sociales en vigueur. Les établissements d'accueil de jeunes enfants où les adultes proposent un fonctionnement basé sur leurs connaissances par rapport aux besoins des enfants en font partie. L'objectif est de faire intégrer selon l'âge et les capacités de l'enfant, les règles de vie sociale. Quand il y a partage de la vie quotidienne d'un groupe d'enfants avec des adultes, c'est une organisation détaillée avec des activités adaptées, des règles de vie avec une répartition des temps et espaces aménagés selon les besoins des enfants.

Le « Moi »

Pour G.H. Mead, les deux aspects que représentent le « Moi » et le « Je » sont essentiels à la formation du « *soi* » dans son acception complète. Le *soi* se scinde en deux, le « Moi » d'un côté et le « Je » de l'autre. Le « Moi » peut se définir comme « la part conformiste, conventionnelle du « *Soi* », celle qui est identifiée à la communauté » (Barrier, 1963, 462). Si nous dressons, en suivant l'exemple pris chez Bataille (2016),²⁹ un parallèle avec la petite enfance, nous avançons l'idée suivante. Ce qui reste au-delà des nombreuses relations que l'enfant établit concerne bien les traits de personnalité de l'enfant. Des modèles pédagogiques de l'Ecole nouvelle où les situations éducatives favorisent l'épanouissement individuel sont proposés, nous les retrouvons dans les différents « Focus Groups » de ce projet. Le groupe d'enfant ne peut être vécu comme enfermante. Il doit offrir des espaces de liberté dédiés au bien-être des enfants. Le rôle de l'adulte est de construire des espaces de liberté où les enfants expérimentent entre eux et découvrent des intérêts dans les activités pratiquées. Les adultes se positionnent dans la réflexion sur les situations pédagogiques investies par les enfants avec le plus de liberté possible afin de permettre son développement personnel.

Le « Je »

Le « *Je* », c'est ce qui dans le « *Soi* », réagit à la communauté, oblige celle-ci à prendre une attitude nouvelle envers l'un de ses membres et permet au processus social de se développer dans des formes plus complexes qu'auparavant (Barrier, 1963, 462).

Le « *Je* », part de chacun de nous qui montre l'irréductible liberté de l'individu, explique Bataille (2016). Des modèles pédagogiques de la décision sont axés sur des instances, type réunion, où chacun des participants dans le quotidien échangent pour s'organiser et décider de ce qui les concerne. Le cadre n'est pas imposé mais se construit progressivement. Une individualisation sociale est proposée selon des pratiques pédagogiques adéquates.

²⁸ Barrier C. (1963) *Mead George Herbert, L'esprit, le soi et la société*, IN Revue française de sociologie. 1963 - 4.4, pp 461-463.

²⁹ Bataille J.M (2016), *la prise de responsabilité des jeunes et les associations*, Bagnaux, Le social en fabrique.

ANALYSE THÉMATIQUE

a- Celles qui génèrent de l'agressivité et de la violence

- Colère

Beaucoup de cas de colère d'enfants sont repris, notamment celui de deux garçons (2ans) jouant dans le jardin de la crèche. Un vélo rouge est très attractif et demandé par tous les enfants entassés parmi les vélos mis en pyramide. Tous deux le veulent, l'un s'en empare, l'autre lui faisant barrage, s'approche et le griffe sérieusement au visage. Le garçon griffé s'exprime alors sa colère intense en criant fortement. Le « Soï » est bien affirmé. D'autant plus que les professionnelles soulignent que ces deux garçons n'ont pas de points d'affinité. Ils ne s'entendent pas entre eux alors qu'ils font partie du même groupe. Comment réagir ? Les professionnelles pensent qu'il faut les séparer, reprendre avec chacun d'eux ce qui s'est passé, car il s'agit plus que la convoitise d'un vélo, il s'agit d'un conflit exprimé par l'agressivité (colère, griffure et cri) dans un contexte institutionnel et un groupe. Mettre des mots sur des faits leur semble incontournable. En d'autres termes, ce qui est en commun, c'est apprendre à vivre ensemble à la crèche. Chacun a sa place et on doit se respecter. Les uns les autres Cela n'oblige pas à aimer l'autre.

- Morsure

Les professionnelles partent du fait que la morsure affecte deux protagonistes. Celui qui mord et celui qui est mordu, chacun étant dans une posture de « JE ». L'exemple retenu est Celui qui d'abord fait un câlin, ce qui est positif dans un premier temps pour être ensuite débordé par les émotions et qui se met à mordre. L'acte n'est pas forcément agressif à l'origine mais une forme d'inquiétude s'exprime à travers la morsure. La position de l'adulte est de tenir compte des affects des deux enfants et d'aider à mettre des mots sur ce qui vient de se passer.

Des réponses concernant le « Soï » sont sous-jacentes à ce positionnement. Les enfants peuvent manifester des formes d'agressivité, de violence souvent en binôme. Ce qui s'apprend, c'est la recherche d'une autre façon de résoudre le problème même s'ils sont tout petits et qu'ils n'ont pas encore accès à une parole fluide. L'accumulation d'un trop plein d'émotions renforce la sensibilité de l'enfant qui mord par exemple, et qui plus est, accueilli en groupe. L'histoire qui vient de se dérouler dans le groupe devient un support pour travailler avec l'ensemble des enfants.

- Pleurs, Cris

L'exemple d'une petite fille qui cherche dans son jeu à réussir des mouvements compliqués de motricité sans y parvenir et se met à crier dans le groupe. Les émotions face à cette difficulté non résolue sont trop intenses et c'est face au groupe que le « Moi » de cet enfant qui est mis à mal.

Les professionnelles insistent sur le fait que pour de très jeunes enfants dans le cadre institutionnel de la crèche, il peut être difficile de partager, d'attendre son tour... Le « soi » peut être interrogé et souvent provoque des pleurs, parfois même des cris. Cela peut être source d'émotions négatives d'autant plus qu'on impose à l'enfant d'être en

groupe tout le temps avec les mêmes personnes qui n'ont pas été choisies. Les professionnelles sont là pour organiser avec des méthodes pédagogiques les temps de présence en groupe tout en tenant compte de l'individualité de chacun dans le groupe.

Il faut considérer le développement de l'enfant en théorie et en pratique. Les enfants ne s'expriment pas encore très bien verbalement, les expressions corporelles prennent le dessus. Du côté du « Soi », il faut garder en vue ce qui est normal dans leur développement socio-cognitif et affectif et se dire que le respect par exemple est un élément qui se travaille avant l'entrée à l'école maternelle. Ils pleurent à chaudes larmes inondés par leurs émotions et restent parfois longtemps inconsolables. La crèche peut développer des actions visant la prise de conscience du respect de l'autre et de sa différence. Les professionnelles remarquent que les enfants vers 3 ans sont plus respectueux, les adultes restant les garants de l'ambiance dans le groupe d'enfants, de l'espace et du matériel

- Peur

La question est posée de gérer les émotions des enfants qui manifestent de la peur. Le « soi » et le « je » s'entremêlent comme dans l'exemple qui suit. Deux garçons (18mois) hurlent de peur lorsqu'un chat approche dans le jardin de la crèche. L'ensemble des enfants en font autant. La peur s'empare des tous les enfants qui ont besoin des mots rassurants de la professionnelle sur ce qui se passe. L'idée est de travailler avec les deux enfants sur leur peur le « Je » de chacun, à travers des marionnettes, jouets, peluche représentant un chat et de les amener à jouer. L'attitude bienveillante des professionnelles permet au groupe d'enfants de dédramatiser, de susciter d'autres émotions qui deviendront progressivement positives. Elles accompagnent ainsi les enfants dans leur apaisement.

- Anxiété

C'est le moment des retrouvailles qui est essentiellement évoqué. Alors que l'adulte s'attend à ce que l'enfant manifeste une forme de satisfaction le soir au moment de quitter la crèche, c'est l'inverse qui se produit. Un garçon (2ans) lorsque sa mère arrive se met à s'agiter, pleure, tout en jetant les jouets sur d'autres. Il semble perdu et erre dans les pièces avec des excès d'agressivité, sa mère pour sa part est démunie. Il y a confrontation avec Le « Moi », la règle voulant que l'on se réjouisse des retrouvailles du soir. L'univers qui est proposé à la crèche est structuré et avec des repères fixes à l'inverse de ceux de la maison. Les professionnelles peuvent se sentir débordées par cette attitude et l'anxiété qui est exprimée. La lecture d'histoire sur les genoux d'un adulte, Parler de l'arrivée prochaine de sa mère ne semble pas apaiser l'enfant. il semble important de faire un travail personnalisé avec la mère ciblant les liens d'attachement.

C- Séance 2 : Démocratie affective

« Focus Group » - ACEPP 91

Profil général: 5 Educatrices de Jeunes Enfants, 1 auxiliaire de puériculture

Participants à la séance 1 : 6

Sexe : femmes

Age moyen: 40 ans

Coordinatrice: Lola Leymarie

Animatrice : Anne-Marie Doucet-Dahlgren

Date: 29 mai 2017

Lieu : Local de l'Acepp à Evry (91), Salle de réunion

Durée: 2 heures

Observations: très bon déroulement, grand intérêt pour la discussion sur le texte traduit en français de Renato Palma

Enregistrement de la séance entière et prise de notes AM Doucet-Dahlgren

THÉMATIQUES ABORDÉES

La discussion porte sur les points suivants du projet DREAM :

- Meaning of "well being" in educational and school contexts, both adults and children
- Balancing the rules necessary for children's coexistence and well being with the organizational dimension of ECEC services and school.
- Reading and discussing: Text written by Renato Palma

Le cadre thématique retenu par le groupe porte sur les idées émises dans le texte de Renato Palma, traduit en français par une des participants. La discussion débute sur les réactions après lecture du texte et sur les interprétations possibles.

La seconde partie du débat dans le Focus Group cible la partie institutionnelle, crèche parentale où des professionnels gèrent la vie des enfants avec les parents qui s'impliquent régulièrement. Le terme « démocratie affective » n'a pas été débattu durant cette séance. Il sera repris lors de la dernière séance du 19 juin 2017.

CHOIX THÉORIQUE

Nous proposons de rendre compte de l'analyse de contenu commune à l'ensemble des « Focus groups » pour cette séance avec la lecture de texte se référant au modèle d'analyse catégoriel par thèmes, élaboré par Bardin (2001)³⁰

ANALYSE THÉMATIQUE

Le texte de Renato Palma « Une école de la démocratie affective »³¹

Les remarques

Le texte a été bien accueilli par l'ensemble du groupe qui adhère aux idées émises. Les professionnelles insistent sur les éléments positifs concernant le respect de l'enfant et de ses expressions affectives. Elles pensent qu'il est en effet important de laisser la place à l'expression des enfants au lieu de leur apprendre à la refouler. Un point incontournable est cependant soulevé : celui du cadre dans lequel l'enfant doit pouvoir se placer. Elles pensent que c'est un élément manquant au texte et idées émises.

³⁰ Bardin L. (2001), *l'analyse de contenu*, Paris, PUF

³¹ « a scuola di democrazia affettiva di Renato Palma, mis en ligne sur Basecamps en novembre 2016. Traduit de l'italien par Aurelia Manini, participante au » Focus Group 1, Petite Enfance ». Cf. Annexe 1, page 123.

Les compléments :

Donner un cadre

Une discussion vive s'enclenche autour de la question du cadre à donner aux enfants. Le constat est fait sur les familles rencontrées et qui ont de plus en plus de difficulté à trouver des attitudes les plus ajustées pour l'éducation de leur enfant. Les familles se sentiraient perdues. Deux tendances sont repérées, soit la domination de l'adulte « c'est moi, parent qui décide » et l'enfant doit s'y conformer. Soit les parents cherchent à être à l'écoute de l'expression émotionnelle en tenant compte de la personnalité et volonté de l'enfant. Dans ce cas, la vie en groupe avec d'autres enfants est mise de côté. La règle du groupe n'est pas privilégiée. Les professionnelles pensent qu'il est important dès le plus jeune âge d'apprendre à respecter les autres. Il ne s'agit pas d'écraser la volonté des enfants mais de les encourager à s'exprimer en tant considérant l'autre personne. Il faut ainsi leur donner la parole et l'adulte est présent, encourageant les réflexions autour de la place de chacun dans le groupe. Il faut ainsi donner un cadre sécurisant qui permet d'entourer l'enfant dans l'expression de sa volonté, cela permet au groupe d'avancer et d'apprendre progressivement à travers quelques règles de bienveillance

Quel est ce cadre ? Pour les professionnels il s'agit de :

- Être en sécurité, veiller à ce que l'enfant ne soit pas confronté à des dangers (physiques, matériels dans la crèche)
- Droit de s'exprimer dans un échange équilibré et sans paroles déplacées
- 5 règles instaurées entre enfant et adulte : ne pas frapper l'autre, ne pas mordre l'autre, respecter l'autre, parler doucement sans crier, évoluer dans un cadre sécurisant.

Apprendre à gérer ses émotions

Un fois ces quelques règles fixées avec les enfants et l'équipe, il est essentiel de proposer une réalisation concrète qui se base sur ce que les enfants peuvent comprendre et apprendre. Il s'agit par exemple de permettre la colère d'un enfant, d'un défoulement au lieu d'un refoulement où un espace et des objets appropriés sont mis à la disposition de celui qui en exprime le besoin. Concrètement « on ne lance pas les objets sur les autres ou à travers la pièce, on peut aller dans l'espace balles.... ». L'idée est de développer au maximum des valeurs de respect et bienveillance qui puissent s'apprendre dès le plus jeune âge.

Être bienveillant

Être en groupe chez les jeunes enfants peut être vécu difficilement, les professionnelles mettant cela en lien avec le fait qu'il peut être pesant, fatiguant d'être toute la journée avec les mêmes enfants et adultes dans un même lieu. Il est alors question de supporter cette situation et ne pas installer un climat de « malveillance » dans la crèche. Des limites dans l'expression de chacun sont à instaurer pour le respect du groupe. Il faut ainsi parfois l'expliquer à l'enfant qui parfois adopte un comportement que les professionnelles qualifient de « trop fort », l'enfant étant débordé par ses propres émotions. La question du « laisser –faire » et des méthodes pédagogiques est posée. Elles proposent de travailler sur des méthodes bienveillantes où elles prennent le temps d'observer ce qui se passe et d'expliquer à l'enfant, pour ne pas être elles-mêmes débordées dans leur rôle d'éducatrice. L'influence des idées de « Françoise Dolto » de laisser –faire et tout dire à l'enfant est un peu passée de mode.

Les repères et limites sont ainsi posés dans un cadre structuré d'un commun accord dans la crèche. Elles soulignent que les parents n'ont pas forcément les mêmes lignes de conduite à la maison qu'à la crèche. Ce sont deux univers qui existent pour l'enfant qui s'accommode de ces règles différentes. Il s'agit de réellement travailler sur le cadre proposé, sur ce qui est autorisé ou non, de trouver les raisons pour donner des repères affectifs sécurisants à l'enfant.

Réfléchir sur la maltraitance versus bientraitance

Les professionnelles remarquent que les termes utilisés de « maltraitance » versus « bientraitance » qui pour les professionnelles situent un cadre rigide où l'adulte détient le pouvoir vis-à-vis de l'enfant. des exemples de situations concrètes sont pris pour illustrer ce propos : « un enfant de 18 mois dans un supermarché (qui est un lieu inadapté pour son âge) n'a la droit de rien faire et de ne rien dire sinon d'obéir à son parent sous peine de réprimandes diverses. De quoi s'agit-il ? Maltraitance ou bien violence envers l'enfant ? Des gestes et paroles banals peuvent en être la preuve et les professionnelles pensent qu'il est important d'être vigilant par rapport à ces «petits » actes et paroles blessantes qui de fait sont malveillants et ont des conséquences sur l'enfant et son développement affectif.

Adopter des pratiques professionnelles bientraitantes

Les professionnelles pensent qu'on observe actuellement beaucoup d'actes de ce type qui passent inaperçus chez les personnels de crèche et d'école maternelle. Elles considèrent que si elles s'inscrivent dans un projet pédagogique avec les parents de bien-être de l'enfant, elles doivent adopter une posture professionnelle qui va dans ce sens. Elles donnent concrètement l'exemple des repas et de la sieste tout en se référant aux idées émises à ce sujet par R. Palma. La crèche se doit de trouver un mode de fonctionnement souple et adopté aux divers rythmes des enfants (pas de pause-déjeuner pour les professionnelles) et s'accorder avec la famille sur les besoins de chacun des enfants. Des repères en termes d'horaire existent pour le groupe mais restent adaptables dans l'intérêt de l'enfant. Elles évoquent l'idée de bien traiter l'enfant en tenant compte de son développement psychologique et social. Elles mentionnent le fait que la période de la petite enfance présente un certain nombre de particularités qui ne seront pas forcément prises en considération pour ces mêmes enfants une fois entrés à l'école maternelle.

D- Séance 3 : DREAM, discussion : recherche d'alternatives

La recherche d'alternatives relationnelles et exploration des relations parents-professionnels-les

« Focus Group » ACEPP 91

Profil général: 5 Educatrices de Jeunes Enfants, 1 auxiliaire de puériculture

Participants à la séance : 6

Sexe : femmes

Age moyen: 40 ans

Coordinatrice: Lola Leymarie

Animatrice : Anne-Marie Doucet-Dahlgren

Date: 19 juin 2017

Lieu : Local de l'Acepp à Evry (91), Salle de réunion

Durée: 2 heures

Observations: très bon déroulement, la thématique co-éducation parents –professionnels a donné lieu à de vives discussions et échanges de pratiques.

Enregistrement de la séance entière et prises de note A.M.Doucet-Dahlgren

THÉMATIQUES ABORDÉES

La discussion porte sur les points suivants du projet DREAM :

- *Looking for different and alternative relational ways when the relationship with children is perceived by educators/teachers as laborious and tiring*
- *Exploring all those beliefs and elements which lead adults to feel themselves different from children. Parents -professionals*

Le cadre thématique retenu par le groupe porte sur les relations entre les parents, partenaires présents régulièrement avec les enfants dans la crèche, et les éducateurs qui sont garants de l'organisation de la vie quotidienne des enfants et de la pédagogie. Il s'agit de modalités correspondant à la co-éducation. De nombreuses variations dans les façons de faire sont débattues autour des différences d'attitude entre les adultes (professionnels-parents) lors de difficultés rencontrées par un enfant. Des réflexions ont émané sur les différences de perception sur les comportements des enfants dans ce contexte institutionnel qu'est la crèche.

Organisation de la vie à la crèche avec les parents

Les premiers débats ciblent la place des parents dans la crèche. En particulier ceux (pères ou mères) qui assurent une présence d'une demi-journée auprès des enfants. Les parents sont alors désignés comme ceux qui font « une garde » soit « une permanence ».

Qui est là pour les « gardes » ou « permanences » ?

Une majorité de mères sont présentes bien que les pères participent. Le parent désigné est celui qui vient régulièrement à des périodes précises de la semaine, il est ainsi connu des enfants et les professionnels peuvent ainsi donner des repères fixes aux enfants. Les professionnels parlent du changement de comportement de l'enfant lorsque le parent est présent. La plupart des enfants réagissent par des pleurs ou des gestes brusques manifestant par rapport aux autres le sentiment d'attachement exclusif au parent présent.

Ils posent également la question de ce qu'il faut faire et comment se situer face au parent. Ce moment de quelques heures partagées est pensé par les professionnels selon 2 possibilités : soit le parent est présent avec son enfant dans son groupe, soit il est présent dans un autre groupe d'enfants que celui de son fils ou sa fille. Quel intérêt peut-il y avoir pour le parent et son enfant à venir passer un moment loin de son enfant ? La crèche parentale, selon une partie des professionnels, est justement le lieu de partage et d'échange entre adultes pour le bien-être des enfants. Pourquoi dans ce cas, séparer la dyade, si des ajustements pédagogiques peuvent être trouvés. Le parent soutenu alors par le professionnel trouve une place qui lui convient pour être avec son enfant et les autres. Les comportements des enfants s'en ressentent.

La place de la famille :

Le parent qui assure une présence est parfois accompagné de ses autres enfants. Existe-t-il une règle ou pas quant à leur accueil et place dans cette communauté de tout petits ? En bref, est-

il possible de gérer ou d'animer une activité avec les sœurs et frères (c'est à dire plus d'enfants et d'âge varié) ?

Pour certains professionnels, si les frères et sœurs sont âgés de plus de trois ans, il est difficile de les accueillir compte tenu de l'aménagement de l'espace et du rythme des enfants plus jeunes. Pour d'autres, il s'agit de reproduire la vie familiale et de ce fait, de faire une place aux plus grands dans ce cadre institutionnel. Ils peuvent après l'école participer aux activités et prendre le goûter. C'est un apprentissage pour tous. Pour d'autres professionnels, il est important d'aborder la place des grands enfants dans un lieu qui n'est pas adapté à leurs besoins.

Mais certains parents assurent leur présence avec leur bébé accompagnés du frère ou de la sœur plus âgé(e) qui fréquente la crèche. Comment gérer un espace aménagé pour les tout-petits avec des enfants plus grands et dont les jeux et mouvements sont très différents. Cela pose un problème d'utilisation des jouets. Le professionnel se trouve dans une situation où il explique que ce sont les enfants de la crèche qui sont en priorité, ce qui n'est pas toujours aisé à comprendre. Cela provoque des débordements dans la dynamique du groupe d'enfants et parmi les adultes présents.

Les règles de la crèche :

Il existe dans chaque établissement un règlement intérieur où beaucoup de précisions sont données quant à la présence des enfants de la crèche avec d'autres enfants. Il s'agit de le prendre en compte si un autre enfant est présent et d'expliquer le fonctionnement. En ce qui concerne l'encadrement du groupe d'enfants, il doit se situer dans les normes et de ce fait ce sont les enfants inscrits qui priment. Les services de la Protection maternelle et infantile (PMI) peuvent aussi aider à clarifier les choses si les adultes de la crèche ne parviennent pas à s'entendre sur ce sujet.

Faire une garde ou assurer une permanence en tant que parent, comment cela se passe-t-il ?

Dans certaines crèches, rien n'oblige les parents à participer aux différents moments de la journée avec les enfants. Il ne leur est pas demandé de prendre part aux soins, hygiène, repas, sieste des autres enfants, en dehors de leur propre enfant. Ils ne sont pas non plus organisateur d'activité avec le groupe d'enfants. Leur présence est pensée en tranche horaire hebdomadaire. La crèche parentale par définition demande la présence des parents de façon régulière. Elle peut être fixée à deux heures par famille. Cependant, si le parent ne vient que deux heures, il semble difficile de lui demander un investissement auprès des enfants. C'est peut-être ce qui donne l'impression qu'ils ne sont pas à l'aise. Cela peut être pour d'autres crèches, une ½ journée fixe par famille, l'investissement auprès des enfants et de leur enfant au cours de la journée y sera de fait réclamé.

Quelle participation avec les autres parents ?

Le problème soulevé se situe du côté de l'enfant fréquentant la crèche et qui manifeste une crainte ou un refus de voir sa mère ou son père s'occuper des autres enfants. Les professionnels ont remarqué que cela provoque des émotions fortes chez l'enfant. Celui-ci se met à pleurer, crier face à cette situation qui laisse les parents désemparés. Plusieurs systèmes sont mis en place pour atténuer ces crises de l'enfant, entre professionnels et parents.

Soit le parent présent passe son temps avec son enfant, soit il peut faire une permanence dans l'autre section. Ce qui revient à dire que ce sont d'autres adultes qui s'occupent de l'enfant en question.

Soit, les parents témoignent qu'il n'est pas forcément facile de se séparer de son propre enfant et préfèrent être présents en s'occupant des tâches ménagères (vaisselle, courses).

Soit le parent participe à la vie de la crèche, sachant que les pères y participent presque autant que les mères mais de manière différente. Dans ce cas, il participe de façon active, s'investit comme accompagnateur avec le personnel. Il est demandé une forme de régularité pour permettre aux enfants de trouver des repères dans le temps et l'espace, ce qui les sécurise. Il s'agit de mettre en place un même référent parental par ½ journée, celui-ci peut aider le personnel à prendre soin des bébés qu'ils apprennent à connaître. Les éducateurs restent cependant les personnes garantes de l'organisation et de la pédagogie.

Que font les parents durant ce temps de présence plus long ?

Certains ne manifestent pas forcément d'envie. Ils peuvent se sentir déboussolés et ne savent pas comment faire avec un groupe d'enfants, ils s'appuient sur les professionnels, ils sont plutôt dans un rôle de surveillance.

Ou bien à l'inverse, cela peut être un parent qui lit des contes dans le « coin lecture » car c'est vraiment l'endroit où il se sent à l'aise pour partager des histoires, intérêts et souvenirs avec le groupe d'enfants. Il trouve sa place et est reconnu par les enfants lorsqu'ils ont envie d'écouter des histoires. Les familles sont parfois vraiment à l'aise dans ce milieu, et font parfois comme un éducateur. D'autres semblent s'ennuyer et n'éprouvent pas d'intérêt à être présents si ce n'est la surveillance des enfants comme par exemple dans le jardin ou la cour de la crèche.

Faire des réunions et discuter :

Il s'agit de pouvoir communiquer et discuter ensemble entre adultes de ce vécu du côté des enfants et des ressentis du côté des adultes. Des réunions entre les professionnels sont organisées régulièrement dans des moments propices de la journée. Celles qui ont lieu avec les parents sont programmées le soir.

Des éléments importants sont discutés et ont trait au respect de l'intimité de l'enfant et de la manifestation de ses émotions. Les professionnels pensent qu'il est important de rappeler qu'ils sont garants par le secret professionnel du respect de l'intimité des familles. La démarche est différente des autres établissements de la petite enfance dans le sens où les familles sont impliquées dans le système de la crèche parentale.

Parler des émotions des enfants :

C'est la pluralité des points de vue qui existent. En effet, certains parents ne veulent pas communiquer les points intimes liés à leur enfant et semblent percevoir les questions posées par un autre parent comme une intrusion. Les professionnels se trouvent dans une position intermédiaire, pas forcément facile à vivre mais intéressante. Ils disent ne pas exercer leur profession de la même façon que dans des services classiques sans gestion parentale.

2. Enfants de 3 ans à 6 ans : l'expérience de écoles nouvelles. « La Source » à Meudon, et « ENA » à Antony

FOCUS GROUP 2

A-Séance de présentation

Ecole La Source à Meudon (92)
Ecole Nouvelle d'Antony à Antony (92)
2 Rendez-Vous exploratoires
21 et 22 février 2017 de 2 heures

Coordinateurs : Yves Herbel, directeur de l'école « La Source ». Meudon (92)
Hélène Kalebka, professeure des écoles, doctorante en Sciences de l'Education, Ecole Nouvelle d'Antony (92)
Animateurs : Anne Marie Doucet-Dahlgren et Didier Favre
Prise de notes : AMDD

Pour chacun des RV, une présentation du projet DREAM est faite par Didier Favre et Anne-Marie Doucet-Dahlgren après lecture des documents présentant le projet DREAM, envoyés à l'avance

Mr Herbel fait part de la connaissance qu'il a de ce mouvement sur la prise en compte des émotions et sur l'éducation affective à travers le courant pédagogique de l'Ecole Nouvelle dans la région Ile de France (Montessori, Freinet, Pédagogie institutionnelle de F. Oury).

Mme Hélène Kalebka reconnaît qu'il s'agit d'une tendance actuelle dans les écoles aux méthodes pédagogiques spécifiques que de travailler sur l'éducation affective. Elle pense que l'école dans laquelle elle travaille peut être intéressée par le projet DREAM.

À travers l'ANEN, Association Nationale de l'Ecole Nouvelle, Mr Herbel a l'habitude de rencontrer des équipes mettent en œuvre des pratiques ciblant le travail sur les émotions et avec lesquelles il partage des points de vue communs : éducation, positive, discipline positive, école démocratique, autorité positive...

Il s'agit, entre autres, de l'Ecole Emilie Brandt à Levallois Perret (92), qui travaille activement sur la discipline positive (USA introduite en France par la psychologue B. Sabaté) ; L'Ecole nouvelle d'Antony (92) travaille sur l'autonomie et la démocratie, L'Ecole Nouvelle d'Aujourd'hui (75014) sur ces mêmes orientations, précise Hélène Kalebka.

Ils pensent que les écoles Montessori peuvent être aussi intéressées.

Quelques-uns des membres des équipes de ces écoles pourraient être intéressés par un échange de pratiques en « focus group ». Ils voient un intérêt à faire un groupe avec des enseignants issus de ces différentes écoles. Ils insistent sur le fait qu'il y a une portée européenne dans ce projet qui peut être source d'inspiration pour tous.

Ils font un lien direct avec la Convention internationale des droits de l'enfant et la prise de position de la France dans son application. Beaucoup reste à faire, selon eux.

Ils font le constat que ces questions sont dans l'air du temps et proposent de présenter le projet à leurs équipes (mardi 28 février 2017 pour La Source ; réunion d'équipe fin février 2017 pour Antony) et aux autres collègues de l'ANEN lors de l'AG de « l'association de La Source » à cette même date.

Didier Favre et moi-même décidons de faire un message groupé à l'ensemble des contacts proposés par nos deux interlocuteurs pour démarrer le « focus group ».

Compte-tenu des emplois du temps chargés de ces écoles (organisation de « classes vertes », échanges divers avec d'autres écoles), Nous convenons d'un commun accord à un agenda de réunions rapprochées les unes des autres à partir de la fin de ce 3ème trimestre. Après coup, nous apprenons que 7 professeurs des écoles ont manifesté un intérêt et se sont inscrits dans le « focus group » qui débutera en juin 2017.

B. Séance 1 : échanges sur les pratiques professionnelles et expression des émotions

« Focus Group 2 ». Ecole maternelle et primaire de l'Ecole nouvelle de La Source, Meudon (92) et de l'Ecole Nouvelle d'Antony à Antony (92)

Date : Mercredi 21 juin 2017 ; 13h00-15h30

Présentation des participants :

L'Horizon : D. Favre, & AM Doucet-Dahlgren

Ecole Nouvelle d'Antony : absente de cette séance

Présents pour l'Ecole de La Source :

Christine Gallier, enseignante, exerce depuis 30 ans à la Source, en maternelle Grande section (5-6 ans) ;

Yves Herbel, directeur La Source, directeur et enseignant, depuis 9 ans, sur le primaire ;

Sophie Binet, enseignante à la Source depuis 27 ans, CE2 (3ème année élémentaire) actuellement, maternelle au CE1 (première année élémentaire) ;

Nicole Parachey, enseignante depuis 33 ans à La Source, expérience essentiellement CM2 (5^{ème} année élémentaire) et CP (1^{ère} année élémentaire).

Séance intégralement enregistrée et prise de notes : D. Favre

NB : les échanges en prise de note sont anonymisés

Nota Bene sur cette première séance : le commentaire des chercheurs sur la situation de disponibilité des professionnels : **l'équipe « Ecole Nouvelle d'Antony » est absente de cette séance**, bien qu'engagés fermement et formellement dans le projet, les professionnels n'ont pu se rendre disponible à cette date du fait des urgences scolaires de l'école ; dans l'impossibilité de faire concorder les agendas de tous cette date a été prise avec la seule « Ecole de la Source ». La même chose est prévue pour la seconde séance, en juillet, l'Ecole d'Antony est disponible mais pas « la Source »...même problème, même solution : ce sera aussi un RDV séparé en juillet. Seule la 3^{ème} séance, programmée pour le 20 septembre (dépassement inévitable du calendrier de la recherche prévue) sera commune (alors qu'à l'origine pour les deux partenaires professionnels c'était l'intérêt même de ce travail pour eux que de se rencontrer... espérons que nous pourrons accorder les agendas sur la seconde année du projet.

Cependant dans le cadre de la recherche il est nécessaire de faire connaître à l'UNIFI et ERASMUS / Programme européen la difficulté de faire converger les agendas de professionnels sur trois secteurs distincts avec les exigences de rendu des travaux aux partenaires.

Le temps de production de la recherche apparaît peu compatible avec les contraintes liées aux réalités professionnelles. Les disponibilités des professionnels sont faibles au regard des exigences du programme : programmation, transcription, rédaction, vérifications, analyse, partage et communications aux partenaires – au regard du choix qui a été le nôtre de privilégier les innovations pédagogiques autour de la thématique de recherche « émotions, éducation affective et démocratie »...trois rencontres paraissent peu mais il s'avère très compliqué de tenir le cadre de la recherche au vu des contraintes de planning du programme ERASMUS lui-même.

Travailler avec des professionnels nécessite une programmation qui tienne compte des réalités du terrain plutôt que de celle de la recherche...la participation des professionnels dans la recherche apparaît peu réaliste au regard de nos intentions et des intérêts soulevés par ce programme... il faudrait peut-être en tenir compte dans les suites du programme.

Contextualisation école : En proche banlieue parisienne, une école libre, privée, sous contrat avec l'éducation nationale, payante. Elle est une référence historique, fondatrice, ancrée dans le courant des pédagogies nouvelles et actives depuis plus de 70 ans. Inscrite dans un milieu très favorable et accueillant un public d'enfants plutôt favorisés. Des enseignants très impliqués et avec une longue expérience du lieu et de sa pédagogie. Voir site web³².

Introduction de la séance :

- Présentation de L'Horizon, centre de formation aux métiers de la petite enfance
- Présentation Projet DREAM, UNIFI de Florence, dans le cadre d'Erasmus+, Université Paris Nanterre, Véronique Francis et Anne Marie Doucet-Dahlgren : une recherche européenne autour de l'éducation affective-émotionnelle des enfants et de la démocratie, pour les enfants de 0-12 ans dans 3 contextes professionnels, Petite enfance, école et loisirs en vue de construire et promouvoir un dispositif / programme de formation sur ce point
- Présentation et explication du Cadre de travail des séances, le mode et la finalité : création, développement et mise en œuvre d'un « modèle de formation » sur le thème présenté à partir des résultats du travail de recherche.
- Présentation des questions proposées par UNIFI dans le protocole de recherche.
- Entretien enregistré avec l'accord des personnes

Durée : 2h30 - Nombre de séances prévues 3, et engagement sur 3 ans si possible : étape de recueil des pratiques, suivi du projet « dispositif formation » et mise en place évaluation

Notre questionnement : quelles pratiques des enseignants et questionnements de ces pratiques dans la classe qui correspondent au champ de la recherche : émotion, éducation affective et démocratie ? etc.

³² <https://www.ecolelasource.org/index.php>

Compte-rendu :

1. « Institutions », méthodes et références pédagogiques

Enseignante 1 : C'est le « Conseil³³ » ! Les règles de vie sont quasi communes à toutes les classes, on donne la parole aux enfants sur les problèmes qu'ils ont avec les copains, les règles, les jeux dans la cour, l'harmonisation des jeux, les félicitations au sein du Conseil. Référence de règles communes, rappel à la règle, proposition de nouvelles façons de faire, vivre mieux en classe. Avec une expérience venue du Canada, nous avons mis en place des ateliers hebdomadaires autour des conflits, pour gérer ce qui se passe entre eux. Quand il y a des disputes dans la cour, on fait référence aux « saynètes » (*NDT - note du transcripteur - : liées au programme canadien*) quand on mime les crises dans les ateliers. On s'appuie dessus pour résoudre, pour mieux se parler. On fait référence à ces saynètes pour essayer de trouver une solution

Enseignante 3 : quand les enfants ont des conflits ils demandent l'aide du groupe pour une solution. Il suffit que chacun parle et s'explique (*NDT : motivations de l'acte*) « *je t'ai piqué tes cartes parce qu'elles sont tellement belles* » et là il y a aussi de la valorisation qui apparaît (mes cartes sont belles elles font envie) ça va le rassurer, chacun va exprimer ce qu'il ressent et déjà de le dire ça peut suffire, ... « *Tu m'as fait ça* ». Arriver à dire ce qu'on veut ensemble : être toujours copain ou non ? Il y a le moment (*à la fin du conseil*) des félicitations dans le conseil : quand il y a eu les problèmes on peut faire les félicitations pour remercier, on finit sur une note positive « on est bien ensemble » on sait s'apprécier, c'est à la fin, on se dépêche. Celui qui est un peu rejeté et qui est félicité par les autres, il se sent mieux !

Enseignante 2 : moi ce n'est pas à la fin, dans l'ordre c'est : « le collectif, les demandes les propositions, les félicitations, les problèmes ».

Enseignante 3 : j'ai changé l'ordre

Enseignante 2 : c'est parce que les problèmes c'est le temps qui reste

Enseignant : c'est que les problèmes peuvent prendre toute la place.

Enseignante 2 : On fait l'ordre du jour au début donc tout le monde sait que les problèmes vont arriver et être traités.

Enseignante 1 : (*NDT : à propos des félicitations*) chez les plus petits c'est un défilé pour nommer le plus de copains.

Enseignant : les plus petits il faut les aider à sortir d'eux et de l'affectif « je te félicite parce que tu es mon ami » je veux plutôt aller sur les faits...on les amène à féliciter quelqu'un pour ce qu'il fait (plutôt que ce qu'il est).

Enseignant 1 : les adultes s'inscrivent pour aussi les félicitations, les problèmes et infos

Enseignant 2 : le fait que l'adulte s'engage en félicitant un enfant a un impact très important

Enseignant 1 : Il y a la « météo » :

Enseignant 2 : Oui, à chaque fin de journée, on fait le bilan de la journée. Rappel de tout ce qui s'est fait dans la journée. Ce qui est resté dans les apprentissages. Pour les enfants c'est le moment de dire : « Qui a passé une mauvaise, ou moyenne ou bonne journée » et on donne la

³³ Le « Conseil » est une « technique Freinet » (Célestin Freinet) et faisant partie des approches en méthodes actives de la « Pédagogie nouvelle ». De Catherine Pochet et Fernand Oury [1979], 2001, « Qui c'est l'conseil ? La loi dans la classe ». Éditions Matrice. Préface François Tosquelles, accès libre Champ Social : http://www.champsocial.com/extrait- Qui c est l conseil La loi dans la classe,661.pdf?champsocial_panier=31d004201b6f2b39a2e6033f74fc5428

parole aux enfants pour commenter...super important ! Une fois tout le monde avait passé une bonne journée et ils se sont applaudis. Surprise et Grosse émotion.

Enseignant : il y a les métiers des enfants et les ceintures (*NDT : métiers : méthode Freinet / ceintures de couleur : méthode de pédagogie institutionnelle avec F. Oury*) ? C'est à traiter ! Le Vendredi programme de la météo, animation du « Quoi de neuf ? » (*une des modalités du conseil*). Choix du président du jour. Le feed-back de la journée est important pour moi mais je ne donne pas mon avis. Je ne fais pas de commentaire d'adulte.

Enseignante 2 : L'objectif dans le « Quoi de neuf ? », le « fardeau » ils le déposent pour vivre leur journée. Mais les vraiment gros « problèmes » n'arrivent pas plus d'une fois ou deux fois par an.

Enseignante 1 : On les sollicite pour ramener un objet de chez eux pour parler d'un événement. En grande section on veut les aider à la prise de parole à l'expression des idées, le support pour aider à cette prise de parole, c'est « la dent qui est tombée », le livre lu et aimé, etc ...

: on ne fait pas ça tous les jours.

: n'ont-ils pas d'autres occasions avec vous pour venir voir l'adulte et déposer ?

2. Place de l'adulte et expérience

Enseignant 0 : des enfants vont utiliser cet espace : nos enfants vivent dans des familles où la communication existe (*NDT : milieu favorisé*). Mais il arrive aussi des moments difficiles « mes parents divorcent » mais certains ne vont rien dire. On met à disposition des espaces. C'est la relation personnelle qu'on a avec les élèves qui dépend. Des fois c'est plus fort avec un enfant, lors de la mort de son père, j'avais une relation forte avec l'enfant qui a rapporté l'événement en conseil, nous avons posé une pierre. Mais on fait attention à ce qui se dit là (prudence sur ce qu'on peut en faire), car ces lieux de paroles ont été inventés sous l'influence de la psychanalyse, nous on se dit qu'on met plutôt « à disposition » cet espace. Dans la relation enseignant-enfant, si l'enfant raconte rêve et que l'enseignant a une écoute particulière sur les rêves il crée chez l'enfant le désir de communiquer.

Enseignant 1 : ce temps de parole est une « porte ouverte ». On ne peut pas répondre à toutes les questions ce n'est pas une thérapie.

Enseignant 0 : certains ont des soucis et ce ne sera pas dit dans la classe ; ce sera la relation personnelle avec l'adulte qui va compter. Certains ne veulent pas parler. Ils gardent ça pour eux.

Enseignant 1 : il y a une différence car en CP car c'est nous qui faisons l'ordre du jour et l'animation, sont trop petits pour le faire.

Enseignant 2 : Nous ils font l'ordre du jour. Puis ils se répartissent la parole

E : les enfants vont apprendre, ils développent une compétence sur la prise de parole. C'est un axe pédagogique majeur de la Source cette prise de parole, on a vu ça comme un point central lors des témoignages sur les « 70 ans à La Source³⁴ ». Les « Quoi d'neuf ? », conseil, les ateliers, les actualités, les présentations. Des compétences s'acquièrent. Ritualisation définition des rôles de chacun.

Enseignant 3 : Mais si on était seul à faire ça dans l'école ça ne fonctionnerait pas ...

E : Le temps et rituels très important.

Enseignant 3 : les enfants ont le respect de ce qu'ils disent. Ils savent qu'on les écoute.

E : L'Investissement émotionnel : il s'est constitué une culture d'établissement. L'Expérience d'ici, les gens se la constituent « dans » un tronc commun (les incontournables) par

³⁴ <https://www.ecolelasource.org/index.php>

imprégnation, par travail d'équipe et qui participent au « climat de l'établissement », « l'ambiance »...mais ça tangué aussi

Enseignant 3 : même idée que moi

Enseignant 2 : ce que j'avais envie j'arrive à l'enseigner comme j'ai envie. Avoir envie d'autres techniques comme ça pour enseigner comme ça. Une envie au départ mais plus que des techniques.

Enseignant 3 : on n'est pas arrivé ici par hasard.

X : On a fait les stages de formation ici c'est ce qui nous a donné envie.

3. Les enfants et les familles

Q : ça a changé ? Ou pas ? 30 ans après ?

E : Pas la même population depuis 30 ans. Avant c'était des militants de l'école nouvelle. Bien plus qu'aujourd'hui. Les enfants en difficulté venaient ici. Ici ce sont des parents qui cherchent sur Internet

X : On acceptait les parents dans la classe.

Enseignant 1 : l'éducation a changé, il y a une envie de réussite. Le « groupe³⁵ » comme notion a un peu disparu. En cause le stress des parents : une inquiétude pour le moindre bobo. Des parents contents de constater la « libre circulation » (*principe pédagogique*) mais dans les conflits ou de petites bosses ils interviennent immédiatement.

Enseignant 4 : dans les lettres de motivation pour les CP ils mettent la « pression » (motivation) sur la pédagogie de l'école

E : ils en rajoutent !

4. Le bien-être, les lois et la pédagogie

Enseignant 4 : Il y a « le droit à l'erreur », ils ont le droit de se tromper, des enfants sont en compétition, mais l'enfant pas très bon osera proposer quelque chose par exemple dans l'exercice de « phrase commentée » : exercice où nous dictons une phrase que vous devez écrire du mieux possible) pour chaque mot chacun fait proposition d'une écriture du mot. On note toutes les propositions orthographiques possibles du mot et on revient en débat sur le choix et les commentaires ; personne n'a peur de dire des bêtises. Même les plus fragiles osent proposer quelque chose et même si c'est faux on voit bien qu'il y a une logique. Ils se trompent mais sont fiers d'avoir proposé. Ne plus avoir peur c'est important.

E : rituellement il y a les « 4 lois de l'école », les piliers, les enfants ne les retiennent pas forcément. C'est ce qui n'est pas négociable : « pas de mise en danger de soi, on ne met pas en danger les autres, on ne se moque pas, on fait de son mieux ». Ils savent que quand ils se moquent c'est un interdit et ils le savent. On doit être convaincus : on fait de son mieux. Mais en réalité le fait-on aussi ? Tentation de dire « tu as fait n'importe quoi ».

X : C'est un geste professionnel compliqué. C'est comment on fait. On est tous d'accord (ne pas se moquer : les conséquences) mais comment on fait vraiment pour tenir ça. Certaines techniques sont présentées et reprises par les autres.

E : dictée et problèmes en mathématiques : non pas seulement « en faire », mais comment on arrive à reprendre ça pour en faire un exercice.

³⁵ Le « travail libre par groupe » est un fondement de l'approche pédagogique de Roger Cousinet, fondateur de l'école de la Source et grande figure de l'éducation nouvelle. Voir site de l'école http://www.ecolelasource.org/La_Source_Ecole_nouvelle.php?id_niv1=8&id_niv2=68d16092cd5fc84a4db26f356e0f3edd&id_niv3=a35d8aacabca1bd3e064bc8757211d43

X : Les groupes de niveau en CM 2 : participation, différenciation. Ils voient l'erreur, les uns par les autres, ça les aide. Relie le Groupe et l'Individu.

Enseignant 2 : Intérêt pour le « Tétra-aide³⁶ » (Tétraèdre de Sylvain Connac³⁷). Chaque sommet a une couleur différente. Quand l'enfant travaille il indique l'état dans lequel il est : le vert c'est « ok », le jaune « aide non urgente », Bleu « je vais aider / je suis aidé », rouge « à l'aide au secours ». L'enseignant voit qui a besoin d'aide. Les enfants aussi peuvent voir. Pas de demande directe, pas de honte. Et sans passer par l'Adulte. En fin de journée on voit qui s'est investi et comment : sont très honnêtes. Disent s'ils n'ont pas travaillé ou bien « je n'ai fait que ça... »

E : L'enfant s'analyse lui-même.

5. Démocratie affective

Q : Et la Démocratie affective ? Comment l'entendez-vous ? (NDT : NB : Présentation du travail de Renato Palma autour des mots clés : Autorité positive, approche pacifique, droit de l'enfant, place de l'enfant, ses droits et ses besoins, l'expression émotionnelle).

E : (Débat conduit par Y. avec les interventions collectives de chacun des enseignants) : pour moi c'est très ambigu. A la fois la notion de droit de l'enfant on ne la travaille pas, j'ai l'impression. On envoie une délégation de la Source à « CATS³⁸ » (Children as Actors for Transforming Society, fondé par Jonathan Levy³⁹), mais ce n'est pas un objet « travaillé ». Ici tout le monde croit à la prise de parole de l'enfant et à son espace. C'est inscrit dans une pratique plutôt qu'un cadre général. Méfiance sur « l'enfant roi ». La relation d'autorité existe. L'Autorité de l'adulte est claire et est présente en classe et bien présente. La relation de proximité existe. L'enfant est reconnu comme une personne et l'enfant est autant considéré qu'un adulte. L'atelier « philo » en rend bien compte (NDT : *capacité de raisonner et de discuter*). Ça illustre bien l'exemple de « l'enfant est une personne », là c'est clairement évident. Enfant ou adulte si on leur laisse un espace où ils vont formaliser une pensée universelle, avec ce qu'ils sont. Adultes et enfants : un vrai rapport énoncé enseignant-élève. L'Adulte a des droits et des devoirs. L'enfant aussi. Côté moral. On le met en action, et le discours, et la réalité...Le problème c'est quand le discours théorique est plaqué et là on arrive tout de suite au dogme.

Il y a une Autorité à l'école, il y a des devoirs et des droits à l'école et il y a des droits et des devoirs à la maison. Parfois en classe CP on se rend compte que les enfants manquent de cadre, de repères et de limites. Il n'y a pas vraiment de coéducation avec les parents – ils sont d'accord avec le projet de l'école. La même philosophie est partagée. Mais ce qui change c'est le contrat de base « La charte » : enseignants parents (et pour les enfants aussi ça se pose) les parents font une démarche pour venir et les enseignants aussi. A partir d'un certain âge ils peuvent faire aussi la démarche eux-mêmes (les enfants). On peut ensemble réinterroger la possibilité de « continuer ensemble ou pas ». Les collègues du public en poste de direction n'ont pas le choix de leurs collègues ni du lieu. C'est un luxe. Mais il y a aussi des enfants qui peuvent entrer en souffrance par rapport à nos attentes et exigences auxquelles ils ne répondent pas. On peut choisir ou refuser ce qui est proposé. Au Collège ou maternelle on peut avoir des enfants qui ne se sentent pas bien : on leur demande trop ! Certains se fondent

³⁶ Le Tétra'aide, cf. <http://bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf>

³⁷ Sylvain Connac, 2009. Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école Paris, ESF éditeur, collection pédagogies.

³⁸ « CATS Forum » - Children as Actors for Transforming Society ; <https://catsconference.com/cats-2015/cats-2015-core-team/>

³⁹ Interview : une rencontre avec Jonathan Levy <http://www.iofc.org/node/6203>

dans la masse. Ils ont besoin d'anonymat. Besoin de ne plus être vus. Ne plus avoir d'étiquette. L'exigence est trop grande pour eux. C'est un de nos Paradoxes : tout y est « trop visible ». On sait bien que parfois les parents « non-directifs » peuvent être les plus directifs... Certes c'est un lieu avec beaucoup de liberté. Mais tout y est « plus surveillé ». Le regard des adultes est plus présent.

Q et débat sur la représentation autour des « droits de l'enfant » : c'est bien un droit institutionnel mais je n'ai pas envie de le mettre en avant. Coopération et autogestion oui, autonomie, mais pas les « droits des enfants » en soi... on le met en œuvre. Notre référence c'est Cousinet, Freinet et la Pédagogie Institutionnel de Fernand Oury, etc.... chez Freinet il y a une vision du « devenir de l'homme » plus politique, des Droits à l'éducation. Chez Montessori c'est sur l'instant. Ça implique une vision du groupe.

Q : Et droits de l'enfant et Citoyenneté ?

Débat collectif : le Respect par exemple du vote d'un groupe. Accepter la majorité. Ils savent argumenter voter respecter les votes... Quels impacts ont ces choix pédagogiques sur le devenir des enfants ; quelles traces et impacts de l'école et du milieu familial. A distinguer ? On présuppose que les parents ici et l'école, s'additionnent... ce qui est ressortit des études que nous avons faites pour « les 70 ans de la Source⁴⁰ ». Il y a eu 1200 personnes ! Ce qui ressort : ça développe chez eux une confiance et manière d'être, donnant lieu souvent à un engagement dans le milieu associatif, la culture, de représentation (pour un groupe) ou de chef d'équipe, d'un goût pour le travail en « équipe ». Ils sont marqués par leur expérience. Mais il existe aussi des échecs et des drames, un de nos anciens s'est suicidé à 20 ans. Et puis il y a des élèves qui se font virer de chez nous et qui vont très bien. Ce sont parfois de très mauvais souvenirs pour d'autres. Histoires de générations. Il y a pas mal d'enfants d'anciens élèves. Ça fait secte, un peu (rires)... C'est un environnement où l'exigence peut être vécue trop forte face à la demande des adultes... surtout au Collège. Certains préféreraient être noyés dans le groupe et ils se retrouvent exposés... Il y a une forte dimension affective et le lien à la personnalité de l'enseignant avec l'élève. Le niveau personnel. Discipline positive. Paradoxe que ces deux mots. Je crois (*NDT : plutôt*) au renforcement positif, à la bienveillance. A la Source on travaille la mise en place de la « PI » (pédagogie institutionnelle) pour se décoller de la relation à la figure de Dany Cohen (*NDT : directrice précédente*). Notion affective : que fait-on de la relation ? L'enseignant gentil ET méchant. On parle peu de la posture de l'enseignant dans la classe, par ex. il y a des maîtres très classiques et le « climat » (*NDT : climat, ou « ambiance » dirait Montessori*) de la classe est bon. Inversement l'emploi de techniques très innovantes mais pas de climat de confiance Situation vécue avec un enfant qui a pleuré. Me suis énervée après lui alors que ça ne m'arrive jamais : expression émotionnelle en retour lui ai dit « *tu ne sais pas lire ou quoi !!* »... on peut tous dire des bêtises qui blessent heureusement qu'il a pleuré je me suis excusée. Pas de gêne ici à reconnaître une erreur. Ce n'est pas un acte de faiblesse.

Enseignant 4 : Les tuteurs. Les enfants viennent nous voir et nous parler (*NDT : comme dans la situation précédente où des enfants sont intervenus après l'incident*) – les enfants les meilleurs sont « marqués » dans la classe. C'est le Brevet de Sylvain Connac : ils peuvent s'engager dans le tutorat pour les autres. Ce sont des moments d'échanges entre eux qu'on voit et qui leur appartiennent. On n'intervient pas. Avec les tuteurs par exemple parfois la situation de ne pas être comprise m'énerve et il me vient l'idée de demander aux enfants de reformuler : l'un commence et d'autres suivent et ça y est, chacun contribue avec ce qu'il a compris.

Y + collègues : on devrait mesurer le temps où parle l'adulte... avec un chrono ? Le nombre « d'institutions » où l'adulte n'est pas là (*NDT : instances pédagogiques qui sont créées pour*

⁴⁰ https://www.ecolelasource.org/La_Source_Ecole_nouvelle_actu.php?id_niv1=6&id_niv2=12&id_niv2=&id_actu=1372&id_page=105

des moments de vie quotidienne ou d'apprentissages et dont les modalités sont décidées ensemble, évaluées puis fixées – elles permettent ces « institutions » au moment où elles sont instituées dans la vie de la classe, de FAIRE LOI de cadrer, réguler). Des petits rôles d'animation et qui créent le plus de temps possible où l'adulte ne parle pas...l'adulte n'est pas en représentation. On fait cours parfois. Mais il y a encore trop de temps où l'adulte parle. Alors que les enfants écoutent de moins en moins...il existe un trouble de l'attention. Nombreux enfants semblent touchés. Trouble d'adaptation : à une demande de silence par exemple. Ils perturbent. Il y a ceux qui posent problème. Les enfants sont plus sollicités qu'avant. Par les écrans. Par les adultes. On leur demande beaucoup. Trop. Beaucoup de sollicitations, d'excitations, la technologie est devenue trop présente, téléphone, tablettes, ordinateurs, très tôt, les parents déclarent facilement « mon enfant s'ennuie... », il y a une sur-activation, des enfants avec des activités tous les soirs et en plus des RDV chez les spécialistes....etc.

La personnalité de l'enseignant joue : être à deux dans la classe (*NDT : à se succéder*) crée des réactions dans la classe. Pour certains cela conduit à des réticences avec l'un ou l'autre des enseignants. Ça produit des comportements différents. Mais avec une continuité d'état d'esprit et de pratiques, le partage d'une classe s'avère bénéfique. On se sent allégée. On imagine qu'on pourrait faire des échanges de services entre classes, harmoniser notre travail par des échanges de pratiques. Développer une communauté d'adultes. Ce qui équilibrerait les liens. La trop grande personnalisation est un risque....(*NDT : Y. rappelle la personnalité « très forte » de Catherine Pochet, figure de référence de la pédagogie institutionnelle, mais dont le climat en classe lui avait paru assez rude...*)

C- Séance 2 :

« Focus Group » : enseignants d'école maternelle et primaire ; Ecole nouvelle de La Source, Meudon (92) et Ecole nouvelle d'Antony, Antony (92)

Date : Mercredi 05 juillet 2017 ; 13h00-16h00

Présentation des participants

Pour L'HORIZON : Didier Favre

Pour l'équipe de l'Ecole Nouvelle d'Antony (ENA) : Hélène Kolebka, Odile Carré, Valérie Tiebergen

Manque : Ecole La Source.

NB : sur cette date, il nous avait été impossible de rassembler les deux écoles partenaires. Pour cette seconde séance nous avons privilégié la rencontre avec l'ENA afin de soutenir le principe de diversité des contributions, et ce avec l'accord de tous, puis de trouver une date commune à la rentrée de septembre (le 20/09), avant la date de clôture de rendu du projet / rapport intermédiaire afin de permettre aux deux écoles de travailler enfin ensemble dans ce projet, même si pour cela nous nous trouvons en décalage avec l'échéancier ERASMUS + de DREAM sous responsabilité UNIFI.

Présentation Projet DREAM :

Présentation de L'Horizon, centre de formation aux métiers de la petite enfance. Présentation de l'UNIFI de Florence, responsable du DREAM PROJECT, dans le cadre d'Erasmus+, avec comme partenaires Université Paris Nanterre, Véronique Francis et Anne Marie Doucet-Dahlgren : recherche européenne autour de l'éducation affective-émotionnelle des enfants et

de la démocratie, pour les enfants de 0-12 ans dans 3 contextes professionnels, Petite enfance, école et loisirs.

Présentation de la recherche-action : cadre de travail des séances, le mode et la finalité : création, développement et mise en œuvre d'un « modèle de formation » sur le thème présenté à partir des résultats du travail de recherche. Nombre de séances de travail prévues et engagement sur 3 ans, si possible, suivi du projet et mise en place.

Objet : Les pratiques des enseignants et questionnements de ces pratiques dans la classe qui correspondent au champ de recherche : éducation affective et démocratie

Fin de séance : 16h00. Durée 3h00

Séance : enregistrée avec l'accord des participants et prise de notes : Didier Favre

Participantes : Valérie Tiebergen: professeure des écoles, travaille depuis 12 à l'ENA ; Odile Carré : Enseigne les arts plastiques, en Ecole privées et Ecole Bilingue, ERE ; Hélène Kolebka : 5 années à Emilie Brandt (Ecole nouvelle à Levallois-Perret (92), puis en Haute-Savoie, 20 ans à l'ENA. En thèse à l'Université Paris-St-Denis en sciences de l'éducation où elle également est chargée de cours depuis quelques années.

Hélène : travaille à 75% en grande section de maternelle ; Odile : travaille sur CP-CE1, à 50%, sur les petits et moyens ; Valérie T. : travaille en grande section à 25% ; CP-CE1 à 50% ; CE1-CE2 à 25, changement de niveau à chaque année.

Accueil de 175 enfants.

Lieu : Ecole Nouvelle d'Antony

Compte-rendu :

1 Expression des émotions. Questions, et guide : émotions, éducation affective ?

(Note du transcripteur – NDT : Le débat s'engage collectivement tout de suite, se succèdent des prises de paroles individuelles et du débat. C'est ce qui est indiqué au fil du texte de restitution) :

Ce qui me vient tout de suite à l'esprit c'est le « Conseil », à l'école et la « classe coopérative ». Le Conseil fonctionne de façon hebdomadaire à partir du CP. Son déroulement se fait en fonction du groupe et des individus. On le fait aussi avec les plus petits, mais 2 à 3 fois seulement (*dans l'année*). C'est plus compliqué avec cet âge là. Tout dépend si le groupe est assez mûr ou pas pour ce type de travail. On s'adapte en fonction du groupe et des individus. Si ce n'est pas le cas on organise ce temps de manière moins formelle. Mais en grande section on formalise. Quand c'est régulier c'est là que c'est intéressant ! Car ce qui pourrait sortir au « Conseil de la classe » (*qui a lieu tous les combien ?*) En fait ça sort là tous les jours au « Quoi de neuf ? » (*temps de parole du matin ; technique FREINET*)

Enseignante 0: en grande section, l'écoute ne marchait pas dans le "Quoi de neuf ?", mais dans le Conseil si ! Ça dépend donc des attentes des enfants. *Débat* : le conseil est le lieu, temps et espace, où ça se met en place pour les projets. Et où se règlent les conflits ! On y met aussi en place les responsabilités et les métiers (*NDT : ce que sont les métiers Freinet*). Le « Conseil » est hebdomadaire, sa régularité est importante, c'est un jour fixe : les vendredis. Chacun sait que « ça se passe là ». Il y a un cahier où ils ont accès jusqu'au jeudi soir : ce qui y sera traité doit être noté dans ce cahier : projets, félicitations ou conflits.

Enseignant 1 : en grande section je leur demande ce que chacun veut dire et j'anime le Conseil

: le temps que tout ça se mette se place, c'est l'adulte qui dirige et qui fait le « gardien du temps ».

Débat collectif: Dans le Conseil, les « métiers » y sont discutés et on aborde aussi les passages de « ceintures » (*NDT*: ceintures de « judo » issues de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury) C'est ce qui permet de devenir « président » (*NDT*: pour animer le conseil). Les CE 1 ont « transmis » l'expérience du Conseil aux CP, car les enfants savent s'organiser « sans nous ». On peut devenir un spectateur « passif ». On peut aussi intervenir mais il faut s'inscrire. On passe 10 minutes sur « le messenger » (*NDT*: le messenger et son rôle) puis 10 mn sur les « félicitations » et enfin « les conflits ». Ça nous laisse 10 mn de « Questions ». Puis parfois on peut avoir 10 mn sur les « passages d'étapes » ; ainsi la 1ère fois qu'on s'inscrit à une étape on passe ensuite 15 jours à l'essai. Le 2ème passage d'étape permet de valider – ces étapes sont : « J'apprends, je sais, je respecte ; je rentre sans faire de bruit, je connais quelques règles ». Ces passages d'étapes donnent des « droits »...Et les « droits » donnent accès aux « métiers » qu'on peut exercer en classe. Le conseil d'école, 2 représentants par classe sont délégués. On y discute des problèmes de l'école, des choix d'amélioration sur l'école et son fonctionnement, tournois de sports et aménagements. Les propositions sont ensuite votées en classe et remontées au Conseil ...enfin ça dépend des fois. Le « Conseil d'école » est bi-hebdomadaire, il intègre le Conseil de la classe – avec ses propres délégués. Il y a une importante vie institutionnelle. Les délégués élus changent dans l'année, dès la grande section mais ce n'est pas facile pour eux, les petits sont intimidés parfois ! Tous les comptes rendus sont faits par les CM1 et CM2. Avant les conseils de classe étaient moins codifiés. Mais il y a aussi des fonctionnements différents selon les années et les groupes : on fait un bilan des conseils de classe chaque année

En grande section, si l'adulte ne porte pas le Conseil ça se perd vite, ça se délite, pareil pour les métiers... des fois on voudrait un conseil de classe commun car il y a des problèmes de conflit de territoire...mais ça ne se fait pas...Parfois le temps est trop court et certains n'ont pas pu passer à leur tour. Maintenant on va plus vite, du coup il y a moins de frustrations. Tous les 15 jours les métiers doivent changer. Avant les Conseils d'école c'était que les grands. Mais petit à petit les autres donnent leur avis.

2 Démocratie et affect ?

Débat collectif: Il faut remarquer que sur les conflits, des fois, le temps fait l'affaire et que résoudre les conflits tout de suite, à chaud, ce n'est pas bon, il faut du délai. Il y a besoin d'une nécessaire prise de distance sur les affects des enfants. Le conseil d'école est plus démocratique. Pour le Conseil de la classe ils peuvent dire ce qu'ils veulent ça reste entre nous. En Conseil de classe les choses viennent sans que ça passe par les adultes. Il arrive aussi que les adultes soient critiqués, ainsi Paul l'a été en tant qu'enseignant. Il y a aussi le rôle de « gardien des gêneurs » dans le Conseil (*la liste des gêneurs est donnée à la fin du Conseil*). Mais il a fallu rediscuter sur les critères de ce qui fait gêne ou pas. Il y avait une énumération des gêneurs dans le Conseil...mais est ce juste ? Certains enfants y avaient tendance à déclarer tout le monde gêneur...Et quand on est nommé trois fois de suite, on sort du cercle et on en peut plus s'exprimer...et on ne peut plus voter ! Même nous pouvons être déclarés gêneurs

Dans le Conseil, (quand il y a une proposition, une idée, un projet) on vote sur un texte pas sur le « copain » ; c'est l'apprentissage pour prendre de la distance, se détacher de l'affectif. On essaie le vote à bulletin secret. En grande section, pour le choix d'un livre on va voter avec une image (ça fonctionne mieux que l'oral)

Il y a des « contrats », pour ceux qui ne respectent pas les règles. Des « restrictions » de la liberté, par exemple : la circulation dans l'école. Et les enfants concernés s'en ralle souvent

bien mieux que nous et 9 fois sur 10 si on oublie eux ils continuent de respecter ! Ou bien ils nous le rappellent « tu sais, bien je ne peux pas faire ci pour ça... ». Faire prendre conscience qu'on ne respecte pas l'autre, il y a un enjeu de confiance ! Ça les change ! Ainsi quand ils passent au collège (*NDT : dans le circuit classique*) ils n'ont pas peur d'aller voir les adultes. Ils sont surpris d'être pris pour des bébés. Les enfants restent très liés, ils ont un réseau de copains et les parents aussi. On reçoit des parents qui viennent de crèches parentales, les parents s'investissent beaucoup.

Il y a de la confiance mais comment ça marche ? C'est implicite...ça se fait ! Par exemple au jardin, on ne les voit pas tous, ils peuvent se cacher. La liberté fait la confiance. L'organisation spatiale doit aider...dès le début on ne les contraint pas à rester, petit à petit ça se fait. Mais avec certains il y a des échecs, certains ne sont pas fait pour notre école. Pour certains ça les explose dans tous les sens ; il peut y avoir une régulation progressive. De la liberté plus des règles, un cadre plus souple. Certains enfants nous aident à ça, ils aident ces enfants-là. Ils sont recadrés par ces enfants-là ! Dans certaines situations, je restreins les choix : « c'est ça ou ça !; tu choisis ». Certains ça les aide. Pour d'autres on ne peut pas leur demander de s'adapter à cette liberté. Il y a trop de choix. Ça peut les perdre. Ils ont besoin d'être aidé pour choisir. Savoir choisir ça s'apprend. L'adulte aiguille, rassure. Ça prend plus de temps que d'autre. En grande section ou CP cette confiance se crée petit à petit avec tout ce qu'on peut mettre en place individuellement et on ne fait pas pareil avec chaque enfant : l'adulte se remet en question. C'est différent du système « traditionnel », ça passe de « personne à personne », l'adulte est garant du groupe....ce n'est pas comme une « classe », ce sont avant tout des « liens ». On est au même niveau que les enfants si on fait du bruit, s'il y a du chahut ou un non-respect des règles...et si je fais ce que veux vous allez en subir les conséquences. Ils ont des droits et des règles, qu'ils doivent respecter : Les règles sont pour tous.

Chaque semaine il y a la « météo du cœur » : pour certains « c'était bien avec tous » ou bien « ce n'était pas une bonne journée » ! Moi je peux le dire, d'autres aussi peuvent le dire. Chacun a besoin d'exprimer pour soi. On impulse ça. Les temps de regroupements sont parfois lourds, ils ne sont pas trop portés à discuter à ce moment là, sont agités et plus ils sont petits et plus ça prend du temps. Ça peut être lourd et pénible, répétition et lassitude. Pour les petits il faut un cadre mais il y a un « flottement » nécessaire. Au fil des années un peu de lassitude s'est installée après un début de carrière plus « cadré » ; des pratiques peuvent disparaître, mais ce qui compte ce sont ces instants de vie.

3 Quelle relation avec les parents ?

Au début ils ont contribué à la création de l'école. (*NDT : issue du « Mouvement du Père Castor »*). Les parents s'occupent de la gestion de l'école, ils sont bénévoles et sont au CA. Ils participent aux activités avec les enfants. Ils ont une grande liberté de proposer ce qu'ils souhaitent. L'accès est libre, ils rentrent dans l'école et peuvent rester dans les classes ; il y a des ateliers avec eux mais des fois pour les enfants c'est difficile de partager son parent ; et dans les ateliers certains enfants vont choisir non pas l'activité mais leur parent...par exemple dans les sorties ils vont parfois vouloir rester avec leur parent ...ils peuvent être casse-pieds. En tant qu'enseignant les parents peuvent être une richesse. Il y a une coéducation : par ex certains font des « conseils » en famille...Les parents qui viennent avec les plus petits ont une attente car ils ont des difficultés avec le « traditionnel » ou ils ont du mal à « couper le cordon ». C'est un peu l'enfant-roi : on l'écoute mais parfois ils sont trop écoutés, vraiment « trop ». Ça donne des enfants qui argumentent tout le temps et on peut avoir besoin de mettre un point d'arrêt : « là, il n'y a pas le choix ». ...car pour certains le cadre est « flottant » ; et là il y ; et là il y a un « Non qui veut dire Non ».

D-Séance 3 :

Séance du 20 septembre, école nouvelle d'Antony et Ecole la Source à L'Horizon

« FOCUS GROUP »2

Profil général: 1 directeur d'école, 4 professeures des écoles

Participants à la séance : 5

Sexe : 1 homme, 4 femmes

Age moyen: 40 ans

Date: 20 septembre 2017

Lieu : salle de cours à L'Horizon –Malakoff.

Durée: 2 heures

Animateurs : Anne Marie Doucet-Dahlgren et Didier Favre.

Coordinateurs pour les groupes enseignants : Yves Herbel, directeur, pour l'école « La Source », à Meudon (92) et Hélène Kolebka, professeure des écoles, pour l'Ecole Nouvelle d'Antony (92)

Présents à cette rencontre : pour l'Ecole « La Source », Yves Herbel et Christine Gallier, enseignante, pour « l'Ecole Nouvelle d'Antony », Antony (92), (ENA) : Hélène Kolebka, Odile Carré, Valérie Tiebergen

Observations: très bon déroulement, Les précédents comptes-rendus ont été envoyés à l'avance avec la liste des questions possibles de DREAM. les thématiques sont de ce fait nombreuses et ont donné lieu à une discussion intéressante et échanges de pratiques entre écoles.

Enregistrement de la séance entière : A.M.Doucet-Dahlgren

Prise de notes et restitution : Didier Favre

Compte rendu :

Présentations mutuelles : Yves Herbel, professeur des écoles, directeur depuis 10 ans à la Source. Avant, il a passé 10 ans à l'Ecole de la Neuville, puis internat et externat à Paris. Il a exercé dans tous les niveaux sauf en « maternelle ».

Enseignante 1 : exerce à la Source depuis 30 ans en cycle 1 (de la grande section « maternelle » au Cours élémentaire 1 dans le primaire). A été formée à l'institut de formation IFPP pour les maitres de « l'école privée » laïques.

Valérie Tiebergen : A l'école Nouvelle d'Antony (ENA), depuis 12 ans, dans la classe des petits-moyens maternelle jusqu'au CE 2 Exerce à mi-temps et en binôme avec Odile Carré ici présente.

Odile Carré: A l'ENA depuis ans, exerce sur deux mi-temps

Hélène Kolebka: A l'ENA depuis très longtemps, exerce à 75%, est actuellement, est inscrite en thèse en sciences de l'Education sur la pédagogue « Emilie Brandt », elle est chargée de cours à l'université Paris 8 sur l'Education Nouvelle et à l'IRTS de Montrouge.

1. Expression des émotions

La séance commence par une reprise des questions initiales proposées dans le cadre de DREAM. Puis Yves Herbel demande un retour des animateurs sur les précédentes rencontres : qu'avons-nous perçu des deux écoles, de leurs pratiques, de leurs références, de leurs différences éventuelles (*rappel : les deux premières séances ont été tenues séparément du fait des contraintes de planning des enseignants des écoles*). Didier et Anne Marie font état de l'évidence d'une référence commune (évidente parce que les deux écoles ont été choisies pour cette raison, entre autres).

Les animateurs : ce qui nous a frappé en premier est la pratique du « Conseil » et que celle-ci a été le premier point immédiatement débattu dans les deux groupes pour aborder les émotions et l'éducation affective et démocratique. Ce sont aussi des valeurs proches, par exemple l'importance que les enfants sont à l'école pour apprendre et que les dispositifs mis en place visent à soutenir cet apprentissage.

enseignant : je rajoute l'écoute et que les élèves sont pour nous avant tout des personnes. Je remarque l'importance que nous accordons à la parole avec les « quoi de neuf ? » et le « Conseil » ; nous privilégions la prise de parole et l'organisation de débats philosophiques vont dans ce sens mais je me pose maintenant la question des émotions physiques des enfants : on en fait quoi ? On voit partout le recours à la sophrologie, au yoga, à la méditation...on reste dans la difficulté de « tenir » la classe, il y a beaucoup de mouvements. Certains s'expriment par le corps...nous avons aussi beaucoup d'enfants hyperactifs, ou avec des troubles de l'attention, enfin, qui sont étiquetés comme tels...

Didier : il rappelle qu'il avait été évoqué dans les séances passées le fait que pour la Source Y. témoignait des nombreux enfants enfermés dans des agendas d'activités multiples, le soir, le mercredi et de rendez-vous « thérapeutiques » avec divers spécialistes...

Enseignant : « c'est une contrainte d'être assis sur une chaise toute la journée ! »

Enseignante 1 : « je veille à donner plus de temps et de mouvements dans la journée ou la semaine, plus de sports : faire de ma motricité en maternelle...on sent que les enfants en ont besoin ; mais en classe ils bougent tout le temps...on utilise la pâte à modeler, on leur fait prendre un crayon et on les fait s'asseoir. On leur apprend à s'installer sur une chaise.

Enseignante 4 : « Tout est fait pour qu'ils bougent, ils peuvent s'installer comme ils veulent même être couchés par terre. Il n'y a pas de contrainte corporelle »

Enseignante 0 : « mais ça n'est pas le cas pour tous à Antony...là ce sont plus vos pratiques à toutes les deux... »

Enseignant : « J'ai visité en Allemagne des classes Montessori, j'ai été frappé : il n'y a pas une table ou une chaise par enfant, on les voit évoluer dans la salle, dans des positions improbables pour travailler, ils s'étirent, on a jamais besoin du groupe entier... »

Enseignante 4 : mais dans le « Quoi de neuf ? » ils sont assis, correctement et en rond c'est le seul imposé...Depuis un an pour Enseignante 4 et Odile, c'est plus d'ouverture. On a la chance d'avoir à côté le « Grand parc de Sceaux ». On prend une demi-journée par semaine pour les laisser sauter, gambader, grimper. Le jeudi matin on va au sport, en extérieur, pour des parties de motricité et de liberté...

Enseignante 1 : Dans l'école on voit comment ils circulent (*NDT : Liberté de circulation et permis de circuler à La Source*)

Enseignante 4 : Nous les laissons se déplacer en chausson ou en chaussettes jusqu'au CE 2 ...mais au CM 1 c'est autre chose.

Enseignant : Au CE 2 nous proposons la sophrologie, méditation ...selon une méthode inspirée de Frédéric Lenoir⁴¹.

Enseignante 0: depuis que j'enseigne, je trouve qu'ils bougent tout le temps et dans tous les sens. Une vraie horreur, ils bougent tous, veulent tous parler, comment faire autrement ? Peut-être leur faire toucher quelque chose en même temps par exemple pourquoi pas le « spinner ⁴² » à mains, à tenir entre ses doigts ? et puis, ils s'affalent, ne faudrait-il pas adapter nos « Quoi de neuf ? »

Enseignant est-ce que ce serait parce qu'ils sont devenus « multitâches » ? J'ai lu que s'ils ne sont que sur une seule tâche du coup le cerveau chercherait à rééquilibrer....

Enseignante 0: ça devient pénible...même si ça dure que 10 mn à 15 mn, il faut les faire s'écouter les uns les autres, ça reste difficile

Enseignant. : sans compter les « gêneurs » (note du transcripteur - *NDT* : les « gêneurs » sont ceux qui gênent effectivement et qui sont ensuite pointés du doigt comme ayant eu un comportement dérangeant ...tout le monde pouvant être désigné comme tel par le « veilleur » - celui qui en a la tâche)

Enseignante 4 : chez nous, c'est 9h15, l'heure du « quoi de neuf ? », ils vont s'installer avant et même ils me rappellent parfois l'heure si j'oublie....Les parents peuvent rentrer dans la classe, nous sommes confrontés aux pleurs et colères lors de la rentrée...pour certains enfants la séparation est difficile (si ils n'ont jamais vécu la collectivité avant l'école). Pour les trois ans c'est vrai mais à 5 ans c'est plutôt « épisodique ». A Antony dans la cour de récréation, l'enseignant appelle son groupe, il n'y a pas de cloche.

Enseignante 1. : chez nous il y a un temps d'accueil et d'activité individuelle, ils sortent les jeux et jouent pendant 30 mn (Kapla, dessin, etc.) puis on passe au « quoi de neuf ? » de nouveau pendant 30 min. Les enfants trouvent ça long. Ils doivent s'inscrire avant et choisir la rubrique « parole ou objet » : c'est-à-dire ils présentent soit un événement soit un livre, un objet, carte à jouer...l'objectif est de les faire « parler autour » de ce qu'ils apportent.

Enseignante 4 : Mais on en a eu assez des objets. Toujours des babioles. Ce n'était plus intéressant du tout. On a dissocié les deux. Le « quoi de neuf ? » s'étirait trop en longueur...alors nous avons fait un « quoi de neuf » spécifique : ils s'inscrivent et ont un temps limité qui est contrôlé avec un gardien du temps – c'est pour faire le lien entre maison et école. Des fois aussi on sait qu'il y a eu des événements graves mais certains n'en parlent pas...

Enseignant : Et ce qui s'y passe dépend aussi de « comment l'enseignant investit lui-même cet espace ? » ; ça peut rendre obligatoire cette parole. Comment les enseignants investissent-ils le Conseil ? Sa pérennité et son importance dépend de ça.

Enseignante 1 : mais on sait que certains enfants ne s'y exprimeront pas...

Enseignante 5 : c'est intéressant, des enfants ne vont jamais oser rien dire, et puis, une fois ils se lancent et se mettent en avant : « après avoir beaucoup écouté je vais arriver à parler ».

Enseignant. : il y a ceux qui voudraient parler tous les jours et ceux qui ne parlent jamais. Et parfois des choses extraordinaires sont annoncées : naissance, séparation, décès, et ils prennent alors toute la place ... je reviens au corporel, car on a beaucoup parlé de la parole, mais ni du corps ni de la relation à l'enseignant. Nos pédagogies ne se sont-elles pas trop investies sur la parole au détriment du corps ? (*NDT* : pointant ici importance de la psychanalyse comme référence de la pédagogie institutionnelle). Il y a des gamins qui nous « servent la soupe », ce seront des politiques un jour ! ...Dire, oui bien sûr, mais faire ?

⁴¹ Frédéric Lenoir. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Albin Michel.

⁴² « Spinner », exemples pris sur Internet de l'objet, très populaire chez les enfants actuellement : https://www.google.fr/search?q=spinner&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&dcr=0&ei=G-fEWfLEHO7UXub5reAO

Enseignante 0: dans nos classes quand le langage est trop développé, je le dis : « on arrête de dire et on fait ! »

Anne-Marie : mais des enseignants interviewés en école nouvelle (la Maison des enfants à la cartoucherie de Vincennes, cf. interview « expert » personne ressource : Laura T.)

nous ont dit que certains enfants (vis-à-vis de l'adulte) auraient tendance à « mal parler » ?
Quelles limites donnez-vous ?

Enseignante 0: c'est plutôt de « l'action » ; ils détournent les situations car ils maîtrisent bien (trop) le langage

Enseignant : réfléchir à la relation à l'adulte : on peut être dans la proximité tout en restant dans sa position. Certaines doivent être repris, ex : on peut nous héler « salut ! », là on reprend l'enfant

Question : Intéressant, car c'est différent pour « la maison des enfants » (dite « Cartoucherie de Vincennes », cf. interview « expert » personne ressource : Laura T.)

Enseignante 1 : on a des enfants dans la toute-puissance un peu... Ex. un enfant de 5 ans, les parents nous préviennent qu'il est un peu difficile. Effectivement il parle tout le temps... je lui demande de manger et de ne pas parler. Il s'arrête mais deux minutes après il me dit « tu m'écoutes maintenant ? ». C'est un enfant qui a toujours le dernier mot.

Enseignante 5 : Oui et puis il n'y a pas cette crainte de l'adulte... un enfant pleurait et réclamait que je le console ; puis quand je lui dis ma fatigue elle me répond « Maman veut bien que je pleure comme ça. Tu me consoles maintenant ? »

Enseignant : Il faut prendre en compte l'importance nouvelle prise par les réseaux sociaux et notamment les Smartphones – c'est spectaculaire au collège – c'est un outil d'influence qui échappe totalement aux adultes... ça les « azimute » complètement. Ils ne pensent plus qu'à ça. Problème de la réputation. Et cet outil empêche toute disponibilité aux apprentissages. Nous avons donc décidé l'interdiction des Smartphones. Mais pas des téléphones (*NDT : qui permettent le lien mais pas les utilisations connexes type Internet ou réseaux sociaux*). Mais alors on voit des parents couvrir leur enfant ... « tu le gardes mais fais gaffe à pas te faire prendre » ; là les parents vont contre l'institution. Quelques-uns font confiance mais ce sont ceux qui ont participé aux discussions et qui ont fait le cheminement avec nous ! Pour d'autres il n'y a pas d'acceptation, on va devoir tout réexpliquer, on leur dit « on a besoin de votre soutien ». Mais il reste des parents qui vont aller contre l'institution... Ce sont aussi parfois des parents qui disent savoir ce qui est mieux à l'école pour leur enfant.

Anne-Marie : Pour Luc Bruliard (*NDT : CF entretien, enseignant témoin, interviewé comme expert, personne ressource*) c'est la question des repères qui sont perdus par ces parents-là, alors que l'école est plutôt vécue comme le dernier sanctuaire dans le département 93, là où il exerce, par des enfants qui eux n'en ont plus aucun, ni dans la famille, ni dans l'environnement social (*NDT : La Seine Saint Denis, 93, est un département très défavorisé en Ile de France*)

Didier : oui mais pour les « Décrocheurs » (*Ceux qui arrêtent l'école dès 13-14 ans*) ce n'est pas vrai du tout : ils vivent le collège comme violent ; et pour eux, là il y a un abandon complet de l'école publique, de la société.

Enseignant : Les contraintes sont aussi vécues comme des violences. A la campagne, en Normandie, dans mon coin perdu de campagne j'ai trouvé une « école démocratique⁴³ », dans un petit village, et il y a un public local pour cette offre. Les enfants arrivent quand ils veulent le matin, il y a une heure d'ouverture jusqu'à 10 heures. Un respect du rythme. Bienveillance. Car les horaires sont une violence. Nous, sur la lecture on ne respecte pas le rythme la lecture

⁴³ Pour Paris : <https://ecole-democratique-paris.org/> et aussi un article récent sur le sujet : <http://www.slate.fr/story/116317/ecoles-democratiques-cours-programmes>

CP/CE1...dans l'apprentissage de la lecture on a toujours l'idée qu'un gamin arrivant en fin de CP et qui n'y arrive pas, eh bien ce n'est pas normal !

Enseignante 4 : on le répète aux parents qu'il ya le CE 1 ...

Enseignant : Oui mais on met en place des « dispositifs d'accompagnement / renforcement » dès la fin du CP (*NDT : 1^{ère} année de primaire, autour de la 6^{ème} année*)

Enseignante 1 : Lui se trouve en retard et surtout en échec par rapport aux autres

Enseignant : Mais c'est parce que tout est basé sur de l'écrit, que ce soit pour des exercices individuels ou autres, pour les problèmes en mathématiques, etc. un enfant qui est non-lecteur en CE1 c'est compliqué pour tout le travail scolaire.

Enseignante 4 : on prend plus de temps avec lui ; on fait un plan de travail. Chaque enfant s'organise. Et nous on lui donne plus ou moins de travail sur la quinzaine, on s'ajuste pour que des enfants « moins lecteurs » soient aidés par des « plus lecteurs » qu'eux. On dit au parent qu'il faut du temps...

Enseignante 5 : on voit que des enfants qui quand on les fait lire à voix haute, ne lisent pas bien...mais que dans la réalisation d'un exercice avec une consigne écrite il s'en sort bien, donc c'est qu'ils ont compris la consigne et qu'ils arrivent à s'en débrouiller...il y a une évolution chez les parents, ils ont plus la compréhension que l'apprentissage de la lecture ce n'est pas qu'au CP...

Enseignant: Il n'y a pas de sentiment d'échec chez vous ?

Enseignante 4 : si aussi

Enseignant : Est-ce que c'est pas le même profil de parents, entre chez nous et chez vous, ou bien c'est encore autre chose de différent ?

Enseignante 1 . : il y a un fort stress des parent et qui touche les enseignants, il existe une forte pression familiale, une angoisse sur la réussite scolaire...

Enseignante 4 : on leur explique le rythme de l'apprentissage et toutes les bases qu'il faut installer...

Enseignante 0: Mais ce n'est pas la même chose pour un enfant de décembre et un de janvier, l'écart de développement est très grand à cet âge

Enseignante 5 on vise un parent « rassuré »...parce que c'est lui qui va rassurer l'enfant.

Enseignante 4 : Nous avons bien quelques enfants en difficulté.

Enseignant : Il y a une véritable violence de l'obligation de réussite de la normalité et de la productivité...

Enseignante 4 : nous avons depuis peu constitué un cahier de « progrès » qu'on a nommé « mes progrès » qui fonctionne comme un « porte-folio » qui permet de compiler les travaux qui sont signes d'une avancée...mais on a pas voulu le mot « réussite »...c'est l'enfant qui choisit et qui sélectionne, il l'écrit dans le cahier et accompagne d'un document montrant qu'il a progressé. Ça va se mettre en lien et en place avec la famille, pour leur montrer une ou deux fois dans l'année ; ça fait partie de l'évaluation – c'est comme un « renforcement positif⁴⁴ »

Enseignant : oui c'est comme chez nous quand ils ont fini quelque chose ils passent un brevet, par exemple « brevet Kapla », etc., il y a pour « marquer » ce passage le « Coup de tampon d'Yves » et le serrage de main du Directeur...c'est comme une victoire pour eux ! Ensuite on plastifie le brevet et ça va dans la pochette d'évaluation, 2 à 3 fois par an. C'est un autre regard porté sur la réussite de l'enfant

Question : Et la monnaie ?

⁴⁴ En référence à Frederic Skinner et son « behaviourisme » ou comportementalisme – qui l'amène à postuler l'importance de la réponse de l'environnement dans le conditionnement opérant (ou contingence de renforcement) ce qui le distingue de notamment de Pavlov.

Enseignant : c'est très discuté et discutable. En Pédagogie Institutionnelle, comme à La Neuville⁴⁵ elle est créée pour « l'épicerie » et circule dans l'école (Didier fait référence au film de 1985 réalisé par Jacques Pain où l'on voit très clairement les séquences relatives à la monnaie). Mais il y a aussi des situations exceptionnelles liées à la déscolarisation où on va « payer » les enfants pour leur travail, et ce serait « être payé pour apprendre » ? On peut critiquer et s'interroger mais le fait est que ça marche pour ces enfants là alors que rien n'a jamais marché au regard de leurs difficultés d'apprentissage et de scolarisation (Didier fait alors référence à la question du Don, de la dette et de la Réciprocité et qu'on peut faire l'hypothèse que cette « équivalence » apprentissage/argent crée un effet libérateur...c'est en effet la fonction même de l'argent que de nous libérer des liens dans une relation symétrique d'équivalence, en référence à la théorie de M. Maus du Don (revisitée par Alain Caillé et Jacques T. Godbout)

Question : Et comment les adultes font avec leurs propres émotions quand ils n'en peuvent plus ? Dans le Focus-group I, rapporte Anne-Marie, les éducatrices de Crèche Parentale en ont parlé, surtout à propos l'inquiétude et du risque d'avoir le regard des parents portés sur eux quand ils craquent (*NDT : Les parents sont régulièrement présents à tour de rôle auprès des enfants et des professionnelles en crèche parentale*). On est aussi confronté au « retrait » des adultes : ex. de parents qui n'arrivaient pas à « gérer » leur enfant qui se roule par terre de colère. Ils quittent la pièce laissant la situation aux autres...là les professionnels sont encore plus submergés ! Une non-gestion.

Enseignant : et qu'en est-il justement de la colère des adultes ? Quelles stratégies pour les adultes face au débordement ?

Enseignant 1 : Il y a le coup de gueule ...mais c'est nul. Plus fort que moi. J'essaie de revenir dessus en en parlant aux enfants, je le leur dis que j'étais super-énervé et fatigué, etc. mais bon...pas top ...

Question : et le corporel dans ces moments là ? En Espagne, les adultes se montrent plus enveloppants et contenant...ils se permettent plus d'affectivité avec les petits mais aussi avec les plus grands lycéens...il y a une différence de relation avec les adultes.

Enseignante 1 : on a des éléments tirés des questionnaires issus des 70 ans de La Source : les anciens témoignent d'avoir vécu une vraie relation avec les adultes qui sont là, qui écoutent, de vraies relations avec des adultes sincèrement intéressés par eux !

Enseignant : Je pense que nous connaissons l'enfant et pas que par son travail, pas seulement comme un élève mais bien comme une personne. C'est le vieux conflit entre Education et Enseignement, éducateur contre enseignant. Avez-vous, vous aussi, des « parents spécialistes et prescripteurs », car on en a régulièrement à La Source, certains qui nous disent comment on devrait s'y prendre pour enseigner. Ce sont des parents qui ont fait le choix de l'école, qui maîtrisent les concepts avancés et qui ont lu à fond le projet...enfin pas toujours. Ça ne sort pas au premier RDV mais souvent lors du premier confit. Ou par exemple ils sont d'accord et à fond pour la « Libre circulation »...sauf à la première bosse où ils vont interroger la surveillance, la présence ou non des adultes, l'intervention dans les conflits entre enfants...On a eu après le passage de certains à l'école en tant que parents, des reconversions vers l'enseignement. Des mamans qui deviennent des professeures des écoles...qui passionnées par la question en tant que parent, deviennent enseignant. C'est que vu de l'autre côté, ils comprennent un peu mieux nos difficultés à ce moment-là, ils comprennent combien ce n'est pas si évident ce métier...ils nous conseillaient de la sophrologie et de la bienveillance et une

⁴⁵ Ecole de La Neuville, dont la pédagogie est fondée sur la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, dite aussi « l'école avec Françoise Dolto », où Yves a exercé. Cf. <http://www.ecoledelaneuville.fr/presentation/>; voir notamment la très éclairante présentation de Sébastien Pesce, 2013, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise.

fois devenues institutrices ce n'est plus la même chanson...Ceci dit je reviens à ce grand espace pour tous en Allemagne ou bien le recours à l'équithérapie et je me dis qu'on pourrait prendre exemple, développer d'autres approches...

Question : à Summerhill (A.S. Neill), il y a une grande place accordée au Théâtre ou bien, selon les années et les compétences des professeurs, aux sports de combat (karaté)⁴⁶, qu'en est-il pour vous ?

Enseignante 0: On voit bien la différence lors des « voyages scolaires, on a de l'espace et de nombreuses possibilités de jeux...ce n'est pas du tout le même « climat » de classe.

Question : j'ai vu aussi dans certains pays, l'utilisation de marionnettes, et vous ?

Enseignante 0: Oui dans le « Quoi de neuf ? » j'ai utilisé « Mme la Souris », une grosse marionnette que les enfants peuvent aussi prendre avec eux si besoin. Je la fais parler, elle nous accompagne dans les changements de lieux, elle fait les câlins....

Enseignant : Des fois je pense aussi qu'on devrait installer un « sac de boxe » ou un « coussin de colère ». Nous avons une « boîte à gros mots » à La Source, on ne peut pas le dire mais on peut l'écrire. C'est déjà ça. Et les adultes aussi

Enseignante 4 : Il y a aussi un « Coin de tranquillité » à Antony, ça leur permet de se reposer, d'être à côté.

Enseignant : on peut sortir un gamin de la classe quand ça va pas du tout son comportement, on l'envoie au bureau du directeur ou chez une collègue

Enseignante 4 : moi je l'isole...

Enseignante 0: on se protège les uns les autres...

Enseignante 4 : Je lui dis, « tu vas te poser là et tu réfléchis ».

Enseignante 0: ça dépend du niveau de tolérance pour chacun...

Enseignant : mais le problème c'est la trop grande variation des humeurs...

Enseignante 0: à Antony on a mis en place pour toute l'équipe une fois par mois une réunion chez un psychologue où on parle du travail et des enfants, des parents mais ça ne porte pas sur les liens entre nous...On fait ça depuis 3 ans. On se déplace hors de l'école.

Enseignante 1 : nous avons tenté une régulation il y a quelques années avec une personne extérieure à l'équipe, pour parler de l'enfant jusqu'aux problèmes personnels...on devait écouter alors que ça débordait...on a fait ça une seule fois, c'était trop de problèmes personnels, on a du arrêter collectivement mais ceux qui en avaient le plus besoin sur le plan personnel ont continué individuellement.

Question : quelle fonction de direction dans vos écoles ?

Enseignante 0: Pas de « direction » à Antony, ça tourne et c'est partagé

Enseignant : A la Source il y a un directeur : il y a des enseignants que je vois tout le temps, d'autres que je vois jamais et d'autres que je vais voir...et enfin d'autres que je ne dois surtout pas aller voir ! Le soir en réunion (une par semaine) on voudrait rester sur des objectifs de travail et ça dérape...on n'est pas aussi serein qu'on voudrait ! Au moment des journées pédagogiques de fin d'année, c'est terrible, on s'engueule...tout le monde est fatigué. Mais à la rentrée c'est mieux...

Enseignante 0: A Antony on fait ça en début d'année et fin d'année, mais on reste sur du matériel. En fin d'année il y a une tension émotionnelle forte, on essaye de garder la tête au-dessus de l'eau toute l'année mais quand on se retrouve, là on voit que c'est difficile, qu'on est vraiment fatigué.

⁴⁶ Cf. « *Happy What is Matter most* », 1985. Central TV. Grande Bretagne. NB : Didier en a fait traduire une copie en français...

Enseignant : Les temps informels et rigolades sont essentiels, il faut de l'humour, se voir sans les parents, avoir un moment convivial, détendu. Nous sommes pris aussi par l'injonction actuelle « pas d'alcool » mais quand même on le fait. Les fêtes sont très importantes à La Source, c'est une tradition ! C'est un lieu où on sait faire la fête...

Enseignante 4 : à Antony aussi ...et on le fait avec les parents !

Enseignant : dans les relations parents-professionnels, je ne crois pas à la « distance ». Il n'y a pas de règle, il faut ajuster.

Question : quelle programmation de date pour la seconde partie du projet DREAM ?

Enseignante 4 : 10 jours avant les vacances février, je pars en classe verte.

Anne Marie / Didier : ça va être compliqué de programmer ces trois réunions en un temps si court ; puisque tout doit être clos fin mars pour les collègues Grecs afin qu'ils puissent préparer la rencontre de mai en Crête...Mais nous allons discuter dès la semaine prochaine avec la Professeure Clara Silva de UNIFI, Florence, la responsable du programme DREAM, pour comprendre les détails de ce qui est attendu de nous tous. Nous ferons un Doodle très rapidement à chacun.

Merci à tous.

Fin de la réunion 16h00.

FOCUS GROUP 3

3. Enfants de 6 à 10 ans. Le périscolaire : Colonies de vacances, centres de loisirs sans hébergement.

Innovations dans l'animation sociale et culturelle : « pédagogie de la liberté et pédagogie de la décision ».

A- Session 1&2

– La Maison de Courcelles, centre de loisirs et colonies de vacances.

Présentation :

Profil général: 12 animateurs, en groupe (Professionnels Jeunesse Loisirs/ Enfants 6-12 ans)

Participants à la séance présentation

Sexe : Hommes et femmes

Age moyen: 30ans

Coordinateur : Louis Létoré

Animateur : Didier Favre

Date: 28-29 avril 2017

Lieu : Local de « la maison de Courcelles » (Haute -Marne)

Durée: 2 jours

Observations: très bon déroulement, grand intérêt

Enregistrement des séances et prise de notes, Didier Favre

- Association Evasoleil

Profil général : 1 directeur, 1coordinatrice et 1bénévole

Sexe : homme et 2 femme

Coordinateur :Sylvain Stiénon, directeur

Animateurs : Didier Favre et A.M. Doucet-Dahlgren

Date : 1^{er} juin 2017

Lieu : L'Horizon, Malakoff

Durée : 10h13h30

Observations : grand intérêt pour le projet DREAM

Enregistrement intégral de la séance et prise de notes : D. Favre, A.M. Doucet-Dahlgren

I – Prise de contact :

La « Maison de Courcelles » est connue pour son travail sur la liberté dans les loisirs. L'association est intervenante pour le centre de formation de l'Horizon dans le cadre des études de 3e année, deux journées annuelles, sur une expérience formative de mise en expérimentation de la « pédagogie de la liberté ». Le contact pour DREAM a été pris par mail

d'invitation, puis d'échanges téléphonique et envoi des documents de projet dont le texte de Renato Palma, présenté à Florence, au séminaire de démarrage ; a été joint l'article ⁴⁷. Décision partagée de choisir l'opportunité de la date des rencontres de Courcelles pour la présentation de la recherche DREAM aux équipes et membres de Courcelles et la constitution du Focus Group. Invitation faite à l'association partenaire « L'association EVASOLEIL » (77)

II – Rencontre

Aux « Journées de Courcelles », séminaire en date du 28-29 avril 2017 ; intitulé : « Séparation, mixophobie, laïcité ». Dans ce cadre présentation du projet DREAM et constitution du « Focus Group » du projet DREAM. Proposition d'entretiens individuels. Proposition de rencontres ultérieures pour entretiens. Prise des dates ultérieures. Échanges avec l'association présente à ces journées, EVASOLEIL organisateur de colonies de vacances ciblées sur les droits de l'enfant. RV pris pour le 1^{er} juin (séance 2)

III – Guide d'entretiens semi-directif

Le guide d'entretien est à l'identique pour l'ensemble des « Focus Groups »

IV – Présentation des participants

Pour la Maison de Courcelles, équipe : colonies, CLSH, camps, séjours scolaires, formation BAFA,...

Référence et activité : Pédagogie de la décision / pédagogie de la liberté

Valérie, présidente et Louis Létoré, directeur COURCELLES ; membres « conseil de maison », équipe de direction et animateurs : Élisabeth, Élodie, Laura, Ophélie, Anatole, Louise, ...et Maël directeur-adjoint (NB : la plupart des participants ont d'autres métiers, une minorité sont animateurs à temps plein)

Pour l'Association EVASOLEIL, séjours enfants/adultes autour des droits de l'enfant

Sylvain, Mathieu, responsable EVASOLEIL,

Référence et activité : CIDE 1989, sa mise en œuvre concrète dans les séjours : Démocratie et vie sociale. Formation et séjours de vacances : des enfants mis en projet.

Pour l'UCPA, séjours et activités autour du Sport

Référence et activité : formation, épanouissement et développement de l'enfant

Jean-Baptiste Lepape, ancien scout, CM^o national Développement. Recherche de « nouveaux lieux » pour le développement des offres et projets

Celui-ci a aussi accordé un entretien individuel approfondi sur son expérience personnelle et professionnelle sur la thématique « émotion et démocratie affective » (cf. restitution après le CR entretien de groupe n^o1)

Note méthodologique sur le déroulement des 3 séquences d'entretiens exploratoires sur 2 jours

Il y a eu trois sessions collectives de travail dans les deux journées.

Un 1^{er} temps collectif d'une durée de 2h30 env. le 1^{er} soir avec 12 personnes.

⁴⁷ Renato Palma « a scuola di democrazia affettiva », Une école pour la démocratie affective, novembre 2016, mis sur basecamp en janvier 2017, traduit de l'italien par Aurelia Manini

Une seconde rencontre d'une durée de 1h15 le dernier jour, avec effectif réduit de 5 personnes pour approfondir certains points) => Temps global pour cette première rencontre, en deux réunions de groupe professionnel : 4h00

NB : Au-delà des enjeux du séminaire « mixophobie », nous avons aussi assisté à une session collective formation / information interprofessionnelle de réflexion sur les pratiques *courcelliennes* d'une durée de 1h30 (le modèle pédagogique de Courcelles pour analyser, comprendre et faire partager le fonctionnement. 15 personnes ; de cette réunion, quelques éléments seulement ont été intégrés car c'était une présentation des principes et discussion sur les situations pratiques autour des repères dans la pédagogie de Courcelles. Groupe ouvert à tous.

Une rencontre avec l'association Evasoleil a eu lieu à la suite de ces journées, le 1^{er} juin. Le compte rendu a été intégré dans la rubrique « séance 1&2 ci-dessous.

Le contenu des entretiens a été classé thématiquement, en *italiques* sont portés *quelques éléments pour une pré-analyse* glissés au fil de l'écriture.

A- Séance 1 et 2

1. Proposition pour cadrer le contexte local et éléments pour une problématisation générale :

Pour la France, la question des émotions, des affects et sentiments et celle de la démocratie paraissent relativement « étrangers » l'un à l'autre. En effet l'idée d'une « démocratie affective » appartient à deux catégories distinctes de notre pensée, d'un côté l'approche (et discipline) psychologique (centrée sur les individus et donc « privative » ou à tout le moins « intime » et avec une « dimension émotionnelle » à laquelle les enfants seront plus facilement associés que les adultes), et d'autre part la pensée (et discipline) politique qui fait de la citoyenneté un enjeu social, un jeu d'adultes, où certes les passions sont mobilisées mais ressortissant d'une activité plutôt réservée aux collectifs organisés et où la raison permettrait tant d'élever le débat que de permettre le choix éclairé du meilleur système de gouvernance des humains entre eux. C'est le propre de notre culture portée par l'Esprit des Lumières, la révolution française, la République, le rationalisme cartésien, la séparation de l'Église et de l'État en 1905 (laïcité), que de cliver raison et émotions, privé / intime, politique / social.

Par ailleurs, bien que la France ait permis depuis les années 1920 le développement de pédagogies mettant largement à contributions les capacités participatives des enfants dans l'école ou dans la classe (Freinet, Oury, Pédagogie institutionnelle, lycée auto-géré), elle est aussi restée très largement centrée sur son système scolaire centralisé, essentiellement élitiste, inégalitaire et compétitif, très peu ouvert aux enjeux sociaux et démocratiques autre que ceux d'une transmission des valeurs civiques...et donc très hermétique à des pratiques qui pourraient constituer un contre-pouvoir au maître et potentiellement critique quant à l'Idéal républicain d'une transmission centrée sur le pouvoir et le savoir de celui-ci...

Enfin, n'oublions que la France a réduit par décret en 2011 l'exercice des droits d'association des enfants (critère d'âge) article 13 à 15 de la CIDE 1989 – la France étant depuis régulièrement interpellée par le comité d'évaluation des droits des Nations Unies sur la non-conformité de cette disposition nationale contraire au droit international⁴⁸

L'Horizon et son engagement : pourquoi cette entrée dans la recherche DREAM avec UNIFI ?

⁴⁸ Cf. partie 2 du présent rapport consacré à ce point, en page 9 : chapitre 2, « *Le rôle de la dimension affective / relationnelle dans le système légal et textes officiels de votre pays pour les enfants 0-10 ans. Préambule : le droit d'association des enfants en France, une situation inattendue !* »

Positionnement des chercheurs dans cette recherche : nous aurons le souci de mettre en lumière cette tension autour des paradoxes relevés

2. Présentation du choix des partenaires professionnels pour le travail de recherche

Anne-Marie : (Pré-scolaire) petite enfance / prime éducation, 0-4 ans : crèches parentales, participation parentale et partenariat parent-professionnel

Anne-Marie et Didier : (Scolaire) école maternelle et primaire, 4-7/8 ans : écoles nouvelles Freinet ou pédagogie positive

Didier : (Péri-scolaire) loisir, vacances, 6-12 ans : centre de loisir, colonies de vacances participatives et coopératives

3. Choix méthodologique :

Entretiens semi-directifs. Menés comme des « discussions » autour des items présentés (cf. Anne Marie DD). Pas de restitution in extenso des entretiens. Choix de la recherche de sens entre acteurs et avec l'enquêteur. Enquête et restitution dans une approche compréhensive (Jean-Claude Kaufmann, 2011⁴⁹) ;

4. classement thématique du 2^{ème} Groupe : âge des 6-12 ans. Professionnels de la MAISON DE COURCELLES & de l'Association EVASOLEIL :

A : Au cœur du projet : sentiments et émotions des enfants.

4.1. Créer les conditions de la reconnaissance.

Émotions et sentiments, une question de reconnaissance et de droit (CIDE, Convention Internationale des Droits de l'Enfant, 1989). Une attention particulière est nécessaire pour prendre en compte les sentiments et émotions pour la sécurité affective car « *L'affectif est important, c'est l'apprentissage réel de l'enfant* ». Dans sa constitution identitaire d'enfant, l'affect est central. **La sécurité pour l'enfant, c'est choisir son référent** « *ce peut aussi ne pas être un animateur. Ce peut être quelqu'un en cuisine ou au ménage.* Et cet affect est pris dans le social (apprentissage essentiel pour accéder à l'exercice des droits dans la communauté). L'affectif et le social sont des conditions nécessaires et indispensables pour son développement (Harlow 1954 ; Bowlby). Séparés de leurs parents, c'est souvent le soir, à la nuit, que les émotions fortes reviennent.

Les adultes prennent le temps pour l'écoute de sentiments (tristesse) et l'accueil des émotions (chagrins) : « *on prend le temps de discuter, de parler des peurs* ». À la suite des événements exceptionnels (les « Boum ») par un passage dans les chambres, « **l'adulte référent** » soutient la prise de parole, « *on en profite pour demander un retour pour savoir*

⁴⁹ Kaufmann, Jean-Claude (2011). *L'entretien compréhensif - L'enquête et ses méthodes*, collection Poche. Armand Colin.

si ça a plu, (recueillir) les paroles des uns sur les autres, ils viennent demander à l'adulte (de passer dans les chambres) ».

Dans l'organisation du séjour, faire avec les enfants : *« ouverture et fermeture du groupe dans la construction des projets, on amène des émotions « il en a envie / il a envie de ». Savoir capter l'attention des enfants les plus agités : « par le toucher, en posant la main on récupère l'attention des enfants. Les enfants peuvent décider de leurs envies, besoins « il a le droit de ne rien faire toute la journée, il peut rester dans la bibliothèque » Les adultes veillent que ce soit son choix : à nous de vérifier que c'est bien choisi ou non ».« Il peut aussi y avoir un isolement si (l'enfant ne sent) pas de « sécurité ». « Choisir c'est être en sécurité ». Dans la vie quotidienne, l'alimentation renvoie à la sécurité affective : ce qu'on aime manger ou non. C'est aussi le lien à la famille, la continuité. Tenir compte du choix des liens de l'enfant. Mais c'est parfois difficile d'accepter le « non ». Comment on accompagne le « non », le rejet ? Pour garantir la sécurité affective on (lui) laisse la possibilité de ne pas choisir.*

Prendre en compte le changement d'environnement : choisir avec l'enfant. Dans le souci de garantir sa sécurité interne et dans l'exercice de ses droits (projet CIDEing / Playing for change »), on passe par une **émotion partagée qui est un vecteur de la rencontre** et de la dynamique du projet. **Agir ensemble passe par les émotions partagées**, enfant ou adulte. *« L'émotion portée dans le travail, la rencontre permet la constitution d'une véritable communauté celle qui se constitue dans la diversité »*

4.1 Analyse et interprétations :

4.1.1 : Émotions et droits de l'enfant

La démocratie comme autorisation et action : Dans ce contexte, particulier, des séjours « colonies ou centre de loisirs » centrés sur la liberté et la décision (Courcelles) ou encore dans le cadre de « séjours dédiés à la mise en expérience de la CIDE » (assoc^o Eva Soleil) là où la participation des enfants à l'organisation de leur propre séjour est au cœur du projet, il apparait le rapport évident entre « démocratie » et « vie affective », et celui-ci est établi tout de suite par les acteurs de ce groupe. Ainsi le directeur de la MAISON de COURCELLES, pointera dès l'ouverture de la première rencontre que *« la démocratie affective c'est l'affectif »*. La référence ici est Maria Montessori, *« c'est le soin, prendre soin, prendre soin d'eux, de la maison »*, dans leur approche pédagogique de la liberté où la *« pédagogie de la décision »* est au cœur du projet, des valeurs et des pratiques : *« rendre possible un séjour construit à partir des besoins des enfants »*. Il va sans dire que l'enjeu de ces types de séjour est *« créer les conditions »* de cette liberté et de cette décision, par une organisation adéquate. Pour Courcelles la finalité est l'expérimentation de cette liberté pour l'enfant et sa mise en œuvre dans le séjour son expression même. Pour EVASOLEIL la CIDE est un moyen pour une finalité identique dans la mise en place de séjours dédiés à la réalisation d'un de ces droits pour les enfants, pré-ados et adolescents, tous adhérents à l'association (notamment, au village de Montalivet (situé en Gironde (33), sur la Presqu'île du Médoc). Les séjours sont organisés autour d'une *« mise en œuvre des droits de l'enfant »*, une expérimentation où *« les enfants devenus les adhérents de l'association »* et deviennent des porteurs de LEUR projet : vivre, expérimenter, mettre en œuvre collectivement l'expérimentation d'un droit (3 séjours

selon la tranche d'âge). Pour EVASOLEIL c'est « *faire ensemble plutôt que dire !* » et « *accompagner les enfants dans leur projet* » (autour de la mise en œuvre d'un droit « non-couvert »⁵⁰ - Pour EVASOLEIL, pour les enfants comme pour les adultes, ce type de travail « *ça marche quand chacun va chercher dans son histoire et sa sensibilité ... à partir de ses émotions* » et qui permet « *que chacun devienne militant* ». La connaissance des droits, le ressenti d'un droit pour soi non-couvert (ou réalisé) relie connaissance et émotion et ouvre – par le projet collectif – directement à l'action.

A Courcelles, le « prendre soin » renvoie bien ici au *Care* qui est à la fois une empathie et un enjeu politique...et de genre (rapports sociaux de sexes). C'est la prise en compte l'environnement autour de l'enfant qui doit le soutenir, le protéger et le porter / stimuler (« l'ambiance » chez Montessori), c'est prendre soin de soi et des autres ce qui ouvre aux enjeux de solidarité et réciprocité qui fondent le collectif et le social (Marcel Mauss, dans l'essai sur le Don⁵¹). La « démocratie affective c'est une « *posture des adultes* », c'est « *l'enfant accompagné dans son autonomie en sécurisant l'enfant* ».

Dans cette approche, cette conception du loisir individuellement et collectivement pour les enfants promeut un « *enfant acteur* », un enfant « *mis au centre* »...mais aussi et avant tout un **projet mis au centre**. Il s'agit « *d'autoriser l'enfant* ». Non pas en se référant à la formule classique mais fallacieuse « la liberté des uns commence là où finit celle des autres » qui renvoie chacun à ses propres limites, limitations et interdits, mais bien plutôt au sens de ce que soulignait le psychanalyste Jean OURY en 2008 (Colloque : Fernand Oury, université de Paris Nanterre) « **ma liberté commence là où commence celles des autres** ». Formulation bienheureuse qui renverse l'ancienne formule centrée sur l'auto-limitation mutuelle et réciproque en lui préférant plus justement une formule qui mette comme enjeu les **autorisations mutuelles** ouvrant à des **ajustements et négociations en réciprocité** tout à fait en lien avec les conceptions Maussienne du Don, de la reconnaissance et de la réciprocité chez Alain Caillé et Jacques T. Godbout. Il s'agit donc d'une conception de la **liberté dans l'autorisation mutuelle plutôt que dans la limitation**. C'est le lien social penser dans sa dimension « relationnelle », comme **dettes mutuelles positives** (J.T. Godbout, 2001, 2007⁵²) C'est bien ce qu'un des participant du groupe résume par la question « *ce que nous nous autorisons est-ce que je l'autorise aux enfants ?* »

Ceci fait lien avec les conceptions d'Alexander Sutherland Neill, de Summerhill⁵³, dans le rapport entre liberté et régulation de la vie commune au travers des instances du Tribunal et du Conseil de Communauté, organisées toutes les semaines à Summerhill l'un à la suite de l'autre, du vendredi au samedi – principes toujours en activité avec sa fille Zoé Redhead directrice depuis 1985. Il y aussi une dimension moins connue ou analysée de cette pédagogie de la liberté et d'éducation à la liberté, (bien plutôt que libertaire il me semble – et je ne suis pas loin de penser que Neill ne raffolait guère de cette appellation « libertaire », sujette à tant de controverses et malentendus) qui est celle d'une **éthique de la liberté et du bien commun**. Tout ce qui ressort de la stricte liberté individuelle ne peut être entravée (i.e. je donne le sens que je veux à ma vie). C'est au sens donné par Isabelle Stengers⁵⁴, philosophe des sciences,

⁵⁰ NB : l'information sur ce droit non-couvert en France fait l'objet d'une analyse et d'une présentation aux enfants des faits justifiant en quoi celui-ci est de fait non-couvert / non-réalisé et demandant donc un projet spécifique pour le choisir et le transformer en projet).

⁵¹ Marcel Mauss, [1924-25], (2004). Essai sur le Don, in Anthropologie et sociologie, Edition Quadrige, PUF.

⁵² Jacques T. Godbout, (2000). Le don la dette et l'identité, éditions la découverte ; et Godbout (2007). Ce qui circule entre nous. Donner, recevoir, rendre. Éditions La Découverte.

⁵³ Alexander S. Neill, (2011). *La Liberté pas l'anarchie*, PBP, Payot.

⁵⁴ Isabelle Stengers (2003). *Cosmopolitiques*. Éditions La Découverte.

que cette liberté est pensée comme « exigence » – même si nous détournons quelque peu sa proposition qui s'applique aux scientifiques et à la recherche – ce sont les valeurs et conduites que je me donne si je veux faire ou apprendre quelque chose : mais tout ce qui touche au vivre-ensemble, à la communauté, intéresse tous ces autres avec lesquels je vis. Ce sont là les obligations (Stengers reprise et ré-interprétée par de Jonckheere⁵⁵) au sens où je me retrouve un obligé dans les relations à autrui (nous retrouvons le sens Maussien – réciprocité / reconnaissance). La vie de la communauté est réglée *pragmatiquement* (avec un petit p, et donc au sens français – un peu péjoratif – du terme, i.e *réaliste*) par les instances institutionnelles de Conseil de communauté (pour les règles de vie) et de Tribunal (pour les atteintes au règlement et à autrui). Mais c'est aussi le second sens, philosophique, de ce Pragmatisme américain – comme mouvement philosophique – qui fait nous intéresser non pas tant aux valeurs et intentions de l'action qu'à ses **conséquences sur les autres**. Ces autres seuls capables de mesurer si mes libertés entravent ou non les leurs. Si ce n'est pas le cas, nul besoin de légiférer ni condamner. Le Pragmatisme ici revient à s'intéresser aux conséquences des actes de chacun : se responsabiliser c'est mesurer les atteintes à autrui et les réparer aux yeux de la communauté et de moi-même. Ce qui me restaure dans la communauté, me redonne une place et une légitimité « citoyenne ». Je retrouve mon statut et ma place de membre dans le collectif. Les pédagogies institutionnelles (Oury, Ecole de la Neuville) ou Freinet (Ecole de la Source, etc.) fonctionnent peu ou prou sur cette logique conséquentialiste. Notons cependant que seule l'école de Summerhill – mère de toutes les alternatives depuis 1921 – reste « inquiétée » pour ses positions de par le principe de liberté – comme impératif absolu au regard « d'aller au cours ou non » – qui est donné à l'enfant d'apprendre (ou non) dans cette école. Cette liberté fonctionne comme un « impératif catégorique » Kantien. Nul ne peut déroger à ce principe sous peine de voir l'édifice tout entier s'écrouler...c'est une véritable éducation à la liberté et à la citoyenneté / responsabilité tel que je viens de l'énoncer. Et reste un vrai défi à faire vivre de façon saine : « Freedom but not Licence » bien mal traduit en français. Licence étant à traduire comme « abus » bien sûr et non en référence à une potion ou un système politique.

4.1.2 : Des principes pour orienter la démocratie affective

A - Principes de Montessori sélectionnés qui inspirent les pratiques à COURCELLES :

- le désir de l'enfant
- la liberté de circulation

B - Valeurs, principes éthiques, pratiques et méthodologiques pour EVASOLEIL

- Agir à partir des questions qui se posent aux acteurs (enfants) dans la mise en œuvre de ces droits : « *démontrer que les droits c'est concret* »
- Travailler collectivement, adultes/enfants A PARTIR du projet décidé par les enfants et rapprocher des publics hétérogènes (contre la « mixophobie »)

4.1.3 : La place des émotions de l'enfant dans la démocratie affective

« *L'affectif est important, c'est l'apprentissage réel de l'enfant* ». Julien, animateur. Dans sa constitution identitaire d'enfant, l'affect est central. Et cet affect est social, un apprentissage essentiel pour accéder à l'exercice des droits dans la communauté. Pour Courcelles, défendre

⁵⁵ Claude de Jonckheere (2010). *83 mots pour penser le travail Social ?* IES Edition.

le rapport de l'enfant à son temps de vacances est primordial ; il y a des contraintes. Le séjour consiste aussi en une articulation entre contrainte et liberté. Le désir et les repères temporels du quotidien (manger, dormir). Sur ce point des « besoins », encore trop souvent, le modèle de Maslow fait référence : nous le pensons erroné et générateur de confusions.

Suivant plutôt Harry Harlow⁵⁶ et Ivan Illich⁵⁷ nous parlerons non pas de besoins primaires mais de nécessités. Nous distinguons trois niveaux : **nécessités vitales, contraintes sociales et désirs individuels**...échelle bien plus parlante à notre sens ! En effet du point de vue anthropologique, politique et social seul le biologique existe du point de vue physique comme donnée fondamentale autonome. Comme l'eau pour les plantes. Mais c'est un registre purement « biologique et technique ». Une condition de base pour la vie (Harlow, 1954), ni plus ni moins plus précisément une condition de la survie et non de l'existence. Et cela ne constitue en rien un « besoin », cette notion de besoin est dynamique, elle nous conduit au potentiel de développement. Considérons en ce sens que seul le social est un besoin pour le développement humain, une condition favorable à son développement, permettant son éveil etc. : c'est une donnée de l'espèce que nous soyons des êtres sociaux... et non des plantes vertes !

4.1.4 : La question du cadre dans la démocratie affective

La sécurité affective à garantir

La Sécurité affective est une première condition de la démocratie affective. Porter un « cadre » sécurisant pour les enfants : *« cette sécurité ce sont les adultes portés au planning ; pouvoir savoir où se trouve chacun. A COURCELLES, l'animateur dit « Sécu » (sécurité). Celui-là est visible de partout et furète partout. Il y a aussi la personne qui a accueilli l'enfant la première fois et qui l'a suivi dans le séjour qui sera un référent, son référent*

Dans l'instauration du cadre spécifique du séjour à Courcelles, il s'agit du changement de repère entrainer par ce nouveau contexte, et le passage d'un état à un autre (du connu à l'inconnu) qui peut insécuriser l'enfant : *« même si ces nouveaux repères (plus de liberté) sont meilleurs de notre point de vue, il faut accueillir la déstabilisation des enfants engendré par le séjour »*

⁵⁶ En nous appuyant sur une interprétation des expériences – éthiquement contestables et controversées – de Harry Harlow, 1954. Cf. Article posted March 2000 : <http://psychclassics.yorku.ca/Harlow/love.htm#f1> : “The Nature of Love

Harry F. Harlow (1958) University of Wisconsin. First published in American Psychologist, 13, 673-685.

⁵⁷ Illich Yvan (2004). La perte des sens. Fayard.

L'accueil : et le premier accueil, sa préparation

Dans ce cadre de sécurité et de repère se trouve : l'Accueil et bien accueillir. « Préparer la venue d'un enfant passe par le mail ou le téléphone. Cela permet de préparer l'équipe à l'accueil de cet enfant (prise en compte de la dimension émotionnelle de la rencontre, anticiper le changement, prendre en compte l'inconnu, la découverte ; mais prise en compte aussi des émotions des adultes encadrant pour préparer la rencontre)

Les sanctions liées au non-respect des règles données

« Celui qui ne respecte pas le cadre posé se voit réduit dans sa liberté : par ex. un adulte vient l'accompagner dans la situation ». Ce sont les repères de sécurité à minima à respecter liés à la mise en œuvre de la pédagogie de la liberté, si l'enfant n'est pas en mesure de les repérer pour lui et pour les autres c'est ce qui est compris et analysé comme témoignant de son incapacité à se gérer seul : situation d'un enfant mettant en très grande difficulté les adultes encadrant et accompagnant « cet enfant passait les limites pour qu'on intervienne...trop d'insécurisé pour lui. Ce qui nous renvoie à ce qui est bienveillant pour nous et ce qui est maltraitant pour nous ».

Veiller à capter l'attention des enfants les plus agités : « Par le toucher, en posant la main on récupère l'attention des enfants

Le Choix de la liberté ou ennui ? Ne rien faire ?

« Ici, contrairement à l'école, il a le droit de ne rien faire toute la journée, il peut rester dans la bibliothèque. À nous de vérifier que c'est bien choisi ou non. Généralement, l'isolement est souvent perçu comme négatif, alors que le groupe est perçu comme bon... »

Sécurité affective : la place et le rôle des adultes, choisir un adulte de référence

« Il y a un attrait pour certains et rejet pour d'autres, il peut aussi y avoir un isolement si pas de « sécurité ». Mais ce peut aussi ne pas être un animateur. Ce peut être quelqu'un en cuisine ou au ménage.

Sur les possibilités de choix à l'école. Quelle sécurité ?

« Au Collège il y a encore des choix possibles mais au lycée c'est fini. Impossible de choisir ou même de critiquer. Choisir c'est être en sécurité »

Les institutions scolaires comme toute institution sont – au-delà des missions affichées – à considérer aussi comme des institutions d'enfermement au sens proposé par Foucault (hôpital, prison, asile, caserne et école confirmera la pédagogie institutionnelle) mais aussi ce qui vise à contenir les déviants, les marginaux ou encore les femmes, les fous, les enfants...

La question de la normalité : la réalité est produite par les adultes, masculins, sur les dominés, qui doivent « interpréter le monde des dominants » (David Graeber, 2015⁵⁸)

Ce qui amène à la question de la « documentation » : comment les « dominés » (ou les vaincus dans les études coloniales) peuvent-ils rendre compte de leur vision, perception, conception du monde et « montrer », « donner à voir » cette vision propre : ce qui existe et

⁵⁸ Graeber, David (2015). *Bureaucratie*. Éditions Les liens qui libèrent

vaut de leur point de vue. Sortir de l'universalisme républicain pour s'intéresser « à la vision des vaincus / ou des dominés ». Rappel théorique et critique à faire sur la visée politique, et un questionnement à pousser sur la domination masculine et le patriarcat (Michel TORT - Fin du dogme paternel »).

Un parallèle intéressant – sur la question de la « documentation » – peut être fait avec la pédagogie de Loris Malaguzzi à Reggio Emilia⁵⁹ (Italie). Cette « documentation » quotidienne qui amène enfants et adultes à « documenter » leur quotidien, c'est aussi celui de la vision du monde de chacun, et faire en sorte que tous les points de vue soient « représentés »...car ils sont tous légitimes et le point de vue des seuls adultes sur « *ce qui compte vraiment* » ne peut être sous leur seule autorité.

4.1.5 : Émotions des adultes

Le vécu personnel est déterminant

Une des animatrice EVASOLEIL témoigne de l'importance pour elle de s'être investie dans l'association à partir d'une prise de conscience intime réalisée dans le cadre de ces séjours « thématiques (« CIDEing » : playing for change) « *mon expérience personnelle (d'enfant) m'a sensibilisée aux Droits de l'enfant, à la fois par mes propres enfants et pour mes enfants et plus largement autour de moi* ».

Se positionner face aux émotions de l'enfant.

« *L'émotion c'est l'enfant qui dérange. Une étiquette mise sur l'enfant ! Alors que c'est le comportement qui dérange et pas l'enfant.*

Importance de « connaître » l'enfant avant de l'accueillir.

La question des parents

En colo, « *mon fils ne mange pas de légumes* ». Au repas, un adulte le prive de viande. Alors qu'il avait été négocié et validé avec l'enfant qu'il ne serait pas obligé de manger des légumes, comme à la maison. Enfant déprimé à table. En insécurité. Déstabilisé. L'adulte a rompu le contrat : l'alimentation touche à la sécurité affective.

Rapport des adultes aux émotions, leur témoignage sur leur expérience infantile, liée aux souvenirs

« *Enfant je donnais mon maximum quand l'adulte me plaisait* »

Les adultes par rapport aux sentiments des enfants

Il y a des collègues qui ont du mal avec le fait que les enfants ne les aiment pas. Il faut autoriser ça (*acceptation des sentiments et émotions de l'enfant*).

Il faut surmonter l'obstacle, c'est possible en le parlant « je ne te supporte pas ». Les enfants ont une lecture de notre personnalité. On peut aider l'enfant à lui faire comprendre pourquoi. Verbaliser est un exercice difficile.

⁵⁹ Pour Loris Malaguzzi et Reggio Emilia voir, Dubois Emilie (2015). Pédagogie à Reggio Emilia, cité d'or de Loris Malaguzzi. Collection Pédagogie. L'Harmattan.

Situation d'un garçon : C'est un enfant avec des troubles du comportement, le dernier soir, il fait une crise. Il commence à taper tout le monde pour une histoire de place. Je le prends dans les bras pour le calmer, sans le forcer, je l'ai calmé ainsi et je me suis aussi calmée. Ce n'est pas passé par la parole. Échec par le langage. Il est resté ensuite une heure et demi. Moi aussi jeme suis calmée, pourtant je ne suis pas tactile.

4.1.6 : L'accompagnement à la parentalité :

« L'accueil de la famille est une des conditions du projet.

Dans le cadre du travail avec les REP (réseau d'éducation prioritaire, suivi des enfants en difficulté scolaire) s'engage à Courcelles avec les parents des quartiers défavorisés. Pour ces familles une attention particulière doit être apportée à leur « mise en sécurité » du fait des cultures et religions et pratiques alimentaires propres. Ainsi le respect des régimes culturels et cultuels participent-ils de la sécurité affective des familles et des enfants.

La réflexion collective porte autant sur les PAI (programme de prise en charge individualisé pour raisons de santé le plus souvent) que sur les exceptions alimentaires ou autres demandes des parents ; car les parents sont rassurés si ils savent que sera respectée leurs demandes, de même pour les séjours de ces « familles au complet » dans le cadre des séjours « familles ». Ainsi les questions les plus fréquents sont « *qu'est-ce qu'on va manger ? Est-ce Hallal ? Pourra-t-on aller en cuisine ? Cuisiner nous-mêmes ?* ». C'est en effet très important pour ces familles de milieu modeste, musulmanes souvent, d'y avoir accès, de pouvoir vérifier, de cuisiner elles-mêmes, etc.). Mis aussi de pouvoir offrir à manger et partager. Il y a là des émotions importantes à prendre en compte, pour pouvoir faire dans l'institution comme à la maison.

Aussi la cuisine centrale est-elle un lieu pédagogique, qui favorise la pédagogie.

4.1.7 : Des Émotions festives et partagées :

A Propos d'évènements « exceptionnels » mais intégrés (comme faisant partie du projet

Le cas de la « Boum » (fête dansante **en cours ou** fin de séjour)

La « Boum » de fin de séjour, **un moment clé : témoignages et commentaires des professionnels sur le sens de cette fête, point crucial et rituel de fin de séjour. Car la Boum c'est le dernier moment pour clore le séjour se préparer à se quitter. Ce thème a soulevé beaucoup d'émotions et de réactions de la part des membres du groupe.**

Un point particulier a été soulevé : le problème de différence de « traitement » entre enfants selon leur statut d'accueil (journalier ou résidant) : « les enfants accueillis parallèlement sur des temps de journée **centre de loisirs (CLSH) se déroulant en même temps que les enfants des séjours longs d'été n'y participaient pas.**

Parfois on a fait des boums de début de séjour !

La plupart ont leur tenue de Boum dans la valise.

Il y a parfois des Boum entre animateurs

Qu'est-ce que c'est qu'une boum ?

avant, un repas plus festif

dans le repas il y a des événements

*le gel dans les cheveux
l'éveil des sens
le gâteau arrive à la fin de la Boum pas à la fin du repas
Boum particulière, déguisée, à thème, à personnage
les animateurs se déguisent
les enfants se font beaux
ils attendent le slow
il y a le facteur, celui qui distribue des messages, des invitations
Des confidences sont échangées
il y a un rôle des animateurs parfois autour de la correspondance
les enfants s'écrivent des mots, parfois c'est méchant. Faut-il intervenir ?
Beaucoup d'intensité, d'attente
dimension de socialisation
le plaisir, la liberté, le regard des autres
Excitation
Un mystère
Des fois on fait une « fausse boum », jouer avec les émotions,
Jouer aussi avec les émotions des enfants, avec la surprise, les peurs (« le cambrioleur » ou le loup)
Dans les fêtes déguisées, il y a toujours un animateur qui n'est pas déguisé car certains peuvent voir peur.
Dans le Travestissements, les animateurs le font devant les enfants. Maquillages.*

Autres moments émotionnels très importants qui portent une grande part de mystère :

*grand jeu : emmener les enfants « ailleurs »
ballade nocturne : se faire peur, mais aussi se rapprocher les uns des autres
pour les 12-14 ans, préparer un spectacle. Cirque, danse, chant
les emmener en vélo au festival de rue (à Chalons)
ils dorment sous tente
camper au bord d'un lac
Ballade contée, feu de camp
cheminer avec une bougie dans la forêt (certains s'en retournent, trop impressionnés)
Les jeux de NUIT : jouer sur les émotions, peurs jouissives, contagion, éléments naturels, le noir et la forêt*

4.1.7 : Contenir les émotions, réparer, réguler, parler. De l'importance d'une médiation par les adultes. Trouver les mots.

Le travail avec le groupe d'enfant, autour du groupe et de la vie de groupe : « Ouverture et fermeture du groupe dans la construction des projets on amène des émotions « il en a envie / il a envie de » mais il y aussi le rejet ! Comment on accompagne le non, le rejet ? Pour garantir la sécurité affective on laisse la possibilité de ne pas choisir, avec certains enfants c'est pas difficile »

Face aux tensions, angoisse ou autres une professionnelle qui a testé professionnellement « un lieu d'apaisement » : ce sont les « Salles Snoezelen, violence des émotions en milieu périscolaire et difficulté de les gérer : des objets et des choix de matière agissent sur les émotions. Reconnexion du corps avec les émotions. Stimulations sensorielles.

Lien de émotions au corps, le corps reflet, les enfants ne peuvent pas exprimer, ils vont dire « j'ai le cœur serré, j'ai mal dans la poitrine, au ventre ». Arriver, partir génère du stress. La fin de la colo ça se prépare, on commence à refermer deux / trois jours avant

A Courcelles, la « régulation » se fait au moment du coucher, passage de Mr Bobo. Il y a l'animateur de chambre pour s'occuper de tout ce qui concerne la vie quotidienne, les dents, le soin : « *on prend le temps de discuter, de parler des peurs. Idem pour les Boum, on en profite demande d'un retour pour savoir si ça a plu, les paroles des uns sur les autres, viennent demander à l'adulte : il n'a pas dansé pourquoi. Il a eu peur pourquoi ?*

Régulation importante des émotions : de retour de la Boum il ya des pleurs, des peines de cœur. La question des sentiments. C'est le rôle de Mr et Mme Bobo, de s'insérer dans les discussions, soigner les « bobos »... « *Dans les réunions après le coucher (dit du « 5e repas ») on échange sur la journée. On peut se retrouver en difficulté par rapport au chagrin ou aux difficultés de séparation avec les demandes des parents « quand est-ce que je peux appeler ». Pas le soir ni au repas ! Ce sont les pires moments qui vont compromettre ces deux temps de vie. Des fois les enfants demandent à appeler des fois le soir. On diffère, trouver le bon moment. Un enfant qui a eu du chagrin, et qui demande à appeler, on diffère pour pouvoir en discuter avec lui, on discute pour préparer. Il y a une vraie demande des parents pour savoir si ils sont accueillis avec leurs larmes. La sécurité affective est toujours à construire mais surtout si c'est la première grande séparation. Ainsi exemple d'une petite fille de 8-9 ans demandeuse de ce départ en colo mais qui pleurait et demandait beaucoup à appeler...tous les jours. Et a commencé à en profiter quand elle a su que sa mère venait.*

En réunion des animateurs à Courcelles, les affects des enfants sont présentés. Est discutée la perception des animateurs, empathie, observations « *je l'ai vu vadrouillé* » « *pas agréable* » Partage du vécu émotionnel de l'enfant : « *Mais pas toujours, des fois on passe à côté : il ya les « discrets », ceux qui dérangent, perturbent, ceux avec qui on a un vécu agréable, ceux qu'on oublie. La fin de réunion se termine par « qu'est-ce qu'on a pas dit ? »*

On retrouve là des pratiques fortes du Conseil (sur la régulation collective) en pédagogie Institutionnelle ou chez Freinet avec le Conseil. De la **dimension instituante** importante de ces instances de socialisation, intégration, discussion, élaboration...

4.1.8 : Émotions des enfants, Pédagogie et méthodologie :

De l'importance de développer et expérimenter ensemble – par étapes, à tâtons – une méthodologie qui fasse ses preuves. Fernand Oury disait quelque chose comme « s'interdire de parler de ce qu'on n'a pas expérimenté soi-même ». Des pratiques donc et non pas des principes *a priori*.

À EVASOLEIL : « *il a été développé à quelques-uns du fait de notre insatisfaction professionnelle « on ne trouvait pas chaussure à notre pied »*

Les fondateurs, à partir de 2008 ont eu l'idée de promouvoir un projet autour des droits (CIDE) à expérimenter par et avec les enfants. Des tentatives pour ajuster la formule, selon les âges et donc les possibilités des enfants « *Faire ensemble (vivre les droits) plutôt que dire (raconter les droits) »*. Il est constitué en tant que « séjour » une assemblée d'enfants par groupe d'âge (qui sont tous adhérents individuels à l'Association EVASOLEIL pour figurer et

participer à celui-ci) dont l'objectif est de faire le « programme du séjour ». À partir d'émotions mises en jeu autour des droits, ils font l'expérience de ce qu'ils veulent mettre en place, discutent puis décident du programme réel, du planning. Vient ensuite la recherche des moyens du projet. *« Les groupes sont accompagnés d'un référent adulte, qui est un animateur de formation. Une assemblée par jour gère la vie quotidienne : il s'agit aussi de trouver sa place dans le groupe. La vie de chambre est autogérée...etc., et à mi-séjour, tout peut être remis en cause. »*

Analyse des comportements différents pour les groupes d'âge séjour EVASOLEIL du point de vue des équipes dans le Focus group.

- *« les 6-10 ans ont plus de mal avec ce système de programmation. Le système lui-même est compris mais du jour au lendemain ils ont oublié. Risque de prendre la programmation pour un programme – ce qui est contraire au principe lui-même. Le sentiment dominant est celui du plaisir »*

Analyse de ce point : La question ici, on le voit bien, est liée à la question du développement psychoaffectif, cognitif et émotionnel des enfants de cet âge. Ils sont encore beaucoup dans le plaisir, le jeu, la spontanéité, l'immédiateté, l'envie, la dynamique. *« Trop d'informations, trop d'émotions »* dit l'équipe d'EVASOLEIL. L'enfant ne peut gérer « rationnellement » un tel flux, une responsabilité – ou une charge mentale – bien au-delà de ses possibilités « présentes ». L'alternative développée à tâtons par l'équipe est ...de proposer *une assemblée au jour le jour*, une foire aux idées (comme un « quoi de neuf » Freinet en fait ! qui permet de suivre les états « émotionnels des enfants et leur vie « réelle » dans le déroulement de ce séjour.)

- les pré-adolescents, 11-14 ans, s'emparent complètement du dispositif, avec énergie et détermination *« le sentiment est celui de la fierté : on a réussi à faire ça ! Ce sont les plus touchés par le dispositif »*

Analyse de ce point : c'est ce que Dolto a parfaitement signalé. L'âge de 12 ans est une charnière pour l'autonomie disait-elle. C'est la vie sociale avec les pairs qui compte avant tout, et les institutions dont l'école, surtout, disait-elle ; celle-ci se devrait d'être ouverte tous les jours et week-ends compris, les parents n'étant plus qu'un support affectif et nourricier. L'expérience à vivre est « ailleurs » maintenant que dans l'intimité de la famille. Ici c'est la construction sociale de soi, dans ses prémisses. Nous entrons à cet âge là dans un « ex-time ». Ce qui va se jouer ne regarde plus directement les parents, mais l'expérience propre de l'enfant : c'est le temps du social et des amitiés, etc..

- pour les ados, 14-16 ans, c'est une autre histoire : *« même au fin fond de la Creuse, sans rien du tout autour, ils viendraient ! Le sentiment dominant c'est l'opposition totale au quotidien »*. Et le projet pourtant très « mixé socialement » ne fait l'objet d'aucune difficulté particulière. Ne pas séparer les publics (socialement parlant) car du point de vue de la CIDE ces publics ne peuvent pas et ne doivent pas être séparés : *« L'émotion portée dans le travail la rencontre, le premier choc avec cette prise de conscience permet la constitution d'une véritable communauté celle qui se constitue dans la diversité »* analyse l'équipe de EVASOLEIL. *« Vivre la CIDE passe par la diversité du public et les émotions »*

Analyse de ce point : ici la question c'est celle de la « rencontre », amoureuse ou amicale, la famille est « loin » et doit rester loin !! Ce public est aussi celui des futurs animateurs ...et militants de la CIDE – même si ce n'est pas l'objectif du projet EVASOLEIL (pas d'enrôlement) mais le moteur d'une prise de conscience éducative et citoyenne. Enfin, appuyant les analyses de l'équipe, il convient de pointer que l'internat, vivre ensemble au quotidien, est une expérience déterminante dans le partage des émotions et la réussite du projet CIDEing « playing for change » : lieu de vie, d'expérience et de partage

4.1.9 : Quelles stratégies mises en place ? Sécurité affective et anticipation : de l'importance des rituels et symboles. Émotions, pédagogie, place et rôle des adultes.

La Sécurité dans les transitions

Matérialiser les repères pour la mise en sécurité : La question s'est posée à Courcelles, de réfléchir aux départs et aux arrivées, la question de la séparation, de ce qu'il faudrait mettre en place pour préparer ces transitions. La réponse s'est trouvée au fur et à mesure par la Matérialisation de ces repères nécessaires dans des objets : recours à des rituels avec la « Montgolfière », « l'igloo des pingouins », travaillés aussi avec les enfants. L'Igloo permet aux enfants de « se » placer, de signifier là où ils sont et de le faire savoir aux autres.

Des repères : à COURCELLES, il existe un animateur particulier, « tout entier » dédié à la « sécurité », c'est « l'animateur-Sécu » (sécurité). Celui-là est visible de partout et furète partout.

Il y a aussi la personne qui a accueilli l'enfant la première fois et qui l'a suivi dans le séjour qui sera un référent, son référent

Des transitions « insécurisantes » et « risquées » : « Faire attention aux passages d'un « monde à l'autre » le retour peut être violent

Préparer le séjour, marquer la fin du séjour, se préparer à se séparer :

« On revendique cette pédagogie où on accompagne l'enfant. Le droit à l'erreur est un essai. Pas de danger à s'essayer. Une autorisation aux adultes, une autorisation aux enfants. Cela est créé pour les deux en même temps, sinon insécurité

Ici il est intéressant de relever l'enjeu de réciprocité dans l'expérience, ce qui est pour les enfants vaut aussi pour les adultes...

La « Boum » de fin de séjour a cette fonction, de marquer la « fin », pour préparer le retour (foyer) et permettre la séparation des amitiés nouvelles, exceptionnelles – celles des « rencontres » (dégagées du quotidien), des expériences, des aventures partagées, des émotions et amours naissantes.

« Avec Montessori, on est amené à penser le "ce qu'il y a après". Pour Courcelles la sécurité affective par rapport aux parents est « première ». On aide les enfants à anticiper ce moment-là. C'est un rituel de préparation « au départ ». Se projeter en tant qu'adulte dans la situation pour penser à l'enfant. Les enfants mettent en place des choses tout seul, par exemple avec le bricolage veulent absolument finir un objet ils veulent pouvoir emporter quelque chose ».

Cela nous fait associer aux « rituels », au symbolique et aux phénomènes transitionnels. Un parallèle serait à faire avec l'animisme, l'esprit « magique » dans les choses ou « Mana » chez Mauss : l'esprit dans l'objet. Ce qui est à relier à la question du don et de la dette chez Godbout. Il y a ce qui a été reçu, donné, ce qu'on veut garder... ce qu'on eut laissé.

« Dans les rituels d'accueil il y a aussi la visite de la maison, (tant pour préparer et anticiper le séjour – temps de l'arrivée – que pour faire le tour au départ avant le retour à la maison) – donc a posteriori – avec les parents, pour « montrer » les lieux vécus, habités, de l'expérience « Courcellienne » du séjour de l'enfant. Il s'agit pour eux d'emmener leurs parents dans le circuit des lieux et raconter ce qu'ils y ont fait, ce qu'ils y ont vécu. Ça existe depuis 10 ans. C'est eux qui veulent. C'est le « bonjour / au revoir » à la maison, au bâtiment. On partage ce vécu là avec les enfants.

4.1.10 : Des incohérences ou insuffisances, limites, paradoxes dans la pédagogie sur les enjeux de sécurité affective

Constat partagé des insuffisances ou contradictions dans la pédagogie : *« pour favoriser la sécurité affective on est un peu « contreproductif » ainsi il est demandé aux familles (souvent de la région parisienne) de venir nous rencontrer soit 3 heures pour venir, donc une journée de voyage...*

« Quand on ferme on sécurise. Ouvrir sur l'extérieur peut aussi créer de l'insécurité. Il faut une respiration : ouvrir et refermer. Mais choisir avec l'enfant « quand » on ouvre et « quand » on ferme.

Ainsi la situation de contact avec les parents au cours du séjour : quelle règle négociée ? Quels besoins ? De qui et pourquoi ? Quel cadre ? Cela peut autant perturber que sécuriser...comment on gère ? Une perturbation dans l'expérience...Être tout le temps avec le groupe est un danger, rappel à l'isolement, on peut être vidé émotionnellement. Les adolescents ont des difficultés à gérer leurs émotions

il n'y a pas le même traitement sur les préparations des retours entre ceux qui prennent le train (« stress ») là on est « violent », il n'y a pas une transition travaillée, les enfants sont bousculés, c'est pas « leur temps », un temps psychique

Alors que de l'autre côté ceux dont les parents viennent les chercher en voiture pour rentrer, ils restent, font le tour des lieux ensemble

4.2. Se référer à des valeurs, des principes et des pratiques pour structurer le projet.

Il y a la nécessité d'affirmer des principes et des valeurs solides pour construire et conduire un projet, et pour donner un cadre de référence à l'action éducative et pédagogique. Ainsi (Pour la Maison de Courcelles), ce sont des principes pédagogiques de Maria Montessori sélectionnés qui inspirent les pratiques : le désir de l'enfant et liberté de circulation ; *« avec Montessori, on est amené à penser ' ce qu'il y a après' »* (pour l'enfant). Pour l'association Evasoleil la référence et l'inspiration se trouvent dans la CIDE : Agir à partir des questions qui se posent aux acteurs (enfants) dans la mise en œuvre de ces droits : *« démontrer que les droits c'est concret »* ; puis **travailler collectivement**, adultes/enfants à partir du projet décidé par les enfants et **rapprocher des publics hétérogènes** (contre la *« mixophobie »* - peur de la mixité sociale).

4.3. Pédagogie et méthodologie, rôle des adultes : des pratiques spécifiques, évolutives et adaptées.

Des points clés ou forts sont déterminants pour prendre en compte l'enfant dans ses besoins et conduire les pratiques pour orienter le projet, par exemple la place donnée à la famille de l'enfant : « *l'accueil de la famille est une des conditions du projet. Dans cette pédagogie « On revendique cette pédagogie où on accompagne l'enfant. Le droit à l'erreur est un essai. Pas de danger à s'essayer ».*

À La Maison de Courcelles, **la pédagogie doit s'appuyer sur une réciprocité :** « (donner) *une autorisation aux adultes, une autorisation aux enfants. Cela est créé pour les deux en même temps, sinon insécurité. Ainsi préparer l'accueil et bien accueillir est un enjeu central* pour « *préparer la venue d'un enfant passe par le mail ou le téléphone, c'est aussi permettre « de préparer l'équipe à l'accueil de cet enfant »* afin de favoriser la prise en compte de la dimension émotionnelle de la rencontre, anticiper le changement, prendre en compte l'inconnu, la découverte. **Sécuriser l'enfant c'est sécuriser la famille :** en prenant en compte l'intérêt d'une cuisine centrale, ouverte, ce qui permet de **transformer la cuisine en un lieu pédagogique, qui favorise la pédagogie.**

A l'Association EVASOLEIL pour **engager le travail sur l'effectivité des droits**, il est **construit une assemblée d'enfants par groupe d'âge** (qui sont tous adhérents individuels pour figurer et participer à celui-ci) dont l'objectif est de faire le « **programme du séjour sur la CIDE**. A partir des émotions mises en jeu autour des droits, de leur effectivité, ils font l'expérience de ce qu'ils veulent mettre en place, discutent puis décident du programme réel, du planning. Vient ensuite **la recherche des moyens du projet, une conduite et gestion du projet par les enfants et de savoir s'adapter aux besoins et spécificités de chaque tranche d'âge :** « *Les groupes sont accompagnés d'un référent adulte, animateur. Une assemblée par jour gère la vie quotidienne : il s'agit aussi de trouver sa place dans le groupe. La vie de chambre est autogérée...etc., et à mi-séjour, tout peut-être remis en cause. Ainsi par exemple dans l'auto-organisation, l'enfant 6-12 ans ne peut gérer « rationnellement » un tel flux, une responsabilité – ou une charge mentale – bien au-delà de ses possibilités « présentes ».* L'alternative développée à tâtons par l'équipe est ...de proposer *une assemblée au jour le jour*, une foire aux idées (comme un « quoi de neuf » Freinet en fait ! qui permet de suivre les états « émotionnels des enfants et leur vie « réelle » dans le déroulement de ce séjour.)

Il faut aussi réguler parfois certains enfants débordés par la liberté proposée : « *Celui qui ne respecte pas le cadre posé se voit réduit dans sa liberté : par ex. un adulte vient l'accompagner dans la situation ».* Ce sont les repères de sécurité a minima à respecter liés à la mise en œuvre de la pédagogie de la liberté, si l'enfant n'est pas en mesure de les repérer pour lui et pour les autres c'est ce qui est compris et analysé comme **témoignant de son incapacité à se gérer seul dans la collectivité :** situation d'un enfant mettant en très grande difficulté les adultes encadrant et accompagnant « *cet enfant passait les limites pour qu'on intervienne...trop d'insécurité pour lui. Ce qui nous renvoie à ce qui est bienveillant pour nous et ce qui est maltraitant pour nous ».*

4.4. Veiller aux symboles, rituels, repères et les matérialiser pour promouvoir la sécurité dans les temps de transitions.

« Pour Courcelles la sécurité affective par rapport aux parents est « première ». On aide les enfants à anticiper ce moment-là. C'est un rituel de préparation « au départ ». Se projeter en tant qu'adulte dans la situation pour penser à l'enfant. Les enfants mettent en place des choses tout seul, par exemple avec le bricolage veulent absolument finir un objet ils veulent pouvoir emporter quelque chose ». **Il donc parfois nécessaire de faire à la place de l'enfant, en comprenant son « intérêt supérieur »** : en effet ici garder une trace-souvenir de l'expérience mais ne pas pouvoir forcément y arriver seul. L'adulte aide et supplée. La frustration ou limitation de l'expérience n'a pas de sens au regard de l'objectif.

A la Maison de Courcelles, pour accompagner les séparations et retrouvailles, les départs et les arrivées des enfants dans un environnement, il faut pouvoir **inventer des outils pour faciliter et matérialiser les repères pour la mise en sécurité** : recours à des rituels (fabrication d'un outil de « repérage des personnes, des lieux, des ressources » : avec la « Montgolfière » au début, puis « l'igloo des pingouins ». L'Igloo permet aux enfants de « se » placer, de signifier là où ils sont et de le faire savoir aux autres. D'une certaine manière cette information « documente le quotidien » des enfants. **C'est un repère de liens.** Au quotidien, il existe un animateur particulier, « tout entier » dédié à la « sécurité », c'est « l'animateur-Sécu » (sécurité). Celui-là est visible de partout et furète partout. **Il y a un rôle particulier des professionnels, adultes, qui est de porter, d'incarner le « cadre » sécurisant pour les enfants : « ce sont les adultes portés au planning » : savoir où se trouve chacun.** A Courcelles, l'animateur dit « Sécu » (sécurité). Celui-là est visible de partout et furète partout. Il y a aussi la personne qui a accueilli l'enfant la première fois et qui l'a suivi dans le séjour qui sera un référent, son référent. C'est un repère « de personne », la « fonction » de sécurité est incarnée physiquement. Et il sait aussi où les enfants, ce qu'ils font, avec qui. Il veille aussi aux repères dans le temps : veiller à ce que les enfants n'en oublient pas de manger par exemple. **C'est un adulte-repère, tout le monde sait qui il est et où on peut le trouver (il est repérable par son habillage qui le distingue), il passe partout, et constitue une « sécurité pour tous ».** Dans le lien à l'espace « habité », pour « connaître » la maison, très grande, savoir ce qu'on peut y faire, ce qu'on peut y trouver, il faut bien la découvrir et la connaître. La « visite » permet à chacun, enfant ou parent, de se donner des repères dans l'espace et de sécuriser le rapport à l'espace. Ainsi « dans les rituels d'accueil il y a aussi la visite de la maison, (tant pour préparer et anticiper le séjour – temps de l'arrivée – que pour faire le tour au départ avant le retour à la maison) – donc a posteriori – avec les parents, pour « montrer » les lieux vécus, habités, de l'expérience du séjour de l'enfant. Montrer le lieu avant de retourner chez soi, permet de partager le vécu à ses propres parents, en les emmenant « le circuit des lieux et raconter ce qu'ils y ont fait, ce qu'ils y ont vécu. Ça existe depuis 10 ans. C'est eux qui veulent. C'est le « bonjour / au revoir » à la maison, au bâtiment. On partage ce vécu là avec les enfants.

4.5. La Démocratie affective :

Savoir prendre en compte la différence des âges et des besoins. Car il y a d'importantes différences en fonction de la maturité affective et du développement des enfants. **La Sécurité affective est une première condition de la démocratie affective.** Selon les âges et donc les possibilités des enfants, il faut inventer des manières différentes de « Faire ensemble (vivre les droits) plutôt que dire (raconter les droits) ». Ainsi « les 6-10 ans ont plus de mal avec ce

système de programmation (programmer les activités du séjour). *Le système lui-même est compris mais du jour au lendemain ils ont oublié. **Risque de prendre la programmation pour un programme – ce qui est contraire au principe lui-même.** Le « sentiment dominant (pour cette tranche d'âge) est celui du plaisir ».* Au regard de leur stade de développement psychoaffectif, cognitif et émotionnel, ils sont encore beaucoup dans le plaisir, le jeu, la spontanéité, l'immédiateté, l'envie, la dynamique. « *Trop d'informations, trop d'émotions* » dit l'équipe d'EVASOLEIL. Ce qui nécessite **un ajustement du dispositif pédagogique.** Les pré-adolescents, 11-14 ans, s'emparent complètement du dispositif, avec énergie et détermination « *le sentiment est celui de la fierté : on a réussi à faire ça ! Ce sont les plus touchés par le dispositif* ». Notons que **l'internat, vivre ensemble au quotidien, produit une expérience déterminante dans le partage des émotions et la réussite du projet CIDEing** « *playing for change* »

4.6. Des situations et évènements clés scandent les séjours et produisent une intensité émotionnelle spécifique.

Des évènements exceptionnels sont organisés, ils sont d'ailleurs incontournables, prévus et vécus comme « moments clés », et ils sont attendus, le plus marquant est « La 'Boum' » (fête dansante, « party ») ; mais il y a aussi « *le 'Grand Jeu' pour emmener les enfants « ailleurs »(en groupe, enquêtes, mystère, découverte dans le territoire) ; la ballade nocturne (se faire peur, mais aussi se rapprocher les uns des autres) ; pour les 12-14 ans, préparer un spectacle (Cirque, danse, chant) ; les emmener en vélo (pour un évènement en ville, festival de rue) ; Camping et dormir dehors : dormir sous tente / camper au bord d'un lac ; les Ballades contée, feu de camp ; cheminer avec une bougie dans la forêt (certains s'en retournent, trop impressionnés) ; jeux de NUIT : jouer sur les émotions, peurs jouissives, contagion, éléments naturels, le noir et la forêt* ». Mais l'évènement principal reste toujours la « Boum »...c'est un **moment émotionnel qui cristallise intensément les liens entre enfants, et adultes.**

4.7. Savoir contenir, réguler, réparer, verbaliser les émotions.

Dans le cas d'émotions trop intenses pour certains il peut y avoir le passage par le corps pour contenir les émotions trop violentes « *Je le prends dans les bras pour le calmer, sans le forcer, je l'ai calmé ainsi et je me suis aussi calmée* ». **L'adulte a une fonction de contenance des émotions qui « débordent » les enfants.** Ainsi il faut remarquer le « *lien des émotions au corps, le corps reflet, les enfants ne peuvent pas exprimer, ils vont dire « j'ai le cœur serré, j'ai mal dans la poitrine, au ventre* ». **Les adultes ont aussi le rôle d'anticiper les évènements qui vont provoquer des émotions importantes que l'enfant n'arrive pas à exprimer par les mots :** « *Arriver, partir génère du stress. La fin de la colo ça se prépare, on commence à « refermer » deux / trois jours avant*

Une fonction spécifique est nécessaire pour la régulation des émotions : « *A Courcelles, la « régulation » se fait au moment du coucher, passage de Mr Bobo. Il y a l'animateur de chambre pour s'occuper de tout ce qui concerne la vie quotidienne, les dents, le soin. Régulation importante des émotions : de retour de la Boum il ya des pleurs, des peines de cœur. La question des sentiments. C'est le rôle de Mr et Mme Bobo, de s'insérer dans les discussions, soigner les « bobos »...*

Des limites, paradoxes, contradictions ou insuffisances ou incohérences produites. On repère que le passage d'un état à un autre, du connu à l'inconnu, peut insécuriser l'enfant : *« même si ces nouveaux repères (plus de liberté) sont meilleurs de notre point de vue, il faut accueillir la déstabilisation des enfants engendré par le séjour »*. Paradoxalement le constat est partagé : *« Quand on ferme on sécurise. Ouvrir sur l'extérieur peut aussi créer de l'insécurité. « Il faut une respiration : ouvrir et refermer. Mais choisir avec l'enfant « quand » on ouvre et « quand » on ferme »*.

Il peut parfois apparaître une perturbation dans le vécu, l'expérience : *« Être tout le temps avec le groupe est un danger, rappel à l'isolement, on peut être vidé émotionnellement. Les adolescents ont des difficultés à gérer leurs émotions. Travailler les temps de transitions et prendre en compte les différences, le temps psychique « il n'y a pas le même traitement sur les préparations des retours (à la maison après le séjour) entre ceux qui prennent le train, là on est « violent », les enfants sont bousculés, c'est pas « leur temps », un temps psychique. Alors que de l'autre côté ceux dont les parents viennent les chercher en voiture pour rentrer, ils restent, font le tour des lieux ensemble*

B : Les professionnels dans l'interaction, émotions et sentiment des adultes.

4.1. La question des droits de l'enfant du point de vue adulte

Préparer l'accueil et bien accueillir l'enfant, pour anticiper la rencontre : c'est un enjeu central. *Cela permet (aussi) de préparer l'équipe à l'accueil de cet enfant. Prendre en compte les différences, la relativité et la subjectivité et savoir repérer ce qui est bienveillant pour nous (plus de liberté) et ce qui est maltraitant pour nous »*. **Prendre en compte aussi les émotions des adultes au travail**, notamment dans leurs relations aux enfants, aux affects qu'ils provoquent en nous *« Il y a un attrait pour certains et rejet pour d'autres »*. **Car l'enfant nous fait (toujours) réagir « l'émotion c'est l'enfant qui dérange »**. *Une étiquette mise sur l'enfant ! »*. **Savoir trouver le bon ajustement :** *« c'est le comportement qui dérange et pas l'enfant. »*

Une **prise de conscience intime** aide à trouver le **lien affectif avec l'enfant en soi et l'enfant devant soi** – particulièrement quand on travaille sur les droits de l'enfant : *« mon expérience personnelle (d'enfant) m'a sensibilisée aux Droits de l'enfant, à la fois par mes propres enfants et pour mes enfants et plus largement autour de moi »*. **C'est le rappel du vécu enfantin qui peut aider à prendre, en tant qu'adulte, « le point de vue de l'enfant » :** *« Enfant je donnais mon maximum quand l'adulte me plaisait »*. Si l'affect de l'enfant et ses **préférences** sont prises en compte par l'équipe, **cela peut aussi être difficile à vivre par les adultes :** *« Il y a des collègues qui ont du mal avec le fait que les enfants ne les aiment pas. Il faut autoriser ça. Il faut surmonter l'obstacle, c'est possible en le parlant « je ne te supporte pas »*. *« Les enfants ont une lecture de notre personnalité. On peut aider l'enfant à lui faire comprendre pourquoi.*

Les adultes, en équipe ont un travail à faire autour des affects des enfants : en réunion des animateurs à Courcelles, les affects des enfants sont présentés, y sont discutés la perception des animateurs, leur empathie ou non, les observations *« je l'ai vu vadrouillé »* il est *« pas agréable »*. Entre eux, **les adultes partagent autour du vécu émotionnel de l'enfant :** *« Mais pas toujours, des fois on passe à côté : il ya les « discrets », ceux qui dérangent, perturbent, ceux avec qui on a un vécu agréable, ceux qu'on oublie*

4.2 : Prise en compte des parents, de la famille et de leur point de vue

A la famille on demande **ses préférences, ses dégouts, mais ce n'est pas toujours pris en compte** : « *mon fils ne mange pas de légumes* ». Cela doit être respecté par les professionnels, sinon l'enfant est déprimé à table. En insécurité, l'enfant est déstabilisé, **l'adulte a rompu le contrat de confiance famille-professionnel**.

« L'accueil de la famille est une des conditions du projet ». L'accueil des parents est nécessaire pour la sécurité des enfants Dans le lien aux familles « *la sécurité affective est toujours à construire mais surtout si c'est la première grande séparation. Ainsi exemple d'une petite fille de 8-9 ans demandeuse de ce départ en colo mais qui pleurait et demandait beaucoup à appeler...tous les jours, (cela a finalement été autorisé) et elle a commencé à en profiter quand elle a su que sa mère venait. Pour chaque enfant les chemins de « sécurisation » sont à trouver et sont propres à chacun. Des fois en contradiction avec les règles et repères du projet (des adultes). Il est nécessaire de savoir déroger.*

Un travail particulier est mené avec des **parents des quartiers défavorisés** : leur « **mise en sécurité** » est à construire avec eux, du fait des différences de cultures, des religions et pratiques alimentaires propres. Le respect des régimes culturels et culturels participent de la sécurité affective des familles et des enfants. Les parents sont rassurés si ils savent que sera respectée leurs demandes.

L'accompagnement des parents, et les relations enfants-parents (continuité des liens) dans les séjours est une condition de la sécurité des enfants. « *On peut se retrouver en difficulté par rapport au chagrin ou aux difficultés de séparation avec les demandes des parents « quand est-ce que je peux appeler ». Pas le soir ni au repas ! Ce sont les pires moments qui vont compromettre ces deux temps de vie. Des fois les enfants demandent à appeler des fois le soir. On diffère, trouver le bon moment. Un enfant qui a eu du chagrin, et qui demande à appeler, on diffère pour pouvoir en discuter avec lui, on discute pour préparer. Il y a une vraie demande des parents pour savoir s'ils sont accueillis avec leurs larmes. Ainsi la situation de contact avec les parents au cours du séjour : quelle règle négociée ? Quels besoins ? De qui et pourquoi ? Quel cadre ? Cela peut autant perturber que sécuriser...comment on gère ?*

E- Séance 3

« Focus group » La MAISON DE COURCELLES

Participants :

Profil général: Avec les membres des premiers groupes : Laura ; Mathilde ; Louis Létoré, directeur ; et Thiphaine (voir présentation des membres dans les précédents entretiens)

Sexe : Hommes et femmes

Age moyen: 30ans

Coordinateur : Louis Létoré

Animateur : Didier Favre

Date: 28 juin 2017

Lieu : L'HORIZON, Malakoff

Durée: 2x1h30,

Observations: très bon déroulement, grand intérêt

Séance enregistrée et compte rendu : D. Favre

Compte rendu :

Q1

Quelles suites à nos entretiens ? Quels compléments à distance souhaiteriez-vous ajouter, développer ?

Louis : pour moi, il faut prendre en compte ce qui se passe en amont : le cadre, les animateurs et animatrices présents avec les enfants : quelle démarche est mise en place vers les enfants ? Mais aussi d'adultes à adultes. Viser la sécurité affective, ce sont des jeunes de 16 à 25 ans ces animateurs ... nous ne pouvons pas mettre de côté ces « jeunes » animateurs en ne prenant pas en compte les « affects en jeu ». Il faut une cohérence entre ce qu'on attend des enfants et ce qu'on attend des adultes. Décider aussi démocratiquement avec les adultes en prenant en compte les sentiments et émotions de ces jeunes adultes.

Animatrice 1 : Que les animateurs soient en sécurité pour que les enfants le soient. Accueillir, rassurer, expliquer, déléguer – ils ont des expériences de vie différentes et des conceptions de la liberté différentes

Animatrice 2 : pour certains ça leur correspond pas, que ce soit les adultes ou enfants d'ailleurs

Louis : parfois une seconde chance....ça peut ne pas fonctionner. Mais reviennent ils ont grandi et

Animatrice 1 : même une troisième chance !

Animatrice 2 : nécessite un vrai accompagnement, nécessaire car dommage de refuser. On met en place un contrat d'accompagnement. Réduire le cadre de liberté, pour les enfants et adultes, ce sera alors un « binôme ». Il faut un entretien sur le « ressenti » qui soit plus régulier. On peut se rassurer en équipe sur le fait qu'un enfant a pas assez profité de son séjour, on discute en équipe pour savoir, mais c'est pas grave si c'est pas les vacances de sa vie, pas un drame que ce soit pas adapté...

Animatrice 1 : il y a parfois un retour catastrophique ... mais il rappelle l'année d'après !

Louis : c'est notre rôle d'éducation populaire : les jeunes sont confortés dans leur ressource c'est bien mais il s'agit bien d'accompagner ceux qui ont besoin de grandir et c'est là que c'est bien notre vocation. C'est un projet global d'éducation populaire. Le weekend de « prépa » (*NDT* : « prépa » pour préparation : c'est le week-end qui permet la construction du séjour en amont de sa réalisation effective quelques semaines ou mois plus tard) sert aussi comme formation : quelle liberté dans le projet pour ces jeunes adultes ? C'est le projet éducatif de l'association, mais aussi laisser la possibilité d'expérimenter : comment mettre en place un « Cadre bienveillant pour les enfants passent de bonnes vacances » ?

Animatrice 1 : cette pédagogie de la liberté ces personnes s'en saisissent pour s'affirmer. Par exemple accueille de personnes du mouvement LGBT (lesbiens, gays, bi-sexuels et transgenre) et *Queer*, ils veulent passer des messages et ça posent des questions. Au début dans les équipes on a vu arriver des demandes diverses, noire, handi, etc. Et là c'est une forme nouvelle, les luttes ! C'est leur permettre d'avoir une place aussi dans le projet. Mais rappeler : le cadre c'est les enfants (*Nous sommes là pour les enfants et parce qu'il y a les enfants*). Dans la pédagogie de la liberté, ils revendiquent une place.

Louis et collectif : L'enjeu est d'accepter une personne comme elle est. Dans le travail d'immersion pédagogique de la liberté, il est possible de pouvoir proposer un atelier « LGBT » dans le week -end de « prépa ». Les ¾ des animateurs s'y sont inscrits. Maël y était.

Beaucoup de « mouvements », ça a débousolé le projet de vacances...un temps peut-être pas assez cadré, Maël se demandant ce qui rattache au séjour. C'est la question des « Causes », qui est nouvelle. Ça permet une tribune. Comment faire lien avec la colonie, comme séjour de vacances ? Maël est intervenu ensuite. Il a fallu un rappel sur la « Tolérance », sur qui elles sont et aussi un rappel sur ce temps de vacances pour les enfants. Il y a les émotions, les affects pour les enfants à prendre en compte...il faut permettre aux enfants de « fonctionner en affect », de décider ce qu'on fait par rapport aux autres enfants...Grosse émotion dans les animateurs Courcelles ! C'est la peur qui fait réagir...on aurait pu interdire aussi. Mais avec un animateur transgenre, garçon ou fille, la question du « genre » a été posée. Et aussi celle des « Vegan ». Beaucoup de repas végétarien ont été demandés ...à se demander si ceux qui ne sont pas Vegan n'auraient pas osé le dire !!! (NDT : *inversion des normes. Renversement des dominations. Peur des différences. Conformité inversée. C'est la question des diversités : la seule règle c'est le débat et devrait être la confrontation des conceptions*). Sur la question de la mixité, la Loi dit qu'après 6 ans on doit proposer un cadre où la mixité peut être respectée. Chambre mixte, chambre Garçons et Filles. Nous proposons des chambres aux fratries et parfois pour les amis...Chez nous les toilettes et douches ne sont pas séparées. Et puis dans les projets « camping » les tentes sont mixtes ou bien encore dans les soirées « cabanes »...Il y a encore la peur de la Pédophilie, la question de l'enfant et de l'affect traitée sur le mode du « risque » : « attention pas de câlins aux enfants par les animateurs ». Or pour les 4-6 ans en colonies, il y a le câlin du soir...et si on n'autorise pas le câlin on permet pas la mise en sécurité de l'enfant (NDT : *moment particulier du soir, les enfants sont fragilisés par ce moment intime qui rappelle la maison et la famille*). On pourrait aussi faire le choix qu'il n'y ait pas de risque

Animatrice 3: question de confiance. Accorder ça mais je le connais pas...faire confiance a priori

M : même si on fait confiance ça ne marche pas toujours...Le tissage des liens en deux jours ça va très vite, c'est de l'internat ! Pour le BAFA (NDT : *c'est le certificat de formation qui autorise l'exercice pour les jeunes animateurs non professionnels*) et c'est pareil et aussi pour BAFD (NDT : *idem mais pour la direction des séjours*). L'informel permet la construction des liens. La fatigue le stress, les galères ça renforce les liens. Il faut faire confiance au dispositif

Quand on rencontre les animateurs, on ne les connaît pas : le dispositif est présenté et va leur permettre de comprendre leurs actions dans ce cadre ...les compétences vont venir. Toutes les conditions du projet, qui est malléable en fonction des équipes, demande une présence très importante d'adultes. Et produit une grande intimité entre enfants et animateurs : c'est rare d'avoir une heure, seul entre enfant et adulte, il y a du monde partout, tout le temps. C'est arrivé deux fois de faire partir quelqu'un au bout de 24 heures car ça ne fonctionnait pas ... Il y a le « partage des doutes » : le dispositif est sécurisant (cadré) sur les questions relationnelles. Un enfant très agité, il va avoir besoin d'être isolé, c'est une information relayée à l'animateur « sécu » (animateur du jour chargé du suivi de sécurité) et ensuite c'est renvoyé au coordonnateur. Le « système » (dispositif) on a confiance en lui et il est modifiable/modelable. Il y a toujours une expérience préalable de Courcelles pour devenir un animateur, et l'atelier de direction pour conduire les séjours. Il y a une ligne en commun pour chaque équipe de direction. Le « système » donne des ressources : tous les membres de Courcelles sont impliqués : un maillage pour l'enfant. On prend le risque d'un animateur un peu moins connecté aux autres. C'est rare qu'un animateur ait un projet seul avec un enfant, c'est rapporté en équipe et travaillé ... (NDT : *ce qui questionne les émotions et la vie affective et sexuelle des adultes*). L'espace des chambres est un espace de vie...c'est de l'internat ! L'animateur « sécu » passe dans les chambres en « toquant » à la porte et qui revient pour dire un « point de vigilance »...si par exemple c'est garçon et fille ensemble.

(Suites, deuxième séquence : après-midi)

Animatrice 1 : Je veux revenir sur le « pré-accueil » : le rôle des « secrétaires » est important pour l'accueil – il y a un lien avec les familles, pour savoir « Qui est l'enfant ? Quels sont ses besoins, ses particularités, etc.. ? », c'est une écoute qui sécurise, qui permet de recueillir les premières « sensations » par rapport aux enfants : de quoi il a peur ? Comment il peut être rassuré ? etc.

Animatrice 3 : on envoie aux enfants un petit livret qui décrit le séjour « colonie » et qui leur pose des questions : qu'est ce que tu aurais envie de faire ? par exemple. C'est important pour ceux qui arrivent pour la première fois, il est sécurisé par rapport à l'espace ; il y a déjà son prénom et nom sur la porte.

Animatrice 1 : Ils sont accueillis individuellement. Les animateurs « permanents » ont déjà un premier rôle...(NDT : *ces permanents sont les professionnels, titulaires du diplôme professionnel, ils ont une expérience des séjours de vacances, à Courcelles notamment, les jeunes animateurs sont titulaires du certificat BAFA, et sont des débutants souvent « à encadrer »*)

Animatrice 3 : Il y a l'accueil des parents qui compte beaucoup. Le « Permanent » qui fait l'accueil le premier jour, il fait un « retour » (feed-back) sur les enfants, « celui là est timide, il a peur de ça »...c'est retransmis à toute l'équipe. Les infos utiles sont données. Du coup on a en tête certains enfants qui vont avoir besoin d'être plus accompagnés que d'autres.

Louis : c'est anticipé dès le premier coup de fil ! LA première question : « votre enfant est-il scolarisé ? ». Sont accueillis des enfants de tous types, avec handicap, avec AVS, ULIS, etc. (sigles inconnus mais qui se rapportent aux situations de handicap et modes d'accompagnements spécifiques et financés)

Fichier sanitaire, mais non satisfaisant, la « fiche bleue » et renommée « faisons connaissance avec votre enfant » : qui il est dans le relationnel avec les adultes, avec les enfants, rapport / alimentations, hygiène...points à ré aborder en réunion ensuite. Cette fiche permet de mesurer les angoisses de la famille et à quelles angoisses les enfants vont-ils être confrontés...C'est veiller à ces enfants-là mais c'est aussi pour les autres, l'insécurité se transmet (NDT : *contagion émotionnelle*)

Q2

Et les « boums » ? Reprise du thème

Débat collectif : Il y a une vigilance à avoir pour ce type d'évènement. Il faut qu'il y ait un décor qui sorte de l'ordinaire, la nourriture aussi va changer. On est dans « l'Extraordinaire », le lieu est « transformé ». C'est la nuit ...ou le soir...c'est un événement dansant. Mais par exemple il nous arrive aussi de faire « La boum » à 16h pour tous afin de permettre à ceux qui sont en accueil de jour d'en profiter aussi (NDT : *veiller à éviter l'exclusion*) . Il y a une organisation de l'équipe : un « coordinateur » de la boum est détaché, pour qu'elle puisse préparer vraiment la boum. Attention la boum n'est pas obligatoire ...il ya aussi le coin du feu, (NDT : *pour ceux qui ne veulent ou n'aiment pas danser ou ont peur*) mais ça circule de l'un à l'autre. Ce coin « feu » est là pour ceux qui détestent, d'autres espaces sont aussi prévus pour eux...coin de jeux de société...le coin du feu ça permet aussi de débriefer le vécu de la boum, pendant et après. Là on est « presque moins » animateur. C'est un moment cool pour les animateurs et les enfants...la Boum c'est aussi pour les animateurs qui sont aussi des jeunes ... mais rappel que c'est avant tout pour les enfants. Ces « Boums » sont des accélérateurs d'émotions. Il y a l'Intensité. Avec la fatigue aussi. Il existe une pression sur le « coordinateur » de Boum : c'est « raté ! Trop nulle ma boum ». Déçue. Car on veut que ce soit magique pour les enfants. Il y a le lien avec la cuisine. Le gâteau est en lien avec le « thème » de la boum ; au dernier moment il risque d'y avoir le stress il faut demander le

gâteau en cuisine...on peut remarquer que dans le destin professionnel des animateurs beaucoup deviennent organisateurs d'événements...en plus de la Boum, il y a les Évènements de Courcelles, le cirque, les scénographies, communiquer, etc. ces évènements sont aussi des moments de repérage de directeur de colonie. Il faut aussi supporter la recherche de la musique des fois il fallait acheter le dernier CD de l'été mais maintenant on a sur *Youtube*, la *playlist* de l'été, toute faite ! Il peut aussi y avoir du Karaoké et qui permet de faire découvrir des chansons ou des musiques que les enfants ne connaissent pas ou qui ne sont pas programmées. Le coordinateur décide quand ça s'arrête. S'il peut y avoir des bagarres ? Pas vraiment, ce sont des embrouilles, des peines de cœur. Dans nos enquêtes qualité : leur meilleur souvenir c'est la BOUM. Mais les projets camping, nuit à la belle étoile, qui sont des évènements exceptionnels et qui sortent de l'ordinaire, sont très appréciés. La BOUM reste un souvenir exceptionnel en soi.

Animatrice 1 : un animateur qui n'avait pas accroché avec Courcelles et avait suivi un groupe d'enfants comme si ça avait été une mini-colo toute enfermée autour de lui, et ce qu'il avait préféré c'était les événements individuels...

Q3

Que dire sur la « démocratie affective » ?

Débat collectif : On laisse l'enfant savoir ce qui est bon pour lui, et lui seul est en mesure de le savoir. Personne ne peut lui imposer des envies de l'extérieur...avec la contrainte qu'il est dans un collectif. La « Démocratie affective » ne porte pas sur le global mais plutôt sur des petits projets. Le « Collectif global » n'existe pas dans un projet qui serait déclaré « collectif ». On organise des « FORUM », qui permettent l'organisation de la vie collective et permet la prise de décisions : chacun écoute et vote à main levée.

Pour les âges 4-7 ans et 6-12 ans « je prends le temps »

Pour les Plus grands : on décide ensemble les détails etc....

La Démocratie s'exerce en global ou dans des petites enveloppes de démocratie. La transparence est là, ils connaissent la maison, les animateurs, et les animateurs font des repères : ce que peuvent faire es animateurs. Les règles de base sont définies et les décisions sont prises par le collectif

Animatrice 1 : le cadre de la colo : aucun événement n'est imposé. Les enfants ne décident pas de tout mais ils ont le choix. On fait fonctionner le cadre et les rouages sont visibles. Pour la nourriture, on ne veut pas les forcer, ils peuvent proposer des menus, cuisiner. Ex : ils peuvent prendre les repas dans les chambres, il y a des places de pique-nique réservées par ex. sous l'escalier. On ne dissocie pas démocratie et engagement : on demande aux enfants d'aller au bout de leur choix (par ex. en bricolage). On met tout en œuvre pour qu'il aboutisse dans son projet. Et si il veut arrêter on lui demande « pourquoi il veut mettre fin au projet ? Question d'envie ou de moyen ? C'est qu'il n'y arrive pas ou autre chose ? ». A Courcelles, il y a ce que les enfants se transmettent entre eux/ le bouche à oreille / le grand frère, le copain, le cousin...et ils se sécurisent mutuellement (*NDT : ce que dit Alexander S. Neill : créer un contexte de vie qui permette la liberté, le problème disait-il vient plutôt des adultes qui ont mal vécu et ne tiennent pas ce cadre de liberté pour les enfants car ils en ont manqué eux-mêmes...ce qui peut amener des confusions entre les besoins des enfants et ceux des adultes. Ça tourne autour du sens des responsabilités : les adultes construisent un cadre qui autorise, mais il faut pouvoir garantir ce cadre aux enfants, pour penser leur sécurité de ce cadre d'autorisations multiples. Et être disponible. Mais qu'est-ce qu'être disponible...Pour Neill, comme pour Courcelles nous nous trouvons dans une perspective d'ÉDUCATION A LA LIBERTÉ*)

E. En résumé : Premiers points de repères en vue d'un « Run Test Model ».

A : Au cœur du projet : émotions et sentiments des enfants.

1. Créer les conditions de la reconnaissance.

- a. Les Emotions et sentiments, une question de reconnaissance et de droit international.
- b. Une attention particulière est nécessaire pour prendre en compte les sentiments et émotions pour la sécurité affective
- c. La sécurité pour l'enfant, c'est choisir son « référent adulte »
- d. Les adultes prennent le temps pour l'écoute des sentiments et l'accueil des émotions
- e. « l'adulte référent » soutient la prise de parole et inventent des outils qui correspondent aux possibilités d'âge et d'expression de l'enfant
- f. « Faire avec » les enfants : dans le quotidien
- g. Les enfants peuvent décider de leurs envies, selon leurs besoins Des professionnels attentifs aux choix des enfants et que ce soit respecté. Les adultes veillent à ce que ce soit son choix
- h. L'alimentation renvoie à la sécurité affective : ce qu'on aime manger ou non.
- i. Tenir compte du choix des « liens affectifs » de l'enfant. Il peut choisir d'aller avec un adulte mais aussi de « rejeter ».
- j. Prendre en compte les incidences du changement d'environnement pour l'enfant Choisir avec l'enfant comment il veut vivre cette transition. L'émotion partagée est un vecteur de la rencontre
- k. Agir ensemble passe par les émotions partagées, qui *permet la constitution d'une véritable communauté celle qui se constitue dans la diversité* ».

2. Se référer à des valeurs, des principes et des pratiques pour structurer le projet / le quotidien autour du respect des droits de l'enfant.

- a. Il y a la nécessité d'affirmer des principes et des valeurs solides pour construire et conduire un projet, et pour donner un cadre de référence à l'action éducative et pédagogique mais qui ne font pas toujours « socle commun ».
- b. Pour certains professionnels de la petite enfance, il y a des lois « de savoir vivre », invariables : « on ne pousse pas l'autre, on ne le mord pas, on se respecte les uns les autres, on parle doucement sans hurler, on se déplace dans un environnement sans danger. »
- c. Nécessité de développer des pratiques bienveillantes, instaurer un « climat » de confiance
- d. Dans le Loisir, à Courcelles, Maria Montessori inspire les pratiques
- e. Pour mettre en œuvre les droits, agir à partir des questions qui se posent aux acteurs (enfants) dans la mise en œuvre de ces droits : « *démontrer que les droits c'est concret* »

3. Pédagogie et méthodologie, rôle des adultes : des pratiques spécifiques, évolutives et adaptées.

- a. « L'accueil de la famille est une des conditions du projet »
- b. Pour les plus petits, la référence est Françoise Dolto (médecin et psychanalyste) : donner la parole aux enfants, écouter, entendre la parole des enfants.
- c. A La maison de Courcelles, la pédagogie doit s'appuyer sur une réciprocité enfant/adulte
- d. Ainsi préparer l'accueil et bien accueillir est un enjeu central
- e. Sécuriser l'enfant c'est sécuriser la famille
- f. Dans des séjours « auto-gérés » l'enfant ne peut gérer trop d'émotions Il faut assouplir en fonction de leurs possibilités
- g. Il faut aussi réguler parfois certains enfants débordés par la liberté proposée :

4. Veiller aux symboles, rituels, repères et les matérialiser pour promouvoir la sécurité dans les temps de transitions.

- a. Il est parfois nécessaire de « faire à la place de l'enfant », en comprenant son « intérêt supérieur ».
- b. Pour accompagner les séparations il faut pouvoir inventer des outils
- c. Un Adulte est un repère de liens.
- d. Il y a un rôle particulier des professionnels, adultes, qui est de porter, d'incarner le « cadre » sécurisant pour les enfants
- e. C'est un repère « de personne », la « fonction » de sécurité doit être incarnée physiquement.
- f. Il veille aussi aux repères dans le temps et donne des repères dans l'espace

5. La Démocratie affective :

- a. Savoir prendre en compte la différence des âges et des besoins.
- b. La Sécurité affective est une première condition de la démocratie affective
- c. l'internat, vivre ensemble au quotidien, produit une expérience déterminante dans le partage des émotions

6. Des situations et évènements clés scandent les séjours et produisent une intensité émotionnelle spécifique.

- a. Des évènements exceptionnels sont organisés, et sont incontournables : le plus marquant est « La 'Boum' » (fête dansante, « party »).
- b. La « Boum »...c'est un moment émotionnel qui cristallise intensément les liens entre enfants, et adultes.

B : Les professionnels dans l'interaction, émotions et sentiment des adultes.

1. La question des droits de l'enfant du point de vue adulte

- a. Préparer l'accueil et bien accueillir l'enfant, pour anticiper la rencontre.
- b. Prendre en compte aussi les émotions des adultes au travail,
- c. Une prise de conscience intime aide à trouver le lien affectif avec l'enfant en soi et l'enfant devant soi
- d. Le rappel du vécu enfantin peut aider à prendre en compte « le point de vue de l'enfant »
- e. Si l'affect de l'enfant et ses préférences sont prises en compte par l'équipe, cela peut aussi être difficile à vivre par les adultes
- f. Les adultes, en équipe ont un travail à faire autour des affects des enfants
- g. Entre eux, les adultes partagent autour du vécu émotionnel de l'enfant

2 : Compétences : savoir contenir, réguler, réparer, verbaliser les émotions, etc..

- a. Pour les plus petits, il n'y a pas assez d'adultes formés à la psychologie de l'enfant, à son développement, processus d'attachement
- b. L'adulte a une fonction de contenance des émotions qui « débordent » les enfants.
- c. Les adultes ont aussi le rôle d'anticiper les événements
- d. Une fonction spécifique est nécessaire pour la régulation des émotions
- e. On repère que le passage d'un état à un autre, du connu à l'inconnu, peut insécuriser l'enfant
- f. « *Il faut choisir avec l'enfant « quand » on ouvre et « quand » on ferme* ».
- g. Travailler les temps de transitions

3. Prise en compte des parents, de la famille et de leur point de vue

- a. Les professionnels « petite enfance » sont partagés dans la place que les parents peuvent occuper dans les services
- b. A la famille on demande ses préférences, ses dégouts, mais ce n'est pas toujours pris en compte (*sinon*) le contrat de confiance est rompu.
- c. « *L'accueil de la famille est une des conditions du projet* ». L'accueil des parents est nécessaire pour la sécurité des enfants
- d. Pour chaque enfant les chemins de « sécurisation » sont à trouver et sont propres à chacun.
- e. Un travail particulier est à mener avec des parents des quartiers défavorisés

6. **GROUPE « EXPERTS »**

V. Analyse de contenu thématique

a- Experts formateurs

Nous proposons de rendre compte d'une première analyse de 3 entretiens avec des experts-formateurs » à partir du guide d'entretien conçu pour des personnes en lien avec les formations éducatives.

Q1

La première question cible la proposition de module de formation sur les émotions. Il s'agit de savoir à quel moment et pour quelles raisons.

1. Observations de terrain

Mme L. explique que depuis longtemps mais encore plus depuis une dizaine d'années, ce sont les manifestations dites violentes et la perception du très jeune enfant étiquetée violent, comme si c'était déjà son identité, qui l'ont interpellée. Autrement dit, comment les étudiants en formation peuvent enrichir, actualiser et réviser leurs représentations par rapport au développement de l'enfant classiquement présenté dans la psychologie du développement intellectuel comme chez Piaget. C'est-à-dire celle d'un enfant égocentré et qui n'a pas d'intelligence émotionnelle. Le constat est d'un manque de connaissances diversifiées de la psychologie de l'enfant, du développement de l'enfant et d'une difficulté à articuler sans les confondre différents courants théoriques. Les jeunes professionnels manquent aussi d'un travail sur soi, qui les empêche parfois de vivre et ressentir ce qu'est la contenance, celle de leurs émotions, celle des enfants. Par sa pratique de psychologue en crèche, elle a remarqué que les professionnels étaient souvent démunis par rapport aux réactions des enfants qui sont très jeunes. Il peut s'agir d'un enfant qui, par exemple, frappe l'adulte, fait les colères répétées qui prennent des proportions démesurées. Elle explique également que certains parents réagissent violemment aux réactions agressives d'un enfant face au leur. L'exemple des morsures est pris où des parents d'enfant (qui mord et qui est mordu) entre eux en vont jusqu'aux mains et des conséquences que cela a sur les professionnels. Ceux-ci se sentent mis à mal dans leurs pratiques éducatives et dans leurs actes de surveillance lorsqu'il ya morsure (CL)

2. Changement de pratique

De son expérience d'éducatrice en crèche, Mme B. tire quelques conclusions quant à l'importance de la qualité de la relation à l'autre. Elle pense en particulier à la relation à soi-même, en fonction de sa propre humeur qui faisait que des choses se passaient bien ou moins bien. Il s'agit d'enjeux de relation qui dépendaient de « l'ambiance intérieure » de chacun. Avec cette réflexion qui perdurait, le métier d'EJE ne semblait pas aider à une réponse qui puisse éclairer sur ce ressenti. Le travail dans des crèches de la ville de Paris, ne lui a pas permis de réfléchir à la qualité des émotions. En suivant personnellement des cours d'initiation à la sophrologie, l'intérêt s'est affirmé sur la question des mieux vivre et bien être. La démarche était étonnante dans le sens d'une interpellation personnelle. Cela avait des effets rétroactifs conduisant à voir les choses différemment et à sentir un apaisement notable.

Suivre comme un mouvement logique la formation de sophrologue a été un cheminement passionnant, et découvrir plusieurs branches dans la sophrologie. C'est la découverte d'une autre façon de penser l'approche de l'humain et de soi. Il s'agit de voir comment aller chercher les ressources intérieures que chacun porte en soi. La sophrologie touche les intelligences de l'être en tant que ressources. De fait, le travail se fait avec les adultes en contact avec les enfants.(FB)

3. Réflexions à partir de soi-même

Il faut partir de la question « quel enfant étais-je ? », c'est ce qu'évoque d'emblée Mme L. L'histoire personnelle ne peut être mise de côté quand on choisit de travailler auprès d'enfants. C'est un point d'ancrage à prendre compte dans la formation des professionnels de l'éducation et du soin. Les points saillants de l'enfance réactivent constamment les réflexions et attitudes que l'on va retrouver chez les professionnels. Mais ceux-ci disent manquer, à cet égard, d'outils conceptuels et de temps de réflexion sur leur pratique car l'enfant de son côté ne demande qu'à être accompagné dans ses émotions comme les pleurs, colères et joies. Les professionnels ont besoin de trouver un niveau de calme, un souffle nouveau pour accompagner et faire des choix éducatifs adéquats (VL)

Q2 :

La seconde question vise à relever l'approche proposée, l'école de pensée de ces experts formateurs

1. Le corps et le cerveau

Les émotions sont universelles, ce qui change dans les quatre coins du monde, c'est la perception que l'on a de la situation et des émotions qui en découlent. Plus exactement, le sentiment que l'on a de la situation, va définir chez la personne l'émotion et ce qu'elle va en faire. Poser un regard sophrologique, selon Mme B., peut éclairer la pratique professionnelle d'EJE par exemple. Il y a un intérêt à former les professionnels de la petite enfance dans ce sens. Ceci est d'autant plus vrai que la méthode correspond au développement de l'enfant et de l'humain. Il est question de se restructurer à partir de son corps, avec la perception du corps que l'on a. c'est à partir de là, que naît un sentiment. On ouvre alors la palette émotionnelle qui induit un comportement. L'enfant suit cette logique, afin de parvenir à une perception du corps agréable et d'agir avec les émotions. De nombreuses études au niveau du cerveau ont été faites en particulier en neurosciences. C. Guéguen, a écrit un article sur les neurosciences et la maltraitance envers les enfants. Le fait est que les mauvais traitements que subissent des enfants bloquent les récepteurs au niveau du cerveau. On remarque que ces mêmes enfants une fois adultes parviennent difficilement à s'occuper de façon bienveillante de l'autre. En consultation libérale, la prise de conscience des émotions définit beaucoup de choses qui sont exprimées de l'intérieur. Il semble que l'on ne peut pas faire l'impasse sur les émotions quand on travaille dans le relationnel(FB)

2. La psychanalyse, la méditation

Mme L. part de son expérience personnelle. Elle explique qu'elle a été petite fille elle-même en crèche et qu'elle a du une fois en formation d'EJE analyser le rapport conflictuel qu'elle entretenait en tant que professionnelle avec l'univers de la crèche et des petits enfants. Son vécu avec les souvenirs et émotions d'enfance l'amènent à penser la « crèche comme la jungle » au niveau des émotions. C'est un univers parfois sans jeu, avec une atmosphère

insupportable. De fait, chaque professionnel devrait faire son cheminement rétroactif dans l'enfance. L'apport de la psychanalyse pour travailler sur les émotions est incontestable ainsi que celui de la méditation. Un travail psychanalytique sur soi-même est essentiel mais tout le monde n'y a pas accès, loin de là. Au niveau des formations professionnelles, l'apport de la théorie est une base solide mais d'autres approches sont indispensables dès lors que les émotions débordent et nous « amènent au bord du gouffre ».

Il semble important de proposer des outils comme la méditation qui apporte aux professionnels un socle de pleine conscience lorsqu'ils se sentent envahis par de multiples émotions. C'est un outil plus accessible, plus simple que la psychanalyse des années 70-90. Ce nouveau courant parmi d'autres peut soutenir les professionnels. Si les formateurs s'en emparent dans les formations initiales, cela sera transmis et passera auprès des professionnels. Le fait est que la psychanalyse est de l'ordre de l'intime, pas la méditation qui renvoie à la tradition dans chaque culture avec des vocabulaires différents.

En d'autres termes, la méditation, la relaxation, le travail corporel, c'est donner une forme de relation à l'émotion vécue par soi-même dans le contact avec les enfants(VL)

3. Dire sa pratique

Parler aux enfants, donner un sens à ce qui est fait semble primordial. En tant que psychologue Mme L. remarque que les éducatrices de jeunes enfants transmettent sens et sentiments aux enfants car elles ont une connaissance du développement de l'enfant, ce sont les seules dont la formation inclue la psychologie du développement. Les éducateurs de jeunes enfants ont une connaissance du développement de l'enfant. De nombreux apports des neurosciences devraient être connus autant que les auteurs classiques. Les émotions des enfants seraient mieux connues et comprises dans ce cas. Mais c'est aussi parler de ses émotions en tant qu'adulte, ce qui n'est pas donné même en analyse des pratiques en formation initiale d'éducateur de jeunes enfants. Cela peut être douloureux et être vécu comme une forme d'exposition face à un groupe (CL)

La formation d'éducateur de jeunes enfants s'appuie plus sur la compréhension des émotions chez l'enfant en rapport avec la connaissance de son développement. Enseignement qui fait partie des fondamentaux. Cependant la question est de savoir s'il existe un acte de formation pour les aider à retrouver l'enfant qui est en eux. C'est la formation qui les amène implicitement à revisiter l'enfant qui est en eux-II y a de toutes les façons une invitation par la théorie à poser ce cadre de réflexion.(CS)

Q3

La troisième question concerne les types de professionnels inscrits. La diversité des points de vue est présente :

1. Cultures différentes, manque de formation

Beaucoup de femmes africaines se retrouvent peu formées auprès d'enfants, par exemple à Paris, explique Mme L. On constate une forme de violence dans le rapport à l'enfant qui trouve son origine dans leur propre enfance. Le rapport à la compassion, à l'humanité, est lié à ce qui se passe dans la communauté quand il y a une émotion dans le groupe. C'est très

différent de la façon européenne de concevoir l'enfance et la culture-et de plus la formation d'auxiliaire de puériculture aborde très peu la question des émotions(VL)

2. Vécu difficile avec certains enfants et collègues

Le constat est fait d'un nombre plus important d'inscriptions aux-stages de L'Horizon, qui mettent les émotions au centre des propos. Ainsi qu'une forte demande par rapport à la « gestion du stress » rappelle Mme B.

La première demande vient des professionnels par rapport à leur pratique. Le titre « mieux vivre ... » attire les professionnels. Il y a derrière cela une vraie demande qui est souvent formulée comme suit : « je ne vis pas bien les choses dans la relation avec mes collègues ou les enfants ou bien « j'ai une collègue qui ne se sent pas bien, qu'est ce que je fais de ça ? Pourquoi je réagis à ces émotions-là et qu'est ce que je mets en place ? Qu'est ce que je fais par rapport à ça ? »

En d'autres termes, il s'agit de saisir Comment vivre l'émotion en soi-même. Qu'est ce qui fait que l'émotion se déclenche à tel moment ? Cela peut être vis-à-vis d'un enfant, ou bien dans la relation avec un enfant, des collègues. Ce que la personne vit à l'extérieur, ce qu'elle transporte émotionnellement au travail, qui rejaillit quand un enfant réagit avec émotions. Pour ce stage, il est bien question de cerner à quoi sert cette émotion. Comment ajuster verbalement, répondre par la communication et qu'est-ce que la personne en fait(FB).

Du point de vue de la formation continue, beaucoup de publicités sont diffusées dans les catalogues sur la gestion des émotions, en formation continue. S'il s'agit d'un stage catalogue à convertir en journée pédagogique sur les émotions, c'est la directrice qui appelle : « il y a une difficulté avec le comportement d'un enfant ; il n'est pas compris et les professionnelles ne le supportent pas. Des comportements qui les font réagir très fortement comme les enfants qui crachent, qui frappent l'adulte. La porte d'entrée est celle des comportements d'enfants. IL y a un sentiment de perte de distance avec un problème par rapport un très petit enfant « ce n'est pas normal de se comporter ainsi. » Ainsi c'est face à l'expression des enfants, un sentiment de désespoir, d'impuissance qui émerge des professionnels. Cela peut être leurs pleurs, dans l'après coup. Il s'agit d'une expérience éprouvante ou qui les éprouve encore. Elles viennent chercher l'explication « pourquoi les enfants réagissent ainsi ? ». Le stage les interroge sur « comment accompagner et pourquoi les enfants réagissent comme ça ? ». Le stage ouvre un espace pour penser ses propres émotions dans la relation à l'enfant (CS).

Q4

Pour la quatrième question, il est demandé de relater des expériences vécues par les professionnels en stage

1. Histoire de loup

Force est de constater pour Mme L. que les émotions chez les enfants mettent à mal les adultes sauf si ceux -ci ont reçu une éducation qui les prend en compte, ce qui est assez rare. Leur histoire personnelle joue un rôle important. Avant de refouler les émotions en montant le mur de brique, on pose la question : « est-ce-que tu sais pourquoi tu pleures ? » On remarque depuis les années 2000 que ça part dans tous les sens, les enfants se défoulent, l'adulte est touché, démuni, débordé. En stage, il faut travailler à partir des émotions avec des outils

efficaces en 2 jours. La médiation en formation, je ne l'introduis pas. En 2 jours, il faut emporter quelque chose, un trésor à utiliser en sortant de formation. L'utilisation du langage, le personnage du loup, des récits, de l'espace est ce qui est proposé et provient de la psychanalyse. Quand un professionnel voit un enfant en colère qui est envahi par ses émotions, c'est le loup et son histoire qui peut soulager l'enfant, par-delà même les professionnels. Ils sont émerveillés par l'efficacité du loup avec ses grandes dents et ce qui va dévorer. Les professionnels ne savent pas s'en emparer avec conscience et connaissance. En formation, l'enseignement est fait en peu de temps sur les théories de Freud, Winnicott et Piaget. Il y a chez beaucoup une réelle méconnaissance du développement de l'enfant. (VL)

2. Connaitre le développement de l'enfant avant 7 ans

Mme B. prend l'exemple d'une journée pédagogique dans une commune de l'Île de France est pris pour exprimer l'intérêt des professionnels qui viennent avec la question suivante : « comment est-ce-que je fais en tant que professionnel avec les émotions ? ». L'idée est d'éclairer le personnel par une approche très pédagogique afin de prendre la distance nécessaire. Beaucoup de participantes disent qu'elles repartent en laissant de côté des comportements inadéquats grâce au stage. Il faut rappeler dans le stage que le fonctionnement des émotions des petits n'est pas forcément le même que celui des adultes. Le personnel connaît peu ces différences, ce fonctionnement avant 7 ans. L'enfant réagit selon un mode pulsionnel c'est-à-dire action-réaction. Expliquer cela les éclaire beaucoup. Les professionnelles n'ont pas la distance nécessaire. Elles n'ont pas reçu une formation sur le développement de l'enfant et disent : « il fait un caprice ». Il est plus judicieux qu'elles replacent l'émotion à sa juste place, pour ensuite susciter un mouvement à l'intérieur d'elles - mêmes et une expression d'elles-mêmes. Cela amène à beaucoup de réflexions et les renvoie à leur histoire personnelle(FB).

3. Sensibiliser les directrices d'établissements

Si c'est faire un cours très bref, c'est donner l'illusion de la connaissance. et cela ne facilite pas l'interrogation sur soi. Mme L. précise que tout dépend de l'encadrement, les puéricultrices ont très peu d'enseignement et de connaissance dans ce domaine. Ainsi, La question de la direction d'établissement est mise avant, les puéricultrices n'ont pas été sensibilisées dans leur formation à la prise en compte des émotions. Elles sont entre deux champs, les émotions des enfants et celles du personnel. Elles présentent des difficultés à gérer la dynamique des équipes, autant qu'à aider, soutenir les professionnels dans le face à face avec les enfants. Elles manquent d'outils pédagogiques comme les contes, les récits, les histoires de loup à raconter par exemple. Tout passe par le langage et les mots mis sur des actions, les professionnels en ont besoin dans ce travail quotidien qui est relationnel avant tout. Jouer, laisser jouer les enfants est un volet très important, mis à mal si l'on y voit que des futilités(CL)

Q5

Cette cinquième question cible les Emotions des enfants-émotions des professionnels. Le travail se fait sur les deux protagonistes ou bien un seul.

1. Etre au clair avec les émotions

Les professionnelles ne sont pas au clair avec les émotions. Pourtant elles exercent un métier de relation où on baigne dans les émotions. Comme la plupart des gens, les professionnels n'ont pas appris à vivre bien avec leurs émotions mais plutôt à les cacher, explique Mme Binay. En fonction de l'histoire de chacun, il y a des professionnels qui ne savent même pas ce que c'est que ressentir une émotion, montrer une émotion. Elles savent qu'elles doivent rester à distance. Il s'agit pour elles de parvenir à replacer l'émotion comme une énergie de vie, un mouvement de vie nécessaire. Il n'existe pas de bonne ou mauvaise émotion, c'est ce qui est transmis dans ce stage. Mais lorsqu'on place l'émotion qui sert à quelque chose, ça devient rassurant. C'est une aide et non pas quelque chose qui dessert. C'est leur permettre de lâcher avec cet enfant qui pleure ou qui est agressif. Il s'agit de comprendre que ce n'est pas pour rien. La sophrologie est alors d'un grand secours(FB)

2. Gérer les perturbations

Le titre du stage catalogue « Comprendre les réactions émotionnelles violentes des enfants », questionne la violence ou le comportement perçu comme tel, pense Mme L. Le stage est le lieu où l'on peut parler des émotions perçues comme hors norme. Il y a des comportements d'enfants qui traduisent des émotions sur un mode qui perturbe les professionnels. Surtout pour comprendre, pas que des outils. Pas de panoplie des choses à utiliser. Qu'est ce qui passe pour l'enfant, pour le professionnel qui va permettre ensuite de développer des outils(CL)

Les outils sont là, les livres sont à la portée de tous en crèche, le risque est de dire : « tu fais une colère, voici le livre qu'il faut pour te calmer ». Le langage –récit et sa force sont indéniables. Lorsque le professionnel raconte une histoire, c'est une part de son enfance qu'il raconte. Les professionnels connaissent le plaisir à raconter avec leur propre attachement à l'histoire. Cela produit des effets différents(CS)

3. Dire ce que l'enfant ressent

Dans ce stage, pour Mme L., on parle beaucoup d'oralité, des cris, comme manifestation de vie. On crie parce qu'on existe. Il faut essayer que les professionnels prennent cela en compte face à une colère d'enfant. Les cris c'est comme une moto qui passe dans la pièce au niveau de décibels. Il semble nécessaire de voir comment ce langage va se transformer en récit pour exprimer ce que l'enfant sent. En d'autres termes, l'adulte dit : « Je sais ce que tu me dis, je comprends, je vais tout faire pour t'aider dans ton cri ». C'est une traduction de ce que l'enfant ne peut pas comprendre de lui-même. Le professionnel fait des liens aussi pour lui-même. (VL)

4. Se projeter

Ce qui manque aux professionnels, c'est la connaissance du développement de l'enfant, dit Mme S. Les étudiants en début de formation ne se projettent pas toujours dans l'avenir par rapport aux choix éducatifs qu'ils font aujourd'hui. Si on aide 2 enfants à régler leurs conflits, c'est pour en faire des enfants citoyens et démocrates qu'ils seront plus tard(CS).

Q6

La « démocratie affective », à quoi cela fait-il penser ?

-Ça veut dire qu'on a une vision sociologique de l'enfant en société. C'est une vision de la petite enfance qui renvoie vers l'extérieur, vers la politique, vers la sociologie(VL).

-L'association des deux mots pose question. Quel en est le sens car ces deux mots associés, deviennent énigmatiques ? On entend beaucoup plus la démocratie que l'affectif. Il y a une attitude d'adulte avec un travail de régulation émotionnelle(CS).

- cela parle à la personne, à partir du moment où psychiquement se mettre d'égal à égal pour pouvoir écouter. Mais si on n'a pas cette vision de l'enfant qui se transforme. Ce que je vis et que vit l'enfant est autant important. Il n'y a pas à juger, c'est recevoir une expérience(FB).

- c'est une expression qui est reconnue, en lien avec les droits de l'enfant. C'est aller au-delà de la psychologie du développement de l'enfant. Les neurosciences ont beaucoup apporté sur la connaissance du cerveau et des émotions. Mais il est essentiel de ne pas en faire un nouveau dogme, car c'est simplificateur de penser qu'il existe une relation directe de cause à effet entre le fonctionnement du cerveau et un comportement donné, et qu'il s'agirait simplement d'apprendre à l'enfant à exprimer ses ressentis d'une manière sociale acceptable pour instaurer cette démocratie affective. L'être humain se construit dans la relation. On ne peut faire l'économie des effets de rencontre, de la subjectivité de chacun (CL).

VI. Analyse de contenu thématique :

b- Experts -professionnels

Nous proposons de rendre compte d'une première analyse de 3 entretiens avec des experts-professionnels » à partir du guide d'entretiens conçus pour les professionnels de l'enfance.

Q1.

Après une brève présentation professionnelle de la personne experte, la question des orientations éducatives est abordée.

1. Spécificités du milieu parental

Mr B. fait plusieurs constats. Parce que la crèche parentale, c'est travailler avec les parents, la thématique du projet pédagogique de cette année a été proposé par les parents : « le corps et ses émotions ». Une crèche, c'est avant tout un lieu d'échange où tout est fait pour que l'on puisse s'éveiller, respirer, prendre l'air. Accueillir des stagiaires qui apportent des idées, c'est accepter un apport extérieur. On peut aussi utiliser les compétences des parents comme ceux qui sont sophrologue, psychologue, etc. (WB).

2. Création d'une école

Mme T. reprend l'histoire de « l'école la maison des enfants ». le projet de création date de 1974, par des comédiens du Théâtre du Soleil en résidence à la « Cartoucherie de Vincennes » près de Paris. Ils sont parents et qui organisent une garde parentale pour leurs enfants sur place quand ils sont en répétition. Cette initiative devient ensuite une crèche parentale (0-3ans) « dite sauvage », et en 1995 un jardin d'enfants parental (3-6ans) avec des ateliers péri

scolaires. En 2008, le lieu est fermé pendant un an (pb de gestion) et renait en 2009 par la création d'une école maternelle (3-6ans). Celle-ci se situe toujours dans l'ancienne maison du garde de la Cartoucherie.

En 2014, les parents et les éducateurs ouvrent la partie élémentaire pour les enfants déjà présents et forment au fur et à mesure un groupe inter-âge. L'accueil d'enfants venus de l'extérieur est possible. Il n'y a pas d'aménagement pour les plus grands, un parent vient faire à manger et aider avec les enfants à tours de rôle. Ce qui représente six tours par an par famille. Son statut est celui d'une école associative, non pas un lieu parental. 27 familles y prennent part actuellement. La pédagogie est stable du point de vue des professionnels. L'école est hors contrat avec inspection de l'Etat.

Deux éducatrices de jeunes enfants et une professeure des écoles sont salariées. Une directrice et un président d'association qui sont anciennement parents de l'école, exercent ces fonctions de responsabilité bénévolement. C'est une spécificité de ces trois professionnels que de travailler avec des parents bénévoles (LT).

3- Regard les enfants handicapés

Mr B. explique qu'en début de carrière, il se sentait à l'origine destiné à enseigner aux « enfants du peuple », selon l'expression de Freinet. Mais très rapidement il a été amené à accueillir des enfants d'un IME dans sa classe, il a alors remarqué que les enfants dits « normaux » étaient intéressés par la façon dont les enfants handicapés apprenaient. Le regard porté par ces enfants sur le handicap l'a interpellé. Lorsqu'il y a eu une ouverture d'une Classe d'Intégration Scolaire (CLIS), il a d'emblée accepté car cette modalité d'intégration fait miroir à la manière d'apprendre chez Freinet et sur ce qui se passe en classe. Il ne travaillait pas encore dans une perspective inclusive comme aujourd'hui (LB).

Q2.

La seconde question cible les méthodes pédagogiques qui sont utilisées dans l'établissement et l'explication de leur choix

1- La séance « quoi de neuf ? » pour observer

Comme l'explique Mr B. L'enfant n'est pas encore équipé pour exprimer en mots ce qu'il ressent. Il peut avoir besoin de le rejouer à la crèche les choses extérieures vécues durement. On assiste à une mise en scène, on sait que par exemple le lundi matin, ce serait plus adapté de proposer des activités libres et contenant. Les professionnels le savent. Cela revient à un travail d'observation, d'écoute des signes, et de trouver les bons moyens. Freinet et le « quoi de neuf ? » travaille sur les émotions. On peut le faire à l'échelle des capacités des tout-petits à la crèche (WB).

2- Aller plus loin dans la méthode

Mme T. souligne que les professionnels sont garants de la pédagogie de Bernard Collot, qui était un professeur des écoles en milieu rural et adepte des techniques Freinet. Il a cherché « à aller plus loin que Freinet » et classe les écoles en trois types :

- 1^{er} type : école de l'Education nationale appliquant une pédagogie traditionnelle
- 2^e type : école où sont appliqués différents principes tels ceux de Freinet, Montessori, Steiner qui garantissent des méthodes actives

- 3ème type : Celle de Collot où il y a un renversement de l'école du 1^{er} type et car les enfants créent leurs propres apprentissages dans un environnement riche. Les éducateurs font en sorte qu'il n'y ait pas de contrainte dans les apprentissages (LT).

3. Expression libre

Mr B. évoque une forme d'affiliation à la pédagogie Freinet, qu'il a découvert en tant que jeune stagiaire dans une classe pratiquant les techniques Freinet. Celui-ci a d'emblée réagi positivement en se disant qu'il désirait faire la classe comme ça. Il rapporte qu'il y régnait une ambiance de quiétude, de tranquillité dans les modalités d'apprentissages avec les enfants. Cette sérénité dans ces formes de travail paisible lui semblait efficiente pour le rapport au savoir des enfants. Le type de relation avec l'enseignant lui convenait dans le sens où il ne remarquait pas une distance très pénible, lourde qui existe dans les classes traditionnelles. La question de « l'expression libre » développée par Freinet et F. Oury, et des manifestations autour de ce que les enfants disent, est essentielle pour un enseignant en école élémentaire. Comment organiser ces moments de paroles spontanées, comment faire de ces moments libres, des moments qui sont de réflexion comme cela est proposé dans la « Pédagogie institutionnelle » de F. Oury. Il est nécessaire d'avoir des repères pour ne pas se retrouver avec les enfants en classe qui débordent d'affects et dont l'enseignant ne sait pas quoi faire. L'enseignant se demande comment faire concrètement et comment gérer les enfants qui lui racontent un tas d'histoire dans la classe. Il s'agit de trouver la méthode pour ne pas être trop affecté et pouvoir rebondir auprès du groupe classe. Avec les techniques Freinet et la Pédagogie institutionnelle, il y a un cadre concret de prise de paroles dans le « quoi de neuf ? » ou le « Forum » avec, par exemple, l'utilisation d'un sablier pendant 2mn. L'enfant sait qu'il a ce temps pour s'exprimer même si c'est un peu frustrant. Si un enfant interpelle, coupe la parole d'un autre enfant, on explique que ce n'est pas le moment, il peut le dire dans le cadre du « forum, » qui représente une « institution » (si on reprend les termes de F. Oury) où il peut déposer ce qu'il a envie de dire (LB).

Q3

La troisième question cible l'approche, voire l'école de pensée qui est retenue dans l'établissement

1- Des affects plutôt que des émotions

Mr Ba. fait quelques précisions quant aux termes retenus à la crèche parentale. Comment ne pas se laisser déborder par les affects, c'est ce que les psychanalystes utilisent comme terme, laissant de côté celui d'émotion. Si on essaie de mettre des mots et de verbaliser avec l'enfant, on remarque qu'il y a moins de symptômes de mal-être. Il s'agit d'écouter ce qu'ils ont à nous dire et travailler ne serait ce que 5 mn avec une histoire, un conte ou bien en parler. Par exemple, un enfant vit le déménagement comme quelque chose où tout est cassé. Laisser l'enfant jouer aux cubes et construire une nouvelle maison, en l'accompagnant et verbalisant peut soulager celui-ci de son flot d'affects débordants

A la crèche il y a une boîte à cauchemar, cela permet symboliquement de jeter le cauchemar dans la boîte, de bien la fermer pour pouvoir aller se coucher plus tranquillement. La peur et l'angoisse ne sont pas du même registre. Nommer la peur dans un animal (loup, crocodile) c'est un mouvement de projection pour s'en débarrasser pour garder ce qui est bon à l'intérieur de soi-même (WB).

2- L'enfant auteur de ses apprentissages

Mme T. explique qu'à l'ouverture de la partie élémentaire en 2014, les parents et les éducateurs ont décidé d'instaurer des modules d'apprentissages en écrit/lecture et en créations mathématiques à partir du CP étant donné que la majorité des enfants ne lisaient pas et ne maîtrisaient pas encore les notions formelles en mathématiques.

Dans cette ancienne maison, il ya une pièce au 1^{er} étage où il y a deux tableaux, ça ressemble à une classe où vont avoir lieu ces ateliers. Un groupe de parents remet en cause des méthodes (laisser l'enfant maître de sa décision de participer ou non à un atelier). Ils sont attentifs au fait que les apprentissages des autres enfants en école traditionnelle sont plus avancés avant l'entrée à l'école élémentaire. Les professionnels ont formulé un engagement avec les parents) afin de respecter les règles (apprentissage des mathématiques et de la lecture) ? : Celui de ne pas « lâcher » les enfants à la sortie du CM2, mais de les accompagner dans le passage au collège en les initiant aux apprentissages formels lors du CM2.

Pourtant pour Collot, l'apprentissage des maths comme du bricolage par exemple, c'est aussi important. L'enfant est auteur de ses apprentissages, des modules sont donc proposés aux enfants par l'enseignante(LT).

3- Travail sur la parole et l'écrit

Mr B. explique qu'il trouve un soutien non négligeable dans les principes de la Pédagogie institutionnelle, avec le passage par les différents types « médiations » de F. Oury dans la classe. Le travail sur l'encadrement de la parole est indispensable. Il ne s'agit en aucun de la privation de la parole, mais d'un « forum de discussion » où les enfants prennent part. Le groupe est réuni et chaque enfant peut reprendre par exemple ce qui se passe à la maison comme les colères et conflits autant que les joies et plaisir. L'avantage de ce cadre est que l'on a le droit de dire ce que l'on veut, la seule condition étant de parler de soi. On respecte l'autre mais on ne parle de l'autre, on respecte toutes les formes d'intimité. Si on évoque un fait d'un autre enfant, on doit avoir son accord. Chacun a le droit de dire ce qu'il ressent, ce qui s'est passé chez lui. Le travail entrepris dans la classe est d'apprendre à ne pas porter de jugements moraux et à ne pas renvoyer de jugement sur l'autre. Ce qui est dit donne ensuite lieu des productions écrites. Les histoires choisies par le groupe sont écrites. Se pose alors la question de la valeur de ces écrits, ce qu'on en fait ce qu'on a le droit de diffuser au-delà du cercle de la classe. Le rôle de l'enseignant est de rappeler les règles et qu'on ne peut diffuser à des cercles plus larges tous types d'écrit.

Q4

La quatrième question concerne la prise en compte des émotions dans l'éducation (ou éducation affective) .Comment les travailler avec les enfants et en équipe ?

1- En réunion

Pour Mr Ba., c'est en réunion avec les parents et les professionnels. Il s'agit de faire le lien entre la conscience du corps et les émotions exprimées. Par exemple, une mère exprime une grande difficulté parce que son enfant fait des grosses colères. Comment travailler avec l'enfant qui se roule par terre, qui veut se cogner la tête par terre ? Cela la renvoie à elle-même et sa propre enfance. Du côté professionnel il faut se demander comment accompagner l'enfant, dans son individualité dans un collectif.

Il est nécessaire de savoir le rassurer, lui parler, essayer de se mettre à la hauteur de ses émotions, ne pas réagir contre ses manifestations. Rester empathique et ne jamais tomber dans le jugement. C'est accepter sa colère, et ne pas le rejeter (WB).

2- En groupe

Mme T. évoque certains conflits et sentiments d'injustice dans le groupe d'enfants. Ils sont habitués à dire ce qu'ils ressentent en réunion avec un temps de paroles déterminé. Ils sont libres de vraiment dire les choses. Les enfants peuvent être perçus comme déroutants nous dit-elle. Les stagiaires sont souvent déboussolés et bouleversés par les enfants de l'école. Leur mode d'expression est franc, comme par exemple, pour leur inscription à l'atelier « mathématiques ». Libre à eux de s'inscrire mais ils doivent s'y tenir.

Il y a eu une réunion exceptionnelle avec les enfants (ceux qui ont envie d'y participer). Si des enfants peuvent rentrer en mi-parcours dans le groupe de l'atelier, pourquoi ne peuvent-ils pas en sortir quand ils veulent. En tant qu'éducatrice, elle comprend que ce soit déroutant, mais en même temps normal qu'ils posent cette question. Ils n'ont pas peur de l'adulte et ne se sentent pas freinés dans ce rapport adulte-enfant. Elle note en général un grand respect des plus grands envers les plus petits avec la reproduction de ce que les adultes font et disent pour aider. Mais ils ne sont pas toujours bienveillants « les petits nous énervent... » disent-ils et il faut dans ce cas instaurer des moments sans les petits (LT).

3- En classe

Les enfants ont changé leur façon de prendre leur place et ils savent revendiquer leurs droits. Par exemple le droit d'être en colère dans la classe, souligne Mr B.. Il explique qu'en tant qu'enseignant appliquant des méthodes actives se sent moins parasité par les affects à tout bout de champ dans la classe, grâce aux apports de la Pédagogie institutionnelle.

Il remarque que certains de ses collègues sont débordés, parce que les cartes sont brouillées. Les conflits montent en pression et le groupe d'enfants passe au stade de la revendication en exprimant des sentiments d'injustice par rapport à des disputes entre eux, par exemple. Tout le monde en sort mécontent et l'ambiance s'en ressent. L'enseignant peut mettre des gardes – fous, sa personne ne pouvant pas servir de transfert aux enfants. Par exemple, en plein milieu d'une séance de mathématiques, si un enfant pose des questions à l'enseignant qui n'ont rien à voir avec ce qui est abordé, il est nécessaire de rappeler qu'il y a d'autres élèves dans la classe concentrés sur un seul sujet. C'est le groupe classe qui prime et l'enseignant peut répondre aux questions dans d'autres moments de réunion dans la journée (LB).

4- Déposer ses affects

Mr B. remarque que beaucoup d'enfants de son école élémentaire ont besoin de déposer leur paquet d'affects, le matin, en classe. Cela donne l'impression que c'est le seul endroit où les enfants vont entendre des gens avec un discours cohérent. Des adultes qui prennent suffisamment de temps pour dire l'ordre des choses et ce qui va se passer concrètement dans la journée. Beaucoup d'enfants dans sa classe vivent dans un monde incohérent, qui semble illisible pour eux, avec en permanence des conflits familiaux. Pour les enfants, l'école est un endroit où on sait ce qui va se passer et où on va faire ce qu'on a dit qu'on allait faire. Ce n'est pas un monde de l'immédiateté où les gens peuvent véhiculer des affects déstabilisants pour les enfants. Les repères spatiaux, temporels, affectifs sont brouillés, et parfois l'expression des affects paraît sans commune mesure pour une catégorie d'enfants, avec des

éléments extraordinaires pour pas grand-chose, Les critères d'importance entre l'école et les familles sont pas parfois à l'opposé.

Q5

La question des émotions exprimées lors d'apprentissage est abordée à partir d'exemples, voire de constantes ou bien encore des spécificités liées aux enfants eux-mêmes.

1- Comprendre

L'équipe doit travailler et comprendre les manières de faire des jeunes enfants, explique Mr Ba. Chaque enfant a besoin des adultes, car si l'enfant ne se sent pas bien, il faut le reconnaître. Quand ils sont plus grands, ils peuvent parler et exprimer le besoin. Le personnel a réalisé tout un travail de verbalisation dès le plus jeune âge. Toujours relier ces manifestations au corps de l'enfant et se souvenir que l'immaturation de l'enfant, fait qu'on ne comprend pas forcément ce qui se passe et il faut se mettre si possible à la place de l'enfant. Pour l'équipe, il est très formateur de rappeler que d'un seul coup la maladie peut arriver avec une forte fièvre et que l'enfant hurle. Que faire de ces émotions qui submergent l'enfant, quand on est adulte? (WB)

2- Expliquer

Il est aussi question de voir ce que l'on peut faire des peurs, explique Mr Ba. : Le loup, il faut faire le loup, expliquer aux parents que cette est une phase indispensable à l'élaboration psychique. Des peurs d'enfants où les fantasmes sont omniprésents, c'est une réalité. Si celui-ci commence à montrer un problème pour contenir tout ça. Les professionnels doivent trouver des moments pour comprendre ce qui se passe. Si les parents sont débordés, comment faire ? il est nécessaire de trouver le temps en tant que responsable pour les rassurer sur la normalité de toutes ces peurs, la construction de l'enfant et ses pulsions agressives. Cela bouscule l'image de l'enfant idéal dans leur tête et celle de l'enfant réel (WB).

3- Avoir le droit de parole

Mme T. reprend la question des émotions dans les apprentissages. Elle se demande comment faire avec les enfants dans le respect de leur centre d'intérêt, Elle prend l'exemple des modules obligatoires auxquels certains enfants n'ont pas forcément envie de participer. Cependant, c'est un engagement pris avec les parents d'apprendre les maths ... il peut y avoir refus de part des enfants. Ils montrent clairement qu'ils n'ont pas envie, sont ailleurs, dessinent au lieu de faire maths. Ce n'est pas comme dans la méthode Montessori ; ça va plus loin que cela. L'enseignante est disponible et met à disposition le matériel, ils sont libres de faire ou pas. A ces Enfants, on a toujours donné la liberté d'expression et s'ils pensent que c'est injuste, ils ne comprennent pas pourquoi ils doivent le faire (LT).

4- Se positionner en tant qu'adulte

Mme T. s'interroge sur l'effet de cette pédagogie avec les enfants qui ont parfois des difficultés. Cette grande liberté donnée au groupe n'est pas facile à appréhender pour tous les enfants. Les enfants d'autres écoles habitués à un autre mode de relation peuvent provoquer

des réactions inhabituelles comme par exemple, la colère des enfants. L'adulte est là pour rappeler que les enfants doivent se parler, s'exprimer sur leurs sentiments et émotions, chercher le dialogue. Par exemple, un enfant qui casse une cabane construite par d'autres, l'adulte intervient et cherche à parler alors que l'enfant hurle. Pour pouvoir retrouver le calme, une mise à disposition d'un espace à l'extérieur où l'enfant peut exprimer sa colère est proposée. L'adulte cherche à comprendre et mettre des mots avec l'enfant pour ensuite l'orienter vers autre chose. On ne peut pas forcer les enfants de cette école à jouer avec les autres enfants, dit –elle. Une alternative est à trouver. Un éducateur peut stopper des façons de dire, de faire, en instaurant une régulation d'un conflit en réunion demandant un effort de part et d'autre ; Le cadre est démocratique, tous ont le droit de parole et de vote sur ce qui concerne le collectif (LT).

5- Privilégier une approche sociale

Mr B. pense que Freinet a élaboré une pensée pédagogique à partir des ressentis des enfants qui très moderne. Il s'est interrogé sur ce ressenti et sur les façons dont cela peut être canalisé. L'objectif est de le transformer ensuite pour ne pas en rester au stade de l'émotion. Ce pédagogue pose la question de savoir ce que l'on peut travailler socialement en classe en observant ce qui s'y passe. Il s'agit d'essayer de comprendre, d'intellectualiser ce vécu. Actuellement, Mr B. pense qu'on manque de questionnement autour de l'apprenant en société (qui peut être élève à l'école ou pas). L'inscription de valeurs sociales communes manque de consistance et la démarche psychologique individuelle, même si elle peut être intéressante, contourne la façon de vivre ensemble, d'être tolérant. Les enfants vivent dans une société où chacun vit chez soi et où le collectif n'a pas la place méritée (LB).

ANNEXE 1: Texte RENATO PALMA. «Une école de la Démocratie Affective »

Texte de travail, proposé par RENATO PALMA, pour les groupes de recherche du *DREAM PROJECT* et les terrains professionnels, 2016-2017. *RENATO PALMA* est médecin et psychothérapeute, expert Italien sur la question des droits de l'enfant et l'un des promoteurs de l'idée de « Démocratie Affective ». Ce texte a été utilisé comme référence pour une première approche des enjeux affectifs et émotionnels dans les relations entre enfants et adultes, et a été mobilisé comme support de travail avec les terrains et les professionnels en vue de la production du rapport intermédiaire de 2017, notamment durant les « focus-groups ».

Traduction : Aurélia MANINI, auxiliaire de puériculture à la crèche parentale « Tétine et Doudou » à Draveil 91 : « DREAM PROJECT, a scuola di democrazia affettiva; di Renato Palma »

RENATO PALMA : « une école de la Démocratie Affective »

Je suis médecin et psychothérapeute : je traite une forme de souffrance qui n'est pas considérée comme objective par la médecine.

J'ai longtemps réfléchi aux raisons qui poussent les gens à se comporter de façon aussi peu collaborative envers eux-mêmes.

Je pense par exemple à ceux qui font de leur alimentation un instrument de torture comme l'anorexie ou la boulimie ou à ceux qui ne se préoccupent pas beaucoup de leur bien-être jusqu'à s'en rendre malade et qui voient leur futur au plus noir. Voire même à ceux qui se mettent constamment à l'épreuve pour être sûrs à chaque fois qu'ils ont raison de douter d'eux, de ne pas avoir confiance en eux (comme dans le cas des phobies). Et je pourrais encore trouver des tas d'autres exemples...

Dans tous les cas, ces personnes ont un rapport de maltraitance par rapport à eux-mêmes, se donnent une opinion négative d'eux-mêmes et de leurs capacités. Ils se complaisent à alimenter l'idée qu'ils sont incapables de prendre soin d'eux-mêmes et refusent obstinément d'y remédier. Ils n'arrivent même pas à entrevoir la moindre possibilité de commencer à se faire du bien.

Donc je me suis posé la question : Où et comment ont-ils appris à se faire du mal ?

Il me semble que peu de choses nous distinguent des autres espèces vivantes. Mais une nous est bien caractéristique : à savoir la capacité **d'anticiper le possible avant qu'il ne devienne réalité**. Tout notre environnement est le fruit de notre intelligence. Même si certains animaux

sont capables d'adapter l'environnement à leur besoin de survie, comme construire un nid, s'inventer des combines pour chasser, résoudre des problèmes de survie, ils le font de la même manière depuis des siècles.

Notre **sens du possible**, par contre, ne nous sert pas seulement à nous adapter à l'environnement dans lequel nous vivons. Nous sommes capables aussi d'imaginer des relations sociales autres que celles basées sur le pouvoir.

Les derniers arrivés, en particulier, ne peuvent pas avoir dans leurs relations recours à une force puisée à une source qu'ils ne possèdent pas.

Bien que ceci soit évident, nous adultes sommes conditionnés par la peur que dès le début on voudrait nous disputer le pouvoir, mettant par ce fait notre ordre social en danger...

Ainsi nous sommes l'unique société animale à avoir, avec le temps, modifié les règles du « vivre ensemble » en les soustrayant à celles de la rigide génétique.

Au cours des générations successives, les " faibles" ont réussi à obtenir un nombre de plus en plus grand de droits et être traités à égalité : ce sont donc les "faibles" qui sont à la base de l'humanisation de notre espèce.

L'autre caractéristique malheureusement n'appartient qu'à nous les hommes : nous apprenons à **nous faire du mal à nous-mêmes** et, dans une certaine mesure, nous considérons que la maltraitance est inévitable pour atteindre notre objectif.

Ce serait souhaitable et bien qu'il y ait une limite à ne pas dépasser, mais de nombreux exemples nous font voir que cette limite n'est qu'illusion franchie par les adolescents qui se font irrémédiablement du mal et ne peuvent plus revenir en arrière. Et comme nous sommes convaincus qu'une certaine dose de maltraitance serait inévitable, nous ne nous mettons pas à la recherche de solutions alternatives ! Il nous reste en mémoire un peu de reconnaissance pour cette professeure de maths qui nous fit souffrir mais qui grâce à sa dureté nous a permis d'en tirer un avantage. Ne pouvait-elle pas avoir un autre mode d'enseignement ? Il semble que non ! Et la fin justifie les moyens.

Il faut reconnaître que nous sommes devenus ce que nous sommes "grâce" à ces petites maltraitances. On ne dit jamais " malgré". Nous sommes convaincus qu'une certaine dose de maltraitance serait bénéfique. Mais nous ne savons pas mesurer quelle petite dose supplémentaire amènera les désastres. Il faudrait donc faire très attention aux maltraitances.

Ainsi nous persistons à considérer l'usage de la force dans nos relations comme un système efficace dans lequel il est plus important d'atteindre l'objectif désiré que de maintenir une bonne relation avec nous-mêmes, les autres et la nature.

Dans la pratique on est en train de sélectionner une espèce d'humanité qui n'a aucun problème à maltraiter tout ce qui l'entoure avec les conséquences qu'on ne peut plus ignorer.

Dans la nature aucun animal ne se fait du mal à soi-même. La maltraitance doit donc être considérée comme la conséquence due à nos efforts pour générer une culture. Une culture qui

accepte et favorise les rapports discourtois pendant son processus de formation si bien que ceux-ci seront considérés comme normaux dans un mode de relation.

Pourtant nous sommes tous d'accord pour soutenir que de graves maltraitances conditionnent de façon irréversible et reconnaissable la vie des gens.

On a donc pensé évaluer quelles conséquences peut avoir une maltraitance légère, continue sur la qualité des relations avec nous-mêmes, les autres et l'environnement. La plupart des relations connues tourne autour du pouvoir : une personne oblige une autre à faire quelque chose qu'elle ne veut pas faire et d'une manière qu'elle ne désirait pas. Et nous acceptons, plus ou moins consciemment, de transmettre, à travers notre système scolaire, à nos enfants un modèle de société asymétrique caractérisée par un niveau conflictuel élevé.

Arrivé à ce point il faut se poser une deuxième question : Existerait-il éventuellement une dose, la plus infime, de maltraitance dont on ne pourrait se passer durant la phase éducative et qui n'aurait aucune conséquence pour les "nouveaux arrivés" sur leur façon d'appréhender la vie?

Au cours des dernières années le recours à la maltraitance pendant l'éducation a beaucoup diminué tant en qualité qu'en quantité. Beaucoup d'attitudes considérées comme éducatives il y a peu sont bannies avec grande détermination et ont franchi le seuil du code pénale : dans ces cas précis, nous pensons qu'elles ont des effets désastreux sur la vie individuelle et sociale.

Pourtant beaucoup de comportements envers les enfants, et seulement envers les enfants sont justifiés par le fait que ce sont des enfants : nous ne les accepterions pas ni pour nous , ni pour les autres adultes avec lesquels nous sommes en relation. Nous sommes convaincus en toute bonne foi, j'imagine, que les enfants peuvent bien être un peu "forcés" justifié par cette phrase : c'est **pour leur bien**

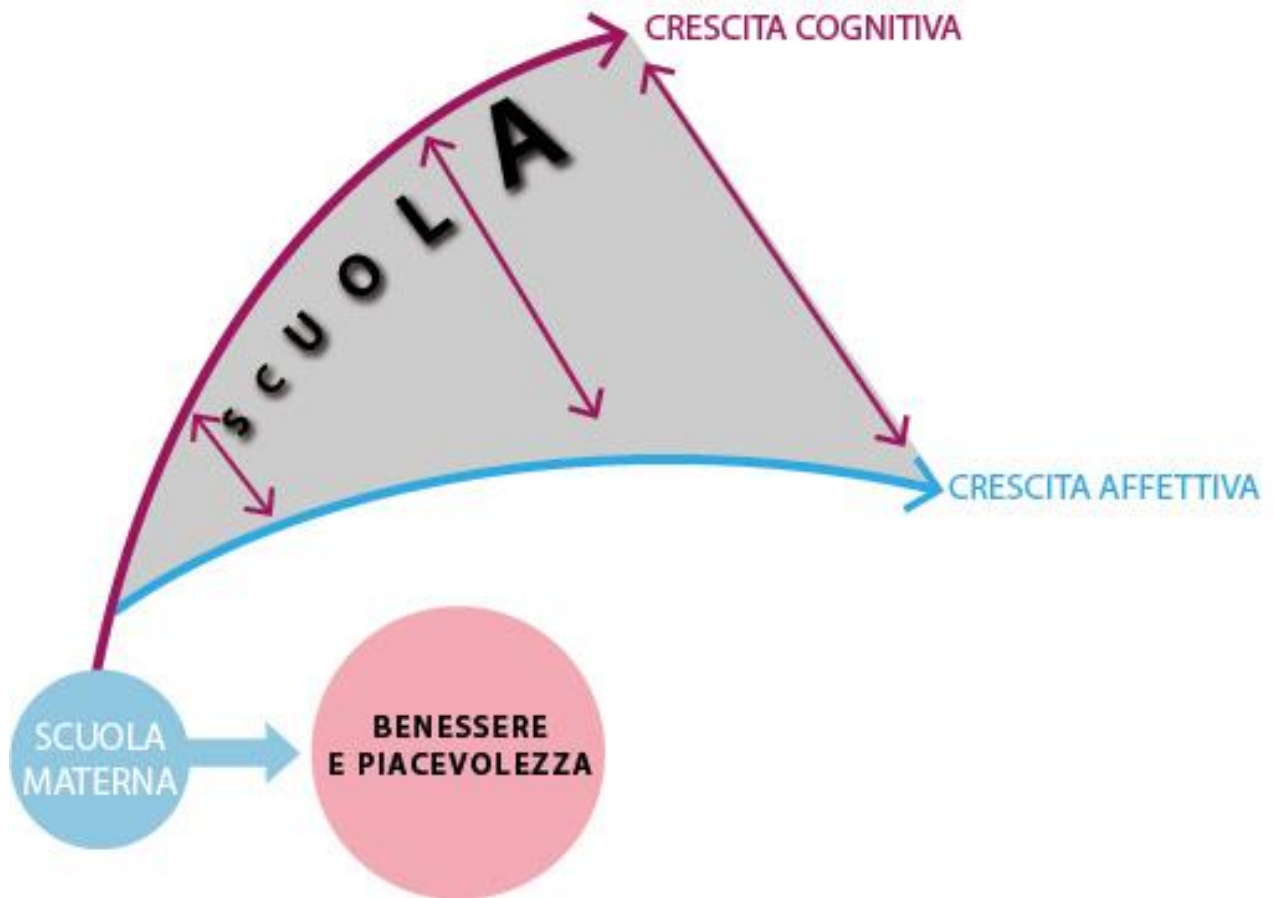
Revenons un peu en arrière ;

Comment comprenons-nous qu'un autre adulte est maltraité ? Il nous le fait comprendre. Par exemple si je m'obstine à courtiser une femme, même avec courtoisie, elle peut se sentir ennuyée par mes assauts même bien intentionnés et saura me le faire comprendre. Et me donnera un signal, un feu rouge... Si je ne comprends toujours pas, elle sera obligée d'en envoyer d'autres plus forts. En tout cas, elle refusera de faire ce que je lui demande. Elle ne se pliera pas à mes exigences. D'une façon ou une autre, son signal d'arrêt devra être pris en considération.

Parfois dans les relations où il y a inégalité de pouvoir, la justification du bien-fondé réapparaît : Un médecin par exemple se sent légitime quand il propose à un patient voir même l'oblige à prendre un traitement qu'il ne veut pas. Dans ce cas aussi, le patient peut décider, en prenant toutes ses responsabilités, de respecter ses préférences et risquer toutes les conséquences négatives qu'on lui annoncera. Il n'est pas obligé de se plier à la volonté du médecin.

Il en va de même pour l'école : c'est inévitable dans une certaine mesure. Les enfants doivent

grandir de manière cognitive et on ne trouve pas ça grave si cela se fait au désavantage de leur bien-être affectif. Il n'ont pas d'autre choix que de se plier à notre façon de les traiter : la seule alternative qui reste est: tomber malade ou sortir de notre relation.



Comment comprenons-nous qu'un enfant ne se sent pas respecté ? De la même façon que précédemment. Il manifestera un signal d'arrêt, stop. Et nous ?

Dans la plupart des cas, on n'en tiendra pas compte car on considère qu'un enfant n'est pas capable de prendre des décisions le concernant.

Lui, contrairement à nous ne sait pas ce que le futur lui réserve !

Pour cette raison nous rendons pénible le présent pour leur éviter un futur que nous prévoyons désagréable.



Nous ne considérons pas l'enfant comme citoyen à part entière dans notre monde, ce qui nous permet de ne pas lui donner les mêmes droits que nous nous octroyons.

Même pour les choix les plus banals. A quelle heure manger, dormir, et où dormir, qui fréquenter. Comment passer le temps etc... A chaque fois que l'enfant exprime une préférence que nous interprétons comme une opposition, nous intervenons très clairement et la maîtrisons fâcheusement.

Nous devons réfléchir aussi à une autre problématique : s'il est vrai que les systèmes d'adaptation des plus petits sont plus élastiques que les nôtres, peut-être que les nôtres sont devenus plus rigides non seulement avec l'âge mais aussi à cause du stress auquel nous les avons soumis. Il y a par exemple des enfants qui n'apprécient pas la manière avec laquelle on les introduit dans le monde de l'apprentissage. Mais nous insistons un peu, si bien que la majorité d'entre eux s'adapte finalement. Et quelles en sont les conséquences sur la construction de leur mémoire relationnelle affective ?

Mais qu'est-ce que c'est que la mémoire affective ?

La mémoire affective n'a pas de souvenirs ; elle n'a que deux options :

JE ME FAIS DU BIEN – JE ME FAIS DU MAL

Les systèmes opérationnels compétents agissent avec des mécanismes qui s'appellent perception active.

Ces mécanismes se basent sur la certitude que l'éducation peut les améliorer ou les frustrer.

Un être vivant perçoit un besoin et s'emploie à le satisfaire. S'il y arrive, il évaluera ensuite comment sur la base de son acquis. Il fait ce qu'il peut, avec ce qu'il a, dans le lieu où il se trouve. Ceci est le principe du bon traitement du signal.

Par contre (si) nous nous obstinons à mettre en doute les signaux envoyés par les enfants, même si on sait que nous sommes indispensables pour fermer le cercle entre perception (enfants) et action (nous), nous leur donnons un exemple, un moule dans lequel ils construiront la relation à eux-mêmes et à tout ce qui les concerne. Ils ne maintiendront une bonne relation avec leurs signaux que si nous leur avons permis. C'est une grande responsabilité qu'il ne faut pas sous-estimer.

On nous apprend qu'on ne doit pas faire confiance aux enfants. La fatigue pendant une promenade et le désir d'être pris dans les bras qui s'en suit est souvent interprétée comme un caprice. Beaucoup de demandes des enfants sont cataloguées comme caprices. A chaque fois que leur comportement ne correspond pas à nos attentes, on parle tout de suite de caprice et la réponse est : NON. Et le caprice est un signal qui augmente quand la réponse est négative.

Ce qui crée ainsi un paradoxe : Il semble que bien traiter un enfant, respecter ses désirs aurait des conséquences désastreuses !



Au contraire, nous sommes convaincus qu'une bonne relation crée une bonne éducation.



Un concept très simple.

Autant qu'il représente l'autre côté.



Le projet DREAM représente un rêve : faire au moins de l'école un espace affectif.

Un espace dans lequel les enfants se sentent citoyens à part entière, se sentent traités en égaux, comme ils devraient l'être dans une démocratie affective.

Un espace d'où est banni tout recours à la force, et donc à l'impolitesse.

Un lieu, enfin, où les enfants vivent bien et vont avec plaisir. Parce qu'il représente pour eux tout ce qu'ils ne trouvent pas à l'extérieur. Un lieu où leurs préférences comptent et où ils sont activement appelés à participer à la création d'une manière d'être ensemble, en commençant par eux.

Au cours de notre travail, nous tenterons de répondre à des questions très difficiles.

Comment sommes-nous parvenus à ne plus nous identifier à la condition d'enfant, et donc à les considérer comme différents et moindres ?

Qu'est-il advenu de notre mémoire d'enfant ?

Est-il possible que le passage à l'âge adulte nécessite un effacement de tout ce que nous avons pensé en tant qu'enfants ?

Comment nous traitons-nous ? Sommes-nous maltraitants ?

Quel est notre rapport à la fatigue ? Avec la fatigue d'être ensemble ?

Il s'agira de retrouver le sens du possible et de l'alternatif, au terme duquel nous découvrirons que la fatigue s'accompagne souvent de maltraitance et de conflits, et la facilité au contraire de toute la culture de l'affectivité que nous pouvons encore construire.

Un monde dans lequel les enfants se portent mieux est un monde dans lequel nous vivons mieux.

Avec la coopération de tous, nous essaierons de réaliser notre rêve : accueillir les nouveaux citoyens dans un environnement aimant, serein et pacifique. Ce n'est qu'ainsi que nous pourrons grandir ensemble dans une démocratie affective.

RENATO DI PALMA
FIRENZE ; Nov 2016

N.B : A propos de démocratie affective : Renato Palma & Horizon

Echanges de mails du 26 et 27 janvier 2017 avec Renato sur la signification de la « Trade Mark © » apposée sur « Democrazia Affettiva » « Affective Democracy »

Dear Didier, “Democrazia Affettiva”© (Affective Democracy) and "La Facile Felicità©" (The Easy Happiness) are both trademarks registered by me in order to guarantee to me and to the members of my association that "words correspond to ideas". Therefore, are terms that can be used only by indicating that these are clearly registered trademarks mentioned in the association's official statute.

Obviously, you can use both definitions within our project, taking into account what stated above.

Regards
Renato Palma

Ouvrage de Renato PALMA : La facile felicità. Crescere insieme in una democrazia affettiva – di Renato Palma edito da goWare, 2014

<https://www.unilibro.it/libro/palma-renato/facile-felicita-crescere-insieme-democrazia-affettiva/9788867972616>

https://www.libreriauniversitaria.it/libri-autore_palma+renato-renato_palma.htm

ANNEXE 2: Texte original de Renato PALMA

DREAM PROJECT, “A scuola di democrazia affettiva” di Renato Palma

Texte de travail, proposé par RENATO DI PALMA, 2016-2017, pour les groupes de recherche du *DREAM PROJECT et les terrains professionnels, novembre 2016*. *RENATO DI PALMA est psychothérapeute, expert Italien sur la question des droits de l'enfant et l'un des promoteurs de l'idée de « Démocratie Affective »*. *Ce texte a été utilisé comme texte de référence pour une première approche des enjeux affectifs et émotionnels dans les relations entre enfants et adultes, et a été mobilisé comme support de travail avec les terrains et les professionnels en vue de la production du rapport intermédiaire de 2017.*

DREAM-PROJECT

Kick off meeting : 14 novembre 2016

Sono medico e psicoterapeuta: mi occupo di quella **sofferenza** che per la medicina **non è oggettivabile**.

Per molto tempo ho riflettuto sui motivi che spingono le persone a essere così poco collaborative con sé stesse.

Mi riferisco, ad esempio, alle persone che fanno dell'alimentazione uno strumento di tortura (anoressia e bulimia); o a quelle che si mostrano molto preoccupate per il loro benessere, fino a farne una malattia, e che soffrono del modo in cui si narrano il futuro. Oppure a quelle che si mettono continuamente alla prova, verificando ogni volta che non possono assolutamente fidarsi di loro stesse (pensate alle fobie). E molti altri potrebbero essere gli esempi.

In tutti i casi, queste persone stanno in rapporto con sé stesse in un modo maltrattante, danno un giudizio negativo di sé stesse, e delle loro capacità. Alimentano un senso dell'impossibilità a prendersi cura di sé stesse, e rifiutano, spesso in modo ostinato, di darsi una mano.

Non riescono a prendere in considerazione la possibilità di cominciare a trattarsi bene.

A questo punto mi sono chiesto: dove hanno imparato a maltrattarsi?

A mio parere esistono poche cose che ci distinguono dalle altre specie viventi.

Una è la nostra capacità di **pensare il possibile prima che sia reale**.

Tutto quello che ci circonda è frutto di questo nostro ingegno.

Anche alcuni animali sanno adattare l'ambiente alle loro esigenze di sopravvivenza: costruire un nido, inventarsi espedienti per cacciare, risolvere problemi di sopravvivenza.

Lo fanno nella stessa maniera da secoli.

Il nostro **senso della possibilità**, invece, non si applica solo agli adattamenti dell'ambiente in cui viviamo.

Siamo capaci di immaginare relazioni sociali che non siano basate sul potere.

I nuovi arrivati, in particolare, non possono ricorrere nelle relazioni alla forza, risorsa della quale loro non sono dotati.

Nonostante questo sia ovvio, noi adulti siamo condizionati dalla paura che loro vogliano, fin dall'inizio, competere con noi per il potere, mettendo in pericolo l'ordine sociale.

Così noi siamo l'unica società animale che, nel tempo, ha cambiato le regole dello stare insieme, sottraendole alle rigide regole dettate dalla genetica.

Con il passare delle generazioni le posizioni deboli sono riuscite a farsi riconoscere un numero sempre più grandi di diritti a essere trattate da pari: i processi di umanizzazione della nostra specie partono evidentemente dalle posizioni deboli.

L'altra caratteristica appartiene purtroppo solo a noi: noi **impariamo a maltrattarci** e, in una certa misura, arriviamo a considerare il maltrattamento come un modo inevitabile per raggiungere un obiettivo.

Sarebbe bello e auspicabile che ci fosse un limite da non oltrepassare, ma molti esempi ci dicono che questo limite è solamente una linea d'ombra, oltre alla quale i giovani cominciano a farsi male irrimediabilmente e non riescono a tornare indietro.

Ma noi siamo convinti che una certa dose di maltrattamento sia inevitabile e quindi non ci muoviamo alla ricerca di un metodo alternativo.

Nella nostra memoria resta un senso di gratitudine nei confronti di quella insegnante di matematica che ci fece molto soffrire, ma che, proprio per quella sua durezza, ci ha permesso di imparare a fare i conti.

Non poteva insegnarcelo in un altro modo? Pare di no.

Così il fine giustifica i mezzi.

Dobbiamo riconoscere che siamo diventati quello che siamo grazie anche a quei piccoli maltrattamenti. Quasi mai diciamo nonostante quei piccoli maltrattamenti. Siamo convinti che una certa dose di maltrattamento faccia bene. Non sappiamo definire quanto è quel poco di più che crea disastri. Dunque dovremmo guardare ai maltrattamenti con molta prudenza.

Così continuiamo a pensare all'uso della forza nelle relazioni come un sistema efficace, nel quale l'obiettivo da raggiungere diventa più importante della possibilità di mantenere una buona relazione con noi stessi, con gli altri, con la natura.

In pratica stiamo selezionando una specie di umanità che non si fa problemi a maltrattare tutto quello che gli sta intorno, con conseguenze che non possiamo più sottovalutare.

In natura nessun animale maltratta sé stesso.

Il maltrattamento deve essere quindi considerato come la conseguenza dello sforzo che abbiamo prodotto per generare una cultura.

Una cultura che accetta e favorisce rapporti scortesi durante le fasi di formazione, di modo che questi vengano a far parte del tessuto relazionale normale.

Ormai tutti sono d'accordo nell'affermare che gravi maltrattamenti condizionano in modo irreversibile e riconoscibile la vita delle persone.

Noi abbiamo pensato di valutare quali conseguenze può avere un maltrattamento sottile, continuo sulla qualità delle relazioni con noi stessi, con gli altri e con l'ambiente.

La maggior parte delle relazioni che conosciamo ruotano intorno al potere: qualcuno costringe qualcun altro a fare qualcosa che non vuole fare, o in un modo in cui preferirebbe non farlo.

Noi, più o meno consapevolmente, accettiamo di consegnare, attraverso le istituzioni scolastiche i nostri ragazzi a un modello di società asimmetrica, caratterizzata da un elevato livello di conflitto.

A questo punto è necessario porsi una seconda domanda.

Esiste, e possiamo immaginare, una dose, la più piccola possibile, di maltrattamento della quale non si può fare a meno durante l'educazione, che non ha conseguenze sul modo in cui i nuovi arrivati costruiranno la loro visione della vita?

Nel corso degli ultimi anni il ricorso al maltrattamento durante l'educazione è molto diminuito, sia come qualità che come quantità.

Oggi, molti atteggiamenti considerati educativi fino a qualche anno fa, vengono rifiutati con grande determinazione o hanno varcato definitivamente la soglia del codice penale: in questi casi riconosciamo che hanno effetti disastrosi sulla vita individuale e sociale.

Eppure molti comportamenti che adottiamo con i bambini, e solo con i bambini, vengono giustificati con il fatto che sono bambini: non sarebbero assolutamente accettati né da noi, né tanto meno da altri adulti con cui abbiamo rapporti.

Noi siamo convinti, in totale buona fede, immagino, che i bambini possano essere un po' forzati.

La frase che ci autorizza è: **per il loro bene.**

Facciamo un passo indietro.

Come facciamo a capire quando un altro adulto si sente maltrattato?

Ce lo fa capire.

Per esempio una donna che mi ostino a corteggiare, con la massima cortesia, può sentirsi infastidita dalle mie buone intenzioni (buone per me non per lei, evidentemente) e sa come farmelo capire.

Mi darà cioè un segnale d'arresto: un semaforo rosso.

Se non capisco e insisto si troverà costretta a darmi altri segnali, sempre più forti. In ogni caso non accetterà di fare quello che io le chiedo.

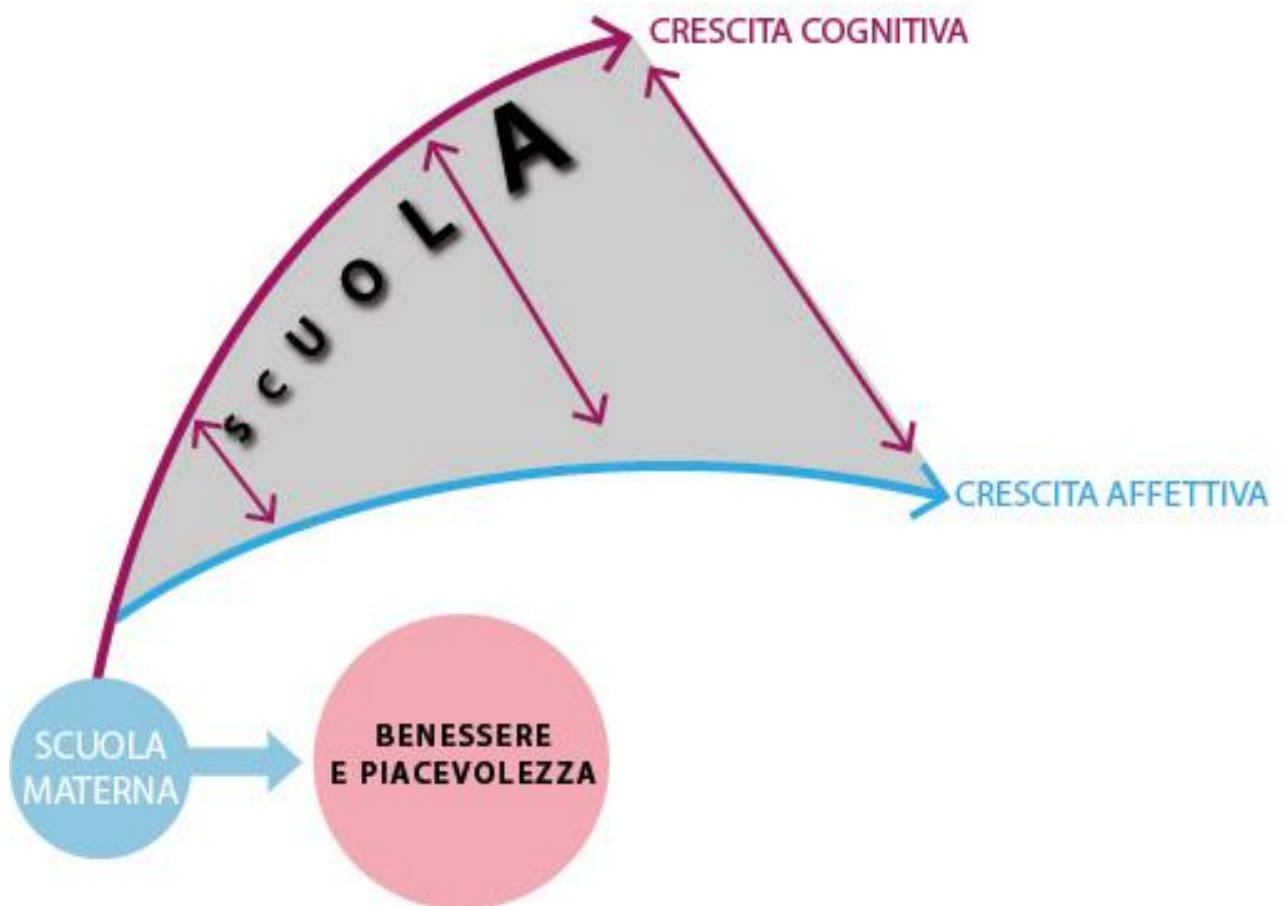
In poche parole non si adatterà alle mie imposizioni.

In un modo o nell'altro, il suo segnale di arresto dovrà essere preso in considerazione.

Talora, nelle relazioni in cui esiste una disparità di potere, ricompare la formula a fin di bene: il medico si sente, ad esempio, autorizzato a forzare la mano al paziente, proponendo o cercando di imporre un trattamento che il paziente non gradisce. Anche in questo caso il paziente, facendo molto centro su sé stesso, può decidere di rispettare le sue preferenze e rischiare tutte le conseguenze negative che gli vengono preannunciate. Non deve per forza adattarsi.

La stessa cosa succede a scuola. Ma, in una certa misura è considerato inevitabile. I ragazzi devono crescere cognitivamente e non è grave se questo avviene a discapito del loro benessere affettivo.

Loro non possono fare a meno di adattarsi ai nostri modi di trattarli: in alternativa possono ammalarsi o uscire dalla relazione con noi.



Come facciamo a capire quando un bambino non si sente rispettato?

Nello stesso modo. Il bambino manifesterà un segnale di arresto.

E noi?

Nella maggior parte dei casi non ne terremo conto, perché pensiamo che un bambino non sia in grado di prendere decisioni che lo riguardano.

Lui non sa cosa lo aspetta nel futuro. Noi sì.

Per cui spesso rendiamo penosa l'esperienza del presente per evitargli un'esperienza che prevediamo sgradevole nel futuro.



Il bambino ha una cittadinanza parziale nel nostro mondo, che ci permette di non garantire a lui gli stessi diritti che pretendiamo per noi.

Anche per le piccole scelte. Quando mangiare, quando dormire, dove dormire, con chi stare, come trascorrere il tempo e così via.

Tutte le volte che un bambino manifesta una preferenza, che noi interpretiamo come una opposizione, il nostro intervento è molto chiaro ed è teso a contenerla.

Anche questa è una riflessione che dobbiamo fare: è vero che i sistemi di adattamento dei piccoli sono molto più elastici dei nostri, ma forse i nostri sono diventati più rigidi non solo per l'età, ma per lo stress al quale li abbiamo sottoposti.

Ci sono, per esempio, bambini che non gradiscono il modo in cui vengono inseriti nel mondo dell'apprendimento.

Noi insistiamo un po' e alla fine la maggior parte di loro si adatta. Con quali conseguenze nella costruzione della loro memoria relazionale-affettiva?

Già, cos'è la memoria affettiva?

La memoria affettiva non dispone di ricordi e contiene solo due modalità:

MI TRATTO BENE / MI TRATTO MALE.

I sistemi operativi competenti agiscono in base a meccanismi che si chiamano di percezione azione.

Sono meccanismi basati sulla fiducia, che possono essere migliorati o frustrati attraverso l'educazione.

Un sistema vivente percepisce un bisogno e si attiva per soddisfarlo.

Risponde sì, poi valuta come, in base all'esperienza che ha acquisito. Fa quel che può, con quello che ha, nel luogo in cui si trova.

Questo è il principio del buon trattamento del segnale.

Noi ci ostiniamo a mettere in dubbio i segnali che i bambini ci danno: anche se sappiamo che siamo indispensabili per chiudere il cerchio tra percezione (bambino) e azione (noi).

In questo modo noi diamo un esempio, uno stampo, sul quale loro costruiscono la relazione con sé stessi e successivamente con tutto ciò che li riguarda.

Manterranno una buona relazione con i loro segnali solo se noi glielo avremo permesso.

Una gran bella responsabilità, da non sottovalutare.

Ci viene insegnato che non ci si può fidare dei bambini.

La stanchezza durante una passeggiata, per esempio, e la successiva richiesta di essere presi in braccio viene spesso catalogata come un capriccio.

Molte richieste dei bambini sono classificate come capricci. Tutte le volte che il loro comportamento non è coerente con le nostre aspettative noi abbiamo pronta la definizione: capriccio; e la reazione: no.

Il capriccio è un segnale che si amplifica perché non riceve risposta.

Si crea così un paradosso.

Sembra che trattare bene un bambino, rispettare le sue richieste, possa avere conseguenze disastrose.



Noi siamo invece convinti che una buona relazione crea una buona educazione.



Concetto molto semplice.

Anche l'altro, per quanto rappresenti l'altra faccia.



Il progetto DREAM rappresenta un sogno: fare almeno della scuola uno spazio affettivo. Uno spazio nel quale i ragazzi si sentano cittadini a pieno diritto, si sentano trattati da pari, come deve essere in una democrazia affettiva. Uno spazio dal quale sia bandito qualsiasi ricorso all'uso della forza, e quindi delle scortesie. Un luogo, infine, nel quale i ragazzi vivono bene e vanno con gran piacere. Perché rappresenta per loro tutto quello che non trovano fuori. Un luogo dove le loro preferenze contano e dove sono chiamati attivamente a partecipare alla creazione di un modo di stare insieme, a partire da loro.

Nel corso del nostro lavoro cercheremo di dare risposte a domande molto impegnative. Come siamo riusciti a non immedesimarci più nella condizione di bambino, e quindi a considerarli diversi e minori? Che cosa è successo della nostra memoria di bambini? Possibile che il passaggio all'età adulta richieda una cancellazione di tutto quello che abbiamo pensato da ragazzi? Come trattiamo noi stessi? Siamo maltrattanti? Qual è il nostro rapporto con la fatica? Con la fatica di stare insieme?

Sarà un lavoro di recupero del nostro senso della possibilità e dell'alternativa, alla fine del quale scopriremo che la fatica si accompagna spesso al maltrattamento e al conflitto, e la facilità invece a tutta quella cultura dell'affettività che possiamo ancora costruire.

Un mondo nel quale stanno meglio i bambini è un mondo nel quale viviamo meglio anche noi. Con la collaborazione di tutti cercheremo di realizzare il nostro sogno: accogliere i nuovi cittadini in un ambiente affettuoso, sereno, pacifico. Solo in questo modo potremo crescere insieme in una democrazia affettiva.

RENATO PALMA
FIRENZE
Novembre 2016

A propos de la démocratie Affective : Un échange de mails du 26 et 27 janvier 2017 avec Renato PALMA : qu'en est-il de la « Trade Mark » apposée sur « *Democrazia Affettiva* » et « *Affective Democracy* »

Dear Didier,

Democrazia Affettiva© (Affective Democracy) and "La Facile Felicità©" (The Easy Happiness) are both trademarks registered by me in order to guarantee to me and to the members of my association that "words correspond to ideas".

Therefore, are terms that can be used only by indicating that these are clearly registered trademarks mentioned in the association's official statute.

Obviously, you can use both definitions within our project, taking into account what stated above.

*Regards
Renato.*

Ouvrage de Renato PALMA : *La facile felicità. Crescere insieme in una democrazia affettiva.*
di Renato Palma edito da goWare, 2014

<https://www.unilibro.it/libro/palma-renato/facile-felicita-crescere-insieme-democrazia-affettiva/9788867972616>

https://www.libreriauniversitaria.it/libri-autore_palma+renato-renato_palma.htm



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
FORLILPSI
INSTRUMENTO DI FORMAZIONE
LINGUE, INTERCULTURA,
SETTEMERE E PROLOGIA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



RECHERCHE-ACTION DREAM : *Development and Run-test of an Educational Affective Model*

Le rapport de 2017 réalisé avec les professionnels et terrains partenaires de la recherche : contribution de L’HORIZON à la recherche-action européenne DREAM : « La dimension affective-émotionnelle dans l’éducation des enfants de la naissance à dix ans, 2016-2019 ». Implication des terrains et professionnels éducatifs.

Présentation du 1^{er} rapport de 2017 : En vue de la production de « *l’intellectual output 1* » (publiée fin 2017), et dont les résultats sont présentés dans l’édition complète des rapports DREAM 2016-2019 (cf. site de L’HORIZON, onglet « *Nos recherches* » et site officiel DREAM-EDU), nous avons souhaité diffuser les travaux préparatoires issus des « focus-groups » réalisés avec la participation des professionnel-les éducatifs et institutions partenaires. Rappelons que notre choix de chercheurs – pour être à la hauteur de la commande initiale du projet – nous a conduit à décider de couvrir les secteurs professionnels principaux de la petite enfance (« *de la naissance à dix ans* »), incluant crèches, écoles maternelles et primaires, colonies de vacances et centres de loisirs, et de mobiliser les métiers principaux de ce même secteur (enseignants-enseignantes, animateurs-trices, éducateur-trices). Ce qui a conféré à nos travaux une relative originalité dans le programme européen mais surtout constitué une richesse immense pour la réalisation de cette recherche. Qu’il fallait bien évidemment mettre à disposition : **témoignages, analyses, interprétations, et débats avec tous les acteurs font de ce rapport une mise en lumière des questions pédagogiques éducatives et institutionnelles autour des enjeux émotionnels dans l’éducation**, et une contribution incontournable sur la question de la « démocratie affective ».

Rappel : Présentation de l’édition complète des rapports de la recherche DREAM, 2016-2019 : Depuis plus d’une trentaine d’années, les études insistent sur l’existence de relations étroites entre émotion et cognition. Par ailleurs, les recherches sur le travail enseignant et sur la fréquentation des structures d’accueil dès la prime enfance conduisent à mieux considérer les pratiques éducatives professionnelles qui prennent en compte les manifestations émotionnelles des enfants. Comprendre la place accordée aux émotions dans les établissements préscolaires, sachant que les groupes professionnels sont confrontés à cette réalité dès le plus jeune âge des enfants, reste une question centrale. Celle-ci est d’autant plus importante qu’elle fédère des préoccupations communes dans tous les pays de l’Union Européenne.

La recherche-action européenne *Development and Run-Test of an Educational Affective Model* a été menée par 4 équipes de recherche⁶⁰ en collaboration avec les professionnel-les de terrain. Le projet DREAM visait à questionner les approches permettant d’« éduquer » aux émotions, notamment en élaborant une proposition d’approche pédagogique européenne innovante, centrée sur la prise en compte des manifestations émotionnelles entre adultes et enfants dans les établissements d’accueil des jeunes enfants (3 mois-3 ans), en école maternelle et jardins d’enfants (3-6 ans), et au-delà jusqu’aux 10 ans des enfants (colonies, centre de vacances, centre aérés,...). Ce premier rapport intermédiaire (2017) de la partie française des travaux de recherche incluant la contribution et la participation active des groupes professionnels, issus notamment des travaux des *focus-groups*, est éditée séparément et rendu accessible sur le site de L’HORIZON, au même titre que les films, rapports, conférences et autres documents : <https://cfhorizon.fr/recherches-en-cours-et-realisees/>



⁶⁰ France : Centre de formation aux métiers de la petite enfance de l’Horizon et CREF- Université Paris Nanterre ; Grèce : European Center in Training for Employment. Italie : Università Degli Studi di Firenze ; Espagne : Universidad de Malagà.