

Quels espaces, pour quelle liberté ?

Valérie Roy,
Master des
Sciences
De
L'Education,
Responsable
Eje en halte-
garderie,
semi-plein
air, depuis 8
ans.

Recherche menée au sein du Laboratoire Experice de l'Université de Paris 8 à Saint-Denis, réalisée par Valérie Roy, Master des Sciences de l'Education et dirigée par Mme Chicharro, Docteure en Ethnologie de l'Université de Paris 10-Nanterre, diplômée en Chinois de l'INALCO. Maître conférencière au département de Sciences de l'Education de l'Université Paris 8, directrice pédagogique de l'IED.

Recherche menée en accord avec Mr Xavier Caro, Directeur de l'Union Départementale des Associations Familiales de Paris (UDAF), Mme Emilie Négrier, Coordinatrice du Pôle petite enfance de l'UDAF.

En quoi la halte-garderie semi plein air a-t-elle un impact sur le développement et l'accompagnement du jeune enfant de 12 mois à 3 ans ?

Résumé :

A l'aire des colloques sur la bientraitance, cette recherche démontre combien les jeunes enfants de 12 mois à 3 ans développent leurs compétences et élargissent leurs champs sensoriels en entrant en contact avec les éléments de la nature dans un espace approprié. Cette recherche a été entreprise dans une halte-jeux parisienne semi plein-air. Ce type d'établissement très peu développé en France apporte de nombreux bienfaits. Elle questionne de ce fait les espaces proposés aux tous petits dans les structures petite enfance. Où et quand peuvent-ils jouer librement, exercer leur motricité librement et s'épanouir de façon autonome ? Elle soulève notamment la problématique de l'insonorisation des salles de jeux en structure et l'oppression corporelle, émotionnelle. Elle renvoie à l'idée d'une pédagogie de l'enfermement.

Introduction

La recherche dont fait l'objet cet article implique le chercheur sur son terrain. Elle a été réalisée par une éducatrice de jeunes enfants, responsable d'une structure semi-plein air accueillant des enfants de la marche assurée à 3 ans révolu.

Voici Huit ans que j'expérimente une autre façon d'accompagner des groupes de jeunes enfants de 12 mois à 3 ans dans une halte-garderie en région parisienne.

Huit ans que je m'interroge sur le bien-fondé des espaces dédiés aux petits enfants. Nous avons à l'ère de la démarche qualité, des colloques sur la bientraitance, des livres

mettant en lumière les douces violences institutionnelles¹, abandonné les projets de structure plein air mis en avant par Anne-Marie Châtelet² ? Ces établissements ont vu le jour entre les deux guerres. Un souffle nouveau émergeait en France, porté par des médecins pour éradiquer la tuberculose tuant de nombreux enfants, notamment le docteur J. Granger, spécialiste de cette maladie mais aussi Edouard Herriot³, Maire de Lyon. Etendues à une grande partie de la France et plus largement de l'Europe, de l'Amérique, les structures plein air étaient portées par tout un courant pédagogique : « Les premières voix qui s'élevèrent en faveur d'un renouveau furent celles de John Dewey..., de G. Kerschensteiner... ; Maria Montessori.... et d'Ovide Decroly... », sans oublier un précurseur

¹ C. Schuh. , Vivre en crèche, Remédier aux douces violences institutionnelles,

² A-M Châtelet, Le Souffle du plein air
³ (1872-1957)

Comenius « il y a entre la nature et l'esprit humain un parallélisme qui entraîne le processus éducatif. Il s'agit de l'ordre des choses. Tout ce qui se trouve dans la Nature se trouve déjà dans l'homme. Lire la nature est apprendre à se lire. »⁴

Tous les moments partagés avec les enfants, leurs mouvements libres en espace extérieur, leurs expériences avec les éléments de la nature, ont fait l'objet de beaucoup d'interrogation. Une question est apparue : en quoi la halte-garderie semi-plein air a-t-elle un impact sur le développement et l'accompagnement du jeune enfant de 12 mois à 3 ans ? Cette question a représenté la problématique centrale de cette recherche.

En effet, cette expérience pédagogique remet en cause les représentations en tout genre, les idées préétablies sur le fait de rester longtemps dehors avec de jeunes enfants, elle bouscule les convictions basées sur un mode de garde rassurant et contenant pour les jeunes enfants. C'est un bouleversement identitaire qui s'est opéré en moi, culturel et pédagogique au fil des années dont je témoigne dans cet article.

Cette recherche débouche sur certains paradoxes de prise en charge des groupes d'enfant.

Pourquoi s'intéresser au plein air alors que dans de nombreuses agglomérations, les enfants passent plus de temps à l'intérieur des établissements petite enfance, surtout en France, depuis leur très jeune âge et depuis plus de 20 ans ? Est-ce le résultat d'une forte urbanisation en France ? Est-ce une manière de vivre qui s'est répandue jusqu'en Europe de L'Est ? Qu'est-ce que la pédagogie par la nature ?

Il y a comme une nécessité à encourager une éducation à l'environnement afin de développer chez les très jeunes enfants un lien à la nature pour la préserver et la respecter.

Quelles expériences de motricité (globale, fine) y font les enfants ? Comment évoluent les enfants dans ce type de structure ? Quelles

expériences sociales vivent-ils ? L'espace extérieur est-il un espace contenant pour les jeunes enfants ? Que peut-on y mettre en place ?

Quelles sont les représentations qui freinent la réémergence des établissements plein air petite enfance en France ? Qui a freiné ce mouvement poursuivi dans d'autres pays, tels l'Allemagne, la Suède, la Suisse, toute l'Europe du Nord et certains pays comme le Japon.

J'exposerai dans un premier temps, la méthode d'implication, le lieu où s'est déroulé la recherche. Dans un second temps, suite aux analyses des observations et des entretiens effectués, je développerai les thèmes émergents de la recherche : les espaces et les groupes d'enfants, l'oppression et la relation au corps de l'enfant, le bruit dans les espaces, le besoin vital de sortir les enfants, l'état des professionnels et des enfants en espace extérieur, intérieur, la relation pédagogie et l'effet des éléments de la nature sur les professionnelles et les enfants.

Puis je conclurai en parlant notamment des représentations qui freinent la mise en place des structures semi – plein air en France et la notion de qualité d'accueil des jeunes enfants en structure petite enfance.

⁴ Moussy B.(2016), *Les pédagogues dans l'histoire*, Lyon, *Chronique Sociale*, p 50.

Méthode basée sur l'implication

Le travail exposé ici s'inspire d'un courant empirique où l'approche compréhensive est privilégiée.

Les outils utilisés visent l'observation des comportements des jeunes enfants et des professionnelles dans leur milieu de vie. Des entretiens auprès de professionnelles petite enfance ont été menés, un questionnaire a été réalisé auprès d'une quarantaine de professionnelles de la petite enfance (auxiliaire de petite enfance, cap petite enfance, éducatrices de jeunes enfants, responsables de la petite enfance).

Le travail d'observation des jeunes enfants s'est réalisé grâce à un journal de bord durant deux ans. Des observations fines ont été menées sur le terrain de jeu des jeunes enfants, dans l'espace extérieur et intérieur de la structure halte-garderie, à raison de deux à trois fois par semaine et ont été retranscrites le soir par écrit.⁵

Concrètement, dans un premier temps, des moments de détachement de terrain ont été mis en place sur plusieurs mois. Ces temps ont duré entre 15 et 20 minutes.

Non détachée volontairement physiquement du terrain (par exemple en retrait, assise sur une chaise), j'ai mené des observations attentives et très fines durant les jeux libres des jeunes enfants, aussi durant leurs temps d'accueils le matin et l'après-midi, durant les familiarisations de la rentrée de septembre 2017, durant les temps prévus après les goûters, à l'extérieur de la structure, dans le jardin de l'établissement et à l'intérieur de la halte dans la salle de vie et le couloir. Les

professionnelles ont été observées de façon similaire.

Philippe Hert précise qu'« interroger la dimension incarnée des savoirs, c'est donc interroger les frontières entre un savoir (légitime) qui s'appuie sur son caractère non affecté et tous les savoirs qui restent attachés à des corps qui sentent, éprouvent, s'émeuvent. »⁶ Il part dans l'idée d'explorer ce en quoi les affects participent du savoir, les deux notions pouvant se combiner. En fait nous ne possédons pas un corps, nous sommes ce corps qui éprouve le monde environnant. Ce corps nous enracine dans le monde où nous vivons.

Essayant de rester la plus naturelle possible, ces observations ont été menées aussi dans le but de ne pas éveiller la curiosité des enfants et des professionnelles.

Pourquoi les moments d'activité libre ? Durant ces temps, les enfants mettent en place de nombreux jeux informels à observer, mais aussi pour vérifier ce qu'ils exploitent le plus dans l'environnement proposé.

Les activités mises en place par les professionnelles durant le jardin d'éveil, le matin et l'après-midi, ont fait également, l'objet d'observations fines.

Des entretiens ont été menés durant cette recherche dans le but d'approfondir la réflexion et de percevoir aussi ce que les professionnelles de la petite enfance ont à soulever concernant leur implication.

Certains entretiens provenaient de professionnelles exerçant dans des structures presque similaires à la halte-garderie semi-plein air (il n'existe que 5 établissements halte-garderie plein air en région parisienne), d'autres étaient issus de structures plus classiques. Durant deux ans, six entretiens de professionnelles ont été menés : un l'an dernier auprès d'une responsable éducatrice de halte-garderie plein air en région parisienne, deux auprès d'infirmières responsables en

⁵ En effet, « l'observation clinique est par ailleurs une méthode à la fois pour la pratique et pour la recherche clinique. L'observation, attentive, est en elle-même un outil, une méthode pour se saisir de la clinique. Il n'est pas nécessaire de recourir à des méthodes armées pour recueillir le matériel. Si l'on sait observer, avec rigueur, on peut toujours recueillir un matériel d'une très grande richesse, quelle que soit la clinique... », Ciccone A.

(2012/1), « La pratique de l'observation », *Contraste* (N°36), p. 57. DOI 10.397/cont.036.0055

⁶ Hert P. (2014), « *Le corps du savoir : qualifier le savoir incarné du terrain* », *Etudes de communication* 42, mis en ligne le 01 Juin 2014, consulté le 07 Juillet 2014. URL : <http://edc.revues.org/5643>, p 30

région parisienne, issues de structure halte-jeu plus classiques, deux d'éducatrices responsables dans des halte-garderies plus classiques à Paris. Une autre professionnelle éducatrice de jeunes enfants, issue d'une halte-jeu plein air dans un grand jardin parisien. Trois mamans ont été interrogées. Trouver une structure totalement comparable à celle décrite dans la recherche a été difficile, car ce projet pédagogique reste assez rare en France.

Concernant les enfants, vu leur jeune âge, il était difficile de les interroger en entretien. C'est plutôt vers les mois d'avril, mai 2018, que certains ont bien voulu s'exprimer.

Quelques spécialistes comme Mme Sarah Wauquiez (formatrice, pédagogue par la nature, auteure de l'ouvrage « les enfants des bois »), Mme Bernadette Moussy (auteure d'ouvrages de pédagogie, formant les éducatrices durant de nombreuses années, pédagogue par la nature engagée), Mme Claire-Grolleau-Escriva (Présidente d'Ecolo crèche), Mme Anne-Marie Châtelet (auteure, du livre « le souffle du plein air », architecte, directrice de recherche) et Mr Laurent Gutierrez, (Professeur universitaire des Sciences de l'Éducation, auteur du livre « Le plan Langevin-Wallon »), ont bien voulu répondre à certaines questions durant des rencontres ou par email.

Le questionnaire mené auprès des professionnelles de la petite enfance a permis d'avoir un regard plus ciblé sur les représentations freinant l'utilisation des espaces extérieurs des établissements petite enfance.

Lieu d'implication et de recherche



Cette recherche a donc été menée dans une halte-garderie semi-plein air parisienne. Mais qu'est-ce qu'une halte-garderie semi-plein air ? Cela ressemble à une halte-garderie classique, la seule différence réside dans l'accueil des enfants qui s'effectue plus dans l'espace à vivre extérieur qu'intérieur. Dans une halte-garderie semi-plein air, les enfants restent dehors 80% sur l'année et 20% à l'intérieur.

Ce type de structure est répandue en Europe du nord.

En Scandinavie, en 1985, une première structure « l'Ur Och Skur » (Sous la pluie et sous le soleil) est née. Dans ces pays, il n'existe pas d'école maternelle mais ces crèches ouvertes de 8H30 à 14H30 qui accueillent les enfants immergés en plein air durant 80% du temps. Ces structures possèdent toutes une maison ou une salle de vie en cas d'intempérie trop forte (trop basse température, fortes pluies, vent violent).

La halte-garderie où s'est effectuée la recherche possède donc un grand jardin extérieur de 150 m² délimité par un grillage entourant l'espace afin de le sécuriser. Les enfants vont y passer un maximum de leur temps sur toute la semaine. Des dispositifs pensés par les professionnelles, (coin garage, coin poupée, coin dinette, des roulants de toute sorte : draisienne, trottinettes, camions, motos) sont installés dans ce grand espace.

Une grande pelouse centrale naturelle avec deux grands platanes est proposée aux enfants pour des jeux libres de toute sorte. Une piste cyclable fait le tour de ce jardin.

Un espace intérieur de 75m² propose une alternative en cas de fortes intempéries et par grands froids. Une salle de vie de 45 m² va permettre aux enfants de jouer en intérieur en toute sécurité dans l'attente d'un redoux. Les toilettes sont à l'intérieur de la structure, au niveau de la salle de change donnant sur la salle de vie.

Une grande baie vitrée offre un accès visible sur le jardin afin d'observer l'évolution des saisons. La structure n'a pas de vis-à-vis. En face, une crèche collective municipale et une crèche familiale encerclent le jardin.

Seul le repas et la sieste ont lieu à l'intérieur de l'établissement pour les enfants en journée complète. La salle de vie est modulable. En tirant un rideau, on divise la salle en deux et un espace dortoir est créé sur la partie verte où dix enfants font la sieste dans de petits lits individuels. Huit professionnelles de la petite enfance y travaillent : deux éducatrices de jeunes enfants, deux auxiliaires de jeunes enfants et des caps petite enfance avec un agent de service.

Cette halte-garderie accueille 26 enfants le matin et l'après-midi et 10 en journée complète. Cette structure s'inscrit dans l'éveil à la nature et propose différents ateliers le matin et l'après-midi. Rien n'est imposé, tout est proposé. Des jeux en libre-service, sont à disposition des enfants. Des thèmes en lien avec la nature sont proposés.



Un espace libre pour jouer

« Il manque à l'enfance une culture de l'être, un espace où pourrait s'étayer la vie imaginaire et par là même, la vie intérieure, écrit Chantale Proulx dans « un monde sans enfance ». C'est

la vie intime qui est à la base de la moralité et l'antidote de la violence entre nous. »⁷

1 L'importance de l'environnement

Corinne éducatrice depuis de longues années, précise lors de l'entretien : « *Moi je pense que les enfants développent plus cette capacité d'attention dans le sens où l'on leur permet d'être justement, plus autonomes, dans ce qu'ils peuvent percevoir, ils peuvent prendre leur temps à eux et ils ne sont pas bousculés, ils ne sont pas contraints, ils peuvent se développer à leur rythme, ils ont plus la capacité de se concentrer, voilà c'est à leur rythme, on les coupe jamais dans ce qu'ils sont en train de réaliser.* »

Boris Cyrulnik, médecin, neuropsychiatre, psychanalyste, directeur d'enseignement en Ethologie à l'Université de Toulon précise que l'enfant ne s'attache pas n'importe quand, n'importe comment, n'importe où.⁸

Aujourd'hui les imageries neurologiques confirment qu'une information venant du milieu extérieur, sculpte, fraye des circuits dans le cerveau et crée des aptitudes particulières à percevoir le monde. Cet élément est très important car il démontre à quel point l'environnement de l'enfant va façonner chez lui des aptitudes particulières.

Jessica S, une maman précise concernant le fait que sa fille joue en plein air en contact avec des éléments de la nature : « *Je ne sais pas si elle est plus sensible puisqu'elle a commencé très jeune mais elle y est effectivement très sensible. On observe et elle me questionne sur tout ce que l'on peut croiser, planter, insectes etc. Elle ramasse évidemment tous les cailloux, les feuilles, pommes de pin etc, nous prenons le temps de remplir à l'aide de petits pions un calendrier avec la date, le jour, le temps qu'il fait (soleil, pluie, nuage, neige), le mois et la saison* ».

Une fois que le cerveau est circuité par le milieu, social, relationnel, culturel, conditionné

par l'éducation, une fois que le cerveau a été sculpté, il perçoit de manière préférentielle un type de monde. Le monde que nous percevons est donc celui pour lequel nous avons été préparés. Et chacun d'entre nous percevons le monde de façon différente.

L'environnement affectif, social, matériel, naturel joue un rôle fondamental dans le développement de l'enfant.

Jessica, ajoute : « *Notre fille a fait ses premiers pas à 12 mois et a intégré la structure plein air quelques jours plus tard. Elle y a appris une bonne mobilité, le partage et à être attentive au monde qui l'entoure. Elle y a aussi appris l'écologie avec le composte dans lequel nous déposons quotidiennement nos épluchures. Ainsi que les plaisirs, qui ne sont pas des moindres de jouer sous la pluie, ou dans les flaques d'eau. Elle y a également appris à participer en groupe à un projet commun ; en hiver les enfants ramassent les feuilles d'arbre ou écopent l'eau de pluie accumulée dans les trous. Une activité qu'elle aime beaucoup et qui lui a, je crois, donné le sentiment d'être investie d'une mission et de faire partie d'un groupe, un projet.* »

Mme Giampino, psychologue, auteur de nombreux ouvrages, précise en s'appuyant sur les nouvelles données en neuroscience, que la mission : « *a accordé une place importante à l'éveil artistique, à l'esthétique, à la nature, car chez le jeune enfant la prise de connaissance du monde passe par une sensibilité reliant le corporel, le cognitif, l'affectif, l'émotionnel et le social. Les jeunes enfants sont spontanément attirés par la musique, les images, le mouvement des corps et les sensations apportées par la nature* »⁹.

Elle ajoute que les bébés sont des capteurs guetteurs d'émotion. L'importance de l'ambiance mise en avant par Maria Montessori est mesurable maintenant en neurosciences. « *Il y a donc une spirale transactionnelle qui induit des interférences émotionnelles implicites entre les*

⁷ Cardinal F. (2010), *Perdu sans la nature*, Editions Quebec Amérique inc. p. 52

⁸ « Il met en avant l'hypothèse du frayage proposé par Freud. Celui-ci précise qu'une première information se fraye, dans le cerveau humain, un chemin, puis une deuxième information

aura tendance à prendre le même chemin. C'est un processus d'apprentissage. »

⁹ GIAMPINO S. (9 mai 2016), « Développement du jeune enfant, Modes d'accueil, formation des professionnels », rapport remis à la Ministre des familles, Avec l'appui de la Direction générale de la cohésion sociale, p 8

professionnel-le-s et les enfants »¹⁰. D'où l'importance de l'ambiance sereine pour éviter les somatisations des enfants. D'où l'importance d'un environnement sensoriel varié. La nature offre cette richesse naturellement.

2 Le bruit dans les espaces intérieurs

Anna, responsable infirmière précise : « Regarde là par exemple durant l'entretien, c'est ce que j'entends tout le temps, ils jouent, ils lancent des choses, c'est donc usant. C'est ce qui me fatigue le plus au quotidien le bruit. Ici, c'est particulièrement mal isolé... Elle va plus loin en ajoutant : « Parce que le bruit impacte la concentration, il y a une fatigue nerveuse en fait qui est latente. C'est à cela qu'il faut vraiment faire attention car finalement, il ne faut pas s'habituer forcément au bruit. Il ne faut pas l'accepter. Il y en a qui disent : je n'ai pas le choix. Moi, je n'accepte pas, moi cela me fatigue très clairement. »

Le thème du bruit est souligné au travers de cette recherche, toutes les professionnelles soulèvent cette problématique.

Anna parle même de l'état des enfants : « Il y a un gros travail phonétique à réaliser sur les structures petite enfance. Parce qu'en plus, dans ce milieu où il y a une usure professionnelle très importante, où il y a une fatigue nerveuse énorme, il ne faut pas s'habituer au bruit que ce soit pour nous, et que ce soit pour les enfants. Car c'est usant pour eux aussi... Anna : Il y a certains enfants, on le voit sur leur faciès, plus le niveau sonore augmente, plus l'angoisse augmente ».

Charlotte, la directrice infirmière ajoute « Quand on est dehors, le cri des enfants est moins difficile à supporter. Il est plus évaporé... Pour travailler huit heures de suite avec une 15ème d'enfants, il faut gérer le temps sinon c'est insupportable ».

Alicia, responsable éducatrice en plein air, explique : « Ce qui est très différent dans une structure fermée, quand un enfant commence à pleurer, ce n'est pas évident, parce qu'en fonction de comment c'est structuré, comment on le met dans une pièce... tout de suite cela résonne, tout de suite on a mal à la tête, tout de suite il y a beaucoup plus de bruits en confinement »

Ce point est également soulevé par Corinne, l'éducatrice en plein air : « Je pense qu'il y a le niveau sonore qui est compliqué à gérer parce qu'à l'extérieur les enfants ils peuvent crier, peuvent chanter fort, ils peuvent courir, au niveau sonore ce n'est pas dérangeant et je pense qu'à l'intérieur, même si on a le souhait de laisser les enfants s'exprimer de cette façon-là, cela devient fatiguant, on va de ce fait les restreindre dans leur jeu, dans leur expression. »

Le bruit semble un élément banal mais peut vite devenir un perturbateur important en structure petite enfance. Les enfants sont nombreux. Quand un enfant pleure, le cri de sa voix emplit complètement l'espace. Pour peu que la structure soit mal insonorisée, cela devient vite difficile à supporter comme en témoigne les professionnelles interrogées.

Certaines professionnelles de la petite enfance développent des surdités avec les années. Dehors les données changent. Le bruit des enfants se perd dans l'environnement. De ce fait, les enfants se sentent mieux et peuvent crier s'ils le souhaitent et rigoler à plein poumon. Ils peuvent libérer davantage leur énergie.

Au niveau du gouvernement une démarche a été mise en place : « Lors des 7^{èmes} Assises Nationales de la qualité de l'environnement sonore à Lyon, Madame Ségolène ROYAL, Ministre de l'Écologie du Développement Durable et de l'Énergie, a affirmé son

¹⁰ GIAMPINO S. (9 mai 2016), « Développement du jeune enfant, Modes d'accueil, formation des professionnels », rapport remis à la Ministre des familles, Avec l'appui de la Direction générale de la cohésion sociale p 9 ;

<file:///C:/Users/USER/Desktop/ouvrages%20pour%20ma%20note%20d'investigation/Synthese-rapGiampino-vf.pdf>

engagement pour améliorer la qualité de vie des Français en luttant contre les nuisances liées au bruit. »¹¹ Le guide rédigé par le Conseil National du Bruit ajoute « Parmi les mesures annoncées, elle a demandé au Conseil National du Bruit de réaliser un guide visant à améliorer l'acoustique des crèches. Le sujet est loin d'être anodin : le bruit dans ces établissements sensibles peut gravement affecter le comportement des enfants, être source de tensions, d'agitation voire d'agressivité. Il a par ailleurs un impact direct sur la santé du personnel en étant source de stress, de fatigue ou de maladie. »¹²

Ce guide est intéressant car il montre que des mesures ont été réfléchies pour améliorer l'acoustique des salles petite enfance mais est-ce pris en compte lors des créations de structure ?

Dans les espaces de vie des enfants, les professionnelles interprètent les attitudes, les comportements des enfants et proposent des actions éducatives. Charles Sanders Peirce parle alors de langage des signes. Il établit une théorie : « sa réflexion sur le signe prend appui sur les trois catégories du sentiment, de l'existence et de la médiation. Le signe est un « *representamen* ». Il est mis pour quelque chose, pour quelqu'un...Il y a signe, dès que quelqu'un perçoit que quelque chose peut représenter autre chose. Ainsi est créé dans l'esprit de celui qui perçoit la substitution un

signe équivalent ou plus développé qui est l'interprétant...»¹³

Comme J. Lafitte le précise dans l'une de ses conférences, l'interprétant va vraiment permettre de comprendre ce qui se dit par le corps, les signes. J. Lafitte affirme « Le signe ce n'est pas la balle de ping pong, c'est l'intégralité de la situation dans laquelle nous sommes, c'est une relation, cela se pense à deux ou à plusieurs, c'est une créativité à plusieurs, la production du savoir se fait dans le groupe, le sujet du signe, c'est la situation du groupe. On se dégage du langage comme une représentation rationnelle. »¹⁴

Donc l'interprétant permet de faire lien entre un représentant et l'objet. Cet interprétant représente toute une situation, un contexte qui se pensent à plusieurs.

J'ai constaté que dans les espaces fermés, le bruit émis par le groupe d'enfants vient perturber ce champ de « l'interprétant ». Ce qui parfois provoque de mauvaises interprétations du langage qu'expriment les enfants avec leurs corps d'autant plus s'ils ne parlent pas. Le problème de l'insonorisation des salles entraîne une interférence dans l'espace, et agresse les professionnelles qui par fatigue, finissent par ne plus déceler, correctement les signes manifestés par les enfants. ***Dans l'observation du Lundi 6 Février 2017***, des petites filles de 2 ans et demi (3), jouent dans la salle de vie, elles sont contentes de se retrouver. Leur voix porte et agresse les professionnelles. Elles leur demandent de s'asseoir. Mais elles ont juste envie de partager un moment fraternel joyeux,

¹¹ Guide rédigé par le **Conseil National du Bruit**, Ministère de l'Écologie, du Développement durable et de l'Énergie

« QUALITÉ ACOUSTIQUE DES ÉTABLISSEMENTS D'ACCUEIL D'ENFANTS DE MOINS DE 6 ANS Crèches haltes-garderies, jardins d'enfants » <http://stephanie-disant.fr/bruit-creche-acoustique/>, p.1

¹² Guide rédigé par le **Conseil National du Bruit**, Ministère de l'Écologie, du Développement durable et de l'Énergie

« QUALITÉ ACOUSTIQUE DES ÉTABLISSEMENTS D'ACCUEIL D'ENFANTS DE MOINS DE 6 ANS Crèches haltes-garderies, jardins d'enfants » <http://stephanie-disant.fr/bruit-creche-acoustique/>, p. 1

¹³ Bourdin D. (2005/3), « Logique, sémiotique, pragmatisme et métaphysique. Note sur la pensée de Charles Sanders Peirce », *Revue française de psychanalyse* (Vol. 69), p. 733-747. DOI 10.3917/rfp.693.0733

¹⁴ Conférence de Lafitte J. (2018). « *Faire signe : accueillir le lointain de l'autre et produire un savoir singulier et collectif* ». <https://studio8p8.univ-paris8.fr/studio8p8/spip.php?article101>

positif un peu énergique. Ce n'est pas vraiment de l'excitation mais plus une joie intense.

3 L'oppression et la relation au corps

Voici une partie de l'observation du **Vendredi 13 janvier 2018** :

« *La professionnelle énonce plus d'interdit dedans que dehors. Il semble que les craintes soient plus fortes, dedans que dehors, pourtant l'enfant monte moins haut que sur la structure motrice extérieure.*

Benjamin, trois ans grimpe sur un petit rebord près des matelas. L'enfant a besoin de grimper par nature. Et dedans, à part la partie motrice matelas que nous installons, il n'y a pas grand-chose, juste quelques rebords. »

Au fil des observations de terrain et des entretiens, quand nous sommes à l'intérieur des espaces, une proximité s'installe avec les enfants. Elle se transforme souvent, sans que ce soit toujours perceptible, en contrôle de l'enfant, de ses expressions. Les adultes sont assises sur le sol proche des enfants. Tout dépend ensuite de l'espace intérieur mais c'est souvent le cas.

Le corps des enfants devient de plus en plus le centre de la surveillance et de la réglementation (Foucault, 1995)¹⁵

Ce besoin de contrôle est également, d'une autre façon, soulevé par Corinne, l'éducatrice, durant son entretien : « *avant quand j'étais dans les crèches, je me posais et les enfants, ils venaient, vers moi, parce qu'ils cherchaient quelque chose, un contact, une relation envahissante. C'était un peu compliqué à gérer ces demandes-là. Du fait que l'aménagement n'était pas adapté non plus.* ».

Il y a comme un contrôle excessif mis en place, entravant quelque part la liberté émotionnelle des enfants. Nous cherchons à être dans le

laisser faire au niveau des attitudes professionnelles, mais parfois nous dévions vers le faire faire.

Quelque part, l'espace extérieur met en lumière l'évidence de l'oppression institutionnelle exercée par les professionnelles sur les jeunes enfants au travers de leur geste, des limites imposées, du cadre parfois mal adapté. « L'architecture, les jouets, les décorations, le matériel dit « éducatif », sont des éléments qui peuvent, s'ils ne sont pas réfléchis, favoriser l'apparition de douces violences ».¹⁶ Christine Schul soulève le fait que de nombreuses fois, c'est l'adulte qui impose les choix des jouets à l'intérieur des structures petite enfance et qui va intervenir régulièrement pour tenter de ne pas laisser les enfants s'exprimer trop librement.

Paolo Freire a développé une pédagogie de l'opprimé, une pédagogie de l'espérance. Il est né en 1921 à Recife, une zone très pauvre du Brésil. Sa femme va beaucoup l'aider à remettre en cause les systèmes pédagogiques utilisés à leur époque. Pour ce pédagogue, le but de l'éducation est de changer radicalement « la structure sociale en se libérant de l'oppression par la conscientisation »¹⁷.

Cette oppression prend naissance très tôt finalement dès l'entrée en halte-garderie ne serait-ce que par le choix des espaces, soit trop petits ou trop grands, soit par des attitudes professionnelles engendrant des pratiques professionnelles pédagogiques axées sur le contrôle de l'enfant. Selon Paolo Freire, « *l'opresseur et l'opprimé ont tellement intériorisé leurs états qu'ils les croient naturels.*¹⁸ » Chacun d'entre nous mettons en place ses systèmes de pensées, d'être, de savoir être, par rapport aux autres qui maintiennent cette position d'opresseur et d'opprimé. Paolo Freire précise que

¹⁵ Burke R. S. et Duncan J. (2016), « Culturally contested corporeality: Regulation of the body in New Zealand and Japanese early childhood education » in *Global Studies of Childhood*, Vol. 6(1) 6–16, p. 7 ; DOI: 10.1177/2043610615624520 gsc.sagepub.com

¹⁶ Schuhl C. (2013), *Vivre en crèche, Remédier aux douces violences*, Lyon Ed. Chroniques sociales, p. 29

¹⁷ Mutuale A., Weigand G. (mai 2011), *Les grandes figures de la pédagogie*, Editions Petra, p.303

¹⁸ *Ibid.*, p.303

l'opresseur impose à une autre personne un rapport de domination du fait de son statut, des règles politiques établies, sociales, culturelles et économiques. Il est donc difficile de se libérer de ses habitus, tant ils peuvent apparaître comme naturels. La situation d'oppression déshumanise aussi bien les dominants que les dominés. Elle repose sur une injustice dont il faut se libérer. Cette injustice se maintient par la violence passive ou active. Il y a un caractère politique au niveau éducatif qui va perpétuer l'hégémonie de la classe dominante.

Ainsi le rapport au corps est de plus en plus l'objet de contrôle soulignant plus ou moins ce rapport de soumission émotionnelle, gestuelle dans lequel l'enfant doit se positionner en Occident. En effet, il s'agit même d'une anxiété qui se répand à d'autres pays occidentaux. « While the rising anxiety and regulation associated with children's bodies has been labelled a moral panic (Jones, 2001; Farquhar, 2001), it is a phenomenon common to other Western nations as well (McWilliam, 2003; Phelan, 1997; Piper and Stronach, 2008). »¹⁹

Alicia, responsable de structure plein air, éducatrice de jeunes enfants, précise « *quand on aime son métier, qu'on veut le bien des enfants, on les met dehors, on les fait sauter, on les fait bouger, on voit le soleil, on voit les avions dans le ciel, on respire les fleurs.* »

Elle ajoute : « *Je trouve que dans les endroits fermés, on est toujours en train de donner plein d'interdits qui vont contre le développement des enfants, leur développement qui est comme respirer au moment où ils respirent.* » Dehors l'enfant peut exprimer ses émotions ; « *...j'ai l'impression de voir des enfants heureux. Des enfants qui ressemblent à des enfants, qui ressemblent à des enfants.* »

Elle insiste beaucoup sur ce mot. Quand elle parle de ces contraintes, elle soulève quelque part les contraintes institutionnelles, les obligations. Finalement elle souligne

l'oppression dont parle Paolo Freire, le rapport du dominant sur le dominé. Ce rapport est institué aussi au travers des dispositifs, des demandes institutionnelles. « L'opresseur impose à l'autre un rapport de dominant à dominés par son statut, les règles politiques, sociales, culturelles et économiques. »²⁰ Ce rapport se retrouve au niveau des espaces, de la relation établit avec les enfants mais aussi au niveau des dispositifs CAF, PSU, etc.

Ce rapport se retrouve aussi dans ce que l'on exige des enfants, les limites qu'on leur impose. Veut-on vraiment laisser les pratiques enfantines se développer dans la petite enfance ? Le problème soulevé aussi dans cette recherche est donc la question du faire de l'adulte comme le spécifie G. Brougères dans son article « Les enfants sont-ils là pour faire ce qu'ils veulent ? La diversité de l'accueil des deux-trois ans au regard des cultures et valeurs professionnelles ». Même quand nous pensons offrir une liberté pédagogique, il est possible qu'elle ne puisse se mettre en place, du fait des paramètres de surveillance excessive, de contrôle des enfants, des oppressions institutionnelles.

4 Le contre-espace, l'espace extérieur et intérieur

Durant les entretiens, Véronique, l'éducatrice de jeunes enfants, parle de l'espace extérieur comme d'un espace à part, différent « *Oui mais après je trouve que l'extérieur c'est encore à part, (silence)...c'est un endroit qui change au niveau de la sonorité, au niveau du ressenti, de l'odeur, c'est comme si c'était une pièce à part, de la structure, un espace à part, ici moi je le vis comme une richesse* »

Durant cette recherche suite aux observations variées et aux ouvrages étudiés, aux conférences écoutées, un concept est apparu,

¹⁹ Burke R. S. et Duncan J. (2016) « Culturally contested corporeality: Regulation of the body in New Zealand and Japanese early childhood education » in *Global Studies of Childhood*, Vol. 6(1)

6–16, p. 10 ; DOI: 10.1177/2043610615624520
gsc.sagepub.com

²⁰ Mutuale A., Weigand G. (Mai 2011), *Les grandes figures de la pédagogie*, Editions Petra, p.304

celui du contre-espaces proposé par Michel Foucault²¹, « l'espace hétérotopique ». L'espace extérieur, plein air, représente un espace qui vient contredire et contrefaire tout ce qui se met en place à l'intérieur.

M. Foucault précise en effet que certains espaces sont différents « ont la curieuse propriété d'être en rapport avec tous les autres emplacements, mais sur un mode tel qu'ils suspendent, neutralisent ou inversent l'ensemble des rapports qui se trouvent, par eux, désignés, reflétés ou réfléchis », et que bien qu'ils soient « en liaison avec tous les autres », contredisent pourtant tous les autres emplacements. »²²

Il faut souligner à quel point tout petit, l'enfant s'inscrit dans des règles, des normes, des limites sous contrôle de l'adulte pour grandir et se développer comme on le pense, l'idéalise. L'espace plein air est parfois peu exploité. Il est investi dans les bacs à sable, dans certains espaces à certains moments, mais parfois il fait peur, car il contredit tout ce qui se pense au niveau organisationnel, institutionnel, pédagogique.

Corinne, l'éducatrice en plein air, l'évoque durant l'entretien quand elle aborde le sujet des espaces intérieurs : « *Mais du fait que cela soit cloisonné par salles, cela oblige aussi les professionnelles à emmener les groupes d'enfants d'une salle à l'autre et il y a beaucoup de mouvements comme cela et ce sont les professionnelles qui amènent alors que dans un espace non cloisonné, comme le permet le plein air, c'est eux qui se déplacent et c'est nous qui nous nous adaptons aux enfants. Ils sont*

vraiment acteurs de ce qu'ils font voilà, de leur apprentissage et nous nous sommes là pour les soutenir dans ce qu'ils font mais non pour leur imposer des choses ».

Anna l'infirmière le précise d'une autre façon : « *En plus, la terrasse est toute en longueur, il n'y a pas de portes, c'est décroisonné. Automatiquement, c'est un décroisonnement naturel, en fait ils circulent. Ils ne sont pas bloqués avec une porte qu'ils n'arrivent pas à ouvrir. Il y a moins de frustration ».*

Le jeu est vécu de façon différente, avec plus d'émotion, comparé aux espaces intérieurs où les règles d'hygiène sont presque trop nombreuses ainsi que les règles de vie, les contraintes d'organisation. Les enfants devront parfois arrêter leurs jeux pour une question d'horaire. Une salle servant parfois à la fois de salle de jeu et de salle de sommeil. Au niveau de l'hygiène tout est « protocolé à l'intérieur ».

Des réglementations mises en place par le Ministère de la Santé Publique adressées aux EAJES²³ régissent des règles d'hygiène strictes en terme d'hygiène des locaux. Les sols intérieurs sont nettoyés 4 fois par jour à l'intérieur des espaces avec des produits d'entretien contenant des bactéricides importants²⁴. Dehors, les sols ne sont pas nettoyés 4 fois par jour même si un groupe d'enfants déjeune en extérieur. Le sol souple utilisé est nettoyé une fois par an. Des règles²⁵ lors des créations de structure sont imposées pour les espaces extérieurs, une règle concernant l'entretien d'un bac à sable, l'obligation de sols souples autour des installations fixées au sol, mais il est possible d'utiliser de la pelouse. Les règles extérieures sont autres, plus souples. L'enfant expérimente

²¹ Foucault, M. (1994). *Dits et écrits (III, IV)*. Paris : Gallimard. Foucault, M. (2009). *Le corps utopique, les hétérotopies*. Paris : Nouvelles Editions Lignes.

²² Nal E. (14/2015) « Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation » in Recherches & éducations, mis en ligne le 07 juin 2016, consulté le 25 avril 2018. p. 2 URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2446>

²³ Eajes : Etablissements d'accueil des jeunes enfants

²⁴ Produit Atout Vert de Purodor, exemple. http://www.purodor-marosam.com/fiches/atout_vert_degraisant_desinfectant_polyvalent_35.pdf

²⁵ Guide Ministériel (Ministère de la Famille, de l'Enfance et des Droits des femmes), (Avril 2017) « Les établissements d'accueil du jeune enfant », http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2017/04/Guide-ministeriel-EAJE_PMI_avril-2017.pdf. p. 38

d'autres types de jeu plus librement et ses expressions émotionnelles sont autres dehors, il a plus de temps pour jouer. L'adulte n'est pas le même non plus. Cet espace plein air vient contredire tout ce qui se pense en terme institutionnel aussi en terme pédagogique. La motricité libre devient autre dehors.

Tatania, la maman russe précise : *D'abord, c'est sortir de la maison, ce n'est pas comme la PMI, c'est pas comme l'école, c'est dehors. Et ils jouent, ils courent..... Ils savent ce qu'il faut arroser, les fleurs. Il faut ramasser les feuilles quand elles tombent. Vraiment, vous ne pouvez pas apprendre tout cela dans la structure fermée. Ici, ils courent, ils jouent beaucoup plus que dans des structures fermées.* »

M. Foucault va même plus loin en précisant que dans ce type d'espace ne peuvent entrer que ceux qui y sont préparés « il y a les hétérotopies qui semblent ouvertes mais où seuls entrent véritablement ceux qui y sont déjà initiés. On croit qu'on accède à ce qu'il y a de plus simple, de plus offert, et en fait on est au cœur du mystère »²⁶C'est en cela que c'est un lieu s'opposant à tous les autres, destiné en quelque sorte, à les neutraliser et les purifier, où les adultes sont obligés de réfléchir différemment, de réviser leur pédagogie, de se déplacer par rapport aux enfants, de penser autrement.

Ces lieux ouvrent à des apprentissages autres puisqu'ils nous font les investir d'une manière singulière, en leur prêtant des valeurs nous permettant d'exister autrement. « A ce titre, il pourrait donc jouer le rôle d'un prisme à

travers lequel regarder comment des lieux s'élisent et ce que leur spécificité nous permet d'être et/ou de faire. »²⁷ il y a un effet miroir avec l'espace hétérotopique. Au petit jardin, nous entrons avec les enfants dans un espace-temps démontrant autre chose en terme d'accompagnement pédagogique.

Corinne l'éducatrice interrogée précise : « *Cela ne gêne pas, chacun y trouve son compte, les enfants qui écoutent l'histoire sont dans l'histoire et si d'autres veulent juste venir pour écouter un petit bout ou écouter de loin, de la cabane, il y a cette possibilité là aussi de ne pas forcément être dans l'action mais d'être dans une action d'observation, les enfants ont aussi juste cette possibilité d'observer, de regarder, de loin de près, c'est vraiment au niveau des contraintes que c'est différent pour les enfants comme pour les professionnelles.* »

Selon Foucault, les espaces hétérotopiques interviennent très jeunes dans l'apprentissage du devenir soi. Michel Foucault souligne le cas des jardins d'enfants qui furent d'un intérêt pédagogique avant l'éclosion des mouvements d'Education nouvelle, les écoles plein air. « Fröbel a nommé ainsi ses institutions, parce que le local est un jardin ; et allégoriquement, parce que l'enfant doit s'y développer librement, comme les plantes. »²⁸C'est un ailleurs pour vivre de façon réelle. « Il s'agit de mettre un espace au service de ce que les enfants voudront s'en approprier, en leur donnant « des matériaux qui leur permettent de construire eux-mêmes leurs joujoux et d'inventer sans cesse de nouvelles transformations ». L'idée de ce « petit monde à part, un monde idéal autant que possible »²⁹

²⁶ Nal E. (14 / 2015), « Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation » in Recherches & éducations, mis en ligne le 07 juin 2016, consulté le 25 avril 2018. p. 3 URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2446>

²⁷ *Ibid.*, p. 4

²⁸ Nal E. (14 / 2015), « Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation » in Recherches & éducations, mis en

ligne le 07 juin 2016, consulté le 25 avril 2018. p. 3 URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2446>, p. 5

²⁹ Nal E. (14 / 2015), « Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation » in Recherches & éducations, mis en ligne le 07 juin 2016, consulté le 25 avril 2018. p. 3 URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2446>, p. 5

Corinne durant l'entretien l'évoque en précisant combien dehors les enfants sont différents, s'y développent plus librement : « A l'extérieur les enfants ils peuvent crier, peuvent chanter fort, ils peuvent courir,...,ce n'est pas dérangent et je pense qu'à l'intérieur, même si on a le souhait de laisser les enfants s'exprimer de cette façon-là, cela devient fatiguant, on va de ce fait les restreindre dans leur jeu, dans leur expression ».

Alicia durant son entretien aborde aussi cette notion de l'espace : « C'est au niveau de l'espace que cela se joue. Il y a beaucoup plus d'espace ». Elle évoque l'espace réel et l'espace psychique.

En plus de l'espace hétérotopique, les espaces extérieurs représentent peut-être une aire transitionnelle (aire décrite par Winnicott, pédiatre et psychanalyste, cette aire entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu, c'est une aire intermédiaire d'expérience dont la non mise en place fait de l'absence de la mère, un vide³⁰) de jeu, comme les parcs où vont les familles le week-end.

Alicia, la responsable éducatrice du plein air, aborde ainsi cet espace extérieur sous l'angle de Winnicott. Il parle du holding et du Handling, de ce qui est contenant psychiquement pour l'enfant et de l'importance de l'environnement présenté, du portage physique. « L'environnement (la mère au début ou son substitut) permet ou non le libre déroulement des processus de maturation en germe en tout être humain. Les processus de maturation permettent la structuration du moi, le développement affectif, la constitution du self. »³¹. Grâce au holding et au handling, l'enfant développe le sentiment d'habiter son corps. L'espace extérieur peut être perçu comme un lieu contenant, apaisant pour les enfants rappelant celui de la mère. Le fait de sentir les éléments de la nature sur la peau, détend l'organisme, rassure.

Charlotte précise que ce n'est pas forcément l'espace qui est en cause mais sa configuration,

sa taille, et son aménagement. « Oui on répond à ce besoin, on peut avoir une petite période dehors mais tout dépend de l'aménagement de l'espace. Si l'espace est agréable comme ici, ils peuvent rester à l'intérieur tout le temps. Mais c'est un plus énorme, d'être à l'extérieur. »

Au travers de la réponse de Charlotte, on perçoit qu'elle oscille entre l'intérêt pour l'espace intérieur et pour l'espace extérieur. Elle évoque quand même le fait que dehors c'est mieux, c'est différent.

4 Le besoin vital de sortir les enfants

Durant les entretiens, notamment celui d'Anna, il est précisé combien il est vital de sortir les enfants dehors « Pour cela, il y a quelque chose de...comme un besoin. Je pense que c'est vital. On peut vivre et rester à l'extérieur, ne pas voir le jour, ne pas respirer l'air libre, je ne suis pas sûre du tout que l'on puisse. Ce sont des recommandations médicales, voilà il faut aérer son intérieur, les microbes et les bactéries ».

Véronique éducatrice regrette de ne pas les sortir assez, Amélie reconnaît que de sortir est un besoin naturel, indispensable.

En effet, au dire des spécialistes tels que Richard Louv, un syndrome est en train d'apparaître, « le syndrome du déficit de la nature » décrit aussi par Mme Sarah Wauquiez.

Les médecins commencent à être alarmés par ce manque de nature, cette rencontre avec les éléments qui ne se fait plus.

Un auteur, pédiatre et médecin homéopathe, Mr Pierre Popowski, vient de sortir un ouvrage s'intitulant « Laissez-les se salir » justement pour leur santé. Il recommande même aux enfants de manger leur crotte de nez, car il y aurait des anticorps dedans essentiels au bon fonctionnement des poumons. « Il semble que le mucus nasal absorbé sous forme de crottes de nez puisse avoir une fonction importante

³⁰ WINNICOTT D W (1974), « La crainte de l'effondrement » in *International Review of Psycho-Analysis*, n°1

³¹ LEVERT I., « la relation précoce mère-enfant », http://www.la-psychologie.com/relation_parent_nourrisson.htm.

qui contribue à l'immunité naturelle et à la protection des poumons. »³²

Vivre sans relation avec la nature, et les éléments, c'est tomber malade selon les propos d'Omraam Mikhaël Aïvanhov, pédagogue, philosophe, Maître spirituel. Selon lui, pour vivre harmonieusement, « ce microcosme qu'est l'homme est obligé de rester en contact, en liaison permanente avec le macrocosme, la nature. La vie n'est rien d'autre que des échanges ininterrompus entre l'homme et la nature. Si ces échanges sont entravés, il s'ensuit la maladie et la mort »³³

Pourquoi devons-nous limiter ces contacts dès la tendre enfance, au moment où les enfants construisent justement leur système immunitaire ?

Voici un autre passage intéressant : « Il est vital, nécessaire et urgent d'intégrer la nature aux programmes des écoles, dès la maternelle, et même à la crèche. C'est simple et efficace, en lien direct avec le réel : planter des arbres, avoir au moins un petit jardin voire un petit potager et s'en occuper avec les enfants. Ce petit geste pourra déjà pallier le syndrome de manque de nature dont souffrent les enfants de la nouvelle génération. Il est important que des actions soient conduites par le gouvernement, car nos enfants sont touchés par de nombreuses pathologies liées à ce déficit de nature »³⁴.

5 Libres sont les enfants en plein air

Cette recherche met en lumière combien dehors les enfants sont plus libres.

Cette notion « de liberté » est évoquée à la fois dans les propos des professionnelles

³² Popowski P. (2017), *Pour leur santé, laissez-les se salir !*, Edition Leducs Editions, p. 119

³³ Omraam Mikhaël Aïvanhov. (1990), *Les secrets du livre de la nature*, Editions Prosveta, p. 11

³⁴ « Syndrôme du manque de nature » Du besoin vital de nature à la prescription de sorties, Réseau Ecole et Nature ;

interrogées mais aussi dans ceux des parents et des enfants. Véronique précise durant son entretien « on se permet plus de chose à l'extérieur. C'est au niveau de la liberté ». Anna, l'infirmière, responsable de la halte-garderie à Paris, ajoute « Moi ce que j'ai pu observer, c'est que les professionnelles cela leur fait du bien, les enfants aussi, d'évoluer à l'air libre. Je ne sais pas, j'ai l'impression que cela les libère ». Elle ajoute plus loin dans l'entretien : « A l'intérieur, je suis plus nerveuse alors que dehors c'est normal qu'ils crient. C'est l'espace où ils peuvent être libres ». Il y a aussi Carole qui est du même avis, infirmière et responsable de sa structure depuis plus de 20 ans : « Quand tu es à l'extérieur, tu as un espace de liberté ».

Il y aurait un lien entre l'espace extérieur et la liberté. Que ce soit Alicia « Il y a plus de liberté », La maman Russe, Tatiana « Ici, ils courent, ils jouent plus que dans des structures fermées » et Jessica « C'est important pour nous que nos filles se dépensent librement,.. », « Je voyais les enfants s'amuser librement, cela m'a fait envie pour la mienne », cet élément est souligné.

L'espace plein air favorise le sentiment de liberté. Voici ce que précise une recherche Portugaise menée sur des enfants de 15 à 36 mois dans une crèche :

« The specific features and stimulus of the outdoor environment provide for different play opportunities that can hardly be replicated inside. The outdoors can be described as an open and constantly changing, where it is possible to experience freedom, gross and boisterous movements, and contact with natural elements. »³⁵ Cette recherche précise que le jeu en plein air développe un sentiment de liberté que l'on ne retrouve pas dans une structure intérieure. L'importance de cette liberté, du jeu libre, peu surveillé dehors ou

http://reseauecoleetnature.org/system/files/le_syndrome_de_manque_de_nature-130925.pdf, p 12

³⁵ Bento G., Dias G. de l'University of Aveiro, (2017), « The importance of outdoor play for young children's healthy development », in *Porto biomed.* J. 2 (5) : 157-160, Department of Education and Psychology, Campus Universitário de Santiago, Aveiro, Portugal, « Crèche – Jardim de Infância ANIP, Coimbra, Portugal ».

différemment est aussi abordé dans l'ouvrage de Sarah Wauquiez. « 270 experts de l'enfance en 2007 à Londres ont pu constater un lien entre l'explosion des maladies de santé chez les enfants et l'absence de jeu en plein air. Le jeu plein air non structuré et peu surveillé, serait vital pour le développement de la santé et du bien-être des enfants. »³⁶

La liberté du jeu plein air peu surveillé est favorable à l'enfant. Cette liberté de jeu propice en plein air va développer des compétences particulières, créatives, permet à l'imaginaire de s'épanouir. « De nombreuses recherches*, dans le monde entier, soulignent le rôle essentiel d'un contact direct avec la nature pour le jeune enfant, avec des bienfaits importants et durables sur la motricité globale et fine, ainsi que sur la sensorialité. »³⁷

L'enfant en jouant librement dehors devient pleinement créatif. Sa pensée se construit plus librement.

Ce terme de liberté est souvent évoqué par les pédagogues, que ce soit Fröbel, Maria Montessori, Freinet, Pestalozzi, Comenius. « L'enfant doit agir librement sous l'impulsion de sa propre volonté. »³⁸ précise Fröbel. Maria Montessori, insiste sur la liberté de l'enfant dans son développement. Elle donne à ce mot un sens profond. Elle parle de le libérer de certaines entraves qui l'empêche de se développer normalement. Maria Montessori est pour la libération des énergies vitales cachées. Il faut donc prévoir une libération par un développement qui se veut adapté dans la mise en place d'un environnement favorable à l'enfant. « La véritable éducation nouvelle consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant et à réaliser sa libération »³⁹



La relation pédagogique en plein air

1 Les échanges entre les professionnelles et les enfants

Voici une observation **du lundi 29 Janvier 2018** : « Nous sommes sortis aujourd'hui toute la journée. Nous étions 5 professionnelles. Nous démarrons l'accueil. Aucun enfant ne pleure dehors durant l'accueil du matin. J'observe une professionnelle réagir aux rayons du soleil. Elle ressent un bien-être fort et elle éprouve le besoin de le signifier aux professionnelles et aux enfants. « Vous avez vu les enfants dit-elle, le soleil est de retour. » Cela fait tellement du bien, c'est agréable ! elle se caresse les cheveux, les pousse un peu pour que le soleil touche son cou. Les enfants regardent alors le soleil. »

Cette recherche démontre combien les professionnelles partagent des émotions avec les enfants en lien avec les éléments de la nature. Ce phénomène se produit naturellement. Une professionnelle ressent les bienfaits du soleil et communique cette émotion à l'enfant comme pour l'initier tout naturellement au bienfait d'un élément de la

l'environnement en Belgique) : www.institut-ecopedagogie.be

³⁶ Wauquiez S. (2014), *Les enfants des bois*, 2^{ème} Edition Books on demand GmbH, p. 73

³⁷ MAREUIL E. (avril 2017) « De l'importance de jouer avec la nature dans la prime enfance », *Les métiers de la petite enfance*, n°244, p 35 ; *Consultation des résultats d'études menées par l'institut d'éco-pédagogie (pédagogies de

³⁸Jacobs J.-F. (2012), *Manuel pratique des jardins d'enfants de Frédéric Froebel à l'usage des institutrices et des mères de famille*, Bruxelles, Editeur F. Claassen librairie, p. 194

³⁹ Montessori M. (1936), *L'enfant*, Edition Desclée de Brouwer, p. 93

nature, c'est une forme d'éco formation naturelle, de sensation transmise. C'est une façon de donner du sens à un environnement. L'espace extérieur, les éléments deviennent une réalité vécue par les professionnelles. Nous percevons le monde en fonction des croyances et des perceptions que nous en avons. Le savoir culturel se transmet selon Tim Ingold au travers des croyances qui sont aussi transmises par un parent, un grand-père, véhiculé au travers du sens que l'on donne aux objets qui nous environnent, une plante que l'on regarde. « Les formes culturelles seraient encodées dans le territoire de la même manière que les représentations conceptuelles sont encodées par l'intermédiaire des sons, d'après l'approche sémiologique habituelle de la signification linguistique. »⁴⁰ De la même façon qu'un son va exprimer un concept, « la plante dans le jardin du grand-père et les points d'eau, peuvent jouer un rôle « de signifiants dans un système global de représentations mentales. »⁴¹ La professionnelle joue un rôle naturel de transmission d'un savoir culturel informel. Ces moments d'échange peuvent occasionner des jeux informels entre la professionnelle et les enfants, des jeux qui font rire tout le monde, riche en émotions partagées.

2 L'effet des éléments naturels sur les professionnelles

Prendre en charge un grand groupe de jeunes enfants de 12 mois à 3 ans, à raison de 5 à 8 enfants par adulte, peut devenir épuisant. Il faut faire preuve d'une grande disponibilité, d'une grande écoute, de beaucoup de patience, d'une grande capacité de distanciation avec les émotions agressives des enfants. Le burn out fait partie de nos professions. La nature apporte aux enfants, les

déstresse mais elle agit aussi sur l'organisme des professionnelles comme j'ai pu le constater durant deux ans. D'autant plus que les éléments de la nature, comme le soleil, le vent, l'air, l'eau, la terre, apportent une énergie, un bienfait aux professionnelles et aux enfants. Le soleil a longtemps été reconnu comme une thérapie vivifiante, « le soleil produit l'or éthérique et la terre le condense. »⁴², source de vie intense, il transmet une énergie positive. Les rayons du soleil apportent à l'organisme une immunité plus grande. Ils développent la résistance aux agents infectieux. Sous son influence, la tonicité du muscle et même son volume augmentent. Un autre effet important de la lumière, grâce à ses rayons ultra-violet de courte longueur, est celui exercé sur le système osseux. « Ces rayons constituent photochimiquement une vitamine antirachitique dont les principes sont contenus dans la peau et le sang. Cette vitamine, donc la lumière qui l'engendre, permet la fixation de la chaux venant des aliments sur le squelette. »⁴³ La nécessité de sortir les enfants dehors est donc importante. L'eau est bénéfique à la santé. L'eau est un besoin vital pour l'organisme. L'eau de pluie possède des qualités apaisantes surtout quand il fait chaud. L'eau charge parfois l'air d'humidité qui agit sur l'organisme, la fonction respiratoire. Les enfants adorent créer des relations avec l'eau mais les professionnelles peuvent aussi en tirer un bénéfice durant par exemple les jeux d'eau. Les jeux d'eau sont toujours très exploités par les enfants, ils aiment jouer avec l'eau. Les sensations ressenties sous l'eau sont agréables et parfois très intimes. « Glisser les bras sur l'eau, sentir ses bras comme des algues, dessiner l'eau, créer des courants d'eau plus ou moins forts, battre l'eau, la frapper, la heurter, la pousser, la caresser...toutes ces associations

⁴⁰ INGOLD T. (2014), « Culture, nature et environnement », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 22 | 2012, mis en ligne le 21 mai 2014, consulté le 08 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/traces/5470> ; DOI : 10.4000/traces.5470, p 11.

⁴¹ INGOLD T. (2014), « Culture, nature et environnement », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 22 | 2012, mis en ligne le 21 mai 2014, consulté le 08 avril 2018. URL :

<http://journals.openedition.org/traces/5470> ; DOI : 10.4000/traces.5470, p. 12

⁴² Omraam Mikhaël Aïvanhov. (1990), *Les secrets du livre de la nature*, Editions Prosveta, p. 33

⁴³ Docteur Latarjet, professeur à la faculté de médecine de Lyon, (1937), « l'éducation physique de l'enfant » dans *le visage de l'enfance*, Horizons de France, p. 131

qui mettent en lien action et geste, et qui sont autant d'états affectifs, émotionnels pouvant s'exprimer à travers l'eau. »⁴⁴

L'élément air, exposé par Jean-Pierre Besancenot, directeur de recherche au CNRS, responsable du laboratoire est aussi intéressant :

« Le vent intervient à plusieurs titres dans les échanges de chaleur qui s'exercent, à travers la peau, entre le corps et l'air : il renouvelle la pellicule gazeuse au contact de l'épiderme et en équilibre thermique avec lui, il règle les apports caloriques que reçoit l'organisme, augmente l'efficacité de la convection, accélère aux dépens de la chaleur interne l'évaporation de la perspiration cutanée, de la vapeur d'eau expirée et de la sueur... »⁴⁵

La terre est vivante sous nos pieds, on peut ressentir ses effets sur la partie pelouse. La terre est la représentation de la croissance de tout ce qui est. La terre est l'élément par lequel les êtres se corporifient, se façonnent dans de multiples formes. La terre donne consistance aux trois autres éléments. Elle apaise.

Corinne durant son entretien précise : « *Déjà moi je suis d'une nature plutôt calme au départ, mais quand on travaille en extérieur on est moins stressé... parce que l'on est en observation de ce qui se passe autour de nous avec les enfants, mais aussi de ce qui se passe aussi au niveau des éléments naturels et lire une histoire sous un arbre avec des feuilles qui bougent un petit peu, des enfants qui vont, qui viennent, et bien c'est hyper apaisant* »

L'espace extérieur apaise le système nerveux des professionnelles et leur permet de décharger leur tension interne. Le soleil vient caresser la peau, les joues des professionnelles, cette luminosité agit favorablement sur la relation établie entre l'adulte et l'enfant. Elle

offre une énergie à l'adulte, une aide, un soutien, une joie pour mieux accompagner l'enfant. Je pense à l'observation du goûter, notamment à la réaction d'une professionnelle, **le jeudi 15 Avril 2017** (*Sandrine me regarde et me redit, « Quelle après-midi, cela fait du bien ce soleil ! » Je ressens aussi la chaleur du soleil dans mon dos. Cela me détend pour m'occuper de mon groupe. Ils sont 4. Les enfants goûtent dehors et sont contents de fêter l'anniversaire d'Anna dehors ! Elle vient d'avoir deux ans ! »*.) Combien de fois ai-je pu observer des ateliers mis en place dehors. Les professionnelles installent les tables plus dans des zones ensoleillées quand il ne fait pas trop chaud et elles expriment leur bien-être de se trouver dehors. Par contre, par très forte intempérie, très forte chaleur, les professionnelles ne se sentent pas à l'aise.

Dans la recherche portugaise menée auprès d'enfants de 15 mois à 36 mois, il est précisé : « The interaction with adults also seem to be facilitated in the outdoor area. In different moments along the project, adults recognized that they felt more available to support children outside, where they felt relaxed and calm. This statement suggests that the outdoor environment is not only a healthy environment for children, but also for adults, where the levels of stress and anxiety seem to diminish. Other studies found evidences that support different models of interaction between adult and child during outdoor play, being more child-led, flexible and based on dialogue about children's discoveries and interests. »⁴⁶ Cela signifie que l'interaction avec les adultes semble également être facilitée dans l'espace extérieur. À différents moments du projet de cette recherche, les adultes ont reconnu qu'ils se sentaient plus disponibles pour soutenir les enfants à l'extérieur, où ils se sentaient détendus

⁴⁴ Potel C. (2009), « L'eau, cet élément à connaître : vivre l'eau », *Le corps et l'eau. Une médiation en psychomotricité*. ERES, pp. 61.

⁴⁵ Besancenot J.-P. (2001), « Chapitre III. Le complexe thermo-anémométrique : le pouvoir réfrigérant de l'air », *Climat et santé*. Presses Universitaires de France, pp. 33-39.

⁴⁶ Bento G., Dias G. de l'University of Aveiro, (2017), « The importance of outdoor play for young children's healthy development », in *Porto biomed. J.* ; 2 (5) : 157-160, Department of Education and Psychology, Campus Universitário de Santiago, Aveiro, Portugal, « Crèche – Jardim de Infância ANIP, Coimbra, Portugal », p. 159

et calmes. Cette affirmation suggère que l'environnement extérieur n'est pas seulement un environnement sain pour les enfants, mais aussi pour les adultes, où les niveaux de stress et d'anxiété semblent diminuer.

La nature modifie aussi la température interne de l'organisme, renforce aussi le système osseux des professionnelles. Alicia depuis 17 ans n'allume plus son chauffage chez elle en hiver : « *Donc je n'ai plus de chauffage depuis 17 ans* ». Elle n'a plus froid.

3 Du point de vue des enfants

Les enfants ressentent l'action des éléments sur leurs peaux comme le souligne certains de leurs commentaires.

« **Le lundi 16 avril 2018**, *Je suis sur le terrain au niveau du goûter, les enfants ne sont pas nombreux. Ils sont 22 et nous sommes 4. Je suis à une table et je pose la question à l'enfant, une petite fille de plus de 3 ans, je lui demande si elle aime être dehors, elle me répond : « Oui parce que le vent souffle dehors ».* « **Le Lundi 14 mai**, *Nous sommes 4 professionnelles, un groupe de 25 enfants dans le jardin, nous sommes le matin, il est 11h.*

Il fait bon dans le jardin. Je m'approche en fin de matinée d'une fille de trois ans et je lui demande pourquoi elle aime se trouver dans le jardin. Elle me répond : « parce qu'il y a le soleil. »

L'enfant éprouve le besoin d'être aussi en contact avec les éléments naturels, pourquoi les en priver ?

Conclusion

Voici que prend fin ce voyage.

Le mot central de cette structure singulière semble celui de la liberté. La structure halte-garderie semi-plein air provoque des remises en question.

Ce type d'établissement et de projet mené, ont un impact favorable sur les pratiques professionnelles dans l'accompagnement des jeunes enfants de 12 mois à 3 ans. Le fait d'être en contact avec les éléments de la nature détend les professionnelles sauf par trop forte intempérie.

Cette recherche soulève des paradoxes notamment celui de l'éducation à l'enfermement.

Trop de structures prennent l'habitude de laisser les enfants à l'intérieur des espaces au détriment même de leur santé. « Le syndrome du déficit de la nature » proposé par Richard Louv, avait été déjà soulevé en 1880 par des médecins alarmés par l'état de santé des petits urbains, mentionné sous un autre nom.

Sans doute au cours du moyen âge, de la Renaissance, de toute la période pré-révolutionnaire, l'enfance a vécu en plein air comme le souligne Marc Augier dans son chapitre « *l'enfant en plein air* »⁴⁷.

Mais quand est-il aujourd'hui ?

Cette recherche souligne une problématique concernant le mouvement libre. De quelle liberté parlons-nous quand nous abordons la notion de motricité libre ? Dans quel espace peut-elle vraiment s'exprimer ?

L'espace extérieur est comme un espace émancipateur, comme le soulève la pédagogie de l'oppression de Paolo Freire, un espace qui contredit et contrefait tout ce qui se met en place à l'intérieur (l'espace hétérotype de Michel Foucault).

Cette recherche met en exergue le problème des représentations, qu'est-ce qui freinent les professionnelles ou les parents à sortir les jeunes enfants davantage dehors ?

Est-ce liée à la représentation de la nature ?

La nature a longtemps représenté, un environnement sacré. En effet, F. Fröbel précise : « La loi éternelle s'exprime dans la nature et dans l'esprit, ce qui unit l'un et l'autre est la vie. L'unité qui régit le tout est le divin, ce divin qui est en chacun. »⁴⁸

⁴⁷ Augier M. (1937), *Le visage de l'enfance*, Horizon de France, p. 121.

⁴⁸ Moussy B. (Juin 2016), *Les pédagogues dans l'histoire*, Lyon, Chronique sociale, p.73

La représentation de la nature durant les années 1800- 1900 est encore sacralisée.

L'arrivée de la grande industrialisation et la mise en place de la pensée scientifique ont pénétré aux plus profonds de nos croyances spirituelles déstabilisant notre vision de cet univers naturel et enchanteur que représente la nature, un phénomène de désenchantement décrit par Max Weber. Il emploie ce terme, apparu en 1917, pour désigner « le processus de recul des croyances religieuses et magiques au profit des explications scientifiques. Le concept est étroitement lié aux idées de sécularisation et de modernité »⁴⁹. Les représentations changent et cet espace plein air naturel peut faire peur ou sembler trop singulier, voir désintéressant pour l'investir alors qu'il existe dans de nombreuses structures petite enfance françaises et étrangères.

Sarah Wauquiez précise qu'en France comme dans de nombreux pays de l'Europe du Sud et de l'Est, l'espace plein air n'est pas valorisé. En Europe de l'Est, ce qui semble important c'est plus l'acquisition de la dernière tablette, du dernier portable à la mode qu'une immersion dans la nature. En Europe du Sud, c'est un peu le même constat. Dans le Jura, en France, sortir dans la neige et revenir avec des gants humides inquiètent les familles. Il y a la peur de tout, de l'eau, du soleil, du vent, et surtout la nature a perdu son intérêt initial.

Seule l'Europe du Nord accepte culturellement l'image de cette nature bienfaitrice. Mme Sarah Wauquiez pense aussi que le travail avec le développement de l'ère industrielle s'est beaucoup urbanisé. Le travail agricole au Moyen âge permettait aux enfants d'être davantage en contact avec la nature.

Les professionnelles interrogées soulèvent aussi des craintes des familles. Par exemple Anna précise : « *Il y a aussi les parents. « Est-ce que vous allez les sortir aujourd'hui. Oui, il fait 13 degrés. On va les sortir. J'ai un peu peur*

qu'ils tombent malades ». Il existe des barrières du côté des parents. Ils préféreraient que leurs enfants restent au chaud à l'intérieur, pas tous mais certains ».

Corinne précise durant l'entretien : « *Je pense que les familles sont réticentes déjà à sortir avec leur enfant quand il pleut tout simplement. Dans les espaces, dans les squares, on voit qu'il n'y a pas beaucoup d'enfants. Même les adultes on se demande où ils sont quand il ne fait pas beau. C'est culturel, il n'y a pas de mauvais temps, il n'y a que de mauvais vêtements. A partir du moment où l'on est bien équipé, on peut sortir. C'est assez culturel, peut-être parisien, dans les campagnes, les gens se posent moins de questions ».*

Alicia ajoute durant son entretien : « *il y a un problème culturel. Les gens quand ils sortent, il y a trois gouttes de pluie, on a l'impression qu'ils vont fondre. C'est comme s'il y avait un volcan en éruption. Moi, personnellement, je ne prends jamais de parapluie. Je trouve que la pluie, c'est génial. »*

Au terme de cette recherche, j'ai compris que ces peurs sont souvent de premières impressions. Elles peuvent disparaître avec le temps en informant bien les familles sur les bienfaits du plein air. Durant le questionnaire, à la question posée aux professionnelles : Pourquoi ne sortez-vous pas les enfants dans l'espace extérieur de la structure ?

Sur 21 participants sur 44, 47,6% ne sortent pas les enfants pour des raisons de sécurité, 19 % parce que les professionnelles n'en ont pas le temps, 9,3% ne veulent pas par crainte, 4,8% par interdiction. Il y a donc la question de la sécurité et des craintes liées aux accidents qui reviennent, mais le risque zéro n'existe pas et tout le monde s'en doute.

Cette recherche met en lumière l'espace intérieur dont les organisations internes sont souvent complexes. Elle démontre en partie que les professionnelles, pour être disponibles, ont aussi besoin d'outils, d'un espace les aidant à mieux vivre cette relation pédagogique.

⁴⁹ Wikipedia (2018) « *Le désenchantement du monde* »

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Désenchantement](https://fr.wikipedia.org/wiki/Désenchantement_du_monde)

[ment du monde](#), dernière mise à jour le 11 mai 2018 à 15:06. p. 1

L'espace à lui seul ne suffit pas. Au-delà d'être extérieur, il est d'autant plus favorable s'il possède un coin de nature afin de permettre aux enfants de vivre plus d'expériences sensorielles et motrices. La qualité de l'accueil est un point soulevé durant cette recherche. Les peurs viennent plus ou moins mise en place par les réglementations institutionnelles, traitant eux même de la qualité d'accueil mais sous des angles tellement différents, soulignent, sans s'en rendre compte, fortement cette difficulté à accueillir, comprendre, à accepter la qualité de l'accueil du jeune enfant.

Les institutions ont une part de responsabilité face aux professionnelles. Ne souhaitons-nous pas plutôt à perpétuer une certaine idée du mal comme le stipule Paolo Freire ?

Pourquoi éloigner l'enfant des espaces naturels ? Pourquoi accorder autant d'importance à une hygiène polluée par des produits chimiques ? Pourquoi parler de liberté motrice tout en conservant des salles de vie mal insonorisées ? Pourquoi ce contrôle du corps du jeune enfant entravant sa liberté ? Tant de questions soulevées par cette recherche. Pourquoi les problèmes liés à l'insonorisation des salles internes ne poussent pas les professionnelles à sortir plus souvent les enfants dans leurs espaces extérieurs ? Où et quand le jeu de l'enfant est-il vraiment du jeu ? Cette recherche soulève ainsi le problème de la qualité d'accueil et des difficultés de sa mise en place en structure petite enfance.

Avons-nous finalement la capacité d'accueillir cette bien-traitance psychiquement ? Ou est-ce une utopie, un rêve un peu fou d'envisager un accueil de qualité destiné aux petits enfants ? Je finirai toutefois sur ces mots, libres sont les enfants en plein air.

Article rédigé par Valérie Roy, tiré du Mémoire, « Libres enfants du plein air ».

Bibliographie

Articles :

Augier M. (1937) « L'enfant en plein air » in « *Le visage de l'enfance* », Horizon de France, p. 142

Besancenot J.-P. (2001), « Chapitre III. Le complexe thermo-anémométrique : le pouvoir réfrigérant de l'air », Climat et santé. Presses Universitaires de France, pp. 33-39.

Bento G., Dias G. de l'University of Aveiro, (2017), « The importance of outdoor play for young children's healthy development », in *Porto biomed. J.* ; 2 (5) : 157-160, Department of Education and Psychology, Campus Universitário de Santiago, Aveiro, Portugal, « Crèche – Jardim de Infância ANIP, Coimbra, Portugal », p. 159

Burke R. S. et Duncan J. (2016) « Culturally contested corporeality: Regulation of the body in New Zealand and Japanese early childhood education » in *Global Studies of Childhood*, Vol. 6(1) 6–16, p. 10 ; DOI: 10.1177/2043610615624520 gsc.sagepub.com

Ciccione A. (2012/1), « La pratique de l'observation », *Contraste* (N°36), p. 57. DOI 10.397/cont.036.0055

Diez V. (2011/2), « Le jeu chez l'enfant comme lecture et figuration d'un invisible », *Recherches en psychanalyse* (n°12), p. 161 DOI 10.3917/rep.012.0158

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits (III, IV)*. Paris : Gallimard. Foucault, M. (2009). *Le corps utopique, les hétérotopies*. Paris : Nouvelles Editions Lignes.

GIAMPINO S. (9 mai 2016), « Développement du jeune enfant, Modes d'accueil, formation des professionnels », rapport remis à la Ministre des familles, Avec l'appui de la Direction générale de la cohésion sociale p 9 ; <file:///C:/Users/USER/Desktop/ouvrages%20pour%20ma%20note%20d'investigation/Synthese-rapGiampino-vf.pdf>

Guide rédigé par le **Conseil National du Bruit**, Ministère de l'Écologie, du Développement durable et de l'Énergie « QUALITÉ ACOUSTIQUE DES ÉTABLISSEMENTS D'ACCUEIL D'ENFANTS DE MOINS DE 6 ANS Crèches haltes-garderies, jardins d'enfants » <http://stephanie-disant.fr/bruit-creche-acoustique/>, p.1

Guide Ministériel (Ministère de la Famille, de l'Enfance et des Droits des femmes), (Avril 2017) « Les établissements d'accueil du jeune enfant », [http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2017/04/Guide-ministeriel-EAJE PMI avril-2017.pdf](http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2017/04/Guide-ministeriel-EAJE_PMI_avril-2017.pdf). p. 38

Hert P. (2014), « *Le corps du savoir : qualifier le savoir incarné du terrain* », *Etudes de communication* 42, mis en ligne le 01 Juin 2014, consulté le 07 Juillet 2014. URL : <http://edc.revues.org/5643>, p 30

INGOLD T. (2014), « Culture, nature et environnement », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 22 | 2012, mis en ligne le 21 mai 2014, consulté le 08 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/traces/5470> ; DOI : 10.4000/traces.5470, p. 12

Vincze M. (2017), « Le jardin des enfants », in Raymonde Caffari, *Autonomie et activités du bébé*, ERES « Pikler loczy », (), p. 263. DOI 10.3917 / eres.caffa.2017.0263

Sellenet C. (1/2004), « De la bienveillance des enfants à la bienveillance des familles ? », *Spirale*, (n° 29), p. 69

Docteur Latarjet, professeur à la faculté de médecine de Lyon, (1937), « l'éducation physique de l'enfant » dans *le visage de l'enfance*, Horizons de France, p. 131

Nal E. (14/2015) « Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation » in *Recherches & éducations*, mis en ligne le 07 juin 2016, consulté le 25 avril 2018. p. 2 URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2446>

Potel C. (2009), « L'eau, cet élément à connaître : vivre l'eau », *Le corps et l'eau. Une médiation en psychomotricité*. ERES, pp. 61.

MAREUIL E. (avril 2017) « De l'importance de jouer avec la nature dans la prime enfance », *Les métiers de la petite enfance*, n°244, p 35 ; *Consultation des résultats d'études menées par l'institut d'éco-pédagogie (pédagogies de l'environnement en Belgique) : www.institut-eco-pedagogie.be)

Barth Britt-Mari. (1985), « Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique ». In : *Communication et langages*, n°66, 4ème trimestre. pp. 46-58. doi : 10.3406/colan.1985.3656 http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656)

Popowski P. (2017), *Pour leur santé, laissez-les se salir !*, Edition Leducs Editions, p. 119

« Syndrôme du manque de nature » Du besoin vital de nature à la prescription de sorties, Réseau Ecole et Nature ; http://reseauecoleetnature.org/system/files/le_syndrome_de_manque_de_nature-130925.pdf, p 12

Rayna S. (2006), « A 2 ans, connaître et communiquer dans le jeu symbolique », in Marie-Paule Thollon-Behar, *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*, ERES « 1001 bébés », (), p.14 DOI 10.3917 /eres.tholo.2006.01.0011

Bourdin D. (2005/3), « Logique, sémiotique, pragmatisme et métaphysique. Note sur la pensée de Charles Sanders Peirce », *Revue française de psychanalyse* (Vol. 69), p. 733-747. DOI 10.3917/rfp.693.0733

Burke R. S. et Duncan J. (2016) « Culturally contested corporeality: Regulation of the body in New Zealand and Japanese early childhood education » in *Global Studies of Childhood*, Vol. 6(1) 6–16, p. 10 ; DOI: 10.1177/2043610615624520 gsc.sagepub.com

WINNICOTT D W (1974), « La crainte de l'effondrement » in *International Review of Psycho-Analysis*, n°1, LEVERT I., « *la relation précoce mère-enfant* », http://www.lapsychologie.com/relation_parent_nourrisson.htm.

Ouvrages :

Cardinal F. (2010), *Perdu sans la nature*, Editions Quebec Amérique inc. p. 52

FERNANDEZ B. (2002), *Identité nomade*, Edition Economica, p. 24

GUEGUEN C. (2014), *Pour une enfance heureuse*, Paris, Edition Robert Laffont, p 211

HADDAD. A. et G. (1995), *Freud en Italie*, Editions Albin Michel, p.23.

Jacobs J.-F. (2012), *Manuel pratique des jardins d'enfants de Frédéric Froebel à l'usage des institutrices et des mères de famille*, Bruxelles, Editeur F. Claassen librairie, p. 194

Mareuil E. (2016), *Jouer avec la nature*, Dunod, p. 46

Montessori M. (1936), *L'enfant*, Edition Desclée de Brouwer, p. 93

Montessori M. (1996), *La formation de l'homme*, Ed. Desclée de Brouwer, p. 97

Moussy B. (2016), *Les pédagogues dans l'histoire*, Lyon, Chronique sociale, p. 74

Mutuale A., Weigand G. (mai 2011), *Les grandes figures de la pédagogie*, Editions Petra, p.303

Omraam Mikhaël Aïvanhov. (1990), *Les secrets du livre de la nature*, Editions Prosveta, p. 33

Schuhl C. (2013), *Vivre en crèche, Remédier aux douces violences*, Lyon Ed. Chroniques sociales, p. 29

Steiner R. (2009), *Les entités spirituelles » dans les corps célestes et dans les règnes de la nature* », Editions Anthroposophiques Romandes, 2009, p. 14

Wauquiez S. (2014), *Les enfants des bois*, 2^{ème} Edition Books on demand GmbH, p. 73

Conférence :

Moussy B., Conférence, « *l'émerveillement et la nature* » dans « site web « silapédagogie.weebly.com », p.1 <https://silapedagogie.weebly.com/leacutemerveillement-et-la-nature.html>

Conférence de Lafitte J. (2018). « *Faire signe : accueillir le lointain de l'autre et produire un savoir singulier et collectif* ». <https://studio8p8.univ-paris8.fr/studio8p8/spip.php?article101>

Site :

Wikipedia (2018) « *Le désenchantement du monde* » https://fr.wikipedia.org/wiki/Désenchantement_du_monde, dernière mise à jour le 11 mai 2018 à 15:06. p. 1