

LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES DU SDPE



« ET SI ON JOUAIT À RIEN ? »

dans les institutions
de la petite enfance subventionnées
par la Ville de Genève



LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES DU SDPE

« ET SI ON JOUAIT À RIEN ? »

dans les institutions
de la petite enfance subventionnées
par la Ville de Genève



SOMMAIRE

Sommaire	3
Editorial d'Esther Alder	5
Introduction : Jouer	7
Le jeu chez l'enfant : construction identitaire et sociale	11
a. Une activité universelle difficile à définir	12
b. Les fonctions du jeu : construction de soi et socialisation	13
c. La pratique du jeu dans la société actuelle	15
<i>L'importance du « jeu libre » et sa reconnaissance comme droit, d'après les propos de Philip Jaffé</i>	16
<i>Regards croisés entre professionnelles de la petite enfance : les conditions d'une pratique du « jeu libre »</i>	17
d. Du jeu de l'enfant à sa place dans la société	19
Alors on joue ?	21
a. « Ateliers rien »	21
<i>Jouer avec rien</i>	22
<i>La vie d'un carton : objet de rien</i>	25
b. Les ateliers philosophiques	26
c. Du collier de nouilles à l'atelier de créativité	30
Conclusion : Et si on jouait à rien ?	35
Références bibliographiques	36
Comité de rédaction	36
Remerciements	36





EDITORIAL

D'ESTHER ALDER

Jouer à rien, c'est beaucoup !

Il y a quelques années encore, jouer était un prétexte pour stimuler les enfants. Aujourd'hui, le temps est devenu une « denrée rare ». Les activités sont nombreuses, la compétition acharnée et nous faisons face à un autre défi.

Nous devons réapprendre à laisser du temps au temps. Et transmettre aux enfants les vertus de la patience, voire d'une certaine lenteur. De nombreux parents, soumis au rythme effréné du travail et de la performance, sont inquiets de faire subir dans leur famille leur propre stress. Ils comptent sur les professionnelles de la petite enfance pour apporter plus de sérénité à leurs enfants.

La réflexion initiée l'an dernier dans le cadre du colloque « Et si on jouait à rien ? » va dans ce sens. La publication proposée aujourd'hui va plus loin et met en débat les expériences amusantes, voire déconcertantes « des jeux de rien ».

Laisser aux enfants du temps sans activité, plutôt que de passer très vite d'un jeu à l'autre, nous oblige à nous questionner sur notre propre rythme, nos propres valeurs. Jouer à rien, c'est une attitude, c'est prendre le temps « pour le plaisir », simplement pour écouter, pour rêver, pour laisser courir les enfants et leur imagination, et même - comme vous le découvrirez dans ce document - pour méditer et philosopher !

« Et si on jouait à rien ? » : derrière cette question désarmante se cache bien plus qu'une boutade, c'est toute la force de l'engagement de la Ville en faveur des enfants qui est souligné.

Jouer à rien : tout un programme !

Bonne lecture !

Esther Alder,
Conseillère administrative





INTRODUCTION

JOUER

Ce mot a-t-il vieilli ? S'est-il égaré au point d'avoir besoin de qualificatifs pour prendre sens pour les enfants d'aujourd'hui ?

Notre « **jouer** » à nous n'avait besoin de rien ou de peu de choses pour avoir dans nos vies une place de choix.

Le « **jouer** » des facultés de psychologie s'est, au fil du temps, alourdi de justifications raisonnables. En cherchant à le rendre incontournable, peut-être ont-elles fini par lui faire perdre sa liberté et sa joie de vivre.

Le « **jouer** » des magasins, se voulant dans l'air d'un temps lucratif, a abandonné les jeux simples qui rassemblent si bien les rires et tiennent dans les poches des habits les plus usés.

Le « **jouer** » des casinos s'est aventuré dans la cours des grands. Prenant un air sérieux, il s'est acoquiné sans réserve avec les mots « dettes » et « gains » à en perdre sa loyauté.

« **Jouer** » était pourtant un mot fier, simple et noble qui prenait, mine de rien, du temps et de l'espace dans les vies d'enfants. N'aurait-il pas, peu à peu, perdu l'estime de lui-même ?

« *Jouer à rien* » : une évidence ?

Nos souvenirs d'enfance sont gorgés de ces jeux de *pas grand-chose* qui remplissaient de rires les cours d'écoles et les dimanches à la maison.

Jeux faits de bouts de rien (ficelles, papiers, carton), jeux déclinés sur une idée de rien (« on dirait que tu serais... ») ou jeux n'ayant l'air de rien... ils ont construit ce que nous sommes, nous ont donné l'espace pour s'inventer guerrier, vainqueur ou petit chien, pour faire d'un bout de bois un bateau invincible et d'un bout de ficelle un trésor merveilleux. De ces riens plein les poches et plein la tête naissaient cependant de grandes choses, des ambitions les plus folles aux rêves les plus improbables, des grands moments d'insouciance aux questions les plus profondes.

De ces *pas grand-chose* ont émergé de grandes victoires, sources de confiance en soi, en l'autre et en la vie. Occasions de rencontres et d'adaptation au monde, ces jeux tenant à une idée, un mot ou un regard se passaient souvent d'objets.

Mais il ne s'agit pas ici de pensées couleur sépia figées dans un album au parfum de nostalgie, mais bien de philosophie pérenne, hors du temps, capable de raviver les rires d'enfants, d'ici ou d'ailleurs, d'aujourd'hui ou de demain, et de redonner au verbe jouer ses couleurs d'enfance.

Les enfants ont-ils vraiment changé?

Il semble que leurs mains comptent encore cinq doigts et sont toujours l'écrin de trésors précieux cueillis au bord de leur vie.

Que leurs petits pieds les mènent encore presque instantanément le long des trottoirs pour sautiller ou marcher en équilibre.

Qu'un carton a toujours à leurs yeux les qualités d'un moyen de transport et, qu'assis au fond de l'un d'eux, leur bouche sait encore faire le bruit du camion.

A regarder leurs yeux briller à chaque nouvelle histoire, leur besoin de rêver et d'imaginer ne semble pas s'être altéré.

Hier comme aujourd'hui

Y a-t-il plus jolie maison que celle faite sous la table de la cuisine avec un grand drap au plein cœur des conversations des adultes ?

Y a-t-il plus joli frisson que celui des cachettes surprises, attendant en silence, espérant qu'on nous trouve sans le souhaiter vraiment ?

Y a-t-il plus jolie pyramide que celle faite avec des galets en fragile équilibre et sans mode d'emploi qui porte le doux nom « patience » ?

Y a-t-il plus joli contenant pour les petits secrets et pour les grands rêves que cette boîte en carton sans clé ni serrure dont personne ne soupçonne la valeur ?

Y a-t-il plus jolie occupation que cette collection de trésors trouvés de-ci de-là, qui remplissent un tiroir, et offrent naturellement la quête sans fin d'en trouver un plus beau ?

Qui sommes-nous ?

Adultes bienveillants pour priver les enfants de cette enfance ?

Au nom de quoi ces activités porteuses d'humanité et de culture n'auraient-elles plus droit de cité dans le temps de l'enfance ?

Que nous faut-il de plus que le spectacle de ces jeux simples, du parfum d'enfance qui s'en dégage, de la présence au monde qui s'impose en eux pour en considérer la portée ?

Regarder des enfants jouer, c'est aussi respirer ; les écouter c'est aussi voyager.

Le jeu peut-il être autre chose que libre ?

Offrons-leur de jolis vides qui inventent et qui créent.

Offrons-leur la page blanche et la toile vierge accueillantes et sans préjugés.

Laissons-leur ces *pas grand chose*, ces jeux de rien : ceux qui laissent la place à l'imaginaire, ceux que l'on invente, seul ou à plusieurs, sans savoir vraiment ni pourquoi ni comment.

Offrons-leur notre humilité de ne pas prévoir leur chemin.

Laissons-leur ces moments intimes, les clés de ces mondes dans lesquels nous ne sommes nullement conviés.

Laissons-leur l'incertitude, les *peut-être* et les *pourquoi pas*, laissons-leur réinventer leur monde sans, « pour leur bien », nous en mêler.

Rien n'est peut-être pas grand-chose, mais de grandes choses sont peut-être dans rien ...

Maryjan Maitre

Responsable de l'Eveil culturel et artistique



LE JEU CHEZ L'ENFANT: CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET SOCIALE

L'idée de ne « jouer à rien » a été amenée et discutée lors du colloque organisé le 18 novembre 2011 par le Service de la petite enfance de la Ville de Genève (SDPE) à l'intention des professionnelles¹ des institutions de la petite enfance (IPE) subventionnées par la Ville de Genève.

L'invitation à ne « jouer à rien » a visiblement beaucoup séduit les participantes. Dans ce contexte, la question posée est la suivante : « pourquoi les actrices de la petite enfance expriment-elles actuellement cette interrogation et comment peuvent-elles y répondre ? » Autrement dit, pourquoi « jouer à rien » et en quoi consiste ce « jeu de rien » ? Si ces questions comportent une dimension plus provocatrice que programmatique (on ne joue jamais vraiment à rien), elles soulèvent des aspects problématiques dans la situation actuelle du jeu chez l'enfant et appellent un changement dans la manière de l'aborder et de le considérer, tant au niveau général qu'au niveau plus particulier des structures d'accueil de la petite enfance en Ville de Genève.

Pour pouvoir dégager des éléments de réponses aux questions de savoir pourquoi et comment « jouer à rien », il faut d'abord tenter de comprendre ce qu'est le jeu de l'enfant et pour quelles raisons il le pratique.



¹ Pour faciliter la lecture et en guise d'hommage au personnel des institutions de la petite enfance qui, dans sa grande majorité, est constitué de femmes, ce document utilise la forme féminine lorsqu'il est question des professionnelles. Que cela n'empêche pas les hommes d'entrer nombreux dans le monde de la petite enfance !

a. Une activité universelle difficile à définir

Le jeu est universel. Tous les enfants jouent, quels que soient l'époque, le lieu, le type de société ou les circonstances. Même dans les camps nazis² ou, plus près de nous, dans les camps de réfugiés syriens en Turquie, les enfants jouent. Seule la mise en danger de la survie de l'enfant (maladie, malnutrition ou maltraitance) l'empêche de s'adonner à une activité ludique.

Définir le jeu chez l'enfant est pourtant un exercice difficile dans la mesure où les pratiques du jeu sont nombreuses et parce qu'il est complexe de tracer une ligne de séparation claire entre celles-ci et d'autres activités. Néanmoins, si « rien ne permet de dire avec certitude qu'un comportement est effectivement un jeu et un objet, un jouet »³, plusieurs chercheurs ont théorisé le jeu et proposé une catégorisation ou une caractérisation des différents jeux observés chez l'enfant.

Piaget⁴ distingue ainsi principalement trois catégories de jeu : le *jeu d'exercice* ou *sensorimoteur* durant lequel l'enfant s'adonne à des mouvements et des actions « rien que pour le plaisir d'y parvenir » ; le *jeu symbolique* qui consiste à faire semblant de faire quelque chose ou d'être quelqu'un, jeu pouvant se pratiquer individuellement ou collectivement ; le *jeu de règle* qui conduit à la compétition tout en nécessitant la coopération.

Caillois⁵, quant à lui, définit le jeu par différentes caractéristiques. Celui-ci est une activité *libre* (le joueur choisit d'y participer), *séparée* (dans un temps et un espace distinct des activités ordinaires), *incertaine* (le déroulement et les résultats ne peuvent être prévus à l'avance), *improductive* (ni création de biens ou de richesse), *réglée* (par des conventions et des lois propres) et *fictive* (le joueur a conscience qu'il se trouve dans une « réalité seconde » par rapport à « la réalité courante »).

La dernière caractéristique, renvoyant à la dimension fictive du jeu, est particulièrement intéressante, dans la mesure où elle souligne toute la subtilité et la complexité – et aussi la magie - de cette activité chez l'enfant. Henriot⁶ décrit la disposition mentale particulière dans laquelle doit se trouver le joueur pour que le jeu soit jeu, disposition que l'on peut décomposer en trois étapes distinctes même si, en fait, elles se superposent :

- 1) « Pris par son jeu, le joueur semble dupe de l'illusion. Il métamorphose le monde. La chaise n'est plus la chaise, mais automobile. La poupée dort. Le bâton n'est pas un morceau de bois, mais une épée » ;

.....

² P. Jaffé, *N'oublions pas que pour les enfants, le jeu c'est très sérieux*, conférence donnée lors du colloque « Et si on jouait à rien », le 18 novembre 2011.

³ UNESCO, *L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques*, Etudes et documents d'éducation, n°34, publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1979.

⁴ R. Droz, M. Rahmy, *Lire Piaget*, Liège, Editions Mardaga, 1997.

⁵ R. Caillois, *Des jeux et des hommes*, Paris, Gallimard, 1958.

⁶ J. Henriot, *Le jeu*, Paris, PUF, 1969.

- 2) en fait, « le joueur reste lucide. Il n'est jamais dupe. Il sait que la chaise n'est qu'une chaise et que la poupée ne vit pas » ;
- 3) néanmoins, il faut quand même que le joueur croit à ce qui se passe dans le jeu, « si l'on reste dehors, on ne joue pas – on risque de ne pas comprendre de quel jeu il s'agit, ni même s'il s'agit d'un jeu ».

Dans le cadre de la pratique, les professionnelles de la petite enfance opèrent une opposition « classique » entre jeux libres ou spontanés et activités dirigées.⁷

À ces définitions du jeu, on peut ajouter qu'il existe différentes manières d'appréhender et de qualifier cette activité, le point de vue variant selon l'époque considérée ou le milieu social dans lequel il est exprimé. Gaussot⁸ en relève, dans la littérature scientifique, deux extrêmes : un premier qui perçoit l'univers du jeu comme frivole, comme un temps perdu « qui repose du sérieux (récréation, récompense, compensation), comme le temps de loisirs repose du temps de travail », un second qui conçoit le jeu comme une activité sérieuse qui contribue au développement de l'enfant.

b. Les fonctions du jeu : construction de soi et socialisation

Les différentes définitions du jeu de l'enfant montrent la richesse de cette activité qu'il s'agisse de son contenu, de sa forme ou de ses modalités. Mais pourquoi l'enfant joue-t-il ? Quelle est la fonction du jeu ? Le jeu de l'enfant nous semble tellement familier et faire partie intégrante de son existence même que, comme l'exprime Château⁹, « se demander pourquoi l'enfant joue, c'est se demander pourquoi il est enfant ». Il est pourtant essentiel d'analyser et de comprendre l'importance que revêt le jeu pour l'enfant afin d'offrir à ce dernier les conditions nécessaires à son exercice.

Le jeu favorise le développement et l'équilibre de l'enfant à de multiples niveaux : cognitif, intellectuel, moral, sensori-moteur, affectif, identitaire et social. Plus précisément, les fonctions du jeu peuvent être classées en deux catégories : la construction identitaire et la construction sociale. Ces deux processus s'effectuent par étapes de la naissance à l'adolescence, par la pratique de jeux différents selon l'âge de l'enfant, dans une relation d'interdépendance, l'un ne pouvant se réaliser sans l'autre.

Les *jeux sensori-moteurs* (jeu avec les mains, les pieds, balancement, saisie, manipulation, lancement d'objet, etc.) du nouveau-né permettent à l'enfant de prendre conscience de son propre corps et de le distinguer de ce qui lui est extérieur (les autres, les éléments de l'environnement). Par la suite, lorsque l'enfant grandit, ce jeu consiste en chantonner, cris, mouvements du corps, etc., le plaisir résidant dans le fonctionnement lui-même, puisque tout est découverte et nouveauté. Ce type de jeu persiste jusque vers 3 ans.

⁷ C. Aussaguel et al., « Le jeu dans une crèche parentale : propos d'éducatrices de jeunes enfants », *Spirale*, 2002/4, n° 24, p. 71-75.

⁸ L. Gaussot, « Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité », *Le Carnet PSY*, 2001/2 n°62, p. 22-29.

⁹ J. Château, *L'enfant et le jeu*, Paris, Editions du scarabée, 1967.

Le *jeu symbolique* se développe à partir de 2-3 ans. Il peut englober le jeu d'imitation ou de fiction. Il s'agit de « faire semblant » d'être quelque chose ou quelqu'un d'autre. La pratique de cette activité est essentielle dans l'élaboration de l'identité de l'enfant dans la mesure où, grâce à elle, ce dernier « assume différents rôles, les domestique, les comprend, les intègre »¹⁰. Cette succession d'expériences d'identités différentes (le père, la mère, le pompier, le pirate, le roi, la reine, etc.) favorise chez l'enfant la construction de sa propre identité. Pour Reis¹¹, la mise en place de situations fictives va même au-delà dans la mesure où elle va permettre à l'enfant de comprendre le monde adulte, en reproduisant les attitudes et les comportements qui le constituent. Pour lui, c'est par le jeu que « le monde enfantin s'essaie à la vie adulte », les enfants « regardent le monde conceptuel des adultes, le démontent, l'assimilent, le pratiquent ». Pour la théorie psychanalytique, le jeu symbolique permet en outre « la réduction des pulsions »¹² et de l'agressivité en permettant à l'enfant d'exprimer ses peurs et ses frustrations.

« Les activités ne sont que des activités. C'est la façon dont on les met en œuvre, l'esprit qui anime l'institution et son personnel, qui leur donnent leur sens. Un bricolage peut aussi bien permettre une découverte que, malheureusement, servir simplement à occuper le temps des enfants, de même qu'un jeu ou une sortie. »

Papa d'un petit garçon qui fréquente une institution de la petite enfance

Le jeu de règles, quant à lui, donne à l'enfant la possibilité non plus seulement de jouer un rôle, mais « d'être capable de prendre l'attitude de tout individu qui participe à la partie et ces différents rôles doivent avoir une relation définie les uns par rapport aux autres, être coordonnés, interdépendants. Le jeu réglementé représente le passage d'une phase où l'on assume le rôle des autres, à la phase du rôle organisé dans un tout unifié, qui est essentiel à la conscience de soi d'une part, à l'élaboration de la norme collective d'autre part »¹³.

L'enfant expérimente et construit ainsi, à travers divers types de jeux, sa relation aux autres et au monde. Le jeu construit une microsociété dans laquelle sont édictées des règles qui structurent et organisent les relations entre les membres du groupe. L'enfant fait de la sorte l'apprentissage de la vie

sociale, il apprend à se situer dans un ensemble hiérarchisé et à intérioriser les normes et les valeurs tant culturelles que sociales qui y sont transmises. L'intégration à la société enfantine va ensuite favoriser la socialisation de l'enfant et, par là, son intégration à la société dans son ensemble (Duru-Bellat, 1992)¹⁴. Le jeu de l'enfant le prépare donc à la vie, une vie dans laquelle il devra être autonome, créatif et singulier en même temps que membre à part entier de la société.

¹⁰ L. Gaussoit, op. cit., p. 12

¹¹ L. Gaussoit, op. cit., p. 12

¹² Ph. Gutton, *Le jeu chez l'enfant*, Paris, Larousse, 1973.

¹³ L. Gaussoit, op. cit., p. 13

¹⁴ L. Gaussoit, op. cit., p. 13

c. La pratique du jeu dans la société actuelle

Le jeu est essentiel à l'enfant et à son développement; tous les pédagogues le reconnaissent. Néanmoins, de plus en plus de praticiens et de chercheurs relèvent une diminution de la pratique du jeu chez l'enfant, surtout d'un type particulier de jeu, à savoir le « jeu libre ». Ce rétrécissement du temps et de l'espace à disposition du jeu enfantin s'explique par le fait que l'enfant est devenu un « bien » rare et, à ce titre, de plus en plus valorisé. L'enfant doit dès lors répondre aux attentes grandissantes des parents, notamment en raison du fonctionnement de la société de plus en plus complexe et compétitif. En parallèle, on observe une prise de conscience de l'importance de l'enfance comme période déterminante pour le développement des capacités intellectuelles et motrices de l'enfant, celles-ci étant parfois essentielles pour sa trajectoire scolaire et ses perspectives de formation, elles-mêmes favorisant l'insertion sociale et professionnelle.

Dans ce contexte, certains parents développent une attitude d'optimisation du temps de leur enfant en proposant un maximum d'activités qui favorisent l'acquisition de compétences et les capacités d'apprentissage. Les enfants ont dès lors de moins en moins de temps à disposition pour jouer et lorsque c'est le cas, il s'agit souvent d'exercer des jeux éducatifs, qualifiés par Brougère¹⁵ de « ruse pédagogique », plutôt que du « jeu libre ».

Plus précisément, qu'est-ce que le « jeu libre » ? Ce terme donne lieu à plusieurs interprétations. La définition proposée par Mead correspond à une activité qui par la suite a été qualifiée de jeu symbolique (le faire semblant) par plusieurs chercheurs. Brougère¹⁶ parle, lui, de « libre jeu », et il explique que celui-ci « suppose une intervention indirecte [...] : il s'agit d'observer et de modifier l'environnement en apportant des références aux enfants afin qu'ils mettent en scène des situations plus riches, et qu'ils aillent plus loin, tout en s'appuyant sur leurs initiatives. [...] Il faut donner la possibilité de progresser dans son jeu, sans le diriger ».

Pour mieux identifier et comprendre le « jeu libre », ainsi que les conditions et les modalités de son exercice, nous allons présenter deux points de vue d'experts ayant mené une réflexion sur ce type d'activité, à savoir celui de Philip Jaffé et celui de plusieurs professionnelles des institutions petite enfance subventionnées par la Ville de Genève.

Dans sa conférence donnée dans le cadre du colloque « Et si on jouait à rien ? », puis lors d'une récente rencontre, Philip Jaffé, professeur titulaire à l'Université de Genève et professeur ordinaire des droits de l'enfant à l'Institut universitaire de Kurt Bösch, à Sion, dont il est le directeur, a livré son point de vue sur la place accordée au « jeu libre » par les parents et les professionnelles de la petite enfance et le regard qu'ils portent sur ce type d'activité. Dans l'encadré qui suit, nous avons retenu de ces deux contributions, la réflexion montrant précisément l'importance du « jeu libre » en même temps que sa diminution chez l'enfant.

¹⁵ G. Brougère, « Jeu et éducation », Paris, L'Harmattan, 1995, p. 10-12 cité in C. Aussaguel et al., op.cit. p. 12

¹⁶ G. Brougère, « Libres jeux », Education enfantine, n°7, 1991, p. 10-12 cité in C. Aussaguel et al., op.cit. p. 12

L'importance du « jeu libre » et sa reconnaissance comme droit, d'après les propos de Philip Jaffé¹⁷

L'enfant joue et il a besoin de jouer dans le présent pour être un enfant. Cet état de fait justifie à lui seul l'importance qu'il faut accorder au jeu sans y ajouter les effets bénéfiques qu'il apporte au développement de l'enfant et la préparation à l'avenir qu'il représente. Cette approche est d'ailleurs, d'une certaine manière, celle adoptée par la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant de 1989 qui demande que « Les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique »¹⁸. Cette même convention exige que « Les Etats parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité »¹⁹. Un commentaire très pertinent d'un document de l'UNICEF souligne que le jeu doit inclure des activités qui ne sont pas contrôlées par les adultes et durant lesquelles l'enfant ne doit pas nécessairement se conformer à des règles. L'importance du « jeu libre » et sans intervention adulte forte est également à l'ordre du jour au niveau scientifique, puisqu'il a apparemment un effet positif sur la maturation du cerveau.

Il est donc vital pour l'enfant que lui soit préservé un espace-temps consacré au jeu non structuré. Le problème est que les conditions d'un tel type de jeu sont de moins en moins présentes. Un article publié dans le Daily Mail en 2007 par David Derbyshire montre ainsi à quel point l'expérience ludique d'un enfant diffère aujourd'hui radicalement de celle de ses parents. Les enfants jouent moins à l'extérieur qu'auparavant. Il y a moins d'espaces verts, la nature est plus lointaine et 70% des parents estiment que les pressions sur leurs horaires réduisent les opportunités d'amener les enfants jouer dehors. On constate en effet que de plus en plus de parents entraînent leurs enfants dans un maelström d'activités structurées. Les parents sont confrontés à tellement de choix d'activités en faveur du développement du potentiel de leurs enfants – musique, sport, langues, etc. – qu'ils ont redouté parfois de ne pas leur offrir une brochette d'expériences suffisantes. Certains parents peuvent ainsi tomber dans le piège de l'hyper-parentalité pour reprendre le titre d'un livre à succès « L'enfant sur-occupé : comment éviter le piège de l'hyper-parentalité » écrit par Alvin Rosenfeld. Un autre livre très populaire qui s'intitule « Les enfants de parents dans la voie rapide », de l'auteure Andrée Brooks, traite du même sujet. Cette dernière explique que les enfants sont tellement occupés qu'ils n'ont plus de temps pour ne rien faire.

A partir de ce constat, la question « Et si on jouait à rien ? » est pertinente et illustre de quelle manière l'on a essayé à travers l'histoire de formater l'espace et le temps du jeu de l'enfant au point que l'on peut se demander ce qui est encore infantile dans le jeu, tant il y a, dans ce dernier, d'interventions adultes, parentales, sociétales et commerciales. Ce qui est purement infantile se trouve dès lors un peu évacué, alors que le jeu est justement un réceptacle de

¹⁷ Ce point de vue est élaboré à partir du texte de présentation de la conférence donnée lors du colloque « Et si on jouait à rien ? » et d'un entretien mené avec Ph. Jaffé.

¹⁸ Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, article 31, alinéa 1, 1989.

¹⁹ Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, article 31, alinéa 2, 1989.

l'espace-temps où l'enfant construit quelque chose qui échappe à toute autre règle que celle de l'enfance.

Dans ce contexte, il apparaît que les professionnelles de la petite enfance ont un rôle de sensibilisation et de prévention à jouer auprès des parents en les rendant attentifs au risque de tomber dans le « trop faire, pour bien faire ».



Au regard de ce qui a été évoqué précédemment, on constate que le statut du jeu a tendance à passer d'une activité de loisir, de plaisir à une activité qui peut comporter tellement d'enjeux que certains adultes, principalement les parents, peuvent souhaiter vouloir le contrôler. Cette attitude est par ailleurs ressentie par certaines professionnelles de petite enfance, qui lors d'un atelier²⁰ de discussion, ont débattu de cette question.

Regards croisés entre professionnelles de la petite enfance: les conditions d'une pratique du « jeu libre »

La question du « jeu libre » pose, selon les professionnelles présentes, celle plus générale des activités proposées dans les institutions de la petite enfance et plus largement encore celle du type de prise en charge. En effet, si ces professionnelles reconnaissent l'importance du « jeu libre » – comme activité indispensable au développement de l'enfant –, elles expriment la difficulté à faire comprendre cette pratique aux parents, redoutant parfois que ceux-ci interprètent mal cette activité et en concluent que « rien ne se fait en crèche », alors que précisément ils en attendent beaucoup. Selon elles, cette



²⁰ L'atelier a eu lieu le 29 mars 2012.

attente pourrait s'expliquer en partie parce que certains parents estiment que la fréquentation d'une structure collective devrait constituer une plus-value par rapport à ce qui se passe à la maison, et ce, pour plusieurs raisons : les parents paient une prestation dont ils souhaitent concrètement voir les effets, d'autres peuvent être amenés à ressentir une certaine culpabilité à l'idée de confier leur enfant à une prise en charge collective. Enfin, elles évoquent des exigences de plus en plus marquées de certains parents au sein d'une société toujours plus compétitive, pour les enfants, d'acquérir, dès leur plus jeune âge, des connaissances. S'ajoute également le développement de la professionnalisation du domaine qui a entraîné un besoin de justification et de légitimation de la part des professionnelles. Ce discours et ces représentations sur le rôle des éducatrices peinent, dans certaines circonstances, à donner une place au « jeu libre ».

La thématique du « jeu libre » s'inscrit dans ce contexte général de réflexion par rapport à son exercice. Les professionnelles estiment qu'il faudrait que les équipes éducatives expliquent de manière plus fine aux parents en quoi ce jeu consiste et quels en sont les enjeux. Pour ce faire, il est important que l'équipe soit au clair avec les finalités, les objectifs pédagogiques et la pratique du « jeu libre ».

Une des praticiennes définit plus précisément le « jeu libre » comme étant « ce que l'enfant fait spontanément, sans intentionnalité de l'adulte ». Dans ce cadre, il est important de laisser faire l'enfant, de le laisser jouer comme il l'entend. Certains enfants sont sur-stimulés à la maison d'où l'importance pour ceux-ci qu'on leur offre un espace de liberté dans l'IPE.

Ont participé à l'atelier débat :

Valérie Fallois, SPE des Charmilles

Maryjan Maitre, Eveil culturel et artistique

Chrystel Schaller, EVE du Lac

Julie Schnydrig, SDPE

Suzanne Stofer, SDPE

Nadia Vincent, SPE du Petit-Saconnex

Gudrun Zinck, SPE des Pâquis

On le voit, plusieurs définitions du « jeu libre » coexistent. Ces témoignages nous amènent à penser le « jeu libre » comme étant un jeu pratiqué hors du contrôle de l'adulte, même si ce dernier, ce qui est le cas en IPE, n'est jamais absent, gardant un regard sur ce qui se passe.

Si les chercheurs et certaines professionnelles de la petite enfance s'accordent pour constater une diminution du « jeu libre » et appellent à le reconsidérer favorablement, cela ne signifie cependant pas que celui-ci incarne à lui seul toutes les vertus du jeu. Tant les théoriciens que les praticiens du jeu relèvent, en effet, l'importance, en parallèle à la pratique du « jeu libre », du jeu structuré ou organisé. Ce type de jeu est le moyen de répondre à certains objectifs et missions (prévention, socialisation) de la structure d'accueil. Il permet la transmission ou la proposition de nouveaux modèles répondant aux normes et valeurs sociales prônées par notre société (égalité entre filles et garçons, respect des différences, etc.) et vise, par là, l'intégration de toutes et tous, ce que le « jeu libre » ne fait pas tou-

jours. Il ne faut effectivement pas oublier que lorsque ce dernier est pratiqué en groupe, il peut être l'occasion et le lieu de discriminations, certains enfants pouvant être écartés par d'autres, de l'activité.

d. Du jeu de l'enfant à sa place dans la société

Le jeu, et plus particulièrement le « jeu libre », est essentiel à l'enfant. Jouer librement est un fait social. A ce titre, il est important que les modalités de sa pratique soient étudiées afin que l'enfant puisse s'y adonner aussi souvent que nécessaire et vivre, par là, ce qui caractérise la période même de l'enfance.

Développer le « jeu libre » demande aux adultes, et notamment aux parents, de lâcher prise par rapport au contrôle qui peut s'exercer sur les activités des enfants. Néanmoins, dans un monde qui n'accepte plus le moindre risque, cette démarche semble difficile, particulièrement pour les activités en plein air. Parallèlement à cela, il est important que les éducatrices cherchent à réfléchir à la manière de valoriser le « jeu libre » dans le cadre de leur pratique professionnelle.

Favoriser le « jeu libre », c'est aussi mettre en place des aires ludiques, à savoir des « aires ménagées par la société tant sur le plan spatial que temporel »²¹, ce qui pose la question du temps, mais aussi de l'espace laissé dans la ville à l'enfant. Répondre à ces interrogations n'est pas anodin, car la conception et la gestion du jeu dans notre société occidentale, notamment dans les IPE, constituent un révélateur et un indicateur du statut que l'on accorde à l'enfant dans notre société et de ce que l'on souhaiterait qu'il devienne.

« J'attends que l'institution soit complémentaire à ce qui se passe à la maison, qu'elle élargisse l'horizon de l'enfant à cet âge précieux de la vie où le respect de la collectivité ne relève pas du formatage social mais de l'ouverture au monde qui est plus vaste que la famille. »

Papa d'un petit garçon qui fréquente une institution de la petite enfance

²¹ UNESCO, op. cit., p. 12.



ALORS ON JOUE ?



a. « Ateliers rien »

En reprenant le thème et la question intentionnellement provocatrice du colloque organisé par la Ville de Genève « Et si on jouait à rien ? », on est amené à questionner les différentes dimensions du jeu, sa signification, ou encore les objectifs visés dans cette action. Le terme « rien » est en fait emplí de sens puisqu'il est évident qu'on ne joue jamais vraiment à rien. L'idée sous-jacente à cette formulation est de dire qu'il est possible de jouer, de créer, d'être inventif, de rêver sans être stimulé, voire même sur-stimulé, par des objets, des images, des cadres, etc. C'est au contraire, donner la possibilité à l'enfant de prendre le temps de jouer comme bon lui semble, d'être libre dans cet acte et de laisser cours à son imaginaire. De dépasser la volonté d'être toujours dans le faire, dans la production pour laisser une place à l'imprévu.

« Jouer à rien », mais aussi « jouer avec rien ». Dans un contexte collectif tel que celui de l'accueil extrafamilial, c'est une notion qui n'est pas évidente à aborder. En effet, la suppression totale d'objets dans le jeu peut sembler incohérente. Lorsqu'on évoque le jeu, on associe aussitôt des jouets ou du moins des objets quels qu'ils soient, même dans une situation de « jeu libre » ou de jeu symbolique. Aller jusqu'à se défaire de tout objet, de proposer un espace « vide » aux enfants n'est pas sans difficulté. Il est intéressant de noter que ces difficultés sont principalement perçues par les adultes et, au final, clairement liées à la société de consommation dans laquelle nous vivons. En effet, dans l'optique qui

sous-tend notre société de production et de consommation effrénées, il n'y a pas ou peu de place pour le « rien ». Or, le « vide » proposé n'est qu'un vide matériel qui n'entraîne pas l'inaction comme on pourrait le supposer ou le craindre.

La création d'ateliers « rien » dans certaines institutions de la petite enfance, illustre parfaitement cette idée. En effet, des professionnelles de l'accueil et de l'éducation du jeune enfant ont décidé de mettre en place des moments de jeu dans un espace dépourvu de tout objet qui permettraient aux enfants de s'exprimer librement sans être influencés par des stimuli externes. L'éducatrice reste en retrait, en observatrice et n'intervient pas dans le choix de l'action. L'exemple présenté au dernier colloque petite enfance par Cécile Borel, éducatrice à l'espace de vie enfantine des Libellules à Vernier, met en exergue différentes observations qu'il est utile de mentionner :

Tout d'abord, c'est l'effet de surprise qui prédomine avec un temps d'observation, aussi bien pour les enfants que pour les professionnelles car même si ces derniers sont à l'initiative de l'activité, ils n'en connaissent pas pour autant ce qui va émerger. Passé l'étonnement – certains auront d'ailleurs cherché à se rapprocher des adultes présents pour se sécuriser – la plupart des enfants se mettent spontanément à courir et à arpenter l'espace à disposition.

Viennent ensuite les interactions qui se multiplient ; des groupes se forment, font des rondes, des traversées, se jettent par terre, etc.

L'expérience de ces ateliers offre de nombreux atouts d'un point de vue pédagogique. Les interactions y sont plus fréquentes et ne font quasi jamais l'objet de conflit. L'absence d'objet diminue fortement les comportements agressifs, la convoitise et la frustration. Au contraire, les équipes éducatives ont pu observer que les enfants habituellement turbulents le sont nettement moins dans ce contexte. La liberté de mouvement offerte à ce moment est l'occasion pour les enfants d'appréhender un espace intérieur qui leur est connu (souvent la salle de vie) de manière différente et de se l'approprier totalement.

A ce sujet, le témoignage de Maud Diallo, éducatrice du jeune enfant, offre par ailleurs un bel exemple du déroulement et des implications d'un « atelier rien ».

Jouer avec rien

L'activité que j'ai proposée à des enfants de 3-4 ans pendant 45 minutes, s'est déroulée dans une salle comportant 3 bancs et une structure en bois au fond.

Une seule règle dictée : « On ne doit pas faire mal, ni à soi ni aux autres ». Quant à moi, je suis restée durant les séances, assise par terre en retrait.

Mon but était de proposer du vrai jeu libre au sein d'un cadre clairement établi, sans matériel. C'était une situation inhabituelle à l'intérieur d'une salle et les conditions étaient particulières aussi bien pour les enfants que pour moi. J'ai pratiqué une pédagogie très permissive avec un minimum d'intervention de ma part.

Il m'a fallu de la patience à chaque début de séance. Les premières minutes se sont déroulées toujours de la même manière : les enfants couraient, criaient, sautaient, me regardaient et attendaient ma réaction. Comme je ne leur disais rien, petit à petit des histoires se mettaient en place, des groupes se créaient, ils inventaient et initiaient le jeu eux-mêmes. Ils m'oubliaient.

Il a aussi fallu que j'apprenne à intervenir un minimum, que je laisse les enfants gérer eux-mêmes leurs disputes autant que possible. On est souvent trop interventionniste et j'ai dû faire confiance aux enfants.

Cette activité m'a permis de mettre le doigt sur les 3 aspects fondamentaux du jeu :

- l'imagination,
- les pairs,
- l'envie du moment.

En fin de séance il m'a semblé important que l'on se regroupe pour que l'excitation retombe, pour qu'ils sortent en douceur de leurs histoires. Je leur ai demandé à quoi ils avaient joué tous ensemble. Ils ont alors pris conscience qu'ils avaient joué malgré l'absence de matériel ludique, qu'ils s'étaient amusés en créant leur propre jeu. J'ai partagé moi aussi avec eux ma satisfaction à les avoir observés jouer ainsi.

Je constaté, lors de la transcription de mes observations, que des enfants qui jouaient seuls en salle de vie avec un support ludique, cherchaient lors de cette activité, à entrer en interactions et à coopérer avec leurs pairs.

D'autres enfants, qui n'arrivaient pas à s'accorder au quotidien et qu'on s'applique à séparer la plupart du temps, se retrouvaient volontiers lors de cette activité et avaient la compétence de coopérer autour de « rien ».

Durant chaque séance j'ai eu beaucoup de plaisir à les regarder jouer, c'était un gros travail d'observation, mais c'était captivant et j'ai eu l'impression de découvrir les enfants autrement. Cette expérience a été très enrichissante.

Il m'a fallu parfois de la retenue car souvent j'ai eu envie d'intervenir, de leur proposer quelque chose. Cela n'a pas été si simple d'être en retrait, alors qu'habituellement, dans ce métier, on est beaucoup dans l'action, dans le faire avec. On réalise que dans de telles conditions l'enfant sait faire sans l'adulte.

Tous les enfants ont adhéré à cette proposition. Ils ont souvent demandé si aujourd'hui on pouvait aller jouer sans les jeux... puis ils ont spontanément nommé cette activité « L'activité rien... ».

« L'activité rien » où il se passe pourtant à chaque fois tant de choses, de belles choses...

Maud Diallo
Educatrice de l'enfance

Comme il a été évoqué plus haut, « Jouer avec rien » suppose, par effet de miroir, de parler également des objets, de leur place dans le jeu et de leur rôle auprès des enfants. L'objet ou le jouet, qu'il soit manufacturé, possédant une fonction précise, ou qu'il soit bricolé, inventé, un matériau détourné de son utilité première, est *un support de significations culturelles*²². Il s'agit en effet, comme le dit Brougère, d'un produit culturel qui est porteur de significations et qui s'inscrit dans un contexte social précis.

En adoptant une approche sociologique du jouet, on observe qu'il possède plusieurs fonctions qui permettent à l'enfant non seulement de jouer, mais aussi d'entrer en interaction avec son environnement, ses pairs, les adultes, et d'appréhender, à son niveau, le monde

dans lequel il vit. Lorsqu'ils sont conçus en fonction d'une utilisation prédéfinie, comme cela est le cas pour la quasi-totalité des jouets manufacturés, ces derniers sont porteurs de représentations et de normes sociales. Ils permettent aux enfants de se mettre en scène, d'adopter des rôles qu'ils auront peut-être en devenant adulte. En ce sens, les jouets favorisent la reproduction des normes et rôles sociaux, mais aussi de certaines inégalités. En effet, il suffit d'entrer dans un magasin de jouets pour immédiatement comprendre qu'il existe, par exemple, une distinction marquée entre les jouets considérés pour les filles de ceux considérés pour les garçons. Des rayons entiers aux teintes roses proposent des poupées, *Barbies*, petits animaux, paillettes, châteaux, fées et princesses qui s'adressent clairement à des petites filles. Du côté des garçons, on retrouve des jeux plus « virils » faits de chevaliers, pirates, tracteurs, etc. Certains fabricants vont même jusqu'à placer une indication « pour fille » ou « pour garçon ». Ces exemples illustrent comment les enfants sont, dès leur plus jeune âge, amenés à concevoir le monde à travers des pratiques bien précises (ex. la fille « mater-nante » et le garçon « conquérant »).



Toutefois, les jouets ou les objets ne sont pas toujours utilisés selon leur fonction première. En effet, il n'est pas rare que les enfants les détournent et leur attribuent de nouvelles utilisations et significations. Les enfants ont la faculté, dans l'activité ludique, de prendre

²² G. Brougères, « Jouet et sociologie de l'enfance », communication au Colloque Européen du Jouet et de l'Enfance, Moirans-en-Montagne, 5-6 juin. Publié avec les actes du colloque.

une distance avec l'objet et ce qu'il est supposé représenter pour lui donner une toute autre fonction. Dans cet acte, les enfants recourent à leur imaginaire qu'ils confrontent au réel en faisant appel à leurs références (un bâton devient une baguette magique, un balais un cheval...)

La vie d'un carton : objet de rien

Un carton : emballage éphémère qui transporte et protège, objet par excellence des métamorphoses imaginaires, objet aux milles usages à la fois contenant et cachette, sans danger, modulable il est de surcroît sans coût ce qui en fait un objet de grande valeur.

Un carton livré aux mains de jeunes enfants vivra, sans aucun doute des aventures inoubliables. En peu de temps il devient maison ou coquille et flirte avec la notion de limites et de territoires certains diront qu'il est comme le ventre de maman, mais sans se hasarder dans une interprétation présomptueuse, il va de soi que s'y lover semble avoir du sens pour la plupart des enfants qui s'évertuent à y rentrer tout entier cherchant à refermer les volets afin de disparaître en son sein. Là, le carton est un espace d'isolement, l'occasion de se couper temporairement du monde sans vraiment le quitter, l'occasion de se cacher du regard des autres et notamment de celui des adultes. L'enfant goûte ce moment unique, qu'il prolonge quelques secondes en apnée avant de surgir comme un pantin d'une boîte.

La surprise est un des délices de l'enfance qui commence avec les jeux de doigts que l'on fait au creux de la main des tout petits et finissent inmanquablement par un chatouillement à la fois attendu et redouté. L'enfant sait que cela va se produire, l'espère et l'anticipe par une tension corporelle.

La surprise qui nous cueille puis celle que l'on fait à d'autres n'est-elle pas déjà brin humour et traits d'esprit ? Déclencher l'étonnement, le sursaut est une petite satisfaction que l'enfant cherche à reproduire jusqu'à épuisement de l'effet que les adultes ont souvent la délicatesse de feindre plusieurs fois.

Face à ce spectacle que peut faire l'éducateur, comment se mettent en jeu ses compétences ? Oser regarder en silence, offrir sa présence, avoir la finesse de laisser les enfants interagir, la justesse de ne rien dire, puis estimer le bon moment pour choisir, parmi des centaines de possibilités, une action. Celle-ci engagera les enfants dans une autre découverte.

- Se glisser dans la proposition de l'enfant et l'imiter simplement offrant par cette action une sorte de reconnaissance, qui semble dire « vous avez de bonnes idées et donc de la valeur, faisons-le ensemble »
- Rajouter une étincelle en offrant par exemple des cartons plus petits dans lesquels se cacher relèvera alors d'un défi contorsionniste et finira en éclat de rire quand les cartons céderont sous les efforts soutenus. Le choix de cartons plus grands permettra de se cacher à plusieurs et se posera alors la question de la « colocation », de la tolérance, de la place faite à l'autre... des négociations s'en suivront et les questions du vivre ensemble seront au cœur de l'instant.
- Si un enfant ne l'a pas déjà fait, un autre jeu pourra être lancé rendant au carton sa fonction de contenant. Le remplir de coussins, de jouets, etc., simuler un déménagement. Et si, l'adulte sait qu'en tout cela préexistent les concepts de « dehors » de « dedans »,

de « grand » et de « petit » jusqu'aux notions d'ensembles vides ou pleins, il aura la décence de n'en point parler et les mathématiques s'inviteront anonymement dans l'expérience vivante de l'instant et agiront en silence laissant pour demain des traces que personne ne soupçonne.

- Si les cartons deviennent wagons, l'imaginaire est à l'honneur et le voyage prendra la couleur des rêves des adultes et enfants passagers.
- Une pyramide et soudain l'équilibre joue les héros : plus haut, plus grand, les rires fuseront à coup sûr.

Est-il utile de continuer ? Chacun d'entre nous trouvera de nouvelles déclinaisons toutes riches les unes que les autres, porteuses de culture, de langage, de sociabilité, d'affectivité, toutes sources précieuses de développement.

Le retrait de l'adulte fait partie des grandes compétences de l'éducateur : quelques pas en arrière laissent le champ libre à cette communauté d'enfants qui s'invente ses propres règles. L'art de regarder, de trouver sa place entre agir et observer, maître du temps et maître des lieux. C'est lui qui détermine ce que l'enfant peut et ne peut pas faire. Il frappe les trois coups du début et sonne la cloche de fin ; un pouvoir dont il est fin de ne pas abuser.

Maryjan Maitre

Responsable de l'Eveil culturel et artistique

b. Les ateliers philosophiques

« Il ne reste qu'à attendre que la semence germe. Avec assez d'eau et de lumière et d'air, un arbre puissant poussera, la terre étant riche en substances nutritives. En voulant mettre trop d'engrais, on tuerait la plante qui est en train de grandir. »²³

Fruit de la rencontre entre la philosophie et la psychanalyse, les ateliers philosophiques menés dans « l'atelier franco-allemand pour une vie créatrice » ont vu le jour à Berlin.

Clara Welten a projeté sa pensée, enracinée dans l'esthétique de l'existence de Foucault et dans la théorie critique, sur le développement des enfants. Elle constate alors qu'ils adorent conquérir leur espace, ils aiment tester le monde qui les entoure, jeter un regard sur lui, l'interroger.

L'idée des ateliers philosophiques est partie de trois postulats et/ou réflexions :

A proprement parler, *ne rien faire* n'existe pas. L'espace mental est toujours rempli d'idées qui ne peuvent que se développer, à condition évidemment de ne pas intervenir. Et c'est dans l'inaction que l'individu peut ressentir ce qui l'anime, laisser aller sa pensée et la construire.

²³ C. Welten, communication au colloque petite enfance « Et si on jouait à rien ? », 18 novembre 2011.



Matelas

Matelas-radeau

Matelas-bateau

Matelas tu m'isoles!

Matelas-ressort où le saute

Epaisseur des matelas où chuter

Tas de matelas, tu seras ma montagne!

Matelas-bouclier

Matelas-tampon

*Matelas-décharge où je tambourine,
me jette, de défoule, m'abandonne*

Matelas-maison

Matelas mon toit!

*Matelas des culbutes-galipettes,
pironettes*

sauts périlleux

Matelas-carapace

Matelas coquille

...et le petit train de matelas...

Brigitte Barbus,

L'objet dans tous ses états,

de l'expérimentation à l'imaginaire

Deuxièmement, l'expérience montre que les enfants se posent les mêmes questions que les adultes, mais à leur manière : les enfants se préoccupent de la vie, de la mort, de la peur, des soucis. Eux aussi, cherchent des réponses. Les ateliers philosophiques permettent aux enfants de découvrir qu'ils ne sont pas les seuls à avoir ces questions. Cette communauté d'interrogations permet à l'enfant de se sentir en confiance. Or la confiance est à la base de la créativité. Seul celui qui a confiance en lui a le courage d'être lui-même, de penser jusqu'au bout, de faire valoir son avis, de le défendre, de l'assumer.



La troisième raison qui a incité à créer ces ateliers philosophiques est presque pédagogique. Il est en effet constaté que les adultes, les parents, ont de moins en moins le temps de répondre aux questions existentielles souvent posées avec insistance par les enfants. Par ailleurs, il existe moins de réponses stéréotypées, inspirées et/ou dictées par les religions (« c'est Dieu qui fait ça », grand-maman est partie au ciel, etc.). Selon Clara Welten, l'adulte aujourd'hui n'est plus autant empli de croyances et est en quête de vérité, il a donc de la peine à répondre aux questions entières de l'enfance, puisque lui-même n'a pas forcément la réponse.

Un espace adéquat, mais surtout du temps...

Les ateliers philosophiques accueillent des groupes d'une quinzaine d'enfants au maximum, dès l'âge de 4 ans, accompagnés de leur éducatrice. Ils durent env. 60 minutes. L'espace est aménagé de manière confortable. Il s'agit de transmettre un sentiment de sécurité qui, comme explicité plus haut, est source de confiance et donc de créativité.

La méditation. Elle ne dure que quelques minutes, au début de la séance. Comme il n'est pas évident d'amener des enfants à se mettre dans cette situation de silence et calme, cette méditation est accompagnée, le silence est initié par l'animatrice de l'atelier. Pour ce faire, elle décrit une image, comme par exemple une feuille qui tombe, des nuages qui passent dans le ciel, un champ fleuri, etc. Les enfants sont assis en tailleurs et ferment les yeux. Ils se laissent aller dans leurs images intérieures. Tous les enfants se calment, même les plus turbulents en début de séance.

Le récit. Le sujet à aborder est amené à travers la narration d'une fable. Les thématiques peuvent porter sur différents sentiments comme le pardon, la peur, l'amour, l'amitié, la mort, la naissance, etc.

La peinture. Après avoir médité et écouté l'histoire, les enfants se mettent à peindre. 25 minutes se sont déjà écoulées, 25 minutes très intenses, de silence et d'images intérieures. Une feuille blanche et des crayons se trouvent à portée de main. Dans cette transition vers l'action, les enfants commencent à gazouiller, ils se détendent, puis rapidement redeviennent silencieux, spontanément. Pourtant, la qualité du silence n'est plus la même, elle est moins profonde, plus active, productive. Les enfants se concentrent.

La parole s'impose. Lorsque le silence est égal à la réflexion, lorsque la pensée créatrice se reproduit dans le dessin, le mot est en train de se former, les pensées se matérialisent. Les enfants sont maintenant prêts à formuler leurs questions, à se souvenir du récit, à concrétiser leurs pensées. Elles jaillissent spontanément, chacun veut parler en premier. C'est dans cette dernière partie d'environ 15 minutes, que les enfants prennent conscience du thème évoqué. Chacun a droit à la parole et exprime ce qu'il a dessiné, y compris les adultes présents.

L'atelier s'arrête là. Aucune réponse à proprement parler n'est donnée aux enfants, mais à travers le dialogue, l'écoute des interrogations des autres, l'enfant construit sa propre pensée, ne se sent plus seul, mais légitime dans sa réflexion au monde.

Même si ces ateliers philosophiques sont proposés à des enfants dès l'âge de 4 ans, cette démarche implique un certain nombre de questions généralisables à la petite enfance, et pourquoi pas quelques pistes pour l'accueil des tout-petits.

Le temps, la place du silence et son importance dans la construction de la pensée de l'enfant peuvent être donnés, suite par exemple à la lecture d'un livre, suite à un spectacle. En effet, ce genre d'activités suggère à l'enfant un certain nombre de pensées, de réflexions, d'interrogations et il est important de lui laisser le temps de conscientiser ces informations, de pouvoir ressentir les émotions que cela lui a procuré, de les comprendre, puis de les exprimer ou non. Toute la réflexion autour de l'éveil culturel et artistique chez les tout-petits est axée d'ailleurs autour de cette liberté et du temps à disposition, que ce soit dans la réception de l'art, son assimilation ou sa production par l'enfant.

Il est alors légitime de se poser différentes questions au sujet de l'apprentissage des enfants :

- Est-il nécessaire de les submerger constamment avec de nouvelles activités pédagogiques, planifiées, dirigées et orientées vers un but défini par l'adulte ?
- Que se passe-t-il lorsque les enfants ne font rien ? L'ennui, l'inactivité sont-ils aussi importants que les activités que l'on peut leur proposer pour le développement de

« La créativité reste un excellent moteur de vie... , d'envies ! Nous pensons qu'elle est essentielle pour développer les goûts de l'enfant, lui donner confiance, le rendre curieux, l'amener « à se connaître »... »

Maman d'une petite fille qui fréquente une institution de la petite enfance

l'estime de soi ? Comment l'adulte ou le professionnel peut-il se positionner dans les activités proposées à l'enfant. Quand, comment à quelle fréquence, pourquoi doit-il intervenir ou ne pas intervenir ? comment justifier sa pratique, sa formation auprès des parents, des médias, etc. lorsqu'on ne « fait rien » ?

- Quelle est la clé ? Le temps ? Il est certain que le temps permet aux enfants de se découvrir, de faire la différence entre les différents sentiments qui les animent, apprendre à identifier l'ensemble de leurs émotions et comprendre que chacun d'entre eux a une bonne raison d'être. Ce n'est qu'ensuite qu'ils apprendront à doser ces émotions dans la collectivité. Les règles comportementales ou sociales commenceront à se concrétiser et à s'exprimer chez eux.

c. Du collier de nouilles à l'atelier de créativité

Il ne s'agit pas ici expressément de développer une pratique pédagogique créative à partir de « rien », mais plutôt de proposer une alternative permettant à l'enfant d'exercer sa créativité loin des schémas ordinaires, en privilégiant l'espace créatif, la matière, la créativité personnelle et en s'éloignant fondamentalement des activités de bricolage basées sur une pédagogie dirigiste et proposant des modèles. Dans ce type de démarche pédagogique, la posture et l'attitude de l'adulte sont essentielles. En effet, l'adulte présent est accompagnant, il soutient l'enfant dans un espace de créativité libre, lui propose des outils ou du matériel ainsi qu'un espace sécurisant et adapté. Sa posture professionnelle est par de nombreux aspects, proche de celle qu'il adopte lors des jeux libres.

En 2010, sous l'impulsion du Service de la petite enfance, un groupe de travail réunissant des éducatrices, adjointes pédagogiques et auxiliaires s'est penché sur la question suivante : *C'est quoi au fond un bricolage ?*

Interroger les représentations des professionnelles de la petite enfance au sujet des activités de bricolage, a permis de mettre en évidence au moins deux démarches pédagogiques distinctes et opposées, construites sur des priorités et des enjeux éducatifs parfois contradictoires.

C'EST QUOI AU FOND UN BRICOLAGE ?	
Démarche A	Démarche B
Un bricolage c'est quelque chose qui n'est pas fait comme il faut, pas fini.	C'est une production qui fait appel à la créativité.
C'est quelque chose qui doit être joli, qui doit représenter quelque chose.	C'est une activité libre, sans modèle, avec du matériel à disposition.
Ce doit être joli pour les parents et leur faire plaisir. On a besoin que le parent apprécie ce qu'on a fait	Ça n'a pas besoin d'être beau, ni fini, ni représenter quelque chose. C'est le plaisir de l'enfant qui compte, c'est ce qu'il a eu envie de faire.
On présente un modèle, mais l'enfant peut faire autrement. Il faut que l'enfant soit fier de ce qu'il offre à son parent.	Il n'y a ni modèle, ni chablon, mais un espace, des outils et du matériel à disposition.
Le matériel est prévu et installé à l'avance.	C'est un atelier permanent avec accès libre pour permettre à l'enfant de se centrer sur sa volonté créative.
On dit à l'enfant qu'il peut ne pas faire s'il n'a pas envie, mais qu'il ne pourra rien emporter chez lui.	L'adulte n'oriente pas la pratique de l'enfant. Le résultat a peu d'importance. C'est le fait d'offrir à l'enfant un espace de créativité qui est important

Ces deux démarches pédagogiques interrogent fondamentalement à la fois les pratiques professionnelles et les valeurs institutionnelles.

Un aspect important, en lien étroit avec les objectifs de l'activité bricolage a d'abord émergé: Si les équipes pédagogiques proposent effectivement des activités de bricolage, quels en sont les objectifs annoncés, espérés ou fantasmés ?

S'agit-il de favoriser la libre créativité de l'enfant, d'imposer un modèle avec des critères évidents de réussite, de faire plaisir aux parents ou bien encore de prouver que dans une institution petite enfance, on « fait » quelque chose ?

Tout l'enjeu est au fond là ! Quelle est la volonté institutionnelle et, par rebond, la ligne pédagogique adoptée ? Une « simple » activité telle que le bricolage invite à interroger les valeurs au-delà même des pratiques et donne un indice fort des choix institutionnels. Les propositions faites aux enfants ne sont pas anodines, et peuvent concourir à l'atteinte d'objectifs bien différents. C'est pourquoi, le groupe de travail a choisi de dresser une liste des objectifs visés par les professionnels en conjuguant ceux posés pour favoriser le développement de l'enfant, provoquer le plaisir ou la reconnaissance du parent, et ceux plus discrets qui concerneraient le professionnel lui-même et son image.

Ainsi, le professionnel peut-il souhaiter offrir à l'enfant un espace de créativité, soutenir une démarche artistique, accompagner l'enfant dans ses découvertes, favoriser des interactions

positives et non intrusives ou bien, vérifier la compétence de l'enfant à reproduire un modèle, démontrer sa propre créativité d'adulte, faire plaisir aux parents, obtenir de la reconnaissance, démontrer son implication professionnelle, faire valoir son travail ? La liste est non exhaustive, mais met en évidence deux volontés différentes qui, érigées au rang de pédagogies, peuvent avoir des répercussions fortes pour l'enfant et son accueil en collectivité.

L'enfant ainsi accompagné peut découvrir des techniques et des matériaux, se représenter l'espace et avoir une action sur cet espace, exercer sa motricité fine, apprendre à maîtriser des outils, exercer son autonomie, son esprit critique, développer sa créativité, se confronter aux propriétés de la matière... autant de conquêtes vécues sans intrusion de l'adulte et sans contrainte, ou, être contraint de reproduire un modèle, de répondre à une attente, de censurer sa créativité, d'offrir à son parent un objet pensé par et pour les adultes...

Au regard des différentes positions relatées ci avant, et des impacts importants pour le jeune enfant, le groupe de travail a souhaité proposer des pistes de réflexion à l'usage des professionnel-le-s de la petite enfance. Cet outil doit permettre à chacun de se positionner individuellement puis collectivement au sein d'une institution.

En colloque d'équipe, le sujet du bricolage peut être introduit par l'intermédiaire de questions, relativement ouvertes.

Qui initie le bricolage ? Pour qui ? Dans quelle perspective ? Comment présente t-on l'activité à l'enfant ? Est-il attendu une participation de chaque enfant ? Propose-t-on un modèle ? Quelles sont les compétences que l'enfant peut développer ? Quelle part à la créativité ? A l'autonomie ? Au projet personnel de l'enfant ? A la coopération ? A l'imaginaire ? Le bricolage est-il une activité individuelle ou collective ? Quelle est la place de l'adulte ? Quelle est sa fonction ?

Au terme de ces échanges, qui le cas échéant, peuvent être sources de tensions, l'institution doit pouvoir prendre une position claire, susceptible d'être introduite au sein du projet pédagogique donc énoncée aux familles.

Le groupe de travail n'a pas la vocation de proposer un modèle pédagogique circonscrit à sa seule position, mais souhaite partager une option mûrement réfléchie et étayée d'outils pratiques ; car en effet si l'intérêt de l'enfant, le respect de sa créativité, de son rythme, de sa liberté d'expression, sont des valeurs continuellement développées au sein des projets institutionnels et pédagogiques de nos institutions, comment mettre en pratique ces valeurs fondatrices de nos missions lors des activités dites de bricolage ?

Le bricolage n'est pas un passe-temps futile ou anodin, ancré dans une volonté pédagogique, il interroge la notion de bénéfice. Peu habituelle en pédagogie, cette notion est cependant déterminante par rapport aux choix des professionnels, et peut soutenir la réflexion autour de n'importe quelle thématique : Repas, sorties, activités psychomotrices...

Ainsi, lors d'une activité bricolage, la question de base à se poser peut être : **Est-ce que c'est le bénéfice de l'enfant qui prévaut ? Celui du parent ? Celui du professionnel ?**

Une démarche pédagogique mettant au centre l'intérêt de l'enfant et lui permettant de développer de multiples compétences, de lui permettre d'investir son imaginaire en laissant libre cours à sa propre créativité peut être largement soutenue par la mise en place au sein des institutions d'un ou de plusieurs espaces de créativité libre, appelés ici « ateliers de créativité ».

Ces ateliers sont pensés pour l'enfant, ils permettent un accès autonome, favorisent des productions individuelles et collectives nourries par une large palette de matières et de matériaux. S'ils sont libres d'accès, ils sont encadrés toutefois par des adultes, non intrusifs, observateurs avertis, et bienveillants. La place et le rôle de l'adulte sont ici des aspects fondamentaux à définir, tout aussi important que les aspects techniques ou organisationnels.

L'adulte est présent, soutenant, encourageant. En aucun cas il ne guide la pratique de l'enfant, ni ne le contraint à un résultat. En aucune manière il agit en corrigeant le geste, en interférant dans le projet de l'enfant.

Sa mission est d'assurer la sécurité, le respect du matériel, la cohésion au sein du groupe d'enfants, le respect des règles d'utilisation de l'espace.

Il se garde de commenter l'aspect esthétique, mais intervient en soutien à la demande de l'enfant. Il a la responsabilité de créer un espace agréable et pratique où l'enfant peut exprimer sa créativité en toute sécurité physique ou émotionnelle. Il soutient les interactions entre pairs.

Au terme de ce travail, le groupe s'est enrichi et renforcé d'expériences multiples. Chacun ayant partagé au sein de son institution les réflexions communes, des ateliers de créativité ont ainsi pu naître dans les institutions. Les petits « usagers » des ateliers éprouvent un plaisir certain à explorer formes, matières et matériaux, et les productions, toutes libres, sont le reflet d'une envie, d'un moment de créativité pure. Ce type d'aménagement engage également l'enfant dans une pédagogie dite de « résolution de problème ». En effet, le projet de l'enfant est soumis aux réalités de la matière, il doit trouver des options, des solutions, partager un espace... Il doit aussi négocier avec ses pairs lors de productions collectives, laisser de la place au projet d'un autre enfant, collaborer, etc. Le résultat « esthétique » n'a aucune importance, car c'est bien ici la démarche du tout petit qui compte et non pas le résultat ou le produit fini.

Pour toute question relative à la mise en place au sein des institutions des ateliers de créativité, vous pouvez contacter :

Emmanuelle Pszola, La Madeleine des enfants
Carmen Paredes Herguedas, EVE la Maternelle
Myriam Meddeb, SPE de Champel
Marlyse Duruz, SPE de Saint-Jean
Ana Gazzi, SPE de Saint-Jean
Sabine Le-Coultrre, SPE de l'Université
Lidia Nari, SPE de Champel



CONCLUSION : ET SI ON JOUAIT À RIEN ?

Que la question fasse débat est rassurant. Sans doute devons-nous nous réjouir que cette petite phrase, sous des airs anodins, révèle des doutes suggérant que tout n'est jamais joué, ni figé, et qu'interrogations et remises en question font aussi partie des compétences des professionnel-le-s de la petite enfance.

Mais pourquoi doutons-nous ? Comment raisonne en nous l'idée de « jeux de rien » ? En quoi nous engage-t-elle ?



« Et si on jouait à rien ? » interroge nécessairement notre rapport d'adulte au temps, notre quête permanente pour trouver du temps libre au cœur d'agendas hyper structurés et exigeants, ne laissant que peu d'espaces et de moments de respiration. À quel âge commence cette course folle ? En charge des journées de ces tout-petits la question est de notre responsabilité. Le juste équilibre entre le trop et le trop peu se révèle dans les choix pédagogiques que nous faisons chaque jour.

Il s'agit aussi de discours professionnels parfois équivoques qui, dans ce monde de surabondance, de suractivité, ont du mal à défendre une mission simple et noble et à trouver les mots porteurs et convaincants.

Peut-être cette question nous renvoie-t-elle aussi à notre propre enfance faisant ressurgir de doux souvenirs de jeux et de flâneries ludiques seuls ou à plusieurs. Nous partageons le présent de nombreux enfants, et sommes en cela les tisserands de leurs souvenirs de demain. Une responsabilité à long terme qui nous offre une autre piste dans la recherche de sens.

Pour finir, inversons le sens des mots et demandons-nous : « Et si les enfants ne jouaient plus jamais à rien ? ». Ne voyez-vous pas soudainement pâlir le mot enfance jusqu'à se fondre puis disparaître peu à peu emportant avec lui les mots *pensées, rêve, ennui, pause, respiration, imagination*, et même *rire* ?

Et si comme l'exprime Jaffé : « L'enfant joue et il a besoin de jouer dans le présent pour être un enfant », n'est-il pas de notre devoir de continuer à nous questionner pour être et rester de vrais et consciencieux « veilleurs d'enfance » ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUSSAGUEL, C. et al., « Le jeu dans une crèche parentale : propos d'éducatrices de jeunes enfants », *Spirale*, 2002/4, n° 24, p. 71-75.

BROUGÈRE, G., « Jouet et sociologie de l'enfance », communication au Colloque Européen du Jouet et de l'Enfance, Moirans-en-Montagne, 5-6 juin. Publié avec les actes du colloque.

CAILLOIS, R., *Des jeux et des hommes*, Paris, Gallimard, 1958.

CHÂTEAU, J., *L'enfant et le jeu*, Paris, Editions du scarabée, 1967.

DROZ, R., RAHMY, M., *Lire Piaget*, Liège, Editions Mardaga, 1997.

GAUSSOT, L., « Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité », *Le Carnet PSY*, 2001/2 n° 62, p.22-29.

GUTTON, Ph., *Le jeu chez l'enfant*, Paris, Larousse, 1973.

HENRIOT, J., *Le jeu*, Paris, PUF, 1969.

UNESCO, *L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques*, Etudes et documents d'éducation, n° 34, publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1979.

COMITÉ DE RÉDACTION

Isabelle KOVACS, adjointe de direction, SDPE

Maryjan MAITRE, responsable, Eveil culturel et artistique

Manuelle PASQUALI-DE WECK, déléguée à l'information, Département de la cohésion sociale et de la solidarité

Emmanuelle PSZOLA, directrice, Madeleine des Enfants

Julie SCHNYDRIG, adjointe de direction, SDPE

Suzanne STOFER, collaboratrice scientifique, SDPE

REMERCIEMENTS

Aux membres du comité de rédaction

Aux personnes ayant contribué à la réalisation de ce document

Brigitte Barbu, psychomotricienne

Cécile Borel, éducatrice du jeune enfant, EVE les Libellules

Maud Diallo, éducatrice du jeune enfant, EVE La Madeleine des Enfants

Valérie Fallot, adjointe pédagogique, SPE des Charmilles

Philip Jaffé, professeur et directeur, Institut universitaire de Kurt Bösch

Chrystel Schaller, adjointe pédagogique, EVE du Lac

Nadia Vincent, adjointe pédagogique, SPE du Petit-Saconnex

Clara Welten, philosophe

Gudrun Zinck, adjointe pédagogique, SPE des Pâquis