



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

Espaces pour enfants

Nouveaux concepts d'aménagement
de l'espace pour l'éducation non formelle

Education non formelle et accueil des enfants (0-12 ans) Tome 6



Kind und Raum
Institut für die Gestaltung von Bildungsräumen für Kinder
Angelika von der Beek

© Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse,
Luxembourg (2019)

Coordination : Département de l'Enfance et de la Jeunesse, Service SEA

Layout : accentaigu.lu

Photos : Angelika von der Beek, Claudine Bosseler (Photostudio C), Kita Gartenstadt (Neumünster), Kita Goethestraße (Kiel), Krippe des Bewegungskindergartens « Die Springmäuse » (Hambourg), St. Franziskus (Reckenfeld bei Münster), St. Michaelis Familienzentrum Eversburg (Osnabrück)

Avec nos remerciements à Administration Communale de Roeser, Arcus, Caritas Jeunes & Familles, Dikricher Däbbessen asbl, Elisabeth, Inter-Actions et Louklëppelcher asbl

Impression : Krüger Druck + Verlag

ISBN : 978-99959-1-250-5

Disponible également en version allemande. Les fichiers PDF sont accessibles sur le site www.enfancejeunesse.lu

Espaces pour enfants

Nouveaux concepts d'aménagement de l'espace
pour l'éducation non formelle

Angelika von der Beek

Préface

Espace de vie à mission éducative

Les changements sociétaux façonnent le paysage éducatif – notamment au Luxembourg. Les établissements d'éducation non formelle ont connu une expansion rapide ces dernières années. Le nombre de places d'accueil de l'enfance a plus que doublé au cours des 10 dernières années, atteignant 59 260 places en décembre 2018. Le besoin en services d'éducation et d'accueil est principalement attribué à la hausse du taux d'emploi des femmes, recommandée par l'Union européenne dans le contexte de la stratégie de Lisbonne et scientifiquement invoquée pour lutter contre la pauvreté des enfants.

Outre la composante économique, il convient toutefois de se concentrer sur le niveau individuel, centré sur l'enfant. D'autres changements profonds affectent l'espace de vie et le développement de la personnalité des enfants. Alors que les enfants des années 70 et 80 avaient encore des espaces pour jouer dans leur quartier – qu'ils exploraient avec les enfants voisins et où ils pouvaient s'épanouir librement, l'évolution sociétale les a progressivement écartés de l'espace public. L'espace de vie de l'enfance « protégée » d'aujourd'hui est réduit à quelques îlots. La liberté de mouvement des enfants a été fortement limitée et, souvent, ne concerne plus que les activités organisées par des adultes.

Aujourd'hui, les enfants sont toujours de petits chercheurs qui explorent avec curiosité leur environnement – un environnement qui devient de plus en plus domestique. Les consoles de jeux, la télévision et les nouveaux médias font ainsi l'objet d'une attention accrue. Malheureusement, ces activités sont totalement inadéquates pour permettre un apprentissage utilisant tous les sens, basé sur l'action et l'expérience, comme l'exigent la neurobiologie et la pédagogie. Non seulement le développement des enfants s'en trouve limité, mais la santé des enfants en souffre également.

Pour y remédier, les espaces de vie et d'éducation des enfants, qui existaient jadis à nos portes, doivent être aménagés et organisés à grands frais aujourd'hui. Loris Malaguzzi, fondateur de la pédagogie de Reggio, a reconnu et décrit ce défi très tôt dans sa dimension politique, tel que noté par la citation d'Ursula Rabe-Kleberg (Offene Arbeit in Kitas, 2017) :



Dans ce contexte, l'espace a été pensé comme espace de participation à la vie sociétale et sociale en ville et à la campagne. L'espace signifie être ici, être de la partie, être impliqué – participer et dialoguer. La récupération de l'espace social perdu pour les enfants par l'éclatement des petits îlots où se déroulent les enfances dans les sociétés modernes et la possibilité de faire entendre la voix des enfants, tel était et toujours est le programme politico-éducatif de la pédagogie de Reggio.

Cette approche figure parmi celles intégrées dans le Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes en octobre 2017. Avec l'introduction du Cadre de référence et d'autres mesures d'assurance de la qualité, une étape supplémentaire dans la création d'une offre pédagogique de qualité en matière d'accueil de l'enfance a été franchie. Avec la présente publication, un élément important sera ajouté au niveau de la conception spatiale.

Avec Angelika von der Beek, non seulement nous nous sommes attachés les services d'une éminente auteure, internationalement reconnue dans le domaine de l'aménagement d'espaces pour enfants. Nous avons bénéficié également de l'expertise d'une personne qui connaît le contexte luxembourgeois depuis plus de 10 ans grâce à son travail de formatrice, de consultante et de superviseuse. Ainsi, la présente publication est basée sur des études et résultats de recherche internationaux, tout en considérant la situation spécifique du Luxembourg. Spécialiste hautement qualifiée et critique, elle a continuellement accompagné le processus de développement des services d'éducation et d'accueil luxembourgeois. Angelika von der Beek a accepté le défi de développer un soutien sur mesure pour le jeune secteur de l'éducation non formelle du Luxembourg, faisant preuve d'une grande expertise, d'engagement et de persévérance. La combinaison de formation continue, de conseils spécialisés, de visites d'étude et de groupes de pairs s'est révélée particulièrement efficace et son potentiel devrait encore servir aux services d'éducation et d'accueil pour la mise en œuvre de leur concept pédagogique. Merci beaucoup !

Les espaces pour enfants sont toujours simultanément des espaces de vie et d'éducation, dont la conception est marquée par un processus dynamique. Bon nombre de choses semblent rétrospectivement être des évidences pures. Toutefois, chaque institution doit faire ses propres expériences et suivre ses étapes de développement. C'est un processus continu qui requiert beaucoup de dévouement de la part de toutes les personnes impliquées. La présente publication ne peut donc que fournir des suggestions, mais pas des recettes toutes prêtes. Les nombreux exemples luxembourgeois compilés par Angelika von der Beek montrent à quel point les services d'éducation et d'accueil sont motivés et ouverts pour absorber, expérimenter et développer de nouvelles idées. Par conséquent, nos remerciements vont également aux nombreux décideurs publics et privés, aux professionnels, aux enfants et aux parents qui ont contribué à ouvrir de nouvelles voies.

Je souhaite à toutes et à tous une lecture passionnante de cet ouvrage, porteur d'inspiration pour la conception de leur pratique.

Manuel Achten

Premier Conseiller de Gouvernement

Introduction

Concepts d'aménagement de l'espace pour l'éducation non formelle des enfants de 0-12 ans

Les espaces peuvent contribuer à transformer la relation tendue entre l'éducation formelle et non formelle en une relation productive ; le contexte extrascolaire ne servant pas seulement à meubler le temps entre les heures de cours à midi et à faire office de lieu de garde, l'après-midi et pendant les vacances, des enfants dont les parents travaillent, mais comme un espace d'apprentissage multisensoriel, qui renforce les capacités existantes de l'enfant.

Les ateliers d'apprentissage dédiés à la construction et aux jeux de rôles, au mouvement et à la création et les espaces spécifiques pour les repas, qui libèrent les autres pièces de cette fonction, constituent de bonnes conditions préalables pour que les enfants de trois à six ans comme ceux de six à douze ans gardent leur plaisir d'apprendre. Chez les enfants entre zéro et trois ans, les espaces jouent un rôle particulièrement important, lorsqu'ils sont conçus en tant que postes de base où les enfants trouvent à la fois la sécurité et la liberté nécessaires à leur épanouissement. Étant donné que les jeunes enfants s'approprient leur connaissance du monde grâce à leur perception sensorielle à proximité et à distance, un aménagement différencié des espaces de groupe constitue une excellente opportunité pour leur offrir de riches expériences.

Ce concept différencié d'aménagement de l'espace, qui prévoit des espaces de groupe pour la crèche et des espaces fonctionnels pour les enfants de trois à six ans et de six à douze ans, a été testé pour la première fois en 2010 au Luxembourg et continue, depuis, à être développé en pratique. La formatrice, conceptrice qualité et auteure Angelika von der Beek a été mandatée par Caritas Luxembourg pour développer un concept baptisé « WeltAtelier » (atelier du monde). En effet, il contient, tout en intégrant soigneusement le contexte particulier du Luxembourg en matière d'éducation non formelle, des concepts issus de divers pays européens : la pédagogie de Reggio en provenance d'Italie, le principe de la pédagogie ouverte (« offene Arbeit ») d'Allemagne et la pédagogie de Freinet d'origine française.

En outre, ce principe repose sur une notion universelle concernant les débuts de l'apprentissage, que le chercheur en sciences de l'éducation Dr Gerd E. Schäfer, professeur émérite à l'Université de Cologne, a formulé ainsi pour la première fois en 1998 : « L'éducation commence dès la naissance ». Il s'appuie à cet égard sur une conception de l'éducation que l'érudit universel Wilhelm von Humboldt a formulée dans les années 1880, et qui consiste à voir dans l'éducation un processus d'auto-formation qui a lieu au sein des relations sociales et culturelles, c'est-à-dire dans la famille, au sein de l'école et dans d'autres institutions sociétales.



Préface	2
Introduction	6
I. (Nouveaux) concepts pour les crèches.....	11
I.1 l'espace de groupe comme poste de base dédié au mouvement et au jeu.....	15
I.2 Le mouvement dans l'espace de groupe.....	16
I.3 Le jeu dans l'espace de groupe	20
I.4 Le jeu à l'intérieur et à l'extérieur	25
I.5 Un espace dédié à la création – Mini-ateliers	27
I.6 Un espace dédié aux repas dans l'espace de groupe ou dans une pièce annexe.....	30
I.7 Un espace dédié aux soins corporels.....	36
I.8 Un espace de repos.....	40
I.9 Un lieu pour les parents	43
II. Aménagement de l'espace pour l'éducation	
non formelle des enfants de 3-6 ans.....	45
II.1 Le buffet des « petits »	49
II.2 Un espace dédié à l'éducation esthétique : l'atelier des enfants de 3-6 ans	50
II.3 Un espace dédié à la construction	54
II.4 Un espace dédié aux jeux de rôles	56
II.5 Un espace commun dédié au mouvement (enfants de 3-12 ans)	60
III. Comment une maison relais devient un	
« atelier du monde »	63
III.1 Les Buffets	67
III.1.1 Le buffet : une clé pour l'autodétermination des enfants	67
III.1.2 De petits espaces de buffet à la place des réfectoires.....	68
III.2 Digression : À propos du lien entre la conception pédagogique et le niveau de bruit dans les pièces	73
III.3 Des espaces dédiés au mouvement	75
III.3.1 Un apprentissage holistique à travers le mouvement	75
III.3.2 Un aménagement différencié des espaces dédiés au mouvement.....	77
III.4 Des espaces pour la construction, la conception et le raisonnement mathématique.....	81
III.4.1 Matériaux de construction pour les plus grands.....	84
III.4.2 À propos du lien entre la construction et les mathématiques.....	86
III.5 Des espaces d'expression créative – les ateliers.....	89
III.6 Des espaces pour les jeux de rôles et l'expression théâtrale	94
III.7 Espaces et lieux pour les enfants les plus âgés de la maison relais (10-12 ans).....	98
III.8 Les vestiaires dans la maison relais	101
IV. Conclusion.....	102
V. Bibliographie.....	105



I. (Nouveaux) concepts pour les crèches

On pourrait qualifier Emmi Pikler de « Maria Montessori des crèches », car ses réflexions théoriques sur le contact avec les nourrissons et les enfants en bas âge et la mise en œuvre pratique de ces notions sont tout aussi importantes pour une pédagogie des crèches centrée sur l'enfant que la pédagogie Montessori pour le préscolaire (« Kindergarten »). Autre point commun, Emmi Pikler ne s'est pas contentée d'écrire des livres aux contenus pédagogiques révolutionnaires. Elle souhaitait aussi mettre en pratique ses idées. Dans le Budapest de l'époque, après la Deuxième Guerre mondiale, elle a repris la direction d'une pouponnière nommée « Lóczy ».¹

L'accueil des nourrissons dans la pouponnière lui a permis d'observer attentivement le développement des enfants dès le début, dans les nouvelles conditions qu'elle avait créées. En tant que directrice, elle a influencé la manière dont les enfants étaient pris en charge ; elle a pu observer les différents enfants et leurs encadrantes sur de longues périodes, a documenté la vie de l'établissement en collaboration avec ses employées et s'est ainsi forgé une opinion systématisée sur la manière dont ses réflexions théoriques concordaient avec son expérience de médecin généraliste acquise auparavant.

Son concept s'est nuancé sous l'influence de la mise en œuvre pratique, et inversement, la pratique s'est également modifiée grâce aux connaissances théoriques et aux vérifications empiriques.² Outre le soutien du personnel dans le processus d'instauration d'une relation empathique avec les enfants qui leur étaient confiés, la modification de l'environnement a joué un rôle important.³

Au Luxembourg, de plus en plus de crèches s'orientent vers le triple principe d'une image de l'enfant induite par la théorie, de l'instauration de relations affectueuses sur la base d'observations perceptives et d'un environnement stimulant. La pédagogie de Pikler apporte une assistance sur les questions centrales du quotidien dans les crèches. Même, on peut dire que c'est elle qui a permis d'identifier le potentiel des activités quotidiennes – telles que changer les couches, habiller et déshabiller, donner à manger ou proposer des repas, coucher l'enfant ou l'accompagner dans l'acte d'aller au lit – et de ne pas seulement les

Un concept développé dès les années 50 par la pédiatre hongroise Emmi Pikler gagne progressivement en popularité, y compris dans les crèches du Luxembourg.

effectuer comme une routine chronophage. Grâce à l'analyse de la pédagogie d'Emmi Pikler ainsi que d'autres concepts y afférents qui l'ont fait évoluer par la suite, tels que la pédagogie de Reggio et le « concept d'aménagement de l'espace de Hambourg »⁴, de nouveaux thèmes sont désormais au centre de l'attention des pédagogues des crèches.

Outre une valorisation des activités quotidiennes comme les repas, les soins corporels et le sommeil, qui jouent un rôle important dans la vie des nourrissons et des enfants en bas âge, ne serait-ce qu'en raison du temps qui leur est consacré, il s'agit de reconnaître les capacités déjà existantes des jeunes enfants, et non les efforts pour leur enseigner les capacités qu'ils ne possèdent pas encore. Le concept part de la critique d'une pratique courante selon laquelle l'adulte essaie d'apprendre aux jeunes enfants, par exemple, à s'asseoir, à se tenir debout et à marcher. Les connaissances sur les capacités des jeunes enfants ont été acquises et documentées de manière empirique il y a 60 ans. Pourtant, même aujourd'hui, elles ne sont pas encore connues partout.

Anna Tardos, qui a succédé à Emmi Pikler à la direction de ce qui devient « l'Institut de recherche pour les nourrissons et les enfants en bas âge » et qui a poursuivi le travail de sa mère, a évoqué dans une exposé la difficulté qu'ont les adultes à considérer les nourrissons comme déjà compétents.

1 Falk, J. (2014), « Von den Anfängen », dans : *Miteinander vertraut werden*, édité par Anna Tardos, Arbor Verlag Freiamt

2 À la pouponnière de Lóczy, sur une période de 20 ans (1946-66), le développement moteur de 722 enfants a été enregistré et analysé dans des conditions du quotidien et non expérimentales, voir à ce sujet : Emmi Pikler : *Laßt mir Zeit*, édité par Anna Tardos (2001), Pflaum Verlag, Munich

3 Kálló, É./Balog, G. (2003), *Von den Anfängen des freien Spiels*, Pikler Gesellschaft Berlin

4 Dreier, A. (2010), *Was tut der Wind, wenn er nicht weht* ; von der Beek, A. (2014), *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*, verlag das netz



Je pense que cela provient surtout de notre perception du nourrisson comme un être qui sait faire très peu de choses. Il ne sait pas s'asseoir, il ne sait pas se tenir debout ni marcher, il reste couché et ne parle pas, et il y a également beaucoup d'autres choses qu'il ne sait pas faire. La question essentielle est la suivante : de qui va-t-il l'apprendre ? Généralement, la réponse courante est tout naturellement : « C'est de nous qu'il va l'apprendre ». Ce désir d'enseigner est également un réflexe chez les personnes qui ne sont pas des pédagogues. Dès qu'elles rencontrent un enfant en bas âge, elles ont besoin de lui montrer quelque chose, de lui poser une question, pour vérifier, par exemple : « Où est ton oreille ? », etc. Elles se sentent obligées de lui apprendre quelque chose. Pour la plupart des gens, un jeune enfant est un être qui doit apprendre quelque chose de l'adulte.

Dans le développement moteur, cette tendance est encore plus prononcée ; à tel point que j'ai maintes fois observé que les visiteurs étrangers nous demandent : « Les enfants apprendront-ils vraiment à se tenir debout et à marcher si on ne les met pas debout et si on ne les prend pas par la main ? » Et l'autre question inexprimée : « Que me reste-t-il en tant qu'adulte ? » Cela signifie qu'on comprend souvent le rôle de l'adulte comme un rôle d'enseignant. D'autres attitudes sont aussi vraisemblablement difficiles à adopter : avoir confiance dans la capacité de l'enfant à apprendre les mouvements de base de manière autonome et laisser faire l'enfant à cet égard. À cela s'ajoute également la crainte que l'enfant ne se développe pas, que son développement se ralentisse, qu'il n'apprenne pas assez vite ce qui est important. ⁵

L'orientation vers la pédagogie de Pikler permet aux pédagogues ⁶ de vérifier leurs attitudes par rapport aux jeunes enfants, façonnées par leur histoire personnelle, et de les adapter aux dernières découvertes scientifiques sur les capacités de ces enfants. ⁷

5 Tardos, A. (1998), « Lasst mir Zeit... ». Die Bedeutung der selbständigen Bewegungsentwicklung für die Persönlichkeitsentwicklung, dans : Montessori Werkstatt, p. 4

6 Note de l'éditeur : « pédagogue », « éducateur » etc sont employés de manière synonyme.

7 Dornes, M. (1997), Die frühe Kindheit, Fischer Verlag ; Stern, D. (2011), Tagebuch eines Babys, Piper Verlag ; Gopnik, A./Kuhl, P./Meltzoff, A. (2007), Forschergeist in Windeln, Piper Verlag ; Schäfer, G. E. (Éd.) (2011), Bildung beginnt mit der Geburt, Cornelsen Verlag

I.1 L'ESPACE DE GROUPE COMME POSTE DE BASE DÉDIÉ AU MOUVEMENT ET AU JEU

C'est dans l'espace de groupe que les enfants s'adaptent à ce nouvel environnement. Généralement, ils y viennent le matin et y passent la plus grande partie de la journée. L'espace de groupe doit être pour les enfants un lieu sûr, leur procurer un sentiment de sécurité, et en même temps de liberté et de défi. Pour cela, il convient de disposer d'un espace aménagé en fonction des âges et des différentes phases de développement – il ne s'agit pas d'un espace qui ressemble à celle des trois à six ans, car tout est un peu plus bas, et pas non plus d'une « salle pour bébés » où tout est matelassé, sans aucun défi à relever. Dans un espace de groupe en tant que poste de base, les enfants retrouvent chaque matin un environnement familier où règne ordre, clarté des offres et esthétique. Dans cet espace, ils peuvent jouer et ceci signifie principalement qu'ils peuvent bouger, donc que tous leurs sens sont sollicités. Le modèle d'aménagement de l'espace dans la crèche n'est pas celui du « jardin d'enfants assis » mais celui du « jardin d'enfants en mouvement ». Les enfants peuvent monter, descendre, avancer, reculer et s'intéresser à cette occasion à des objets intéressants provenant de la maison et de la nature.

Dans cette même pièce où les enfants bougent – où ils peuvent activer leurs sens physiques, leur sens de l'équilibre, leur sens musculaire et leur sens de la position spatiale – il existe également des possibilités de se retirer. Généralement, les enfants mangent dans cet espace, et soit les tables et les chaises ou tabourets sont également utilisés comme « coin de dessin-peinture », soit il existe un « coin de dessin-peinture » séparé, ou, idéalement, un « mini-atelier » dans un espace adjacent, éventuellement partagé avec un autre groupe. L'espace de groupe doit donner sur l'espace de repos, qui devrait également pouvoir être utilisé pour stimuler le mouvement et le jeu, afin qu'il ne soit pas vide la plus grande partie de la journée pendant que les enfants sont regroupés dans une seule pièce. La pièce adjacente ou l'espace de groupe peuvent également accueillir les activités musicales, ce qui évite le recours à un espace ou à du mobilier supplémentaire. Si le chant peut être bien intégré dans le quotidien, et les jeux en cercle ou la danse ont lieu lors de la ronde du matin avec tous les enfants, en ce qui concerne la pratique des instruments de musique, rythmiques et sonores, il est judicieux de proposer une activité en petit groupe, organisée alors dans un espace distinct, sans que celle-ci soit obligatoirement une « salle de musique ».

I.2 LE MOUVEMENT DANS L'ESPACE DE GROUPE

La neurobiologiste américaine Lise Eliot fait observer que la plupart des enfants, certes, commencent à marcher à la fin de leur première année de vie, mais que la marche intervient très tard par rapport à d'autres espèces. En voici la raison : notre forme de locomotion – la marche debout sur deux jambes – est une tâche particulièrement difficile.



L'une des raisons à cela réside dans l'incroyable complexité des circuits neuronaux de la commande motrice. Contrairement à la perception sensorielle, lors de laquelle les informations sont essentiellement dirigées dans une seule direction, c'est-à-dire du monde extérieur vers le cerveau, pour tous les processus moteurs, des rétroactions permanentes sont nécessaires : même pour le plus petit mouvement, un flux d'information circule continuellement entre le cerveau et le monde et vice-versa.⁸

Le développement moteur se déroule de la tête jusqu'aux orteils.

Ainsi, normalement, le bébé maîtrise les mouvements de la tête et du visage (sourire, vocaliser, tourner et lever la tête) avant les mouvements des bras (la préhension et la saisie ciblées), qui eux-mêmes parviennent à maturité avant les mouvements des jambes (la marche à quatre pattes et debout).⁹



Toutefois, le développement moteur ne dépend pas seulement du moment où les circuits neuronaux correspondants apparaissent conformément à un quelconque programme génétique. D'après Lise Eliot,

(...) beaucoup d'autres facteurs entrent en jeu, parmi lesquels la vitesse du développement sensoriel, la croissance corporelle, la force, l'alimentation, la motivation, le bien-être psychique et effectivement : également l'exercice quotidien.¹⁰



En effet, les nourrissons améliorent leurs capacités motrices exactement comme les adultes – en s'exerçant assidûment. Une nouvelle compétence telle que la marche autonome ne tombe pas du ciel, mais se crée progressivement chez l'enfant sur le fondement de capacités antérieures plus simples (...) et après des semaines ou des mois d'essais.¹¹



Spillkescht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, éléments stimulant le mouvement dans l'espace de groupe



Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, éléments stimulant le mouvement dans le hall

⁸ Eliot, L. (2001), *Was geht da drinnen vor*, Berlin Verlag, p. 377

⁹ Eliot, L. (2001), p. 389

¹⁰ Eliot, L. (2001), p. 391

¹¹ Eliot, L. (2001), p. 394

Les nourrissons sont donc motivés à s'exercer par nature. Les recherches sur les nourrissons n'ont fait que confirmer ce que peuvent observer tous ceux qui sont en contact avec des jeunes enfants. Par conséquent, la mission de la crèche consiste à mettre à la disposition des enfants un environnement sécurisé, dans lequel ils peuvent encore et surtout tester leurs capacités corporelles. En revanche, ceci est moins simple qu'il n'y paraît. En effet, les pédagogues doivent d'une part, trouver le bon équilibre entre la sécurité et les défis à relever, et d'autre part, créer les conditions pour que chaque enfant puisse bénéficier de la possibilité de s'exercer au moment opportun. Car la seule différence avec les adultes réside dans le fait que les enfants en bas âge ne peuvent acquérir certaines compétences que lorsque leur cerveau est mûr pour cela.



L'exercice est absolument essentiel, à condition qu'il ait lieu au bon moment. ¹²

Par conséquent, les connaissances sur la chronologie du développement, les « périodes propices » et les besoins spécifiques en matière de développement en général sont naturellement très utiles. Toutefois, ces connaissances doivent d'abord être « transposées » pour chaque enfant qui fréquente l'établissement à une certaine période. C'est pourquoi une organisation des espaces et des équipements qui laisse aux enfants des possibilités de choix constitue un moyen de rendre justice à leur individualité.

Après la Seconde Guerre mondiale, Emmi Pikler avait élaboré, en collaboration avec la kinésithérapeute Elfriede Hengstenberg, des éléments d'aménagement de l'espace qui permettaient de modéliser le sol. Elle avait observé que tous les enfants recherchaient des défis à relever pour leur développement moteur, par exemple en profitant de marches d'escalier à proximité ; ainsi, le sol a été surélevé grâce à des estrades en bois planes, des variations sous forme de plans inclinés ont été intégrées au plancher plat et une structure triangulaire en bois a permis aux enfants de grimper, de redescendre et de s'y cacher – sous une couverture – sous la « tente ». Ces éléments flexibles et modulables en bois ont fait leurs preuves jusqu'à aujourd'hui et ont été maintes fois imités.

Le besoin important de bouger des enfants et leur capacité à se poser en permanence de nouveaux défis a conduit à élaborer, dans le cadre du « concept d'aménagement de l'espace de Hambourg », des structures surélevées de jeu et de mouvement qui sont à la disposition des enfants à tout moment et qui tiennent compte de leurs différences grâce à leur aménagement différencié. Comme il s'agit d'installations fixes, les enfants peuvent les utiliser sans que le/la pédagogue le leur propose, et comme plusieurs niveaux de difficulté y sont intégrés, ils peuvent choisir individuellement leurs exercices. ¹³

Un autre exemple de la « traduction » des connaissances en neurobiologie et en psychologie du développement au niveau de l'aménagement de l'espace est celui des possibilités de se balancer, qui existent traditionnellement plutôt à l'extérieur que dans les espaces intérieurs des crèches.



Spillkescht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, éléments pour stimuler le mouvement dans l'espace de groupe

¹² Eliot, L. (2001), *Was geht da drinnen vor*, Berlin Verlag, p. 394

¹³ Von der Beek, A. (2014), *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*, verlag das netz

Crèche Dikricher Däbbessen, Diekirch, Dikricher Däbbessen asbl, structure paysagiste dans l'espace dédié au mouvement



Crèche Dikricher Däbbessen, Diekirch, Dikricher Däbbessen asbl
dispositif permettant de se balancer dans l'espace dédié au mouvement

À propos de l'importance du sens de l'équilibre, Lise Eliot écrit :



Le développement intellectuel est un processus largement cumulatif. Le système vestibulaire du nourrisson, qui est l'un des sens qui parvient le plus tôt à maturité, lui apporte une grande partie de ses expériences sensorielles précoces. Ces expériences sensorielles jouent probablement un rôle déterminant lors de la formation des autres capacités sensorielles et motrices, qui influent à leur tour sur le développement des fonctions émotionnelles et cognitives supérieures.¹⁴

Et :



Sans le système vestibulaire, nous ne pourrions pas tenir notre tête ni notre corps à la verticale, et nous ne pourrions pas bouger la plupart des parties du corps, notamment les yeux, de manière ciblée et précise. Ce système détecte la direction de la gravité et du mouvement et nous permet ainsi de positionner notre corps et de bouger de manière à garder l'équilibre et à pouvoir effectuer chaque action sans hésitation.¹⁵

Même si l'organe de l'équilibre humain fonctionne déjà correctement avant la naissance, il atteint le premier point culminant de ses performances vers l'âge de sept ans, et son développement n'est complet qu'à la puberté. Le développement social et physique se déroule quasi parallèlement : l'élargissement progressif du champ d'action de l'enfant s'accompagne de la maturation graduelle du sens de l'équilibre, qui, toutefois, ne se développe pas seulement par lui-même et inexorablement, mais est tributaire de la stimulation par l'environnement.

Manifestement, les enfants font le juste choix lorsqu'ils ne se lassent pas de se balancer, de tourner ou de se basculer. Qu'est-ce que cela implique en matière d'aménagement de l'espace ? En termes généraux : tous les enfants devraient avoir toute la journée la possibilité de pratiquer leur sens de l'équilibre et du mouvement. Concrètement : chaque enfant devrait – au moment où cela lui convient – avoir l'occasion de se balancer, de tourner ou de se basculer.



Dispositifs de balançoire¹⁶

S'il n'est pas possible de fixer des crochets stables au plafond de manière sécurisée, il convient de construire une structure de poutres qui peut être installée par n'importe quel menuisier. Deux poutres doivent être placées en parallèle, reliées par une autre poutre au milieu – en forme de H. Ceci offre la possibilité d'une suspension multipoint. Une suspension à un seul point pourrait inciter les enfants à se balancer de manière « incontrôlée ». Il s'agit de leur donner la possibilité de se balancer en douceur. Les dispositifs de suspension doivent être sûrs, résistants et autant que possible faciles à utiliser. Les poutres

ne doivent pas être placées sous le plafond. Une hauteur de 2,20 m s'est avérée adéquate ; en effet, la plupart des pédagogues peuvent l'atteindre sans échelle. En outre, cette hauteur réduit la longueur pendulaire lors du balancement. Il faut éviter les balançoires semblables à celle des terrains de jeu, et opter plutôt pour des dispositifs fabriqués en tissu, type siège de hamac ou autre, qui, lorsqu'ils sont suspendus très bas, ne sont pas plus dangereux pour les autres enfants que les autres activités motrices lors desquelles ceux-ci peuvent également se « couper la route ».

¹⁴ Eliot, L. (2001), *Was geht da drinnen vor*, Berlin Verlag, p. 220

¹⁵ Eliot, L. (2001), *Was geht da drinnen vor*, Berlin Verlag, p. 210

¹⁶ Le symbole du cône de chantier rend attentif aux conseils pratiques.

I.3 LE JEU DANS L'ESPACE DE GROUPE

Le jeu est le terrain d'apprentissage le plus important de la petite enfance. Pour entrer en interaction intense avec le monde, les enfants doivent pouvoir utiliser leurs sens physiques. Outre les possibilités de mouvement variées à l'intérieur et à l'extérieur, les enfants ont besoin d'un matériel de jeu avec lequel ils peuvent activer leurs sens physiques, ainsi que d'espaces intérieurs et extérieurs dans lesquels ils peuvent, grâce au jeu, faire des expériences perceptives différenciées.

Toutefois, pour les jeunes enfants, le jeu n'est un domaine d'apprentissage important que lorsqu'ils ont le temps de jouer. Ceci implique que les pédagogues proposent quotidiennement aux enfants une activité en leur « préparant l'environnement », en mettant à leur disposition moins des jouets que du « matériel de jeu » et en leur permettant de choisir les enfants avec qui ils jouent et la durée de leur activité avec les supports disponibles. L'offre relationnelle des pédagogues comprend non seulement la présence, mais aussi l'accompagnement attentif du jeu des enfants. Ceci s'effectue de diverses manières, par exemple par le

regard lorsqu'un enfant souhaite s'assurer de leur attention, par des encouragements verbaux ou des demandes, par des interventions lorsque cela est nécessaire et également par leur capacité à remarquer qu'il manque quelque chose et à le procurer rapidement.



Crèche Tandel, Tandel, Arcus, espace Pikler pour les enfants de moins d'un an avec un environnement de jeu préparé



Coins fonctionnels dans l'espace de groupe

Dans l'espace de groupe, il doit y avoir un canapé pour la lecture à haute voix et la contemplation de livres illustrés. Le canapé est un lieu apprécié des enfants et il est important pour les pédagogues en tant que mobilier adapté aux adultes. Généralement, l'armoire contenant le matériel pour faire de la musique dans le cadre d'une activité n'est pas en accès libre. En revanche, le « matériel de jeu », de construction, de jeux de rôles et d'expérimentation est librement accessible, placé de manière visible sur des étagères

basses à hauteur des enfants. Le plus important est que les enfants disposent de la possibilité de bouger dans l'espace de groupe. Le dispositif de balançoire peut être soit combiné à une structure surélevée de jeu et de mouvement, soit installé dans l'espace de repos. L'espace dédié aux repas se trouve soit dans l'espace de groupe, soit dans l'espace annexe, éventuellement partagée avec un autre groupe.¹⁷ Pour les enfants les plus jeunes, la pédagogie de Pikler prévoit un espace distinct avec un environnement de jeu préparé.

Les enfants ont le temps de jouer lorsque les adultes leur laissent autant de temps que possible entre les différents « points du programme » dans le déroulement de la journée, tels que les repas, le sommeil et les soins corporels, lorsqu'ils ne les interrompent pas inutilement et laissent libre cours à l'imprévu du quotidien. Le spécialiste en sciences de l'éducation Gerd E. Schäfer souligne que la complexité des processus éducatifs de la petite enfance provient du fait qu'ils se déroulent dans le quotidien. En effet, il explique :



Ce n'est que lorsque les enfants doivent résoudre des problèmes qui sont intégrés à une circonstance du quotidien qu'il apparaît une problématique que les nourrissons, eux aussi, doivent constamment résoudre dans leurs contextes de vie : parmi les diverses stimulations reçues, filtrer les zones d'attention qui revêtent une importance et rechercher les moyens adaptés pour résoudre, ce faisant, les problèmes qui surgissent.¹⁸

Outre la valorisation des activités quotidiennes telles que les repas, le sommeil et les soins corporels, les connaissances sur les processus d'apprentissage de la petite enfance se reflètent dans l'offre de matériel du quotidien proposée aux enfants. Emmi Pikler, il y a plus de 40 ans, plaiderait déjà en faveur du matériel de jeu.



Spillkescht Mutfert, Moutfort, Elisabeth,
jouets : balles et foulards

¹⁷ Concernant l'espace dédié à la création, voir page 27

¹⁸ Schäfer, G. E. (éd.) (2007), *Bildung beginnt mit der Geburt*, Verlag Cornelsen Scriptor, p. 64



Matériel de jeu

Parmi les choses que les enfants peuvent détourner de leur fonction, citons par exemple : un jeu de clés, des gobelets, des boîtes et leurs couvercles ; des anneaux de rideaux et des pinces à linge ; des casseroles ; des cuillères et des fouets de cuisine ; des torchons petits et grands ; des couvertures épaisses et fines pour s'asseoir, s'allonger, se recouvrir, s'envelopper ou construire une caverne ; des coussins, dont certains sont mous, d'autres durs et d'autres encore sont remplis de riz, de haricots ou de ballons flottants peu gonflés ; des plateaux, par exemple avec des verrous et des clés, à trier.

Dans un coin « déguisements », il pourrait y avoir des accessoires aussi nombreux que possibles, par exemple : des chapeaux de petits diamètres et des casquettes fantaisie, de nombreux sacs et récipients différents ; une valise de médecin avec de vrais pansements. Tout le matériel doit se trouver sur une étagère et/ou suspendu à un crochet, bien visible par les enfants, présenté de manière attrayante et à leur portée.

Pour la construction, des cartons, de gros blocs de bois et des planches courtes que les enfants peuvent transporter de-ci de-là et ce qui leur permet rapidement de percevoir des succès en les empilant et en les posant l'un contre l'autre, sont plus appropriés que les petites briques légères et bruyantes des jeux de construction. Les matériaux naturels, par exemple les disques coupés dans des troncs d'arbres, sont polyvalents et stimulent les sens de l'enfant, de même que les tubes en carton et en plastique (vendus en magasin de bricolage) qui satisfont le désir d'expérimentation des enfants.

Il n'y a pas que pour le déguisement que les miroirs sont indispensables. Ils peuvent être présents dans toutes leurs variantes possibles. Il devrait y avoir un grand miroir de forme allongée directement au-dessus de la plinthe de façon à ce que les enfants qui se déplacent à quatre pattes puissent s'y voir, s'asseoir devant et, seuls ou à plusieurs, dialoguer avec leur image. Les pédagogues de Reggio ont découvert que pour la plupart des très jeunes enfants, la surface lisse, froide et brillante était intéressante et qu'ils se rapprochaient surtout du miroir lorsqu'on y disposait, sur les côtés, des rideaux qui pouvaient être tirés et ouverts afin de jouer à « coucou ». Les enfants sont fascinés par le fait d'apparaître, de disparaître puis de revenir. À cet égard, Malaguzzi, le fondateur de la pédagogie Reggio attire l'attention sur le jeu du « coucou » qui provoque en effet l'émerveillement des enfants.¹⁹

Un grand miroir ne doit pas consister en carreaux de miroir, pour que les enfants puissent se voir complètement et sans interruptions gênantes. Les carreaux de miroir peuvent toutefois être collés sous une table, pour les enfants qui se déplacent à quatre pattes. Les enfants qui ont déjà commencé à marcher sont captivés par la présence d'un carreau de miroir à proximité immédiate de la poignée de la porte. Tous les enfants sont intéressés par la surface d'une petite table modifiée à l'aide d'un miroir collé.²⁰

19 Der Spiegel – von den Kindern erobert – theoretische und praktische Hilfen für die Benutzung von Spiegeln in der Arbeit mit Kindern, édité par la commune de Reggio d'Émilie, mai 1984 – traduit pour la publication Kreuzberger Kita-Hefte, Section Jeunesse et Sport, n° 6

20 von der Beek, A. (2014), « Warum sind Spiegel so wichtig ? », dans : Die Kindergartenzeitschrift, Materialpaket, Friedrich Verlag

Exposition Arcus, avril 2017, matériel de jeu, un enfant de la crèche a formé une rangée de bobines de fil sur lesquelles il a posé des balles tricotées au crochet



Plateau avec des verrous et des clés



Crèche Erpeldange, Erpeldange, Arcus, étagère avec des tubes en carton pour la construction



Toutefois, ne croyons pas que le jouet (...) est seulement ce que l'on peut acheter au magasin de jouets. À cet âge, les cartons vides, les vieilles brosses, les petites casseroles, etc., sont les supports de jeu préférés des nourrissons.²¹

L'essentiel est que l'enfant découvre par lui-même autant de choses que possible. Si nous l'aidons à résoudre toutes les tâches, nous lui volons précisément ce qui est le plus important pour son développement intellectuel. Un enfant qui parvient à quelque chose grâce à son expérimentation en autonomie acquiert une toute autre connaissance que celui à qui on a offert la solution sur un plateau.²²

L'aménagement habituel de coins de jeux de rôles ou de construction avec des meubles et jouets spécifiques, tel qu'il est proposé par les fournisseurs du préscolaire, est plutôt inadapté à cet égard. Les enfants de zéro à trois ans peuvent utiliser plutôt des meubles simples et du matériel du quotidien dont la fonction n'est pas fixée.

Crèche « Rotznasen », Hambourg, « matériel de jeu » : un carton



Exposition d'Arcus, avril 2017, matériel de jeu issu de la nature



Exposition d'Arcus, avril 2017, matériel de jeu issu de la maison



Crèche Erpeldange, Arcus, étagères avec ustensiles de cuisine pour jeux de rôles

21 Pikler, E. (2009), *Friedliche Babys – zufriedene Mütter*, Verlag Herder, p. 72

22 Pikler, E. (2009), p. 73

I.4 LE JEU À L'INTÉRIEUR ET À L'EXTÉRIEUR

Parmi les activités ludiques qui réunissent toutes les caractéristiques nécessaires pour favoriser les processus éducatifs de la petite enfance, on peut citer les jeux avec l'eau et le sable, à l'extérieur et à l'intérieur. À l'extérieur, il n'est pas absolument nécessaire de disposer d'une installation complexe d'eau et de boue ; l'essentiel est que l'établissement dispose de son propre terrain extérieur pouvant accueillir des jeux d'eau, et pas seulement le barbotage pendant quelques jours au plus fort de l'été. Il devrait y avoir dans chaque établissement une arrivée d'eau à l'extérieur ; en cas de nécessité, un tuyau peut être utilisé pour amener l'eau de l'intérieur vers l'extérieur. Les seaux, bacs et ustensiles ménagers les plus divers possibles servant à puiser offrent alors aux enfants des expériences physiques et sensorielles intenses. Lors de ces jeux, les enfants n'ont pas besoin d'être dirigés par les adultes. Les pédagogues ont le rôle important d'accompagner les enfants de manière bienveillante de leurs activités. À cette occasion, ces encadrants peuvent renforcer le lien émotionnel entre eux et les enfants, parce qu'ils ont le temps de percevoir individuellement les enfants dans leurs jeux autonomes.

L'action autonome des enfants, leur plaisir de bouger, leur fantaisie et leur aptitude aux échanges sociaux seront favorisés de manière optimale sur un terrain extérieur que les enfants peuvent également modifier, par exemple en creusant un trou qu'ils peuvent ensuite remplir d'eau. En outre, il n'est pas nécessaire de disposer d'un mobilier – coûteux – sur les terrains extérieurs, mais d'un aménagement aussi naturel que possible, qui, certes, dans certaines circonstances, n'est pas aussi facile à entretenir que l'imperméabilisation du sol, mais qui correspond aux connaissances que nous possédons sur la nature des processus d'apprentissage dans la petite enfance.²³

Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, jeux d'eau à l'extérieur sur la terrasse



Louklëppelcher, Reuler, Louklëppelcher asbl, jeux d'eau et de sable sur le terrain extérieur



Louklëppelcher, Reuler, Louklëppelcher asbl, jeux d'eau et de boue sur le terrain extérieur

²³ *Gärten für Kleinkinder* est le titre d'un livre de Herbert Österreicher et Elisabeth Prokop (verlag das netz, 2010), que nous recommandons vivement. Il traite ce thème de manière approfondie, également du point de vue de la sécurité, se présente magnifiquement illustré et constitue une mine de suggestions pour tous ceux qui s'occupent d'enfants de moins de trois ans.

Les jeux de sable à l'extérieur constituent une activité qui va de soi. Chaque établissement possède certainement un bac à sable sur son terrain extérieur. Le sable à l'intérieur est une idée issue de la pédagogie curative et qui a fait son chemin dans les crèches. Ce n'est pas uniquement en tant qu'agent thérapeutique que le sable a fait ses preuves, mais pour tous les enfants, et en tant qu'activité quotidienne.²⁴ Étant donné qu'une table-bac à sable à l'intérieur est très appréciée des enfants, il convient de mettre à disposition un bac supplémentaire avec des matériaux naturels, tels que le riz et les lentilles.²⁵

Jeux de sable à l'intérieur

D'après l'expérience, il convient de disposer un bac près duquel les enfants peuvent se tenir debout et qui est rempli de sable (ou d'un autre matériau) à un tiers de sa contenance. Afin de limiter les efforts de nettoyage, il peut être placé

sur un tapis que l'on peut secouer. Dans tous les cas, le bac doit comporter un balai et différentes pelles, et les règles doivent être discutées avec les enfants.



Crèche Erpeldange, Erpeldange, Arcus, table-bac à sable



Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, jeux autour de la table-bac à sable à l'extérieur sur la terrasse

²⁴ Voir à ce sujet : www.spielraum-strandgut.de et www.spielraum-lebensraum.ch

²⁵ Pour répondre à l'objection selon laquelle on ne joue pas avec les aliments, on peut avancer que précisément, les aliments tels que le riz et les lentilles possèdent des qualités sensorielles remarquables et que leur manipulation est si bénéfique aux enfants que leur emploi constitue une valorisation particulière de ces aliments.

I.5 UN ESPACE DÉDIÉ À LA CRÉATION – MINI-ATELIERS



St. Franziskus, Reckenfeld bei Münster, expérimenter avec de la colle d'amidon et de la peinture

L'une des questions qui se posent lors de l'aménagement d'espaces pour enfants dans les crèches est la suivante : est-il nécessaire d'installer pour de si jeunes enfants leur propre coin dessin, peinture et bricolage, ou est-ce qu'il ne suffit pas d'utiliser leurs espaces de repas également pour dessiner ? Quelle signification revêt la promotion de la créativité à cet âge ? Les pédagogues de Reggio se sont penchés attentivement sur cette question depuis les années 70 et sont parvenus à la conclusion que la joie de créer des enfants est grande, mais qu'elle doit aussi être favorisée par les espaces, les matériaux et les pédagogues.

Lorsqu'on ne souhaite pas apprendre en premier aux enfants ce qu'ils ne savent pas encore faire, mais lorsqu'on part de ce qu'ils connaissent déjà, la maniabilité des matériaux constitue l'aspect le plus important de l'encouragement à la créativité en crèche. « Maniable » signifie qu'un matériel peut être manipulé par les jeunes enfants sans directives : ce critère est satisfait en particulier par les peintures liquides, les « craies

d'art » et tous les types de papiers. Avec des peintures liquides expressives, on peut laisser des traces bien visibles, avec les mains ou de gros pinceaux. Pour les jeunes enfants, il est plus difficile, contrairement à ce que l'on croit, de manipuler des crayons de couleur, même épais, ainsi que des crayons de cire. Ils nécessitent un certain effort physique, de sorte qu'ils ne sont pas bien maniabiles pour les jeunes enfants en tant qu'outils de dessin. Bien que l'on utilise le terme « peindre » (« malen ») pour qualifier, généralement, ce que font les enfants avec des crayons de couleur, il s'agit en fait de dessin (« zeichnen »), donc d'une technique plus ardue que la manipulation expérimentale de la peinture liquide.

Il existe des crayons tels que les « craies d'art », par exemple les craies de couleur pour l'aquarelle, le fusain ou les crayons en graphite, que les jeunes enfants peuvent bien manipuler. Toutefois, généralement, ils ne leur sont pas proposés, soit par qu'ils s'abîment plus facilement que les crayons de couleur et les craies de cire, soit parce que les enfants se salissent plus les mains qu'en utilisant les crayons classiques. Or, à cet âge, la maniabilité des outils de peinture est déterminante pour la motivation des enfants. Ils ont besoin « d'outils » avec lesquels ils peuvent laisser des traces bien visibles. Le psychanalyste français Daniel Widlöcher explique pourquoi tous les jeunes enfants aiment peindre, la plupart du temps sans timidité et souvent avec passion :

L'enfant est surtout intéressé par les traces durables. C'est pourquoi la durabilité de la trace graphique le réjouit particulièrement.²⁶



Les outils de peinture adaptés comprennent un support approprié. En dépit d'une pratique courante, les jeunes enfants ont besoin d'un grand format, le format A3, voire parfois plus grand, et d'un papier épais et non fin, qui puisse résister à leurs expérimentations. Une planche à dessin sur laquelle le papier est fixé avec du ruban adhésif crêpé ou un ruban similaire a fait ses preuves. Ces planches constituent une limite naturelle. Lorsque l'enfant ne veut plus peindre, l'image peut être rangée dans un compartiment d'une étagère de séchage prévue à cet effet.

26 Widlöcher, D. (1984), *Was eine Kinderzeichnung verrät*, Fischer Taschenbuch, Francfort, p. 34

Pour les jeunes enfants, il est particulièrement important de pouvoir choisir la position dans laquelle ils souhaitent peindre : debout devant un chevalet, à genoux ou accroupis sur le sol, ou encore assis à une table sur un tabouret assez bas pour que leurs pieds puissent reposer sur le sol.

Le papier est un matériau qui a bien fait ses preuves en tant que premier matériau de création en crèche. Il est extrêmement varié. Beaucoup de papiers sont peu coûteux, voire gratuits. On peut les récupérer, par exemple d'anciennes affiches dont on utilise le verso, des dons de papier provenant d'une imprimerie, tous les cartons possibles, du papier d'emballage, des rouleaux de carton, du papier sulfurisé, des journaux, etc. Les enfants peuvent utiliser le papier non seulement pour peindre, mais aussi pour le déchirer, le chiffonner, le froisser, l'enrouler, le plier ou le découper et ensuite le faire virevolter ou « prendre un bain » de papier. Le papier avec lequel les enfants ont le droit de créer en toute liberté constitue aussi, par conséquent, un support d'expérimentation. Ils peuvent effectuer des essais pour voir quelles sont les couleurs qui se voient, par exemple, sur un carton noir, ou comment les couleurs se modifient lorsque le papier est jaune. Le papier et le carton constituent de bons supports pour la création de manière autonome et adaptée à l'âge de l'enfant, c'est-à-dire pour faire des essais et réaliser des collages de papier et matériaux.

Pour cela, les enfants ont besoin d'une colle (non toxique) et d'une petite sélection bien visible de matériaux variés récupérés dans la nature, tels que des feuilles, et de la maison, comme des bouchons de liège, des emballages de sachets de thé et des restes de rubans d'emballage cadeau. Il n'est pas approprié à leur âge de leur donner un objectif, par exemple, fabriquer une corbeille de Pâques.

Si c'est la maniabilité qui prime pour les enfants, pour le/la pédagogue, c'est un environnement préparé sur le plan architectural. La présence d'un évier dans l'espace de groupe ou dans l'espace annexe lui facilite énormément la tâche d'organisation d'un mini-atelier, dans lequel les enfants peuvent faire non seulement du dessin, mais aussi de la peinture liquide. Un éclairage ciblé et un espace de documentation complètent l'offre éducative pour l'épanouissement des capacités esthétiques des enfants.



Crèche Niederanven, Niederanven, Arcus, chevalets muraux dans l'atelier



Crèche Tornquiststraße, Hambourg, pinceaux « faits maison »



Aménagement du « mini-atelier » dans l'espace de groupe ou dans un espace annexe

- Une possibilité de dessiner avec des crayons sur une table (pour gagner de la place, on peut utiliser un rebord de fenêtre élargi) ;
- des tabourets, mais pas de chaises ;
- des crayons de couleur épais et un récipient dans lequel ils sont classés par couleur, ainsi que des taille-crayons, si possible en accès libre ;
- des craies pour l'aquarelle, des crayons de graphite et des fusains, qui sont proposés aux enfants lorsque le ou la pédagogue a le temps de les accompagner ;
- un mur de peinture ou un chevalet stable (pour la peinture liquide) permettant à deux enfants d'y peindre, et qui peut servir en même temps à diviser la pièce ;
- une étagère ouverte sur laquelle les matériaux pour les enfants sont entreposés sur les rayonnages bas ;
- une partie fermée de cette étagère ou une armoire pour conserver le matériel d'activités des pédagogues et les réserves ;
- un support pour les planches à peinture, qui peut en même temps être utilisé pour le séchage des peintures ;
- du papier de différents formats, de différentes épaisseurs, couleurs et qualités ;
- des peintures liquides – essentiellement les trois couleurs de base ainsi que le blanc et le noir ;
- des pinceaux en soie de différentes épaisseurs : beaucoup de pinceaux courts, épais, plats et ronds, un petit nombre de pinceaux moyens et fins, pas de « pinceaux d'école » chers ;
- des tabliers de peinture, p. ex. d'anciennes chemises à manches courtes ;
- a possibilité de réaliser des créations en autonomie avec des objets de récupération, tels que des coquillages, des restes de tissu, de laine et de papier ;
- des boîtes et matériaux d'emballage, des bacs et surtout des récipients transparents pour y stocker les objets de récupération, par exemple des bocaux usagés.

Architecture et aménagement de l'espace d'un « mini-atelier »

- Une arrivée d'eau avec évier, dans l'idéal avec un égouttoir, dans tous les cas à hauteur d'adulte ²⁷ et avec une marche escamotable ou un marchepied pour les enfants ;
 - un éclairage artificiel par des luminaires suspendus qui éclairent les surfaces de travail –
- idéalement, des lampes orientées aussi bien vers le bas que vers le haut ;
- un grand panneau d'affichage sur lequel on peut exposer les œuvres des enfants et les documents témoignant de leurs activités.

²⁷ Pour des raisons ergonomiques – pour épargner le dos des pédagogues, ceci est indispensable. Voir à ce sujet le chapitre sur l'atelier dans l'ouvrage : von der Beek, A./Buck, M./Rufenäch, A. (2010), *Kinderräume bilden*, Verlag Cornelsen Scriptor

I.6 UN ESPACE DÉDIÉ AUX REPAS DANS L'ESPACE DE GROUPE OU DANS UNE PIÈCE ANNEXE

La capacité de savourer un repas est innée chez l'humain. Chez le jeune enfant, elle est directement liée à la sensation de satiété : un nourrisson rassasié est un nourrisson satisfait. Toutefois, étant donné que l'alimentation, dès la naissance, est un processus tant biologique que social, la relation entre l'enfant et la personne qui le nourrit détermine la qualité de cette activité. Les parents qui font confiance à la capacité innée d'un enfant de réguler lui-même son alimentation n'ont pas de soucis. En revanche, les adultes qui doutent de la capacité des enfants à choisir la nourriture adaptée en quantité appropriée s'exposent à des problèmes plus ou moins importants.

Les nutritionnistes, les pédiatres et les psychologues s'accordent aujourd'hui sur le fait que dans nos sociétés, les problèmes nutritionnels ont une origine très précoce. Ils ont identifié le manque de confiance des adultes dans la capacité des enfants à s'autoréguler comme cause essentielle du problème.

Dans de nombreux établissements, on continue à insister pour que les enfants « goûtent » au moins la nourriture. Les pédagogues considèrent qu'il est de leur devoir de veiller à ce qu'un enfant mange, au besoin par la pression, et ne se contentent pas de vérifier s'ils ont créé les conditions nécessaires à cet effet. Peut-être que certains pédagogues n'ont pas la patience d'attendre calmement que le comportement alimentaire d'un enfant se développe.

Or, c'est précisément lors des repas que les pédagogues peuvent jouer un rôle particulièrement positif pour les enfants en crèche. Pour les enfants qui aiment manger, il suffit de veiller à créer de bonnes conditions-cadres. Les « mauvais » mangeurs doivent être soigneusement observés. Il arrive souvent que les enfants restent sur la réserve jusqu'à ce qu'ils se soient acclimatés au lieu. Par la suite, ils montrent un plaisir évident à manger. Parfois, le manque d'appétit est aussi annonciateur d'une maladie. Les enfants peuvent également être habitués à une autre nourriture dans leur famille. C'est surtout pour les enfants qui proviennent d'un contexte culturel différent que la nature des aliments et la préparation diffèrent souvent considérablement de ce qui est proposé aux enfants à la crèche. Enfin, il ne faut pas oublier que l'alimentation peut constituer entre l'enfant et les parents un thème si conflictuel qu'il est transposé dans la crèche. En crèche, un tel enfant devrait apprendre qu'il a le droit de manger, mais qu'il n'y est pas obligé. L'une des raisons du manque

d'enthousiasme des enfants lors du repas ne doit pas être ignorée : lorsque la qualité du repas laisse à désirer et que tout simplement, il ne plaît pas aux enfants.

Les enfants sont biologiquement programmés pour pouvoir dès la naissance absorber les aliments, les assimiler et établir une distinction entre la faim et la satiété. Toutefois, pour beaucoup d'adultes, il est difficile de faire confiance à ce processus.

Or, les aliments ne sont pas des « moyens éducatifs ». La mission des adultes consiste à mettre à la disposition des enfants une offre alimentaire variée et savoureuse. Il s'ensuit que les aliments ne doivent être utilisés ni comme récompense, ni comme punition.

Pour l'accueil des enfants de moins de trois ans, cela signifie : la crèche propose aux enfants des repas variés et équilibrés. Elle fixe les horaires de repas – sauf pour les nourrissons qui sont alimentés à la demande. Les pédagogues veillent à créer les bonnes conditions-cadre. Ceci implique de veiller à ce que la présentation des repas soit attrayante, la table complètement dressée (éventuellement avec l'aide volontaire des enfants) et à ce que les repas se déroulent dans une ambiance calme. En aucun cas, ils/elles ne peuvent ou doivent en faire plus.

Il devrait aller de soi que les enfants des crèches puissent aussi se servir seuls dès qu'ils en expriment le souhait. Toutefois, il est évident qu'ils doivent d'abord apprendre à se servir seuls. Chez les jeunes enfants, c'est d'abord la joie de faire qui prédomine, donc de remplir son assiette et d'être fier d'avoir réussi. Ce n'est qu'ensuite qu'il devient important de savoir quelle est la taille des portions et si elles sont corrélées à son appétit. Afin de soutenir le désir d'autonomie des enfants, il doit y avoir sur la table suffisamment de petits bols et de petites louches avec lesquelles l'enfant peut remplir son assiette, et/ou un « buffet » auquel les enfants les plus âgés peuvent se servir.

Louklëppelcher, Reuler, Louklëppelcher asbl, coin repas séparé pour les enfants de la crèche dans le restaurant des enfants



Dikricher Däbbessen, Diekirch, Dikricher Däbbessen asbl, les enfants ont le droit de manger aussi avec les doigts

Architecture de l'espace dédié aux repas

Les enfants de zéro à trois ans ont besoin d'un espace repas distinct, ceci pour deux raisons : à cause du niveau de bruit et parce qu'ils ont besoin d'un mobilier adapté. En effet, si les grands et les petits enfants mangent ensemble, par exemple dans le cadre d'un buffet, le repas sera beaucoup plus animé que dans un espace de la crèche. Étant donné que les plus jeunes ont besoin de plus d'assistance que les grands, les pédagogues devraient pouvoir la leur apporter dans un environnement calme.

Habituellement, les horaires auxquels les petits et grands doivent manger ne correspondent pas. Ceci signifie que lorsqu'il n'y a qu'un espace pour tous, les enfants de la crèche mangent certes au même endroit, mais à d'autres horaires, et en outre, généralement, les sièges et les tables sont trop hauts pour les petits, car ils doivent être adaptés aux enfants plus grands.

Les normes de qualité pour les sanitaires, les espaces de la crèche dédiés aux repas et au repos ont pour but de faciliter la tâche des pédagogues qui doivent satisfaire aux exigences élevées qui leur sont imposées tous les midis. Quotidiennement, ils/elles doivent organiser de manière agréable un repas avec de nombreux jeunes enfants, ainsi que leurs soins corporels et leur sieste. Lorsque ces processus doivent être improvisés sur le long terme et que les espaces à cet effet ne sont aménagés que provisoirement, non seulement c'est un fardeau pour les pédagogues, mais l'établissement ne rend pas justice au potentiel pédagogique de ces situations du quotidien.

Les repas, le sommeil et les soins corporels ont une importance existentielle pour les enfants et occupent une grande partie de la journée. Ils offrent la complexité que Gerd E. Schäfer qualifie de caractéristique essentielle de l'apprentissage du jeune enfant. Ils constituent des domaines éducatifs aussi complets pour l'enfant de zéro à trois ans que le jeu et le mouvement, car ils stimulent tous les sens.

Dans le groupe d'enfants, ils constituent le terrain d'interaction. Ils font le lien avec ce que les enfants savent faire. Lorsque les pédagogues observent attentivement les enfants et les soutiennent dans leurs efforts, cela permet à ces derniers de renforcer leur confiance en eux mieux que dans tout autre domaine. Chaque enfant est fier de manger de manière autonome, de se servir seul une boisson, de se déshabiller et de se rhabiller seul, de se laver seul et d'être propre. Il est frappant de voir les énormes performances qu'accomplissent les enfants qui possèdent ces compétences de la vie de tous les jours.

Si deux groupes d'enfants de crèche sont si proches l'un de l'autre et si les pédagogues coopèrent si étroitement qu'ils ou elles peuvent constituer un espace repas, il convient de mettre en place également pour les enfants de la crèche un restaurant ou un buffet, c'est-à-dire un espace pour deux groupes. Ceci comporte l'avantage d'un espace dédié aux repas commun : on ne dresse les tables et les chaises pour le repas que dans un seul lieu plutôt que dans plusieurs. Toutefois, il convient d'introduire des horaires de repas différents pour éviter d'avoir trop d'enfants, ce qui peut toutefois aller complètement à l'encontre des besoins différents des enfants.

On observe régulièrement que les jeunes enfants se glissent sur le bord avant d'une chaise normale, trop haute pour eux, placent une jambe sous leur corps et de l'autre jambe, touchent le sol avec la pointe du pied ou se placent à genoux de manière stable. Les enfants ne font pas que gigoter autour du siège, mais se comportent intelligemment : ils s'adaptent aux sièges qui ne sont pas conçus pour eux.

Étant donné que le tronc des jeunes enfants est surdimensionné par rapport à leurs jambes, celles-ci, lorsqu'ils sont assis sur une chaise, doivent effectuer un travail de soutien actif pour qu'ils puissent garder le dos droit. Leurs cuisses sont si courtes que sur une chaise basse normale, ils ne peuvent pas en même temps appuyer leur dos et toucher le sol avec leurs pieds. Pour cela, l'assise devrait être si étroite que la chaise se renverserait. C'est pourquoi Emmi Pikler a élaboré le « petit banc de repas ». ²⁸

En outre, elle attire l'attention sur le fait que les enfants ne doivent pas être assis à table avant qu'il ne sachent se tenir assis. Ils ne devraient pas non plus être assis sur des chaises hautes en face des pédagogues qui les nourriraient ensuite l'un après l'autre « à la chaîne ». Par conséquent, il est judicieux, lorsqu'on s'occupe de nourrissons, de se procurer un « fauteuil d'alimentation », c'est-à-dire un siège confortable (adapté à l'adulte ²⁹) destiné à la tâche physiquement et émotionnellement exigeante que constitue l'alimentation. ³⁰

28 Vinze, M. (2005), *Schritte zum selbständigen Essen*, Pikler Gesellschaft Berlin, p. 17

29 Adapté à l'adulte signifie ici qu'il peut encore mieux se consacrer individuellement à un enfant parce qu'il est assis dans une position détendue.

30 Vinze, M. (2005), *Schritte zum selbständigen Essen*, Pikler Gesellschaft Berlin, p. 10



Sièges pour enfants

Nous ne recommandons ni les « chaises de crèches », ni les chaises hautes. Les « chaises de crèches » recommandées par les entreprises de mobilier pour l'accueil des enfants reposent sur une conception désuète de ce dont les enfants ont besoin, c'est-à-dire d'un dossier pour le soutien et en outre d'accoudoirs latéraux. Or, ces accoudoirs ne font que restreindre la liberté de mouvement des enfants et peuvent aboutir à une immobilisation lorsque les chaises sont poussées près de la

table. Les enfants sont contraints à une position assise passive. Ils sont « suspendus » à la chaise. Les dossiers sont également superflus une fois que les enfants savent s'asseoir. On peut l'observer chez les enfants qui ont la possibilité de se développer en toute autonomie. Même avant de savoir marcher, ils sont assis le dos droit sur le sol, étendent les jambes ou tirent une jambe contre leur corps pour s'asseoir de manière plus stable dans cette position.

Deux arguments peuvent être avancés contre l'utilisation des chaises et des tables hautes : premièrement, elles sont adaptées aux adultes, mais non aux enfants³¹, et deuxièmement, elles ne sont pas polyvalentes, mais dominent souvent la pièce, car elles sont lourdes et encombrantes, de sorte que généralement, elles ne sont pas rangées ailleurs. La plupart du temps, c'est par manque de place. On ne peut pas les empiler. Étant donné que les chaises hautes ont été conçues parce que les adultes souhaitent être assis à table avec les enfants à leur hauteur d'adultes, les chaises d'enfants sont si hautes que ceux-ci ne peuvent pas y grimper et en descendre de manière autonome.

Une alternative qui essaie de concilier les besoins des enfants et des adultes est la suivante : on construit une estrade sur laquelle on installe des tables et des bancs qui y sont fixés à hauteur des enfants. Ainsi, le mobilier est adapté à la crèche et les pédagogues n'ont plus à se pencher, car les tables et les bancs se trouvent sur un plan surélevé.

Si les repas sont pris dans un coin de l'espace de groupe et s'il n'existe que cet espace, des tables pliantes peuvent constituer une solution pour mieux utiliser l'espace. Dans un espace spécifique partagé avec un autre groupe, ceci n'est pas nécessaire, étant donné que les tables et les chaises ou les tabourets peuvent alors être utilisées à d'autres fins.



Crèche « Springmäuse », Hambourg, des tabourets au lieu des chaises de crèche

31 Il est évident que la hauteur sert aux adultes. Souvent, on justifie l'achat des chaises hautes par le fait que les enfants sont également assis sur ces chaises à leur domicile. Or, cet argument n'est pas pertinent, car nous n'avons pas ici affaire à une famille dans laquelle la chaise haute – et ceci seulement pour un certain temps – est disposée avec les autres chaises, mais à des établissements publics dans lesquels le mobilier adapté aux enfants est l'une des conquêtes pour lesquelles Maria Montessori se battait déjà il y a près d'un siècle, voir à ce sujet : Montessori, M., édité par Ludwig, H. (2010), *Die Entdeckung des Kindes*, Herder Verlag, Fribourg, Bâle, Vienne, p. 100 et suiv.



Sièges des pédagogues

Concernant les alternatives existantes pour des chaises hautes et des tables « adaptées aux adultes », les solutions suivantes peuvent également être proposées : l'important est d'abord que l'assise soit adaptée aux adultes – 40 x 40 cm – et que la hauteur d'assise soit un compromis entre la taille de l'adulte et la hauteur de la table. Une petite personne adulte pourrait facilement s'asseoir sur un tabouret de 30 cm, tandis qu'une grande personne adulte aura besoin de la hauteur de siège normale de 42 cm. Les chaises pivotantes réglables en hauteur, notamment celles qui s'abaissent très bas, se sont avérées être la meilleure solution.

En outre, les pédagogues devraient se placer au coin d'une table basse de sorte qu'ils puissent poser les pieds de part et d'autre de la table. De cette manière, ils ont une liberté de mouvement pour leurs jambes et ne se cognent pas les genoux au bord de la table. Ils s'assoient aussi près que possible de la table, ont une position stable et peuvent s'occuper des enfants qui sont assis à leur droite et à leur gauche. C'est pour cette raison que les tables rondes ne sont pas adaptées pour les repas.



Crèche Niederranven, Niederranven, Arcus, « fauteuil d'alimentation » et petits bancs de repas d'après Emmi Pikler



Spillkëscht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, « fauteuils d'alimentation » permettant à l'éducatrice de pouvoir s'asseoir confortablement dans un siège adapté à l'adulte pour alimenter l'enfant



Spillkëscht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, sièges adaptés aux enfants : tabourets

Tabourets au lieu de « chaises de crèche »

Étant donné que les jeunes enfants n'ont pas besoin de dossier, mais seulement d'un appui stable pour leurs pieds, pour garder leur buste en équilibre et pouvoir bouger leurs bras et leurs mains adroitement, les tabourets sont mieux adaptés que les chaises – et précisons : à une hauteur qui leur permet de toucher le sol avec leurs pieds. La hauteur adaptée pour les enfants qui savent s'asseoir est de 18 cm. Les enfants de deux à trois ans peuvent s'asseoir sur des tabourets de 22 cm de haut. La hauteur de la table doit toujours être supérieure de 20 cm à celle du siège.

La règle de base pour un siège ergonomique est la suivante : mieux vaut trop bas que trop haut. Les tabourets ont le grand avantage d'être des meubles polyvalents que les enfants peuvent utiliser tant lors des repas qu'aux autres moments de la journée pour des jeux de rôles et de mouvement.

I.7 UN ESPACE DÉDIÉ AUX SOINS CORPORELS

L'espace dédié aux soins corporels est un lieu très fréquenté au sein de la crèche. Par conséquent, il est d'une importance décisive, pour le quotidien pédagogique, que cet espace soit facile d'accès et judicieusement aménagé.

Dans cet espace, la zone pour changer les enfants joue un rôle central. Emmi Pikler et ses collaboratrices proposent d'y installer, outre la table à langer, également une « table d'habillement » à la hauteur de l'enfant et un coussin de sol.³² La pédagogie de Pikler a forgé le concept de « soins relationnels » (« beziehungsvolle Pflege ») et part du principe que la situation de soins revêt une grande importance « pour le développement sain du nourrisson et son futur comportement social ».³³ Emmi Pikler souhaitait donc offrir, tant aux enfants qu'aux pédagogues, un mobilier optimal, adapté à la situation particulière et aux besoins de l'enfant et de l'adulte, par exemple, une table à langer pour le nourrisson et un coussin de sol pour l'enfant plus grand de la crèche. La table à langer doit satisfaire certaines exigences – voir les pages 38-39.

Au-delà de l'offre relationnelle pendant les soins, les espaces sanitaires d'une crèche peuvent offrir aux enfants une multitude d'autres expériences.³⁴ Les enfants entretiennent une relation profonde avec l'eau. Ils devraient disposer d'une possibilité de barboter et d'un grand lavabo, un « lavabo-rigole », pour les jeux d'eau. En outre, dans un espace sanitaire suffisamment grand, une activité de « peinture à l'eau », issue du mini-atelier, peut être organisée très simplement, grâce à la proximité du lavabo ou de la douche.

Architecture de l'espace sanitaire

La planification architecturale de la situation des espaces dans le bâtiment et l'aménagement intérieur sont essentiels pour pouvoir exécuter sans difficulté ces offres spécifiques aux crèches. Lorsque la salle de bain est immédiatement accessible depuis l'espace de groupe, les pédagogues peuvent intégrer le plaisir des jeux d'eau dans le quotidien des enfants. Une grande fenêtre intérieure est utile. Toutefois, elle doit être installée au bon endroit, de telle sorte que la table à langer soit placée devant et que le/la pédagogue

puisse de temps en temps jeter un coup d'œil sur l'espace de groupe ; précisons qu'il convient absolument de s'assurer que la fenêtre descende assez bas pour assurer le contact visuel. L'idéal serait une cloison vitrée toute hauteur entre l'espace de groupe et la salle de bain, de sorte que les enfants plus âgés puissent jouer dans le « lavabo-rigole » de manière insouciant. Pour le barbotage, ils doivent bien sûr être accompagnés.

32 Vince, M. (1994), « Die Bedeutung der Kooperation während der Pflege », dans : Pikler, E. et al., *Miteinander vertraut werden*, Arbor Verlag Freiamt, p. 58 et suiv.

33 Pikler, E. et al. (1994), *Miteinander vertraut werden*, Arbor Verlag Freiamt, p. 13

34 Von der Beek, A. (2015), « Mehr Wasser ! Raumideen für Wasserspiele in der Krippe », dans : WAMIKI – Was mit Kindern, n° 2

Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, grande pataugeoire avec miroirs



Crèche Tandel, Tandel, Arcus, des enfants ont expérimenté la peinture dans la salle de bain et se sont peint le corps



Crèche Erpeldange, Erpeldange, Arcus, enfants jouant avec l'eau dans un « lavabo-rigole »

De par leur importance, les espaces sanitaires ne devraient pas être placés à l'intérieur du bâtiment, comme des pièces de moindre importance, mais comme tous les autres espaces dédiés aux enfants, ils devraient bénéficier de la lumière du jour et également d'une ventilation naturelle. L'attrait de ces espaces serait rehaussé par la présence de fenêtres, et non uniquement de bandeaux d'éclairage. À cause du carrelage et des dalles, les pièces sanitaires sont bruyantes et il est donc nécessaire de les équiper de plafonds dotés d'une isolation acoustique. La salle ne doit être carrelée que jusqu'à mi-hauteur et seulement aux endroits où cela est indispensable. Ceci permet non seulement d'améliorer l'atmosphère acoustique, mais aussi de faire des économies. La lumière artificielle ne doit pas être trop vive, mais de la qualité de la lumière du jour. Chaque espace sanitaire nécessite une bouche d'écoulement au sol afin que les enfants puissent expérimenter l'eau sans restrictions (inutiles).

Lorsque les espaces sanitaires sont occupés par deux groupes, il doit y avoir dans tous les cas deux tables à langer, deux lavabos-rigoles et deux WC. Toutefois, dans ce cas, seule une pataugeoire est nécessaire, ce qui permet de dégager davantage de place pour une table de « peinture à l'eau » ou d'expérimentation avec l'argile.

Il y a plus de 30 ans, les pédagogues de Reggio ont remarqué que les enfants des crèches étaient particulièrement intéressés par les miroirs dans la salle de bain.³⁵ Manifestement, lorsqu'ils sont situés sur un mur près des toilettes, ceci les rend particulièrement attrayantes. Sur un mur libre, le miroir conduit les enfants à explorer leur corps, souvent à deux ou à plusieurs. Le miroir placé au-dessus du lavabo, pour lequel il faut absolument veiller à ce que les enfants puissent s'y voir effectivement, est utilisé pour s'observer pendant la toilette ou les jeux d'eau. Le miroir au-dessus de la table à langer joue un rôle important. Bien que les pédagogues de Reggio aient étudié de manière approfondie la pédagogie de Pikler qui refusait un tel miroir au motif qu'il distrairait les enfants, ils souhaitent offrir aux enfants la possibilité de contempler leur corps depuis une autre perspective et estiment que les avantages, pour l'éducatrice, qui consistent à jouer avec l'enfant et son image dans le miroir, sont plus importants que le risque de distraction.

Un grand miroir sur le mur d'un espace sanitaire est l'endroit idéal pour s'enduire de crème. Il peut aussi être placé sur le mur de la douche ou d'un bassin plus grand, qui ne doivent pas forcément être remplis d'eau. Deux ou trois enfants utilisent alors seulement le bassin et peuvent alors manipuler de la crème ou de la mousse à raser à volonté.



Spillkëscht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, les WC de crèche et la table à langer sont de préférence placés l'un à côté de l'autre



Spillkëscht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, table à langer avec escalier escamotable, petit (!) lavabo et miroirs

35 Malaguzzi, L. (1984), « Über Spiegel », dans : Zerosei, N° 9



Architecture et aménagement intérieur des espaces sanitaires

L'espace sanitaire doit être accessible depuis l'espace de groupe, dans un local qui en est séparé par une cloison comportant des vitres et une porte avec une découpe en verre, dans l'idéal une cloison vitrée toute hauteur munie d'une porte.

L'espace comporte une table à langer qui doit surtout être assez profonde pour que les enfants plus grands puissent aussi y être changés ; avec des escaliers fixes ou escamotables, un lavabo intégré au plan de travail muni d'une arrivée d'eau chaude et froide, qui doit être en réalité seulement un lave-main et non une baignoire pour bébé ; des casiers ou des tiroirs pour les couches, etc. ; un éclairage non éblouissant au-dessus de la table à langer et une petite cuvette de WC avec lunette (hauteur 26 cm), idéalement installée à côté de la table à langer.

Les lavabos-rigoles doivent impérativement être disposés à une faible hauteur (max. 50 cm) afin

que les enfants puissent utiliser les robinets, et sans que l'eau ne leur coule dans les manches. Des lavabos-rigoles simples en matière plastique avec un dispositif de trop-plein ont fait leurs preuves, mieux que des lavabos en acier inoxydable ou en porcelaine ou les installations de jeux d'eau coûteuses. Des robinets mitigeurs mono-commande sont suffisants, et il n'est pas obligatoire de disposer de plusieurs robinets. Les robinets ne doivent surtout pas être à commande électronique, car cette technique n'est pas compréhensible pour les enfants des crèches.

Il ne faut pas oublier de placer un miroir au-dessus des lavabos-rigoles. La douche ne sert pas uniquement à l'hygiène corporelle, mais doit être également utilisée pour barboter et par conséquent, elle doit comporter un receveur profond. L'idéal est de disposer d'une grande pataugeoire.

I.8 UN ESPACE DE REPOS

L'attention individuelle apportée à chaque enfant par le/la pédagogue repose sur un bon échange d'informations entre la crèche et les parents. Pendant la période d'adaptation, les parents sont questionnés sur les habitudes de sommeil de leur enfant et ces informations sont consignées par mots-clés, par exemple sur une fiche. Ceci permet également au/à la pédagogue qui n'est pas familiarisé(e) avec l'enfant de tenir compte de ses habitudes. Outre les endroits que les enfants devraient eux-mêmes choisir si possible, ce sont les « objets transitionnels »³⁶ qui peuvent permettre au/à la pédagogue de rendre justice à l'individualité de chaque enfant. Il ou elle doit absolument veiller à ce que chaque enfant puisse s'endormir avec son animal en peluche, son « doudou » en tissu ou sa tétine.

Comme pour les repas, les enfants ne doivent pas être contraints au sommeil. L'expérience a montré que pour les jeunes enfants des crèches, cette contrainte n'est pas non plus nécessaire. Ils dorment de leur plein gré et d'autant plus volontiers que l'on tient compte de leurs besoins. Ceci implique que de temps en temps, ils puissent aussi s'endormir – dans une « caverne » – et donc avoir le droit d'être éveillés lorsque les autres dorment. Les jeunes enfants s'adaptent de manière étonnante à un environnement tel que la crèche. Ceci signifie qu'après une phase d'adaptation, ils dorment tous à peu près en même temps. Par conséquent, en reconnaissant la capacité d'adaptation que démontrent en principe les jeunes enfants, il conviendrait ainsi également d'accepter qu'à certains moments, ils refusent de dormir. Ceci peut d'ailleurs tout à fait être un phénomène temporaire. Lorsque l'enfant sent qu'il a le droit de dormir, mais qu'il n'y est pas obligé, il peut éventuellement se recoucher le jour suivant.

Lorsqu'on leur en donne la possibilité, les enfants choisissent souvent de dormir dans un campement commun qui leur donne l'occasion d'exprimer leur affection pour les autres par des caresses ou en se blottissant les uns contre les autres. La présence des autres enfants est probablement déterminante dans le fait que le sommeil n'est généralement pas un problème à la crèche. Chez eux, la plupart des enfants se résignent difficilement à dormir seuls. Lorsque les

parents insistent pour qu'ils le fassent, avec de bonnes raisons, ceci aboutit à des conflits. À la crèche, les enfants ne dorment pas seuls : au contraire, ils doivent toujours dormir à plusieurs. Les enfants ne devraient donc pas seulement pouvoir dormir ensemble dans une pièce, mais également sur un même matelas. Ce faisant, ils s'apportent mutuellement la proximité corporelle apaisante qui leur manque lorsqu'ils dorment seuls.

Dans un souci d'individualisation, les enfants devraient pouvoir choisir entre un lieu de couchage individuel et collectif, et participer à l'organisation de leur lieu de repos. Ceci est possible lorsqu'ils expérimentent la préparation de leurs couchages. Toutefois, lorsque tous les couchages sont identiques, la participation des enfants se limite à donner de petits coups de main. Néanmoins, s'il existe des couchages différents, les enfants peuvent les corrélés à leurs préférences et à leur humeur.

Les lits qui, souvent, doivent non seulement être installés une seule fois, mais également démontés chaque jour (par manque de place), mettent à rude épreuve le dos des pédagogues et font perdre beaucoup de temps chaque jour.³⁷ Au lieu des cadres de lits, l'utilisation des seuls matelas classiques et leur installation au sol, séparés ou regroupés, a fait ses preuves. Outre le manque de place, une orientation axée sur les besoins des enfants a conduit à organiser des lieux de couchage communs, du moins depuis que l'on considère qu'il n'y a pas de justification hygiénique au couchage des enfants dans des lits séparés. Pendant la journée, il existe une multitude d'occasions d'entrer en contact avec les fluides corporels des autres enfants, tels que la salive, de sorte qu'il est absurde de vouloir éviter cela lors du repos. Il suffit que chaque enfant ait son propre oreiller et sa propre couverture. En effet, certains enfants aiment dormir sur un grand matelas avec d'autres. D'autres, en revanche, préfèrent dormir sur leur propre matelas.

36 On qualifie « d'objets transitionnels » les objets qui revêtent une grande importance pour l'enfant, par exemple un ours en peluche ou un foulard qui sont réels, mais qui ont surtout une valeur symbolique et représentent la mère, voir à ce sujet : Winnicott, D.W. (2002), *Vom Spiel zur Kreativität*, Klett-Cotta Stuttgart

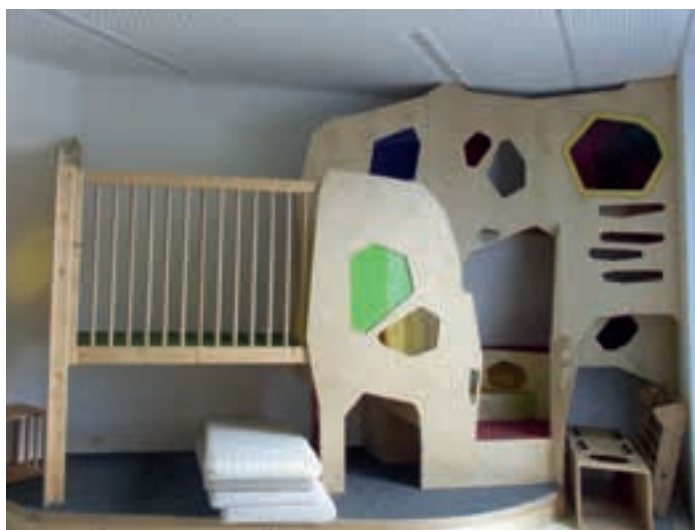
37 Les lits d'enfant en bois sont lourds. Or, l'utilisation de lits légers à la place, de type « lits de camp », n'offre pas à l'enfant un lieu de sommeil sécurisant. Les paniers en osier sont des « cocons » protégés qui présentent l'avantage que l'enfant peut aussi les utiliser pour les jeux de rôles, tels que « papa, maman, l'enfant et le chien ».

Afin de pouvoir proposer une offre différenciée aux enfants, il est judicieux d'utiliser également les espaces de sommeil avec les enfants pendant leur période d'éveil. Ceci signifie que les matelas doivent être rangés. À cet effet, il doit y avoir une armoire range-matelas ou un rangement similaire. Il existe dans le commerce des armoires range-matelas, et d'autres variantes peuvent être fabriquées sur mesure par des menuisiers. À cet égard, plusieurs aspects sont pris en compte : elles réduisent la charge physique pour les pédagogues, prennent moins de place, comparées aux nombreux cadres de lits, et permettent aux enfants d'utiliser autrement l'espace de repos pendant leur temps d'éveil.³⁸

Un modèle encore plus complexe, qui n'est pas seulement conçu pour la fonction du sommeil, a été développé par le menuisier Matthias Buck de Hambourg : ici, la surface qui est libérée lorsque les matelas sont rangés n'est pas seulement une surface vide, c'est-à-dire un « produit résiduaire ». Les lieux de couchages sont intégrés à une structure d'éveil surélevée à caractère

paysager. Pendant leur période d'éveil, les enfants peuvent utiliser les différents niveaux pour s'isoler et escalader les pentes. Pour atteindre le point le plus élevé de la structure, ils doivent mettre en œuvre tous leurs sens physiques. Ils sont récompensés par la vue qu'ils ont de là-haut sur ce qui se passe dans l'espace du groupe, et peuvent tout observer sans être vus.

Dans le cas où l'on ne dispose que d'une pièce, la structure surélevée avec couchages, qui sert également d'espace de jeu, de retrait et de mouvement, constitue la meilleure solution pour diviser la pièce de manière complexe et efficace. Même s'il existe un espace de repos distinct, comme cela devrait être la norme, cette pièce séparée est beaucoup mieux utilisée avec une structure surélevée, également pendant la période d'éveil. Le modèle de la structure surélevée de jeu et de repos offre en outre aux crèches davantage de possibilités de choix concernant l'utilisation des espaces. L'installation de cette structure dans l'espace de groupe pourrait donner la possibilité d'installer un espace dédié aux repas ou un atelier dans l'espace annexe.



Crèche Niederanven, Niederanven, Arcus, structure surélevée à caractère paysager comprenant des couchages pour 6 enfants et plus



Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, hamac suspendu pour nourrissons

³⁸ Ce sont justement ces atouts qui font défaut à une autre solution : les entreprises de mobilier pour jardins d'enfants ont développé, en s'inspirant des lits superposés, leur propre modèle de « lits à barreaux superposés », qui est censé combler le manque de places de couchage. Ces sociétés proposent des lits à barreaux montés l'un sur l'autre dans lesquels un enfant dort en haut, et un autre en bas. L'enfant placé dans le lit supérieur doit toutefois être protégé de la chute par la clôture des barreaux supérieurs, ce qui pose un problème en cas d'incendie, et le/la pédagogue doit soulever l'enfant pour le coucher et le retirer du lit, ce qui constitue une charge pour son dos. Il est également problématique que la pièce, de par cet ameublement, ne soit utilisée que pendant la période du sommeil.

L'avantage de l'espace-repas distinct serait la possibilité, pour le ou la pédagogue, de s'occuper des enfants qui ont déjà fini de manger et se préparent à dormir, tandis que sa/son collègue termine tranquillement le repas avec les autres enfants, sans que les deux groupes ne se gênent. Un atelier séparé pourrait être utilisé par un(e) pédagogue avec les enfants plus âgés de la crèche qui ne veulent plus faire la sieste.

À la crèche, les conditions de sommeil des plus jeunes devraient être organisées de manière particulièrement affectueuse. Auparavant, les enfants dormaient dans des couffins ou des berceaux. Pour les nourrissons qui dorment à des horaires très différents et qui, pour cette raison, ne doivent pas être « relégués » dans une pièce séparée, les hamacs suspendus au plafond ou à des poutres ont fait leurs preuves. L'éducatrice peut bercer l'enfant pour l'endormir et elle s'en occuper immédiatement lorsque l'enfant attire son attention. Lorsque les enfants plus grands ont leur propre dispositif de balançoire, il est possible de veiller à ce qu'ils laissent le bébé tranquille.



L'architecture des espaces de repos

Étant donné que l'utilisation d'une pièce à raison de deux heures de sieste par jour constitue un gaspillage injustifié, les espaces qui sont prévues pour le repos doivent être construits

comme toutes les autres pièces, avec des fenêtres et non des bandes lumineuses, sans compter que l'on ne peut pas savoir quelle sera l'affectation future de ces espaces.

L'aménagement intérieur et le mobilier des espaces de repos

Il existe deux possibilités qui ont fait leurs preuves : soit disposer des matelas au sol ou sur une estrade plane, soit aménager l'espace vertical et construire un deuxième niveau. Les enfants doivent pouvoir se rendre eux-mêmes sur cette structure surélevée de jeu et de repos, et celle-ci doit être bien accessible aux adultes. En outre,

elle doit pouvoir être intégrée aux activités de jeu et de mouvement et servir de possibilité de retrait. Pour un espace de repos, il convient d'avoir la possibilité d'assombrir la pièce, de disposer d'un éclairage agréable (d'intensité variable) et d'un ton chaud aux murs.

I.9 UN LIEU POUR LES PARENTS

Enfin, quelques recommandations sur les lieux destinés au troisième élément du triangle relationnel qui se forme à chaque fois que les parents confient leur jeune enfant à un établissement. Dans la pédagogie de Reggio, on dit que les pédagogues, les parents et les enfants entrent dans une « communauté de vie à durée déterminée ». Les mères et les pères ont souvent du mal à se séparer de leurs jeunes enfants, et bien entendu, les enfants eux-mêmes ne comprennent pas pourquoi c'est nécessaire. Par conséquent, il est indispensable de prévoir une période d'adaptation en douceur³⁹ qui doit être soutenue sur le plan spatial. C'est pourquoi l'établissement devrait disposer d'un lieu dans lequel les parents peuvent s'installer et, lors des premières phases de l'adaptation pendant lesquelles il ne se séparent que peu de temps de l'enfant, attendre, revenir et le récupérer pour le ramener à la maison. Après cette période, le lieu peut être utilisé par les parents pour se reposer brièvement, et éventuellement pour consulter une documentation sur les activités des enfants qui est mise à disposition dans cet espace.

Étant donné que les jeunes enfants se tiennent souvent à même le sol, de plus en plus de crèches introduisent désormais l'interdiction des chaussures de ville dans l'établissement. Les parents doivent soit retirer leurs chaussures, soit porter une protection par-dessus. Il convient ici aussi d'aménager le lieu pour les chaussures et les pantoufles ou autres sur-chaussures, et surtout de prévoir des sièges, dans l'idéal un fauteuil, pour indiquer aux parents qu'ils sont les bienvenus. Ceci s'applique également à la possibilité de changer l'enfant dans le vestiaire, uniquement pour les parents.

Spillkëscht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, le coin des parents



Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, sur-chaussures pour les parents et place assise



Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, table à langer pour les parents dans le vestiaire

39 Voir par exemple le « concept d'adaptation berlinois » : Laewen, H.J./ Andres, B./ Hédervári, E. (2011), *Die ersten Tage in der Krippe*, Beltz Verlag



II. Aménagement de l'espace pour l'éducation non formelle des enfants de 3-6 ans



Ce n'est pas dans les discours officiels sur l'éducation, mais bien au quotidien que la discipline, l'ordre, la propreté, la ponctualité et l'obéissance continuent à jouer un rôle en tant qu'objectifs éducatifs et, simultanément, en tant que moyens d'atteindre ces objectifs. Toutefois, la modification des relations sociétales a conduit à l'élargissement de ces objectifs, et à leur remise en question partielle. Les parents et les pédagogues doivent relever le défi d'harmoniser la tradition éducative qui avait fait ses preuves dans leur propre enfance avec les exigences d'une société individualisée et pluraliste.

Afin de donner vie aux caractéristiques de l'éducation non formelle, c'est-à-dire aux notions abstraites qui sont énumérées dans le « cadre de référence national », telles que « participation », « apprentissage par l'exploration », « orientation vers le processus », « apprentissage en partenariat » et « orientation vers la personne »⁴¹, nous présentons un modèle d'aménagement de l'espace pour l'éducation non formelle des enfants de trois à six ans.

Pour ce faire, partons d'un exemple concret. Dans la maison relais de Garnich qui a ouvert en 2012, les espaces destinés aux enfants d'âge préscolaire ont été construits dans un bâtiment distinct des espaces destinés aux grands. La libre circulation des petits et des grands enfants et la collaboration entre les pédagogues des deux secteurs sont toutefois favorisées de manière optimale par l'architecture : toutes les salles sont connectées par un couloir et les espaces des 3-6 ans ne sont séparés des autres que par une porte vitrée. La liaison architecturale entre les deux sections de bâtiments sur un même plan permet donc à la fois la distinction entre les enfants d'âge différent, et la participation des petits qui souhaitent aller chez les grands et vice-versa. En règle générale, les enfants qui font volontiers usage de cette possibilité sont des enfants d'une même fratrie.

Les autres jeunes enfants utilisent sporadiquement la perméabilité existante et restent sinon dans leur secteur transparent et gérable de par sa dimension spatiale et son nombre restreint de personnes ; celui-ci comprend deux groupes sur trois classes d'âge, sources de diversité pour les enfants. Cette diversité est également créée par le fait que les pédagogues des deux groupes des trois à six ans ne travaillent pas sans

« L'aménagement de l'espace vient appuyer la fonction d'instance de communication entre la famille, l'école et l'enfant qui incombe à l'institution non formelle. »⁴⁰

concertation, mais s'entendent en tant qu'équipe et offrent ainsi aux enfants des possibilités de choix beaucoup plus nombreuses.

Dans cette maison relais, on établit une distinction organisationnelle, architecturale et pédagogique dans la prise en charge des enfants d'âges très différents et de stades de développement extrêmement variés, qui tient compte autant du principe de la diversité que de celui de l'individualisation. Ceci permet de résoudre les problèmes que posent aux jeunes enfants les deux principes alternatifs d'organisation, le travail de groupe et l'activité libre en espaces fonctionnels. Les enfants n'ont pas à être soumis aux limites du travail en groupe, ni à se débrouiller dans un espace à activités libres réunissant neuf classes d'âge, qu'ils ont du mal à saisir.

Une séparation « perméable » repose sur l'idée que les grandes entités organisationnelles qui se créent par la transformation du travail de groupe en activité libre dans des espaces fonctionnels doivent comporter des limites pour être appréhendées par les enfants et être gérables pour les adultes.

40 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse, Luxembourg (éd.) (2018), *Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes*, p. 58

41 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse, Luxembourg (éd.) (2018), *Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes*, p. 25 f.

La division en deux domaines, l'un pour les trois à six ans et l'autre pour les six-douze ans, réduit la complexité, tant pour les enfants que pour les pédagogues. L'alternative au travail de groupe n'est pas l'ouverture de tous les espaces à tous les enfants, mais la création d'unités ou de sous-unités certes plus importantes, mais nécessairement plus faciles à appréhender. Dans le modèle présenté ici, l'objectif principal est que les enfants aient davantage de possibilités d'apprentissage par l'exploration que dans le travail de groupe. La séparation architecturale et pédagogique (perméable) entre les « petits » et les « grands » est donc la condition préalable pour que les enfants abordent leurs thèmes d'activités avec des partenaires de jeu à peu près du même âge et nouent des amitiés.

Les enfants de trois à six ans ont les mêmes espaces thématiques que ceux de six à douze ans. Pour donner un espace à l'apprentissage par la découverte, les jeunes enfants ont leur propre atelier, leur propre espace de construction et de jeux de rôles, leur propre espace de repos ou de retrait, leur propre espace extérieur et ils disposent de leur propre espace dédié aux repas.

II.1 LE BUFFET DES « PETITS »

L'espace dédié aux repas est organisé et aménagé selon les mêmes principes que pour les grands.⁴² Afin de n'occuper qu'un seul des espaces pour les deux groupes avec les tables et chaises pour les repas, un espace « buffet » a été aménagé, de sorte que tous les enfants ne prennent pas leur repas en même temps, mais se relaient. Les premiers qui ont faim se rendent dans la salle du buffet, auxquels ils peuvent se servir eux-mêmes, et quittent la salle lorsqu'ils ont fini et ont débarrassé leur assiette. Une vue d'ensemble sur la porte permet aux enfants de voir s'il reste des places libres et de réserver ou de libérer une place.

⁴² Voir à ce sujet la page 67 et suiv.

MR Garnich, Garnich, Arcus,
vue d'ensemble de l'organisation des places
sur la porte de la salle du buffet des enfants de 3 à 6 ans



MR Garnich, Garnich, Arcus, buffet pour les enfants de 3 à 6 ans

II.2 UN ESPACE DÉDIÉ À L'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE : L'ATELIER DES ENFANTS DE 3-6 ANS



MR Garnich, Garnich, Arcus, atelier pour les enfants de 3 à 6 ans

Si nous considérons l'apprentissage des enfants par le biais de leurs sens comme un fait établi, nous devrions en tirer les conclusions pour l'aménagement des espaces pour la peinture et le bricolage.⁴³ Les espaces et matériaux présents devraient être examinés pour vérifier leur effet stimulant du point de vue sensoriel : les enfants peuvent-ils s'y activer dans diverses postures corporelles : pas seulement en position assise, mais également debout, à genoux ou accroupis ? Est-il parfaitement possible de n'utiliser que les mains, comme on peut se servir de divers outils ? Ces outils sont-ils polyvalents ? Y a-t-il des pinceaux fins et épais, des ciseaux émoussés et aiguisés, du papier blanc et de couleur, de petit et grand format, rigide et transparent ? Les enfants peuvent-ils reconnaître d'un seul coup d'œil ces différences par une présentation claire et accéder en toute autonomie à l'offre différenciée ? Existe-t-il un stock de base de matériaux sensoriels qui peut être proposé aux enfants à tout moment : non seulement des crayons et du papier, mais aussi de la

peinture liquide et des planches à dessin ou, mieux encore, des chevalets ainsi qu'un matériau tel que de l'argile avec lequel on peut créer en trois dimensions ?

Les quelques questions énumérées ci-dessus permettent déjà de constater les faits suivants : un coin dessin/peinture et bricolage dans la salle de groupe ne stimule pas autant les sens des enfants qu'un atelier. Il s'agit d'abord d'un simple problème de place. Ceci est étroitement lié au fait que les enfants ne peuvent s'occuper de manière autonome que dans les lieux où les objets sont à tout moment à leur disposition. C'est uniquement dans les endroits où ils trouvent des « structures d'opportunité », où ils ont le choix entre les crayons, le papier et la peinture liquide, entre la peinture et la sculpture, l'argile et le papier, qu'ils peuvent créer ce qu'ils souhaitent à la manière dont ils le souhaitent. Il existe également très clairement une relation étroite entre la superficie existante et les possibilités éducatives des enfants.

43 Voir à ce sujet le chapitre sur les ateliers dans : von der Beek, A. (2014), *Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs*, verlag das netz

Étant donné que la place, dans l'espace de groupe, n'est pas extensible à souhait, la solution consiste à utiliser la superficie d'une salle entière pour les processus de création. Ainsi, dans un tel « espace fonctionnel », il est possible d'organiser délibérément la nature des séquences de travail, qui s'applique également aux processus créatifs. Pour qu'une activité puisse être pratiquée dans le quotidien pédagogique, il est d'une importance décisive de savoir si elle est liée ou non à un effort excessif. Par conséquent, il est judicieux de réfléchir à des simplifications. On pourrait également aborder l'optimisation des séquences de travail des adultes, qui leur permet de proposer quotidiennement des expériences sensorielles aux enfants dans l'atelier.

MR Garnich, Garnich, Arcus,
présentation claire du matériel dans des récipients transparents



MR Garnich, Garnich, Arcus,
présentation claire du matériel dans des récipients transparents



MR Garnich, Garnich, Arcus,
matériaux sensoriels dans l'atelier pour les 3 à 6 ans

Pour créer, les enfants utilisent toutes les formes de perception sensorielle, par le biais de leurs yeux, de leurs oreilles, de leur corps et de leurs sensations. Et en créant, ils établissent une distinction entre leurs sens. Ils font des expériences avec leur corps, par exemple en faisant travailler leur force lors de la manipulation d'un gros bloc d'argile. Toutefois, ce n'est qu'à la condition qu'ils puissent créer dans la masse qu'il naîtra une profusion de formes de l'interaction de leurs mains avec le matériau d'argile (avec l'implication de tout leur corps).

Les impressions visuelles et, plus encore, les expériences tactiles sont toujours différentes : les mains roulent et écrasent, tirent et pressent, lissent et percent, pour ne citer que quelques expériences kinesthésiques qui sont sans cesse répétées. Elles s'inscrivent dans le corps exactement comme l'expérience des mains avec la forme sphérique, ovale ou cylindrique, comme elles aident à l'acquisition cognitive des figures géométriques élémentaires. Ces perceptions forment le fondement de la création d'autres formes plus subtiles – et pas seulement avec le matériau de l'argile, mais avec tous les matériaux qui possèdent des propriétés comparables.

MR Garnich, Garnich, Arcus, expérimenter avec l'argile dans l'atelier des enfants de 3 à 6 ans



Les enfants devraient donc disposer le plus souvent possible de grandes quantités d'argile sur leur table dans l'atelier. Une table contenant 30 kilos d'argile, par exemple, invite à s'y regrouper. Elle ouvre un « espace de possibilités » pour les enfants, pas seulement créatif, mais aussi social : ils peuvent se référer les uns aux autres, effectuer des ajouts et des modifications aux constructions des autres, s'inspirer mutuellement, mais également se critiquer. Les enfants se réjouissent de leurs réussites et les commentent. Généralement, ils émettent également des critiques franches, y compris des autocritiques. Ils distinguent également la perception de leurs sensations, mais également leurs capacités verbales, rationnelles d'émettre des jugements et de les justifier. La liste de leurs expériences, pour les seules créations avec l'argile, est loin d'être exhaustive.

MR Garnich, Garnich, Arcus, expérimenter avec l'argile dans l'atelier des enfants de 3 à 6 ans



II.3 UN ESPACE DÉDIÉ À LA CONSTRUCTION

Pour la construction, comme pour la création, l'enjeu est la différenciation des expériences perceptives par le biais des sens de la distance, du corps et des sensations ; il s'agit donc d'expériences esthétiques que l'enfant fait, par exemple, en étant confronté à des formes symétriques et par la stimulation du sens tactile grâce à des surfaces possédant des qualités tactiles agréables. Toutefois, l'espace dédié à la construction contribue également au développement du langage, par exemple à la conceptualisation. Lors de la manipulation des matériaux, les concepts tels que « en haut » et « en bas », « devant » et « derrière », à « droite » et à « gauche », « rond et anguleux » jouent un rôle important. Il est évident que dans un espace dédié à la construction, les enfants expérimentent les lois scientifiques, notamment de la physique, telles que les lois de la statique et de la gravité.

Très concrètement, il s'agit de la formation des opérations mentales mathématiques telles que l'analyse ou la décomposition, la comparaison, la synthèse ou l'assemblage, la conclusion, la mise en relation, la capacité d'ordonner et d'associer, la manipulation des quantités, des chiffres, des surfaces, des grandeurs et des relations spatiales telles que la longueur, la hauteur et la profondeur.

Tout ceci n'est pas appris aux enfants au sens scolaire, mais est transmis par le biais de l'espace, des matériaux et de l'accompagnement attentif des pédagogues.⁴⁴ Ils ou elles font de l'espace un « pédagogique » supplémentaire, choisissent le matériau, le présentent de manière attrayante et perçoivent ce dont les enfants ont besoin et ce qui leur manque éventuellement encore – et le procurent ensuite. Les pédagogues donnent aux enfants, au sens littéral, l'espace pour un apprentissage autonome. Toutefois, cela ne signifie en aucun cas qu'ils/elles laissent les enfants seuls, sortent de la pièce ou y restent seulement assis(es), mais les pédagogues s'intéressent à ce que font les enfants. Ils/elles les accompagnent au niveau du langage et désignent les objets et les manipulations par le terme adapté. Étant donné qu'il est possible, dans un espace dédié à la construction, que plusieurs petits groupes d'enfants fassent des activités différentes, les pédagogues distinguent entre les enfants qui n'ont besoin que d'un regard bienveillant et ceux qui nécessitent une assistance concrète.

Généralement, la construction favorise l'estime de soi des enfants, car elle produit toujours des résultats visibles.

Blocs de construction à planches et tabourets de construction

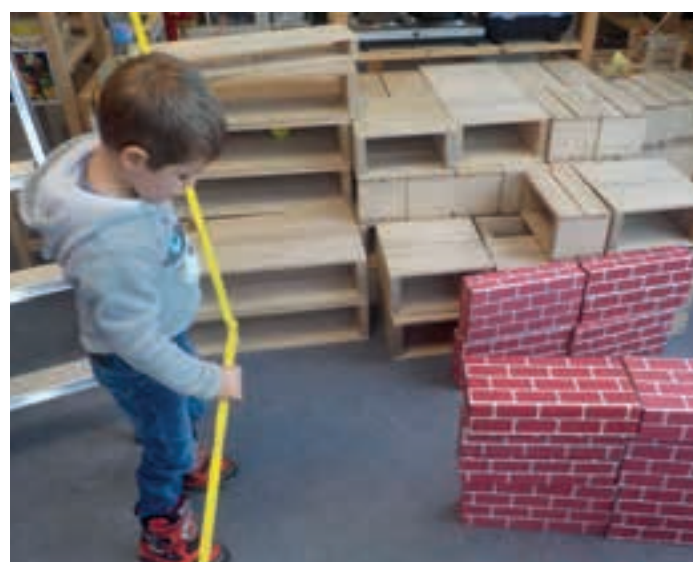
Les blocs de construction à planches sont en bois massif et se composent de 3 couches avec un vide au milieu. Donc, ils ne forment pas de corps creux, mais ont quand même un volume important. En raison du vide, les enfants peuvent facilement saisir les gros blocs de construction. Ces blocs de construction permettent des ouvrages dans des dimensions plus grandes que celles de Fröbel, de sorte que les enfants puissent associer construction, mouvement et jeu de rôles.

Le « tabouret de construction » a été développé par le menuisier Matthias Buck. Il a la forme d'un U. Il est stabilisé par une plaque de bois au milieu, de sorte qu'il peut être utilisé de manière variable, p. ex. comme un siège, comme une table ou, empilé, comme une étagère. Les tabourets de construction sont disponibles en deux tailles, en fonction de leur utilisation dans une crèche ou dans le préscolaire, avec ou sans trou de poignée.

44 Voir à ce sujet le chapitre sur les salles de construction dans : von der Beek, A. (2014), *Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs*, verlag das netz

Dans la salle de construction, des liens sont régulièrement établis avec les jeux de rôles. Les enfants imitent les activités des adultes et jouent, par exemple, au « chantier ». En mettant à disposition des matériaux simples et polyvalents, tels que des cartons, des tabourets de construction, des tubes en carton, des tuyaux, des planches, des cônes de signalisation, des bobines de câbles et des caisses de bouteilles, les pédagogues permettent ces jeux et les autres « jeux à faire semblant ».

Une salle de construction aménagée de manière diversifiée et différenciée est aussi une salle qui favorise la communication, le comportement social et la construction collective, surtout lorsque le matériel permet de construire non seulement à petite échelle l'un à côté de l'autre, mais aussi à grande échelle, ensemble. Dans ce cas, il est constamment nécessaire de se consulter. On peut observer comment les enfants tiennent compte des idées des autres et font des compromis afin d'atteindre un objectif commun, ou comment un enfant poursuit seul son propre objectif et sollicite une assistance pour atteindre ses propres buts.



MR Garnich, Garnich, Arcus, dans l'espace dédié à la construction des enfants de 3 à 6 ans, on trouve de grands « blocs de construction à planches », de gros « blocs en carton » et des « tabourets de construction »

II.4 UN ESPACE DÉDIÉ AUX JEUX DE RÔLES

Les enfants jouent constamment à des jeux de rôles, parce qu'ils sont venus au monde avec la capacité d'imitation. Ils distinguent cette faculté dès leur premier jour de vie, dans l'interaction avec les personnes qui s'occupent d'eux. Les enfants apprennent donc à connaître le monde grâce à des routines, telles que les soins corporels quotidiens, et à des rituels, comme le moment du coucher, et ils reproduisent ensuite ces impressions dans le jeu de rôles.

Aux jeux de rôles simples succèdent des jeux plus complexes qui s'accompagnent de la joie des enfants de se glisser dans la peau d'un autre, par le déguisement, sur la scène, en jouant aux ombres chinoises ou avec des ustensiles de cuisines en tant que marionnettes.

Il existe trois grands domaines thématiques de jeu des enfants dans l'espace dédié aux jeux de rôles : la famille, le monde du travail et le théâtre.⁴⁵ Traditionnellement, l'espace de groupe comporte un coin nommé le « coin des poupées ». Il serait préférable de l'appeler le « coin famille » et d'installer un appartement dans lequel les enfants ne jouent pas seulement à la poupée, mais surtout peuvent être eux-mêmes les acteurs du jeu. L'évolution du « coin des poupées » en « coin famille » est également importante pour rendre cette activité de jeu de rôles attrayante aussi bien pour les filles que pour les garçons.

MR Garnich, Garnich, Arcus, possibilités de jeux de rôles issus de la famille et du monde du travail



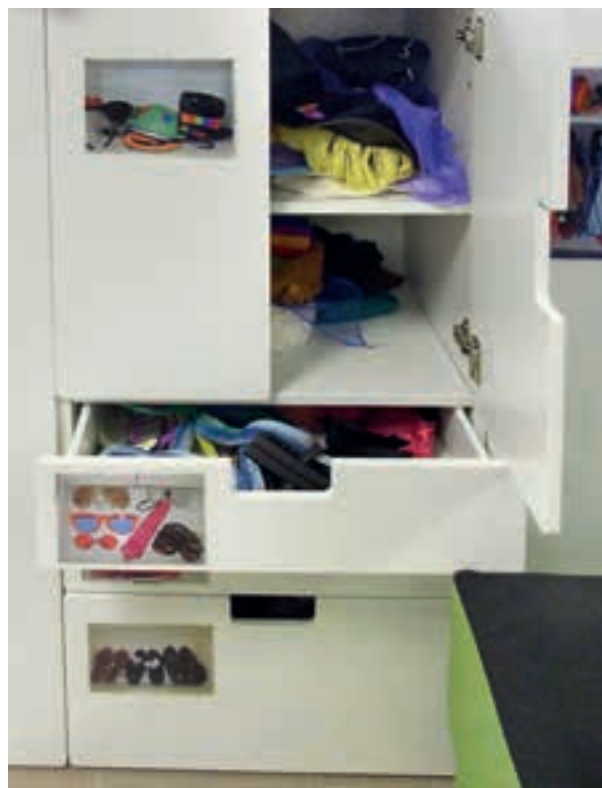
⁴⁵ Voir à ce sujet le chapitre sur les espaces dédiés aux jeux de rôles dans : von der Beek, A. (2014), *Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs*, verlag das netz

MR Garnich, Garnich, Arcus, possibilités de jeux de rôles issus de la famille et du monde du travail



MR Garnich, Garnich, Arcus,
possibilités de jeux de rôles issus de la famille et
du monde du travail, par exemple « le restaurant »

Parmi les thèmes de jeux de rôles issus du monde du travail, on peut citer celui de l'épicerie. Ici aussi, l'équipement différencié en matériel, de préférence composé d'emballages, contribue à ce que les garçons s'intéressent autant que les filles à l'espace dédié aux jeux de rôles.



MR Garnich, Garnich, Arcus, possibilités de jeux de rôles sur la scène avec des déguisements

Une scène dans l'espace dédié aux jeux de rôles est un « espace » très particulier. Lorsqu'elle est équipée d'un rideau, elle est plus polyvalente qu'aucun autre « espace dans l'espace », parce qu'elle constitue un lieu de retrait. À l'aide d'articles d'ameublement amovibles, les enfants y jouent aussi bien à des jeux de rôles issus de la famille que du monde du travail. Ils l'utilisent comme lieu pour se déguiser et pour présenter les déguisements.

Cette scène est non seulement un lieu polyvalent pour le jeu des enfants, mais elle peut également servir pour s'y rassembler, y organiser des lectures à voix haute ou y regarder des livres illustrés.

MR Garnich, Garnich, Arcus,
table de maquillage et de coiffure à proximité de la scène



MR Garnich, Garnich, Arcus,
jeux de rôles issus du monde du travail : « l'épicerie », balance, caisse et téléphone



II.5 UN ESPACE COMMUN DÉDIÉ AU MOUVEMENT (ENFANTS DE 3-12 ANS)

La maison relais souhaite satisfaire l'envie de mouvement des enfants, plus précisément l'envie d'être actif et de faire bouger les choses.

Un espace dédié au mouvement accessible à tous les enfants à tout moment, et où un(e) pédagogue est présent(e), est d'une importance primordiale.

La salle contient une installation de poutres à balançoires, à laquelle plusieurs dispositifs de balançoire et de pendule peuvent être accrochés, permettant de satisfaire un besoin important des enfants : des expériences variées impliquant les sens kinesthésique (régulation du mouvement) et vestibulaire (équilibre).

L'espace dédié au mouvement n'est ni un gymnase, ni une salle de défoulement, mais un lieu dans lequel les enfants peuvent à la fois bouger et se retirer. Une structure surélevée de jeu et de mouvement sur toute la hauteur de la salle permet aux enfants aussi bien d'être actifs, de grimper et sauter, que de se retirer dans des niches et d'observer, seuls ou à plusieurs, ce qui se passe dans la salle.



MR Garnich, Garnich, Arcus, espace dédié au mouvement avec des structures surélevées de jeu et de mouvement et des installations de balançoire

Étant donné qu'il n'existe que cet unique espace dédié au mouvement pour tous les enfants dans la maison relais de Garnich, il constitue un lieu de rencontre, qui par sa popularité engendre un défi pour les compétences sociales des enfants. Des sabliers sont mis à la disposition des enfants, qui les utilisent de manière autonome pour que le délai annoncé par un enfant – « Je veux encore me balancer pendant cinq minutes » – puisse être contrôlé par ses camarades.

L'espace dédié au mouvement, dans cette maison relais, est un peu à la charnière des espaces respectifs des 3-6 ans et des 7-12 ans. Dans d'autres maisons relais, cette « articulation » peut se faire dans d'autres espaces, par exemple l'espace dédié aux jeux de rôles.

II

MR Garnich, Garnich, Arcus, espace dédié au mouvement accueillant des enfants de 4 à 10 ans





III. Comment une maison relais devient un « atelier du monde »



Elle empruntait son nom à l'institut de formation continue « WeltWerkstatt » (atelier du monde) fondé en 2007 à Cologne par Gerd E. Schäfer avec Angelika von der Beek et autres collègues. Le but du « WeltWerkstatt » est de faire le lien entre les connaissances en sciences de l'éducation et les nouvelles formes didactiques, dans une formation continue axée sur la pratique. Sur le fondement de « l'approche éducative » (« Bildungsansatz »)⁴⁶ qui part du principe de l'apprentissage autonome de l'enfant et œuvre pour une didactique participative de l'apprentissage⁴⁷ qui respecte également cette attitude fondamentale, un modèle de formation continue qui permet aux pédagogues de mettre en pratique cette exigence de manière systématique a été élaboré.

En transposant ce concept pour l'adapter au contexte luxembourgeois, on a veillé à ce qu'il ne reste pas au niveau de la rhétorique pédagogique, mais qu'il puisse être mis en œuvre en pratique.⁴⁸ La formation est centrée sur une conception de l'apprentissage qui part des possibilités des enfants et qui les invite à les développer de manière créative.

La mise en œuvre du concept « atelier du monde » s'effectue

de manière participative – ce ne sont pas les adultes qui déterminent le choix des activités, mais les enfants décident eux-mêmes du moment, du lieu et de la nature de ce qu'ils font ;

de manière inclusive – personne n'est exclu ;

en fonction de l'âge – les thèmes, le matériel et les meubles sont adaptés à l'âge de l'enfant ;

en fonction du sexe – les intérêts des garçons et des filles sont pris en compte dans la même mesure ;

de manière interculturelle – toutes les cultures et les langues présentes sont valorisées

de manière compétente socialement – les adultes se conçoivent comme faisant partie d'une communauté sociale qui donne aux enfants la possibilité d'en devenir des membres compétents.

*Le « Welt-Atelier »
(atelier du monde) était
un cycle de formation
continue sur l'éducation non
formelle, conçu par Angelika von
der Beek et d'autres spécialistes
et organisé de 2010 à 2015
au Luxembourg.*

Nous n'affirmons pas, ce faisant, que les enfants ne peuvent pas apprendre d'une autre manière. Dès leur naissance, ils sont si intéressés qu'ils peuvent apprendre à partir de toutes les opportunités qui se présentent. Ils sont si préparés qu'ils peuvent « faire feu de tout bois ». Il ne s'agit pas non plus de savoir s'ils peuvent réussir à apprendre, mais comment ils apprennent. « WeltWerkstatt » consiste à intéresser les enfants à leur apprentissage et à les y impliquer à long terme, à ce qu'ils vivent leur apprentissage comme une partie importante d'eux-mêmes, à ce qu'ils apprennent de manière créative et par la résolution de problèmes, à ce qu'ils puissent tirer de cet apprentissage une satisfaction intérieure. Une pédagogie qui se contente de prescrire des objectifs et de veiller à leur réalisation n'est pas vaine. Toutefois, elle ne semble pas adaptée pour promouvoir largement le plaisir d'apprendre et le préserver. Seul un enfant qui aime apprendre mobilisera sa patience et surmontera les difficultés qui surgissent inmanquablement lors de la résolution des problèmes.⁴⁹

⁴⁶ Schäfer, G.E. (éd.) (2010), *Bildung beginnt mit der Geburt*, Cornelsen-Scriptor

⁴⁷ Schäfer, G.E./ von der Beek, A. (2013), *Didaktik in der frühen Kindheit*, verlag das netz

⁴⁸ Les points importants étaient l'intégration dans les structures organisationnelles des associations membres de la Confédération Caritas, la création de nouvelles structures et l'accompagnement continu et engagé par Nicole Horn et Danielle Schronen, voir également à ce sujet le manuscrit d'A. von der Beek (2010), *Umsetzung des Konzepts Welt-Atelier in den Maisons Relais der Caritas*

⁴⁹ Schäfer, G.E. (2007) *Groupe de travail WeltWerkstatt*, manuscrit non publié, p. 1

Afin de mettre en œuvre ces principes, il est nécessaire de créer les conditions-cadres organisationnelles suivantes : le nombre d'enfants par unité organisationnelle devrait s'élever à 60, afin que tous les enfants, même ceux qui ont des besoins particuliers, puissent conserver une vue d'ensemble des possibilités de choix. Afin de pouvoir mettre à disposition une offre d'aménagement spécifique en fonction de l'âge, les enfants de zéro à trois ans, de trois à six ans et de six à douze ans devraient être pris en charge séparément – si possible dans des lieux proches. Pour les jeunes enfants jusqu'à trois ans, en raison de leur phase de développement, il convient de mettre à profit les avantages de la pédagogie de groupe.

Pour pratiquer la participation, il faut mettre à la disposition des enfants de trois ans et plus des « espaces fonctionnels » comportant des priorités thématiques, sous la responsabilité d'un personnel spécialisé. La prise en compte du genre et des différences culturelles se traduit d'une part par la présence de priorités thématiques importantes pour tous les enfants, telles que le mouvement, la créativité, la construction et le jeu de rôles, et d'autre part, par le large choix de meubles et de matériaux présents, qui intéressent aussi bien les garçons que les filles ainsi que les enfants d'origines culturelles et linguistiques différentes. En outre, il doit y avoir – en particulier pour les dix-douze ans – des espaces de retrait (également adaptés au sexe de l'enfant). La mise en œuvre de ces principes, c'est-à-dire la visibilité, les possibilités de choix, l'adaptation à l'âge, la prise en compte du genre et l'interculturalité, aboutit à une pratique pédagogique inclusive qui rend justice à tous les enfants, quels que soient leur origine, leur sexe et leurs besoins particuliers. Le fondement de tout ceci est la conception des adultes qui se définissent comme faisant partie d'une communauté sociale qui, par la pratique pédagogique quotidienne, donne aux enfants la possibilité d'évoluer pour devenir des membres compétents de cette communauté.

La création d'accents thématiques implique le risque que les spécialistes se concentrent fortement sur un domaine d'action et perdent ainsi de vue les autres domaines. Pour que cela ne

se produise pas, il est toujours utile de penser à la thématique comme point de départ d'autres domaines d'action – dans le sens d'un développement holistique. Par exemple, les ateliers ne sont pas uniquement des lieux d'expression créative, mais il s'agit aussi de la promotion du langage, de la perception corporelle ou, lorsque les enfants peignent à l'extérieur, de l'accès à des phénomènes naturels. Ce qui semble compliqué au début se traduit concrètement par l'observation perceptuelle (« wahrnehmende Beobachtung »). Le fait que les adultes s'intéressent à ce qui intéresse les enfants crée un processus d'apprentissage commun (co-construction). Vous n'avez pas besoin d'un diplôme en architecture pour concevoir un espace dédié à la construction, mais le plaisir de l'architecture et un questionnement admiratif constituent une bonne base.

« Welt-Atelier » repose sur le concept de la « pédagogie ouverte » (« offene Arbeit ») qui prévoit l'agrandissement des coins fonctionnels, ainsi transformés en espaces fonctionnels. Ceci a été testé dans le cadre d'un projet pilote pour la prise en charge commune des enfants avec ou sans besoins particuliers à Cuxhaven, et peut être décrit, du point de vue de l'aménagement de l'espace, par la devise « du jardin d'enfants assis au jardin d'enfants en mouvement ». Par la perception des besoins d'enfants au profil particulier qui se singularisaient par leur plus grande soif de mouvement et d'apprentissage avec tous leurs sens a fait naître d'autres priorités en matière d'aménagement de l'espace. Afin d'éviter l'exclusion des enfants à besoins particuliers, le besoin de mouvement de l'ensemble des enfants a été pris en compte, notamment par la transformation d'espaces de groupe en espaces dédiés au mouvement, mais aussi par la possibilité pour les enfants de choisir l'espace où ils veulent passer du temps et par là le thème qu'ils souhaitent aborder. Ceci implique que tou(te)s les pédagogues soient responsables de l'ensemble des enfants et non uniquement de leur propre groupe.⁵⁰

50 Regel, G./Wieland, A. (éd.) (1993), *Offener Kindergarten konkret*, EB-Verlag Rissen

III.1 LES BUFFETS

III.1.1 LE BUFFET : UNE CLÉ POUR L'AUTODÉTERMINATION DES ENFANTS

L'installation d'un buffet a permis de résoudre deux problèmes que rencontraient dès le départ les maisons relais du Luxembourg : d'une part, cette solution a satisfait la revendication de libre choix, même lors du repas, et d'autre part, elle a offert aux enfants, en dehors de la période du déjeuner indéniablement importante, une alternative à l'obligation de rester assis à table sur des chaises par manque de place pour faire autre chose. Les possibilités de choix des enfants lors du déjeuner vont de pair avec les possibilités élargies, pour les enfants, de pratiquer la construction, les jeux de rôles ou la peinture, de s'isoler et de bouger. La salle dans laquelle ils mangent a libéré les autres salles des tables et des chaises ! La promotion de la santé prévue dans le Cadre de référence national est réalisée par les possibilités spatiales de ce que Manuel Achten appelait la « triade du mouvement, de l'alimentation et de la détente ».

La règle de base pour le buffet : des places assises sont à prévoir pour environ un tiers des enfants (60 – au maximum 90), soit 20-30 places, ce qui signifie que le nombre de places dans une salle ne devrait généralement pas dépasser le nombre d'enfants d'un groupe. Lorsqu'il s'agit de grands établissements, une deuxième ou une troisième salle doivent être mises à disposition. Les heures d'ouvertures sont variables. L'expérience a montré que 60 enfants dans une salle de 20 places ont fini de manger en une heure.

L'installation d'un buffet dans un des espaces disponibles signifie que les autres espaces peuvent être aménagés différemment, avec, au lieu des tables et des chaises, des estrades planes pour la construction, ou une scène pour les jeux de rôles.

Le buffet permet aux enfants de faire preuve d'une efficacité personnelle au quotidien. Ils se voient attribuer des responsabilités, en premier lieu en pouvant eux-mêmes décider de ce qu'ils vont manger – dans un cadre horaire déterminé. Ils peuvent eux-mêmes remplir leur assiette et choisir ainsi la nourriture et sa quantité. Il est très important pour les enfants qu'ils déterminent la durée de leur période de repas et qu'ils aient le droit de se lever lorsqu'ils ont fini. On les considère capables de se comporter de manière responsable.

Dans ce système, les adultes peuvent assumer le rôle d'accompagnant(e)s qui veillent au bon déroulement et qui, ce faisant, font la distinction entre les enfants qui ont besoin d'assistance et ceux qui se débrouillent tous seuls. D'après le sondage effectué auprès des enfants dans les maisons relais qui ont introduit le buffet, les enfants apprécient tous ces avantages et particulièrement le fait de pouvoir se réunir avec leurs amis. Les adultes sont des interlocuteurs pour les enfants, et non des contrôleurs. Ils veillent à la bonne ambiance et se tiennent à disposition en cas de problème.



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser,
les enfants se servent de manière autonome au buffet

III.1.2 DE PETITS ESPACES DE BUFFET À LA PLACE DES RÉFECTOIRES

Les grands réfectoires devraient être évités, notamment pour la prévention du bruit, mais aussi en raison des capacités d'orientation des enfants. Il devrait être clair que les petits espaces sont non seulement moins bruyants, mais facilitent également l'orientation. Si l'on ne doit pas accepter une situation de cantine exposée aux nuisances sonores, comportant de nombreuses tables et chaises dans une grande salle, il est très onéreux de diviser un immense réfectoire en créant par l'aménagement intérieur des « espaces dans l'espace », comme dans la maison relais de Reuler.

MR Packatuffi, Reuler, Louklëppelcher asbl, salle du buffet avec différentes niches



Dans cet établissement, on a essayé de donner des repères aux enfants, par exemple par l'aménagement de niches.

Toutefois, les nuisances sonores restent élevées, et les enfants ont aussi des difficultés à s'orienter dans ce système complexe. Ceci doit être pris en considération lorsqu'on avance l'argument qu'une grande salle sera utilisée pour les fêtes et les rassemblements d'un établissement et que l'on ne peut pas se permettre d'en construire une spécialement à cet effet. On peut opposer à cet argument qu'il est plus important pour les enfants de bénéficier d'un environnement de qualité lors du déjeuner quotidien que d'un grand espace pour quelques rares occasions particulières. Les possibilités de participation des enfants au quotidien devraient primer sur les points de vue favorisant les activités de représentation. Dans toutes les maisons relais qui sont associées à une école, il serait important de parvenir à une collaboration naturelle sur l'utilisation collective des grandes salles.



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, niche dans l'espace dédié aux repas



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, un enfant note lui-même sa présence au buffet

MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, niveau supérieur dans la salle du buffet, comprenant des places de repas sur deux niveaux



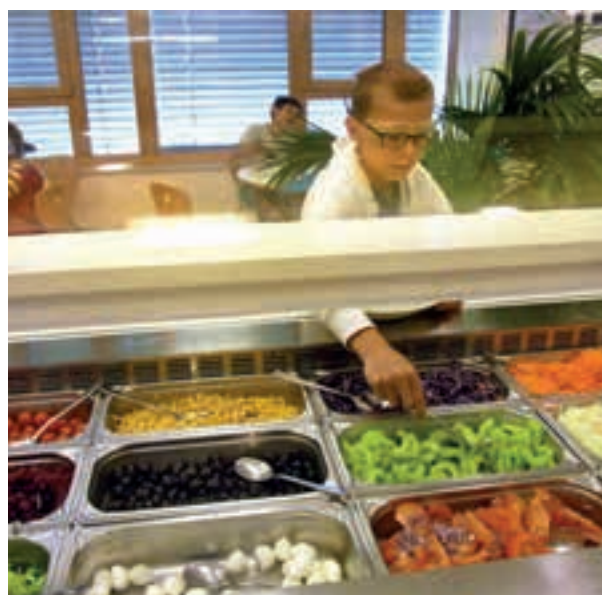
Lorsque de telles décisions doivent être prises, il est bon de se souvenir de l'objectif d'adopter une attitude de partenariat à l'égard des enfants, et pour cette raison, de ne pas négliger leur bien-être quotidien au profit de rares manifestations lors desquelles on peut improviser. Pour plus de souplesse, et pour disposer de plus petits espaces structurés, on a souvent recours à la porte coulissante. Étant donné que l'isolation acoustique entre les salles séparées par des portes coulissantes est souvent insuffisante, des portes, ou mieux encore, des portes vitrées à deux battants constituent une solution qui permet à la fois de relier occasionnellement les salles entre elles et de limiter autant que possible les nuisances quotidiennes subies par les enfants et les adultes en raison du bruit de fond lors des repas.

Un autre exemple ambitieux du point de vue de l'architecture intérieure, mais qui n'est pas exposé au bruit en raison de la taille normale de la pièce, est celui de l'aménagement du buffet dans la maison relais de la commune de Roeser. Dans cet établissement, il y a deux salles dont l'une est directement reliée à la cuisine. Bien qu'il ne s'agisse pas de salles à manger mais de salles de groupe normales, il y a à Roeser des « espaces dans l'espace », pour plusieurs raisons : étant donné que les repas sont considérés comme un processus social, les « espaces dans l'espace » favorisent efficacement la communication lorsque les enfants prennent leur repas en petits groupes et peuvent choisir leurs voisins de table. En outre, un espace dédié aux repas confortablement aménagé peut servir de salle de jeu l'après-midi et pendant les vacances. Elle est également adaptée pour l'étude et les devoirs.

Avec des moyens simples, tels que des meubles bas placés transversalement et des plantes, des « espaces dans l'espace » ont été créés dans deux salles à manger de la maison relais de Garnich. Lors de l'aménagement des espaces, la bonne organisation du déroulement des procédures quotidiennes a joué un rôle important pour les enfants. Ceux-ci disposent d'un tableau synoptique placé sur la porte de la salle du buffet et indiquant les places dans la salle, et les enfants peuvent déterminer, à l'aide de symboles, quand et avec qui ils vont manger. Directement à l'entrée de la salle, on trouve aussi bien la vaisselle et les couverts que le comptoir sur lequel les enfants se servent et, conformément aux préconisations de la diététique moderne, peuvent eux-mêmes décider de la nature et de la quantité de ce qu'ils mangent. À cet effet, certains préalables sont nécessaires : une nourriture saine et équilibrée, présentée de manière appétissante, et des pédagogues qui accompagnent attentivement les enfants.

L'aménagement de buffets dans les maisons relais a conduit au renforcement de la collaboration entre les pédagogues et les cuisiniers ou cuisinières, et à (la nécessité d') une meilleure concertation entre eux. Lorsque tout le monde prend son repas dans un seul espace ou, en fonction de la taille de l'établissement, dans l'espace de sa division, l'équipe, par exemple, est tenue de convenir des règles autrement que lorsque chacun est dans « sa salle » avec « ses » enfants.

MR Garnich, Garnich, Arcus,
l'un des deux buffets auxquels les enfants peuvent se servir seuls



MR Garnich, Garnich, Arcus, « espace dans l'espace » dans l'espace dédié aux repas, séparé par un meuble bas et des plantes vertes



MR Garnich, Garnich, Arcus,
tableau synoptique des places dans l'espace dédié aux repas,
sur lequel les enfants s'inscrivent eux-mêmes



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, rencontre quotidienne entre le cuisinier, les enfants et les pédagogues



L'architecture et l'aménagement de l'espace des buffets

À la place des grandes salles, il devrait y avoir, en fonction du nombre d'enfants, deux ou trois espaces pour le buffet. D'après une règle de base qui a fait ses preuves ces dernières années, 90 enfants au maximum peuvent être pris en charge dans le cadre d'un buffet, et 60 idéalement. Si, comme nous l'avons déjà décrit (voir page 67), les tables et des chaises sont installées pour un tiers des enfants, c'est-à-dire 20 enfants, et les horaires d'ouverture s'étendent sur une heure environ – à tester – ceci signifie que 60 enfants ou, dans deux pièces, 120 enfants (ou 180 enfants dans trois pièces) prennent leur repas et ceci – dans les limites des horaires d'ouverture – au moment où ils le souhaitent et avec les enfants avec qui ils aiment déjeuner. Pour 20 (ou 30) enfants dans une pièce, il devrait alors y avoir non seulement des tables de quatre à six enfants, mais l'on

devrait créer autour de ces tables des « espaces dans l'espace », par exemple à l'aide de meubles bas et de plantes vertes.

Étant donné qu'il ne devrait pas y avoir de grands réfectoires, mais plusieurs salles à manger, ceci implique aussi de ne pas construire trois salles à manger adjacentes pour des motifs de rationalisation, parce que, par exemple, on souhaite économiser un monte-plats. Naturellement, il est bon que le trajet soit court pour accéder à la cuisine, mais lorsque de grands bâtiments sont construits pour un grand nombre d'enfants, l'argument de la décentralisation revêt plus d'importance, puisque toutes les conséquences connues de l'architecture anonyme sont encore plus perceptibles chez les jeunes enfants.



Le buffet devrait donc faire partie d'une unité architecturale à taille humaine pour les enfants, avec des « espaces fonctionnelles » pour l'éducation non formelle, dans lesquelles ils peuvent se reposer, jouer et, surtout, bouger.

La polyvalence de la salle à manger en tant que salle de représentations pour les fêtes et célébrations a des limites, comme nous l'avons expliqué plus haut. Meublée avec des tables et des chaises, elle peut être utilisée comme salle d'étude et de devoirs et pour les jeux de société. Elle est également adaptée pour les réunions d'équipe et de petits groupes de pédagogues. En fonction de sa situation et des pièces restantes, le buffet peut être une « plateforme de communication », un lieu où les enfants, les pédagogues et également les parents se rencontrent volontiers.

De préférence, la cuisine et la salle à manger communiquent directement. À Reggio, des fenêtres intérieures donnent aux enfants et aux adultes la possibilité d'être en contact visuel avec ce que l'on y appelle le « ventre de l'établissement ». Si possible, le trajet entre la cuisine et la salle à manger doit être court, mais si de ce fait, le trajet des enfants pour se rendre à la salle est allongé – en particulier, s'ils doivent se rendre à un autre étage et ainsi, ne peuvent plus avoir une vue d'ensemble pour déterminer les places disponibles – le plus court trajet entre la salle à manger et les autres pièces destinées aux enfants doit être prioritaire, avant l'accès à la cuisine.

Afin de contrebalancer la caractéristique la plus marquante de ces salles collectives, et pour répondre aux fréquentes réclamations à ce sujet, notamment en ce qui concerne le bruit excessif dans les salles à manger, il convient d'attacher une extrême importance à l'efficacité de l'acoustique. Ceci se traduit principalement par des pièces de la taille des espaces de groupe avec une hauteur de plafond habituelle, des fenêtres normales et des planchers qui absorbent les sons et ne les renforcent en aucun cas, ainsi que, bien sûr, par des plafonds dotés d'une isolation acoustique.

Les « **outils de conception** » tels que l'acoustique, l'éclairage, les couleurs et les propriétés des matériaux sont des moyens d'aménagement de l'espace qui permettront de faire du buffet un espace collectif agréable pour les repas, mais aussi pour d'autres nécessités quotidiennes telles que les devoirs et les réunions d'équipe. Comme dans un restaurant confortable, l'ambiance n'est pas excessivement bruyante parce que, par exemple, l'on a pris toutes les mesures possibles pour atténuer le bruit : non seulement grâce à un plafond acoustique, mais aussi par l'aménagement « d'espaces dans l'espace », ainsi que par l'utilisation de tissus (peu inflammables) qui absorbent les sons.

Le sol ne devrait être en aucun cas dans un matériau réfléchissant les sons, donc pas de sol en pierre, même s'il est facile à entretenir, mais par exemple du linoléum.

Un éclairage agréable est obtenu, comme au restaurant, grâce à des luminaires suspendus, si possible au-dessus de chaque table. Idéalement, il faudrait combiner les lampes murales avec des luminaires suspendus, car pour manger, l'éclairage ne doit pas être faible mais lumineux, sans pour autant être trop vif. Si, dans les bâtiments neufs et rénovés, les lampes murales ne devraient pas poser de problème, dans les autres pièces, des plafonniers pourraient faire fonction de lampes murales avec un éclairage indirect.

Dans le choix des couleurs, de nombreux facteurs entrent en jeu. Pour que les enfants se sentent bien dans une pièce, les couleurs chaudes sont bien adaptées.

III.2 DIGRESSION : À PROPOS DU LIEN ENTRE LA CONCEPTION PÉDAGOGIQUE ET LE NIVEAU DE BRUIT DANS LES PIÈCES

Oltre le fait que les architectes contribuent évidemment de manière décisive à la qualité acoustique du bâtiment, de chaque pièce, couloir ou hall, il existe un lien entre la conception pédagogique et le niveau de bruit dans la maison relais.

Si le concept pédagogique revêt une grande importance pour le niveau sonore dans les pièces, c'est parce qu'il peut satisfaire ou non l'envie de bouger des enfants, ou plus précisément l'envie de faire des activités lors desquelles on bouge. Ceci constitue l'une des principales raisons qui conduisent à organiser les espaces fonctionnels selon la pédagogie ouverte, c'est-à-dire, à utiliser pour le mouvement l'une des pièces dans lesquelles on ne mange pas (ou plus). D'après nos connaissances sur les besoins des enfants, ceux-ci expérimentent le principe de la participation lorsqu'il existe un espace dédié au mouvement accessible à tout (!) moment, dont un(e) pédagogue est responsable et dans laquelle il/elle est aussi présent(e). Un tel espace dédié au mouvement est aménagée de manière différenciée, non comme un gymnase ou une salle de défoulement ; il s'agit d'un espace très différent de la salle de sport.⁵¹ En effet, l'accessibilité signifie que le trajet vers l'espace dédié au mouvement est aussi court, pour les enfants et les pédagogues, qu'il ne l'était auparavant vers les espaces de groupe dans lesquelles on déjeunait – parce que l'une de ces pièces a bel et bien été transformée pour remplir une autre fonction.

L'idéal serait, si l'effectif en personnel le permet, que les enfants aient le choix entre l'espace dédié au mouvement et le terrain extérieur. Il devrait au moins être possible de trouver dans l'équipe un ou une collègue qui est présent(e) soit dans l'espace dédié au mouvement, soit sur le terrain extérieur, afin que les enfants puissent satisfaire leur besoin de mouvement dans les deux « espaces ». Dans le concept de la pédagogie ouverte dont il est question ici, le terrain extérieur est un espace qui, en principe, est accessible aux enfants à tout moment, comme tous les autres espaces. Il doit être un lieu dans lequel non seulement les enfants se défoulent, mais qui leur permet également de poursuivre des activités autonomes.

Ceci signifie aussi que dans l'espace dédié au mouvement, on ne fait pas « d'entraînements sportifs » comme dans la salle de gym, mais les jeunes enfants profitent de la liberté de jouer et peuvent allier le mouvement à la construction et aux jeux de rôles, pendant que les plus grands s'orientent davantage vers les modèles issus des médias, élaborent des danses et leurs propres chorégraphies et s'exercent à cet effet.

Ainsi, lorsque les enfants ont le choix entre des espaces dans lesquels ils peuvent être très actifs, comme l'espace dédié au mouvement et le terrain extérieur, et d'autres espaces, tels que l'espace dédié aux jeux de rôles et l'espace de construction ou l'atelier, dans lesquels ils se livrent à des activités plutôt calmes, l'expérience montre qu'il règne dans ces derniers espaces une ambiance animée, mais non excessivement bruyante. Toutefois, il ne suffit pas de disposer des espaces. Ceux-ci doivent être aménagés afin que plusieurs petits groupes d'enfants puissent se former et jouer parallèlement. En outre, dans ces espaces, le calme ne signifie pas qu'ils doivent immobiliser leur corps, mais qu'ils peuvent l'utiliser, par exemple pour porter de grosses briques de construction, pour travailler une grande quantité d'argile ou pour construire une cabane.

Ici, il convient de noter qu'il existe dans les maisons relais de multiples sources de bruit inutiles qui doivent être identifiées et éliminées. On peut citer, par exemple, les radios qui hurlent dans le vide ou les « musiques d'ambiance » utilisées de manière non ciblée, les bobbycars, les jouets et matériels qui cliquètent et émettent des bruits très élevés, comme les châtaignes séchées dans une grande cuve en plastique dur ou, également, la « piscine à balles ».

Lorsqu'il est possible de séparer les activités bruyantes de celles qui sont calmes, que les mesures nécessaires de protection acoustique ont été prises et que les bruits superflus ont été neutralisés, la création « d'espaces dans l'espace » est un bon moyen de permettre aux enfants de jouer de façon concentrée dans les espaces fonctionnels.

51 Voir à ce sujet le chapitre sur l'espace dédié au mouvement, p. 75

Constats concernant la « pédagogie ouverte » dans le cadre d'une enquête nationale allemande sur l'éducation et l'accueil dans la petite enfance, dirigée par le professeur Dr. Hartmut Tietze et publiée en 2013 (Étude NUBBEK) ⁵² :

« Dans le cadre de la pédagogie ouverte, concernant des enfants d'âge préscolaire, tant sur l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (KES) que sur son extension (KES-E), on relève une meilleure qualité du processus que dans le cadre d'un travail par groupe d'enfants. Pour les deux mesures, les différences sont significatives sur le plan statistique ; (...) manifestement, les enfants les plus grands bénéficient d'une offre plus différenciée lors du travail par pédagogie ouverte et ainsi d'une meilleure qualité du processus. Ceci ne se vérifie pas pour les tout-petits en crèche. » ⁵³

L'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (Kindergarten Einschätz Skala ou KES) et son extension (KES-E) ⁵⁴ permettent de tester 18 caractéristiques de qualité dans 4 domaines :

1. Lecture,
2. Mathématiques,
3. Sciences naturelles et environnement,
4. Promotion individuelle.

III



MR Packatuffi, Reuler, Louklëppelcher asbl, l'espace dédié au mouvement



⁵² Tietze, H. et al. (éd.) (2013), *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*, verlag das netz

⁵³ loc. cit., p. 78

⁵⁴ KES-E = Kindergarten Einschätz Skala-Erweiterung (extension de l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire) = forme allemande de l'ECERS-E (Early Childhood Environment Rating Scale-Extended version) de Sylva, Siray-Blatchford et Taggart (2006), Oxford et Londres

III.3 DES ESPACES DÉDIÉS AU MOUVEMENT

III.3.1 UN APPRENTISSAGE HOLISTIQUE À TRAVERS LE MOUVEMENT

Si nous partons du principe que, dans la petite enfance, on apprend essentiellement par ses propres actes, la réussite de l'apprentissage d'un enfant sera fonction du nombre de points d'ancrage dont il disposera pour son efficacité personnelle. Un espace dédié au mouvement peut être un espace dans lequel les enfants peuvent être autonomes comme dans aucun autre lieu de la maison relais. La condition préalable en est que la pièce soit aménagée pour que les enfants puissent choisir entre diverses possibilités : faire une activité seul ou à plusieurs, choisir entre des activités qui font appel à différents sens physiques tels que le sens de l'équilibre pour la balançoire, le sens musculaire pour l'escalade et le sens de la position dans l'espace pour le saut.

Pour le décrire brièvement grâce à l'exemple de l'escalade, les enfants développent ensemble avec leur habileté physique, aussi leurs capacités cognitives, émotionnelles et sociales. Ils expérimentent avec leur corps la hauteur et la profondeur, ils évaluent avec leurs yeux les distances, ils expérimentent l'incertitude ou la satisfaction et dans ce dernier cas, leur confiance en eux est confortée et constitue le fondement de nouvelles expériences. De telles expériences physiques concrètes et directes donnent aux enfants les moyens de comparer et de transposer les expériences tirées d'une situation dans des situations similaires, de reconnaître progressivement des similitudes de structure et enfin, d'aborder les symboles, c'est-à-dire les expériences indirectes, par exemple les chiffres. Les expériences perceptives différenciées vécues par les enfants avec leurs sens corporels et leurs sens de la distance ainsi que leurs émotions constituent, comme le décrit le spécialiste en sciences de l'éducation Gerd E. Schäfer dans ses travaux depuis les années 90, la base des processus éducatifs chez l'enfant.⁵⁵ En termes de pratique pédagogique, cela signifie que les enfants ont besoin de ces possibilités quotidiennement et pas seulement en extérieur, mais aussi dans les espaces intérieurs.

MR Capellen, Capellen, Arcus, dispositif d'escalade dans une structure surélevée



MR Draachenhiel, Roesser, AC Roesser, espace dédié au mouvement équipé d'une installation de poutres à balançoires

⁵⁵ En voici une sélection : Schäfer, G.E. (1999), *Sinnliche Erfahrung bei Kindern*, dans : Lepenies, A./ Nunner- Winkler, G./ Schäfer, G.E./ Walper, S., *Kindliche Entwicklungspotentiale – Normalität, Abweichung und ihre Ursachen*. Vol. 1 Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht. DJI, Verlag Deutsches Jugendinstitut, Opladen ; du même auteur (2002), *Bildung als verkörperte Erkenntnistheorie*, dans : Liegle, L./ Treptow, R. (éd.), *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*. Fribourg, p. 65-73 ; du même auteur (2014), *Was ist frühkindliche Bildung ?*, Weinheim, Bâle

Dans l'espace dédié au mouvement, les enfants devraient pouvoir utiliser leur imagination, leur force physique et leurs compétences sociales. Dans le « chantier-bougeotte » élaboré par le psychomotricien Klaus Miedzinski, les enfants construisent eux-mêmes leurs opportunités pour bouger à l'aide de divers matériaux.⁵⁶ La désignation de « chantier » renvoie d'une part aux choses que l'on rencontre sur un chantier, telles que des caisses, des planches, des carrelats de bois, des tréteaux de bois et des tuyaux de drainage, et d'autre part, aux activités.

On ne se « contente » pas d'y bouger, mais l'on y conçoit et construit de nouvelles choses à l'aide du matériel de construction. D'après Klaus Miedzinski, les enfants ont moins besoin d'équipements de gymnastique ou psychomoteurs que de matériel qu'ils peuvent, seul et à plusieurs, transformer sur le plan fonctionnel. La promotion du développement moteur va donc de pair avec la différenciation des possibilités perceptives, le renforcement des compétences sociales ou de communication et le développement des stratégies de résolution des problèmes.



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, chantier-bougeotte avec des « caisses magiques », des planches et des carrelats de bois

56 Miedzinski, K./Fischer, K. (2006), *Die neue Bewegungsbaustelle*, Borgmann Verlag

III.3.2 UN AMÉNAGEMENT DIFFÉRENCIÉ DES ESPACES DÉDIÉS AU MOUVEMENT

Étant donné que la plupart des enfants aiment escalader et sauter, il est judicieux de réfléchir à la manière dont ce besoin peut être satisfait. En particulier lorsque l'on dispose de peu de place, il existe, outre les traditionnels espaliers, une autre solution peu gourmande en place, qui répond par ailleurs au souhait des enfants de ne pas être vus. Les structures surélevées pour le jeu et le mouvement (« Bewegungs-Spiel-Podestlandschaft »), conçues dans le cadre du « concept d'aménagement de l'espace de Hambourg », comprennent aussi bien des dispositifs d'escalade que des possibilités de s'isoler, qui sont créées par le fait que les structures surélevées forment des cabanes dans leur partie inférieure et, dans leur partie supérieure, des endroits tels des « nids d'hirondelle » collés au plafond.

MR Garnich, Garnich, Arcus, espace dédié au mouvement comprenant différentes zones pour escalader, sauter, se balancer et se retirer sur la plateforme supérieure



L'aménagement des espaces dédiés au mouvement

En général, les plafonds des espaces dédiés au mouvement ne sont pas adaptés pour y accrocher des cordages ou des dispositifs de balançoire, notamment lorsqu'ils disposent des éléments de protection acoustique nécessaires. Une poutre de balançoire doit alors être montée par un menuisier. Cette poutre est à fixer juste au-dessus de la hauteur de porte et non directement sous le plafond, d'une part pour réduire la longueur pendulaire, et d'autre part, afin que les pédagogues puissent mieux suspendre et retirer les équipements et les changer.

Pour plus de souplesse et de modularité, l'on peut installer plusieurs poutres parallèles, pour constituer une « installation de poutres à balançoires ». Sur deux poutres parallèles, par exemple, on peut suspendre des « balançoires thérapeutiques » non seulement sur deux points, mais également sur quatre points. Ainsi, les balançoires n'ont plus qu'un rayon d'oscillation limité. Ce rayon restreint contribue à ce que l'on puisse se livrer à d'autres

activités dans la pièce et à ce que les enfants ne se gênent pas entre eux. À la place du crochet habituel au plafond ou dans la poutre, il existe des dispositifs de suspension qui, premièrement, augmentent énormément la modularité. Il s'agit de systèmes rail-patin de coulissement, comme on les utilise sur les voiliers, et qui, deuxièmement, résistent bien aux charges auxquelles sont soumises les suspensions de balançoires. Troisièmement, ces dispositifs facilitent le remplacement du matériel par les pédagogues, mais uniquement lorsque les poutres de balançoire ne sont pas placées trop haut.

La manipulation des « offres » d'équipement de l'espace dédié au mouvement par des adultes avertis est extrêmement productive, car cela permet aux pédagogues de passer du statut d'instructeur à celui d'accompagnateur.

Outre le matériel de chantier, d'après Miedzinski, l'aménagement de base du chantier-bougeotte comprend également des possibilités de balançoire, de bascule et de rotation, inspirées par la psychomotricité et en particulier par la signification qu'elle attribue aux sens physiques, notamment au sens de l'équilibre. Ceci se vérifie également pour les possibilités d'escalade et de saut, où les enfants peuvent surtout faire fonctionner leur sens musculaire. Afin que le très populaire espace dédié au mouvement puisse être utilisé par un maximum d'enfants en parallèle, en fonction de leurs différents besoins – construire en petits groupes avec du matériel du chantier-bougeotte, mais également se balancer, escalader et sauter – l'espace doit être divisé en différentes zones.



Garderie évangéliste, Münster, disque rotatif sur roulement à billes

MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, installation de poutres pour balançoires avec filet, suspendu à l'aide de boucles





Le matériel des espaces dédiés au mouvement

Afin d'utiliser de manière optimale les installations de poutres pour balançoire, il devrait y avoir un spécialiste initié à la manipulation du matériel. Il serait bon que toute l'équipe s'approprie, dans le cadre d'une formation continue, les diverses possibilités de cette structure, par exemple avec des sangles et des boucles sans fin. La technique des boucles permet de remplacer plus rapidement le matériel des balançoires. Les boucles permettent des rotations avec peu de frottements, sont souples et en fonction de la longueur, le dispositif à boucles peut être réglé de manière optimale, étant donné qu'il peut être prolongé à volonté. Après une charge, les nœuds sont beaucoup plus faciles à dénouer que sur des cordes normales.

Lorsqu'il n'existe pas de possibilités de suspension, on peut les remplacer par un disque rotatif, sur roulement à billes, qui tourne de manière totalement uniforme et permet par là une rotation très rapide. Ce disque constitue un défi considérable à relever pour tous les sens des enfants, notamment leur sens de l'équilibre,

mais également leur sens musculaire et leur sens de la position dans l'espace. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il fait partie de l'équipement de base de chaque espace dédié au mouvement.⁵⁷

Afin de pouvoir satisfaire le besoin important qu'ont les enfants de s'isoler, le matériel présent, tel que les tapis et les éléments en mousse, doivent pouvoir être réaffectés pour construire des cabanes. Il serait préférable que les tapis ne soient ni trop lourds, comme la plupart des tapis de gymnastique scolaire, ni trop légers comme beaucoup de pièces de mousse proposées dans les catalogues. Afin de pouvoir les intégrer dans les constructions de manière stable et modulaire, les petits formats plutôt carrés ont fait leurs preuves. Les éléments seront d'autant plus faciles à utiliser qu'ils sont identiques et nombreux. Dans les catalogues, on ne trouve guère de tels morceaux de mousse simples, revêtus d'un tissu neutre ; il est donc plus simple de les faire confectionner.



57 Informations sur le disque rotatif : voir www.hagedorn-spiel.de

À l'aide des « **outils de conception** », c'est-à-dire l'utilisation consciente de l'acoustique, de l'éclairage, des couleurs et des propriétés des matériaux, cet espace, souvent perçu comme trop bruyant par les adultes, obtient une qualité sensorielle qui leur y facilite le séjour. C'est pourquoi il est impératif qu'il y ait des plafonds acoustiques pour la réduction du bruit. Certes, la pièce doit être claire, mais pas éclairée par une lumière vive. Une combinaison de plafonniers et d'éclairages muraux serait donc la solution optimale. S'agissant des couleurs murales, toutes les couleurs chaudes peuvent être envisagées, par exemple un vert dans un ton chaud. Quant aux matériaux, il devrait y avoir un mélange équilibré de matériaux légers et lourds, doux et durs, lisses et rugueux.

Étant donné que les espaces dédiés au mouvement sont notoirement les lieux préférés dans l'établissement, ils devraient être accessibles à tout moment. Ceci est réalisable dans le cadre d'espaces de groupe normaux que l'on transforme et qui connaissent « seulement » une autre affectation que les pièces entièrement équipées de tables et de chaises auparavant. Les enfants participent car ils ont le choix : grâce à des trajets courts, ils l'atteignent facilement. Ils peuvent se concerter avec les autres enfants, changer de pièce et ainsi déterminer la durée. En outre, grâce aux possibilités de choix dans la pièce, ils peuvent déterminer le contenu de leurs activités.

Ajoutons une remarque concernant la crainte que les enfants restent désormais uniquement dans l'espace dédié au mouvement : il est important que les pédagogues, d'une part, aménagent les autres pièces de manière tout aussi attrayante, afin que les enfants aient également envie de les découvrir, ainsi, dans un atelier par exemple, ne pas proposer uniquement le « bricolage » mais aussi « l'expérimentation avec l'argile ». D'autre part, les pédagogues qui remarquent des enfants parce qu'ils sont « toujours dans l'espace dédié au mouvement » devraient regarder plus attentivement et vérifier leurs impressions, de préférence en échangeant avec leurs collègues. Souvent, il faut un peu de patience pour se convaincre que les goûts des enfants se développent et se répartissent de manière plus uniforme après un certain temps. Il s'agit ici de créer un équilibre entre l'individualisation et la socialisation.

L'apprentissage en partenariat dans un domaine comme celui de l'espace dédié au mouvement, dans lequel les enfants peuvent circuler librement au sens littéral du terme, réussit de manière optimale lorsqu'un(e) pédagogue de l'équipe s'en occupe prioritairement. L'idéal serait qu'il/elle étudie également les fondements conceptuels éprouvés, tels que la « psychomotricité », ainsi que l'offre diversifiée de matériel sur le thème de la motricité.⁵⁸

Le matériel pour le mouvement à l'extérieur

À l'extérieur, pour pouvoir allier le mouvement avec la construction, la conception et les jeux de rôles, on peut utiliser par exemple des planches de bois, des bois équarris, des palettes de bois, des sections de tronc d'arbre, des disques de troncs d'arbres, des caisses de boissons, des cuves

en plastique, des baquets, des bobines de câble, des tuyaux de drainage, des tuyaux d'évacuation et des raccords, des flexibles, des cordes ou cordages ainsi que des pneus de camions et de voitures.

58 Le livre cité plus haut réunit les deux : Miedzinski, K./Fischer, K. (2006), *Die Neue Bewegungsbaustelle*, Borgmann Verlag

III.4 DES ESPACES POUR LA CONSTRUCTION, LA CONCEPTION ET LE RAISONNEMENT MATHÉMATIQUE

Lorsque les enfants ont la possibilité de délimiter leur espace, ils le font. Pour baliser le terrain, on utilise des tables et des chaises qui peuvent être transformées, des caisses et des cartons, et en particulier des cordes, au-dessus desquelles on peut accrocher des draps et des couvertures, mais également des rubans de balisage ou des cônes de chantier.

Ainsi, non seulement les enfants restructurent l'espace et s'y adaptent, mais ils évitent également d'eux-mêmes les conflits, intuitivement et de manière remarquablement simple et intelligente. Dans un environnement stimulant, en fonction de leur tempérament, les enfants communiquent beaucoup entre eux. Souvent, ils commentent ce qu'ils font eux-mêmes et les activités des autres. Si l'on se contente de les accompagner avec bienveillance sans intervenir, on peut percevoir que les enfants négocient beaucoup plus souvent entre eux qu'ils ne se querellent, et préfèrent s'esquiver plutôt que de laisser la dispute s'envenimer. Dans chaque crèche ou préscolaire en forêt, on peut constater l'effet que produit le grand espace disponible : il y a très peu de conflits. Par conséquent, l'espace, par rapport au nombre d'enfants (et également à leur taille ou à leur âge) ne doit pas être inférieur à un certain seuil.

Afin de faciliter l'orientation des enfants dans le paysage de la pièce, il est judicieux de « modeler » le sol. Des estrades planes, des meubles bas placés transversalement, des étagères (bien fixées), des segments de troncs d'arbres ou également des bancs de vestiaires devraient structurer la pièce de manière à ce que les enfants puissent être répartis de manière informelle en plusieurs groupes. Placées à des endroits stratégiques par rapport aux voies de circulation, les estrades contribuent à l'auto-organisation des enfants, qui délimitent leur espace respectif, mais qui devraient aussi pouvoir lever ces limites à tout moment.



MR Packatuffi, Reuler, Louklëppelcher asbl, estrade de construction utilisée comme « espace dans l'espace » pour construire dans le hall



MR Garnich, Garnich, Arcus, « espace dans l'espace » dans la pièce réservée à la construction avec une estrade plane

Le matériel destiné aux espaces dédiés à la construction fait partie des choses que l'on peut facilement récupérer et improviser, par exemple des boîtes à chaussures, de préférence 50 pièces ou plus. Les couvercles doivent être collés à la partie inférieure, de préférence avec l'aide des enfants, afin que les boîtes soient plus stables. On peut y ajouter des planches, là aussi pour la stabilisation, mais également pour les plans inclinés, et, surtout, des tubes en carton les plus stables possible, dans plusieurs longueurs et diamètres, qui servent aussi bien d'éléments décoratifs que de raccords. Tous les types de tuyaux ont également fait leurs preuves.

À l'aide de cartons et de planches, les enfants érigent des constructions, ils forment leurs espaces dans l'espace pour s'isoler et ils expérimentent les matériaux. En fait, tous les types de cartons récupérés de la maison conviennent parfaitement. Toutefois, ils ne sont pas résistants. Il faut toujours s'en procurer de nouveaux. L'idéal serait d'avoir les deux : les matériaux gratuits du quotidien et de récupération et des éléments de construction en bois de différentes tailles que l'on doit acheter.

Les grands blocs à planches ou briques de construction creuses, initialement conçues en Angleterre, sont un exemple de matériau payant qui a fait ses preuves. Elles sont non seulement stables et donc presque indestructibles, mais également lourdes.⁵⁹ Dans tous les cas, elles pèsent beaucoup plus que les cartons. Le poids des grosses briques de construction, leurs formes géométriques, leurs surfaces planes, leurs tailles assorties dans un rapport de 1:2:4, leur maniabilité par les côtés ouverts et surtout leur durabilité en font un matériau de construction idéal.

Les enfants peuvent ainsi mettre en œuvre leur perception corporelle, en particulier leur sens musculaire, qui sont inutilisées lors de la manipulation des petites, mais aussi des grosses briques en plastique. Non seulement des considérations de psychomotricité impliquent une offre de matériaux de construction volumineux, parfois même bruts, mais on peut également observer ceci : les enfants sont très satisfaits et concentrés pendant une longue période lorsqu'ils peuvent transporter des objets de-ci de-là, les empiler, les modifier ou les combiner et au bout de peu de temps, obtenir des résultats visibles. Les tabourets de construction⁶⁰, les briques creuses, les caisses ou les grands segments de bois, provenant d'une menuiserie ou d'un charpentier, stimulent tous les sens des enfants, de telle sorte qu'ils peuvent allier la construction et le mouvement, et, parce qu'ils le font constamment, les jeux de rôles.

⁵⁹ Voir aussi p. 54

⁶⁰ Voir aussi p. 54

MR Garnich, Garnich, Arcus, « espace dans l'espace » dans l'espace dédié à la construction avec de grosses briques en carton



Blocs de construction à planches et briques de construction creuses



Kita Sackpfeife, Weimar, construction en blocs à planches

III.4.1 MATÉRIAUX DE CONSTRUCTION POUR LES PLUS GRANDS

Afin de satisfaire le large éventail des capacités et des intérêts des enfants de six à douze ans, il est judicieux de procéder à une répartition grossière des matériaux en grands matériaux pour les petits et petits matériaux pour les grands. Ceci signifie qu'il doit y avoir les deux à disposition. L'avantage d'un espace dédié à la construction présentant ces deux possibilités est le fait que les enfants, selon la conception d'un « atelier du monde », puissent choisir les activités qui les attirent à un moment donné, indépendamment de leur âge.

Parmi les exemples de matériaux de construction stimulants, on peut citer les planchettes « Kapla »⁶¹ dont la particularité réside dans le fait qu'elles sont toutes identiques et sont proposées en grande quantité. En tant qu'éléments répétitifs, ces briques peuvent produire des structures en nombre infini. Elles réunissent des aspects de la géométrie, de la physique, des mathématiques, de la technique et de la conception. L'historien d'art Tom van der Bruggen a inventé ce matériel de construction, qu'il nomme la « planchette magique » en raison de ses proportions coordonnées, il y a plus de 20 ans. Sa « section tridimensionnelle » est fondée sur les chiffres impairs trois et cinq. Trois planchettes superposées à plat donnent la largeur d'un élément, et cinq côte à côte, sa longueur.

Effectivement, le grand volume, soit au moins mille pièces, encourage tous les enfants à participer à l'activité. Les plus grands enfants, généralement, manipulent le matériau de manière encore plus diversifiée et plus longtemps, probablement parce que ces fines baguettes requièrent une certaine dextérité, mais surtout de la patience. Les enfants construisent ainsi aussi bien des édifices très hauts que des constructions en largeur ; ils construisent des structures géométriques régulières, marquent leur nom, construisent des motifs, comptent, et créent des bâtiments et de vastes paysages qui sont le théâtre de jeux de rôles avec des figurines. Lorsque les adultes laissent « parler » le matériau, les enfants épuisent toutes ses possibilités (en fonction de leur développement et bien entendu de leurs aptitudes individuelles).

Pour tous les groupes d'âge, les gobelets de glace, de café ou les objets similaires sont très attrayants en tant que matériau de construction. En fonction de la place disponible et du nombre d'enfants, on peut en prévoir 1000, voire plus. Pour la réussite de l'activité de construction, il est déterminant qu'il s'agisse du même matériau en grande quantité.

La plupart des enfants construisent pour obtenir une habitation, un abri, un chemin ou des constructions similaires pour toutes sortes d'utilisations. Par conséquent, ils ont besoin de beaucoup de « matériaux d'animation », tels que des animaux, des personnages, des véhicules, etc. – mais de rien de plus. Toutes les autres pièces préfabriquées, telles que les fermes, garages ou châteaux très prisés, sont superflues, brident l'imagination, nient l'inventivité et entravent la capacité des enfants à s'absorber dans leur activité.

Pour les petits éléments, il faut des caisses qui peuvent à leur tour être utilisées pour la construction. On peut également utiliser des paniers. Toutefois, ceux-ci se sont avérés moins pratiques que les caisses avec lesquelles on peut construire plus facilement.

Pour pouvoir constamment recréer, sans trop de difficultés, un environnement préparé, il faut mettre en place un système de tri facile pour le rangement. Les pédagogues doivent d'abord recourir à leurs compétences pour cette tâche et consacrer une attention particulière, voire même bienveillante, au tri et aux systèmes de stockage correspondants dans l'espace dédié à la construction. En effet, l'activité du tri s'inscrit pleinement dans les mathématiques (voir ci-après).

61 KAPLA a été formé à partir des mots néerlandais « KAbouter PLAnkjes » qui signifient « planchettes de lutin ». Inventées par Tom van der Bruggen, les planchettes KAPLA sont toutes de la même dimension et fabriquées en pin. Le plus petit conditionnement contient 200 planchettes, mais il est judicieux de commencer avec 1000 pièces.

Les matériaux comprenant de petites pièces peuvent être rangés dans des caisses sous une estrade ou sur une étagère. Les meubles bas placés dans la pièce s'avèrent utiles à la fois pour le stockage du matériel, et comme séparateurs d'espace. Outre les étagères ou les meubles bas qui séparent les différentes zones de jeu, les bancs, par exemple provenant du vestiaire, permettent aussi de former des espaces dans l'espace avec des séparations perméables. Les enfants peuvent jouer parallèlement en petits groupes, mais aussi, en intégrant la séparation, jouer ensemble au-dessus de celle-ci et, par exemple, construire des plans inclinés avec des planches posées sur la frontière, ou également, s'observer mutuellement et se détendre.

MR Krouneberg, Mersch, Inter-Actions, espace dédié à la construction avec des gobelets identiques en grande quantité



III.4.2 À PROPOS DU LIEN ENTRE LA CONSTRUCTION ET LES MATHÉMATIQUES

Les enfants ressentent un enthousiasme originel pour les mathématiques : il s'agit du plaisir de construire et de concevoir, mais aussi de collectionner, d'ordonner, de peser, de mesurer et de compter. En construisant, ils font en permanence des expériences avec l'espace et les volumes, les quantités et les formes, les surfaces, les grandeurs et les relations spatiales, c'est-à-dire la longueur, la hauteur, la profondeur, et avec la symétrie, le rythme et la composition de motifs. Ceci signifie qu'avant que les enfants sachent compter et calculer, ils construisent. Ils jouent. Toutefois, et il est important de le rappeler ici, ils ne jouent pas au calcul. Par conséquent, ils n'ont pas besoin de voyager dans un « monde de chiffres » pour expérimenter concrètement les mathématiques abstraites.

En se fondant sur le fait que les enfants sont entourés de mathématiques et qu'ils disposent d'un savoir mathématique « implicite », les diverses occasions du quotidien devraient être mises à profit. Le concept du « roi des maths » et de la « reine des maths »⁶² offre à cet effet d'abondantes suggestions, de même que l'idée du « matériel identique en grande quantité »⁶³. Si le/la pédagogue s'intéresse au thème de la « formation précoce en mathématiques », son regard sur les phénomènes mathématiques du quotidien sera plus aiguisé. Le plus simple est de fixer de telles priorités dans le cadre d'une pédagogie ouverte dans les espaces fonctionnels. Étant donné qu'il est plutôt rare de pouvoir réaliser un espace dédié aux mathématiques, l'espace dédié à la construction convient à cet effet.

La personne responsable de l'espace de construction devrait veiller à l'approvisionnement en matériel et à sa mise à disposition, qui sont si importants pour le processus d'éducation aux mathématiques dans la petite enfance. Par son observation consciente, par son écoute, ses questions discrètes et ses indications occasionnelles, le/la pédagogue peut encourager l'enfant à apprendre de manière autonome. Les parents sont impliqués grâce à la documentation des activités des enfants. Sur les photos ou les vidéos, les parents découvrent ce que leurs enfants savent faire, et s'assurent que ceux-ci ne disposent pas seulement d'un savoir mathématique, mais qu'ils utilisent ce savoir de manière imaginative, qu'ils laissent cheminer leurs idées et font des découvertes en toute autonomie.

L'expérience montre que les enfants les plus âgés peuvent également effectuer des activités seuls dans un espace dédié à la construction. Dans ce cas, les pédagogues ne sont pas nécessairement présent(e)s en permanence, mais restent à disposition lorsque les enfants ont besoin de l'aide ou de l'assistance d'un adulte. La plupart du temps, les enfants sont très concentrés pendant la construction de leurs œuvres et ne veulent pas être dérangés dans cette activité. Comme ils ont souvent une idée précise du résultat, il n'ont pas besoin de pédagogues qui interviennent sans y être invités. La présence des adultes est importante à la fin de la phase de construction, lors de la discussion sur la nature de cette construction, « comment elle fonctionne » et comment s'en servir. Lors de ces discussions, l'enfant est alors destinataire de la réaction de l'adulte, qui valorise son travail et son processus d'apprentissage et met en valeur le sens de l'effort de l'enfant.

62 Hoenisch, N./ Niggemeyer, E. (2004), *Mathe-Kings und Mathe-Queens. Junge Kinder fassen Mathematik an*, verlag das netz

63 Lee, K. (2010), *Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge*, verlag das netz



L'aménagement de l'espace dédié à la construction

- Pour former « des espaces dans l'espace » : estrades basses, étagères basses, meubles bas, tables basses, bancs de vestiaire, disques de tronc d'arbres ;
- Pour créer des « murs qui parlent » (pédagogie Reggio) : miroirs, pages de calendrier ou photos

de vacances d'édifices célèbres, mais aussi photos de bâtiments intéressants dans le voisinage immédiat, plans, éventuellement obtenus d'un bureau d'architecture, et surtout, des photos en grand format (!) des constructions des enfants.

Le matériel de l'espace dédié à la construction

- *Matériaux gratuits* : restes de bois d'une menuiserie, boîtes à chaussures, toutes sortes de cartons, des rouleaux de carton stables, en différentes longueurs ;
- *Planches vendues en magasin de bricolage* : les matériaux vendus dans ces magasins se transforment, fautes de moyens financiers, en grandes briques de construction peu coûteuses : à partir de carrelats de bois, par exemple en épicea, on peut fabriquer des briques de construction ou faire scier un « lamellé-collé » dans des segments de bois, ce qui donne de grandes briques de construction très résistantes, mais qui, comme l'épicea, doivent être traitées, c'est-à-dire poncées et polies. Ceci peut faire l'objet d'un projet avec les enfants. De même, à partir de baguettes, à scier en pièces identiques comme pour les planchettes KAPLA, ou, à d'autres fins, en pièces à tailles variables, on peut fabriquer soi-même le matériel de construction ;
- *Matériel d'animation* : par exemple, des pierres de verre, des voitures, des animaux en bois et en plastique, des draps ;
- *Des caisses, des récipients et des étagères pour le stockage* : souvent, toutefois, il y en a trop peu, et surtout, il n'y a pas non plus assez de petites corbeilles, de boîtes et de récipients pour les collections ; à cet effet, d'anciens casiers à petits compartiments et autres objets du marché aux puces ainsi que des caisses vendues en magasin de bricolage ont fait leurs preuves ;
- *Collections récupérées de la maison* pour le tri, la composition de modèles et la décoration : par exemple écrous, vis, boutons, cannettes, boîtes, clés, bobines de fil, capsules de bouteilles, dessous de verre, bâtons à glace, gobelets de glace, dalles de moquette ;
- *Collections récupérées de la nature* pour le tri, la composition de modèles et la décoration : par exemple châtaignes, pierres, coquillages, disques de tronc d'arbre, pommes de pin, noix ;
- *Collections du même matériel en grande quantité*, pour inventer les mathématiques ⁶⁴ : petites cuillères à glace, petits pots à glace, pinces à linge, lamelles d'assemblage en bois, ébauches ;
- *Objets du monde du travail* : mètres pliants, anciennes calculatrices de poche, blocs-notes, règles, cônes de signalisation de chantier, ruban de balisage ;
- *Pour peser* : par exemple, des lentilles, des haricots, des verres-mesure, une balance de récup ;
- *Album avec des photos de bâtiments* du voisinage et des photos des constructions des enfants ; papier et crayons, pour réaliser des dessins des constructions ou des esquisses ; matériel à consulter : livres illustrés sur le thème de l'architecture ;
- Il serait très utile de disposer d'une « échelle de sécurité » (disponible en magasin de bricolage) afin que les enfants puissent construire en hauteur. Une table lumineuse, quoique non indispensable, est très attrayante ;
- *Matériel que l'on doit acheter* : blocs de construction à planches ou creuses ⁶⁵, tabourets de construction ⁶⁶, planchettes KAPLA ⁶⁷, dés avec et sans points. ⁶⁸

⁶⁴ Lee, K. (2010), *Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge*, verlag das netz

⁶⁵ Voir page 82

⁶⁶ Voir page 82

⁶⁷ Voir page 84

⁶⁸ Matériel par rapport au sujet, « Gleiches Material in großer Menge », dans : Lee, K. (2010)

En ce qui concerne les « **outils de conception** » dans l'espace dédié à la construction, c'est-à-dire l'acoustique, l'éclairage, les couleurs et les propriétés des matériaux : plus les éléments de construction sont grands et lourds, plus il y a de risques que la pièce soit bruyante. Toutefois, cela ne doit pas être une raison pour renoncer à ce matériel. Outre l'équipement de base de chaque pièce qui sera utilisée par les enfants avec des plafonds acoustiques, les espaces dédiés à la construction devraient être dotés de moquettes à poil ras ou de planchers en liège.

En plus des bruits objectifs, mesurables, qui doivent être impérativement atténués, il existe des facteurs intangibles, subjectifs, qui influent sur l'ambiance sonore. Parmi ces facteurs, on peut citer la couleur et la lumière. Dans le cadre du concept d'aménagement de l'espace de Hambourg, on note des expériences fructueuses avec des murs de couleur ocre, par exemple la couleur de la glaise ou de la terre cuite dans les espaces de construction, parce que ces couleurs diffusent de la « chaleur » et se rattachent aux représentations de la construction.

L'éclairage dans la salle de construction doit provenir, si possible, des côtés et non d'en haut, afin que les constructions ne perdent pas leur tridimensionnalité du fait d'une lumière sans ombre. Avec un éclairage latéral, la matérialité des objets est préservée. Ceci devrait être pris en considération pour les nouveaux bâtiments et les bâtiments en rénovation.

Parce qu'il est généralement difficile d'installer des lampes murales a posteriori, il convient d'installer un éclairage supplémentaire. Le cube de lumière constitue une solution très intéressante que les enfants peuvent intégrer à leur jeu de construction.



MR Garnich, Garnich, Arcus, les enfants peuvent inventer les mathématiques à l'aide de 500 dés (« matériel identique en grande quantité »)



Kita Gartenstadt, Neumünster, table lumineuse

III.5 DES ESPACES D'EXPRESSION CRÉATIVE – LES ATELIERS

Le bricolage fait partie des offres classiques proposées par les pédagogues. C'est une activité prisée parce que tout le monde, y compris les parents, peut voir ce qui a été réalisé. Toutefois, généralement, les thèmes ou motifs et les procédés techniques viennent des adultes.

Lorsque les pédagogues soutiennent l'autonomie et l'efficacité personnelle des enfants, et veulent s'inspirer de ce que les enfants savent faire, ils/elles devraient alors accorder plus d'importance aux activités créatives spontanées des enfants. Le bricolage (d'après modèles) ne devrait plus être au premier plan. Il en découle une modification du rôle des pédagogues. Toutefois, l'encadrant n'a pas besoin d'être artiste pour stimuler la conception créative. « Il suffit d'être ouvert et prêt à se rapprocher de manière interrogatrice des objets du quotidien avec les enfants. »⁶⁹

Néanmoins, lorsque les pédagogues s'intéressent à la peinture et notamment aux arts visuels modernes, ils/elles peuvent intégrer ceci de manière productive dans le travail pédagogique. En effet, l'art moderne offre à l'enfant une relation beaucoup plus directe avec les arts visuels que l'étude de la peinture traditionnelle. Dans l'art contemporain se trouvent des procédés ludiques et des techniques expérimentales qui conviennent bien aux enfants.⁷⁰

Afin de pouvoir assumer ce nouveau rôle qui consiste à faciliter l'activité, à accompagner et à encourager les enfants, au moins un ou une pédagogue de l'équipe devrait maîtriser principalement les suggestions théoriques et pratiques, par exemple issues de la pédagogie de Reggio, mais également de nombreux autres auteurs qui ont étudié cette pédagogie.⁷¹ Afin de pouvoir introduire de telles connaissances dans les activités quotidiennes de la maison relais, le ou la pédagogue a besoin d'un lieu – un « atelier ». Il/elle peut ensuite aménager ce lieu et l'équiper de matériel en fonction des propositions qui lui ont été suggérées par les concepts. Grâce à « l'environnement préparé » dans l'atelier, il/elle peut soutenir les idées des enfants sans grands efforts d'organisation, les développer avec eux et trouver de nouvelles idées.

Contrairement à ce que préconise la pédagogie du bricolage, les matériaux présentant des prescriptions d'utilisation établies ne jouent aucun rôle dans les concepts qui soutiennent l'efficacité personnelle de l'enfant. Les matériaux du quotidien et de la nature, les objets de la maison, les objets trouvés et récupérés sont variés, modulables, peu coûteux et souvent, faciles à se procurer, et de ce fait, ils stimulent l'imagination et encouragent la créativité.

Lorsqu'un « coin » ou une « salle de bricolage » se transforme en atelier, ce ne sont pas les activités dirigées, mais les « actions créatrices orientées par le vécu » qui sont mises en valeur. Petra Kathke explique ce qu'il faut entendre par là.

69 Kathke, P. (2001), *Sinn und Eigensinn des Materials*, Volume 1, Beltz Verlag, p. 206

70 Dans deux ouvrages richement illustrés, Petra Kathke a documenté ce sujet par une multitude d'exemples tirés de son travail avec les enfants en garderie, voir : Kathke, P. (2001), *Sinn und Eigensinn des Materials*, Volume 1 + 2, Beltz Verlag

71 En voici quelques exemples : Arzenbacher, D. (2007), *Das Strippenheft*, verlag das netz ; Seitz, M. (2006), *Kinderatelier*, Kallmeyer Verlag ; Crowther, I. (2005), *Im Kindergarten kreativ und aktiv lernen*, Beltz Verlag ; Arzenbacher, D./ Springer, C. (2004), *Das Apfelsinenheft*, verlag das netz ; Bostelmann, A./ Matschull, H. (2003), *Bananenblau und Himbeergrün*, Beltz Verlag



« Que faisons-nous ? Pourquoi le faisons-nous ? Quand le faisons-nous ? » sont des questions plus fréquemment posées que « Avec quoi le faisons-nous ? » En fait, l'aspect matériel de l'activité créatrice fait rarement l'objet d'un questionnement critique. Ceci tient d'une part largement à la fonction utilitaire du monde des objets, des biens matériels. Nous sommes habitués, dans nos activités quotidiennes, à utiliser les objets pour parvenir à quelque chose. Ils servent à un but, ont leur valeur d'usage, sont les « choses pour... » dans le cadre de l'accomplissement d'actes qui sont surtout orientés vers le résultat.

L'apprentissage esthétique, en revanche, est un processus beaucoup plus complexe et sensible. Ici, le cheminement est déjà le but, le résultat final compte moins que les expériences subjectives vécues par un enfant au cours de ce cheminement, à commencer par la première attention portée, la première idée, le premier accès au matériau, qui déclenche des questions et des activités. Comment les objets et les matériaux influent sur le processus de découverte du monde avec tous les sens, c'est-à-dire la découverte esthétique du monde ? Qu'apportent-ils eux-mêmes comme réflexions, comme particularités tangibles, qui valent la peine d'être abordés, d'ailleurs peut-être pour s'éloigner des thèmes transmis par la pédagogie de la petite enfance traditionnelle et de l'éducation artistique, figés dans des recettes et des schémas ? Pour s'embarquer soi-même avec les enfants dans une aventure qui n'est pas orientée vers le produit fini ou le produit de présentation décoratif, mais vers les traces du processus d'expérimentation de l'enfant laissées dans la création. Le leitmotiv : « Il y a tant de choses à découvrir qu'on n'a plus le temps de décorer ! »

Pour ce faire, il serait important de placer l'étape de l'attention, souvent négligée, comme point de départ de toutes les réflexions. De poser la question : Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que je vois, je ressens, je sens, j'entends, je goûte ? Qu'apportent l'objet, le matériel, les phénomènes, quelle signification ont-ils eux-mêmes du fait de leur apparence, de leur genèse ? Quelle signification ont-ils pour moi, et peuvent-ils avoir pour les autres ? Et non pas quelle signification lui est attribuée ou imposée par un procédé de conception prédéterminé. Poser des questions avant d'obtenir des réponses ! ⁷²



MR Garnich, Garnich, Arcus, zone destinée à la peinture



MR Garnich, Garnich, Arcus, zone destinée au travail de l'argile

⁷² Kathke, P. (2004), *Sinn und Eigensinn des Materials. Discours à l'occasion de la quatrième rencontre de travail du projet pilote « Professionnalisation de l'éducation des jeunes enfants »*, manuscrit, p. 1

MR Garnich, Garnich, Arcus, atelier comportant plusieurs « espaces dans l'espace » (zones) pour le dessin, le bricolage, la peinture, la manipulation de l'argile, les travaux artisanaux et manuels



MR Garnich, Garnich, Arcus, zone destinée au dessin et au bricolage



MR Garnich, Garnich, Arcus, zone destinée aux travaux artisanaux



Le mobilier et le matériel de l'atelier ⁷³

- Table pour le dessin à crayons (matériaux solides) – pour gagner de la place, on peut utiliser un rebord de fenêtre élargi ;
- Tabourets, mais pas de chaises ;
- Panneau mural de peinture ou chevalet stable pour la peinture avec des couleurs liquides, sur lequel deux enfants peuvent peindre debout, et qui peut servir en même temps de séparation d'espaces ;
- Étagère ouverte dont les rayonnages bas servent à entreposer le matériel des enfants. Cette étagère a fait ses preuves, étant bien fixée et placée transversalement dans la pièce, pour former des « espaces dans l'espace » afin que des petits groupes d'enfants puissent travailler parallèlement ; une partie fermée de cette étagère ou une armoire pour conserver le matériel pour les offres du/de la pédagogue et les réserves ;
- Support pour le séchage des peintures ;
- apier de différents formats, de différentes épaisseurs, couleurs et qualités, tel que du papier pour imprimantes, papier d'emballage, papier sulfurisé ou papier calque, papier cadeau, affiches et posters dont le verso est utilisable, journaux et sélection de magazines, cartons, tel que du carton ondulé ou des boîtes en carton, restes de papiers peints, papier de recyclage, rouleaux de papier de rebut provenant d'une imprimerie, restes issue d'une imprimerie, par exemple, cartons d'invitation ;
- Petite quantité de matériel de bricolage, tel que du papier transparent ou crêpé ;
- Papier blanc à fort grammage pour la documentation ;
- Peinture, par exemple peinture à tempera, peinture composée de pigments avec de la colle d'amidon comme agent liant, peinture à l'eau et couleurs en palette à dissoudre dans l'eau, gouache, aquarelle, peinture d'affiches (pour le bois, la pierre, le verre, le métal), peinture acrylique ;
- Pinceaux de différentes épaisseurs ;
- Tabliers de peinture, par exemple, anciennes chemises à manches courtes ;
- Matériel collecté, par ex. matériel collecté dans la nature, matériel de la maison, tel que des bouchons de liège, des emballages de sachets de thé et des rubans d'emballage cadeau, mais aussi, des restes de tissu, de laine et de fourrure, boîtes et matériaux d'emballage ;
- Bacs et surtout, récipients transparents, p. ex. des bocaux, pour y stocker les objets de récupération ;
- Crayons de couleur et récipients dans lesquels ils sont rangés par couleur, et taille-crayons adaptés ;
- Craies pour aquarelle, crayons de graphite et fusains ;
- Argile en grande quantité – au lieu de la pâte à modeler ;
- Pots en verre usagés avec et sans couvercle pour la conservation des peintures ;
- Colle d'amidon délayée ;
- Chiffons et récipients de stockage pour les pinceaux ;
- Torchons et savon pour les mains ;
- Les nappes en toile cirée ne sont pas nécessaires. Elles peuvent être utilisées pour protéger le sol ou pour les activités au sol. Les tables devraient pouvoir porter les traces des travaux des enfants ;
- Pour le bricolage, il faut absolument des bois et restes de bois tendres, tels que le pin, le sapin et l'épicéa, des branches sèches, baguettes et barres de bois, des serre-joints ;
- Scies, pinces, perceuse manuelle, visseuse sur batterie, lime, tournevis et vis, marteau et clous, dont l'utilisation libre à tout moment est à éviter, lorsqu'il s'agit d'un espace de bricolage dans l'atelier, car la nuisance sonore est trop élevée ; sections de troncs d'arbres sur lesquels les enfants peuvent satisfaire leur plaisir de taper avec un marteau, généralement à l'extérieur ;
- Fil de fer, colle à bois, colle de bricolage ;
- Une table dédiée au « coin démontage » ou la double utilisation de l'établi.

73 Voir également à ce sujet : www.arcus.lu/41/centre-formida



L'architecture et l'aménagement de l'espace de l'atelier ⁷⁴

- Une arrivée d'eau avec évier, de préférence avec un égouttoir, à hauteur d'adulte ;
- Pas de placard encastré, mais des étagères qui servent de lieu de stockage provisoire et de séparation d'espace ;
- Un éclairage artificiel par des luminaires suspendus qui éclairent les surfaces de travail – idéalement, des lampes qui éclairent aussi bien vers le bas que vers le haut ;
- Un grand panneau d'affichage sur lequel on peut exposer les œuvres des enfants et documenter leurs activités ;
- Un établi qui, en raison de la production de bruit, notamment avec le marteau, ne peut être utilisé que dans un horaire restreint et de préférence dans un atelier de bricolage séparé ou un lieu de bricolage à l'extérieur.

⁷⁴ Voir à ce sujet le chapitre sur l'atelier dans l'ouvrage : von der Beek, A./ Buck, M./ Rufenach, A. (2010), *Kinderräume bilden*, Verlag Cornelsen Scriptor

III.6 DES ESPACES POUR LES JEUX DE RÔLES ET L'EXPRESSION THÉÂTRALE

Les enfants ont besoin de lieux leur permettant de mettre en scène des histoires. Ils ont besoin d'un endroit dans lequel ils peuvent, seuls ou avec d'autres, ressortir leur vécu et le refléter, au sens initial du terme, et le considérer, le modifier et le développer depuis une perspective extérieure. Dans une maison relais, il peut y avoir au moins quatre lieux à cet effet : tout d'abord, l'espace dédié au mouvement dans lequel, grâce son équipement en matériel polyvalent, des jeux de rôles peuvent constamment avoir lieu ; d'autre part, l'espace de construction, dans lequel, encore une fois avec du matériel adapté, les enfants ne se contentent pas de concevoir des constructions, mais effectuent aussi des mises en scène ; puis, l'atelier, dans lequel les histoires d'enfants s'expriment sous une forme picturale, et enfin, l'espace de jeux de rôles, dans lequel ils peuvent se mettre en scène eux-mêmes, avec leur corps et leur langage oral. Ils y réussissent particulièrement bien lorsqu'il y a une scène dans cette pièce. La scène agit comme un « environnement préparé », comme un lieu qui émet des signaux, qui invite, qui incite à aborder l'expression théâtrale. La scène doit comporter un endroit pour ranger les déguisements et un coin maquillage.

Outre la scène, il devrait y avoir, dans l'espace de jeux de rôles, les deux domaines thématiques classiques des jeux des enfants : la famille et le monde du travail. Dans un « atelier du monde », le traditionnel « coin des poupées » peut évoluer pour se transformer en un « coin famille » ou « logement » pour les enfants. Ces termes ne sont pas seulement de nouveaux noms pour un vieux concept, mais ils sont censés désigner également un aménagement de ce coin qui offre aux enfants des possibilités élargies d'aborder le rôle spécifique à leur genre. Le principal changement consiste dans le fait que le coin famille doit être plus grand qu'un « coin des poupées » habituel, car les enfants ne se contentent pas d'y jouer à la poupée, mais peuvent également être eux-mêmes les acteurs du jeu. Par exemple, ceci se traduit par la présence, à côté d'un lit de poupée, d'un grand lit pour les enfants, dans lequel ils peuvent eux-mêmes aller se reposer ou être mis au lit par d'autres enfants. Un « logement d'enfant » peut être créé à l'aide de séparation d'espaces, grâce à des meubles bas, des étagères de faible hauteur, des rideaux, des « étagères de jeu Waldorf » ou des paravents. D'après l'expérience, dans un logement pour enfants, il est important de prévoir une possibilité de cuisiner, de manger et de

dormir. Au lieu de l'équipement habituel composé de petites « dînettes de poupée » en plastique, dans un tel « logement », il est pertinent de placer des objets de la maison tels que des casseroles et des poêles, de la vaisselle robuste mise au rebut et de vieux couverts que les parents donnent volontiers.

L'évolution du « coin des poupées » en « coin famille » est également importante pour concevoir cette activité de jeux de rôles de manière aussi attrayante pour les garçons que pour les filles. Le souci de la prise en compte du genre se traduit également par la possibilité pour les filles, dans l'espace dédié aux jeux de rôles, d'aborder des thèmes du monde du travail qui intéressent traditionnellement plutôt les garçons. Dans la thématique du monde du travail, on pourrait inclure un coin bureau, ou un cabinet médical (pour les animaux en peluche), ou un salon de coiffure, ou encore une boutique et également la classique épicerie.

Afin d'inspirer des jeux de rôles issus du monde du travail, il suffit souvent d'un peu de matériel typique qui peut également être nostalgique, comme une balance mécanique ou une machine à écrire, ou encore une ancienne caisse, car ces machines, contrairement aux appareils électroniques, offre aux enfants des possibilités d'exercer leurs sens. L'autre possibilité consiste à proposer aux enfants un décor très réaliste, par exemple un ancien fauteuil de coiffeur, comme pièce maîtresse d'un salon de coiffure.

Moins l'on dispose de place pour le jeu de rôles, plus il est judicieux de mettre à la disposition des enfants des matériaux polyvalents, tels que des cartons, des caisses et des planches, ou des tabourets de construction. Les accessoires des jeux de rôles sont ordonnés dans des récipients de manière thématique pour gagner de la place, de préférence dans des boîtes transparentes, par exemple les casques de chantier, les pylônes et un ruban de signalisation, afin de jouer au chantier à l'aide de matériel polyvalent tel que des caisses et des planches, ou d'installer un café-glacier à l'aide de menus et cartes des boissons provenant d'un glacier.

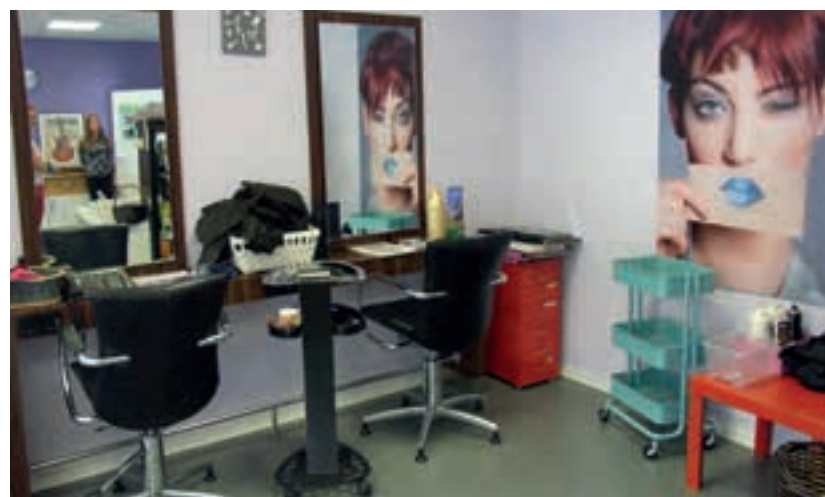
MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, scène



En cas d'espace restreint, une scène dans l'espace dédié aux jeux de rôles a fait ses preuves en raison de sa polyvalence. Elle peut être improvisée, au moins provisoirement, par exemple à partir d'euro-palettes ou avec des tables dont on a scié les pieds. Sur la scène, les enfants peuvent se représenter. Ils peuvent également, à l'aide d'objets d'ameublement mobiles, jouer à des jeux de rôles issus aussi bien de la famille que du monde du travail. Ils peuvent s'y rassembler, avec ou sans pédagogue. Ils peuvent également, derrière un paravent ou mieux encore, derrière un rideau, se déguiser pour présenter ensuite le déguisement sur la scène. Un rideau transforme non seulement une scène en « véritable » scène, mais également en espace de retrait. Là où il y a une scène, il convient d'aménager le coin déguisements (et aussi le coin maquillage). Les enfants disposent ainsi d'un lieu adapté pour leur entrée en scène. L'expérience montre que les enfants utilisent toutefois l'ensemble de la maison relais pour se montrer. Pour cela, la scène n'est pas indispensable. Si la personne spécialisée dans les jeux de rôles s'intéresse de manière plus approfondie à l'expression théâtrale, les « Jeux dramatiques »⁷⁵, par exemple, montreront que même les déguisements simples, tels que les foulards et tissus ou restes de tissus, peuvent s'avérer, tout comme la scène, une source d'inspiration pratiquement inépuisable.



MR Krounebiert, Mersch, Inter-Actions, clinique vétérinaire



MR Krounebiert, Mersch, Inter-Actions, coiffeur

75 Frei, H. (1990), *Jeux Dramatiques mit Kindern*, Zytglogge Verlag

Le lieu dans lequel les enfants se déguisent peut toutefois se trouver à de nombreux endroits de la maison relais. Ils n'ont pas besoin de beaucoup de place, mais toujours d'être protégés du regard par une étagère placée transversalement, un rideau ou un paravent. L'équipement de base se compose d'un miroir et de foulards, chapeaux et sacs. Souvent, un coin déguisement doté de nombreux vêtements aboutit à des conflits, car ni les enfants, ni les pédagogues n'aiment ranger. Par conséquent, souvent, moins il y en a, mieux c'est.

Ceci peut toutefois changer lorsque les enfants grandissent, de sorte qu'il est possible, dans l'idéal, de mettre à la fois un matériel simple à la disposition des plus jeunes et un matériel plus riche, fourni en plus grande quantité pour les plus âgés.

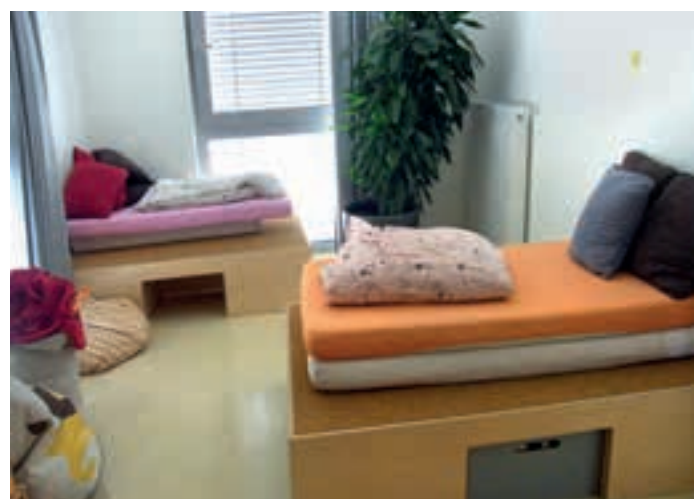
L'espace dédié aux jeux de rôles est un lieu dans lequel les enfants peuvent aborder leur propre histoire et l'histoire culturelle des autres pays de manière naturelle. Il est particulièrement adapté pour rendre justice, par son équipement, au principe éducatif de la diversité.⁷⁶ Ceci peut se traduire par la présence de livres en diverses langues, d'objets de la maison issus de différentes cultures ou d'activités telles que les « ombres chinoises » qui sont enracinées depuis des siècles dans diverses cultures.

La présence de livres dans les différents espaces fonctionnels a fait ses preuves, par exemple des livres d'art dans l'atelier et des livres sur l'architecture dans l'espace dédié à la construction. Dans l'espace des jeux de rôles, outre les livres sur les thèmes pertinents, tels que le maquillage ou les ombres chinoises, on pourrait également disposer des livres dans lesquels les enfants cherchent des suggestions, des livres de toutes sortes. Une des priorités des spécialistes du domaine des jeux de rôles pourrait consister à constituer et à entretenir une petite bibliothèque dans laquelle sont impliqués les enfants comme les adultes, notamment ceux qui ont des origines culturelles différentes.

De tous les espaces fonctionnels, l'espace dédié aux jeux de rôles est le mieux adapté pour être combiné à un lieu de retrait et permettre aux plus jeunes enfants d'y dormir.

En ce qui concerne les « **outils de conception** » que sont l'acoustique, l'éclairage et les couleurs dans l'espace de jeux de rôles : outre les plafonds acoustiques habituels, les rideaux de la scène peuvent assurer une acoustique agréable dans les espaces des jeux de rôles. Les « espaces dans l'espace » permettent aux enfants de jouer côte à côte en petits groupes de manière plus concentrée. Un éclairage d'appoint, par exemple par le biais d'une lampe de table ou d'une lampe à pince sur une étagère, contribue à une ambiance paisible, tout comme les couleurs chaudes.

MR Garnich, Garnich, Arcus, coin maquillage



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, espace de jeux de rôles et de retrait comportant des places pour dormir

⁷⁶ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse, Luxembourg (éd.) (2018), *Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes*, p. 23

MR Diekirch, Diekirch, Arcus, boutique



Le matériel pour les espaces dédiés aux jeux de rôles

- Europalettes, tables dont on a scié les pieds, estrade basse et un rideau qui forment une scène, qui est également lieu de réunion et espace de retrait ;
- meubles de récup', par ex. lits d'enfants pour les jeux de rôles de la famille ;
- caisses, balances, fauteuil de coiffeur, meubles de bureau récupérés pour les jeux de rôles du monde du travail ;
- tabourets de construction que les enfants peuvent utiliser de manière polyvalente, pour construire un logement, un magasin, un guichet, une voiture, un autobus ou des cloisons de séparation ;
- objets de la maison issus des différentes cultures dont proviennent les enfants ;
- pour se déguiser : foulards, chapeaux, sacs, vêtements retouchés (!) adaptés à la taille des enfants ; accessoires de maquillage, miroir, éventuellement du marché aux puces, protégé par un film plastique, carreaux de miroirs (collés sur toute la surface), miroir à main ;
- boîtes achetées en magasin de bricolage pour la conservation des accessoires de jeux de rôles, tels que le matériel pour jouer au médecin, au glacier ou au chantier ;
- paravents, pour former des « espaces dans l'espace », tente, rideaux, grands cartons stables ;
- canapé pour les pédagogues et les enfants pour les histoires, la lecture, le repos et pour passer un moment ensemble confortablement ;
- étagère avec des livres, notamment des livres dans les langues de famille des enfants qui fréquentent la maison relais.

III.7 ESPACES ET LIEUX POUR LES ENFANTS LES PLUS ÂGÉS DE LA MAISON RELAIS (10-12 ANS)

Il n'est pas facile de tenir compte des grandes différences qui existent entre les enfants, notamment en raison des nombreuses classes d'âge qui cohabitent. Les expériences pratiques, ainsi que les connaissances, entre autres en psychologie du développement, montrent qu'un espace spécifique devrait être aménagée dans la maison relais pour les grands enfants. On a pris l'habitude de qualifier cette pièce « d'espace de détente » (« Chill-Raum »), d'après le type d'apprentissage social favori de la plupart des grands enfants, c'est-à-dire les discussions en groupes plutôt réduits, en se mettant à leur aise, avant de reprendre une activité, par exemple le billard, le baby-foot ou les fléchettes.

Dans la mesure du possible, les activités calmes devraient pouvoir être séparées de celles qui sont bruyantes. En particulier, pour un équipement de jeu aussi attrayant que le baby-foot, mais qui produit aussi un haut niveau sonore, il convient de trouver un emplacement qui ne porte pas préjudice aux autres ; et à cet effet, il serait bon de disposer non pas d'une grande salle, mais de petits espaces, de coins ou de niches pour les plus grands. On peut également aménager un coin spécifique dans un espace plus grand, par exemple un coin avec du « matériel de démontage ». ⁷⁷



MR Packatuffi, Reuler, Louklëppelcher asbl, espace pour les enfants de 10 à 12 ans, baby-foot

MR Krounebjerg, Mersch, Inter-Actions, espace de détente



MR Packatuffi, Reuler, Louklëppelcher asbl, espace de détente pour les enfants de 10 à 12 ans, jeu de fléchettes

⁷⁷ Il existe une littérature abondante à ce sujet, en voici une sélection issue des nombreuses publications de Michael Fink : Fink, M. (2015), *KrempelKunst. Mit Recycling-Materialien kreativ gestalten*, Herder ; Fink, M. (2015), *Bau dich schlau, verlag das netz* ; sur l'approvisionnement en matériel, voir www.arcus.lu/formida

Le thème de la technique est également intéressant pour les enfants plus jeunes, mais il pourrait également constituer un espace auquel les 10-12 ans ont accès, et les plus jeunes, seulement après avoir obtenu un passeport technique. Dans la maison relais, les enfants n'ont pas besoin d'ordinateurs et autres médias axés sur la consommation. Néanmoins, quelques médias dans une sorte d'atelier d'apprentissage constitueraient pour les enfants plus âgés, accompagnés par des adultes, une occasion de systématiser les connaissances qu'ils possèdent déjà généralement, et de les approfondir, par exemple dans le cadre d'un projet de film.

Dans l'atelier, ces espaces spécifiques pourraient être, par exemple, un « atelier de couture », un « coin travaux manuels » ou un tour de potier, c'est-à-dire des activités permettant aux préadolescents d'acquérir des aptitudes artisanales. La section bricolage dans l'atelier, voire même un espace de bricolage existant, pourraient être principalement équipés et en accès libre pour les 10-12 ans, et accessibles aux plus jeunes uniquement avec un « passeport-atelier ».

Une autre possibilité pour offrir aux plus grands leur propre scène, au sens littéral du terme, consiste à installer, en plus d'un espace dédié aux jeux de rôles pour les plus jeunes, une scène professionnelle avec des projecteurs et un système de sonorisation, sur laquelle les grands peuvent laisser libre cours à leur plaisir de se mettre en scène, mais qui constitue aussi un moyen de satisfaire les attentes croissantes à leur égard, par exemple représenter des histoires sur scène.

St. Michaelis, Osnabrück, table avec matériel de démontage



MR Garnich, Garnich, Arcus, scène



Garderie de Goethestraße, Kiel, coin bricolage



MR Garnich, Garnich, Arcus, travaux manuels



Le « passeport-atelier »

Un « passeport-atelier » est remis aux enfants qui, accompagnés par des pédagogues, ont appris à connaître les différentes offres de l'atelier et ont démontré par un test qu'ils savent manier les outils et connaissent les règles à suivre.

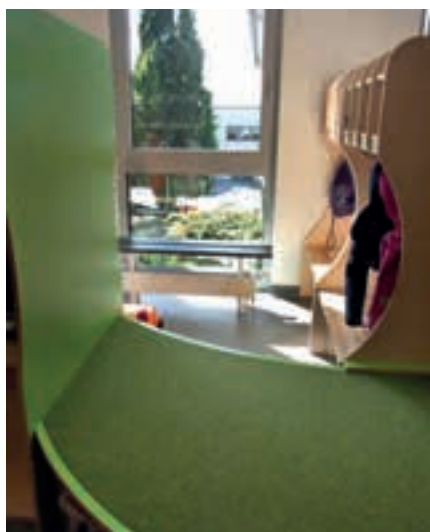
Une carte sera remise aux enfants, leur « passeport-atelier ». Ce n'est qu'après avoir terminé cette phase d'apprentissage qu'ils sont autorisés à travailler seuls dans l'atelier.

III.8 LES VESTIAIRES DANS LA MAISON RELAIS

Dans une maison relais qui devient un atelier du monde dans lequel les espaces, le matériel et l'emploi du temps sont axés sur les besoins, les intérêts et les capacités des enfants, il est important de réfléchir à l'effet de l'environnement d'apprentissage social en début et en fin de journée dans des lieux qui ne font pas, habituellement, l'objet d'une attention particulière : les vestiaires. Il existe un modèle standard : des casiers ou armoires de vestiaire sont encastrés à droite et à gauche dans de longs vestibules. Ces aménagements sont similaires aux longs placards situés sur le côté des salles de groupes et qui permettent d'utiliser la place pour les éléments techniques, entre autres la ventilation, etc., qui ne sont pas visibles de l'extérieur. Ceci est très rationnel lorsque toutes les pièces sont utilisées de la même façon, et surtout, comme des salles de classe, meublées de tables et de chaises. L'uniformité des placards du côté des salles fait écho à l'uniformité des vestiaires dans les vestibules souvent très longs.

Toutefois, s'il doit y avoir des espaces aménagés de manière différenciée selon des priorités thématiques pour tenir compte des besoins, des intérêts et des capacités des enfants, les placards encastrés ne sont pas fonctionnels, car on n'a besoin d'eux dans aucune des pièces.

Une alternative a été réalisée dans la commune de Roeser. La maison relais comporte des espaces-vestiaires qui sont meublées individuellement et dans lesquels les enfants, comme les adultes qui viennent les chercher, aiment s'attarder. Pour cela, outre les équipements habituels des vestiaires, il y a dans ces pièces quelques places qui invitent à s'installer et confèrent ainsi aux vestiaires une qualité d'accueil à un lieu auparavant uniquement fonctionnel.



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, espace confortable dans le vestiaire



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, place assise dans le vestiaire

IV. Conclusion

IV. Conclusion

Les textes sur l'aménagement de l'espace pour l'éducation non formelle dans les maisons relais ont vocation à tenter de répondre à la question suivante : « De quelle architecture, de quels espaces et de quel matériel ont besoin les enfants pour leur bon développement ? » Il est aussi question de la satisfaction des pédagogues, à qui le concept de la pédagogie ouverte donne la possibilité de travailler avec des enfants actifs, qui n'ont pas besoin d'être agressifs parce qu'ils peuvent choisir, se concentrer, communiquer et travailler ensemble.

Il s'agit de propositions d'agencement de base qui, naturellement peuvent être élargies, mais aussi réduites, lorsque les circonstances l'exigent. En outre, les espaces doivent être transformés progressivement, non seulement pour des raisons financières, mais aussi pour accumuler des expériences et les évaluer. À cet effet, dans les espaces pour lesquels il n'y a pas de fonds disponibles, il est possible d'improviser. Généralement, les pédagogues sont les rois et reines de l'improvisation. Les présents textes sont destinés à stimuler leur imagination et à les encourager à utiliser leurs marges de manœuvre. Ils ont pour but d'apporter aux responsables les arguments nécessaires pour construire des maisons dans lesquelles les enfants et les adultes se sentent bien, et d'explicitier, à l'intention des architectes, la signification des concepts pédagogiques appelés à constituer le fondement de leur projet.



V. Bibliographie

- Arzenbacher, D. (2007), Das Strippenheft, verlag das netz
- Arzenbacher, D./Springer, C. (2004), Das Apfelsinenheft, verlag das netz
- von der Beek, A. (2015), Mehr Wasser ! Raumideen für Wasserspiele in der Krippe, dans : WAMIKI – Was mit Kindern, Nr.2
- von der Beek, A. (2014), Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei, verlag das netz
- von der Beek, A. (2014), Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs, verlag das netz
- von der Beek, A./Buck, M./Rufenach, A. (2010), Kinderräume bilden, Verlag Cornelsen Scriptor
- Bostelmann, A./Matschull, H. (2003), Bananenblau und Himbeergrün, Beltz Verlag
- Crowther, I. (2005), Im Kindergarten kreativ und aktiv lernen, Beltz Verlag
- Der Spiegel – von den Kindern erobert – theoretische und praktische Hilfen für die Benutzung von Spiegeln in der Arbeit mit Kindern, éd. par la commune Reggio Emilia, Mai 1984 – traduit pour les Kreuzberger Kita-Hefte, Abteilung Jugend und Sport, Nr. 6
- Dornes, M. (1997), Die frühe Kindheit, Fischer Verlag
- Dreier, A. (2010), Was tut der Wind, wenn er nicht weht, Verlag Cornelsen Scriptor
- Eliot, L. (2001), Was geht da drinnen vor, Berlin Verlag
- Emmi Pikler, Lasst mir Zeit, éd. par Anna Tardos (2001), Pflaum Verlag
- Falk, J. (2014), Von den Anfängen, dans : Pikler, E. u.a., Miteinander vertraut werden, Arbor Verlag
- Fink, M. (2015), KrempelKunst. Mit Recycling-Materialien kreativ gestalten, Herder Verlag
- Fink, M. (2015), Bau dich schlau, verlag das netz
- Frei, H. (1990), Jeux Dramatiques mit Kindern, Zytglogge Verlag
- Hoenisch, N./Niggemeyer, E. (2004), Mathe-Kings und Mathe-Queens. Junge Kinder fassen Mathematik an, verlag das netz
- Gopnik, A./Kuhl, P./Meltzoff, A. (2007), Forschergeist in Windeln, Piper Verlag
- Kálló, É./Balog, G. (2003), Von den Anfängen des freien Spiels, Pikler Gesellschaft Berlin
- Kathke, P. (2001), Sinn und Eigensinn des Materials, Band 1 + 2, Beltz Verlag
- Laewen, H.J./Andres, B./Hédervári, E. (2011), Die ersten Tage in der Krippe, Beltz Verlag
- Lee, K. (2010), Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge, verlag das netz
- Malaguzzi, L. (1984), über Spiegel, dans : Zerosci, Nr. 9
- Miedzinski, K./Fischer, K. (2006), Die neue Bewegungsbaustelle, Borgmann Verlag

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse, Luxembourg (éd.) (2018), Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes

Montessori, M., éd. par Ludwig, H. (2010), Die Entdeckung des Kindes, Herder Verlag

Österreicher, H./Prokop, E. (2010), Gärten für Kleinkinder, verlag das netz

Pikler, E. (2009), Friedliche Babys – zufriedene Mütter, Verlag Herder

Regel, G./Wieland, A. (éd.) (1993), Offener Kindergarten konkret, EB-Verlag Rissen

Schäfer, G.E. (2014), Was ist frühkindliche Bildung ?, Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens, Beltz Verlag

Schäfer, G.E./von der Beek, A. (2013), Didaktik in der frühen Kindheit, verlag das netz

Schäfer, G.E. (éd.) (2010), Bildung beginnt mit der Geburt, Cornelsen Verlag

Schäfer, G.E. (2002), Bildung als verkörperte Erkenntnistheorie, dans : Liegle, L./Treptow, R. (éd.), Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik, Freiburg

Schäfer, G.E. (1999), Sinnliche Erfahrung bei Kindern, dans : Lepenies, A./Nunner- Winkler, G./Schäfer, G. E./Walper, S., Kindliche Entwicklungspotentiale – Normalität, Abweichung und ihre Ursachen, Bd. 1, Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht, DJI, Verlag Deutsches Jugendinstitut

Seitz, M. (2006), Kinderatelier, Kallmeyer Verlag

Stern, D. (2011), Tagebuch eines Babys, Piper Verlag

Tardos, A. (1998), „Lasst mir Zeit...“. Die Bedeutung der selbständigen Bewegungsentwicklung für die Persönlichkeitsentwicklung, dans : Montessori Werkstatt

Tietze, H. et al. (éd.) (2013), Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit, verlag das netz

Vincze, M. (2005), Schritte zum selbständigen Essen, Pikler Gesellschaft Berlin

Vincze, M. (1994), Die Bedeutung der Kooperation während der Pflege, dans : Pikler, E. u.a., Miteinander vertraut werden, Arbor Verlag

Widlöcher, D. (1984), Was eine Kinderzeichnung verrät, Fischer Taschenbuch

Winnicott, D.W. (2002), Vom Spiel zur Kreativität, Klett-Cotta Verlag

www.arcus.lu/41/centre-formida

www.spielraum-strandgut.de et sandbank@spielraum-lebensraum.ch



Conception spatiale : un processus de développement

La conception des espaces n'est pas une tâche ponctuelle, mais un processus continu. En tant que Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse en collaboration avec le SNJ, nous serions heureux de vous faire parvenir des informations complémentaires sur le sujet, que vous trouverez sur les pages du site *enfancejeunesse.lu* : textes juridiques, questionnaires guidant l'élaboration de concepts, lignes directrices, etc. La pochette ci-contre symbolise ce processus et, nous l'espérons, sera également d'une utilisation pratique pour vous.



À propos de l'auteure

Angelika von der Beek, diplômée en science de l'éducation et fondatrice de l'Institut pour la conception d'espaces éducatifs pour enfants « Kind und Raum », travaille au niveau international en tant que formatrice indépendante - entre autres au Luxembourg. Elle est membre de « Weltwerkstatt » à Cologne, l'institut de formation dirigé par le Prof. Dr. Gerd E. Schäfer, et l'auteure de plusieurs ouvrages et de nombreux articles. Chargée de cours à l'Université de Cologne, chercheuse et consultante dans le cadre de divers projets, Angelika von der Beek s'est engagée pour le développement de la qualité et la professionnalisation de l'éducation de la petite enfance. En collaboration avec le menuisier Matthias Buck et des praticien(ne)s de structures d'accueil de jour pour enfants, elle a développé le concept d'aménagement de l'espace de Hambourg.

L'évolution sociétale tout comme la recherche scientifique, notamment en neurobiologie et en sciences de l'éducation obligent à repenser les espaces pour enfants. Angelika von der Beek, formatrice et consultante internationalement reconnue, incite à créer des espaces dédiés aux enfants et à leur développement tout en soutenant les pédagogues dans leur mission d'éducation telle que définie par le cadre de référence national sur l'éducation non formelle. Le présent ouvrage s'adresse à TOUS ceux qui sont impliqués à planifier, à réaliser et à faire vivre des espaces pour enfants.

Éditeur :



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

En coopération avec :



Service National
de la Jeunesse