



Rapport final

Perception de l'investissement de l'espace extérieur par les enfants et les jeunes et des risques liés à celui-ci. Analyse des représentations des parents et des professionnel·le·s

Sous la coordination de Boris Jidovtseff et Florence Pirard

Chercheur·euse·s

Pr Boris Jidovtseff et Andora Vidal - *Faculté de Médecine, Unité de recherche Enfances, Université de Liège*

Pr Elodie Razy et Elodie Willemsen - *Faculté des Sciences Sociales, Unité de recherche Enfances, Université de Liège*

Pr Florence Pirard en collaboration avec Elodie Pools - *Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education, UR Enfances, Université de Liège*

Anne-Françoise Dusart et Joëlle Mottint - *Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnel·le·s*

Janvier 2020

Sommaire

Sommaire	2
Liste des tableaux	8
Liste des figures	10
Introduction.....	13
Chapitre I.....	17
Éléments à retenir de la littérature.....	17
1 Sédentarisat ion et diminution des activités extérieures.....	18
2 Les effets bénéfiques des activités extérieures	19
2.1 Jouer dehors, c'est bon pour la santé	19
2.2 Jouer dehors permet de créer des liens	21
2.3 Jouer dehors est important pour le développement des enfants.....	22
3 Les obstacles à l'activité en plein air.....	24
3.1 Organisation	24
3.2 Conditions météorologiques	25
3.3 Risques et dangers	25
3.3.1 Cadre historique.....	25
3.3.2 Comment appréhender les risques d'un point de vue scientifique ?	27
3.3.3 Définitions.....	28
3.3.4 Les enfants face à la prise de risque	29
3.3.5 La prise de risque du point de vue des parents	31
3.3.6 La prise de risque du point de vue des professionnel-le-s	31
3.3.7 Influence socio-culturelle sur la perception des risques.....	32
3.4 Éléments institutionnels et légaux	32
4 Le rôle des représentations des professionnel-le-s et des parents et l'importance du point de vue des enfants	33
Chapitre II.....	34
Objectifs et organisation de la recherche.....	34
1 Objectifs généraux de la recherche	35
2 Organisation générale de la recherche	36
3 Comité d'éthique	37
Volet 1 :.....	38
Enquête extensive / analyse quantitative.....	38
1 Enquête sur les espaces extérieurs, les pratiques et les facteurs influençant l'IEE.....	39
1.1 Objectifs	39

1.2	Méthodologie	40
1.2.1	Mode de passation	40
1.2.2	Construction du questionnaire	41
1.2.3	Précautions éthiques	44
1.2.4	Mode de diffusion des questionnaires	45
1.2.5	Analyse des résultats	46
1.3	Résultats	48
1.3.1	Questionnaire parents	48
1.3.2	Questionnaire professionnel – accueil petite enfance (0-3ans)	68
1.3.3	Questionnaire professionnel – ATL et centres de vacances (2,5-12 ans et +)	79
1.3.4	Perceptions et représentations diverses	87
1.3.5	Bénéfices, freins, craintes perçus et leviers potentiels.....	89
2	Enquête sur la perception des risques liés aux activités extérieures	93
2.1	Objectifs	93
2.2	Méthodologie	93
2.2.1	Mode de passation et type de questionnaire	93
2.2.2	Construction du questionnaire	94
2.2.3	Mode de diffusion des questionnaires	96
2.2.4	Analyse des résultats	96
2.3	Résultats	98
2.3.1	Questionnaire parents	98
2.3.2	Questionnaire professionnel-le-s	108
3	Discussion	117
3.1	Les limites des enquêtes auto-administrées et de l'échantillonnage sur base volontaire	117
3.2	La complexité de l'IEE par les enfants et les jeunes	119
3.3	Dans quel environnement les enfants évoluent-ils ?	119
3.4	Quelles sont les pratiques des enfants à l'extérieur ?	121
3.5	Quelle influence les conditions extérieures ont-elles sur le « sortir dehors » ?	122
3.6	Quelles sont les représentations liées à l'IEE ?	123
3.7	Quels sont les leviers potentiels ?	128
3.8	Aller dehors pour reconnecter l'humain avec la nature et améliorer le niveau d'activité physique	129
	Volet 2 :	131
	Analyse qualitative transversale	131
	Introduction.....	132
1	Aspects méthodologiques.....	132
1.1	Études auprès des professionnel-le-s	132
1.1.1	Données recueillies auprès d'équipes de lieux d'accueil en transition.....	133
1.1.2	Études de cas	135
1.2	Étude auprès des parents.....	142
1.2.1	Objectifs	142
1.2.2	Méthodologie	142
1.3	Journée de travail avec les agent-e-s de l'ONE	144
1.3.1	Objectifs de la journée	144
1.3.2	Public visé	144
1.3.3	Déroulement de la journée	144

1.3.4	Méthodologie des ateliers	144
2	Résultats des études qualitatives transversales auprès des milieux d'accueil de l'enfance	146
	146
▪	Introduction	146
2.1	Pourquoi sortir ? Les bénéfices de l'IEE selon les professionnel-le-s	147
2.1.1	Étude de cas AESM : La soupape du dehors. Des ateliers extrascolaires dans une école d'un quartier précarisé d'une grande ville.....	147
2.1.2	Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : les bénéfices de l'IEE selon les professionnel-le-s	151
2.1.3	En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition.....	155
2.1.4	Points d'attention	155
2.2	Les représentations des risques et dangers	156
2.2.1	Étude de cas CV : Perceptions des risques, dangers et bénéfices : des enjeux différents, en tension. Une plaine de vacances en milieu urbain	156
2.2.2	Analyse transversale aux neuf lieux étudiés : représentations des risques et des dangers par les professionnel-le-s.....	163
2.2.3	En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition.....	168
2.2.4	Points d'attention	168
2.3	Conditions favorables et défavorables à l'IEE	169
2.3.1	Étude de cas HA : Sortir en milieu hostile. Une halte-accueil dans un quartier précarisé d'une grande ville.....	169
2.3.2	Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : les conditions pour sortir ou pas.....	174
2.3.3	En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition.....	182
2.3.4	Points d'attention	185
2.4	L'IEE et le projet global.....	186
2.4.1	Étude de cas AESS : Dehors, au service du projet ? Un accueil extrascolaire dans une école spécialisée dans un quartier mixte d'une grande ville.....	186
2.4.2	Étude de cas ME : Un dedans stimulant interroge différemment l'investissement du dehors. Une maison d'enfants dans un quartier aéré d'une grande ville.....	191
2.4.3	Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : les liens entre l'IEE et le projet du lieu d'accueil..	198
2.4.4	En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition.....	199
2.4.5	Points d'attention	199
2.5	Les espaces extérieurs et intérieurs	200
2.5.1	Étude de cas MCAE : Le dehors est dedans et le dedans est dehors Une MCAE en zone rurale	200
2.5.2	Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : les espaces intérieurs et extérieurs, entre perméabilité et étanchéité	205
2.5.3	En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition.....	210
2.5.4	Points d'attention	210
2.6	Organisation : entre improvisation et codification	211
2.6.1	Quatre exemples contrastés.....	211
2.6.2	Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : l'organisation	215
2.6.3	En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition.....	216
2.6.4	Points d'attention	217
2.7	Les limites et les règles.....	217
2.7.1	Étude de cas AESA : Les limites, ouverture du champ des possibles Un accueil extrascolaire en milieu semi-rural.....	217
2.7.2	Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : la question des règles et les limites	227
2.7.3	En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition.....	228
2.7.4	Points d'attention	229

2.8	L'IEE, tisserand de la qualité des relations au sein du quartier et avec les parents	229
2.8.1	Étude de cas EDD : Dehors, tous les enfants sont nos enfants Une maison de quartier dans un quartier précarisé d'une grande ville.....	229
2.8.2	Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : l'IEE, tisserand de la qualité des relations au sein du quartier et avec les parents	235
2.8.3	En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition.....	239
2.8.4	Points d'attention	240
2.9	La télé dans les bois en guise de conclusion ou l'IEE comme révélateur et caisse de résonance...	241
2.9.1	Étude de cas CEC : Recréer dehors un dedans contenant. Un Type de structure, modalités d'accueil, et appuis pédagogiques	241
2.9.2	Conclusion.....	247
3	Entretiens auprès de parents	249
3.1	Rappel des objectifs et de la méthodologie	249
3.2	Résultats.....	250
3.2.1	« Le dehors », une notion polysémique, des réalités diverses	251
3.2.2	Nature des activités dedans-dehors	252
3.2.3	Bénéfices et avantages dedans –dehors.....	257
3.2.4	Conditions favorisant ou défavorisant l'IEE	262
3.2.5	L'adulte dedans – dehors.....	268
3.2.6	Dangers, risques et éducation au risque.....	272
3.3	Discussion des résultats	277
3.3.1	IEE et modes de vie	277
3.3.2	IEE dans les espaces publics et exposition au risque	279
3.3.3	IEE et inégalités sociales	280
3.3.4	S'appuyer sur le positif	281
4	Journée de travail avec les agent·e·s de l'ONE	283
	Volet 3 :.....	287
	Analyse anthropologique longitudinale.....	287
	Introduction générale.....	288
1	Méthodologie : de l'approche anthropologique à l'approche du terrain.....	289
	Introduction	289
1.1	L'approche anthropologique : une discipline, une posture, une méthodologie	289
1.2	Les terrains de la recherche en contexte : contraster, exemplifier, comparer, approfondir	291
1.2.1	Une crèche à pédagogie alternative en milieu urbain	293
1.2.2	Un ATL en milieu semi-urbain avec un extérieur « vert ».....	295
1.2.3	Un ATL en milieu scolaire et urbain	296
1.2.4	Des stages à l'extérieur en milieu rural et urbain	297
1.2.5	Des terrains satellites au service des terrains principaux.....	299
1.3	L'observation participante : entrer dans la routine, nouer des relations ethnographiques au quotidien	300
1.4	Précautions éthiques, outils heuristiques : normes et codes éthiques <i>versus</i> « éthique pragmatique et processuelle »	302
1.4.1	Cadrage éthique général.....	302
1.4.2	L'analyse réflexive des places assignées à l'anthropologue et des conflits éthiques	302
1.4.3	La confiance : une notion centrale dans la construction des relations ethnographiques	307
1.5	Outils complémentaires mobilisés	309

1.5.1	Parcours commentés informels et spontanés initiés par les enfants	310
1.5.2	Parcours commentés systématisés, repérage des « espaces d'action », et cartographie.....	311
1.5.3	Outils de restitution de la recherche et objet de discussion : les panneaux photographiques	314
1.6	Analyser les matériaux institutionnels : du projet au mobilier en passant par les documents officiels	317
2	Résultats de la recherche : l'investissement de l'espace extérieur en question.....	318
	Introduction	318
2.1	De quoi parle-t-on : polysémie des termes liés à l'investissement de l'espace extérieur	319
2.1.1	Investir l'espace extérieur : une réalité plurielle à explorer	320
2.1.2	Qu'est-ce qu'un espace « naturel » ?	324
2.1.3	De l'« extérieur » au concept d'« environnement » pour aller plus loin et dépasser les préjugés	328
2.2	L'IEE dans différents contextes : une alchimie complexe au carrefour de logiques multiples et divergentes.....	332
2.2.1	Les espaces extérieurs investis et les opportunités de sorties	333
2.2.2	Les multiples extérieurs et les frontières floues entre extérieurS – intérieurS	340
2.2.3	Les règles en contexte : des limites et de l'autonomie.....	345
2.2.4	Les règles en matière d'objets et d'aménagements de l'extérieur : quelle place pour l'imaginaire et quel rôle pour l'imprévu ?	350
2.3	Les enjeux et les bénéfices liés à l'IEE : visions du monde et projets de société en tension	354
2.3.1	Les apports de l'EE en matière de relations sociales	354
2.3.2	Du « faire-dehors » aux bienfaits de « l'être-dehors »	356
2.3.3	Présence des animaux « réels » et « imaginaires » et des végétaux : enseigner <i>versus</i> expérimenter et apprendre le monde vivant	357
2.3.4	Idéologie de la « nature » <i>versus</i> idéologie de la peur, du risque zéro, et du contrôle ?	365
2.4	Les « freins » et les « barrières » liés à l'IEE : un véritable mille-feuilles	369
2.4.1	Écarts entre discours écrits et oraux, discours sur les pratiques, et pratiques effectives à tous les niveaux	369
2.4.2	Quand prévenir les risques et les dangers repose sur l'émotion de « peur »	373
2.4.3	Le « propre », le « sale » et les réglementations ONE : des catégories et des représentations à interroger	386
2.4.4	L'importance de la prise en compte de l'expérience et du point de vue des enfants	391
	Conclusion générale synthétique	394

Éléments clés, leviers et recommandations.....397

1	Analyse transversale des résultats : des éléments clés à retenir.....	398
	Des questions de recherche reformulées.....	398
	Dix éléments clés identifiés	399
1.1.1	La diversité et la richesse des espaces extérieurs	400
1.1.2	La variabilité des pratiques et de leur sens.....	402
1.1.3	L'impact des environnements.....	403
1.1.4	Le poids des conditions météorologiques et de luminosité (clarté/obscurité)	403
1.1.5	Un cadre structurant évolutif à géométrie variable	405
1.1.6	Le rôle crucial des représentations	408
1.1.7	L'importance des expériences et des parcours biographiques des adultes et des enfants....	411
1.1.8	L'éducation et le développement des compétences	412
1.1.9	L'importance de la qualité des relations interpersonnelles.....	412
1.1.10	Les incitants et les freins.....	414

2 De l'identification de leviers aux pistes de recommandations	415
Pour un outil d'intelligibilité	416
Pour une approche holistique de l'IEE.....	417
Pour une explicitation et un travail sur les tensions autour de l'IEE	419
Pour une meilleure reconnaissance de la gestion des risques	422
Pour un travail non pas sur, pour, mais avec les enfants, les familles et les professionnel-le-s.....	425
Pour une intégration de l'IEE dans les projets d'accueil des services et des consultations pour enfants .	427
Pour des démarches scientifiquement validées et des valeurs explicites	429
3 Pistes de recommandations	430
Bibliographie.....	435
Liste des annexes.....	454

Liste des tableaux

- Tableau 1** : Catégories et sous catégories de jeu « risqué », selon Sandseter (2007)30
- Tableau 2** : Présentation synthétiques des informations obtenues, du type de variables, du type de données, des conditions du questionnaire parents en fonction des questions de recherche principales.43
- Tableau 3** : Présentation synthétique des informations obtenues, du type de variables, du type de données, des conditions du questionnaire professionnel-le-s et animateur-ric-e-s en fonction des questions de recherche principales.44
- Tableau 4** : Tests statistiques utilisés en fonction du type de variables croisées.46
- Tableau 5** : Points attribués à l'IPEEP en fonction des réponses données aux deux questions.47
- Tableau 6** : Points attribués à l'IIEE en fonction des réponses données aux 13 questions.47
- Tableau 7** : Points attribués à l'IAFCA en fonction des réponses données aux 7 questions.48
- Tableau 8** : Répartition des répondant-e-s en fonction du revenu mensuel net du ménage.49
- Tableau 9** : Répartition des répondant-e-s en fonction du niveau d'étude atteint.50
- Tableau 10** : Répartition et âge moyen des enfants en fonction de la place dans la famille.51
- Tableau 11** : Répartition de la perception de la taille de l'espace intérieur et extérieur disponibles pour jouer, au sein des parents répondant-e-s51
- Tableau 12** : Synthèse de la régression multiple modélisant l'influence de variables indépendantes sur la taille de l'espace intérieur.52
- Tableau 13** : Synthèse de la régression multiple modélisant l'influence de variables indépendantes sur la taille de l'espace extérieur.52
- Tableau 14** : Régression multiple modélisant l'influence de variables indépendantes sur l'IPEEP.55
- Tableau 15** : Tailles, adéquation et sécurité perçue de l'espace extérieur le plus fréquenté.58
- Tableau 16** : Fréquentation des espaces extérieurs par les enfants. Influence du lieu de vie, de l'âge et du sexe des enfants sur les fréquentations déclarées par les parents.59
- Tableau 17** : Pratiques extérieures des enfants en fonction de leur fréquence. Influence du lieu de vie, de l'âge et du sexe des enfants sur la fréquence des pratiques extérieures.60
- Tableau 18** : Régression multiple modélisant l'influence de variables indépendantes sur SAuTA.63
- Tableau 19** : Synthèse de la régression multiple modélisant l'influence de variables indépendantes sur l'IPEEP dans l'accueil 0-3ans.72
- Tableau 20** : Éloignement des EE les plus fréquentés73
- Tableau 21** : Pratiques extérieures des enfants en fonction de leur fréquence. Influence du lieu de vie, de l'âge et du sexe des enfants sur la fréquence des pratiques.74
- Tableau 22** : Nombre d'enfants par structure et par professionnel-le dans l'ATL et les centres de vacances.80
- Tableau 23** : Fréquence à laquelle les enfants jouent dans l'espace extérieur en fonction du contexte et de la période.83
- Tableau 24** : Espaces extérieurs à proximité des structures d'accueil et fréquentés par les enfants de 2,5-12 ans (fréquence d'observation moyenne et fréquence selon le contexte d'urbanisation).83

Tableau 25 : Pratiques extérieures des enfants en fonction de leur fréquence et de leur autorisation. Influence du contexte ATL et du contexte d'urbanisation sur la fréquence des pratiques.	85
Tableau 26 : Pratiques extérieures des enfants en fonction de leur fréquence et de leur autorisation. Influence du centre de vacance et du contexte d'urbanisation sur la fréquence des pratiques.	86
Tableau 27 : Liste des situations du questionnaire-photo adressé aux parents en fonction de la tranche d'âge de l'enfant.	96
Tableau 28 : Liste des situations du questionnaire-photo adressé aux professionnel-le-s et animateur-ric-e-s en fonction de la tranche d'âge de l'enfant.	96
Tableau 29 : Dimensions mesurées et scores attribués en fonction de la réponse dans la deuxième enquête selon les types de questionnaire (QParents versus QProfessionnel-le-s).	97
Tableau 30 : Répartition des répondant-e-s en fonction du revenu mensuel net du ménage.	98
Tableau 31 : Répartition des répondant-e-s en fonction du niveau d'étude atteint.	98
Tableau 32 : Scores moyens (et écart type) obtenus pour chacune des 10 situations et en moyenne pour toutes les situations dans les 6 dimensions étudiées du questionnaire parents (enfants de 1,5 à 6 ans) . Le coefficient α de Cronbach est également mesuré pour chaque dimension.	100
Tableau 33 : Synthèse pour chaque situation-photo de la perception des dangers, des bénéfiques, des compétences perçues par les parents ; des conditions d'autorisation et de la comparaison entre le vécu des enfants et le vécu des parents pour les enfants âgés de 0 à 6 ans	100
Tableau 34 : Scores moyens (et écart type) obtenus pour chacune des 10 situations et en moyenne pour toutes les situations dans les 6 dimensions étudiées du questionnaire parents (enfants de 7 à 12 ans). Le coefficient α de Cronbach est également mesuré pour chaque dimension.	102
Tableau 35 : Synthèse pour chaque situation-photo de la perception des dangers, des bénéfiques, des compétences perçues par les parents ; des conditions d'autorisation et de la comparaison entre le vécu des enfants et le vécu des parents pour les enfants âgés de 7 à 12 ans.	102
Tableau 36 : Scores moyens (et écart type) obtenus pour chacune des 10 situations et en moyenne pour toutes les situations dans les 6 dimensions étudiées du questionnaire parents (enfants de 13 à 18 ans). Le coefficient α de Cronbach est également mesuré pour chaque dimension.	104
Tableau 37 : Synthèse pour chaque situation-photo de la perception des dangers, des bénéfiques, des compétences perçues par les parents ; des conditions d'autorisation et de la comparaison entre le vécu des enfants et le vécu des parents pour les enfants âgés de 13 à 18 ans	104
Tableau 38 : Scores moyens (et écart type) obtenus pour chacune des 10 situations et en moyenne pour toutes les situations dans les 6 dimensions étudiées du questionnaire professionnel-le-s (enfants de 1,5 à 3 ans). Le coefficient α de Cronbach est également mesuré pour chaque dimension.	109
Tableau 39 : Synthèse pour chaque situation-photo des dangers, des bénéfiques, du niveau d'appréciation perçues par les professionnel-le-s ; des conditions d'autorisation et de la comparaison entre le vécu des enfants et le vécu des professionnel-le-s pour les enfants âgés de 0 à 3 ans	109
Tableau 40 : Scores moyens (et écart type) obtenus pour chacune des 10 situations et en moyenne pour toutes les situations dans les 6 dimensions étudiées du questionnaire professionnel-le-s (enfants de 4 à 6 ans) . Le coefficient α de Cronbach est également mesuré pour chaque dimension.	111
Tableau 41 : Synthèse pour chaque situation-photo des dangers, des bénéfiques, du niveau d'appréciation perçues par les professionnel-le-s ; des conditions d'autorisation et de la comparaison entre le vécu des enfants et le vécu des professionnel-le-s pour les enfants âgés de 4 à 6 ans	111
Tableau 42 : Scores moyens (et écart type) obtenus pour chacune des 10 situations et en moyenne pour toutes les situations dans les 6 dimensions étudiées du questionnaire professionnel-le-s (enfants de 7 à 12 ans). Le coefficient α de Cronbach est également mesuré pour chaque dimension.	113

Tableau 43 : Synthèse pour chaque situation-photo des dangers, des bénéfices, du niveau d'appréciation perçus par les professionnel-le-s ; des conditions d'autorisation et de la comparaison entre le vécu des enfants et le vécu des professionnel-le-s pour les enfants âgés de 7 à 12 ans	113
Tableau 44 : Caractéristiques principales des lieux d'accueil retenus pour les études de cas	137

Liste des figures

Figure 1 : Représentation schématique de l'organisation générale de l'étude	37
Figure 2 : Répartition des enfants sélectionnés en fonction de l'âge et du sexe.	50
Figure 3 : Autonomie dans l'espace extérieur privé en fonction de l'âge.	53
Figure 4 : Raisons pour lesquelles les enfants ne peuvent jouer sans surveillance dans l'EE privé.	53
Figure 5 : Fréquence à laquelle les enfants jouent dans leur espace extérieur privé en été et en hiver.	54
Figure 6 : Évolution de l'IPEEP en fonction de l'âge.	54
Figure 7 : Trafic routier en fonction du contexte d'urbanisation.	56
Figure 8 : Connaissance du voisinage en fonction du contexte d'urbanisation	56
Figure 9 : Autorisation d'autonomie à proximité du domicile en fonction de l'âge des enfants.	57
Figure 10 : Raisons évoquées par les parents pour justifier l'absence d'autonomie à proximité du domicile.	57
Figure 11 : Niveau d'éloignement autorisé en fonction de l'âge des enfants.	57
Figure 12 : Moyens de locomotion utilisés pour se rendre à l'espace extérieur le plus fréquenté.	58
Figure 13 : IIEE moyen en fonction de l'âge	61
Figure 14 : IIEE moyen en fonction du contexte d'urbanisation.	61
Figure 15 : Influence des conditions extérieures sur les pratiques extérieures (fréquences).	62
Figure 16 : Score d'autonomie absolue moyen en fonction de l'âge.	63
Figure 17 : Limites de chaque niveau d'autonomie relative (P10 à P100) en fonction de l'âge.	64
Figure 18 : Perceptions et représentations des parents.	65
Figure 19 : Description des bénéfices perçus, selon les parents.	66
Figure 20 : Description des freins perçus, selon les parents.	66
Figure 21 : Description des craintes perçues, selon les parents.	67
Figure 22 : Description des leviers perçus, selon les parents.	67
Figure 23 : Nombre d'enfants par structure dans l'accueil 0-3 ans	69
Figure 24 : Nombre d'enfants par professionnel en fonction de la structure dans l'accueil 0-3 ans.	69
Figure 25 : Taille de l'EE dans l'accueil 0-3 ans en fonction du contexte d'accueil	70
Figure 26 : Adéquation de l'EE dans l'accueil 0-3 ans en fonction du contexte d'accueil	70
Figure 27 : Sécurité de l'EE dans l'accueil 0-3 ans en fonction du contexte d'accueil	71
Figure 28 : Fréquence à laquelle les enfants jouent dans l'espace extérieur du milieu d'accueil en été et en hiver.	71
Figure 29 : Espaces extérieurs à proximité des structures d'accueil et fréquentés par les enfants de 0-3 ans (fréquence d'observation moyenne et fréquence selon le contexte d'urbanisation).	73

- Figure 30** : Influence des conditions extérieures sur l'investissement de l'espace extérieur dans l'accueil 0-3 ans.75
- Figure 31** : Perceptions et représentations diverses chez les professionnel-le-s de l'accueil 0-3 ans.76
- Figure 32** : Bénéfices perçus, selon les professionnel-le-s de l'accueil 0-3 ans77
- Figure 33** : Freins perçus, selon les professionnel-le-s de l'accueil 0-3 ans77
- Figure 34** : Description des craintes perçues, selon les professionnel-le-s de l'accueil 0-3 ans78
- Figure 35** : Description des Leviers perçus, selon les professionnel-le-s de l'accueil 0-3 ans79
- Figure 36** : Espace extérieur (EE) et son contenu dans l'accueil ATL et les centres de vacances en fonction du contexte d'accueil.81
- Figure 37** : Taille de l'EE dans l'accueil ATL et les CV en fonction du contexte d'accueil.81
- Figure 38** : Adéquation de l'EE dans l'accueil ATL et les CV en fonction du contexte d'accueil.82
- Figure 39** : Sécurité de l'EE dans l'accueil ATL et les CV en fonction du contexte d'accueil.82
- Figure 40** : Éloignement de l'EE public le plus fréquenté en fonction du contexte d'accueil.84
- Figure 41** : Influence des conditions extérieures sur l'investissement de l'espace extérieur dans l'ATL et les centres de vacances.87
- Figure 42** : IAFCE en fonction du contexte d'accueil dans l'ATL et les centres de vacances.87
- Figure 43** : Perceptions et représentations diverses chez les professionnel-le-s de l'ATL et des CV.88
- Figure 44** : Bénéfices perçus, selon les professionnel-le-s de l'ATL et des CV.89
- Figure 45** : Freins perçus, selon les professionnel-le-s de l'ATL et des CV.90
- Figure 46** : Craintes perçues, selon les professionnel-le-s de l'ATL et des CV.91
- Figure 47**: Leviers potentiels perçus, selon les professionnel-le-s de l'ATL et des CV.92
- Figure 48** : Fiche reprenant les résultats de la situation 2 du Q2Par ayant un enfant âgé entre 7 et 12ans. Cette fiche est présentée à titre d'exemple. Les autres fiches sont présentées en annexe 9..... 98
- Figure 49** : Synthèse des régressions linaires modélisant l'intensité des relations entre les variables dépendantes et : 1) la perception des dangers ;2) la perception des bénéfices ; 3) la perception des compétences pour chaque tranche d'âge étudiée dans le questionnaire destiné aux parents.106
- Figure 50** : Synthèse des régressions linaires modélisant l'intensité des relations entre les variables dépendantes et : 1) le niveau d'autorisation ; 2) le vécu de l'enfant pour chaque tranche d'âge étudiée dans le questionnaire destiné aux parents.107
- Figure 51** : Synthèse des régressions linaires modélisant l'intensité des relations entre les variables dépendantes et : 1) la perception des dangers ;2) la perception des bénéfices ; 3) la perception d'appréciation pour chaque tranche d'âge étudiée dans le questionnaire destiné aux professionnels115
- Figure 52** : Synthèse des régressions linaires modélisant l'intensité des relations entre les variables dépendantes et : 1) le niveau d'autorisation ; 2) le vécu de l'enfant pour chaque tranche d'âge étudiée dans le questionnaire destiné aux professionnels.116
- Figure 53** : Modélisation schématique des idées clés impliquées dans l'IEE chez les enfants et issues des deux enquêtes quantitatives..... 117
- Figure 54** : Emplacement des espaces extérieurs investis avec les enfants dans le contexte d'une maison de quartier implantée en milieu urbain.231
- Figure 55** : Société (valeurs, politique d'éducation et d'accueil, vision/place de l'enfant de la femme, de l'éducation, de l'accueil, histoire sociétale, rôle des média, etc.)..... 285
- Figure 56** : Les modules en bois de l'ATL 2312
- Figure 57** : Cartographie de la cour de l'ATL 1, réalisée selon les indications d'Eline (8 ans)313
- Figure 58** : Un enfant regardant par la fenêtre et s'investissant dans l'espace extérieur par le regard320

- Figure 59** : La salle de psychomotricité aux vitres floues de la crèche321
- Figure 60** : Salle de psychomotricité de la crèche : espalier pour grimper, mousse pour sauter, coussin à renverser pour se balancer, carrés mous oranges et kaplas pour réaliser des constructions324
- Figure 61** : Jeu des pavés325
- Figure 62** : Cour de récréation en béton de l'ATL 1329
- Figure 63** : Panneau de restitution sur la thématique « Des extérieurs »345
- Figure 64** : Module « chenille » dans la cour de la crèche353
- Figure 65** : Aquarium de l'espace intérieur de la section des « grands » à la crèche357
- Figure 66** : Plantes et peintures d'animaux exotiques dans l'espace intérieur de l'entrée de la crèche358
- Figure 67** : Animaux exotiques ou de la campagne à l'intérieur des structures (décoration, jouets et livres mis à disposition des enfants)358
- Figure 68** : Citation du pédagogue affichée sur le mur de la crèche371
- Figure 69** : Règlement affiché dans la cour de récréation de l'ATL 1372
- Figure 70** : Panneau de restitution sur la thématique « Les dangers et l'émotion de peur »377
- Figure 71** : Panneau de restitution sur la thématique « Les objets et l'aménagement de l'espace »379
- Figure 72** : Panneau de restitution sur la thématique « Les dangers et l'émotion de peur »380
- Figure 73** : Panneau de restitution sur la thématique « La saleté et la maladie »382
- Figure 74** : Essai de modélisation des résultats de l'étude anthropologique396

Introduction

Cette recherche sur l'investissement de l'espace extérieur (IEE) par les enfants et les jeunes répond à une demande de l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Bien que ce soit une préoccupation relativement récente en Fédération Wallonie-Bruxelles – comparativement aux pays nordiques par exemple –, l'IEE fait l'objet d'une littérature abondante qui montre entre autres une diminution du temps passé à l'extérieur dans les pays développés, associée à une évolution dans les modes de vie. La densification de la circulation routière, le surinvestissement des écrans, ou encore l'évolution sécuritaire de notre société expliquent en partie ce constat.

Aujourd'hui, les scientifiques de différentes disciplines s'accordent sur la nécessité d'encourager les enfants à sortir plus souvent. Au-delà du plaisir pour un enfant de la vie au grand air, cela contribuerait à son développement, à sa santé physique et psychologique, à l'éveil de ses sens et à l'apprentissage d'une gestion mesurée des risques. Cela contribuerait aussi à l'appropriation de son environnement (lieu de vie, village, quartier), à la découverte et au respect de la nature et des autres. Tous ces bénéfices évoqués posent alors la question fondamentale de l'égalité des chances entre enfants dans leurs « environnements », terme sans doute plus approprié que celui d'espace pour comprendre toutes les dimensions de cet objet de recherche.

De juin 2018 à décembre 2019, la présente recherche a été menée dans la continuité de ces travaux, par une équipe pluridisciplinaire de par la formation de ses membres (anthropologie, communication, éducation physique, psychologie, sciences de l'éducation, santé publique, sociologie), interfacultaire (Faculté de Médecine, Sciences de la Motricité ; Faculté des Sciences sociales ; Faculté de Psychologie, de Logopédie et de Sciences de l'Éducation) et interinstitutionnelle (Unité de Recherche Enfances de l'Université de Liège et organisme de formation, de recherche et de recherche-action RIEPP – Réseau de Initiatives Enfants-Parents-Professionnel-le-s). En mobilisant une diversité d'approches méthodologiques, à la fois quantitative, qualitative et anthropologique, cette recherche propose différents éclairages à partir des points prioritaires relevés dans le cahier des charges de l'ONE :

- explorer les représentations et les pratiques des parents et des professionnel-le-s concernés par les compétences de l'ONE ;
- porter une attention particulière à la notion des risques perçus ;
- s'intéresser aux enfants âgés de 18 mois à 12 ans ;

- tenir compte des différentes variables sociodémographiques (lieu de vie ; niveau d’instruction ; niveau socio-économique, qualification professionnelle) ;
- étudier les différents contextes de vie des enfants ;
- prendre en considération le point de vue des enfants, des parents et des professionnel-le-s (accueil et ONE) ;
- identifier les leviers sur lesquels l’ONE pourra s’appuyer pour faire évoluer les représentations et les pratiques des publics cibles, en tenant compte des réglementations en vigueur et des messages déjà véhiculés.

Au terme de la recherche, les auteur-e-s ont opté pour un rapport détaillé et très documenté des résultats, structuré de manière à permettre des lectures différentes selon les intérêts de chacun-e.

Le premier chapitre est consacré à une revue de la littérature qui a constitué le socle de références pour l’ensemble des travaux. Des références supplémentaires ont été intégrées dans d’autres chapitres, offrant des éclairages spécifiques et complémentaires sur certains résultats.

Le deuxième chapitre présente de façon globale les approches méthodologiques utilisées et leur articulation au sein du dispositif de recherche, ainsi que les précautions éthiques d’intervention. Ce chapitre est complété par une explicitation des démarches mobilisées dans chaque volet spécifique : enquêtes quantitatives (chapitre 3), études de cas de milieu d’accueil et analyse transversale de traces de formation continue (chapitre 4), et études de cas anthropologiques (chapitre 5).

Les chapitres suivants présentent les résultats en trois volets successifs, mais étroitement liés. Le premier volet expose les points de vue de parents, de professionnel-le-s de l’accueil de l’enfance (0-3 et 3-12 ans) et de lieux de rencontre enfants-parents (LREP), tou-te-s interrogé-e-s par des questionnaires en ligne. Le but étant d’obtenir des données descriptives sur les pratiques, de mettre en évidence l’influence de diverses variables et d’établir des représentations dominantes sur l’objet de recherche. Une attention particulière est portée aux liens entre perception de danger, perception de bénéfice, autorisation et pratique. Les chercheur-e-s responsables de ce volet ont mis au point des outils *ad hoc*, en étroite collaboration avec les acteur-ric-e-s de l’ONE investi-e-s dans leur fonction de comité d’accompagnement et leurs collègues responsables des autres volets, afin d’assurer un croisement des données et des interprétations compréhensives.

Le deuxième volet s’attache à la méthodologie et aux résultats de neuf études de cas sur des terrains diversifiés de l’accueil de l’enfance. Chaque étude de cas présente un point saillant en rapport avec l’objet de recherche, complété d’une analyse transversale aux neuf lieux étudiés et de ce qui se dégage des traces de formation continue. Le deuxième volet présente également la méthodologie et les résultats de la recherche par entretiens menés auprès de

parents, ainsi que la méthodologie et les points qui se dégagent de la journée de travail avec les agent·e·s de l'ONE consacrée à la présentation des résultats et à l'élaboration de recommandations. Des points d'attention importants pour d'autres contextes et directement utiles pour les missions de l'ONE sont présents à la fin de chaque chapitre de ce volet.

Le troisième volet fait état de l'abord anthropologique problématisé de la thématique à partir du terrain. Les logiques sociales et culturelles sous-jacentes à l'IEE sont ainsi analysées sur la base de l'étude tant des discours que des pratiques situées et contextualisées de professionnel·le·s, d'enfants et de parents. Ce volet s'appuie sur un questionnement de départ concernant les multiples notions associées à l'investissement des espaces extérieurs. Il montre leur polysémie et souligne l'importance d'en interroger le sens. Il présente des résultats intégrés à partir de trois terrains principaux, réalisés dans des structures sélectionnées, comme dans le volet 2, pour la complémentarité de leurs apports potentiels. Ces structures sont étudiées à partir de l'observation et de la participation, très régulières et dans la durée, à la vie quotidienne de leurs acteur·rice·s, de mises en perspective grâce à des éclairages théoriques complémentaires. Cette démarche permet de révéler les tensions et les contradictions à l'œuvre, et de prendre en compte le point de vue des enfants.

Bien que présentés séparément, ces trois volets ont été menés en parallèle et de manière relativement intégrée grâce aux échanges mis en place tout au long du processus de recherche entre les chercheur·e·s des différentes institutions (ULiège-RIEPP et ULiège-RIEPP-ONE), dont l'un d'eux, sans responsabilité de volet spécifique, a joué une fonction de coordination. Ils sont le fruit d'une confrontation permanente d'idées et de résultats nécessitant la déconstruction de certaines idées reçues, de catégories liées aux disciplines respectives et aux cadres de référence de chacun. Témoin de cette démarche itérative, la présentation de schémas réalisés en fin de processus par chacun·e des responsables de chaque volet montre différentes modélisations possibles d'un même objet et de ses résultats. Plutôt qu'une seule vision de ce que pourrait être une réalité donnée par la recherche, ces modélisations proposent au contraire différentes lectures possibles de ce qui doit être vu et considéré donc comme une modélisation provisoire et opérationnelle, fruit d'une construction sociale par définition évolutive.

Au terme de la présentation des trois volets, le rapport fait état d'une discussion mettant en exergue les principaux résultats à retenir des différentes études, en accordant une attention particulière aux possibles leviers porteurs pour les actions présentes et futures. Ces trois volets ont fait l'objet d'une discussion avec des représentant·e·s des différents services de l'ONE, le 16 octobre 2019, à l'occasion d'une journée de partage des résultats (présentée dans le volet 2). Avant même que la recherche ne soit clôturée et les résultats publiés, une présentation intégrée de ces derniers résultats a été proposée en fonction de quatre questions transversales : (1) les règles, les limites et l'autonomie, (2) les espaces investis et les opportunités de sorties, (3) le propre, le sale et les réglementations de l'ONE, des

catégories et des représentations à interroger, (4) la perception des dangers et les bénéfices liés aux activités à risques. À la suite de cette présentation, les acteur·rice·s de l'ONE ont été consulté·e·s et impliqué·e·s dans la formulation de recommandations. Leur voix est mise en valeur à côté de celle de l'équipe de recherche dans le chapitre centré sur les leviers.

Le présent rapport se clôture par la formulation de 22 recommandations relevant de différents niveaux de responsabilité, certains dépassant la seule compétence de l'ONE. En effet, l'investissement dans les espaces extérieurs, dans des environnements bénéficiant à tou·te·s est clairement complexe et repose sur une responsabilité partagée nécessitant la mobilisation d'une pluralité d'acteur·rice·s qu'il s'agira d'associer si l'ONE décide de poursuivre les investigations et les actions sur cette thématique, par exemple dans le cadre d'une campagne.

Chapitre I.

Éléments à retenir de la littérature

1 Sédentarisation et diminution des activités extérieures

Dans les pays occidentaux, les enfants d'aujourd'hui pourraient bien être la première génération dont l'espérance de vie sera plus courte que celle de leurs parents (Olshansky *et al.*, 2005). Dans ces pays développés, de nombreux facteurs sociaux, environnementaux, technologiques et culturels ont modifié le mode de vie, en le rendant plus sédentaire (Popkin, 1999). Cette transformation sociétale serait responsable de la dégradation de la santé des enfants constatée au cours de ces dernières années. Dans tous les pays occidentaux, on constate en effet une augmentation de la prévalence de l'obésité, du diabète, de l'hypertension, des allergies respiratoires, de l'asthme, des troubles de l'attention ou encore des carences en vitamine D chez les enfants et les adolescents (Branum et Lukacs 2008 ; DeOnis *et al.*, 2010 ; Dabelea *et al.*, 2014 ; Mc Curdy *et al.*, 2010). La Belgique ne fait pas exception (Driesken, 2014 ; Wirl *et al.*, 2007). Parmi les causes invoquées pour expliquer certains de ces problèmes, la diminution de l'activité physique occupe une place centrale. En raison notamment des contraintes scolaires et extra-scolaires, du contrôle des sorties par les parents, du développement des nouvelles technologies, les enfants consacrent de plus en plus de temps à des activités sédentaires à l'intérieur (devoirs, télévision, ordinateur, jeux-vidéos, réseaux sociaux, tablette, smartphone, ...) (MacCallum *et al.*, 2012). Le surinvestissement des écrans par les enfants et les jeunes renforce la sédentarité et réduit les opportunités d'activités physiques. Parmi celles-ci, les activités à l'extérieur jouent un rôle de première importance. En effet, des scientifiques ont montré que le temps passé dehors influençait directement le niveau d'activités physiques, contribuait à une meilleure santé et offrait aux enfants des opportunités de développement et d'apprentissage très vastes (Kruger *et al.*, 2010 ; Gray *et al.*, 2015).

Force est de constater que l'évolution de notre société semble particulièrement affecter le temps passé à l'extérieur. On observe notamment une diminution de la mobilité indépendante des enfants ainsi qu'une diminution des opportunités de jeux libres à l'extérieur (Kytta *et al.*, 2015 ; Zigler et Bishop-Josef, 2004 ; Wyver *et al.*, 2010), si ce n'est dans des espaces payants d'amusement (Tovey, 2007), inaccessibles à la majorité de la population. Malgré ces avantages évidents, les opportunités de jeux libres à l'extérieur diminuent pour les enfants dans les pays occidentaux (Little, 2015). L'augmentation de la densité de la population et du trafic urbain érode cette mobilité indépendante et réduit les espaces potentiels de jeux libres (Prezza *et al.*, 2005).

Par ailleurs, l'inquiétude croissante des parents pour la sécurité des enfants joue un rôle très important dans ce phénomène de société (Clements, 2004 ; Frost, 2005 ; Tovey, 2007 ; Prezza, 2005 ; Little, 2015). Bien que les parents soient généralement conscients du fait que jouer en plein air est bénéfique pour le développement des enfants, le désir de protéger son enfant de tout danger l'emporte souvent et réduit les possibilités de sorties non surveillées

(Tovey, 2007 ; Rivière, 2012). En conséquence, les enfants sont conduits à l'école et chez les amis, les temps de jeux et de liberté sont plus cadrés et les jeux libres sont réduits à la sphère de la maison et du jardin lorsque la famille en dispose. Notre société de plus en plus sécuritaire tend à confiner les enfants dans des espaces de plus en plus restreints et réduit les opportunités d'activités en plein air (Wyver *et al.*, 2010). La politique de la ville n'est pas étrangère à cette situation. En effet, si, en 1913 déjà, la préoccupation centrale du Premier congrès international des villes, organisé à Gand, concernait le développement des espaces verts (forêts, jardins dans les écoles, pédagogies actives) afin d'associer apprentissage et environnement, ces questionnements sont restés relativement marginaux (Paquot, 2015).

Parallèlement, les contraintes professionnelles croissantes des parents réduisent le temps passé avec leurs enfants, ce qui se répercute directement sur le temps qu'ils passent avec eux dehors (Little et Wyver, 2008) amenant certains à revendiquer de « rendre à l'enfant son droit de jouer dehors » (Rivkin, 1995).

L'ensemble de ces éléments expliquent l'augmentation des restrictions extérieures observées lors des deux dernières générations (Gaster, 1991 ; Kinoshita, 2009) et la diminution du temps passé par les enfants en plein air (Little et Wyver, 2008). Cette évolution peut inquiéter lorsque l'on connaît les bénéfices très importants procurés par les activités extérieures.

2 Les effets bénéfiques des activités extérieures

2.1 Jouer dehors, c'est bon pour la santé

Jouer dehors, c'est bon pour la santé ! L'enfant trouve à l'extérieur un espace suffisant pour bouger en toute liberté et un milieu stimulant favorisant les expériences motrices et contribuant à son développement psychomoteur (Gallahue, 1993). Il est avéré que les compétences motrices contribuent à la santé des enfants. Selon Stodden *et al.*, (2008), une bonne motricité influence le sentiment de compétence et les aptitudes physiques de l'enfant qui, à leur tour, influencent l'engagement des enfants dans des activités physiques. Ce processus spiralé explique la manière dont les compétences motrices influencent les risques de sédentarité et d'obésité (Stodden *et al.*, 2008). En jouant en plein air, l'enfant découvre le plaisir de bouger, améliore sa motricité globale (courir, sauter, grimper, se suspendre, s'équilibrer, rouler, lancer, shooter, ...) et sa motricité fine (manipuler des outils, tracer, construire, ...), développe sa condition physique et gagne en confiance. Lorsque cette spirale positive est engagée, elle favorise un engagement physique à long terme et contribue à la prise de conscience des bénéfices d'un style de vie actif.

L'activité physique qui résulte des activités à l'extérieur semble providentielle pour la santé car elle aide à prévenir et à lutter contre les maladies de la sédentarité. Une activité physique régulière permet de construire et de préserver les os et les muscles, réduit le risque d'obésité et de maladies chroniques comme le diabète ou les maladies cardiovasculaires, diminue la dépression et l'anxiété, et contribue au bien-être psychologique (Janz *et al.*, 2014 ; Mc Curdy *et al.*, 2010). La diminution de l'activité physique de l'enfance à l'âge adulte est un prédicteur robuste de l'obésité et du diabète (Dwyer *et al.*, 2009). Pour ces diverses raisons, les parents et les professionnel-le-s de l'enfance doivent veiller à ce que les enfants soient physiquement actifs, en ne se limitant pas aux activités sportives dirigées mais en préservant du temps pour des activités à l'extérieur, libres ou organisées, comme faire une promenade dans les bois, aller jouer au parc, effectuer une promenade familiale en vélo, etc. Passer plus de temps à l'extérieur est une recommandation présente dans de nombreux organismes et associations œuvrant pour la santé des enfants (WHO, 2000 ; Council on Sports Medicine and Fitness & Council on School Health, 2006). L'étude de Cleland *et al.*, (2008) montre, chez des enfants de 10 à 12 ans, que, pour chaque heure supplémentaire passée dehors, l'activité physique est augmentée de 27 minutes par semaine. Elle montre également que la prévalence de l'obésité est réduite de 41 à 27% chez les enfants qui passent plus de temps à l'extérieur.

Les activités extérieures semblent avoir un effet bénéfique sur d'autres problématiques de santé comme la myopie (Rose *et al.*, 2008), les carences en vitamine D (Scragg *et al.*, 2008), le système immunitaire, l'asthme et les allergies (Wong *et al.*, 2008 ; McCurdy, 2010).

Pour atteindre ces résultats positifs, le contexte dans lequel les activités à l'extérieur ont lieu a son importance. Les espaces disponibles en ville ne sont pas les mêmes qu'à la campagne et ne permettent donc pas les mêmes activités. Les surfaces dures et asphaltées présentes dans les cours de récréation et dans les zones urbaines seraient par exemple moins stimulantes que les espaces naturels verts. Les possibilités de jeux y sont plus limitées et n'intéresseraient pas tous les enfants. Une étude menée dans une école canadienne montre qu'une augmentation de l'espace naturel aboutit à une augmentation de l'activité physique (Dyment et Bell, 2007). Ces travaux confirment le bien-fondé d'une action comme « Ose le vert, recrée ta cour ! » mis sur pied par GoodPlanet (www.oselevert.be).

Concernant la qualité de l'environnement de l'enfant, il convient de mentionner que la pollution de l'air est différente en fonction du contexte de vie et que celle-ci peut altérer les effets bénéfiques des activités à l'extérieur sur la santé. Plusieurs travaux montrent en effet que la prévalence de toute une série de pathologies chez l'enfant (asthme, allergies et affections respiratoires) est liée à la pollution de l'air (Nicolai *et al.*, 2002 ; Brauer *et al.*, 2007). La qualité de l'air en ville dépend principalement des hydrocarbures des véhicules, du chauffage, des immeubles et des industries à proximité. Le niveau de pollution peut altérer les bienfaits des activités à l'extérieur et, en zone urbaine, réduire les sources de pollution est un enjeu majeur de santé publique. Un urbanisme moderne veillera à offrir à la population des espaces extérieurs suffisamment larges et agrémentés d'éléments naturels. Il

existe une évidence scientifique selon laquelle la création d'espaces verts en ville et la facilitation des déplacements actifs (marche, vélo) sont bénéfiques pour la santé (Pucher et Dijkstra, 2003 ; Lee et Maheswaran, 2011). Ainsi, de nombreuses études scientifiques montrent l'importance d'avoir facilement accès à un espace vert pour le bien-être et pour la santé. Les activités dans les espaces verts amélioreraient la concentration et seraient bénéfiques pour les enfants souffrant d'un trouble de l'attention et de l'hyperactivité (Kuo et Faber Taylor, 2004 ; Faber Taylor et Kuo, 2009). Les activités extérieures, et particulièrement en milieu naturel, présentent également des effets positifs sur la santé mentale et le bien-être des enfants, notamment en diminuant l'anxiété. La nature permet de s'éloigner du stress quotidien, favorise la réflexion et change les idées (Pretty *et al.*, 2005).

2.2 Jouer dehors permet de créer des liens

Les activités extérieures jouent un rôle important dans le développement social des enfants entre pairs sous la supervision des adultes ou non. Danic *et al.*, (2006) montrent que « peu de travaux concernent les enfants de moins de douze ans dans la sphère publique à strictement parler », en particulier dans l'espace francophone (Lehman-Frisch et Vivet, 2011). Les travaux se concentrent en effet plus particulièrement sur l'école (Delalande, 2001), notamment à travers le prisme du genre pour la Belgique (Gavray et Adriaenssens, 2010 ; Gavray 2010). C'est en effet dans la cour de récréation (Delalande, 2003 ; Campigotto, 2014) que l'on retrouve les amis des autres classes, et c'est à la plaine de jeux que l'on rencontre les autres enfants du quartier. Par ailleurs, les espaces extérieurs autorisent facilement la tenue d'activités en groupes et de jeux collectifs. Les activités extérieures réalisées en famille ou en groupe créent des liens et favorisent le développement du savoir vivre ensemble.

La présence de matériel informel de récupération (cf. le programme « Récré Jeu t'aime » de YAPAKA) ou de la nature (approche Speelnatuur) suscite la créativité et des jeux symboliques et de coopération associant plusieurs enfants.

Lorsque l'enfant grandit, la mobilité indépendante devient importante dans la découverte et l'investissement de l'environnement dans lequel il vit et contribue à des rencontres sociales. Un certain nombre de travaux s'intéresse plus particulièrement aux espaces de la ville occupés par les jeunes et/ou les enfants (Kokoreff, 1994 ; Boissonade, 2006 ; Lefavre et de Roode, 2008 ; Sarcinelli 2012), mais il s'agit le plus souvent d'une enfance construite comme un problème social, excluant d'office l'étude des pratiques ordinaires d'une enfance plus ordinaire. D'autres travaux tentent d'aborder le rapport des enfants à la ville sous un angle plus critique afin de poser les bases d'une inclusion propice à leur participation et à leur développement (Garnier 2015, Zotian 2016). La mobilité indépendante d'un enfant se réfère à la liberté qu'il a d'explorer et de se déplacer dans son voisinage ou dans sa

communauté sans la supervision des adultes (Romero, 2010 ; Little, 2015). Cette pratique favorise le développement des enfants en satisfaisant leur curiosité, et en leur permettant d’apprivoiser les risques de leur environnement et de développer des stratégies sécuritaires adaptées. Ces expériences préparent graduellement l’enfant aux responsabilités adultes (Romero, 2010). La mobilité indépendante augmente avec l’âge des enfants et semble socialement mieux acceptée chez les garçons que chez les filles (Prezza *et al.*, 2005), ce qui dénote un apprentissage sexué des pratiques territoriales (Valentine, 1997). Authier et Lehman-Frisch (2012) montrent quant à eux le rôle des différences sociales et résidentielles corrélées à celles du genre dans une étude comparative tout en concluant sur la plus grande mixité pratiquée par les enfants par rapport aux adultes. Il semble par ailleurs que l’âge auquel l’enfant bénéficie d’une autonomie à l’extérieur dépend très fortement du contexte culturel (Zotian, 2013) souvent doublé, pour les populations migrantes, de mauvaises conditions de logement telle que l’exiguïté et la vétusté (Poiret, 1996 ; Rezkallah et Epelboin, 1997 ; Razy, 2006). L’autonomie extérieure de l’enfant semble favorisée par une série de facteurs : le type de voisinage ; le faible niveau d’urbanisation et la proximité d’espaces de jeux adaptés (Prezza *et al.*, 2005). D’autres travaux insistent sur la peur de l’inconnu ou le « manque de curiosité » des « classes populaires », notamment dans l’espace urbain (Benghabrit Remaoun, 1997 ; Kebabza, 2007) ou encore le difficile passage de la sphère privée à la sphère publique (Cromer *et al.*, 2010).

Deux éléments principaux influencent les parents dans leur décision de laisser, ou pas, leur enfant sortir sans surveillance : le danger lié au trafic automobile (Haddak *et al.*, 2012) et la peur d’une mauvaise rencontre (Prezza *et al.*, 2005). De plus, en ville où l’anonymat est souvent de mise, il est plus difficile de rencontrer des personnes que l’on connaît. Les enfants dont les parents ont développé de bonnes relations de voisinage semblent bénéficier d’une plus grande autonomie à l’extérieur (Prezza *et al.*, 2005).

Tous les enfants ne grandissent pas dans un environnement favorable à l’activité en plein air. Ainsi, par exemple, en Région de Bruxelles-Capitale, on observe que les quartiers situés dans le croissant pauvre sont aussi ceux où la densité d’enfants est la plus importante et où il y a le moins d’espaces verts publics ou privés (Dusart et Mottint, 2007). Les lieux d’ÉAJE peuvent contribuer à réduire cette inégalité s’ils mettent en place des pratiques permettant aux enfants de jouer dehors.

2.3 Jouer dehors est important pour le développement des enfants

Les activités à l’extérieur sont importantes pour stimuler le développement global de l’enfant (Waller *et al.*, 2017). En comparaison avec celles réalisées à l’intérieur, les activités à l’extérieur offrent de grands espaces qui permettent à l’enfant de bouger, de jouer, de

s'exprimer librement, et d'affirmer sa personnalité (Little et Wyver, 2008). L'enfant se découvre lui-même et découvre l'environnement dans lequel il évolue. Les expériences vécues développent sa motricité, son schéma corporel, son orientation spatiale, et sa confiance en soi (Little et Wyver, 2008). L'interaction de l'enfant avec la nature est très enrichissante car elle éveille sa curiosité, suscite sa créativité et stimule tous ses sens (Waite, 2007). En outre, les activités réalisées à l'extérieur facilitent un grand nombre d'apprentissages scolaires, et présentent l'avantage d'offrir aux enfants un contexte concret et réel qui leur permet de s'affranchir du cadre abstrait de nombreux enseignements réalisés en classe. Être dehors permet par exemple aux enfants i) d'observer concrètement les particularités de la météo, ou encore les changements de la nature liés aux saisons ; ii) de manipuler des brindilles, des pétales, des feuilles mortes, des cailloux ; iii) d'organiser leurs trouvailles : classer par couleur, par grandeur, par forme ; iv) de trouver des utilisations évidentes ou insolites, d'échanger entre eux à ce sujet. Toutes ces expériences aident les enfants à développer leurs compétences mathématiques, langagières et transversales. D'autres apprentissages concernant l'autonomie vestimentaire (mettre et enlever sa veste), la sécurité routière, le respect de la nature, les actions citoyennes (ex : opération propreté) se font plus facilement à l'extérieur qu'en classe. L'apprentissage à l'extérieur se base plutôt sur la participation, la réflexion et l'interaction que sur une diffusion de savoirs (Waite, 2010) et offre un contexte pédagogique dans lequel l'enfant vit réellement ce qu'il apprend, mais aussi s'amuse, ce qui pourrait contribuer à une meilleure mémorisation par l'enfant (Waite, 2007).

La découverte de la nature, de sa complexité et de ses ressources contribue à apprécier celle-ci et donne envie aux enfants de grandir en harmonie avec leur environnement, de le respecter et de le protéger (Elliot *et al.*, 2014). L'empreinte de l'activité humaine sur la terre atteint des sommets (dérèglements climatiques, pollution de l'air, de la terre et des océans, ...) qui ne peuvent nous laisser indifférents et qui nécessitent de modifier le rapport de l'homme à la nature (Davis *et al.*, 2009 ; Hoekstra et Wiedmann, 2014). C'est en introduisant une éducation à la nature, qui s'intègre plus largement dans l'éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable (ErEDD) dès l'enfance, que des changements peuvent avoir lieu. C'est ce que soulignent les travaux de l'OMEP qui ont dénoncé « le peu d'attention accordée par le passé à l'implication de l'éducation de la petite enfance au sujet du développement durable » et ont lancé quatre recherches qui partent du postulat que « les enfants sont compétents pour être des acteurs actifs de leur propre vie » (Häglund et Samuelsson, 2009). Dès 2015, la présidente de l'OMEP, directrice adjointe du département des études sur l'enfant et le jeune enfant (Department of Child and Youth Studies) à l'Université de Stockholm concluait que l'éducation pour le développement durable peut être un moteur pour une éducation de la petite enfance de qualité » (Engdhal, 2015).

Les activités à l'extérieur jouent également un rôle très important dans l'apprentissage de l'identification des risques et des dangers. L'enfant qui est confronté à des situations à

risque doit apprendre à bien les apprécier et à maîtriser ses peurs. Y être confronté de manière progressive et adaptée permet à l'enfant de se construire des points de repère nécessaires au développement de son autonomie et à la gestion de sa propre sécurité. Cependant, les risques et les dangers liés aux activités extérieures peuvent constituer des obstacles importants dans la mesure où les représentations qui y sont associées influencent les choix posés par les parents et les professionnel·le·s quant aux activités en plein air des enfants.

3 Les obstacles à l'activité en plein air

Les obstacles à l'activité en plein air sont nombreux et liés à des aspects organisationnels, aux conditions météorologiques, aux risques et dangers potentiels, ainsi qu'aux réglementations institutionnelles. Il est important de distinguer les obstacles réels des obstacles perçus. Ces derniers étant influencés par les croyances et représentations (construits sociaux et culturels historiquement situés).

3.1 Organisation

Certains obstacles sont d'ordres structurel et organisationnel¹. L'architecture, l'agencement des espaces intérieurs et extérieurs, la présence d'un espace extérieur adéquat et accessible et l'aménagement de l'espace (par exemple, les endroits où sont rangés les bottes et manteaux) peuvent faciliter ou compliquer les sorties, surtout avec de jeunes enfants. Un taux d'encadrement jugé insuffisant peut empêcher les sorties avec les enfants. Le rythme propre du lieu d'ÉAJE peut également être un frein, les professionnel·le·s ayant l'impression de ne pas avoir le temps de sortir car l'horaire est rigide et que les sorties sont susceptibles de le dérégler. En outre, les professionnel·le·s ont des représentations d'un certain type d'organisation où l'organisation est pensée pour le collectif. Par conséquent, si un enfant ne peut pas sortir, aucun ne sortira. L'habillement et le déshabillage peuvent également être perçus comme des obstacles, surtout quand les enfants sont jeunes. Toutes ces questions peuvent être travaillées afin de réduire l'importance de ces freins et trouver des solutions aux obstacles, même architecturaux.

¹ Ces observations sont issues des formations du RIEPP et seront confirmées ou non par la recherche.

3.2 Conditions météorologiques

Les études montrent que le niveau d'activité physique fluctue en fonction des saisons, et est le plus faible en hiver (Tucker et Guilliland, 2007). Les mauvaises conditions météorologiques incluant la pluie, le froid et/ou le vent sont des freins qui affectent les activités à l'extérieur (Tucker et Guilliland, 2007). Le risque de tomber malade est un argument régulièrement avancé pour ne pas sortir lorsque la météo n'est pas favorable. Les travaux de Sennerstam et Moberg (2004) montrent que la température et l'ensoleillement sont les deux facteurs qui prédisent le risque de maladie chez des enfants de 0 à 10 ans. Les auteurs rappellent cependant qu'en hiver les enfants tombent plus rapidement malades car en restant à l'intérieur, ils sont beaucoup plus en contact avec les virus et bactéries qui se retrouvent en plus grande concentration. Ils conseillent donc même d'aller plus souvent dehors en hiver afin de réduire les contacts avec les microbes. Il semblerait que la météo soit une contrainte aux activités extérieures qui dépend des habitudes culturelles et des construits sociaux². Pour les canadiens Mitra et Faulkner (2012), il n'y a pas de mauvais temps, mais des vêtements inappropriés. Dans les pays scandinaves, la météo n'apparaît pas non plus comme un obstacle majeur aux activités extérieures bien qu'il y fasse plus froid. Dans ces pays, les enfants sont encouragés à sortir le plus possible tous les jours et certaines écoles maternelles sont complètement organisées dans un environnement extérieur (Waller *et al.*, 2017). Une telle approche ne peut cependant être envisagée sans disposer d'infrastructures et d'équipements appropriés. Les enfants doivent avoir des vêtements conçus pour les différentes conditions météorologiques et disposer d'un local adapté dans lequel ils peuvent se changer. Les conditions extérieures extrêmes (tempêtes, orages, pluies intenses, etc.) restent cependant des freins majeurs dans la plupart des cas.

3.3 Risques et dangers

Les notions de risque et de danger nécessitent une mise en contexte afin d'en proposer un abord critique indispensable à une approche scientifique de l'investissement des espaces extérieurs par les enfants.

3.3.1 Cadre historique

Sur le plan historique, Beck (1993) distingue 3 périodes : la société pré-industrielle (« pré-modernité »), la société industrielle (« modernité ») et la société du risque (« société réflexive »). L'unité de base qui organise les relations et les activités pendant la première

² Observations mises en évidence dans le numéro 19 de la revue « Enfants d'Europe » sur « Jouer en plein air » (2010).

période (**« pré-modernité »**) est la communauté qui comprend différentes échelles : famille, voisinage... Les dangers sont inévitables et l'être humain a une lecture religieuse du danger. Le monde est conçu comme un panthéon peuplé de divinités, d'entités maléfiques ou bénéfiques dans lequel l'être humain, dans une position passive, essaie de contenir les dangers qui ne sont à cette époque pas conceptualisés en risques : l'incertitude et l'insécurité dominant et l'être humain ne maîtrise pas sa destinée. Le passage de la communauté à la société (au sens de Tönnies), qui se caractérise par l'absence de lien entre les individus vivant dans la communauté, marque l'émergence d'une deuxième période (**« modernité »**) amorcée à l'époque des Lumières. C'est l'évolution des modes de connaissance : dedans (corps de l'humain-e) et dehors (l'être humain dans le monde et la terre dans l'univers) qui permet un changement de paradigme. Le centre du monde se déplace ; l'être humain et son environnement, comme les dangers qu'il recèle, sont étudiés scientifiquement. Ces changements s'accompagnent d'un déclin progressif des religions et de la montée du modèle de la bourgeoisie, marqué par une volonté de maîtrise et de contrôle, et le développement du modèle économique capitaliste, notamment à travers le commerce maritime. On voit se développer les notions de responsabilité et d'assurance à partir du sentiment de domination de la nature et des avancées technologiques et scientifiques dont le revers de la médaille est l'augmentation des accidents, notamment dus à l'industrialisation (usines, mines), qui sont alors appréhendés en termes mathématiques ; les probabilités amènent à penser les dangers sous la forme de risques prévisibles. Progressivement, se développe le « paradigme de la solidarité qui se fonde non plus sur la faute, mais sur la notion de risque » (Beck, 1993), donnant naissance à l'idée de droit du travail. L'Etat-Nation et l'Etat-providence émergents sont les agents d'une certaine maîtrise de l'insécurité, d'un certain contrôle, et d'une prévention dans la vie des citoyen-ne-s comme des risques qu'ils-elles encourent (maladie, accident, etc.). C'est la période par excellence de la réduction de certains risques et de la volonté politique d'assurer les besoins primaires. Enfin, la troisième période (**« société réflexive »**) est caractérisée par un nouveau changement de paradigme qui marque la fin de la nature et de la tradition dans le sens où la nature, totalement investie par l'être humain, n'est plus principalement une menace mais doit être protégée (inversion par rapport à la première période). Les risques sont produits par les activités humaines ; ils sont inattendus et ont des effets sur la santé et l'environnement. A ces risques, des solutions technico-légales sont trouvées. Cependant, cette maîtrise du monde et de la nature par l'être humain est remise en question et on assiste à la découverte ou redécouverte des risques et à l'apparition de « risques réflexifs ».

Si ce tableau historique simplifié est utile pour comprendre les évolutions à l'œuvre, il mérite d'être nuancé car : i) les conceptions du risque caractérisant les différentes époques coexistent aujourd'hui encore dans nos sociétés ; ii) la notion de risque traduit les relations entre sociétés et dangers qui sont complexes.

3.3.2 Comment appréhender les risques d'un point de vue scientifique ?

Selon Brunet (2007), on distingue deux conceptions du risque liées au mode de connaissance scientifique : 1) une conception réaliste (le risque existe et les humains y sont confrontés) ; le développement des connaissances scientifiques et technologiques permet d'identifier les risques qui sont donnés. Ici, les décisions collectives sont réduites car elles sont intimement liées aux modes de connaissance scientifique ; 2) une conception constructiviste (le risque est une construction) qui repose sur une autre conception des sciences, émergente, qui propose de déconstruire les risques. Les décisions collectives y ont plus de place car une connaissance des dimensions sociales et culturelles des risques est possible, et même conçue comme un préalable, pour identifier et comprendre les risques. Cette seconde conception (constructiviste) se déploie en deux approches : a) une approche constructiviste-réaliste dans laquelle le risque objectif existe mais est filtré par les processus sociaux et culturels dont le mode de connaissance, la science, est une variante. Dans ce sens, pour Douglas (2004), les risques sont « une interprétation et une réponse socialement construites par rapport à un danger réel qui existe objectivement, même si la connaissance que l'on en a est nécessairement socio-culturellement déterminée ». b) une approche constructiviste-relativiste dans laquelle le risque n'existe pas en tant que réalité objective, mais est une construction sociale qui résulte d'un contexte historique, social et politique. Notre société marquée par une « culture hiérarchique et bureaucratique raisonne en termes de gestion calculée des risques. Elle cherchera d'abord à protéger les institutions, à défendre l'intérêt du plus grand nombre et rejettera la faute sur les défaillances des individus jugés déviants et leurs représentations irrationnelles » (Girard, 2013).

Brunet (2007) décrit *trois approches scientifiques du risque*. La première est une approche technique des risques (**1**) : « Les risques peuvent être observés et mesurés par la mise en œuvre de moyens scientifiques et techniques appropriés » (Brunet, 2007). Deux voies sont possibles : a) sur la base de méthodes statistiques et les probabilités, il s'agit de prédire un événement « isolé » à partir des expériences passées comme par exemple, les accidents. b) sur la base des méthodes statistiques, il s'agit de prédire la survenue d'un problème dans un système technique complexe, sans disposer de toutes les données ; les ingénieurs mettent en œuvre des modèles. Cette approche est critiquée car elle part du principe selon lequel l'individu agirait toujours comme un acteur rationnel, alors que la vie de tous les jours démontre le contraire, et car les dimensions symboliques et culturelles ne sont pas prises en compte. La deuxième (**2**) est une approche économique des risques ; ces derniers sont abordés en tant que conséquences négatives (coûts-bénéfices) et la critique à son encontre repose là aussi sur le postulat de l'acteur rationnel et dénonce son caractère réducteur. Enfin, la troisième (**3**) est une approche socio-culturelle qui repose sur différentes théories : a) la théorie culturelle. Selon Douglas et Wildavsky (1983), ce sont les modèles culturels qui définissent les contours et contenus du « risque » (à un niveau collectif et non individuel), lequel présente également une dimension politique, notamment en ce qui concerne la

définition de la responsabilité). b) la théorie de la gouvernabilité qui « envisage le risque en termes de surveillance, de discipline et de régulation des populations » (Brunet, 2007). On observe une « stratégie coercitive externe » et une auto-régulation des populations ; c) les tenants de la « société du risque » qui articulent les processus macrosociaux (ex. : l'individualisme) avec le concept de risque. Dans cette perspective, les risques sont conçus comme des dangers réels qui ont augmenté (risques industriels, environnementaux).

L'enfant est au cœur de cette évolution dans les conceptions du risque et du danger comme de leur abord. Devenu un être précieux et à protéger au fil d'une longue histoire (Ariès, 1973 ; Praz, 2005 ; Rollet, 2001 ; Segalen, 2010 ; Razy, 2014), son rapport à l'environnement extérieur est traversé par des logiques inscrites dans des registres variés (conceptions du corps et de la maladie, religieux, rapport au jeu et aux apprentissages, construction du genre, rapport à l'étranger, etc.). Ainsi, tomber malade, tomber, être agressé lors de la fréquentation des terrains de jeux (Ball, 2002) sont les craintes les plus répandues parmi les parents aujourd'hui.

3.3.3 Définitions

La perception des risques et des dangers lors des activités en plein air est un élément crucial qui conditionne les pratiques. Une littérature abondante montre qu'il existe un débat important sur les risques liés à l'investissement de l'espace extérieur. Bien comprendre les différentes notions de risque, de prise de risque et de danger dans ce contexte spécifique est fondamental. En effet, ces catégories complexes de la pensée et de l'action, intimement liées à l'évolution sécuritaire de notre société où la volonté de prévenir tous les types d'accidents occupe une place importante, occultent l'intérêt développemental de la prise de risque et pourraient, en l'entravant, être contre-productive pour le développement et la santé des enfants.

Little (2015) définit le risque comme une situation dans laquelle l'issue, qu'elle soit positive, ou négative, est incertaine. Le risque dépend à la fois de la situation elle-même et de l'individu, en fonction de ses aptitudes, mais aussi de son appréciation de la situation, de sa réponse affective et de sa perception de contrôle/maîtrise de la situation.

La **prise de risque** implique de faire le choix à l'intérieur d'un éventail de possibilités d'actions dans lesquelles l'issue est incertaine. Au moment de poser ce choix, l'individu confronte les bénéfices potentiels d'une réussite aux conséquences indésirables d'un échec. Il considère également ses probabilités de réussite ou d'échec sur base de sa propre expérience et de ses aptitudes perçues.

La notion de risque ne doit pas être confondue avec la notion de **danger**, qui correspond à une situation incertaine bien identifiée dans laquelle il existe une probabilité d'accident significative, pouvant entraîner une blessure grave, voire la mort (Little et Eager, 2010).

Le **jeu risqué** (*risky play* en anglais) est un jeu dans lequel l'enfant prend des risques. Il s'engage dans une action incertaine, nouvelle et inconnue, avec la sensation d'être à la limite de son contrôle (Stephenson, 2003). Son engagement dans l'activité dépend de son analyse bénéfice /conséquence. Cela implique donc des formes d'activités procurant excitation, peur et sensations fortes, avec un risque potentiel de blessure physique (Stephenson, 2003 ; Sandseter, 2009).

3.3.4 Les enfants face à la prise de risque

Des études montrent que les enfants sont naturellement attirés par des situations qui procurent des sensations et des émotions comme se balancer, tourner vite ou encore sauter de haut (Aldis, 2013). Les éléments des jeux risqués qui attirent les enfants sont l'excitation et la joie que procure la maîtrise d'une situation potentiellement dangereuse, en étant pleinement conscient de la peur et des risques encourus (Sandseter, 2009). A travers leurs expériences, les enfants se familiarisent avec l'environnement, découvrent ce qui est dangereux et apprennent à gérer les risques qu'ils rencontrent (Sandseter, 2009 ; Aldis, 2013). Plusieurs études montrent que les enfants qui s'engagent dans des jeux stimulants en pleine nature améliorent leurs compétences motrices et leur orientation spatiale (Fjortoft, 2004 ; Sandseter, 2009). La prise de risque des enfants évolue de manière graduelle de façon à leur permettre de maîtriser les défis. Il est important que les premières expériences vécues soient positives car elles influencent l'engagement futur de l'enfant dans des jeux risqués (Sandseter, 2012). Almon (2013) réfléchit par exemple sur le risque en termes de « coûts-bénéfices ». L'expérimentation du risque par les enfants présente l'avantage d'apprendre et de tester ses limites et ses compétences afin de s'approprier le monde et d'y trouver sa place. Il s'agit là de compétences transposables dans d'autres situations et d'autres environnements. La proposition générale d'Almon (2013) consiste à repenser le risque en mesurant les avantages et les problèmes qu'il pose et à le réintroduire dans les conceptions de l'enfance en s'appuyant sur une échelle de risques (extrême/raisonnable). L'effet bénéfique se marque également sur la maîtrise des émotions (Sandseter et Kennair, 2011). Pour de nombreuses expert·e·s, laisser la possibilité à l'enfant de s'engager dans des jeux à risques aura un effet bénéfique sur la maîtrise des dangers qu'il aura à affronter, aussi bien durant l'enfance que plus tard en tant qu'adulte, notamment en situation d'urgence (Smith, 2005 ; Sandseter, 2009 ; Aldis, 2013). Dans ce sens, « exposer l'enfant à un certain degré de risque réel », sur les *terrains de jeux* (Ball, 2002) ou dans des espaces naturels de jeux (Fjortoft, 2004) notamment, a un but éducatif, mais nécessite une évaluation et une gestion des risques.

Les travaux de Sandseter (2007) ont permis d'établir six catégories de jeux risqués qui peuvent donc s'accompagner d'un risque d'accident, mais qui présentent des intérêts indéniables pour le développement de l'enfant (tableau 1).

Tableau 1 : Catégories et sous catégories de jeu « risqué », selon Sandseter (2007)

Catégories	Risques	Sous catégories
Hauteurs élevées	Danger de blessures à la suite d'une chute	Grimper Sauter de surfaces rigides ou souples En se balançant sur un objet En se suspendant en hauteur
Vitesse élevée	Vitesse incontrôlée qui peut provoquer une chute ou une collision	Tourner à haute vitesse Glisser à haute vitesse Rouler à haute vitesse Patiner ou skier à haute vitesse
Outils dangereux	Peut provoquer des plaies et des lésions sévères	Outil de jardinages, couteaux, sécateur, scies, ... Outils étranglant (cordes, chaînes...)
Éléments dangereux	D'où les enfants peuvent tomber (dans ou à partir de)	Eau profonde, eau glacée, fournaise, tempête...
Rugueux et culbutes	Lorsque les enfants se battent	Lutte, jeux de combat, se battre avec des bois
Disparition/perte	Lorsque les enfants peuvent disparaître de la supervision d'adultes ou se perdre tout seuls	Jouer seul dans un environnement étendu.

Plusieurs facteurs influencent l'engagement d'un enfant dans un jeu risqué comme la propension individuelle et l'attraction pour les sensations fortes et la prise de risque (Cook *et al.*, 1999 ; Sandseter, 2010). Les travaux de Ball (2002) montrent qu'on n'observe pas plus d'accidents ni de blessures dans le contexte des jeux sur des playgrounds que dans d'autres contextes. Les études montrent par ailleurs que les garçons ont moins d'appréhensions, s'engagent plus facilement dans des jeux à risques et rugueux que les filles. Une des conséquences est que l'on observe plus de blessures chez les garçons que chez les filles (Morrongiello, 2007). Certains enfants sont plus à risque que d'autres. Ainsi, on remarque que les enfants qui se blessent le plus sont des enfants qui ont une mauvaise évaluation de leurs compétences, ou qui ont des problèmes comportementaux tels que l'agressivité ou l'hyperactivité (TDAH) (Sandseter et Kennair, 2011). Par ailleurs, il a été montré que lorsque les enfants sont plus jeunes, ils ont tendance à surestimer leurs compétences, ce qui pourrait s'avérer dangereux dans certains cas (Plumert, 1997). Ainsi, la surveillance a son importance et son niveau doit être adapté en fonction de l'âge de l'enfant. A mesure que l'enfant grandit, il devient plus autonome et la supervision des parents se réduit (Brussoni *et al.*, 2015). Selon plusieurs études, une surveillance active limite la prise de risque des enfants et permet de réduire les blessures (Morrongiello 2005). Une autre proposition est faite par

Almon (2013) qui consiste en un accompagnement des enfants par des spécialistes du jeu (*playworkers*) qui n'interviennent pas directement dans les jeux des enfants. Deux éléments influencent le comportement des parents et des professionnel·le·s face au jeu risqué : 1) la perception subjective des risques et des dangers encourus par l'enfant ; 2) leur connaissance des aptitudes de l'enfant (Sandseter, 2012).

3.3.5 La prise de risque du point de vue des parents

L'étude de Little (2015) montre que les parents sont partagés entre, d'une part, le souhait de favoriser l'autonomie de leur enfant, et d'autre part, de le protéger des dangers perçus. Les parents déclarent adapter leur comportement en fonction du contexte, en mettant en balance le potentiel bénéfice, les potentielles conséquences négatives et les éléments dangereux perçus. Le vécu des parents influence clairement leurs croyances sur les bénéfices de la prise de risque. La perception du danger est influencée par leur propre vécu. Toutefois, les parents admettent que, même si l'environnement semble relativement sécurisé, ils ne permettraient pas à leurs enfants d'avoir les mêmes libertés que celles qu'ils ont eux-mêmes expérimentées étant enfants. Il importe donc de connaître les risques d'accidents liés à l'environnement. Quatre catégories de dangers environnementaux préoccupent les parents (Little, 2015) : i) la circulation dense des voitures et la conduite agressive ; ii) les particularités physiques de l'environnement (falaises, étang, lacs, rivière) ; iii) les dangers présents dans les espaces de jeu (mauvais entretien, verres cassés, seringues) ; iv) les mauvaises rencontres (agression, risque de kidnapping et/ou d'abus). Dans le contexte d'une hypermédiasation des faits divers, comme les cas de pédophilie ou les attentats, les peurs des adultes sont renforcées et le besoin de sécurité, exacerbé, tend vers la recherche du risque zéro.

3.3.6 La prise de risque du point de vue des professionnel·le·s

Une étude intéressante montre que les enseignant·e·s qui étaient préoccupé·e·s par les risques pris par les enfants sur des plaines de jeux semblaient en réalité gérer avant tout leurs propres peurs plutôt que les risques réels (Bundy *et al.*, 2009). La peur d'être considéré·e·s comme de « mauvais·es enseignant·e·s » et la peur d'un litige, en cas d'accident, étaient leurs principales préoccupations. Lors d'activités surveillées, la possibilité d'un enfant de s'engager dans un jeu à risque dépend du danger perçu par l'adulte. Une bonne compréhension des vrais risques et dangers est importante aussi bien chez les parents que chez les professionnel·le·s de l'enfance. Selon Smith (1998), la manière optimale pour les professionnel·le·s de maîtriser la prise de risque des enfants est de laisser les enfants rencontrer des situations stimulantes incluant une certaine prise de risque, dans un contexte de sécurité relatif et étudié. L'approche devra être individualisée et tiendra compte du caractère et des aptitudes de chaque enfant.

3.3.7 Influence socio-culturelle sur la perception des risques

Notons que les aspects socio-culturels influencent toutefois la manière dont les parents et les professionnel·le·s perçoivent et gèrent les risques encourus par les enfants lorsqu'ils jouent à l'extérieur (Guldbergh 2009 ; Little et Wyver 2008). Les travaux montrent des attitudes différentes d'un pays à l'autre. Par exemple, les enseignant·e·s de maternelle des pays scandinaves semblent beaucoup moins se préoccuper des risques que prennent les enfants en comparaison aux enseignant·e·s américain·e·s (New *et al.*, 2005). Les différences culturelles permettent d'expliquer pourquoi on observe des attitudes différentes d'un pays à l'autre. Ces différences culturelles influencent par ailleurs les éléments institutionnels. Le rôle de la variable culturelle doit également être pris en compte dans les contextes migratoires et de grande précarité où les attentes parentales, le statut et la place des enfants (sorties, surveillance par les pairs, etc.) diffèrent des normes dominantes (Barou, 1998 ; Razy, 2007a ; Zotian, 2009 ; Tillard, 2014). La prise de risque peut même constituer, dans certains cas (Le Poutre, 1997 ; Jamouille, 2008), un élément central et valorisé dans la construction de soi (Le Breton, 2002).

3.4 Éléments institutionnels et légaux

Dans notre société occidentale, l'attention porte de plus en plus sur la sécurité des enfants dans tous les domaines, dont les situations de jeu. Étant donné cette évolution, de nombreuses discussions scientifiques ont traité de différentes questions : à quel point le jeu doit-il être réglementé et quel équilibre faut-il trouver entre les législations à portée sécuritaire et les bénéfices développementaux qu'un jeu « risqué » apporterait aux enfants (Stephenson, 2003 ; Little et Wyver, 2008 ; Wyver *et al.*, 2010)? Une analyse des normes de sécurité dans les plaines de jeux montre une politique sécuritaire plus stricte dans les pays anglo-saxons en comparaison avec les pays scandinaves dans lesquels les activités en pleine nature sont davantage valorisées. Les Norvégien·ne·s reconnaissent les bienfaits des jeux risqués à l'extérieur pour les enfants et encouragent leur pratique. Par ailleurs ces pratiques sont considérées comme importantes dans le curriculum des enfants et sont officiellement encouragées dans les classes maternelles et intégrées dans les programmes pédagogiques (Sandseter, 2012). Une approche plus protectionniste est développée dans les pays anglo-saxons où, bien que les professionnel·le·s de l'enfance soient conscients des bénéfices développementaux des activités « risquées », la peur d'un litige et une législation avec des règles sécuritaires plus strictes, entravent les opportunités des enfants à s'engager dans de tels jeux. Certains parents australiens se plaignent du manque d'opportunité de jeux stimulants dans les plaines de jeux en raison de normes de sécurité trop strictes (Little, 2015). De nombreux pays s'interrogent quant à l'équilibre qu'il faut trouver entre la sécurité des enfants et l'investissement dans des activités stimulantes et présentant un certain niveau de challenge (Sandseter, 2012). Une sécurité excessive apparaît problématique et

pourrait s'avérer même délétère pour la santé et le développement physique et psychologique de l'enfant. A l'intérieur de cette réflexion globale, il est fondamental de savoir comment les professionnel·le·s de l'enfance perçoivent la notion de risque associée aux jeux des enfants et comment ils-elles arrivent à jongler avec le double objectif antagoniste de proposer à la fois une activité stimulante et une sécurité maximale pour l'enfant.

4 Le rôle des représentations des professionnel·le·s et des parents et l'importance du point de vue des enfants

Au vu de la littérature, connaître les représentations des parents et des professionnel·le·s concernant les activités à l'extérieur, mais aussi la prise de risque des enfants et les dangers encourus, présente un intérêt particulier. Dans la très grande majorité des situations, ce sont eux qui vont fixer un cadre dans lequel les enfants pourront vivre des expériences en plein air. Améliorer les représentations sur les bienfaits de l'activité en plein air devrait permettre d'améliorer les pratiques. Adapter certaines réglementations encouragerait également les actions. Afin de pouvoir élaborer une stratégie de formation et de communication efficace, il est indispensable de connaître la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cela commence par connaître les pratiques et les représentations des parents et des professionnel·le·s concernant les activités à l'extérieur. Plusieurs études soulignent par ailleurs qu'il est très important de pouvoir tenir compte du point de vue des enfants car celui-ci diffère parfois de celui des adultes et apporte un regard complémentaire non négligeable (Rasmussen, 2004 ; Nordström, 2010 ; Danic *et al.*, 2010). Les enfants sont les premiers bénéficiaires concernés, et prendre en compte leur point de vue se justifie totalement dans une analyse globale.

Chapitre II.

Objectifs et organisation de la recherche

1 Objectifs généraux de la recherche

En réponse au cahier des charges établi par l'ONE, l'objectif de la recherche est d'étudier l'investissement de l'espace extérieur par les enfants de 18 mois à 18 ans et d'identifier les facteurs qui l'influencent, en explorant notamment les perceptions et représentations des adultes encadrant·e·s (parents, professionnel·le·s, animateur·rice·s) et des enfants eux-mêmes liées à cet investissement et aux risques qui y sont associés. A cette fin, plusieurs études sont menées avec une approche scientifique complexe, intégrant des cadres théoriques et méthodologiques complémentaires issus de différentes disciplines.

Au démarrage de la recherche, des questions générales et ouvertes sont formulées pour orienter les investigations et permettre l'exploration de pratiques situées de l'investissement de l'espace extérieur par les enfants (IEE) : Quoi ? (Avec) qui ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Pourquoi ? Les questions sur les pratiques situées ne peuvent être dissociées des perceptions et représentations liées aux parcours biographiques, aux expériences des personnes ainsi qu'au cadre social et culturel dans lesquels elles s'inscrivent :

- quelles sont les perceptions de l'IEE dans différents contextes familiaux, socio-économiques, culturels et géographiques ?
- quelles sont les perceptions de l'IEE dans les lieux de vie (parents) / dans les lieux d'accueil et lieux de rencontre enfants parents (professionnel·le·s-enfants) ?

Dans le but d'aboutir à une éventuelle campagne de communication permettant l'amélioration de l'IEE, la recherche s'intéresse aussi aux facteurs qui peuvent conditionner le comportement des adultes à savoir :

- la perception/représentation des enjeux/bénéfices liés à l'IEE.
- la perception/représentation des freins/barrières liés à l'IEE.
- la perception/représentation des risques et dangers liés à l'IEE.
- la perception/représentation des facilitateurs (leviers potentiels) liés à l'IEE.

Dans une démarche inductive et itérative, ces questions sont complétées, reformulées et enrichies au fil des travaux de recherche. Travaillées dans les différents volets du rapport, elles font l'objet d'une discussion dans l'analyse transversale des résultats.

2 Organisation générale de la recherche

La recherche repose sur une approche interdisciplinaire, réalisée en plusieurs étapes, combinant des analyses quantitative, qualitative et anthropologique (figure 1). Nous en présentons ici les lignes directrices qui seront complétées d'une description détaillée dans chacun des volets qui leur sont consacrés.

- 1) Une **approche quantitative** (enquête grand public) permet de collecter des informations ciblées auprès d'un maximum de personnes (parents et professionnel-le-s des lieux d'accueil, de lieux de rencontre enfants parents), faisant appel aux autres approches pour toucher les publics non répondants. Elle est d'abord centrée sur la description des environnements, des pratiques et des perceptions rapportées par les adultes. Elle s'intéresse ensuite plus particulièrement à la perception des risques et dangers (Volet 1).
- 2) Une **analyse qualitative transversale**, par études de cas, permet d'étudier de manière plus détaillée les représentations et pratiques de professionnel-le-s de lieux d'accueil et de parents à partir d'observations ciblées et d'entretiens à la fois individuels et collectifs menés avec des parents et des professionnel-le-s dans une diversité de lieux et contextes sélectionnés (Volet 2).
- 3) **L'analyse anthropologique longitudinale** est réalisée dans un nombre limité de lieux, afin de permettre, par son approche spécifique inscrite dans le quotidien et dans la durée (1 année), d'étudier et de comprendre de manière contextualisée et approfondie les représentations relatives à l'investissement de l'espace extérieur et aux risques s'y référant à partir des discours et des pratiques effectives des enfants, des parents et des professionnel-le-s (variables selon les structures, les saisons, le contexte social et culturel, la dynamique relationnelle, l'âge, etc.) (Volet 3).



Figure 1 : Représentation schématique de l'organisation générale de l'étude

3 Comité d'éthique

Un dossier complet reprenant l'ensemble des précautions éthiques liées à notre recherche multidisciplinaire a été adressé au Comité d'éthique en Sciences humaines et sociales de l'Université de Liège. Le Comité a estimé que le projet de recherche rencontrait les critères communément admis et pratiqués par la communauté universitaire en termes d'éthique et d'intégrité scientifique. Un avis favorable a été émis, sans réserve.

Les documents relatifs au comité d'éthique sont consultables en **annexe 1 et 2**. Un point sur les précautions éthiques prises dans chaque volet de la recherche est intégré dans les chapitres suivants.

Volet 1 :

Enquête extensive / analyse quantitative

Pr Boris Jidovtseff & Andora Vidal

L'analyse quantitative repose sur deux grandes enquêtes réalisées en ligne et auto-administrées. Les questions sont formulées de telle manière qu'elles permettent au répondant de remplir lui-même le questionnaire.

La première enquête s'intéresse à la description des espaces extérieurs, aux pratiques déclarées, aux bénéfiques, aux risques, aux freins et aux leviers perçus, ainsi qu'aux facteurs qui influencent l'investissement de l'espace extérieur par les enfants.

La deuxième enquête est un questionnaire-photo qui propose des situations courantes que les parents et/ou les professionnel-le-s peuvent rencontrer lorsqu'ils sont en charge d'enfants et qui peuvent potentiellement présenter un risque. Ce questionnaire s'intéresse particulièrement aux perceptions de dangers, de bénéfiques associés aux différentes situations ; à la perception des compétences des enfants dans ces situations ; aux conditions d'autorisation accordées aux enfants et au vécu de l'enfant et de l'adulte dans ces mêmes situations.

Les deux enquêtes interrogent les parents, les professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance et les animateur-ric-e-s qui encadrent des activités extrascolaires et les lieux de rencontre enfants-parents (LREP). Pour chaque enquête, et afin d'être le plus précis possible, des questionnaires ont été ajustés aux populations interrogées ainsi qu'à la tranche d'âge des enfants.

Il est important de préciser que l'ensemble des résultats de ces enquêtes correspondent à la déclaration des répondant-e-s et n'ont fait l'objet d'aucune mesure objective sur le terrain.

1 Enquête sur les espaces extérieurs, les pratiques et les facteurs influençant l'IEE

1.1 Objectifs

L'objectif principal de la première enquête est d'obtenir auprès des populations ciblées des informations générales sur leur environnement, sur les espaces extérieurs investis, sur les pratiques déclarées, ainsi que sur les facteurs qui influencent l'investissement de l'espace extérieur avec les enfants.

Il s'agit donc d'une étude observationnelle transversale puisqu'elle vise à offrir la « photographie » des sujets répondant à un instant précis. Elle vise à décrire les différents contextes rencontrés, les pratiques déclarées mais aussi les représentations des parents et professionnel-le-s de l'enfance. L'approche analytique permet d'établir les liens qui existent entre les différentes variables. L'échantillon est réalisé sur base volontaire et est non probabiliste. Cette approche économique

permet de toucher plus facilement un grand nombre de personnes mais elle ne permet pas d'obtenir un échantillon représentatif de la population étudiée et présente souvent un biais de sélection.

Les objectifs visés par l'enquête peuvent être synthétisés de la manière suivante :

- 1) Décrire l'environnement dans lequel les enfants évoluent. Leur lieu de vie et/ou d'accueil mais aussi l'espace extérieur environnant :
 - a. Q1 = quelles sont les caractéristiques des espaces extérieurs privés ?
 - b. Q2 = quelles sont les caractéristiques des espaces extérieurs publics ?
- 2) Présenter les pratiques déclarées liées à l'IEE :
 - a. Q3 = quelles sont les pratiques les plus fréquentes ? (quoi ?)
 - b. Q4 = fréquence de l'IEE dans le contexte privé et de manière générale (combien ?)
 - c. Q5 = quelle est l'influence du climat et des saisons sur les pratiques (quand ?)
 - d. Q6 = quels sont les moyens de déplacement utilisés ? (comment ?)
 - e. Q7 = de quelle autonomie bénéficie l'enfant (comment et pourquoi ?)
- 3) Identifier quels sont les bénéfices, les freins, les dangers et les leviers perçus liés à l'IEE (Q8).
- 4) Évaluer les perceptions des parents, professionnel-le-s de la petite enfance et animateur-ric-e-s concernant divers facteurs pouvant influencer l'IEE (Q9).

1.2 Méthodologie

1.2.1 Mode de passation

Il a été décidé de faire passer les questionnaires en ligne, par auto-administration sur la plateforme LimeSurvey. Cette approche permet de toucher un maximum de personnes à moindre coût. L'encodage des données est automatisé, facilitant leur traitement. La promotion du questionnaire doit cependant rester dynamique et adaptée à chaque population cible. Un questionnaire en ligne présente l'inconvénient de ne pas être accessible aux populations non informatisées et s'accompagne généralement d'un taux de réponse plus faible (Fan et Yan, 2010). La passation de questionnaires papier a été réalisée par des étudiants jobistes auprès des populations sous-représentées. Si cette approche a permis d'obtenir des réponses auprès de populations moins accessibles, elle ne permet pas de compenser les déséquilibres induits par notre « échantillonnage » réalisé sur base volontaire.

1.2.2 Construction du questionnaire

Des questionnaires devaient être construits pour chacune des populations étudiées (parents ; professionnel-le-s de la petite enfance et animateur-ric-e-s). Ils ont été réalisés en respectant les étapes suivantes :

- 1) Construction initiale des questionnaires ;
- 2) Analyse critique des questionnaires initiaux ;
- 3) Prétests (*Think Aloud Technique*) ;
- 4) Établissement de la forme finale du questionnaire.

1.2.2.1 Construction initiale des questionnaires

Aucun questionnaire scientifique validé ne permettant de répondre à nos questions de recherche de manière à la fois complète et spécifique, nous avons dû créer pour chaque population cible un questionnaire original. Les questionnaires reprennent une partie générale commune à toutes les populations et une partie spécifique liée à la population interrogée. La construction initiale s'est déroulée en respectant la procédure suivante :

- 1) Sur base des questions de recherche, nous avons établi une liste des variables qui devaient se retrouver dans notre questionnaire ;
- 2) Une analyse de la littérature a permis de sélectionner, dans des outils scientifiques existants, différentes questions portant sur les variables d'intérêt, qui ont été répertoriées dans un tableur Excel ;
- 3) Certaines questions originales ont été rédigées afin d'obtenir des informations sur les variables non reprises dans les questionnaires scientifiques analysés ;
- 4) Un travail de reformulation et d'uniformisation de style a ensuite été réalisé afin d'obtenir un questionnaire complet et cohérent.

Les tableaux 2 et 3 détaillent les variables étudiées pour les questionnaires adressés respectivement aux parents, aux professionnel-le-s de la petite enfance et aux animateur-ric-e-s de l'accueil temps libre (ATL).

1.2.2.2 Analyse critique des questionnaires initiaux

Une relecture attentive des questionnaires par l'équipe de recherche d'une part, et par le comité d'accompagnement de l'ONE d'autre part, a permis de réaliser une analyse critique des questionnaires initiaux. Les commentaires constructifs des différent-e-s expert-e-s intégrant ces deux organes ont permis d'ajuster de nombreux éléments au sein de chaque questionnaire. Les modifications portent à la fois sur le contenu proposé et sur la forme.

1.2.2.3 Prétests (Think Aloud Technique)

La phase de prétest a consisté à administrer les questionnaires modifiés à 10 parents et 10 professionnel·le·s issus de différents contextes socio-économiques et de différents contextes d'urbanisation. Lors des interviews, nous avons utilisé la « Think Aloud Technique » (Charters, 2003). Il s'agit d'une approche qui a pour objectif de tester la version initiale d'un questionnaire en situation réelle et d'examiner comment chaque item est compris et perçu par le·la répondant·e. Elle se déroule en trois étapes. Dans la première étape, le sujet remplit le questionnaire sans aide et il lui est demandé d'exprimer à voix haute toutes les réflexions qu'il se fait lorsqu'il lit chaque question et qu'il tente d'y répondre (ex : formulation ambiguë, choix de réponse difficile ou incomplet, ...). Le chercheur enregistre l'entièreté de la réflexion faite à voix haute. Dans la deuxième étape le chercheur pose des questions à l'interviewé pour préciser et mieux comprendre certains de ses commentaires. La dernière étape consiste à interroger l'interviewé·e sur son sentiment global concernant le questionnaire. Les informations collectées au cours de ces 20 interviews pour chaque question sont reportées dans un tableur Excel et ensuite catégorisées en fonction de l'idée principale à laquelle elle est associée.

1.2.2.4 Établissement de la forme finale des questionnaires

Sur la base des commentaires recueillis pour chaque question lors de la «Think Aloud Technique», une analyse critique menée par le chercheur permet d'établir les modifications finales à apporter à chaque questionnaire. Finalement trois questionnaires ont été élaborés, tenant compte de trois populations aux particularités différentes : 1) les parents ; 2) les professionnel·le·s de la petite enfance (0-3 ans) et les animateur·rice·s qui accueillent des enfants (3-12 ans et plus) tout au long de l'année ; 3) les animateur·rice·s qui accueillent des enfants (3-12 ans et plus) dans des centres de vacances. Ils sont accessibles en **annexes 3, 4 et 5**. La structure du questionnaire pour les centres de vacances est identique à celle adressée aux professionnel·le·s de l'accueil des enfants et aux LREP.

Tableau 2 : Présentation synthétiques des informations obtenues, du type de données, des conditions du questionnaire parents en fonction des questions de recherche principales.

Questionnaire Parents (QP)				
Questions	Informations obtenues	Questions de recherche	Type donnée	Condition
A	Informations personnelles du répondant			
A1	Sexe parent	Informations personnelle parent	Nominale	tous
A2	Age parent	Informations personnelle parent	Continue	tous
A3	Niveau d'éducation/formation	Informations personnelle parent (VI)	Ordinale	tous
A4	Niveau socio-économique	Informations personnelle parent (VI)	Ordinale	tous
A5	Nombre d'enfants	Informations personnelle parent	Discrète	tous
A6	Type de garde	Informations personnelle parent	Nominale	tous
A7	Type de cohabitation	Informations personnelle parent	Nominale	tous
B	Informations enfant sélectionné			
B1	Age de l'enfant sélectionné	Information enfant (VI)	Continue	tous
B2	Sexe de l'enfant sélectionné	Information enfant (VI)	Nominale	tous
B3	Place dans la fratrie de l'enfant sélectionné	Information enfant	Nominale	tous
C	Informations lieu de vie privé			
C1	Code Postal	Description lieu vie privé (Q1)	Continue	tous
C2	Catégorie urbaine	Description lieu vie privé (Q1)(VI)	Ordinale	tous
C3	Type de logement	Description lieu vie privé (Q1)	Nominale	tous
C4	Espace de jeux à l'intérieur	Description lieu vie privé (Q1)	Ordinale	tous
C5	Existence d'un espace extérieur (EE) disponible pour le jeu	Description lieu vie privé (Q1)	Binaire	tous
C6	Contenu de l'EE	Description lieu vie privé (Q1)	Nominale	tous
C7	Taille de l'EE	Description lieu vie privé (Q1)	Ordinale	Si EE dans C5
C8	Fréquence utilisation EE en été	Pratique Extérieure (combien/quand)(Q4/Q5)	Ordinale	Si EE dans C5
C9	Fréquence utilisation EE en hiver	Pratique Extérieure (combien/quand)(Q4/Q5)	Ordinale	Si EE dans C5
C10	Autorisation de jeu sans surveillance	Autonomie (comment)(Q7)	Binaire	Si EE dans C5
C11	Raison(s) de l'absence de jeu sans surveillance adulte	Autonomie (pourquoi)(Q7)	Nominale	Si jamais à C10
D	Informations environnement de vie			
D1	Connaissance des enfants du voisinage	Description - espace extérieur (Q2)	Ordinale	tous
D2	Dangerosité du trafic routier	Description - espace extérieur (Q2)	Ordinale	tous
D3	Type d'autonomie dans l'environnement extérieur	Autonomie (comment)(Q7)	Ordinale	Tous
D4	Niveau d'éloignement du domicile	Autonomie (comment)(Q7)	Ordinale	Si R2/R3 dans D3
D5	Age de l'enfant accompagnant	Autonomie (comment)(Q7)	Continue	Si R2 dans D3
D6	Raison(s) de l'absence d'autonomie extérieure	Autonomie (pourquoi)(Q7)	Nominale	Si R1 dans D3
E	Espace extérieur accessible en dehors du domicile			
E1	Espaces extérieurs les plus fréquentés	Pratique Extérieure (quoi)(Q3)	Nominale	tous
E2	Précision de l'espace extérieur le plus fréquenté (EEF)	Description - espace extérieur (Q2)	Texte	tous
E3	EEF adapté à l'âge de l'enfant	Description - espace extérieur (Q2)	Ordinale	tous
E4	Taille EEF	Description - espace extérieur (Q2)	Ordinale	tous
E5	Sécurité EEF	Description - espace extérieur (Q2)	Ordinale	tous
E6	Eloignement EEF	Description - espace extérieur (Q2)	Ordinale	tous
E7	Mode de déplacement pour y accéder	Pratique Extérieure (comment)(Q6)	Nominale	tous
E8	Type d'autonomie pour le déplacement	Autonomie (comment)(Q7)	Ordinale	tous
E9	Age de l'enfant accompagnant	Autonomie (comment)(Q7)	Continue	Si R2 dans E8
E10	Raison(s) d'un accompagnement adulte obligatoire	Autonomie (pourquoi)(Q7)	Nominale	tous
F	Pratiques extérieures			
F1	Fréquence des activités extérieures	Pratique Extérieure (combien)(Q4)	Ordinale	tous
F2	Impact des conditions climatiques	Pratique Extérieure (quand)(Q5)	Ordinale	tous
G	Bénéfices, barrières, craintes et leviers perçus			
G1	Bénéfices perçus	Bénéfices perçus (Q8)	Nominale	Tous
G2	Barrières perçus	Barrières perçus (Q8)	Nominale	tous
G3	Craintes perçus	Craintes perçus (Q8)	Nominale	Tous
G4	Leviers perçus	Lever perçus (Q8)	Nominale	
H	Perceptions			
H1	Enfance passée dehors	Perception parents (Q9)	Ordinale	Tous
H2	Enfants moins de temps libre	Perception parents (Q9)	Ordinale	Tous
H3	Enfants moins de libertés	Perception parents (Q9)	Ordinale	Tous
H4	Extérieur = ressourçant	Perception parents (Q9)	Ordinale	Tous
H5	IEE important pour les enfants	Perception parents (Q9)	Ordinale	Tous
H6	En confiance quand dehors avec enfant	Perception parents (Q9)	Ordinale	Tous
H7	Trop de règles	Perception parents (Q9)	Ordinale	Tous
H8	Besoin d'un assouplissement des règles	Perception parents (Q9)	Ordinale	Tous
H9	Limite des règles	Perception parents (Q9)	Ordinale	Tous

Tableau 3 : Présentation synthétique des informations obtenues, du type de données, des conditions du questionnaire professionnel-le-s et animateur-ice-s en fonction des questions de recherche principales.

Questionnaire Professionnels et Animateurs (QPA)				
Question	Informations obtenues	Questions de recherche	Type donnée	Condition
A	Informations personnelles du répondant			
A1	Sexe professionnel	Informations personnelle du professionnel	Nominale	tous
A2	Age professionnel	Informations personnelle du professionnel	Continue	tous
A3	Niveau d'éducation/formation	Informations personnelle du professionnel (VI)	Ordinale	tous
A4	formation de base en lien avec l'accueil/ animation	Informations personnelle du professionnel (VI)	Nominale	tous
A5	Heures de formation	Informations personnelle du professionnel (VI)	Ordinale	Si R2 dans A4
A6	Sensibilisation IEE	Informations personnelle du professionnel (VI)	Binaire	tous
A5	Fonction	Informations personnelle du professionnel (VI)	Nominale	tous
B	Informations population accueillie			
B1	Age des enfants	Information enfant (VI)	Continue	tous
C	Informations lieu d'accueil			
C1	type d'accueil	Description du lieu d'accueil (Q1)	Nominale	tous
C2	Contexte d'accueil	Description du lieu d'accueil (Q1)	Nominale	Si R1 dans C1
C3	Contexte d'accueil principal	Description du lieu d'accueil (Q1)	Nominale	Si R1 dans C1
C4	Contexte d'accueil	Description du lieu d'accueil (Q1)	Nominale	Si R2 dans C1
C5	Contexte d'accueil principal	Description du lieu d'accueil (Q1)	Nominale	Si R2 dans C1
C6	Structure agréée par l'ONE	Description du lieu d'accueil (Q1)	Nominale	tous
C7	Nombre d'enfants accueillis par jour dans le lieu d'accueil	Contexte professionnel	Continue	tous
C8	Nombre d'enfants par animateur	Contexte professionnel	Discrete	tous
C9	Code Postal du lieu d'accueil	Description lieu d'accueil (Q1)	Continue	tous
C10	Catégorie urbaine	Description lieu d'accueil (Q1) (VI)	Ordinale	tous
C11	Existence et contenu d'un EE disponible pour le jeu	Description lieu d'accueil (Q1)	Nominale	tous
C12	Taille de l'EE	Description lieu d'accueil (Q1)	Ordinale	Si EE dans C11
C13	EE adapté à l'âge des enfants	Description lieu d'accueil (Q1)	Ordinale	Si EE dans C11
C14	Sécurité EE	Description lieu d'accueil (Q1)	Ordinale	Si EE dans C11
C15	Fréquence utilisation EE en été	Pratique Extérieure (combien/quand)(Q4/Q5)	Ordinale	Si EE dans C11
C16	Fréquence utilisation EE en hiver	Pratique Extérieure (combien/quand)(Q4/Q5)	Ordinale	Si EE dans C11
D	Espace extérieur accessible en dehors du lieu d'accueil			
D1	Existence d'EE à proximité du lieu d'accueil	Description - espace extérieur (Q2)	Binaire	Tous
D2	Espaces extérieurs les plus fréquentés	Pratique Extérieure (quoi)(Q3)	Nominale	Si oui à E1
D3	Eloignement EEF	Description - espace extérieur (Q2)	Ordinale	tous
D4	Mode de déplacement pour y accéder	Pratique Extérieure (comment)(Q6)	Nominale	tous
D5	EEF adapté à l'âge de l'enfant	Description - espace extérieur (Q2)	Ordinale	tous
D6	Taille EEF	Description - espace extérieur (Q2)	Ordinale	tous
D7	Sécurité EEF	Description - espace extérieur (Q2)	Ordinale	tous
E	Pratiques extérieures			
E1	Fréquence des activités extérieures	Pratique Extérieure (combien)(Q4)	Ordinale	Si R1 dans C1
E2	Fréquence des activités extérieures	Pratique Extérieure (combien)(Q4)	Ordinale	Si R2 dans C1
E3	Impact des conditions climatiques	Pratique Extérieure (quand)(Q5)	Ordinale	tous
F	Bénéfices, barrières, craintes et leviers perçus			
F1	Bénéfices perçus	Bénéfices perçus (Q7)	Nominale	Tous
F2	Freins perçus	Freins perçus (Q7)	Nominale	tous
F3	Craintes perçus	Craintes perçus (Q7)	Nominale	Tous
F4	Levier perçus	Levier perçus (Q7)	Nominale	Tous
G	Perceptions			
G1	Enfance passée dehors	Perception professionnel(Q8)	Ordinale	Tous
G2	Enfants moins de temps libre	Perception professionnel(Q8)	Ordinale	Tous
G3	Enfants moins de libertés	Perception professionnel(Q8)	Ordinale	Tous
G4	Extérieur = ressourçant	Perception professionnel(Q8)	Ordinale	Tous
G5	IEE important pour les enfants	Perception professionnel(Q8)	Ordinale	Tous
G6	En confiance quand dehors avec des enfants	Perception professionnel(Q8)	Ordinale	Tous
G7	Trop de règles	Perception professionnel(Q8)	Ordinale	Tous
G8	Besoin d'un assouplissement des règles	Perception professionnel(Q8)	Ordinale	Tous
G9	Limite des règles	Perception professionnel(Q8)	Ordinale	Tous

1.2.3 Précautions éthiques

Au niveau des questionnaires, aucune information permettant d'identifier les répondant-e-s n'est collectée. L'adresse email est demandée afin de pouvoir recontacter les participant-e-s pour la deuxième enquête et pour leur en transmettre les résultats. Les répondant-e-s restent libres de communiquer ou non leur adresse email. La protection de la vie privée est assurée par

l'anonymisation des données dans toute diffusion des résultats des analyses (rapports, articles et publications écrites diverses, communications orales, etc.) ; en cours d'analyse, l'identité des structures et des personnes n'est connue que des chercheur-euse-s de l'équipe.

1.2.4 Mode de diffusion des questionnaires

L'absence de bases de données informatisées et électroniques pour chaque population ciblée ne permet pas d'établir un plan d'échantillonnage probabiliste. La complexité de la recherche et l'accessibilité très variable des populations visées impliquent donc des modes de diffusion et de communication différents pour chaque contexte. Les approches qui ont été mises en place selon le contexte sont présentées ci-dessous.

1.2.4.1 Questionnaire parents (QP)

Pour promouvoir le questionnaire parents, nous avons utilisés les moyens suivants :

- ✓ Mise en ligne du QP sur le site de l'ONE ;
- ✓ Mise en ligne du QP sur la page Facebook de l'ONE ;
- ✓ Partage Facebook du QP et publicité ciblée ;
- ✓ Contact avec des associations familiales en leur demandant de diffuser l'enquête par les différents moyens possibles (site internet, page FB, contact par email, newsletter, etc.) ;
- ✓ Contact avec des associations de parents dans les écoles.
- ✓ Des étudiants jobistes ont été recrutés pour obtenir davantage des réponses via un questionnaire papier auprès des populations sous-représentées : les pères et les parents issus d'un milieu défavorisé. Ils se sont rendus dans des quartiers défavorisés de la région liégeoise, dans des maisons de quartier et structures d'accueil afin d'entrer en contact plus facilement avec les populations ciblées. Des folders publicitaires du questionnaire avec QR code ont été distribués aux passants et habitants de ces quartiers. Pour toucher davantage les pères, les étudiants jobistes ont également mobilisé leurs propres connaissances.

1.2.4.2 Questionnaire des professionnel-le-s et animateur-ric-e-s de la petite enfance et de l'accueil temps libre (QPA) et questionnaire centres de vacances (QCV)

Pour promouvoir les questionnaires destinés à l'accueil de la petite enfance, aux LREP et à l'ATL, les moyens suivants ont été utilisés :

- ✓ Mise en ligne du QPA et QCV sur le site de l'ONE ;
- ✓ Mise en ligne du QPA et QCV sur la page Facebook de l'ONE ;
- ✓ Partage Facebook de QPA et QCV ;
- ✓ Promotion du questionnaire par les partenaires et acteurs de la recherche dans les lieux visités et auprès de personnes responsables de l'accueil ;
- ✓ Contact avec des organisation de la jeunesse en leur demandant de diffuser l'enquête par les différents moyens possibles (site internet, page Facebook, email, newsletter, etc.) ;

- ✓ L'absence de bases de données informatisées reprenant les professionnel·le·s de l'accueil et utilisables dans le cadre de notre enquête n'a pas permis d'établir un échantillon probabiliste.

1.2.5 Analyse des résultats

1.2.5.1 Nettoyage des données

Les réponses collectées en ligne pour chaque questionnaire sont tout d'abord exportées sur un fichier Excel. Une vérification des données saisies est réalisée par un des deux chercheurs de ce volet qui maîtrise les questionnaires, leurs différents modules et le système de conditionnement des questions. Le nettoyage consiste à passer en revue les données et à identifier les erreurs de saisie. Ces corrections resteront limitées aux quelques questions ouvertes du questionnaire.

1.2.5.2 Analyse des données

Les questionnaires comportent différents types de questions (dichotomiques, fermées à choix unique, fermées à choix multiple, ouvertes numériques, ouvertes texte) qui offrent des données de différentes catégories (texte, binaire, nominale, ordinale, discrète). Le traitement des données et l'analyse statistique ont été adaptés aux données présentées.

- ✓ Les **données binaires** sont exprimées dans les tableaux par des fréquences (en %) ;
- ✓ Les données **qualitatives nominales** sont également présentées dans les résultats sous forme de fréquence ;
- ✓ Les données **qualitatives ordinales** sont présentées sous forme de fréquence, mais font également l'objet d'une quantification. Dans ce cas, elles peuvent être présentées sur base de moyenne et d'écart-type ou de médiane et d'écart interquartile selon les cas ;
- ✓ Les données **quantitatives discrètes et continues** sont présentées sous forme de moyenne et d'écart-type ;
- ✓ Les **données texte** dépendant de questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse du contenu par l'expérimentateur qui a veillé à regrouper les idées convergentes en une même unité de sens. L'expérimentateur propose une formulation des réponses qui reflète le plus fidèlement possible les idées des répondant·e·s.

Les tests statistiques suivants ont été utilisés pour l'analyse croisée de deux variables, en fonction des types de données :

Tableau 4 : Tests statistiques utilisés en fonction du type de variables croisées.

	Binaire	Nominale	Ordinale	Discrète/continue
Binaire	khi ²	khi ²	ANOVA (Kruskal Wallis , KW)	ANOVA (Kruskal Wallis, KW)
Nominale		khi ²	ANOVA (Kruskal Wallis, KW)	ANOVA (Kruskal Wallis, KW)
Ordinale				ANOVA (Kruskal Wallis, KW)
Discrete/continue				ANOVA (Kruskal Wallis, KW)

Une comparaison multiple des rangs moyens permet la comparaison des groupes deux à deux. Un test non paramétrique de Wilcoxon (WCX) est utilisé lorsqu'il faut comparer deux séries de données appariées.

Plusieurs **index** ont été calculés de façon à regrouper plusieurs données liées à un même construit. Un α de Cronbach a été calculé afin de vérifier la cohérence interne des différents items regroupés au sein d'un index particulier. Celui-ci est considéré comme satisfaisant lorsqu'il atteint un $\alpha \geq 0,70$ (Hogan, 2007).

a) Index des Pratiques dans l'Espace Extérieur Privé (IPEEP) (sur 8 points)

Cet index est calculé sur base des réponses à la question « Au cours de cette dernière année, à quelle fréquence votre enfant a-t-il joué dans cet espace extérieur? ». L'attribution des points est réalisée conformément au tableau suivant :

Tableau 5 : Points attribués à l'IPEEP en fonction des réponses données aux deux questions.

	Jamais	Rarement	Parfois	Régulièrement	Souvent
En été	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt
En hiver	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt

b) Index d'Investissement Espace Extérieur (IIEE) (sur 52 points)

Tableau 6 : Points attribués à l'IIEE en fonction des réponses données aux 13 questions.

	Jamais	Rarement	Parfois	Régulièrement	Souvent
Jouer sur les modules des plaines de jeux	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt
Participer à des jeux sportifs	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt
Jeux de rôle et d'imagination	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt
Se déplacer sur roues	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt
Jeux de force, de lutte, de bataille	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt
Grimper aux arbres, sur des rochers, ...	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt
Jouer dans l'eau	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt
Jouer dans du sable, des graviers, de la terre	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt
Promener un animal de compagnie	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt
Se promener dans la nature	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt
Jardiner	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt
Bricoler et manipuler des outils	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt
Faire une activité calme	0pt	1pt	2pt	3pt	4pt

Cet index est obtenu en réalisant la somme des points attribués à chaque question et est représentatif de la fréquence et de la diversité des activités extérieures durant le temps libre. Il tient compte des réponses à la question « A quelle fréquence votre enfant réalise-t-il les activités extérieures suivantes durant son temps libre ? ». Il inclut à la fois les activités dans l'espace privé et les activités dans l'espace public. Il n'inclut pas les activités scolaires ni les activités organisées, comme la pratique d'un sport d'extérieur.

c) Index d'Attitude Face aux Conditions Extérieures (IAFCE)(sur 21 points)

Cet index est calculé en faisant la somme des scores obtenus pour chaque condition extérieure de la question « Les conditions suivantes empêchent-elles votre enfant d'aller dehors ? ». Un score élevé reflète une attitude favorable face aux conditions extérieures.

Tableau 7 : Points attribués à l'IAFCA en fonction des réponses données aux 7 questions.

	Jamais	Parfois	Régulièrement	Toujours
Lorsqu'il pleut	3pts	2pts	1pts	0pts
Lorsqu'il y a de la neige	3pts	2pts	1pts	0pts
Lorsqu'il fait très froid	3pts	2pts	1pts	0pts
Lorsqu'il fait très chaud	3pts	2pts	1pts	0pts
Lorsqu'il y a beaucoup de vent	3pts	2pts	1pts	0pts
Lorsqu'il fait noir	3pts	2pts	1pts	0pts
Lorsqu'il fait brumeux	3pts	2pts	1pts	0pts

d) Score d'Autonomie Absolue (SAutA)(maximum 10 points)

Ce score est obtenu en sommant les scores attribués à l'autonomie à domicile (2 points), à l'autonomie autour du domicile (6 points) et au score attribué à l'autonomie permettant d'accéder à l'espace extérieur le plus fréquenté (2 points).

Une **analyse par régression linéaire multiple** est utilisée pour expliquer la variation d'une dimension ou d'un index (variable dépendante) à l'aide d'une combinaison de facteurs explicatifs (variables indépendantes).

Lorsque les variables sont nominales, une approche par contraste a été réalisée afin d'établir l'impact de chacune des réponses en comparaison avec une des réponses choisie arbitrairement. En ce qui concerne l'habitation, les catégories de logement seront comparées aux logements 4 façades. Les trois possibilités seront notées dans les tableaux de la manière suivante : 1) maisons 3 façades (3F vs 4F) ; 2) maisons 2 façades (2F vs 4F) et 3) appartement, studio, loft, ou autre habitation à un niveau à l'intérieur d'un immeuble (Apart vs 4F). En ce qui concerne le contexte d'urbanisation, le point de référence est le milieu rural. Deux contrastes sont proposés sur cette base : 1) le contexte urbain (Urb vs Rur) et 2) le contexte semi-urbain (SemUrb vs Rur).

L'ensemble des analyses statistiques ont été réalisées sur les logiciels Excel (Microsoft, USA) et Statistica (StatSoft, France).

1.3 Résultats

1.3.1 Questionnaire parents

1.3.1.1 Population répondante

Au final, nous avons obtenus 1733 questionnaires parents complétés et utilisables pour l'analyse. Les caractéristiques de la population répondante sont les suivantes :

- 83% de femmes et 17% d'hommes ;
- Age moyen = 38 ans ; écart-type = 10 ans ;
- La répartition de la population en fonction du contexte d'urbanisation est la suivante : 25% déclarent vivre dans un contexte urbain ; 32% dans un contexte semi-urbain et 43% dans un contexte rural ;
- Le nombre d'enfants par répondant s'élève en moyenne à 1,9 enfants (écart type = 0,9 enfant) ;
- la très grosse majorité des parents vit avec ses enfants en permanence (87%) ; 5% ont une garde principale ; 7% une garde partagée et 1% une garde minoritaire. Il n'y a pas de différence statistiquement significative de répartition entre les pères et les mères ;
- Les revenus mensuels nets par ménage sont illustrés dans le tableau 8.

Tableau 8 : Répartition des répondant-e-s en fonction du revenu mensuel net du ménage.

Revenu / mois	Répartition échantillon
Entre 0 et 1250€	4%
Entre 1.250 et 2.500€	21%
Entre 2.500 et 5.000€	61%
Entre 5.000 et 10.000€	13%
>10.000€	1%

La répartition des répondant-e-s en fonction du niveau d'étude atteint est reprise dans le tableau 9.

Tableau 9 : Répartition des répondant-e-s en fonction du niveau d'étude atteint.

Niveau d'étude atteint	Répartition échantillon
Enseignement primaire	<1%
Enseignement secondaire inférieur	5%
Enseignement secondaire supérieur	17%
Enseignement supérieur court	41%
Enseignement supérieur long	36%

1.3.1.2 Enfants sélectionnés par les parents

L'échantillon analysé présente une répartition inéquitable des enfants entre les différentes catégories d'âge (figure 2). Les proportions diminuent en fonction de l'âge. Un test de Krustal-Wallis montre par contre que la répartition filles/garçons est identique.

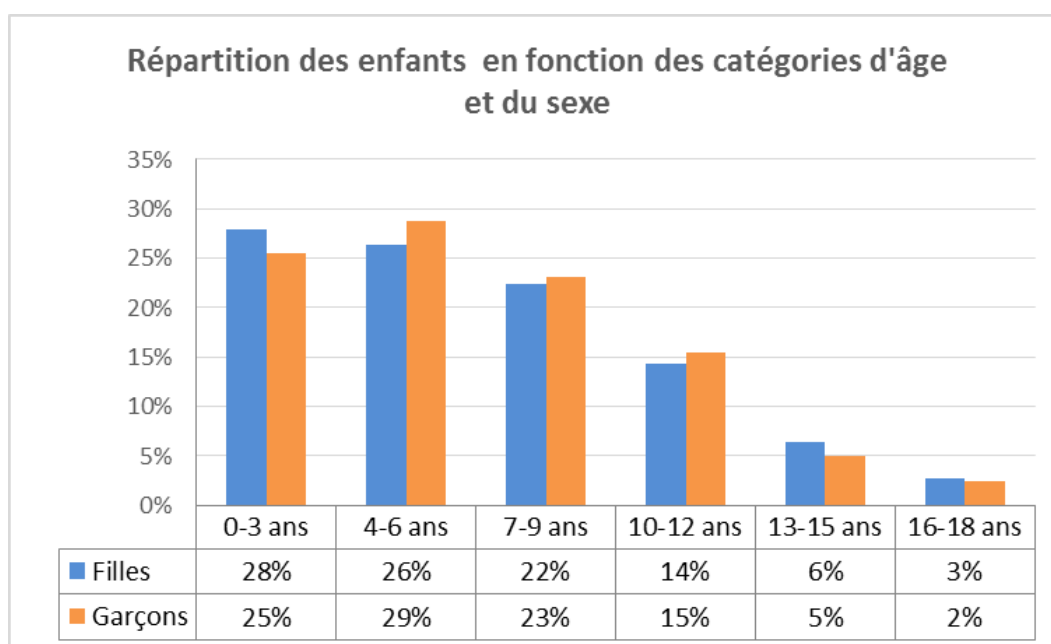


Figure 2 : Répartition des enfants sélectionnés en fonction de l'âge et du sexe.

Le tableau 10 présente la répartition des enfants en fonction de leur place dans la fratrie et l'âge moyen dans chaque catégorie. 39 % sont des enfants uniques. Lorsque des parents ont plusieurs enfants, ils choisissent plus fréquemment leur aîné. Les enfants uniques sont significativement plus jeunes que toutes les autres catégories. Il n'y a en revanche pas de différence entre les autres catégories.

Tableau 10 : Répartition et âge moyen des enfants en fonction de la place dans la famille.

Place dans la famille	Répartition	Âge moyen
Enfant unique	39%	5,1 ans
Aîné	34%	7,5 ans
Milieu	8%	8,4 ans
Cadet	19%	6,7 ans

1.3.1.3 Lieu de vie privé

La répartition de catégories d'habitation chez les parents répondant·e·s est la suivante : maisons quatre façades (41%) ; maison trois façades (21%) ; maisons 2 façades (26%) ; appartement, studio, loft ou flat (12%). 92% des répondant·e·s déclarent posséder un espace extérieur privé ; 82% possèdent un jardin ; 18% possèdent une cour et 48% déclarent posséder une terrasse.

En ville, 80% des répondant·e·s disposent d'un espace extérieur privé alors que c'est le cas pour 98% des parents en milieu rural. Nous observons une augmentation de la fréquence d'un jardin et d'une terrasse en fonction du revenu déclaré. En ville, seulement 2% des répondant·e·s disposent à la fois d'un jardin, d'une terrasse et d'une cour. Ils sont 13% en milieu rural.

Le tableau 11 reprend les données descriptives relatives à la taille des espaces intérieurs et extérieurs privés dans lesquels les enfants peuvent jouer. Une grande majorité des parents considèrent que l'espace disponible est plutôt grand (71% pour l'espace intérieur et 67% pour l'espace extérieur).

Tableau 11 : Répartition de la perception de la taille de l'espace intérieur et extérieur disponible pour jouer, au sein des parents répondant·e·s

	Il n'y en a pas	Très petit	Plutôt petit	Plutôt grand	Très grand
Espace intérieur	3%	-	26%	61%	10%
Espace extérieur	8%	4%	21%	49%	18%

Une analyse par régression multiple (tableau 12) montre que le type de maison est le paramètre le plus influent sur la taille de l'espace intérieur (b^* de -0,27 à -0,11 ; $p < 0,001$). Le niveau de revenu ($b^* = 0,12$; $p < 0,001$) et le niveau d'éducation ($b^* = 0,06$; $p < 0,05$) ont également une petite influence. On constate aussi qu'habiter en milieu urbain semble désavantageux par rapport au milieu rural ($b^* = 0,06$; $p < 0,05$) en ce qui concerne l'espace intérieur disponible pour jouer, ce qui n'est pas le cas pour le milieu semi-urbain.

Tableau 12 : Synthèse de la régression multiple modélisant l'influence de variables indépendantes sur la taille de l'espace intérieur.

Synthèse de la Régression; Variable Dép. : Esp Intér (Results-Q1_parents_tout)						
R = ,36394323 R² = ,13245468 R² Ajusté = ,12839259						
F(7,1495) = 32,608 p<0,0000 Err-Type de l'Estim.: ,59920						
	b*	Err-Type (de b*)	b	Err-Type (de b)	t(1495)	valeur p
OrdOrig.			2,650	0,068	38,727	0,000
Appart/flat vs 4F	-0,268	0,031	-0,521	0,060	-8,621	0,000
2F vs 4F	-0,147	0,031	-0,213	0,045	-4,705	0,000
Revenu	0,116	0,027	0,105	0,025	4,224	0,000
3F vs 4F	-0,106	0,027	-0,167	0,043	-3,908	0,000
Urb vs Rur	-0,066	0,033	-0,097	0,048	-2,008	0,045
Education	0,063	0,027	0,046	0,019	2,359	0,018
Sem-Urb vs Rur	-0,037	0,028	-0,051	0,038	-1,339	0,181

(b* = coefficient de régression relatif ; b = coefficient de régression absolu). En rouge, les variables indépendantes influençant significativement la variable dépendante (ici la taille de l'espace intérieur).

L'analyse par régression multiple montre que la taille de l'espace extérieur privé dépend d'un grand nombre de facteurs (tableau 13), dont le plus important est la présence ou non d'un jardin (b* = 0,49 ; p<0,001). Le type de logement, le contexte d'urbanisation, la présence d'une cour et d'une terrasse ainsi que le niveau de revenu influencent à des niveaux différents, mais significativement, la taille de l'espace extérieur.

Tableau 13 : Synthèse de la régression multiple modélisant l'influence de variables indépendantes sur la taille de l'espace extérieur.

Synthèse de la Régression; Variable Dép. : TailleEspPr (Results-Q1_parents_tout)						
R = ,77503194 R² = ,60067450 R² Ajusté = ,59799806						
F(10,1492) = 224,43 p<0,0000 Err-Type de l'Estim.: ,68315						
N=1503	b*	Err-Type (de b*)	b	Err-Type (de b)	t(1492)	valeur p
OrdOrig.			1,484	0,098	15,205	0,000
Jardin	0,489	0,023	1,360	0,065	20,859	0,000
Apart vs 4F	-0,225	0,026	-0,733	0,083	-8,804	0,000
2F vs 4F	-0,179	0,022	-0,436	0,053	-8,290	0,000
Cour	0,158	0,017	0,442	0,048	9,287	0,000
Terrasse	0,118	0,017	0,256	0,037	6,969	0,000
SemUrb vs Rur	-0,103	0,019	-0,236	0,044	-5,398	0,000
Urb vs Rur	-0,102	0,023	-0,252	0,056	-4,508	0,000
3F vs 4F	-0,080	0,018	-0,212	0,049	-4,333	0,000
Revenu	0,058	0,019	0,089	0,029	3,101	0,002
Education	0,013	0,018	0,016	0,022	0,708	0,479

1.3.1.4 L'autonomie dans l'espace privé

L'analyse de nos résultats montre que l'autonomie de l'enfant dans l'espace extérieur privé évolue avec l'âge (figure 3). Le jeu sans surveillance augmente fortement jusqu'à la troisième tranche d'âge (7-9 ans) puis reste très élevée, sans que l'on observe des évolutions significatives.

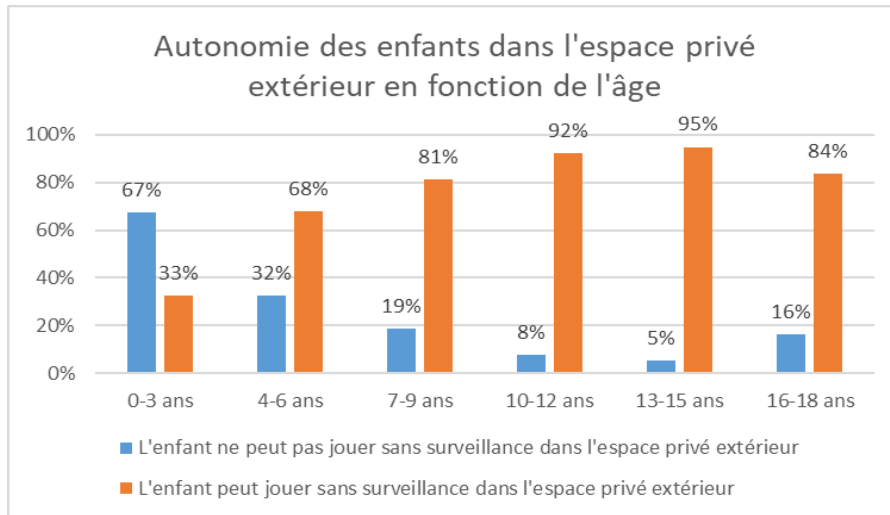


Figure 3 : Autonomie dans l'espace extérieur privé en fonction de l'âge.

L'analyse statistique montre par contre que cette autonomie n'est influencée ni par le sexe de l'enfant, ni par le contexte d'urbanisation, ni par le revenu.

La figure 4 présente les principales raisons pour lesquelles les parents ne laissent pas leur enfant jouer seul dans l'espace privé. Les principales raisons sont l'âge (78%) et l'espace mal fermé ou avec un risque de chute (45%) ou encore la présence d'objets dangereux (22%).

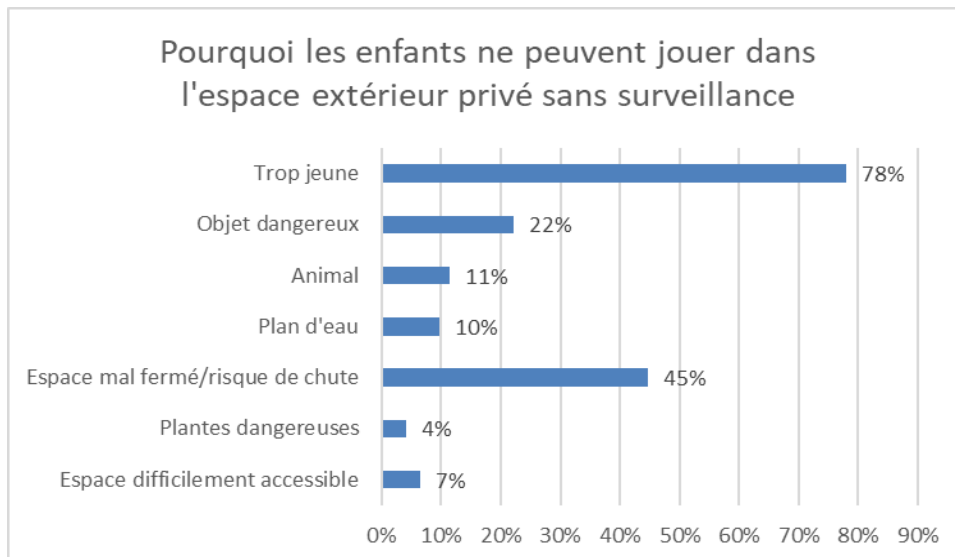


Figure 4 : Raisons pour lesquelles les enfants ne peuvent jouer sans surveillance dans l'EE privé.

1.3.1.5 Pratiques déclarées dans le contexte d'urbanisation privé

La figure 5 montre la fréquence à laquelle les enfants jouent dehors dans l'espace privé de leur domicile en été et en hiver. Un test de Wilcoxon montre sans surprise qu'il y a une différence très importante entre les deux saisons.

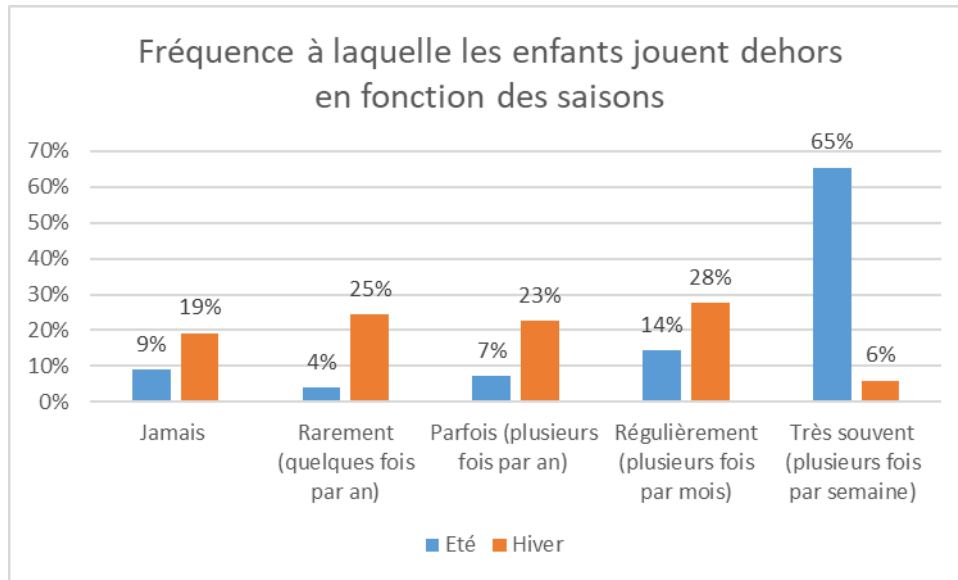


Figure 5 : Fréquence à laquelle les enfants jouent dans leur espace extérieur privé en été et en hiver.

Nous avons calculé l'Index des Pratiques dans l'Espace Extérieur Privé (IPEEP) en réalisant la somme des scores obtenus pour les pratiques en été et en hiver. Il est représentatif du volume d'activités extérieures dans l'espace privé. Le Coefficient α de Cronbach de cet index atteint 0,79. La figure 6 montre l'évolution de l'IPEEP en fonction de l'âge des enfants.

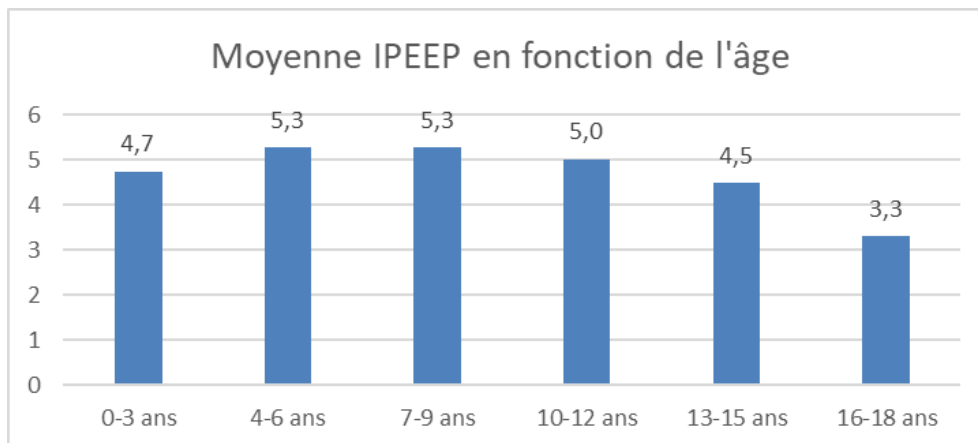


Figure 6 : Évolution de l'IPEEP en fonction de l'âge.

Une comparaison multiple des rangs moyens pour tous les groupes montre que l'IPEEP augmente jusque 4 à 6 ans, puis apparaît relativement stable et élevé jusqu'à 12 ans. Après, nous observons une diminution qui devient hautement significative pour les 16-18 ans, en comparaison avec l'IPEEP observé pour les autres tranches d'âge, à l'exception du groupe 13-15 ans.

Tableau 14 : Régression multiple modélisant l'influence de variables indépendantes sur l'IPEEP.

R = ,75410329 R ² = ,56867177 R ² Ajusté = ,56328764 F(18,1442) = 105,62 p<0,0000 Err-Type de l'Estim.: 1,5074						
N=1461	b*	Err-Type (de b*)	b	Err-Type (de b)	t(1442)	valeur p
OrdOrig.			-0,291	0,348	-0,836	0,403
TailleEspPr	0,369	0,028	0,780	0,059	13,309	0,000
Jardin	0,222	0,028	1,305	0,166	7,850	0,000
Autonomie Privé	0,189	0,021	0,914	0,103	8,896	0,000
Age enfant	-0,156	0,020	-0,092	0,012	-7,897	0,000
Terrasse	0,089	0,018	0,408	0,084	4,860	0,000
Cour	0,079	0,019	0,465	0,109	4,252	0,000
Confiance IEE	0,073	0,019	0,229	0,059	3,887	0,000
Appart vs 4F	-0,061	0,028	-0,423	0,193	-2,192	0,029
IEE=important	0,048	0,021	0,233	0,101	2,309	0,021
Enfance dehors	0,047	0,018	0,154	0,059	2,635	0,009
Education	0,046	0,019	0,120	0,050	2,388	0,017
Urb vs Rur	-0,036	0,024	-0,189	0,126	-1,501	0,134
IEE=ressourçant	0,031	0,021	0,129	0,088	1,469	0,142
H/F	-0,025	0,017	-0,117	0,080	-1,460	0,144
Revenu	-0,025	0,020	-0,081	0,064	-1,269	0,205
SemUrb vs Rur	-0,022	0,020	-0,108	0,099	-1,090	0,276
2F vs 4F	-0,015	0,023	-0,077	0,121	-0,640	0,522
3F vs 4F	0,005	0,020	0,028	0,111	0,256	0,798

L'analyse par régression multiple montre les variables qui influencent significativement l'IPEEP (tableau 14). La taille ($b^* = 0,37$; $p < 0,001$) et le contenu de l'espace (b^* entre 0,08 et 0,22 ; $p < 0,001$) font partie des éléments les plus importants. L'autonomie donnée à l'enfant est un facteur favorable ($b^* = 0,19$; $p < 0,001$) alors que l'âge de l'enfant est un facteur défavorable ($b^* = -0,16$; $p < 0,001$). Au niveau du type d'habitation, seul le fait d'habiter un appartement, un studio ou un flat impacte négativement l'IPEEP ($b^* = -0,06$; $p < 0,05$). Le contexte d'urbanisation et le niveau de revenu n'ont aucune influence. Le niveau d'éducation ($b^* = 0,5$; $p < 0,05$), la perception de l'importance des activités extérieures ($b^* = 0,5$; $p < 0,05$) et le fait d'avoir confiance en soi pour la gestion des activités extérieures ($b^* = 0,8$; $p < 0,001$) sont des éléments qui influencent légèrement et positivement l'IPEEP.

1.3.1.6 Contexte de vie et son environnement

L'environnement dans lequel les parents vivent peut avoir un impact significatif sur l'investissement de l'espace extérieur des enfants en dehors du domicile. Parmi les éléments importants, nous retrouvons le trafic routier, la connaissance du voisinage mais aussi la proximité de l'espace extérieur le plus fréquenté.

La figure 7 confirme que les parents habitant en ville perçoivent davantage le trafic comme très dangereux ou plutôt dangereux. A l'inverse, ce sont les parents qui vivent dans un environnement rural qui perçoivent le trafic comme moins dangereux. La comparaison multiple montre qu'il existe une différence significative entre chaque environnement.

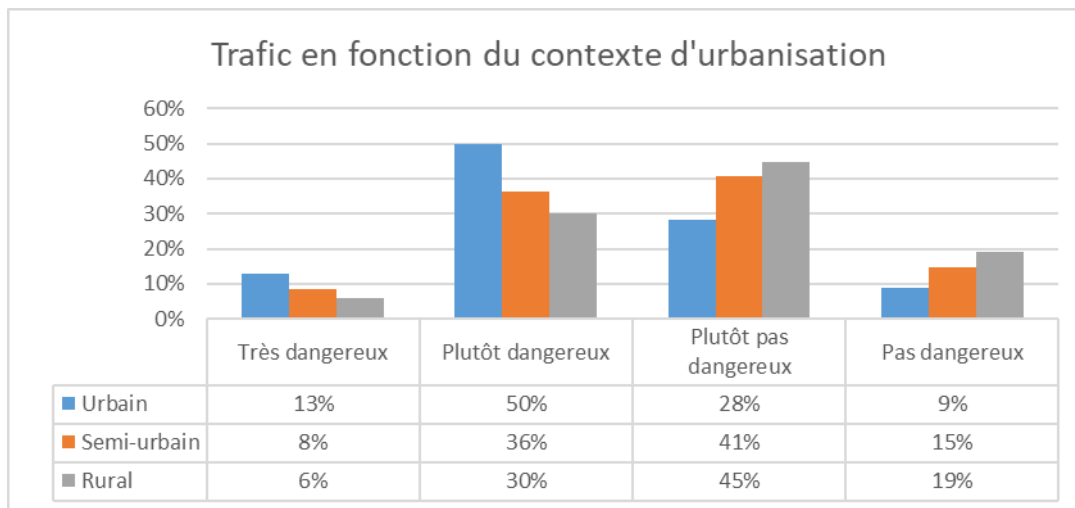


Figure 7 : Trafic routier en fonction du contexte d'urbanisation.

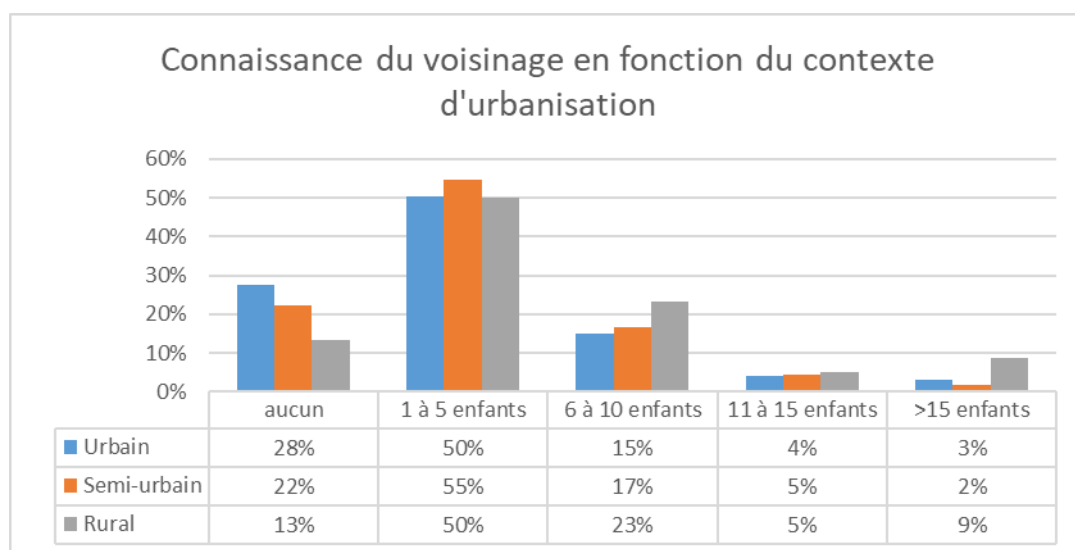


Figure 8 : Connaissance du voisinage en fonction du contexte d'urbanisation

La connaissance du voisinage (figure 8) est également statistiquement influencée par le contexte d'urbanisation. Les parents qui vivent en milieu rural connaissent significativement plus d'enfants dans leur voisinage qu'en milieu urbain et semi-urbain. Par contre, il n'y a pas de différence entre le contexte urbain et semi-urbain.

L'autonomie de l'enfant à proximité du domicile est fortement influencée par l'âge. La figure 9 représente l'autorisation de l'enfant à se déplacer seul dans l'espace public autour du domicile. La figure 10 montre les principales raisons évoquées par les parents pour justifier l'absence d'autonomie dans l'environnement proche du domicile. Le trop jeune âge de l'enfant apparaît comme la première raison (89%). L'environnement dangereux (45%) et le risque de faire une mauvaise rencontre (36%) sont également cités par un grand nombre de parents. Le niveau d'éloignement seul autorisé est représenté dans la figure 11 et est largement influencé par l'âge (KW, $p < 0,001$).

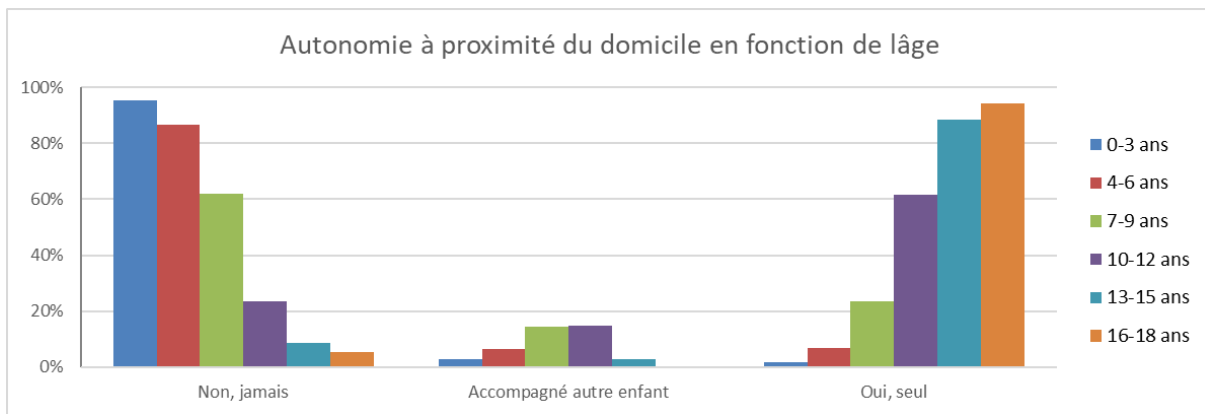


Figure 9 : Autorisation d'autonomie à proximité du domicile en fonction de l'âge des enfants.

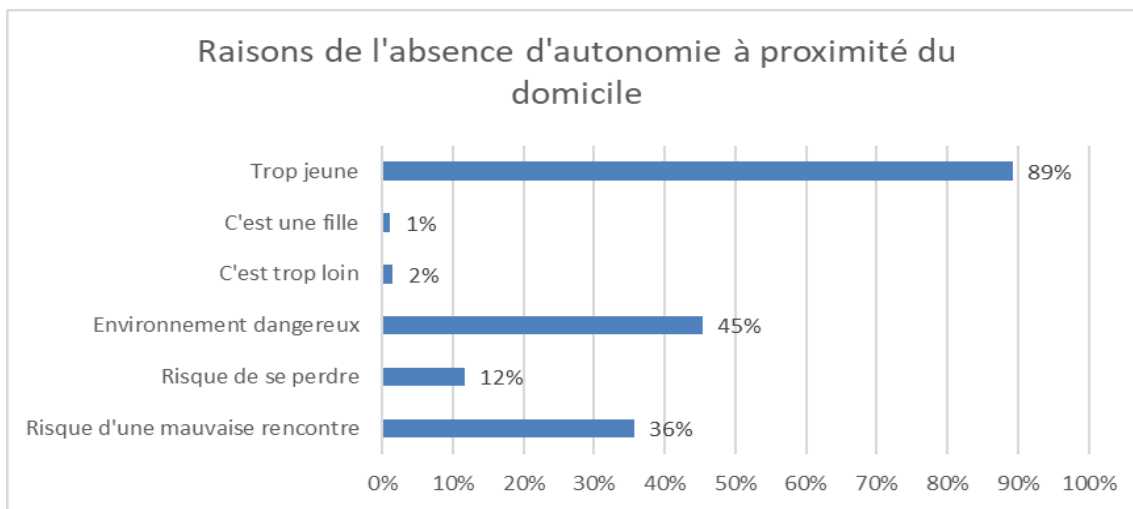


Figure 10 : Raisons évoquées par les parents pour justifier l'absence d'autonomie à proximité du domicile.

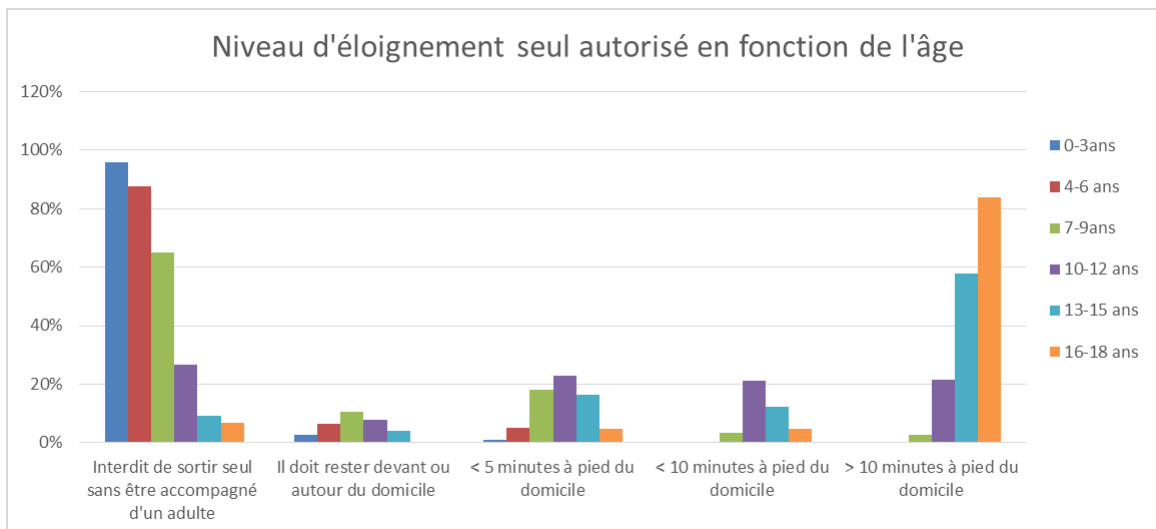


Figure 11 : Niveau d'éloignement autorisé en fonction de l'âge des enfants.

1.3.1.7 Espace extérieur le plus fréquenté (EEF)

L'espace extérieur le plus fréquenté se trouve à moins d'une minute à pied dans 24% des cas ; entre 1 et 5 minutes dans 21% des cas ; entre 5 et 10 minutes à pied dans 18% des cas et à plus de 10 minutes à pied dans 37% des cas. Les moyens de locomotion utilisés pour s'y rendre sont présentés dans la figure 12. On remarque que les deux moyens les plus utilisés sont la marche à pied (64%) et la voiture (38%). Une analyse plus approfondie révèle que dans 82% des cas, la voiture est utilisée lorsque l'espace se situe à plus de 10 minutes à pied.

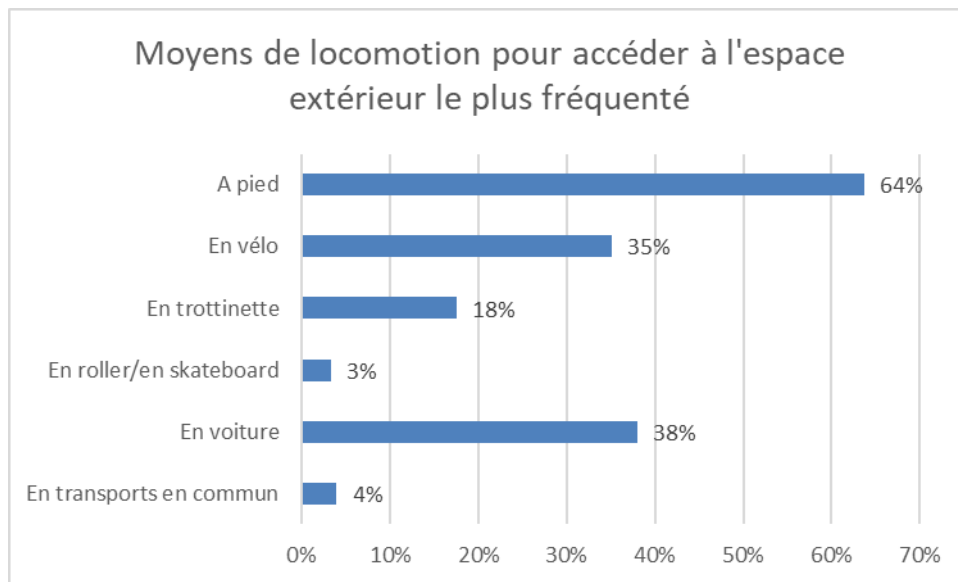


Figure 12 : Moyens de locomotion utilisés pour se rendre à l'espace extérieur le plus fréquenté.

La proximité de l'espace extérieur le plus fréquenté apparaît influencé par le contexte d'urbanisation. La différence se marque principalement en milieu semi-urbain avec une plus grande fréquentation des espaces éloignés. C'est aussi dans cet environnement que la voiture est la plus utilisée pour se déplacer vers cet espace extérieur de jeux (44%).

Aux yeux de parents, l'espace extérieur le plus fréquenté paraît plutôt grand, adapté et sécurisé (tableau 15). La taille et la sécurité ne sont pas influencées par l'environnement contrairement à la perception de son adéquation en faveur du milieu rural. Notons que 30% des parents considèrent cet espace extérieur comme peu sécurisé. Une analyse de variance montre que l'adéquation et le niveau de sécurité sont influencés par le revenu du ménage, en défaveur des parents économiquement défavorisés.

Tableau 15 : Tailles, adéquation et sécurité perçue de l'espace extérieur le plus fréquenté.

	Pas suffisamment	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait
Taille	5%	10%	41%	44%
Adéquation	9%	9%	35%	47%
Sécurité	12%	18%	49%	21%

1.3.1.8 Description des espaces extérieurs fréquentés

Le tableau 16 présente les espaces que les enfants fréquentent régulièrement. Les plus fréquentés sont les plaines de jeux (71%), les rues et trottoirs (60%), les forêts et bois (51%) ainsi que les parcs et squares (49%). Une analyse de variance montre qu'en ville, les parcs, les squares, les places, les rues et trottoirs sont davantage fréquentés alors qu'en milieu urbain il s'agit des bois, des chemins/Ravels, des champs/prairies et des rivières/lacs. L'âge est également un facteur qui influence la fréquentation des espaces. Les enfants plus jeunes vont davantage en plaine de jeux et à la mer alors que les adolescents fréquentent plus les infrastructures sportives, les rues et les trottoirs par rapport aux enfants les plus jeunes. Nous n'observons par contre aucune différence entre les filles et les garçons.

Tableau 16 : Fréquentation des espaces extérieurs par les enfants. Influence du lieu de vie, de l'âge et du sexe des enfants sur les fréquentations déclarées par les parents.

Espaces fréquentés	Fréquence moyenne	Influence du contexte urb.	Influence de l'âge	Fille/garçon
<i>Plaine de jeux</i>	71%	NS	0-9(p<0,001)	NS
<i>Rue et trottoir</i>	60%	U>R (p<0,01)	10-18 (p<0,001)	NS
<i>Forêt/bois</i>	51%	R>SU=U (p<0,001)	NS	NS
<i>parc/square</i>	49%	U>SU>R (p<0,001)	7-15 (p<0,001)	NS
<i>Chemin/Ravel</i>	38%	R>SU>U (p<0,001)	NS	NS
<i>Infrastructure sportive</i>	26%	NS	10-18(p<0,001)	NS
<i>Mer</i>	26%	NS	0-6(p<0,001)	NS
<i>Champs/prairies</i>	23%	R>SU=U (p<0,001)	NS	NS
<i>Place</i>	14%	U>R (p<0,001)	NS	NS
<i>Rivière/lac</i>	9%	R>U (p<0,05)	NS	NS
<i>Parking</i>	5%	NS	NS	NS
<i>Skatepark</i>	3%	NS	NS	NS
<i>Terril/coteaux</i>	2%	NS	NS	NS
<i>Aucun</i>	2%	NS	NS	NS
<i>Terrain vague</i>	1%	NS	NS	NS

L'influence du contexte d'urbanisation, l'influence de l'âge et du sexe représentés par la p value du test de Krustal-Wallis (NS = non significatif). Les comparaisons multiples bilatérales sont synthétisées en reprenant la hiérarchisation statistiquement vérifiée entre chaque catégorie urbaine. (R = rural ; U = Urbain ; SU = semi-urbain). Pour l'influence de l'âge nous présentons la tranche d'âge qui fréquente le plus l'espace concerné.

1.3.1.9 Pratiques déclarées

Les pratiques extérieures des enfants en fonction de leur fréquence sont présentées dans le tableau 17. Les résultats révèlent que les activités les plus fréquentes sont les jeux sur roues, les

promenades nature, les plaines de jeux, les jeux sportifs et les activités calmes. Les activités les moins fréquentes sont les jeux de force, promener un animal, grimper ou encore jardiner.

Une analyse de variance montre que toutes les activités, à l'exception des modules de plaines de jeux et les jeux de force, sont plus fréquentes en milieu rural avec des nuances lorsqu'on les compare aux contextes urbain et semi-urbain. La fréquence des pratiques extérieures est influencée par l'âge, à l'exception de « promener un animal ». Les tranches d'âge auxquelles les pratiques sont les plus fréquentes sont reprises dans le tableau 17. L'analyse de variance montre également qu'il y a des grandes différences entre filles et garçons. Les activités « se déplacer sur roue », « jeux sportifs », « sable, graviers, terre », « bricoler et manipuler des outils », « grimper » et « jeux de force » sont davantage pratiquées par les garçons alors que les « jeux de rôle et d'imagination » et les jeux sur « modules de plaines de jeux » sont davantage pratiqués par les filles.

Tableau 17 : Pratiques extérieures des enfants en fonction de leur fréquence. Influence du lieu de vie, de l'âge et du sexe des enfants sur la fréquence des pratiques extérieures.

Pratiques extérieures	Score de fréquence (/4)	Influence du lieu de vie	Influence de l'âge	Fille/garçon
Se déplacer sur roues	2,6(1,1)	R>SU=U (p<0,001)	4-12(p<0,001)	G>F(p<0,001)
Promenade nature	2,4(0,9)	R>SU=U (p<0,001)	0-9(p<0,001)	NS
Modules plaines de jeux	2,4(1,1)	NS	0-9(p<0,001)	F>G(p<0,05)
Jeux sportifs	2,3(1,3)	R>U (p<0,01)	6-12(p<0,001)	G>F(p<0,001)
Activité calme	2,1(1,1)	R≥SU=U (p<0,05)	0-9(p<0,001)	NS
Sable, graviers, terre	2,0(1,1)	R>SU=U (p<0,001)	0-6(p<0,001)	G>F (p<0,05)
Jouer dans l'eau	2,0(1,0)	R>U (p<0,01)	4-9(p<0,001)	NS
Jeux de rôle imagination	1,7(1,4)	R>U (p<0,05)	4-9(p<0,001)	F>G(p<0,05)
Bricoler/manipuler outils	1,6(1,2)	R>SU=U (p<0,001)	4-9(p<0,001)	G>F(p<0,001)
Jardiner	1,5(1,2)	R>SU>U (p<0,001)	4-9(p<0,001)	NS
Grimper	1,4(1,2)	R>SU (p<0,05)	4-12(p<0,001)	G>F(p<0,001)
Promener animal	1,0(1,4)	R>U (p<0,001)	NS	NS
Jeux de force	0,9(1,2)	NS	4-12(p<0,001)	G>F(p<0,001)

L'influence du contexte d'urbanisation, l'influence de l'âge et du sexe représentés par la p value du test de Krustal-Wallis (NS = non significatif). Les comparaisons multiples bilatérales sont synthétisées en reprenant la hiérarchisation statistiquement vérifiée entre chaque catégorie urbaine. (R = rural ; U = Urbain ; SU = semi-urbain). Pour l'influence de l'âge nous présentons la tranche d'âge qui fréquente le plus l'espace concerné.

L'Index d'Investissement de l'Espace Extérieur (IIEE) est obtenu en calculant la moyenne des scores de fréquence déclarés pour chaque contexte et reflète l'investissement de l'espace extérieur de l'enfant. Cet index présente un α de Cronbach de 0,81.

L'analyse de nos résultats montre que l'IIEE est significativement influencé par l'âge (figure 13). Une comparaison multiple des rangs moyens pour tous les groupes montre que le score augmente de la première à la deuxième tranche d'âge, se maintient jusqu'à 10 ans, puis diminue jusqu'à 18 ans.

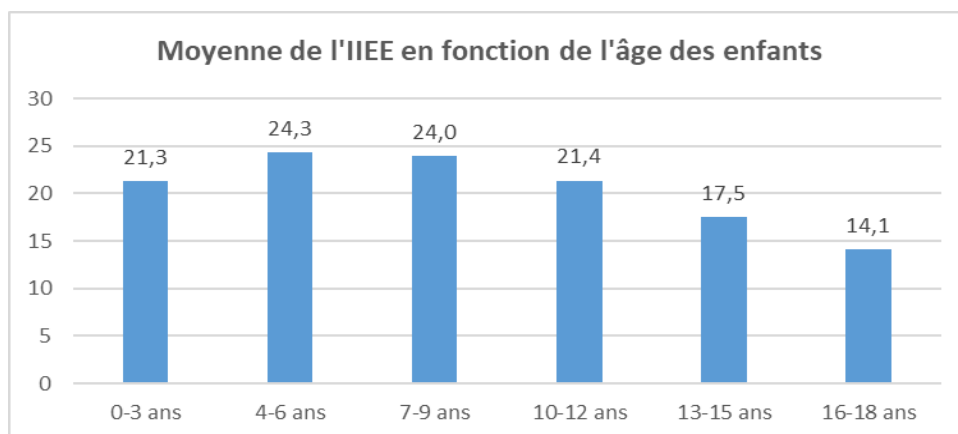


Figure 13 : IIEE moyen en fonction de l'âge

Le test de Kruskal-Wallis montre que l'IIEE est statistiquement plus élevé en milieu rural en comparaison avec les milieux urbain et semi-urbain (figure 14)(KW ; $p < 0,001$). Aucune différence n'est constatée entre les milieux urbain et semi-urbain.

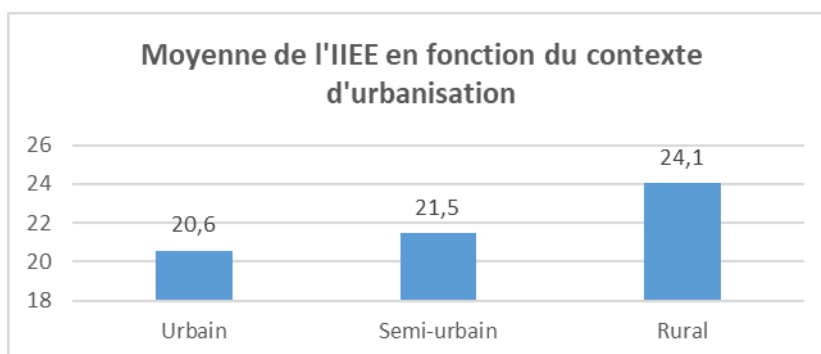
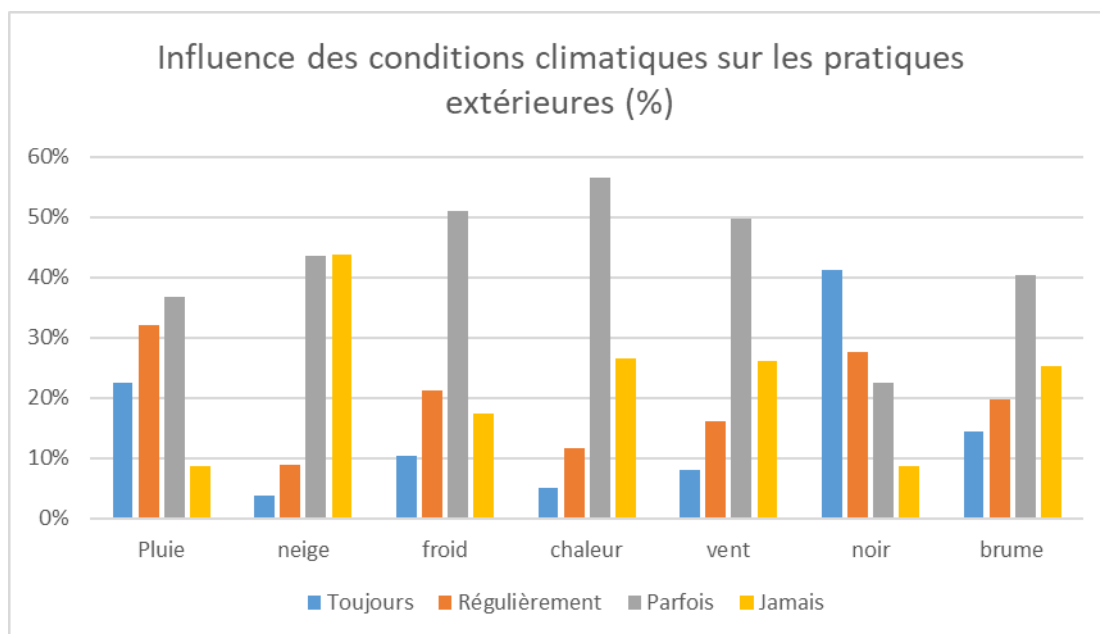


Figure 14 : IIEE moyen en fonction du contexte d'urbanisation.

Une différence hautement significative est également observée entre les garçons et les filles, à l'avantage des garçons qui, d'après les déclarations des parents, apparaissent statistiquement plus actifs (IIEE moyen = 23,2 pour les garçons et 21,3 pour les filles ; KW ; $p < 0,001$).

1.3.1.10 Influence du climat



L'influence des différentes conditions extérieures sur l'IEE est présentée dans la figure 15.

Figure 15 : Influence des conditions extérieures sur les pratiques extérieures (fréquences).

La neige, le vent et la chaleur sont les conditions qui semblent avoir le moins d'impact, alors que la pluie et l'obscurité apparaissent comme les principaux freins liés aux conditions extérieures.

Un **Index d'Attitude Face aux Conditions Extérieures (IAFCE)** a été calculé afin de déterminer à quel point les pratiques sont affectées par l'ensemble de ces conditions. Un score élevé signifie que les conditions extérieures présentent peu d'impact sur l'autorisation à jouer dehors alors qu'un score faible signifie que les conditions extérieures influencent énormément les pratiques. Cet index présente un α de Cronbach de 0,77, confirmant la cohérence interne des réponses obtenues pour chaque condition.

L'analyse statique montre que l'IAFCE est sensiblement plus élevé en ville, comparativement aux contextes semi-urbain et rural. Elle montre également que les parents des enfants les plus jeunes (<4 ans) présentent un IAFCE significativement plus faible que toutes les autres catégories d'âge à l'exception de la tranche d'âge 4-6ans. Il apparaît également qu'un haut niveau d'éducation s'accompagne d'un score IAFCE plus élevé.

1.3.1.11 L'autonomie absolue et relative

Un **score d'autonomie absolue (SAutA)** a été créé afin de reprendre sous un seul et même score tous les scores attribués à l'autonomie des enfants. Il reprend les scores suivants : 1) autonomie à domicile ; 2) autonomie à proximité domicile ; 3) niveau d'éloignement autorisé ; 4) autonomie pour se déplacer jusqu'à l'espace extérieur le plus fréquenté. Ce score présente une bonne

cohérence interne avec un α de Cronbach de 0,83. Le score d'autonomie absolue (SAutA) varie entre 1 et 10 et atteint le maximum lorsque l'enfant peut jouer où il veut sans surveillance et lorsqu'il peut s'éloigner du domicile à plus de 15 minutes à pied sans être accompagné.

Une analyse par régression linéaire multiple montre les facteurs qui influencent le plus cette autonomie totale et est reprise dans le tableau 18. L'âge est de loin le facteur le plus influent. D'autres facteurs comme la connaissance du voisinage, le trafic et le niveau d'éducation apparaissent comme des variables significativement influentes.

Tableau 18 : Régression multiple modélisant l'influence de variables indépendantes sur SAutA.

R = ,75189799 R ² = ,56535059 R ² Ajusté = ,56302315 F(8,1494) = 242,91 p<0,0000 Err-Type de l'Estim.: 1,9152						
N=1503	b*	Err-Type (de b*)	b	Err-Type (de b)	t(1494)	valeur p
OrdOrig.			-1,110	0,239	-4,647	0,000
Age enfant	0,683	0,018	0,514	0,013	38,906	0,000
Voisinage	0,139	0,018	0,412	0,053	7,754	0,000
Trafic	0,117	0,018	0,404	0,061	6,584	0,000
Education	0,038	0,019	0,126	0,061	2,055	0,040
H/F	-0,032	0,017	-0,185	0,100	-1,855	0,064
SemUrb-Rur	-0,024	0,019	-0,150	0,117	-1,277	0,202
Revenu	-0,021	0,019	-0,084	0,078	-1,079	0,281
Urb-Rur	-0,014	0,020	-0,096	0,130	-0,737	0,461

L'analyse statistique montre que le score SAutA augmente entre chaque tranche d'âge (à l'exception des deux dernières pour lesquelles aucune différence significative n'est observée (figure 16).

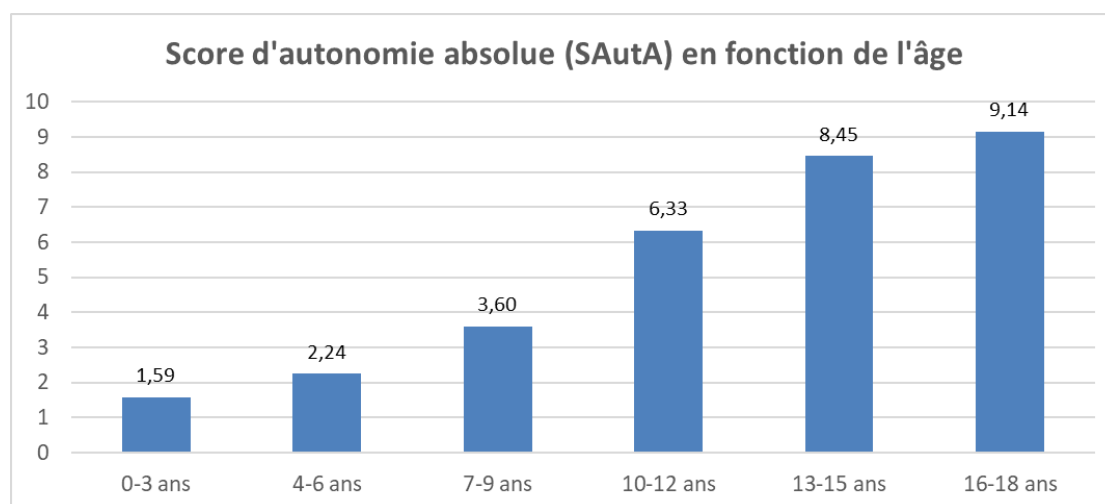


Figure 16 : Score d'autonomie absolue moyen en fonction de la tranche d'âge.

La distribution des scores n'étant pas normale, les données peuvent être exprimées en fonction des percentiles observés dans chaque tranche d'âge. Une analyse montre une évolution brutale de la répartition des scores entre 5 et 13 ans. De la sorte, différents niveaux d'autonomie relative ont été arbitrairement établis de la façon suivante :

- < P10 = Très faible autonomie relative
- P10 à P25 = Faible autonomie relative
- P25 à P50 = Autonomie relative moyenne faible
- P50 à P75 = Autonomie relative moyenne élevée
- P75 à P90 = Autonomie relative élevée
- P90 à P100 = Autonomie relative très élevée

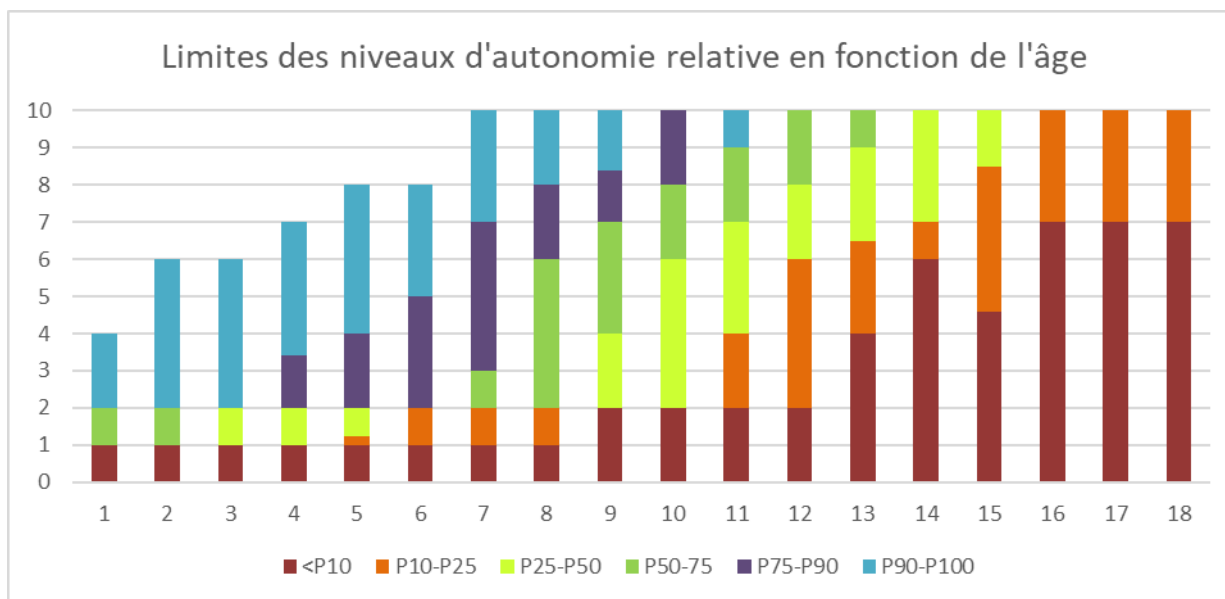


Figure 17 : Limites de chaque niveau d'autonomie relative (P10 à P100) en fonction de l'âge.

Les limites de chaque niveau d'autonomie relative en fonction de l'âge des enfants sont illustrées dans la figure 17. Ce graphique permet d'identifier les scores qui sont associés à une autonomie relative très élevés (en bleu) et ceux qui sont associés à une autonomie relative très faible (en rouge).

1.3.1.12 Perceptions et représentations diverses sur l'IEE et les réglementations

La figure 18 montre la répartition des réponses aux diverses questions posées aux parents concernant les perceptions et représentations pouvant avoir un impact sur l'investissement de l'espace extérieur.

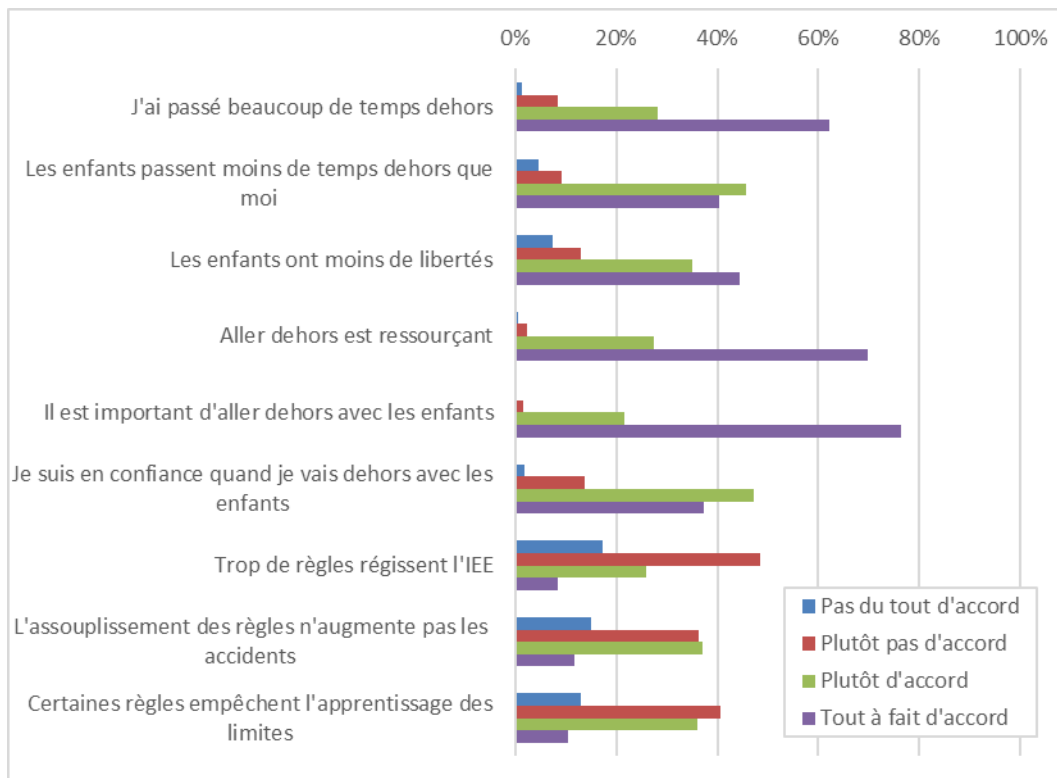


Figure 18 : Perceptions et représentations des parents.

Une très grande majorité des parents déclare avoir passé beaucoup de temps dehors durant leur jeunesse (90%) ; ils reconnaissent que les enfants passent moins de temps qu’eux à l’extérieur (86%) et qu’ils ont moins de libertés (79%). La très grosse majorité des parents considère qu’aller dehors est ressourçant (97%) et qu’il est important de le faire avec les enfants (98%). 84% des parents déclarent être en confiance lorsqu’ils vont dehors avec les enfants. L’avis des parents concernant les règles de sécurité présente une grande variabilité. Ainsi, 65% ne sont pas d’accord avec le fait qu’il y aurait trop de règles qui régissent le jeu extérieur. Il y a presque autant de parents qui pensent que l’assouplissement des réglementations augmenterait les accidents avec les enfants (49%) que l’inverse (51%). L’avis des parents est également divisé sur le fait que certaines règles de sécurité empêchent l’enfant d’explorer ses limites et réduisent son apprentissage.

1.3.1.13 Bénéfices, freins, craintes et leviers perçus

- **Bénéfices perçus**

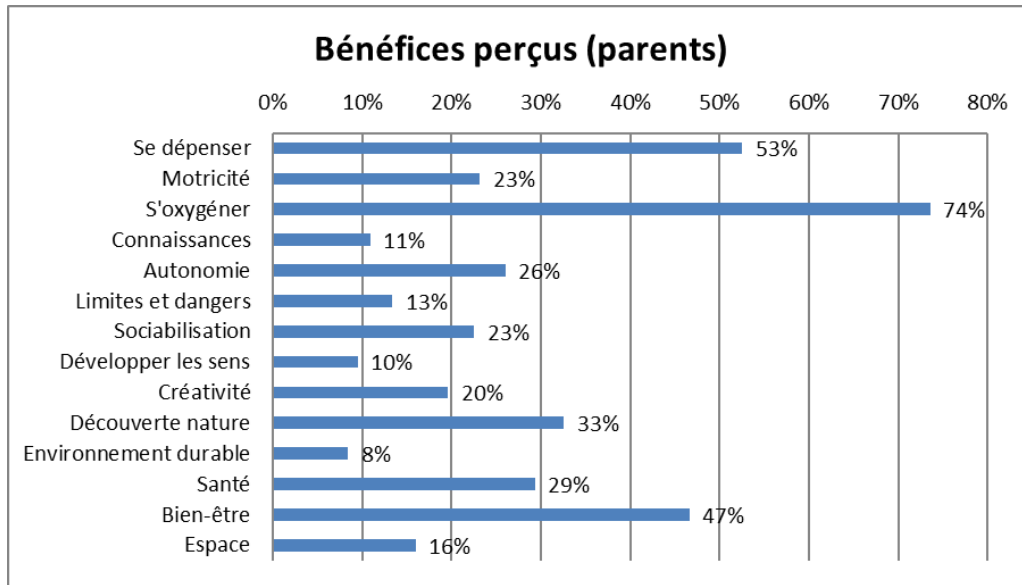


Figure 19 : Description des bénéfices perçus, selon les parents.

La figure 19 présente les bénéfices perçus qui apparaissent les plus importants pour les parents. Les trois bénéfices les plus cités sont : s’oxygéner (74%), se dépenser (53%), et le bien-être (47%). Les bénéfices qui apparaissent les moins importants sont : la sensibilisation à l’environnement durable (8%), le développement des sens (10%) et le développement des connaissances (11%).

- **Freins perçus**

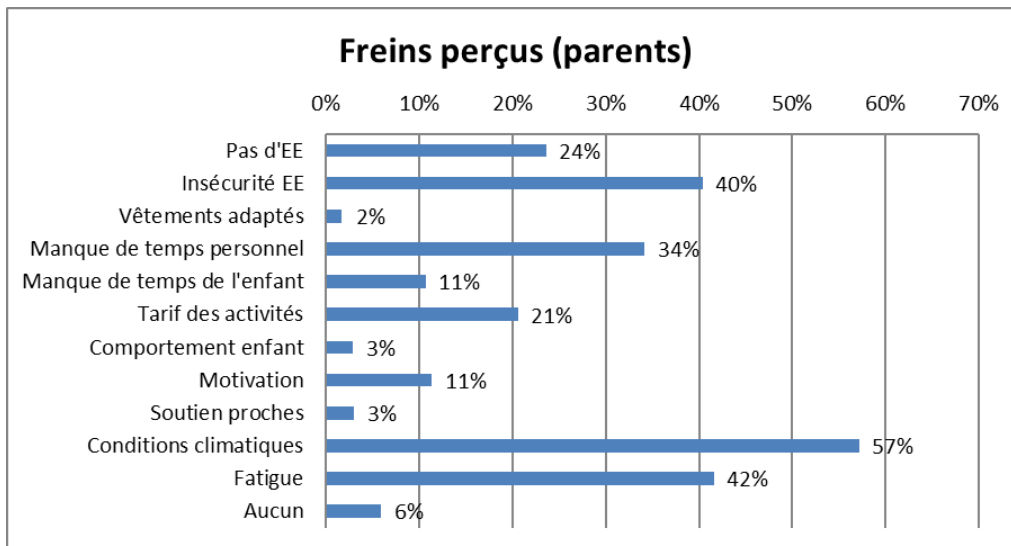


Figure 20 : Description des freins perçus, selon les parents.

La figure 20 présente les freins perçus qui apparaissent les plus importants aux yeux des parents. Les trois freins les plus importants sont les conditions extérieures (57%), la fatigue des parents (42%) et l’insécurité des espaces extérieurs (40%), Les freins qui apparaissent les moins

problématiques sont : avoir des vêtements adaptés (2%), le manque de soutien des proches (3%) et le comportement difficile de l'enfant (3%).

- **Craintes perçues**

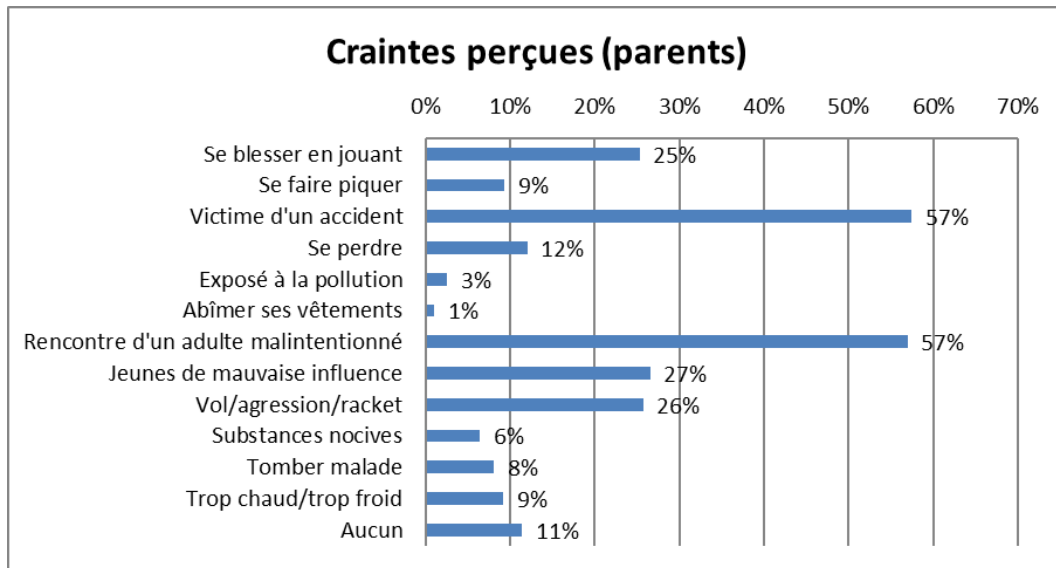


Figure 21 : Description des craintes perçues, selon les parents.

Les principales craintes perçues par les parents (figure 21) sont : être victime d'un accident (57%), rencontrer un adulte mal intentionné (57%) et rencontrer des jeunes de mauvaise influence (27%). Les parents éprouvent peu de craintes par rapport à : abîmer ses vêtements (1%), être exposé à la pollution (3%), absorber des substances nocives (6%), se faire piquer (9%), tomber malade (8%) ou encore avoir trop chaud ou trop froid (9%).

- **Leviers perçus**

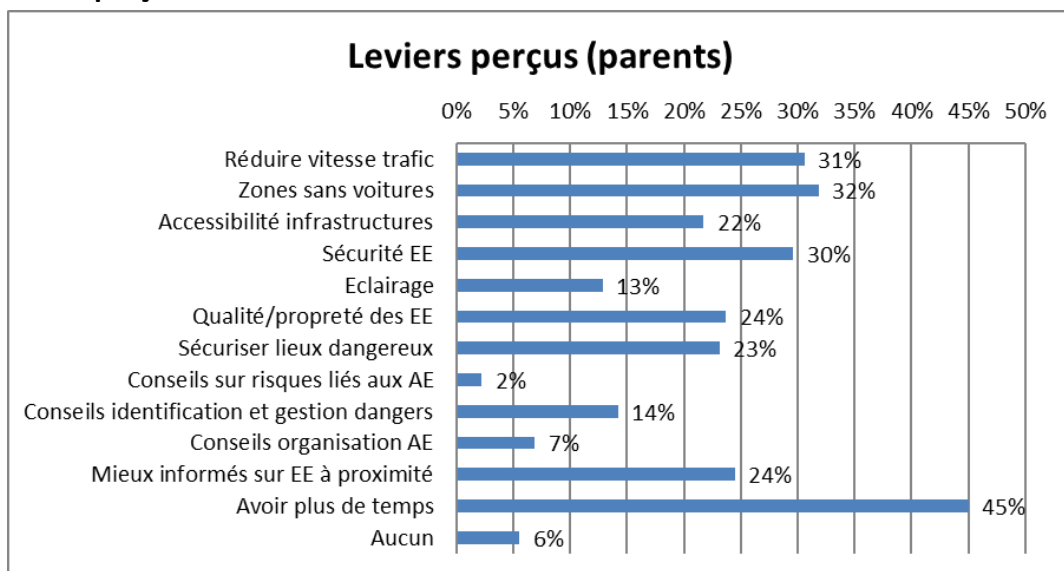


Figure 22 : Description des leviers perçus, selon les parents.

La figure 22 reprend les principaux leviers relevés par les parents. D'après ceux-ci, bénéficier de plus de temps personnel devrait leur permettre d'aller plus souvent dehors avec leur(s) enfant(s). La réduction du trafic et l'établissement de zones sans voitures apparaissent comme deux autres mesures pouvant permettre aux enfants d'aller plus souvent dehors. Les parents ne pensent pas que des conseils sur les risques liés aux activités extérieures (2%) ou liés à l'organisation d'activités (7%) pourraient modifier le comportement des enfants par rapport à l'extérieur.

1.3.2 Questionnaire professionnel – accueil petite enfance (0-3ans)

1.3.2.1 Professionnel·le·s répondant·e·s

Au total 656 professionnel·le·s de l'accueil de la petite enfance ont répondu de manière complète au questionnaire. Parmi ces répondant·e·s 65% travaillent principalement dans un accueil collectif (AC) ; 32% dans un accueil familial (AF) et 3% travaillent dans des lieux de rencontre enfants-parents (LREP). Parmi ces professionnel·le·s, il y a 98% de femmes pour 2% d'hommes. L'âge moyen est de 41,2 ans et l'écart-type de 10,8 ans.

Les fonctions déclarées se répartissent de la manière suivante :

<i>Puériculteur/puéricultrice ou assimilé</i>	58%
<i>Accueillant·e d'enfants</i>	39%
<i>Accueillant·e extrascolaire</i>	1%
<i>Animateur/animateur·rice</i>	3%

Le niveau d'études des professionnel·le·s répondant·e·s se répartit de la manière suivante :

<i>Enseignement primaire</i>	1%
<i>Enseignement secondaire inférieur</i>	8%
<i>Enseignement secondaire supérieur</i>	42%
<i>Enseignement supérieur court (baccalauréat, graduat, régendat, ...)</i>	42%
<i>Enseignement supérieur long (par ex. master, licence, doctorat, ...)</i>	8%

Une large majorité (76%) déclare avoir déjà suivi une formation de base (diplôme, brevet, certificat) en lien avec l'accueil ou l'animation des enfants et 35% disent avoir déjà été sensibilisés à l'investissement de l'espace extérieur lors d'une formation, d'un séminaire ou d'un colloque.

Le volume de la formation professionnelle spécifique à l'accueil des enfants se répartit de la manière suivante :

- >300 heures : 48%,
- entre 100 et 300 heures : 19%,
- < 100 heures : 9%,
- aucune : 24%.

1.3.2.2 Description du lieu d'accueil ou de rencontre

L'analyse du questionnaire permet d'obtenir des informations descriptives sur les structures d'accueil ou LREP dans lesquelles les professionnel-le-s répondant-e-s travaillent :

- 98% des structures d'accueil sont agréées par l'ONE ;
- le contexte d'urbanisation des différentes implantations : 34% en milieu urbain ; 28% en milieu semi-urbain et 38% en milieu rural.

La répartition des structures d'accueil en fonction de leur capacité d'accueil et de leur taux d'encadrement est présentée dans les figures 23 et 24.

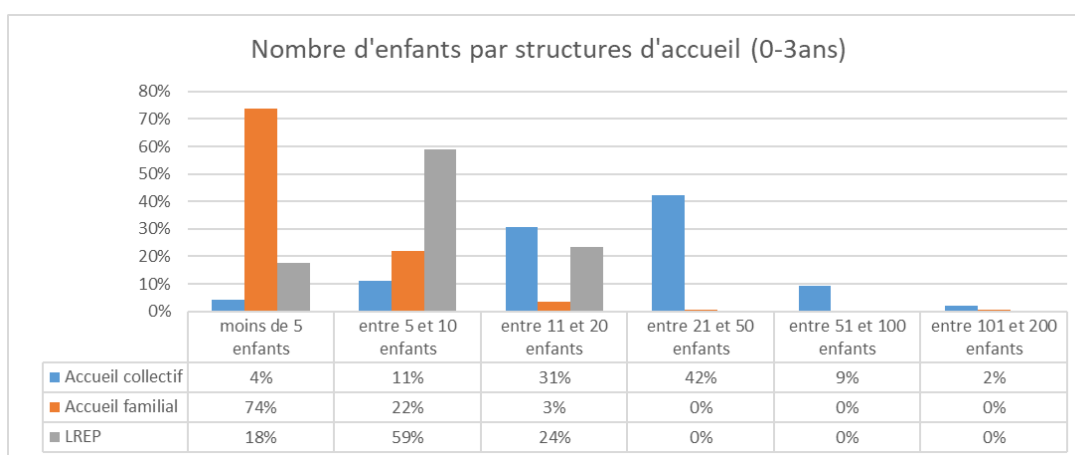


Figure 23 : Nombre d'enfants par structure dans l'accueil 0-3 ans

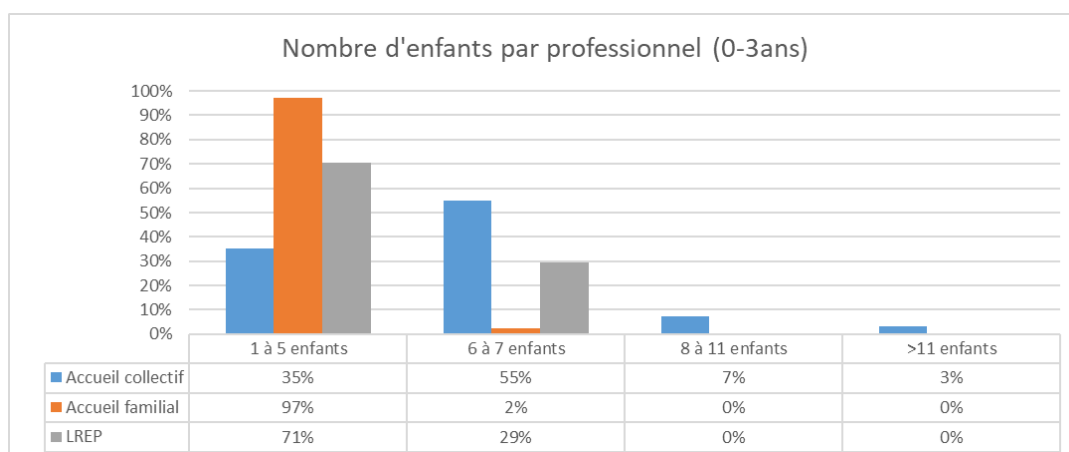


Figure 24 : Nombre d'enfants par professionnel en fonction de la structure dans l'accueil 0-3 ans.

La très grande majorité des répondant-e-s affirme que leur structure d'accueil dispose d'un espace extérieur (96%) ; 70% possèdent un jardin ; 41% possèdent une cour et 46% possèdent une terrasse. Une analyse comparative entre accueil collectif et familial montre plus de jardins et de terrasses en accueil familial alors qu'il y a plus de cours en accueil collectif. L'analyse de l'espace extérieur en fonction du contexte d'urbanisation montre des différences statistiquement

significatives au niveau de la présence d'un jardin ou d'une terrasse, toujours en défaveur de la ville.

La figure 25 montre la taille de l'espace extérieur en fonction du contexte d'accueil. D'après les répondant-e-s, plus d'un tiers des LREP ne possèdent pas d'espace extérieur privé. Il n'y a pas de différence entre l'accueil collectif et l'accueil familial. La taille est par contre significativement influencée par le contexte d'urbanisation, en faveur des contextes semi-urbain et rural.

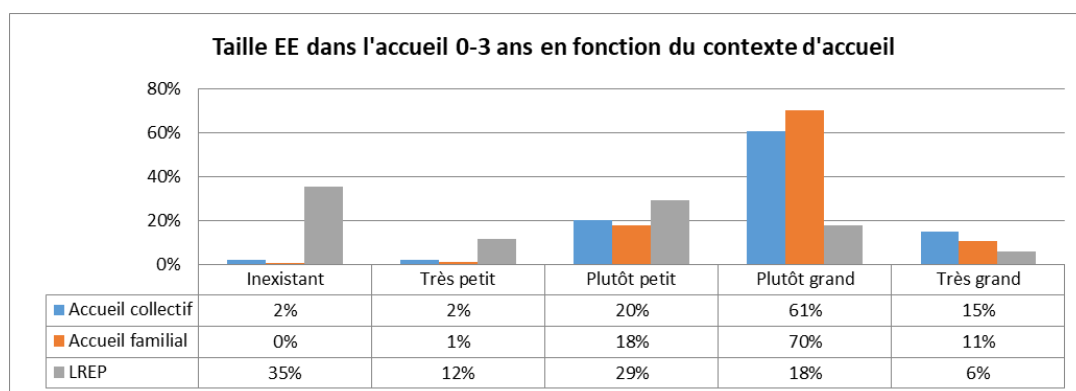


Figure 25 : Taille de l'EE dans l'accueil 0-3 ans en fonction du contexte d'accueil.

Les figures 26 et 27 illustrent respectivement l'adéquation et la sécurité de l'espace extérieur en fonction du contexte d'accueil. Ces deux paramètres apparaissent significativement plus élevés dans l'accueil familial en comparaison avec l'accueil collectif.

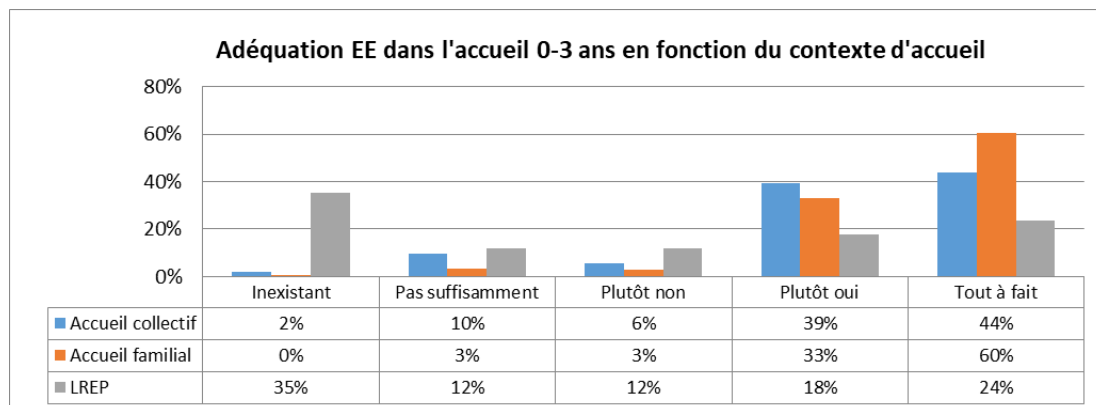


Figure 26 : Adéquation de l'EE dans l'accueil 0-3 ans en fonction du contexte d'accueil.

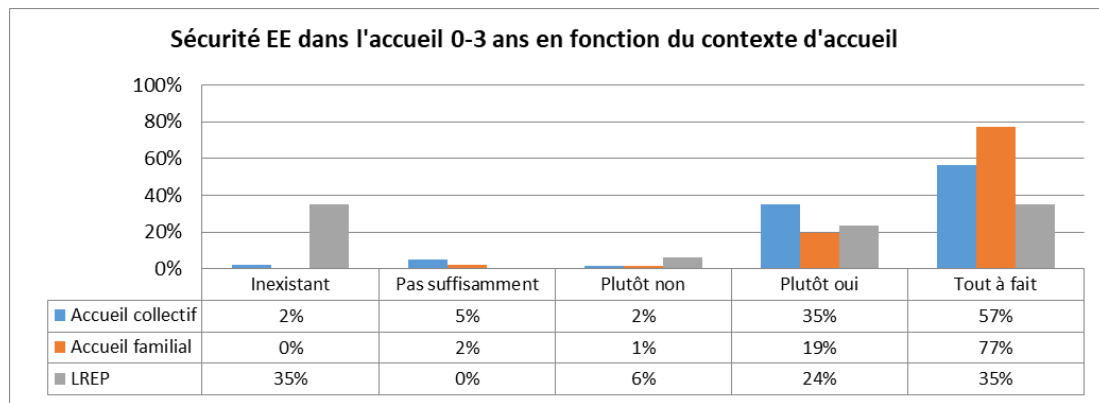


Figure 27 : Sécurité de l'EE dans l'accueil 0-3 ans en fonction du contexte d'accueil.

1.3.2.3 Description des pratiques extérieures dans l'espace privé

La figure 28 montre la fréquence à laquelle les enfants jouent dehors dans l'espace extérieur du milieu d'accueil en été et en hiver. Un test de Wilcoxon basé sur les scores attribués aux différents niveaux de fréquence montre que la différence est hautement significative entre les deux saisons.

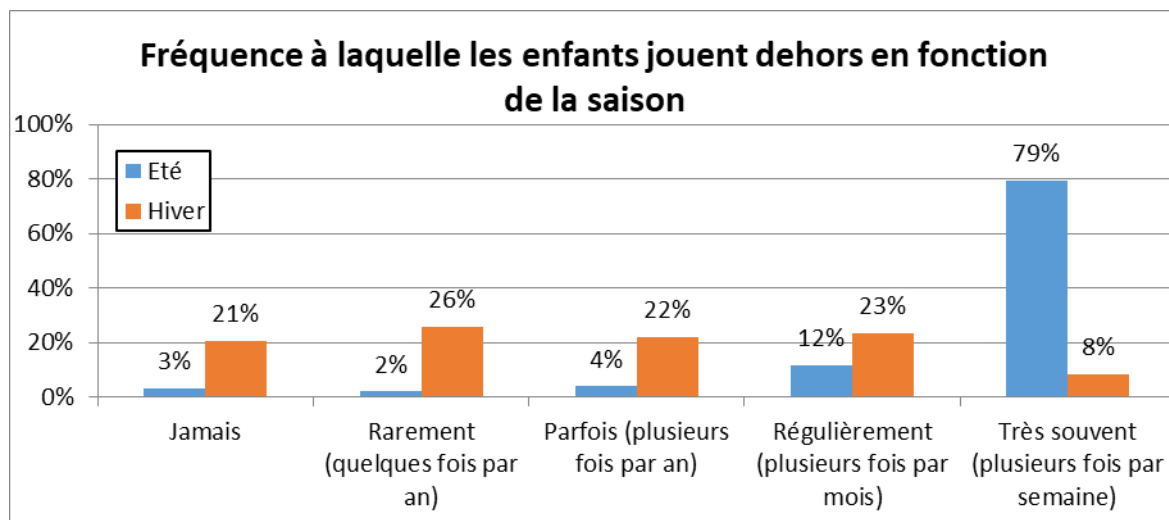


Figure 28 : Fréquence à laquelle les enfants jouent dans l'espace extérieur du milieu d'accueil en été et en hiver.

L'index de pratiques extérieures dans l'espace privé (IPEEP) a été également calculé et montre une cohérence interne moyenne avec un α de Cronbach de 0,6. Le test de Krustal-Wallis montre une influence du milieu d'accueil. L'IPEEP est significativement plus élevé en accueil collectif, comparativement à l'accueil familial ($p < 0,05$) et nettement plus élevé que dans les LREP ($p < 0,001$).

Une régression linéaire montre les variables qui influencent significativement l'IPEEP (tableau 19). La confiance dans la gestion des activités extérieures apparaît comme le facteur le plus influent ($b^* = 0,20$; $p < 0,001$). L'analyse met en évidence que l'accueil familial ($b^* = -0,17$; $p < 0,001$) et les LREP ($b^* = -0,18$; $p < 0,001$) s'accompagnent d'un plus faible IPEEP. La sécurité perçue est également un élément important ($b^* = 0,17$; $p < 0,001$). Des éléments comme le niveau d'éducation, l'importance donnée aux activités extérieures, le souhait d'assouplir certaines règles

de sécurité et la présence d'une cour semblent également favoriser l'IPEEP. Les contextes urbain ($b^* = -0,12$; $p < 0,01$) et semi-urbain ($b^* = -0,9$; $p < 0,05$) sont quant eux défavorables. Les autres variables étudiées n'ont pas d'impact significatif sur l'IPEEP.

Tableau 19 : Synthèse de la régression multiple modélisant l'influence de variables indépendantes sur l'IPEEP dans l'accueil 0-3ans.

R = ,62012175 R ² = ,38455098 R ² Ajusté = ,35839096						
F(19,447) = 14,700 p<0,0000 Err-Type de l'Estim.: 1,4094						
N=467	b*	Err-Type (de b*)	b	Err-Type (de b)	t(447)	valeur p
OrdOrig.			-2,917	0,995	-2,930	0,004
confiance	0,195	0,043	0,513	0,113	4,535	0,000
Renc P-E	-0,176	0,039	-2,043	0,448	-4,564	0,000
Sécurité EE	0,172	0,046	0,386	0,103	3,763	0,000
Acc Familial	-0,168	0,043	-0,642	0,162	-3,962	0,000
Espace ext P	0,144	0,042	3,163	0,918	3,446	0,001
Rur-Urb	-0,122	0,046	-0,458	0,173	-2,648	0,008
important	0,121	0,048	0,442	0,176	2,510	0,012
assouplissement	0,114	0,039	0,225	0,076	2,952	0,003
Cour	0,114	0,043	0,411	0,155	2,660	0,008
Education	0,113	0,040	0,255	0,089	2,858	0,004
Rur-Semi-Ur	-0,085	0,043	-0,331	0,168	-1,972	0,049
Adéquation EE	0,081	0,050	0,145	0,090	1,622	0,106
Jardin	0,071	0,044	0,281	0,174	1,616	0,107
TailleEspPr	0,069	0,047	0,177	0,120	1,470	0,142
trops règles	-0,055	0,045	-0,105	0,087	-1,201	0,231
Terrasse	0,053	0,040	0,187	0,143	1,305	0,193
Enfance dehors	0,028	0,041	0,075	0,111	0,680	0,497
ressourçant	-0,017	0,048	-0,062	0,171	-0,362	0,718
limite règles	0,011	0,045	0,022	0,087	0,253	0,801

1.3.2.4 Espaces extérieurs à proximité de la structure d'accueil

Près de la moitié des répondant·e·s des structures d'accueil (48%) déclare sortir avec les enfants dans un espace extérieur se trouvant à proximité du lieu d'accueil. La figure 29 détaille les espaces qui sont fréquentés de manière générale (moyenne) et en fonction du contexte d'urbanisation.

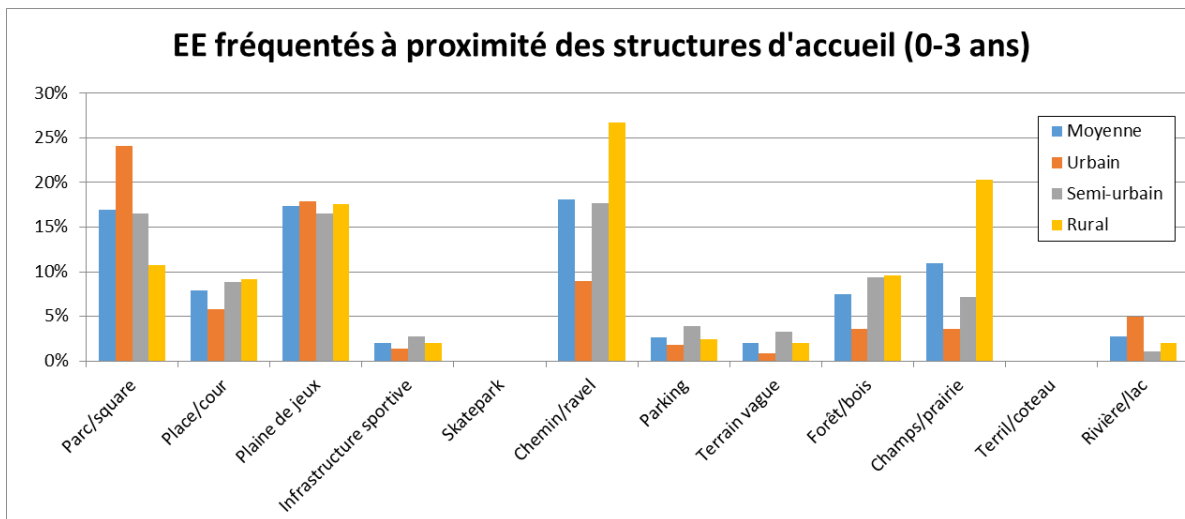


Figure 29 : Espaces extérieurs à proximité des structures d'accueil et fréquentés par les enfants de 0-3 ans (fréquence d'observation moyenne et fréquence selon le contexte d'urbanisation).

Les plaines de jeux, les chemins/Ravels et les parcs sont considérés par les répondant-e-s comme les plus fréquentés. En milieu urbain, ce sont surtout les parcs (24%) et les plaines de jeux (18%) qui sont fréquentés alors qu'en milieu rural ce sont surtout des chemins (27%), des prairies (20%) et des plaines de jeux (18%).

Le tableau 20 nous informe sur la répartition des niveaux d'éloignement des EE les plus fréquentés. Sans surprise, ce sont des espaces proches qui sont généralement les plus fréquentés.

Tableau 20 : Éloignement des EE les plus fréquentés

Distance du lieu le plus fréquenté	
à moins d'1 minute à pied	41%
entre 1 et 5 minutes à pied	27%
entre 5 et 10 minutes à pied	24%
à plus de 10 minutes à pied	7%

Les moyens de locomotion pour accéder à ces espaces ont été étudiés. Plusieurs moyens de locomotion peuvent être utilisés pour se rendre au même endroit. 99% pourcent des professionnel-le-s déclarent s'y rendre à pied. Seuls 1% déclarent y aller en vélo ; 2% en moyen de transport en commun et 1% en voiture.

1.3.2.5 Description des pratiques dans l'environnement extérieur

L'index d'investissement de l'espace extérieur (IIEE) est calculé en réalisant la somme des scores de fréquence pour chaque catégorie d'activité. Il possède une bonne cohérence interne avec un α de Cronbach de 0.82. Une analyse ANOVA montre que l'IIEE est statistiquement plus élevé en accueil familial qu'en accueil collectif et bien plus encore que dans les lieux de rencontre enfants-parents. L'analyse statistique montre que l'IIEE est plus élevé en milieu rural qu'en milieu semi-urbain et urbain. Il n'y a pas de différence significative par contre entre les milieux urbain et semi-urbain.

Les pratiques extérieures des enfants en fonction de leur fréquence sont détaillées dans le tableau 21. Les résultats révèlent que les activités les plus réalisées sont les jeux sur roues, les plaines de jeux, les jeux sportifs, les jeux de rôle et d'imagination ainsi que les activités calmes. Les activités les moins fréquentes sont les activités de grimper, les activités avec animaux, le jardinage et dormir dehors. Plusieurs activités ne sont pas autorisées dans certaines structures d'accueil 0-3 ans. Les plus citées sont « grimper » (35%), « dormir dehors » (17%) ; « activités avec animaux » (15%). Relevons que jouer dans l'eau (8%), jouer dans le sable, les graviers et la terre (7%) ainsi que les promenades nature (6%) ne sont pas autorisées dans certaines structures d'accueil.

L'analyse ANOVA de Kruskal-Wallis, complétée d'une comparaison multiple, a permis d'étudier l'influence du type de structure d'accueil ainsi que l'influence du contexte d'urbanisation sur chacune des pratiques extérieures. Cette analyse montre que les LREP présentent des pratiques moins fréquentes dans 9 catégories d'activités sur 14. L'accueil familial de son côté montre une plus grande fréquence pour les activités « jeux sportifs », « activités calmes », « manger dehors », « promenades nature », « jardiner » et « activités avec des animaux ». L'analyse statistique montre par ailleurs qu'en milieu rural on retrouve une plus grande fréquence des activités suivantes « activités calmes », « manger dehors » ; « promenades nature », « jardiner » et « activités avec animaux ».

Tableau 21 : Pratiques extérieures des enfants en fonction de leur fréquence. Influence du lieu de vie, de l'âge et du sexe des enfants sur la fréquence des pratiques.

Pratiques extérieures	Score de fréquence (/4)	Non autorisé	Influence contexte d'accueil	Influence contexte urbanisation
Se déplacer sur roues	3,0(1,2)	2%	AC=AF>LREP (p<0,001)	NS
Modules plaines de jeux	2,9(1,4)	2%	AC=AF>LREP (p<0,001)	NS
Jeux sportifs	2,5(1,3)	2%	AF>AC>LREP (p<0,001)	NS
Jeux de rôle imagination	2,0(1,5)	1%	AC=AF>LREP (p<0,05)	NS
Activités calmes	2,0(1,5)	2%	AF>AC (p<0,001)	R>U (p<0,05)
Manger dehors	1,9(1,3)	3%	AF>AC>LREP (p<0,001)	R>SU=U (p<0,001)
Promenades nature	1,5(1,4)	6%	AF>AC=LREP (p<0,001)	R>SU>U (p<0,001)
Jouer dans l'eau	1,5(1,1)	8%	AC=AF>LREP (p<0,001)	NS
Sable, graviers, terre	1,4(1,3)	7%	p<0,05	NS
Bricoler manipuler des outils	1,1(1,3)	5%	NS	NS
Jardiner	0,9(1,12)	4%	AF>AC=LREP (p<0,01)	R>U (p<0,01)
Activités avec animaux	0,8(1,2)	15%	AF>AC=LREP (p<0,001)	R>SU>U (p<0,001)
Grimper	0,2(0,7)	35%	NS	NS
Dormir dehors	0,2(0,5)	17%	NS	NS

L'influence globale des contextes d'accueil et d'urbanisation est représentée par la p value du test de Krustal-Wallis (NS = non significatif). Les comparaisons multiples bilatérales sont synthétisées en reprenant la hiérarchisation statistiquement vérifiée entre chaque catégorie. (AC = accueil collectif ; AF = accueil familial ; RPE = rencontre parents-enfants, R = rural ; U = Urbain ; SU = semi-urbain)

1.3.2.6 Influence du climat

L'influence des différentes conditions extérieures sur l'investissement de l'espace extérieur est présentée dans la figure 30. Les résultats montrent que d'après les répondant·e·s l'obscurité (68%), la pluie (65%) et la brume (50%) affectent au moins régulièrement les pratiques extérieures. Le froid et la chaleur sont les conditions climatiques qui semblent le moins freiner les professionnel·le·s à aller dehors avec les enfants.

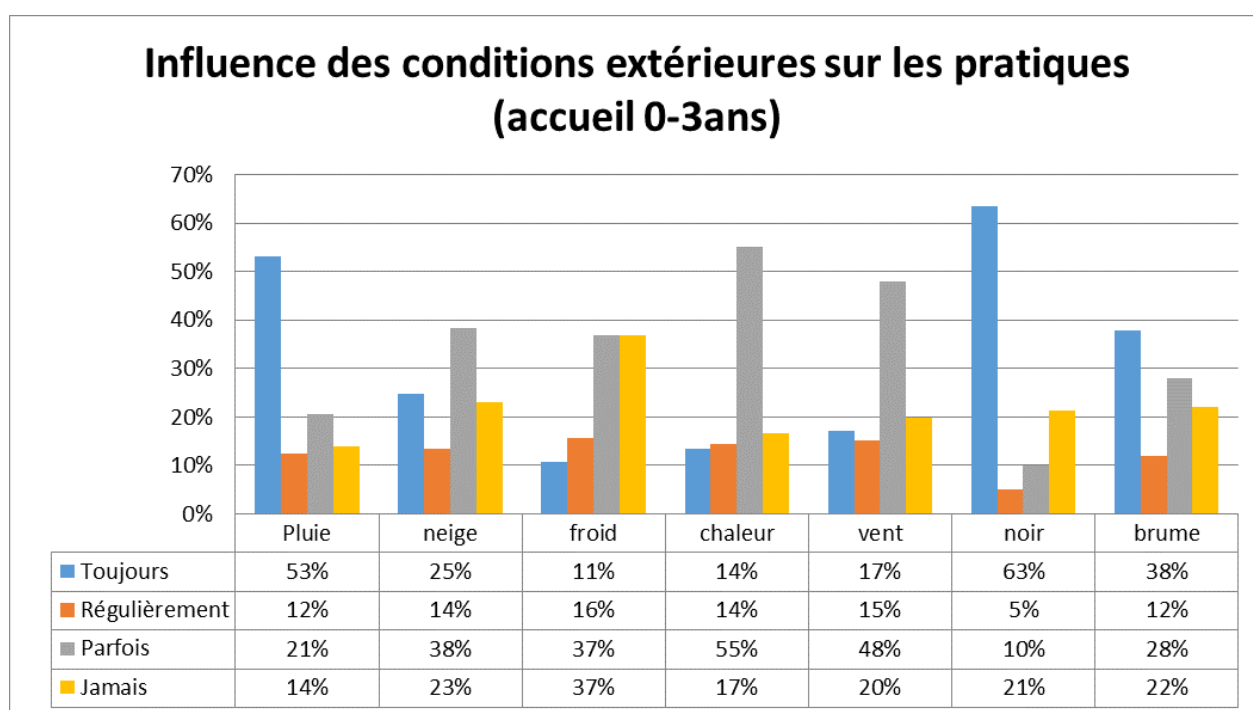


Figure 30 : Influence des conditions extérieures sur l'investissement de l'espace extérieur dans l'accueil 0-3 ans.

L'index d'attitude face aux conditions extérieures (IAFCE) a été également calculé afin d'obtenir un score global. Son coefficient α de Chronbach s'élève à 0,82 dans l'accueil 0-3ans. Son analyse permet de mettre en évidence que l'impact des conditions extérieures sur l'investissement de l'espace extérieur ne diffère en fonction ni du contexte d'urbanisation ni du contexte d'accueil.

1.3.2.7 Perceptions et représentations diverses

La figure 31 montre la répartition des réponses à diverses questions posées aux professionnel·le·s de l'accueil 0-3 ans concernant des perceptions et représentations pouvant avoir un impact sur l'investissement de l'espace extérieur.

Une très grande majorité des professionnel·le·s déclare avoir passé beaucoup de temps dehors durant leur jeunesse (94%) et reconnaît que les enfants passent moins de temps qu'eux à l'extérieur (89%) et qu'ils ont moins de libertés (77%). Ils considèrent qu'aller dehors est ressourçant (98%) et qu'il est important de le faire avec les enfants (98%). 86% des professionnel·le·s déclarent être en confiance lorsqu'elles ou ils vont dehors avec les enfants. L'avis des professionnel·le·s concernant les règles de sécurité présente une grande variabilité. Ainsi, 46% considèrent qu'il y a trop de règles qui régissent le jeu extérieur alors que 41% affirment que ce n'est pas le cas. Une petite majorité des professionnel·le·s pense que l'assouplissement des réglementations n'augmenterait pas les accidents avec les enfants (56%) et que certaines règles de sécurité empêchent l'enfant d'explorer ses limites et réduisent son apprentissage (52%).

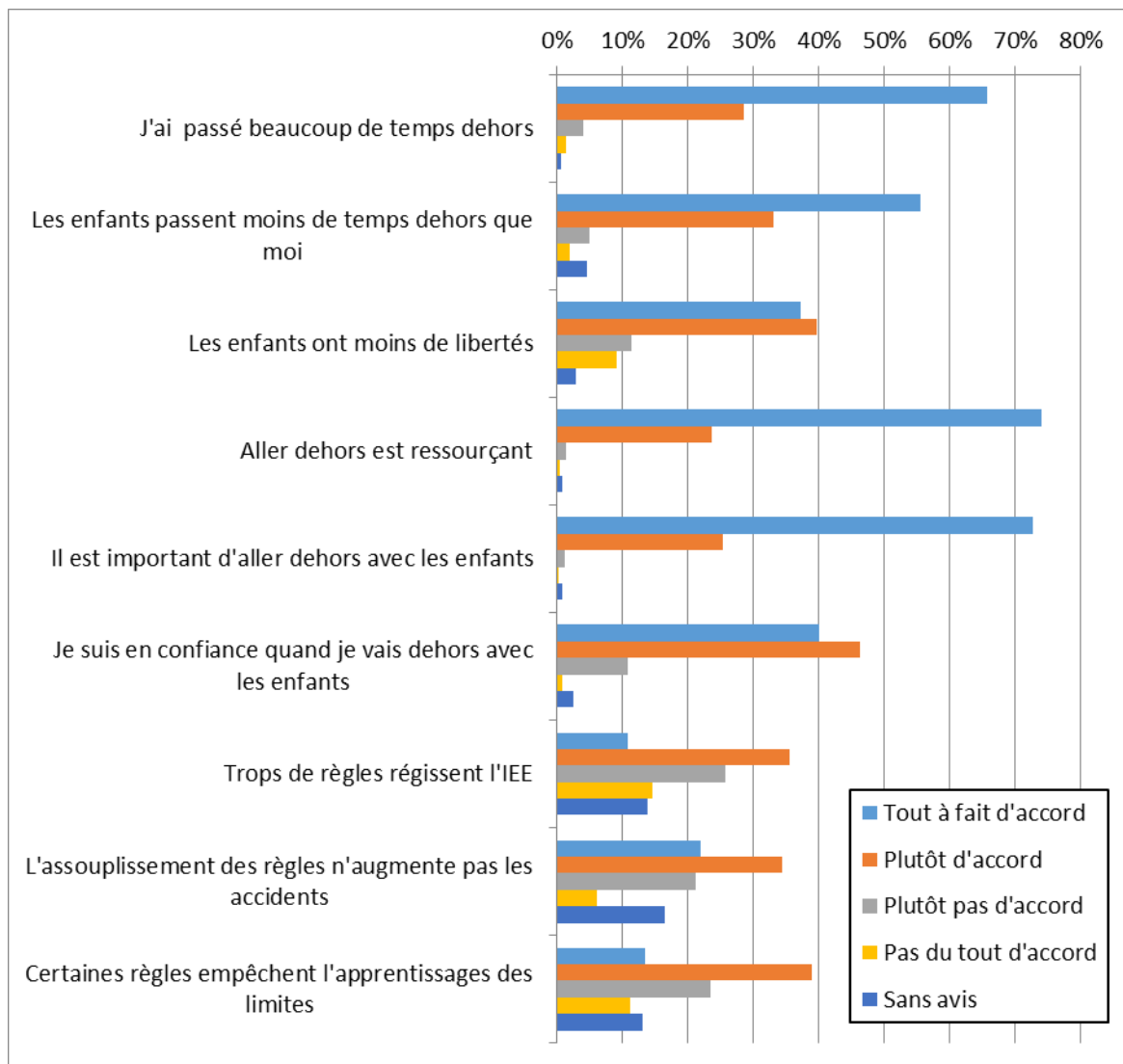


Figure 31 : Perceptions et représentations diverses chez les professionnel·le·s de l'accueil 0-3 ans.

1.3.2.8 Bénéfices, barrières et freins perçus

- Bénéfices perçus

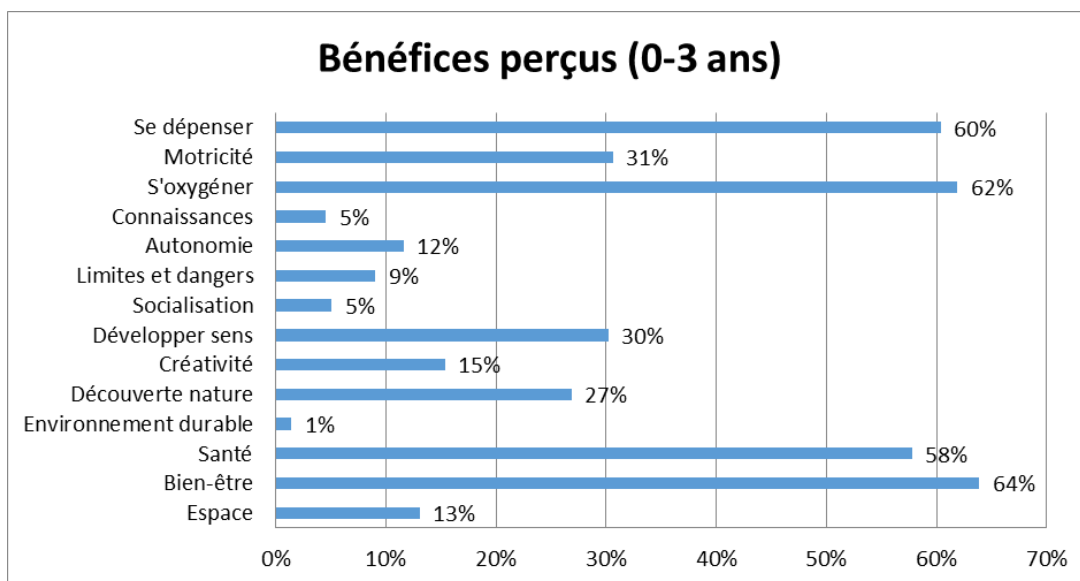


Figure 32 : Bénéfices perçus selon les professionnel-le-s de l'accueil 0-3 ans.

La figure 32 présente les bénéfices perçus qui apparaissent les plus importants aux yeux des professionnel-le-s de l'accueil 0-3 ans. Les bénéfices perçus qui émergent le plus sont le bien être (64%), s'oxygéner (62%), se dépenser (60%) et la santé (58%). Les bénéfices qui apparaissent les moins importants sont la sensibilisation à l'environnement durable (1%), le développement des connaissances (5%) et la socialisation (5%).

- **Freins perçus**

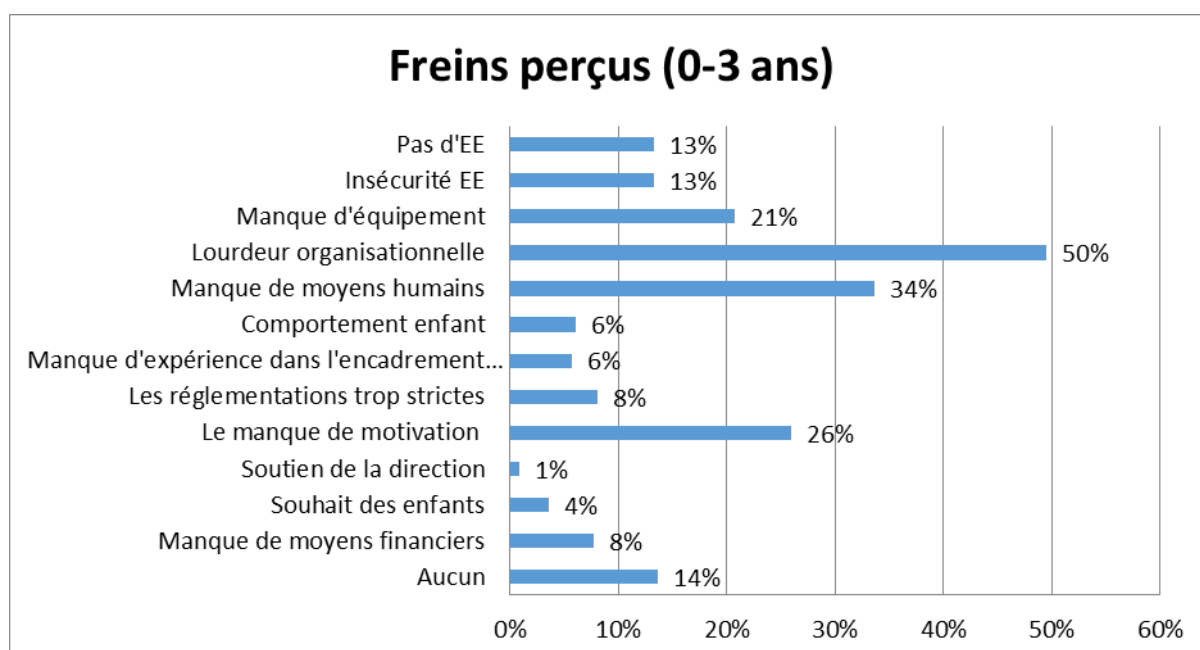


Figure 33 : Freins perçus selon les professionnel-le-s de l'accueil 0-3 ans

La figure 33 présente les freins perçus qui apparaissent les plus importants pour les professionnel-le-s de la petite enfance. Les trois plus importants sont la lourdeur organisationnelle (50%), le manque de moyens humains (34%), et le manque de motivation personnelle ou des collègues (26%). Les freins qui sont les moins cités sont le soutien de la direction (1%), le souhait des enfants (4%) et le comportement des enfants (6%) ainsi que le manque d'expérience dans l'encadrement des activités extérieures (6%). 14% déclarent n'avoir aucun frein à l'investissement de l'espace extérieur avec les enfants de 0 à 3 ans.

- **Craintes perçues**

Les principales craintes perçues par les professionnel-le-s de l'accueil 0-3 ans (figure 34) sont : crainte que les enfants n'aient trop chaud ou trop froid (37%), qu'ils soient victimes d'un accident (29%), que les parents ne soient pas d'accord (25%) ; qu'ils se fassent piquer par une bestiole (27%) et qu'ils se blessent en jouant (26%). Les professionnel-le-s éprouvent peu de craintes par rapport à la direction (1%), aux faits que les enfants n'aiment pas (1%), qu'ils se perdent (3%) ou qu'ils soient victime d'une personne mal intentionnée (3%).

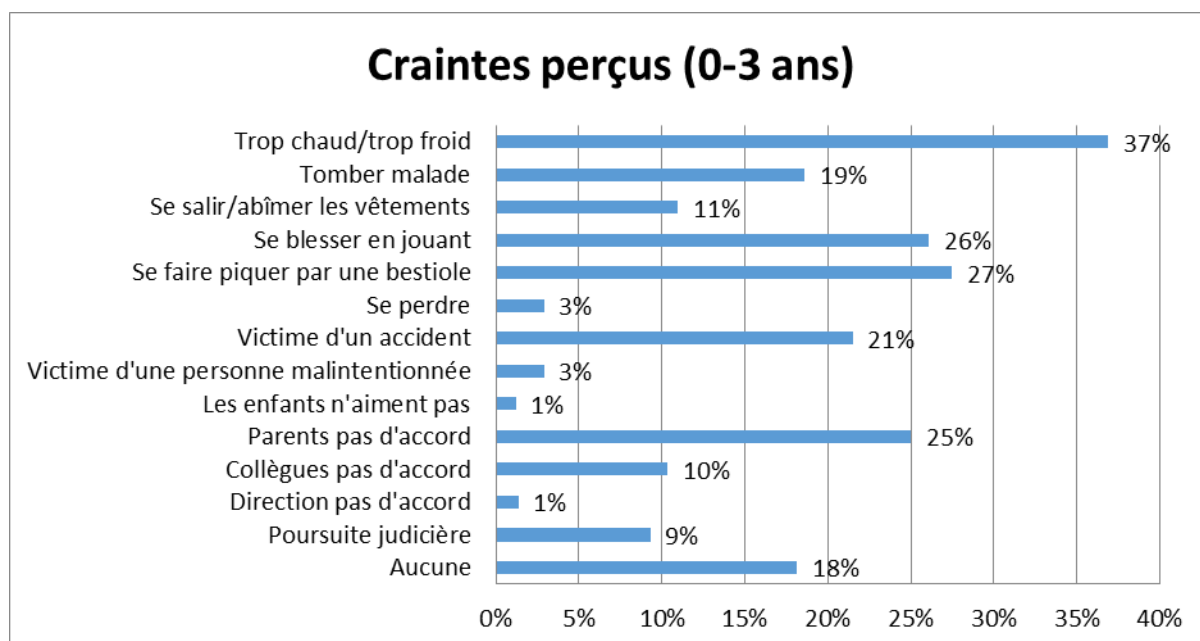


Figure 34 : Description des craintes perçues, selon les professionnel-le-s de l'accueil 0-3 ans

- **Leviers perçus**

Deux leviers principaux émergent de l'enquête (figure 35) : bénéficier de plus de moyens humains (38%) ; avoir un équipement adapté pour chaque enfant (29%). Améliorer l'organisation matérielle et horaire (21%), améliorer l'infrastructure extérieure (20%) ; former les professionnel-le-s sur la gestion des activités extérieures et obtenir le soutien des parents (19%) apparaissent également comme des leviers intéressants. D'après les professionnel-le-s trois propositions n'apparaissent pas comme des leviers potentiels pouvant modifier les comportements : le soutien de la direction (1%) ; une meilleure connaissance des EE appropriés (3%) et avoir des ressources documentaires de qualité (3%).

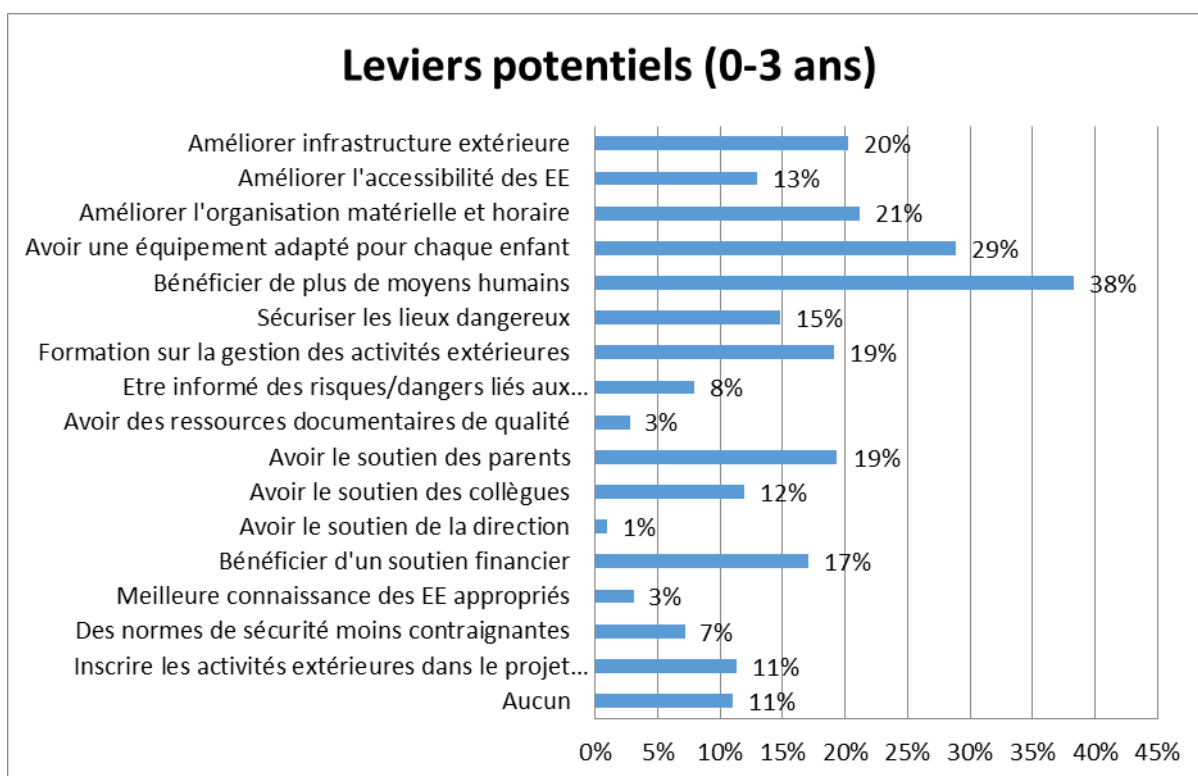


Figure 35 : Description des leviers perçus, selon les professionnel·le·s de l'accueil 0-3 ans

1.3.3 Questionnaire professionnel – ATL et centres de vacances

1.3.3.1 Population répondante

Dans cette partie nous avons regroupé les résultats des deux questionnaires portant sur l'accueil des enfants âgés entre 2,5 et 12 ans et plus. Le premier questionnaire concerne les structures d'accueil fonctionnant durant toute l'année (questionnaire « ATL ») et reprenant l'accueil extrascolaire (AE), les écoles de devoirs (ED) et les organisations de jeunesse (OJ). Le deuxième questionnaire concerne les structures d'accueil fonctionnant durant les périodes de vacances (questionnaire « centres de vacances ») et reprenant les plaines de vacances (PV), les camps de vacances (CV) et les séjours de vacances (SV). Certaines questions sont identiques aux deux questionnaires et une mise en commun des résultats sera proposée. D'autres questions sont individualisées en fonction du contexte et feront l'objet d'une analyse dissociée.

Au total, nous avons collecté 861 réponses complètes dont 459 professionnel·le·s de l'accueil temps libre et 402 animateur·rice·s des centres de vacances. La répartition en fonction du contexte principal d'accueil est la suivante : accueil extrascolaire (32%) ; école de devoirs (10%) ; organisation de jeunesse (mouvements de jeunesse proposant des activités toute l'année) (12%) ; plaine de vacances (33%) ; camps de vacances (8%) ; séjour de vacances (5%) ; autre (stages asbl, garderie, non précisé, ...) (1%). Parmi ces professionnel·le·s, il y a 79% de femmes et 21% d'hommes. L'âge moyen est de 34 ans et l'écart-type de 13 ans.

Les fonctions déclarées dans le questionnaire ATL se répartissent de la manière suivante :

<i>Puériculteur/puéricultrice ou assimilé</i>	2%
<i>Accueillant·e· d'enfant</i>	1%
<i>Accueillant·e· extrascolaire</i>	44%
<i>Animateur·rice</i>	52%

Le niveau d'éducation des répondant·e· se répartit de la manière suivante :

<i>Enseignement primaire</i>	2%
<i>Enseignement secondaire inférieur</i>	9%
<i>Enseignement secondaire supérieur</i>	38%
<i>Enseignement supérieur court (baccalauréat, graduat, régendat, ...)</i>	38%
<i>Enseignement supérieur long (par ex. master, licence, doctorat, ...)</i>	11%
<i>Autre (non précisé, ou ne souhaitant pas répondre à la question)</i>	2%

Une large majorité (79%) a déjà suivi une formation de base (diplôme, brevet, certificat) en lien avec l'accueil ou l'animation des enfants et 6% sont actuellement en cours de formation. 43% disent avoir déjà été sensibilisés à l'investissement de l'espace extérieur lors d'une formation, d'un séminaire ou d'un colloque. Pour ceux qui ont suivi une formation, le volume du contenu lié à l'encadrement d'enfants se répartit de la manière suivante :

- > 300 heures : 61%,
- entre 100 et 300 heures : 27%,
- < 100 heures : 12%,

1.3.3.2 Description du lieu d'accueil

L'analyse du questionnaire permet d'obtenir des informations descriptives sur les structures d'accueil dans lesquelles les professionnel·le·s répondant·e·s travaillent :

- 89% des structures d'accueil sont agréées par l'ONE ; 9% des répondant·e·s ignorent si la structure est agréée par l'ONE.
- le contexte d'urbanisation des lieux d'accueil répondants se répartit de la manière suivante : 33% urbain ; 23% semi-urbain ; 43% rural et 2% à la mer ou à la montagne.

La répartition des structures d'accueil en fonction de leur capacité d'accueil et de leur taux d'encadrement est présentée dans le tableau 22.

Tableau 22 : Nombre d'enfants par structure et par professionnel·le dans l'ATL et les centres de vacances.

Nombre d'enfants par structure		Nombre d'enfants par professionnel·le·s	
moins de 5 enfants	0%	1 à 5 enfants	17%
entre 5 et 10 enfants	3%	6 à 7 enfants	26%
entre 11 et 20 enfants	19%	8 à 11 enfants	34%
entre 21 et 50 enfants	42%	12 à 20 enfants	15%
entre 51 et 100 enfants	22%	plus de 20 enfants	8%
entre 101 et 200 enfants	10%		
plus de 200 enfants	3%		

Selon les répondant-e-s, la très grande majorité des structures d'accueil dispose d'un espace extérieur (95%) ; 51% possèdent un espace vert (jardin, pelouse, ...) ; 71% possèdent une cour, 6% possèdent une terrasse et 25% déclarent disposer d'un autre espace exploitable comme un bois, un parc, un terrain extérieur de sport ou encore une plaine de jeux. L'analyse statistique montre que le contenu de l'espace extérieur est influencé par le contexte d'urbanisation (KW ; $p < 0,001$). Une analyse des rangs multiples montre que le contenu est statistiquement supérieur en milieu rural par rapport aux milieux semi-urbain et urbain. On observe des différences significatives de contenu en fonction des contextes d'accueil (figure 34). Ainsi, seulement 74% des ED possèdent un espace extérieur. Dans l'accueil extrascolaire, on retrouvera davantage une cour plutôt qu'un espace vert alors que dans les camps et séjours de vacances, ce sera plutôt l'inverse.

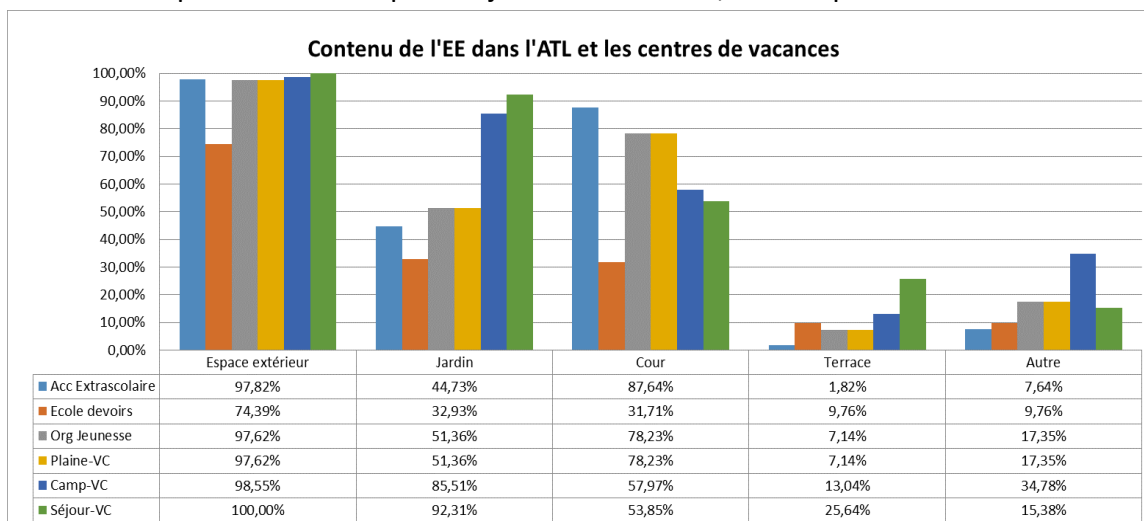


Figure 36 : Espace extérieur (EE) et son contenu dans l'accueil ATL et les centres de vacances en fonction du contexte d'accueil.

Nous voyons sur les figures 37 à 39 qu'aussi bien la taille, l'adéquation et la sécurité des espaces extérieurs varient de manière statistiquement significative entre les contextes d'accueil.

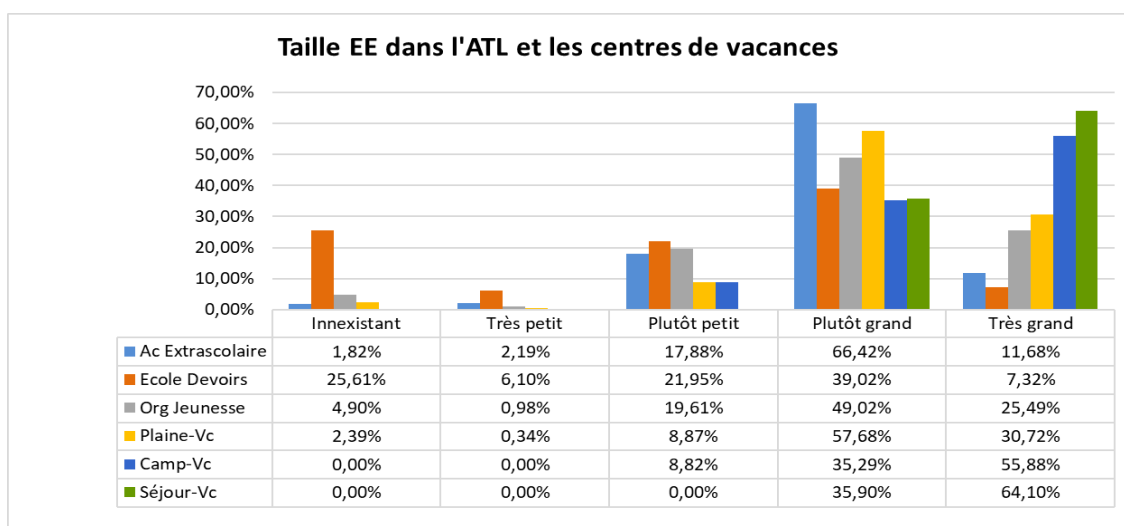


Figure 37 : Taille de l'EE dans l'accueil ATL et les CV en fonction du contexte d'accueil.

C'est dans les centres de vacances que l'on retrouvera les plus grands espaces, mais aussi les plus adéquats. La sécurité dans les EE apparaît, selon les participants de l'enquête, tout à fait satisfaisante dans la très grande majorité des structures d'accueil. Seuls 15% de l'accueil extrascolaire et 21% des écoles de devoirs estiment que le niveau de sécurité est faible ou insuffisant.

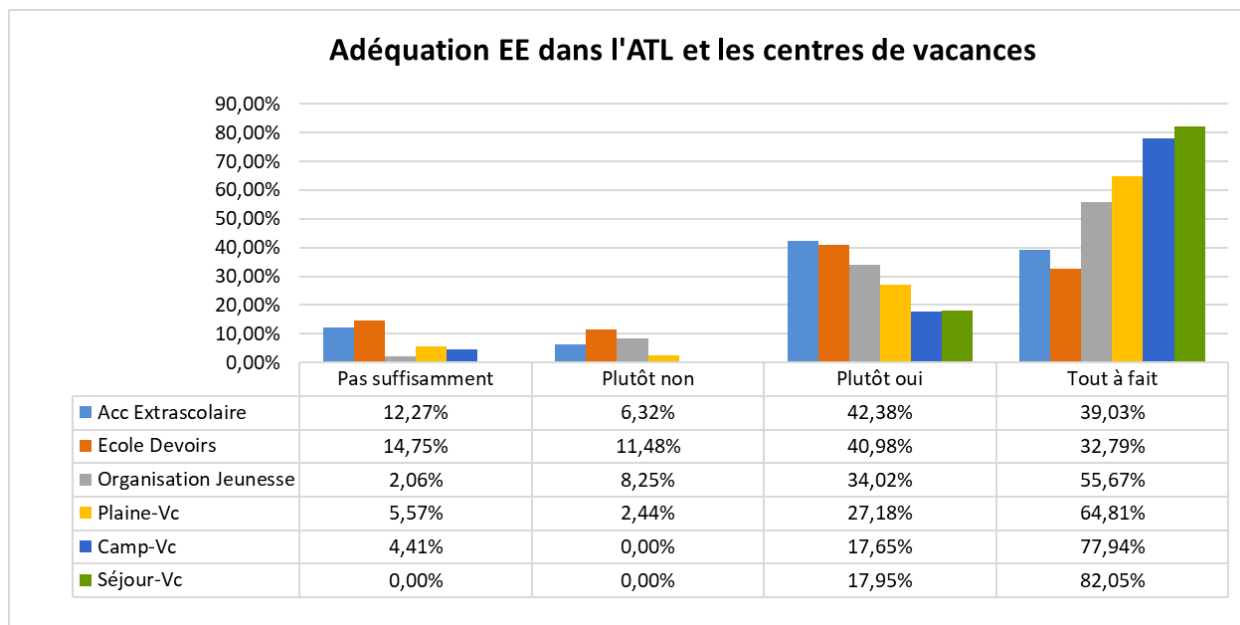


Figure 38 : Adéquation de l'EE dans l'accueil ATL et les CV en fonction du contexte d'accueil.

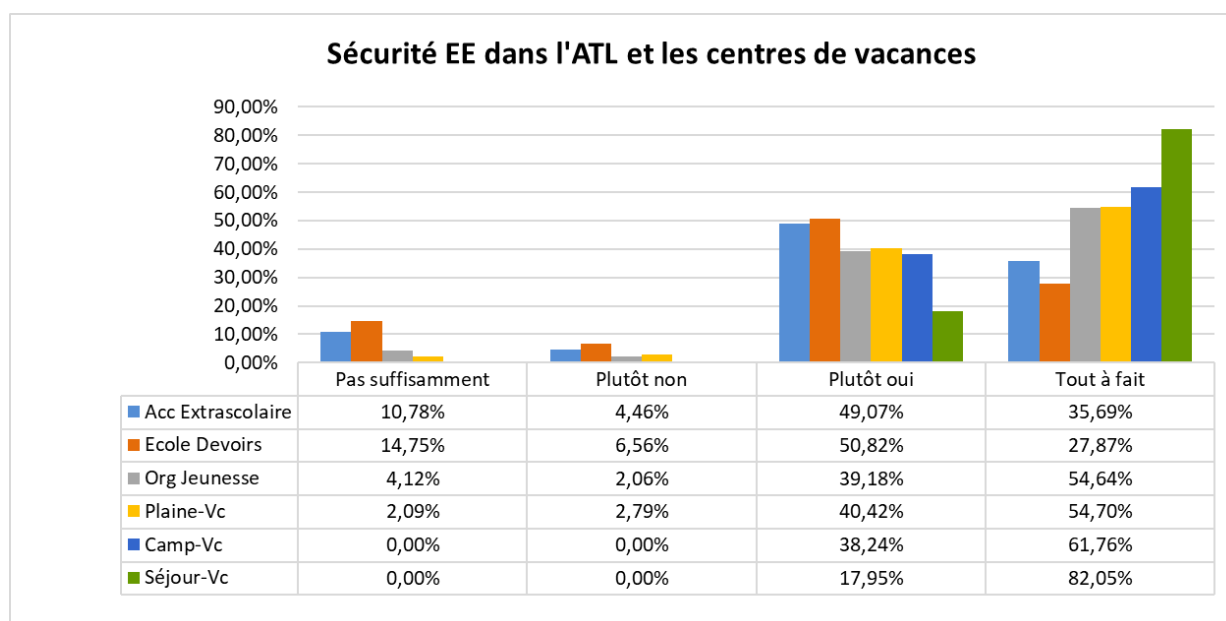


Figure 39 : Sécurité de l'EE dans l'accueil ATL et les CV en fonction du contexte d'accueil.

1.3.3.3 Description des pratiques extérieures dans l'espace privé de la structure

Le tableau 23 montre la fréquence à laquelle les enfants jouent dehors dans l'espace extérieur en fonction du contexte d'accueil. Un test de Wilcoxon démontre que la différence est hautement

significative entre les deux saisons dans les trois contextes (Accueil extrascolaire, Ecole de devoirs et Organisation de jeunesse). Pour les centres de vacances les fréquences rapportées sont principalement liées aux vacances d'été. Dans 95% des cas, les enfants jouent régulièrement à l'extérieur dans l'espace privé de la structure.

Tableau 23 : Fréquence à laquelle les enfants jouent dans l'espace extérieur en fonction du contexte et de la période.

	Contexte Acc	Jamais	Rarement	Parfois	Régulièrement	Très souvent
Été	Ac Extrascol	2%	1%	3%	7%	87%
	Ecole devoirs	27%	5%	6%	13%	49%
	Org jeunesse	7%	2%	8%	51%	32%
Hiver	Ac Extrascol	6%	11%	16%	27%	40%
	Ecole devoirs	32%	11%	16%	23%	18%
	Org jeunesse	6%	11%	18%	50%	16%
Durant vacances	Plaine-VC	2%	0%	3%	43%	51%
	Camp-VC	0%	1%	4%	25%	68%
	Séjour-VC	0%	0%	3%	28%	69%

1.3.3.4 Espaces extérieurs à proximité de la structure d'accueil

Plus des trois quarts des structures d'accueil (78%) déclarent sortir avec les enfants dans un espace extérieur public se trouvant à proximité du lieu d'accueil. Le tableau 24 détaille d'abord le taux d'encadrants qui déclarent sortir avec les enfants dans l'espace public (IEE public) puis précise les espaces qu'ils fréquentent le plus souvent.

Tableau 24 : Espaces extérieurs à proximité des structures d'accueil et fréquentés par les enfants de 2,5-12 ans (fréquence d'observation moyenne et fréquence selon le contexte d'urbanisation).

	EE à proximité	Parc/square	Place/cour	Plaine de jeux	Infrastructures sportives	Skatepark cross	Chemin/ravel	Parking	Terrain vague	Forêt/bois	Champs/prairie	Terril/coteau	Rivière/lac
Moyenne	78%	53%	30%	63%	30%	2%	30%	6%	8%	61%	29%	5%	14%
Ac Extrascolaire	56%	31%	19%	36%	16%	0%	13%	2%	1%	17%	8%	2%	4%
Ecole devoirs	77%	57%	17%	50%	30%	2%	15%	7%	2%	27%	4%	6%	2%
Org jeunesse	94%	55%	32%	39%	15%	2%	32%	17%	13%	78%	48%	8%	13%
Plaine-VC	89%	45%	27%	68%	32%	1%	29%	3%	7%	62%	24%	4%	10%
Camp-VC	83%	29%	22%	41%	16%	1%	38%	0%	10%	72%	46%	4%	32%
Séjour-VC	97%	31%	13%	41%	28%	5%	28%	5%	26%	72%	38%	0%	38%
KW InflContAcc	P<0,001	P<0,001	NS	P<0,001	P<0,01	NS	P<0,05	P<0,001	P<0,001	P<0,001	P<0,001	NS	P<0,001
Semi-urbain	83%	47%	21%	50%	24%	1%	31%	4%	9%	57%	21%	7%	10%
Rural	74%	21%	28%	46%	23%	1%	27%	6%	7%	55%	34%	1%	14%
Autre	93%	29%	14%	57%	14%	7%	7%	7%	21%	36%	21%	0%	79%
KW InflConUrb	P<0,001	P<0,001	P<0,001	NS	NS	P<0,05	P<0,05	NS	P<0,05	P<0,001	P<0,001	P<0,01	P<0,001

Les valeurs extrêmes au sein d'une catégorie sont illustrées en bleu (valeur les plus élevées) et en rouge (valeurs les plus faibles). L'influence du contexte d'accueil (KW InfiContAcc) et l'influence du contexte d'urbanisation (KW InfiContUrb) sont étudiés à partir d'un test de Krustal-Wallis. Les p values sont reprises dans le tableau.

Le tableau 24 montre les espaces qui sont fréquentés de manière générale (moyenne), puis en fonction du contexte d'accueil et, finalement en fonction du contexte d'urbanisation. L'analyse de variance (Krustal-Wallis) étudiant l'effet du contexte d'accueil (KW InfiContAcc) et l'effet du contexte d'urbanisation (KW InfiContUrb) montre de grandes différences entre les pratiques selon les contextes d'accueil et d'urbanisation.

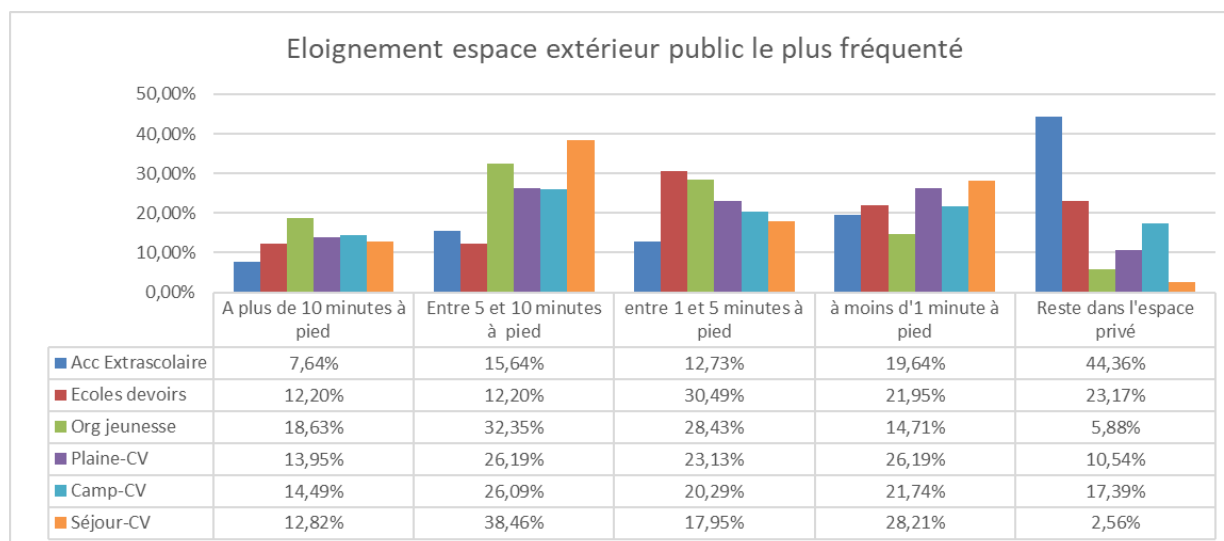


Figure 40 : Éloignement de l'EE public le plus fréquenté en fonction du contexte d'accueil.

La figure 40 nous informe sur la répartition des niveaux d'éloignement des EE les plus fréquentés en fonction du contexte d'accueil. Seuls les espaces situés à plus de 10 minutes à pied sont moins fréquentés. Remarquons que 44% des professionnel-le-s de l'accueil extrascolaire ne sortent jamais de l'espace extérieur privé avec les enfants. C'est également le cas pour 23% dans les écoles de devoirs.

Pratiquement tou-te-s les professionnel-le-s et animateur-ric-e-s déclarent s'y rendre à pied (97%). Seulement 3% utilisent le vélo ou un autre moyen de déplacement sur roues et 3% la voiture. 13% déclarent également y aller aussi en transport en commun.

1.3.3.5 Description des pratiques extérieures dans l'ATL et dans les centres de vacances.

L'index d'investissement de l'espace extérieur (IIEE) est calculé en réalisant la somme des scores de fréquence pour chaque catégorie d'activités. La cohérence interne de cet index est bonne aussi bien dans l'ATL que dans les centres de vacances avec des α de Cronbach de 0,78 et 0,82 respectivement. Les dimensions étudiées étant légèrement différentes, une analyse sera réalisée séparément pour ces deux contextes d'accueil.

Dans l'ATL nous observons un effet du type d'accueil avec un IIEE statistiquement nettement plus élevé dans les organisations de jeunesse en comparaison avec l'accueil extrascolaire ou encore les écoles de devoirs. Le contexte d'urbanisme influence légèrement l'IIEE avec un score, un index significativement plus élevé en milieu semi-urbain en comparaison avec le milieu urbain. Il n'y a par contre pas de différence avec le milieu rural. Le tableau 25 reprend les pratiques extérieures dans l'ATL en fonction de leur fréquence, relève les pratiques non autorisées, et informe pour chacune de ces pratiques l'influence du contexte d'accueil d'une part et d'urbanisme, d'autre part.

Tableau 25 : Pratiques extérieures des enfants en fonction de leur fréquence et de leur autorisation. Influence du contexte ATL et du contexte d'urbanisation sur la fréquence des pratiques.

Pratiques extérieures	Score fréquence (/4)	Non autorisé	Influence contexte ATL	Influence contexte urbanisation
Jeux sportifs	3,1(1,0)	0%	AE>ED=OJ (p<0,001)	R>SU=U (p<0,001)
Activité calme	2,4(1,2)	0%	AE>ED=OJ (p<0,001)	P<0,05 (R>U)
Jeux de rôle, imagination	2,3(1,2)	0%	OJ>AE>ED (p<0,001)	P<0,05 (SU>U)
Manger dehors	2,1(1,1)	1%	OJ>AE>ED (p<0,001)	R=SU>U (p<0,001)
Modules plaines de jeux (glisser, balancer, ...)	2,0(1,5)	4%	AE>ED=OJ (p<0,001)	NS
Se promener dans la nature	1,7(1,2)	4%	OJ>AE=ED (p<0,001)	SU>R=U (p<0,001)
Manipulation (bricolage, construction,...)	1,7(1,3)	2%	OJ>AE=ED (p<0,001)	NS
Jeux salissants (sable, graviers, terre, boue, ...)	1,4(1,3)	11%	OJ>AE=ED (p<0,001)	R=SU>U (p<0,01)
Se déplacer sur roues (vélo, trottinette,...)	1,2(1,4)	9%	AE>ED (p<0,001)	NS
Jeux de force, de bataille, de lutte, ...	0,9(1,2)	29%	OJ>AE=ED (p<0,001)	NS
Jouer dans l'eau	0,9(1,0)	11%	OJ>ED>AE (p<0,001)	SU=U>R (p<0,001)
Jardiner	0,8(1,0)	4%	AE=ED>OJ (p<0,001)	NS
Grimper aux arbres, sur des rochers	0,6(1,2)	36%	OJ>ED>AE (p<0,001)	SU>R (p<0,05)
Activités avec animaux (nourrir, promener, ...)	0,6(0,8)	6%	OJ=ED>AE (p<0,001)	NS
Activités d'aventure (kayak, escalade, ...)	0,4(0,7)	11%	OJ>ED>AE (p<0,001)	U=SU>R (p<0,01)
Manipuler vrais outils (marteau, scie, ...)	0,4(0,8)	27%	OJ=ED>AE (p<0,001)	NS
Dormir dehors	0,3(0,7)	21%	OJ>AE=ED (p<0,001)	NS

L'influence globale des contextes d'accueil et d'urbanisation est représentée par la p value du test de Krustal-Wallis (NS = non significatif). Les comparaisons multiples bilatérales sont synthétisées en reprenant la hiérarchisation statistiquement vérifiée entre chaque catégorie. (AE = accueil extrascolaire ; ED = école de devoirs ; OJ = organisation de jeunesse ; R = rural ; U = Urbain ; SU = semi-urbain ; A = autre)

Dans les centres de vacances nous observons un effet significatif du type d'accueil avec un IIEE légèrement plus élevé dans les camps de vacances, en comparaison aux plaines de vacances. Le

contexte d'urbanisme influence l'IEE avec un score significativement plus élevé en milieu rural en comparaison avec les contextes urbain et semi-urbain. Le tableau 26 reprend les pratiques extérieures dans les centres de vacances en fonction de leur fréquence, relève les pratiques non autorisées, et informe pour chacune de ces pratiques l'influence du contexte d'accueil d'une part et d'urbanisme, d'autre part.

Tableau 26 : Pratiques extérieures des enfants en fonction de leur fréquence et de leur autorisation. Influence du centre de vacance et du contexte d'urbanisation sur la fréquence des pratiques.

Pratiques extérieures	Score de fréquence (/4)	Non autorisé	Influence centre de vacances	Influence contexte urbanisation
Jeux sportifs	3,3(0,7)	0%	NS	NS
Jeux rôle imagination, symbolisation	2,6(1,1)	0%	CV>PV (p<0,001)	R>U (p<0,01)
Se promener dans la nature	2,6(1,0)	0%	CV>PV (p<0,001)	R>U (p<0,001)
Manger dehors	2,5(1,2)	2%	NS	R>U (p<0,001)
Activités calmes	2,5(1,0)	0%	NS	NS
Modules plaines jeux (balancer, glisser, ...)	2,4(1,3)	2%	PV>CV (p<0,001)	NS
Manipulation (bricolage, construction, ...)	2,3(1,2)	0%	CV>PV (p<0,05)	R>U=SU (p<0,001)
Jeux salissants (sable, graviers, terre, eau, ...)	1,8(1,2)	4%	CV>PV (p<0,001)	R>U=SU (p<0,001)
Jouer dans l'eau	1,8(1,2)	5%	NS	NS
Se déplacer sur roues	1,0(1,2)	7%	PV>CV (p<0,001)	NS
Activités avec animaux	1,0(1,2)	4%	NS	R>U (p<0,01)
Jardiner	0,9(1,1)	4%	NS	R>U (p<0,001)
Grimper (arbres, rocher, ...)	0,8(1,2)	34%	CV>PV (p<0,05)	R>U=SU>A (p<0,001)
Dormir dehors	0,4(0,9)	26%	CV=SV>PV (p<0,001)	R>U (p<0,001)

L'influence globale des contextes d'accueil et d'urbanisation est représentée par la p value du test de Kruskal-Wallis (NS = non significatif). Les comparaisons multiples bilatérales sont synthétisées en reprenant la hiérarchisation statistiquement vérifiée entre chaque catégorie. (PV = plaines de vacances ; CV = camp de vacances ; SV : séjour de vacances ; R = rural ; U = Urbain ; SU = semi-urbain ; A = autre)

1.3.3.6 Influence des conditions extérieures

L'influence des différentes conditions extérieures sur l'investissement de l'espace extérieur est présentée dans la figure 41. Les résultats montrent que l'obscurité (39%), la pluie (33%) sont les conditions extérieures qui affectent le plus les pratiques extérieures. Le froid, la chaleur, la brume et le vent sont les conditions extérieures qui semblent le moins freiner les professionnel·le·s et les animateur·rice·s à aller dehors avec les enfants.

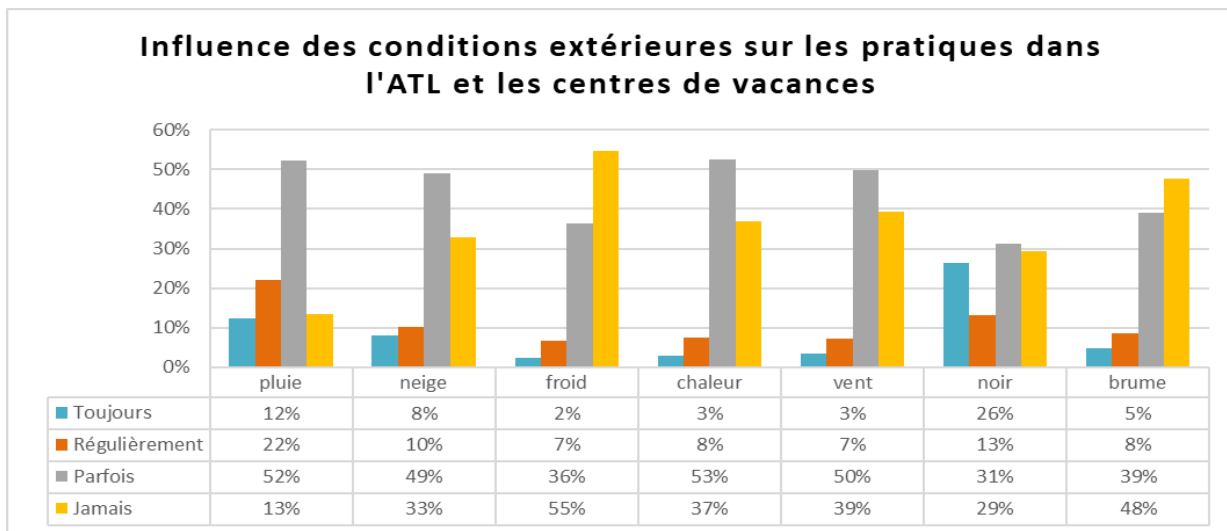


Figure 41 : Influence des conditions extérieures sur l'investissement de l'espace extérieur dans l'ATL et les centres de vacances.

L'index d'attitude face aux conditions extérieures (IAFCE) a été également calculé afin d'obtenir un score global. Le coefficient α de Cronbach s'élève à 0,73, montrant une cohérence interne satisfaisante. Une analyse comparative entre les contextes d'urbanisation montre un IAFCE supérieur en milieu rural en comparaison au milieu urbain (KW ; $p < 0,01$). Une analyse comparative des différents contextes d'accueil et centres de vacances (figure 42) montre que c'est dans les organismes de jeunesse que l'on retrouve l'IAFCE le plus élevé et qu'il est le plus faible dans l'accueil extrascolaire et les écoles de devoirs. L'ANOVA montre un effet du contexte d'accueil hautement significatif (KW ; $p < 0,001$).

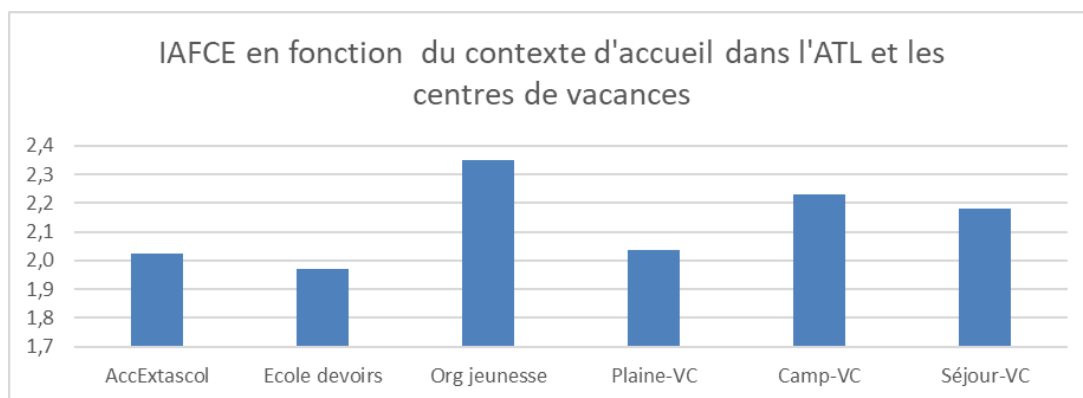


Figure 42 : IAFCE en fonction du contexte d'accueil dans l'ATL et les centres de vacances.

1.3.4 Perceptions et représentations diverses

La figure 43 montre la répartition des réponses à diverses questions posées aux professionnel-le-s de l'enfance concernant des perceptions et représentations pouvant avoir un impact sur l'investissement de l'espace extérieur. Une analyse de variance montre qu'il n'y a aucun effet

significatif du contexte d'accueil sur ces différentes représentations, autorisant un regroupement des catégories de l'ATL et des centres de vacances.

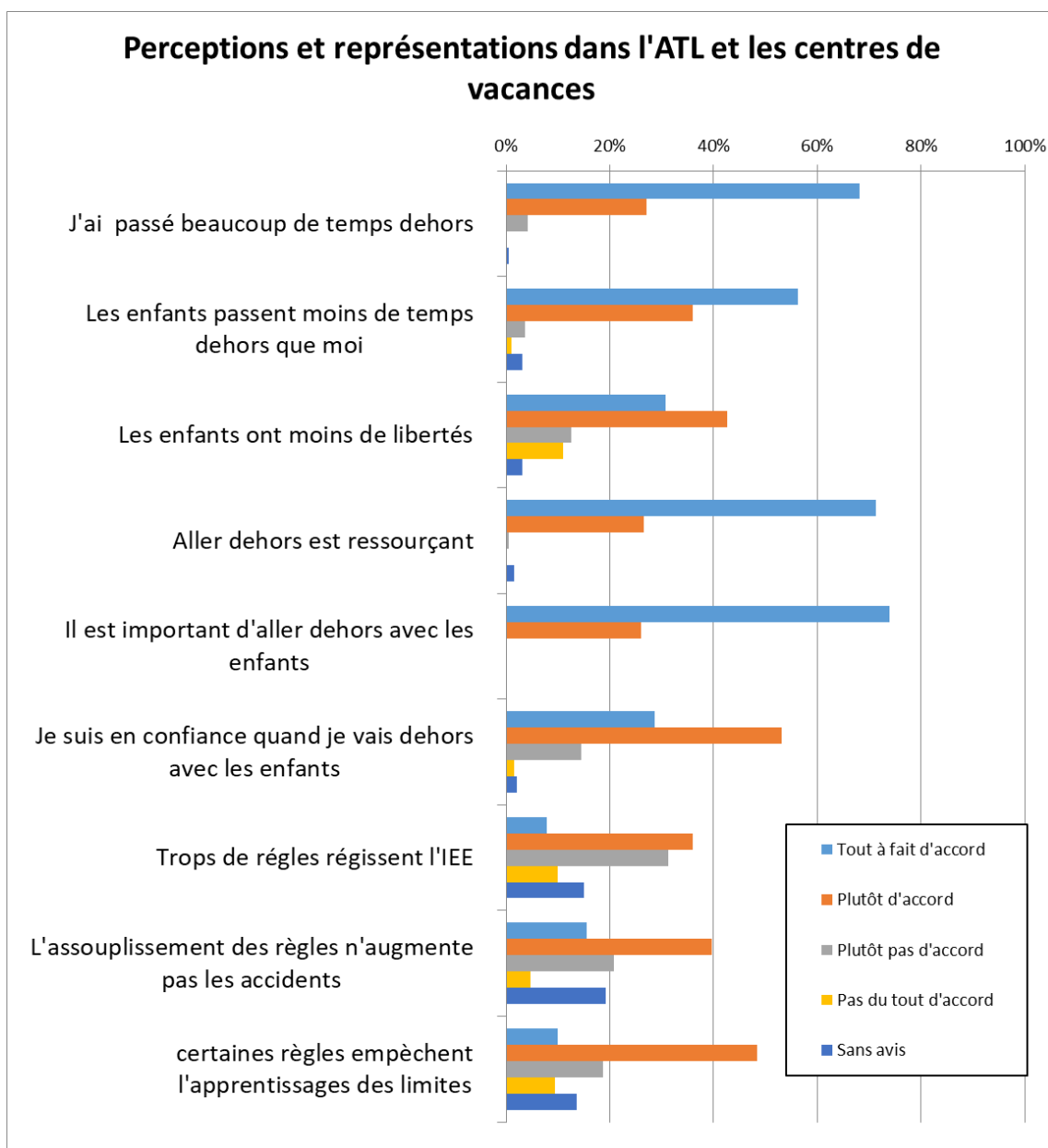


Figure 43 : Perceptions et représentations diverses chez les professionnel-le-s de l'ATL et des CV.

Une très grosse majorité des professionnel-le-s et animateur-ric-e-s déclare avoir passé beaucoup de temps dehors durant leur jeunesse (96%) et reconnaît que les enfants passent moins de temps qu'eux ou elles à l'extérieur (84%) et qu'ils ont moins de libertés (66%). Ils considèrent qu'aller dehors est ressourçant (97%) et qu'il est important de le faire avec les enfants (99%). 86% des professionnel-le-s déclarent être en confiance lorsqu'ils vont dehors avec les enfants. L'avis des professionnel-le-s concernant les règles de sécurité présente une grande variabilité. Ainsi, 42% considèrent qu'il y a trop de règles qui régissent le jeu extérieur alors que 40% affirment l'inverse. 52% des professionnel-le-s pensent que l'assouplissement des réglementations n'augmenterait

pas les accidents avec les enfants et 51% pensent que certaines règles de sécurité empêchent l'enfant d'explorer ses limites et réduisent son apprentissage.

1.3.5 Bénéfices, freins, craintes perçus et leviers potentiels

1.3.5.1 Bénéfices perçus

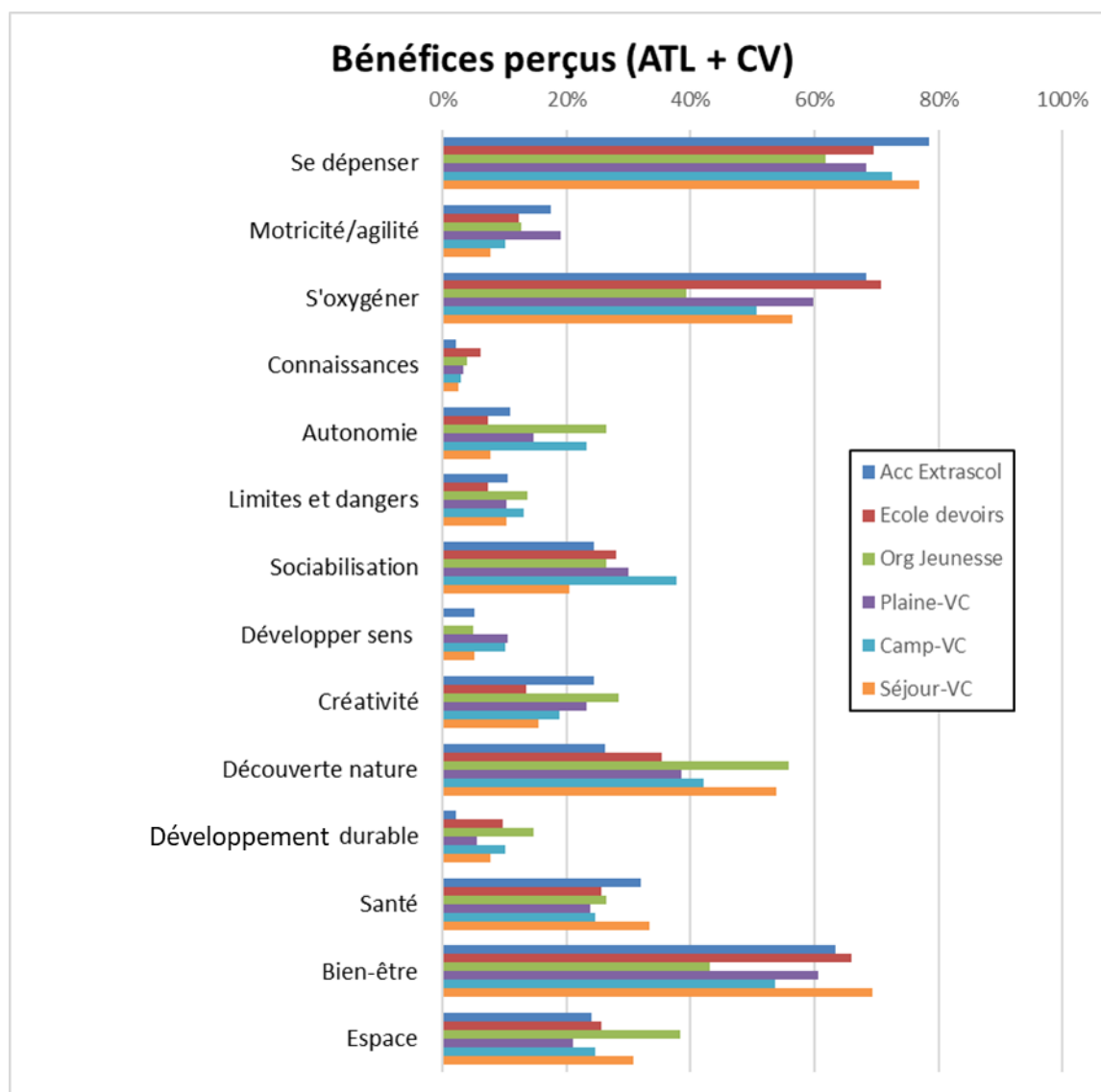


Figure 44 : Bénéfices perçus, selon les professionnel-le-s de l'ATL et des CV.

La figure 44 présente les bénéfices perçus qui apparaissent les plus importants aux yeux des professionnel-le-s et animateur-ric-e-s de l'accueil temps libre et des centres de vacances. Les bénéfices perçus qui émergent le plus sont en moyenne : se dépenser (72%), s'oxygéner (60%) et le bien-être (60%). Les bénéfices qui apparaissent les moins importants sont : la sensibilisation à l'environnement durable (6%), le développement des connaissances (3%) et le développement des sens (7%). Il est intéressant d'observer que dans les organismes de jeunesse l'importance est davantage donnée à la découverte nature, au fait de bénéficier de plus d'espace qu'à l'intérieur et à l'autonomie qu'au fait de se dépenser ou de s'oxygéner.

1.3.5.2 Freins perçus

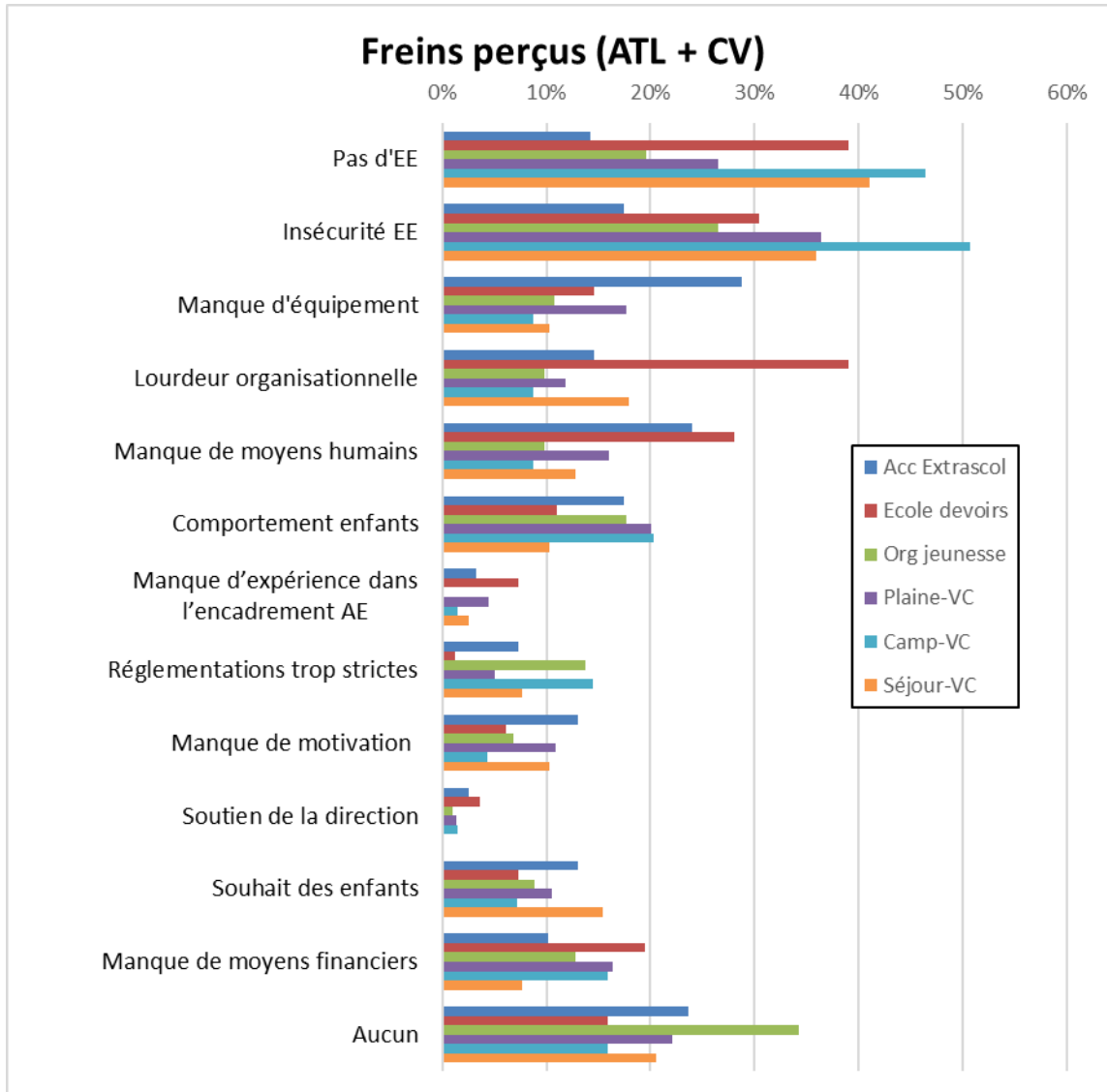


Figure 45 : Freins perçus, selon les professionnel·le·s de l'ATL et des CV.

La figure 45 présente les freins perçus qui apparaissent les plus importants en moyenne pour les professionnel·le·s et animateur·rice·s de l'accueil temps libre et des centres de vacances. Les trois plus importants sont l'insécurité des espaces extérieurs (30%) et l'absence d'espaces extérieurs accessibles et adaptés à l'âge des enfants (25%). Les facteurs qui semblent le moins freiner les professionnel·le·s sont le soutien de la direction (2%) et le manque d'expérience dans l'encadrement d'activités extérieures (3%). 23% des participants à l'enquête déclarent n'avoir aucun frein à l'investissement de l'espace extérieur. On observe toutefois des réponses assez différentes d'un contexte à l'autre pour certaines réponses. Ainsi dans l'accueil extrascolaire le manque d'équipement et de matériel humain est davantage cité qu'un besoin d'espace extérieur adapté. Dans les écoles de devoirs, ce sont surtout la lourdeur organisationnelle et le manque de moyens humains qui sont davantage relevés. Un plus grand pourcentage des animateur·ice·s des organisations de jeunesse ne voit aucun frein à l'IEE. Dans les plaines de vacances, le manque

d'équipement et l'insécurité sont le plus souvent cités, mais aussi le comportement difficile des enfants. Le manque d'EE adaptés et l'insécurité semblent problématiques. Ces deux éléments sont également pointés de manière importante dans les séjours de vacances.

1.3.5.3 Craintes perçues

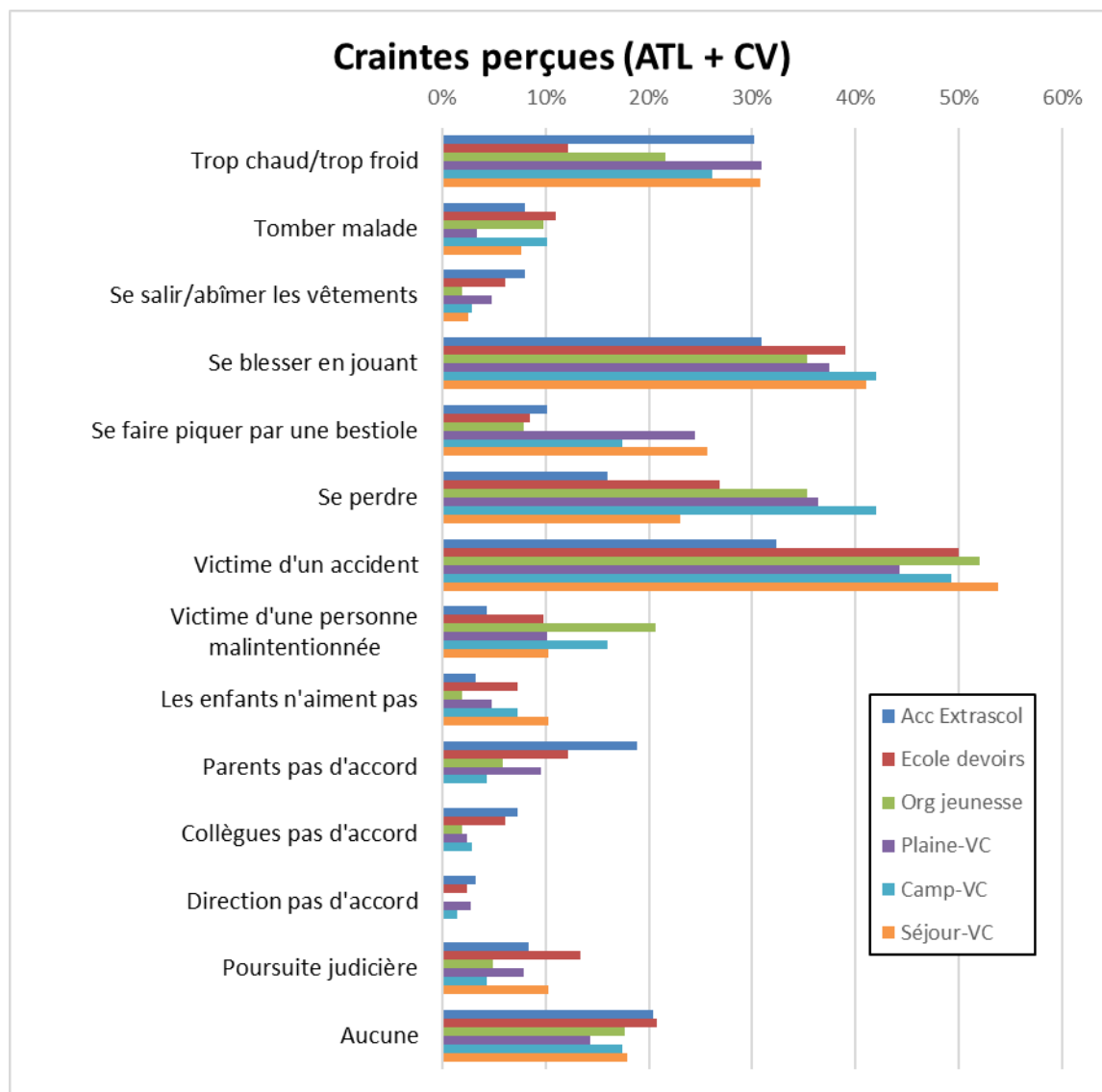


Figure 46 : Craintes perçues, selon les professionnel-le-s de l'ATL et des CV.

Les principales craintes perçues par les professionnel-le-s et animateur-ice-s de l'ATL et des centres de vacances (figure 46) sont en moyenne : crainte que les enfants soient victimes d'un accident (43%), qu'ils se blessent en jouant (36%), qu'ils se perdent (29%) et qu'ils aient trop chaud ou trop froid (26%). Les animateur-ice-s éprouvent peu de craintes par rapport au fait que les enfants n'aiment pas être dehors (5%), par rapport à l'accord de la direction (2%) ou des autres collègues (4%) (qu'ils salissent/abîment leur vêtements (5%)). Ici également, des différences sont observables d'un contexte à l'autre. Par exemple, dans l'accueil extrascolaire, le désaccord des parents est davantage cité. Dans les écoles de devoirs, les professionnel-le-s semblent plus

préoccupé·e-s par le fait de tomber malade ou les poursuites judiciaires que dans les autres contextes. Dans les organisations de jeunesse et les camps de vacances, les animateur·ice·s semblent davantage craindre que les enfants ne soient victimes d'une personne malintentionnée. Dans les centres de séjours de vacances, les animateur·ice·s semblent également davantage préoccupé·e-s par toute atteinte physique de l'enfant et par le risque de poursuite judiciaire.

1.3.5.4 Leviers perçus

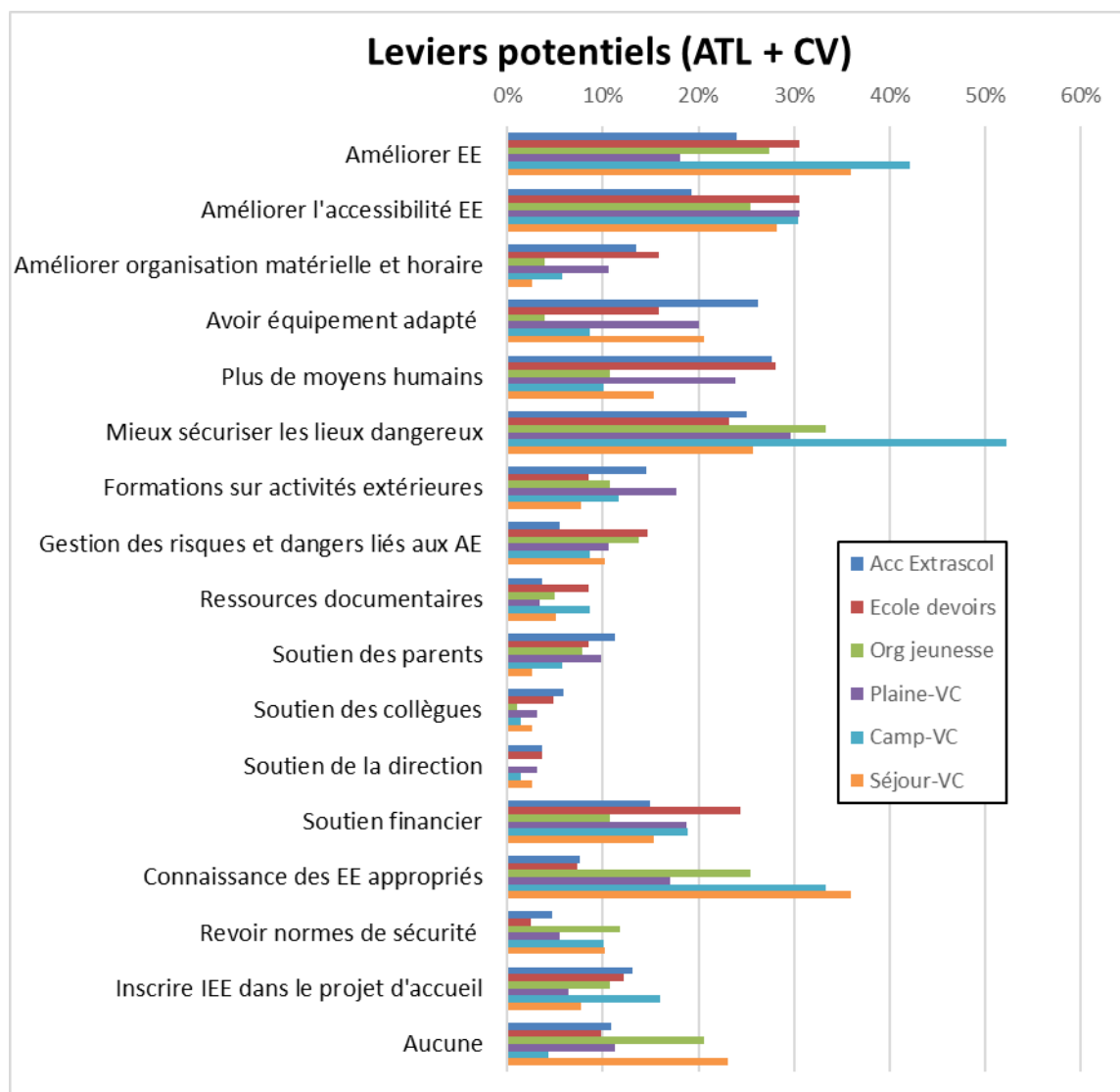


Figure 47: Leviers potentiels perçus, selon les professionnel·le·s de l'ATL et des CV.

Les leviers potentiels les plus relevés par les professionnel·le·s et les animateur·rice·s de l'ATL et des centres de vacances (figure 47) lors de l'enquête sont en moyenne : sécuriser les lieux dangereux (30%) et améliorer les infrastructures extérieures (25%) et leur accessibilité (26%), bénéficier de plus de moyens humains (22%). D'après les répondant·e·s, quatre propositions apparaissent pas ou peu comme des leviers potentiels pouvant modifier les comportements : avoir le soutien de la direction (3%), des collègues (4%), avoir des ressources documentaires de qualité (5%) ; bénéficier de normes de sécurité moins contraignantes (6%). Plusieurs différences entre les

contextes d'accueil méritent d'être soulignées. Ainsi, la sécurité des espaces extérieurs semble particulièrement problématique dans le contexte des camps de vacances. Un besoin de matériel adapté est davantage relevé dans l'accueil extrascolaire, les plaines et les séjours de vacances. Une meilleure connaissance des espaces extérieurs appropriés est davantage réclamée par les animateur·rice·s des camps et des séjours de vacances.

2 Enquête sur la perception des risques liés aux activités extérieures

2.1 Objectifs

L'objectif principal de cette deuxième enquête est d'étudier plus en profondeur comment les adultes (parents, professionnel·le·s de la petite enfance et de l'accueil 3-12 ans) perçoivent les dangers et les bénéfices dans diverses situations présentant un risque potentiel pour les enfants. Les éléments collectés et pouvant influencer ces perceptions sont étudiés ainsi que l'impact de ces perceptions sur les pratiques autorisées et le vécu des enfants dans ces différents contextes extérieurs à risque.

L'objectif secondaire de l'étude est de décrire ces dimensions pour chacune des situations particulières proposées aux parents ou aux professionnel·le·s et de mieux comprendre par des questions orientées les éléments perçus comme bénéfiques, dangereux et les limites d'autorisation fixées.

Dans chaque situation, les adultes interrogés doivent donc s'exprimer sur le niveau de danger perçu, l'intérêt éducatif de la situation et à quel point ils permettraient aux enfants de la faire. Le choix des situations est réalisé en tenant compte de la classification des risques présentés par Sandseter *et al.*, (2007).

2.2 Méthodologie

2.2.1 Mode de passation et type de questionnaire

Ce deuxième questionnaire en ligne a également été réalisé sur la plateforme LimeSurvey et le mode de passation et de diffusion repose sur la même approche que la première enquête. Le type de questionnaire utilisé dans cette deuxième partie est un questionnaire-photos. Le principe consiste à montrer des photos représentant un ou plusieurs enfants dans des situations

extérieures pouvant être perçues comme dangereuses par les parents ou professionnel-le-s : un enfant qui grimpe à un arbre ; un enfant qui marche au bord d'une rivière ; un enfant qui va seul à l'école ; un enfant qui coupe une haie avec un sécateur, etc. La photo est accompagnée d'une phrase décrivant la situation. Cette approche permet au répondant-e-s de se projeter plus facilement dans la réalité et garantit une meilleure compréhension du contexte proposé. Cette association entre le texte et l'image permet, grâce à des questions orientées, d'obtenir un aperçu des perceptions pour chacune des situations proposées.

2.2.2 Construction du questionnaire

Plusieurs questionnaires-photos ont été créés afin de répondre au contexte spécifique de chacune des populations étudiées (parents ; professionnel-le-s de la petite enfance et animateur-ric-e-s) et aux différentes tranches d'âge des enfants. Les étapes suivantes ont été respectées :

- 1) Construction initiale des questionnaires ;
- 2) Analyse critique des questionnaires initiaux ;
- 3) Prétests (*Think Aloud Technique*) ;
- 4) Établissement de la forme finale des questionnaires.

2.2.2.1 Construction initiale des questionnaires

Aucun questionnaire scientifique validé ne permettant de répondre à nos questions de recherche de manière à la fois complète et spécifique, nous avons dû créer pour chaque population cible un questionnaire original. La construction initiale s'est déroulée en respectant la procédure suivante :

- 1) Sur base de l'objectif de cette enquête, nous avons établi une liste des questions clés à poser pour chaque situation photo. Les réponses aux questions portant sur les dimensions principales (perception de dangers ; perception de bénéfices ; perception de compétences ; perception d'appréciation, vécu enfant) sont ordinales et réparties sur une échelle de Likert à quatre niveaux. Le niveau d'autorisation est apprécié à partir d'une échelle à trois niveaux et le vécu des parents est décrit de manière dichotomique (tableau 29). Des informations complémentaires sur le niveau d'éducation, le niveau de revenu, le sexe, l'âge de/des enfant(s) étaient également demandées.
- 2) Initialement 12 situations illustrées par des photos ont été sélectionnées pour chaque sous-questionnaire, sur base de la classification des risques présentés par Sandseter *et al.* (2007), mais aussi des situations à risques plus adaptées à la population étudiée. Les photos sélectionnées devaient rassembler une série de critères : a) illustrer de manière compréhensible la situation décrite ; b) être crédible pour la tranche d'âge visée ; c) représenter des enfants de la tranche d'âge visée ; d) reprendre au total autant de filles que de garçons ; e) être libre de droit ou en obtenir les droits d'utilisation.
- 3) En fonction des réponses sélectionnées, des sous-questions sont ouvertes aux répondant-e-s afin de mieux comprendre trois dimensions particulières : la perception de bénéfices ; la perception de dangers et les conditions d'autorisation.

- 4) Un travail de reformulation et d'uniformisation de style a ensuite été réalisé afin d'obtenir un questionnaire complet et cohérent.

2.2.2.2 Analyse critique des questionnaires initiaux

Une relecture attentive de la structure générale des questionnaires et de leur contenu par l'équipe de recherche et par le comité d'accompagnement de l'ONE a permis d'ajuster une série d'éléments au sein de chaque questionnaire, comme la sélection des situations et des photos retenues, ou encore comme les tranches d'âges ciblées chez les parents et chez les professionnel·le·s.

2.2.2.3 Prétests (Think Aloud Technique)

La phase de prétest a consisté à administrer les questionnaires-photos à 10 parents et 10 professionnel·le·s issus de différents contextes. Lors des interviews, nous avons utilisé la « Think Aloud Technique » comme dans la première enquête afin d'examiner comment chaque item était compris et perçu par le·la répondant·e, mais aussi afin d'analyser la pertinence globale des questionnaires développés.

2.2.2.4 Établissement de la forme finale des questionnaires

Sur base des commentaires recueillis, une analyse critique menée par les chercheurs a permis d'établir les modifications finales à apporter à chaque questionnaire. En plus de quelques modifications mineures de forme et de formulation, deux modifications majeures ont été apportées aux versions initiales. Afin de réduire la durée du questionnaire, le nombre de situations proposées est passé de 12 à 10. Les situations supprimées ont été choisies en fonction de leur redondance avec d'autres situations et/ou de leur moindre importance. Les choix réalisés ont été validés par le comité d'accompagnement de l'ONE. La perception de compétences, mesurée dans les questionnaires adressés aux parents, a été remplacée par la perception d'appréciation des enfants dans les questionnaires professionnels. En effet, lors de la « Think Aloud Technique » les professionnel·le·s ont soulevé qu'il était difficile de répondre à la perception de compétences car elle varie énormément à l'intérieur d'un groupe d'enfants. Il a par contre été proposé d'interroger les professionnel·le·s sur le niveau d'appréciation des enfants par rapport à la situation proposée.

Au total trois questionnaires (**annexe 6**) ont été élaborés pour les parents (Q2Par) en fonction des tranches d'âge ciblées : 1,5-6 ans ; 7-12 ans et 13-18 ans. Le tableau 27 reprend pour chaque tranche d'âge les 10 situations retenues pour l'analyse.

Trois questionnaires (**annexe 7**) ont également été élaborés pour les professionnel·le·s de l'accueil (Q2Prof) en fonction des trois tranches d'âge les plus critiques : 1,5 à 3 ans ; 4-6 ans et 7-12 ans. Le tableau 28 reprend pour chaque tranche d'âge les 10 situations retenues pour l'analyse.

Tableau 27 : Liste des situations du questionnaire-photo adressé aux parents en fonction de la tranche d'âge de l'enfant.

	1,5-6ans	7-12ans	13-18ans
1	Grimper rocher	Grimper arbre	Sauter d'un rocher
2	Rouler draisienne	Rouler à vélo	Skate-park
3	Scier bois	Tailler bois*	Taille haie
4	Bord mare	Baignade rivière	Baignade lac
5	Jouer épée bois	Cuire avec feu	Feu de camp
6	Jouer dans bois	Jouer à se maîtriser au sol	Jouer à se maîtriser au sol
7	Jouer sous la pluie	Jouer sous la pluie	Promenade bois
8	Caresser chien	Caresser chien	Jouer sous la pluie
9	Manger des baies	Manger des baies	Jouer dans l'obscurité
10	Courir pieds nus	A l'école à pied	Festival

Tableau 28 : Liste des situations du questionnaire-photos adressé aux professionnel-le-s et animateur-ric-e-s en fonction de la tranche d'âge de l'enfant.

	1,5-3 ans	4-6 ans	7-12 ans
1	Grimper banc	Grimper toile araignée	Grimper arbre
2	Grand toboggan	Grimper sur un mur	Rouler à vélo
3	Jouer dans l'eau	Course trottinette	Utiliser outils
4	Jouer dans la boue	Outils dans potager	Baignade rivière
5	Jouer avec un bois	Bord d'une mare	Cuire avec feu
6	Se promener avec enfants	Jouer épée bois	Jeux de lutte
7	Jouer sous la pluie	Jouer sous la pluie	Grande plaine de jeux
8	Jouer dans le froid	Se promener avec enfants	Jouer sous la pluie
9	Courir pieds nus	Caresser chien	Caresser chien
10	Nourrir canards	Manger des baies	Jouer dans l'obscurité

2.2.3 Mode de diffusion des questionnaires

La diffusion des questionnaires-photos a été réalisée de manière similaire à la première étude. Les participants du premier volet ayant laissé leur adresse email ont été contactés pour participer au deuxième volet de l'étude, s'ils le souhaitent.

2.2.4 Analyse des résultats

2.2.4.1 Nettoyage des données

Le nettoyage des données est réalisé selon une procédure identique à la première enquête.

2.2.4.2 Analyse des données

Les questionnaires proposent une même structure pour chaque situation autorisant le calcul de cinq grandes dimensions. Celles-ci sont obtenues en réalisant la somme des scores obtenus dans chacune des situations. La cohérence interne de chaque dimension est vérifiée en calculant le coefficient α de Cronbach, qui, idéalement doit atteindre 0,7 pour être satisfaisant. Les dimensions mesurées dans chaque questionnaire sont reprises dans le tableau 29 avec les niveaux de réponse proposés et les scores attribués.

Tableau 29 : Dimensions mesurées et scores attribués en fonction de la réponse dans la deuxième enquête selon les types de questionnaire (QParents versus QProfessionnel-le-s).

Dimensions mesurées	Questionnaires	Réponses et score attribués (points)			
		0	1	2	3
P-Bn	Q2Par + Q2Prof	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
P-Dg	Q2Par + Q2Prof	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
P-Cp	Q2Par	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
P-AP	Q2Prof	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Aut	Q2Par + Q2Prof	Non	Oui, avec condition	Oui, sans condition	
V-Enf	Q2Par + Q2Prof	Non	Probablement non	Probablement oui	Oui
V-Prt ou V Prof	Q2Par + Q2Prof	Non	Oui		

Perception de danger = P-Dg ; perception de compétence = P-Cp ; perception de bénéfice = P-Bn ; score d'autorisation = Aut ; vécu de l'enfant = V-Enf ; vécu du parent = V-Prt ; vécu professionnel = V Prof.

Une approche descriptive simple a été utilisée pour présenter les principaux résultats.

Une approche par régression linéaire multiple a été réalisée afin de décrire les variations des principales dimensions étudiées à partir des variations d'autres variables. Afin d'alléger la lecture de cette analyse statistique, seuls les coefficients de régression relatifs (b^*) ainsi que les niveaux de signification des relations seront représentés dans nos résultats. Les régressions linéaires complètes peuvent être consultées à titre d'information dans l'**annexe 8**.

Le traitement statistique des résultats a été réalisé sur les logiciels Excel (Microsoft, USA) et Statistica (Statsoft, France).

2.3 Résultats

2.3.1 Questionnaire parents

Au total 851 parents ont répondu au questionnaire-photos, dont 417 (88% de femmes) ont participé à la partie qui concerne les enfants de 1,5 à 6 ans ; 310 (82% de femmes) ont participé à la partie concernant les enfants de 7 à 12 ans et 124 (77% de femmes) ont répondu à la partie concernant les enfants de 13 à 18 ans. L'âge moyen est de 38±7ans. La répartition de la population en fonction du contexte d'urbanisation est la suivante : 23% déclarent vivre dans un contexte urbain ; 33% dans un contexte semi-urbain et 44% dans un contexte rural. Les revenus mensuels nets approximatifs par ménage sont illustrés dans le tableau 30.

Tableau 30 : Répartition des répondant·e-s en fonction du revenu mensuel net du ménage.

Revenu / mois	Répartition population
Entre 0 et 1250€ s	10%
Entre 1.250 et 2.500€	21%
Entre 2.500 et 5.000€	54%
Entre 5.000 et 10.000€	14%
>10.000€	1%

Le tableau 31 reprend la répartition des répondant·e-s en fonction du niveau d'étude atteint.

Tableau 31 : Répartition des répondant·e-s en fonction du niveau d'étude atteint.

Niveau d'étude atteint	Répartition population
Enseignement primaire	1%
Enseignement secondaire inférieur	3%
Enseignement secondaire supérieur	16%
Enseignement supérieur court	39%
Enseignement supérieur long	41%

Pour chaque tranche d'âge nous présentons d'abord les données descriptives des 6 dimensions mesurées (P-Bn ; PDg ; P-Cp ; Aut ; V-Enfet V Prt) pour chaque situation et pour la moyenne de toutes les situations. Le coefficient α de Cronbach est également présenté dans le tableau pour chaque dimension afin de vérifier sa cohérence interne. Les données descriptives quantitatives ainsi que les principales informations qualitatives obtenues pour chacune des 30 situations-photos sont présentées sous forme de fiches en **annexe 9**. Ces fiches comprennent ; 1) la photo ; 2) la phrase décrivant la situation ; 3) les données descriptives se rapportant à la perception de dangers et aux dangers les plus rapportés ; 4) les données descriptives se rapportant à la perception des bénéfiques et l'identification des plus importants ; 5) les limites d'autorisation ; 6) le vécu des enfants ; 7) le vécu des parents et 8) un cadre reprenant les commentaires les plus intéressants laissés par les répondants. Un exemple de fiche est présenté en figure 48.

Seuls les éléments les plus importants de l'analyse exhaustive des différentes situations-photos sont présentés dans ces résultats. A la fin de la présentation des résultats principaux pour chaque

tranche d'âge, les relations entre les différentes variables étudiées et obtenues à partir des régressions linéaires multiples (annexe 8) seront présentées dans des schémas synthétiques.

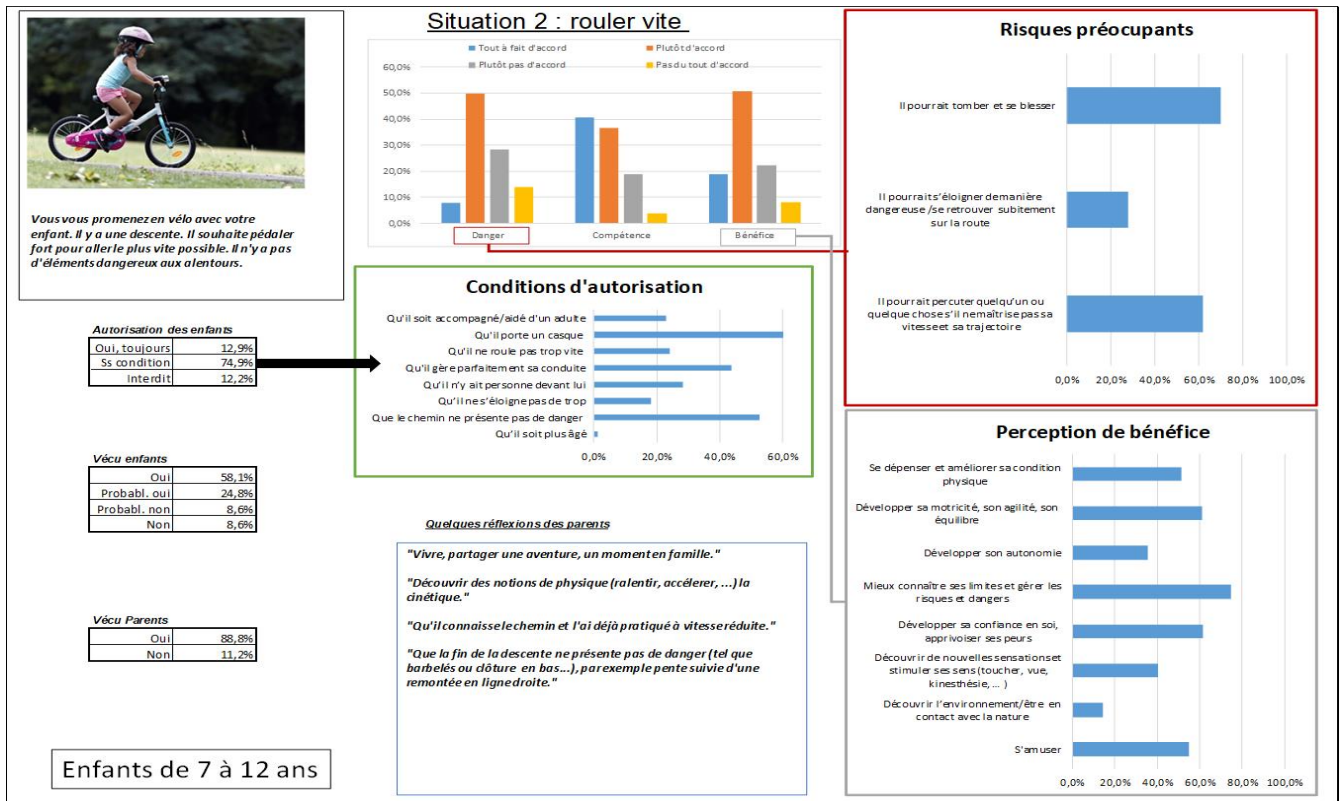


Figure 48 : Fiche reprenant les résultats de la situation 2 du Q2Par ayant un enfant âgé entre 7 et 12 ans. Cette fiche est présentée à titre d'exemple. Les autres fiches sont présentées en annexe 9

2.3.1.1 Résultats questionnaire 1,5-6 ans

Le tableau 32 présente les scores moyens obtenus pour chaque dimension, ainsi que les coefficients α de Cronbach qui sont tous supérieurs à 0,70, confirmant la cohérence interne des 6 dimensions étudiées. Ces résultats sont complétés par l'analyse plus détaillée du tableau 33 qui reprend pour chaque situation un smiley représentant les perceptions des dangers, des bénéfiques, des compétences ainsi que le niveau d'autorisation selon les critères précisés dans la légende. Le tableau 33 liste également les dangers les plus relevés, les catégories de bénéfiques importantes et les principales conditions d'autorisation. Une différence de plus de 10% entre le vécu des enfants et des parents est signalée par > ou <.

Tableau 32 : Scores moyens (et écart type) obtenus pour chacune des 10 situations et en moyenne pour toutes les situations dans les 6 dimensions étudiées du questionnaire parents (enfants de 1,5 à 6 ans). Le coefficient α de Cronbach est également mesuré pour chaque dimension.

Situations	P-Dg /3	P-Cp /3	P-Bn /3	Aut /2	V-Enf /3	V-Prt /1
Grimper rocher	1,5(0,8)	2,1(0,8)	2,2(0,8)	1,2(0,5)	2,2(1,1)	0,7(0,4)
Rouler draisienne	1,3(0,8)	2,1(0,9)	2,2(0,7)	1,1(0,5)	2,2(1,2)	0,6(0,5)
Scier bois	2(0,9)	1,5(1)	1,6(1)	0,7(0,5)	1,1(1,2)	0,3(0,5)
Bord mare	1,6(0,9)	2,3(0,7)	2,2(0,8)	1,1(0,4)	2,4(1)	0,8(0,4)
Jouer épée bois	1,2(0,9)	2,7(0,6)	2(0,8)	1(0,6)	2,3(1)	0,8(0,4)
Jouer dans bois	1,1(0,9)	2,5(0,7)	2,4(0,7)	1,1(0,5)	2,1(1,1)	0,8(0,4)
Jouer sous la pluie	0,4(0,7)	2,7(0,6)	2,3(0,8)	1,2(0,6)	2,4(1)	0,8(0,4)
Caresser chien	1,6(0,8)	2(0,9)	1,9(0,8)	1(0,4)	2,6(0,8)	0,9(0,3)
Manger des baies	1,3(1)	0,8(1)	2(0,9)	0,9(0,5)	2,1(1,2)	0,8(0,4)
Courir pieds nus	0,9(0,9)	2,7(0,6)	2,4(0,8)	1,3(0,6)	2,7(0,8)	0,9(0,3)
Moyenne	1,3(0,5)	2,1(0,4)	2,1(0,5)	1,1(0,3)	2,2(0,6)	0,7(0,2)
α de Cronbach	0,74	0,73	0,83	0,73	0,78	0,72

L'analyse des résultats montre que toutes les situations sont globalement perçues comme bénéfiques pour les enfants, à l'exception de la situation « scier du bois », qui apparaît non seulement peu bénéfique aux yeux des parents, mais aussi relativement dangereuse. D'après les résultats cette activité a été très peu expérimentée dans cette tranche d'âge, aussi bien par les enfants que par les parents. Ceux-ci perçoivent 4 autres situations comme modérément dangereuses : grimper sur un rocher ; rouler vite sur une draisienne ; jouer au bord d'une mare et caresser un chien.

D'après les parents, les enfants de 0 à 6 ans ne sont pas ou peu compétents pour reconnaître les baies comestibles et aider à scier du bois. 6 activités sur 10 sont presque systématiquement conditionnées par les parents. Les conditions concernent l'environnement lui-même (qui ne peut présenter des grands dangers), les conditions de pratiques, l'éloignement et la présence d'une supervision.

Tableau 33 : Synthèse pour chaque situation-photo de la perception des dangers, des bénéfiques, des compétences perçues par les parents ; des conditions d'autorisation et de la comparaison entre le vécu des enfants et le vécu des parents pour les enfants âgés de 0 à 6 ans

Situations	Perception des dangers		Perception des bénéfiques		P-Compét.	Niveau d'autorisation et conditions		V-enf vs V-Par
Grimper rocher		Glisser et se blesser Reproduire ce comportement seul		MAE, CLD, CFS, NAT, AMU, AUT, SSS, DCP			Être accompagné d'un adulte Rocher non dangereux	V-Enf ≈ V-Par
Rouler draisienne		Tomber et se blesser Faire un accident, percuter quelque chose ou quelqu'un		MAE, CLD, AMU, CFS, AUT, DCP, SSS			Porter un casque Le chemin ne présente pas de danger Être accompagné d'un adulte	V-Enf > V-Par
Scier bois		Se blesser/se couper Reproduire ce comportement seul Blesser quelqu'un		TFU, CLD, MAE			Être accompagné d'un adulte	V-Enf ≈ V-Par
Bord mare		Tomber dans l'eau Se noyer Reproduire ce comportement seul		NAT, CLD, AMU, SSS, MAE, CFS, AUT			Être accompagné d'un adulte Eau pas trop profonde	V-Enf ≈ V-Par
Jouer épée bois		Se blesser ou de blesser l'autre		RA, AMU, MAE, CFS, CLD			Dans une attitude de jeu et non de querelle	V-Enf ≈ V-Par
Jouer dans bois		Se perdre		NAT, AUT, AMU, CFS, SSS, DCP, CLD, MAE,			Rester à portée de vue et revenir régulièrement	V-Enf ≈ V-Par
Jouer sous la pluie		Il/elle pourrait tomber malade Il/elle pourrait avoir froid		AMU, NAT, CFS, SSS,			Etre bien équipé Ne pas être malade Si pluie modérée, sans risque d'orage	V-Enf ≈ V-Par
Caresser chien		Le chien pourrait mordre Attitude inappropriée avec le chien Croire que tous les chiens sont gentils Reproduire ce comportement seul		AFA, CLD, CFS			Propriétaire du chien d'accord Ne pas se placer au niveau de la gueule Caresser le chien sur le dos	V-Enf ≈ V-Par
Manger des baies		Cueillir des baies non comestibles Cueillir des baies souillées Reproduire ce comportement seul		NAT, SSS			Vérifier les baies cueillies Baies cueillies à une certaine hauteur Capable de reconnaître les baies	V-Enf < V-Par
Courir pieds nus		Marcher sur un objet coupant Marcher sur un insecte piquant		SSS, NAT, AMU, MAE, DCP			Dans un espace protégé et propre	V-Enf ≈ V-Par

(DCP) Se dépenser et améliorer sa condition physique ; (MAE) Développer sa motricité, son agilité, son équilibre ; (TFU) Développement d'une tâche fonctionnelle et/ou utilitaire ; (RA) Développer sa relation avec les autres ; (AFA) Développer l'apprentissage à une attitude adéquate avec l'animal ; (AUT) Développer son autonomie ; (CLD) Mieux connaître ses limites et gérer les risques et dangers ; (CFS) Développer sa confiance en soi, apprivoiser ses peurs ; (SSS) Découvrir de nouvelles sensations et stimuler ses sens (toucher, vue, kinesthésie, ...) ; (NAT) Découvrir l'environnement/être en contact avec la nature ; (AMU) S'amuser

	P-Dangers	P-Bénéfices	P-Compétences	Autorisation
	Pas d'accord > 60%	D'accord > 60%	D'accord > 60%	Oui, toujours >20% + Interdit < 10%
	Entre et	Entre et	Entre et	Entre et
	D'accord > 60%	Pas d'accord > 60%	Pas d'accord > 60%	Oui toujours <10% + Interdit >20%

Questionnaire Parents :
enfants de 0 à 6 ans.

Les résultats montrent une différence de vécu entre les enfants et les parents dans deux situations : les enfants ont davantage expérimenté la drapsienne alors que les parents ont davantage mangé des baies sauvages. L'étude montre la grande diversité des bénéfices perçus pour les 10 situations.

2.3.1.2 Résultats questionnaire 7-12 ans

Tableau 34 : Scores moyens (et écart type) obtenus pour chacune des 10 situations et en moyenne pour toutes les situations dans les 6 dimensions étudiées du questionnaire parents (enfants de 7 à 12 ans). Le coefficient α de Cronbach est également mesuré pour chaque dimension.

Situations	P-Dg /3	P-Cp /3	P-Bn /3	Aut /2	V-Enf /3	V-Prt /1
Grimper arbre	1,3(0,9)	2,4(0,7)	2,2(0,8)	1,2(0,5)	2,4(0,9)	0,8(0,4)
Rouler à vélo	1,5(0,8)	2,1(0,9)	1,8(0,8)	1(0,5)	2,3(0,9)	0,9(0,3)
Tailler bois*	1,8(0,8)	2,1(0,8)	1,9(0,9)	0,4(0,5)	1,1(1,5)	0,6(0,5)
Baignade rivière	1(0,9)	2,6(0,6)	2,5(0,7)	1,2(0,5)	2,5(0,9)	0,9(0,3)
Cuire avec feu	1,5(0,9)	2,2(0,8)	2,1(0,8)	1(0,4)	2,1(1,2)	0,7(0,5)
Jouer à se maîtriser au sol	1,1(0,9)	2,3(0,8)	1,6(1)	0,9(0,7)	2,3(0,8)	0,7(0,4)
Jouer sous la pluie	0,4(0,7)	2,7(0,6)	2,4(0,8)	1,4(0,6)	2,8(0,6)	0,9(0,3)
Caresser chien	1,5(0,8)	2,1(0,9)	1,8(0,8)	1(0,5)	2,6(0,7)	0,9(0,4)
Manger des baies	1,1(1)	1,3(1,1)	2,1(1)	1,1(0,5)	2,4(0,9)	0,9(0,3)
A l'école à pied	1,9(0,9)	2,2(0,9)	2,1(0,9)	0,8(0,6)	1,5(1,4)	0,7(0,4)
Moyenne	1,3(0,5)	2,2(0,4)	2(0,6)	1(0,3)	2,2(0,4)	0,8(0,2)
α de Cronbach*	0,74	0,70	0,82	0,70	0,69	0,64

L'analyse détaillée des 10 situations est synthétisée dans les tableaux 34 et 35. La situation 3 « tailler un bois* » révèle des résultats incohérents avec les autres situations, diminuant de manière significative les coefficients α de Cronbach. Cette dimension, peu vécue par un grand nombre d'enfants de 7 à 12 ans, a été retirée dans les régressions linéaires afin d'obtenir des coefficients satisfaisants et de pouvoir s'appuyer sur des dimensions cohérentes. Nos tableaux montrent que toutes les situations sont perçues comme bénéfiques à l'exception de « tailler un bois » et « jouer à se maîtriser au sol ». « Tailler un bois » et « aller à l'école à pied » sont les deux situations perçues comme les plus dangereuses. Quatre autres situations sont perçues comme modérément dangereuses : grimper dans un arbre ; rouler vite à vélo ; cuire avec un feu et caresser un chien. La perception de compétences est modérée pour « tailler un bois » et « reconnaître des baies comestibles ». Trois situations font l'objet d'une restriction importante de la part des parents : tailler un bois, aller à l'école à pied et jouer à se maîtriser au sol. Cette dernière activité semble davantage vécue par les enfants que les parents alors que ceux-ci sont davantage allés à l'école à pied que leurs enfants.

Tableau 35 : Synthèse pour chaque situation-photo de la perception des dangers, des bénéfiques, des compétences perçues par les parents ; des conditions d'autorisation et de la comparaison entre le vécu des enfants et le vécu des parents pour les enfants âgés de 7 à 12 ans.

Situations		Perception des dangers		Perception des bénéfiques	P-Compét.		Niveau d'autorisation et conditions	V-enf vs V-Par
Grimper arbre	😊	Tomber et se blesser	😊	MAE, CFS, CLD, NAT, AMU, SSS, AUT, DCP	😊	😊	Arbre sans risque Être supervisé par un adulte Ne pas grimper trop haut	V-Enf ≈ V-Par
Rouler à vélo	😊	Tomber et se blesser Faire un accident, percuter quelque chose ou quelqu'un	😊	CLD, MAE, CFS, AMU, DCP, SSS	😊	😊	Porter un casque Le chemin ne présente pas de danger Maîtrise la conduite du vélo	V-Enf ≈ V-Par
Tailler bois	😞	Se blesser/se couper Blesser quelqu'un Reproduire ce comportement seul	😞	MAE, TFU, AUT, CLD	😊	😞	Avoir appris à manipuler l'outil Être supervisé par un adulte	V-Enf < V-Par
Baignade rivière	😊	Glisser et se blesser Être emporté par le courant	😊	NAT, AMU, RA, DCP, CLD, SSS, CFS, AUT	😊	😊	Être supervisé par un adulte Eau pas trop profonde Ne pas s'éloigner de trop Qu'il sache nager	V-Enf ≈ V-Par
Cuire avec feu	😊	Se brûler Brûler/blesser un autre	😊	RA, CLD, AMU, NAT, AUT, SSS	😊	😊	Être supervisé par un adulte Que son comportement soit adéquat Le feu doit être sécurisé	V-Enf ≈ V-Par
Jouer à se maîtriser au sol	😊	Se blesser ou blesser un autre	😊	RA, AMU, DCP, MAE, CLD	😊	😞	Dans une attitude de jeu et non de querelle	V-Enf > V-Par
Jouer sous la pluie	😊	Il/elle pourrait avoir froid Il/elle pourrait tomber malade	😊	AMU, NAT, SSS, DCP	😊	😊	Être bien équipé et se changer en rentrant Ne pas être malade Si pluie modérée, sans risque d'orage	V-Enf ≈ V-Par
Caresser chien	😊	Le chien pourrait mordre Croire que tous les chiens sont gentils Attitude inappropriée avec le chien	😊	AFA, CLD, CFS	😊	😊	Propriétaire du chien d'accord Qu'il ne se place pas au niveau de la gueule Que le chien semble gentil	V-Enf ≈ V-Par
Manger des baies	😊	Cueillir des baies non comestibles Cueillir des baies souillées	😊	NAT, SSS	😊	😊	Vérifier les baies cueillies Capable de reconnaître les baies	V-Enf = V-Par
A l'école à pied	😞	Être victime d'un accident Faire une mauvaise rencontre	😊	AUT, CLD, CFS	😊	😞	Qu'il/elle connaisse et respecte le code de la route	V-Enf < V-Par

(DCP) Se dépenser et améliorer sa condition physique ; (MAE) Développer sa motricité, son agilité, son équilibre ; (TFU) Développement d'une tâche fonctionnelle et/ou utilitaire ; (RA) Développer sa relation avec les autres ; (AFA) Développer l'apprentissage à une attitude adéquate avec l'animal ; (AUT) Développer son autonomie ; (CLD) Mieux connaître ses limites et gérer les risques et dangers ; (CFS) Développer sa confiance en soi, apprivoiser ses peurs ; (SSS) Découvrir de nouvelles sensations et stimuler ses sens (toucher, vue, kinesthésie, ...) ; (NAT) Découvrir l'environnement/être en contact avec la nature ; (AMU) S'amuser

	P-Dangers	P-Bénéfiques	P-Compétences	Autorisation
😊	Pas d'accord > 60%	D'accord > 60%	D'accord > 60%	Oui, toujours >20% + Interdit < 10%
😊	Entre 😊 et 😞	Entre 😊 et 😞	Entre 😊 et 😞	Entre 😊 et 😞
😞	D'accord > 60%	Pas d'accord > 60%	Pas d'accord > 60%	Oui toujours <10% + Interdit >20%

Questionnaire Parents :
enfants de 7 à 12 ans.

Tableau 36 : Scores moyens (et écart type) obtenus pour chacune des 10 situations et en moyenne pour toutes les situations dans les 6 dimensions étudiées du questionnaire parents (enfants de 13 à 18 ans). Le coefficient α de Cronbach est également mesuré pour chaque dimension.

Situations	P-Dg /3	P-Cp /3	P-Bn /3	Aut /2	V-Enf /3	V-Prt /1
Sauter d'un rocher	1,6(0,9)	2,1(0,9)	1,7(1)	1(0,5)	1,7(1,2)	0,5(0,5)
Skate-park	1,1(0,9)	2,2(0,8)	2,1(0,7)	1,3(0,5)	1,3(1,2)	0,3(0,4)
Taille haie	1,9(0,9)	2(0,8)	1,8(0,9)	0,9(0,6)	1,2(1,2)	0,3(0,5)
Baignade lac	1(0,8)	2,6(0,6)	2,4(0,6)	1,3(0,5)	2,3(1)	0,8(0,4)
Feu de camp	1,4(0,8)	2,2(0,8)	2,1(0,8)	1,1(0,4)	1,8(1,2)	0,6(0,5)
Jouer à se maîtriser au sol	1(0,8)	2,5(0,6)	1,7(0,9)	1(0,7)	2,4(0,7)	0,7(0,5)
Promenade bois	1,4(1)	2,3(0,9)	2,2(0,8)	1,1(0,6)	2,1(1,2)	0,8(0,4)
Jouer sous la pluie	0,5(0,7)	2,5(0,8)	2(0,9)	1,4(0,7)	2,4(0,8)	0,8(0,4)
Jouer dans l'obscurité	1,6(0,9)	2,2(0,9)	1,5(0,9)	0,9(0,6)	1,8(1,1)	0,7(0,4)
Festival	1(0,8)	2,6(0,6)	2,3(0,6)	1,1(0,4)	1,6(1,3)	0,4(0,5)
Moyenne	1,3(0,4)	2,3(0,5)	2(0,5)	1,1(0,3)	1,9(0,6)	0,6(0,2)
α de Cronbach	0,70	0,81	0,81	0,72	0,75	0,72

L'analyse des 10 situations-photos pour les jeunes des 13 à 18 ans est synthétisée dans les tableaux 36 et 37. Toutes les situations sont perçues comme bénéfiques à l'exception de « jouer dans l'obscurité » et « jouer à se maîtriser au sol ». « Tailler une haie » est la seule situation perçue comme relativement dangereuse. Cinq autres situations sont perçues comme modérément dangereuses : sauter d'un rocher ; se baigner dans un lac ; faire un feu de camp ; se promener dans les bois et jouer dans l'obscurité. Faire une mauvaise rencontre est un danger perçu dans trois situations : promenade dans les bois, jouer dans l'obscurité et aller à un festival. A chaque fois, avoir son téléphone portable sur soi est une condition relevée par les parents. Les parents estiment que leurs enfants sont compétents dans toutes les situations proposées. L'analyse comparative du vécu des enfants avec le vécu des parents montre des différences pour quatre situations. Selon les déclarations de parents, les enfants auraient davantage expérimenté le skate-park, les jeux à se maîtriser au sol et les festivals. A l'inverse, les parents se sont davantage promené dans les bois que leurs enfants, au même âge. Une grosse majorité des situations (7/10) fait l'objet de conditions de la part des parents. Tailler une haie, aller au skate-park et assister à un festival apparaissent comme des situations peu vécues.

Tableau 37 : Synthèse pour chaque situation-photo de la perception des dangers, des bénéfiques, des compétences perçues par les parents ; des conditions d'autorisation et de la comparaison entre le vécu des enfants et le vécu des parents pour les enfants âgés de 13 à 18 ans

Situations	Perception des dangers	Perception des bénéfiques	P-Compét.	Niveau d'autorisation et conditions	V-enf vs V-Par
Sauter d'un rocher	Glisser du rocher et se blesser Se blesser en tombant dans l'eau	CLD, AMU, CFS, NAT, SSS		Pas de danger dans la zone de réception Être supervisé par un adulte	V-Enf ≈ V-Par
Skate-park	Tomber et se blesser Faire un accident, percuter quelque chose ou quelqu'un	MAE, AMU, DCP, CLD, CFS, RA, AUT, SSS		Porter les protections adéquates	V-Enf > V-Par
Taille haie	Se blesser/se couper Reproduire ce comportement seul	TFU, AUT, CLD		Être supervisé par un adulte	V-Enf ≈ V-Par
Baignade lac	S'éloigner dangereusement Se blesser avec un rocher coupant	AMU, RA, NAT, DCP, CLD, CFS, AUT, SSS, MAE		Qu'il/elle sache nager Être supervisé par un adulte Ne pas trop s'éloigner	V-Enf ≈ V-Par
Feu de camp	Le feu pourrait se propager Se brûler Se brûler/blesser un autre	RA, AMU, CLD, AUT		Que son comportement soit adéquat Le feu doit être sécurisé Savoir faire un feu sans risque	V-Enf ≈ V-Par
Jouer à se maîtriser au sol	Se blesser ou blesser un autre	RA, AMU, CLD, MAE		Dans une attitude de jeu et non de querelle	V-Enf > V-Par
Promenade bois	Faire une mauvaise rencontre	NAT, AUT, DCP, CFS, AMU, CLD		GSM chargé avec lui/elle Revenir à une heure précise	V-Enf < V-Par
Jouer sous la pluie	Il/elle pourrait avoir froid Il/elle pourrait tomber malade	AMU, RA, DCP, SSS, NAT		Etre bien équipé et se changer en rentrant Ne pas être malade Si pluie modérée, sans risque d'orage	V-Enf ≈ V-Par
Jouer dans l'obscurité	Faire une mauvaise rencontre Etre victime d'un accident	AUT, RA, CFS, AMU		GSM chargé avec lui/elle Connaître les jeunes fréquentés Pas de danger dans le quartier	V-Enf ≈ V-Par
Festival	Etre exposé à des substances illicites Faire une mauvaise rencontre	RA, AMU, AUT		GSM chargé avec lui/elle Accompagné d'un autre enfant de son âge	V-Enf > V-Par

(DCP) Se dépenser et améliorer sa condition physique ; (MAE) Développer sa motricité, son agilité, son équilibre ; (TFU) Développement d'une tâche fonctionnelle et/ou utilitaire ; (RA) Développer sa relation avec les autres ; (AFA) Développer l'apprentissage à une attitude adéquate avec l'animal ; (AUT) Développer son autonomie ; (CLD) Mieux connaître ses limites et gérer les risques et dangers ; (CFS) Développer sa confiance en soi, apprivoiser ses peurs ; (SSS) Découvrir de nouvelles sensations et stimuler ses sens (toucher, vue, kinesthésie, ...) ; (NAT) Découvrir l'environnement/être en contact avec la nature ; (AMU) S'amuser

	P-Dangers	P-Bénéfices	P-Compétences	Autorisation
	Pas d'accord > 60%	D'accord > 60%	D'accord > 60%	Oui, toujours >20% + Interdit < 10%
	Entre et	Entre et	Entre et	Entre et
	D'accord > 60%	Pas d'accord > 60%	Pas d'accord > 60%	Oui toujours <10% + Interdit >20%

Questionnaire Parents :
enfants de 13 à 18 ans.

2.3.1.3 Régression Linéaire multiple

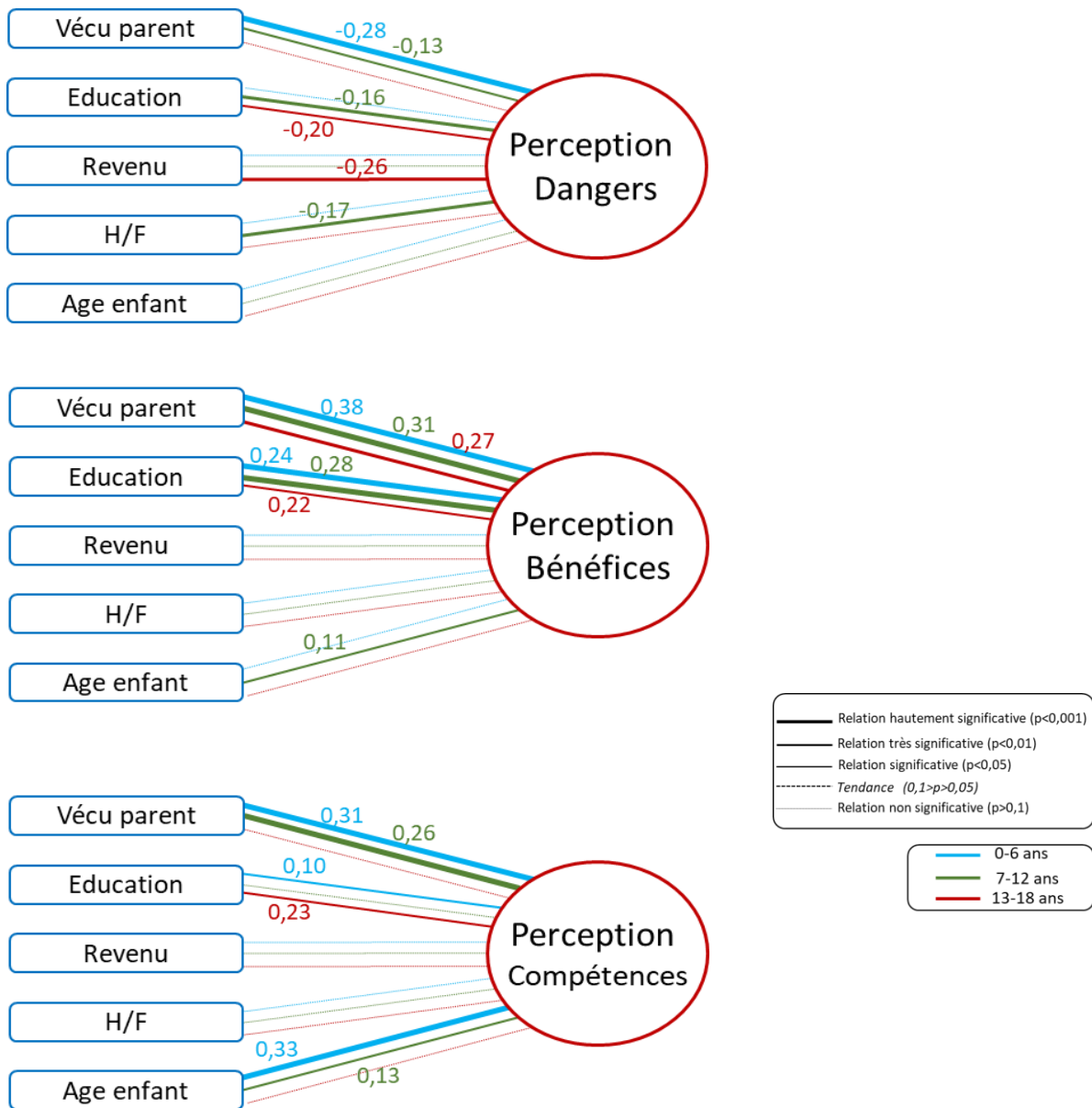


Figure 49 : Synthèse des régressions linéaires modélisant l'intensité des relations entre les variables dépendantes et : 1) la perception des dangers ; 2) la perception des bénéfices ; 3) la perception des compétences pour chaque tranche d'âge étudiée dans le questionnaire destiné aux parents.

L'analyse des résultats montre que le vécu du parent répondant est de loin le facteur qui influence le plus les perceptions (7 relations sur 9 sont significatives). Le niveau d'éducation apparaît également comme un facteur assez influant, surtout pour la perception des bénéfices. Le revenu du ménage et le sexe de l'enfant sont des éléments peu influants. Il y a des différences en fonction des questionnaires et donc des âges. Il apparaît que l'influence de vécu sur les perceptions diminue lorsque l'enfant est plus âgé. L'âge de l'enfant lui-même influence la perception des compétences dans les questionnaires destinés au 0-6 ans ($b^*=0,33$; $p < 0,001$) et au 7 à 12 ans

($b^*=0,13$; $p<0,05$). Les relations observées sont toutes négatives avec la perception des dangers et positives avec la perception des bénéfices et des compétences.

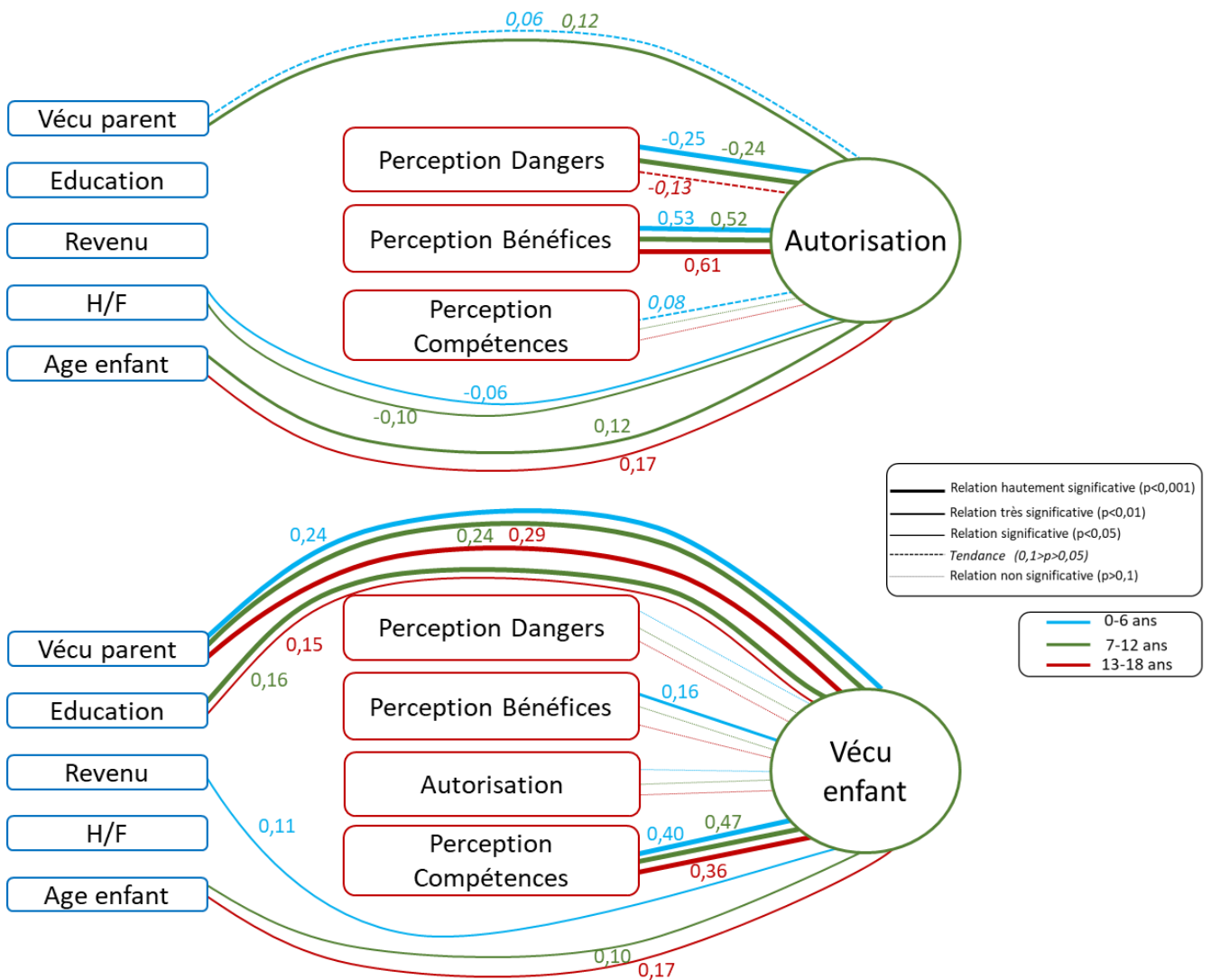


Figure 50 : Synthèse des régressions linéaires modélisant l'intensité des relations entre les variables dépendantes et : 1) le niveau d'autorisation ; 2) le vécu de l'enfant pour chaque tranche d'âge étudiée dans le questionnaire destiné aux parents.

L'autorisation de réaliser les activités à risque proposées dans le questionnaire-photo est plus fortement influencée par la perception des bénéfices (r entre 0,52 et 0,61 ; $p<0,001$) que par la perception des dangers (r entre -0,13 et -25 ; $p<0,1$ à $p<0,001$). L'âge de l'enfant influence l'autorisation dans les questionnaires 7-12 ans ($r=0,12$; $p<0,01$) et 13-18 ($r=0,17$; $p<0,01$) alors que c'est plutôt la perception des compétences qui semble influencer l'autorisation chez les 0-6 ans ($r= 0,08$; $p<0,1$). De manière étonnante le sexe de l'enfant influence légèrement mais significativement le score d'autorisation pour les deux premières tranches d'âge, en défaveur des filles. Le vécu des enfants n'apparaît pas influencé par le score d'autorisation, quelle que soit la tranche d'âge étudiée. Les deux facteurs qui influencent le plus le vécu de l'enfant sont la perception de compétences (r entre 0,36 et 0,47 ; $p<0,001$) et le vécu du parent (r entre 0,24 et 0,29 ; $p<0,001$). De manière beaucoup plus faible et variable d'un questionnaire à l'autre

l'éducation, le revenu et l'âge des enfants apparaissent comme des facteurs pouvant avoir une influence sur le vécu de l'enfant.

2.3.2 Questionnaire professionnel-le-s

Au total 512 professionnel-le-s de l'accueil ou animateur-ric-e-s ont pris la peine de répondre complètement au questionnaire-photos, dont 196 ont participé à la partie qui concerne les enfants de 1,5 à 3 ans ; 98 ont participé à la partie concernant les enfants de 4 à 6 ans et 218 ont répondu à la partie concernant les enfants de 7 à 12 ans.

Dans l'accueil 0-3 ans, il y a 64% d'accueil collectif, 33% d'accueil familial et 4% de LREP. 53% des répondants ont déjà été sensibilisés à l'IEE et 60% ont une formation dans le domaine de l'enfance de plus de 300H.

Pour le questionnaire adressé aux enfants de 4 à 6 ans nous retrouvons 52% de professionnel-le-s qui travaillent dans l'accueil extrascolaire ; 34% sont dans des centres de vacances ; 11% animent dans des structures extérieures comme des fermes pédagogiques, des centres artistiques ou encore des stages sportifs et 4% sont issus des organismes de jeunesse. 52% des répondant-e-s ont déjà été sensibilisés à l'IEE et 48% ont une formation dans le domaine de l'enfance de plus de 300H.

Pour le questionnaire adressé aux enfants de 7 à 12 ans nous retrouvons 30% de professionnel-le-s qui travaillent dans l'accueil extrascolaire ; 13% sont dans des écoles de devoirs ; 14% animent dans des organisations de jeunesse ; 34% sont dans des centres de vacances et 8% animent dans des structures extérieures comme des fermes pédagogiques, des centres artistiques ou encore des stages sportifs. 51% des répondants ont déjà été sensibilisé à l'IEE et 54% ont une formation dans le domaine de l'enfance de plus de 300H.

Pour chaque tranche d'âge nous présentons d'abord les données descriptives des 6 dimensions mesurées (P-Bn ; PDg ; P-Ap ; Aut ; V-Enf et V Prof) pour chaque situation et pour la moyenne de toutes les autres situations. Le coefficient α de Cronbach est également présenté dans les tableaux pour chaque dimension afin de vérifier sa cohérence interne. Seuls les éléments les plus importants de l'analyse exhaustive des différentes situations-photos sont présentés dans ces résultats. Les données descriptives quantitatives complètes et obtenues pour chacune des 30 situations-photo sont présentées sous forme de fiches en **annexe 10**.

A la fin de la présentation des résultats principaux pour chaque tranche d'âge, les relations entre les différentes variables étudiées et obtenues à partir des régressions linéaires multiples (annexe 8) seront présentées dans des schémas synthétiques.

2.3.2.1 Résultats questionnaire 1,5-3 ans

L'analyse détaillée des 10 situations est présentée dans les fiches reprises en **annexe 10**. Les fiches reprennent la photo, l'énoncé, la répartition des réponses pour chaque question, les principaux risques préoccupant les professionnel-le-s, les bénéfices perçus, et les conditions d'autorisation.

Un petit cadre reprend une série de commentaires des professionnel-le-s qui illustrent la diversité des réflexions liées à la situation.

Tableau 38 : Scores moyens (et écart type) obtenus pour chacune des 10 situations et en moyenne pour toutes les situations dans les 6 dimensions étudiées du questionnaire professionnel-le-s (enfants de 1,5 à 3 ans). Le coefficient α de Cronbach est également mesuré pour chaque dimension.

Situations	P-Dg/3	P-Ap/3	P-Bn/3	Aut/2	V-Enf/3	V-Prof/1
Grimper banc	1,7(0,9)	2,3(0,7)	1,8(0,8)	0,9(0,5)	1,7(1,3)	0,7(0,4)
Grand toboggan	1,3(0,9)	2,5(0,7)	2,2(0,8)	1,2(0,5)	2,2(1,2)	0,9(0,3)
Jouer dans l'eau	1,2(1)	2,8(0,4)	2,6(0,6)	1(0,5)	2,4(1,2)	0,8(0,4)
Jouer dans la boue	0,8(0,9)	2,4(0,6)	1,9(0,9)	0,6(0,6)	0,9(1,2)	0,6(0,5)
Jouer avec un bois	1,4(0,8)	2,4(0,6)	2,1(0,8)	0,9(0,5)	1,7(1,3)	0,8(0,4)
Se promener avec enfants	1,3(0,9)	2,6(0,6)	2,6(0,6)	1,1(0,6)	2,2(1,2)	0,8(0,4)
Jouer sous la pluie	0,9(0,9)	2,3(0,6)	2(0,8)	0,8(0,5)	1,5(1,2)	0,7(0,4)
Jouer dans le froid	0,6(0,8)	2,6(0,5)	2,6(0,6)	1,2(0,5)	2,4(1)	0,9(0,3)
Courir pieds nus	1(0,9)	2,6(0,6)	2,5(0,6)	1,2(0,6)	2,1(1,2)	0,8(0,4)
Nourrir canards	1,3(0,9)	2,5(0,6)	2,3(0,7)	1(0,5)	1,2(1,3)	0,8(0,4)
Moyenne	1,1(0,5)	2,5(0,4)	2,3(0,4)	1(0,3)	1,8(0,6)	0,8(0,2)
α de Cronbach	0,74	0,81	0,81	0,75	0,72	0,71

Le tableau 38 présente les scores moyens obtenus pour chaque dimension, ainsi que les coefficients α de Cronbach qui sont tous supérieurs à 0,70, confirmant la cohérence interne des 6 dimensions étudiées. Ces résultats sont complétés par l'analyse plus détaillée du tableau 39 qui reprend pour chaque situation un smiley représentant les perceptions des dangers, des bénéfiques, d'appréciation ainsi que le niveau d'autorisation selon les critères précisés dans la légende. Le tableau 39 liste également les dangers les plus relevés, les catégories de bénéfiques importants et les principales conditions d'autorisation. Une différence de plus de 10% entre le vécu des enfants et des adultes est signalée par > ou <.

L'analyse des résultats montre que toutes les situations proposées dans le questionnaire sont globalement perçues comme bénéfiques et appréciées par les enfants. Une activité apparaît plus dangereuse que les autres : « grimper sur un banc ». Quatre autres activités sont perçues comme modérément dangereuses : se promener avec des enfants, jouer avec un bois, nourrir des canards et glisser vite sur un grand toboggan. La crainte que les enfants aient froid et tombent malade est régulièrement avancée. 7 activités sur 10 sont presque systématiquement conditionnées par les parents. La supervision par un adulte apparaît très importante dans la plupart des cas. Avoir des équipements adaptés, des vêtements de rechange apparaît important pour aller dehors dans diverses conditions (pluie, froid) et jouer avec les éléments (eau, boue).

Tableau 39 : Synthèse pour chaque situation-photo des dangers, des bénéfiques, du niveau d'appréciation perçues par les professionnel-le-s ; des conditions d'autorisation et de la comparaison entre le vécu des enfants et le vécu des professionnel-le-s pour les enfants âgés de 0 à 3 ans

Situations	Perception des dangers		Perception des bénéfiques		N° appréc	Niveau d'autorisation et conditions		V-enf vs V-Pro
Grimper banc		Risque de tomber Reproduire ce comportement seul		MAE, CFS, CLD, AUT, AMU, SSS			Être supervisé par un adulte Banc stable et en bon état	V-Enf < V-Pro
Grand toboggan		Se blesser lors de l'arrivée Se brûler la peau si trop vite		CLD, MAE, CFS, AMU, AUT, SSS, DCP			Être supervisé par un adulte Un enfant à la fois Zone d'arrivée sans risque	V-Enf < V-Pro
Jouer dans l'eau		Se noyer Glisser et se faire mal		SSS, RA, AMU, CFS, MAE, CLD			Être supervisé par un adulte Piscine peu profonde Crème solaire Vêtements adaptés	V-Enf ≈ V-Pro
Jouer dans la boue		Salir vêtements et l'intérieur Prendre froid et tomber malade		SSS, NAT, AMU, MAE			Être supervisé par un adulte Vêtements adaptés et de rechange	V-Enf < V-Pro
Jouer avec un bois		Se blesser ou blesser l'autre Se faire mal		NAT, AMU, SSS, MAE, CFS, CLD, RA, AUT			Être supervisé par un adulte Ne pas diriger le bois vers d'autres enfants	V-Enf < V-Pro
Se promener avec enfants		Un enfant pourrait quitter le groupe Se blesser loin du lieu d'accueil		NAT, RA, AMU, DCP, SSS, CLD, CFS, MAE, AUT			Présence de poussettes	V-Enf ≈ V-Pro
Jouer sous la pluie		Il/elle pourrait tomber malade Il/elle pourrait avoir froid		NAT, AMU, SSS, DCP, RA, MAE, CFS			Être bien équipé Ne pas être malade Si pluie modérée, sans risque d'orage Température extérieure pas trop froide	V-Enf < V-Pro
Jouer dans le froid		Il/elle pourrait avoir froid Il/elle pourrait tomber malade		NAT, AMU, SSS, DCP, RA, MAE, AUT			Être bien équipé Ceux qui le souhaitent puissent rester à l'intérieur	V-Enf ≈ V-Pro
Courir pieds nus		Marcher sur un insecte piquant		SSS, NAT, AMU, MAE, CFS			Dans un espace protégé et entretenu Pas de guêpes à proximité	V-Enf < V-Pro
Nourrir canards		Canard pourrait pincer le doigt d'un enfant Canard pourrait attaquer		CLD, AFA, CFS, NAT, AMU, SSS			Être supervisé par un adulte Canard non agressif	V-Enf ≈ V-Pro

(DCP) Se dépenser et améliorer sa condition physique ; (MAE) Développer sa motricité, son agilité, son équilibre ; (TFU) Développement d'une tâche fonctionnelle et/ou utilitaire ; (RA) Développer sa relation avec les autres ; (AFA) Développer l'apprentissage à une attitude adéquate avec l'animal ; (AUT) Développer son autonomie ; (CLD) Mieux connaître ses limites et gérer les risques et dangers ; (CFS) Développer sa confiance en soi, apprivoiser ses peurs ; (SSS) Découvrir de nouvelles sensations et stimuler ses sens (toucher, vue, kinesthésie, ...) ; (NAT) Découvrir l'environnement/être en contact avec la nature ; (AMU) S'amuser

	P-Dangers	P-Bénéfices	N° Appréciation	Autorisation
	Pas d'accord > 60%	D'accord > 60%	D'accord > 60%	Oui, toujours >20% + Interdit < 10%
	Entre et	Entre et	Entre et	Entre et
	D'accord > 60%	Pas d'accord > 60%	Pas d'accord > 60%	Oui toujours <10% + Interdit >20%

Questionnaire Professionnel-le-s :
enfants de 0 à 3 ans.

Les résultats montrent que dans 6 cas sur 10 les professionnel·le·s ont davantage vécu la situation que les enfants l'ont fait dans le cadre de leur accueil. Jouer sous la pluie apparaît comme la situation la plus problématique. Un élément qui ressort des résultats qualitatifs est la difficulté des professionnel·le·s à gérer certaines situations lorsque les enfants sont nombreux.

2.3.2.2 Résultats questionnaire 4-6 ans

Tableau 40 : Scores moyens (et écart type) obtenus pour chacune des 10 situations et en moyenne pour toutes les situations dans les 6 dimensions étudiées du questionnaire professionnel·le·s (enfants de 4 à 6 ans). Le coefficient α de Cronbach est également mesuré pour chaque dimension.

Situations	P-Dg/3	P-Ap/3	P-Bn/3	Aut/2	V-Enf/3	V-Prof/1
Grimper toile araignée	1,9(0,9)	2,2(0,6)	1,7(0,9)	0,8(0,5)	0,9(1,2)	0,8(0,4)
Grimper sur un mur	1,7(0,9)	2,3(0,7)	1,4(0,9)	0,6(0,6)	1,3(1,2)	0,8(0,4)
Course trottinette	1,1(0,8)	2,7(0,5)	2,3(0,8)	1,1(0,5)	2,1(1,2)	0,7(0,5)
Outils dans potager	1,3(0,9)	2,6(0,6)	2,7(0,5)	1,1(0,5)	1,9(1,3)	0,7(0,4)
Bord d'une mare	2(0,9)	2,4(0,6)	2,1(0,8)	0,8(0,6)	1,3(1,2)	0,7(0,5)
Jouer épée bois	1,9(0,8)	2,5(0,6)	1,5(1)	0,5(0,5)	1,6(1,2)	0,7(0,5)
Jouer sous la pluie	0,9(0,9)	2,3(0,7)	1,8(1)	0,9(0,6)	2,1(1,1)	0,8(0,4)
Se promener avec enfants	1,5(0,9)	2,5(0,6)	2,5(0,6)	1,2(0,5)	2,6(0,8)	1(0,2)
Caresser chien	2(0,9)	2,4(0,6)	1,6(0,9)	0,7(0,6)	1,5(1,2)	0,8(0,4)
Manger des baies	1,7(0,9)	2,4(0,6)	1,9(0,9)	0,8(0,5)	1,4(1,2)	0,8(0,4)
Moyenne	1,6(0,5)	2,4(0,4)	1,9(0,6)	0,9(0,3)	1,7(0,7)	0,8(0,2)
α de Cronbach	0,81	0,83	0,86	0,77	0,78	0,68

L'analyse détaillée des 10 situations concernant la tranche d'âge 4-6 ans est synthétisée dans les tableaux 40 et 41. Les coefficients α de Cronbach sont bons pour toutes les dimensions à l'exception de V-prof pour lequel on obtient un score proche de la satisfaction avec 0,68. Si les répondant·e·s sont unanimes pour dire que les enfants de cet âge apprécieraient toutes les situations, pas moins de 5 sur 10 sont perçues comme pas ou peu bénéfiques dans le cadre de l'accueil des enfants de 4 à 6 ans. Grimper sur une toile d'araignée, grimper sur un mur, jouer à l'épée avec un bois, jouer au bord d'un mare, caresser un chien et cueillir et manger des baies sauvages sont des activités perçues comme relativement dangereuses et font l'objet de restrictions importantes, voire d'une interdiction. La supervision des enfants par un adulte responsable apparaît ici aussi comme un critère d'autorisation indispensable dans de nombreuses situations. Le cadre restrictif déterminé par les professionnel·le·s explique certainement que dans 6 situations sur 10, le vécu des adultes est supérieur au vécu des enfants dans le cadre de leur accueil.

Plusieurs situations proposées semblent rarement vécues par les enfants dans l'accueil 4-6 ans. C'est le cas pour « grimper dans une toile d'araignée » ; « grimper sur un mur » ; se promener au « bord d'une mare » ; « manger des baies » ou encore « caresser un chien ».

Tableau 41 : Synthèse pour chaque situation-photo des dangers, des bénéfiques, du niveau d'appréciation perçues par les professionnel-le-s ; des conditions d'autorisation et de la comparaison entre le vécu des enfants et le vécu des professionnel-le-s pour les enfants âgés de 4 à 6 ans

Situations	Perception des dangers	Perception des bénéfiques	N° appréc	Niveau d'autorisation et conditions	V-enf vs V-Pro
Grimper toile araignée	Tomber et se blesser Ne pas savoir redescendre	MAE, CFS, CLD, AMU, AUT, DCP, SSS		Être supervisé par un adulte Araignée en bon état Pas trop d'enfants dessus	V-Enf < V-Pro
Grimper sur un mur	Tomber et se blesser Reproduire ce comportement seul Ils pourraient se pousser, courir	MAE, CLD, CFS, AMU		Possibilité de donner la main aux enfants Muret pas trop haut Marcher et pas courir	V-Enf < V-Pro
Course trottinette	Tomber et se blesser Blesser quelqu'un d'autre Dispute pour les trottinettes	AMU, MAE, DCP, RA, CLD, SSS, CFS		Zoné délimitée et adaptée et sans danger Porter équipements adaptés	V-Enf ≈ V-Pro
Outils dans potager	Risque de se blesser ou de blesser un autre enfant Détourner l'outil de sa fonction	NAT, TFU, SSS, AMU, AUT, RA, MAE		Être supervisé par un adulte Consignes préliminaires Outils et équipements adaptés aux enfants Pas de manipulation de produits toxiques Respecter règles d'hygiène	V-Enf ≈ V-Pro
Bord d'une mare	Risque de tomber dans l'eau Se noyer Se blesser en tombant Reproduire ce comportement seul	NAT, CLD, AMU, SSS		Être supervisé par un adulte Qu'il soit facile d'aller rechercher un enfant Eau pas trop profonde	V-Enf < V-Pro
Jouer épée bois	Se blesser ou blesser un autre Tomber en courant avec le baton	AMU, RA, MAE, CLD, NAT		Dans une attitude de jeu et non de querelle Qu'ils ne lancent pas les bois	V-Enf < V-Pro
Jouer sous la pluie	Il/elle pourrait avoir froid Il/elle pourrait tomber malade	AMU, NAT, SSS, DCP		Être bien équipé et se changer en rentrant Ne pas être malade Si pluie modérée, sans risque d'orage	V-Enf ≈ V-Pro
Se promener avec enfants	Certains pourraient ne pas respecter les consignes de sécurité Un enfant pourrait échapper à la vigilance Être en sous effectif pour encadrer	NAT, CLD, AMU, RA, AUT, DCP		Taux d'encadrement suffisant Gilets fluorescents Accord des parents	V-Enf ≈ V-Pro
Caresser chien	Le chien pourrait mordre Attitude inappropriée avec le chien Croire que tous les chiens sont gentils	AFA, CLD, CFS, SSS		Propriétaire du chien d'accord Pas de regroupement autour du chien Qu'il ne se place pas au niveau de la gueule	V-Enf < V-Pro
Manger des baies	Cueillir des baies non comestibles Cueillir des baies souillées Reproduire ce comportement seul	NAT, SSS		Vérifier les baies cueillies Connaître si des enfants sont allergiques Cueillir des baies à une certaine hauteur	V-Enf < V-Pro

(DCP) Se dépenser et améliorer sa condition physique ; (MAE) Développer sa motricité, son agilité, son équilibre ; (TFU) Développement d'une tâche fonctionnelle et/ou utilitaire ; (RA) Développer sa relation avec les autres ; (AFA) Développer l'apprentissage à une attitude adéquate avec l'animal ; (AUT) Développer son autonomie ; (CLD) Mieux connaître ses limites et gérer les risques et dangers ; (CFS) Développer sa confiance en soi, apprivoiser ses peurs ; (SSS) Découvrir de nouvelles sensations et stimuler ses sens (toucher, vue, kinesthésie, ...) ; (NAT) Découvrir l'environnement/être en contact avec la nature ; (AMU) S'amuser

	P-Dangers	P-Bénéfices	N° Appréciation	Autorisation
	Pas d'accord > 60%	D'accord > 60%	D'accord > 60%	Oui, toujours >20% + Interdit < 10%
	Entre et	Entre et	Entre et	Entre et
	D'accord > 60%	Pas d'accord > 60%	Pas d'accord > 60%	Oui toujours <10% + Interdit >20%

Questionnaire Professionnel-le-s :
enfants de 4 à 6 ans.

2.3.2.3 Résultats questionnaire 7-12 ans

Tableau 42 : Scores moyens (et écart type) obtenus pour chacune des 10 situations et en moyenne pour toutes les situations dans les 6 dimensions étudiées du questionnaire professionnel·le·s (enfants de 7 à 12 ans). Le coefficient α de Cronbach est également mesuré pour chaque dimension.

Situations	P-Dg/3	P-Ap/3	P-Bn/3	Aut/2	V-Enf/3	V-Prof/1
Grimper arbre	1,8(0,9)	2,4(0,6)	1,8(0,9)	0,7(0,5)	1,5(1,2)	0,8(0,4)
Rouler à vélo	1,9(0,8)	2,4(0,6)	1,6(0,9)	0,7(0,5)	1,3(1,2)	0,7(0,5)
Utiliser outils	1,8(0,9)	2,6(0,6)	2,5(0,6)	0,9(0,4)	1,7(1,3)	0,6(0,5)
Baignade rivière	1,5(1)	2,8(0,4)	2,4(0,7)	0,9(0,5)	1,6(1,3)	0,8(0,4)
Cuire avec feu	1,4(0,9)	2,6(0,5)	2,4(0,7)	0,8(0,6)	1,3(1,4)	0,7(0,4)
Jeux de lutte	2(0,9)	1,8(0,8)	0,8(0,8)	0,3(0,5)	1,2(1,2)	0,3(0,5)
Grande plaine de jeux	2(0,8)	2,7(0,6)	2,3(0,7)	1(0,4)	2,5(1)	0,9(0,3)
Jouer sous la pluie	0,7(0,8)	2,4(0,7)	2(0,8)	1(0,6)	2,2(1)	0,9(0,3)
Caresser chien	1,9(0,8)	2,4(0,6)	1,6(0,9)	0,7(0,6)	1,8(1,1)	0,7(0,5)
Jouer dans l'obscurité	1,8(0,9)	2,2(0,8)	1,6(0,9)	0,7(0,6)	1,1(1,2)	0,6(0,5)
Moyenne	1,7(0,5)	2,4(0,4)	1,9(0,5)	0,8(0,3)	1,6(0,7)	0,7(0,2)
α de Cronbach	0,76	0,80	0,80	0,74	0,77	0,72

L'analyse détaillée des 10 situations concernant la tranche d'âge 7-12 ans est synthétisée dans les tableaux 42 et 43. Les coefficients α de Cronbach sont au moins satisfaisants pour toutes les dimensions confirmant leur cohérence interne. Si les répondant·e·s sont unanimes pour dire que les enfants de cet âge apprécieraient toutes les situations et que 7 situations sur 10 apparaissent bénéfiques aux yeux des professionnel·le·s, seulement une situation est perçue comme peu dangereuse : jouer sous la pluie. Grimper à un arbre, rouler vite à vélo, utiliser des outils pour bricoler, jouer à se maîtriser au sol, jouer dans une grande plaine de jeu, caresser un chien et jouer dans l'obscurité présentent des dangers potentiels et font l'objet de restrictions importantes, voire d'une interdiction. La supervision des enfants par un adulte responsable apparaît également comme un critère d'autorisation indispensable dans de nombreuses situations. Dans 5 situations sur 10, le vécu des adultes est supérieur au vécu des enfants : grimper à un arbre, rouler vite à vélo, se baigner dans une rivière, cuire avec du feu et jouer dans l'obscurité. Pour les jeux de lutte, c'est l'inverse.

Plusieurs situations proposées semblent rarement vécues dans le cadre de l'accueil 7-12 ans : jouer dans l'obscurité ; jeux de lutte ; cuire avec le feu et rouler vite à vélo.

Tableau 43 : Synthèse pour chaque situation-photo des dangers, des bénéfiques, du niveau d'appréciation perçues par les professionnel-le-s ; des conditions d'autorisation et de la comparaison entre le vécu des enfants et le vécu des professionnel-le-s pour les enfants âgés de 7 à 12 ans

Situations	Perception des dangers	Perception des bénéfiques	N° appréc	Niveau d'autorisation et conditions	V-enf vs V-Pro
Grimper arbre	Tomber et se blesser Reproduire ce comportement seul	MAE, CFS, CLD, NAT, AMU, SSS, DCP		Être supervisé par un adulte Arbre sans risque Ne pas grimper trop haut	V-Enf < V-Pro
Rouler à vélo	Tomber et se blesser Faire un accident, percuter quelque chose ou quelqu'un ou se faire percuter par autre cycliste S'éloigner de manière dangereuse	CLD, CFS, AMU, MAE, DCP, SSS, AUT		Porter un casque Le chemin ne présente pas de danger Maîtrise la conduite du vélo	V-Enf < V-Pro
Utiliser des outils	Se blesser/se couper ou blesser un autre enfant Détourner l'outils de sa fonction et jouer avec Reproduire ce comportement seul	TFU, AUT, RA, MAE, AMU, CLD		Être supervisé par un adulte Avoir appris à manipuler l'outil Equipements de protection et outil adapté	V-Enf ≈ V-Pro
Baignade rivière	Glisser et se blesser Se noyer S'éloigner et avoir du mal à revenir Être emporté par le courant	NAT, AMU, RA, DCP, CLD, SSS, CFS, MAE		Être supervisé par un adulte Eau pas trop profonde Ne pas s'éloigner de trop Savoir nager ou avoir équipements flottants	V-Enf < V-Pro
Cuire avec feu	Se brûler ou brûler/blesser un autre Reproduire ce comportement seul Le feu pourrait se propager	RA, NAT, AMU, CLD, SSS		Que son comportement soit adéquat Le feu doit être sécurisé Un adulte s'occupe du feu	V-Enf < V-Pro
Jeux de lutte	Cela pourrait dégénérer en violence Se blesser ou blesser un autre Reproduire ce comportement	RA, AMU, CLD, MAE		Dans une attitude de jeu et non de querelle Respect des règles préalablement établies	V-Enf > V-Pro
Grande plaine de jeux	Risque de se perdre Un enfant sort du parc Faire une mauvaise rencontre Un enfant se blesse loin d'un animateur	AMU, RA, DCP, AUT, CLD, MAE, CFS, NAT		Respect des règles préalablement établies Rester dans un espace délimité au préalable Rester à vue	V-Enf ≈ V-Pro
Jouer sous la pluie	Ne pas avoir des vêtements de rechange Il/elle pourrait avoir froid Il/elle pourrait tomber malade	AMU, NAT, SSS, DCP		Être bien équipé et se changer en rentrant Ne pas être malade Si pluie modérée, sans risque d'orage	V-Enf ≈ V-Pro
Caresser chien	Le chien pourrait mordre Attitude inappropriée avec le chien Croire que tous les chiens sont gentils	AFA, CLD, CFS		Propriétaire du chien d'accord Qu'il ne se place pas au niveau de la gueule Que le chien semble gentil Pas de regroupement autour du chien	V-Enf ≈ V-Pro
Jouer dans l'obscurité	Difficile de les surveiller correctement Risque de s'éloigner et de se perdre Se blesser à cause de l'obscurité Faire une mauvaise rencontre	AMU, CLD, CFS, SSS, AUT		Rester dans une zone délimitée et à vue Espace de jeu fermé Espace de jeu éclairé	V-Enf < V-Pro

(DCP) Se dépenser et améliorer sa condition physique ; (MAE) Développer sa motricité, son agilité, son équilibre ; (TFU) Développement d'une tâche fonctionnelle et/ou utilitaire ; (RA) Développer sa relation avec les autres ; (AFA) Développer l'apprentissage à une attitude adéquate avec l'animal ; (AUT) Développer son autonomie ; (CLD) Mieux connaître ses limites et gérer les risques et dangers ; (CFS) Développer sa confiance en soi, apprivoiser ses peurs ; (SSS) Découvrir de nouvelles sensations et stimuler ses sens (toucher, vue, kinesthésie, ...) ; (NAT) Découvrir l'environnement/être en contact avec la nature ; (AMU) S'amuser

	P-Dangers	P-Bénéfiques	N° Appréciation	Autorisation
	Pas d'accord > 60%	D'accord > 60%	D'accord > 60%	Oui, toujours >20% + Interdit < 10%
	Entre et	Entre et	Entre et	Entre et
	D'accord > 60%	Pas d'accord > 60%	Pas d'accord > 60%	Oui toujours <10% + Interdit >20%

Questionnaire Professionnel-le-s :
enfants de 7 à 12 ans.

2.3.2.4 Régression Linéaire multiple

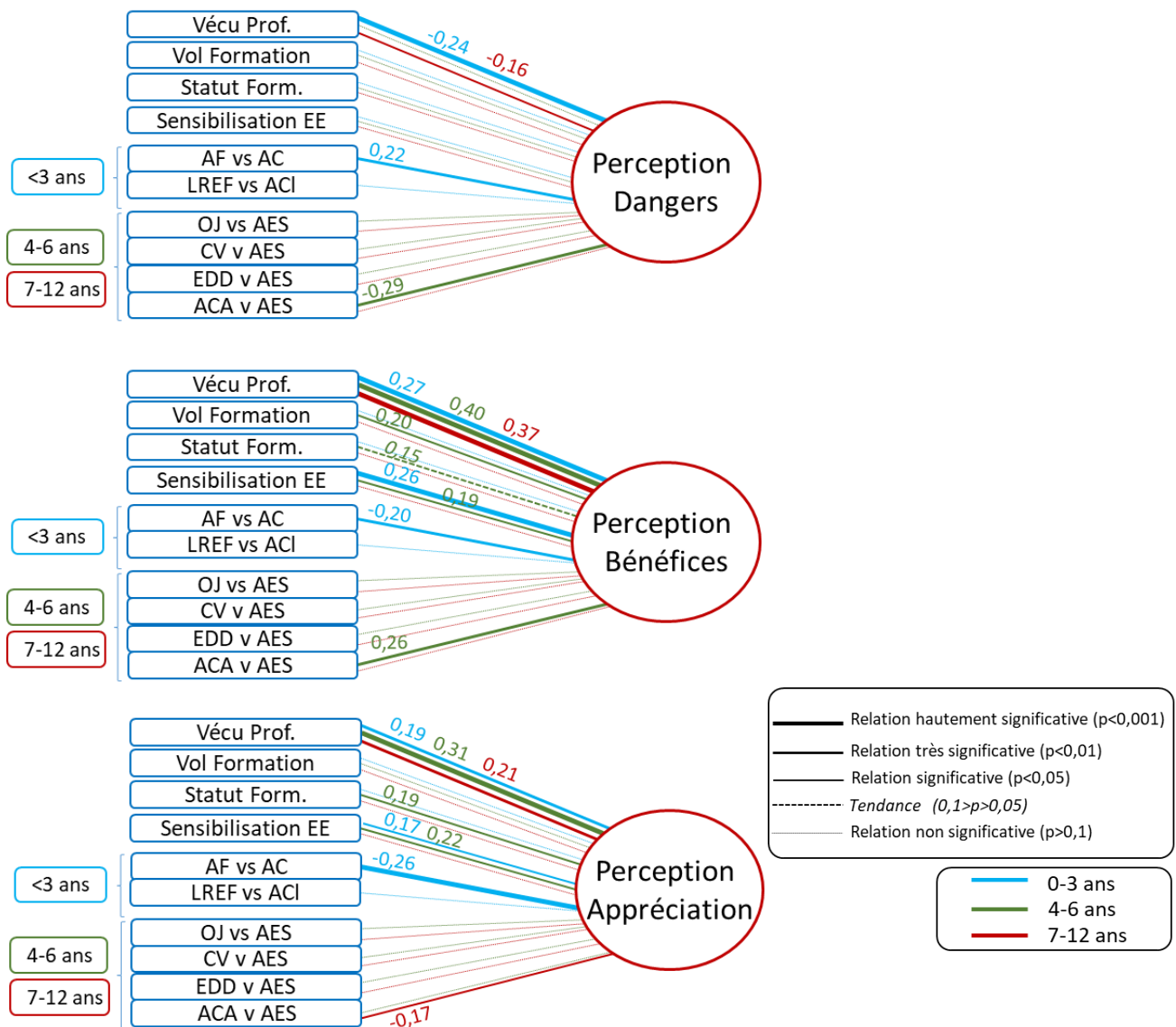


Figure 51 : Synthèse des régressions linéaires modélisant l'intensité des relations entre les variables dépendantes et : 1) la perception des dangers ; 2) la perception des bénéfices ; 3) la perception d'appréciation pour chaque tranche d'âge étudiée dans le questionnaire destiné aux professionnel-le-s

L'analyse des résultats montre que le vécu de l'adulte répondant est de loin le facteur qui influence le plus les perceptions (8 relations sur 9 sont significatives). Avoir bénéficié d'une sensibilisation à l'IEE influence positivement la perception des bénéfices et d'appréciation pour les deux premières tranches d'âge (r entre 0,17 et 26 ; $p < 0,05$ à $p < 0,001$).

Le contexte d'accueil semble également influencer les perceptions. Dans l'accueil 0-3, l'accueil familial s'accompagne d'une plus grande perception des dangers ($r = 0,22$; $p < 0,01$) et d'une plus faible perception des bénéfices ($r = -0,20$; $p < 0,01$) et de l'appréciation des enfants par rapport à l'accueil collectif ($r = -0,26$; $p < 0,001$). Dans les deux tranches d'âge supérieures, nous observons

une influence significative des « autres contextes d'accueil » qui reprennent des stages dans des structures privées, des garderies, voire d'autres activités d'accueil non précisées.

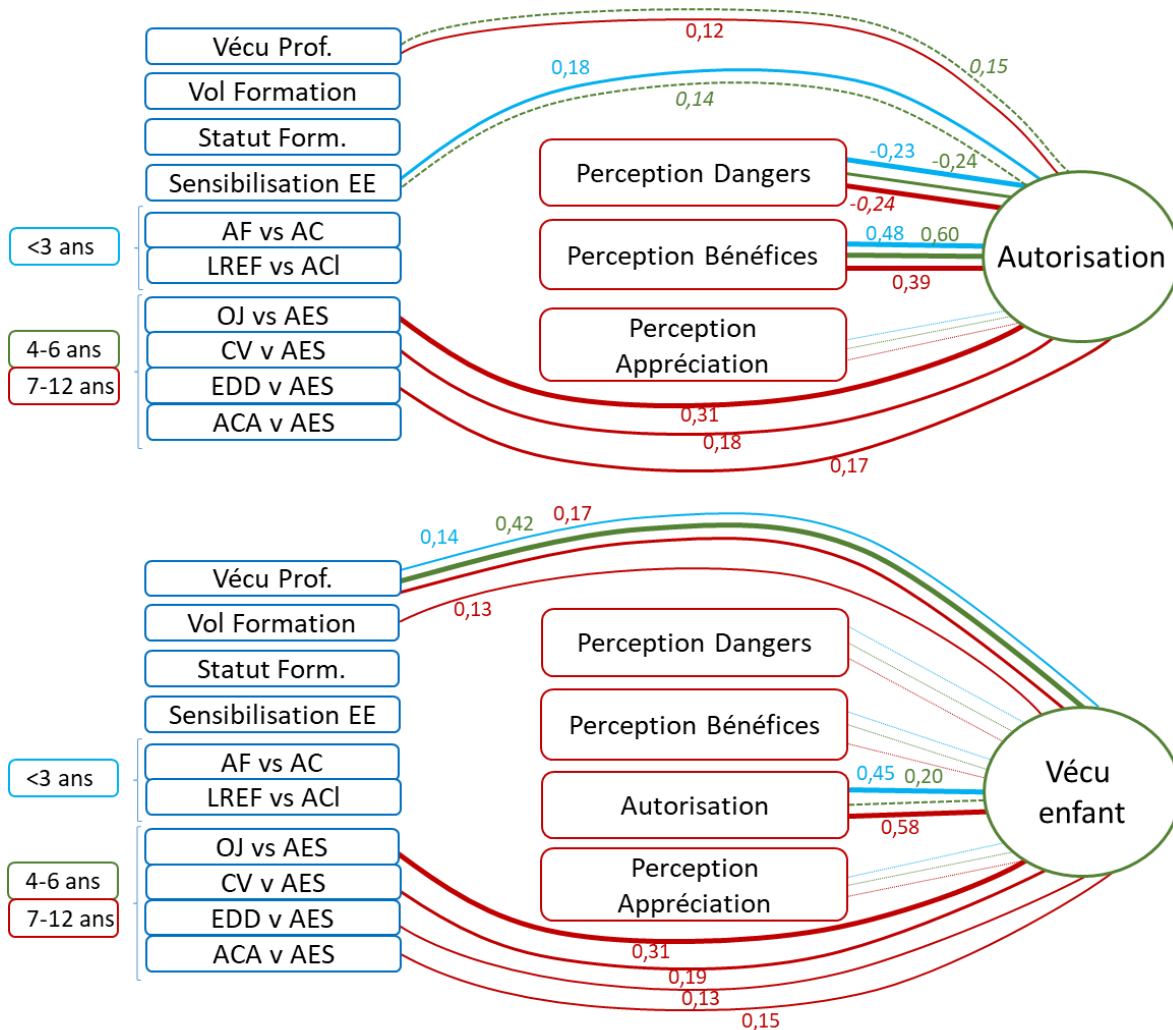


Figure 52 : Synthèse des régressions linéaires modélisant l'intensité des relations entre les variables dépendantes et : 1) le niveau d'autorisation ; 2) le vécu de l'enfant pour chaque tranche d'âge étudiée dans le questionnaire destiné aux professionnels.

L'autorisation de réaliser les activités à risque proposées dans le questionnaire-photos est plus fortement influencée par la perception des bénéfices (r entre 0,39 et 0,60 ; $p < 0,001$) que par la perception des dangers (r entre -0,23 et -0,24 ; $p < 0,001$). La perception d'appréciation n'influence en rien le niveau d'autorisation. Chez les plus jeunes, avoir été sensibilisé à l'IEE semble avoir une influence sur le niveau d'autorisation (r entre 0,14 et 0,18 ; $p < 0,1$ à $p < 0,01$). Chez les enfants de 4 à 12 ans, le contexte d'accueil influence également le score d'autorisation. C'est dans les organisations de jeunesse que la relation est de loin la plus significative ($r = 0,31$; $p < 0,001$). Le vécu du professionnel n'influence pas l'autorisation chez les 0-3 ans, mais bien chez les 7-12 ans ($r = 0,12$; $p < 0,05$).

Dans le contexte de l'accueil, le vécu des enfants est clairement influencé par le score d'autorisation (r entre 0,2 et 0,58) ; $p < 0,1$ à $p < 0,001$) et par le vécu du professionnel (r entre 0,14 et 0,42 ; $p < 0,05$ à $p < 0,001$), quelle que soit la tranche d'âge étudiée. Pour les enfants de 7 à 12 ans, le contexte d'accueil influence nettement le vécu de l'enfant. Ici aussi c'est dans les organisations de jeunesse que la relation est la plus forte ($r = 0,31$; $p < 0,001$).

3 Discussion

3.1 Les limites des enquêtes auto-administrées et de l'échantillonnage sur base volontaire.

La méthodologie utilisée dans ces deux grandes enquêtes a permis de collecter un grand nombre de réponses, auprès des parents, des professionnel-le-s et des animateur-ric-e-s, mais n'est en rien représentative de la population étudiée. En comparaison avec les données démographiques et socio-économiques disponibles pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons notamment pour les parents une sur-représentativité des mères par rapport aux pères et les répondant-e-s sont davantage issus de milieux socio-économiques plus favorisés. Cette sur-représentativité des mères est régulièrement décrite dans les enquêtes qui concernent les enfants (Veitch *et al.*, 2006 ; Kalish *et al.*, 2010 ; Gull, *et al.*, 2017). La promotion du questionnaire a davantage touché les parents ayant des enfants en bas âge comme le confirment nos données statistiques avec une représentation importante des enfants de moins de 10 ans. Étant donné qu'il s'agit de questionnaires auto-administrés sur base volontaire, l'échantillon reprend probablement des répondant-e-s qui se sentent concernés par la thématique de l'enquête. L'avis et les représentations des personnes moins concernées pourraient différer et constituer un biais. Les professionnel-le-s et animateur-ric-e-s de l'enfance concernés par les deux enquêtes n'ont pu être contactés directement par l'ONE qui ne possède pas, à ce jour, une base de données mobilisable pour ce genre de recherche. C'est donc via le site de l'ONE, via les réseaux sociaux, via les personnes impliquées dans la recherche et par personnes interposées, mais aussi l'engagement d'étudiants jobistes que la promotion des enquêtes a été réalisée. Malgré ces limites de non-représentativité et de participation volontaire, le grand nombre de réponses obtenues et l'utilisation de statistiques (ANOVA, régression linéaire) autorisent une analyse des données qui tient compte des variables indépendantes collectées dans les différents questionnaires et qui permet de compenser partiellement les limites de la méthode utilisée.

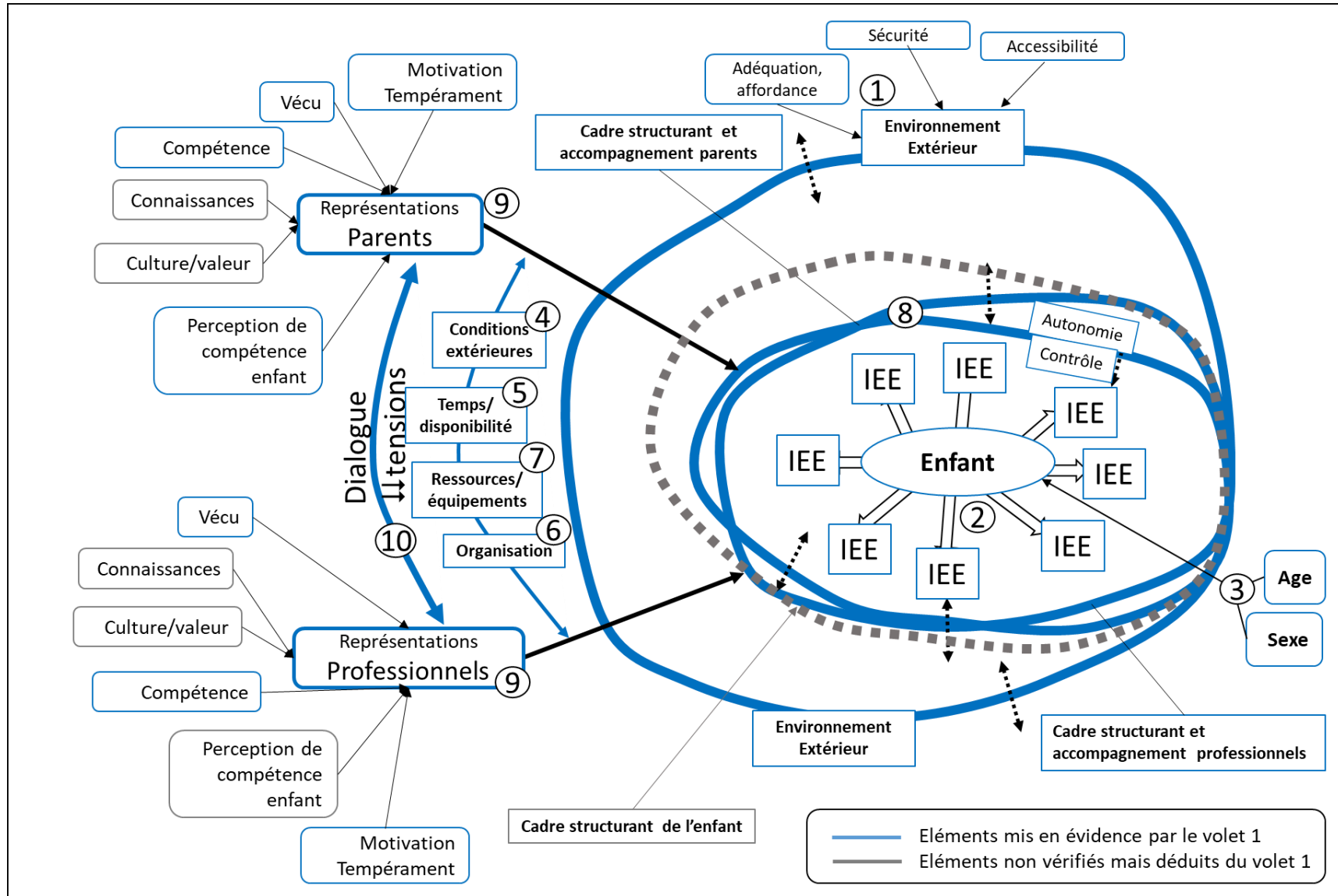


Figure 53 : Modélisation schématique des idées clés impliquées dans l'IEE chez les enfants et issues des deux enquêtes quantitatives

Volet 1 : Enquête extensive / analyse quantitative

3.2 La complexité de l'IEE par les enfants et les jeunes

Les enquêtes réalisées dans le cadre de cette recherche ont permis de collecter un nombre très important d'informations auprès des parents, des professionnel-le-s et animateur-ric-e-s de l'enfance concernant les espaces extérieurs investis, les pratiques, les règles et limites, les représentations sur les bénéfices et les dangers, les freins et les leviers. L'intégration et la compréhension de ces différentes dimensions sont complexes. Afin d'aider le lecteur dans la compréhension de la discussion et afin de suivre la logique développée, une représentation schématique des idées clés est proposée (figure 53). La figure reprend 9 éléments fondamentaux numérotés et référenciés dans le texte. Elle correspond à la modélisation proposée sur base des résultats offerts par ce premier volet.

3.3 Dans quel environnement les enfants évoluent-ils ?^①

L'**espace extérieur privé** ① apparaît comme un environnement privilégié dans lequel l'enfant peut assez rapidement évoluer avec une certaine liberté que ce soit au domicile des parents ou dans les structures d'accueil. L'analyse statistique montre que le facteur qui influence le plus la fréquence d'IEE dans l'espace privé familial est la dimension de cet espace, qui dépend elle-même de la présence ou non d'un jardin et du type d'habitation. L'autonomie laissée à l'enfant apparaît également comme un facteur important. L'enquête confirme que cette autonomie dans l'espace privé augmente rapidement avec l'âge, mais dépend aussi d'éléments perçus comme dangereux par les parents : un espace mal fermé, un risque de chute ou la présence d'éléments pouvant blesser ou entraîner une noyade comme la présence d'une piscine ou d'une pièce d'eau. De manière intéressante, l'IEE privé dans l'accueil 0-3 ans n'est influencé ni par la taille de l'EE ni par la présence d'un jardin. C'est avant tout la confiance du professionnel à gérer les activités extérieures qui semble déterminer si les enfants vont sortir régulièrement à l'extérieur, ou pas. Le rôle joué par cette confiance de l'encadrant est souligné dans la littérature (Dymont, 2005). L'importance accordée par les professionnel-le-s aux activités extérieures a également une influence sur l'IEE des enfants. Ces deux éléments peuvent être améliorés à travers les formations qui ne doivent pas se limiter à des contenus théoriques mais également prendre en considération l'importance de l'expérience pratique, pouvant agir sur le savoir-faire et notamment sur la gestion des activités extérieures avec les enfants. L'enquête adressée aux parents montre qu'en dehors du domicile, l'enfant pourra difficilement sortir à l'extérieur s'il n'est pas accompagné d'un adulte et ce jusqu'à approximativement 10-12 ans. C'est à cet âge que nous observons une augmentation extrêmement rapide de l'autonomie laissée à l'enfant dans l'**espace public extérieur** ①. L'évolution de l'autonomie avec l'âge est conforme à ce qui est décrit dans la littérature (Prezza *et al.*, 2001 ; Veitch *et al.*, 2006 ; Fyhri et Hjorthol, 2009 ; Alparone et Pacilli, 2012) qui reconnaît

l'importance de l'accompagnement adulte dans les premières années qui vise à assurer la sécurité de l'enfant, mais qui veille aussi à éduquer l'enfant à devenir progressivement de plus en plus autonome (Benwell, 2013). Il est intéressant d'observer que le score d'autonomie totale de l'enfant calculé dans notre recherche est davantage influencé par la dangerosité perçue du trafic et la connaissance du voisinage que par le contexte d'urbanisation. Ces éléments sont également en conformité avec les observations d'études précédentes qui confirment qu'une bonne connaissance du voisinage, une bonne intégration sociale (Prezza *et al.*, 2001 ; Veitch *et al.*, 2006) et un faible trafic routier (Veitch *et al.*, 2006 ; Xu *et al.*, 2017) sont des éléments qui favorisent la mobilité indépendante et l'autonomie des enfants dans l'espace public. Plusieurs études récentes soulignent l'importance d'une réflexion globale sur l'aménagement urbain (Heath *et al.*, 2006 ; LaRocca, 2010 ; Whitzman *et al.*, 2010), mais aussi au niveau du développement social des quartiers, afin de les rendre plus adaptés aux enfants (Xu *et al.*, 2017). Des travaux récents mettent par ailleurs en évidence que les éléments qui influencent le plus l'autonomie accordée à l'enfant sont l'âge, la perception de dangers de l'environnement (social et physique) et la perception des bénéfices pour l'enfant d'être autonome dans son environnement (Prezza *et al.*, 2005 ; Alparone et Pacilli, 2012). L'étude de Burdette *et al.* (2005) montre que plus les mères perçoivent leur environnement de vie insécurisé et plus les enfants passent du temps devant les écrans, renforçant le déséquilibre entre sédentarité et activité physique mais aussi entre le temps passé à l'intérieur et le temps passé à l'extérieur.

Selon l'enquête-parents le principal moyen de locomotion utilisé pour se rendre dans l'espace extérieur public le plus fréquentés est la marche à pied (65%). Une plus faible proportion s'y rend en vélo ou en trottinette. Un résultat étonnant est le grand pourcentage d'enfants (38%) qui sont conduits en voiture à cet espace extérieur public. Une analyse de variance montre que cette pratique est davantage présente en milieu semi-urbain et rural (KW ; $p < 0,001$), qui peut s'expliquer par l'éloignement plus important des espaces de jeux publics adaptés aux enfants. Paradoxalement, habiter dans un environnement moins urbanisé pousse davantage les parents à conduire les enfants dans des espaces aménagés. Le questionnaire ne permettait cependant pas de connaître la fréquence à laquelle chaque moyen de locomotion était utilisé et plusieurs moyens peuvent être utilisés pour se rendre dans l'espace de jeu extérieur.

Les espaces publics les plus fréquentés varient selon le contexte d'urbanisation et l'âge des enfants. En milieu urbain, ce sont davantage des espaces aménagés et construits comme les parcs/squares, les rues et trottoirs et les places qui sont investis alors qu'en milieu rural ce sont davantage des espaces naturels comme les bois, les champs, les rivières, mais aussi les chemins et Ravels qui sont investis par les enfants. Ces observations étaient attendues et correspondent simplement aux espaces directement disponibles dans l'environnement de vie des enfants. Quel que soit le lieu de vie, les plaines de jeux restent l'espace extérieur le plus fréquenté par les enfants, montrant l'importance fondamentale d'espaces extérieurs aménagés pour les enfants et permettant le jeu, l'éveil moteur, la découverte de sensations, mais aussi le développement social. Si les espaces extérieurs investis par les enfants sont généralement perçus comme accessibles, adéquats et sécurisés, une analyse statistique de nos données montre que les parents

économiquement défavorisés se plaignent davantage du manque d'adéquation et de sécurité des espaces extérieurs dans lesquels les enfants jouent. Ce résultat met en évidence l'existence d'inégalités déjà rapportées par d'autres auteurs dans la littérature (Kamel *et al.*, 2014 ; Hoffmann *et al.*, 2017). Pour remplir toutes leurs fonctions sociales et développementales, tous les espaces publics destinés aux familles, y compris les plaines de jeux, devraient être réfléchis afin d'être adaptés aux différents âges et d'offrir un cadre stimulant, accessible et sécurisé. Une attention particulière devrait être fournie dans les milieux socio-économiques défavorisés qui généralement disposent de peu d'espaces privés. Cela confirme l'importance fondamentale d'avoir une réflexion globale dans l'urbanisation et faire en sorte qu'elle soit adaptée aux familles et aux enfants (Whitzman *et al.*, 2010 ; Biggs et Carr, 2015 ; Jansson *et al.*, 2016). Certaines études soulignent l'intérêt d'écouter la voix des enfants lorsque l'on souhaite développer un environnement qui leur soit adapté. En effet, plusieurs travaux montrent que les points de vue, les centres d'intérêt et les préoccupations déclarées par les enfants diffèrent parfois de ceux perçus par les adultes et qu'il est intéressant de les entendre (Rasmussen, 2004 ; Nordström, 2010).

3.4 Quelles sont les pratiques des enfants à l'extérieur ? ②

Que ce soit dans l'espace public ou dans l'espace privé, nos résultats montrent que l'IEE ② augmente dans les premières années de la vie, reste élevé jusque 9-10 ans puis diminue durant toute l'adolescence. L'IEE est fortement influencé par le bon vouloir des parents lors des premières années de la vie, lorsque l'autonomie de l'enfant est encore faible. Plusieurs raisons peuvent expliquer que dans les toutes premières années, l'enfant a moins l'occasion de sortir dehors. Le risque de tomber malade plus facilement (Sennerstam et Moberg, 2004 ; Xu *et al.*, 2012), la lourdeur organisationnelle de sortir avec des plus petits enfants ainsi que la fatigue plus importante des parents dans les premières années de l'enfant (Giallo *et al.*, 2013) pourraient être des pistes explicatives que notre enquête n'a pas permis d'explorer. Chez les enfants plus âgés, la diminution de l'IEE est rapportée dans la littérature (Larson *et al.*, 2011) et pourrait s'expliquer par la réduction des temps libres liés à la scolarité et aux activités organisées, mais aussi l'intérêt grandissant pour des activités plus sédentaires (Larson *et al.*, 2019). Une observation inquiétante rapportée par les travaux de Larson *et al.* (2019) est que la connexion des enfants avec la nature semble diminuer avec l'âge.

Notre analyse statistique montre que les activités réalisées le plus fréquemment à l'extérieur diffèrent selon le contexte d'urbanisation, **selon l'âge et même selon le sexe** ③. De manière générale, les enfants apparaissent investir davantage l'espace extérieur en milieu rural par rapport aux contextes semi-urbain et urbain. Toutes les activités, à l'exception des jeux de lutte et de force et des jeux sur modules de plaine de jeux, apparaissent plus élevées en milieu rural. Les différences observées en fonction de l'âge reflètent l'évolution des intérêts et des aptitudes au fil des ans. La différence entre garçons et filles montre une différenciation comportementale marquée dès l'enfance et qui pourrait résulter de prédispositions naturelles et/ou d'un

conditionnement stéréotypé culturel (DiPietro, 1981 ; Morrongiello et Dawber, 1999 ; Todd *et al.*, 2017). Plusieurs travaux montrent l'existence d'une perception du risque différente entre les garçons et les filles qui résulterait en des comportements différents et qui pourrait expliquer partiellement les résultats observés (Hillier et Morrongiello, 1998 ; Morrongiello *et al.*, 2016). Dans notre étude, les filles passent plus de temps en plaines de jeu et dans des jeux de rôle et d'imagination alors que les garçons s'investissent davantage dans des activités à composante physique (jeux sur roue, jeux sportifs, grimper, jeux de force), mais aussi par plus d'activités de manipulation (jouer avec le sable, la terre, manipuler des outils,...). Les résultats de notre étude semblent confirmer que la mobilité indépendante est socialement mieux acceptée chez les garçons que chez les filles (Prezza *et al.*, 2005).

3.5 Quelle influence les conditions extérieures ont-elles sur le « sortir dehors » ?

Notre étude met en évidence que les **conditions extérieures** ④ influencent l'IEE avec les enfants et peuvent constituer un frein important. Que ce soit dans l'enquête parents, l'enquête destinée aux professionnel·le·s de la petite enfance 0-3 ans et dans l'ATL les résultats sont similaires : les enfants sortent nettement plus en été qu'en hiver et la pluie et l'obscurité sont les facteurs qui interfèrent le plus avec l'IEE, même si le froid apparaît problématique avec les enfants les plus jeunes (Tucker et Gilliland, 2007). La littérature met en évidence l'influence de la pluie, mais aussi de la couverture nuageuse sur l'IEE des enfants et leur niveau d'activité physique (Waite, 2009 ; Goodman *et al.*, 2012 ; Ernst 2014 ; Rahman *et al.*, 2019). Plusieurs éléments permettent de justifier que lorsqu'il pleut les enfants vont moins dehors. Par exemples, les parents et les professionnel·le·s évoquent d'une part le risque d'avoir froid et de tomber malade, et d'autre par les contraintes organisationnelles inhérentes à la pluie comme la nécessité d'avoir des vêtements de rechange, le temps d'habillage ou encore le risque de salir l'intérieur en rentrant. Lorsque le temps n'est pas clément, la motivation à aller dehors peut s'avérer décisive. En ce qui concerne l'obscurité c'est avant tout l'insécurité perçue par les adultes et liée à une moins bonne vision et donc une moins bonne capacité de surveillance qui peut être avancée. Cette difficulté à surveiller correctement les enfants est la principale problématique relevée par les professionnel·le·s et animateur·rice·s en charge d'enfants de 7 à 12 ans. Dans l'ATL, il est intéressant d'observer que l'attitude face aux conditions extérieures varie fortement en fonction du contexte d'accueil et on remarque que c'est au niveau des organisations de jeunesse que l'attitude est la plus favorable. Ces résultats ne sont pas surprenants car les activités à l'extérieur et dans la nature sont très fréquentes dans les mouvements de jeunesse, et il est probable que les animateur·rice·s responsables, ayant eux même eu l'habitude de sortir à l'extérieur par tous les temps, soient moins susceptibles de changer leur programme quand les conditions extérieures sont moins clémentes. Cet exemple soutient que le vécu et les habitudes influencent les représentations qui peuvent constituer une barrière limitante parfois très importante (Ward, 1976 ; McClintic et Petty,

2015). Si certains de ces éléments apparaissent pleinement justifiés et expliquent des différences de comportement en fonction du climat, une exploration de la littérature permet en effet de constater que l'attitude des parents, des professionnel·le·s et des enfants face aux conditions extérieures, et en particulier face au froid et à la pluie semble fortement influencée par l'ancrage culturel (New *et al.*, 2005 ; Guldborgh 2009 ; Little et Wyver 2008 ; Norodahl et Johannesson, 2016). Ainsi, dans les pays scandinaves et au Canada, le « sortir dehors » apparaît moins influençable et les parents et professionnel·le·s se posent davantage la question des vêtements à mettre à leur enfant plutôt que de se poser la question si les enfants vont sortir, ou pas (New *et al.*, 2005 ; Mitra et Faulkner, 2012 ; Norodahl et Johannesson, 2016). Ces différences observées entre pays occidentaux montrent qu'un travail sur les représentations pourrait casser certaines barrières mentales et avoir un impact significatif sur les attitudes face à l'IEE.

3.6 Quelles sont les représentations liées à l'IEE ?

Les résultats de notre étude permettent de mieux comprendre les points de tensions auxquels les parents et les professionnel·le·s doivent faire face lorsqu'ils/elles souhaitent aller dehors avec les enfants. La problématique des conditions climatiques et de luminosité a été abordée plus haut dans cette discussion et constitue un frein majeur. La qualité, l'accessibilité et la sécurité des espaces extérieurs disponibles, mais aussi des voies de circulation constituent d'autres freins non négligeables, particulièrement dans les milieux socio-économiques défavorisés. Bien que la plupart des parents estiment que les espaces extérieurs sont globalement de bonne qualité, 40% d'entre eux affirment que l'insécurité perçue constitue un frein. Les professionnel·le·s et animateur·rice·s de l'ATL et des CV confirment ce point de vue : l'accessibilité, l'adéquation et la sécurité des EE sont les premiers freins avancés à l'IEE confirmant l'importance majeure de rendre l'environnement extérieur plus accueillant et de porter une réflexion qui tienne compte de l'intérêt et de la place des enfants lors de l'aménagement des espaces publics comme les parcs et plaines de jeux (Barbour, 1999 ; Wardle, 2000 ; Walsh, 2008) mais aussi au niveau des espaces de circulation (Sharmin et Kamruzzaman, 2017). Un élément qui ressort de notre étude et qui pose problème aussi bien au niveau des parents que des professionnel·le·s et animateur·rice·s de l'enfance est la **disponibilité de l'adulte** ⑤. Les parents déclarent que le manque de temps et la fatigue impactent le temps passé avec les enfants dehors. C'est d'autant plus vrai que les enfants, lorsqu'ils sont petits bénéficient d'une autonomie très limitée et les opportunités d'aller dehors dépendent donc aussi de la possibilité des parents de les accompagner, et/ou de trouver des accompagnants disponibles. Le manque de disponibilités parentales est une problématique de notre société occidentale (Hesketh *et al.*, 2017 ; Mikolajczak *et al.*, 2018 ; Wiseman *et al.*, 2019). Selon Wiseman *et al.* (2019), les parents occupés déclarent que soutenir l'autonomie de leur enfant ainsi que les superviser dans des jeux risqués demandent du temps et de l'énergie qu'ils n'ont pas toujours et préfèrent cadrer les enfants dans des activités moins stimulantes mais sans danger. Ce mécanisme serait également responsable de l'augmentation du temps d'écran, qui est

considéré comme une activité sans risque, mais aussi « canalisante » pour les enfants. Cette étude montre également que plus les parents appliquent des règles restrictives pour les jeux extérieurs, moins les enfants apprécient aller dehors et plus ils passent du temps devant les écrans (Wiseman, 2019). Dans les milieux d'accueil de la petite enfance, la lourdeur organisationnelle apparaît comme le frein le plus important. Aller dehors avec un groupe d'enfants ne s'improvise pas sans un minimum d'organisation et d'équipement. Cette **lourdeur organisationnelle** ⑥ qui est d'autant plus importante que les conditions climatiques sont défavorables, nécessite une réelle motivation de la part des professionnel-le-s (Waite, 2009 ; Hatcher et Squibb, 2011) qui parfois fait défaut. Sans surprise, le **manque de moyens humain** ⑦ est perçu comme un frein important à l'IEE par les professionnel-le-s de la petite enfance (Taylor et Morris, 1996 ; Davies et Hamilton, 2018). Le **manque d'équipement** ⑦ est également avancé par un-e professionnel-le-s sur cinq. Ces problématiques sont également présentes dans l'ATL et les centres de vacances, mais dans une moindre mesure.

Un élément important qui ressort de la recherche est l'existence d'un **cadre structurant complexe** ⑧ qui vient délimiter l'action de l'enfant dans l'espace extérieur. Ce cadre structurant représente les limites physiques et les règles établies par les adultes et qui définissent l'IEE de l'enfant. Il peut différer en fonction du contexte dans lequel l'enfant est encadré (les parents à la maison et les professionnel-le-s et/ou animateur-ric-e-s dans l'accueil 0-3 ans et ATL). Largement délimité par les adultes dans les premières années de la vie, il évolue avec l'âge et l'autonomie acquise par l'enfant afin de lui permettre progressivement de fixer ses propres limites. Parmi les différents facteurs influençant le cadre structurant fixé par les parents et les professionnel-le-s, les représentations constituent un élément central. Ces **représentations** ⑨ sont construites et influencées par le cadre socio-culturel, le vécu des personnes, leurs connaissances, leurs compétences, leur éducation, et leur sensibilité, leur tempérament (Little et Wyver 2008 ; Guldbergh 2009 ; Bundy *et al.*, 2009 ; Sandseter, 2012 ; Little, 2015). Elles conduisent à des manières différentes de percevoir les choses.

Les résultats de la recherche révèlent qu'une grande majorité des adultes (parents comme professionnel-le-s) ont une attitude très positive vis-à-vis de l'extérieur et reconnaissent les bienfaits de l'IEE pour l'enfant. Ils perçoivent tous qu'aller dehors contribue au bien-être de l'enfant, lui permet de se dépenser, de « s'oxygéner », est bon pour sa santé et lui permet de découvrir la nature. Certains bénéfices sont perçus de manière différente selon les répondant-e-s. Ainsi, le développement des sens est un bénéfice perçu principalement dans l'accueil 0-3 ans. La socialisation des enfants grâce à l'IEE est un bénéfice davantage souligné par les parents et dans l'ATL que dans l'accueil 0-3 ans. Et enfin, toute une série de bénéfices liés à l'IEE et avérés comme le développement de l'autonomie (White, et Stoecklin, 1998), la créativité (Waite, 2007), le développement des connaissances (Waite, 2007 et 2010) ; la découverte de ses limites et la gestion des dangers (Sandseter, 2009 ; Aldis, 2013), mais aussi la sensibilisation au développement durable (Wilson, 1996), restent très peu relevés par les répondant-e-s. Cela montre que ces perceptions ne vont pas nécessairement de soi, et/ou constituent des éléments moins importants aux yeux des adultes. Malgré une représentation favorable à l'IEE les enfants passent de moins en

moins de temps dehors (Wyver *et al.*, 2010 ; Witten *et al.*, 2013 ; Bates et Stone, 2014 ; Kytta *et al.*, 2015). En effet, les adultes interrogés dans l'enquête quantitative (parents et professionnel·le·s) estiment souvent avoir passé beaucoup plus de temps dehors que leurs propres enfants lorsqu'ils étaient jeunes. Les raisons évoquées par la littérature pour expliquer cette diminution de l'IEE pourraient s'expliquer par une organisation de la société de plus en plus chronophage ; une société de plus en plus sécuritaire, l'augmentation importante du trafic routier dans l'espace public ou encore un sentiment d'insécurité croissant (Kalish 2010 ; Witten *et al.*, 2013 ; Bates et Stone, 2014 ; Kytta *et al.*, 2015).

La dimension sécuritaire joue un rôle très important dans l'évolution de l'IEE. Les résultats de l'enquête quantitative montrent que les principaux dangers perçus peuvent affecter l'IEE, peuvent être répartis en 4 grandes catégories : 1) les dangers qui peuvent porter atteinte à l'intégrité physique ; 2) le risque de maladie, d'infection ou d'intoxication ; 3) les risques de se perdre et 4) le risque d'une mauvaise rencontre. L'acceptation, ou pas, que l'enfant puisse être confronté à un danger et qu'il puisse y avoir parfois de petits accidents constitue un point de tension important dans notre société où, de plus en plus souvent, le risque zéro est souvent recherché. Cette évolution influence les réglementations, les représentations, et finalement le cadre structurant fixé par les adultes avec des conséquences potentiellement délétères pour le développement global de l'enfant. L'impact de l'ancrage social et culturel sur les représentations adultes se manifeste dans les jeux autorisés, dans l'autonomie accordée ou encore dans les mesures d'hygiène. Ainsi notre étude montre que les jeux de grimper, les jeux de force ou encore la manipulation d'outils sont régulièrement perçus comme dangereux ou inappropriés. Dans de nombreuses structures d'accueil ces activités sont interdites pour leur source de danger, alors qu'elles constituent également d'excellentes opportunités de développement (Fjortoft, 2004 ; Scott et Panksepp, 2003 ; Sandseter, 2009 ; Gull *et al.*, 2018).

Il apparaît fondamental de prendre conscience qu'une approche trop restrictive amenuise les opportunités de développement de l'enfant et pourrait, sur le long terme, poser d'autres problèmes comme le manque de compétences motrices, un déficit de condition physique ou encore une faible aptitude à évaluer et à gérer les risques (Stephenson, 2003 ; Little et Wyver, 2008 ; Wyver *et al.*, 2010 ; Sandseter et Kennair, 2011 ; Brussoni *et al.*, 2012).

Le questionnaire- photos de l'enquête quantitative a permis d'analyser plus en détail l'influence des représentations sur le cadre structurant de l'enfant et sur son vécu. Les résultats montrent clairement que le vécu de l'adulte a un impact très significatif sur les représentations (Ward, 1976 ; McClintic et Petty, 2015), mais aussi influence dans de nombreux cas les règles appliquées (niveau d'autorisation) et le vécu de l'enfant. Le vécu de l'adulte semble influencer tout particulièrement la perception des bénéfices et des compétences. Même si la relation est plus faible, l'absence d'expérience propre de l'adulte peut contribuer à une plus grande perception du danger. Il importe de reconnaître ici le rôle majeur de l'expérience dès le plus jeune âge dans la construction des représentations. Le développement des compétences se fait par l'expérience et permet à chacun de connaître à la fois ses potentialités et ses limites mais aussi de mieux se rendre compte des dangers potentiels et des conséquences. Pour ce faire, il est capital de soutenir

la liberté de mouvement de l'enfant dès le plus jeune âge (Pikler, 1984, Szanto-Feder, 2016) et de lui permettre de vivre des expériences motrices stimulantes et adaptées à son âge, ses intérêts et ses compétences, tout en veillant à sa sécurité. De nombreux travaux montrent qu'une bonne perception des compétences motrices chez l'enfant contribue à son investissement dans l'activité physique (Bois *et al.*, 2005, Stodden *et al.*, 2009 ; Hulteen *et al.*, 2018).

Les résultats du questionnaire-photos montrent à plus d'un titre que différents **aspects liés à l'éducation et à la formation des adultes** semblent avoir un impact sur leurs représentations mais aussi sur les pratiques de l'IEE par les enfants. Ainsi, le niveau d'éducation des parents influence les différentes représentations (perception des dangers, perception des bénéfices, perception des compétences) mais aussi indirectement le vécu de l'enfant. Par ailleurs, nous relevons que les professionnel-le-s qui déclarent avoir été sensibilisé-e-s à l'IEE ont une meilleure perception des bénéfices et permettent davantage aux enfants de s'épanouir à l'extérieur. Ces résultats confirment que le niveau d'éducation, les formations et les actions ciblées peuvent avoir un impact significatif sur les représentations avec des conséquences positives sur l'IEE. Il est important de faire évoluer les connaissances, les compétences, les savoir-faire et savoir-être, et d'investir dans la formation initiale et continuée des professionnel-le-s de l'enfance. Des données issues de la première enquête confirment l'étude de Dymont (2005) en montrant que confiance et sentiment de compétence dans la gestion des activités à l'extérieur sont très importants, mais pas nécessairement présents chez tout-te-s les accueillant-e-s.

Un résultat majeur est que la perception des bénéfices d'une activité a bien plus d'influence sur chacune des représentations que la perception des dangers qui y est associée. Bien que l'on s'attende à ce que la perception des dangers l'emporte, une étude récente confirme nos résultats en démontrant que dans une activité à risque comme « grimper dans un arbre » les bénéfices perçus par les parents l'emportent sur les risques (Gull *et al.*, 2017). Dans notre étude, c'est particulièrement valable pour le score d'autorisation, aussi bien chez les parents que chez les professionnel-le-s de l'accueil des enfants. Le lien entre le score d'autorisation et le vécu de l'enfant diffère par contre en fonction du contexte d'encadrement. Ainsi, lorsque l'on s'intéresse aux parents, aucune relation significative n'apparaît entre le score d'autorisation et le vécu de l'enfant. Il est probable que les parents n'acceptent pas certains comportements, tout en sachant que dans d'autres contextes d'encadrement ou de jeu libre ils les ont déjà eus. Une autre explication pourrait provenir de l'échelle utilisée pour le score d'autorisation (il s'agit d'une échelle à trois niveaux, avec un niveau intermédiaire majoritairement sélectionné) et qui ne force pas un positionnement net des parents. Le vécu des enfants semble en fait être influencé par trois facteurs qui semblent complémentaires : le vécu du parent, la perception de compétences de l'enfant ainsi que son âge. Au niveau des professionnel-le-s de l'enfance le vécu de l'enfant dans la structure d'accueil dépend du type de structure, mais surtout de deux éléments qui semblent complémentaires : le score d'autorisation et le vécu du professionnel. La perception d'appréciation par contre n'a aucune influence, signifiant que le vécu des enfants dans les structures d'accueil sera fortement influencé par les règles d'autorisation, éventuellement modulées sur base du vécu de l'adulte encadrant, mais ne sera pas influencé par le fait que les

enfants apprécient ou non telle ou telle activité. Une comparaison entre les réponses obtenues de la part des parents et de la part des professionnel-le-s dans certaines situations comparables montre des réactions qui peuvent être très différentes. Par exemple, les parents autorisent davantage leurs enfants à grimper aux arbres que les professionnel-le-s dans la tranche d'âge 7-12 ans. Jouer sous la pluie fait l'objet d'une plus grande restriction de la part des professionnel-le-s de l'accueil 0-3 ans que de la part des parents. C'est le cas pour d'autres situations comme caresser un chien ou encore jouer à l'épée avec un bois. Ces différences peuvent s'expliquer par deux paramètres différents. Tout d'abord, les professionnel-le-s doivent gérer un groupe d'enfants et non un seul enfant à la fois. Il s'agit d'une gestion plus complexe qui peut conduire à une conduite plus prudente afin d'éviter toute situation ingérable. Ensuite, les professionnel-le-s ont sous leur responsabilité des enfants qui ne sont pas les leurs. Cette posture professionnelle et cette responsabilité incitent à appliquer des règles de prudence assez strictes. Le risque de poursuite judiciaire en cas d'accident sous responsabilité du/de la professionnel-le contribue probablement à l'application des règles limitant tout jeu risqué. (Little et Wyver, 2008 ; Little, 2010)

Les résultats de l'enquête-photos montrent que le cadre structurant fixé par les adultes à l'enfant (et donc ce qu'il pourra vivre) dépend en bonne partie de l'équilibre entre la perception des bénéfices et des dangers. Il importe que le cadre structurant et l'accompagnement des adultes soient les plus adaptés à l'enfant afin de l'aider à développer ses aptitudes physiques et motrices, mais aussi à prendre conscience lui-même de ce qu'il est capable de faire, des limites à explorer et à ne pas dépasser mais aussi des dangers. C'est justement ce que permettent de nombreuses activités stimulantes dites « à risque » (risky play dans la littérature anglophone) qui doivent être considérées sous un angle qui reconnaît les dangers liés à une situation et qui considère les bénéfices à court et long termes que cette situation peut apporter à l'enfant (Tremblay *et al.*, 2015 ; Gull *et al.*, 2017 ; Van Rooijen *et al.*, 2019). Au cours de ces dernières années, une littérature abondante démontre tout l'intérêt de ce type de jeu pour le développement de l'enfant et met en garde contre un cadre structurant trop stricte qui limite l'enfant dans son développement (Stephenson, 2003 ; Sanseter, 2009 ; Tremblay *et al.*, 2015). De plus, accompagner l'enfant dans ce type d'activité tout en lui laissant une autonomie de plus en plus grande lui permettrait justement d'apprendre à s'autoréguler et à construire finalement son propre cadre structurant. Offrir une grille de lecture aux adultes accompagnants qui insiste davantage sur les bénéfices liés aux activités extérieures et qui contextualise les dangers potentiels et leur risque de survenue devrait avoir un impact positif sur les représentations et permettre un meilleur accompagnement de l'enfant dans son IEE. L'intérêt d'un accompagnement pédagogique de l'enfant dans sa gestion du risque et des dangers est mise en évidence par la littérature (Sandseter *et al.*, 2011 ; Waite *et al.*, 2014 ; Norodahl et Johannesson, 2016) mais aussi par les réponses des adultes à notre questionnaire-photos qui conditionnent souvent l'autorisation de réaliser une activité à la capacité de l'enfant à la maîtriser et à adopter un comportement adapté. Une campagne de communication sur cette thématique a été lancée en 2017 au Pays-Bas avec comme objectif de modifier les représentations des parents et des professionnels, notamment par l'intermédiaire d'un document intitulé « Nous protégeons les enfants contre les grands risques et nous leur apprenons à gérer les petits risques » (Van Rooijen

et al., 2019). Communiquer et offrir de tels conseils sur les attitudes préventives à adopter pour limiter les risques d'accident tout en encourageant les jeux stimulants à petits risques apparaît utile aussi bien pour les parents que les professionnel·le·s de l'enfance et pourraient aboutir à une amélioration des pratiques.

3.7 Quels sont les leviers potentiels ?

Tout au long de cette discussion, il est apparu que l'IEE résulte d'une multitude de facteurs qui peuvent tous être positionnés sur un continuum allant de l'incitant (favorable à l'IEE) au frein (défavorable à l'IEE). Le cadre de vie, l'environnement, les conditions météorologiques et de luminosité, les représentations, le vécu, la perception des compétences, l'éducation et les relations interpersonnelles peuvent tous, d'une manière ou d'une autre et en fonction du contexte, influencer positivement ou négativement l'IEE par les enfants.

Lorsque l'on interroge les adultes sur les leviers potentiels pouvant améliorer l'IEE avec les enfants, les réponses varient selon les contextes, montrant que les pistes de solution doivent être adaptées au contexte. Les parents déclarent qu'un frein important à l'IEE est leur manque de temps disponible et parfois la fatigue, ainsi que le manque de motivation. Le manque de temps pour aller dehors est également mentionné par des professionnel·le·s de l'enfance. Les parents réclament aussi un environnement proche plus sûr. Définir des zones sans voiture, réduire leur vitesse, sécuriser les espaces publics et certains lieux dangereux apparaissent aux yeux des parents comme des améliorations importantes qui permettraient aux enfants de sortir plus facilement. Si ces éléments ne ressortent pas vraiment dans l'accueil de la petite enfance, c'est bien le cas dans l'ATL et les centres de vacances qui se retrouvent finalement face à des problématiques comparables à celle des parents. L'aménagement de l'espace public et l'établissement de règles favorisant la mobilité douce ont donc le potentiel d'améliorer l'IEE (Heath *et al.*, 2006 ; LaRocca, 2010). De manière intéressante, 24% des parents déclarent qu'une meilleure connaissance des EE à proximité de leur domicile pourrait aider à aller plus souvent dehors avec les enfants. Les animateur·rice·s des organismes de jeunesse et des centres de vacances disent la même chose. Une amélioration de la communication à cet égard et le développement d'outils numériques basés sur la géolocalisation pourraient constituer des pistes de réflexion et de développement qui pourraient s'avérer très utiles pour les parents, mais aussi pour de nombreux animateur·rice·s en charge d'enfants.

Dans l'accueil 0-3 ans les leviers potentiels sont plus spécifiques. Avoir plus de moyens humains et matériels sont des leviers avancés tout comme l'est l'amélioration de l'organisation au sein des équipes. Avoir le soutien des parents revient également souvent, confirmant que chez les tout-petits il est important pour pouvoir sortir dehors, d'avoir une bonne organisation, une bonne entente entre collègues mais aussi de veiller à la **communication avec les parents** ® afin que les parents comprennent et acceptent des démarches favorables à l'IEE avec les enfants.

Parce qu'elle est sujette à diverses tensions et conditionnée par une multitude de facteurs, la question de l'IEE s'avère complexe. La recherche a cependant montré qu'un grand nombre d'obstacles semble être lié à l'aménagement urbain et aux représentations et peuvent faire l'objet de changements dont les bénéficiaires seront les enfants et leur développement.

3.8 Aller dehors pour reconnecter l'humain avec la nature et améliorer le niveau d'activité physique

Les représentations comme les pratiques évoluent avec le temps et sont influencées par la société dans laquelle on vit et c'est un élément particulièrement visible lorsque l'on s'intéresse à l'IEE. Les adultes ayant répondu à l'enquête admettent eux même avoir passé pas mal de temps à l'extérieur et reconnaissent que les enfants d'aujourd'hui vont moins dehors et bénéficient de moins de liberté. Cette évolution qui va vers « plus de dedans » et « moins de dehors » mais aussi « plus de contrôle » est décrite dans la littérature (Wyver *et al.*, 2010 ; Witten *et al.*, 2013 ; Bates et Stone, 2014 ; Kytta *et al.*, 2015) et semble continuer à progresser alors que les adultes reconnaissent eux même l'importance d'aller dehors, et notamment de passer du temps dans la nature. Une littérature abondante montre l'impact catastrophique d'un anthropisme irréfléchi sur notre environnement de vie comme la pollution, la déforestation, la perte de biodiversité ou encore le réchauffement humain et tire la sonnette d'alarme sur l'urgence de reconnecter l'humain avec cette nature (Halpern *et al.*, 2008 ; Kampa *et al.*, 2008 ; Lawrence et Vandecar 2015 ; Goudie, 2018). Pour y arriver, de nombreux auteurs soulignent qu'il est important d'agir dès l'enfance en leur permettant de vivre en contact avec cette nature et de comprendre à la fois son importance fondamentale, sa beauté, mais aussi sa fragilité (White et Stocklin, 1998 ; Kruger , 2010 ; Elliot *et al.*, 2014 ; Gill, 2014 ; Honig, 2017 ; Walimbe et Chitgopkar, 2018). Les opportunités de rencontres avec cette nature peuvent se faire à tout moment, en famille, à l'école, mais aussi dans les différents contextes d'accueil de l'enfance ; et éveiller l'attention des adultes sur cet élément important, c'est augmenter les chances de reconnecter les enfants avec leur environnement de vie et la nature. Permettre et encourager les enfants à aller plus dehors est un moyen d'y arriver, mais est également intéressant pour combattre un autre fléau de notre société actuelle : la sédentarité. En effet plusieurs travaux scientifiques soulignent le lien entre le temps passé à l'extérieur par les enfants et leur niveau d'activité physique (Cleland *et al.*, 2008 ; Burdette *et al.*, 2004 ; Gray *et al.*, 2015 ; Xu *et al.*, 2017). Des études récentes mettent en évidence qu'au-delà du niveau d'activité physique, les compétences motrices de l'enfant, c'est-à-dire leur aptitude à réaliser et à apprendre un grand nombre de mouvements constituent un élément clé dans l'acquisition sur le long terme d'un mode de vie actif (Bois *et al.*, 2005 ; Stodden *et al.*, 2008 ; Hulteen *et al.*, 2018). A une époque où le surpoids, l'obésité, mais aussi d'autres maladies liées au manque d'activité physique et de compétences motrices comme le diabète ou encore l'hypertension font des ravages sanitaires dans la population occidentale et constituent un problème économique majeur (Katzmarzyk *et al.*, 2000 ; Ding *et al.*, 2016), il est urgent de mettre

en place des stratégies préventives efficaces qui commencent dès l'enfance et qui passent notamment par plus de temps à l'extérieur. Reconnecter les humains avec la nature et améliorer leur niveau d'activité physique ainsi que leur motricité constituent deux enjeux majeurs qui peuvent être atteints en allant plus dehors et dans la nature, mais pour y arriver il est fondamental de bien comprendre les éléments qui poussent ou qui freinent cet investissement de l'espace extérieur.

Volet 2 :

Analyse qualitative transversale

Anne-Françoise Dusart & Joëlle Mottint

Introduction

L'analyse qualitative transversale menée par le RIEPP comprend différents volets :

1. Une analyse des pratiques et représentations des professionnel·le·s de l'accueil de l'enfance.

Celle-ci comporte deux volets complémentaires :

- une analyse des données recueillies auprès d'équipes de lieux d'accueil en transition,
- 9 études de cas³

2. Une analyse des représentations des parents via des entretiens approfondis.

Il était également prévu une analyse collective des dimensions « représentations individuelles », « rôle professionnel » et « position institutionnelle » des agent·e·s de l'ONE, par la méthode d'analyse en groupe (MAG) mais celle-ci n'a pas pu être réalisée vu le manque de disponibilité des agent·e·s de l'ONE.

Toutefois, un travail a été réalisé avec les agent·e·s de l'ONE le 16 octobre 2019, avec des objectifs différents.

Les précautions éthiques prévues pour les différentes études ont été respectées. Nous renvoyons le lecteur et la lectrice au dossier reprenant l'ensemble des précautions éthiques liées à notre recherche interdisciplinaire, adressé au Comité d'Éthique en Sciences Humaines et Sociales de l'Université de Liège, se trouvant en annexe.

1 Aspects méthodologiques

1.1 Études auprès des professionnel·le·s

Deux études ont été menées auprès de professionnel·le·s de l'accueil des enfants de 0 à 3 ans et de 2,5 à 12 ans. La première porte sur des données recueillies auprès d'équipes en transition, c'est-à-dire ayant suivi ou ayant sollicité une formation du RIEPP liée à l'IEE. La seconde consiste en 3 études de cas de milieux d'accueil des enfants de moins de 3 ans et 6 études de cas de lieux d'accueil ATL.

³ Figurant dans le cahier des charges sous l'appellation "monographies". L'appellation a été modifiée en études de cas" en début de recherche, afin de s'ajuster au plus près de nos objectifs et de notre méthodologie..

1.1.1 Données recueillies auprès d'équipes de lieux d'accueil en transition

Le RIEPP est opérateur de formation continue agréé par la Ministre de l'Enfance et subventionné par l'ONE, pour les professionnel-le-s des secteurs 0-3 ans et ATL. Depuis 2012, l'activité et le jeu libre en plein air fait partie de son offre de formation, à travers les modules « Sortir par tous les temps ? » et « Aménager un espace extérieur créatif soutenant le jeu libre et l'activité en plein air » ; ces modules sont actuellement proposés sous forme « nomade » ou d'accompagnement d'équipe, c'est-à-dire qu'ils s'adressent à des équipes complètes qui sollicitent un accompagnement du RIEPP sur cette thématique ; ils sont dans la majorité des cas donnés au sein même des lieux d'accueil. La question des représentations des risques et bénéfiques y est travaillée de façon systématique et donne lieu à une récolte de données par les formatrices, à des fins, entre autres, d'évaluation et d'amélioration de la pertinence des modules par rapport aux besoins du terrain. Ces données sont également ré-exploitées pour documenter la présente recherche, avec l'accord des participant-e-s.

Par ailleurs, le RIEPP observe depuis ces dernières années une augmentation exponentielle des demandes d'accompagnement sur ce thème. Chaque demande est analysée via un questionnaire soumis à l'équipe demandeuse, afin de pouvoir ajuster au plus près des attentes et besoins de celle-ci le contenu de la formation. L'analyse approfondie de chaque demande fournit des données pertinentes également pour la présente recherche, en particulier pour la construction d'une trame de recueil de données pour les études de cas.

Les données prises en compte ici proviennent donc d'une part de la participation observante lors de quelques modules de formation, et d'autre part de l'analyse du questionnaire d'analyse des demandes des équipes ayant sollicité le RIEPP pour un des modules de formation liés à l'activité et au jeu libre en plein air.

1.1.1.1 Objectifs

Les objectifs de cette étude étaient double :

- récolte de données pour la recherche : pratiques actuelles, obstacles identifiés, discours des professionnel-le-s, thématiques à investiguer. Ces données sont complémentaires à celles recueillies dans les études de cas (voir ci-dessous) ;
- construction d'une trame pour le recueil des données dans le cadre des études de cas.

1.1.1.2 Méthodologie

a) Participation observante

Les données relatives à quatre modules de formation, concernant cinq équipes de lieux d'accueil 0-3 ans, ont été analysées par les chercheuses pour affiner les questions de recherche et notamment construire la grille d'observation des études de cas. Ce sont les chercheuses qui avaient mené elles-mêmes ces formations. Il s'agit donc à la fois d'observation participante et de

participation observante (Soulé, 2008). Après chaque formation, mais également à certains moments clés durant celle-ci, les chercheuses ont noté de manière systématique tout ce qui leur semblait relevant. Il s'agit donc d'un matériel exploratoire, composé de discours émanant des participant·e·s et de leurs propres observations tant des lieux que des attitudes.

L'analyse des données de formation a consisté à la mise à plat et à l'agrégation de toutes les notes des formatrices pour l'ensemble des modules concernés, à l'identification, au sein de ces notes, des éléments significatifs et pertinents pour l'objet de recherche, à la définition de thématiques d'analyse permettant de classer ces éléments retenus, et à l'élaboration de premières hypothèses explicatives.

L'observation porte sur quatre modules de formation de deux jours, « Aménager un espace extérieur créatif soutenant l'activité en plein air et le jeu libre » auprès de cinq équipes, dans leurs locaux. Deux équipes émanant du même PO ont participé au même module, le premier jour dans les locaux d'une des équipes et le second chez la deuxième. Il s'agit de quatre crèches et d'une MCAE. Deux d'entre elles se trouvent en Brabant wallon et les trois autres dans le Hainaut.

b) Analyse des demandes de formation

Un questionnaire (voir annexes) d'analyse de la demande est envoyé systématiquement à chaque équipe sollicitant un accompagnement du RIEPP sur la thématique de l'investissement de l'espace extérieur, pour le cycle de formation 2018-2019. L'objectif est d'affiner les attentes des équipes et d'identifier leurs besoins, et de nous permettre de dresser un premier état des lieux rapide de là où en sont les équipes par rapport à la question de l'investissement de l'espace extérieur : pratiques, présence et configuration des espaces disponibles, contraintes, atouts et freins déclarés.

Les données recueillies émanent de lieux d'accueil ayant fait une demande pour une formation « Sortir par tous les temps ? » ou « Aménager un espace extérieur créatif soutenant l'activité en plein air et le jeu libre » entre août et décembre 2018. Toutes les équipes ayant fait une demande pour une de ces formations ont reçu le questionnaire, qui existe en version adaptée au secteur 0-3 ans et en version adaptée au secteur 3-12 ans.

Les questionnaires recueillis concernent treize lieux d'accueil, dont un ATL et douze milieux d'accueil 0-3 ans. Parmi les lieux d'accueil 0-3 ans, Parmi ceux-ci, il y a 7 crèches (dont 1 non encore ouverte au moment de la demande), 2 préguardiennats, 1 MCAE, 1 SAC et 1 maison d'enfants.

5 lieux sont situés dans le Hainaut, 3 dans la province de Liège, 2 dans celle de Luxembourg, 1 dans celle de Namur, 1 en Brabant wallon et 1 dans la Région de Bruxelles-Capitale. 5 sont situés dans des milieux plutôt de type rural, les 8 autres dans des contextes plus urbains.

Les équipes sont de taille très variable : de 7 à 34 personnes (sans compter les accueillantes à domicile qui travaillent seules).

Compléter le questionnaire constitue pour les équipes une condition sine qua non pour avoir une réponse à leur demande de formation. De ce fait, le risque de biais de la réponse attendue est présent. Il n'est pas impossible en effet que certaines réponses aient été rédigées en fonction de ce que les répondant·e·s pensaient être des réponses attendues, susceptibles de donner lieu à une réponse favorable à leur demande de formation. Néanmoins, de nombreux commentaires nous paraissent donner un éclairage particulièrement intéressant aux questions étudiées, complémentaires aux points saillants relevés dans les observations participantes.

La démarche d'analyse procède de la même façon que celle décrite ci-dessus. Les premières données ont entre autres servi à enrichir la construction de la trame de recueil des données utilisée pour les études de cas.

1.1.1.3 Analyse et présentation des résultats

Les résultats ont été traités dans le point 3 de chaque partie de l'analyse des études de cas. Les données de formation viennent donc compléter l'analyse des pratiques observées et des discours recueillis auprès des équipes étudiées dans les études de cas.

1.1.2 Études de cas

1.1.2.1 Objectifs

L'objectif est d'identifier des leviers de changement spécifiques, pour in fine, contribuer à émettre des recommandations, avec l'ensemble des autres éléments recueillis dans les différents volets de la recherche.

Concrètement, pour atteindre cet objectif, notre démarche vise à :

- étudier de manière fine les représentations de professionnel·le·s et des parents en tenant compte de leurs réalités de vie et de travail ;
- approcher l'angle de vue des enfants en orientant l'observation vers ceux-ci ;
- établir des liens entre les pratiques observées, les discours (notamment sur les pratiques), les ROI, les différentes injonctions auxquelles sont soumis les lieux d'accueil ; en fonction des données disponibles et selon la pertinence (exemples : injonctions émanant du PO, du ou de la coordinateur·rice accueil de l'ONE de référence).

1.1.2.2 Méthodologie

Au total, 9 études de cas ont été réalisées, dans des lieux d'accueil.

Rappelons que l'approche est purement qualitative. Il ne s'agit en aucune manière de viser la représentativité de l'échantillon et donc des résultats ; nous ne cherchons pas à répondre à la question « combien ? », mais à la question « comment, pourquoi ? ». L'objectif est en effet d'explorer et de décrire les mécanismes à l'œuvre dans les représentations liées à l'investissement

de l'espace extérieur, de décrire les différents éléments contextuels (relatifs aux lieux mais aussi aux personnes) dans lesquels ces représentations s'inscrivent, et d'émettre des hypothèses explicatives quant à la présence/persistance de celles-ci. Cette précision est importante car elle permet d'expliquer pourquoi le choix des lieux d'étude n'a pas été posé selon des critères « stricts » de représentativité, qui ne sont pas pertinents en l'occurrence. Pour plus de détails sur les critères de sélection, voir le point ci-dessous « Diversité des lieux d'étude ».

La méthodologie mise en place nous permet de disposer d'une diversité des lieux de recueil de données; nous avons en effet veillé à contraster :

- les lieux d'étude, selon des critères particuliers (cf. ci-dessous),
- les temporalités du recueil de données.

a) Diversité des lieux d'étude

Pour identifier les lieux d'étude, différents critères ont été jugés a priori pertinents, en concertation avec l'ONE :

- type de structure : milieux d'accueil 0-3 ans / structures d'Accueil durant le Temps Libre (ATL) 2;5 – 12 ans : l'âge des enfants accueillis est une variable susceptible d'influencer les représentations et les pratiques des professionnel·le·s et des parents, notamment quant aux risques (objectivables et non-objectivables) liés à l'investissement des espaces extérieurs ;
- au sein du secteur ATL, type de structure : garderies scolaires, EDD, centres de vacances : ces contextes présentent une disparité importante, tant au niveau institutionnel qu'en terme d'objectifs pédagogiques et d'encadrement des enfants (taux d'encadrement, formation des professionnel·le·s et bénévoles, etc.) ; il est donc pertinent d'essayer autant que possible de recueillir des données dans ces contextes contrastés ;
- milieux socio-économiques contrastés au niveau du public accueilli ; il nous paraît en effet a priori intéressant d'explorer cette problématique auprès de publics précarisés mais aussi favorisés ou issus de classes moyennes, afin d'objectiver les similitudes et les différences au niveau des questions qui se posent, ainsi qu'en ce qui concerne les éléments favorisant ou défavorisant l'investissement des espaces extérieurs ;
- environnements (internes au lieu d'accueil et alentours) contrastés : la configuration de l'espace (espaces intérieurs/extérieurs, et espaces de transition intérieur ↔ extérieur), les équipements disponibles, le contexte physique et institutionnel dans lequel le lieu d'accueil est implanté sont autant d'éléments, entre autres, susceptibles d'influencer les pratiques ;
- implantation en contexte rural/urbain : ce critère est fréquemment utilisé, de manière légitime, pour diversifier les échantillons, c'est pourquoi nous avons voulu en tenir compte a priori ; toutefois, nous l'utilisons en combinaison du critère « environnement » (ci-dessus) ; on peut en effet se trouver en contexte rural et pourtant être en bordure d'une route à fort trafic, ou a contrario, être en plein centre ville et disposer d'un parc public à proximité. Ces éléments sont à prendre en compte pour étudier les représentations et les pratiques ;

- pratiques contrastées d'investissement des espaces extérieurs : de rares/inexistantes à quotidiennes/inscrites dans le projet d'accueil : pour étudier les mécanismes à l'œuvre dans les représentations et les pratiques liées à l'investissement des espaces extérieurs, il est pertinent d'aller observer à la fois des lieux où « des choses se passent », et des lieux où « peu de choses se passent ». Autrement dit, les pratiques comme les non-pratiques sont pertinentes pour étudier les freins et les facteurs favorisants. Pour identifier les facteurs favorisants, aller observer des lieux où l'environnement est jugé défavorable mais où pourtant l'investissement est important nous semble particulièrement riche et pertinent.

Ces critères définis a priori nous ont permis d'identifier un certain nombre de lieux d'étude.

Les lieux d'accueil étudiés se situent en Région de Bruxelles-Capitale, en Provinces de Brabant wallon, de Hainaut et de Liège. Certains se situent en milieu urbain, d'autres en milieu rural ou semi-rural. Nous avons également veillé à une diversité des contextes socio-économiques. Ainsi certains lieux se situent dans des quartiers très précarisés et d'autres dans des milieux plus favorisés.

Certains lieux spécifiques sont aisément identifiables, c'est pourquoi dans l'analyse ci-après, nous ne donnons pas d'indications géographiques mais uniquement des éléments sur l'environnement de la structure.

Le tableau 44 ci-dessous présente les caractéristiques principales des lieux d'accueil.

Tableau 44 : Caractéristiques principales des lieux d'accueil retenus pour les études de cas

Lieux d'accueil	Abréviations utilisées dans les résultats	Tranches d'âges observées	Espaces extérieurs disponibles Environnement	Pratiques déclarées d'IEE	Point où l'étude de cas est développée
Accueil ExtraScolaire niveau Maternel	AESM	2,5- 6 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Cour de récréation de l'école utilisable par l'AES • Milieu urbain (grande ville) • Quartier fragilisé 	Neutre (pas d'investissement particulier)	Point 2. 1
Centre de Vacances	CV	4-12 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Espace extérieur ouvert • Commune urbaine dans la banlieue d'une grande ville. • Quartier plutôt défavorisé 	Neutre	Point 2. 2
Halte-Accueil	HA	1-3 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun espace extérieur privatif • Milieu urbain (grande ville) • Quartier fragilisé 	Pro (proactif, l'IEE a une place importante dans le projet)	Point 2. 3
Accueil ExtraScolaire dans une école Spécialisée	AESS	6-13 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Cour de récréation de l'école utilisable par l'AES • Milieu urbain (grande ville) • Quartier mixte, aéré 	Neutre	Point 2.4. 1
Maison d'Enfants	ME	2-3 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Petite cour verdurisée privative • Milieu urbain (grande ville) • Quartier aisé et aéré 	Neutre	Point 2.4. 2
Maison Communale d'Accueil de l'Enfance	MCAE	0-3 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Cour et jardin privatifs • Milieu rural (village) • Milieu socio-économique moyen 	Pro	Point 2. 5
Accueil ExtraScolaire dans une école à pédagogie Active	AESA	2,5-12 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs espaces et cours de récréation, certaines réservées aux enfants de primaire et d'autres aux enfants de maternelle • Milieu semi-rural • Milieu plutôt favorisé 	Pro	Point 2. 7
Maison de quartier (École De Devoirs et ateliers créatifs)	EDD	6-12 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun espace extérieur privatif • Milieu urbain (grande ville) • quartier fragilisé 	Neutre	Point 2. 8
Accueil durant le temps libre lié à un CEC	CEC	5,5 à 10 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Le stage se passe dans les bois • Milieu urbain (grande ville) • Quartier aisé et très aéré 	Structure = neutre Stage observé = pro	Point 2. 9

b) Trame du recueil de données

Une trame de recueil de données a préalablement été construite. Celle-ci comprend les éléments suivants :

- prégnance des différents freins identifiés par rapport à l'investissement de l'espace extérieur : météo, équipement des enfants, motivation/réticences des collègues, organisation de la journée, gestion des groupes d'enfants (en ce compris le taux d'encadrement), aménagements intérieurs/extérieurs/de transition (observation externe vs ressenti des professionnel·le·s) ;
- solutions mises en œuvre pour contrer ces obstacles ;
- représentations/croyances des professionnel·le·s par rapport à la météo ; par rapport aux risques liés aux sorties (risques objectivables vs ressentis) ; par rapport aux enjeux et bénéfices de l'activité extérieure ;
- fréquence et modalités des sorties, selon l'âge des enfants ;
- comment le projet d'accueil trouve-t-il sa place à l'extérieur ? Comment se prolonge-t-il de l'intérieur vers l'extérieur ? ;
- pour l'ATL, comment le fait d'être intégré dans le projet d'école influence-t-il l'investissement des espaces extérieurs ? ;
- quels sont les espaces disponibles propices aux sorties ? Quels sont les endroits vécus comme dangereux, inappropriés, à éviter (ex : coins cachés) ? ;
- comment la dynamique d'équipe joue-t-elle en faveur ou en défaveur des sorties ? Quels sont les points qui font consensus au sein des équipes, et ceux qui divisent ? ;
- une fois dehors, que font les enfants ? Qu'est-ce qui leur est proposé ? Comment les équipes se positionnent-elles par rapport aux activités autonomes ou dirigées ? ;
- comment les professionnel·le·s conçoivent-ils et elles leur rôle à l'extérieur ? Comment se sentent-ils et elles dans ce rôle ? (insécurité, liberté, inutilité, perte de repères, ...) ? ;
- quelles convergences/divergences entre discours et pratiques effectives ? ;
- comment communique-t-on avec les parents autour de l'investissement de l'espace extérieur ? Quelle place est laissée aux parents ?

La méthode de recueil de données a été la même dans chaque contexte d'étude : observation, recueil de documents jugés pertinents, et entretiens avec des acteur·rice·s clés.

Par contre, les modalités de mise en œuvre de cette méthode ont sensiblement varié selon les contextes, pour s'ajuster aux particularités, contraintes et ressources spécifiques de ceux-ci.

Cette variabilité traduit en réalité l'éclectisme propre à la recherche qualitative, que ce soit en ce qui concerne le mode de recueil/production de données ou la posture du chercheur ou de la chercheuse.

c) Observations des moments de vie dans les lieux d'accueil

Les observations ont eu lieu sur des périodes de plusieurs heures, et ne se limitaient pas la plupart du temps aux moments passés dehors. En effet, observer avant et après les sorties apporte également des informations importantes pour atteindre l'objectif de l'étude. Dans plusieurs cas, les observations prévues ont été reportées par les lieux d'accueil car ils ne prévoyaient pas de sortir, soit à cause de la pluie, soit en raison d'un manque de personnel, ce qui est une information en soi dont il est question dans les résultats.

Lors de chaque observation, la chercheuse demandait à l'équipe où elle pouvait se placer pour déranger le moins possible. A chaque fois, les équipes ont laissé le libre choix à la chercheuse. Celle-ci s'est donc placée légèrement en retrait pour ne pas gêner, généralement au niveau des enfants (assise au sol ou sur une petite chaise), ou debout quand l'observation se passait à l'extérieur. La chercheuse notait ses observations dans un cahier. Sauf à de très rares occasions⁴, elle n'intervenait pas.

Ensuite, les notes étaient systématiquement remises en ordre, dactylographiées et complétées, d'une part par ses souvenirs non notés in situ par la chercheuse, et par des réflexions, interrogations, premières organisations du matériel brut. Cette remise en ordre constituait donc une première analyse du matériel recueilli.

d) Entretiens avec les équipes

Outre les observations, les données ont été recueillies grâce à des échanges avec les professionnel·le·s. Il s'agissait d'échanges par entretien formel de manière collective avec toute l'équipe et de discussions informelles avec les professionnel·le·s présent·e·s lors des temps d'observation. De plus, dans la plupart des lieux, un retour des observations a été donné oralement aux équipes, ce qui a permis une interprétation plus fine des données d'observation et un recueil d'informations complémentaires.

e) Entretiens avec les parents

Dans certains contextes, nous avons pu rencontrer un ou plusieurs parents. Dans d'autres, par contre, cela n'a pas été possible, pour différentes raisons, principalement un manque de temps. En effet, pour rencontrer les parents, il nous aurait fallu une bien plus longue

⁴ Par exemple : à la demande d'une professionnelle, pour ouvrir ou fermer une porte ; ou encore en cas d'inconfort d'une enfant dû à la présence de la chercheuse, celle-ci a attiré l'attention de la puéricultrice afin que cette dernière intervienne pour rassurer l'enfant.

immersion dans chaque lieu, afin de consolider le lien de confiance entre les chercheuses et les professionnel-le-s et les enfants. Les équipes nous ont fait confiance en nous accueillant au sein de leur structure, en nous permettant d'observer leurs moments de vie avec les enfants. Parler aux parents, notamment pour aborder les pratiques d'IEE des équipes, demande un degré supérieur de confiance et de proximité, que nous n'avons pas jugé suffisant dans la plupart des cas. Par ailleurs, les parents étaient rarement disponibles pour s'entretenir avec nous. C'est pourquoi l'étude basée sur des entretiens avec des parents complète celle-ci.

f) Recueil de documents pertinents

L'objectif visé n'était pas d'analyser tous les documents disponibles pour chaque contexte d'étude, mais d'avoir en tête, lors de l'analyse, les documents susceptibles d'avoir un impact ou simplement un lien avec la question de l'investissement des espaces extérieurs. Il peut s'agir du projet pédagogique / d'accueil, le ROI, les documents, messages, photos communiqués aux parents, des informations disponibles sur les sites internet des milieux d'accueil. Nous avons également envisagé de recueillir les contrats d'assurance mais dans aucun des 9 lieux étudiés, cela n'a été considéré comme une information pertinente.

1.1.2.3 Analyse et présentation des résultats

Les données sont analysées séparément pour chaque lieu étudié, selon des thématiques et questions transversales, en mettant notamment le focus sur les points de convergence et de divergence. L'analyse procède notamment par la technique de lecture flottante, qui permet, en lisant et relisant les données, de saisir les impressions qui s'en dégagent, d'y repérer des thèmes récurrents et des éléments singuliers, et ensuite d'élaborer une analyse descriptive cohérente pour chaque lieu étudié. L'objectif n'est pas de comparer les lieux entre eux, mais de saisir l'objet d'étude dans des contextes donnés.

Pour la présentation des résultats, nous avons choisi de rédiger 9 parties dont le 1^{er} point est la présentation d'un des contextes d'accueil étudié en mettant le focus sur un élément saillant sorti des observations, entretiens et analyse des documents⁵. Le 2^{ème} point de chaque partie est une analyse transversale aux 9 lieux étudiés sur la thématique développée dans ce chapitre. Le 3^{ème} point de chaque partie propose un élargissement des observations aux données obtenues auprès des équipes de lieux en transition. Des points d'attention sont proposés dans le 4^{ème} et dernier point de chaque partie.

Tous les prénoms, des professionnel-le-s comme des enfants, ont été modifiés.

⁵ Hormis la partie 4 qui comprend deux études de cas et la partie 6 qui commence par 4 vignettes et non par une étude de cas.

1.2 Étude auprès des parents

L'étude par entretiens auprès de parents a été commencée après que des résultats préliminaires aient été obtenus par les différents volets de la recherche. Ceci a permis d'ajuster les objectifs initialement prévus qui étaient de recueillir de manière nuancée et approfondie les représentations des parents sur les risques et bénéfices de l'investissement de l'espace extérieur ; de mieux comprendre les raisons des réticences (freins) ou des obstacles ; d'identifier les leviers mobilisables pour surmonter/résoudre ces freins et obstacles.

1.2.1 Objectifs

En cours d'étude, et vus les résultats obtenus dans les autres volets de la recherche, il est apparu pertinent de recentrer les objectifs sur la compréhension des mécanismes qui sont à l'œuvre, chez les parents, dans l'investissement ou non des espaces extérieurs par leurs enfants, et donc d'interroger leurs représentations sur différentes thématiques qui y sont liées.

1.2.2 Méthodologie

1.2.2.1 Échantillon

15 parents (9 mamans et 6 papas) ont été rencontrés et interrogés.

Bien que ces entretiens n'aient pas d'objectifs en termes de représentativité du public interrogé, nous avons toutefois veillé à avoir une diversité des répondant-e-s, tant au niveau des contextes géo-socio-économiques dont ils et elles sont issu-e-s, qu'au niveau de l'âge de leur(s) enfant(s) au moment de l'entretien. L'âge des enfants des personnes interrogées varie de 3 mois à 25 ans. Les personnes interrogées résident en Brabant Wallon, en Province de Namur et à Bruxelles. Certains parents vivent dans des quartiers urbains fragilisés, d'autres dans des villages ou en zone semi-rurale. Les niveaux d'instruction étaient très variables. En outre, le niveau de maîtrise de la langue était également très inégal allant de personnes parlant très peu le français à d'autres le maîtrisant parfaitement. Nous n'avons pas d'information sur le statut légal ou le niveau de diplôme de toutes les personnes interrogées. Cette donnée, jugée trop intrusive et peu pertinente par rapport à la thématique, n'a pas été recueillie.

1.2.2.2 Conditions d'entretien

Une partie des répondant-e-s ont été identifié-e-s par des professionnel-le-s de première ligne, et contacté-e-s par les chercheuses, avec leur accord préalable. Certain-e-s ont été

identifiés par le bouche-à-oreille. Ils et elles ont été informé·e·s des objectifs visés par les entretiens, et de leurs droits, en lien avec le RGPD; leur consentement a clairement sollicité. La confidentialité est garantie et l'identité des personnes interrogées a été rendue anonyme dans les résultats.

Ils et elles ont été interrogé·e·s entre début mai et début octobre, certain·e·s individuellement, d'autres en couple, et d'autres encore en petit groupe. Ils et elles ont été interrogé·e·s soit à leur domicile, soit dans un environnement de milieu d'accueil de l'enfance, soit dans un espace public (plaine de jeu, café), soit en nos bureaux, en fonction de leur disponibilité et de leur mobilité. En tout, sept entretiens ont été menés. Les entretiens individuels ont été menés par une chercheuse et les entretiens collectifs par deux chercheuses. Tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement avant d'être analysés.

1.2.2.3 Canevas d'entretien

Les parents ont été interrogés sur base d'un canevas d'entretien. Le canevas a été construit autour de la différenciation intérieur/extérieur, avec l'objectif d'aborder différentes thématiques sous cet angle. Les thématiques listées dans le canevas ont trait :

- aux différents jeux et activités de leur(s) enfant(s) dehors/dedans ;
- à leurs représentations des motivations et de l'intérêt de leur(s) enfant(s) aux différents jeux et activités dehors/dedans ;
- à leur rôle d'adulte/de parent dans les jeux et activités de leur(s) enfant(s) dehors/dedans ;
- à leurs représentations des freins/difficultés/inconvénients aux jeux et activités de leur(s) enfant(s) dehors/dedans ;
- à leurs représentations des dangers et des risques encourus par leur(s) enfant(s) dans leurs jeux et activités dehors/dedans ;
- à leurs souvenirs de leur propre vécu d'enfant de leurs jeux et activités dehors/dedans.

Cette interrogation systématique intérieur/extérieur permet selon nous d'obtenir des réponses plus approfondies et nuancées, car cela oblige le ou la répondant·e à vraiment s'ancrer mentalement en situation d'intérieur/extérieur avec son ou ses enfant(s), plutôt que de répondre de manière générale et plus théorique. En outre, en ne focalisant pas l'entretien uniquement sur l'extérieur, cela permettrait de réduire (sans l'annuler tout à fait) le risque de biais de désirabilité sociale (réponses attendues) ; en effet, présenter l'entretien avec l'objectif d'analyser pourquoi « les enfants ne sortent pas assez » suggère que le bon répondant (et donc le bon parent) est celui qui met tout en œuvre pour que son ou ses enfants soi(en)t le plus souvent possible dehors. Ce qui non seulement va à l'encontre de notre devoir de rigueur et d'honnêteté scientifique, mais ne correspond non plus en rien avec nos objectifs et hypothèses de recherche.

1.3 Journée de travail avec les agent·e·s de l'ONE

Une journée de travail avec les agent·e·s de l'ONE a été organisée le 16 octobre 2019.

1.3.1 Objectifs de la journée

Cette journée de travail avait quatre objectifs :

1. Faire connaître la recherche, les résultats globaux et les pistes de recommandations ;
2. Soutenir l'appropriation des résultats par les agent·e·s de l'ONE ;
3. Impulser l'interrogation collective des messages et réglementations de l'ONE par les agent·e·s, à la lumière des résultats de la recherche ;
4. Valider ou infirmer les recommandations, les affiner et dégager des recommandations opérationnelles.

1.3.2 Public visé

Les personnes invitées à la journée étaient les conseiller·e·s pédagogiques, les TMS, les coordinateur·rice·s accompagnement, les coordinateur·rice·s accueil, les agent·e·s conseils, les référent·e·s éducation à la santé, les référent·e·s santé dans les milieux d'accueil et les membres du comité de pilotage.

1.3.3 Déroulement de la journée

Le matin, les 3 pôles de l'équipe de recherche ont présenté des résultats partiels de manière intégrée.

L'après-midi, 5 ateliers ont permis aux agent·e·s de l'ONE de s'approprier les résultats, de réfléchir à leur rôle et ceux des différents départements de l'ONE et de participer à l'élaboration des recommandations.

1.3.4 Méthodologie des ateliers

Les ateliers étaient composés de maximum 8 participants (1 groupe par salle).

Les groupes ont été composés à l'avance par le RIEPP sur base de la liste définitive des participant·e·s fournie par l'ONE. Les groupes étaient hétérogènes, c'est-à-dire que les fonctions ont été mélangées.

5 membres de l'équipe de recherche étaient « référent·e·s », mais ne participaient pas aux échanges au sein des groupes d'un groupe. Leur rôle était :

- de donner les consignes et de veiller au respect de celles-ci,
- d'être garant·e du timing, et de répondre aux questions de clarification méthodologique.

Des personnes associées à l'équipe de recherche (chercheuses ou stagiaires) ont pris note des points de tension et de débat.

Les agent·e·s se sont réparti·e·s à 5 tables différentes (dans 5 locaux différents). Sur les tables sont disposés une vingtaine d'éléments divers, en lien avec la recherche. Il s'agissait d'objets (exemple : billes, casque de vélo, canif, etc), d'éléments de la nature (terre, sable, bâtons, feuilles mortes, etc), de textes reprenant des vignettes issues de l'étude anthropologique, des études de cas du RIEPP ou des entretiens auprès des parents, de graphiques commentés comprenant des résultats des études quantitatives, d'extraits de documents ONE (brochures destinées aux professionnel·le·s ou aux parents). Ces éléments ont été sélectionnés de façon minutieuse par les membres de l'équipe de recherche.

Les consignes ont été données (oralement et sur un support écrit) au fur et à mesure par chaque personne référente à son groupe. Le travail en ateliers se présentait en 5 étapes :

- Étape 1 : prise de connaissance du matériel ;
- Étape 2 : choix individuel et échanges autour des choix et des liens avec la pratique professionnelle des agent·e·s présent·e·s au sein du groupe ;
- Étape 3 : choix collectif d'un élément ou d'une situation qui fait débat et sur lequel le travail du groupe va se focaliser ;
- Étape 4 : réflexion collective autour de l'élément choisi, en tenant compte des rôles respectifs des agent·e·s de l'ONE présent·e·s au sein du groupe et des réglementations ONE auxquelles ils-elles sont soumis·es.
- Étape 5 : formulation collective par écrit sur un poster de ce qui se dégage du travail de groupe suivant un canevas proposé. L'objectif était de mettre à jour ce qui fait débat, les rôles des différents agents de l'ONE et les points de tensions éventuels avec les réglementations de l'ONE.

Les posters ont ensuite été affichés dans la salle plénière où chacun a pu en prendre connaissance. Puis les membres de l'équipe de recherche ont fait un dernier retour sur le travail en atelier.

2 Résultats des études qualitatives transversales auprès des milieux d'accueil de l'enfance

▪ Introduction

Il est difficile de rendre compte de la richesse et de la complexité qui ressortent des études de cas. Afin de présenter nos résultats d'une manière claire et construite tout en préservant la singularité de chaque contexte, nous avons opté pour une présentation en 9 parties.

Chaque partie commence par une étude de cas qui sert de tremplin et d'ouverture à la thématique. Chaque étude de cas est riche de plusieurs thématiques qui se croisent et nous avons tenté de rendre compte de cette complexité. Un élément saillant, en lien avec la thématique du chapitre y est développé. Néanmoins, ces points saillants recouvrent généralement plusieurs dimensions. Chaque étude de cas est comme une grosse pelote composée de différents fils qu'il est difficile de dissocier sans en perdre le sens. Nous proposons donc de présenter cette pelote dans le 1^{er} point de chaque partie⁶ et d'en dérouler un des fils dans le deuxième point afin d'analyser la thématique choisie de manière transversale aux 9 lieux.

Ensuite, dans le 3^{ème} point de chaque partie, ces résultats sont confrontés aux données recueillies auprès des lieux en transition. Le dernier point propose quelques points d'attention.

Les différents chapitres sont écrits de manière indépendante et peuvent être lus dans l'ordre ou le désordre.

⁶ Hormis la partie 4 qui comprend deux études de cas et la partie 6 qui commence par 4 vignettes et non par une étude de cas.

2.1 Pourquoi sortir ? Les bénéfices de l'IEE selon les professionnel·le·s

2.1.1 Étude de cas AESM : La soupape du dehors. Des ateliers extrascolaires dans une école d'un quartier précarisé d'une grande ville

2.1.1.1 Type de structure, modalités d'accueil et public accueilli

Il s'agit d'un accueil extrascolaire le mercredi après-midi spécifique aux maternelles au sein d'une école dans le cadre d'une collaboration entre une crèche, une maison de quartier (MQ) et l'école, ces 3 structures se trouvant dans la même rue. Nombre de places : 15, pour les enfants de 2,5 à 6 ans de l'école maternelle.

L'objectif déclaré de cet accueil est de proposer des activités de qualité à des enfants de cette école très défavorisée.

Presque tous les parents travaillent. En principe, les enfants doivent rester jusque 16h, mais il arrive que des parents viennent chercher leur enfant plus tôt. L'accueil se termine à 17h.

L'accueillante principale, Paola, s'occupe du repas et de la sieste. Elle peut si nécessaire faire appel à quelqu'un de la maison de quartier qui se trouve en face de l'école. Durant l'après-midi, deux autres personnes viennent en renfort : Sabrina (contrat PTP) qui travaille également au sein des classes pour aider les instituteur·rice·s et Sofia (contrat ALE) qui s'occupe des siestes et des repas des maternelles le reste de la semaine.

2.1.1.2 L'environnement

Espace intérieur

L'accueil se passe dans les locaux de l'école, dans une grande pièce dans laquelle se trouvent des tables et des chaises ainsi que des couchettes pour dormir. Les tables et les chaises sont de petite taille, adaptées à des enfants de maternelle. Elles servent pour les repas et pour des bricolages. La pièce est semi-enterrée, avec des fenêtres en hauteur, occultées par des rideaux. Il y a également deux puits de lumière, dont l'un est occulté par une plaque en bois vissée. Les néons sont allumés en permanence. Le plafond est assez bas, avec des poutres en béton apparentes (ourdis). Il y a un évier sur un des côtés. Ce local sert toute l'année pour la sieste et le repas de la classe d'accueil et les 2 classes de 1ère, ainsi que pour les mercredis après-midi (maternelles).

La pièce est décorée par :

- au-dessus de l'évier : des mains en papier coloriées par les enfants avec des messages écrits. Ex : « je lève le doigt pour prendre la parole », « gentillesse », « je m'occupe dans le calme » ;
- une série de panneaux d'informations sur l'histoire de l'immigration en Belgique (4 ou 5 feuilles A3, uniquement du texte, disposées par ordre chronologique) ;
- des posters photos Goodplanet avec des photos de paysages et d'animaux (singe, grenouille, forêts de différents types et avec différents angles de vue) ;
- 2 ou 3 feuilles A4 avec des taches de couleurs (+ prénom enfant) ;
- des fleurs en papiers : prénom au centre et des phrases à compléter dans chaque pétale. Ex : « dans la cour de récré, j'adore jouer à ... », « pendant les vacances, j'aime... », « la personne que j'admire le plus, c'est ... » etc.

Avant la pièce, il y a un hall dont une porte donne sur l'extérieur, une porte vers la pièce décrite ci-dessus. De l'autre côté de ce hall partent des couloirs vers les toilettes et vers d'autres pièces de l'école.

A l'étage, il y a la salle de gym qui sert pour un atelier de psychomotricité le mercredi après-midi. La salle est grande, rectangulaire. Il y a des fenêtres en hauteur sur un des petits côtés. Au moins l'une d'elles n'est pas sécurisée et est plus ou moins cadenassée avec une corde. Sous la fenêtre à l'extérieur se trouve le préau.

Espace extérieur

L'école a des cours de récréation en enfilade. Les enfants ont joué dans la cour du fond dans laquelle il y a 3 arbres sur les côtés et une hutte en osier mort. Un podium bâché est dans le fond (temporaire, en prévision de la fête de fin d'année). Il y a des bancs le long de plusieurs murs. De cette cour, un escalier extérieur descend vers plusieurs locaux dont celui où sont accueillis les enfants le mercredi après-midi.

2.1.1.3 Les pratiques déclarées en matière d'IEE

La météo est un élément déterminant. Les professionnel-le-s déclarent que les enfants sortent seulement s'il ne pleut pas et s'il n'y a pas de flaques dans la cour.

2.1.1.4 Conditions d'observation

Une observation a été réalisée un mercredi de midi à 17h (heure de fin de l'accueil) en juin. Il y avait une quinzaine d'enfants présents. Le nombre a un peu fluctué. 15 ou 16 à la sieste, puis plus tard 14. Ce jour-là, Paola assurait seule le repas de midi et la sieste. A la fin de la sieste, Lucas, coordinateur de la MQ, est venu en renfort, suite à un appel téléphonique de

Paola. Il est resté quelques minutes, le temps de préparer les enfants pour la sortie et de commencer à jouer avec eux, puis il est reparti. A ce moment, Sabrina est également arrivée. Plus tard, dans l'après-midi, Sofia est venue compléter l'équipe.

Météo du jour : gris, nuageux, pluie fine intermittente, 18° (selon l'IRM) pas de vent.

Ces moments d'observation ont été complétés par des propos recueillis auprès de l'animatrice (Paola) et la directrice de la crèche avant et après le jour de l'observation, ainsi qu'auprès des deux autres accueillantes (Sabrina et Sofia) présentes le jour de l'observation.

2.1.1.5 Un élément d'analyse saillant : sortir comme moyen de gestion du groupe

L'accueil du mercredi a pour but de permettre à des enfants qui généralement n'y ont pas accès des activités de qualité. Des ateliers sont préparés selon un thème et une séance de psychomotricité est également organisée.

Le temps à l'extérieur s'insère dans cette organisation s'il ne pleut et / ou si les enfants ont des comportements trop turbulents ou ont du mal à rester calmes.

Le jour de l'observation, l'accueillante n'avait pas prévu de sortir car le temps était incertain et il y avait des flaques dans la cour suite à la pluie du matin.

Les enfants se sont montrés très agités. La sieste a été écourtée et il a été décidé de sortir.

Le coordinateur de la MQ, Lucas, arrive et annonce aux enfants : « *on va dehors.* »
Les enfants : « *ouuuaiis !* »
Un enfant : « *mais on a dit qu'on allait à la gym.* »
(...)
Lucas : « *Mettez vos chaussures.* »
Dans le hall, Lucas répète « *On met le manteau. Le manteau. Tu as mis ton manteau ? C'est ton manteau ?* »

Un enfant dort encore.
Paola me dit « *normalement, on ne devait pas aller dehors mais là ils ont besoin.* »
(AESM, extrait des notes d'observation, juin 2019)

Durant ce temps dehors, des enfants jouent avec des longues cordes, soit en courant à deux, en tenant chacun un bout, soit en sautant à la corde.

Plus tard, les accueillantes ont apporté des craies et dessinent une marelle. Des enfants prennent des craies et dessinent. Deux enfants dessinent une seconde marelle.

D'autres enfants jouent à des jeux de ficelle.

Un peu plus tard, les accueillantes amènent des tricycles, des vélos sans pédales et des camions à pousser.

La pluie se met à tomber. Quand elle devient plus forte, l'accueillante présente fait rentrer les enfants.

Sabrina est assise avec 3 ou 4 enfants autour d'elle. Elle joue avec eux. Ils ont la marionnette tête de dinosaure et jouent à mordre Sabrina, elle crie « *ouhouhouh* » très fort, ce qui fait rire les enfants.

Il commence à pleuvoir. Sabrina continue le jeu sans rien dire au sujet de la pluie.

La pluie devient plus forte. Sabrina s'écrie « *Oulah ! Il faut qu'on rentre. On rentre ! On rentre !* ». Les enfants ramènent et vont ranger les vélos.

(AESM, extrait des notes d'observation, juin 2019)

Quand on rentre, les enfants sont installés à deux tables où ils font une activité peinture. Ensuite, ils mangent leur goûter.

Puis, Paola part avec 7 enfants à la salle de psychomotricité où elle a installé un parcours.

J'observe un contraste entre les activités à l'intérieur et celles de l'extérieur. A l'intérieur, les animatrices proposent des ateliers structurés. Le matériel a été prévu à l'avance, des consignes précises sont données, tant pour l'atelier peinture que pour l'activité de psychomotricité. A l'extérieur, en revanche, les enfants ne reçoivent pas de consignes. Le matériel est amené au fur et à mesure.

Le **rôle** des accueillantes est également différent à l'intérieur et à l'extérieur. A l'intérieur, elles donnent des consignes et veillent à ce que les enfants les respectent, même s'ils restent libres à l'intérieur de ce cadre.

Paola prépare de la peinture sur deux autres tables. Un bricolage pour peindre un pot en verre et un autre pour peindre dans un dessin d'arbre avec des bouchons. (...)

Un enfant a mis plein de couleur dans l'arbre et demande « *Est-ce que je peux ?* »

Paola : « *oui, c'est comme tu veux, c'est ton dessin, tu embellis ton arbre comme tu veux.* »

(AESM, extrait des notes d'observation, juin 2019)

En revanche, dehors, les accueillant.e.s laissent les enfants jouer et s'insèrent éventuellement dans leurs jeux. Elles prennent également un rôle de gestion des conflits liés à l'utilisation du matériel. Des règles sont créées au fur et à mesure.

Paola propose à Sabrina de sortir les vélos.

Puis elle dit aux enfants « *Je vais sortir les vélos* ». Tous les enfants arrivent, s'excitent. « *Il y en a 5, il faut partager.* »

Paola dit à Sabrina « *On leur laisse 15 minutes et puis on change.* »

(AESM, extrait des notes d'observation, juin 2019)

Sortir dehors semble être un **moyen de gestion du groupe**. Ce jour-là, les enfants étaient énervés. Les accueillantes n'avaient pas prévu de sortir car la météo ne leur paraissait pas favorable. Le fait que les enfants bougent beaucoup, ne dorment pas à la sieste, parlent fort dans le local les a amenées à la décision de sortir.

2.1.2 Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : les bénéfices de l'IEE selon les professionnel-le-s

Quelles sont les motivations des équipes pour amener les enfants dehors ? Quelles sont leurs croyances concernant les bienfaits du dehors ? Les raisons données par les professionnel-le-s pour l'intérêt de sortir ou de ne pas sortir sont variables d'un lieu à l'autre. Nous pouvons identifier les raisons qui concernent les bienfaits pour les enfants et celles qui concernent les bienfaits pour les équipes.

2.1.2.1 Les bienfaits du dehors pour les équipes

a) Sortir, un moyen de gestion du groupe d'enfants

L'exemple de l'AESM ci-dessus montre que les sorties peuvent être motivées par un souci de gérer des enfants considérés comme bruyants, ou trop remuants. Cette raison est également citée à la MCAE ou à l'EDD.

« Je n'aime pas sortir. C'est très rare que ce soit moi qui sorte avec les enfants. Mais une fois, les enfants étaient énervés, alors je suis sortie bien qu'il bruinaît. Ils n'ont pas été plus calmes pour autant mais il y avait besoin d'une coupure ». (entretien avec une puéricultrice, MCAE, février 2019)

Dans le même ordre d'idées, les professionnel-le-s estiment que le fait d'aller dehors permet de réduire le bruit à l'intérieur (EDD, MCAE) et de diminuer les tensions « *tant chez les enfants que chez les adultes* » (HA, entretien avec l'équipe, juillet 2019).

b) Sortir, cela permet de mieux connaître les enfants

Une autre raison donnée par les professionnel-le-s est que le fait d'être dehors leur donne des occasions de mieux connaître les enfants. Cela peut être dû au fait que les enfants sont en plus petits groupes. « *On ne sort pas avec tous les enfants mais seulement avec un groupe ou deux. Cela me permet de mieux connaître chaque enfant.* » (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019).

Ou parce qu'être dehors permet de prendre du temps individuellement avec un enfant, pendant que les autres développent des activités autonomes. « *Comme les enfants s'occupent par eux-mêmes, cela me laisse du temps pour être disponible pour un enfant en*

particulier, par exemple pour lui apprendre à jouer avec une raquette. » (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019)

Cela permet également aux professionnel·le·s de connaître les enfants dans un autre contexte, de découvrir d'autres facettes de la personnalité des enfants.

« (...) Ernest, (...) qui n'était pas très actif et très "remarquable" (...) et qui avait même l'air un peu perdu à l'intérieur (...), plutôt introverti (...) trouve "son compte" à l'extérieur (...). Lucie remarque qu'Ernest est très adroit, le félicite, et en informe Alice: "Bien Ernest ! c'est super, tu as compris ! Alice, regarde, Ernest a trouvé une autre façon de faire passer le sable !" » (ME, Observations, avril 2019)

c) Sortir, cela permet de casser la routine

Le fait de sortir permet de raccourcir le temps : *« Quand on sort, la matinée passe très vite. Tandis que quand on reste à l'intérieur, il y a un moment où on ne sait plus quoi faire et où on constate des tensions qui arrivent entre les enfants. » (HA, entretien avec l'équipe, juillet 2019)*

d) Sortir, cela permet de découvrir et profiter

Certain·e·s professionnel·le·s trouvent un intérêt pour eux·elles·mêmes de sortir des murs de lieux d'accueil, de découvrir les environs. *« Pour nous les adultes, quand on sort, on découvre des coins cachés du quartier. C'est comme ça qu'on a découvert le potager collectif du quartier, qui est ensuite devenu une sortie régulière avec les enfants. Et qui nous a même permis de participer avec les enfants à un atelier autour des ruches et des abeilles. » (HA, entretien avec l'équipe, juillet 2019)*

Sortir permet aussi aux professionnel·le·s d'être dehors au soleil et de profiter du beau temps (EDD), ce qui est vécu comme un des bons côtés du métier par ailleurs éprouvant.

e) Sortir, cela permet d'enrichir le projet

Certain·e·s professionnel·le·s mettent en avant les potentialités qu'offrent les espaces extérieurs pour soutenir, renforcer et enrichir le projet pédagogique de la structure ou les projets spécifiques qu'ils ou elles mettent en œuvre avec les enfants. Dans cette optique, dedans et dehors sont considérés comme des moyens complémentaires dans l'accomplissement du projet. Ce point est détaillé dans le point 2.4.2.7 "un élément d'analyse saillant: un dedans stimulant interroge différemment l'investissement du dehors".

2.1.2.2 Les bienfaits du dehors pour les enfants selon les professionnel·le·s

Les professionnel·le·s évoquent plusieurs bénéfices de l'IEE pour les enfants.

a) Sortir pour le plaisir des enfants

Les professionnel·le·s mettent souvent en avant le fait que les enfants adorent aller dehors et sont en demande.

« Les enfants adorent aller dehors. Souvent, on ne leur dit pas tout de suite car sinon ils crient, ils s'excitent. On va plutôt dire : 'venez, on va mettre les chaussures'. » (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

« En principe, ce sont les animateurs qui décident d'aller dehors. Mais dans les faits, ce sont souvent les enfants qui poussent « on va dehors ? On sort ? » et les animateurs embraient. » (EDD, entretien avec l'équipe 1^{er} juillet 2019)

b) Sortir, cela permet de se défouler, faire du bruit, s'aérer, faire de l'exercice

Les professionnel-le-s évoquent très souvent que le fait d'aller dehors permet aux enfants de **se défouler**.

« Cela permet aux enfants de se défouler, de faire du sport, de décompresser. » (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019)

« Dehors les enfants peuvent se défouler. » (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

Aller dehors est également bénéfique pour leur **motricité globale** : « Cela aide certains enfants à mieux se tenir, à marcher. On constate que certains enfants sont tout le temps assis, ils ne vont pas se promener avec leurs parents. Ils ont du mal à marcher. Alors, on a de petites stratégies. Par exemple, on leur demande d'aider à pousser la poussette des plus petits. » (HA, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

L'espace extérieur est vécu comme moins contraignant pour les enfants. Les professionnel-le-s ont l'impression de moins intervenir pour réduire le **bruit** ou pour demander aux enfants d'être calmes.

« Dehors, on les laisse crier. » (HA, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

« Dehors, on fait moins vite "chut". » (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

c) Sortir, cela permet de faire des découvertes, des rencontres et des apprentissages

Selon les professionnel-le-s, sortir permet aux enfants de faire des découvertes. Ainsi, à la HA, les promenades dans l'environnement très urbanisé sont ponctuées de commentaires des accueillantes qui attirent l'attention des enfants vers différents éléments de l'environnement. Les rares éléments de la nature sont exploités. « Les enfants font l'expérience de sauter dans une flaque, de marcher dans la terre molle. C'est aussi l'occasion de croiser une ambulance, de rencontrer un chat, un chien. Les enfants sont très attirés par les chiens. » (HA, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

« Dehors, les enfants entendent d'autres bruits : l'avion, le tracteur, l'âne, le coq. Ils observent aussi le voisin qui est tout le temps en activité. » (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

Être dehors permet aux enfants de multiplier les rencontres et de renforcer leur socialisation : « C'est important, ce chemin qui traverse l'école. Les gens passent et souvent les enfants demandent comment ils s'appellent, où ils vont, où ils habitent, ce qu'ils font

comme métier, s'ils ont des enfants. Ils engagent la conversation. Les gens qui passent s'intéressent à ce que font les enfants. » (Javier, coordinateur ATL, AESA, mai 2019)

La socialisation et les rencontres sont mentionnés comme un élément essentiel des sorties dans le projet pédagogique de l'EDD :

« Activités extérieures

- Utilisation des moyens de transport et respect du code de la route
- Découverte d'endroits agréables et accessibles ; valorisation des espaces verts du quartier
- Apprentissage du respect de l'environnement
- Apprentissage de la vie en groupe
- Valorisation du patrimoine
- Rencontre avec d'autres enfants. » (extrait du projet pédagogique 2019 de l'EDD)

d) Sortir, cela permet d'apprendre des règles

Les sorties permettent aussi aux enfants d'apprendre les règles de sécurité et de respect

« Pour des raisons de sécurité, on leur demande de rester près de l'adulte. C'est un apprentissage pour eux, c'est un apport. » (HA, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

L'apprentissage de la vie en groupe, du respect du code de la route et du respect de l'environnement sont également cités par l'EDD (voir extrait du projet pédagogique ci-dessus).

e) Sortir, cela permet de prendre l'air, se calmer, se sentir bien

Les professionnel-le-s disent constater qu'être dehors a un effet bénéfique sur certains enfants qui trouvent mieux leur place dans le groupe : *« Certains enfants ont du mal avec la collectivité. Dehors, l'ambiance s'apaise, c'est plus zen. » (HA, entretien avec l'équipe, juillet 2019)*

En outre, le fait de sortir introduit de la variété dans la journée : *« Aller dehors permet un changement d'activité. Dehors, ils peuvent courir, grimper sur les modules, goûter les groseilles etc. Les jeux ne sont pas les mêmes à l'intérieur et à l'extérieur. » (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019)*

Selon les professionnel-le-s, la sortie a des effets pour la suite de la journée : *« Après être allés dehors, les enfants ont faim. Ils mangent très bien. Et ensuite, ils dorment très bien. » (HA, entretien avec l'équipe, juillet 2019)*

f) Sortir, cela permet de développer son autonomie

Les professionnel-le-s soulignent que les enfants apprennent à s'autogérer, à s'arranger entre eux, à s'entraider.

g) Sortir ou ne pas sortir pour compenser les conditions de vie des enfants

Les représentations que les professionnel·le·s ont des conditions de vie des enfants et de ce que cela impliquerait quant à leur IEE sont très contrastées. Les réponses apportées par les professionnel·le·s vont dans des sens divergents.

Par exemple, certain·e·s professionnel·le·s pensent que les enfants qui vivent dans des conditions de logement peu favorables et qui n'ont pas accès à des espaces extérieurs de qualité, ont surtout besoin de sortir, d'activités extérieures. D'autres trouvent au contraire que les enfants des quartiers précarisés sont déjà souvent dehors, en toute autonomie. Il est donc plus important de leur proposer des activités structurées à l'intérieur.

« Beaucoup d'enfants sont demandeurs de rester à l'intérieur, d'avoir des activités de bricolage, plus dirigées. L'hypothèse que nous faisons, c'est qu'ils sont souvent dehors chez eux, alors quand ils viennent ici, ils sont très demandeurs. » (Naïma, CV, août 2019)

A contrario, certain·e·s pensent que les enfants issus de milieux privilégiés ont accès à des espaces verts et que donc c'est « moins important » de veiller à cela dans les structures d'accueil. Par contre, d'autres disent : *« On s'en rend bien compte, les enfants qui viennent ici, ils n'ont pas l'habitude de marcher. On les dépose en voiture devant la porte. »* (Entretien avec Pascal, coordinateur ME, avril 2019). Leur donner la possibilité de s'investir dehors apparaît pour ces professionnel·le·s comme un enjeu important.

2.1.3 En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition

Les bénéfices de l'IEE sont peu développés comme argument pour demander une formation, hormis cet extrait : *« Suite aux journées de sensibilisation de l'ONE (pour les responsables) des bienfaits de l'extérieur sur le développement de l'enfant on comprend que c'est scientifiquement prouvé. C'est d'ailleurs notre objectif du plan qualité : « investir l'espace extérieur afin qu'il devienne un lieu d'exploration, de développement et d'épanouissement. »* (crèche, questionnaire de demande de formation)

Dans les formations elles-mêmes, les professionnel·le·s évoquent le fait que les enfants peuvent se défouler et prendre l'air. Certains évoquent des bénéfices pour la santé (vitamine D, immunité, mouvements).

2.1.4 Points d'attention

Certains bénéfices ne sont pas cités par les professionnel·le·s, comme par exemple le développement de la créativité, de la confiance en soi ou l'apprentissage de la prise de risques. Certaines activités (spontanées des enfants ou organisées par les professionnel·le·s) valorisant ces bénéfices ont pourtant été observées, mais n'ont pas été mises en évidence par les professionnel·le·s. Il s'agit par exemple de l'exercice de la motricité fine, du

développement des capacités d'observation et de l'imaginaire, de l'importance des rencontres, des règles de politesse, ...

Les professionnel-le-s semblent ne pas avoir le regard attiré par ces bénéfiques qui ne sont pas cités d'emblée.

2.2 Les représentations des risques et dangers

2.2.1 Étude de cas CV : Perceptions des risques, dangers et bénéfiques : des enjeux différents, en tension. Une plaine de vacances en milieu urbain

2.2.1.1 Type de structure, modalités d'accueil et appuis pédagogiques

Il s'agit d'une plaine de vacances, non résidentielle, organisée dans un local communal loué par l'opérateur d'accueil pour la durée de l'accueil (2 semaines consécutives). L'opérateur d'accueil organise aussi des plaines de vacances dans d'autres provinces, ainsi que d'autres formules d'accueil, dans d'autres lieux.

L'accueil a lieu de 8h30 à 18h30, et est assuré par une animatrice, Lise, et un animateur Sofiane, sous la supervision d'une coordinatrice, Naïma.

Le groupe est divisé en deux groupes de vie, par tranches d'âge. Chaque groupe est encadré par un-e animateur-riche, qui reste le ou la même pendant toute la semaine. Les groupes de vie fonctionnent séparément la plupart du temps, et en tout cas pendant les temps de repas/collation, de repos et d'activités spécifiques. Ils sont réunis à d'autres moments, comme par exemple pendant les *temps personnels*, c'est-à-dire les temps libres, ou pour certaines activités. Par exemple, le temps d'arrivée le matin est un temps personnel. Naïma m'explique qu'ici on préfère utiliser le terme « temps personnel » plutôt que « temps libre », parce qu'à aucun moment les enfants ne sont « prisonniers, enfermés ». Les différents temps de la journée sont bien déterminés, et portent chacun un nom. L'aménagement des différents temps est pensé, ce qui n'exclut pas la possibilité d'être flexible, si cela a du sens.

En tant que coordinatrice, Naïma a plusieurs fonctions. Elle gère l'intendance, mais observe également « de loin » les animateur-riche-s, en les supervisant. Elle intervient quelquefois dans les groupes, quand le besoin s'en fait sentir. Elle est présente toute la journée.

Tous les soirs après le départ des enfants, Naïma, Lise et Sofiane ont une réunion d'environ 1h30-2h, pour débriefer la journée.

L'accès de l'accueil est financièrement relativement démocratique. Les inscriptions se font à la semaine complète.

Les options éducatives défendues par l'opérateur d'accueil s'appuient sur l'Éducation nouvelle, et sont notamment la confiance, l'autonomie, le respect des rythmes, la valorisation des compétences.

2.2.1.2 Contexte géographique

Le lieu d'accueil se situe dans une commune urbaine dans la banlieue d'une grande ville. J'identifie le quartier comme étant plutôt défavorisé.

2.2.1.3 Public accueilli

La structure accueille des enfants âgés de plus ou moins 5 à 12 ans pendant les congés scolaires. Au moment de l'observation, le groupe compte 7 enfants, âgés de 4 à 12 ans. On voit peu d'enfants dans le parc. Parfois, il arrive que certains enfants non inscrits passent par là, et se mêlent à certains moments aux activités du groupe, lorsque celui-ci se trouve à l'extérieur. Les enfants sont répartis en 2 groupes de vie, en fonction de leur âge :

- les petits : 2 enfants de moins de 6 ans,
- les grands : 5 enfants de 8 à 12 ans.

Tous les enfants accueillis cette semaine habitent le quartier. Selon Naïma, il s'agit réellement d'une plaine de quartier. La plupart des enfants se connaissent avant d'être accueillis à la plaine. Ce ne sont pas forcément des enfants dont les parents travaillent. Le public est plutôt défavorisé ; en outre, certains enfants du groupe vivent des situations familiales compliquées. Parfois, des enfants arrivent le premier jour du stage, sans être inscrits. Ce n'est pas toujours facile à gérer, notamment au niveau de l'intendance. Certains enfants sont amenés par un grand-père ou une grand-mère.

2.2.1.4 Environnement et configuration des lieux où se passe l'observation

Le local appartient à la commune, et est polyvalent (salle de fête, etc.). Il se présente comme un long parallépipède rectangle, sur un seul niveau. La façade avant est vitrée, sur toute la longueur. Toutes les surfaces vitrées sont grillagées (treillis vert) ; il s'agit d'un dispositif anti bris de vitres, selon Naïma. La façade arrière est à flanc de colline, et donc aveugle. Les deux petites façades latérales sont également aveugles.

L'ensemble des lieux (intérieurs et extérieurs) n'est pas clôturé.

Espaces intérieurs

On entre dans le local par une porte située sur la façade vitrée. A gauche de l'entrée, on accède à une cuisine équipée. A droite, tout au bout du local, il y a un comptoir-bar, qui comporte des pompes à bière, et un évier accessible aux enfants pour se laver les mains. À gauche du bar, une porte permet d'accéder à deux toilettes, près desquelles se trouve aussi

un lavabo. A droite du bar, il y a une porte qui donne sur l'extérieur, mais celle-ci ne semble pas utilisée par les enfants.

Lors des semaines d'accueil, le local est aménagé en différents lieux, plus ou moins séparés symboliquement les uns des autres. Il y a un coin calme, un espace propre à chaque groupe de vie disposant chacun d'une table servant tour à tour aux activités et aux repas, et un espace « table à matériel » (ciseaux, agrafeuses, gommes, crayons, etc.), où chaque objet a une place bien spécifique, notifiée par un gabarit tracé sur la nappe en papier, de la forme de l'objet, mentionnant à côté le nom de l'objet. Une autre table est disposée aussi le long des fenêtres : c'est la table de « service » où sont posés les aliments au moment des repas/collations. Des jeux extérieurs (vélos, trottinettes, cerceaux, ...) sont posés contre un mur près de la porte d'entrée, chacun à sa place, avec une étiquette indiquant l'emplacement prévu pour chaque objet. Ces jeux sont accessibles aux enfants. Les vélos et trottinettes appartiennent aux enfants. Chaque enfant (qui le souhaite) apporte son « véhicule » en début de semaine, et le reprend en fin de semaine. L'aménagement des lieux peut varier en fonction du nombre d'enfants inscrits, de la répartition des âges, de la dynamique des groupes, etc.

Le local me paraît grand. Mais lorsqu'il y a beaucoup d'enfants, cela résonne assez fort. Et il y a très peu de place pour les vélos des enfants.

L'impression qui se dégage est celle d'un lieu bien rangé, pensé, où chaque chose a une place déterminée. Rien ne semble laissé au hasard dans l'aménagement du local.

Espaces extérieurs

Le local se situe sur les hauteurs d'un espace vert public. On y accède par un chemin asphalté pentu (« la grande descente », cf. ci-dessous, épisode 3) qui serpente depuis l'espace vert situé en bas (au niveau de la rue) jusqu'au local d'accueil situé en surplomb. Ce chemin, qui est public également, est régulièrement emprunté par d'autres personnes extérieures à la plaine de vacances, à pied ou à vélo. Tout en haut, il débouche sur une plateforme asphaltée, jouxtant le local d'accueil sur toute la longueur de sa façade vitrée. Cette plateforme, assez large, permet aux enfants accueillis à la plaine de circuler à vélo, patins à roulettes, trottinettes, skateboard, etc. Elle est aussi utilisée pour d'autres activités de la plaine de vacances, comme par exemple pour que les enfants puissent faire la vaisselle (lorsqu'il ne pleut pas) ; pour ce faire, on sort deux grandes coquilles en plastique qu'on pose sur le sol. Cette plateforme, étant publique, est aussi un lieu de passage pour les habitant·e·s du quartier, car elle débouche sur un petit sentier donnant accès à d'autres parties du quartier. Elle est donc aussi accessible à d'autres enfants qui ne font pas partie du groupe de la plaine de vacances.

L'espace vert est constitué d'une vaste pelouse horizontale située d'un côté du chemin asphalté, qui se prolonge sous forme de talus ascendant jusqu'à la plateforme près du local d'accueil. Plus loin sur la gauche, il se prolonge par un espace arboré. De l'autre côté du chemin, il y a un espace avec un module de jeu pour enfants un peu défraîchi, avec deux

bancs, orientés vers le module. L'espace vert est délimité à l'entrée par un bâtiment tout en longueur, qui le sépare symboliquement de la route, où le trafic est moyennement à assez important, selon les moments de la journée.

2.2.1.5 Pratiques déclarées en matière d'IEE

Il est rare que les enfants ne sortent pas du tout pendant une journée. Cela dépend aussi des envies des enfants, et des compétences des animateur·rice·s. Lise me dit : « *Il y a plein de choses à faire dehors. Mais moi c'est moins ma compétence d'animer des jeux dehors. Je suis plus compétente pour des activités créatives à l'intérieur* ».

Parfois les groupes vont dans la rue. L'année dernière, les enfants étaient partis à la rencontre des habitant·e·s du quartier, pour les interviewer sur différentes thématiques, par exemple la canicule. Quand les groupes vont dans la rue, c'est toujours après en avoir discuté entre animateur·rice·s, pour voir comment ceux·celles-ci se sentent par rapport à ça, et pour poser ensemble les règles de sécurité.

2.2.1.6 Conditions d'observation

L'observation a eu lieu lors d'une journée complète en juillet 2019, de 8h30 à 17h. Le temps était sec, la température était d'environ 15 degrés. Alternance de soleil et nuages. Un peu de vent à certains moments, donnant une impression de fraîcheur.

Les temps d'observation ont été complétés par de longs et fréquents échanges avec la coordinatrice, présente sur les lieux. J'ai aussi pu échanger avec l'animatrice, de façon plus ponctuelle.

2.2.1.7 Un élément d'analyse saillant : Perceptions des risques, dangers et bénéfiques : des enjeux différents en tension.

La question des risques confronte les professionnel·le·s à des tensions entre différents enjeux, et notamment :

- son propre point de vue de professionnel·le :
 - sa perception du danger et du risque pour l'enfant
 - sa perception du bénéfique pour l'enfant
 - son souhait de maintenir une relation de confiance avec le parent
- le point de vue de l'enfant : ses besoins et attentes, ses demandes
- le point de vue du parent
 - sa perception du danger et du risque pour l'enfant
 - sa perception du bénéfique pour l'enfant
 - sa demande à l'enfant et/ou au ou à la professionnel·le

Mes observations m'ont permis d'observer ces tensions lors de trois épisodes différents, tous liés à l'utilisation du vélo.

Episode 1 : « Je ne veux pas mettre mes protections »

10h30. Temps personnel, groupe complet. Une partie des enfants joue dehors sur la plateforme, à vélo ou trottinette, en présence de Lise. Sandy est la plus jeune du groupe. Elle a presque 5 ans. Elle a apporté depuis lundi son vélo qui a deux petites roues, car elle n'a pas encore appris à rouler sans. Sa maman a insisté pour qu'elle mette « ses protections » (casque, genouillères, coudières) quand elle roule à vélo, expliquant à Naïma et à Lise qu'il ne faut pas qu'il y ait d'accident, parce que la famille va partir en vacances la semaine prochaine. Naïma a rassuré la maman, tout en lui disant qu'elle ne pouvait pas lui garantir qu'il n'y aurait pas de chute. Sandy est assise sur son vélo, pour le moment à l'arrêt. Elle veut rouler, mais sans mettre ses protections, car elles ne sont pas pratiques et tombent tout le temps. Lise lui dit : « *Non, ta maman a bien dit que tu devais mettre tes protections. Si tu restes à l'arrêt, ok. Mais tu ne peux pas rouler.* » Les autres enfants, ainsi que Norah, la grande sœur de Sandy, essaient d'intervenir en faveur de Sandy. Lise dit à Norah « *Mais non ! C'est toi-même qui m'as rappelé ce matin que ta maman voulait qu'elle mette ses protections.* » Norah insiste : « *Mais elle va aller tout doucement, et je vais rouler à côté d'elle.* » En vain. Lise reste sur sa position. Elle réfléchit un instant, puis dit à Sandy « *Mais si tu veux, prends cette trottinette. Avec la trottinette, tu n'es pas obligée de mettre tes protections.* » La proposition ne semble pas intéresser Sandy, qui descend de son vélo, et rentre à l'intérieur du local. Lise semble un peu perplexe de voir Sandy rentrer et ne pas profiter de l'espace extérieur.

Plus tard dans la journée, Naïma, qui a tout observé, viendra m'en parler. Lise a fait passer la crainte et la volonté de la maman avant sa propre appréciation du risque réel encouru par Sandy. C'est à la fois correct vis-à-vis de la maman, mais peu cohérent d'un point de vue du sens ; en effet, pour Naïma, rouler avec des petites roues ne nécessite pas le port de protections. Le risque de chutes encouru n'est pas plus élevé que pour d'autres activités, et est certainement moins élevé que dans l'utilisation de la trottinette, proposée par Lise à Sandy. Mais la maman de Sandy n'a pas évoqué les trottinettes ; sa demande ne portait que sur le vélo. La réaction de Lise lui a donc permis de concilier maintien de la confiance de la maman et proposition d'une autre activité bénéfique à Sandy. Elle n'a toutefois pas répondu à l'attente de Sandy, qui n'a pas suivi la proposition de la trottinette. D'un point de vue de l'appréciation du danger et du risque, la réponse de Lise manque de cohérence. Naïma va parler à la maman en fin de journée, pour lui donner son point de vue sur la faiblesse du risque encouru par Sandy, et voir avec elle si elle maintient sa demande.

Episode 2 : « Tu me prêtes ton vélo ? »

11h00. Temps personnel, groupe complet. Les enfants sont toujours dehors sur la plateforme, avec les vélos et trottinettes, en présence de Lise. Depuis hier, le vélo de Maya a un pneu crevé, et est donc momentanément inutilisable. Maya utilise la trottinette, mais elle aimerait beaucoup pouvoir rouler à vélo. Sandy est d'accord de lui prêter le sien. Maya dit : « *Mais il faudrait enlever les petites roues !* » Norah entreprend d'enlever les petites roues, avec l'accord de Sandy. Le système de fixation me paraît particulièrement simple à démonter et à remonter. Mais Lise n'est pas d'accord : « *Non Norah, ta maman a apporté le vélo de Sandy avec les petites roues. Il faut qu'elle le retrouve comme ça. Et je ne sais pas si on arrivera à le remonter.* » Norah et Sandy insistent : « *Mais maman n'a pas dit non. Elle sera d'accord. Et c'est facile à remonter, regarde !* ». Maya insiste aussi : « *Je vais me casser la figure avec les petites roues !* » Mais Lise ne change pas d'avis : il vaut mieux ne pas démonter le vélo. Déçue, Maya rentre dans le local, et va vers une autre occupation.

Ce qui est en tension ici aussi, c'est :

- d'une part le souci de Lise de préserver une bonne relation avec la maman de Sandy ; ce souci est lié à la représentation de Lise du souhait de la maman de retrouver le vélo tel quel (il s'agit d'une représentation, car la maman n'a pas explicitement émis ce souhait), et à la crainte de Lise de ne pas pouvoir gérer le remontage des petites roues ;
- d'autre part, le bénéfice pour Maya de rouler à vélo avec les autres enfants du groupe des grands ;
- et enfin, le (faible) risque perçu ou en tout cas évoqué par Maya de tomber en roulant avec les petites roues.

A nouveau, Lise a privilégié son souci de préserver une relation de confiance avec la maman ; le risque de mettre en péril cette relation était dans ce cas précis tout à fait hypothétique, car se basant sur une représentation des attentes de la maman, et non sur une attente réellement exprimée par celle-ci.

Episode 3 : « On peut faire la grande descente ? » (cf. ci-dessus, « Espaces extérieurs »)

11h30. Temps personnel, groupe complet. Les enfants jouent toujours dehors sur la plateforme, avec les vélos et trottinettes, cette fois en présence de Sofiane. Célia demande « *On peut faire la grande descente ?* » Tous les enfants du groupe des grands renchérissent : « *Oui !!! On peut faire la grande descente ?* » Sofiane hésite ; la descente est longue et pentue. Les enfants ne l'ont jamais prise, donc il ne sait pas quels enfants sont réellement capables de la prendre ou pas. Il ne semble pas très à l'aise avec l'idée. Face aux demandes insistantes des enfants, il essaye de gagner du temps avec différents arguments : « *Non, là je suis occupé.* », « *Peut-être cet après-midi.* », « *Ça dépendra du temps.* », « *S'il continue à faire sec.* », « *Si tout le monde a envie.* », Il met ensuite momentanément fin à la discussion en disant : « *On en parlera ensemble au repas de midi.* »

Temps de midi, groupe des grands. A peine le groupe assis à table, Célia annonce : « *On doit parler de la grande descente !* » Les négociations s'entament, tous les enfants y prennent part. Je n'entends pas tous les échanges car je suis un peu à l'écart. Mais je comprends que Sofiane accepte l'activité, moyennant la définition de certaines règles et limites. L'activité est prévue après le temps calme, qui suit directement le temps de midi.

14h. Groupe des grands. Le temps de l'activité est arrivé. Tous les enfants du groupe des grands sont prêts pour la descente, avec leur propre vélo, et Maya avec la trottinette. Je me place en bas de la grande descente, pour les observer. Sofiane indique aux enfants les limites au-delà desquelles ils ne peuvent pas aller, notamment tout en bas près de la rue. Il évalue aussi avec les enfants de quel niveau de la descente chacun-e se sent capable de démarrer. Je remarque que les enfants ne portent pas tous de casque. Les enfants s'élancent dans la descente, certains prudemment, mais la plupart à très grande vitesse, plusieurs fois d'affilée. Je me sens personnellement très « insécure » par rapport à la vitesse de certains d'entre eux. J'ai vraiment peur pour eux, notamment pour ceux qui ne me semblent pas maîtriser à fond le freinage, et qui vont pourtant très vite, les pieds non pas posés sur les pédales mais en l'air, de part et d'autre du vélo. J'ai vraiment l'impression que les chutes sont imminentes, en particulier pour Amina qui zigzague involontairement sous l'effet de la vitesse. Je me dis qu'à cette vitesse, les blessures en cas de chute pourraient être vraiment conséquentes. J'ai peur aussi pour Maya, à trottinette. Je n'interviens bien sûr pas, car ce n'est pas mon rôle. Sofiane ne semble pas partager mes craintes. Posté en bas de la descente, il observe et surveille attentivement la descente des enfants mais ne semble pas du tout effrayé par leur vitesse. Par contre, ses craintes se portent sur le dépassement des limites, et en particulier la limite avec la rue. Il rappelle plusieurs fois à l'ordre des enfants qui s'approchent de cette limite, sans pour autant jamais la dépasser. Il montre aussi à Dylan les endroits « hors de sa vue » où il ne peut pas aller : « *Là, tu peux aller, là et là aussi, mais par contre tu vois, là je ne veux pas que tu y ailles, parce que je ne te vois pas.* » Dylan acquiesce et obéit. Je n'avais quant à moi aucune crainte de ce côté-là.

Maya demande à Célia d'échanger un moment la trottinette contre son vélo. Célia accepte, et teste prudemment la descente avec la trottinette. Mais visiblement, elle se sent beaucoup moins à l'aise qu'à vélo, et redemande rapidement son vélo à Maya, en lui *disant* « *Je n'aime pas, je ne me sens pas en sécurité, j'ai peur de tomber.* » Je me rends compte que je partage son ressenti ; la trottinette, dont je n'ai pas une grande expérience personnelle, et qui me semble moins bien équipée qu'un vélo, me paraît beaucoup plus dangereuse et à risque que le vélo, dont j'ai l'habitude.

Plus tard, Naïma rejoint le groupe. Elle fait remarquer à Sofiane que de l'endroit où il se trouve, il y a des lieux auxquels il n'a pas accès visuellement. Elle lui fait aussi remarquer qu'il ne doit pas forcément avoir une vue sur la plateforme, parce qu'elle-même et Lise s'y trouvent.

Au final, il n'y aura aucune chute d'enfant, et aucun dépassement des limites. Mais l'épisode aura mis en lumière de façon très concrète différents éléments :

- la vitesse à vélo/trottinette (induite par la pente) est un élément motivant et source de plaisir pour les enfants ; ceux-ci sont très demandeurs de ces sensations ;
- La tension entre la perception d'une activité comme étant « dangereuse » ou « à risque » et le très grand intérêt et le plaisir qu'elle suscite chez les enfants peut être réduite par la mise en place d'un cadre clair et de consignes de sécurité bien définies ;
- La perception du danger et du risque diffère sensiblement d'une personne à l'autre, et est fonction de différents paramètres, dont notamment le vécu personnel.

2.2.2 Analyse transversale aux neuf lieux étudiés : représentations des risques et des dangers par les professionnel·le·s

Le dehors est-il plus dangereux que le dedans ? Y a-t-il des risques spécifiques à l'extérieur ? Interrogé·e·s, les professionnel·le·s ont des réponses contrastées. Ainsi par exemple, à la MCAE qui dispose d'un espace extérieur privatif et adapté aux enfants, l'équipe déclare : *« Nous ne pensons pas que ce soit plus dangereux à l'extérieur qu'à l'intérieur. Par contre, les enfants se font peut-être plus vite mal dehors. Par exemple, s'ils tombent dans la cour, le sol est dur et ils peuvent s'érafler, ce qui n'est pas le cas avec le revêtement à l'intérieur. Dehors, ils grimpent sur des modules, donc il y a toujours un risque de chute. Comme il n'y a pas de jeux pour grimper à l'intérieur, le risque de chutes est plus important dehors. »* (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

En revanche, à l'EDD qui ne dispose pas d'un espace propre et pour qui toute sortie se passe dans l'espace public, les professionnel·le·s disent que : *« Nous avons plus de craintes à l'extérieur qu'à l'intérieur car à l'intérieur on est en vase clos. »* (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019). Le taux d'encadrement est un élément important pour assurer la sécurité : *« Selon l'ONE, il faut un taux d'encadrement de 1 adulte pour 12 enfants. Mais moi quand on part en excursion, je veux un adulte pour 4 enfants. Quand on va à la plaine de jeux, c'est différent. On peut être à 2 avec 30 enfants, c'est gérable. »* (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019)

En reprenant la grille de Sandseter (2007), nous avons identifié 3 types de craintes liés au jeu risqué dans les discours des professionnel·le·s et les pratiques observées : les blessures dues à des chutes de hauteur élevée, les blessures dues à des chutes sur un revêtement rugueux, et la perte d'un enfant. A cela, nous ajoutons les dangers du trafic routier.

2.2.2.1 Les hauteurs élevées

Ce qui semble le plus inquiéter les professionnel·le·s, ce sont les chutes d'une certaine hauteur. Nous avons observé à plusieurs reprises les injonctions de professionnel·le·s vis-à-vis des enfants pour « faire attention », « être prudent », pour éviter de tomber. Et cela, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur.

Ainsi par exemple à la HA, les accueillantes ont fait des remarques à des enfants qui avaient des comportements qu'elles jugeaient inappropriés, ce qui a été observé à plusieurs reprises lors de l'observation de décembre.

Un enfant (Raïssa) monte sur une table (hauteur de max 40 cm) et s'appuie sur la chaise haute qui est juste à côté. L'accueillante, Hafida (accueillante), la fait descendre « *C'est dangereux de monter sur la table.* »

Raïssa monte sur l'appui du radiateur. Noémie, l'accueillante, lui dit qu'elle ne peut pas, c'est la règle. On peut monter sur le banc à côté mais pas sur le radiateur. « *On risque de tomber et de se faire mal. C'est dangereux.* »

Un enfant monte sur le radiateur (max 50cm de haut) : c'est un petit. Il arrive couché sur la tablette du dessus du radiateur et il geint car il s'est coincé. Noémie le prend pour le faire descendre. Raïssa monte encore. Noémie lui redit non puis l'envoie grimper sur les coussins de psychomotricité qui se trouvent au centre de la pièce (ensemble de coussins, max 30 à 40 cm de haut, avec petite descente et vague). Raïssa remonte encore sur le radiateur. Noémie lui dit « *non.* » Raïssa descend, va sur le module de psychomotricité mais n'a pas l'air très convaincue de l'attrait de celui-ci.

Puis Raïssa monte sur une cuisinière (jouet sous un renforcement « cabane »). Noémie la prend « *non non non non non, si tu tombes, tu vas te faire très mal !* » (...).

Raïssa remonte encore sur le radiateur, de même qu'un autre enfant. Ils sont renvoyés vers le module de psychomotricité.

Raïssa grimpe sur une table de ± 50 cm. Hafida la descend, la fait asseoir sur le tapis.

(HA extraits des notes d'observation 19 décembre 2018)

Remarquons que l'observation de juin n'a pas confirmé ces observations. Interrogée, l'équipe de la HA a déclaré avoir entamé un travail concernant la crainte de certains risques. Cela montre que les pratiques ne sont pas figées et que les équipes ont une réflexivité qui permet le changement des représentations et des attitudes. Notons qu'en juin, les accueillantes ne permettaient pas aux enfants de grimper sur le toboggan de la plaine de jeux, celui-ci étant jugé non adapté à l'âge des enfants.

A la MCAE, des précautions similaires ont été observées à l'extérieur, puis discutées avec l'équipe.

Monica (directrice) reste près de l'escalier du grand toboggan et fait monter les enfants un à un, elle aide les plus petits sur la pente. (...)

Adeline (accueillante) : « *On va voir l'autre toboggan.* » (...)

Maximilien retourne sur le module « grand toboggan ». Adeline : « *Non Maximilien. Pas tout seul.* »

(MCAE, extrait des notes d'observation, juin 2019)

Cette observation a été rapportée à l'équipe en juillet et discutée :

La directrice : « *Le grand toboggan, c'est un problème, il y a un risque de chutes, alors on doit rester à côté. Je pense qu'on devrait l'enlever. Je ne suis pas tranquille si je suis seule au jardin avec eux.* »

Une puéricultrice : « *Je le trouve intéressant pour les enfants car ce sont des marches comme un escalier, pas comme l'autre toboggan où ils grimpent autrement. Pour moi, ce n'est pas un problème. Si je suis seule, je leur dis « pas maintenant » et en général ils n'y vont pas.* »

(MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

A l'EDD aussi, des commentaires relatifs au risque de chute d'une certaine hauteur ont été entendus.

Sur le module, deux enfants se balancent sur un « tapis-balançoire » : elles sont couchées côte à côte. Une troisième agite le tapis pour qu'il balance. Floriane (coordinatrice) leur crie « *Tenez-vous bien les filles !* » Elle le rappelle plus tard quand 3 filles sont sur le tapis tandis qu'un garçon et une fille agitent le tapis pour le faire balancer.

A un autre moment, également : sur le module, deux grands garçons sont sur le tapis-balançoire. deux grandes filles les balancent fort. Floriane : « *Attention, doucement.* »

(EDD, extrait des notes d'observation 15 février 2019)

Un enfant veut monter dans un arbre. Floriane (coordinatrice) : « *Tu veux monter où ? Et si tu tombes ?* » (je n'entends pas la réponse de l'enfant). Floriane l'aide à s'agripper pour grimper. Elle me dit : « *Tu vois, même en ville, on peut grimper aux arbres.* »

Un autre enfant monte sur la poubelle qui est proche de l'arbre. Il se met debout dessus et essaie d'attraper les branches. Floriane : « *Attention, cette branche est trop fine, elle va casser.* » Floriane me raconte une anecdote à propos de sa fille qui avait grimpé dans un arbre à 10m de hauteur avec le frère de Floriane. « *Moi j'ai le vertige. Quand elle m'a appelée, je lui ai fais coucou puis j'ai dit que je devais aller faire*

quelque chose, car je ne voulais pas lui communiquer ma peur et je sais qu'avec mon frère elle était en sécurité. »

(EDD, extrait des notes d'observation, juin 2019)

Il semble que certain·e·s professionnel·le·s ont tendance à spontanément mettre en garde les enfants quand ceux·celles-ci se trouvent en hauteur. Néanmoins, quand ils ou elles s'en rendent compte, ils ou elles tentent de réduire leurs interventions auprès des enfants. C'est un travail qui demande de prise de conscience et de déconstruction d'automatismes qui est important et demande une vigilance constante.

En outre, le fait de monter/descendre d'une hauteur plus ou moins élevée (module de jeux, toboggan, etc.) nécessite des règles assez claires, les mêmes à l'intérieur qu'à l'extérieur:

Dans la pièce d'accueil, une petite fille monte à reculons sur l'échelle en bois du module. Elle a des objets dans les mains. Lucie lui dit de lui donner les objets et lui rappelle la règle: « *Tu as besoin de tes 2 mains pour monter.* » J'entendrai plusieurs fois cette remarque à différents enfants au cours de la matinée. Cette remarque me semble revenir systématiquement lorsque cette situation se présente. Pas de remarque, par contre, sur le fait de monter à reculons (...) Plus tard, une autre petite fille monte sur le module alors que l'autre enfant est toujours sur l'échelle. Lucie intervient en disant juste « *Attends un moment ma belle, Héloïse est en train de monter.* » (...)

Dehors, Une petite fille monte sur le toboggan avec une petite branche d'arbre en main. Alice lui dit « *Je préfère que tu montes sur le toboggan sans le bâton. Tu as besoin de tes 2 mains.* »

(notes d'observation, ME, avril 2019)

2.2.2.2 Les revêtements jugés dangereux

Certains revêtements sont jugés problématiques, car source de blessures, c'est notamment le cas dans une des plaines de jeux fréquentées par l'EDD : « *Le terrain de foot est dans un genre de gravier compressé. Selon le gardien de parc, c'est un problème parce que quand les enfants tombent, ils se font de vilaines éraflures.* » (Floriane, coordinatrice EDD, 15 février 2019)

« Clémentine joue à moitié couchée sur un camion dans la cour. Maud (puéricultrice) chantonne : « *Clémentine va s'érafler les genoux, je le sens.* » Clémentine n'a pas l'air d'entendre et continue. » (MCAE, extrait des notes d'observation, juin 2019). On observe ici une volonté d'éviter les blessures, mêmes légères. La puéricultrice anticipe une blessure qui ne se réalisera pas.

Il n'est pas évident de faire la part entre des risques réels de vilaines blessures et les craintes des professionnel-le-s. A nouveau, cela demande un travail de prise de conscience de ses propres craintes et de la verbalisation que celles-ci entraînent.

2.2.2.3 La disparition ou la perte

Les équipes qui sortent dans l'espace public ou dont les espaces extérieurs ne sont pas clôturés ont une vigilance particulière pour éviter qu'un enfant ne s'éloigne.

« *Les enfants ne peuvent pas sortir du parc. Si les plus grands veulent rentrer chez eux, ils doivent d'abord prévenir l'animateur présent.* » (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019). Les enfants sont comptés en quittant la plaine de jeux.

Lorsque les accueillantes de la HA sont allées à la plaine de jeux grillagée avec les enfants, elles ont « cadennassé » la grille d'entrée avec un foulard pour éviter que les enfants ne sortent seuls.

A l'AESA, où les enfants jouent dans des espaces non clôturés, une vigilance particulière est de mise surtout avec les nouveaux enfants qui ne se sont pas encore appropriés les limites symboliques (voir partie 2.7). Malgré l'un ou l'autre incident où des enfants ont quitté l'école, les professionnel-le-s sont globalement confiants dans la capacité des enfants à respecter les limites : « *Quand mes enfants étaient à l'école, je m'inquiétais. J'avais peur que les enfants ne sortent. Que des gens de dehors prennent les enfants. Mais maintenant que je travaille dans l'école, je n'ai plus peur. Quand mes enfants ont compris qu'il y avait des limites, ben ils ne sont pas difficiles, donc ils ont compris qu'ils ne pouvaient pas sortir.* » (une animatrice, ancienne maman de l'école, AESA).

2.2.2.4 Les trajets et les risques liés au trafic routier

Les sorties dans l'espace public sont souvent assorties d'une crainte des dangers liés au trafic automobile.

A la HA, lors de la promenade, la circulation routière est dense. Chaque accueillante reste en contact physique direct ou indirect (enfants qui tiennent la poussette) avec chaque enfant.

A l'EDD, également, des règles de sécurité sont rappelées aux enfants avant chaque sortie.

A la MCAE, le trajet des promenades dans l'espace public évite les rues à moyen ou grand trafic.

« *Si je sors en promenade, je vais au cimetière, c'est juste au bout de la rue et ça évite de devoir prendre des routes où il y a beaucoup de voitures.* » (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

2.2.3 En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition

Nous avons recueilli quelques données intéressantes auprès des cinq équipes ayant suivi un module de formation (participation observante). Les représentations et les craintes liées aux risques sont très différentes dans les 5 équipes. Dans une des équipes de crèche, tout est vu sous l'angle des risques. L'aménagement de l'espace a été pensé par l'équipe en fonction des accidents potentiels. Des barrières ont été mises à différents endroits de l'espace extérieur, l'accès aux pentes a été condamné pour empêcher les enfants de les descendre sur les petits vélos. Cette équipe est celle qui sort le moins souvent avec les enfants (uniquement au printemps et en été quand il fait sec, selon les dires des professionnelles).

En revanche, dans un autre lieu d'accueil 0-3 ans, les professionnelles n'ont pas du tout évoqué les risques. Pourtant, le jardin est en surplomb de la cour. Il y a un risque de chute d'une hauteur de ± 80 cm sur les pavés mais aucun membre de l'équipe ne l'a relevé.

Une autre équipe a une approche centrée sur les risques et les bénéfiques : les risques sont cités comme un obstacle mais ne semblent pas être un frein très important. Toute l'équipe semble prête à laisser les enfants prendre des risques si les bénéfiques sont suffisamment importants. La directrice, qui a travaillé en urgence pédiatrique, a très peur des accidents (car elle en a vu les conséquences) mais est tout à fait d'accord que les enfants puissent prendre des risques. Il faut néanmoins essayer de les réduire au maximum. Cette équipe perçoit l'ONE comme non cohérent par rapport à la question des risques. Elle donne l'exemple de l'interdiction de laisser dormir un bébé dans un hamac (interdiction qui lui a été récemment stipulée par l'ONE), alors que, selon elle, cela va à l'encontre des mesures de prévention de la mort subite.

Un autre risque est évoqué : l'étouffement. Dans une crèche, l'équipe a des craintes liées au cerisier en période de fructification : les cerises tombent au sol et les enfants pourraient avaler les noyaux. Du coup, toute la pelouse a été interdite aux enfants.

2.2.4 Points d'attention

Si l'on reprend la grille de Sandseter (2007), on constate que certains types de jeu risqué n'ont pas été observés. Ainsi, nous n'avons pas entendu dans les discours des professionnel·le·s, ni observé des jeux liés à des éléments (eau, feu) ou à l'utilisation d'outils. Ces types de jeu ne semblent pas proposés aux enfants dans les 9 lieux étudiés.

Il semble important de promouvoir une analyse équilibrée des bénéfiques et des risques afin que les professionnel·le·s puissent étendre leurs propositions d'activités en vue de développer les possibilités d'exploration et de découvertes par les enfants.

2.3 Conditions favorables et défavorables à l'IEE

2.3.1 Étude de cas HA : Sortir en milieu hostile. Une halte-accueil dans un quartier précarisé d'une grande ville

2.3.1.1 Type de structure, modalités d'accueil et public accueilli

La halte-accueil (HA) fait partie d'une maison de quartier (MQ) dans un quartier précarisé d'une grande ville. 12 enfants de 1 à 3 ans y sont accueillis. La halte-accueil est ouverte à tou-te-s et une priorité d'accès est donnée aux parents inscrits dans un processus d'insertion socio-professionnelle. Le public est multiculturel.

L'équipe est composée d'une coordinatrice et de quatre accueillantes. Une accueillante supplémentaire vient parfois en renfort remplacer les accueillantes quand elles sont en formation ou malades.

2.3.1.2 L'environnement

Espace intérieur

La HA se situe au rez-de-chaussée de la MQ.

La HA dispose d'une grande pièce qui sert de salle de jeu, de repos et de repas. Il y a des jeux, des tapis, un coin change. Une grande baie vitrée donne sur le trottoir et la rue. C'est une rue à double sens avec un terre-plein herbeux au milieu. Devant la fenêtre, sur le trottoir (large comprenant une partie pour les piétons et une bande cyclable), il y a des bacs avec des plantes. Il y a des voilages du plafond jusqu'à environ 1m du sol, ce qui permet aux enfants et aux adultes assis de regarder dehors sans contrainte. Devant la baie vitrée, il y a deux longs radiateurs (hauteur de max 50 cm) avec une tablette au-dessus qui peut servir de banc et un banc encastré (hauteur \pm 30 cm) entre les deux radiateurs. La porte d'entrée est vitrée.

Des casiers avec les affaires des enfants et une valve pour des informations aux parents se trouvent juste avant la porte de la HA, dans un recoin du hall d'accueil de la MQ.

Espace extérieur

Il n'y a aucun espace extérieur disponible pour la HA.

Environnement proche

La HA se situe dans un quartier très urbanisé.

Juste devant la MQ, il y a une toute petite **plaine de jeux** : c'est un espace de forme \pm triangulaire de maximum 10 mètres sur 4 dans la partie étroite et 7 mètres dans la partie large. Elle est entourée d'une grille où pousse du lierre. Le sol est en matériau amortissant. Il

Il y a un grand module de jeux avec des cordages et un toboggan (au moins 2m de hauteur), plutôt adapté à des enfants plus grands (au moins 4 ans).

Il y a également un tableau d'activités pour les plus petits : volant, jumelles, cercle non fermé à faire passer entre des trous, petits trous etc).

Un grand parc public se situe à 500m à pied (20 minutes de marche au rythme des enfants).

Une autre **plaine de jeux** adaptée aux jeunes enfants se trouve également à 500m de la HA. Un peu plus loin, il y a aussi un **potager collectif** et des ruches.

2.3.1.3 Les pratiques déclarées en matière d'IEE

L'équipe sort de façon très régulière avec les enfants. Tous les vendredis, les enfants vont dans une salle de sport située dans une rue voisine, à environ 250m. Il s'agit d'un petit déplacement mais qui demande quand même que les enfants mettent leurs chaussures, leurs manteaux etc.

A d'autres moments de la semaine, des sorties sont organisées : promenades, investissement de plaines de jeux du quartier ou d'un parc public ou visite au potager collectif.

Des sorties plus exceptionnelles sont également organisées, comme par exemple la visite de ruches avec un apiculteur qui a fait découvrir la vie des abeilles aux enfants.

Des sorties avec les parents sont également organisées.

2.3.1.4 Conditions d'observation

Deux moments d'observation (en décembre et en juin) ont permis de récolter un grand nombre de données :

- en décembre : observation d'une promenade ainsi que les moments avant et après. Météo du jour : nuageux, temps sec, 9° (selon l'IRM), vent faible mais froid. Trois accueillantes étaient présentes : Hafida, Noémie et Madiha qui n'est pas membre de l'équipe permanente mais vient parfois en remplacement ;
- en juin : sortie à la plaine de jeux située devant la MQ. Météo du jour : clair, frais, vent frais, éclaircies et nuages, 16° selon l'IRM. Deux accueillantes étaient présentes : Hafida et Wabila. La troisième accueillante prévue était absente.

Les observations ont été complétées par des entretiens avec la coordinatrice, Inès, et une accueillante à différents moments, par une analyse du ROI, du site internet et des documents donnés aux parents (ex : les photos affichées à l'entrée de la HA).

En juillet, une réunion avec l'équipe a permis de donner un retour des observations et de poser des questions supplémentaires.

2.3.1.5 Élément d'analyse saillant : sortir même quand l'environnement est défavorable

L'élément le plus remarquable est le fait que l'équipe sort plusieurs fois par semaine avec les enfants alors que l'environnement extérieur est très défavorable.

Différents éléments favorables permettent ces sorties très régulières.

L'organisation

Elle a été réfléchi en équipe et affinée progressivement. *« Nous procédons par essais et erreurs. Chaque fois qu'on sort, on observe, on corrige, on essaie autre chose pour ce qui n'a pas bien fonctionné. C'est comme ça qu'on a eu l'idée du tapis où s'installent les enfants. C'est comme ça aussi que nous avons réfléchi à l'ordre dans lequel on fait les choses. A chaque fois, on explique aux enfants comment ça va se passer et on rappelle la règle. En début d'accueil, c'est plus difficile pour les enfants, mais ensuite, on constate que cela s'améliore progressivement. Plus on sort, plus c'est facile. »* (HA, entretien avec l'équipe, 2 juillet 2019).

Les deux temps d'observation ont permis de mettre en évidence une organisation très précise qui entraîne une fluidité des actions et permet que les enfants soient tous prêts en peu de temps.

De 9h à 9h30, les enfants arrivent petit à petit. Les enfants jouent librement pendant cette période. A 9h30, les accueillantes préparent une transition (cf. encadré pour plus de détails) qui aboutit à un moment de regroupement sur un tapis.

Les accueillantes commencent à ranger et le disent aux enfants *« On range, on va ranger les jouets. »* (...). Les accueillantes demandent aux enfants de participer au rangement. On range les jouets et les mousses de psychomotricité.

On bouge un grand tapis et on le met au centre de la pièce. Un des enfants commence à tirer le tapis avant même que les accueillantes commencent à le bouger.

Tous les enfants s'assoient sur le tapis au centre de la pièce. On ajoute des coussins pour ceux qui en veulent.

Hafida : *« On respire. On a rangé la pièce. Bravo à tout le monde. On va se dire bonjour. »* Les accueillantes chantent *« bonjour tout va bien »*, puis une 2ème fois *« encore une fois pour bien se réveiller »* puis enchaînent avec d'autres chansons.

(extrait des notes d'observation 19 décembre 2018)

Ensuite, il y a un moment qui est pris pour voir qui est là et dire bonjour à chacun-e. Puis une accueillante explique aux enfants ce qui va se passer : *« Aujourd'hui, on est mercredi, c'est le 3ème jour de la semaine. Il ne pleut pas, on va se promener. On va mettre ses chaussures. On met le linge pour x et y. Une autre accueillante explique : « la règle, c'est que vous restez assis sur le tapis pendant qu'on vous habille. »*

Ensuite s'enchaînent une série d'actions dans une séquence précise qui semble bien réfléchiée et rodée. Chaque accueillante semble très bien savoir ce qu'elle doit faire et les enfants semblent vivre quelque chose de connu. Une accueillante se charge des changes et du passage aux toilettes. Une deuxième sort chercher les vestes et chaussures dans le couloir et les ramène en plusieurs fois aux enfants. La troisième reste sur le tapis avec les enfants et les habille ou les aide à s'habiller. Les accueillantes s'habillent également. Quand tout le monde est prêt, on ouvre la porte de la HA. Dans le couloir, deux doubles poussettes sont prêtes (préparées en même temps que les manteaux), les plus petits sortent en premier et y sont installés. Ensuite, les plus grands sortent de la HA et s'asseyent sur un tapis qui a été préparé à cet effet. Dès que les poussettes sont prêtes, ils se répartissent entre les poussettes et les accueillantes.

Puis on sort. (observation du 19 décembre, l'observation de juin aboutit à un processus quasi-identique).

Des réunions d'équipe hebdomadaires

Elles permettent de prendre du temps pour évaluer comment cela se passe. L'équipe n'attend pas la réunion pour discuter de ce qui s'est passé et proposer des améliorations, mais le fait que les réunions soient fréquentes et régulières aide probablement l'équipe à avoir une ligne directrice commune, une cohésion par rapport aux sorties et une possibilité de parler des difficultés.

Des ressources

Des ressources au sein de la MQ peuvent être mobilisées si nécessaires.

Lors de la 2ème observation, il y avait 2 accueillantes pour 11 enfants présents. Elles sont néanmoins sorties sur la petite plaine qui se trouve juste devant le bâtiment, bien qu'elle soit plus adaptée pour des enfants plus âgés.

Pour que le passage de la HA à la plaine de jeux soit possible, des personnes sont appelées en renfort.

Hafida appelle par téléphone pour avoir de l'aide de la MQ pour sortir jusqu'à la plaine. « *Car on ne va pas sortir comme ça à deux.* » Quelques minutes plus tard, deux personnes (un homme et une femme) viennent pour aider à sortir et à aller sur la petite plaine qui se trouve sur le trottoir de la MQ.

(HA Observation du 13 juin 2019)

De même, au retour, deux personnes de la MQ viennent en renfort pour aider les enfants à rentrer en toute sécurité.

Il arrive que des personnes de la MQ accompagnent les enfants et les accueillantes sur le trajet, notamment quand ils vont à la salle de sport.

Des relations positives avec les parents

Elles sont également un élément facilitateur. Les professionnelles relèvent que la plupart des enfants n'ont pas l'habitude de sortir avec leurs parents, de marcher, d'aller en promenade. Pourtant aucun parent n'a émis de remarque négative concernant les sorties fréquentes des enfants. Les informations données aux parents au moment de l'inscription ne mettent pas en avant les sorties fréquentes. Il est simplement demandé aux parents de signer une autorisation de sortie. Pour l'équipe, si aucun parent ne s'oppose aux sorties, c'est dû au fait que les relations avec les familles sont très bonnes en général car il y a une volonté d'ouverture et de ne pas mettre de distance entre les professionnelles et les parents.

« Chez nous, les parents peuvent entrer et rester le matin jusque 9h30, ainsi que l'après-midi quand ils viennent chercher leur enfant. Le fait qu'ils puissent entrer et rester leur donne confiance et du coup souvent ils ne ressentent pas le besoin de rentrer. On essaie de réduire la distance entre les parents et nous pour qu'ils se sentent en confiance. On essaie de toujours tenir compte d'eux. Par exemple, il est arrivé une seule fois que 4 ou 5 mamans nous aient demandé de ne pas aller à la salle de sport avec leur enfant parce qu'ils étaient enrhumés et qu'elles avaient peur qu'ils tombent encore plus malades en sortant. On a accepté et ce vendredi-là exceptionnellement on a divisé le groupe en deux avec une partie qui restait à la HA et l'autre qui allait à la salle de sport. Mais par la suite, nous sommes revenues vers les parents pour leur expliquer pourquoi on trouvait important de sortir avec les enfants. Le message a été bien reçu. Je pense que c'est parce que les parents se sont sentis entendus. »

(HA, entretien avec l'équipe 2 juillet 2019)

Des sorties sont également organisées avec les parents, par exemple pour un atelier parents-enfants au centre culturel ou pour une journée à la mer.

« Samedi dernier, nous sommes allées à la mer avec les familles. C'était un très bon moment. Une maman m'a émue quand elle m'a dit qu'elle n'avait jamais vu la mer. Nous avons aussi la possibilité d'y venir avec nos propres enfants, et cela contribue à réduire la distance avec les familles. Ces sorties permettent aussi aux familles de créer du lien entre elles et de s'entraider. Par exemple, la maman de B. reprend aussi D. de temps en temps. »

(HA, entretien avec l'équipe 2 juillet 2019)

L'autorisation de porter le voile

C'est également un élément déterminant. Deux des accueillantes portent le voile. A la MQ, un travail a été fait sur cette question et il a été décidé que chacun·e pouvait venir avec les vêtements dans lesquels il ou elle se sent bien, dans un cadre de respect mutuel. Pour l'équipe, le fait que certains lieux professionnel·le·s interdisent le port du voile est certainement un frein au fait de sortir.

Hafida, accueillante : « *Moi, je pourrais accepter de ne pas mettre mon foulard à l'intérieur mais je ne pense pas que j'accepterais de sortir avec les enfants comme je le fais ici et ce serait dommage.* »

Inès, coordinatrice : « *Je ne porte pas le voile, même si j'ai la même origine que Hafida et Wabila. Mais je comprends que ce soit difficile pour certaines. Parfois, les puéricultrices habitent dans le quartier où elles travaillent. Et c'est très compliqué pour elles de sortir non voilées dans le cadre du travail, de rencontrer leurs voisins, alors que dans leur vie privée elles portent le foulard.* »

(HA, entretien avec l'équipe, 2 juillet 2019)

L'espace intérieur

L'espace intérieur encourage également à aller dehors. En effet, la HA dispose d'une grande pièce où les enfants jouent, mangent et dorment. On s'y sent vite à l'étroit. Cela contribue donc à motiver l'équipe à sortir.

Sur la question des motivations de l'équipe, voir également le partie 2.1.

2.3.2 Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : les conditions pour sortir ou pas

Les freins et les éléments facilitateurs sont souvent les deux faces de la même pièce de monnaie. Nous les présentons donc de concert. Nous différencions :

- les éléments sur lesquels les équipes ont peu de -voire aucune- prise :
 - les conditions météorologiques,
 - le taux d'encadrement,
 - les espaces disponibles
 - le rôle de l'ONE
- les éléments sur lesquels elles ont des leviers d'action :
 - l'équipement,
 - la motivation,
 - la dynamique d'équipe,
 - l'organisation,
 - les relations avec les parents,
 - l'aménagement de l'espace.

2.3.2.1 Les éléments sur lesquels les professionnel·le·s n'ont pas de prise

a) Les conditions météorologiques

Dans les discours des professionnel·le·s, la météo est un élément déterminant pour décider de sortir ou non.

- La pluie

Dans la plupart des lieux observés, les professionnel·le·s disent ne pas sortir quand il pleut. Seul l'AESA déclare que les enfants sortent par tous les temps et en toutes saisons (voir étude de cas partie 2.7) et le CEC pour la semaine de stage dans les bois (voir étude de cas partie 2.9).

Remarquons également que certaines observations ont été reportées car les professionnel·le·s prévoient de ne pas sortir en raison de la pluie.

Pour les autres, les raisons évoquées sont le fait que les enfants se salissent davantage quand il pleut, qu'il faut les changer s'ils sont mouillés, que les parents ne sont pas contents de récupérer les enfants mouillés.

« Après la sieste, s'il ne pleut pas, s'il n'y a pas de flaques dans la cour, on sort. Sinon, je préfère pas car certains sont déjà mouillés après la récré du matin. Les enfants vont là où il ne faut pas, dans les flaques. Après la psychomotricité, si c'est possible, c'est-à-dire s'il n'y a pas de pluie ni de grosses flaques, on sort. » (AESM, propos d'une accueillante, juin 2019)

L'animatrice de l'accueil extrascolaire de l'école spécialisée pense également que la pluie perturbe les enfants.

« Quand il pleut, on va à la salle de psychomotricité. Les enfants tombent pour rien. La pluie, ça va les perturber. » (AESS, propos d'une animatrice, juin 2019)

Les professionnel·le·s différencient les types de pluie. Ainsi, il leur paraît possible de sortir sous une bruine légère mais pas sous une averse.

La sortie peut également être différée.

- Le froid

Le froid est mentionné comme un problème par l'AESA sans que cela n'entrave les sorties des enfants (voir étude de cas).

Dans d'autres lieux, le froid n'empêche pas les sorties mais la température va déterminer la durée de la sortie.

« Le temps que l'on passe dehors dépend de la météo. Parfois on ne reste que 5 minutes quand il fait très froid. En été, on reste beaucoup plus longtemps dehors, parfois on fait même les repas dehors. » (MCAE, propos d'une accueillante, février)

Le froid est aussi évoqué comme une raison de ne pas sortir les tout-petits.

« Les bébés sortent seulement si le temps le permet c'est-à-dire s'il y a des degrés corrects. Aujourd'hui, il fait trop froid pour des enfants qui ne bougent pas. » (MCAE, propos d'une accueillante, février)

A l'EDD qui accueille un public très précarisé, les sorties par temps très froid sont évitées car « les enfants que nous accueillons sont rarement bien habillés. » (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019)

Certain·e·s différencient le froid et le grand froid. « S'il fait froid, on fait la danse très fort. S'il fait très froid, on va à la salle de psychomotricité. » (AESS, propos d'une animatrice, juin 2019)

Certain·e·s professionnel·le·s font un lien entre le froid et le fait d'être malades.

« En hiver, j'ai parfois du mal à sortir quand il y en a plusieurs qui ont le nez qui coule. Je ne veux pas en remettre une couche. » (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

- Le verglas

Le verglas est également mentionné comme une raison de ne pas sortir (EDD).

- Les grandes chaleurs

Ce type de temps est beaucoup moins évoqué par les professionnel·le·s, hormis l'EDD qui dit ne pas sortir « quand il fait trop chaud ».

- Le brouillard

Le brouillard est mentionné par la MCAE qui se trouve dans une région où celui-ci est fréquent et dense. « On ne sort pas quand il pleut, ni quand il y a du brouillard. On sort alors un peu plus tard quand le brouillard s'est dissipé. » (MCAE, entretien avec l'équipe, 8 juillet 2019).

- Jouer dehors versus se déplacer

Néanmoins, il convient de différencier les sorties « pour jouer dehors, se promener » et les déplacements (pour aller à la salle de sport, à la piscine, ...). En effet, si la pluie est une raison pour ne pas sortir jouer dans le jardin ou la cour du lieu d'accueil ou dans l'espace public, elle est rarement une raison de ne pas sortir pour se déplacer vers un autre endroit couvert.

« On sort sauf s'il pleut fort. Le vendredi, on va à la salle de sport par tous les temps, donc aussi s'il douche. Par contre, quand il pleut, c'est embêtant à la plaine de jeux car tout est mouillé : les bancs, les jeux. » (HA, entretien avec une accueillante, mai 2019).

« S'il pleut, on ne sort pas, c'est-à-dire qu'on n'ira pas à la plaine de jeux. Par contre, si une sortie à la piscine est prévue, on ira même s'il drache sur le trajet. » (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019).

- S'adapter à la météo

Si les professionnel-le-s n'ont pas de prise sur la météo, ils en ont sur des éléments en lien avec celle-ci, comme l'équipement des enfants et des adultes (voir point ci-dessous).

Ils ont également le choix de pouvoir différer les sorties ou d'ajuster la durée de celles-ci au temps qu'il fait.

« On reste dans la cour si on sort comme aujourd'hui 10-15 minutes. On va au jardin si on pense qu'on va rester plus longtemps dehors. Aujourd'hui il fait beau mais il fait froid. Donc on ne reste que 10 à 15 minutes. Dans la cour, on met les vélos. On ne les met pas dans le jardin. Donc l'un dans l'autre, c'est ok. Si on va dans le jardin, on met les bottes. En été, ou quand le temps est meilleur, on sort plus longtemps, parfois une demi-heure. En été, on sort aussi après le goûter. » (MCAE, entretien avec une puéricultrice, février).

b) Les espaces

Les 9 lieux étudiés ont accès à des espaces extérieurs très contrastés. Les espaces extérieurs sont des éléments favorables aux sorties à l'extérieur ou non. Comme le montre l'étude de cas de la HA (ci-dessus), sortir en milieu défavorable est possible. Parmi les lieux que nous avons étudiés, deux ne disposent pas d'espace extérieur privé (HA et EDD) et se déplacent donc avec les enfants dans l'espace public. Néanmoins, c'est une contrainte qui, pour être dépassée, nécessite des ressources, notamment un nombre d'adultes disponibles suffisant.

A contrario, ce n'est pas parce que l'espace extérieur est disponible et adapté qu'il sera investi par les équipes. C'est une impression qui ressort de l'observation dans certains lieux (AESM, AESS).

Les espaces intérieurs jouent également un rôle selon qu'ils sont attenants ou non aux espaces extérieurs (AESM). De plus, si l'espace intérieur est petit et/ou peu stimulant, il favorise les sorties à l'extérieur (HA). A contrario, un environnement intérieur stimulant réduit la nécessité de sortir (ME).

Notons que si les équipes n'ont pas la possibilité de modifier l'architecture, elles ont néanmoins la possibilité d'agir dans une certaine mesure sur l'aménagement des espaces intérieurs et extérieurs et de modifier leur organisation afin de faciliter les sorties. Ainsi à l'AESA et à l'école où il s'insère, le choix a été fait de consacrer les locaux attenants aux espaces extérieurs aux enfants de maternelle, plutôt qu'aux enfants plus âgés qui s'orientent et se déplacent plus facilement.

La question des espaces extérieurs et intérieurs est davantage détaillée dans la partie 2.5.

c) Le taux d'encadrement

Les professionnel-le-s considèrent que le taux d'encadrement est un élément essentiel qui va permettre de sortir ou non. Ainsi, la HA a pu sortir lors de l'observation de juin, alors qu'une accueillante était absente, grâce à l'aide de collègues d'autres services de la MQ dont fait partie la HA.

« S'il n'y a pas assez d'animateurs présents, on ne sortira pas. Nous essayons toujours d'être au moins deux pour sortir. Ainsi en cas d'accident, l'un peut gérer l'accident et l'autre s'occupe du groupe » (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019).

« Il faut être suffisamment nombreuses. Au moins 3 ou 4, sinon c'est difficile de sortir » (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019).

d) Les recommandations de l'ONE

Les lieux d'accueil observés n'ont généralement pas mentionné d'injonctions particulières venant de l'ONE à propos de l'IEE. La coordinatrice de la EDD a déclaré qu'elle n'avait reçu aucune injonction de la part de l'ONE hormis le taux d'encadrement de 1 adulte pour 12 enfants, qu'elle juge, pour sa part, tout à fait insuffisant pour les sorties.

La directrice de la MCAE qui gère également un service d'accueillantes constate quant à elle une volonté de l'ONE d'encourager les sorties et dans le même temps des exigences qui ne facilitent pas les initiatives des professionnel·le·s, bien que ces exigences aient tendance à s'assouplir.

« L'ONE nous encourage à sortir et semble moins strict qu'avant au niveau de la sécurité, des risques etc. Avant, j'ai l'impression qu'on avait davantage de contraintes. Par exemple, beaucoup d'accueillantes ont supprimé leur bac à sable car l'ONE imposait qu'il soit ventilé mais fermé par un filet, changé complètement chaque année. Du coup, c'était trop contraignant et beaucoup ont préféré l'enlever bien que le sable procurait des heures de plaisir aux enfants » (MCAE, propos de la directrice, entretien avec l'équipe, juillet 2019).

Le coordinateur de la ME juge que certaines recommandations de l'ONE ont un effet inverse que celui qui est recherché : « L'ONE me demandait de mettre des barrières, à différents endroits. J'ai fini par le faire. Et en fait, il n'y a jamais eu autant d'accidents que quand on a mis les barrières ! Ici, les enfants sont habitués aux escaliers et aux portes ouvertes. On les habitue dès qu'ils arrivent, même tout petits. » (Entretien avec Pascal, coordinateur ME, avril 2019).

2.3.2.2 Les éléments sur lesquels les professionnel·le·s ont une prise

a) L'équipement des enfants et des adultes

Les professionnel·le·s n'ont pas de prise sur la météo mais ils en ont sur l'équipement des enfants et sur le leur.

C'est un point de discussion récurrent dans certaines équipes, dont notamment à la MCAE.

« Ce qui facilite le fait d'aller au jardin, c'est d'avoir toutes les bottes dans un bac. Cela va plus vite et c'est moins un frein que si on doit aller chercher les bottes de chaque enfant dans son casier, puis les ranger ensuite. » (MCAE, entretien avec l'équipe, 8 juillet 2019).

De même, l'équipe de la MCAE a constitué un stock de petits pantalons pour les enfants qui rampent. « *Quand on sort avec les rampants, on leur ajoute un pantalon de la crèche pour ne pas abîmer les vêtements de la maison sur le sol de la cour. Ou on va dans l'herbe. On a aussi un parc à la cave. On le remonte en été et on l'utilise dehors pour y mettre les bébés.* » (MCAE, propos d'une accueillante, février 2019). Cela représente néanmoins une charge de travail en plus. Dans les faits, les petits pantalons ne sont pas mis systématiquement, comme le montre l'observation suivante :

Les puéricultrices sont dans la cour avec les enfants. Les grands jouent. Adeline (puéricultrice) est assise sur un petit tabouret et a un bébé sur les genoux. Chloé, une petite d'environ 2 ans, doit faire pipi. Adeline, l'accueillante, va entrer pour l'aider. Elle hésite pour savoir quoi faire du bébé qui est sur ses genoux. Elle fait mine de la poser par terre, puis change d'avis « *sa maman ne va pas être contente s'il y a un coup dans le pantalon.* » Monica, sa collègue, dit : « *on lui met un training de chez nous ?* » Finalement, c'est Monica qui accompagne Chloé pour faire pipi.

(MCAE, extrait des notes d'observation, 17 juin 2019)

Néanmoins, l'équipe pense pouvoir aller plus loin dans l'équipement des enfants pour pouvoir sortir plus aisément. « *En hiver, j'ai du mal à aller au jardin avec les enfants. Ce serait mieux si on avait des combinaisons. Sinon, ils sont mouillés, il faut les changer et c'est une charge de travail en plus.* » (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019).

La question de l'équipement du personnel a également été mentionné à la MCAE comme un élément qui faciliterait les sorties. « *Il faut aussi penser à l'équipement des puéricultrices. On irait plus facilement au jardin si on avait des bottes pour nous, faciles à enfiler* » (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019).

Dans d'autres lieux, l'équipement des enfants est demandé aux parents. Par exemple par des mots qui leur sont transmis avant l'activité :

« *S'il fait chaud, les enfants porteront une **casquette** et vous devrez enduire vos enfants de crème solaire. Veillez que les **chaussures et les vêtements soient adaptés** à l'activité.* » (EDD, extrait d'une note pour les parents en prévision des stages d'été).

Toutefois, les enfants ne sont pas toujours habillés de façon adéquate. C'est notamment le cas dans les deux lieux ATL (AESM et EDD) qui accueillent un public très précarisé. Cela est un frein aux sorties.

« *C'est un problème si les enfants sont mouillés car les parents ne sont pas contents. Donc on évite. On n'a pas forcément de vêtements de rechange. En été, durant les stages, on fait des mots aux parents pour avoir des vêtements de rechange.* » (AESM, propos d'une accueillante, juin 2019).

L'équipement des enfants est également à mettre en lien avec les représentations des vêtements adéquats pour sortir. A quel moment, faut-il mettre une veste, des gants ou un

bonnet ? Un enfant qui coure peut-il ouvrir sa veste, voire l'enlever ? Les avis sont souvent divergents au sein d'une équipe. *« Il y a des avis différents entre les accueillants et aussi entre les instits. Certains disent que les enfants doivent sentir eux-mêmes quand ils ont froid, et décider eux-mêmes de s'habiller pour sortir. C'est l'autonomie. »* (une accueillante, AESA).

b) La dynamique d'équipe

L'IEE par les équipes est une caisse de résonance de ce qui se passe au niveau plus général. TOUT se passe mieux lorsque l'équipe est soudée, cohérente, valorise la diversité des compétences des professionnel·le·s et la complémentarité de chacun·e (notamment le fait que certain·e·s sont plus à l'aise que d'autre dehors), entretient des relations de confiance réciproque avec les parents, peut avoir du temps de réunion en-dehors de la présence d'enfants, est réellement soutenue par la hiérarchie dans leurs projets.

Différents points sont mentionnés par les équipes. La communication au sein de l'équipe et le respect des motivations de chacun·e apparaissent comme des éléments importants.

- **La fatigue vs l'énergie des animateur·rice·s**

La fatigue est évoqué par certain·e·s comme un frein aux sorties : *« A l'intérieur aussi c'est fatigant mais dehors il faut être sûr de pouvoir gérer les enfants. A l'intérieur, c'est plus circonscrit et les collègues sont là »* (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019).

- **La (non) motivation des animateur·rice·s**

Tou·te·s les accueillant·e·s ne sont pas motivé·e·s pour sortir. Pour certain·e·s, certaines sorties ont peu d'intérêt.

« Moi, sortir pour laisser jouer les enfants, ça ne m'intéresse pas. Les sorties culturelles ok. Alors, j'accompagne un collègue qui va au Parc en tant qu'adulte qui encadre, mais ce n'est pas moi qui vais prendre l'initiative d'aller à la plaine de jeux. Si on va au potager, là il y a un but pédagogique et je trouve ça très intéressant. » (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019).

C'est d'autant plus le cas des professionnel·le·s qui ont le sentiment que les enfants qu'ils accueillent passent déjà beaucoup de temps dehors *« seuls, ou au mieux sous la surveillance d'un grand frère ou d'une grande sœur »* (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019).

Pour d'autres, la motivation vient du constat que sortir est bénéfique pour les enfants qui *« prennent l'air »* ou *« se défoulent. »* (HA, MCAE, EDD).

Toutefois, pour certain·e·s, l'activité à l'extérieur est subordonnée à l'activité intérieure. On sort pour que les enfants se défoulent, ainsi ils seront davantage disponibles pour les activités proposées à l'intérieur (voir notamment l'étude de cas de l'AESM).

- **La cohérence des messages**

Au-delà des convictions et des représentations individuelles, il est important qu'un message clair et cohérent à destination des enfants soit porté par toute l'équipe. C'est ce qu'explique

le coordinateur ATL de l'AESA à propos des consignes pour sortir quand il fait froid :
« *Comme on n'était pas tous d'accord avec quoi faire par rapport à ça, on a eu une réunion avec la directrice des maternelles. On a décidé qu'on devait avoir tous la même attitude. C'était un point important qui a nécessité une réunion. Ça a fait des conflits, mais après la réunion, on a pris une décision, et tout le monde s'y tient. Quand il fait froid, on met une couche de vêtements en plus qu'à l'intérieur.* »

- La gestion des incidents critiques

La gestion des incidents critiques est plus facile quand les relations au sein de l'équipe sont positives. Voici un exemple d'incident critique qui s'est produit lors de la promenade observée à la HA.

Julia se met à pleurer. Les accueillantes essaient de la consoler par la parole, sans succès. Madiha la porte alors dans les bras en disant « *juste le temps qu'elle se calme* ». Julia se calme vite.

Mais Bill a vu que Julia était dans les bras et tout de suite il tend les bras à Hafida en pleurant. Hafida ne veut pas, lui dit la règle « *en promenade, on ne porte pas* ». On avance. Il continue à pleurer. Hafida chante puis dit « *je vois que tu es fâché. Je sais que tu comprends, que tu es capable (...) Si tu es fatigué tu peux aller dans la poussette à la place de Rachid qui va marcher. Tu ne veux pas ? Tant pis. Tu sais que je ne te porte pas pendant la promenade. Fais l'effort d'écouter.* »

Plus tard : « *Tu es en colère mais je ne vais pas céder, non.* » Elle le prend dans les bras mais sans marcher et dit « *Je te prends, je te fais un gros bisou, puis je te dépose et tu vas m'aider à pousser.* » Dès qu'elle le dépose, il pleure. Madiha prend la poussette. Hafida prend Bill par la main. Elle le porte sans marcher puis le redépose. Nouvel arrêt pour reconnaître sa colère. Il voit des pigeons au sol et court vers eux. Hafida le tient, ainsi qu'un autre enfant et court avec Bill en entraînant l'autre enfant. Les pigeons s'envolent, Bill arrête de pleurer, retrouve le sourire.

(HA extrait des notes d'observation 19 décembre 2018)

Madiha est une accueillante qui ne travaille que pour faire des remplacements. Elle a porté Julia en disant à ses collègues « *je la prends 2 minutes juste le temps qu'elle se calme.* » Quelques instants plus tard, lorsque Bill demande lui aussi les bras, Hafida lui rappelle la règle. Malgré cela, aucune tension n'est apparue dans l'équipe mais la gestion de l'incident a été difficile, comme l'a dit Hafida à la chercheuse lors du retour à la HA : « *Normalement, on ne porte pas pendant les promenades. Madiha le sait, mais elle n'est pas tout le temps là donc c'est plus difficile pour elle de l'appliquer, même quand un enfant pleure. Bill connaît aussi la règle. J'ai essayé de lui parler, de ne pas céder, de lui rappeler la règle. A la fin, ça a été. Nous faisons un métier qui est émotionnellement difficile.* »

Ensuite lors du moment de jeu libre à l'intérieur, Hafida porte Bill et lui reparle de l'incident en promenade : « *ici je te porte, mais pas en promenade ; tu le sais. Après on a couru et on a dépassé tout le monde.* »

c) Les relations avec les parents

Des relations positives avec les parents semblent être une condition pour favoriser les sorties. Ce point est davantage développé dans la partie 2.8.

d) Les enfants

Comme souligné à la partie 2.1, les professionnel-le-s constatent souvent que ce sont les enfants eux-mêmes qui demandent à sortir, ce qui encourage les adultes à le faire.

e) L'organisation

La manière dont on s'organise pour sortir peut faciliter ou non l'IEE. Néanmoins, les types d'organisation sont extrêmement variables et dépendent notamment de l'âge des enfants et de la configuration des espaces.

Ce point fait l'objet de la partie 2.6.

Un point lié à l'organisation est la question de l'aménagement de l'espace. Par exemple : « *C'est beaucoup plus facile depuis qu'on range tous les véhicules dans la maisonnette dans la cour. Avant on devait les sortir puis les rentrer pour les ranger à l'intérieur, et c'était un vrai frein.* » (MCAE, entretien avec l'équipe, 8 juillet 2019). A la HA, l'équipe a un grand chariot contenant de petits vélos sans pédales, des ballons, des objets à tirer. Les accueillantes le prennent avec elles quand elles vont à la plaine de jeu.

Par rapport à l'aménagement des locaux, veiller à réserver aux enfants moins mobiles un accès plus facile aux espaces extérieurs est également un plus. C'est ce qui a été observé notamment à l'AESA (cf. point 2.7.1.4).

2.3.3 En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition

Il est très intéressant de remarquer que, tant dans les données issues des modules de formation que dans celles relevées dans les questionnaires d'analyse de la demande, les mêmes éléments peuvent être identifiés par certaines équipes comme des freins, et au contraire par d'autres équipes comme des facilitateurs.

Quelques tendances peuvent toutefois être relevées, qui sont concordantes avec les études de cas.

2.3.3.1 Les éléments sur lesquels les professionnel-le-s n'ont pas de prise

a) Les conditions météorologiques

Les conditions météorologiques sont un élément déterminant des sorties. La pluie, davantage que le froid, reste un obstacle majeur à l'activité en plein air. La météo est citée comme un frein direct mais aussi de manière indirecte, en lien avec la motivation des professionnel-le-s, l'organisation, ou les réactions des parents. La pluie et le froid sont perçus par certain-e-s comme néfastes pour la santé des enfants.

b) Les espaces

La configuration des espaces influence le fait d'aller dehors. Ainsi, Les sections des bébés sont dans deux crèches situées à l'étage, ce qui rend difficile le fait de les sortir. Par ailleurs, l'aménagement extérieur non adapté à des enfants qui ne marchent pas encore est également cité comme des freins.

c) Le taux d'encadrement

Le taux d'encadrement est également cité comme un frein.

d) Les recommandations de l'ONE

Certains milieux d'accueil mentionnent qu'ils sont demandeurs de suivre une des formations, suite aux journées de sensibilisation organisées par l'ONE.

2.3.3.2 Les éléments sur lesquels les professionnel-le-s ont une prise

a) L'équipement des enfants et des adultes

Les équipes demandent aux familles de fournir des vêtements adaptés aux enfants. Certains lieux constituent également un stock de vêtements.

b) La dynamique d'équipe

La motivation personnelle de chaque accueillant-e est un facteur fondamental. Elle dépend de différents facteurs. Il peut y avoir des raisons individuelles, certaines personnes aimant sortir et d'autres non. Le degré de sensibilisation aux enjeux du plein air varie également d'un-e professionnel-le à l'autre.

« Dépend fort d'une personne à l'autre. Certaines n'y voient pas encore d'intérêt. » (crèche)

« Cela dépend mais il y a certains jours où le personnel n'a pas envie de sortir. Tout le personnel n'est pas toujours dynamique à la sortie. » (prégardiennat)

« Dans un accueil de type familial, l'adulte apprécie de sortir avec les enfants, au jardin ou en promenade. » (SAC)

« Les puéricultrices aiment sortir avec les enfants. » (MCAE)

La motivation est également liée à l'organisation. [Elles sont] *« étroitement liées : le temps pour habiller les enfants en hiver et les déshabiller pour quelques minutes dehors (pourtant salvatrices!). »* (crèche)

« Fatigue, pression ressentie quant à l'organisation et le fait de laisser une collègue seule à l'intérieur. (...) Manque de motivation au vu des difficultés à préparer, sortir,... » (crèche)

Le rôle des professionnel-le-s à l'extérieur n'est pas toujours clair. « Faut-il mettre des jeux d'intérieur vers l'extérieur ou pouvons-nous simplement les faire courir ? » (prégardiennat)

c) Les relations avec les parents

Les parents sont cités comme étant un frein important qui empêche les équipes d'aller dehors avec les enfants, alors que d'autres équipes, au contraire, soulignent que les parents sont tout à fait partants et enthousiastes. Ce point est davantage développé dans la partie 2.8.

d) Les enfants

Alors que dans les études de cas, certain-e-s professionnel-le-s considèrent les enfants comme un moteur des sorties, une des équipes en formation souligne que les enfants sont parfois un frein à l'activité en plein air.

« Chez les moyens/grands, on a un espace extérieur où les enfants n'aiment pas ou n'osent pas aller. Ils restent « calés » au début de l'espace avec les petits vélos jusqu'au moment où il y a de l'herbe et où les vélos n'avancent plus. Ils ne veulent pas s'aventurer plus loin. Je voudrais trouver une solution pour les intéresser et les encourager à aller jusqu'au bout. » (crèche)

« On a toujours l'impression que les enfants veulent sortir quand ils sont à l'intérieur, mais dès qu'ils sont dehors, ils veulent rentrer » (crèche)

« Les enfants sont toujours surpris quand on sort. Ils n'ont pas l'habitude. Je crois qu'ils n'ont pas le temps de s'habituer car on ne va pas assez souvent dehors avec eux dans le jardin ; du coup ils ont peur des bruits extérieurs par exemple des voitures. » (crèche)

e) L'organisation

Seules deux équipes ayant répondu au questionnaire de demande de formation ne mentionnent pas l'organisation comme un obstacle. L'organisation semble constituer un obstacle lorsque le taux d'encadrement est jugé insuffisant à certains moments, ou lorsque le nombre d'enfants est perçu comme trop élevé.

« Chez les bébés, il faut être deux puéricultrices en section. » (crèche)

« Le nombre de personnes présentes influence fortement le fait de sortir ou non. » (crèche)

« Un adulte pour 4 ou 5 enfants de 3 mois à 3 ans, cela demande une organisation réfléchie. Soit sortir avec tous les enfants ou alors avoir les plus jeunes à la sieste et surveiller les grands à l'extérieur. » (SAC)

« Le grand nombre de grands dehors est perçu comme un frein. » (crèche)

Le temps et les horaires sont également considérés comme des freins.

« Les pauses du personnel, les temps de familiarisation sont des freins. (...) Préparer un grand nombre d'enfants prend beaucoup de temps. » (crèche)

« Parfois, on a des activités qui se succèdent de façon trop proche. » (ATL)

« Si on dépasse le temps du repas, la dame d'entretien est calée pour nettoyer. Cela prend du temps pour habiller les enfants, aménager l'espace. Cela demande une organisation. Il faut dégager une personne pour aménager l'extérieur. » (prégardiennat)

« Le respect du rythme peut être un frein à la sortie des plus jeunes (repas, repos). » (crèche)

« Est-ce qu'on sort ou bien est-ce qu'on les met au lit (sieste dans la poussette) ? » (Maison d'enfants)

Les temps de transition, d'entre-deux activités, durant lesquels les enfants doivent se changer, semblent avoir moins de valeur pour certain·e·s professionnel·le·s.

« Remettre chaussures, manteaux, bonnets... : cela prend du temps de remettre à chaque enfant ses chaussures. Parfois c'est une perte de temps de jeux pour eux. » (prégardiennat)

2.3.4 Points d'attention

Différents points retiennent l'attention :

- La variabilité des pratiques et des freins perçus oriente l'action vers une variété de facilitateurs. Les réponses doivent donc être multiples pour que chaque équipe puisse progresser.
- Il est important de réaliser un travail au niveau de la dynamique d'équipe, notamment sur les rôles de chacun·e, en s'appuyant sur la complémentarité et les richesses de chaque membre de l'équipe.
- Plus les enfants sont âgés, plus ils ont de chances d'aller dehors, pour différentes raisons : l'autonomie des enfants qui influence le temps de préparation et la charge de travail des professionnel·le·s ; la configuration des espaces (bébés très souvent placés à l'étage), difficultés de concilier les rythmes individuels des plus petits et les sorties, etc.
- Les conditions météorologiques perçues et mentionnées comme défavorables sont parfois l'arbre qui cache la forêt. Sortir par temps humide ou frais prend plus de temps pour équiper les enfants, demande une grande motivation de la part du personnel et est perçu comme un risque d'être mal vu par les parents.
- Pour les milieux d'accueil 0-3 ans, préparer les enfants, respecter les horaires pour ne pas prendre du retard sur la suite de la journée et respecter le rythme des enfants, cela semble un difficile équilibre. Les temps d'habillage, déshabillage, préparation sont rarement vus comme des temps à haute valeur pédagogique. Ils sont perçus comme un mal nécessaire au détriment d'activités jugées nobles, telles que le jeu.

2.4 L'IEE et le projet global

Pour introduire ce chapitre, nous présentons deux études de cas très contrastées pour illustrer la thématique du lien entre IEE et projet de la structure d'accueil.

2.4.1 Étude de cas AESS : Dehors, au service du projet ? Un accueil extrascolaire dans une école spécialisée dans un quartier mixte d'une grande ville

2.4.1.1 Type de structure, modalités d'accueil et public accueilli

L'accueil extrascolaire se déroule dans une école spécialisée type 1 et 2, spécialisée dans les pédagogies adaptées à l'autisme. L'école se trouve dans des bâtiments neufs, anti-bruits, spacieux et bien éclairés avec de grands espaces extérieurs.

L'école compte une centaine d'élèves répartis dans 9 classes. Une vingtaine d'entre eux fréquentent l'accueil extrascolaire.

Il y a une grande mixité sociale et géographique, l'école drainant des enfants de plusieurs communes proches et moins proches.

L'équipe est composée d'une animatrice, Fouzia, et d'un animateur, Jamy. Le jour de l'observation, deux autres adultes étaient présentes : une stagiaire et une personne qui a d'autres tâches au sein de l'école.

2.4.1.2 L'environnement

Espace intérieur

La garderie a son espace propre qui sert également de réfectoire pour certains enfants.

L'espace est très spacieux et lumineux. On entre par une porte vitrée. A droite se trouvent des bancs placés en U et plus loin des bancs placés en carrés. Entre les deux, des armoires servent de séparation. Après les bancs en carré, il y a des rangements qui cloisonnent l'espace et au-delà, entre ces rangements et le mur du fond, des tapis au sol et des fauteuils en mousse.

Sur le mur du fond, une porte qui mène à un hall qui va vers la cour.

En face des tapis, il y a un mur avec des placards (dont un contient une télévision). De l'autre côté de ce mur se trouve une cuisine et entre les deux, deux éviers (perpendiculaires à la cuisine et aux placards).

A gauche de la porte d'entrée, il y a un espace de jeux avec des tapis et plus loin deux séries de tables avec des chaises, qui servent entre autres de réfectoire.

Au milieu, il y a un autre bloc de placards et évier.

Des bancs (style salle de gym) structurent également l'espace.

Les plafonds ne sont pas très hauts (2m80 maximum) avec des plaques anti-bruits, et l'éclairage est indirect (automatique).

A gauche et à droite, il y a de grandes baies vitrées qui donnent sur l'extérieur : sur la cour, mais aussi sur des carrés potagers et sur des buissons.

Espace extérieur

Il y a une grande cour de récréation pavée, avec une partie sous un préau. Dans la cour, une marelle est dessinée.

Au-delà de la cour, il y a d'un côté des tables de pique-nique et de l'autre une petite butte en terre avec des arbres et un poulailler.

Au moment de l'observation, une partie de la cour était en travaux afin d'y créer un coin calme où les enfants pourront lire.

De l'autre côté du bâtiment, il y a des carrés potagers.

Environnement proche

L'école se situe dans un quartier plutôt aisé, très proche d'un quartier plus populaire. Un grand parc public se trouve en face de l'école.

2.4.1.3 Les pratiques déclarées d'IEE

L'accueil extrascolaire (AESS) travaille en étroite collaboration avec l'école et l'équipe enseignante. Il est donc intéressant de décrire un tout petit peu les pratiques de l'école.

Les carrés potagers sont réalisés avec les enfants durant le temps scolaire. De plus, deux classes vont tous les matins quelle que soit la météo marcher dans le parc public voisin et mesurer leur marche.

A l'AESS, les enfants sortent tous les mercredis après-midi sauf s'il pleut ou s'il fait très froid.

Les autres jours, il n'y a pas toujours le temps de sortir.

2.4.1.4 Conditions d'observation

Une observation a été réalisée un après-midi de juin. Les enfants sont sortis dans la cour de récréation de l'école et ont participé à des activités structurées. Météo du jour : nuageux, éclaircies, orages, 22°, pas de vent. Le matin il a plu. L'après-midi on observe une alternance d'éclaircies et d'averses orageuses. Quatre adultes étaient présent-e-s : Fouzia, animatrice et Jamy, animateur, ainsi qu'une stagiaire et une personne qui a d'autres missions dans l'école.

Ces moments d'observation ont été complétés par des propos recueillis auprès des animateur·rice·s.

Le projet d'accueil et le projet pédagogique de l'AESS n'ont pas été analysés car les animateur·rice·s ne les consultent jamais, ils ne sont pas donnés aux parents et donc ne font sens pour personne.

2.4.1.5 Un élément d'analyse saillant : le prolongement du projet à l'extérieur

L'activité à l'extérieur est étroitement liée aux activités menées à l'intérieur. De plus l'AESS s'inscrit dans la continuité du travail réalisé durant les temps scolaires.

Le jour de l'observation, les activités du mercredi ont été en lien avec ce que les enfants avaient vécu la veille : une excursion à Forestia où les enfants ont fait de l'accrobranche et ont vu les animaux du parc à gibier.

Selon les animateur·rice·s, les activités se déroulent selon la même chronologie chaque mercredi après-midi. Après le repas, un temps de parole est pris ensemble, généralement en deux groupes (les petits et les grands). Un tour de table est organisé et chaque enfant a l'occasion d'exprimer ce qu'il ou elle ressent.

Ensuite un atelier sur un thème défini est organisé.

Fouzia : « *On va faire quelque chose qu'on n'a pas encore fait ensemble. On va faire un dessin collectif qu'on va afficher sur la fenêtre. On va dessiner ce qu'on a fait à Forestia.* »

Fouzia et Jamy déroulent le rouleau de papier et Fouzia le met sur une table côté cuisine. Les enfants attendent de l'autre côté.

Jamy prend du matériel : crayons, marqueurs, pastels.

Les enfants vont autour de la table.

Fouzia : « *Vous pouvez enlever les chaises, vous n'en avez pas besoin.* »

Fouzia énumère les animaux de Forestia.

Les enfants dessinent tous ensemble autour de la feuille.

Fouzia et Jamy commentent, posent des questions aux enfants, encouragent.

(AESS, extrait des notes d'observation 19 juin 2019)

L'atelier est volontairement court « *pour que les enfants ne se lassent pas, aient envie d'y revenir.* » (propos de l'animatrice).

Ensuite, l'animatrice et l'animateur proposent aux enfants d'aller dehors. Là également, les enfants connaissent le déroulement même si les activités varient d'une semaine à l'autre. Le jour de l'observation, les activités étaient le parachute de psychomotricité et la danse.

On sort par la porte intérieure qui donne sur un grand hall donnant lui-même dans la cour.

Les enfants sont tous assis sur le banc en-dessous du préau.

Jamy déplie le parachute puis il appelle les enfants. Chaque enfant prend une ou deux poignées du parachute.

Fouzia : « *Monsieur va expliquer le jeu* ».

Jamy : « *C'est le jeu des couleurs. On va secouer le parachute. Quand je dis une couleur, ceux qui sont devant cette couleur passent en-dessous du parachute et doivent aller à une place vide* ».

Les enfants rient.

Le jeu se déroule plusieurs fois. (...)

Jamy : « *Je vais expliquer le nouveau jeu. Vous connaissez tous le chat et la souris. Le chat va au-dessus du parachute, à 4 pattes (...). Et la souris est en dessous. Les autres remuent le parachute pour compliquer la tâche du chat.* »

Une petite va sous le parachute, le chat est tourné, ne voit pas où va la souris. Puis le chat marche sur le parachute qui bouge en tous sens et il doit attraper la souris.

Puis deux autres enfants lèvent le doigt pour le faire.

Etc.

Certain·e·s qui faisaient le chat ont enlevé leurs chaussures puis restent en chaussettes dans la cour.

Fouzia : « *Tout le monde l'a fait. On peut déposer le parachute* »

Un enfant : « *On peut aider Monsieur ?* »

Jamy et des enfants replient le parachute.

Les autres enfants reviennent s'asseoir tout de suite et sans qu'on le leur demande sur le banc. Ils remettent leurs chaussures.

Fouzia : « *Remettez vos baskets* ».

Fouzia : « *Venez* »

Les enfants se mettent en rond, se donnent la main. (...)

Fouzia : « *On se donne la main, on s'écarte et on lâche* ». (...)

Fouzia met la musique. Elle plie les genoux, touche les bras, plie les genoux etc en commentant « *les genoux, les bras, les genoux* ». Fouzia commente et fait les gestes. Tous les enfants dansent. Quand Fouzia voit un enfant qui ne fait pas le geste correctement ou dans le bon sens (ex : essuie-glace), elle le corrige doucement.

Fouzia : « *Attention, accélération, en rythme. 1, 2, 3, 4 en haut* »

Des enfants changent de place. Fouzia : « *je ne vous ai pas demandé de changer de place* »

Un enfant : « *On peut aller sous le préau ? Il fait trop chaud.* »

Les enfants sont en plein soleil. Fouzia est à l'ombre d'un arbre.

Fouzia met une autre musique. « *En rythme, 1 2 3 4, hop et hop* » etc.

« *Lentement, lentement, en arrière lentement* ».

Fouzia prend un enfant, l'aide à faire les gestes avec les mains.

Une fille veut encore danser. Fouzia : « *Tu veux que je fonde ? Il est 2h15, on va rentrer et on va voir le dessin animé qui est prévu* ».

Ils rentrent.

(AESS, extrait des notes d'observation 19 juin 2019)

D'autres semaines (s'il ne pleut pas et s'il ne fait pas très froid), ce sont d'autres activités qui sont proposées. « *Dehors, on fait des jeux d'équipe, le jeu du loup, des courses relais, des circuits avec des jeux d'extérieur (un adulte à chaque poste). On fait des jeux collectifs, des courses simples, des jeux de raquettes.* » (AESS, propos de l'animatrice, 19 juin 2019).

La danse est proposée dans un but clair de servir les apprentissages scolaires. « *La danse, ce n'est pas une vraie danse mais un travail sur le rythme, les notions de devant-derrrière, en haut, en bas, à gauche à droite. Tout ce dont ils ont besoin en écriture et en mathématique.* » (AESS, propos de l'animatrice, 19 juin 2019).

Après l'activité à l'extérieur, les enfants regardent un dessin animé choisi en lien avec le thème de l'après-midi.

Ensuite, ils reprennent l'atelier, puis ils jouent librement à l'intérieur jusqu'au moment où les parents viennent les chercher.

Les activités proposées aux enfants sont donc très structurées tant à l'intérieur qu'à l'extérieur et la continuité avec les apprentissages scolaires est constante. Il s'agit de proposer un cadre sécurisant et des repères clairs pour les enfants qui vivent des situations de handicap et ont souvent des troubles du comportement. La structuration, la récurrence, le script permettent aux enfants d'anticiper et de réduire les comportements de frustration et d'angoisse.

A l'intérieur de ce cadre, il y a des variations puisqu'on ne fait pas les mêmes choses d'une semaine à l'autre. Mais ces nouveautés sont clairement circonscrites dans des éléments connus.

2.4.2 Étude de cas ME : Un dedans stimulant interroge différemment l'investissement du dehors. Une maison d'enfants dans un quartier aéré d'une grande ville

2.4.2.1 Type de structure, modalités d'accueil et appuis pédagogiques

Il s'agit d'un accueil organisé par une maison d'enfants qui fonctionne dans le cadre d'un Centre d'Expression et de Créativité. La maison d'enfants accueille les enfants à partir de 15 mois. L'accueil est organisé sans interruption pendant les vacances scolaires.

L'équipe complète (maison d'enfant et CEC) se compose d'un très grand nombre de personnes : accueillant·e·s, coordinateur, chauffeur, cuisinier, secrétaire Les accueillant·e·s, hommes et femmes, sont recruté·e·s pour leurs compétences diverses en matière de créativité, de manière à offrir aux enfants une diversité d'activités créatives. Ils et elles sont sculpteur·trice, plasticien·ne, musicien·ne, etc

A plusieurs moments dans l'année, une thématique est définie. Cette thématique est le fil rouge qui inspire les projets des différents groupes d'enfants.

L'accueil a lieu de 8h30 à 17h30. Les enfants sont divisés en groupes d'âge. Chaque groupe est encadré par deux animateur·rice·s référent·e·s. Les groupes et les animateur·rice·s restent les mêmes durant toute la durée de l'accueil de l'enfant dans la maison d'enfants.

Le projet pédagogique s'appuie, entre autres, sur les pédagogies nouvelles, sur le concept de non-directivité (Carl Rogers) et sur l'éducation psychomotrice.

2.4.2.2 Contexte géographique

Le lieu d'accueil se situe dans une commune urbaine bien équipée en espaces verts publics. J'identifie le quartier comme aéré et agréable à vivre.

2.4.2.3 Public accueilli

Il s'agit généralement d'un public favorisé, habitant le quartier ou les environs proches. Beaucoup de mamans ne travaillent pas, par choix ; selon le coordinateur, ce qui est recherché à travers l'accueil, c'est la socialisation des enfants et la créativité. A côté de ce public favorisé, la structure accueille aussi des enfants en situation familiale difficile, notamment placés par le SAJ, à travers un partenariat avec une asbl et une institution proches.

Mon observation a lieu dans le groupe des enfants les plus âgés (ayant environ entre 2 et 3 ans).

2.4.2.4 Environnement et configuration des lieux où se passe l'observation

Le lieu d'accueil est une maison composée d'un rez-de-chaussée et de 2 étages. Elle est située en bordure de route à trafic faible à moyen, selon les heures de la journée. Elle dispose d'un espace extérieur privatif.

Espaces intérieurs

La maison comporte de nombreuses pièces, dont certaines dédiées à l'accueil, d'autres à l'équipe, et une cuisine. On accède à l'espace intérieur par une porte vitrée, au rez-de-chaussée, qui donne sur un petit hall d'entrée, pourvu de porte-manteaux et de bancs. Ce hall d'entrée donne sur plusieurs portes. La première impression qui se dégage est celle d'un labyrinthe, où j'ai du mal à prendre mes repères, au début. J'ai du mal également à me faire une idée de quelle pièce accueille quel groupe d'enfants. Une des pièces au rez-de-chaussée donne accès à l'espace extérieur. Mon observation a principalement lieu dans 2 pièces différentes (la pièce d'accueil du matin, et la pièce de vie du groupe) et dans l'espace extérieur.

La pièce d'accueil du matin, pour tous les enfants de la maison d'enfants, est située au 1^{er} étage.

C'est une grande pièce en L, qui ne semble pas, à la base, aménagée pour des enfants, à l'exception de la présence d'un volumineux module en bois, en mezzanine, avec une échelle. La pièce comporte aussi un ancien âtre en béton, ainsi que des vitrines à livres en verre, disposées à hauteur d'enfants, avec des petits verrous (que je trouve assez facilement ouvrables par des enfants). Sur ces vitrines, il est indiqué « Livres fragiles, à lire avec un adulte ». D'autres livres (cartonnés) sont en accès libre pour les enfants. La pièce est lumineuse. Il y a de grandes fenêtres donnant d'une part sur l'avant de la maison (rue) et sur l'arrière de celle-ci, donnant aussi sur un balcon accessible par une porte, le balcon donnant sur une autre rue. Certains enfants font signe à leur parent par l'une de ces fenêtres, dans les bras d'une accueillante. Des petits fauteuils individuels sont disposés en rangée dos à une des fenêtres.

L'autre pièce où se passe mon observation se trouve au rez-de-chaussée. C'est une petite pièce qui ressemble à un ancien garage, avec une porte-volet automatique donnant sur un espace extérieur.

Espaces extérieurs

L'espace extérieur est constitué de verdure, d'un grand bac à sable, d'un toboggan, de pneus et de petits murets en béton. Il est bordé d'une haie. De l'autre côté de la haie, c'est la rue.

2.4.2.5 Pratiques déclarées en matière d'IEE

Alice, une des animatrices du groupe que j'observe, me dit : « *On sort souvent, mais pas tous les jours. Mais on ne se sent pas obligés de sortir à tout prix. On sort si c'est nécessaire par rapport à notre projet. Si ça apporte un plus. Bon, mais on peut parfois aussi faire une pause dans le projet et sortir* ». Plus tard, dans la journée, je l'entends dire à Lucie, l'autre animatrice du groupe : « *Jeudi, il va faire beau. On pourra les faire sortir et tester l'assemblage des tuyaux avec eux dans le bac à sable.* »

Les enfants font en moyenne une sortie hors de la structure par semaine. Le coordinateur m'explique : « *On ne sort pas de la structure avec les enfants qui viennent d'arriver chez nous. On leur laisse d'abord le temps de s'habituer aux espaces intérieurs. C'est déjà énorme. Pendant bien deux mois, je dirais. Quand ils sont familiarisés avec l'intérieur, on peut sortir, s'aventurer dehors.* »

Les parents sont contents quand ils font des sorties. Mais parfois il faut leur rappeler d'habiller leurs enfants en conséquence.

2.4.2.6 Conditions d'observation

L'observation a eu lieu lors d'une journée complète en avril 2019, de 8h30 à 17h. Le temps était sec, la température était d'environ 12 degrés. Alternance de soleil et nuages.

Les temps d'observation ont été complétés par de fréquents échanges avec les 2 animatrices, et par un plus long échange avec le coordinateur.

2.4.2.7 Un élément d'analyse saillant : Un dedans stimulant interroge différemment l'investissement du dehors

Vu le contexte CEC, un des objectifs majeurs du lieu d'accueil est de développer des projets créatifs avec les enfants. Cela se traduit, tant dans l'aménagement que dans le fonctionnement du lieu, par une atmosphère particulière, propice à la stimulation et à l'expérimentation. Sans que cela soit forcément voulu consciemment, il se dégage en effet du lieu une impression à la fois de « laboratoire », mais aussi d'« espace flottant » », non-directif, non rigidement structuré, permettant aux initiatives du moment d'émerger, en réponse à des besoins ou envies du moment des enfants mais aussi des accueillant·e·s. Tout cela prend bien sûr place et se déploie au sein d'un cadre assurant la sécurité affective des enfants, et la sécurité de tou·te·s, accueillant·e·s et enfants.

Cette atmosphère « laboratoire fourmillant et stimulant, ouvert au moment présent », se traduit sur différents plans. J'en identifie notamment cinq : le bouillonnement humain, la multiplicité et multi-fonctionnalité des lieux, la perméabilité des groupes, la souplesse des temps, et l'omniprésence du tâtonnement (chez les enfants mais aussi chez les accueillant·e·s).

1. Le bouillonnement humain

Ce « bouillonnement humain » au sein duquel chaque individu (enfant ou adulte) se « fond » de manière peu différenciée, et circule avec fluidité, je l'observe à plusieurs moments de la matinée :

- Hall d'entrée, rez-de-chaussée. 8h30. J'entre en même temps que des parents, par la porte côté rue. (...) Dans le hall, il y a beaucoup de monde, adultes et enfants, de différents âges. J'ai de la peine à identifier qui est qui : parent, accueillant-e ? Il y a aussi des grands parents. (...) Je passe inaperçue au milieu de tout ce monde. Personne ne semble s'étonner de la présence d'une personne inconnue. Ambiance conviviale, et sereine.
- Pièce d'accueil du matin, 1^{er} étage :
 - 9h00. Quand j'arrive, il y a déjà une bonne dizaine d'enfants. J'estime qu'ils ont entre 15 mois et plus ou moins 3 ans. Il y a aussi une fillette plus grande (5 ans ?) qui joue avec les petits. Je comprends plus tard qu'elle descendra rejoindre le groupe des plus grands au moment du début des activités. Il y a aussi un grand nombre d'adultes, et à nouveau, je ne suis pas sûre de qui est accueillant-e et qui est parent. J'identifie ensuite trois accueillant-e-s : deux femmes et un homme. Je comprends que l'accueillant masculin est aussi le papa d'une des petites filles présentes (...).
 - Assis dans des petits fauteuils individuels disposés en rangée dos à une des fenêtres, plusieurs enfants regardent des livres, individuellement. D'autres enfants se trouvent à d'autres endroits de la pièce, et jouent avec différents jouets. Des parents sont présents, certains assis par terre avec leur enfant. Beaucoup de papas. Les enfants semblent sereins. Pas de cris (...).
 - Cela entre et sort sans arrêt. Je remarque que lorsque les accueillant-e-s sortent, ils et elles ne referment pas systématiquement la porte derrière eux. Cette porte donne pourtant sur un couloir avec des escaliers vers le haut et vers le bas (...).
 - Un papa enlève ses chaussures, les dépose devant la porte et va s'asseoir par terre plus loin dans la pièce. Un enfant s'empare d'une des chaussures et la manipule, puis la redépose. Alice (animatrice), sans se précipiter, se dirige vers les chaussures, les ramasse et les place dans le couloir. Elle referme alors la porte, restée ouverte depuis quelques minutes (...).
 - Il y a de plus en plus d'enfants et d'adultes dans la pièce. Je compte 16 enfants et 9 adultes. 10 avec moi.
 - L'accueillant-papa sort de la pièce avec Lou, sa fille, dans les bras. Après un certain temps, Alice trouve par terre le doudou de Lou et veut le lui rendre, mais ne la trouve pas. Elle la cherche partout, et demande aux enfants : « Où

est Lou ? » Personne ne peut lui répondre. Je n'interviens pas. Cela ne semble pas l'inquiéter du tout. Elle dit à un enfant : « *tu vois qui est Lou ? Elle a une jupe avec des bananes dessus. Tu ne l'as pas vue passer ?* » Personne ne peut lui répondre. Après un certain temps, l'accueillant-papa rentre dans la pièce avec Lou. Un enfant prévient Alice : « *elle est là, elle est là !* » Alice, qui vaquait à tout autre chose, se retourne et dit « *Ah oui. Tiens Lou, voilà ton doudou !* » (...).

- 9h30 : le groupe fait le bonjour du matin, en chansons, tous assis en cercle par terre. Il y a 6 adultes (Lucie, Alice, l'accueillant-papa, un autre homme qui est probablement accueillant, un autre papa, et une grand mère. Il y a une vingtaine d'enfants. Un nouvel enfant arrive pendant le bonjour (...).
- Lucie et Alice s'apprêtent à descendre avec une partie du groupe, dans l'atelier. Un autre enfant arrive encore à ce moment là.

2. La multiplicité /multi-fonctionnalité des lieux

Dès mon arrivée dans le lieu, je suis frappée par le grand nombre de pièces, et donc de portes, d'escaliers et de couloirs y donnant accès, créant au premier abord un effet « dédale ». Certaines de ces pièces ne me semblent pas dédiées à un groupe particulier d'enfants. L'espace « atelier », notamment, qui a une porte d'accès vers l'espace extérieur, est utilisée par différents groupes d'enfants, à différents moments, en fonction des besoins et des projets.

Dans les 3 pièces de vie où je suis principalement amenée à observer, un grand nombre d'objets et de matériaux s'offrent à la vue, quel que soit l'endroit où l'on pose le regard. A part des livres, je remarque peu de jouets. En tout cas, la présence de jouets ne saute pas aux yeux d'emblée. Il s'agit principalement d'objets de la vie quotidienne, pas forcément dédiés à l'origine aux enfants mais le cas échéant utilisés par ceux-ci, et de matériaux divers, utilisables pour des activités créatives. Ainsi, dans la pièce qui sert d'atelier, un grand nombre d'objets et de matériaux de récupération sont entreposés à différents endroits, sans donner l'impression d'être rangés selon le principe « une place pour chaque chose, chaque chose à sa place ». Cette diversité d'objets et de matériaux donne lieu à un univers visuel naturellement riche et stimulant, sans que cela semble nécessairement pensé comme tel.

3. La perméabilité des groupes

Les groupes d'enfants sont constitués, stables, et chaque groupe porte un nom. Toutefois, en fonction des projets et des activités du jour, il semble que ces groupes soient relativement perméables. C'est ce que j'observe notamment le matin, juste après le bonjour du matin rassemblant l'ensemble des enfants :

9h25 : Lucie et Alice s'apprêtent à descendre avec une partie du groupe, dans l'atelier. Elles parlent d'aller au bac à sable. (...). Elles choisissent un certain nombre d'enfants. Alice

s'adresse à Lucie : « *On va aller dehors, au bac à sable, pour expérimenter. Bon, on peut prendre euh ... Ernest ... Louis ... Luna ... Asia ... Suni, ... Et on peut prendre aussi Clara. Elle aime bien être avec les plus grands* ».

4. La souplesse des temps

Le découpage de la journée en différents temps semble également très fluide, ajustable aux contraintes du moment, modulables selon les envies ou besoins des enfants. Les accueillantes ne semblent pas avoir d'idée pré-conçue sur « quand et comment on fait quoi ». Je l'observe à différents moments :

10h à 11h, espace extérieur :

- Alice demande : « *Quelle heure est-il ?* » De là où je suis assise, je vois l'horloge, et lui répond. Elle s'adresse à Lucie : « *On rentrerait bien prendre la soupe, non ?* » (...)
- Lucie dit à Alice : « *On ferait bien un circuit sonore aussi, pour l'expo ?* » (...)
- Un enfant dit qu'il doit faire pipi. Alice lui répond : « *On va rentrer dans 3 minutes prendre la soupe. Est-ce que tu peux attendre 3 minutes ?* » L'enfant dit non. Alice lui dit : « *Ok, alors vas-y !* » (...)
- Alice dit : « *Ceux qui ont un peu froid peuvent rentrer. Tu as l'air d'avoir froid, Blanche, laisse moi sentir tes mains ? On pourra retourner dehors après la soupe. (...) On peut enlever son manteau. On n'enlève pas les chaussures parce qu'on va retourner dehors* » (...) Les enfants rentrent progressivement à l'intérieur, sans se presser. Le volet qui sert de porte reste ouvert. La température à l'intérieur est quasiment la même que celle du dehors. Lucie se pose la question à elle-même : « *Bon, est-ce qu'on enlève les vestes, ou pas ?* » Finalement, tout le monde enlève sa veste. Quelques enfants enlèvent aussi leurs chaussures.

Les enfants vont et viennent, passant du dedans au dehors, et inversement, à leur guise. Certain·e·s se rendent plusieurs fois aux toilettes dans un laps de temps très court. Pour ce faire, ils doivent rentrer à l'intérieur et ensuite sortir dans le couloir par une porte. Ils le font seuls, librement. Les accueillantes ne sont pas tout le temps en train de chercher des enfants, ou de les compter.

5. Le tâtonnement omniprésent chez les enfants et les accueillant·e·s

10h00, espace extérieur :

- Lucie s'assied sur un petit banc dans le bac à sable, et expérimente des associations de différents contenants, pour faire des circuits pour le sable, en faisant des trous dans des bouteilles en plastique, en y faisant passer des tuyaux, des entonnoirs, etc. Elle se met à disposition des enfants. Mais les enfants sont libres d'aller où ils veulent. Un enfant semble intéressé par le tuyau qu'elle manipule. Lucie essaye de découper une partie du tuyau, mais n'y arrive pas. Elle se lève, et s'adresse à l'enfant qui s'est assis près d'elle : « *Je n'y arrive pas avec mes doigts. Je crois que ce sera plus facile avec quelque chose de*

plus tranchant. Je vais chercher un cutter. Je reviens ». Elle rentre dans la pièce, suivie par l'enfant. (...)

- Deux enfants se montrent particulièrement intéressés et adroits avec les systèmes qu'ils manipulent. Je remarque que l'un des deux, Ernest, est un enfant qui n'était pas très actif et très « remarquable » lorsqu'il était à l'intérieur, et qui avait même l'air un peu perdu à l'intérieur. Je me fais la réflexion que c'est un enfant plutôt introverti qui trouve « son compte » dans l'expérimentation à l'extérieur. (...) Lucie remarque qu'Ernest est très adroit, le félicite, et en informe Alice : « *Bien Ernest, c'est super, tu as compris ! Alice, regarde, Ernest, a trouvé une autre façon de faire passer le sable !* »
- Alice et Lucie sont particulièrement attentives à aiguïser les sens des enfants. Elles expérimentent en même temps que les enfants : « *Tu entends ? Ça fait du bruit quand on secoue le tuyau avec le sable. Je me demande si on entend quand je parle dans l'entonnoir. Tu veux bien mettre l'entonnoir contre ton oreille ? Et moi je parle dans le tuyau* ».

Cette « atmosphère laboratoire » donne une place particulière à l'investissement des espaces extérieurs : le dehors, fourmillant, foisonnant, potentiellement propice à la créativité, n'est pas considéré comme *plus* stimulant que le dedans, mais comme *différemment* stimulant, de par les potentialités supplémentaires qu'il offre par rapport au dedans. Dedans et dehors sont considérés comme des moyens complémentaires dans l'accomplissement du projet : l'investissement des espaces extérieurs, privés ou publics, vient donc servir, soutenir, renforcer et enrichir le projet, en fonction de la nature de celui-ci. Le projet prime. La nature du projet conditionne en quelque sorte le fait de sortir ou non, et la manière dont l'espace extérieur va être investi. C'est ce que m'explique Alice, lorsque je l'interroge sur la fréquence des sorties avec les enfants :

« Je crois que finalement on sort beaucoup. Dans le jardin ou dans les parcs, ou les bois. Mais on ne se sent pas obligé de sortir. Ce n'est pas notre objectif premier. Cette semaine, on est sur un projet de réalisation sonore. On se prépare pour participer à une exposition de quartier. Cela ne nous laisse pas beaucoup beaucoup de temps pour sortir. Il y a des choses qu'on ne peut pas faire dehors. Mais bon, on essaiera quand même de prendre un peu de temps pour ça, dans le projet. »

Plus tard dans la matinée, Lucie s'adresse à Alice : « *Cet assemblage de tuyaux, on pourrait l'expérimenter dans le bac à sable, non ?* »

Après avoir expérimenté l'assemblage de tuyaux dans le bac à sable, Alice s'interroge : « *C'était chouette de sortir avec eux. Mais je me demande si ça n'aurait pas mieux fonctionné à l'intérieur, finalement* ».

Et en fin de matinée, Alice s'adresse à nouveau à Lucie : « *Jeudi, il va faire plein soleil. On pourra en profiter pour aller dehors et tester les circuits d'eau* ».

2.4.3 Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : les liens entre l'IEE et le projet du lieu d'accueil

Quels sont les liens entre l'IEE et le projet de la structure d'accueil ? L'IEE est-il en continuité avec le projet global ? En est-il une composante importante ? Ou au contraire est-il considéré comme une activité particulière indépendante du projet ? Ou encore comme un complément d'autres facettes du projet développées à l'intérieur ?

Parmi les lieux étudiés, certains revendiquent une appartenance pédagogique forte, par exemple, aux pédagogies actives, à Rogers (CV, AESA, CEC et ME). D'autres ont développé un projet d'accueil qui leur est propre sans référence explicite à un mouvement pédagogique particulier.

2.4.3.1 L'IEE en continuité du projet

A l'AESS, les animateur·rice·s extrascolaires font leur travail dans la continuité de ce qui est mis en place à l'école. L'animatrice extrascolaire participe notamment au conseil de classe de l'école. L'IEE y est présent mais n'y est pas central. Les sorties ne se font que le mercredi après-midi, car les autres jours les autres activités sont considérées comme prépondérantes. L'IEE se situe dans la continuité du projet de l'AESS, lui-même en continuité du projet de l'école. Les activités à l'extérieur sont du même ordre de celles qui sont organisées à l'intérieur.

A la ME également, l'IEE se trouve en continuité, voire même au service, des activités du dedans, en lien étroit avec le projet global de la structure.

2.4.3.2 L'IEE en complément d'autres facettes du projet

A l'EDD, par exemple, l'IEE est une facette importante du projet, notamment décrite dans le projet pédagogique, mais qui est différent et complémentaire de ce qui est proposé à l'intérieur (atelier école de devoirs, atelier d'expression, atelier informatique, ludothèque), tout en s'inscrivant dans les valeurs et les finalités de la structure d'accueil.

2.4.3.3 L'IEE au centre du projet

C'est le cas notamment de la semaine de stage proposée par le CEC dans les bois. Néanmoins, il s'agit d'un stage particulier qui s'insère dans une offre de stages bien plus large dont tous n'ont pas une dimension d'IEE.

2.4.3.4 L'IEE comme électron libre

Enfin, certaines études de cas (notamment l'AESM) laissent penser que l'IEE n'est pas vraiment rattaché au projet. Les professionnel·le·s sortent avec les enfants parce que ceux-ci

ont besoin de se défouler ou parce que c'est important, mais cela n'apparaît pas vraiment comme pensé en lien avec le projet de la structure.

2.4.4 En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition

Une équipe en formation explique que le projet d'accueil centré sur l'autonomie des enfants est très abouti et que les pratiques à l'intérieur sont pensées en fonction de cela, ce qui n'est pas le cas à l'extérieur.

« Je voudrais qu'on réfléchisse au pourquoi on met des choses dans l'espace extérieur en faisant le lien avec les besoins des enfants. Je voudrais que l'extérieur soit le prolongement de l'intérieur. Dans notre projet pédagogique, on vise vraiment l'autonomie de l'enfant. C'est tout à fait ok à l'intérieur, mais pas à l'extérieur, où il ne nous est pas possible de laisser l'enfant dans l'autonomie, on est tout le temps en train de le limiter dans son autonomie, à cause de différents freins. C'est comme s'il y avait une rupture de notre projet pédagogique. »

Les autres lieux ne semblent pas avoir cette préoccupation d'intégrer l'IEE dans leur projet, même si les équipes considèrent que sortir avec les enfants est important.

2.4.5 Points d'attention

Mettre l'IEE au centre du projet d'accueil peut sembler de prime abord une idée intéressante pour promouvoir les sorties. Néanmoins, les choses sont plus complexes. Tout d'abord, le projet d'accueil n'est pas toujours un outil que les équipes s'approprient. C'est notamment le cas de l'AESM dont l'animatrice a un discours bien construit sur ce qu'elle propose aux enfants mais ne sait pas où se trouve ni même si elle a déjà lu le projet d'accueil. Ensuite, le lien entre l'IEE, les valeurs défendues et les objectifs poursuivis par les équipes est rarement explicité et même pensé. Ceci est à mettre en lien avec le fait que beaucoup de professionnel·le·s ont des difficultés à repérer les bénéfices de l'IEE pour les enfants et pour eux-mêmes.

2.5 Les espaces extérieurs et intérieurs

2.5.1 Étude de cas MCAE : Le dehors est dedans et le dedans est dehors Une MCAE en zone rurale

2.5.1.1 Type de structure, modalités d'accueil et public accueilli

La MCAE se situe au rez-de-chaussée d'une maison dans une rue calme d'un village.

Il y a 18 places et 21 enfants inscrits. Il y a une seule section multi-âges.

La MCAE est ouverte de 6h15 à 18h30. Les horaires des enfants sont très variables d'un enfant à l'autre. Celui qui actuellement fréquente le plus la MCAE est présent de 6h15 à 17h30. D'autres sont là de 9h à 12h, d'autres de 14h à 17h. Il y a parfois 21 enfants en même temps. La plupart des parents travaillent et sont navetteurs. Certains sont en recherche d'emploi, quelques mamans sont en congé d'écartement ou de maternité.

L'équipe est composée d'une directrice, infirmière spécialisée en santé communautaire, de 7 puéricultrices et de deux aide-ménagères (à mi-temps).

2.5.1.2 L'environnement

Espace intérieur

On entre dans la MCAE via un long couloir sombre. Au fond se trouve la porte qui donne sur la pièce de vie (façade arrière). De l'autre côté du couloir se trouvent les chambres.

La MCAE dispose de trois pièces en enfilade qui servent d'espace de vie et de jeux pour les enfants. La pièce en façade à rue est spacieuse, carrée (25 à 30 m²). De grandes portes peuvent être fermées pour isoler la pièce. La plupart du temps, le store est baissé et ne permet pas de voir à l'extérieur.

La pièce du milieu comprend un fauteuil adulte pour donner le biberon, une étagère avec les feuilles de route et autres infos. Une grande fenêtre donne vue sur les arbres de la campagne environnante. Sur le côté, une partie de la pièce est séparée par un mur à mi-hauteur et une barrière. Là se trouve un coin change.

La troisième pièce est en façade arrière et a une grande baie vitrée avec une porte-fenêtre vers l'espace extérieur. On y a vue sur le jardin et les arbres au loin. Devant la baie vitrée se trouve un espace bébés clôturé par de petites barrières, en face se trouve un mur à mi-hauteur contenant des casiers et une barrière derrière laquelle se trouve un deuxième coin change.

Après cette pièce, dans une annexe latérale se trouve un espace un peu plus petit avec des petites tables et des petites chaises (salle à manger). Une porte-fenêtre y donne sur la cour.

Au-delà de la salle à manger, il y a une petite cuisine, puis trois marches, le bureau (avec une porte-fenêtre) et enfin une pièce de rangement et les toilettes pour adultes.

Espace extérieur

L'espace extérieur se compose d'une cour qui peut être fermée, d'une cour intermédiaire et d'un grand jardin.

Les cours : de la porte-fenêtre de la salle à manger, on débouche sur une cour pavée et clôturée d'environ 25m². Dans la cour, il y a un grand coffre et une maisonnette en plastique dans laquelle sont rangés des « vélos » (petits véhicules sur roues - tracteurs etc, à faire avancer avec les pieds. Les puéricultrices les appellent les « vélos »).

Un portail bas donne sur quelques marches larges qui descendent vers une cour dallée ornée de deux grands bacs avec des fleurs sauvages, des tomates et des herbes aromatiques. Dans le prolongement de cette cour se trouve le jardin.

Le jardin est en légère pente descendante, avec une grande pelouse. Au fond, il y a un compost fermé, un cerisier au centre de la pelouse. A mi-hauteur, un noyer. A droite du noyer, trois modules : un module en bois avec un escalier et un toboggan en plastique et métal, une balançoire-nacelle, un module en plastique très sale où les enfants ne peuvent pas aller et une balançoire-bascul.

A gauche du noyer, un peu plus haut, deux modules : un long module en plastique avec un petit toboggan à chaque extrémité et un tunnel au milieu, un module en bois, style cabane, avec terrasse, porte, deux bancs à l'intérieur et un banc en terrasse.

En haut à droite, quelques framboisiers et groseilliers.

2.5.1.3 Les pratiques déclarées d'IEE

L'équipe sort de façon très régulière avec les enfants, en toutes saisons, sauf quand il pleut. Les enfants sortent dans la cour et parfois dans le jardin. La durée des sorties dépend essentiellement de la météo.

De manière plus rare, les puéricultrices partent avec quelques enfants en promenade. Par exemple pour aller chercher des feuilles mortes au cimetière qui se trouve au bout de la rue pour réaliser une autre activité ; ou encore pour faire le tour de la place du village ou aller chercher des prunes dans une prairie toute proche.

2.5.1.4 Conditions d'observation

Deux moments d'observation durant toute une matinée jusqu'au début de l'après-midi ont été réalisés en février et juin. Les deux jours, certains enfants sont sortis dehors. Les observations ont porté sur les moments avant, pendant et après les sorties.

En février, les adultes présentes sont les puéricultrices Léa, Adeline et Tracy ainsi qu'une stagiaire, Sylvie, et la responsable, Monica. Plus tard dans la matinée (vers 10h quand les enfants sont dehors), une 4ème puéricultrice, Maud arrive. Monica est restée dans son bureau mais est passée en section à plusieurs moments pour des soins. Neuf enfants étaient présents dans l'espace de vie vers 9h. D'autres enfants arriveront au cours de la matinée et deux enfants sont à la sieste. En tout, il y aura quinze enfants ce jour-là. Vers 10h, six enfants (qui marchent) sont sortis durant une dizaine de minutes dans la cour, accompagnés par Adeline et Sylvie.

Météo du jour : beau, soleil, maximum 2 ou 3° au moment de la sortie. Pas de vent.

En juin, une puéricultrice est absente et Monica la responsable est donc en renfort dans l'équipe (elle part à 13h30). Les puéricultrices présentes sont Maud (qui partira à 13h), Adeline et Corine (qui est arrivée vers 11h). Nina s'occupe du repas. A 9h15, cinq enfants sont dans la cour avec Maud. Plusieurs enfants arrivent ensuite et vont également dans la cour. Des enfants plus petits sont à l'intérieur. Plus tard, Monica descend au jardin seule avec les huit enfants, Maud la rejoint peu après. Plus tard, les enfants remontent dans la cour où se trouvent peu avant le repas neuf enfants un bébé dans les bras de Maud.

Météo du jour : soleil, environ 25°.

Ces moments d'observation ont été complétés par des propos recueillis auprès de la directrice et des puéricultrices à différents moments, ainsi que par une analyse du projet d'accueil.

En juillet, une réunion avec l'équipe a permis de donner un retour des observations et de poser des questions supplémentaires.

2.5.1.5 Un élément d'analyse saillant : la perméabilité du dehors et du dedans

Les différents moments d'observation à l'intérieur et à l'extérieur mettent en évidence que la frontière dedans / dehors n'est pas toujours aussi nette qu'on pourrait le croire au premier abord.

a) Le dehors est dedans

- Le point météo

Un élément important de la journée est le temps d'accueil, on l'on prend le temps de dire bonjour à chaque enfant et de voir qui arrivera plus tard dans la journée et qui ne vient pas. A la MCAE, ce temps d'accueil comprend également un point météo.

Sur un des murs de la pièce se trouvant en façade de rue, on trouve un tableau des présences avec les noms des enfants (et un dessin associé à chacun) présents ainsi qu'un autre panneau qui a pour titre « Bonjour Monsieur Météo, quel temps fait-il aujourd'hui ? En

dessous se trouve un dessin amovible. Par exemple lors de l'observation de février, on voyait un soleil caché partiellement avec des nuages.

Chaque matin, chaque enfant va mettre le dessin qui lui est associé sur le tableau des présences. Ensuite, les puéricultrices prennent le tableau de la météo : elles ouvrent le store, et invitent les enfants à regarder par la fenêtre. Ensuite, l'image correspondant au temps est accrochée au panneau météo.

- La vue vers l'extérieur

Le store de la pièce en façade de rue est le plus souvent fermé, ce qui ne permet pas d'avoir une vue sur l'extérieur. En revanche, la pièce du milieu et celles à l'arrière ont de larges baies vitrées qui permettent de voir le paysage environnant.

- Les livres, les comptines, etc

Comme dans la plupart des lieux accueillant les enfants, l'extérieur est présent à travers les livres, les chansons, les comptines, les jeux.

- Les animaux

Les animaux sont très présents dans les livres et les comptines pour les enfants. Ils sont abondamment mentionnés. A l'extérieur, ils sont parfois rencontrés (le chien, les insectes, les oiseaux) ou entendus (le coq). Les animaux virtuels prennent parfois plus d'importance que les animaux réels, comme tend à le montrer l'observation suivante.

L'accueillante Corine regarde un livre avec une petite. C'est un livre sur les animaux (poule, souris, cochon, vache, mouton, abeille). Corine demande « *C'est quoi ?* ». L'enfant répond. Pour un dessin, l'enfant dit « *coq* », Corine : « *non, regarde là* ». L'enfant « *poule* ». (...)

L'accueillante Maud prend un autre livre avec des animaux (chat, crocodile). Elle chante « *un crocodile s'en allant à la guerre...* » (...) Maud demande à Maurice les noms des animaux puis les cris des animaux.

Durant tout ce temps, une mouche vole dans la pièce. Les puéricultrices n'en parlent pas, ne semblent même pas la voir. Un peu plus tard, un enfant me montrera les mouches sur la vitre.

(MCAE, extrait des notes d'observation, 17 juin 2019)

b) Le dedans est dehors

- Les maisonnettes

Dans la cour, comme dans le jardin, il y a une maisonnette. Certains enfants y entrent, y restent cachés. D'autres entrent et sortent. La maisonnette, c'est une cachette. C'est aussi un lieu intérieur à l'extérieur.

- Les jeux d'intérieur à l'extérieur

Durant l'observation hivernale, les enfants ont joué dehors avec des jeux qui restent dehors (« vélos », ballons, bulles de savon).

Quand les sorties se font plus longues grâce aux températures plus douces, les enfants prennent des jeux qui habituellement se trouvent à l'intérieur : des poussettes, des caddys, des poupées, des dînettes.

Chloé demande une poussette. Maud, l'accueillante, l'envoie chercher une poussette auprès de sa collègue Adeline qui est à l'intérieur. Maurice en veut une aussi ainsi qu'un autre enfant.

Maud « *Il n'y a que deux poussettes* ». Elle propose à Joaquim de jouer avec un camion en attendant. Chloé arrive avec la poussette, elle installe le bébé-poupée dedans. Joaquim demande un bébé. Maud « *oui tu peux aller chercher un bébé* ». (...). Joaquim revient avec un petit caddy et un petit bébé-poupée noir dedans. Maud : « *Ah ! Tu as pris la charrette ! Tu vas faire les courses ?* »

(MCAE, extrait des notes d'observation, 17 juin 2019)

- Les comptines

Les comptines et petites chansons sont chantées par les accueillantes tant à l'intérieur et à l'extérieur. Elles sont un élément présent dans les différents espaces.

c) A la frontière

En hiver, lors des courtes sorties, les passages vers la cour se font via la porte-fenêtre de la salle à manger qui, durant la sortie, reste fermée pour ne pas refroidir l'intérieur.

En revanche, lorsque les températures extérieures sont plus douces, la porte-fenêtre est ouverte et il y a de nombreux passages entre l'intérieur et l'extérieur.

De plus, la porte-fenêtre qui donne dans le coin bébés peut également être ouverte.

La porte-fenêtre entre le coin bébés à l'intérieur et la cour a été ouverte. Une barrière à mi-hauteur se trouve entre les deux.

A l'intérieur, un bébé est couché au sol à environ 2m de la porte-fenêtre. Il semble regarder vers l'extérieur, puis se tourne de l'autre côté et porte son attention vers les objets accrochés au portique. (...)

Deux bébés qui rampent sont à l'intérieur juste à la barrière. Deux grands à l'extérieur jouent avec eux à travers la barrière. (...)

Maud chante plusieurs chansons. Plusieurs enfants chantent ou font les gestes.

Une petite est dans la maisonnette.

Les deux enfants à l'intérieur regardent à l'extérieur.

(MCAE, extrait des notes d'observation 17 juin 2019)

2.5.2 Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : les espaces intérieurs et extérieurs, entre perméabilité et étanchéité

Comme on peut s'y attendre, les relations, les liens entre le dedans et le dehors sont influencés par le type et la configuration des espaces intérieurs et extérieurs.

2.5.2.1 Les espaces disponibles

Les 9 lieux étudiés disposent d'espaces intérieurs très contrastés et ont accès à des espaces extérieurs de divers types (pour des descriptions détaillées, voir les études de cas en 1^{er} point de chaque partie).

a) Espace privatif, espace partagé, espace public

Un premier élément d'analyse qui nous semble important est le fait que le statut de l'espace extérieur n'est pas le même partout. **Les espaces intérieurs** des 3 lieux 0-3 ans étudiés sont tous des espaces privatifs, propres à cette activité. En revanche, pour les lieux ATL, les espaces intérieurs sont dans certains cas des espaces partagés pour d'autres activités. C'est notamment le cas à l'AESM où le local est également utilisé par l'école pour les siestes et les repas des plus petits, ou au CV où le local est utilisé par des enfants durant la semaine de stage mais a d'autres usages en dehors des périodes de vacances. Le fait que les espaces soient partagés a pour conséquence que les équipes ne sont pas libres de les transformer à leur guise et que tout aménagement est énergivore puisque toujours temporaire.

Pour les **espaces extérieurs**, on observe également que certains lieux ont un espace extérieur privatif, comme par exemple, à la MCAE, à la ME et au CEC.

Les lieux ATL disposent pour la plupart d'un espace qui sert également à d'autres activités (cour de récréation des écoles). Certains de ces espaces sont clôturés, d'autres sont délimités symboliquement (voir la partie 2.7).

Deux des lieux d'accueil (la HA et l'EDD) n'ont aucun espace extérieur privatif. Les équipes sortent donc toutes deux dans l'**espace public**. Il peut s'agir de déplacements vers un autre lieu (salle de sport, piscine), d'une promenade, ou d'utilisation de plaines de jeux publiques.

Les autres lieux utilisent moins voire pas du tout l'espace public, hormis pour des projets particuliers.

Le vécu des sorties dans un espace privé et dans un espace public est probablement différent. Dans les lieux étudiés, certaines équipes sortaient principalement dans l'espace

privatif ou partagé et d'autres uniquement dans l'espace public. Il est donc difficile d'en tirer des observations claires. Notons toutefois que des craintes supplémentaires apparaissent dans les sorties dans l'espace public :

- le trafic automobile
- la peur de perdre un enfant
- le fait d'être sous le regard des passant·e·s, d'autant plus pour les professionnel·le·s qui habitent le quartier.

b) Inégalités de la qualité des espaces

La HA et l'EDD n'ayant pas d'espace privé ou partagé sortent toujours dans l'espace public. Or, il faut signaler que ces deux structures se situent dans les quartiers très précarisés. Les enfants qu'elles accueillent vivent le plus souvent dans des logements exigus et disposent rarement d'un jardin ou d'une cour. Pour ces enfants, aller dehors, c'est nécessairement aller dans l'espace public. Or les quartiers où habitent ces enfants et où se situent ces structures sont densément peuplés avec peu d'espaces verts.

En outre, un espace intérieur peu adapté ou trop exigü motive à sortir (HA).

Les lieux implantés dans des environnements favorables (quartiers aérés, villages) sont aussi ceux qui ont les espaces extérieurs privatifs les plus spacieux et diversifiés (présence de cours, de jardins, ...). Ce sont aussi des lieux d'accueil dont au moins une partie du public dispose de jardin ou de cour.

La question de l'IEE est donc également un révélateur des inégalités sociales.

2.5.2.2 Étanchéité versus perméabilité des espaces

a) Frontières entre dedans et dehors

La frontière entre intérieur et extérieur peut être plus ou moins fermée. Cela dépend de plusieurs paramètres.

Tout d'abord, il s'agit du type d'espaces dont on dispose et de la configuration des espaces intérieurs et extérieurs. Comme le montre l'étude de cas de la MCAE ci-dessus, des fenêtres bien placées qui donnent sur l'extérieur, des porte-fenêtres vitrées que l'on peut laisser ouvertes, un espace extérieur dans la continuité de l'espace intérieur permettent plus facilement une continuité et des va-et-vient entre le dedans et le dehors.

A contrario, quand il n'y a pas d'espaces extérieurs jouxtant les espaces intérieurs, la frontière est bien plus présente. C'est par exemple le cas à la HA où aller dehors nécessite de quitter l'espace intérieur de la HA, le passage dans le hall de la MQ, pour enfin sortir sur un trottoir. De même à l'EDD, sortir nécessite de quitter les espaces dédiés aux activités intérieures, descendre 2 ou 3 étages, traverser un couloir et un hall avant d'arriver à l'extérieur.

La vue sur l'extérieur est également très variable. Par exemple, à l'EDD ou à l'AESM, les fenêtres ne donnent pas sur les environs. A l'EDD, les pièces d'activités sont à l'étage et les fenêtres sont en hauteur. A l'AESM, le local d'accueil est semi-enterré et de plus les fenêtres ont des rideaux. L'IEE depuis l'intérieur apparaît donc inexistant hormis quelques affiches au mur.

Un autre élément important est la température extérieure. En effet, quand il fait froid dehors, les portes restent fermées pour ne pas refroidir l'intérieur.

b) Frontières entre l'extérieur et l'environnement

La perméabilité ou l'étanchéité s'observe également entre les espaces de jeux extérieurs dédiés aux enfants et l'environnement. Ainsi, plusieurs lieux étudiés (AESM, AESS, MCAE, ME) utilisent un espace privé ou partagé clairement clôturé par des murs ou des grilles. Dans le cas de l'AESM et de l'AESS, la frontière est étanche entre les espaces des écoles et l'extérieur : il n'y a pas de vue sur l'au-delà de l'école et la seule manière d'entrer ou de sortir est de passer par le portail. A la MCAE, le jardin est délimité par une haie et une clôture, et donne vue sur les champs avoisinants. La frontière est claire mais permet néanmoins de se projeter par-delà.

Pour les sorties dans l'espace public, certaines équipes privilégient les endroits clôturés. Ainsi, l'EDD a accès à deux parcs publics. Selon l'équipe, l'un d'eux a l'avantage d'avoir une seule entrée, ce qui rend plus facile la surveillance et nécessite donc moins d'adultes responsables. Quand la HA est sortie sur la plaine de jeux avec les enfants, une des accueillantes a « cadenassé » la porte de la plaine de jeux avec un foulard pour empêcher les enfants de sortir tout seuls. Notons que dans ces deux cas, les plaines de jeux se trouvent dans des quartiers densément peuplés ou le trafic automobile est bien présent.

A contrario, à l'AESA, au stage dans les bois du CEC et au CV, les espaces extérieurs sont ouverts, les limites étant symboliques et intériorisées par les enfants. L'environnement est également très différent. Ces limites symboliques sont développées de l'étude de cas de l'AESA, point 2.7.1.

Les promenades et autres déplacements sont des activités dans des espaces totalement ouverts. Cela demande un taux d'encadrement plus élevé que l'investissement de plaines publiques clôturées. Mais cela apporte également des moments de découvertes aux enfants.

Ainsi cette observation à la HA : les enfants et leurs accueillantes ont fait une promenade autour du pâté de maisons, ce qui correspond à une distance de $\pm 500\text{m}$. Rappelons que nous sommes dans un environnement très urbanisé, avec un trafic de voitures important. Néanmoins, les accueillantes attirent l'attention des enfants sur différents points à observer. Les rares éléments de la nature, notamment, sont exploités.

Noémie attire l'attention des enfants sur la vitrine du magasin de luminaires.

Quand on traverse, les accueillantes disent : « *On regarde à droite, à gauche ; on s'arrête.* »

Hafida dit bonjour aux gens qu'on croise. Ils répondent tous, certains ont l'air étonnés qu'on leur dise bonjour.

On passe devant une clôture couverte d'aigrettes de clématites. On s'arrête. Chaque enfant reçoit une branche avec une aigrette. Certains soufflent dessus. « *Pas en bouche, on peut toucher, on peut souffler. (...). C'est un souvenir de la journée, de la promenade.* »

Plus loin : « *On va tourner* », « *on va faire le grand tour puis on revient.* »

On passe devant une petite pelouse (comportant surtout des mauvaises herbes) : on cueille quelques feuilles et les enfants les hument.

Hafida chante, commente : « *il y a plein de voitures.* »

A une sortie de parking, il y a une camionnette qui veut sortir. Elle nous laisse passer. Le passager fait bonjour de la main aux enfants. Hafida dit : « *On fait signe, on dit merci de nous laisser passer* ».

On croise une dame qui dit bonjour et s'inquiète : « *Les enfants n'ont pas de gants mais il fait froid* ».

Un enfant, Bill, voit des pigeons au sol et court vers eux. Hafida le tient, ainsi qu'un autre enfant et court avec Bill en entraînant l'autre enfant. Les pigeons s'envolent (...). Hafida dit « *viens, on va courir, on va les dépasser* ». Elle court avec Bill et l'autre enfant et ils se retrouvent les 1^{ers}. « *On est les 1^{ers} nananinanère* » ; Bill dit aussi « *nananinanère.* »

(HA extrait des notes d'observation 19 décembre 2018)

2.5.2.3 La configuration des espaces

Il n'y a pas un extérieur mais bien une infinité d'environnements extérieurs.

a) Béton versus nature

Les observations des différents lieux nous ont permis d'observer un grand nombre d'espaces investis par les enfants : de la cour bétonnée au bois, en passant par des jardins et des parcs plus ou moins verdurisés.

Les sorties dans un espace vert et spacieux semblent être considérées comme plus intéressantes par les professionnel-le-s mais davantage contraignantes. « *Quand on sort uniquement dans la cour, les enfants ont vite fait le tour. Donc on reste moins longtemps.* »

C'est plus intéressant d'aller au jardin mais c'est plus contraignant pour nous » (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019).

Le revêtement du sol peut être en dur, en gravats ou cailloux, en gazon ou en terre. Les professionnel·le·s relèvent les avantages des uns et des autres. Le dur est plutôt un avantage par temps de pluie, car cela sèche plus vite que l'herbe. En revanche, les revêtements en dur abîment les vêtements des enfants qui rampent ou qui marchent à quatre pattes.

A l'extérieur, les animaux sauvages ou domestiques peuvent être vus (le chien, les insectes, les oiseaux) ou entendus (le coq, l'âne).

Sur le coin de la rue de l'EDD, un chien derrière une grille aboie très fort. Certains enfants ont peur. Il y a beaucoup de commentaires en tous sens autour du chien et des aboiements (...). « *Mais non il nous fera rien, il est derrière la grille* » (Floriane, coordinatrice) ; « *attention, il va sortir* » (Tim, animateur, sur le ton de la boutade), des enfants aboient ...

(...)

Un garçon arrive en courant « *Venez voir si le ver de terre est enceinte* ». (...) Le ver est sur un banc (côté pataugeoire). Les enfants l'ont trouvé dans l'eau (flaque de la pataugeoire). Ils essaient de le prendre avec une brindille (...). Mais ils constatent que le ver de terre est mort. Un garçon demande « *On l'enterre ?* ». Floriane (coordinatrice) : « *Non, on ne fait pas d'enterrement.* »

(EDD, extrait d'observation, février 2019)

Notons qu'on peut observer des animaux, comme des mouches, à l'intérieur. Ou en regarder par la fenêtre (oiseaux).

Les arbres ont un pouvoir attractif, soit à cause de leurs fruits (MCAE), soit pour leurs possibilités d'escalade.

Trois petits garçons essaient de grimper, ils s'entraident, se portent pour attraper la branche la plus basse de l'arbre. Celui qui y arrive montre comment il fait : il court pour prendre son élan, et saute pour attraper la branche.

Un plus grand vient aider, il porte un plus petit qui se suspend. Un autre le chatouille. Celui qui est pendu à la branche la lâche et dit « *non !* », il donne un coup de pied (léger) à celui qui l'a chatouillé, puis il court vers la poubelle et grimpe dessus. Il se met debout sur la poubelle et essaie d'attraper la branche.

(EDD, extrait des notes d'observation, juin 2019)

b) Espaces aménagés ou pas

Les espaces peuvent être conçus pour des jeux d'enfants ou pas. Les espaces dits naturels comme les bois ne sont pas aménagés et pourtant riches en jeux d'exploration et de découverte.

L'aménagement de l'espace influence aussi le rôle des adultes : les professionnel-le-s n'ont pas les mêmes attitudes lors d'une promenade, un déplacement, une sortie dans une plaine de jeux aménagée ou sur un terrain vague.

« Avant que le Parc ne soit aménagé, c'était un terrain vague. On sortait avec les enfants, on faisait du foot ou des jeux de raquettes. C'était un lieu difficile où il y avait régulièrement des arrachages de sacs. Le fait que le Parc soit aménagé est un plus car cela permet aux familles de le fréquenter. De plus, pour nous les animateurs, c'est très différent. Sur le terrain vague, nous étions obligés d'être en animation. Tandis que maintenant, nous laissons les enfants s'autogérer, ce qui est important pour eux aussi. » (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019).

Pour les professionnel-le-s, il est important que le matériel soit adapté à l'âge des enfants. Par exemple, la plaine de jeux devant la HA est adaptée aux enfants plus âgés. L'équipe de la HA a demandé qu'on y mette des jeux adaptés aux plus petits mais comme il s'agit d'une plaine de quartier communale accessible à des enfants de tout âges, cela n'a pas été jugé pertinent par les services communaux. Les accueillantes marchent donc avec les enfants vers une plaine plus éloignée. Si elles ne sont que deux, elles vont quand même à la plaine devant la HA mais elles sont particulièrement attentives et interdisent certaines parties du module aux enfants. (HA, observation juin 2019).

2.5.3 En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition

L'environnement de chacun des 5 milieux d'accueil en formation est plutôt favorable. Ils disposent tous d'au moins un espace extérieur. En revanche, la qualité de certains espaces extérieurs pose problème, notamment celle des terrasses équipées de dalles amortissantes, qui dégagent une odeur très forte et sont brûlantes au soleil. Notons que certaines des équipes ont déclaré que ces dalles étaient recommandées par l'ONE.

La facilité d'accès aux espaces extérieurs est variable d'un milieu d'accueil à l'autre et surtout d'une section à l'autre. Ainsi, deux milieux d'accueil ont toutes les sections de plain-pied avec un espace extérieur de qualité. En revanche, dans les 3 autres milieux d'accueil, l'accès est difficile pour au moins une section, généralement celle des bébés. Soit la section des bébés n'a pas d'espace extérieur à proximité, soit celui-ci est la plupart du temps inutilisable, pour différentes raisons.

Quatre des cinq équipes ont la possibilité de sortir au-delà du jardin, car l'environnement proche est favorable (piétonnier, situation rurale, peu de circulation).

2.5.4 Points d'attention

Il est interpellant de constater que la question de la disponibilité et de la qualité des espaces extérieurs est liée aux inégalités socio-économiques. Certains enfants n'ont pas d'espace privé dans leur habitat ni dans les structures 0-3 ans ou ATL qu'ils fréquentent. De plus, ils

vivent souvent dans des quartiers où les espaces verts sont peu présents. Il y a certainement une réflexion à développer concernant la qualité des espaces publics, leur accessibilité aux familles et aux lieux d'accueil ainsi que leur intérêt pour les enfants de différents âges.

2.6 Organisation : entre improvisation et codification

Ce chapitre commence par 4 exemples contrastés d'organisation pour sortir à l'extérieur. Il s'agit de décrire précisément ce qui se passe juste avant le moment de la sortie.

2.6.1 Quatre exemples contrastés

2.6.1.1 Un exemple d'organisation codifiée dans un milieu d'accueil 0-3 ans

L'observation de la HA (étude de cas point 2.3.1) a permis de mettre en évidence une organisation très précise qui entraîne une fluidité des actions et permet que les enfants soient tous prêts en peu de temps.

De 9h à 9h30, les enfants arrivent petit à petit. Les enfants jouent librement pendant cette période. A 9h30, les accueillantes préparent une transition qui aboutit à un moment de regroupement sur un tapis. Ce moment peut être découpé en séquences très précises, lesquelles ont été observées et identifiées de manière quasiment identiques lors des observations à 6 mois d'intervalle :

- séquence de rangement et verbalisation : « Les accueillantes commencent à ranger et le disent aux enfants « *On range, on va ranger les jouets* ». (...). Les accueillantes demandent aux enfants de participer au rangement. On range les jouets et les mousses de psychomotricité. » (HA extrait des notes d'observation 19 décembre 2018)
- séquence d'aménagement du moment de rassemblement : le tapis. « On bouge un grand tapis et on le met au centre de la pièce. Un des enfants commence à tirer le tapis avant même que les accueillantes commencent à le bouger. Tous les enfants s'assoient sur le tapis au centre de la pièce. On ajoute des coussins pour ceux qui en veulent. » (HA extrait des notes d'observation 19 décembre 2018)
- séquence de recentrage sur le groupe et de rassemblement : « L'accueillante, Hafida : « *On respire. On a rangé la pièce. Bravo à tout le monde. On va se dire bonjour.* ». Les accueillantes chantent « *bonjour tout va bien* », puis une 2ème fois « *encore une fois pour bien se réveiller* » puis enchaînent avec d'autres chansons. » (HA extrait des notes d'observation 19 décembre 2018)
- séquence de recentrage de chacun·e : un moment qui est pris pour voir qui est là et dire bonjour à chacun·e.

- séquence de communication aux enfants autour de ce qui va se passer et de ce qu'on attend d'eux : une accueillante explique aux enfants ce qui va se passer : « *aujourd'hui, on est mercredi, c'est le 3ème jour de la semaine. Il ne pleut pas, on va se promener. On va mettre ses chaussures. On met le linge pour x et y .* » Une autre accueillante explique : « *la règle, c'est que vous restez assis sur le tapis pendant qu'on vous habille.* » (HA extrait des notes d'observation 19 décembre 2018)
- séquence d'habillage : une accueillante se charge des changes et du passage aux toilettes. Une deuxième sort chercher les vestes et chaussures dans le couloir et les ramène en plusieurs fois aux enfants. La troisième reste sur le tapis avec les enfants et les habille ou les aide à s'habiller. Les accueillantes s'habillent également.
- séquence de sortie du local de la HA : quand tout le monde est habillé, on ouvre la porte de la HA. Dans le couloir, deux doubles poussettes sont prêtes (préparées en même temps que les manteaux), les plus petits sortent en premier et y sont installés. Ensuite, les plus grands sortent de la HA et s'asseyent sur un tapis qui a été préparé à cet effet. Dès que les poussettes sont prêtes, ils se répartissent entre les poussettes et les accueillantes.
- séquence de traversée du hall de la HA : les enfants et les accueillantes traversent le hall, ouvrent les double-portes du sas et sortent.

Les professionnel·le·s confirment que tout est pensé et que l'organisation s'est précisée petit à petit, « *pour que tout soit bien pensé, dans tous les détails.* » (une accueillante)

Il s'ensuit une organisation où chacune sait ce qu'elle doit faire et dont la plupart des enfants connaissent le script. Les professionnel·le·s disent qu'en début d'année, quand il y a un grand nombre de nouveaux enfants, c'est plus difficile car il faut beaucoup répéter aux enfants, leur demander de rester sur le tapis qui délimite la zone d'habillage. Lors de la 2ème observation, une des trois accueillantes était absente. Mais la préparation à la sortie s'est déroulée de la même manière dans le local de la HA, avec une certaine tension chez les deux professionnel·le·s présentes. Une fois dans le hall de la MQ, deux collègues d'autres services de la MQ sont venus en renfort pour accompagner les enfants et les deux accueillantes jusqu'à la plaine de jeux.

2.6.1.2 Un exemple d'organisation structurée dans un milieu d'accueil ATL

A l'AESS (étude de cas point 2.4.1), on observe une organisation très structurée et verbalisée.

Fouzia, animatrice, dit : « On va sortir. Dans quelques minutes, on va sortir, et on reviendra sur le dessin après. Vous allez jouer avec Jamy au parachute. »

Fouzia : « Vous déposez » A une fille : « tu as terminé, tu déposes. On y reviendra tout à l'heure. »

Fouzia cite les noms des enfants : « Vous remettez le matériel à sa place, je ne veux plus rien sur la table. »

« Allez en file devant Monsieur ».

Un enfant demande s'il peut boire. Fouzia dit : « Ceux qui ont soif, vous pouvez boire quelques gorgées d'eau. »

On sort par la porte intérieure qui donne sur un grand hall qui donne dans la cour.

Les enfants vont tous s'asseoir spontanément sur le banc en-dessous du préau.

Jamy déplie le parachute puis il appelle les enfants.

(AESS, extrait des notes d'observation, juin 2019)

On peut aussi en dégager des séquences d'action :

- arrêt de l'activité précédente et annonce de la sortie. Cette séquence prend un certain temps car il faut que les enfants s'arrêtent et rangent.
- préparation à sortir : se mettre en file.
- sortie : les enfants vont d'eux-mêmes s'asseoir sur le banc dehors, en attendant les instructions des animateur·rice·s.

Rappelons que cet accueil extrascolaire d'une école spécialisée prend soin d'enfants présentant un handicap mental et / ou des troubles autistiques. Il est essentiel pour ces enfants que chaque action soit anticipée, explicitée et que le script ne varie pas trop. C'est un gros travail en début d'année que de construire ces repères et les règles avec les enfants.

2.6.1.3 Un exemple d'organisation fluide dans un milieu d'accueil 0-3 ans

A la MCAE (étude de cas point 2.5.1), l'organisation semble très fluide. Lors de l'observation de février, sept enfants sont appelés et il leur est demandé de s'asseoir à terre près de la porte d'entrée. Les chaussures et les manteaux sont amenés et les enfants, aidés par les accueillantes, les mettent. Lors de l'observation de février, un des enfants s'était mis à pleurer, manifestant des signes de fatigue. Une accueillante lui a enlevé son manteau et l'a préparé pour une sieste. Les autres enfants sont sortis une fois que tous étaient habillés. Les puéricultrices parlent entre elles pour voir au moment-même qui s'occupe de quoi et à quels enfants on propose de sortir.

Selon l'équipe, l'organisation est fluide pour deux raisons. D'une part parce que les puéricultrices favorisent beaucoup l'autonomie des enfants, qui sont rapidement capables de mettre leurs chaussures. La préparation est considérée comme une activité en soi. Ce

n'est donc pas grave si ce moment prend du temps. D'autre part, parce que les puéricultrices adaptent les sorties en fonction de différents éléments tels que le nombre d'accueillantes présentes, le nombre et l'âge des enfants présents. Elles peuvent donc sortir avec seulement quelques enfants ou avec beaucoup d'enfants, les sortir au fur et à mesure que les enfants sont prêts (et également les rentrer au fur et à mesure) ou attendre que tous les enfants soient prêts. Cela dépend donc des conditions et cela ne semble pas générer de tensions.

« On travaille l'autonomie des enfants. On laisse leurs chaussures à côté des plus grands et on les laisse se débrouiller. Parfois, on les laisse aller chercher leur manteau au portemanteaux dans le couloir. Ou alors on prend tous les manteaux d'un coup et on les met par terre. Chaque enfant reconnaît le sien. Et si un se trompe, un autre rouspète et on arrange cela. Ce temps de préparation, c'est une activité en soi. » (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

2.6.1.4 Un exemple d'organisation foisonnante dans un milieu d'accueil ATL

A l'EDD (voir l'étude de cas point 2.8.1), l'impression qui se dégage est un joyeux désordre et il est difficile de percevoir l'organisation sous-jacente.

J'arrive à 15h. Je parle de tout et de rien avec Floriane (coordinatrice) dans son bureau et dans la cuisine. Elle est plusieurs fois interrompue.

Je lui demande combien d'enfants sont attendus. « C'est difficile à dire car hier beaucoup ne sont pas venus. Comme il faisait beau, ils sont allés au parc au lieu de venir ici. » Floriane trouve ça une bonne idée de leur part.

15h20. Arrivée des premiers enfants. Ils sont accueillis en haut de l'escalier du 2ème étage par Floriane qui les dispatche. « Tu es en maternelle ? En 1ère ? Tu viens au parc avec moi en 1ère heure. »

« Mettez vos cartables ici » Floriane demande aux enfants de déposer leurs cartables dans un recoin du couloir. « Attention, il faut les ranger, pas les mettre en tas. »

Les plus jeunes vont en haut.

Tim va chercher un sac avec des balles, matériel de ping-pong etc.

Floriane se retourne et me demande s'il fait froid dehors, pour savoir si les enfants doivent prendre leur veste. Je réponds qu'il fait très doux. Floriane : « Vous pouvez laisser votre veste ici. » Elle demande à un enfant de remettre sa veste car il est habillé très légèrement. Il lui dit : « J'ai un pull, je l'ai enlevé. » Floriane « Alors laisse ta veste mais tu mets ton pull. » (...)

On se dirige vers l'escalier avec les enfants. Dans la cage d'escalier, le bruit augmente. Floriane dit d'une voix forte : « Oh ! Oh ! ». Les enfants font silence. Floriane : « Doucement. »

Un nouvel enfant arrive. Floriane lui explique la répartition des groupes.

On sort. Il y a 11 enfants accompagnés de Floriane et Tim. (...)

Le dernier enfant arrivé a son cartable qui est ouvert. Tim lui signale, essaie de le fermer. Floriane est à l'avant, T à l'arrière (moi aussi), les enfants entre les 2 dans un joyeux désordre.

Nous prenons la rue X.

En chemin, on croise d'autres enfants et des parents, notamment devant l'école primaire. Floriane leur dit dans quel groupe ils doivent aller. Certains rejoignent le groupe.(...)

Il y a 16 enfants quand nous arrivons à la plaine de jeux. (...)

Dès qu'on a traversé, les enfants se précipitent en courant dans la plaine de jeux.

(EDD, extrait des notes d'observation, février 2019)

Ce qui en ressort est une impression de grande flexibilité, d'adaptabilité développée pour prendre en compte toutes les exceptions, mais qui rend peu lisible le schéma d'organisation pour un observateur extérieur. Néanmoins, les enfants, les professionnel-le-s et les parents paraissent s'y retrouver sans problème.

2.6.2 Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : l'organisation

2.6.2.1 Entre structuration et désordre apparent

Les observations dans un lieu peuvent être à l'opposé des observations dans un autre lieu. Cela veut dire que des pratiques très différentes, parfois apparemment contradictoires, peuvent fonctionner et produire de la qualité (rendre les enfants « heureux », atteindre des objectifs de qualité). Ce n'est pas uniquement vrai pour l'IEE, mais de manière plus générale. Par exemple : le « joyeux désordre », observé à l'AESA, à l'EDD et à la ME est à l'opposé de l'hyper-structuration observée au CV et à l'AESS. Il ne s'agit pas seulement d'organisation mais aussi de la structuration des éléments et des pratiques. Ainsi, certains lieux donnent une impression d'ordre très important (par exemple au CV, un dessin sur la table montre à quel endroit précis il faut ranger la paire de ciseaux, la colle, etc) ou de bouillonnement créatif (voir notamment la description de la ME).

2.6.2.2 L'organisation : de l'improvisation à la codification

L'organisation pour passer du dedans au dehors puis du dehors au dedans peut comporter une grande part d'anticipation ou au contraire être improvisée. L'organisation peut être soigneusement chorégraphiée, codifiée, pensée dans les moindres détails ; ou au contraire ressembler à un foisonnement où chacun-e s'adapte. Pour sortir, les équipes peuvent choisir de sortir tous les enfants en même temps ou d'en sortir un petit nombre à la fois. Certaines

attendent que tous les enfants soient habillés et prêts à sortir, d'autres sortent ceux qui sont prêts au fur et à mesure.

Le type d'organisation ne relève pas seulement d'un choix de la part des équipes mais est également tributaire d'autres facteurs comme :

- la configuration des espaces. L'organisation sera différente si les espaces extérieurs sont adjacents aux espaces intérieurs, si les espaces extérieurs sont clos ou non, s'ils sont aménagés ou s'il faut y amener du matériel qu'il faudra ensuite ranger. La taille et la configuration des espaces intérieurs ont également leur importance : s'il y a une seule pièce de vie comme à la HA, l'organisation sera différente que s'il y a un sas où les enfants peuvent être habillés, ou que s'il y a plusieurs pièces où les enfants peuvent être répartis etc ;
- le nombre d'adultes disponibles et le nombre d'enfants. L'organisation ne sera pas la même si le taux d'encadrement est élevé ou est faible. Un des freins cités aux sorties est le fait que parfois il n'y a pas assez de professionnel-le-s par rapport au nombre d'enfants. La charge de travail supplémentaire que représentent les sorties, surtout avec les jeunes enfants, est également à mettre en lien avec le taux d'encadrement et la possibilité d'organiser des sorties ;
- l'âge et les caractéristiques des enfants. Par exemple, le temps d'habillage / déshabillage doit d'autant plus être pensé que les enfants sont jeunes. Les jeunes enfants ou ceux qui présentent certains handicaps ont davantage besoin de repères et de rituels, ce qui implique davantage d'anticipation et de verbalisation de la part des professionnel-le-s ;
- les horaires de la structure qui ne facilite pas toujours l'organisation des sorties : « *Il y a aussi une question d'organisation : deux puéricultrices mangent avec les bébés à 11h. Parfois les sorties sont difficiles à concilier avec les horaires.* » (MCAE, propos d'une accueillante, février 2019)

2.6.3 En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition

Seules deux équipes ayant répondu au questionnaire d'analyse de la demande ne mentionnent pas l'organisation comme un obstacle. L'organisation semble constituer un obstacle lorsque le taux d'encadrement est jugé insuffisant à certains moments, ou lorsque le nombre d'enfants est perçu comme trop élevé.

« *Chez les bébés, il faut être deux puéricultrices en section.* » (crèche)

« *Le nombre de personnes présentes influence fortement le fait de sortir ou non.* » (crèche)

« *Un adulte pour 4 ou 5 enfants de 3 mois à 3 ans, cela demande une organisation réfléchie. Soit sortir avec tous les enfants ou alors avoir les plus jeunes à la sieste et surveiller les grands à l'extérieur.* » (SAC)

« *Le grand nombre de grands dehors est perçu comme un frein.* » (crèche)

Le temps et les horaires sont également considérés comme des freins.

« *Les pauses du personnel, les temps de familiarisation sont des freins. (...) Préparer un grand nombre d'enfants prend beaucoup de temps.* » (crèche)

« *Parfois, on a des activités qui se succèdent de façon trop proche.* » (ATL)

« *Si on dépasse le temps du repas, la dame d'entretien est calée pour nettoyer. Cela prend du temps pour habiller les enfants, aménager l'espace. Cela demande une organisation. Il faut dégager une personne pour aménager l'extérieur.* » (prégardiennat)

« *Le respect du rythme peut être un frein à la sortie des plus jeunes (repas, repos).* » (crèche)

« *Est-ce qu'on sort ou bien est-ce qu'on les met au lit (sieste dans la poussette) ?* » (Maison d'enfants)

2.6.4 Points d'attention

La variabilité des fonctionnements plaide pour le fait qu'il n'y a pas de recette miracle, pas de solution clé sur porte, pas de norme absolue de qualité, mais des contextes et des publics différents, pour qui les pratiques doivent être ajustées. Il ne s'agit pas de prôner tel ou tel type d'organisation mais de permettre aux équipes de développer leur réflexivité pour trouver une organisation optimale dans le contexte qui leur est propre, et pour pouvoir revoir et améliorer celle-ci de manière régulière.

2.7 Les limites et les règles

2.7.1 Étude de cas AESA : Les limites, ouverture du champ des possibles

Un accueil extrascolaire en milieu semi-rural

2.7.1.1 Type de structure, modalités d'accueil, et appuis pédagogiques

Il s'agit de la garderie d'une école fondamentale, en région semi-rurale. L'école accueille environ 400 enfants, répartis dans 6 classes maternelles, 12 classes primaires, et une classe d'accueil, qui ouvre habituellement à partir de janvier. Constituée en asbl, l'école fonctionne en co-auto-gestion, permettant aux enfants, à l'équipe pédagogique (instituteur-riche-s et animateur-riche-s temps libre) et aux parents de gérer l'école de manière coopérative et collaborative. La participation active des parents est indispensable au fonctionnement de l'école. Celle-ci a mis en place différentes commissions, dont la commission temps libre, qui gère, d'une part :

- La garderie du temps de midi, du temps après la classe de 1h30 jusqu'à 18h, et du mercredi après-midi de 11h40 à 14h ;
- Les activités parascolaires, qui indépendamment de la garderie, ont lieu tous les jours (sauf le mercredi) à partir de 16h30, pour les enfants qui s'y inscrivent.

L'accueil du matin avant l'heure de début de la classe, c'est-à-dire de 7h40 à 8h30, est assuré par des instituteur·rice·s.

L'analyse ci-dessous se base sur l'observation du temps de garderie hors activités parascolaires.

L'accueil temps libre s'inscrit dans le cadre du projet de l'école et donc dans la continuité des principes qui guident celle-ci, à savoir une pédagogie active, dont les principaux axes et principes sont l'approche globale de l'enfant, l'utilisation de la méthode naturelle, le tâtonnement expérimental, la coopération, la construction multiple des savoirs au départ des apports et partages entre enfants.

L'accueil temps libre est assuré par une équipe qui compte 8 animateur·rice·s et un coordinateur.

2.7.1.2 Contexte géographique

La garderie et l'école sont situées dans une commune semi-rurale, bien équipée en espaces verts publics. J'identifie le quartier comme très vert, aéré et agréable à vivre.

2.7.1.3 Public accueilli

Il s'agit d'un public en grande partie assez favorisé, habitant la commune ou les communes limitrophes. Ce sont aussi des familles qui adhèrent aux principes de la pédagogie active.

Le nombre d'enfants accueillis à l'accueil extrascolaire fluctue d'un jour à l'autre. On peut estimer qu'il y a en moyenne 350 enfants.

2.7.1.4 Environnement et configuration des lieux où se passe l'observation

A l'exception de la pièce faisant office de « bureau » de la garderie, qui n'est pas prévue pour accueillir les enfants, les différents espaces intérieurs et extérieurs utilisés pour la garderie font partie intégrante de l'école et sont répartis sur tout le territoire de celle-ci. C'est pourquoi il est nécessaire de décrire l'ensemble de celui-ci.

L'école comporte 2 ensembles de bâtiments, disposant chacun d'espaces extérieurs.

a) Un ensemble de 3 bâtiments

❖ Espaces intérieurs

Cet ensemble est situé en contrebas du bâtiment des maternelles ; il comporte :

- la maison basse, regroupant sur 2 niveaux les 6 classes de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} primaires (2 classes par année). Celle-ci comporte aussi une salle de gym, accessible aux espaces extérieurs par une porte. Les 3 classes se trouvant au niveau des espaces extérieurs ont accès directement à ceux-ci par une porte. Les 3 autres classes, qui se trouvent au niveau supérieur, sont vitrées. Elles ont accès aux espaces extérieurs via un couloir.
- la maison commune, qui accueille sur 3 niveaux différents bureaux, dont ceux de la direction, une salle des profs commune (primaire et maternelle), ainsi que la classe d'accueil, située au niveau inférieur du bâtiment ; la classe d'accueil n'a pas d'accès direct aux espaces extérieurs qu'elle utilise ; pour y accéder, les enfants doivent remonter par un escalier assez long.
- la maison haute, qui abrite sur 3 niveaux les 6 classes de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} primaires, et un local bibliothèque. Toutes les classes sont vitrées, mais aucune n'a un accès direct aux espaces extérieurs.

❖ Espaces extérieurs

Cet ensemble de 3 bâtiments comporte 6 espaces extérieurs distincts :

- Deux cours bétonnées comportant des parties couvertes ;
- Une cour en contrebas, équipée d'un grand module en bois en forme de girafe, construite autour d'un arbre ;
- Une réserve éducative (mare pédagogique) ;
- Un amphithéâtre bétonné ;
- Un « terrain de foot » en terre (sans goal), avec sur le côté 2 cabanes en bois sur 2 niveaux où les enfants peuvent grimper et/ou se cacher. Ce terrain, en dépit de son appellation, n'est pas exclusivement réservé au foot.

b) Le bâtiment des maternelles

❖ Espaces intérieurs

C'est un bâtiment construit sur plusieurs (demi-) niveaux. Il y a 2 entrées principales, et plusieurs autres petites entrées secondaires. Quasi toutes les façades extérieures sont vitrées (grandes fenêtres et/ou baies vitrées). Toutes les portes intérieures et extérieures sont vitrées, à l'exception de celles des toilettes.

- Le niveau rez-de-chaussée comporte juste une des deux portes d'entrée principales. Cette porte d'entrée donne directement sur une volée d'escaliers vers le bas par lesquels on accède au sous-sol, et sur une volée d'escaliers vers le haut par lesquels on accède à l'entresol et puis au 1er étage.

- L'entresol comporte le local « bureau » de la garderie. Il comporte entre autres une table et des chaises, un frigo, des armoires, divers jeux et objets, de la vaisselle, un évier, la pharmacie ; le local est vitré et donne sur la cour de récréation intérieure du 1er étage ;
- le 1^{er} étage se compose d'un espace central de cour de récréation, très lumineux notamment grâce à l'omniprésence de surfaces vitrées, y compris dans la toiture. Sur cette cour intérieure donnent, en périphérie, les portes des 6 classes de maternelle. Sur la cour intérieure donne également une porte par laquelle on accède à l'espace toilettes ; cet espace est composé de 3 toilettes avec portes, d'un évier-bac en inox avec plusieurs robinets, et d'une porte vitrée vers l'extérieur (que les enfants n'utilisent pas). Chaque classe est vitrée sur 2, voire 3 façades, dont celle donnant sur la cour de récréation intérieure. 4 des classes (celles des 2^{èmes} et 3^{ème} maternelles) donnent sur des petits espaces extérieurs privatifs (verdure, bacs à sable, ...), accessibles par des portes vitrées. La cour intérieure s'ouvre par de grandes portes vitrées (qui constituent l'autre entrée principale du bâtiment), sur un grand espace extérieur, de plain pied.
- Le niveau « sous-sol » est composé d'une grande pièce polyvalente, (servant notamment de salle de psychomotricité), de toilettes, ainsi que de cagibis servant pour divers rangements. La grande pièce est vitrée sur la partie avant, et donne sur un espace extérieur, accessible par une porte vitrée.

❖ Espaces extérieurs

Ce bâtiment est entièrement entouré d'espaces extérieurs, tous facilement accessibles aux enfants :

- Une grande cour bétonnée disposée légèrement en pente, avec en son milieu un très grand espace bac à sable entouré de boiseries. Cet espace est clôturé du côté de la route, mais pas sur les autres côtés, uniquement entourés de plantations. Sur le côté qui est clôturé en bordure de trottoir, une petite bande d'espace vert est accessible aux enfants via quelques escaliers. Cet espace vert comporte des modules de jeux. Une petite partie de cette cour comporte aussi un toit.
- Les classes disposent d'espaces extérieurs privatifs (communs par niveau) accessibles aux enfants par des portes vitrées. Ces espaces sont équipés de bacs à sables et/ou de modules de jeux.

Le bâtiment jouxte un espace boisé, également accessible aux enfants, dans des limites définies.

Ce que je remarque c'est que la configuration de l'école permet de réserver aux plus jeunes enfants les accès les plus directs et les plus aisés aux espaces extérieurs. A une exception près : la classe d'accueil, qui ne dispose pas d'un espace extérieur propre et facilement accessible. Cela s'explique notamment par l'historique de la construction des différents

bâtiments. Javier, coordinateur, m'explique qu'au moment de construire les bâtiments des maternelles, il n'y avait pas de classe d'accueil. La classe d'accueil ne fait pas partie du projet initial de l'école ; celle-ci s'est trouvée « contrainte » de l'organiser à un moment donné. A ce moment, un petit nombre d'enfants de 2,5 à 3 ans ont été accueillis dans l'école, et répartis dans les 2 classes de première maternelle. Plus tard, une véritable classe d'accueil s'est constituée comme telle, et l'école a dû trouver un endroit pour installer celle-ci.

c) Particularité de l'école : des espaces extérieurs entièrement ouverts

Ce qui est singulier, c'est l'ouverture physique de l'école sur son environnement ; l'école n'a ni grilles, ni barrières fermées. Tous les espaces extérieurs sont complètement ouverts et accessibles à tout le monde, de jour comme de nuit, toute l'année, en-dehors des temps pendant lesquels ils sont investis par les membres de l'école (lors de temps scolaires ou extrascolaires). En outre, une servitude (chemin en pavés appartenant à la commune) traverse l'école ; cette servitude constitue un chemin très fréquemment emprunté par les passants et ce, quelle que soit l'heure de la journée ou de la nuit, donc également pendant les temps où les enfants de l'école sont présents.

En guise de délimitation des espaces de l'école accessibles aux enfants de l'école, des frontières symboliques sont peintes en rouge au sol et à différents endroits-clés : troncs d'arbres, modules de jeux, petites barrières, etc. Ces frontières symboliques portent le nom de « **limites** ». Elles ont été peintes par les enfants, et sont régulièrement repeintes par ceux-ci, en différentes occasions. Ces limites circonscrivent les espaces au-delà desquels les enfants ne peuvent aller. Lorsque les enfants arrivent en classe d'accueil, puis en maternelles, puis en primaire, ils font le tour de l'école et des différents espaces avec leur instituteur·rice et avec les accueillant·e·s ATL, pour s'approprier les limites.

Ces limites sont implicitement porteuses de sens à plusieurs titres au sein de l'école, comme explicité ci-dessous au paragraphe g.

2.7.1.5 Pratiques déclarées en matière d'IEE

Les enfants sortent tous les jours, dès qu'ils le souhaitent, et par tous les temps. Sadia, accueillante à qui je pose la question du frein de la météo, quand les enfants sortent, me répond : « *Il y a des avis différents entre les accueillants et aussi entre les instits. Certains disent que les enfants doivent sentir eux-mêmes quand ils ont froid, et décider eux-mêmes de s'habiller pour sortir. C'est l'autonomie. Moi je leur dis : « quand il gèle, pour sortir tu mets une couche de plus qu'à l'intérieur. Quand il pleut, tu mets une veste ».* Ce que je crois, c'est que les plus anciens de l'école sont plus pour l'autonomie totale des enfants, dans tous les domaines, et donc aussi question sorties. L'autonomie, c'est un peu la base, dans le projet de l'école ».

A un autre moment, Javier, coordinateur, complète le propos de Sadia : « *Le froid, c'est la partie plus compliquée. Plus que la pluie. Quand le froid arrive, on laisse bien sûr sortir les enfants, mais ils doivent se couvrir. Comme on n'était pas tous d'accord avec quoi faire par rapport à ça, on a eu une réunion avec la directrice des maternelles. On a décidé qu'on devait avoir tous la même attitude. C'était un point important qui a nécessité une réunion. Ça a fait des conflits, mais après la réunion, on a pris une décision, et tout le monde s'y tient. Quand il fait froid, on met une couche de plus qu'à l'intérieur. Les grands s'autogèrent, mais les petits, on leur dit de s'habiller, et parfois on les habille nous-mêmes. Mais bon, ils rentrent et sortent tout le temps, et souvent quand ils ressortent, ils oublient de se rhabiller. On ne peut pas être derrière eux tout le temps* ».

2.7.1.6 Conditions d'observation

L'observation a lieu en mai, à différents moments de la semaine et de la journée. Le temps était à chaque fois sec, alternant soleil et nuages, et affichant une température moyenne autour des 15 degrés.

Les temps d'observation ont été complétés par des échanges ou entretiens plus formels avec Sadia, accueillante et ancienne maman de l'école, Javier, coordinateur ATL, et aussi Léo, adolescent de 16 ans, ancien élève de l'école, croisé par hasard pendant un temps d'observation.

2.7.1.7 Un élément d'analyse saillant : Les limites, ouverture du champ des possibles

Dans cette école et donc aussi dans ce lieu d'accueil extrascolaire physiquement ouverts sur l'environnement et sur la population du quartier, la façon dont les frontières symboliques, les « limites », circonscrivent les espaces extérieurs accessibles aux enfants de l'école est éclairante sur les valeurs portées par le projet d'établissement. Ces valeurs se reflètent dans les pratiques en matière d'investissement des espaces extérieurs et ce, tant pendant les temps scolaires qu'en-dehors de ceux-ci.

Plus particulièrement, un des principes de la pédagogie de l'école est de partir de l'enfant, de ses expériences, de ses envies, de ses compétences. L'enfant est vu comme un être compétent, acteur de ses apprentissages. Toutes les pratiques mises en place visent donc à encourager et à développer ses compétences et son autonomie. Cela se manifeste notamment à travers la manière dont sont circonscrits les espaces extérieurs, via les « limites ». Celles-ci étant symboliques, elles ne sont techniquement pas infranchissables ; on table sur la capacité de l'enfant à les interioriser et à s'auto-discipliner pour ne pas les transgresser dans les moments où cela n'est pas autorisé. Les limites sont donc techniquement perméables dans le sens intra école => extra école, mais aussi dans le sens inverse, puisqu'à certains moments (et tout le temps en ce qui concerne la servitude), les espaces extérieurs de l'école peuvent être investis par des personnes extérieures à l'école.

La question des limites symboliques et du rôle qu'elles jouent dans l'école et en particulier dans l'investissement des espaces extérieurs est un axe d'analyse singulier particulièrement pertinent dans la thématique qui nous occupe. Nos observations nous portent à envisager cette question sous 4 angles particuliers :

- Les limites symboliques des espaces extérieurs s'invitent dans les jeux ;
- Les limites symboliques des espaces extérieurs font grandir ;
- La transgression des limites symboliques des espaces extérieurs interroge l'institution et son fonctionnement ;
- Les limites symboliques des espaces extérieurs soutiennent la réflexivité des professionnel-le-s.

a) Les limites symboliques des espaces extérieurs s'invitent dans les jeux

J'ai pu observer notamment deux situations exemplatives, l'une avec des enfants du primaire, l'autre avec des enfants du maternel.

- Situation 1, espace primaire, temps de garderie vers 16h30 : Chacun vaque à ses occupations et investit selon ses envies les différents espaces extérieurs de l'école. Un groupe d'enfants se forme tout près de la limite de l'école côté route. Les enfants s'asseyent très exactement sur la limite rouge, tracée à quelques mètres de la route où passent de temps en temps des voitures. Assis les uns à côté des autres en ligne sur la limite, les enfants font face à l'école. Ils discutent longuement, se lèvent, se rasseient, toujours sur la limite. D'autres enfants les rejoignent, et se font une place à côté des autres sur la limite. Un long moment se passe sans que rien ne semble les perturber. Certains enfants sont assis en-dehors des limites, mais leurs pieds se trouvent à l'intérieur des limites. Un accueillant passe à proximité, sans accorder vraiment une attention soutenue au groupe. A un moment donné, les enfants se lèvent, et une course relais s'improvise. La ligne de départ et d'arrivée est constituée par la limite sur laquelle ils étaient assis. Dans leur trajet retour, les enfants courent vers la limite et donc vers la route. Sans que cela éveille de crainte apparente de l'accueillant se trouvant à proximité. Les enfants ne dépassent pas la limite. A tout moment, ils touchent la limite, ne fût-ce que de leur pied.
- Situation 2, espace maternel, temps de garderie après le temps de midi. Les enfants ont terminé de manger leur pique-nique. Certains ont emporté leur pique-nique et l'ont mangé dehors. Les enfants vont et viennent à l'intérieur et à l'extérieur, selon leurs envies. Une petite fille s'installe par terre avec des petites voitures, sur un espace pentu. A un moment donné, une petite voiture descend la pente très vite et continue sa course en-dehors des limites de l'espace maternel, sur le chemin menant à l'espace primaire. La petite fille s'élanche vers la voiture pour la rattraper, mais s'arrête pile à la ligne de la limite. Elle appelle un garçon de primaire, et lui demande de lui rapporter sa voiture. Le garçon s'exécute. La petite fille récupère sa voiture, et

retourne à son jeu. Celui-ci consiste à présent à laisser rouler les petites voitures sur la pente et à courir derrière celles-ci pour les rattraper avant qu'elles ne franchissent la limite.

- Concernant cet épisode que je lui rapporte, Javier me confirme : *C'est un travail qui prend du temps avec les enfants. Le premier réflexe naturel des enfants, ce sera de courir derrière la petite voiture, au-delà des limites. Mais nous avons des accueillants ATL qui au début rappellent tout le temps aux enfants qu'ils ne peuvent pas dépasser les limites. Les enfants comprennent petit à petit. Et après ça devient quelque chose de naturel ».*

b) Les limites symboliques des espaces extérieurs font grandir

De mes observations et de mes entretiens et échanges, plusieurs éléments ressortent quant aux vertus éducatives des limites symboliques, notamment par rapport à l'éducation aux risques, mais aussi de manière plus générale, par rapport à la socialisation des enfants ou encore à leur développement physique.

Éducation aux risques

L'absence de limites physiques interroge la question de la sécurité des enfants, de par la perméabilité de l'école intérieur => extérieur, mais aussi extérieur => intérieur.

❖ perméabilité intérieur / extérieur

L'absence de limites physiques permet aux enfants de sortir facilement de l'école, entraînant différents risques, dont les plus importants sont liés au trafic routier et à la rencontre de personnes extérieures à l'école. Sur ce risque de sortie des enfants, Javier, coordinateur de l'équipe ATL, m'explique : *« Au début, c'est compliqué avec certains enfants, quand ils sont tout petits, quand ils arrivent en maternelle. C'est là qu'on a parfois des petits incidents, des enfants qui sortent. Donc au début de l'année, on est particulièrement vigilants avec ces enfants qui arrivent, on les a bien à l'œil. Et puis au fur et à mesure, les enfants intègrent ces limites, et ils ne les dépassent plus. Et ils s'auto-régulent entre eux. »*

Sur cette auto-régulation, j'observe une situation exemplative :

Espace des maternelles, 17h : Deux petites filles de maternelle discutent, juste « sur la limite », tout en sautillant. A un moment donné, l'une des deux sautille un peu plus vigoureusement, et se retrouve en-dehors de la limite de l'espace maternel. Immédiatement, l'autre petite fille la recadre en lui disant : *« eh ! reviens, tu dois être dans les limites ! »*

Il est intéressant également de constater que le risque encouru ne se vit pas de la même manière selon la place d'où l'on parle. Ainsi, Léo, ancien élève de l'école, me dit : *« Quand je repasse devant l'école, je vois les enfants qui sont assis sur la limite. Même les petits. Ils*

pourraient trop sortir de l'école et courir sur la route, ça me fait peur. Mais en même temps, je me souviens que quand j'étais dans l'école, je n'avais pas peur du tout. On ne pensait jamais à sortir. Ça ne nous venait pas en tête. »

❖ perméabilité extérieur / intérieur

L'absence de limites physiques permet à toute personne extérieure à l'école d'entrer dans celle-ci, notamment via la servitude qui la traverse. Au cours de ma présence sur place, une dizaine de personnes l'emprunteront en moins d'une heure : hommes, femmes, jeunes ou plus âgé-e-s, adolescent écoutant de la musique avec un baffle collé à l'oreille, étudiante en conversation par gsm, ... Ces personnes traverseront l'école sans que cela semble attirer particulièrement l'attention des enfants ou des adultes de l'école.

Javier m'explique son point de vue : *« C'est important pour les enfants de grandir dans un espace ouvert. Quand une personne bizarre s'approche, ou quand elle s'assied sur le banc alors que justement c'est le moment de la garderie, je m'approche d'elle et je lui parle. Je lui demande si je peux l'aider ».*

Socialisation des enfants

L'absence de limites physiques dans l'école, parce qu'elle rend celle-ci accessible à d'autres personnes, multiplie les occasions de socialisation et d'ouverture pour les enfants, comme l'exprime Javier : *« C'est important, ce chemin qui traverse l'école. Les gens passent et souvent les enfants demandent comment ils s'appellent, où ils vont, où ils habitent, ce qu'ils font comme métier, s'ils ont des enfants. Ils engagent la conversation. Les gens qui passent s'intéressent à ce que font les enfants. »*

Développement physique

Ce que j'observe en particulier, c'est la multitude de possibilités offertes aux enfants par les espaces extérieurs ouverts, et l'impression de vastitude donnée par l'absence de limites physiques. A côté d'enfants assis ou debout immobiles (seuls ou en groupe), d'autres se promènent calmement (seuls ou en groupe), et d'autres encore courent ou jouent à des jeux physiques (seuls ou en groupe).

Concernant plus particulièrement les enfants qui courent, Javier me dit : *« Pour moi, les barrières physiques sont « traumatiques ». Je vois les enfants, ils aiment bien courir, faire des choses dans tous les sens. Et les barrières physiques les limitent tellement. C'est psychologique, mais ça les limite ! Les limites symboliques ne sont pas traumatiques ».*

c) La transgression des limites symboliques des espaces extérieurs interroge l'institution et son fonctionnement

Voir des enfants transgresser les limites symboliques et sortir de l'école, cela arrive très rarement. Du point de vue de Javier, l'environnement de l'école explique au moins en partie cette non-transgression ; quand ce qui se passe dans l'école est intéressant, il n'y a pas de raison d'aller chercher quelque chose ailleurs: *« Les espaces ici sont très attrayants pour les enfants. Par exemple, ils détestent partir de la garderie. Les parents parfois ils arrivent, et les enfants ne veulent pas partir, ils veulent continuer leurs jeux, ils veulent terminer ce qu'ils sont en train de faire. Parfois les parents doivent attendre 1/2h, 3/4h avant que l'enfant dise ok je suis fatigué, je pars ».*

Parfois cependant, malgré les précautions prises par l'école et par l'équipe ATL en particulier, il est arrivé que certains enfants transgressent les limites symboliques et sortent de l'école. *« Oui, ça arrive, mais ce n'est pas souvent. C'est surtout les premiers mois de la rentrée, quand les enfants ne connaissent pas encore bien les limites. L'année dernière, deux petites filles de maternelle, qui habitaient près de l'école, sont sorties et sont rentrées chez elles. Ce n'est pas arrivé pendant le temps de garderie. C'était pendant les heures de classe ».*

Sadia, accueillante, témoigne également d'un autre incident, arrivé il y a quelques années :

« Je me souviens d'un enfant qui était sorti. Un petit de maternelle. Il voulait rentrer chez lui. Il était fâché, c'était pendant le cours de psychomotricité. Il avait été puni par l'animatrice de psychomotricité, qui l'avait mis dans le couloir. On ne sait pas très bien ce qu'il s'est passé, mais à un moment il est parti. Il est sorti du bâtiment, et puis il est sorti de l'école. Et puis c'est une maman de l'école qui roulait en voiture qui l'a vu tout seul marcher sur le trottoir. Il était déjà très loin de l'école, là où il y a quand même beaucoup de voitures. La maman s'est dit que ce n'était pas normal qu'un enfant soit tout seul. Elle nous a raconté après qu'elle a baissé la vitre et qu'elle lui a demandé s'il était tout seul, et il lui a répondu oui, et qu'il rentrait chez lui. Qu'il connaissait le chemin. Alors la maman lui a dit non, tu ne peux pas rentrer, tu dois retourner à l'école. Il a obéi et il a fait demi tour, et la maman l'a suivi en voiture jusqu'à l'école. L'animatrice de psychomotricité n'aurait pas dû le mettre dans le couloir. Mais elle était nouvelle dans l'école. Elle ne connaissait pas l'enfant. Elle n'a pas pensé qu'il risquait de partir ».

Ce qui ressort ici de ce témoignage, c'est le parallèle fait par l'accueillante (et par l'école au moment de l'incident) entre d'une part la transgression des limites symboliques par un enfant et, d'autre part, un « dysfonctionnement » au niveau de l'organisation, et une méconnaissance de l'enfant par l'animatrice.

d) Les limites symboliques des espaces extérieurs soutiennent la réflexivité des professionnel·le·s

Ces incidents d'enfants qui ont quitté l'école ont permis à l'équipe de réfléchir ensemble au fonctionnement de l'école et de l'accueil extrascolaire. Cela a permis de réaffirmer les valeurs qui portent le projet global tout en ajustant l'organisation : *« On doit réfléchir à comment faire pour que ça ne se reproduise pas, sans pour autant transiger avec un principe fondateur de l'école, qui est l'apprentissage de l'auto-gestion de l'enfant. (...) On n'a pas remis en question les limites, car c'est dans le projet de l'école, la question de l'autonomie. »*

Ces ajustements se sont traduits par :

- des décisions concernant les endroits stratégiques où doivent se trouver les professionnel·le·s : *« on a renforcé l'équipe, on a fait un petit tableau,(...) en indiquant les points stratégiques ou placer les accueillants ATL. » ;*
- un changement dans l'organisation des groupes : *« Avant, c'était les enfants des maternelles qui descendaient dans les espaces des enfants de primaire. Mais on a changé parce que c'était dangereux. Justement la question des limites. Les plus petits avaient plus de mal avec les limites d'en bas. Donc c'est pour une raison de sécurité. On avait peur qu'il arrive quelque chose, donc on a pris la décision de changer. »*

De plus l'observation des enfants est réaffirmée comme une pratique essentielle : *« On observe beaucoup les enfants. On les connaît bien. On sait ceux qui sont susceptibles de partir et ceux avec qui ça n'arrivera pas. Enfin, on ne peut jamais être sûr à 100%. Mais bon, c'est un risque minime, par rapport au projet de l'école. »*

2.7.2 Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : la question des règles et les limites

La question des limites est en lien avec celles des règles implicites ou explicites. Y a-t-il plus ou moins de règles dehors ?

Les professionnel·le·s ont souvent l'impression de moins cadrer les enfants concernant leurs mouvements ou leurs cris. Être dehors, c'est pouvoir courir, bouger librement, faire du bruit. *« Dehors, on fait moins vite « chut ! » et on les laisse plus courir. »* (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

En revanche, les sorties dans l'espace public s'accompagnent de règles précises, rappelées avant le départ et parfois pendant. Ainsi, à la HA, plusieurs règles existent dans le fonctionnement du lieu d'accueil et certaines sont explicitées aux enfants. Par exemple, quand on s'habille pour partir en promenade, les enfants doivent rester sur le tapis. La règle est annoncée, juste avant qu'une accueillante aille chercher les vestes. Dès qu'on passe la porte du local de HA, on se retrouve dans le hall de la MQ ; une nouvelle règle est énoncée :

les plus petits s'installent dans les poussettes et les plus grands s'asseyent par terre sur un autre tapis pour quelques instants, le temps de préparer les plus petits.

Au retour, avant d'entrer dans la MQ, une accueillante rappelle la règle aux enfants : ceux qui marchent vont d'abord s'asseoir sur le tapis.

A l'intérieur, il y a également des règles concernant les endroits où les enfants peuvent grimper et ceux où ils ne le peuvent pas.

A l'EDD, également, « en bas, avant d'ouvrir la porte, Floriane (coordinatrice) rappelle les règles : *"sur la route, on ne court pas ..."* » (MQ extrait des notes d'observation 15 février 2019)

« Nous avons des règles précises pour les déplacements. Les enfants ne peuvent pas traverser tout seuls. Ils ne sont pas autorisés à jouer sur le trottoir (à la balle, mais aussi à la ficelle). Sur le chemin qui mène à la plaine de jeux, on leur demande d'être attentifs. » (EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019)

D'autres règles existent aussi, notamment concernant l'alimentation. Lors de l'arrivée du groupe à la plaine de jeux, je suis témoin d'une entorse aux règles habituelles.

Un enfant mange des chips. Floriane (coordinatrice) lui parle puis m'explique : *« Normalement c'est interdit de manger des chips à l'EDD mais comme on l'a pris juste à la sortie de l'école, il peut »*. Peu après, Floriane me montre 3-4 enfants qui sont dans un coin. Floriane me dit *« regarde, ils se cachent pour manger des chips »*. Mais elle n'intervient pas auprès des enfants. »

(MQ extrait des notes d'observation 15 février 2019)

Une hypothèse est que les règles sont importantes, et importantes à rappeler, mais qu'à certains moments, si la sécurité ou le vivre-ensemble ne sont pas en jeu, les professionnel-le-s peuvent faire « comme s'ils-elles n'avaient rien vu », pour laisser aux enfants la possibilité de transgresser la règle.

2.7.3 En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition

Dans une des crèches qui a suivi un module de formation, l'équipe a déclaré avoir modifié ses pratiques entre le 1^{er} et le 2^{ème} jour de formation : les puéricultrices disent être beaucoup sorties et ont laissé plus de liberté aux enfants. Elles n'ont pas sorti systématiquement les petits vélos. Elles n'ont pas balayé la cour avant de sortir, tolérant davantage les petites branches ou bogues du noyer. Elles ont donné des seaux aux enfants pour ramasser ses cosses, ce qu'ils ont fait avec plaisir et jouer à vider-remplir. Les enfants ont également fait passer les cosses à travers le grillage.

Elles ont constaté que les enfants étaient davantage autonomes quand il y avait moins de limites et de contraintes. Il y avait moins de conflits, sauf quand elles sortent les vélos car les

enfants se les disputent (pas tout à fait assez de vélos pour tou-te-s, et tous les vélos ne sont pas les mêmes et certains sont convoités plus que d'autres. (extrait de notes de formation juin 2018)

2.7.4 Points d'attention

La question des règles et des limites est étroitement liée à celle de la perception des risques et des dangers. Mais également à celle de la balance risques/dangers/ bénéfiques.

2.8 L'IEE, tisserand de la qualité des relations au sein du quartier et avec les parents

2.8.1 Étude de cas EDD : Dehors, tous les enfants sont nos enfants Une maison de quartier dans un quartier précarisé d'une grande ville

2.8.1.1 Présentation

La Maison de quartier (MQ) se situe dans un quartier fragilisé d'une grande ville. La MQ offre des activités multiples pour des adultes (entre autres un service social et des cours d'alphabétisation) et pour des enfants de 3 à 12 ans.⁷

122 enfants étaient inscrits en 2018-2019, avec une fréquentation qui varie entre 20 et 80 enfants par jour. Ceux-ci sont répartis en 7 groupes d'âges.

La MQ propose une école des devoirs (EDD) et des activités à caractère culturel et artistique. Des stages sont également organisés durant une grande partie des vacances scolaires. Le public est très précarisé. « *Nous demandons 10€ pour une semaine de stage. Mais 10€, c'est déjà trop pour certaines familles. Dans ce cas, nous leur demandons de participer avec un montant qui ne les met pas en difficulté.* » (la coordinatrice)

Les enfants ont pour la plupart la nationalité belge mais presque tous parlent une langue étrangère à la maison : langue africaine, arabe (Maroc, Syrie), portugais, espagnol, etc. Il y a donc une grande diversité des origines de chacun·e et du parcours de chaque famille.

L'équipe est composée d'une dizaine d'adultes ayant des statuts différents : 3 ETP permanents ACS (la coordinatrice, 1 animatrice et 1 animateur), 1,5 ETP détaché d'une autre

⁷ Nous utilisons l'abréviation MQ quand nous parlons de la Maison de Quartier dans son ensemble et de son bâtiment et l'abréviation EDD quand nous parlons des activités pour les enfants de 3 à 12 ans (école de devoirs, ateliers culturels et créatifs, et stages).

association (2 animatrices), 1 animatrice Article 60 et des vacataires (ALE, bénévoles, étudiants ...).

2.8.1.2 L'environnement

Espace intérieur

La MQ se situe dans un quartier très fragilisé d'une grande ville. Elle est implantée dans un ancien bâtiment industriel rénové.

Quand on entre, on se trouve dans un hall sans lumière naturelle. Il faut emprunter un escalier et monter au 2ème étage où se trouve le service social, la cuisine très spacieuse, un grand bureau et une pièce pour les activités créatives des enfants.

Au 3ème étage se trouvent des locaux utilisés pour l'école de devoirs, des activités créatives et les cours pour adultes.

Les fenêtres en hauteur donnent sur les bâtiments en vis-à-vis.

Espace extérieur

La MQ n'a aucun espace extérieur propre. Il y a un toit entre la cuisine et le bureau, accessible par une porte-fenêtre depuis la cuisine. Des plantations en pots s'y trouvent. Mais le toit n'ayant pas de garde-corps, il n'est pas accessible aux enfants.

Environnement proche

La MQ (point rouge sur la carte ci-dessous) se situe dans un quartier très urbanisé, comprenant des petites industries (en activités ou désaffectées), des entrepôts et des habitations. Deux espaces verts adaptés aux enfants et un potager collectif se trouvent à proximité.

Parc 1 (point vert sur la carte) : ce grand parc public se trouve à proximité immédiate : à environ 150 mètres et une rue à traverser. Il comprend deux plaines de jeux pour des enfants d'âges différents, un terrain pour jouer au football ou au basket, des pelouses, des modules de sports pour adultes, des arbres, des tables de pique-nique, etc. Il y a également un kiosque qui permet de s'abriter de la pluie. Le parc est entouré de murs et de grilles. Des décorations réalisées avec les habitant·e·s du quartier se trouvent sur les murs. Il y a 3 entrées donnant sur des rues différentes. La forme du parc ne permet pas d'avoir une vue d'ensemble.

En hiver, le parc ouvre ses portes de 10h à 18h et l'été, de 10h à 21h. Des gardiens-animateurs sont présents en permanence sur le site et proposent des activités récréatives et sportives.

Parc 2 (point jaune sur la carte) : un autre espace vert se trouve à environ 300 mètres et trois rues à traverser. Il est composé de différentes zones. Près de l'entrée, un module de jeux pour des enfants de plus de 6 ans, avec des dalles amortissantes au sol. A l'arrière, un

petit terrain de foot/basket et au fond deux tables de ping-pong. Il y a un bâtiment qui comprend une salle polyvalente et des toilettes accessibles au public de la plaine. Près du bâtiment, il y a une surface bétonnée qui était prévue pour être une pataugeoire, ce qui a été abandonné car le revêtement des allées n'est pas adéquat et blesse en cas de chutes, de glissades. Entre les différentes zones, il y a de l'herbe, avec du relief. La plaine est entourée de murs où sont peintes des fresques et où se trouvent des « sculptures » (nichoir géant), sauf côté rue où il y a une haute grille.



Figure 54 : Emplacement des espaces extérieurs investis avec les enfants dans le contexte d'une maison de quartier implantée en milieu urbain.

On ne voit pas tout l'espace de partout car il y a une petite butte au milieu, mais c'est suffisant si les enfants sont debout. Il y a néanmoins un recoin (entre le bâtiment et la rue) où on ne voit pas ce qui se passe. Il y a une seule entrée.

Le Parc est ouvert de 8h à 20h. Un gardien, habitant le quartier, s'occupe de l'ouverture et la fermeture.

Le potager collectif (point bleu sur la carte) se trouve presque en face de la MQ. La culture se fait en bacs car le sol est pollué. Il y a également quelques poules. Le potager n'est pas accessible en permanence.

Selon l'équipe de l'EDD, de nombreux enfants jouent dans le quartier dehors (sur les trottoirs ou dans les parcs). Certains enfants passent la plus grande partie de leur temps libre à l'extérieur, au mieux sous la surveillance d'un grand frère ou d'une grande sœur, mais souvent livrés à eux-mêmes.

2.8.1.3 Les pratiques déclarées d'IEE

L'équipe sort de façon très régulière avec les enfants et va dans l'un ou l'autre parc ou au potager. Néanmoins, tou-te-s les membres de l'équipe ne sortent pas, certain-e-s n'étant pas à l'aise pour encadrer le groupe d'enfants à l'extérieur ou n'y voyant pas d'intérêt. La météo

est également un élément déterminant, l'équipe ne sortant pas par temps de pluie ou de grand froid, sauf pour des déplacements vers un autre endroit couvert (par exemple, une sortie à la piscine).

Durant les stages pendant les congés scolaires, d'autres sorties sont organisées, par exemple, sorties à la piscine, au musée, dans un parc bruxellois plus éloigné, au PASS ou encore la participation à une opération propreté dans le quartier en collaboration avec d'autres acteurs locaux.

2.8.1.4 Conditions d'observation

Trois moments d'observation (en février, avril et juin) ont été réalisés :

- en février : sortie au Parc 2 (2 groupes successifs). Deux professionnel-le-s étaient présent-e-s ce jour-là : la coordinatrice, Floriane, et un animateur, Tim, qui n'est pas permanent mais est de temps en temps présent comme remplaçant. Météo du jour : soleil, 12° (selon l'IRM), absence de vent, temps exceptionnellement doux pour la saison ;
- en avril (congé de Pâques) : opération propreté dans le quartier. Météo du jour : temps doux et sec, soleil puis en milieu d'après-midi éclaircies et nuages, 18° (selon l'IRM). Un grand nombre d'adultes de différentes associations étaient présent-e-s et se sont divisés en petits groupes pour accompagner des enfants fréquentant l'EDD ou d'autres associations du quartier ;
- en juin : sortie au Parc 2 puis au Parc 1 (deux groupes). Météo du jour : soleil, 21° (selon l'IRM). Le 1^{er} groupe composé de 4 enfants, encadré par Nabil, animateur, est sorti au Parc 2. Une stagiaire, Zeinab, est arrivée un peu plus tard avec 3 enfants. Ensuite les 7 enfants et les 2 adultes ont quitté le Parc 2 pour rejoindre le Parc 1. En chemin, ils ont croisé un autre groupe d'une dizaine d'enfants accompagnés par Floriane, coordinatrice et Maria et Julie, animatrices. Les deux groupes ont fusionné et se sont rendus ensemble au Parc 1.

Ces moments d'observation ont été complétés par des entretiens auprès de la coordinatrice et de certain-e-s animateur-ric-e-s à différents moments, ainsi que par une analyse du projet d'accueil et des documents donnés aux parents (ex : les programmes des stages de vacances).

En juillet, une réunion avec l'équipe a permis de donner un retour des observations et de poser des questions supplémentaires.

2.8.1.5 Un élément d'analyse saillant : le lien avec le quartier et ses habitant-e-s

L'élément le plus remarquable est **le lien avec le quartier**. Les différents moments d'observation ont mis en évidence les apports des sorties dans le quartier.

a) La (re)connaissance

Quand les enfants sortent avec les animateurs ou animatrices, c'est une occasion de dire bonjour, prendre des nouvelles. Sur le chemin entre la MQ et la plaine de jeux (Parc 2) située à 300m, un nombre important de poignées de mains sont échangées entre la coordinatrice ou l'animateur et des habitant-e-s du quartier. Des nouvelles sont échangées.

A la plaine de jeux également, il y a des salutations, des signes de reconnaissance, des échanges.

Des petits passent devant nous. La coordinatrice, Floriane, leur parle, leur demande leur nom, s'ils ont des frères ou des sœurs. Une maman arrive. Elle dit bonjour à Floriane. Celle-ci me dit que cette maman a été à l'EDD quand elle était petite.

(EDD, extrait des notes d'observation 15 février 2019)

b) La flexibilité des arrivées et départs

Le groupe d'enfants part de la MQ accompagné par la coordinatrice, Floriane. En chemin, on croise d'autres enfants inscrits à l'EDD. Floriane leur dit où se trouve le groupe où ils ou elles sont inscrit-e-s et où ils ou elles doivent aller. Certain-e-s rejoignent le groupe en chemin vers le parc.

Au retour également, certains enfants qui habitent sur le chemin vont directement chez eux, sauf si leurs affaires sont à la MQ. Certains enfants qui habitent tout près rentrent chez eux seuls, sans repasser par la MQ.

Quand on quitte la plaine de jeux, Floriane demande à l'un ou l'autre enfant : « *Tu rentres tout de suite chez toi ? Oui ? Je te raccompagne à l'entrée du parc* » et elle m'explique que l'enfant habite « juste là ».

(EDD, extrait des notes d'observation 21 juin 2019)

c) Tous les enfants sont nos enfants

Les animateur-ric-e-s et la coordinatrice ont une vigilance par rapport à tous les enfants et pas seulement par rapport à ceux de l'EDD.

Une petite d'environ 3 ans et sa maman sont là. La petite va au milieu du terrain de foot. Floriane le voit tout de suite. La maman va chercher la petite. Floriane intervient au milieu des joueurs « *Arrêtez de jouer. Attendez qu'elle quitte le terrain* ». Floriane revient vers le banc. Elle me dit « *Je vais parler avec la maman pour lui dire de ne pas laisser sa fille aller sur le terrain.* »

(EDD, extrait des notes d'observation 15 février 2019)

Un garçon qui ne fréquente pas l'EDD regarde le match de foot des garçons de l'EDD. Il appelle un autre garçon qui est sur le module « *Momar, viens ils ont fini ! Viens gros con !* » L'animateur, Nabil, le reprend aussitôt « *Oh, fais attention à ton langage* ». Nina, une enfant qui fréquente l'EDD dit : « *On ne dit de gros mots.* »

(EDD, extrait des notes d'observation 21 juin 2019)

Il y a une volonté assumée de développer une responsabilité collective concernant l'éducation des enfants. « *C'est quelque chose qui s'est perdu. Avant, c'était comme ça, tous les adultes avaient un regard sur tous les enfants. C'est important.* » (Daniel, animateur, entretien avec l'équipe EDD, 1^{er} juillet 2019).

d) Agir pour améliorer le quartier

Cet ancrage dans le quartier a également pour vocation d'améliorer le quartier. Il s'agit de **renforcer les liens** au sein du quartier.

Ce lien se crée par les salutations, les formules de politesse mais aussi les interactions avec les passant-e-s ou les autres usager-e-s des parcs.

En chemin, on rencontre une dame qui dit « *Ils sont mignons* ». Floriane (la coordinatrice) dit aux enfants : « *Elle a dit que vous êtes mignons, gardez bien ça en mémoire !* »

(EDD, extrait des notes d'observation 15 février 2019)

Les jeux avec les enfants qui ne font pas partie de l'EDD sont encouragés ainsi que le prêt de jeux (raquettes, balles, etc).

Il y avait d'autres enfants dans la plaine et je n'ai pas réussi à distinguer qui était avec le groupe de l'EDD et qui n'y était pas. Les groupes (EDD/hors EDD) se mélangeaient. Tous les enfants avaient l'air de se connaître.

(EDD, extrait des notes d'observations 15 février et 21 juin 2019)

« *Pour moi, il est également important de créer du lien entre les enfants qui fréquentent notre structure et ceux qui sont là seuls ou en famille, par exemple en favorisant les jeux ensemble ou en encourageant le prêt de matériel* »

(EDD, entretien avec l'équipe, 1^{er} juillet 2019)

Quand le 1^{er} groupe quitte la plaine, une balle et une raquette de ping-pong restent là. Elles sont utilisées par d'autres enfants présents. Elles seront récupérées par le 2^{ème} groupe de l'EDD qui arrivera dans quelques minutes. Un enfant (non inscrit à l'EDD) arrive en courant « *vous avez oublié ça* » en montrant une raquette et une balle de ping-pong. Floriane : « *non, ça reste là. Vous pouvez les utiliser. On les récupérera quand on vient avec le 2^{ème} groupe.* »

(EDD, extrait des notes d'observation 15 février 2019)

La MQ est également engagée dans des **actions** pour améliorer le quartier, comme par exemple une **opération propreté** qui a été organisée par plusieurs associations du quartier. Les enfants de l'EDD ont été invité·e·s à y participer ainsi que des adolescent·e·s fréquentant une autre association.

Les enfants et les adolescent·e·s sont réparti·e·s en petits groupes menés par des professionnel·le·s de différentes associations du quartier.

Je choisis de suivre le groupe de Daniel, animateur à l'EDD. Le groupe de Daniel est composé de 7 garçons. J'apprendrai plus tard que 3 d'entre eux sont des ados qui fréquentent une autre association et non l'EDD. Les adultes sont Daniel, Maria (animatrice à l'EDD) et Virginie (coordinatrice d'une autre association). L'échevin de la propreté de la commune se joint à notre groupe.

Les adultes aident les enfants à mettre des gants, on leur donne des pinces. Virginie prend un balai et un sac. On se met en route. Je les suis en notant. Tout de suite un enfant se précipite pour traverser la route. Daniel dit : « *wowowo* » pour lui demander de faire attention avant de traverser.

(EDD, extraits des notes d'observation 16 avril 2019)

e) L'espace public, extension des espaces privés ?

Une hypothèse est que dans le cas précis de cette MQ dans ce quartier les rues avoisinantes sont comme une extension de la MQ, mais aussi des habitats des familles. En effet, l'espace public est un espace de rencontres et de convivialité, en tous cas à certains moments, comme lors de la sortie des classes. En effet, le quartier peut révéler d'autres facettes, en soirée notamment.

2.8.2 Analyse transversale aux 9 lieux étudiés : l'IEE, tisserand de la qualité des relations au sein du quartier et avec les parents

L'IEE, on l'a vu, est une caisse de résonance du fonctionnement habituel du lieu d'accueil. Les relations entre adultes, entre enfants et entre adultes et enfants en font partie. L'IEE peut révéler des tensions sous-jacentes, des méfiances réciproques, ou au contraire une confiance et des alliances éducatives. Investir l'espace extérieur peut être une opportunité de renforcer les relations entre enfants, entre enfants et accueillant·e·s, avec les parents, au sein de l'équipe ou avec le voisinage. L'IEE dans les espaces publics contribue également à l'ambiance de ceux-ci.

2.8.2.1 L'IEE et la place des enfants dans l'espace public

Sortir dans l'espace public avec un groupe d'enfants a un impact sur l'ambiance et les relations au sein du territoire concerné. C'est ce que tend à montrer l'étude de cas de l'EDD, mais aussi celles de la HA, de l'AESA ou du CV.

On observe des relations entre enfants faisant partie de la structure d'accueil et d'autres enfants. Dehors, dans l'espace public, la notion de groupe se modifie; il y a une perméabilité de celui-ci à d'autres enfants, ce qui ne semble pas (aussi facilement) envisageable à l'intérieur. C'est ce que montre l'observation ci-dessous :

Alfredo ne fait pas partie des enfants accueillis, mais visiblement, il connaît plusieurs des enfants accueillis car ils sont dans la même école. Il sera pourtant présent à différents moments de la journée, avec son vélo. Je comprends que c'est le cas depuis le début de la semaine. Il se mêle aux jeux d'extérieur du groupe, sans que cela semble poser problème aux animateur·rice·s. Pour le moment, le groupe est à l'intérieur, mais la porte du local est ouverte. Alfredo vient plusieurs fois faire des petites rondes à vélo sur la plateforme. Martin fait remarquer : « *Oh, il y a Alfredo dehors avec son vélo !* » Naïma (coordinatrice) lui répond: « *Oui c'est vrai. Mais il voit bien que nous sommes entre nous.* »

Martin finit par sortir parler avec Alfredo. Puis il fait mine, à un moment, d'enfourcher son vélo. Sofiane (animateur) le rejoint rapidement dehors, et lui dit qu'il doit rentrer, parce que ce n'est pas un temps personnel. Sofiane montre alors à Alfredo le planning des différents temps de la journée, qui est affiché sur la porte: « *Tu vois, pour le moment, ce n'est pas un temps personnel, mais il y aura un temps personnel là, et là aussi. Et on pourra sortir.* »

(Notes d'observation, CV, août 2019)

Les sorties avec les enfants peuvent aussi avoir une influence sur la convivialité dans le quartier, comme à la HA où les sorties s'accompagnent de salutations envers les passant·e·s, ce qui est assez rare dans un espace très urbanisé. A l'EDD également, comme décrit dans l'étude de cas ci-dessus, chaque trajet est ponctué de salutations, prises de nouvelles, poignées de mains échangées. Chaque sortie renforce donc la convivialité du quartier. Les habitant·e·s salué·e·s sont très souvent des parents, ce qui contribue à renforcer un lien de familiarité, de proximité et de confiance entre professionnel·le·s et familles.

2.8.2.2 L'IEE, révélateur de la qualité des relations avec les parents

Les sorties à l'extérieur peuvent cristalliser, voire amplifier, des relations entre parents et professionnel·le·s tendues ou compliquées. En revanche, quand les relations sont bonnes, l'IEE ne pose généralement pas problème. Des relations positives avec les parents sont importantes pour que des pratiques d'IEE soient possibles. L'exemple de la HA (point 2.3.1) illustre bien cette question. L'équipe de la HA ne soigne pas particulièrement ses arguments

et sa communication concernant l'IEE. Par contre, elle adopte un ensemble de pratiques et d'attitudes pour développer une confiance forte avec les parents. Il s'agit par exemple d'inviter les parents à entrer dans le lieu de vie et à y rester un certain temps, à écouter et prendre en compte les demandes des familles, quitte à en rediscuter à un autre moment, à organiser des moments conviviaux et des sorties avec les parents et les enfants. Au CV également, les relations parents-animateur·rice·s semblent basées sur la confiance réciproque et la simplicité. « Un grand père demande à Naïma si elle voudra bien faire les tresses de sa petite fille, à un moment de la journée, parce que lui n'y est pas parvenu. » (CV, notes d'observation août 2019)

Ceci se confirme aussi dans les autres lieux étudiés : quand les relations avec les familles sont bonnes, les parents ne s'opposent pas au fait que les enfants sortent. En revanche, quand les relations avec les parents sont plus tendues, moins fluides, davantage teintées de méfiance réciproque, les parents peuvent se saisir de l'IEE comme terrain de conflits.

Nous faisons l'hypothèse que ce n'est pas l'IEE qui rend les relations difficiles mais que l'IEE joue un rôle de révélateur des tensions dans les relations entre les professionnel·le·s et les familles. Ainsi, certain·e·s professionnel·le·s disent clairement que tel parent « *n'est pas content quand on sort, mais rouspète aussi pour d'autres choses.* » (MCAE). Cela met, en outre, en évidence que même lorsque les équipes travaillent énormément sur la construction de la confiance avec les familles, celle-ci est plus facile à atteindre avec certains parents qu'avec d'autres.

Les professionnel·le·s soulignent également que les attentes des parents ne vont pas toutes dans le même sens.

« *Certains parents trouvent qu'on ne doit pas sortir, surtout avec les plus petits, surtout s'ils toussent etc. Par contre, d'autres parents sortent eux-mêmes beaucoup et sont en attente que les enfants sortent davantage quand ils sont à la crèche.* » (MCAE, propos d'une puéricultrice, février 2019)

Pour que les sorties puissent se faire sereinement, certain·e·s professionnel·le·s anticipent les difficultés avec les parents, par exemple en prenant soin des tenues des enfants.

« *La plupart des parents ne se plaignent pas, même si les enfants se sont salis. Mais quand on voit qu'un enfant a de beaux vêtements, on lui met de vieux vêtements de la crèche pour sortir.* » (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

La communication avec les parents autour de l'investissement des espaces extérieurs est un élément qui peut sembler a priori très important mais qui dans les faits est mis en œuvre très différemment d'un lieu à l'autre. Ainsi, à la HA, l'accent n'est pas du tout porté sur les sorties lors de l'inscription. Il est seulement demandé aux parents de signer une autorisation de sortie.

A la MCAE, la directrice montre les espaces extérieurs dès la 1ère visite et insiste sur le fait que les enfants sortent aussi souvent que possible.

Les outils utilisés par les équipes pour communiquer avec les parents au sujet de l'IEE sont les photos affichées aux valves (HA), un carnet de communication (MCAE) ou des messages écrits transmis aux parents concernant des sorties, notamment lors des semaines de stage (EDD, AESM).

Les photos et le carnet de communication permettent de montrer ou de décrire ce que les enfants ont fait. A la HA, lors de l'observation de décembre, se trouvaient 10 photos d'activités à l'extérieur (plaine de jeux) et 7 à l'intérieur (6 d'un atelier cuisine et 1 où les enfants sont sur un divan ou un matelas). Par contre en juin, toutes les photos affichées montraient des activités à l'intérieur (psychomotricité, activité musique et danse). L'équipe explique qu'elle affiche les photos d'activité qui se sont déroulées la veille. L'équipe ne différencie pas les activités intérieures et extérieures.

Les messages aux parents et les projets d'accueil semblent davantage mettre l'accent sur ce qui est attendu des parents que sur les bénéfices de l'activité à l'extérieur.

*« S'il fait chaud, les enfants porteront une **casquette** et vous devrez enduire vos enfants de crème solaire. Veillez que les **chaussures et les vêtements soient adaptés** à l'activité. »* (EDD, extrait d'une note pour les parents en prévision des stages d'été)

Le projet d'accueil peut être utilisé comme un outil de communication sur l'IEE. Ainsi, par exemple, à la MCAE, le projet d'accueil fait 12 pages et ce qui concerne l'extérieur un seul paragraphe :

« La crèche dispose d'un espace extérieur aménagé et sécurisé pour les enfants ; une cour pavée ainsi qu'un grand jardin leur est accessible tout au long de l'année. Différents jeux et activités leur sont proposés dans cet espace : toboggan, petits camions, tricycles, ballons, ...

Ainsi, été comme hiver (sauf en cas de pluie), une sortie quotidienne est prévue avec les 'grands'. Bottes, manteaux, bonnets ou chapeaux sont donc à prévoir en fonction de la météo. » (MCAE, extrait du projet d'accueil)

Mais ce paragraphe est essentiel pour l'équipe : *« On n'a généralement aucun problème avec les parents, mais même si on en a, ils ont signé le projet d'accueil, ils sont censés être au courant et d'accord. »* (MCAE, entretien avec l'équipe, juillet 2019)

En revanche, dans d'autres lieux, le projet d'accueil semble être considéré comme un document administratif. Ainsi, à l'AESS, l'animatrice ne savait pas où se trouvait le projet d'accueil, elle ne se souvenait pas l'avoir lu et était sûre qu'il n'était pas donné aux parents.

2.8.3 En ce qui concerne les lieux d'accueil en transition

Dans certaines équipes en formation, les parents sont cités comme étant un frein important qui empêche les équipes d'aller dehors avec les enfants, alors que d'autres soulignent, au contraire, que les parents sont tout à fait partants et enthousiastes.

« Les parents n'équipent pas leurs enfants correctement pour sortir, notamment les chaussures. On leur demande de ramener des chaussures de jardin, mais beaucoup ne le font pas. Et aussi des chaussures pour aller en promenade. Ils ne le font pas non plus, et souvent pas de veste. Ils sortent les enfants de la voiture vers la crèche, donc souvent ils n'ont pas de veste. Pourtant, ils savent qu'on va dehors ou en promenade. Mais en fait, ils savent qu'on va trouver une solution nous-mêmes, ils comptent sur nous. Certains nous font des remarques quand on leur rend leur enfant avec des vêtements sales. Pourtant on leur dit, mais les parents n'écoutent pas, et s'en fichent. » (crèche)

Par ailleurs, d'autres équipes ont un point de vue plus nuancé concernant les parents des enfants qu'elles accueillent.

« Certains parents sont enthousiastes et demandeurs que les enfants sortent souvent. Mais d'autres le sont moins. Certains n'équipent pas leur enfant de manière appropriée et / ou ne sont pas contents quand l'enfant est sale. Certains rouspètent si leur enfant a été blessé même de manière légère et 'normale'. » (crèche)

« Les parents d'aujourd'hui sont revendicateurs. Ils ne tolèrent plus rien. Un parent est venu me trouver dans mon bureau parce que son enfant était pieds nus dans la section - il enlève toujours ses chaussures et ses chaussettes tout seul - et que les autres enfants avaient leurs chaussures. A contrario, une mère a été étonnée de constater que son enfant à la maison jouait avec de la terre. Elle essayait de l'en empêcher. Après en avoir parlé avec nous, elle a dit que dorénavant elle le laisserait faire. D'autres parents ont été étonnés que leur enfant leur demande des fleurs. » (crèche)

Cinq équipes ayant répondu au questionnaire des attentes considèrent que les parents ne sont pas un frein pour sortir.

« Les parents sont très preneurs face au projet. » (crèche)

« Les parents apprécient les jardins et les pelouses chez les accueillantes à domicile. » (SAC)

D'autres équipes ont un point de vue plus tempéré.

« Cela ne concerne que quelques parents et c'est rare. » (Maison d'enfants)

« Une fois le commentaire d'un parent a empêché une puéricultrice de sortir en fin de journée à l'extérieur de la crèche. La maladie d'un enfant peut « bloquer ». C'est un problème si on est seule. » (crèche)

Certaines équipes font un lien entre les réticences des parents et les conditions météorologiques.

« [Les parents sont un obstacle] *si moins beau temps ou si enfant fébrile ; sinon les jardins et leur accès sont vécus comme un point positif par les parents.* » (crèche)

Pour deux équipes, ce qui pose problème, ce sont davantage leurs propres craintes des réactions des parents que les parents eux-mêmes.

« *On a déjà fait « les phacochères » et les parents ne nous en ont pas voulu... mais c'est plutôt nous, les animateurs, qui avons peur des réactions des parents.* » (ATL)

« *Que vont dire les parents si les enfants sortent par temps froid ou s'il pleut ? Pour le moment, les parents ne sont pas un obstacle pour nous car nous sortons par temps sec. Mais je ne sais pas comment ils réagiraient si on sortait par temps de pluie.* » (prégardiennat)

L'équipement des enfants est très souvent mis en lien avec la question des parents.

« *Quand les enfants passent de la section bébés à la section moyens-grands, nous demandons aux parents de nous apporter des bottes, un vieux manteau, ... et en général, ils répondent bien à notre demande. Notre devise : "il n'y a pas de mauvais temps, il n'y a que des mauvais vêtements."* » (crèche)

« *Les parents les équipent si besoin* » (crèche)

« *Manques réguliers en hiver et automne d'équipement, vêtements amenés par les familles. Notre petite réserve constituée ne pallie pas à tous les manques.* » (crèche)

2.8.4 Points d'attention

- Sortir avec des enfants semble avoir une influence sur la convivialité et l'ambiance dans le quartier. Ceci est à mettre en lien avec le mouvement des Villes amies des enfants et des travaux de Tim Gill⁸.
- L'activité en plein air semble jouer le rôle de caisse de résonance pour les relations avec les parents en général ; l'hypothèse est que lorsque les relations avec les familles sont bonnes et que la confiance est installée, l'activité en plein air ne pose pas de problème aux parents. En revanche, si les relations sont tendues, l'activité en plein air a tendance à cristalliser les conflits.
- Il est important de ne pas trop lier aux parents la question de l'équipement vestimentaire des enfants, car cela crée des tensions, notamment avec les familles dans des situations de précarité pour lesquelles une paire de bottes immobilisées dans le lieu d'accueil peut représenter un coût important.
- De la même manière que l'IEE est un révélateur des relations avec les parents, il l'est aussi concernant les relations au sein de l'équipe.

⁸ <https://rethinkingchildhood.com/>

2.9 La télé dans les bois en guise de conclusion ou l'IEE comme révélateur et caisse de résonance

Ce dernier chapitre est également celui qui conclut cette étude. Le 1^{er} point est une étude de cas qui illustre des thématiques étudiées dans les chapitres précédents, dont notamment la question des espaces, des relations avec les parents et entre enfants, des limites, des règles, ... Le 2^{ème} point propose une conclusion à cette étude des pratiques et représentations des professionnel·le·s.

2.9.1 Étude de cas CEC : Recréer dehors un dedans contenant. Un Type de structure, modalités d'accueil, et appuis pédagogiques

Il s'agit d'un stage de vacances d'une semaine, non résidentiel, organisé dans les bois par un opérateur d'accueil entre autres reconnu comme CEC. Pendant la période scolaire, le CEC organise également des activités le mercredi après-midi, à destination des enfants de 3 à 12 ans.

L'accueil a lieu de 8h30 à 17h, et est assuré par 1 animateur, Stéphane (formation artistique), et 2 animatrices, Carrie (formation artistique) et Asma (assistante sociale).

Il est demandé aux parents d'amener les enfants entre 8h30 et 9h20 dans les locaux du CEC. Quand tous les enfants sont arrivés, le groupe part avec les animateur·rice·s à pied vers le bois. Il y a environ 30 à 35 minutes de marche. Le groupe revient également à pied en fin de journée.

Le projet pédagogique s'appuie, entre autres, sur les pédagogies nouvelles, sur le concept de non-directivité (Carl Rogers) et sur l'éducation psychomotrice.

2.9.1.1 Contexte géographique

Les locaux du CEC se situent dans une commune urbaine, mais bien équipée en espaces verts publics dans une grande ville. J'identifie le quartier comme aéré et agréable à vivre.

2.9.1.2 Public accueilli

Pascal, le coordinateur, m'explique qu'il s'agit généralement d'un public favorisé, habitant le quartier ou les environs proches. Beaucoup de mamans ne travaillent pas, par choix ; ce qui est recherché à travers les stages, c'est la socialisation des enfants. Selon lui, les familles « viennent chercher dans la structure ce qu'elles ne proposent pas elles-mêmes à leurs enfants ». Sur base de mes observations, je fais l'hypothèse que ce qui est recherché par les familles, c'est un environnement « au cadre plus souple », non régi par une approche hygiéniste, où les enfants peuvent « se lâcher », se salir. A côté de ce public favorisé, la

structure accueille aussi des enfants en situation familiale difficile, notamment placés par le SAJ, à travers un partenariat avec une asbl et une institution proches.

Le stage accueille cette semaine 14 enfants âgés de 5,5 ans à 10 ans, 8 garçons et 6 filles. Tous les enfants accueillis cette semaine (et de façon générale) habitent la commune, sinon le quartier. Mais ils ne se connaissent ou ne se fréquentent pas forcément en-dehors du stage.

2.9.1.3 Environnement et configuration des lieux où se passe l'observation

L'entièreté du stage a lieu dans un bois, à l'exception du moment d'accueil du matin (de 8h30 à 9h20), qui a lieu dans les locaux du CEC. Depuis ceux-ci, l'endroit d'accueil au sein du bois, le « camp de base », est accessible en 5 minutes en voiture, et en 35 minutes à pied (au pas des enfants). A pied, il faut d'abord emprunter différentes rues, puis un sentier pour entrer dans le bois, et ensuite se faufiler à travers passages escarpés et/ou très pentus, buissons épineux, ronces et orties. Un passage très pentu a été baptisé par les enfants et les animateur·rice·s « vallée de la mort ». Il s'agit d'un raccourci vers le camp de base, que les enfants ont le choix d'emprunter ou pas. Tous les enfants le prennent. Durant le trajet, certains enfants sont parfois en difficulté. Mais le groupe arrive finalement sans incident au camp de base. L'endroit du camp de base a été choisi en début de semaine par les enfants et les animateur·rice·s. Il est situé à proximité d'une plaine/prairie, qui est, elle, à découvert, donc au soleil, avec certains rares endroits ombragés. Certaines activités de jeux se déroulent dans cette plaine.

Dans le camp de base, les enfants et les animateur·rice·s ont commencé dès le premier jour du stage (lundi) à construire une cabane. Celle-ci est décrite ci-dessous (point 2.9.1.6).

Espaces intérieurs /Espaces extérieurs

Il n'y a pas lieu ici de distinguer et de décrire espaces intérieurs et espaces extérieurs de manière « classique », puisque tout le temps d'accueil se passe dans les bois, c'est-à-dire en espaces extérieurs. Cependant, la dichotomie intérieur/extérieur est bien présente et prégnante, et fait l'objet de l'analyse (cf. points « éléments saillants »).

2.9.1.4 Pratiques déclarées en matière d'IEE

Durant les périodes de vacances, c'est-à-dire pendant les journées d'accueil complètes, les enfants sortent tous les jours, sauf par temps de canicule ou d'orage. Durant la semaine d'observation, les enfants sont en extérieur en permanence puisque le stage se déroule entièrement dans les bois. La météo de cette semaine, est favorable, mais Asma me dit que lors d'années précédentes, ce stage a eu lieu par temps de pluie, et que cela avait pourtant été possible.

2.9.1.5 Conditions d'observation

L'observation a lieu lors d'une journée complète en août, de 8h30 à 17h. Le temps est sec et ensoleillé. La température est d'environ 22 degrés. Dans le bois, il fait frais, un peu sombre et humide. Dans la plaine, le soleil est bien présent, et il fait chaud.

Les temps d'observation ont été complétés par des échanges avec Asma, et avec Pascal, le coordinateur.

2.9.1.6 Un élément d'analyse saillant : Recréer dehors un dedans contenant

Depuis le 1^{er} jour du stage, une grande partie des journées est occupée par la construction et l'amélioration de la cabane, qui constitue « un espace intérieur dehors ». J'identifie l'amélioration de la cabane comme un objectif central du stage.

Les enfants semblent motivés par ce que j'interprète comme un besoin et/ou une volonté de recréer/retrouver dehors le confort et l'aspect douillet/contenant du dedans. Le message implicite pourrait être: « *être aussi confortable dehors qu'à l'intérieur, c'est possible, pour autant qu'on recrée a minima dehors les conditions de l'intérieur* ».

J'observe en effet une similitude très forte entre cet « espace intérieur dehors » et un vrai espace intérieur, et en particulier à travers quatre points d'attention :

- L'aménagement à l'identique ;
- Les rituels de passage dedans ↔ dehors (en lien avec le point suivant) ;
- Le dedans douillet, sacré, qui se mérite ;
- Les repères symboliques spatiaux qui structurent et contiennent.

L'aménagement à l'identique

La cabane reproduit en miniature une « vraie » maison, tant à l'intérieur qu'aux abords extérieurs. Fabriquée à l'aide de branches, de corde et d'une bâche en guise de toit, elle est assez spacieuse pour contenir tout le groupe assis. Elle se compose d'une unique pièce intérieure carrée, avec des murs en branchages à travers lesquels percent de petites ouvertures faisant office de fenêtres vers l'extérieur. Lorsque le groupe se trouve à l'intérieur, un tapis de sol est improvisé avec une grande bâche. Des mobiles fabriqués en éléments de la nature pendent du plafond et décoorent la pièce. On entre dans la cabane par un des côtés de celle-ci qui a été aménagé en ouverture/porte avec des branchages et des mobiles.

Aux alentours de la cabane, les enfants ont égalisé la terre de manière à dessiner une terrasse et plusieurs petits chemins d'accès. Je remarque une petite « plantation » sur la terrasse ; Asma m'explique : « *C'est Arthur et son papa qui l'ont plantée. Arthur a emmené son papa ici un soir, et ils ont planté ça ensemble. Nous avons eu la surprise de le découvrir le lendemain matin en arrivant.* »

A une quinzaine de mètres de la cabane, un emplacement dans les buissons et fougères est actuellement utilisé comme espace toilettes.

Aujourd'hui, le projet du groupe est d'améliorer le confort de la cabane et de ses alentours, avec trois projets principaux, qui ont visiblement été décidés par le groupe en début de semaine : construire des meubles, construire une balançoire à placer aux abords de la cabane, et aménager l'espace toilettes afin d'en améliorer l'intimité et le confort. Pour ce faire, les enfants se répartissent librement en 3 équipes, chacune accompagnée d'un·e animateur·rice. Esteban, 10 ans, demande : « *Mais où est-ce qu'on va mettre la télé ?* » Les idées fusent, et il est décidé que l'on construirait un cadre en bois pour faire l'écran de télé. Louise propose : « *On pourrait faire des émissions télé aussi, par exemple des dessins animés, ou le journal !* » Et Esteban ajoute : « *Oui, et aussi des publicités !* ». Ce projet occupera une grande partie de la journée des enfants.

Dans cet aménagement à l'identique, il est intéressant d'observer les éléments qui arrivent spontanément en tête aux enfants; outre les constituants de base (murs, toit, porte d'entrée), ce qui semble indispensable à une vraie maison sont des éléments :

- d'ameublement : fauteuil, table, tapis de sol ;
- de décoration : les modules ;
- de soin : les toilettes ;
- de loisirs : la télé et la balançoire ;
- d'aménagements extérieurs : chemins d'accès et terrasse.

Concernant les loisirs, on note que loisirs calmes/passifs et loisirs physiques/actifs sont représentés, les premiers à travers la télévision (placée à l'intérieur de la cabane), et les seconds à travers la balançoire, placée aux abords extérieurs.

Les rituels de passage intérieur/dedans ↔ extérieur/dehors

La transition intérieur/dedans vers l'extérieur/dehors, et inversement, se fait à travers différents rituels. Certains de ces rituels sont similaires qu'il s'agisse d'une transition entre un « vrai » dehors et un « vrai » dedans (et inversement), et ce que j'observe dans le bois lors de l'entrée et de la sortie de la cabane, et notamment à deux moments :

- 9h30, dans les locaux du CEC. Après l'accueil du matin, le groupe s'apprête à quitter les locaux du CEC pour sortir et se rendre dans les bois. Les enfants ont remis leurs chaussures qu'ils avaient enlevées pour entrer dans l'espace accueil. On attend que tout le groupe soit prêt. Avant de sortir et d'emprunter les rues, Carrie demande aux enfants de rappeler les règles. On reste groupés. On marche calmement en file indienne mais en se donnant la main deux par deux. On reste tout le temps sur le trottoir, du côté le plus éloigné de la route.
- 10h10 : Le groupe est arrivé dans le bois, à l'endroit du camp de base. Petit moment informel de retrouvailles des lieux. Après quelques instants, le moment de briefing du matin dans la cabane se prépare. Les enfants enlèvent leurs chaussures et se

rassemblent pour entrer dans la cabane. Certains enfants sont encore dans les bois et arrivent petit à petit près de la cabane. Carrie rappelle qu'on attend que tout le monde soit là pour entrer dans la cabane. Elle rappelle également aux enfants de se remémorer leur « code d'accès », chacun le sien, pour pouvoir entrer dans la cabane. Une file indienne se forme, et un par un, les enfants entrent dans la cabane en énonçant leur code à Carrie. Les animateur·rice·s entrent aussi, et tout le monde s'assied en cercle. Une bougie est allumée au centre du cercle. Carrie rappelle : « *On inspire profondément de l'air pour gonfler ses poumons comme un ballon et on devient tout calme* ». Le briefing de la journée commence. Lorsqu'il est terminé, on éteint la bougie, et tout le monde sort. Chacun remet ses chaussures et on vaque aux tâches qui ont été décidées lors du briefing.

Quel sens a le fait d'enlever ses chaussures ? Il ne s'agit pas ici uniquement de questions d'hygiène. En effet, lors de leurs activités à l'extérieur de la cabane, les enfants s'asseyent par terre, dans des feuilles, sur des branches, voire même dans la terre. Ils manipulent la terre et les éléments de la nature sans se soucier de questions de propreté/saleté/hygiène. Et je ne remarque aucune volonté ou injonction des animateur·rice·s allant dans le sens de faire attention à ne pas se salir. Par contre, lorsqu'ils entrent dans la cabane, les enfants enlèvent spontanément leurs chaussures. Sans qu'il y ait de (rappel) de règle explicite en ce sens. Je fais l'hypothèse que cela témoigne du statut particulier attribué implicitement à l'espace intérieur : le dedans est douillet, sacré ; y accéder constitue une forme de récompense qui se mérite.

Le dedans se mérite, est sacré, douillet/contenant

Les rituels particuliers décrits ci-dessus m'amènent à m'interroger sur le statut implicite de l'espace intérieur. La cabane, sa construction, son amélioration semblent des objectifs centraux de la semaine de stage. En outre, y accéder se mérite ; c'est ce dont témoignent au moins deux observations :

- 10h10 : Après avoir marché pendant 35 minutes, depuis les locaux du CEC, à travers rues et sentiers mais aussi passages non défrichés comportant ronces, orties, racines, pentes et autres difficultés (dont la vallée de la mort), l'arrivée du groupe aux abords de la cabane est saluée par des rires et des cris de satisfaction et de joie des enfants. La cabane est enfin atteinte, ouf, on l'a bien mérité ! Les animateur·rice·s félicitent les enfants d'y être arrivés, et en particulier ceux et celles qui ont eu plus de mal. Les enfants semblent contents et soulagés. Ils déambulent aux alentours de la cabane.
- 10h20 : Après un moment de retrouvailles des lieux, le moment d'entrer dans la cabane est arrivé. Aucun enfant ne s'y est rué directement en arrivant sur les lieux. L'entrée nécessite des règles et rituels (cf ci-dessus), et l'occupation intérieure implique aussi des règles différentes de celles en vigueur à l'extérieur, comme notamment celle d'être calme (pas de cris, pas de jeux physiques, pas de mouvements amples ou brusques). L'entrée se mérite notamment par le fait d'être en file indienne et de se souvenir de son code personnel.

- En outre, les rituels nécessaires à l'accès et aux activités à l'intérieur de la cabane (chaussures, file indienne, codes, bougie, etc.) confèrent à celui-ci un caractère implicite privé/sacré. Un autre élément renforce cette hypothèse :
- 11h10 : Un enfant, Marco, arrive dans le bois accompagné par sa maman. Celle-ci avait prévenu qu'il arriverait plus tard. Elle se dirige vers Stéphane, occupé à scier des branches avec un enfant près de la cabane. Elle entame une brève conversation avec lui, et lui demande une information pratique. Stéphane lui répond qu'il ne sait pas, mais qu'elle peut poser la question à Asma. Asma est à l'intérieur de la cabane avec un enfant, occupée à installer le petit canapé qu'ils viennent de fabriquer. La maman hésite, voit qu'Asma est dans la cabane occupée avec un enfant, et répond à Stéphane: « *Non, ce n'est pas grave, elle est occupée, je ne vais pas la déranger. Je vais me débrouiller autrement* ». Ce qui est intéressant, c'est d'observer le fait que la maman préfère ne pas entrer dans la cabane car elle pense y déranger Asma, alors qu'elle s'était adressée auparavant spontanément à Stéphane, tout aussi occupé qu'Asma, mais à l'extérieur.

L'intérieur de la cabane, obéissant à des règles particulières (cf. ci-dessus), est en quelque sorte le pendant du coin doux que l'on trouve dans les vrais espaces intérieurs. C'est un espace plus confiné, où les enfants ne peuvent s'y trouver en groupe complet qu'assis en cercle, les uns contre les autres. Disposant de moins d'espace personnel, ils sont plus en contact les uns avec les autres, ce qui nécessite une attitude calme et posée. C'est l'endroit où ils peuvent se poser, se reposer, par exemple après une activité plus physique dans un environnement moins contenant. C'est aussi l'endroit, ici, où l'on peut prendre soin d'un enfant, comme par exemple enlever une écharde. Par opposition, les espaces extérieurs sont dédiés au fait de bouger, de courir, de prendre ses distances par rapport au groupe et de retrouver un espace personnel plus vaste, si on le souhaite. La vastitude des espaces extérieurs offre la possibilité aux enfants soit de se regrouper, soit de s'éloigner les uns des autres. Ce que ne permet pas l'espace intérieur.

Les repères symboliques spatiaux qui structurent et contiennent : l'exemple de la bâche

Tout au long de la journée, j'observe l'utilisation symbolique qui est faite d'une bâche bleue en toile plastifiée épaisse, à différents moments clés. Sans que des consignes particulières soient données aux enfants à ce propos, elle donne des repères spatiaux à ceux-ci. Ces repères semblent particulièrement importants, rassurants, face à la vastitude de l'espace extérieur.

- 10h10 : arrivée du groupe aux alentours de la cabane. Asma déplie la bâche et la pose par terre, près de la cabane. Spontanément, les enfants y déposent leurs sacs à dos contenant leur pique-nique de midi.
- 10h20 : Après un petit moment informel de retrouvailles des lieux, le moment du briefing matinal dans la cabane se prépare. Asma prend la bâche sur laquelle se trouvaient les sacs et la pose comme un tapis à l'intérieur de la cabane, marquant

l'endroit où les enfants pourront s'asseoir, restreignant encore un peu l'espace utilisable au sein de la cabane.

- 11h40 : L'occupation autour de l'amélioration de la cabane prend fin. Le groupe se dirige vers la plaine non boisée se trouvant à une trentaine de mètres de la cabane, pour y faire un jeu collectif. Asma sort la bâche de la cabane et la transporte dans la plaine. Elle la dépose à un endroit précis. Les enfants s'y asseyent lorsque ce n'est pas leur tour de participer au grand jeu collectif. Ils s'y « agglutinent » tous, alors que l'espace de la plaine est très vaste.
- 12h15 : le jeu collectif est terminé. C'est l'heure de la pause de midi. On cherche un endroit un peu ombragé dans la plaine pour s'y installer. Asma déplace à nouveau la bâche et l'installe à l'endroit choisi. Les enfants, les animateur·rice·s et moi-même nous y asseyons, déballons notre pique-nique et commençons à manger. La bâche est à peine assez grande pour que tout le monde s'y asseye. Tout le monde se retrouve confiné dans un espace vraiment petit, alors que la plaine est vaste. Un enfant arrivé un peu plus tard proteste auprès d'un autre enfant déjà assis sur la bâche : « *Je n'ai pas de place ! Tu peux reculer un peu pour me faire une place sur la bâche ?* » L'enfant sollicité recule, permettant à l'enfant demandeur de s'installer. Tout le monde est enfin assis sur la bâche. La proximité des uns et des autres rend l'installation très inconfortable et la manipulation des boîtes à tartines difficile. Mais qu'importe. C'est sur la bâche qu'on s'assied. C'est la place dédiée. Tout se passe comme si la bâche permettait de réduire la vastitude de la plaine, un peu effrayante. Les fourmis et autres insectes s'aventurant sur la bâche durant le temps de repas sont vite écartés en-dehors de celle-ci.

La bâche constitue un repère visuel structurant vite intégré par les enfants. Et très efficace, car à aucun moment, je n'ai entendu un·e animateur·rice donner de consigne par rapport à cela.

2.9.2 Conclusion

Cinq points transversaux sont importants à relever.

1. La question des inégalités

Il est interpellant de constater que la question de la disponibilité et de la qualité des espaces extérieurs est liée aux inégalités socio-économiques. Certains enfants n'ont pas d'espace privé dans leur habitat ni dans les structures 0-3 ans ou ATL qu'ils fréquentent. De plus, ils vivent souvent dans des quartiers où les espaces verts sont peu présents. Il est probable que ne disposant pas d'espace extérieur privé, ces enfants aient moins d'opportunité d'aller dehors.

2. La place des enfants dans l'espace public

Il y a certainement une réflexion à développer concernant la qualité des espaces publics, leur accessibilité aux familles et aux lieux d'accueil ainsi que leur intérêt pour les enfants de différents âges. La présence d'enfants dans les espaces publics a probablement un impact sur la convivialité et l'ambiance de ceux-ci. Nous pouvons faire l'hypothèse que des villes et des villages qui veillent à ce que la mobilité et les espaces publics quels qu'ils soient (non seulement les plaines de jeux et les parcs mais également les trottoirs, les places, les rues etc) soient pensés en tenant compte des enfants améliorent la qualité de vie de tou-te-s les habitant-e-s.

3. Le développement d'une approche équilibrée entre risques et bénéfices

Il semble que les bénéfices de l'IEE pour les enfants soient sous-estimés par les professionnel-le-s. Nous l'avons vu, les professionnel-le-s ne citent spontanément qu'un nombre réduit de bénéfices liés à l'IEE. Par ailleurs, les enfants fréquentant les lieux étudiés ont peu de possibilité d'expérimenter des jeux risqués qui ne leur sont pas proposés ou permis par les professionnel-le-s.

Développer une approche basée sur une analyse des risques ET des bénéfices est une priorité.

4. L'IEE comme caisse de résonance des relations au sein de l'équipe et avec les parents

L'IEE par les équipes est une caisse de résonance de ce qui se passe au niveau plus général. TOUT se passe mieux lorsque l'équipe est soudée, cohérente, valorise la diversité des compétences des professionnel-le-s et la complémentarité de chacun-e (notamment le fait que certain-e-s sont plus à l'aise que d'autre dehors), entretient des relations de confiance réciproque avec les parents, peut avoir du temps de réunion en-dehors de la présence d'enfants, est réellement soutenue par la hiérarchie dans leurs projets. Il est donc important de réaliser un travail au niveau de la dynamique d'équipe, notamment sur les rôles de chacun-e, en s'appuyant sur la complémentarité et les richesses de chaque membre de l'équipe.

L'activité en plein air semble également jouer le rôle de caisse de résonance pour les relations avec les parents en général ; l'hypothèse est que lorsque les relations avec les familles sont bonnes et que la confiance est installée, l'activité en plein air ne pose pas de problème aux parents. En revanche, si les relations sont tendues, l'activité en plein air a tendance à cristalliser les conflits.

5. Pas de recette, mais des réponses sur mesure pour chaque équipe

La variabilité des fonctionnements plaide pour le fait qu'il n'y a pas de recette miracle, pas de solution clé sur porte, pas de norme absolue de qualité, mais des contextes et des publics différents, pour qui les pratiques doivent être ajustées. Il ne s'agit pas de prôner tel ou tel type d'organisation mais de permettre aux équipes de développer leur réflexivité pour trouver une organisation optimale dans le contexte qui leur est propre, et pour pouvoir revoir et améliorer celle-ci de manière régulière.

3 Entretiens auprès de parents

3.1 Rappel des objectifs et de la méthodologie

Les objectifs et la méthodologie sont décrits en détail dans le chapitre « méthodologie » de cette partie du rapport.

Pour rappel, il s'agit, en complément des données récoltées dans les autres volets de cette recherche, de **mieux comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre, chez les parents, dans l'investissement ou non des espaces extérieurs par leurs enfants**, et donc d'interroger leurs représentations sur différentes thématiques qui y sont liées.

Nous avons choisi d'analyser les données de manière globale, et non entretien par entretien, en structurant celles-ci en 7 axes principaux. Cette structure est bien sûr arbitraire ; certains éléments se trouvant dans un axe auraient également pu trouver leur place dans un autre axe. Chaque axe se termine par un paragraphe reprenant quelques points d'attention saillants, utiles pour l'action.

Toutes les thématiques du canevas d'entretien⁹ ont été abordées avec les répondant·e·s ; toutefois, en fonction des répondant·e·s, certaines thématiques ont donné lieu à des réponses plus développées que d'autres. Notre objectif était d'aller aussi loin que possible dans la compréhension des représentations des parents. C'est pourquoi nous avons approfondi certaines questions avec les répondant·e·s lorsque ceux-ci et celles-ci nous semblaient pouvoir aller plus loin dans leur réflexion par rapport à des thématiques particulières. En outre, comme nous le pressentions, avec certain·e·s répondant·e·s, la barrière de la langue a été un frein majeur pour obtenir des réponses précises et approfondies à certaines questions.

Les extraits de témoignages sont suivis du prénom (d'emprunt) du parent dont ils émanent.

⁹ Les axes du canevas d'entretien sont décrits dans la partie « méthodologie » de cette partie du rapport.
Volet 2 : Analyse qualitative transversale

Les parents interrogés sont :

- ✓ **Marie** : Maman de 2 enfants de 3 mois et 3 ans. Env. rural, grand jardin privatif.
- ✓ **Adrien** : Papa de 2 enfants de 3 mois et 3 ans. Env. rural, grand jardin privatif.
- ✓ **Norman** : Papa d'1 enfant de 2 ans et demi. Env. semi-rural, pas de jardin privatif.
- ✓ **Svetlana** : Maman de 2 enfants de 9 mois et 4 ans. Env. rural, grand jardin privatif.
- ✓ **Pierre** : Papa de 2 enfants de 9 mois et 4 ans. Env. rural, grand jardin privatif.
- ✓ **Sadia** : Maman de 2 jeunes adultes. Elle témoigne de l'époque où ils étaient en âge primaire ou maternel. Env. rural, petit jardin privatif.
- ✓ **Julienne** : Maman de 2 enfants de 22 mois et 5 ans. Env. rural, jardin privatif.
- ✓ **Frédéric** : Papa de 2 enfants de 4 et 6 ans. Env. urbain, jardin privatif.
- ✓ **Murad** : Papa de 3 jeunes adultes, et 2 enfants de 7 et 8 ans. Env. urbain, pas d'espace extérieur privatif.
- ✓ **Saïd** : Papa de 3 jeunes adultes, et 4 enfants de 6, 8, 13 et 17 ans. Env. urbain, pas d'espace extérieur privatif.
- ✓ **Rachida** : Maman d'1 jeune adulte et d'1 enfant de 10 ans. Env. urbain, pas d'espace extérieur privatif.
- ✓ **Safia** : Maman de 3 enfants de 6, 10 et 15 ans. Env. urbain, pas d'espace extérieur privatif.
- ✓ **Dora** : Maman de 4 enfants de 7, 9, 13 et 14 ans. Env. urbain, pas d'espace extérieur privatif.
- ✓ **Marina** : Maman de 3 enfants de 10 mois, 4 et 7 ans. Env. urbain, pas d'espace extérieur privatif.
- ✓ **Vérane** : Maman de 3 enfants de 14 mois, 3 et 11 ans. Env. urbain, pas d'espace extérieur privatif.

3.2 Résultats

Les résultats donnent un aperçu (non-exhaustif) de ce qui est à l'œuvre dans la manière dont « ces parents-là » envisagent l'investissement des espaces extérieurs pour et avec leurs enfants.

Ils permettent aux professionnel·le·s de l'éducation et de l'accueil de questionner leurs propres représentations de ce qui se joue pour les familles en matière d'IEE. Ils fournissent des éléments-clés permettant la formulation de pistes de recommandations pour communiquer de manière efficace, soutenante et éclairée autour des enjeux liés à l'investissement des espaces extérieurs.

3.2.1 « Le dehors », une notion polysémique, des réalités diverses

Ce qui est visé à travers cet axe : Que signifie être dehors ? Est-ce que cela a le même sens pour toutes les familles ?

C'est un des tout premiers éléments à prendre en considération pour lire les résultats ci-dessous. Sortir, être dehors, comme l'ont montré d'autres volets de la recherche, cela peut tout aussi bien signifier se trouver dans un *espace extérieur privatif* (cour, terrasse, jardin, ...) le plus souvent clôturé, ou être dans un *espace extérieur public* (parc, rue, plaine de jeu, ville, village).

L'enquête auprès des parents vient confirmer qu'il s'agit bien de deux contextes radicalement différents, et que cette distinction a des implications pour les différents axes étudiés ci-dessous. Elle met en outre en évidence le fait que certaines familles ont accès tant à des espaces extérieurs privés qu'aux espaces publics, alors que d'autres, pour sortir avec leurs enfants, doivent d'office investir les lieux publics. Et les témoignages ci-dessous, en lien avec les différents axes, le prouvent : investir les espaces extérieurs publics, cela n'a rien d'anodin.

En outre, pour certaines familles, il semble que « sortir » signifie « sortir de la maison pour aller dans un autre endroit à l'intérieur ». C'est ce que montre la réaction spontanée de certains parents lorsqu'on leur pose la question de ce que font leurs enfants dehors, et qui donnent l'exemple d'autres activités d'intérieur, par exemple au sein d'une Maison de Quartier : aller à la maison de quartier, c'est sortir, même si les enfants restent à l'intérieur du bâtiment. Ainsi, par exemple, lorsque l'on demande à cette maman comment elle perçoit les bénéfices pour son enfant selon qu'il est à l'intérieur ou à l'extérieur, elle semble comprendre « selon qu'il est à la maison ou à la Maison de Quartier » :

« Plus épanoui. Mon fils est seul avec moi, il n'a personne derrière, quand il est ici [à la Maison de quartier], il est gai, heureux, ils apprennent plein de choses (.. ;) ils peuvent jouer, les animateurs sont avec eux, on les écoute aussi, c'est ça qui est le plus important, il y a plein de jeux ». (Rachida)

Le témoignage ci-dessous illustre la même divergence de compréhension, lorsque nous demandons à une maman de nous parler des activités de sa fille qui se passent dehors :

« Oui, elle avait des activités extrascolaires, c'était la danse orientale ». (Vérane)

Points d'attention

Tous les enfants et toutes les familles ne disposent pas de façon égale d'un accès à des espaces extérieurs ressentis comme « sécurisants » ou agréables à fréquenter. C'est une donnée importante dont il faut tenir compte dans la formulation des messages de promotion de l'IEE à l'égard des familles; en effet, ne pas en tenir compte, ce serait prendre le risque de mettre en difficulté les familles ayant un accès moins aisé à des espaces extérieurs sécurisés et agréables, et de mettre à mal leur estime d'eux-mêmes en tant que « bons parents » sortant avec leurs enfants.

En outre, si sortir de chez soi *pour être à l'extérieur* présente des bénéfices, sortir de chez soi *pour être dans un autre intérieur* en présente également. C'est la combinaison et l'alternance de « rester chez soi / sortir dehors / « sortir dedans » » qui permet de multiplier les opportunités de découvertes, de rencontres et d'apprentissages pour les enfants. Il est dès lors important, dans les messages valorisant l'IEE, de ne pas invisibiliser ou amoindrir les bienfaits des deux autres composantes.

3.2.2 Nature des activités dedans-dehors

Ce qui est visé à travers cet axe : Quelles sont les activités que les enfants aiment faire dedans ou dehors ? La nature de ces activités est-elle différente ? Certaines activités sont-elles spécifiques au dedans ou au dehors ? Certaines activités, certains jeux ou jouets du dedans peuvent ils s'exporter dehors, et inversement ?

3.2.2.1 Activités calmes ou activités motrices

Les activités citées d'emblée comme étant « d'intérieur » sont des activités calmes, de l'ordre des jeux symboliques ou de psychomotricité fine, tandis que les jeux moteurs sont davantage cités comme étant des activités d'extérieur.

« [A l'intérieur] La grande, la lecture, la petite jouer à la poupée ». (Safia)

« A l'intérieur, c'est plus chipoter, il peut mieux s'occuper tout seul. Il arrive à s'occuper tout seul assez longtemps. Il prend des morceaux de papier, des magazines, il découpe tout seul dedans ». (Pierre)

« On joue beaucoup, par exemple jeux de société. Je ne sais pas lire beaucoup, ma fille m'aide, elle prend des devinettes. Elles m'aident ». (Safia)

« Sinon, sur son téléphone. Il a un petit téléphone. Il aime se documenter. S'il a des questions, il regarde ». (Dora)

« Chez moi, c'est plus bricolage ... Lecture non. Malheureusement mes enfants n'aiment pas lire. La dernière est encore petite, mais les deux grands n'aiment pas lire ». (Vérane)

« [Dehors, espace public] Rouler à vélo, faire un match de foot, faire le tour du quartier à vélo avec les copains ». (Murad)

« [Dehors, espace public] Les filles elles aiment bien se mettre sur le banc, discuter, surtout les ados ». (Vérane)

« [Dehors, espace public] Les garçons et les filles, ils font la même chose, mais pas au même endroit. Des fois ils se mélangent, ils racontent ce qu'ils ont vu à l'école, mais la plupart du temps les filles aiment bien être plus par là, qu'au fond avec les garçons ». (Safia)

« *Au parc, ils jouent au foot. Au ballon* ». (Rachida, Safia)

« *[Dehors, espace public] Tout le monde joue au ballon, les filles et les garçons* ». (Murad et Saïd)

« *[Dehors, espace public] A cache-cache* ». (Murad)

« *[Dehors, espace public] Au vélo* ». (Saïd)

« *Le foot c'est au club, mais tout ce qui est playstation, c'est à la maison* ». (Rachida)

« *Mon fils, il aime bien faire du vélo. On a passé un mois de vacances en Amérique. Après une semaine, il me dit maman, mon vélo me manque, il faut qu'on rentre. Et s'il n'a pas son vélo, il faut lui mettre la télé* ». (Julienne)

3.2.2.2 Exporter des activités d'intérieur dehors, et inversement

Il semble assez communément admis que pratiquement toutes les activités que l'on fait à l'intérieur peuvent s'exporter dans l'espace extérieur privé, à quelques exceptions près :

« *Les jeux d'extérieur, on ne sait pas les faire à l'intérieur, mais par contre, les jeux d'intérieur, on peut tout à fait les faire à l'extérieur. Dessiner, il peut dessiner dehors, faire des puzzles, il peut faire des puzzles dehors, jouer aux petites voitures aussi ...Généralement, tout ce qu'il aime bien faire à l'intérieur, il le fait aussi à l'extérieur* ». (Adrien)

« *Que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur, il adore découvrir. Il est hyper curieux. Et donc dès qu'il y a quelque chose de nouveau, qui peut le stimuler, il adore ça* ». (Marie)

« *Il adore jouer aux petites voitures, aux pompiers ; que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur ! Il prend ses voitures, il y joue partout* ». (Marie)

Certains jeux et jouets semblent transportables de l'intérieur vers l'extérieur, ou le sont potentiellement moyennant certains aménagements, alors que d'autres le sont moins ou pas du tout:

« *Tout est possible. Mais par exemple, ses lego, il faudrait vraiment protéger toute la terrasse pour qu'ils ne passent pas à travers. C'est plus ce genre de choses-là qui nous freinent.* » (Marie)

« *Et aussi, quand on était en vacances, il allait chercher les playmobils pour jouer dans l'eau avec les playmobils, parce qu'il y avait un bateau pirate, alors il disait ah ben je peux mettre le bateau pirate dans l'eau, ça va être chouette !* » (Adrien)

« *Y a juste ... on ne sort pas trop ses peluches, quoi. On n'a pas envie qu'elles soient sales, pleines de terre. Mais avec ses peluches, il ne joue pas vraiment. Il n'a pas d'interactions avec ses peluches. Je ne voudrais pas qu'il mette son*

doudou dans la boue. Mais il ne joue pas vraiment avec son doudou. Son doudou, c'est pour se rassurer. Ce n'est pas comme Alice, sa copine. Elle, Alice, elle joue avec son doudou ». (Adrien)

« Oui, ça arrive. Les voitures, les lego. Mais je ne veux pas parce que parfois ils oublient et puis il pleut. Il y a des jeux que je ne veux pas qu'il amène dehors ». (Julienne)

Par contre, les activités d'extérieur trouvent moins facilement leur place à l'intérieur :

« Avec le ballon, on essaye de le canaliser, qu'il joue dehors. Parce que s'il commence à lancer la balle partout ici, ça va vite être le carnage, quoi ! Mais lui, s'il pouvait, il le ferait ! C'est comme le bac à sable. Il adore jouer dans le bac à sable. S'il pouvait ramener le sable à l'intérieur, ben il serait heureux ! ». (Marie)

Parfois, il est toutefois possible d'aménager ou de repenser une activité a priori d'extérieur pour qu'elle puisse se faire à l'intérieur :

« S'ils ont des enfants qui veulent jouer au foot, c'est sûr qu'à l'intérieur, c'est plus compliqué. Quoique nous on joue au foot dans le couloir, tu vois entre la toilette et la cuisine, chez nous il y a un long couloir, donc on joue au foot là avec les filles, bon pour le moment c'est pas du vrai foot, plus tard si elles veulent jouer au foot c'est sûr qu'on devra aller dehors. Mais sinon en soi, c'est pas parce qu'on est à l'intérieur que je vais le dire faut pas faire ci ou ça. D'ailleurs pour le moment, elle ne fait du roller qu'à l'intérieur jusqu'à présent. Ça va peut-être changer avec l'âge. On verra ». (Frédéric)

Les jeux et jouets de l'extérieur semblent plus difficilement bienvenus à l'intérieur, même si certains parents nuancent leur propos, ou témoignent d'une potentielle ouverture à cet égard :

« Non, je ne veux pas non plus, parce que c'est trop sale et que le sable ... non, je ne veux pas. Chaque fois je lui dis « si tu as décidé que c'est un jeu de dehors, tu le laisses dehors ». Parce qu'il ne sait pas les laver après, c'est moi qui vais les laver, et je vais trouver du sable partout, dans son lit, dans sa chambre. Non ». (Julienne)

« Dehors, il adore arroser. Avec un petit vaporisateur. S'il pouvait le prendre à l'intérieur, il adorait ça. Mais là c'est nous qui disons non, on n'a pas envie que la maison soit trempée. Maintenant, si il était un tout petit peu plus grand ... bon pour le moment on ne le fait pas parce qu'il n'a pas encore toute la compréhension de ce qui se fait, mais s'il était plus grand, avec le vaporisateur, ben il pourrait très bien arroser les plantes à l'intérieur, on a plein de plantes à l'intérieur. Mais c'est juste que maintenant il ne fait pas encore la distinction entre je dois arroser dans le pot de la plante, et pas à côté sur les trucs électriques ou sur le maxi cosy de ma sœur ». (Marie)

« Mais bon, il va nous ramener son arrosoir qu'il a dans le bac à sable pour jouer avec de l'eau, s'il veut jouer dans le bain avec, on ne va pas lui dire non ».
(Adrien)

3.2.2.3 Jeux d'imitation, dedans et dehors

Plusieurs parents insistent sur l'importance des jeux d'imitation, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur: imiter ce que font les parents, imiter la vie, reproduire ce qu'on observe dedans ou dehors :

« Il aime bien reproduire les choses qu'il voit, dehors ou à l'intérieur. Par exemple, avec le tracteur playmobil. Quand il a vu tous les tracteurs qui passaient et qui allaient chercher les ballots dans les champs, ben après, son jeu, c'était de faire des ballots, quoi. Il fait des ballots, il les met dans son tracteur. Il aime bien de reproduire. Reproduire ce qu'il voit. L'autre jour, j'ai crevé un pneu au milieu des champs, il y a quelqu'un qui a dû venir pour refaire ma roue. Et ben le soir, Liam appelait le dépanneur parce que sa voiture avait un pneu crevé. Donc il jouait à appeler le monsieur, à venir mettre le cric ». (Marie)

Parmi les activités d'imitation citées, cuisiner et jardiner reviennent souvent. A ce propos, deux constats sont également mis en évidence. Le premier, c'est l'attrait très important exercé sur les enfants par les objets « de la vraie vie », utilisés, par les adultes, en comparaison avec celui exercé par les jouets. Et le second, c'est le fait, relativement neuf, de l'attrait exercé par des activités de la vraie vie telles que la cuisine et le jardinage, qui prennent dès lors valeur de jeu pour les enfants, mais aussi pour les parents :

« Quand il joue dans le jardin, il prend ses outils ou il prend mes outils de jardin. On lui a acheté des outils. Donc quand je suis avec une bêche, il prend sa bêche. Aider, faire des trous, faire comme papa, utiliser les mêmes outils que papa (...) On a un grand terrain, on a des animaux et on aime bien venir voir les animaux. Quand je vais au potager, il aime utiliser mes outils. Alors qu'il a les siens ».
(Pierre)

« Les enfants de maintenant s'intéressent de plus en plus à la cuisine. Quand papa fait des cookies, il s'intéresse à tout. Avant, la cuisine, ce n'était pas un jeu pour les enfants. Ça devient la normale des activités, même chez les tout-petits à la crèche ». (Svetlana)

« Si on n'a pas le temps de jouer avec lui, si on doit par exemple cuisiner, on va lui dire viens cuisiner avec nous ! Bon, ça c'est pas vraiment un « jeu », mais bon ... en fait, si ! Ça devient un jeu pour lui. Il va couper les champignons, il va transvaser le riz, ... il aime bien faire la vaisselle, débarrasser le lave-vaisselle, ... On essaye du coup de l'impliquer le plus possible. Et finalement, ça devient un jeu pour nous aussi. Cuisiner avec lui, finalement je trouve ça gai. Bon, il faut s'armer

de patience, parce qu'il y en a partout. Mais voir ses petites mains qui commencent à chipoter dans la farine, ... je trouve ça drôle ». (Marie)

« Par exemple, dans la cuisine, il avait adoré, et je me suis dit qu'on devrait le faire plus souvent, je faisais la cuisine, du poulet, des carottes, des pommes de terre, enfin j'invente, mais donc lui il était allé chercher « son » poulet, « ses » carottes, « ses » pommes de terre, et il avait regardé comment on faisait. Et son papa avait dû mettre du beurre sous la peau du poulet et pour ça il avait dû regarder sur son gsm comment faire. Et bien le lendemain, Liam était sur sa petite cuisine, avec son petit téléphone, et il mettait du beurre sous la peau de son poulet, quoi ! ». (Marie)

C'est aussi la question de la participation à la vie de la famille qui est en jeu :

« Il aime bien reproduire ce qu'on fait. Il aime bien participer à la vie de la famille. Je pense que c'est l'interaction, et le fait d'apprendre, qu'il aime bien ». (Adrien)

« Si je suis occupé à faire autre chose, par exemple préparer le repas, elle va participer ». (Norman)

« Quand je cuisine, il dit « oh je veux couper les légumes ». Donc je lui donne le plus petit couteau possible. Et il découpe ». (Svetlana)

« J'ai toujours à faire, il participe. Par exemple cuisine, vaisselle, il est toujours avec moi ». (Rachida)

Points d'attention

Ce qui apparaît très clairement, c'est que faire dehors des activités estampillées a priori « d'intérieur », cela n'a rien d'impossible, pour un très grand nombre de celles-ci en tout cas. Il importe de se poser au moins quatre questions à cet égard. La première concerne les conditions nécessaires et suffisantes pour que cela soit possible et agréable, ainsi que les aménagements potentiels à apporter tant au niveau des espaces que des temporalités. La seconde a trait au sens que cela a d'exporter ces activités d'intérieur dehors. Quelle est la plus-value ? Et par opposition, quel est l'intérêt de maintenir l'organisation de ces activités à l'intérieur ? Ne risque-t-on pas de « perdre quelque chose » en organisant ces activités d'intérieur dehors ? La troisième question découle directement des deux premières : y-a-t-il des activités d'intérieur qu'il n'est pas possible, souhaitable, bénéfique d'exporter dehors ? Et la quatrième concerne les espaces publics. Tous les témoignages concernent l'exportation des activités d'intérieur vers l'espace extérieur privé. Qu'en est-il pour les familles, mais aussi pour les professionnel·le·s de lieux d'EJAE, qui n'ont accès qu'à des espaces extérieurs publics ?

A l'opposé, les parents interrogés semblent moins enclins, ou peut-être moins créatifs sur ce plan, à importer à l'intérieur des activités estampillées « d'extérieur ». Or, même si nous

encourageons fortement les équipes de professionnel-le-s, et à travers eux et elles, les parents à ne pas considérer la météo comme un frein insurmontable, il faut bien reconnaître qu'il existe quand même des conditions météorologiques qui compromettent fortement l'IEE, privant les enfants de toute une série de bénéfices qui y sont liés : se dépenser, courir, se défouler, crier ... Certains témoignages montrent cependant qu'il est possible, moyennant certains ajustements, concessions ou aménagements, d'organiser certaines de ces activités d'extérieur à l'intérieur. Tout en gardant à l'esprit que ces possibilités dépendent fortement des contextes de vie et d'habitation des familles, il peut être intéressant de réfléchir avec elles à la manière dont elles pourraient mobiliser et tirer parti des ressources de leur environnement de vie intérieur et extérieur, compte tenu aussi des contraintes de celui-ci, afin de permettre aux enfants de multiplier les opportunités de jeux, quelle que soit la météo.

Enfin, un troisième point d'attention concerne l'attrait des enfants pour les jeux d'imitation, de reproduction, et de participation à la vie familiale, et parallèlement, leur attrait pour les objets de la vie de tous les jours. A l'intérieur comme à l'extérieur, les enfants sont attirés par « la vraie vie » et apprennent énormément de cette manière. Dans cette optique, les activités très élaborées, très complexes, de même que les jouets « pour enfants » ne sont pas forcément indispensables partout, tout le temps.

3.2.3 Bénéfices et avantages dedans –dehors

Ce qui est visé à travers cet axe : Qu'est-ce que cela apporte aux enfants, le fait de jouer dedans ou dehors ? Est-ce différent ? Qu'est-ce qui plaît aux enfants dedans ou dehors ? Que trouve-t-on dehors, qu'on ne trouve pas dedans, et inversement ?

3.2.3.1 L'ouverture des possibles

Plusieurs parents mentionnent le fait que les enfants semblent moins se lasser de leurs jeux quand ils sont dehors. Même au sein d'un même lieu extérieur, il y a tout le temps quelque chose de nouveau à découvrir.

« (A l'intérieur), ils se lassent vite, ils doivent changer (...) Ça dépend de l'âge de l'enfant. S'ils sont petits, 7-8 ans, ils vont vite se lasser (...) C'est un peu comme nous, quand on a compris comment ça marche, on n'est plus trop intéressé (...) Dehors, ils ne se lassent pas. C'est différent (...) à la maison, ils sont limités à quelques jeux, tandis qu'ici, au parc, pas ». (Dora)

« (Dehors) même s'ils se lassent, ils vont faire autre chose. Par exemple, les miens, ils aiment bien aller dans la verdure. A la maison, c'est fermé, c'est normal qu'ils se lassent vite. Ici, même si ça ne change pas, tous les jours ils découvrent quelque chose. Ils vont toujours trouver quelque chose de nouveau à faire ; même s'il n'y a pas grand-chose. Ils trouvent toujours ». (Vérane)

« C'est vrai, je te rejoins, il y a tous les jours quelque chose de différent qui se passe. Mon fils quand il rentre, il a tous les jours quelque chose de différent à raconter sur les journées à l'extérieur. Tandis qu'à la maison, il n'y a rien à raconter ». (Safia)

3.2.3.2 Le sentiment de liberté

Être dehors permet aux enfants de sentir plus libres qu'à l'intérieur : moins de règles, moins de contraintes, plus de place pour laisser leur imagination s'exprimer.

« Ils ont plus l'imaginaire qu'à la maison où c'est un peu plus strict, il y a des règles. Tu regardes la télé mais tu diminues le son, tu peux pas dessiner sur le mur ... Alors qu'ici, tu peux faire ce que tu veux entre guillemets ». (Dora)

« Tu devrais voir le mur à côté de ma télé, on dirait Picasso, mais c'est tellement mignon, tu n'as pas envie de passer un coup de peinture, tu te dis c'est son imagination. C'est juste que c'est pas le bon endroit ». (Vérane)

« A l'extérieur, ils sont plus libres de faire quelque chose de mouvements. Par exemple, le ballon (...) » Ici, ils se dépensent (...) ça leur fait du bien aussi après une journée de travail de jouer ici ». (Rachida)

« A la maison, c'est plus scolaire, il y a des règles ». (Vérane)

« A la maison, c'est un peu programmé, tel jour c'est ça, tel jour c'est ça ... surtout quand la période scolaire elle reprend, c'est vraiment ... il y a les horaires ». (Dora)

« A la maison c'est limité, il y a des voisins, y a de tout, donc c'est limité ». (Vérane)

« Plus libre. Par exemple à l'intérieur, il faut respecter les voisins (...) dehors il fait ce qu'il veut, mais tu cries à la maison, non il y a des gens, il faut respecter » (Rachida)

« Lui, c'est comme s'il était en prison et qu'on l'a relâché et il commence à courir comme un malade, on le voit pas ». (Rachida)

« Ce qui lui plaît à vélo, je pense que c'est cette liberté d'être dehors, d'avoir de l'air, de partir tout seul. Je lui dis de circuler dans la cour mais il ne veut pas. Il veut toujours aller loin, sur la route. Je pense que c'est cette idée d'aller loin, de découvrir autre chose ». (Julienne)

3.2.3.3 La rencontre d'autres enfants

Investir l'espace extérieur public permet aux enfants de rencontrer d'autres enfants, de retrouver leurs amis, de faire de nouvelles connaissances, de jouer à des jeux de groupe avec leurs pairs.

« Ils font beaucoup de connaissances aussi. Même s'ils ne connaissent pas les autres enfants, ils vont aller leur parler. Alors que nous ... eux n'ont pas cette barrière sociale ». (Rachida)

« Les miens (...), ils aiment beaucoup les échanges avec les autres enfants ». (Marina)

« Ils sont très sociables les enfants d'aujourd'hui, ils vont aller parler avec quelqu'un qu'ils n'ont jamais vu. Si tu demandes comment il s'appelle, il va te dire toute sa famille ! ». (Vérane)

« Dehors, il y a aussi l'effet groupe. Ici, il y a d'autres enfants ». (Marina)

« Je vais au cinquantenaire ou au parc du quartier où j'habite. De temps en temps je viens jusqu'ici parce qu'il y a tous ses amis ». (Rachida)

« Oui parce qu'il est tout seul chez moi, on s'amuse un peu mais c'est pas la même chose, des fois il me demande de jouer au football mais oh la la, j'ai plus l'âge, j'ai plus la force ». (Rachida)

3.2.3.4 Le calme, le défoulement

Les parents constatent que les enfants sont plus calmes quand ils sont dehors ou après avoir joué dehors. Ils disent qu'être à l'extérieur permet à leurs enfants de se défouler, donc de retrouver du calme ensuite.

« Moi mon grand, quand il joue au game boy, il est nerveux, limite il ne mange plus. Et quand il est ici avec ses amis, qu'il roule à vélo, ben voilà, il est plus ouvert, il est plus calme, il est plus ... ». (Vérane)

« Moi je préfère le caractère de mon enfant quand il est à l'extérieur qu'à l'intérieur. Il est plus épanoui. Il se défoule, le stress tombe. A la maison je le trouve encore plus nerveux ». (Vérane)

« Moi ça va, c'est tranquille (...) je ne dois même pas faire des activités à la maison, parce qu'ils se fatiguent ici entre guillemets ». (Dora)

Dehors, les enfants peuvent se défouler, jouer bruyamment. L'espace permet au bruit de se déployer, sans que cela soit gênant :

« Je supporte pas le bruit à la maison. Des fois je stoppe vite le jeu, je leur dis « vous ne savez pas jouer tranquillement et calmement. C'est stop, allez on va au parc ». (Vérane)

Toutefois, cette notion de « calme à l'extérieur » doit être nuancée. Certains parents expriment l'importance de se retrouver dans un environnement plus clos pour revenir au calme après le défolement :

« Il y a un moment donné quand même, au moment où c'est la sieste ou si c'est le soir, où on essaye de se calmer. Ces moments-là, on les fait à l'intérieur. Même si ... Bon, par exemple, en vacances avec tes parents, on était dehors pour manger, et on continuait la soirée là. Mais par contre, Liam allait au lit. On est rentrés à l'intérieur pour prendre le bibi, dans le fauteuil ou dans sa chambre, pour qu'il puisse se calmer. Parce que dehors, tu as quand même beaucoup de stimuli, quoi. Y a quand même des moments où in faut pfffff se calmer. Parce que sinon, il n'arrivera pas à s'endormir ». (Marie)

Les petits incidents « traumatiques » semblent requérir aussi un environnement plus clos, plus contenant :

« Ou bien s'il se fait mal, ou ce genre de truc, ben on va le remettre dans un endroit plus calme à l'intérieur, le temps qu'il se calme oui qu'il soit de nouveau sur pied entre guillemets ». (Marie)

3.2.3.5 Une gestion des conflits facilitée

Les conflits semblent moins lourds dehors, et plus facilement gérés par les enfants eux-mêmes.

« A l'extérieur, ils vont vite se réconcilier, la dispute elle est moins grave qu'à l'intérieur j'ai l'impression. Ils se disputent pour un jeu ou une balançoire, mais ils vont trouver eux-mêmes un accord, des fois on n'a même pas besoin d'intervenir que c'est réglé ». (Dora)

« Ils passent vite à autre chose, en fait ». (Vérane)

Être à l'extérieur, en-dehors du lieu de vie familial, cela peut aussi avoir pour effet d'améliorer les relations entre frères et sœurs, notamment du fait que les jeux s'étendent à d'autres partenaires de jeu :

« A la maison, on est obligé d'intervenir, puisque c'est des frères et sœurs de toute façon (...) A la maison, ça colle sur le problème, et ça c'est pesant. Mais ici, quand ils sont entre frères et sœurs, ils ne se regardent même pas, mais à la maison, ça se mange, ça se dispute, ça se crie dessus ». (Vérane)

3.2.3.6 L'alternance intérieur/extérieur

Ce que certains parents évoquent, c'est l'attrait des enfants pour le changement d'espaces. En d'autres termes, ce qui est attrayant pour eux dans le fait de sortir, c'est le moment où on rentre :

« Quand on va dehors faire des activités à l'extérieur, il aime bien aussi, mais il sera tout content aussi de revenir à l'intérieur et retrouver ses jeux d'intérieur ».

(Marie)

Points d'attention

Sortir permet de rencontrer d'autres enfants. Seuls les parents ne disposant pas d'espace extérieur privatif pensent à mentionner ce bénéfice ; sortir, pour eux, signifie investir l'espace public, là où se trouvent d'autres enfants. Les enfants qui disposent d'un espace extérieur privatif fréquentent-ils moins les espaces extérieurs publics ? C'est probable. Leurs parents ne sont en tout cas pas « obligés » de les y emmener pour être dehors, puisqu'ils peuvent être dehors dans leur jardin, leur cour, ou sur leur terrasse. Ont-ils moins d'occasions de socialisation pour autant ? La question mérite d'être posée. On peut faire l'hypothèse qu'un grand nombre d'enfants qui disposent d'un espace extérieur privatif sont aussi ceux dont les parents disposent de plus de ressources pour leur proposer des activités hors de la maison, là où ils ont également la possibilité de rencontrer d'autres enfants : loisirs, stages, fêtes, visites culturelles, vacances, etc. En outre, les habitations pourvues d'espaces extérieurs privatifs sont probablement aussi celles qui sont les plus propices à pouvoir y inviter d'autres enfants, d'une part de par leur espace globalement plus grand, mais aussi de par la plus faible promiscuité avec les voisins.

Les familles ne disposant pas d'espaces extérieurs privatifs sont en effet souvent celles qui vivent dans des logements plus exigus, moins bien isolés au niveau sonore, notamment. Pour celles-ci, sortir dans l'espace public avec leurs enfants favorise le fait d'avoir de bonnes relations de voisinage.

Ce sont également ces familles qui pensent à mentionner l'effet « pacificateur » de relations intra-familiales que procure le fait de sortir.

Pour ces raisons notamment, une attention soutenue doit être portée sur les espaces extérieurs publics, avec l'objectif de les rendre attrayants, sécurisés et accessibles, encourageant toutes les familles à s'y rendre. Les familles n'ayant pas d'autres possibilités de sortir avec leurs enfants sont bien sûr visées, mais toutes les autres aussi ; dans cette optique, il y a lieu aussi de réfléchir aux aménagements favorisant le vivre-ensemble de la diversité des enfants et des familles susceptibles de se côtoyer au sein de ces espaces extérieurs publics.

L'importance des transitions, en particulier pour les enfants les plus jeunes, est largement connue des professionnel·le·s de la petite enfance, qui l'expérimentent au quotidien dans leurs contextes d'accueil respectifs. Les parents l'expérimentent également avec leurs enfants, sans nécessairement le formuler comme tel. Passer du dedans au dehors et vice-

versa, changer de lieu ou d'activité peut prendre du temps pour que les enfants se sentent à l'aise et apprécient ce changement. Tous les enfants n'y sont pas sensibles de la même manière. L'IEE, encore une fois, n'échappe pas à la règle et joue le rôle de caisse de résonance : pour que les enfants profitent pleinement de l'alternance dehors/dedans, veiller aux transitions, c'est nécessaire partout, tout le temps, en particulier pour les enfants qui y sont le plus sensibles. Cette question mérite d'être abordée avec les parents.

A cette question des transitions est directement liée celle de la sécurité affective des enfants. Cette sécurité affective, au sens large, peut être à mise à mal à certains moments, notamment au sein des espaces extérieurs, par exemple lorsqu'un enfant tombe ou se blesse. Pour restaurer cette sécurité, le retour à un espace plus contenant semble souvent faire partie de la solution. Cela revient, souvent, à rentrer avec l'enfant dans un espace intérieur (intérieur d'une maison, cabane, tente, couverture, etc.). C'est un point important à garder en tête : quand on est dehors, il est utile de prévoir des espaces « de repli » plus contenant.

3.2.4 Conditions favorisant ou défavorisant l'IEE

Ce qui est visé à travers cet axe : Qu'est-ce qui motive le fait de sortir ? Quels sont les éléments qui permettent, facilitent ou encouragent l'investissement des espaces extérieurs ? Quels sont les freins qui, au contraire, entravent ou empêchent celui-ci ? Qu'est-ce qui motive le fait de rentrer ?

3.2.4.1 La motivation de l'enfant

La motivation de l'enfant est un élément déterminant dans le fait de sortir ou non. Cette motivation peut être influencée par différents facteurs.

Parfois, le refus de sortir est motivé par l'attrait de l'intérieur, et la difficulté inhérente à la transition:

« Si lui il n'a pas envie de sortir, on ne va pas le forcer. Parfois, il faut le temps, quoi. Au moment où il sort de la sieste, on dirait bien qu'on va se balader, ben c'est non, je veux jouer d'abord à l'intérieur. Et bon, il faut parfois deux bonnes heures pour qu'on arrive à le sortir. Mais c'est parce qu'on n'a pas envie de forcer les choses non plus. En fait il s'amuse tellement bien quand il est à l'intérieur, avec ses jeux dans la maison, qu'après si on lui dit qu'on irait bien dehors, ben il n'a pas envie de quitter ses jeux, quoi, ce qu'il est en train de faire. Du coup il dit non, mais ce n'est pas parce qu'il n'a pas envie de sortir, c'est juste qu'il est bien dans ce qu'il fait à ce moment-là à l'intérieur. Il n'a pas envie de s'arrêter. Mais il finit toujours bien par sortir, et il est content » (Marie)

Les parents évoquent parfois la « fainéantise » de leurs ados :

« Ça dépend des jours. Le plus grand il va avoir 15 ans et des fois, il n'a pas envie de sortir. Il veut voir ses copains mais il n'a pas envie de sortir. C'est un peu la

fainéantise je trouve les adolescents de maintenant. Ils sont un peu pépères, être dans leur cocon familial, être dans leurs habitudes ». (Vérane)

Certains parents pensent que l'intérêt des enfants pour l'extérieur est fonction de qui s'y trouve, ou des activités qui s'y font :

« Ça ne les intéresse pas du tout. Elles aiment bien aller dehors pour faire du step, de la trottinette ou du vélo, ça elles aiment beaucoup. Alors si on va au parc et qu'on amène le jeu de quilles, ça elles adorent aussi. Mais ça ne leur passerait pas par la tête de descendre dans le jardin et de jouer. Quand il y a du monde, alors là elles y vont. (...) Mais sinon, elles ne sont pas encore très extérieur. Elles jouent pas encore au foot et tout ça ». (Frédéric)

Certains parents ne semblent pas particulièrement désireux de voir leur enfant sortir à tout prix, même s'ils encouragent ceux-ci à le faire :

« On essaie de les convaincre mais euh ... heureusement, il y a la terrasse, on leur dit parfois « va sur la terrasse », alors elles s'installent, mais c'est toujours pour faire des trucs d'intérieur à l'extérieur. (...) Non non non, moi je m'en fous. Si elle veut rester à l'intérieur, elle peut rester à l'intérieur. Je n'ai pas de fixation avec les grands espaces et être au grand air et dehors. Je pense que c'est plus important qu'elles fassent des choses qui les intéressent plutôt que d'être absolument dehors ». (Frédéric)

3.2.4.2 La météo

Le froid, la pluie, mais aussi la canicule, sont des éléments qui n'incitent pas à sortir, dans des mesures différentes selon les parents interrogés et selon les contextes :

« Ça dépend de la météo. S'il fait super beau, il va passer le plus de temps possible dehors. S'il ne fait pas beau, ben on n'aura pas d'autre choix que d'être à l'intérieur. S'il fait caniculaire non plus ». (Marie)

« Quand il fait beau, besoin de bouger ! Même qu'il fasse froid ou qu'il fasse chaud ». (Rachida)

« Non, pas en hiver ». (Safia)

« Ça dépend. Quand il gèle oui, au Cinquantenaire il y a la patinoire, mais pas quand il pleut ». (Rachida)

« Quand il pleut et qu'il fait froid : à la maison ». (Murad)

« Moi un moment, quand il faisait mauvais, j'aimais bien sortir dans les plaines de jeu couvertes, mais maintenant ça ne les intéresse plus ». (Vérane)

« Quand il pleut, je lui dis « tu ne vas pas dehors, il pleut ». Il dit « mais je mets ma capuche ». C'est ça ses réponses. Oui, je le laisse sortir avec une capuche quand il pleut. Mais quand il fait froid, non. » (Julienne)

« Ça dépend si c'est encore supportable (...) quand c'est des petites pluies, ça va ». (Vérane)

« Quand il est trempé ... comme je n'habite pas trop le quartier, le temps de le changer et de lui faire sa douche, j'ai l'impression qu'il reste longtemps trempé, donc ... je ne vais pas le laisser jouer sous la pluie même s'il aime bien ». (Dora)

Ce qui est surtout évoqué, c'est le risque pour l'enfant de tomber malade quand il est exposé au froid ou à la pluie, avec les conséquences que cela entraîne.

« Non, parce qu'ils tombent malades après, et voilà ». (Marina)

« Je pense que mon fils tient de mon mari. Il va toujours dehors même quand il fait moins 15 et tout ça. Moi je n'aime pas. Parce que quand ils sont malades, il n'y a que moi qui ... mon mari il ne sait même pas voir si l'enfant a de la fièvre et tout ça. Alors vraiment, c'est des bagarres entre nous : « Ah tu vois, l'enfant il s'ennuie tout seul ! ». « Oui, il s'ennuie. Et s'il va être malade, c'est qui qui va s'en occuper toute la nuit ? C'est moi, c'est pas toi ! ». (Julienne)

« On a eu hier une discussion. Il commence à faire froid dehors. Je dis à mon mari : « il faut quand même que tu mettes le chauffage. « non non non, il fait encore bon ». Et paf, le lendemain, les enfants ont le nez qui coule. Je pense que ça vient de ce froid. Moi je crois que oui, le froid fait que les enfants tombent malades ». (Julienne)

3.2.4.3 La volonté d'échapper aux écrans

Plusieurs parents nous ont parlé de l'attrait de leurs enfants pour les écrans : télévision, consoles de jeux, gsm, etc. Sortir est une solution pour limiter l'exposition aux écrans :

« On ne va pas se mentir, ils aiment beaucoup la télé. Il faut restreindre leur vision, et tout ça. Et il y a pour ça les parcs, et les attractions qui vont avec ». (Marina)

« J'avais ça à un moment avec mon fils quand il était sur sa playstation : S'il te plaît, sors, s'il te plaît s'il te plaît s'il te plaît, sors ! Je lui ai enlevée et depuis il est sorti ». (Vérane)

« Avant, il n'y avait pas la technologie de maintenant, on était juste content avec un bête puzzle, on était excités ... la marelle, la corde à sauter, l'élastique ... on nous donnait tout ça et on était les plus heureux (...) je pouvais rester six heures d'affilée à jouer à l'élastique ». (Safia)

3.2.4.4 Sortir, une récompense

Certains parents expliquent qu'ils utilisent parfois le plaisir de sortir de leurs enfants pour obtenir quelque chose d'eux.

« Pour les plus petits, ça dépend d'eux s'ils le méritent ou pas J'en suis encore à ce stade-là. Sortir c'est une récompense. S'ils n'ont pas été sages, on ne va pas au parc par exemple, et il le sait ». (Dora)

« Il y a un voyage de classes vertes prévu au mois de mai, une semaine de voyage. Ben j'ai commencé maintenant à faire un tableau des récompenses, s'il le mérite ou pas. Parce que si je ne fais pas, ce serait la fête à la maison tout le temps ! ». (Vérane)

Priver les enfants de sortie est aussi mentionné comme une punition possible :

« Des fois, ils ne respectent pas les règles. S'ils l'ont pas mérité, je range le jeu, et y a pas de parc, voilà ! ». (Marina)

D'autres parents expliquent que sortir est vécu par leurs enfants comme une récompense, mais ne déclarent pas l'utiliser comme tel :

« Oui, aller dehors c'est une récompense pour lui. Mais désolée, je ne peux pas le mettre tout le temps dehors. Je dois aussi faire mes heures de travail quand je travaille à la maison ». (Julienne)

3.2.4.5 La qualité des espaces extérieurs

La qualité des espaces extérieurs publics et les espaces « privés partagés » (comme par exemple la cour de récréation d'une école) est évoquée par les parents comme élément favorisant le fait de sortir.

L'impression de qualité émane de différents facteurs. Il peut s'agir par exemple de la qualité des matériaux.

« Ce que j'aime beaucoup, c'est le revêtement de sol, c'est une espèce de résine. Déjà c'est agréable pour marcher, et quand ils tombent, ils ne se font pas mal ». (Svetlana)

Certains déplorent la pauvreté, la piètre qualité ou la faible accessibilité des équipements de ceux-ci :

« Il y a pas grand-chose si on vient sans rien... A part leur imaginaire et monter sur ce module, mais ils aiment bien, des fois ils sont là quelques heures, il y a aussi le tapis balançoire, ça ils aiment beaucoup. Comme il n'y en a qu'un, premier arrivé premier servi, ils se disputent un peu pour ça ». (Dora)

« Dans l'autre parc, il n'y a pas de toilettes. Il y a une fontaine d'eau. Elle est limite. Ils lavent leurs ballons là. Je ne peux pas laisser mon fils boire de cette eau ». (Marina)

« Par exemple, les jeux qu'il y a là-bas, la commune aurait pu les mettre ici. C'est un budget. Mais je pense que si ils font ça, cela ne va pas rester longtemps, le quartier n'est pas assez sécurisé et il risque d'être démoli ou dégradé, donc ça ne sert à rien. C'est pourquoi on apporte nos propres jeux, parce qu'on les ramène à la maison ». (Dora)

« Là où on habite, vraiment, les toboggans, ils sont pas en bon état, des fois c'est cassé, des fois les balançoires c'est cassé ... C'est trop dangereux pour les enfants, je prends pas le risque ». (Julienne)

« Dans l'école, dans les cours de jeu, ils commencent à faire des travaux mais c'est pas encore toujours au top ». (Svetlana)

« Ils ont des portiques, mais les enfants préfèrent aller jouer dans la terre dans le fond de la cour de récré (...) ce n'est pas fait pour (...) ils rentrent avec de la terre dans les cheveux, dans les oreilles, dans le nez (...) et puis chaque fois, c'est revenir avec des cailloux, des morceaux de bois de l'école ». (Pierre)

« Un bac à sable, ça pourrait vraiment être bien. Je n'ai pas encore vu d'école où il y avait un bac à sable ». (Pierre)

« Pour améliorer les espaces de jeux à l'extérieur ? Ben pour ça, déjà, il faudrait qu'il y en ait. Y a un petit bac à sable à côté de la maison chez nous. Elle passe son temps là, elle adore. Encore plus quand elle était plus jeune. Mais le fait est qu'il n'y en a pas assez, pour une ville dite à taille humaine, ça mérite des claques, franchement. Je ne sais pas quand ils s'occupent de ça ». (Norman)

« Il y a le bois [grand domaine public] aussi ici, y a quand même moyen de faire des trucs, mais chaque fois il faut se déplacer pour aller jusque là-bas. Il faudrait des choses plus dispersées dans la ville ». (Norman)

Les plaines de jeux sont souvent décrites comme peu ou pas adéquates pour les plus jeunes enfants :

« Dans notre village, il y a une plaine de jeux qui a été rénovée. Mais c'est pour les plus grands, pas pour les tout-petits ». (Pierre)

« Dans la crèche où elle était, il y avait un espace dehors avec les animaux, mais pour les plus petits, y avait rien, c'était pas possible de les sortir, donc ils ne pouvaient sortir qu'à partir de l'âge où ils savent marcher ». (Svetlana)

Les gardiens de parc jouent un rôle important par rapport à ce sentiment de qualité :

« Ici, il y a un seul gardien, mais il surveille vraiment, et quand c'est l'heure de fermer, il va les chercher, il va leur dire c'est l'heure de partir, et ils comprennent. J'ai l'impression que ce parc-ci est plus familial ». (Dora)

Il s'agit aussi de la qualité du vivre-ensemble qui se dégage de l'espace public. Sortir dans l'espace public se fera d'autant plus facilement que les familles s'y sentiront les bienvenues. Certains contextes semblent plus propices que d'autres au vivre-ensemble.

« Chez ma sœur à Leuven, c'est dans les maisons sociales (...) à 6 ou 7 ans tu peux le laisser. Parce qu'il y a tout, toutes les populations, il y a beaucoup de métis, des arabes, des ... Y a pas de racisme là bas. Quand je vois ... (...) on joue dans ce parc, on trouve vraiment que les enfants ils jouent ensemble. Ils sont ensemble. Il y a une balançoire qui est comme un panier, on rentre, il y a au moins 5 enfants qui sont dedans. Et il y en a d'autres qui sont en train de les pousser. Vous arrivez, paf ! Ils stoppent. Ils disent vous voulez aussi entrer ? Parce que ça peut entrer 10 ou 15 enfants dedans. (...) C'est pas comme ça ici à la campagne. Tu trouves quelqu'un sur une balançoire, tu t'assieds à côté, il continue, il peut se passer une heure sans se soucier qu'il y a les autres qui attendent ». (Julienne)

« J'étais là-bas, il y avait un toboggan. Je trouvais une maman, une blanche, elle était près de ce toboggan. On arrive. Après elle dit à sa fille « allez on y va, j'aime pas quand il y a des Noirs ». Mais ça aussi, j'ai fait semblant que j'ai pas écouté. C'est ça la campagne ». (Julienne)

« Si quelqu'un est sur la balançoire, il dit tu veux y aller ? Ok, je vais descendre. C'est pas vraiment quelque chose que je trouve dans la campagne ». (Julienne)

Points d'attention

La motivation de l'enfant ou l'absence de celle-ci est souvent citée comme levier ou frein au fait de sortir. La motivation dépend de différents facteurs, dont il faut tenir compte, et qui sont notamment liés à l'âge de l'enfant. Plusieurs questions se posent. L'environnement extérieur ou les activités que l'on y propose à l'enfant sont-ils suffisamment stimulants pour motiver l'enfant à quitter son environnement intérieur ? Jusqu'à quel point faut-il insister pour que les enfants sortent, au détriment d'autres activités d'intérieur focalisant davantage leur intérêt ?

Le « mauvais temps » est très fréquemment cité comme un frein aux sorties. Mais les représentations de ce mauvais temps varient selon les parents, de même que les croyances qui y sont liées. Sortir sous la pluie ou dans le froid rend-il les enfants malades ? Encourager les parents à sortir avec leurs enfants ne peut se faire sans inviter au préalable ceux-ci à s'interroger sur leurs croyances liées à la météo et sur les origines de celles-ci.

A l'instar de pratiques telles que « priver un enfant de dessert » ou « l'envoyer au lit », l'utilisation des sorties comme récompense/punition pose question. Il y a certainement là

une réflexion à développer, tout en veillant à ne pas remettre en question les compétences parentales.

3.2.5 L'adulte dedans – dehors

Ce qui est visé à travers cet axe : comment les parents perçoivent-ils leur rôle, leur place auprès de l'enfant qui joue ? Est-ce différent dedans ou dehors ? Comment les parents se sentent-ils dans l'espace extérieur public ?

3.2.5.1 Rôle et attitude par rapport à l'enfant

Les parents perçoivent de manières très différentes leur rôle et leur place dans les moments de jeux de leurs enfants :

« On est partenaires de jeu. On joue avec lui. Bon après ça dépend des situations. Mais souvent, si on s'arrête de jouer, on va avoir « papa, joue ! maman, joue ! » (Marie)

« Parfois ça peut arriver aussi, il aime bien qu'on soit là, qu'on l'observe, mais qu'on n'interagisse pas trop, parce qu'alors on ne fait pas ce que lui veut. Il aime bien nous dicter ce qu'on doit faire ». (Adrien)

« Mon rôle ? Aucun ! Si elles veulent jouer avec moi, elles peuvent, mais je préfère qu'elles jouent toutes seules (...) j'ai envie de jouer avec elles à des jeux de société plus tard, ça j'ai très envie de le faire, mais maintenant les jeux auxquels elles jouent ne sont pas très intéressants » (Frédéric)

Le contexte a une influence sur le rôle que prend le parent. Dans l'espace public, et surtout dans un espace public mal connu, les parents disent être particulièrement vigilants, notamment pour repérer des dangers potentiels.

« Tout dépend de l'endroit où on est dehors. Si on est dans le jardin, ça ne va rien changer. Mais si on va se retrouver au milieu de beaucoup de monde, on va être beaucoup plus attentif à sa sécurité, enfin moi en tout cas je serai un peu moins impliquée dans ... je joue mais ... Dans un environnement sécurisé, quand je joue je suis complètement dedans (dans le jeu), alors que si on se retrouve dans un environnement que je connais moins bien, au milieu d'un parc où il y a énormément de gens, je vais me sentir moins à l'aise, je vais quand même vérifier qu'il n'y a pas de danger ». (Marie)

« Par exemple, on va se retrouver dans un grand parc, où il y a un lac qui n'est pas protégé, si on joue au ballon, j'aurai plus difficile à lancer le ballon super loin, avec le risque qu'il aille tomber dans le lac. Après, on n'a jamais vraiment eu le cas ». (Marie)

« La fois où on est allés dans le parc avec Liam et Alice, par exemple, ils étaient en petit vélo, bon, on aurait été ici, ben j'aurais laissé faire, alors que là, je ne les laissais jamais derrière moi, je n'avancerais jamais toute seule, je ne les quittais pas des yeux. » (Adrien)

« On reste beaucoup plus proche d'eux physiquement quand on est dans un parc. » (Adrien)

« On est un peu moins « laxiste », enfin ce n'est pas laxiste, mais ... On aura plus tendance à ... si tu en as un qui court par là et l'autre par là, on ne va pas les laisser ... on va les rappeler quoi. Sinon on ne sait pas gérer. Et pour que s'il arrive quelque chose, on ne soit pas trop loin ». (Marie)

« Dans un endroit qu'on ne connaît pas et qu'il ne connaît pas, on ne va pas le laisser jouer tout seul. Tandis qu'ici dans le jardin, on pourrait le laisser jouer tout seul. Même si il va loin, près du cerisier ou de la serre, ben je ne vais pas paniquer, quoi ». (Marie)

Le rôle des parents dedans/dehors est également lié à la façon dont l'enfant se sent en sécurité ou à l'aise dedans/dehors. Certains parents évoquent l'ennui de leur enfant, plus marqué dehors pour certains et dedans pour d'autres. Il semble que le besoin des enfants d'avoir leur parent disponible pour eux est plus important pour les enfants les plus jeunes.

« Je ne l'ai jamais vu aller dans sa chambre jouer tout seul. Il va jouer ici près de nous. Tant qu'on est dans le coin, ça va. On peut être près de lui et faire autre chose quand il joue, ça c'est ok. Mais ça, ça va durer ... une heure grand grand maximum. » (Adrien)

« Il n'aime pas être tout seul. Pour le moment, c'est vraiment joue maman, joue papa, joue mamy ! Et si quand on joue avec lui on a envie de se parler, ça ne va pas lui plaire, il va dire maman tu joues avec moi, arrête de parler avec papa ! Souvent il nous dit : pose ton téléphone, joue ! Ou pose ce que tu es en train de faire. Si on n'est pas disponible, il va se mettre à côté de sa sœur et « jouer » avec elle. » (Marie)

« Il n'aime pas ça. Quand il est dehors, il préfère être près de nous ». (Pierre)

« Quand il est dehors, il ne s'éloigne pas trop de nous. C'est pas trop son truc d'aller dans le jardin et de se promener tout seul. Ça, ça ne l'intéressera jamais, quoi. Enfin, pas jamais. Mais pas pour le moment ». (Adrien)

« Il ne veut pas vraiment jouer tout seul dans ses jeux. Il faut que quelqu'un soit là. Il faut insister vraiment. Il s'occupe mais ... pas avec ses jeux. Sauter, se mettre sur le fauteuil, sauter. Une fois amener un tapis, jouer avec le tapis. Il fait toujours ça, depuis sont jeune âge. Je ne sais pas pourquoi. (...) il va jouer avec tout ce que j'ai pas envie qu'il touche quoi. Il va ouvrir les armoires, regarder ce

qu'il y a, un appareil ... il va ouvrir et regarder. A l'intérieur, il a envie de te déranger, si tu es sur l'ordinateur, si tu es dans la cuisine. Alors que dehors, il va tout seul dehors, dans son bac à sable, de son côté. Et même arroser les plantes. Il prend l'initiative tout seul. Quand il est fatigué, il va sur le toboggan, la balançoire. Vraiment, on ne s'occupe pas de lui quand il est dehors. J'ai l'impression qu'il préfère être dehors qu'à l'intérieur » (Julienne)

« Dehors, c'est différent. Dehors, il y a le bac à sable, les voitures. Là il joue. Pendant des heures et des heures. Tout seul. Tu ne l'aides pas ». (Julienne)

« Léa, elle aime beaucoup d'attention. C'est rare qu'elle veuille bien jouer toute seule. Elle veut tout le temps qu'on soit avec elle, à d'occuper d'elle ». (Norman)

« A l'extérieur, j'ai l'impression qu'il attend plus d'avoir une compagnie, ne pas être seul. Alors qu'à l'intérieur, ça ne le dérange pas spécialement d'être seul. Je n'ai pas vraiment d'explication pourquoi. Quand il a un petit cousin ou une petite cousine, il passe des heures dehors. Alors que quand il est seul dehors ... ». (Svetlana)

« Des grandes personnes lui disent bonjour, il répond pas. Tout à coup, il se fige alors qu'il n'est pas ... on n'a pas l'impression qu'il soit timide comme ça ». (Pierre)

« A l'intérieur, c'est « je m'ennuie ». Mon dieu ce mot, qu'est-ce que je peux faire pour que tu oublies ce mot ! « Je m'ennuie, je m'ennuie ». Mais jamais dehors. On va manger et 5 minutes après, «maman je m'ennuie ». Vous êtes en train de dessiner, tu lui donnes, et il travaille vite, après 5 minutes il a terminé. Tu lui donnes quelque chose, c'est « je m'ennuie ». C'est tout le temps comme ça ». (Julienne)

3.2.5.2 L'enfant, entre autonomie et besoin de présence de l'adulte

Les enfants de 6 à 12 ans semblent préférer la compagnie de leurs pairs à celle de leurs parents.

«(Dehors) on est plus l'arbitre on va dire. On va essayer d'expliquer les règles et après on va les laisser s'amuser entre eux. Dès fois on va jouer avec eux mais ils se lassent vite quand on est avec eux. Ils préfèrent jouer seuls avec leurs frères que nous mamans quand on joue avec eux ». (Dora)

« Moi personnellement (dehors), je ne suis pas très impliquée, comme elle a dit le gendarme, etc. A l'extérieur quand je fais des activités à mes enfants, moi je plonge carrément dans l'activité mais cela dérange mes enfants, limite on me donne 50 ans, «maman t'es trop vieille », alors que moi les activités à l'extérieur

moi ça j'adore, mais eux ça les dérange un peu alors du coup eux ils se retirent et moi je me retrouve seule ». (Vérane)

« Par exemple, moi l'autre fois j'ai joué au foot avec eux et ils me font « mais non t'as passé l'âge de jouer au foot » mais c'est pas grave, c'est marrant de jouer avec vous. Mais pour eux, passé un certain âge, ils sont plus du tout réceptifs, ils veulent vraiment leur indépendance et plus que maman soit derrière à regarder. Dès fois on a envie de jouer avec eux et ils pensent qu'on les surveille alors que des fois c'est pas du tout le cas ». (Dora)

Les plus petits apprécient ou nécessitent la présence de leur parent près d'eux.

« Des fois ils viennent demander de regarder parce que ça les stimule aussi que les parents les complimentent dans ce qu'ils font ». (Pierre)

« Les petits, par exemple, ils veulent rentrer à la maison ... ils doivent juste traverser une rue pour aller chez ma mère. Je ne veux pas encore. Je ne travaille pas, donc je me dis que c'est un peu mon rôle d'aller les chercher, voir si tout va bien ». (Dora)

3.2.5.3 Dehors, lieu de liens sociaux pour les parents

Pour certains parents, être dehors, c'est une occasion de rencontrer d'autres parents et de prendre un temps pour soi pendant que les enfants jouent. C'est notamment le cas de Dora, Marina et Vérane qui ont été interviewées conjointement à leur demande à la plaine de jeux.

« C'est aussi un moment pour nous les mamans. On reste pour échanger nos petits potins (...) à la maison, c'est plus ... on se fait un petit café, Mais là, ça fait du bien de sortir (...) le gardien il vient, non non ne vous dérangez pas, je ne ferme pas maintenant, mais nous on sait que c'est l'heure de fermer. Mais il est tellement gentil qu'il nous laisse encore une demi-heure ou 45 minutes en plus ». (Dora)

En revanche, d'autres parents, lorsqu'ils sont seuls avec leurs enfants, s'occupent de manières différentes.

« Dehors, au parc, quand mes enfants jouent, je fais rien, j'attends, le lis, je téléphone, ça dépend » (Rachida)

« Je surveille, je téléphone » (Murad)

« Je téléphone, j'attends » (Safia)

« Des fois je vais me retrouver toute seule alors je préfère jouer avec eux que de me retrouver toute seule sur le banc, à les regarder de loin ». (Dora)

Points d'attention

Le plaisir de jouer avec son enfant n'est pas ressenti de la même façon par tous les parents. Certains disent qu'ils se sentent vraiment partenaires de jeux avec leurs enfants. D'autres ne trouvent pas d'intérêt, de plaisir ou de sens à jouer avec leurs enfants lorsque ceux-ci sont très jeunes, mais entrevoient déjà de quelle manière ils pourront vraiment devenir partenaires de jeux lorsque les enfants seront un peu plus âgés. D'autres encore disent éprouver du plaisir mais déplorent que ce plaisir ne soit pas forcément rencontré de la même manière par les enfants qui préfèrent parfois jouer entre pairs, notamment pour les jeux physiques. Ceci est vrai à l'intérieur comme à l'extérieur. En outre, dans l'espace public, le plaisir du parent de jouer avec son enfant et son investissement dans le jeu peuvent être altérés par ses craintes liées à un environnement qu'il ne connaît pas ou pas bien. Par ailleurs, certains parents ne trouvent pas facilement leur place dans l'espace extérieur public lorsque leurs enfants jouent entre eux. Or, ces espaces publics peuvent être de véritables lieux de liens sociaux entre adultes également, pour peu qu'ils soient pensés de manière à susciter les rencontres et la convivialité.

Lorsqu'ils sont dehors avec leurs enfants, c'est parfois aussi les seuls moments où les parents peuvent prendre un peu de temps pour eux, lorsque les enfants s'occupent et jouent seuls, et par exemple en profiter pour souffler, donner un coup de fil, entreprendre une conversation par messages, surfer sur internet, etc. Dans les messages de promotion de l'IEE destinés aux parents, il est important de prendre cet aspect en compte, sans véhiculer de jugements. A ce propos, il y a matière aussi, pour les professionnel·le·s mais aussi de manière plus large, à s'interroger sur les représentations sociales du « bon parent ». Qu'est-ce qu'un bon parent ? Un parent qui laisse son enfant aller seul dans l'espace public pour développer son autonomie, ou au contraire, qui refuse de l'y laisser aller seul car l'espace public n'est pas sécurisé ? Un parent qui joue avec son enfant ou au contraire, qui s'efface pour laisser la place à l'activité autonome de l'enfant ?

3.2.6 Dangers, risques et éducation au risque

Ce qui est visé à travers cet axe : Quels sont les dangers et les risques que les parents perçoivent pour leurs enfants ? Est-ce différent dedans et dehors ? Quelles sont les craintes des parents ? Qu'en est-il de l'éducation aux risques ?

3.2.6.1 Le sentiment d'insécurité dans les espaces publics

Plusieurs parents évoquent le fait qu'ils trouvent que l'espace public est dangereux, qu'ils ne veulent pas y laisser leurs enfants sans une surveillance étroite. Notons qu'ici, il s'agit de parents qui ont de jeunes enfants et disposent par ailleurs d'un espace extérieur privé.

« L'environnement. On ne fait pas trop confiance à tout ce qui se passe autour de nous. Je ne sais pas si c'est par rapport aux adultes mais c'est l'environnement général ». (Svetlana)

« Moi je n'oserais jamais les laisser se balader en-dehors de la maison tout seuls. Même si je connais les voisins ». (Svetlana)

« Nous on a eu Julie et Mélissa. Ça, ça fait la différence. On en parle encore régulièrement dans les médias. Il faudra une génération complète pour que ce soit oublié. Ça entretient un climat d'insécurité. Les enfants sont surprotégés, ils n'apprennent plus le risque ». (Pierre)

Certains parents, qui vivent dans des quartiers dits sensibles, mais aussi dans des villages apparemment paisibles, évoquent la violence présente dans l'environnement.

« Au coin de la rue, c'est dangereux, il y a beaucoup de bagarres. Les nôtres, ils sont assez calmes (...) mais d'autres parents n'éduquent pas leurs enfants comme nous (...) C'est un grand point négatif et un grand problème ici dans le quartier. Les résidents du quartier, on est limite toute une famille, ici tout le monde s'entend bien, tout le monde est chez soi, mais malheureusement des gens de l'extérieur qui sont venus, ils n'habitent pas forcément ici, c'est par rapport à leur commerce, ça fout tout en l'air ». (Vérane)

« Quand il aura 10 ans, je le laisserai aller au jardin tout seul. Là il saura au moins se combattre ». (Julienne)

Parmi les motifs de ce sentiment d'insécurité, les comportements racistes sont notamment pointés :

« Je ne sors jamais à moins qu'on est quatre avec mon mari. Mais sinon si je suis toute seule avec mes enfants, non, j'ai peur. Parce qu'une fois je suis sortie et il y a des gamins qui m'ont lancé des cailloux, en disant « rentre dans ton pays », des choses comme ça. Dans les parcs aussi, il y a des drôles de gens, des fois on trouve des gens qui sont en train de fumer, ou une bande de garçons. Et je me dis ils vont encore me lancer des pierres à cause de ma couleur de peau, tout ça. Et avec mes enfants, j'ose pas prendre le risque ». (Julienne)

Une des craintes qui est évoquée par un grand nombre de parents est celle de la rencontre avec un pédophile ou un ravisseur d'enfant.

« Quand tu entends parler d'une enfant qui s'est perdu ou quoi, on entend directement « tu sais, nous à notre époque, il y avait Dutroux ». (Vérane)

« Oui dans mon jardin je me sens en sécurité, mais disons quand même que je ne veux pas laisser mes enfants tout seuls au jardin. Il faut que quelqu'un soit là. Parce qu'il n'y a pas de clôture. J'ai entendu une voisine dire qu'il y a quelqu'un

qui vole les enfants. Est-ce que c'est vrai ? Alors je ne peux pas laisser les enfants seuls ». (Julienne)

3.2.6.2 Les dangers physiques de l'environnement

Plusieurs parents évoquent des dangers présents dans l'environnement, notamment le trafic routier ou la présence de cours d'eau non sécurisé.

« Ça dépend s'il y est à l'extérieur devant ou derrière la maison. Devant la maison c'est la route. Là c'est vraiment très dangereux. Sinon, derrière, on le laisse aller tant qu'il veut tout seul. C'est clôturé ». (Pierre)

« Les routes, c'est vrai que c'est tout le temps le stress. Parce qu'elle pique des accélérations comme ça sans prévenir et moi mon stress en tout cas, j'ai peur qu'une fois elle m'échappe entre les mains et... ». (Norman)

« On habite tout près de la Meuse. Donc vraiment, je n'aime pas y aller toute seule. Je n'ose pas aller m'y promener avec mon fils qui aime faire du vélo. Y a même pas ... si quelqu'un te pousse, tu es vraiment dans la Meuse direct. Il n'y a pas les barres en fer. » (Julienne)

3.2.6.3 Les endroits qu'on ne connaît pas

Des espaces mal connus génèrent de l'inconfort chez les adultes qui vont accroître leur vigilance par rapport à leurs enfants.

« Si par exemple, même à l'intérieur ; on est quelque part en famille, dans une salle de fête ou quoi, que je sais que la porte est fermée, qu'il n'y a que des gens qu'on connaît, ce n'est pas la même chose que si on est dans un endroit qu'on ne connaît pas et qu'il y a des inconnus et que je connais pas les dangers de ce bâtiment-là ». (Svetlana)

3.2.6.4 L'enfant qui échappe au contrôle

Certains parents évoquent leur volonté de garder leurs enfants sous contrôle, ce qui n'est pas toujours possible.

« Tu vois, la différence, moi personnellement quand j'étais petite et qu'il y avait des classes vertes ou des sorties d'une journée ou deux trois jours, moi j'étais en panique totale. Limite je disais à maman j'ai pas envie d'y aller, c'est ma maman qui me forçait. Là maintenant, c'est moi qui est en panique de laisser partir ma fille, et c'est ma fille qui est excitée de partir. Elle veut vraiment partir, maman ça va me faire du bien de quitter la maison une semaine, tranquille ». (Vérane)

« Ils ne sont pas habitués à partir tout seuls. On est obligé de coacher, de voir s'ils vont vraiment à l'école (...) Ils sont sages hein, c'est pas ça, mais c'est plus les copains, les mauvaises influences, ceux avec qui ils restent, s'ils lui disent d'aller quelque part et il va les écouter. Maintenant ils ont leur téléphone donc je les appelle pour savoir où ils sont. Ils sont un peu énervés, tout ça. Mais je suis une maman poule et ils le savent ». (Dora)

« Les enfants vont dans le fond du jardin parce que les surveillantes la plupart du temps restent plus dans la cour à surveiller les autres ». (Svetlana)

3.2.6.5 Les objets dangereux

Un autre risqué évoqué est celui des objets dangereux, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur. Ces objets présentent en outre un attrait certain pour les enfants.

« Moi j'ai l'impression que ce module il est un peu dangereux pour les petits, même s'ils ont envie de grimper (...) il y a eu des accidents ... des chutes. C'est haut, monter c'est facile, mais redescendre ... ». (Dora)

« On ne le laisse pas sans surveillance quand il utilise un petit couteau ou même une paire de ciseaux ». (Pierre)

« « Oui, les outils de papa sont plus intéressants que les siens. Plus dangereux aussi. C'est ça qui est amusant ». (Pierre)

3.2.6.6 Inégalités face au risque

Connaître son enfant permet de savoir quels risques on peut lui laisser prendre.

« Moi ça fait un an que je le laisse sortir seul. Enfin j'étais un peu obligée parce que le ne pouvais pas le conduire. J'ai vu que je pouvais avoir confiance en lui alors je le laisse ». (Vérane)

« Il n'y a pas tellement de danger, pour lui dehors. En plus, il n'a pas du tout tendance à mettre en bouche, Liam. Les petites baies, tout ça. Non. L'autre jour quand même il m'a fait peur, mais en fait il voulait juste sentir. Il m'a dit je peux sentir ? Je lui ai dit oui, mais pas mettre en bouche hein ». (Adrien)

« On a un enfant qui n'est pas du tout tête brûlée, casse-cou quoi. Il est plutôt dans l'analyse avant de se lancer. Il ressemble à son père ! ». (Marie)

« Par exemple il va y avoir un toboggan, il crève d'envie d'y aller, mais il va te tirer pour y aller. Il ne courra pas vers le toboggan, quoi. Il va falloir que tu sois là juste à côté. Il va te tanner jusqu'à ce que tu avances pour aller jusqu'au toboggan ». (Marie)

« Je remarque qu'il n'a pas la notion de danger. Il veut tout faire comme nous mais il ne se rend pas compte qu'il n'est pas encore capable. Et donc quand il y a un risque, il n'est jamais sans surveillance. A l'intérieur comme à l'extérieur ». (Pierre)

« C'est un enfant qui n'a pas peur. Il veut même y aller tout seul. Des fois quand on est dehors ou dans le jardin, il va devant, tout seul. On le cherche, on le trouve devant. Alors on lui dit qu'il ne faut pas aller devant. Il faut qu'il reste à côté de nous ». (Julienne)

« Au début je m'inquiétais. J'avais peur que mes enfants ne sortent de l'école. Parce qu'il n'y a pas de barrières (...) Quand mes enfants ont compris qu'il y avait des limites, ben ils ne sont pas difficiles, donc ils ont compris qu'ils ne pouvaient pas sortir ». (Sadia)

3.2.6.7 Présence de dangers et prévention/apprentissage des risques à l'intérieur et à l'extérieur

Certains parents n'identifient pas les espaces extérieurs privatifs comme forcément plus dangereux que les espaces intérieurs :

« Là ce soir il vient de s'éclater le nez sur le coin de la table, bon le pauvre, ça saignait beaucoup, il y avait du sang partout ... ». (Adrien)

« A partir du moment où c'est safe ... Ici, par exemple dehors, on a quand même bien protégé la mare, pour être sûrs qu'il ne tombe pas dedans. Ou le petit muret qui donne directement dans le vide, ben on l'a protégé aussi. Mais à l'intérieur, c'est la même chose hein. Il cuisine avec nous, on vérifie qu'il n'a pas sa main sur les taques de cuisson, ou qu'il n'attrape pas un couteau ... Mais après, on n'est pas très ... par exemple, on lui donne un pèle patate. Il pourrait se couper avec, quoi. ». (Adrien)

« C'est comme ... on n'a jamais protégé les prises, parce qu'on part du principe qu'il doit apprendre à vivre avec tout ça, et si chez nous tout est cloisonné, il va aller chez quelqu'un d'autre où ça ne sera pas le cas, et d'office il va mettre les doigts dedans. Mais c'est vrai qu'au début, on a été fort au taquet là-dessus. Il fallait qu'il apprenne. Mais maintenant, il n'essaye même plus, enfin, de temps en temps il réessaye, mais ... ». (Marie)

« C'est une question d'apprentissage, je pense. Et que ce soit dehors ou à l'intérieur, je ne vois pas de différence ». (Adrien)

« On commence à lui apprendre, au passage pour piétons, tu t'arrêtes, tu regardes qu'il n'y a pas de voitures qui passent ... Voilà. Il va falloir le temps, mais

on va faire en sorte que ça rentre, quoi. Pour qu'à terme, il soit autonome ».
(Marie)

Points d'attention

Les dangers évoqués sont nombreux et la crainte des accidents ou de l'enlèvement d'un enfant semble un frein important au fait de sortir et surtout de laisser les enfants sortir seuls. Il ne semble pas que les parents font une analyse risques-bénéfices. Les bénéfices sont constatés, les dangers sont craints mais ils ne sont pas mis en balance.

3.3 Discussion des résultats

Au-delà de la description des pratiques, s'interroger sur l'investissement des espaces extérieurs, c'est aussi prendre du recul et mettre en évidence des problématiques qui relèvent du niveau sociétal. Outre les différents points d'attention relevés pour chaque axe, ce sont cinq constats plus transversaux qui transparaissent en filigrane des témoignages des parents. Ces constats, il est primordial de les prendre en compte lors de la mise en place de campagnes de sensibilisation et de promotion, au risque de se priver de leviers essentiels.

3.3.1 IEE et modes de vie

Également observé par d'autres volets de cette recherche, le phénomène « caisse de résonance » de l'IEE transparaît aussi à travers les témoignages des parents, lorsqu'ils évoquent le rythme effréné des familles d'aujourd'hui.

Plusieurs répondant·e·s évoquent le peu de temps libre dont ils disposent pour être avec leurs enfants :

« L'administratif ... j'sais pas, ça bouffe un temps incroyable ! Le boulot et pas que le boulot. Même si on a 8h de travail, si on compte les bouchons en plus pour arriver au boulot ... on a déjà perdu encore 1h , 1h et demie en plus. Et voilà. Le temps qu'on rentre, qu'on prépare à manger à la maison et tout ça, qu'on s'occupe un peu des enfants et ... pour finir la journée est passée ». (Norman)

« Au Liban, ils n'ont pas le même rythme qu'en Belgique. D'ailleurs, quand ils viennent, ils se disent « mais vous êtes tout le temps occupés ? Ben oui ... » (Norman)

« Le mercredi je fais du télétravail. Mon fils il aime bien aller dehors, il me dit maman je peux y aller, maman j'ai envie ! Je lui dis non non non je dois finir mon travail, je ne vais pas sortir. Il était en train de dessiner à côté de moi. Il insistait, maman j'en ai marre, je ne veux plus dessiner, je vais aller dehors. Alors je lui ai dit, tu sais quoi ? Je vais te mettre un dessin animé. Alors je lui ai mis en dessin animé au lieu de le laisser profiter d'aller dans le jardin ».
(Julienne)

Ce manque de temps libre qui limite le temps que les parents passent avec leurs enfants, d'une manière générale, a des répercussions sur le temps passé à l'extérieur. Cela limite aussi le temps pour créer des liens sociaux, par exemple avec des voisins ou avec d'autres parents. Et ce manque de liens a également des répercussions sur la façon dont on permet aux enfants d'être dehors :

« Et puis le fait qu'on est tellement occupés. Par exemple même à l'école, quand on croise les parents le matin, on n'a pas forcément le temps de dire je reste un quart d'heure, je discute avec les gens. On dépose, allez un bisou, bonne journée et on est parti. Et donc de créer un lien c'est plus compliqué. Et puis même de dire allez les enfants viennent une après-midi à la maison, c'est ... ». (Pierre)

(...) « Simplement, nos vies sont trop occupées. On ne se donne pas le temps de connaître les voisins, de ... Comme tu dis, chez moi, on se connaissait tous. Et les parents se connaissaient tous. Donc y avait une confiance collective dans la chose. Parce qu'on savait que tous les enfants étaient ensemble, qu'il ne pouvait rien se passer. D'ailleurs, si un grand venait là, il se faisait taper par tous les petits. Parce que c'était un effet de groupe qui donnait la sécurité ». (Norman)

(...) « Je trouve que les gens sont plus distants maintenant. Avant, tout le monde se connaissait. Voilà. Les enfants se connaissaient. Nous par exemple, on habite dans une rue, il y a plein d'enfants mais on ne connaît quasi personne (...) ». (Svetlana)

Certains parents émettent des idées pour améliorer le vivre ensemble au sein des quartiers :

« Je trouve qu'ils devraient faire participer le quartier, mamans-enfants, organiser des trucs pour les mamans, juste un banc parfois cela suffit, plein de petites activités mamans-enfants, faire participer le quartier pour plein de choses ». (Marina)

« Une chose qui pourrait être faite, c'est des rencontres organisées entre jeunes parents. Je trouve qu'on est appelés à découvrir plein de trucs tout seuls. Or simplement en échangeant là-dessus, ben voilà, on apprend les uns les autres. Genre mais comment tu fais quand il pique une crise, ou ceci ou cela ? Alors je sais pas, est-ce qu'il faut soi-même l'organiser ? Ou est-ce que ça peut un peu être initié par la crèche ou un autre lieu ? ». (Norman)

« Il devrait y avoir plus d'activités aussi gratuites pour les enfants, parce que tout le monde ne peut pas se permettre de payer des activités payantes. Je trouve qu'ils devraient faire un effort sur ça, les activités gratuites, plus en extérieur ». (Vérane)

Ce constat peut être mis en parallèle avec celui de l'attrait ludique des enfants, mis en évidence par plusieurs parents, pour les activités de la vie de tous les jours et pour la participation à la vie familiale. C'est un point important à mettre en évidence dans les messages de promotion de l'IEE destinés aux parents, si l'on veut que ces messages aient une chance d'être entendus : être un « bon » parent, à l'intérieur comme à l'extérieur, ne nécessite pas forcément de proposer à ses enfants des activités hors du commun chronophages, énergivores et onéreuses, nécessitant des jouets hors de prix :

« Là dans son bain, ça le faisait vraiment trop marrer aujourd'hui, de mettre ... il est intelligent quand même ... non je ne te l'ai pas encore raconté ... Il a un petit seau, et il s'amuse à le remplir, puis après il prenait la bouteille de savon vide, et il l'enfonce dans le seau, et il voit que l'eau déborde ! Et alors, il m'explique : tu as vu, l'eau déborde quand on enfonce la bouteille ! Et alors il a fait ça pendant, je ne sais pas, genre 20 minutes dans son bain ». (Adrien)

3.3.2 IEE dans les espaces publics et exposition au risque

Sortir dans l'espace public, on l'a vu, cela n'a rien d'anodin pour les familles. E en particulier parce que cela expose au risque, sous différentes formes.

Le risque lié à l'exposition au regard, tout d'abord, sous différents aspects de soi. Les parents interrogés en rapportent au moins deux aspects : celui de montrer sa couleur de peau et donc de s'exposer au racisme et à la xénophobie, comme l'a montré un témoignage cité précédemment ; mais également de subir une certaine forme de contrôle social, en se laissant voir dans sa compétence de parent. Les témoignages ci-dessous illustrent bien cette désirabilité sociale :

« C'est clair que la patience et la tolérance n'est pas du tout la même en public ou en privé, c'est sûr. Par exemple, ça lui arrive d'avoir des crises, d'être têtue sur certains trucs qu'on tolère peut-être plus longuement et plus facilement quand on est à la maison que quand on est en public ». (Norman)

« On ne va pas faire les hypocrites. Se rouler par terre en plein supermarché, oui il l'a déjà fait. On a envie de le prendre et de le pendre au mur à ce moment-là. Mais bien évidemment on se retient et on fait les gentils et on essaie d'expliquer calmement ». (Pierre)

Ce risque de contrôle social est en outre particulièrement important dans les quartiers densément peuplés. Ce qui est notamment en jeu, c'est la confiance des familles en leurs compétences de « bons parents ».

Notons que la désirabilité sociale s'exprime sans doute aussi, pour les parents ne disposant pas d'espace extérieur privé, dans le fait de ne pas permettre à leurs enfants de faire du bruit, de crier, de courir à l'intérieur de leurs habitations, afin de ne pas paraître « de mauvais parents » (ou en tout cas des parents incapables de « gérer » leurs enfants) aux

yeux de leurs voisins. Outre le souci de ne pas déranger ceux-ci. C'est en tout cas une hypothèse plausible.

Le risque de s'exposer aux dangers, ensuite, sous différentes formes : trafic routier, violence dans les quartiers, mauvaises rencontres, enlèvements d'enfants ...

3.3.3 IEE et inégalités sociales

L'investissement des espaces extérieurs publics met en lumière et renforce les inégalités entre familles. A travers les parents que nous avons interrogés, c'est la diversité des conditions et des contextes de vie des familles qui est à nouveau mise en évidence. Certaines familles disposent d'un jardin ou du moins d'un espace extérieur privé, d'autres pas. Certaines familles habitent une commune bien équipée en espaces publics accessibles et de qualité, d'autres pas. Certaines communes semblent plus propices que d'autres au sentiment de sécurité pour les familles.

« On sait que il y a des histoires, au niveau sécurité c'est pas au top. Ça ne donne pas envie de laisser son fils de 15 ans seul ici ». (Dora)

« Il y a beaucoup de personnes, pas des personnes du quartier, des nouvelles personnes qui viennent dans le quartier, ça devient difficile, limite même dangereux. En tout cas, moi j'habite dans la rue où il y a vraiment le danger ». (Vérane)

Les familles qui ne disposent pas d'un espace extérieur privé doivent investir les espaces publics, s'ils souhaitent sortir avec leurs enfants. Or, sortir dans l'espace public, on l'a vu, c'est aussi s'exposer au regard, en tant qu'individu et en tant que parent, avec les difficultés et les conséquences que cela peut représenter. Les familles ne sont pas égales par rapport à cette exposition au regard et au contrôle social. C'est aussi s'exposer aux risques (drogue, trafic, mauvaises rencontres, violence, etc.)

3.3.4 S'appuyer sur le positif

.... Si vous ne deviez retenir qu'un seul souvenir heureux de votre enfance, quel serait-il ?

A l'origine, le seul objectif de cette question posée aux parents lors des entretiens était de les plonger dans la thématique de façon concrète et personnelle, en vue de stimuler leur réflexivité. Nous ne pensions pas utiliser leurs témoignages à ce propos dans ce rapport.

Cependant, au terme de nos rencontres et entretiens, il nous semble tout à fait pertinent de les relayer ici. Il est en effet éclairant de se rendre compte des éléments qui émergent spontanément dans les réponses de ces « anciens enfants devenus adultes » : espaces extérieurs, groupes d'enfants, absence de regard de l'adulte, liberté, insouciance, saleté ...

Il s'agit à notre sens de données essentielles sur lesquelles s'appuyer si l'on veut mener une campagne d'information, de sensibilisation ou de promotion de l'investissement des espaces extérieurs : axer ces campagnes autour de ce qui est de nature à susciter le plaisir nous semble en effet primordial, bien plus que de mettre en garde en premier lieu, comme c'est souvent le cas actuellement, contre les risques et dangers potentiels associés à l'investissement des espaces extérieurs.

Ci-dessous donc, quelques morceaux (non) choisis ...

« Un beau souvenir de mon enfance, c'est quand on jouait dehors. J'étais dehors sur un arbre qui est tombé. Vous êtes dessus au moins à 10 gosses, vous êtes dessus assis comme ça. Alors on peut vous faire monter toute la journée, et ooooooh ! Et vous chantez toute la journée, avec les branches qui montent et tout ça. C'était dans le jardin de mes parents. On avait une petite partie dans la forêt et alors des fois on coupait les arbres pour les vendre et faire des meubles. Alors on les coupait avant que les gens ne viennent les transformer. L'arbre était tombé comme ça. Avec tous les enfants du quartier ». (Julienne)

« Jouer avec les poupées, avec ma mère des fois ». (Safia)

« Avant, beaucoup de jeux ! Des billes ... il y avait plus de jeux avant, maintenant ce sont les téléphones ». (Murad)

« Moi c'était les patins à roulettes. J'ai encore les traces sur les jambes. Mais les vrais patins à roulette, pas les rollers. C'était dehors, devant la porte, sur le trottoir, on n'allait pas plus loin que ... mais c'était magnifique ! ». (Vérane)

« Moi j'étais un garçon manqué » alors j'aimais bien le foot. Je jouais avec les gens du quartier au foot, dans le quartier même et avant il y avait la place, c'était mieux, plus familial, plus d'enfants ». (Dora)

« Vélo, foot. Et à la maison, c'était la cuisine, j'aimais bien pâtisser » (Marina)

« Les parents n'étaient pas là, on avait une limitation dans la rue, et on avait des règles, tiens tu dépasses pas ça. Et à une certaines heure on devait rentrer pour montrer que tout va bien ». (Marina et Dora)

« Un grand moment pour moi (...) il y avait un énorme hangar avec des ballots de papier qui devaient faire un mètre de haut et un mètre de large, avec tous des journaux et donc il y en avait une centaine empilés les uns sur les autres. On jouait là-dedans avec ma sœur et on avait mise des cordes pour pouvoir passer et tout ça. Ça, c'était vraiment très très bien ». (Frédéric)

« J'ai aussi des souvenirs de batailles de mottes de terre, avec les autres enfants pendant les camps ». (Frédéric)

« A l'extérieur, avec d'autres gamins ». (Norman)

« La liberté. On n'était pas sous le regard des parents. C'était loin. On allait dans les bois et on avait aménagé un terrain de foot là-bas. C'était vraiment génial, quoi. On allait le matin à 9h et on revenait il était 18h le soir. On était tous de la tête aux pieds à laver quoi. Mais voilà, c'était génial ». (Norman)

« On me laissait jouer seule avec d'autres enfants dehors, c'était des moments agréables. De temps en temps, on faisait des sorties, des balades avec les parents, et c'était vraiment aussi très agréable. Les meilleurs souvenirs, c'est vraiment toujours à l'extérieur. En-dehors du jardin de la maison. Vraiment extérieur ». (Svetlana)

« Moi c'était dehors tout seul. Mais je sais aussi qu'il y a un moment où ma maman me disait que je devais sortir plus, donc c'est que je devais quand même bien aimer l'intérieur. J'ai passé tellement de temps à jouer aux lego à l'intérieur, pendant des heures et des heures ... c'était trop compliqué de les prendre dehors. On avait une pièce entière remplie de lego. C'était une grande pièce comme ici. Et remplie que de lego. Et on jouait tout le temps dedans. Alors bouger tout ça dehors, c'était pas possible, quoi ». (Adrien)

« Moi je crois que je devais plutôt aimer être dehors, parce que je me souviens que je m'étais fait super fort engueuler, parce que j'étais partie trop loin à vélo. J'avais été punie. Il y a une fois j'étais à vélo, et je ne pouvais pas partir trop loin mais en fait j'ai fait tout un grand tour et quand je suis rentrée, mes parents été vénères, et j'ai plus pu sortir pendant 15 jours, je crois ». (Marie)

4 Journée de travail avec les agent·e·s de l'ONE

Les objectifs et le déroulement de la journée sont détaillés dans la partie aspects méthodologiques (V2, 1.3).

Rappelons qu'il ne s'agit pas d'un recueil des représentations des agent·e·s de l'ONE mais bien d'une présentation de résultats de la recherche par les trois équipes de recherche (voir présentation en annexe), suivis d'échanges entre agent·e·s de l'ONE sur base de cette discussion.

41 agent·e·s de l'ONE étaient présent·e·s. Plusieurs fonctions étaient représentées, dont notamment :

- 9 conseiller·e·s pédagogiques
- 13 coordinatrices ou coordinateurs accueil
- 3 coordinatrices accompagnement
- 4 référentes éducation santé
- agentes conseils
- 5 membres de la DPP



La méthodologie proposée, mise au point et éprouvée par le RIEPP dans différents contextes, a permis de nombreux échanges, dans un climat propice au débat. Les participant·e·s ont pu s'emparer du matériel proposé, ce qui leur a permis de ressentir et de s'imprégner de la thématique de l'IEE. Sur cette base, ils et elles ont développé une réflexion individuelle puis collective, selon les consignes qui leur étaient soumises au fur et à mesure. Les débats ont été riches et animés : consensuels dans certains groupes, contradictoires dans d'autres. Chaque groupe a ensuite réalisé un poster (cf. annexe 9) reprenant un des points d'attention ayant plus particulièrement suscité le débat.

Des notes ont été prises au sein de chaque groupe par une personne associée à l'équipe de recherche (étudiante ou stagiaire). Certains éléments de ces notes permettent à l'équipe de recherche d'enrichir et d'illustrer la partie « De l'identification de leviers aux pistes de recommandations" du rapport final.

A travers les posters, quelques constats ou questionnements émergent aussi des échanges entre agent·e·s de l'ONE. Nous en pointons quelques-uns ici, tels qu'ils ont été émis.

a) La communication

La communication interne et la cohérence des messages pose problème. l'ONE compte un grand nombre de départements, qui ont chacun des points de vigilance particuliers ; ensuite, chacun de ces départements compte un très grand nombre d'employé·e·s. C'est un défi important à relever pour l'avenir, que d'arriver à une communication fluide entre toutes et tous.

La communication externe s'en ressent également. La manière dont l'ONE communique doit être repensée et améliorée, tant envers les enfants et les parents, que vis-à-vis des professionnel·le·s de l'EAJE.

b) La transversalité

Certain·e·s ont évoqué :

- des incohérences entre les discours des diverses personnes qui travaillent à l'ONE ;
- un manque de moments et d'opportunités d'échanges et de discussion pour travailler ses propres représentations, notamment concernant l'IEE ;
- un manque de temps pour construire ensemble un consensus et arriver à une cohérence entre les professionnel·le·s de l'ONE

c) La question de la sécurité et du sécuritaire

Cette question est omniprésente. Plusieurs personnes ont mis en évidence l'importance de bien distinguer le souci légitime de veiller à la sécurité des enfants, notamment par l'éducation aux risques, et la dérive sécuritaire, qui sous prétexte de sécurité, bloque toute possibilité d'exploration pour les enfants, les privant ainsi des bénéfices qui y sont liés. Plusieurs questions ont été soulevées :

- Qui porte quelle responsabilité en cas d'accident ?
- Faut-il à tout prix désigner un coupable ?
- Faut-il à tout prix éviter de tomber, d'être malade, etc. ?
- Quelle est la responsabilité des professionnel·le·s de première ligne, entre le marteau et l'enclume ?
- Comment mieux exploiter la complémentarité ?
- Comment avoir une plus grande écoute du terrain ?

d) La spécificité du dehors

Il est possible de faire à l'extérieur tout ce que l'on fait à l'intérieur. L'inverse n'est pas vrai !

e) Le plaisir d'être dehors

Comment travailler avec les professionnel·le·s sur le plaisir d'être dehors, sans pour autant invisibiliser les dangers (réels ou non) auxquels ils et elles pensent et les contraintes qu'ils et elles vivent dans leur contexte de travail ?

f) « Convaincre les convaincus »

Comment atteindre les professionnel·le·s qui ne sont pas du tout convaincu·e·s par l'importance des enjeux de l'IEE ? Comme pour toute thématique, les personnes qui vont en formation ou qui assistent à des journées de réflexion sur l'IEE sont en général celles qui en ont le moins besoin.

g) Travailler les représentations

Les représentations que l'on a par rapport à l'IEE sont diverses et « culturelles ». ainsi par exemple, d'où nous vient notre représentation de ce qui est propre ou sale ? Dans certains pays, on fait des frisbees avec la bouse de vache. Il est important, avant tout chose, que chaque professionnel·le fasse un travail sur ses propres représentations. C'est une piste à prendre en compte pour l'offre de formation continue.

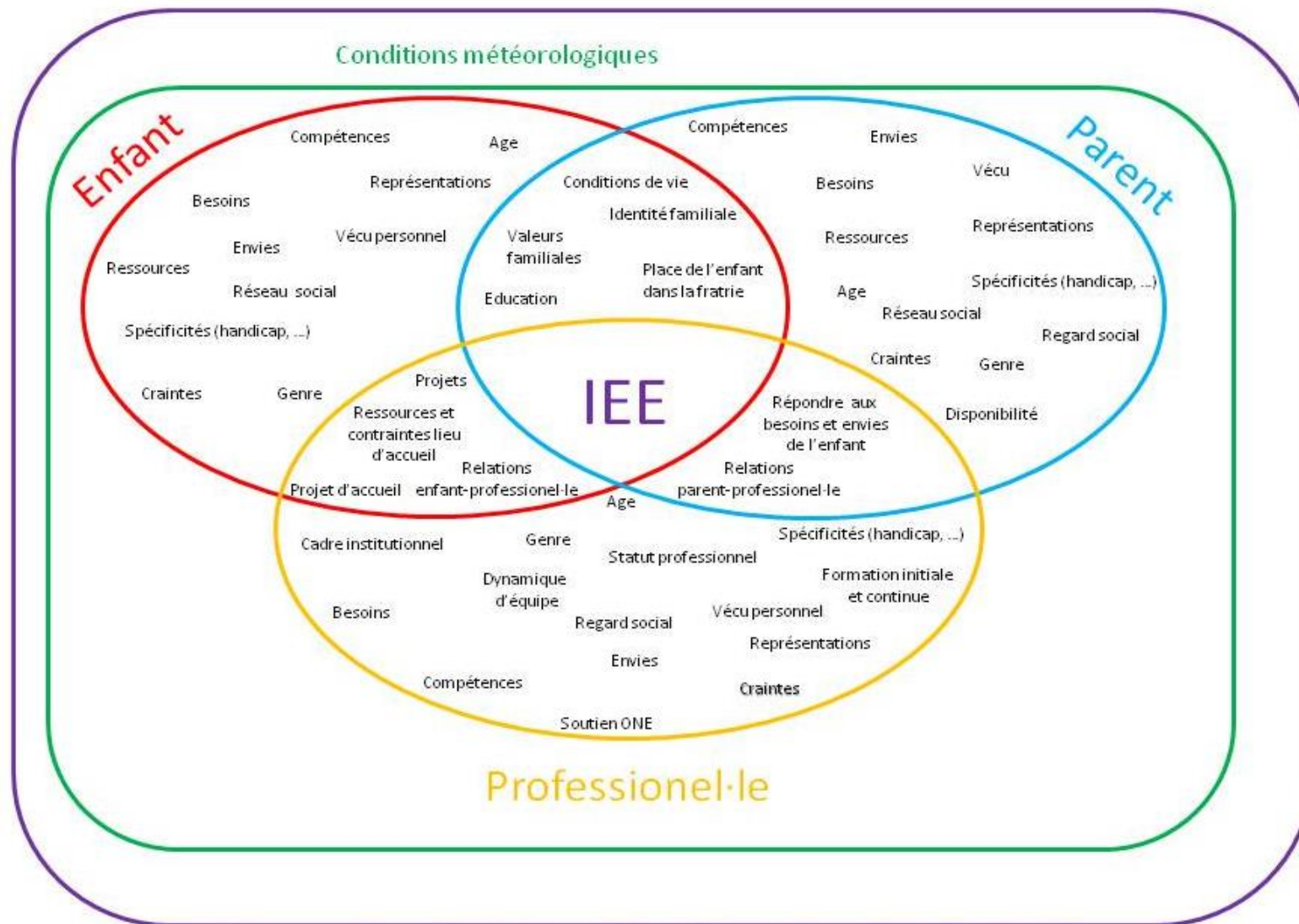
h) Les représentations des enfants

Travailler ses propres représentations en matière d'IEE, les professionnel·le·s « convaincus » le font au bénéfice des enfants. Mais que fait-on avec les représentations des enfants ?

i) Le phénomène « caisse de résonance »

L'IEE agit comme un caisse de résonance au sein des équipes ainsi qu'au sein de l'ONE, en mettant notamment en évidence les tensions, le manque de temps, les difficultés de communication, etc.

Notons qu'aucune position de l'ONE ne semble en contradiction avec les résultats de la recherche.



Société (valeurs, politique d'éducation et d'accueil, vision/place de l'enfant, de la femme, de l'éducation, de l'accueil, histoire sociétale, rôle des média, etc.)

Figure 55 : Essai de modélisation des résultats des études qualitatives transversales

Volet 3 :

Analyse anthropologique longitudinale

Elodie Willemsen et Pr Elodie Razy

Introduction générale

Le volet anthropologique de la recherche consiste à restituer la complexité de la thématique de l'Investissement de l'Espace Extérieur (IEE) à partir d'une approche holistique qui convoque les divers domaines de la vie sociale et culturelle en se basant sur : (i) l'étude du quotidien de ses acteurs (enfants et adultes) ; (ii) une contextualisation minutieuse ; (iii) une mise en perspective analytique documentée par la littérature.

Comprendre l'articulation enfants/extérieur/risques/bénéfices nécessite de prendre en compte les conceptions (point de vue *emic*) et les pratiques effectives des différents acteurs (parents/professionnel.l.e.s/enfants) afin de mettre au jour : (i) les logiques culturelles et sociales sous-jacentes à l'œuvre dans le (non) investissement de l'espace extérieur ; (ii) les tensions, points de rencontres, et contradictions entre les points de vue et les expériences des différents acteurs ; et (iii) les contraintes de tous ordres (légales, organisationnelles, religieuses, etc.).

Ainsi, la problématique générale traitée dans l'étude est la suivante : ***comment le rapport à l'extérieur est-il appréhendé (pensé et vécu) par les différents acteurs impliqués ?*** Cette problématique générale se décline en diverses questions, fruits de l'approche inductive mise en œuvre, parmi lesquelles : ***qu'est-ce qui caractérisent l'« investissement » et l'« espace extérieur » ? Quels rôles jouent les normes et les règles dans la définition des frontières intérieur/extérieur et des usages des enfants ? En quoi l'EE est-il un lieu d'expérimentation de manières concurrentes d'être au monde et un moyen de transmission ? En quoi les postures idéologiques ex/implicites influencent-elles l'IEE ?***

Pour apporter des éléments de réponse aux questions posées à partir de l'analyse des matériaux ethnographiques, deux grandes parties sont présentées. La première, intitulée « Méthodologie : de l'approche anthropologique à l'approche du terrain », renseigne sur la posture et le dispositif méthodologique mis en œuvre dans la recherche de manière détaillée. Elle donne des clefs de lecture générales et des éléments de contexte au sujet de l'approche anthropologique, des terrains choisis, de la manière de faire du terrain et de mobiliser des outils méthodologiques complémentaires, ainsi que des matériaux institutionnels. La seconde partie se divise quant à elle en quatre sous-parties qui traitent du décentrement nécessaire pour travailler sur l'IEE à partir de l'analyse des termes et des notions s'y rapportant et de la déconstruction préalable des différentes dimensions entrelacées du phénomène étudié, tant au niveau des discours que des pratiques. Sur ces bases, il s'agit ensuite d'approfondir la question des enjeux et des bénéfices de l'IEE pour terminer sur les « blocages » qui peuvent empêcher l'IEE. Ces étapes de la réflexion nécessitent une plongée dans la complexité et la richesse du rapport des différents acteurs à l'extérieur. La question des « recommandations » est traitée de manière transversale au fil du propos.

L'objectif général de l'étude anthropologique est de montrer comment les décisions politiques, tout particulièrement sur un sujet ayant trait à l'enfance et à l'environnement (IEE), oscillent toujours entre idéologie et transmission d'une certaine vision du monde. Partant de cette analyse, toute décision politique en la matière est un véritable choix de société qui mérite d'être fait de manière éclairée, démarche à laquelle l'étude anthropologique entend apporter sa contribution.

1 Méthodologie : de l'approche anthropologique à l'approche du terrain

Introduction

Cette partie vise à présenter le dispositif méthodologique mis en place dans toute sa complexité afin de situer et de donner à comprendre la manière dont l'analyse (cf. partie 2 – Résultats et analyses) a été produite. Il s'agit de cerner les contours de l'approche anthropologique telle que mise en œuvre lors de cette recherche, de présenter le terrain multi-situé (Marcus, 1995) composé de plusieurs « sites », d'expliquer le choix et de présenter les caractéristiques de ces derniers, avant d'aborder les aspects méthodologiques et éthiques de manière plus approfondie.

Les grandes lignes du dispositif méthodologique présentées dans cette partie sont ici dissociées des résultats et de l'analyse pour faciliter la lecture et respecter une certaine homogénéité dans la présentation des trois volets de l'enquête. Cependant, il convient de préciser que cette dissociation est artificielle et qu'elle ne correspond pas, dans les faits, à l'épistémologie de l'anthropologie. Sans contrevenir au parti-pris collectif de la structure choisie, il convient donc de préciser que des éléments relatifs aux processus de production des matériaux et des analyses parsèment volontairement, et en toute logique, la partie 2 (« Résultats et analyse »). Ce compromis permet à la fois de maintenir la cohérence de l'ensemble (les trois volets) et la cohérence interne du volet anthropologique.

1.1 L'approche anthropologique : une discipline, une posture, une méthodologie

L'approche proposée mobilisera l'anthropologie de l'enfance (construction sociale et symbolique de l'enfance) et des enfants (comme acteurs et sujets) ainsi que l'anthropologie générale (politique, environnement, nature, religieux, économique, parenté, etc.) en s'appuyant principalement sur l'observation participante mise en œuvre dans la durée, de manière réflexive et critique (Godelier, 2004 ; Caratini, 2004), et attentive tant au verbal

qu'au non-verbal (Razy, 2007b). Celle-ci permet de construire des relations de confiance (Fogel et Rivoal, 2009) avec les acteurs impliqués et de s'inscrire dans la routine de leurs activités en y participant soi-même (Godelier, 2007) : les pratiques effectives, les discours spontanés, notamment tenus lors de conversations informelles (lesquelles diffèrent et complètent les discours sollicités recueillis lors d'entretiens menés dans un dispositif conversationnel « artificiel » tel que l'entretien), et les catégories *emic* (les catégories des acteurs) sont ainsi rendus accessibles (Fainzang, 1994). Inductive et itérative, l'approche anthropologique permet également de faire émerger de nouvelles questions et hypothèses au fil de la recherche (Olivier de Sardan, 1995) qui associe recueil et production de matériaux ethnographiques, analyse et mise en perspective avec la littérature.

L'approche s'appuie d'une part sur la notion d'enfant-acteur et sujet, et, d'autre part, sur celle d'*agency* en intégrant les apports, mais également les critiques que celles-ci ont suscitées (Honwana et De Boeck, 2005 ; Bluebond-Langner et Korbin, 2007 ; Lancy, 2012 ; Pache Huber et Ossipow, 2012 ; Delalande, 2014 ; Samuelsson *et al.*, 2015). Traduite en français par « agentivité » ou « agencéité », la notion d'*agency* pose un certain nombre de problèmes : « Yet in the existing literature there does not seem to be any consensus around the notion of agency: most often, it is assumed, and its nature and degree therefore remain undefined and unquestioned, although its complexity and ambiguities may be analysed both in context and with regard to structure. The notion of agency is most often defined in general terms as an individual's capacity to act according to his or her own free will, in an independent and autonomous manner. » (Rodet et Razy, 2016 : 6). Son usage présente néanmoins l'avantage de postuler l'existence et la légitimité d'un point de vue et d'expériences proprement enfantines.

L'approche mobilise deux axes de recherche indissociables : recherche fondamentale et recherche action participative ou RAP (Boyden et Ennew, 1997 ; Montgomery, 2009 ; Veale, 2010 ; Cheney, 2011 ; de Suremain, 2013) ; elle intègre de manière transversale une approche genre.

Grâce à une intégration progressive et de longue durée dans les structures ÉAJE, l'objectif est (i) d'avoir une approche globale et contextualisée des phénomènes étudiés ; (ii) de collecter et de produire des matériaux ethnographiques de natures variées et riches en prenant en compte tous les acteurs ; (iii) de produire une analyse de la complexité des phénomènes liés à l'/au (non) investissement de l'espace extérieur dans leurs liens aux risques et bénéfiques ; et (iv) de proposer des pistes de réflexion et des recommandations pour faire évoluer le rapport à l'extérieur. Dans ce sens, l'approche anthropologique peut permettre de sortir d'une vision binaire ignorance/risque de (non) investissement de l'extérieur, dont la seule solution serait l'apport de connaissances et d'informations dans une perspective éducative, pour ouvrir à une approche qui prenne en compte tous les acteurs et actrices et suscite la réflexivité de chacun et de chacune, en ce compris les enfants.

1.2 Les terrains de la recherche en contexte : contraster, exemplifier, comparer, approfondir

Les six lieux principaux de la recherche (situés en Belgique francophone), qui sont communément appelés en anthropologie, des « terrains », comptent diverses structures qui, toutes ensemble, forment LE terrain de la recherche : une crèche, deux ATL (« Accueil Temps Libre ») et trois stages de vacances. Ces terrains ont été sélectionnés pour leur caractère contrasté et exemplaire sur la base de plusieurs critères. Ils constituent le cadre et la matière des monographies approfondies menées pour étudier l'investissement de l'espace extérieur.

Les analyses produites à partir de deux terrains satellites, qui s'inscrivent dans d'autres cadres que celui du projet ONE (autre projet de recherche et autre activité professionnelle), seront ponctuellement mobilisées pour enrichir l'approche comparative à différents niveaux (populations, lieux, rapports à l'extérieur, point de vue des enfants, etc.) et mettre en perspective les analyses proposées.

Au début de la recherche, une série de critères et diverses combinaisons possibles de ces critères avaient été définies pour choisir les six terrains principaux. Ces critères concernaient : (i) la diversité géographique avec des environnements à proximité contrastés ; (ii) une combinaison de lieux se situant dans un espace rural et urbain ; (iii) une diversité de milieux socio-économiques et culturels dans les lieux choisis ; (iv) des types de structures différents.

Les lieux choisis devaient idéalement proposer des activités variées à des tranches d'âge différentes, ainsi que présenter (ou non) un intérêt et des dispositifs par rapport à l'investissement de l'espace extérieur sur une échelle allant de « pro IEE », ce qui signifie un investissement dans l'espace extérieur annoncé dans le programme/le projet de la structure et aménagé, à « neutre » c'est-à-dire qu'aucune réflexion explicite n'était mobilisée dans la présentation du lieu par rapport à l'IEE et qu'aucun aménagement spécifique de l'espace extérieur n'avait été réalisé. La diversité des espaces intérieurs et extérieurs au sein des structures a également été prise en compte¹⁰.

La typologie implicite résultant de ces critères n'a de valeur qu'opératoire (choisir des structures sur la base d'éléments généraux objectivables en rapport avec le thème du projet) et initiale pour une recherche en anthropologie. Elle est un moyen et non une fin et ne doit donc en aucun cas servir de base à une classification des structures existantes qui permettrait de se dispenser de toute recherche approfondie. Cette dernière permet d'ailleurs de réviser les critères choisis au départ. L'usage systématique de cette typologie réduirait nécessairement les phénomènes à l'œuvre, tout en induisant des liens de cause à

¹⁰ Cf. « Annexe du Volet anthropologique » pour les différents schémas des 3 structures principales (espaces intérieurs et extérieurs) ainsi que diverses photos de l'aménagement des lieux.

effet artificiels (par exemple : on s'attend à ce qu'une structure sans discours officiel sur l'IEE ou sans espace extérieur « vert » n'investisse pas l'EE, ce qui est loin d'être systématique ; l'inverse est également vrai : les structures qui ont un discours tendant davantage vers un rapport à l'extérieur investi ne le sont pas toujours autant que ce que l'on pourrait s'attendre à voir *a priori*). Ainsi, se baser uniquement sur une telle typologie pour comprendre le rapport à l'IEE laisserait de côté les tensions, les contradictions apparentes entre discours et pratiques, les spécificités et la diversité, comme les similitudes entre les points de vue, tous éléments que l'approche anthropologique permet de faire ressortir et d'approfondir pour saisir la complexité et les nuances des phénomènes étudiés au plus près, dans toutes leurs dimensions et en contexte.

Sur la base de ces critères et de leurs combinaisons, six structures ont été choisies (les trois premières au début de la recherche et les trois structures de stage au fil du terrain, en tenant notamment compte des résultats préliminaires de la recherche présentés lors du rapport intermédiaire en février 2019) :

- Une crèche (du 19/11/18 au 08/08/19) : environnement urbain/dynamique par rapport à l'extérieur/idéologie et projet pédagogique alternatifs/espace extérieur disponible et aménagé/quartier à faible indice socio-économique/mixité sociale liée à la pédagogie (certains parents venant de quartiers présentant un indice socio-économique élevé faisant le choix de cette crèche pour la pédagogie) et à un recrutement local ;
- Un ATL situé dans une école (du 29/10/2018 au 27/06/2019) : environnement urbain/neutre par rapport à l'extérieur/espace extérieur disponible non aménagé/quartier et école à faible indice socio-économique/mixité sociale/trajet avant et après l'école en ville ;
- Un ATL situé dans un local dédié et géré par une ASBL (du 18/10/2018 au 13/06/2019) : environnement semi-rural/dynamique par rapport à l'extérieur/espace extérieur « vert » disponible et aménagé/quartier à indice socio-économique moyen/implication des enfants et à proximité de stages de vacances proposant des activités à l'extérieur.
- 3 stages menés à différentes périodes de l'année (vacances d'hiver : 24-28/12/2018, de printemps : 15-19/04/2019, et grandes vacances : 29-31/07/2019) :
 - Stage 1 : environnement urbain/« pro IEE »/espaces extérieurs disponibles et aménagés avec des objets de récupération, et espace intérieur disponible (local) ;
 - Stage 2 : environnement semi-urbain/« pro IEE »/espaces extérieurs disponibles et aménagés en « coins » différenciés par rapport aux activités – pas d'espaces intérieurs disponibles, à part une cuisine, ponctuellement ;
 - Stage 3 : environnement rural/« pro IEE »/espaces extérieurs disponibles et cabanes en bois comme seuls espaces intérieurs disponibles.

Nous présentons ci-dessous de manière plus détaillée une description des lieux et des aménagements de l'espace intérieur et extérieur dans les structures étudiées car cela conditionne en partie les comportements et une certaine organisation des groupes.

Voici ce que conseille la brochure de l'ONE « Milieu d'accueil : une infrastructure au service du projet d'accueil » :

« Idéalement, l'aménagement de l'environnement matériel devrait permettre à l'espace extérieur de garantir un contact visuel entre enfant et adulte » (cf. « surveiller ») : le regard de l'adulte est très important car l'enfant doit pouvoir montrer à l'adulte ce qu'il fait mais aussi ne pas se sentir perpétuellement sous le regard de l'adulte (cf. notes de terrain sur les espaces secrets), permettre des moments privilégiés entre l'adulte et l'enfant, offrir des conditions paisibles d'activité, offrir une richesse et une variété d'expérimentations, permettre des activités et des rythmes différenciés selon les enfants, favoriser les interactions entre enfants tout en limitant le nombre de conflits » (p. 12).

Nous pourrions voir au fil de l'analyse comment ces différents critères sont respectés ou non suivant les lieux où les terrains ont été réalisés.

1.2.1 Une crèche à pédagogie alternative en milieu urbain¹¹

La crèche se trouve dans un milieu très urbanisé et dit socialement « défavorisé »¹². Des enfants de quelques mois à 3 ans (jusqu'à l'entrée à l'école maternelle) y sont accueillis et sont répartis en deux sections : une section, située à l'étage du bâtiment, accueille les plus petits jusqu'à ce qu'ils aient atteint « la marche assurée » et qu'ils « descendent » (mot communément utilisé par les puéricultrices pour exprimer ce passage) dans la section des « grands » dans laquelle le terrain est réalisé. Les enfants ont entre 1ans ½ et 2 ans ½. Dans cette section travaillent trois puéricultrices auprès d'une quinzaine d'enfants. Durant l'année du terrain, trois changements ont eu lieu au sein de l'équipe: une puéricultrice a changé d'établissement en cours d'année ; elle a été remplacée par une puéricultrice qui, elle aussi, a quitté la crèche, laissant sa place à une troisième personne pour le poste¹³.

¹¹ Voir les photos de la crèche : « Annexe du Volet anthropologique ».

¹² L'indice de richesse de la commune où se situe la crèche était de 57/100 en 2016, comparé à celui de Bruxelles-Capitale qui était à 80/100 à la même date. Pour des raisons d'anonymat de la crèche, la référence du rapport ne peut être citée.

¹³ Cette question des changements d'équipe mériterait un approfondissement. Lors de la journée de présentation aux professionnels de l'ONE organisée le 16 octobre 2019, une coordinatrice accueil pointait la difficulté liée à ces changements fréquents dans les équipes : « une difficulté dans les milieux d'accueil, c'est quand la dynamique d'équipe change : il suffit qu'un élément change, une puéricultrice remplacée par exemple, pour que tout soit remis en questions car cela change rapidement. C'est le principe de la précaution qui prime, à juste titre... Donc, que faut-il mettre en place ? ». Ces changements posent en effet question lorsqu'on aborde le sujet du projet éducatif, dont l'intérêt est de « s'interroger sur le sens des pratiques » et de « mettre en mots les pratiques ». La brochure de l'ONE « Quel projet d'accueil pour les enfants de 3 à 12ans et + » émet l'idée d'aménager un projet éducatif « où toute l'équipe partage un ensemble de valeurs et de pratiques communes » pour la cohérence. Il exprime aussi l'idée d'une appropriation des « nouvelles références afin que la façon de travailler ait du sens pour tout le monde ». Quid des changements massifs dans une équipe, comme l'exemple de la crèche ? Dans la mesure où il y a un roulement important dans les équipes (3 puéricultrices différentes en 1 an), la travailleuse doit s'adapter au projet pédagogique. Le document souligne à cet égard l'importance des temps de réunion

Cette crèche dispose d'une salle de psychomotricité entourée de vitres qui laissent entrer la lumière, mais ne donnent pas accès à ce qui se passe à l'extérieur (vitres floues). Dans l'entrée de la crèche sont disposés les casiers des enfants : les plus grands utilisent les casiers situés près du sol, accessibles, afin qu'ils prennent seuls leurs chaussures, leurs bonnets, etc. pour aller dehors. On y trouve aussi un espace porte-manteaux. Chacun dispose de son casier et de son crochet porte-manteau, orné de sa photo. L'intérieur de la section se divise en une partie pour les changes et le brossage des dents, deux pièces qui servent de dortoir dans le fond de la pièce, des étagères basses avec les activités que les enfants peuvent faire de 9h à 9h30 en matinée (des activités proposées avec du matériel quotidien et travaillant la motricité fine des enfants). De grandes vitres donnent sur l'espace extérieur de cette crèche. Lorsque les enfants écoutent des histoires et chantent, ils sont assis sur de petits coussins et cet espace est accolé à la vitre ; les enfants tournent parfois la tête pour regarder ce qu'il s'y passe. Dans cet espace extérieur clôturé par des barrières séparant l'espace extérieur de la crèche et la rue, qui donne sur la plaine de jeux publique, les enfants sortent systématiquement par temps sec. On y trouve des buissons qui entourent tout l'espace, une grande porte en métal fermée par un cadenas située entre deux séries de buissons, deux petits bacs potagers bas accessibles aux enfants, des crocodiles en plastique pour se balancer, des souris ou des coccinelles sur lesquelles s'asseoir, et une chenille colorée en plastique dans laquelle ils peuvent rentrer et disposant de fenêtres pour passer la tête, et enfin un module en plastique avec un toboggan, une petite maison, une échelle avec des escaliers et une autre entrée de type « escalade » avec de petits appuis pour mettre les pieds et pour monter dans la maison, et un espace en dessous pour se coucher ou se cacher (ce que j'ai vu les enfants faire le plus souvent). Des petites voitures-avions-hélicoptères sont souvent sorties et le bac en plastique dans lequel elles sont rangées vidé sur le sol ; ce bac en plastique attire les enfants qui y grimpent assez souvent pour s'y installer (assis, accroupis ou à genoux). Le sol présente une texture particulière de couleur rouge ; il s'agit d'un revêtement qui absorbe l'eau. On observe néanmoins deux espaces de petite taille ne présentant pas ce revêtement de sol, et éloignés l'un de l'autre : le premier, devant la porte d'entrée entre l'espace de la section intérieur et l'espace extérieur, et le second, à gauche, proche des buissons, où de l'herbe et de la terre sont visibles et accessibles.

Au niveau de l'environnement immédiat extérieur aux abords de la crèche, plusieurs particularités peuvent être soulignées : un couloir aérien de l'aéroport de Zaventem, qui est tout proche, est situé au-dessus de la crèche ; de ce fait, de nombreux avions produisant un bruit caractéristique et assez fort (entre 50 et 55 dB¹⁴), audible lorsque les enfants sont à l'extérieur, passent régulièrement (un avion toutes les 10 à 15 minutes sur 1 heure passée dehors, et parfois davantage). Une voie ferrée est également située juste à côté de la crèche et les enfants voient régulièrement (plusieurs fois par heure) passer des trains qui

réguliers, mais personne, dans les équipes fréquentées, ne m'a parlé de ces temps de réunion... Existente-t-ils dans la réalité de ces professionnel.l.e.s ?

¹⁴http://document.environnement.brussels/opac_css/elecfile/air_2016.pdf

produisent eux aussi un bruit caractéristique, audible lorsque les enfants sont à l'extérieur. Enfin, une grande plaine de jeux publique, présentant plusieurs grands modules en bois, se trouve juste à côté de la crèche ; elle présente le même type de revêtement de sol. Les professionnel-le-s n'y ont jamais amené les enfants en ma présence.

1.2.2 Un ATL en milieu semi-urbain avec un extérieur « vert »

L'un des ATL, que nous qualifierons de semi-urbain en raison de son paysage verdoyant, à proximité d'activités socio-économiques de type agricole, se situe à la périphérie d'un centre-ville ; l'environnement est considéré comme favorisé socio-économiquement, car situé dans une commune en moyenne plus riche que « Liège Ville »¹⁵. Cet ATL est lié à d'autres ATL situés dans des villes à proximité et coordonnés par une seule et même personne. Les surveillants¹⁶ vont chercher les enfants de deux écoles (catholique et communale) à proximité de l'ATL ; la cour de récréation de l'une des deux écoles est accolée à l'espace extérieur de l'ATL. Ce dernier compte de nombreux enfants inscrits qui ne viennent cependant pas tous les jours. En moyenne, une grosse trentaine d'enfants est accueillie par trois surveillants, ayant aussi un rôle d'animateurs, car ils proposent des activités ludiques et créatives, essentiellement les mercredis après-midi. Les enfants d'âges différents (maternelle et primaire) sont mélangés.

Cet ATL dispose d'un espace intérieur assez vaste, comprenant un hall d'entrée avec des portes-manteaux et une toilette au fond, un sas d'entrée avec des armoires et des porte-manteaux, une première pièce avec deux tables et des chaises, ainsi que des armoires où se trouve le matériel des animateurs, une deuxième pièce avec trois tables et cinq à six chaises, un tableau accroché aux murs avec des craies déposées sur le bord, de nombreux rangements contenant des jouets, et enfin, une porte dans le fond de la pièce donnant accès à une cuisine. On trouve également deux espaces séparés par des escaliers : la pièce en bas comporte un babyfoot et une cuisinière miniature, la pièce du haut comporte des petits tapis et des coussins, ainsi qu'une bibliothèque remplie de livres pour enfants. L'ATL dispose donc de plusieurs armoires avec de nombreux jeux de société, des jouets : poupées, barbies, dînette, voitures, legos, etc., des livres, ainsi que du matériel pour réaliser des activités

¹⁵ L'ATL est situé dans la commune de C. dont les revenus sont situés entre 15000 et 17500 euros/hab/en 2014., ce qui est plus élevé qu'en centre urbain de Liège :

http://www.spi.be/upload/socioeconomique/donnees_socioeco/Niveau-vie2017.pdf

¹⁶ Il serait important de s'attarder un instant sur le terme « surveiller », car il est polysémique. Il peut s'agir de surveiller l'apparition d'éventuels troubles, symptômes de maladies ou d'affections. Des observations sur l'éventuel état inhabituel de l'enfant sont faites par les surveillantes. Une attention aux comportements des enfants leur est ainsi demandée, car les professionnels finissent par bien connaître les enfants. La mise en avant de tous ces facteurs dans la « surveillance » permet d'envisager celle-ci au-delà du simple fait de « regarder » ce que l'enfant fait et s'il respecte les règles... (l'idée « d'avoir à l'œil » l'enfant), mais de prendre en compte la relation possible entre enfant et surveillant.e. (Brochure de l'ONE : « La prise en charge des enfants en collectivité : cadre général et responsabilité »). La notion « d'encadrement » est, quant à elle, utilisée dans la brochure de l'ONE « Quel projet d'accueil pour les enfants de 3 à 12 ans et + »), ainsi que la notion de « confier » l'enfant car « les besoins en matières d'accueil dépassent la seule nécessité de surveillance de l'enfant », ce que confirme un de mes interlocuteurs sur le terrain : « J'ai constaté l'opposition entre d'une part, la passion du métier d'éducateur et d'autre part l'ennui qui en ressort quand on ne se sent pas éducateur mais juste là pour surveiller » (Rencontre avec Bernard, coordinateur du stage à l'extérieur, 24/06/19).

manuelles et créatives (perles à repasser, plastique magique, feuilles et marqueurs, etc.). L'espace intérieur possède de nombreuses fenêtres donnant sur l'extérieur et sur la gare située à proximité. Le bruit des trains est audible par les enfants lorsqu'ils sont à l'extérieur. Dans la première pièce de l'espace intérieur, il y a deux fenêtres donnant accès visuellement au parking où les parents se garent pour venir chercher leur(s) enfant(s) à l'ATL, et aux rails de train.

Une plaine de jeux publique se situe juste en face de ce bâtiment de l'ATL et constitue l'espace extérieur investi par les enfants le fréquentant. Elle comporte deux entrées qui donnent sur le trottoir, dont une directement sur le parking où les parents se garent. Les deux entrées possèdent des barrières que l'on peut toujours ouvrir. On trouve également une petite place, juste en face de l'ATL. De l'intérieur, on peut voir les passants et les personnes restant discuter sur la place (souvent des groupes de jeunes gens, mal vus par les professionnel·le·s car ils fument ou font des tours en moto sans porter de casque). Dans cet espace de la plaine de jeux sont disposés des modules en bois qui ressemblent à des formes pouvant être associées à quelque chose de connu, sans pourtant être systématiquement décrites comme telles par les adultes et les enfants ; c'est le cas par exemple d'une scène : des planches en bois entourée de quatre poteaux de bois, un tipi, une maison où l'on peut grimper, deux bois sur lesquels on peut marcher, très longs mais pas très hauts. Une sculpture de mouton est également disposée dans l'espace, proche d'un arbre. Le sol est composé d'herbe et de gravier à l'entrée des escaliers qui séparent l'espace intérieur de l'ATL de l'espace extérieur.

1.2.3 Un ATL en milieu scolaire et urbain

L'ATL en milieu scolaire est situé en région Wallonne (Province de Liège), dans une école du centre urbain dont l'indice socio-économique est de 4/20¹⁷, et dans un quartier considéré par les habitants comme étant plutôt défavorisé et présentant une grande diversité dans les situations socio-économiques et culturelles¹⁸. Par exemple, des enfants appartenant aux collectifs des sans-papiers et vivant dans un bâtiment situé à proximité de l'école sont accueillis dans cette école. Une trentaine d'enfants reste à la garderie avec deux surveillantes¹⁹. Chaque surveillante s'occupe d'une quinzaine d'enfants. Les enfants d'âge différents ne sont pas mélangés. Une classe dans l'école est réservée aux enfants de maternelle et une partie d'entre eux fait la sieste au moment où j'arrive (à 15h30). Les

¹⁷https://fusiontables.googleusercontent.com/embedviz?q=select+col7+from+1cupk7E14ePvCcTyf8bdE6rqtW35MtfA5O2_VAbeO&viz=MAP&h=false&lat=50.337291139121405&lng=4.481085245556642&t=1&z=9&l=col7&y=2&tmplt=2&hml=ONE_COL_LAT_LNG

¹⁸ Ce quartier est un quartier typique de la physionomie de la ville de Liège qui a accueilli des migrants de diverses origines pour fournir de la main d'œuvre, dans les mines notamment, et accueillant des migrants plus récents (cf. p. 42 : <https://www.mi-is.be/sites/default/files/documents/atlas.pdf>). Certains quartiers ont gardé cette identité historique.

¹⁹ La profession qu'exercent les personnels des ATL correspond à celle d'« éducateur en établissement scolaire » ou « agent d'éducation » (<https://www.leforem.be/Horizonemploi/rome/22141.html>), mais le choix du terme « surveillant » est motivé par le fait que : (i) le rôle principal qui leur est attribué est de « garder à l'œil » les différents enfants (même s'il peut relever d'autres fonctions, voir ndb pg. 8) ; et (ii) les intéressés ne disposent pas nécessairement d'un titre professionnel.

« primaires » disposent également d'un local qui leur est réservé ; ils sont en général une grosse quinzaine. Habituellement, les « grands » peuvent sortir dans la cour de récréation car la porte de l'espace intérieur est toujours ouverte et ils peuvent effectuer des allers-retours entre la cour et le local comme bon leur semble. Les plus petits (les « maternelles ») restent en revanche presque toujours à l'intérieur. Les sorties sont souvent soumises aux conditions météorologiques.

L'espace intérieur des maternelles possède de très hautes vitres et il est possible d'ouvrir la porte située à l'arrière, qui donne sur une autre petite cour avec des modules : un petit train en bois et des modules en forme de « maisons ». Les enfants jouent la plupart du temps avec de petits jouets en plastique (voitures, camions, poupées, etc.) et avec des feuilles de papier présentant des dessins à colorier, et des crayons. Chez les primaires, la surveillante apporte souvent du matériel pour réaliser des activités manuelles et créatives : par exemple un livre avec des explications pour faire des origamis, des feuilles avec des dessins de mandalas, de la laine pour faire du crochet, etc. Des livres sont également mis à disposition, et certains enfants sont autorisés à jouer avec une petite console de jeu vidéo.

Concernant l'extérieur, la cour de récréation est pavée ; il existe seulement un petit espace (de plus ou moins 1 mètre sur 3) avec de l'herbe²⁰. On entre par une grosse barrière en métal peinte en couleur et qui peut s'ouvrir et se fermer par une clinche de porte. Dans cette cour se trouvent deux goals sans filet et deux babyfoots en mauvais état, placés dans un petit renforcement (sous le préau). Cette cour de récréation est très vaste et possède un grand tag représentant une jeune fille et où est écrit le nom de l'école sur l'un de ses murs en béton. Deux chats font souvent leur apparition dans le petit renforcement de la cour qui donne près du bureau du directeur.

1.2.4 Des stages à l'extérieur en milieu rural et urbain

Trois semaines de stage ont été réalisées durant les vacances d'hiver, celle de printemps et durant les grandes vacances.

- **Stage 1** : Un terrain a été réalisé avec une maison de jeunes en décembre durant les vacances scolaires d'hiver, avec une sortie dans les Ardennes belges. Le lieu possède un local intérieur avec une grande table et des bancs, une cuisine avec un frigo, des armoires avec des jeux de société, et des décorations, faites par les enfants et les adolescents fréquentant les lieux, sont accrochées un peu partout dans le local. L'espace extérieur est beaucoup plus vaste et se compose de créations issues de bricolages réalisés avec du matériel de récupération tels que des sièges, des cabanes faites de planches de palettes en bois, et du matériel artistique (une exposition photos et des phrases écrites sur des panneaux de bois). Un atelier avec des outils

²⁰ L'école participe à l'appel à projets de l'édition 2019-2020 du programme « Ose le vert, recrée ta cour ».

(scie-sauteuse, scie, marteaux, etc.) est accessible aux adolescents et aux enfants accompagnés d'un animateur.

- › **Stage 2** : Un terrain a été réalisé en avril dans une association qui organise des stages en journée durant les vacances scolaires. Il y avait 9 adultes pour 26 enfants. L'essentiel du stage s'est déroulé en espace extérieur et celui-ci possède plusieurs « lieux » spécifiques : un hamac, un coin « bricolage » avec des outils (marteaux, clous, planches de bois etc.), un clapier avec des lapins, un petit enclos avec des chèvres, un coin « artistique » avec des feuilles et de la peinture, un coin « feu », une « cascade » avec de l'eau coulant dans le sable, une tyrolienne traversant le début du site jusqu'au clapier, des tables et des chaises pour prendre les repas. On trouve aussi un espace intérieur, situé dans la cour, à l'entrée de la structure, où il est possible de cuisiner le goûter durant le stage. Dans les bois se trouvent une cabane, ainsi que trois toboggans. Il est également possible de sortir du site pour aller sur un Ravel situé à quelques mètres, mais il faut traverser la place du village, ainsi que les rails de chemin de fer pour y arriver.
- › **Stage 3** : Un terrain plus intensif, où les enfants logeaient ensemble pendant 3 jours et 2 nuits, a été réalisé durant les vacances scolaires d'été. Il y avait en tout une centaine de personnes à ce camp, et plus ou moins 20 animateurs et coordinateurs pour 80 enfants. On trouve dans ce lieu : des cabanes en bois, fabriquées par les enfants et éparpillées un peu partout sur une étendue assez grande dans un bois. Chacune porte un nom et certaines demandent plus d'habileté pour y grimper que d'autres. Plusieurs ponts sont installés permettant de relier les deux rives. Des prairies de vaches clôturées séparent le site. Un amphithéâtre fabriqué avec des planches de bois se situe à l'entrée du « petit village ». Des espaces verts sont présents, permettant aux animaux (ânes, cheval, chèvres, moutons) de se nourrir. Il faut sortir du petit village de cabanes pour aller prendre sa douche dans des locaux scolaires (dortoirs et douches s'y trouvent, car la structure accueille des écoles en « classe verte » durant l'année scolaire). Des équipes de cuisiniers préparent les repas. Un grand feu est installé au « centre du village », en face de la roulotte des coordinateurs du projet, là où ont lieu les rassemblements, par exemple après la sieste, lorsque la musique de l'accordéon retentit. Sur l'un des ponts se trouvent dix tables en enfilade permettant d'installer dix personnes chacune sur des bancs, pour prendre les repas de midi et du soir. Le matin, les tartines se prennent autour du feu, allumé dès 7h00. Des sorties ont également été réalisées hors du site, dans un bois ou une prairie à proximité (à 10 à 15 minutes de marche) à deux reprises, pour faire « des grands jeux » mélangeant toute les tranches d'âges, alors que les cabanes, elles, sont réparties en fonction de l'âge des enfants qui constituent des groupes homogènes.

Pour ces stages, des lieux « pro IEE » très impliqués dans la découverte de l'activité en plein air ont été choisis en ce qu'ils permettaient d'approfondir plusieurs questions et thématiques centrales qui avaient émergé des trois terrains présentés précédemment : la

gestion des risques, la communication avec les parents et les enfants, l'autonomie des enfants, et l'influence du milieu socio-économique dans l'engagement dans l'IEE.

1.2.5 Des terrains satellites au service des terrains principaux

Animatrice dans une association qui accueille des personnes migrantes ayant subi des traumatismes dans leur pays ou sur le chemin de l'exil, je côtoie de nombreux enfants (les mercredis après-midi) et des activités sont organisées avec les adultes et les enfants : théâtre, exposition, activités avec les familles durant les vacances d'été (pique-nique dans des parcs à Liège et sur des terrils, sortie à la mer du Nord, etc.). Cette activité professionnelle permet de toucher une population précaire et marginalisée (familles sans papiers, primo-arrivants) peu accessible et peu représentée dans les autres volets de l'enquête. Originaires de pays très divers et issus de milieux variés, les personnes rencontrées ont des pratiques et des représentations de l'extérieur qui contrastent ou rejoignent celles des autres publics côtoyés, et doivent être prises en compte. Ce terrain satellite permet donc d'explorer l'IEE sous un autre angle. Un second terrain satellite mobilisé est celui du projet facultaire (FaSS, ULiège) « Enfants dans la ville. Enfants de la ville » qui vise à travailler, avec les enfants de deux classes d'écoles primaires contrastées (indice socio-économique de 2/20 et de 7/20 respectivement), sur les usages et les représentations qu'ont les enfants de la ville.

La répartition du temps sur les différents terrains s'est effectuée comme suit : de 09h30 à 12h30-13h le lundi matin dans la crèche, de 15h30 à 18h l'après-midi dans l'ATL à Liège centre, et de 15h30 à 18h le jeudi après-midi dans l'ATL de Liège semi-urbain ; concernant les stages : les journées étaient de 09h00 à 16h00 ou 17h00 et le stage en cabanes a duré 3 jours et nuits consécutifs. Concernant les terrains satellites, le temps n'est pas quantifiable. Le temps qui y est consacré n'est en effet pas uniquement focalisé sur le thème du présent projet et repose donc plutôt sur une observation flottante (Pétonnet, 1982)²¹ et une attention ciblée ponctuelle sur les questions en lien avec l'IEE : par exemple une sortie au théâtre (le 05/12/18), dans une plaine de jeux (le 14/06/19) ou une sortie à la mer (le 16/07/19), et des heures de classe sur la période s'étendant d'avril 2019 à octobre 2019, hors vacances scolaires d'été.

Le caractère très restreint des plages horaires de terrain (2h30-3h/structure principale/semaine), au regard de la pratique anthropologique habituelle d'immersion continue et quotidienne qui s'inscrit dans la longue durée, a été en partie compensé par la répétition de celles-ci sur une période d'environ 8 mois (de novembre à juin, en moyenne).

²¹ L'observation flottante, quant à elle, est prônée par Pétonnet (1982 : 39) : « Elle consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser 'flotter' afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans *a priori*, jusqu'à ce que des points de repère, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes ».

<https://www.cairn.info/revue-contraste-2012-1-page-29.htm>

1.3 L'observation participante : entrer dans la routine, nouer des relations ethnographiques au quotidien

L'approche mise en œuvre est holistique, globale et contextuelle. Nous aspirons à prendre en compte toutes les dimensions : sociale, symbolique, économique, politique, ... et tous les acteurs (enfants, parents et professionnel·le·s) afin de restituer la complexité du réel. L'approche proposée est complémentaire des autres approches de cette recherche.

Dans la mesure où il s'agit d'une démarche impliquée plus que de la simple application d'outils méthodologiques, celle-ci demande de s'inscrire dans la durée.

En effet, la temporalité longue permet d'entrer dans le quotidien, et donc dans la routine, des acteurs, ce qui permet d'instaurer une relation de confiance et de partager des moments informels. C'est bien souvent dans ces moments que certaines contradictions entre les discours et les pratiques peuvent apparaître, ce qui est plus difficile à déceler lors d'entretiens ou d'enquêtes de courte durée. En effet, dans ces configurations d'enquête, les acteurs tendent à vouloir faire preuve d'une certaine cohérence et peuvent en arriver à dire ce qu'ils pensent que l'on veut entendre (biais de désirabilité sociale à l'œuvre dans les relations sociales et qui est largement minoré lors de la fréquentation assidue et répétée des acteurs).

Grâce à ce temps long, il est possible d'expliquer et de montrer aux acteurs qu'il ne s'agit pas de les juger, mais d'accéder à ce qu'ils expérimentent en situation lorsque des événements surviennent en notre présence, et les raisons de la présence de l'anthropologue peuvent être expliquées et réexpliquées.

Ce temps long permet aussi de dégager des thèmes émergents du terrain, auxquels nous n'aurions peut-être pas pensé *a priori*. C'est notamment pour cette raison que l'approche est dite inductive : le point de départ de la réflexion est l'expérience sur le terrain et c'est elle qui permet de dégager les multiples dimensions d'une réalité sociale (à savoir, dans cette recherche, la question du rapport à l'extérieur et des représentations des risques et des dangers des différents acteurs, et la découverte des leviers potentiels pour agir) pouvant être théorisée à partir de l'analyse des récurrences comme des situations/événements uniques, mais pertinents, en raison du temps passé sur le terrain.

La durée permet donc d'aborder la question du rapport à l'extérieur et les représentations des risques et des dangers de manière approfondie, car elle permet de voir l'évolution de la structure et des acteurs dans celle-ci, à de nombreux moments différents (saisons, calendrier, ...) sur une année. Cela permet de vivre les choses de l'intérieur au sein de la structure et dans l'interaction permanente avec les acteurs.

Le 1^{er} temps de la recherche est celui de l'immersion qui est basée sur la participation, l'implication et les interactions, ce qui donne accès aux attitudes et manifestations

spontanés des acteurs, à leurs habitudes et pratiques, et, plus globalement, à la vie quotidienne de la structure en tant qu'institution.

L'expérience de terrain avec les plus petits repose sur les mêmes principes que celle qui a lieu avec des adultes. Il s'agit de construire des relations ethnographiques ancrées dans les « cultures de communication » (Christensen et James, 2008) des acteurs et dans un principe de « symétrie éthique » (Christensen et Prout, 2002). Concernant les enfants, il est également nécessaire d'utiliser des outils méthodologiques spécifiques existants et d'en créer de nouveaux à partir du contexte de vie et des activités des enfants. Ces outils prennent notamment en compte la communication verbale, mais aussi non verbale. Par exemple, avec les parcours commentés : commentaires enregistrés des enfants sur ce qu'ils aiment ou pas dans tel ou tel espace de jeu, transcription des parcours spontanés des plus petits, dessins des espaces intérieurs et extérieurs par les enfants des lieux qui les intéressent, etc.).

Cette démarche, en se mettant « à hauteur d'enfant », permet de se placer en tant que personne de confiance et non comme figure d'autorité, ce qui donne accès à une certaine spontanéité dans les discours et les pratiques des enfants, ainsi qu'à leur point de vue, ce qui est valable pour les adultes également (professionnel·le·s et parents).

Les outils utilisés de manière complémentaire avec les adultes sont notamment des entretiens dont les thématiques ressortiront de la 1ère phase de terrain : l'immersion dans la structure.

Le journal de terrain, principal outil de l'anthropologue, est utilisé ; il permet de prendre note de manière détaillée, systématique et contextualisée au fil des observations et des interactions : descriptions, discours, événements marquants et/ou récurrents, impressions et émotions, réflexions qui aboutissent à de nouveaux questionnements, etc. Les questions de recherche sont ainsi en constante évolution, en fonction de ce qui se déroule sur le terrain. Cette collecte et cette production de matériaux ethnographiques sont la base du travail de recherche.

En conclusion, l'approche du terrain inductive, itérative et réflexive reposant sur la construction de relations de confiance, qui ne peuvent être instaurées qu'au fil du temps passé ensemble, permet de collecter et de produire des matériaux ethnographiques riches et diversifiés articulant discours et pratiques, ce qui débouchera sur des pistes de compréhension des obstacles à l'investissement de l'espace extérieur et permettra d'envisager des leviers de changement possibles.

1.4 Précautions éthiques, outils heuristiques : normes et codes éthiques *versus* « éthique pragmatique et processuelle »

1.4.1 Cadrage éthique général²²

L'approche anthropologique proposée s'inscrit dans un cadre éthique général (Loi relative à la protection de l'enfance et de la jeunesse, CIDE, Loi relative à la protection de la vie privée et Règlement général sur la protection des données), institutionnel (ONE, ULiège), local (au niveau de chaque institution en fonction de sa structure, de son organisation interne, et de sa philosophie), et promeut également une éthique du terrain « pragmatique et processuelle » (Razy, 2014), basée sur une démarche réflexive et centrée sur les acteurs et les interactions entre l'anthropologue et les acteurs (enfants et adultes) à partir des situations vécues, laquelle prend notamment en compte la spécificité du terrain effectué avec les enfants (Alderson et Morrow, 2011). La participation des acteurs au processus de recherche et les retours sur la recherche (animations de restitution aux différentes étapes de la recherche), fruits de multiples négociations continues, qui seront réalisés, participent du cadre éthique général de l'étude longitudinale anthropologique.

1.4.2 L'analyse réflexive des places assignées à l'anthropologue et des conflits éthiques

Le premier principe général qui régit épistémologiquement et éthiquement l'approche du terrain en anthropologie, qui plus est avec des enfants, est le principe de libre participation à l'enquête, et donc aux interactions avec l'anthropologue. Cette absence de contrainte est la base de la construction d'une relation de confiance avec les enfants (leur faire confiance, gagner leur confiance, et leur donner confiance), sans s'imposer, en tant que personne détentrice d'une autorité « naturelle » en tant qu'adulte.

Il s'agit donc de rester vigilant à ne pas entrer dans des rapports d'autorité ou hiérarchiques afin de ne pas reproduire les rapports de domination dans lesquels les enfants sont le plus souvent engagés avec les adultes. C'est ce qu'expriment ces exemples issus du terrain, retraçant des positionnements éthiques généraux appliqués dans le concret des relations sur le terrain :

« Ainsi, sur le terrain, de manière générale, je participe avec les enfants aux activités proposées par l'institution ou à leurs jeux libres : lorsqu'on écoute une histoire, je m'assieds parmi les enfants ; je

²² Pour une revue critique des questions éthiques, indissociables des questions méthodologiques sur lesquelles la littérature est foisonnante, cf. Razy (2014).

joue avec eux dans la cour de récréation ou les suis et écoute leurs histoires ; je garde une distance dans mes relations d'autorité : je redirige le plus souvent possible les enfants vers un/une référente lorsque l'un d'eux me demande d'intervenir ou s'il dénonce le comportement d'un autre enfant par exemple : « il ne peut pas monter sur le mur », « il ne peut pas avoir son GSM », etc. ou lorsqu'il me demande s'il peut prendre tel ou tel objet. Je redirige également vers un/une référente lors d'un conflit entre deux ou plusieurs enfants, ou lorsqu'un enfant se fait mal ».

Néanmoins, les interactions avec les enfants peuvent prendre des directions inattendues et surprenantes, et pointe parfois la question des limites à poser en tant qu'« adulte ». Ce concept mériterait de faire l'objet d'une discussion qui ne pourra pas être approfondie ici : les classes d'âges diffèrent selon l'époque et le lieu ; il s'agit d'une construction sociale des catégories « enfant »-« ado »-« adulte » et faisant référence à des propriétés physiques et morales, des comportements attendus socialement, etc., souvent non explicités mais incorporés, et que j'incarne, également lorsque je suis sur le terrain : je suis une femme de 27 ans. Lorsque la proximité avec les enfants en arrive à des contacts physiques (les nombreux câlins demandés ou spontanés de la part des enfants, les enfants qui viennent s'asseoir sur moi, ce qui ne plaît pas toujours aux professionnel·le(s) qui interviennent alors : « mais enfin ! ça ne se fait pas, descends de madame », une enfant qui passe sa main sous mon pull lorsque nous arpentons la cour de récré ensemble « t'as pas de t-shirt sous ton pull ? T'as un cache-nénés ? »). Où est la limite dans la relation ethnographique ? Ces contacts spontanés sont-ils en eux-mêmes une preuve que l'enfant est en confiance sans que celle-ci ne lui ait été imposée ? Comment se construisent les contours et les limites de la relation ethnographique en fonction de chaque acteur (enfant y compris) ?

Si la relation de confiance tissée avec les enfants doit faire l'objet de toutes les attentions, il convient également de construire une relation de confiance avec les adultes, partenaires incontournables des enfants, sans cependant entamer celle avec les enfants ; cet entre-deux occupé par l'anthropologue est le fruit de négociations car la place ainsi occupée n'existe pas dans la société et peut être déstabilisante pour les enfants, qui s'en accommodent cependant plus facilement que les adultes, pour lesquels place, statut et rôle de l'adulte présentent des contours plutôt stables et définis. L'analyse de l'équilibre fragile que l'anthropologue travaille à maintenir entre ces différentes places assignées et les rôles qui y sont associés : autorité, responsabilité, éducation, etc. met au jour un fonctionnement implicite et les nombreuses tensions et contradictions à l'œuvre au cœur des institutions.

« Pour respecter le fonctionnement de l'institution, je pose de nombreuses questions aux professionnel·le·s sur les règles en vigueur afin de ne pas les enfreindre (encourager l'enfant à faire seul, jouer après avoir pris les présences et s'asseoir en attendant,...) et j'apprends les règles implicites transmises aux enfants, que je renforce ponctuellement en les rappelant également en tant qu'adulte (ne pas frapper les autres, ne pas dire d'insultes, ...) ».

Ces négociations concernent bien souvent la place que j'occupe au sein des structures. A de nombreuses reprises, je suis amenée à expliciter ma présence sur le terrain et « qui je suis ». Ainsi, la question « qu'est-ce que vous faites ici ? » est une question que les enfants qui ne

m'ont encore jamais vue me posent régulièrement. Enfants comme adultes traduisent ma posture d'anthropologue dans leurs propres termes : « toi tu es comme nous, sauf que tu n'as pas la même taille » (JT, ATL1, 15/11/18, cour de récréation, discussion avec une enfant avant de jouer à « The voice » avec son groupe d'amies)²³, « en fait tu vois des choses d'un point de vue extérieur tout en étant à l'intérieur » (JT, crèche, 19/11/18). Cette dernière remarque avait été faite par une puéricultrice suite à une discussion concernant mon étonnement de voir les enfants jeter l'eau qu'ils n'avaient pas bue dans une poubelle. Les fois suivantes, la poubelle avait été remplacée par un seau. Cet exemple rappelle que la présence du chercheur a un impact sur le terrain et que la structure et ses acteurs agissent sur le chercheur ; ces influences réciproques ne sont pas des biais car elles sont constamment soumises à l'analyse réflexive du chercheur au fil du terrain ; elles deviennent donc des matériaux ethnographiques, au même titre que les autres. Mais il est parfois difficile d'« entrer » sur le terrain car les standards anthropologiques (présence répétée dans la longue durée) ne sont pas la norme connue par les acteurs : « Aaah, votre recherche, c'est pour 1 an ? Je n'avais pas compris ça » (JT, négociation de ma place lors de ma 1^{ère} rencontre avec la coordinatrice de la crèche qui m'accueille pour cette recherche, 05/11/18).

Ne pas « trahir » la confiance des adultes est essentiel dans les relations ethnographiques que tisse l'anthropologue. Tous les discours spontanés auxquels il accède le sont précisément parce qu'il a construit une relation de confiance et parce qu'il respecte le point de vue de ses interlocuteurs sans les juger.

Les adultes me confient parfois certaines choses, voire peuvent critiquer la structure où ils travaillent et/ou en expliciter les tensions entre collègues, avec les parents, avec leur hiérarchie, devant moi, comme dans cet exemple où je remarque une réinterprétation des règles de la structure à l'œuvre et le fait que les règles sont donc diversement incorporées par les différents adultes qui les incarnent auprès des enfants :

« Claudette, la nouvelle puéricultrice qui a remplacé l'ancienne est opposée à certaines règles de la pédagogie alternative employée dans la crèche et me demande s'il y a aussi une crèche à pédagogie alternative à Liège pour pouvoir comparer... Je lui réponds que non. J'avais remarqué qu'Amy avait mis ses chaussures à l'envers mais je n'avais rien dit car Mariam m'avait déjà expliqué qu'en pédagogie alternative, on ne 'casse' pas l'autonomie de l'enfant qui a mal mis ses chaussures... L'important, c'est qu'il l'ait fait seul. Mais là, je remarque que Claudette échange elle-même les chaussures d'Amy en me disant 'moi, je trouve cela dangereux ! Elle a les pieds tout tordus et elles ont l'air trop grandes en plus ses chaussures... Je sais que normalement on ne peut pas, je ne l'aurais pas fait devant Sofia (la coordinatrice). Mais moi, je trouve ça dangereux !'. Elle poursuit avec une nouvelle règle qui a fait son apparition dans la structure... Elle me dit 'on ne peut plus dire : va te moucher' à l'enfant mais plutôt 'va t'essuyer'... j'ai appris ça en revenant, avant on disait pas ça...

²³ Dans l'ensemble du rapport, l'abréviation « JT » entre parenthèse signifiera « Journal de Terrain » ; elle sera assortie du lieu où s'est déroulé le terrain et de la date de l'observation, de la description, de l'interaction, de la conversation, ou des propos tenus, ceci, afin de situer l'extrait de terrain : ainsi, j'écrirai « ATL 1 », « ATL 2 » ou « crèche » pour anonymiser les lieux ; les personnes, enfants et adultes, seront elles aussi systématiquement anonymisées (prénoms fictifs). Les matériaux collectés et produits cités seront autant que faire se peut, et si nécessaire, contextualisés.

C'est parce que les enfants ne se mouchent pas vraiment seuls, ils ne soufflent pas dans le mouchoir. En fait, ils s'essuient le nez (elle imite le mouvement de s'essuyer le nez de gauche à droite). Apparemment ça fait plus sens pour l'enfant, ce serait plus juste par rapport à son action... Mais bon, ça ne correspond pas au vocabulaire utilisé dans la vie de tous les jours... ! Claudette remet l'institution en question à plusieurs reprises lors de nos échanges, nous sommes seules toute les deux car c'est la fin de journée. Elle m'explique que 'maintenant, on a une pointeuse : on doit partir à 18h00 même quand il n'y a plus d'enfants... on regarde l'heure toutes les deux minutes sans rien avoir à faire... Moi, ça m'arrange pas parce que je dois prendre le train, j'habite loin...' » (JT crèche, 14/06/19).

Ces confidences faites au chercheur sont ponctuelles et, afin de préserver la confiance et par souci éthique, ne sont jamais divulguées à leur autorité.

Ne pas « trahir » la confiance des enfants est tout aussi essentiel, mais peut mettre doublement l'anthropologue en porte-à-faux : vis-à-vis de l'enfant et vis-à-vis de l'adulte, sachant que les adultes s'estiment généralement légitimes à demander des comptes sur ce que font ou disent les enfants et qu'il existe aussi des rapports d'autorité entre la hiérarchie et les employés ; maintenir la confiance et ne pas livrer des propos ou des informations aux uns et aux autres, lesquels sont pris dans de multiples relations d'autorité et de pouvoir est donc à la fois un enjeu majeur et l'objet d'une réflexion constante de la part de l'anthropologue. D'ailleurs, Agier définit ainsi la politique et le rapport que l'anthropologie entretient nécessairement avec cet aspect de la vie sociale : « Le politique est aussi l'art d'administrer et de produire des sujets, des citoyens. On peut donc lire, à travers les différentes mesures prises sur les plans social, sanitaire, médical, pédiatrique, gériatrique, bioéthique, sécuritaire, éducatif, etc., une anthropologie implicite (les politiques de la vie) que le chercheur peut mettre au jour et discuter dans l'espace public [cf. journée ONE du 16/10/19]. [...]. Une autre sollicitation se manifeste : l'invitation à entrer dans l'expertise au service d'institutions en perpétuelle recomposition [cf. ONE-institutions scolaires-crèche-...] » (Agier et Colleyn, 2018 : 53).

De nombreux enfants partagent leur intimité avec moi. Il peut s'agir d'événements familiaux (un grand-père décédé la veille, un père qui a dû dormir dehors suite à un conflit avec la tante, un beau père « mort parce qu'il a trop bu »), de leur rapport au corps (deux filles de 10 et 11 ans qui m'expliquent qu'elles se rasent les jambes mais que « ça fait une drôle d'effet après »...), ou encore de leurs relations d'amour et d'amitié et les questions qu'ils me posent sur ma situation « tu travailles où d'autres qu'ici ? », « tu as un amoureux ? » « tu as des enfants ? » « tu as quel âge ? », etc. Je ne raconte ni aux autres enfants ni aux adultes ce qu'ils me confient et essaye toujours de répondre avec le plus de sincérité possible à leurs nombreuses questions, souvent personnelles. La construction de la relation ethnographique repose en effet sur une confiance réciproque qui nécessite un engagement personnel, mais toujours réflexif, de l'anthropologue.

Pour autant, ceci n'est pas aussi simple. Voici un exemple de conflit éthique qui relève de l'« éthique pragmatique et processuelle » (Razy, 2014) inhérente à tout terrain anthropologique :

« Je suis dans la cour avec un groupe d'enfants et une enfant de 8 ans explique devant tous les enfants qu'elle a eu des rapports sexuels avec son père ; elle me demande tout bas si j'ai déjà « baisé » et m'explique qu'elle entend ses parents dans la chambre à côté. » (JT ATL 1, 04/02/19)

Dans ce genre de situation, il est difficile de maintenir jusqu'au bout sa posture consistant à ne pas trahir la confiance accordée par les enfants lorsqu'ils confient quelque chose d'intime. Que faire avec ces propos dont il ne s'agit pas de juger de la véracité ? En discuter immédiatement avec l'équipe des surveillantes, elles-mêmes témoins de cette situation et ne sachant que faire, a été ma première réaction. Les parents des autres enfants sont aussi au courant puisque les discours de cette enfant choquent les autres enfants ; ils sont répétés à la maison par certains ; la discussion a donc inclus les autres parents.

« L'idée d'encourager le directeur à convoquer les parents pour parler de cette situation m'est passée par la tête, mais, afin de préserver la confiance créée avec cette enfant et pour qu'elle en parle elle-même à un adulte de l'institution, je souhaitais prendre celle-ci à part et lui proposer d'en parler à un adulte de l'école en l'aidant à identifier cet adulte en qui elle aurait confiance et/ou lui dire que je devais en parler à un adulte de l'école avec son consentement car il s'agissait de faits que les adultes considèrent comme 'graves' » (JT, ATL1, 4/02/19).

D'autres événements se produiront quelques jours plus tard concernant cet enfant (cf. vignette ethnographique « Le scandale a éclaté »).

Finalement, je ne verrai plus l'enfant les semaines qui suivront. J'apprends le lundi 11/02/19, en ayant une discussion dans le bus avec sa maman venant rechercher son plus jeune enfant (Sébastien, 4 ans), que « Jessica, elle va rester à la maison. Elle a des difficultés d'apprentissage, on va faire école à la maison et elle va se faire suivre par le SAJ et une psychologue, mais aussi subir des tests médicaux... ». Jessica ne réintègrera pas l'école jusqu'à la fin de l'année (juin 2019).

Pour toutes les raisons invoquées jusque-là, et conformément au RGPD, l'anonymisation de tous les lieux et de toutes les personnes rencontrées est nécessaire.

Avec l'exemple évoqué ci-dessus, mais également par rapport à des éléments en apparence plus anodins, il apparaît que des informations très intimes, voire des révélations devant être dénoncées à une autorité judiciaire, peuvent être évoquées par les personnes (adultes et enfants) rencontrées sur le terrain et soulèvent des problèmes institutionnels. Cet exemple de l'enfant aux discours sexuels très présents montre qu'une présence au quotidien permet l'accès à des tensions institutionnelles (une direction pas très entreprenante, des intervenants-tes pas très outillées/formées pour répondre à ces problèmes, des enfants et des parents inquiets, ...). Si, en tant que chercheuse, je me soumetts à la Loi du pays dans lequel je travaille et aux règles déontologiques et éthiques de ma discipline, la réponse à un tel conflit éthique requiert du temps et non la précipitation, ceci pour respecter l'« intérêt

supérieur de l'enfant » (Fonseca *et al.*, 2012) dans toute sa complexité et toutes ses dimensions.

En raison de l'approche basée sur la participation impliquée, il m'arrive d'assister à des moments de tensions entre enfants et professionnel-le-s, soulevant les écarts entre l'idéologie du projet pédagogique et ce qui est appliqué dans les faits. Par exemple, lorsqu'un enfant est obligé de répondre aux ordres d'un adulte ou lorsqu'un adulte parle d'un enfant de manière « négative » devant un autre enfant. Pour maintenir la nécessaire « suspension du jugement moral » (Lévi-Strauss, 1952) et ne pas juger les professionnel-le-s et leurs interactions avec les enfants et les parents, donc mener une observation et une participation bienveillantes à leur égard et centrée sur la thématique de l'investissement de l'espace extérieur, il apparaît d'autant plus incontournable d'anonymiser tous les lieux de terrain et toutes les personnes côtoyées, adultes comme enfants. Il va sans dire que les situations mettant à mal le bien-être des enfants et soulevant donc des questions d'éthique sont traitées en accord avec les règles et normes en vigueur au sein de la société, au sein de l'institution et au sein de la discipline anthropologique.

1.4.3 La confiance : une notion centrale dans la construction des relations ethnographiques

Avec les divers exemples concernant les négociations relatives à ma place dans les relations ethnographiques déjà cités, il est apparu clairement que l'observation participante donne progressivement accès aux discours spontanés, et ce de la part de tous les acteurs. Ces discours portent sur de nombreux sujets et certains concernent parfois directement le thème de la présente recherche.

« Amina est dehors et semble affairée à une tâche, je m'approche d'elle et elle me demande de l'aider à ramasser 'les crasses' dans la cour. Elle m'explique qu'elle a eu des gants en plastique chez les petits de maternelle en négociant ces gants avec la surveillante contre un nettoyage de la cour de récré, elle gagnerait également des chiques le lendemain. Elle me demande de l'aider et me parle de ce qu'elle a ramassé de 'dégueulasse', à savoir 'un pot de Gervais tout pourri' et 'une mandarine moisie'. Cela m'a interpellée qu'elle évoque des nourritures périssables plutôt que les nombreux déchets plastiques humidifiés par les pluies et les berlingots en carton en décomposition. Sa maman me demande en arrivant si sa fille est punie et nous lui expliquons l'histoire, ce à quoi elle répond : 'je veux pas te décourager mais ça sert à rien ce que tu fais, il faudra recommencer demain. Lave toi les mains, je ne peux pas me permettre d'avoir des microbes, je suis enceinte' ; elle se tourne vers moi et m'explique qu' 'il y a un chat qui vient uriner ici' (c'est la 3^{ème} fois qu'on me parle de ce chat). » (JT, ATL 1, 07/01/19)

Cet exemple ethnographique est choisi parmi d'autres car il illustre ce que j'appellerai ici une « confiance émergente » :

« Lorsqu'on demande à un autre, particulièrement à un enfant, de 'faire confiance', il arrive que l'injonction explicite soit implicitement pleine de méfiance, et que la confiance n'ait pas

lieu, pas de lieu, pas d'espace puisque le demandeur veut 'maîtriser' la relation. C'est sans volontarisme que la confiance s'installe et là, elle 'règne' sans impératifs. » (Cornu, 2003)

Je ne mets pas en œuvre d'outils concrets ni de stratégies servant à obtenir la confiance que m'accordent les acteurs, ici parents et enfants qui me parlent spontanément et interagissent devant moi, me donnant ainsi des informations sur la thématique de la recherche dont ils sont informés. En effet, ici peuvent être soulevés la thématique de l'hygiène (référence à la saleté de la part de l'enfant et de la maman, à la maladie, et la question du genre : une petite fille sera-t-elle plus aisément amenée à faire des tâches de nettoyage ?), le rapport aux « intrus » de l'espace extérieur (dans le cas présent, il s'agit du chat). Mes outils pour la construction de cette confiance sont donc essentiellement mon attitude en tant qu'anthropologue et ma présence empathique et bienveillante. J'appellerais « confiance inversée » (de l'adulte (moi) vers l'enfant-les enfants), l'attitude que j'adopte le plus possible avec les enfants. Dans cet exemple, je me suis dirigée vers l'enfant pour lui demander ce qu'elle faisait, j'accorde de l'intérêt et de l'importance à ses paroles et ses actions.

Concrètement, j'essaie parfois de me mettre à la place des enfants physiquement, en suivant les positions du corps qu'ils adoptent. Par exemple, je peux me mettre sur le banc dehors avec une enfant pour dessiner avec elle ; j'ai joué à « papa-maman » avec certains enfants et ils m'ont attribué le rôle de leur « mamie » ou de leur « amie de 22 ans », alors qu'elles en ont 21 et 20 dans le jeu ; je vais me servir le repas à la même hauteur que les enfants de la crèche : je me mets accroupie face à la table, je joue avec eux dans la cour car « rester planter là dans la cour ça ne se fait pas » m'avait expliqué une enfant, et je leur confie des expériences de mon enfance comme lorsqu'après avoir joué à « The voice », je leur explique l'anecdote de la « star académie » : nous jouions à danser et à chanter dans la cour de récréation nous aussi. On me demanda alors si « c'était sur netflix », j'ai dû alors expliquer que netflix n'existait pas « à l'époque ».

Avec les professionnel-le-s, la confiance se traduit par le rappel de mon « non-jugement » de leurs actes professionnel-le-s en raison de mon manque de compétences ou d'expérience dans leur domaine (dans certains cas) et de ma posture d'anthropologue. En effet, une méfiance initiale a pu être exprimée lors de la première rencontre par une surveillante au directeur de l'école qui m'accueille (ATL 1) : « Tu nous envoies quelqu'un pour nous surveiller ? [rire] » (JT ATL 1 le 29/10/18, présentation aux professionnel-le-s). Je m'engage également dans l'écoute des conversations quotidiennes, notamment de nombreux discours intimes sur leurs familles : les relations avec leurs enfants, leurs petits-enfants et leurs parents, et réponds à leurs questions personnelles. Enfin, je leur parle des avancées de la recherche, en évoquant par exemple des moments de réunion entre collègues, laissant la porte ouverte à la coordinatrice de la crèche pour manifester son intérêt : « je serais très intéressée d'avoir votre rapport », ce que je m'engage à faire auprès des partenaires qui le souhaitent, sous la forme d'une « restitution » dont les modalités restent à définir, par exemple.

Comme déjà indiqué, la confiance s'instaure dans la réciprocité et la notion de « partage » est la plus appropriée pour qualifier ces moments où circule de l'information entre l'anthropologue, les adultes et les enfants, au cœur de la relation ethnographique (Rivoal et Fogel, 2009). Lorsque l'on passe beaucoup de temps sur son terrain, en tant que chercheuse, nous dévoilons également des histoires qui relèvent plutôt de la sphère de l'« intime » ou de la « vie privée », par exemple lorsque j'évoque ma famille que j'ai vue le week-end, lorsque je réponds à des questions des enfants, comme dans cet exemple de terrain : « Sabrina m'a vu descendre du train en ajoutant que « j'étais au téléphone ». Ils me demandent avec Thomas « avec qui ? », pour savoir à qui je téléphonais. Au lieu de leur dire que cela ne les regardait pas, je leur ai répondu sincèrement » (JT ATL 2, 07/02/19 – activité à l'intérieur). Ou lorsque j'évoque mes propres aspirations futures : « Je leur parle de mon déménagement futur à la campagne, en ajoutant que je ne souhaitais pas habiter toute ma vie en ville. Je me suis alors posée la question de ce que je leur transmettais comme informations sur le monde extérieur » (JT, ATL 2, 07/02/19).

La confiance est alors le résultat et le ciment d'un partage mutuel fondant les bases de relations ethnographiques solides s'établissant au fur et à mesure de notre présence et de notre participation sur le terrain, de notre engagement dans les lieux et avec les personnes.

1.5 Outils complémentaires mobilisés

Il s'agit ici de présenter les outils mobilisés à la marge de l'observation participante présentée plus haut. Des exemples choisis issus de mon Journal de terrain illustreront à chaque fois le propos afin de mieux saisir la manière dont s'articule l'approche méthodologique reposant sur l'observation participante et ancrée dans la discipline anthropologique et outils mobilisés ponctuellement sur un terrain de recherche de longue durée et mené de manière approfondie. Ils permettront également de démontrer l'intérêt de l'usage de ces outils.

Il convient tout d'abord de revenir sur les adaptations méthodologiques effectuées au fil du terrain, comme c'est toujours le cas dans une approche anthropologique par essence inductive et itérative, et de l'analyse des matériaux ethnographiques concernant la mobilisation de ces outils.

Au départ, il était prévu, en accord avec la direction et les équipes des structures, et à partir des activités et pratiques enfantines ou proposées aux enfants par les adultes, de mobiliser des outils permettant d'explorer plus particulièrement le rapport des enfants à l'extérieur en mobilisant leur participation active : des outils créés et des objets existants utilisés de manière critique et réflexive (Razy, 2014), en fonction des contraintes des structures et de l'âge des enfants ; il s'agit d'outils mobilisant la photographie (Filiod, 2014), permettant un relevé systématique des « espaces d'action » (Enaux et Legendre, 2010), la réalisation d'une

cartographie (Monnard, 2015), ou encore des parcours commentés (Thibaud, 2001 ; Danic *et al.*, 2010) ou iconographiques (Le Guern et Thémines, 2011). Il était envisagé que tous les enfants volontaires des groupes fréquentés puissent y participer selon une organisation qui restait à définir (explorations individuelles ou collectives, regroupées ou au fil de l'année, etc.). Des relevés des « espaces d'action », des cartographies, et des parcours commentés ont été réalisés.

Concernant les *Focus Groups* et les ateliers participatifs initialement prévus, il s'est avéré que leur réalisation aurait nécessité des aménagements institutionnels qu'un certain nombre de contraintes n'a pas permis et une présence plus fréquente dans la structure (pour combiner les emplois du temps des uns et des autres), ce qui n'était pas possible au vu des contraintes du projet ; cependant, les activités de restitution de la recherche ont permis de remédier à ce problème.

Le recueil et l'analyse des documents institutionnels (règlements, projet de la structure, etc.) ont bien été effectués, mais les entretiens individuels à leur sujet n'ont pu être systématisés pour les mêmes raisons que celles évoquées ci-dessus. Des conversations informelles ont cependant été menées pour pallier ce problème.

Enfin, le matériel ludique et didactique en lien avec l'extérieur (livres, jeux, jouets, installations, décorations, etc.) a été également analysé.

1.5.1 Parcours commentés informels et spontanés initiés par les enfants

Il semble que les enfants apprécient de faire découvrir les lieux et ce qui les intéresse dans ces lieux. Voici l'extrait d'un parcours commenté informel et spontané²⁴ :

« Ulia est un peu mon 'informatrice privilégiée'²⁵ aujourd'hui, elle me fait faire un tour du jardin et le commente spontanément : 'l'arbre a perdu toutes ses feuilles, c'est l'automne' ; 'regarde, ça c'est une souris, et ça, c'est un lapin, et ça, c'est une coccinelle, etc.', 'regarde, il dort' : le petit garçon est couché sous le module. 'Regarde ce qu'on peut faire ici' : elle se met à courir, à sauter, ... elle me dit : 'on peut pas le faire à l'intérieur'. Les autres enfants me font remarquer diverses choses : 'L'arbre, il est tout nu' ; ils me montrent les nombreux avions qui passent avec un bruit tonitruant au-dessus de nos têtes ; 'le pigeon est sur la lumière'. Il est en fait posé sur une lampe, juste à côté de l'espace jardin, mais en dehors de celui-ci. La puéricultrice, en m'expliquant ce qui les attirent, fait un parallèle entre leurs réactions par rapport aux avions et aux oiseaux... Cela signifie-t-il que les avions et les oiseaux sont mis sur un même plan ? » (JT crèche 19/11/18).

²⁴ Voir « Annexe du Volet anthropologique » : le schéma de l'espace extérieur de la crèche.

²⁵ J'entends par « informatrice privilégiée » une enfant qui a partagé avec moi sa connaissance du lieu et avec laquelle une affinité particulière s'est construite. Tout chercheur sur son terrain, et surtout au début, a recours à des interlocuteurs privilégiés, des « passeurs » d'informations, des « personnes ressources » sur lesquelles le chercheur s'appuie. Mais il ne peut pas avoir de dialogue, d'interaction et de relation avec une seule et même personne durant toute la durée de son enquête de terrain, au risque de n'interpréter des éléments culturels de manière générale qu'à travers les représentations d'un seul représentant. Pour plus d'informations, cf. <https://journals.openedition.org/enquete/263>

1.5.2 Parcours commentés systématisés, repérage des « espaces d'action », et cartographie

Après la réalisation de parcours commentés informels et spontanés avec les enfants, nous avons tenté de systématiser ces parcours commentés (Thibaud, 2001 ; Danic *et al.*, 2010), afin d'entrer dans leur appréhension, dans leur connaissance et dans leurs usages des lieux, et de repérer les « espaces d'action » (Enaux et Legendre, 2010) qui ont de l'importance aux yeux des enfants, de déterminer si ces derniers se trouvaient plutôt à l'intérieur ou à l'extérieur et d'en explorer les caractéristiques (différences, similitudes, particularités, etc.).

Réaliser des parcours commentés nécessite que les enfants mobilisent les compétences suivantes : marcher, percevoir et décrire *in situ* : « Rejetant le dualisme de l'être et du paraître, ces démarches préconisent l'étude du lien social à partir de ce qui peut être vu, entendu et rapporté. Le problème consiste à mettre des mots sur ce qui apparaît, à commenter le monde tel qu'il se présente. Quelle place occupe la perception dans la construction sociale de la réalité ? Qu'en est-il du caractère sensible du monde social ? » (Thibaud, 2003 : 113).

Ils nécessitent de mener une réflexion sur le corps sensible, sur l'implication des sens du jeune enfant dans son environnement en trois dimensions de l'extérieur. En effet, le contexte sensible est ce qui peut donner une accessibilité à autrui (luminosité, son). Il est donc important de prendre en compte « les conditions physiques, matérielles et environnementales des interactions sociales » (Thibaud, 2003 : 114).

De même, les ethno-méthodologues « partent du principe que tout groupe social est capable de se comprendre lui-même, de se commenter, de s'analyser » (Augé et Colleyn, 2018 : 29), ce qui est appliqué aux enfants comme groupe social dans les travaux en sociologie, en anthropologie et dans les *Childhood Studies* (Razy, 2014).

Voici un exemple de parcours commenté²⁶ :

« Sabine, la surveillante, propose d'aller dehors. Je demande à Kim de me faire une visite du jardin. Je réalise alors un parcours commenté. Elle me montre 'la scène' où je dois faire la statue. Je la suis et elle me fait marcher sur les bois et sauter comme elle. On se rend également sur la petite maison de bois. Lorsque je vais dedans, je ressens du vertige car les « rambardes » sont au niveau de mes genoux.

Je n'ose pas sauter de là à pieds joints comme Kim. Je préfère m'asseoir et me laisser glisser tranquillement. Le 'tipi' est en fait pour elle un 'grand château' et l'autre petite maison est un 'petit château'. Elle se met debout en criant : 'je suis la puissance'. Sa sœur Annelise (8 ans), quant à elle, décore le bois (matériel du module) en y mettant des fleurs sauvages blanches. J'ai un doute sur le fait que ça soit des marguerites. Elle me demande d'y retourner et je lui réponds par la négative, n'ayant pas trop apprécié la première fois. Sabine justifie cela en lui montrant la

²⁶ Voir « Annexe du Volet anthropologique » : le dessin/schéma de l'espace extérieur de l'ATL 2.

plaque sur le module : 'c'est du 3 à 6 ans, nous on est trop grandes et trop grosses' pour s'asseoir à côté d'elle. » (ATL 2, 13/06/19 : Kim a 6 ans)

Il est intéressant de questionner la définition de l'adulte et des différentes classes d'âge qui découpent le cycle de vie, et la période de l'enfance en particulier, à partir de l'interprétation et des usages qu'ont les enfants des panneaux accompagnant les modules des espaces extérieurs. Ici, Kim et moi sommes mises sur le même plan par Kim qui m'invite à monter sur le module, même si Sabine lui rappelle que les adultes sont : « trop grandes et trop grosses », le-sommes nous aussi pour jouer ? Nous sortons de la catégorie autorisée par la législation autour des modules, mais cela ne semble pas être un problème pour un enfant de 6 ans, même si on lui rappelle en tant qu'adulte ces différenciations d'âge et de jeux autorisés en fonction de celui-ci. Cela induit ainsi une classification en fonction des comportements attendus d'un enfant ou d'un adulte, ce que nous appellerons plus loin dans ce rapport « le métier d'enfant ».

Cet extrait montre comment les modules mis à disposition des enfants peuvent être interprétés par eux, et leur servent dans leurs jeux. Ils permettent aussi de développer leur sens de l'esthétisme, de l'observation, l'imagination, et d'appivoiser leur corps et leur motricité.



Figure 56 : Les modules en bois de l'ATL 2

Sur la partie gauche de la photo (figure 56), apparaît la « scène » de Kim, un « espace d'action » qu'elle occupe régulièrement.

Certains enfants refusent ouvertement de participer, et j'entends leur refus. Mais ils finissent tout de même par dévoiler leur perception du lieu de manière informelle :

« Amina est pour ainsi dire mon 'informatrice privilégiée' ; c'est avec elle que je reste le plus longtemps car elle est toujours la dernière à partir, et qu'elle me parle toujours beaucoup ; elle a refusé de faire le parcours commenté en me disant tout de même : 'cette cour, elle est nulle, ce banc, il est nul, cet appui de fenêtre, il est nul, ...'. Je lui demande pourquoi ? Elle répond : 'parce

qu'il y a pas de jeux de balle au kicker, on a des trucs cassés...' Et Leila qui était à côté de nous à ce moment-là me montre les déchets de mandarines par terre... » (ATL 1, 17/06/19).

L'espace extérieur en général peut être apprécié par les enfants à partir de la qualité et des propriétés de certains de ses éléments : l'état délabré de certaines parties contamine l'ensemble de l'espace extérieur, et détermine les « espaces d'action » (Eaux et Legendre, 2010) d'une certaine manière car les enfants prennent en compte l'état des objets faisant partie de leur environnement immédiat donné dans l'espace extérieur qui leur est attribué.

Voici également l'exemple d'une cartographie (Monnard, 2015) de l'espace extérieur de la cour de récréation de l'ATL 1 réalisée par mes soins dans mon journal de terrain d'après les explications en direct d'Eline (8 ans) (figure 57). Celle-ci a été réalisée après lui avoir demandé son accord : « tu peux m'expliquer ta cour de récré ? ». Le parcours commenté permet d'établir une cartographie sur laquelle sont identifiés les « espaces d'action ».

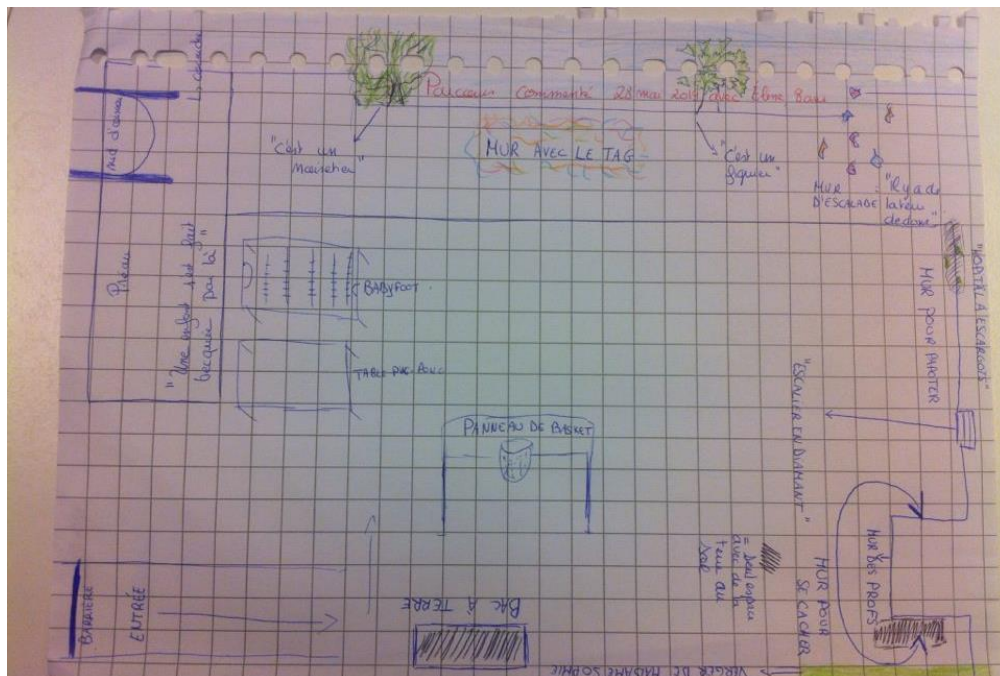


Figure 57 : Cartographie de la cour de l'ATL 1, réalisée selon les indications d'Eline (8 ans)²⁷

« Je demande à Eline (8 ans) qu'elle m'explique sa cour de récré, elle commence à me parler du nid d'oiseau se trouvant entre deux corniches en m'expliquant qu'une des enfants 's'est fait becquée par la maman'. Nous continuons notre parcours et arrivons près du mur du fond de la cour où il y a le tag avec inscrit le nom de l'école. Elle me dit en parlant des deux arbres donnant sur la cour que 'c'est un noisetier' et l'autre 'un figuier'. Ensuite, nous avançons vers un espace où il y a un peu de terre et quelques feuilles déposées sur le mur. Elle m'explique que c'est un 'hôpital à escargots' et qu'il y a 'une zone d'accouchement : où il y a eu 12 bébés'. Je lui demande comment elle sait le nombre exact et elle me répond 'je le sens par les vibrations'. Farida (8 ans), qui nous accompagnait, rétorque alors 'les escargots, ça sert à rien !', avec une mine de dégoût. Nous continuons jusqu'au 'mur pour

²⁷ Consultable dans l'« Annexe du Volet anthropologique » en plus grande dimension.

papoter', aussi décrit par Eline comme 'le mur spécifique des rendez-vous'. Il y a le 'mur pour se cacher des professeurs' [quand on fait des bêtises], petit endroit dans un renforcement où il est possible de ne pas être vu par rapport à l'endroit habituel de surveillance des professeurs : 'le mur des profs'. Concernant 'l'escalier en diamant', elle m'explique que 'quand on est triste, on s'assied-là et ça va mieux' ; avis que Farida ne partage pas en disant que c'est pas en s'asseyant simplement là qu'on peut être moins triste. Dans cette cour de récré, il n'y a qu'un seul espace avec de la terre au sol, sans pavés. Mais Eline me parle du 'bac à terre' en m'expliquant qu'il est là 'pour s'occuper, se décharger... C'est comme la chambre de l'école ... Quand on est triste, on va souvent dans notre chambre [de la maison]' » (JT ATL 1, 28/05/2019).

Ici, on repère divers « espaces d'action ». Nous voyons à travers l'analyse de ce parcours et de cette « carte » de la cour de récréation que l'expérience d'Eline se fonde sur un mélange de connaissances sur l'environnement (avec l'identification des arbres), un imaginaire sur les êtres qui le peuplent (les escargots), une idée précise sur les bienfaits de l'activité consistant à toucher la terre (issue d'un ressenti personnel), des lieux spécifiques à un comportement, un état émotionnel, ou une activité précise : comme « papoter », « se cacher » des professeurs ou trouver du réconfort. C'est donc une vision complexe de son environnement qu'Eline m'a livrée lors de ce parcours commenté, issue de sa perception personnelle de cet environnement (différent pour Farida, par exemple), où imaginaire, symbolique, et réel se mêlent pour former un endroit où elle peut expérimenter sa relation au vivant, se sécuriser, avoir des relations sociales avec d'autres, contourner les règles des adultes, se relier à la terre, établir des connexions et des parallèles entre l'espace de vie de la maison et l'espace de vie de l'école.

Les enfants sont donc des acteurs à part entière dans leur environnement ; ils sont « compétents » pour l'habiter à leur manière et en dire quelque chose. Ils sont donc des interlocuteurs légitimes lorsqu'on parle de l'investissement de l'espace extérieur, comme nous le défendrons dans la partie « L'importance de la prise en compte de l'expérience et du point de vue des enfants » (2.4.4).

1.5.3 Outils de restitution de la recherche et objet de discussion : les panneaux photographiques

La restitution est considérée de multiples manières et n'est pas systématique dans les sciences sociales. Pour ce qui concerne l'anthropologie, nous nous basons ici sur l'approche que propose Vidal (2010) en anthropologie.

Des panneaux photographiques ont été réalisés pour susciter la réflexion des professionnel-le-s, des parents et des enfants sur la thématique de l'investissement de l'espace extérieur. Les photos et les questions posées en lien avec les photos choisies sont issues de questions émanant de nos observations sur le terrain ; plus précisément, il s'agit des sujets à propos desquels il existe des points de tension entre ce qui était annoncé par l'institution et le vécu que nous observons, par exemple, ou sur des thématiques récurrentes

qui ont émergé du terrain et sont abordées ici à partir d'une compilation du vocabulaire utilisé par les acteurs. Par exemple : le sujet de la maladie avec son lien établi par les professionnel·le·s avec les conditions météorologiques ; le sujet des aménagements de l'espace extérieur avec la notion « d'utilité » pour l'enfant. Ces panneaux ont été présentés aux parents, aux enfants, ainsi qu'aux professionnel·le·s, lors d'ateliers informels. Ceci a permis de stimuler l'analyse des premiers résultats de l'observation participante et de questionner de manière renouvelée les sujets et thématiques issus de cette observation, et ce, directement auprès des personnes faisant vivre les structures étudiées. Ces animations ont également permis de pallier l'impossibilité de réaliser des *Focus Groups* et des ateliers participatifs plus formels.

Les ateliers de restitution animés grâce à ce support de panneaux (*cf.* les photos des panneaux dans la partie 2. « Résultats de la recherche », figures 7, 14, 15, 16, 17) visaient à coproduire des matériaux ethnographiques sur l'investissement des espaces extérieurs.

La démarche a consisté à utiliser des thématiques ayant émergé du terrain et reprises dans le rapport intermédiaire, à partir des termes *emic* (Olivier de Sardan 1995 ; Fainzang, 1994) : l'hygiène (« saleté »), l'« utilité » de l'un des jeux pour enfants et le plastique présent, professionnel·le·s de l'ATL 2), les « dangers » liés au contexte météorologique, les risques de chute, et le rapport aux animaux et au vivant, et enfin la distinction entre le « dedans » et le « dehors ». Sur cette base, des photos exemplatives illustrant une grande question, parfois « choquantes » et volontairement sans réponses unanimes possible, ont été choisies afin de susciter le débat concernant la thématique abordée.

Ensuite, un document autour de la thématique a été distribué aux participants, afin qu'ils approfondissent davantage les réflexions déjà émises sur la thématique, avec la proposition de revenir vers moi après avoir lu le document pour me faire part de leurs éventuelles questions ou remarques, ce qui ne s'est pas produit *in fine*.

L'atelier consistait à piocher dans un sachet une des 6 grandes questions, d'observer les photos, et de débattre ensemble autour de la question.

Les ateliers ont été menés dans les deux ATL auprès des parents, des enfants et des professionnel·le·s. Les professionnel·le·s ont regardé les panneaux mais n'ont émis aucun commentaire et n'ont pas souhaité participer au « jeu ». A la crèche, les conditions proposées par l'institution pour cet atelier, à savoir la fête de fin d'année, le 21/06/19, n'ont pas été propices à la réalisation de l'atelier.

Dans l'ATL 2, j'ai pu proposer aux parents venant rechercher leur enfant en fin de journée de participer, les panneaux étant disposés à l'intérieur. L'atelier a eu lieu une première fois (phase de test le 16/05/19), et a permis de rectifier certaines photos qui n'évoquaient pas la même idée chez les participants, contrairement à ce que j'avais initialement pensé lors du choix. La seconde présentation a eu lieu le 28/05/19.

Dans l'ATL 1, lors de la fête de fin d'année, le 27/06/19, les panneaux étaient affichés dans la cour de récréation, à hauteur des yeux des enfants plus jeunes, sur l'un des murs sous le préau, ce qui m'a permis d'observer leur curiosité et certaines de leurs réactions face aux photos : certains choisissaient par exemple une photo en posant leurs mains dessus.

Un état des lieux des discussions suscitées par la présence des panneaux photographiques apportés dans les structures comme supports pour le débat et la discussion sera présenté dans la partie « Résultats de la recherche », figures 7, 14, 15, 16, 17).

Il convient d'aborder ici une réflexion quant à l'échec de la présentation de ces panneaux à la crèche en raison de la réalité de terrain car il est, dans les faits, assez difficile de trouver un moment propice pour aborder les parents, ce qui constitue pourtant une volonté de l'ONE se retrouvant dans les brochures. Notamment dans « La prise en charge des enfants en collectivité : cadre général et responsabilité », un cadre éthique comparable à celui exposé plus avant sur l'éthique dans la recherche et le travail de terrain est présenté à la page 20, qui propose certaines balises similaires aux professionnel-le-s. Par exemple : « le regard neutre » sur les familles (qui est discutable dans l'application, mais ceci constituerait un autre point à débattre). Le chapitre sur les relations avec les parents dit d'ailleurs que ces derniers doivent être considérés comme des interlocuteurs à part entière, qu'il faut se mettre à leur écoute et faire « avec » eux. Dans les faits, il existe des difficultés d'avoir un contact quotidien avec les parents dans les structures. Même dans celle où j'ai réussi à présenter les panneaux sur la recherche en fin d'année 2019, de nombreux parents ont manifesté leur manque de temps pour cette discussion de cinq minutes.

« Mariam me dit que demain serait l'occasion que je rencontre les parents. On s'accorde sur le fait que les parents n'ont pas le temps... Elle me dit 'parfois, ils nous appellent même à l'avance pour que leur enfant soit prêt quand ils arrivent'. Je n'ai en fait discuté avec aucun d'entre d'eux sur toute la durée de mon terrain. Le seul moment où je les vois est quand ils sont derrière la barrière qui sépare le hall d'arrivée et la section, là où ils reprennent leurs enfants. La fête de demain sera peut-être une occasion rêvée et Mariam me donne l'idée de leur poser la question suivante : « est-ce que c'est important pour vous qu'il y ait un espace extérieur pour votre enfant ? » (JT crèche, 20/06/19).

Cet extrait montre à quel point avoir accès aux parents est une difficulté, aussi bien pour moi que pour les puéricultrices. Et cela fait partie de points de tension dans la structure, qui ne sont pas directement en lien avec la thématique de l'investissement de l'espace extérieur, même si celle-ci peut être une « caisse de résonance » qui met au jour les tensions.

Voici un autre exemple de tensions entre parents et professionnel-le-s, liées directement à la thématique de l'IEE :

« Nous sommes en fin de journée, et avant que je ne parte, je discute avec Mariam en tête à tête et elle me réexplique l'histoire des piqûres de moustiques et me dit que 'se faire piquer, pour les parents, ça n'arrive qu'ici. Mais ils ne sont pas objectifs ; et j'essaye de leur dire en leur demandant : vous voulez que je le mette dans une moustiquaire ? Pour les piqûres de moustiques, j'ai dit à la maman qu'elle pouvait acheter un répulsif anti-moustiques à la pharmacie et lui mettre à la maison

avant de venir à la crèche, moi je n'ai pas le droit de faire ça !' (cf. aussi la chanson du 'moustique qui ne va pas piquer chez son voisin', chantée le matin avec les enfants par la puéricultrice). » (JT Crèche, 11/02/19)

Voici comment s'est passé ce moment avec les panneaux à la crèche dans les faits :

« C'est la fête à la crèche, et je me sens très seule. Les puéricultrices sont ensemble et avec leurs familles. Les enfants jouent dans tous les sens, et les grands jusqu'à 12 ans grimpent sur les modules. C'est difficile d'observer dans tout ce mouvement. Les parents ne sont pas disponibles : ils mangent et parlent en petits groupes fermés. Ils ne me demandent pas qui je suis à part une famille à qui j'explique la recherche mais ils ne réagissent pas sur la thématique de l'espace extérieur... Ils me prenaient pour la psychomotricienne car ils ne l'ont jamais vue elle non plus : 'oui, comme je vois que notre enfant vous connaît...' ; j'essaye d'aborder le fait que les enfants restent beaucoup à l'intérieur, ils ne réagissent pas. La fête n'est pas l'endroit approprié pour rencontrer les parents. La coordinatrice générale du réseau des crèches, elle, est intéressée par la recherche et elle me demande de lui envoyer le rapport final. Par contre, la coordinatrice de la crèche où j'ai fait le terrain ne parle jamais avec moi ; mes mails l'embêtent et elle me le fait comprendre en me disant à la fête 'je n'ai pas le temps d'y répondre, arrange-toi directement avec les filles [les puéricultrices]'. Par contre, elle me dit 'je veux bien le rapport' : y a-t-il un intérêt utilitariste derrière ? Comme lorsqu'elle avait demandé si j'avais observé des choses « positives » sur la crèche lorsque j'écrivais le rapport intermédiaire, comme si ma seule utilité serait de souligner les aspects positifs de la crèche et de valoriser ainsi cette structure. J'ai quand même bien rappelé que cette structure n'était pas la seule étudiée, que tout allait être anonymisé et comparé avec d'autres structures... » (JT Crèche, 21/06/19).

1.6 Analyser les matériaux institutionnels : du projet au mobilier en passant par les documents officiels

Tous les matériaux institutionnels sont porteurs d'une certaine idéologie, qui n'est pas exempte de contradictions. L'analyse des matériaux institutionnels des structures relatifs à l'IEE, entendus comme tout ce qui modèle/est censé modeler ce rapport du point de vue des professionnel-le-s et des enfants (des brochures de l'ONE au projet transmis par écrit et au règlement en passant par les coussins, les modules de jeux, les aménagements, les jouets et les livres, sans laisser de côté les interprétations personnelles de type, réappropriation, transgressions, etc. de ces matériaux) est cruciale si l'on veut prendre en compte les contraintes culturelles et sociales sous-jacentes aux expériences, à l'éducation et à l'apprentissage de l'IEE, ainsi que les tensions et les contradictions entre discours et pratiques. S'il convient de noter, sur le plan méthodologique, l'accès parfois difficile aux documents, la richesse de leur analyse conforte dans l'usage de cet outil.

2 Résultats de la recherche : l'investissement de l'espace extérieur en question

Introduction

Dans cette seconde partie, les résultats qui s'appuient sur les huit mois passés sur les différents terrains, constituant LE terrain de cette recherche, vont être présentés selon divers fils rouges analytiques. Les thématiques abordées ont été sélectionnées en raison de leur récurrence lors de l'analyse des matériaux ethnographiques (observations, interactions, discours spontanés et sollicités : professionnel-le-s, parents et enfants côtoyés dans leur quotidien), ou de leur caractère exceptionnel tout aussi instructif dans certains cas, pour ce qu'elles révèlent des rapports à l'IEE (cf. Partie 1 – Méthodologie : de l'approche anthropologique à l'approche du terrain). Ces entrées thématiques pertinentes qui ont émergé du terrain ont été progressivement structurées dans un mouvement analytique itératif (Olivier de Sardan, 1995) entre matériaux ethnographiques, réflexion et littérature.

Reprenons maintenant la problématique générale de départ traitée dans l'étude : ***comment le rapport à l'extérieur est-il appréhendé (pensé et vécu) par les différents acteurs impliqués ?*** Rappelons également certaines des questions résultant de l'approche inductive privilégiée : ***qu'est-ce qui caractérisent l'« investissement » et l' « espace extérieur » ? Quels rôles jouent les normes et les règles dans la définition des frontières intérieur/extérieur et des usages des enfants ? En quoi l'EE est-il un lieu d'expérimentation de manières concurrentes d'être au monde et un moyen de transmission ? En quoi les postures idéologiques ex/implicites influencent-elles l'IEE ?***

Des éléments de réponse seront apportés à ces questions au fil des quatre parties. Tous les matériaux ethnographiques collectés et produits lors des différents terrains ont été traités et toutes les thématiques, ainsi que les pistes d'analyses ayant émergé de ces terrains, ont été développées. Cette ambition d'exhaustivité vise à fournir le plus de matière possible à des réflexions ultérieures. Un choix des matériaux ethnographiques présentés a cependant été opéré afin de soutenir l'argumentation et d'illustrer le propos tout en évitant, autant que faire se peut, de noyer le lecteur. La première partie (« 2.1. De quoi parle-t-on : polysémie des termes liés à l'investissement de l'espace extérieur ») fait le point sur la nécessaire explicitation et la mise en perspective anthropologique des termes et des notions utilisés pour parler de l'IEE afin d'en avoir une approche la plus objectivée possible et, à terme, la moins idéologique possible. Ce travail et cette posture scientifiques constituent le point de départ incontournable de toute politique institutionnelle, à quelque niveau que ce soit, afin de promouvoir des choix éclairés. Construire de nouveaux rapports à l'IEE dans la société et dans les institutions repose sur une déconstruction préalable des perceptions de celui-ci (« 2.2 L'IEE dans différents contextes : une alchimie complexe au carrefour de logiques multiples et divergentes ») dont il convient de mettre en lumière le caractère pluriel et les

points saillants. Une fois cette étape réalisée, une mise en perspective plus large de l'IEE permet de donner des clefs de lecture et d'action (« 2.3. Les enjeux et les bénéfices liés à l'IEE : visions du monde et projets de société en tension ») pour penser l'IEE de manière renouvelée. Enfin, dans la dernière partie, il s'agit de proposer les bases d'une réflexion sur ce qui peut être identifié, considéré, ou non, par certains acteurs, comme des blocages au changement en matière d'IEE (« 2.4. Les « freins » et les « barrières » liés à l'IEE : un véritable mille-feuilles »). La question des « recommandations » se dégage de manière transversale au fil des différentes parties.

L'étude anthropologique ambitionne ainsi de : (i) mettre au jour les conditions, les contraintes et les apports d'un abord réflexif de l'IEE par les institutions et les adultes (professionnel·le·s et parents) en charge de l'enfance ; (ii) démontrer la légitimité du point de vue et des pratiques des enfants en matière d'IEE ; et (iii) promouvoir une prise en compte du point de vue et des pratiques des enfants en matière d'IEE, à tous les niveaux décisionnels.

2.1 De quoi parle-t-on : polysémie des termes liés à l'investissement de l'espace extérieur

Qu'il s'agisse de la littérature spécialisée, des documents institutionnels (projets des structures, brochures de l'ONE, etc.), des points de vue exprimés par les adultes impliqués (professionnel·le·s au contact des enfants et auteurs d'écrits de type projets ou brochures, parents), il semble exister un certain flou, voire une certaine confusion, par rapport aux notions d'« investissement » et d'« extérieur ». Ce constat invite à un effort de clarification, à tous les niveaux (scientifique, institutionnel, professionnel, personnel). Le travail consiste tout d'abord à se demander si « être dehors » est synonyme de « jouer dehors » ou de « jouer dehors dans la nature » : sur quelles définitions de la nature, de l'activité, et de l'extérieur(s) se base-t-on ?

Force est de constater qu'une grande diversité de point de vue, des contradictions, et des ambivalences se font jour sur les terrains de la recherche, dans les brochures de l'ONE, et au sein de l'équipe de recherche, et que d'autres questions surgissent qui méritent toute notre attention si l'on veut comprendre les discours et les pratiques en matière d'IEE et les travailler avec les acteurs concernés (professionnel·le·s, parents, enfants) : s'investir à l'extérieur est-il la même chose que s'investir dans un espace vert ? « Extérieur » et « espace vert » sont-ils assimilés et assimilables ? Un extérieur doit-il nécessairement être « vert » pour être considéré comme « bon » ? Quelle différence est faite entre « être dehors », « faire quelque chose dehors », « jouer dehors », et « jouer dehors dans la nature » ?

D'une manière générale, un amalgame est souvent fait entre les termes « sortir », « activités », et « dans la nature » alors que ces termes recouvrent des réalités différentes. C'est ce que nous proposons d'éclaircir à partir des questions suivantes :

- › est-ce que tous les « extérieurs » sont équivalents ?
- › est-ce que toutes les manières de les investir sont équivalentes ?
- › est-ce que « ne rien faire », au sens de ne pas être en action physiquement ou en mouvement, représente une activité en soi pour tout le monde ?
- › quel est le terme le plus approprié pour étudier l'IEE ?

2.1.1 Investir l'espace extérieur : une réalité plurielle à explorer

Pour initier la réflexion, on peut partir de la photo ci-dessous et se demander si l'on considère que Jules est dehors ou à l'intérieur.



Figure 58 : Un enfant regardant par la fenêtre et s'investissant dans l'espace extérieur par le regard

« Les petits de maternelle restent à l'intérieur, comme souvent. Cela ne semble pas poser problème aux parents et je finis par me demander s'ils se posent la question : pourquoi les grands de primaire sortent-ils pendant la garderie et non les petits de maternelle ? Je les vois à la porte-fenêtre de derrière, en descendant du bus, en train de faire des signes dans le battant de la porte... Ils se mettent aussi régulièrement entre les portes qui donnent sur la cour de récré, regardent dehors, et interagissent avec les 'grands' qui sont dehors. » (ATL 1, 20/05/19)

La notion d'investissement renvoie, dans le sens commun, à « mettre son énergie dans quelque chose », « dans une action, une activité ». Ce que signifie « s'investir » dans le sens commun incite ainsi à élargir la focale, avec la définition suivante : « Accorder beaucoup d'importance à ; s'impliquer »²⁸.

Les limites et les seuils entre intérieur et extérieur sont explorés en permanence par les enfants ; ces limites et ces seuils sont d'ailleurs souvent mobilisés en termes d'opposition ou

²⁸ Définition du Larousse.fr : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/investir/44110>

définis l'un par rapport à l'autre alors que leur approche empirique montre la nécessité de redéfinir les deux espaces dans leurs articulations plutôt que dans leurs différences si l'on ambitionne de comprendre les apports de chacun et leur complémentarité.

D'ailleurs, sur le plan réglementaire, l'extérieur est comme une extension, ni systématique ni obligatoire, de l'intérieur, une sorte d'appendice. Dans la brochure de l'ONE « Milieu d'accueil : une infrastructure au service du projet d'accueil », les espaces minimums sont très précis pour les pièces repas/dortoir/etc., mais il n'existe pas de réglementation très précise en terme d'espace extérieur... De plus, l'espace extérieur est le seul espace pour lequel il est possible d'obtenir une dérogation (p. 11), ce qui s'oppose à l'obligation de disposer de cet espace extérieur. Aussi, il doit être pensé comme étant « complémentaire à l'espace des activités intérieures, de préférence en continuité avec l'espace activités intérieures », ce qui est un indice supplémentaire sur son statut secondaire.

Sur la base de ces premiers constats, ce que signifie concrètement investir l'espace extérieur mérite d'être mis à l'épreuve de ce que font les enfants. Il s'agit donc de porter un autre regard sur leurs pratiques. Il devient alors possible d'envisager que l'investissement de l'espace extérieur puisse aussi être le « simple » fait de regarder par la fenêtre, d'avoir des interactions réelles ou imaginaires à travers une vitre, d'écouter des sons provenant de l'extérieur, lorsque l'enfant s'implique dans cette action d'observation à travers l'un ou plusieurs sens :

« A travers la vitre floue, on voit le clignotant d'une voiture en stationnement. Les enfants déduisent que c'est leur papa ou leur maman. On voit passer des gens flous, mais on reconnaît un homme : 'c'est papa' dit Zara. Les enfants crient à travers cette vitre et frappent dessus, comme pour se faire entendre du dehors. Noa (2 ans ½) répète de nombreuses fois 'voiture' en me montrant du doigt la vitre. Nous entendons aussi le bruit d'une ambulance à travers la vitre et je verbalise 'c'est une ambulance'. Un moment, il me dit 'il pleut, il pleut' en me montrant la fenêtre. J'en conclus qu'il fait une belle observation, on dirait des grêlons » (cf. Crèche, 9/05/19, salle de psychomotricité).



Figure 59 : La salle de psychomotricité aux vitres floues de la crèche

Ces exemples soulèvent deux questions : premièrement, celle de la perméabilité, notamment sensorielle, entre extérieur et intérieur, qui invite, par extension, à une redéfinition de l'extérieur, mais également, en second lieu, celle de l'investissement de l'extérieur qui dépasserait la seule définition de « faire une activité » à l'extérieur, dans le moment présent.

Ce qui est « investi » dans le moment présent contient en effet en germe une projection dans le futur, les fruits de cet investissement, de cette exploration, ce qui amène à prendre en considération les différentes temporalités implicites de tout IEE. Aux côtés de cette pluri-temporalité, la multiplicité des modalités de cet IEE doit également être soulignée : cet investissement implique aussi bien le mouvement que le fait d'être statique. Par exemple, d'un enfant regardant derrière une vitre (cf. figure 58), nous pouvons dire qu'il s'investit dans l'EE ; il observe, il travaille sa connaissance des lieux, il explore avec ses yeux, il imagine. Il met son énergie dans l'action de regarder, aussi bien des objets que des existants, humains ou non humains, en mouvement ou statiques, qui sont à l'extérieur. Il expérimente l'extérieur, mais autrement.

Par existant, nous entendons toutes les entités qui peuplent le monde, humains, mais aussi non-humains, possédant une place sur terre au même statut et titre que les êtres humains. C'est prendre en compte bien plus que *l'anthropos*, mais toute la collectivité des existants qui y sont liés, sans les reléguer uniquement à une « fonction d'entourage » (Descola, 2002). Cette définition va même au-delà de la notion de « co-habitation » évoquée lors du stage en extérieur, situé à l'extrême de l'IEE sur un continuum allant du non IEE à l'engagement total dans l'IEE (structure « pro IEE »).

Sur cette base, comme le préconise Descola, « Examinons plutôt, [...], comment, à toutes les époques et sous les climats les plus divers, des hommes ont su collectivement tirer parti du champ des contrastes possibles qui leur était offert pour nouer, sur la texture et la structure des choses, des configurations singulières de rapports de différence et de ressemblance entre les existants, leurs propriétés, leurs dispositions et leurs actions. » (Descola, 2002 : 18) Qu'en est-il de ce que l'on analyse des enfants ? Comment apprennent-ils ces « rapports de différence et de ressemblance » avec d'autres êtres vivants ? Cette question sera approfondie dans la partie « 2.3.3 Présence des animaux 'réels' et 'imaginaires' et des végétaux : enseigner *versus* expérimenter et apprendre le monde vivant ».

Il s'agit donc ici de prendre en compte les représentations communes de l'extérieur considéré comme : (i) bénéfique sur le plan de la santé car présentant des qualités que ne présente pas l'intérieur ; (ii) régulateur des états de l'enfant, en tant qu'espace de libération d'un trop-plein d'énergie, par excellence. Dans les discours des professionnel·le·s apparaît en effet souvent l'idée selon laquelle l'espace extérieur serait le lieu idéal pour « se défouler », « s'oxygéner », être « plus calme », à la fois pour la suite des activités prévues et pour se rendre ensuite dans d'autres espaces, intérieurs, mais également bénéfique :

« Il est 17h00 et on rentre ; un enfant toussait et l'autre enfant était tout seul dans la cour. La puéricultrice m'explique que 'quand ils sont moins d'enfants, ils s'embêtent plus dehors, alors je leur propose de rentrer faire une activité, mais la porte reste ouverte', et je remarque que les manteaux restent à proximité au cas où l'enfant devrait le remettre pour sortir à nouveau. Elle ajoute 'on les oblige à aller dehors au moins 30 minutes parce que ça leur fait du bien'. » (JT Crèche, 18/03/19)

« La puéricultrice m'explique les bienfaits du dehors : 'ils ont de l'oxygène, je vois la différence avec les jours où ils ne sortent pas, c'est moins électrique'. » (JT Crèche, 19/11/18)

« Deux garçons se battaient à l'intérieur de la classe ; ils se roulent par terre et se frappent, rigolent et crient, nous sommes d'accord avec la surveillante pour les qualifier de 'surexcités', on leur dit 'allez jouer dehors, vous défouler, courir' ... Ma solution à leur bruit dans un environnement 'calme', à l'intérieur, où les autres enfants colorient etc. est de les envoyer dehors... Pourquoi ? » (JT ATL 1, 05/11/18)

« L'idée est de travailler sur les convictions de ce qui est bon pour l'enfant. Les faire jouer dehors, c'est bon pour eux car ils se défoulent. En plus, les enfants acquièrent un savoir contextualisé et ce, également dans le vivant. Par exemple : apprendre à utiliser les maths en faisant un gâteau ou en construisant une cabane en mesurant les planches avec un mètre. Ils apprennent aussi des choses pratiques comme couper des légumes pour se faire à manger, dans ce cas-ci, une soupe. » (stage, 04/2019, discussion avec la coordinatrice)

Se pose la question des caractéristiques intrinsèques de l'extérieur, qui permettrait davantage de se défouler, en comparaison à l'intérieur, ceci, indépendamment de ce que l'on y fait. C'est ce que proposent notamment des structures « pro IEE », où tout ce qui concerne la vie quotidienne peut être vécu dehors :

« Me concernant, [...] J'ai aussi pu expérimenter la possibilité de faire les tâches quotidiennes en étant dehors. Ex : faire la vaisselle dans un bac dehors, couper les fruits et les légumes, ... Claire [la coordinatrice] souhaiterait aller plus loin dans la démarche en incluant la sieste dehors. Mais il y a besoin d'un espace plus calme, à l'écart des autres. Des travaux sont envisagés : il faut rehausser le terrassement et abattre le mur pour pouvoir surveiller cet espace. » (stage, 04/2019, discussion avec la coordinatrice)

Loin de se limiter à un investissement en termes d'activité, et donc d'action, « être dehors » peut signifier, comme on l'a vu, s'investir par tous ses sens en observant ce « dehors » ; on sort ainsi de la représentation d'un « extérieur exutoire » au service des activités plus calmes de l'intérieur... L'extérieur peut exister comme un espace à part entière et l'expérience qu'en a l'enfant peut être envisagée comme l'expérience totale d'un enfant pris dans son environnement et prenant son environnement. En outre, la différence des effets des activités menées de la même manière à l'intérieur qu'à l'extérieur va dans le sens d'une spécificité de l'extérieur qu'aucun intérieur ne peut reproduire :

« L'extérieur, c'est quand même important... Nous, on le remarque, quand ils ont été dehors, ils sont plus calmes, ils jouent, ils regardent les avions et les personnes sur la plaine de jeux... C'est pas pareil que la salle de psychomotricité. Pourtant, les deux c'est pour se défouler, c'est comme en section. Mais après quelques minutes en psychomot', ils sont surexcités... » (JT Crèche, 27/05/19)

Cet extrait permet aussi d'interroger un espace d'activité intérieur conçu pour bouger, tel que la salle de psychomotricité.

« On ne va pas faire récré dehors aujourd'hui car il pleut, on va aller en salle de psychomotricité » annonce la puéricultrice. Les enfants manifestent leur joie. La salle de psychomotricité est-elle un environnement recréé exprès pour pouvoir reproduire des activités qu'on peut faire à l'extérieur : sauter, grimper, courir, etc., mais ceci à l'intérieur et avec un matériel 'adapté', en mousse, avec des couleurs vives, des espaliers, etc. » (JT Crèche, 19/11/18)

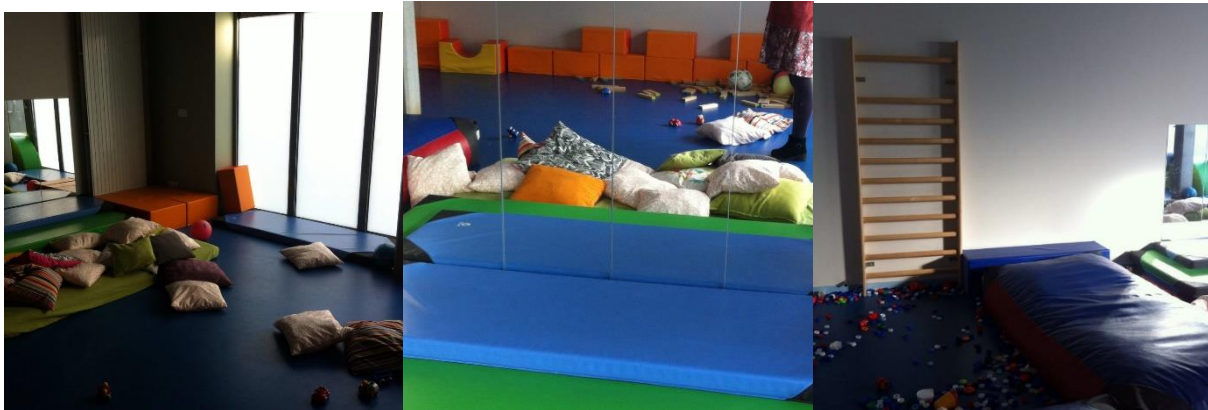


Figure 60 : Salle de psychomotricité de la crèche : espalier pour grimper, mousse pour sauter, coussin à renverser pour se balancer, carrés mous oranges et kaplas pour réaliser des constructions

Si certains mouvements et déplacements de l'enfant peuvent être reproduits dans cette salle, elle est néanmoins située à l'intérieur et l'expérience que l'enfant fait à l'extérieur ne peut y être assimilée (cf. apport de l'extérieur : notamment être dans un environnement « en 3 dimensions » ouvert et infini, offrant des « affordances²⁹ » spécifiques, et convoquant les sens, thèmes que nous approfondirons ultérieurement).

2.1.2 Qu'est-ce qu'un espace « naturel » ?

« Car c'est bien de cela qu'il s'agit : donner un bon départ 'nature' à nos tout-petits, ce qui est moins évident dans une cour grise bétonnée... [...], mais une maison multicolore en plastique avec un toit et une petite porte verte, ça ne compte pas ! » (« Vitamine V(erte) : La nature s'invite dans les espaces extérieurs des milieux d'accueil (0-6 ans) », p. 7).

L'injonction de la brochure de l'ONE citée, repose sur une opposition implicite rural/urbain : le milieu urbain serait un espace en rupture avec la « nature », parce que marqué par une architecture « moderne », et l'espace rural serait quant à lui le lieu de conservation d'un

²⁹ Définie par James Gibson comme l'ensemble de toutes les possibilités d'action d'un environnement : « En d'autres termes, les affordances sont des propriétés de l'environnement associées par un animal ou un humain à des actions spécifiques dans un système donné. » (Darras et Belkhamza, 2008 : 133)

certain rapport à la nature dont les enfants citadins seraient nécessairement privés. La mention du module « maison en plastique » vient rappeler la nécessité d'un référent « nature », pensé comme « authentique ». Les enfants non citadins bénéficieraient plus aisément d'« un bon départ 'nature' ». Mais sur quelle définition de la nature se base-t-on pour que ce départ puisse être qualifié de « bon » ?

Tout d'abord, la pensée dichotomique dont cet extrait est porteur empêche de prendre en compte la complexité de la réalité qui est bien plus nuancée. La cour bétonnée peut en effet être un lieu d'exploration de l'extérieur à part entière, comme en témoignent de nombreux jeux observés sur le terrain dans une cour de récréation en plein centre urbain :

« Je rencontre le surveillant remplaçant et lui explique le sujet de ma recherche. Spontanément, il compare avec son expérience dans une école au Sart Tilman, et me dit qu' 'il y a beaucoup d'espaces verts pour être dehors'. Je lui explique que j'ai quand même observé que les enfants ici (dans cette 'cour grise bétonnée') étaient pleins de créativité. Il me répond 'oui, c'est vrai, ils jouent même juste avec un brin d'herbe'. » (ATL 1, 25/03/19)

« Yasmina m'explique un jeu : Il y a 3 grands carrés dessinés à la craie sur les pavés. Il y a des numéros inscrits côte à côte une ligne sur deux. Il faut choisir une case et une couleur et on ne peut atteindre le 100 qu'en marchant sur la couleur préalablement choisie. Il y a des cases avec 3 couleurs : bleu, vert et rouge. » (JT ATL 1, 25/02/19)

8	18
7	17
6	16
5	15
4	14
3	13
2	12
1	11

Figure 61 : Jeu des pavés

Je constate une vraie inventivité. Les pavés sont un espace pour dessiner et, par conséquent, ils offrent aussi la possibilité de jouer à des jeux plus particuliers. On continue le tour de la cour ; deux enfants mettent des bouts de bois contre un mur et les font tomber à l'aide d'une pierre. Ici, ils jouent simplement avec ce qu'ils trouvent. » (ATL 1, 25/02/19, parcours commenté sollicité)

Ces observations et l'analyse de la brochure de l'ONE posent également la question de ce qu'est un espace « vert » ou « naturel » et amènent à se demander si ce critère est vraiment le critère essentiel et suffisant pour qualifier de « positive » l'expérience qu'a l'enfant de l'extérieur. Existe-t-il d'ailleurs encore des espaces « verts » ou « naturels » ?

Presque personnifiée (« La nature s'invite », comme le dit le titre), cet espace dans lequel la « nature » « entre » renvoie à une conception quelque peu romantique, voire euphémisée, de l'espace extérieur. Tout serait par essence parfaitement adapté, parce que « naturel », et tout ce qui est incontrôlable et imprévisible dans un espace réellement non régulé par

l'homme est ici laissé de côté. Loin d'être « naturel », cet espace est en fait la réalisation, par l'homme, d'une certaine « nature domestique » (Descola, 1986), donc éminemment culturelle. En effet, un espace peut être pensé comme étant « naturel » en tant qu'il est « non modifié par l'homme ». Il posséderait alors une réalité autonome, extérieur à l'humanité et a-historique ; ce qui n'est généralement pas le cas dans ces espaces dits « naturels ». Comme le dit Ingold (2013 : 29) : « Le monde ne peut exister comme nature que pour un être qui n'en fait plus partie, et qui peut y porter un regard extérieur, [...], à une telle distance de sécurité qu'il est facile de céder à l'illusion qu'il n'est pas affecté par sa présence ».

On trouve ces mêmes idées dans la brochure de l'ONE : « S'émerveiller et respecter son environnement » qui renvoie à une pensée plus globale touchant à une idéologie écologique et correspond davantage à ce qui a cours sur les terrains des stages réalisés, comme le montre ma première rencontre avec Bernard (24/06/19, coordinateur du stage à l'extérieur. Il insiste beaucoup sur la notion d'« émerveillement », qui est, selon lui, « notre rôle en tant qu'éducateur ».

Mais ce qui est appelé dans cette brochure « un environnement naturel » doit être « bien pensé », donc aménagé par l'homme, ce qui le prive, de fait, de son caractère « naturel » en le transformant en un environnement contrôlé et contrôlable par l'homme.

« Il semble possible d'établir un parallèle entre l'évaluation du danger et la maîtrise de l'environnement. Ce qui est aussi le cas dans les expérimentations des enfants : plus ils connaissent le lieu, plus ils explorent. L'environnement intérieur, lui, est plus prévisible, il est plus facile à maîtriser, à connaître et à contrôler. Est-ce pour cela que les activités sont essentiellement organisées à l'intérieur au sein de notre société ? Il y a des événements liés directement au dehors : l'air, le mouvement possible, la vision en 3D infinie ; et puis liés à l'aménagement du terrain : la rencontre avec des animaux, d'autres existants, avec le printemps et les saisons en général s'il y a des arbres, avec les changements météo, etc. Il semble exister un environnement 'artificiel' à l'opposé d'un environnement plus 'réel', même s'il reste très travaillé par l'homme, comme dans ce stage 'pro IEE' où tout est quand même organisé en différents coins et activités. Il ne peut néanmoins pas être aussi contrôlé que l'espace intérieur. Les choix sur ce besoin de contrôle ou non dépendent des objectifs que l'on poursuit pédagogiquement, donc de la motivation du projet et des personnes qui le représentent en y travaillant. Mais, personnellement, aujourd'hui, j'ai vécu plusieurs sensations désagréables : les épines dans le pied, un bout de bois dans l'œil, la chaleur du soleil ... Pas si évident l'*outdoor* » (JT, réflexion personnelle, stage à l'extérieur, 04/2019, jour 3).

La plupart des espaces définis comme « naturels » sont en réalité très travaillés par l'homme ; on les dit « anthropisés » car ils ne sont pas les décors immuables où se dérouleraient les activités humaines, hors de tout processus de transformation et d'interaction. Les forêts primaires en sont un exemple typique : il n'en reste pratiquement plus en Europe (Sabatini *et al.*, 2018)³⁰. Plus encore, les espaces destinés aux enfants sont en

³⁰ Sabatini FM, Burrascano S, Keeton WS, et al. Where are Europe's last primary forests? *Divers Distrib.* 2018 ; 24 : 1426–1439. <https://doi.org/10.1111/ddi.1277>

réalité la plupart du temps des récréations, en miniature, de ce que les adultes, considèrent comme étant la nature.

Semblable à l'enfance, souvent considérée comme un âge d'or et faisant donc l'objet d'une certaine idéalisation par les adultes, la nature est souvent évocatrice d'un état originel perdu, du monde et de l'humanité, avec lequel les hommes des sociétés « modernes » entretiennent un rapport nostalgique. Le « retour » à la nature, qui est en réalité une fiction, fait actuellement l'objet de nombreux développements dont il faut déconstruire l'idéologie sous-jacente. Reconnecter les enfants avec la nature s'inscrit dans ce même cadre. Au-delà de l'idée de se connecter à la nature, c'est en effet bien l'idée d'une « reconnexion » à celle-ci qui est proposée comme mission par « Goodplanet », partenaire occasionnel de l'ONE.

Cette proposition repose sur l'idée selon laquelle nous sommes, à l'origine et de manière innée, connectés à la nature, mais que notre manière de vivre nous éloigne de cet état d'être « naturel », comme le dit un coordinateur de stage pro IEE :

« On arrive, il est dans le potager et me dit que, pour lui, on n'est pas en retard, car il y a beaucoup de travail au jardin. Il nous parle de la plante qui soigne la malaria : plante synthétisée pour faire la malarone. Il en plante avec les enfants pour leur expliquer que c'est important de prendre soin des enfants de l'autre côté du globe. Il nous montre ensuite la serre. Ici, l'important n'est pas le rendement, mais que ce soit un lieu joli pour les enfants. Il insiste beaucoup sur la notion d'émerveillement, qui est, selon lui, notre rôle en tant qu'éducateur... Il reparle de l'émerveillement et de l'importance de la nature pour donner l'envie de vivre, être en connexion avec la vie, avec la 'joie de vivre'. Il ajoute : 'au printemps, je ressens vraiment ça'. » (JT, rencontre avec Bernard, coordinateur du camp à l'extérieur, 24/06/19)

De même, dans la brochure de l'ONE « S'émerveiller et respecter son environnement », on peut lire page 9, qu'être à l'extérieur stimule l'interaction, les enfants « partagent leurs découvertes avec d'autres » et j'ajouterais, avec les adultes. Ils « grandissent en harmonie avec les autres enfants, l'autre et la nature ». Cette apologie de l'extérieur comme lieu idéal, et parfois placé sous le sceau de « l'enchantement » (Winkin, 1998 ; Servais, 2005), laisse de côté le fait que les enfants y expérimentent aussi la contrainte, les règles liées spécifiquement à cet extérieur, des interactions plus conflictuelles de partage de territoire, ce qui apparaît dans le vocabulaire employé.

Mais alors quel terme utiliser pour objectiver discours et pratiques en la matière ? Et quelle place pour les « rituels », éminemment sociaux, pour créer ce lien « d'enchantement », suscitant l'émerveillement et le respect de la part de l'enfant par rapport à ce qui l'entoure ? Rituels que l'on retrouve dans les stages « pro IEE » où ils structurent le rapport à l'environnement :

« Bernard explique la signification qu'il donne au 'Brin de silence' : un moment de calme où de la flûte est jouée et où le silence est demandé, juste avant de servir les repas. Il explique : 'il y a des jeux où l'axe, le centre c'est la nature, l'émerveillement et d'autres pas' ; ce qu'il nomme aussi le 'recentrage'. Est-ce un lieu d'enchantement du monde ? Les rituels sont importants, comme ce brin

de silence toujours à un moment et dans un contexte précis : le rituel fait partie de l'enchantement possible. » (JT stage à l'extérieur, 29-31/07/19)

Cette partie interroge sur les liens qui peuvent exister au sein de notre société entre une certaine « conscience écologique », liée aux questions de protection de l'environnement plus généralement (la planète), et l'intérêt pour promouvoir davantage d'IEE ? Ces questions, très actuelles et médiatiques, sur la protection de l'environnement et l'écologie peuvent-elles servir de point de départ pour susciter l'intérêt des personnes (enfants et adultes) pour l'IEE ?

2.1.3 De l'« extérieur » au concept d'« environnement » pour aller plus loin et dépasser les préjugés

Comme le mentionne la brochure de l'ONE « Milieu d'accueil : une infrastructure au service du projet d'accueil », la construction de l'espace extérieur est « autant pour l'adulte que pour l'enfant » ; dans « leurs relations communes » et dans « la relation des uns et des autres à leur environnement ». Il s'agit donc d'un « rapport réfléchi entre espace et fonctionnement ». La brochure rappelle qu'il faut penser aussi au confort de l'adulte à l'extérieur et aux interactions possibles, aussi avec les non-humains. Mais ces interactions possibles sont aussi définies par les représentations des adultes bâtissant cet environnement extérieur en vue d'un investissement de celui-ci par l'enfant.

Les espaces ou dispositifs dits « naturels », ou permettant de créer une relation à « La nature », induisent, en raison des représentations qui président à leur élaboration, une certaine composition de celle-ci et un certain type de relation avec elle. C'est à dire une manière de voir, de sentir et d'être avec les existants qui l'habitent, non-humains et non-vivants, qui instaure de fait des clivages, et par-là, des différences humain/non-humain et vivant/non-vivant dans la façon de penser la relation à la nature et de se situer par rapport à elle. Force est de constater que cette nature proposée à l'enfant est avant tout végétale (cf. photos de « Ose le vert, recrée ta cour »³¹).

Apprendre ce qui relève de la nature telle que définie par les adultes dans une société donnée à un moment de son histoire, c'est donc également apprendre ce qui n'en fait pas partie. C'est donc établir des frontières et des différenciations pour l'identification de ce qui fait « nature » ou non.

Au contraire, dépasser cette vision dichotomique, en substituant le concept d'« environnement » à celui de « nature », permet de réfléchir autrement : « Mon environnement est donc le monde tel qu'il existe et acquiert une signification par rapport à moi. En ce sens, il naît et poursuit son développement avec moi et autour de moi. [...] » (Ingold, 2013 : 28). L'« organisme et l'environnement » forment ainsi une totalité indivisible

³¹ <https://www.oselevert.be/>

en perpétuelle transformation. Et l'environnement est toujours relatif à l'être pour qui il est environnement.

Au-delà de la neutralisation du couple stérile nature/culture³² (Descola, 2002) que permet le concept d'environnement, son utilisation présente également l'avantage de dépasser la dichotomie intérieur/extérieur dont il apparaît clairement, à partir de l'analyse des matériaux ethnographiques, qu'elle modèle, sur le plan des représentations comme des pratiques, le rapport à l'extérieur. Enfin, la conséquence de ce cheminement permet de promouvoir une approche holistique de l'expérience « totale » de l'environnement, dans le sens du « fait social total » et de « l'homme total » de Mauss (1950).

Alors, on peut à nouveau se demander si l'environnement de la cour bétonnée peut être un extérieur favorisant cette expérience « totale », malgré son manque d'aménagement spécifique. En d'autres termes : existe-t-il des lieux plus ou moins favorables que d'autres à cette expérience?

C'est ce que laisse penser la campagne « Ose le vert, recrée ta cour » :

« Pour sensibiliser les enfants, les reconnecter aux cycles des saisons, apporter de la couleur et de la convivialité, développer un coin nature didactique, un support pédagogique ou encore un espace de jeu naturel, renforcer un projet pédagogique, les actions et aménagements liés aux cours de récréation ... »³³



Figure 62 : Cour de récréation en béton de l'ATL 1

Et pourtant, l'analyse de nombreuses notes de terrain montrent les interactions très riches que les enfants vivent et entretiennent avec leur environnement qui est une « cour grise bétonnée », notamment avec les animaux :

³² Cf. la définition dans la partie « 3.4 Idéologie de la « nature » versus idéologie de la peur, du risque zéro, et du contrôle ? »

³³ <https://www.oselevert.be/>

« Nous sommes dans la ‘petite’ cour des maternelles, exceptionnellement. Et Lara (8 ans) me montre l’escargot qu’elle vient d’écraser sans le faire exprès. Elle cherche un endroit avec moi et Farida (8 ans) pour qu’il se ‘répare’. Elle me dit ‘il a chaud, il est comme moi quand j’ai mal’. On le dépose sous la haie, là où le soleil ne l’atteint pas et dans un endroit où il y a un peu de terre. Nous continuons à discuter et Farida nous dit d’un air un peu vexé : ‘quoi ?! C’est plus important votre discussion que regarder l’escargot ?’... Une des deux enfants semble ne pas vouloir le toucher, et nous parlons ‘dégoût’ quant au fait de toucher l’escargot. Nous croisons aussi des araignées dans le buisson, qui est pour eux une ‘cachette’. Lara demande à Farida ‘enlève la stp’ et elle lui répond ‘non, c’est sa maison là’. Une petite bête verte est sur moi en sortant du buisson, je la fais avancer sur ma main jusqu’à la faire passer sur la main d’une autre enfant (5 ans) qui me demande : ‘c’est mon animal maintenant ?’. Un peu plus tard, elle l’a perdue et me dit d’un air pas du tout inquiet : ‘elle a glissé’. » (ATL 1, 29/04/19)

Cet extrait révèle les nombreuses rencontres avec le monde vivant qui peuvent avoir lieu dans cette cour, mais surtout, les multiples expériences sensorielles, émotionnelles, et sociales (empathie, échange de points de vue) qui en découlent. Il montre aussi que les enfants élaborent des classifications différentes de celles des adultes (partage avec l’escargot des sensations liées à la douleur par identification), mais ont également intégré un certain ordre et une certaine hiérarchie du vivant (rejet de l’araignée par l’une des enfants, possession de la « petite bête » sur le modèle de l’animal domestique).

Comment peut-on qualifier les expériences décrites ? Une première interprétation s’appuie sur une définition de l’anthropomorphisme comme l’action d’attribuer des qualités mentales humaines à un non-humain qui peut déboucher, comme le décrit Cyrulnik, sur « le piège anthropomorphique ». Cela « nous amène ‘spontanément’ à interpréter le comportement animal en termes humains » (2010 : 35) et cette illusion anthropomorphique imprègne aussi notre comportement vis à vis d’eux (*Ibid* : 39).

Selon Servais (2012), « ce sont les enfants qui semblent les plus sensibles à la souffrance des animaux. Les enfants s’identifient aisément aux animaux et j’ai relevé régulièrement dans leurs paroles une réelle inquiétude à leur égard » (Servais, 2012 : 171). Sur la base de l’extrait cité et d’autres exemples issus du terrain, certaines réactions des enfants peuvent être qualifiées d’empathiques, au sens où les enfants voient les choses du point de vue de l’animal/du végétal.

Cependant, nous pouvons rejoindre Servais dans son explication du rôle qu’occupe l’anthropomorphisme, qui « fonctionne en même temps comme mise en relation (il aide à comprendre ce que font les animaux) et mise à distance : en offrant des interprétations faciles et peu crédibles, il dispense de comprendre véritablement les animaux. C’est là toute la force des interprétations : en établissant une analogie fantaisiste, elles permettent de rapprocher l’animal de l’humain, tout en affirmant leur altérité radicale » (*Ibid* : 173).

Nous pouvons voir ici à quel point l’anthropomorphisme est un mode de relation délicat, ambigu, parce qu’il est la seule manière de se relier, d’exprimer de l’empathie, en même

temps qu'il instaure une distinction humains/non humains que ces enfants sont en train d'apprendre.

Ainsi, les attitudes des enfants ne doivent pas nous amener à conclure qu'enfance et biophilie seraient par essence et systématiquement liées (Dounias et Aumeeruddy-Thomas, 2017 ; Vitores, 2019) ni, à l'inverse, réduire les expériences des enfants avec les animaux au seul anthropomorphisme. Il conviendrait plutôt d'élargir la focale et de s'appuyer sur l'hypothèse de la possible mobilisation des mêmes attitudes et comportements des enfants avec certains ou tous les existants, en ce compris les animaux, avant, ou de manière concurrentielle avec, l'acquisition d'une socialisation différenciée (entre existants) enseignée par les adultes au quotidien. De cette manière, l'apprentissage pluriel précoce du monde social (Dunn, 1988), la tendance innée précoce à l'altruisme (Warneken et Tomasello, 2009), et l'émergence précoce de la théorie de l'esprit chez l'enfant (Onishi et Baillargeon, 2005) pourraient éclairer le rapport des enfants à leur environnement.

Une autre question surgit concernant les jeux issus de ce que les enfants trouvent autour d'eux :

« Il y a plein d'herbes qui poussent entre les pavés. Les enfants creusent dans les rainures et il y a plein de terre partout sur ces pavés : avec des pailles en plastique usagées, ils grattent la terre... Je leur demande s'ils veulent enlever un pavé, en riant, en pensant secrètement à l'expression de mai 68 'sous les pavés, la plage' symbolisant pour moi le désir de liberté. Une maman, qui se trouvait à côté, rigole en disant qu'ils 'jardinent', et un enfant me dit qu'ils 'font des bêtises, parce qu'ils sont surexcités de leur spectacle de demain'... Cette dernière phrase confirme mon ressenti quant à l'ambiance assez électrique de la cour en cette journée. » (ATL 1, 06/06/19)

« Ils sont entourés de plastique. Ils apprennent qu'il fond sous l'effet de la chaleur. C'est un matériel dont ils connaissent mieux les réactions que le bois, l'acier ou encore la pierre. Sont-ils la génération des enfants plastiques ? Le 7^{ème} continent. » (ATL 2, 10/01/2019)

Les enfants tirent profit d'un environnement pouvant être qualifié de « pauvre », à la fois en recyclant des objets trouvés par terre (les pailles) et en utilisant une matière présente en raison du délabrement du sol (la terre). Ce qu'ils font est comparé par une adulte à une activité avec la terre valorisée, car productive et/ou de loisir (le jardinage), et associé à un interdit incorporé par les enfants, mais souvent transgressé, rappelé par un autre enfant (jouer avec la terre et dégrader le matériel).

C'est ce que nous pourrions appeler les « petits riens » (Razy, 2004) de l'émerveillement à l'extérieur :

« Je leur propose un jeu, le 'cache-cache coucou', que j'avais fait lors du stage dans les bois... Ici, on se cache aussi à l'intérieur : sous les tables, derrière les rideaux, derrière une plaque en bois, ce qu'un enfant appelle 'du bordel'. Dehors, les cachettes sont par exemple derrière une poubelle, ou dans les toilettes... Les endroits des cachettes sont peu nombreux dans une cour rectangulaire en béton... Tout de même, j'observe des détails que je n'avais jamais vus auparavant, en jouant, « par le corps »... Je me cache derrière un petit muret avec quelques feuilles : j'ai le nez dessus et je vois un

petit insecte se promenant sur le muret... Je vois la vie de près... C'est en jouant qu'on explore et, même si le jeu et l'environnement sont liés, l'exploration libre permet beaucoup, même si c'est dans un environnement 'peu' enrichissant de prime abord... » (ATL 1, 20/05/19)

Avec ces exemples, il apparaît clairement que la cour bétonnée est un lieu d'exploration de l'environnement à part entière et que la « nature » n'en est pas absente.

Cette section visait à interroger les conceptions en matière d'IEE et les termes qui y sont associés afin de saisir les logiques sociales et culturelles sous-jacentes, et l'idéologie véhiculée. Employés par les différents acteurs rencontrés sur le terrain et dans les écrits liés à l'IEE, leur analyse montre la diversité et certaines similitudes entre les différents points de vue, ainsi que la nécessité de qualifier avec une certaine distance critique ce dont on parle. La proposition qui en est issue est de privilégier le concept d'environnement, que nous proposons d'ailleurs de mettre au pluriel afin d'en restituer la richesse, la diversité et la complexité. Ce premier constat incite à recommander un travail approfondi des catégories par tous les acteurs du domaine concerné, à tous les échelons de décision et d'action (nous y reviendrons). Ce travail préalable de questionnement et, par la suite, de positionnement par rapport aux termes et aux définitions que chacun y associe individuellement, est nécessaire pour travailler ensuite collectivement en ayant pleinement conscience qu'il s'agit de faire des choix, qui ne sont pas anodins, par rapport à la thématique de l'investissement de l'espace extérieur. Cette exigence et cette rigueur permettent également d'éviter les écueils lourds de conséquences dans l'abord d'une thématique qui suscite de nombreux malentendus, liés, entre autres, à cette polysémie des divers termes qui constituent le champ sémantique de cette recherche sur l'investissement de l'espace extérieur.

2.2 L'IEE dans différents contextes : une alchimie complexe au carrefour de logiques multiples et divergentes

Les enfants ont tous déjà fait et font, parallèlement au temps passé dans les structures étudiées, de multiples expériences incorporées de l'espace extérieur, ici en Belgique mais aussi à l'étranger, au cours d'expériences informelles et d'apprentissage, hors des « situations réelles », au moyen de supports éducatifs tels que les livres, les histoires, les jouets, les photos, etc. Ils apprennent ainsi à se relier à leurs environnements, notamment à travers les existants qui composent ces derniers, les autres êtres vivants, et aussi à s'y situer : géographiquement, au rythme des changements en fonction des saisons, des températures, des cycles, du milieu, rural ou urbain, même si la frontière entre les deux n'est pas étanche, on l'a dit. L'espace extérieur est donc fait d'imaginaire, de connaissances, d'expériences corporelles, sensibles et sensorielles, de relations.

2.2.1 Les espaces extérieurs investis et les opportunités de sorties

Qu'est-ce qui modèle les espaces extérieurs et leurs usages ? La diversité des espaces et de leur investissement nécessite de passer par un inventaire analytique. Celui-ci ne débouche pas sur une typologie et n'est pas exhaustif, mais il permet de recenser un certain nombre de caractéristiques structurantes et de composantes (matérielles, immatérielles, vivantes, non-vivantes) qui influencent et sont influencées par des usages récurrents que l'on peut qualifier d'opportunités de sorties.

« J'arrive à 9h du matin, le jardin est déjà bien rempli et il fait froid malgré le soleil qui s'annonce. Nous faisons le tour du jardin, observons les différents coins, les différents espaces même si, de l'extérieur, l'espace peut paraître non-organisé et chaotique avec des enfants courant dans tous les sens. Mais il y a en fait une organisation claire de l'espace, des objets précis en faisant partie et des règles. Les règles sont demandées aux enfants pour chaque espace :

Le hamac : ils ne peuvent pas être à plus de 3 dedans et, en se balançant, on ne peut pas dépasser la hauteur du mur. Ils ne peuvent pas non plus monter sur le muret qui est 'tout cassé' car 'on risquerait de se faire mal'. C'est intéressant car l'enfant énonce lui-même les dangers et les risques. Ils se responsabilisent par rapport à ces risques potentiels.

Le coin bricolage : les enfants peuvent scier du bois tenu par des attaches les serrant. Il y a des marteaux et des clous. Il faut donc faire attention à soi, au matériel, et aux autres. Après l'apparition des pirates à 10h, qui cherchent à devenir de vrais pirates en une semaine grâce au conseil des enfants, des épées sont nées du coin bricolage par l'assemblage de bouts de bois donnant une forme. Leur imagination est, un minimum, dirigée par des images extérieures d'archétypes acquis. Image violente du pirate tueur ?

Les canifs sont également utilisés pour tailler du bois. La règle est que l'enfant sache l'utiliser seul, qu'il le fasse dans un espace où il n'y a pas son corps. C'est-à-dire, écartier ses jambes, ne pas se balader avec le canif dans le jardin, et présence obligatoire d'un éducateur toujours près d'eux. Lorsqu'elle dit qu'à 3 ans, sa fille savait utiliser seule un canif, la puéricultrice fait de grands yeux. Mais la coordinatrice du projet explique que cela a été un apprentissage par étape, d'abord couper des fruits durs, etc. : 'C'est dangereux. C'est comme mettre des enfants sur un toboggan où ils ne savent pas aller seuls'. Il y a une formation en crèche. Si ce moment devient un moment pédagogique en soi, l'énergie est consacrée à cela, contrairement à voir ça comme un moment inutile prenant du temps consacré à autre chose.

Les chèvres : Sylvie est un peu sauvage, c'est-à-dire qu'elle ne respecte pas beaucoup les autres et il faut toujours demander à un animateur, qui est à l'aise avec les chèvres, pour intervenir.

Le coin des lapins : il ne doit pas y avoir plus de 4 enfants dans l'enclos et il faut être assis pour prendre les lapins. De plus, il faut faire attention à ne pas les faire tomber. Ce sont des animaux, ils ressentent des choses, donc il faut être doux avec eux.

On observe une confrontation aux animaux réels : certains enfants sont restés tout l'après-midi avec des bébés lapins sur les genoux. Mais ils veulent tous les ramener chez eux. Se rendent-ils compte de la charge, de la responsabilité de s'en occuper tous les jours ? Est-ce encore 'une rencontre artificielle' ? Par contre, on leur dit clairement que le matin même, deux lapereaux sont morts. Il y a

un apprentissage de la vie et de la mort. Finalement, Florine n'a pas voulu faire l'enterrement qu'elle avait proposé 'pour rire', me dit-elle ... Quelle conscience de la mort ? De son importance pour l'animal ? Ils se posent des questions sur leurs habitats : 'c'est pas trop petit ?'. Un élève lui a construit un abri. C'est une boîte qui pourra servir de maison ou de cachette. Ils s'interrogent sur leur provenance et essaient de faire un lien entre la couleur de leur pelage et leur lien de filiation : 'c'est son papa, c'est sa maman'. Les enfants respectent le rythme des lapereaux : un enfant n'a pas bougé lorsque le lapin s'est endormi sur lui. Dans la même idée, il y a Cannelle, le chien, en liberté dans le jardin, qui aboie pour qu'on joue au foot avec elle. Certains enfants manifestent clairement leur crainte dans ce genre de moment.

Le coin bricolage « soft » : une distinction est faite entre, d'une part utiliser des outils, et, d'autre part faire de la peinture, de la décoration.

Le coin cascade : la cascade est allumée. L'eau qui coule va jusqu'à faire de grosses flaques dans le sable. Les règles sont de ne pas mouiller les autres et surtout de ne pas se mettre sur la dalle au-dessus car 'on pourrait glisser'. Il y a une vraie connaissance de l'environnement. Les enfants savent qu'en marchant sur une pierre mouillée, ils risquent de glisser. Claire m'explique qu'elle a des bottes en caoutchouc pour les enfants qui, malgré tout, se mouilleraient les pieds en jouant dans la cascade. Elle nous montre aussi des pantalons de pluie, qu'elle a achetés 2€, et qu'elle est très contente d'avoir achetés si bon marché. Elle ajoute que d'habitude, c'est beaucoup plus cher. Je constate qu'il y a toujours un rapport au financier bien que l'endroit soit rempli d'éléments de récupération. Il y a une notion de prévoyance : le personnel prévoit des vêtements de rechange car les parents n'en prévoient pas assez. Il y a un parallèle avec les réalités de terrain que Claire connaît bien.

Le coin feu : le feu est allumé toute la journée. Le matin c'est très utile car il fait froid. Mais Luc se plaint qu'il n'y ait aucun éducateur pour surveiller ce coin. Il y avait, d'une part, plusieurs enfants qui s'amusait à faire fumer le feu en jetant de l'eau de leur « soupe ». C'est en fait une casserole, venue du coin cuisine, remplie d'une bouillasse (eau, sable, boue) faite par les enfants. En faisant cela ils apprennent les réactions physiques des éléments. Je dis aux enfants « c'est du métal, ça va chauffer, attention quand tu le touches ». Je constate que c'est différent que de leur dire que c'est « dangereux ». D'autres part, certains enfants se promenaient avec des bouts de bois enflammés. Finalement, le lendemain, il est prévu de faire le feu uniquement le matin.

Faire attention à ce qu'on fait est nécessaire pour prévoir le risque. Il y a un apprentissage dans le moment présent et une nécessaire anticipation.

Le coin forêt : Nina, l'animatrice, me confie qu'elle n'est vraiment pas à l'aise avec l'escalier ; elle ajoute que les enfants non plus ne sont pas à l'aise, car il est à moitié cassé et glissant et car il y a plein de petites pierres sur les marches³⁴. La règle est de ne jamais emprunter seul l'escalier au cas

³⁴ Cf. Études sur la fréquence des accidents dans les escaliers qui relient les deux extrémités du cycle de la vie : les enfants et les personnes âgées sont les plus exposés aux chutes ; cf. Communication orale « Accidents et perception du danger chez le jeune enfant : données comparatives France-Japon », Hiroko Norimatsu (Maître de Conférences en Psychologie du développement, CLLE-LTC, UMR 5263 -Université Toulouse Jean Jaurès, CNRS, Toulouse, FRANCE) et Koichi Negyama (Professeur de Psychologie du développement et d'Ethologie, Faculty of Human Sciences, Waseda University, JAPAN) lors du colloque « Bébés, petite enfance en contextes » : <https://blogs.univ-tlse2.fr/beco/programme/>
Si la non acquisition ou la non maîtrise de l'usage de l'escalier dans un cas, et la perte de celle-ci dans l'autre, peuvent être incriminées, on peut légitimement se demander si ce n'est pas plutôt la technique corporelle privilégiée, enseignée qui n'est tout simplement pas adaptée aux compétences des intéressés, à ce moment précis du cycle de vie.

où l'enfant se blesserait. Le fait de se blesser est un risque qui n'est pas du tout caché aux enfants. Selon les enfants, il y a un autre risque, celui de 'se perdre', mais Claire les rassure en leur disant 'c'est impossible, on a mis des barrières'. Délimiter, clôturer le terrain prévient de certains dangers et de certaines peurs. Il y a un lien étroit entre les risques et la délimitation de l'espace, aussi bien du côté des adultes que de certains enfants.

La tyrolienne qui traverse le jardin : la règle est qu'il faut crier pour avertir de son passage, mais aussi de ne pas se mettre dans la trajectoire, le trajet de la tyrolienne. L'espace est comme séparé par des barrières invisibles.

Les cuistax : ce sont les 'seuls jouets du jardin'

Les toboggans dans la forêt (moment de temps libres, ils sont situés dans la forêt accolée au jardin ; il faut monter un chemin en pente pour y accéder) ».

Il en va de même sur le lieu du stage réalisé à Pâques où des barrières immatérielles (15/04/19) structurent l'espace extérieur qui est le lieu d'activités principal.

Une des règles énoncées mais qui n'est pas toujours prise en compte par les animateurs, est de laisser l'enfant faire une activité uniquement s'il est capable de la réaliser en autonomie. » (Stage Pâques, 15/04/19, jour 1)

L'expression « barrière invisible » ou immatérielle (ce que le RIEPP appelle « barrière symbolique » : cf. volet 2) pour distinguer un espace d'un autre ou pour signifier le franchissement de cette barrière, peut également être utilisée pour réfléchir à l'agencement des différents « coins » structurant l'espace extérieur en fonction d'activités particulières. L'espace extérieur n'est donc pas fixé une fois pour toutes et son aménagement est dynamique, contrairement aux espaces extérieurs destinés aux enfants qui sont habituellement aménagés une fois pour toutes. Ces « coins » ne sont pas délimités par des barrières physiques, même si les objets présents peuvent aider à définir ces espaces : les clapiers des lapins, les tables et outils du bricolage, les peintures, les tables et les chaises, etc.

Pour résumer, on peut dire que les espaces n'existent comme tels, c'est-à-dire différenciés les uns des autres, que par les limites – même immatérielles et changeantes bien qu'intégrées par les enfants – qui les distinguent les uns des autres, et/ou les objets qui les composent.

Si l'espace extérieur peut être délimité, il arrive également que certains extérieurs soient totalement ou partiellement des espaces publics/privés. C'est le cas dans l'ATL 2 où l'espace extérieur est en fait une plaine de jeux de la commune :

« Des interactions possibles avec cet espace public : les enfants envoient beaucoup le ballon dehors, du côté du parking. Sabine va le chercher. Lorsqu'il est de l'autre côté, près de la place publique, c'est un enfant qui est désigné pour aller le chercher. Il lève la main pour y aller. Avec Gilles, on rigole : 'quand on est enfant, c'est ça le jeu'. Il y a comme une envie de sortir des limites imposées. » (ATL 2, 22/02/19)

« Les frontières sont les barrières, là où les parents attendent : 'Ils ne nous disent jamais clairement s'ils vont nous laisser leurs enfants ou pas' me dit Caroline. Une maman est à la terrasse du café d'à côté et elle a laissé ses enfants à l'ATL2. Dans ce cas, l'enfant peut sortir des barrières et la rejoindre car la mère a stipulé que l'enfant était sous sa responsabilité.

Pour Léon, sa maman n'a pas dit où elle était, même si elle a repris la valise. 'C'est comme lors de la coupe du Monde, il y avait un grand écran et un château gonflable, alors les parents laissaient les enfants dans la structure, mais beaucoup d'entre eux ne faisaient pas partie de l'ATL' dit Sabine. La frontière de la responsabilité est une frontière physique. Soit, ils sont à l'ATL, et donc sous la responsabilité des animateurs, soit ils sont de l'autre côté des barrières, et donc sous la responsabilité de leurs parents ou d'autres personnes. Cependant, les frontières sont parfois floues et demandent aux enfants un certain sens de l'adaptation. 'Léon, il habite juste à côté... mais si sa maman n'est pas là, on va attendre qu'elle vienne le chercher' dit Sabine. » (ATL 2, 21/03/19)

Ici s'exprime la question de la responsabilité, qui est une notion centrale dans l'identité et le travail des professionnel-le-s auprès des enfants ; elle était abordée de manière très sérieuse par les adultes rencontrés sur mon terrain. Dans la brochure de l'ONE « La prise en charge des enfants en collectivité : cadre général et responsabilité », un parallèle est fait avec la notion de « bon père de famille », c'est-à-dire une position « ni excessivement prudente, ni complètement négligente. [...]. La responsabilité s'apprécie également en fonction des circonstances telles que le fait de prévoir des activités dangereuses, le fait d'avoir prévu un encadrement suffisant, etc. ». Mais existe-il une réglementation qui fixe ce qu'est « une activité dangereuse » et un « encadrement suffisant » ?

La proximité avec un espace public laisse des opportunités à certains parents d'être là sans être là, ce qui rend plus flous les contours de la surveillance, et donc de la responsabilité attribuée à chaque adulte dans la situation. Ainsi, il apparaît qu'un espace extérieur intérieur à une structure doit toujours être abordé dans son inscription plus large dans l'environnement immédiat.

Il apparaît également que des événements peuvent modifier les frontières et les limites de l'espace extérieur, et ainsi modifier le statut de ce dernier, et des espaces et objets qui le composent, en en augmentant l'étendue ou en le réduisant :

« J'arrive et c'est la fête des voisins. En réalité, c'est une grosse fête dans tout le quartier. Dans l'espace de l'ATL2, il y a deux châteaux gonflables : tous les enfants sont en chaussettes. Leurs chaussettes sont toutes vertes, mais cela ne semble poser question à personne.

On peut ici faire le parallèle avec l'endroit du stage de Pâques, où la règle est que les enfants sont en chaussures ou pieds nus. Mais ici, il y a un événement exceptionnel et, de ce fait, les règles semblent modifiées. Les surveillants m'expliquent qu'ils n'étaient pas au courant. Les châteaux gonflables devaient être installés à 18h. Mais apparemment, ils [les ouvriers communaux ?] ont démis la barrière de l'entrée. 'Maintenant, ils laissent les enfants de l'ATL2 jouer aussi afin de 'se racheter' ou quelque chose comme ça'. Interaction avec la place : des enfants avec leurs parents entrent et sortent de l'ATL2 pieds nus. Se pose alors la question de la surveillance des parents. 'Beaucoup d'enfants sont seuls, sans leurs parents à proximité. Il y a une idée de liberté mais cela me crispe' dit

Caroline. Je constate un partage des responsabilités entre les adultes présents. Un monsieur de la commune réprimande des enfants se jetant de l'eau de la fontaine. » (ATL 2, 24/05/19)

Nous pouvons dès lors questionner ce qu'est un espace public en nous appuyant sur Thibaud :

« Devient public ce qui peut être appréhendé par chacun au moyen de ses sens, ce qui s'institue par un « apparaître-commun ». De ce point de vue, la vie sociale ne se réduit pas à une somme d'expériences singulières, elle mobilise une communauté de perceptions et se construit sur la base de comportements observables par tous. Cette dimension intersubjective de l'espace public repose sur le fait qu'autrui prenne en compte ma présence, rende manifeste ses actions et partage ce à quoi j'ai accès. » (Thibaud, 2003 : 113)

Thibaud permet de mettre en perspective les réflexions sur les moments où les enfants font des remarques sur des comportements qu'ils savent interdits par l'adulte. Ces comportements ne sont donc pas « publics » au sens de non-observables par tous (notamment les surveillants). Il y a des espaces « secrets » où « on fait les bêtises » (cf. schéma/cartographie de la cour de récré ATL1). Ces endroits, un peu en retrait, relèveraient donc de l'espace « privé » des enfants, car non accessibles au regard de l'adulte. Ou alors d'un espace public des cultures enfantines ayant une communauté de perception, mais pas de l'espace public du lieu de surveillance dans son entièreté ?

Delalande (2003) définit cette « culture enfantine » comme suit : « ensemble de pratiques, de connaissances, de compétences et de comportements qu'un enfant doit connaître et maîtriser pour intégrer le groupe de pairs » (Delalande, 2003 : 3). Dans leurs environnements, des compétences communicatives sont développées, mais un certain rapport à l'intégration des règles est également à l'œuvre, comme nous le verrons dans la partie « 2.2.3 Les règles en contexte : entre limites et autonomie ». Les enfants développent et intègrent des compétences communicatives. Celles-ci correspondent à ce que doivent savoir les locuteurs de ce contexte scolaire pour communiquer de façon appropriée dans une communauté linguistique et sociale spécifique. Elles supposent la connaissance de règles pour la communication, des règles culturelles qui concernent l'identification du contexte et du sens des événements de communication, ainsi que des processus interactionnels. Ces règles culturelles englobent pour une part celles de la culture enfantine.

Est-ce bien cela, « surveiller »³⁵, lorsqu'on demande aux enfants de rester dans le champ de vision de l'adulte ? Cela signifie-t-il que leurs comportements doivent rester observables par tous, qu'ils restent « publics » ? Ce n'est pas forcément l'interprétation qu'en donnera l'enfant :

« Je remarque qu'ils ne peuvent pas aller dans une partie de la cour. Ils respectent assez bien cette règle (incorporée ?) car c'est la première fois que j'entends Caroline leur dire 'de sortir de là'. Je vais regarder l'endroit en question. C'est un espace bétonné donnant sur le parking et, séparé par

³⁵ Pour plus d'informations sur le terme « surveiller » ; consulter la note de bas de page n°16..

un simple petit muret. Mon hypothèse est que la raison de l'interdiction tient au fait qu'un enfant pourrait facilement sauter le muret sans être vu par les animateurs. Ces derniers sont toujours placés dans le même périmètre afin de voir un maximum de la cour. Lorsque je pose la question à la petite qui m'accompagne, elle me dit que 'c'est à cause de la présence de la poubelle'. Il y a ici une interprétation de la règle. » (JT ATL 2, 10/05/2019)

Et plus avant, qu'enseigne-t-on aux plus petits ? On observe beaucoup de répétitions par rapport aux comportements autorisés ou non face à certaines situations sociales :

« Dans le contexte du dehors, on peut avoir tel ou tel comportement OU on peut prendre tel ou tel objet ou non : Joëlle, bientôt 2 ans, une nouvelle enfant qui vient de 'descendre' de la section des « petits » pour rejoindre la section des « grands » à la crèche ; elle teste tout et prend le balai miniature dans la cour extérieure : les puéricultrices le lui font rentrer automatiquement » (JT Crèche, 06/2019).

A la lumière de l'analyse des divers terrains réalisés, on peut dire que les limites fixes sont tout aussi répandues dans les structures « pro IEE », mais la manière de les transmettre s'inscrit généralement dans une pédagogie alternative de la responsabilisation de l'enfant, vu comme un acteur à part entière, et non comme un simple réceptacle. La prise en compte de son *agency* fait partie de ces espaces.

Voici un exemple issu de ma rencontre avec Bernard pour le stage à l'extérieur (24/06/19) où nous voyons bien les limites et les manières de les transmettre pour l'adulte. Il apparaît qu'il a lui-même des limites et des règles à suivre concernant cette manière de transmettre :

« Bernard m'expose les cinq principes à respecter pour les animateurs, dans l'attitude à adopter par rapport aux enfants, et me conseille d'arriver au début le 1^{er} jour du stage pour la 'mise du cadre commun' :

- La solidarité : 'si on voit quelqu'un qui n'est pas bien dans le groupe, on va vers lui'.
- Le libre arbitre : 'on ne prend pas tout ce que l'adulte dit pour acquis, même si on respecte son autorité'.
- Expérimenter la liberté.
- Accueillir c'est le plus important : 'pour un moment où on a senti qu'on n'a pas été aimé, il faudra 20 ou 30 je t'aime pour revaloriser que ce que tu es, avec tous tes côtés, pour rattraper le coup ... Vivre dans un milieu violent ça rend violent ; on est perméable à notre environnement. Et, ici, l'environnement est serein.'
- Il ne faut pas juger un enfant : 'Dire à un parent 'il a été difficile' c'est destructeur. On peut expliquer un fait qui s'est passé avec l'enfant ou dire 'je l'aime beaucoup votre enfant'. Ici clairement l'importance de l'amour est marquée. C'est proche de l'accueil et/ou lié à cela.
- La communication.

Il a effectivement respecté sa philosophie. Je me suis sentie accueillie. Il a pris le temps de me parler et de m'expliquer ses 'attentes' ou le fonctionnement de son stage.

Cette démarche n'est pas appliquée dans les autres structures, sauf avec Pierrette, la coordinatrice à l'ATL2. » (JT, rencontre avec Bernard, 24/06/19)

Par ailleurs, avoir grandi dans un rapport à l'extérieur et à ses composantes, humaines et non humaines ancré dans des représentations de l'environnement et des relations sociales spécifiques, peut conduire à reproduire, en tant que parent migrant, des pratiques pouvant être mal comprises parce que jugées inadaptées aux normes et aux valeurs du « pays d'accueil », voire renforcer des préjugés et des stéréotypes (les lions en Afrique évoqués ci-dessous, alors qu'ils sont en voie de disparition et que la proportion des habitants de l'Afrique vivant dans les villes ne cesse d'augmenter), lesquels peuvent à leur tour déboucher facilement sur des jugements de valeur, voire moraux :

« L'après-midi, nous nous sommes rendus à la plaine de jeux qui se situe proche de l'association : un endroit avec des modules de jeux, clôturé, sur une place en béton. Kadiatou met son fils Mohamed (2ans ½) sur des jeux où il ne sait pas aller seul et mon collègue lui explique que 'c'est ça qui peut être dangereux, si il ne sait pas le faire seul...' Deux secondes plus tard, il me dit : 't'as vu ?! Elle le refait !'

Mohamed (2ans ½), dans cette plaine de jeux, fait beaucoup de câlins à des 'étrangers' : des personnes qu'il ne connaît pas. Il se met debout sur le banc situé à 'l'intérieur' de la plaine de jeux et enlace des personnes situées sur les bancs de l'autre côté, situés à 'l'extérieur'. Il demande également des biscuits à la maman d'une autre enfant de la plaine.

Nous lui imposons une règle : on lui demande de ne pas sortir de 'l'enclos' de la plaine, ni de passer par-dessus les bancs. En fait, il est sorti un moment et j'ai dû me mettre à courir après lui. Il courrait tous azimuts dans la rue et sur le trottoir à côté des voitures... Mon collègue lui dit : 'en Afrique, c'est les lions qu'il faut éviter... ici, ce sont les voitures qu'il faut éviter'

Plus tard, un papa rentre en 'conflit' avec l'enfant : il lui dit 'hé, toi, ne tape pas ma fille !'

Il met également un morceau de bois en bouche et Kadiatou lui fait recracher sans explications. D'une manière générale, je remarque qu'elle dit 'non' aléatoirement, et pas systématiquement, à certains comportements de son fils. Et sans lui expliquer verbalement pourquoi.

Je remarque que dans cet espace extérieur de la plaine de jeux, en centre urbain, il y a un 'autocontrôle' concernant ces enfants, mais aussi une surveillance partagée, diluée, de tous les adultes en présence sur la plaine, pour tous les enfants. Est-ce que cette coresponsabilité éducative diminuerait la vigilance et le focus que l'on a sur son propre enfant ? Est-ce que cette coresponsabilité permettrait d'éviter davantage les éventuels risques et dangers dans une plaine de jeux ? » (ASBL, 06/2019)

Cet extrait permet de rappeler que la verbalisation des usages de l'extérieur ne saurait être pensée comme évidente quand on vient d'ailleurs et qu'elle ne l'est en grande partie pas non plus lorsqu'on a grandi en Belgique car elle relève de la transmission implicite et informelle que l'enfant expérimente de manière très précoce, mais plus ou moins systématique et conforme avec ce qui a cours dans les institutions de prise en charge de l'enfance.

Il permet également, en posant la question de la coresponsabilité éducative implicite dans les espaces publics du point de vue de certains, d'envisager les deux pôles de celle-ci : la dissolution du contrôle, et donc des risques, d'un côté et le potentiel fédérateur et formateur pour les adultes, comme pour les enfants, que permet le partage de la responsabilité, de l'autre.

Il apparaît que le sens et le poids accordés aux paramètres ne dépendant pas des adultes, les conditions météorologiques, modèlent également le rapport à l'espace extérieur ; les phénomènes tels que le vent et la pluie, ou encore la neige, le transforment et le rendent impraticable pour une grande part des professionnel·le·s, tout particulièrement pour les plus petits (crèche) :

« Je discute avec Mariam des thématiques récurrentes sur le terrain et analysées dans le rapport intermédiaire, et du fait que j'ai remarqué qu'ils allaient à la salle de psychomotricité quand il pleut. Elle me dit 'c'est que lorsqu'il pleut fort qu'ils ne sortent pas, c'est pour ne pas qu'ils soient mouillés... Et la semaine où il y a eu la neige, on n'a pas été dehors parce que c'était de la glace... Les enfants ils ont plus vite froid, en fonction de l'âge, même avec leurs moufles et qu'on a des moufles ici pour les enfants'. » (JT Crèche, 11/02/19)

« Caroline me dit : 'Pour les vestes, je n'insiste pas. Si je vois qu'ils n'ont pas froid...' Je constate pourtant que pour les petits, on insiste ... mais pourquoi pas pour les grands également ? J'ai observé cette situation lorsqu'un père a dit à sa fille 'on n'est pas en juillet' en faisant allusion à son pull trop fin pour la saison, il ajoute 'elle ne se couvre pas'. Je constate qu'elle est également en chaussettes dans le lieu. J'ai observé la même situation le jeudi 13/12/2018. » (JT ATL 2, 15/11/18)

Ceci incite à émettre l'hypothèse d'une corrélation âge/opportunités de sortie « par tous les temps », les plus âgés sortant généralement davantage que les plus petits, quel que soit le temps.

A l'inverse, une journée de neige peut, par son caractère exceptionnel, et son potentiel ludique en lien avec l'imaginaire de l'enfance porté par les adultes, donner lieu à un IEE malgré le froid et les risques perçus associés. Par exemple, lors d'une journée à l'ATL 2 :

« En arrivant, j'ai constaté qu'il y avait énormément de neige. J'entends les enfants qui crient dehors. Je me suis dit 'tiens, ils ne sont pas sortis depuis novembre...' » (JT ATL 2, 31/01/19).

Enfin, il ressort de l'analyse qu'il serait plus juste de parler d'extérieur au pluriel pour rendre compte de la pluralité et du nombre d'espaces extérieurs contenus dans ce qui est défini comme un espace extérieur.

2.2.2 Les multiples extérieurs et les frontières floues entre extérieurs – intérieurs

Si la structuration de l'espace extérieur par les adultes influence et est influencée par les usages qu'en ont les enfants et les adultes (parents et professionnel·le·s), se pencher plus finement sur la question des limites et des frontières permet d'accéder à un nouveau degré

de complexité dans l'analyse de l'IEE. Ainsi, il convient d'interroger la pluralité des extérieurs dans leur mise en perspective par rapport à ce qui est pensé, en termes d'opposition : l'intérieur, et donc ici, les intérieurS ; on peut en effet se demander en quoi l'(im)perméabilité réelle et/ou imaginaire des extérieurS et des intérieurS transmise par les adultes construit le rapport de l'enfant à l'environnement : quelles circulations sont possibles ? Comment les frontières et les limites sont-elles marquées ? Quel rôle jouent les objets et les animaux (réels, imaginaires, jouets) du dedans ou du dehors, du proche ou du lointain, ainsi que les activités pensées comme spécifiques et ciblées, proposées aux enfants ou initiées par eux ? Comment la pensée binaire participe-t-elle de la construction d'un extérieur dont la compréhension du sens n'est pas immédiate ? Quelle place peut avoir une utilisation et une fréquentation multimodale des objets et du monde (naturel-surnaturel) ? En quoi l'expérience sensorielle et émotionnelle (danger-peur-douleur *versus* plaisir-découverte de sensations) modèle-t-elle le rapport à l'extérieur ?

Les extérieurS, tels que définis dans la sous-partie précédente, sont multiples et ne peuvent être pensés sans leur pendant, les intérieurS : espaces extérieurs et intérieurs sont entremêlés ; il existe des intérieurs dans des extérieurs, comme une cabane dans la cour, et certains objets naviguent entre l'extérieur et l'intérieur alors que d'autres non. Cette porosité ou cette différenciation est renforcée par la nature des frontières entre les « dedans » et les « dehors » portées par les adultes qui peuvent être rigides, floues ou variables ; nous allons en explorer certains aspects en posant également la question de ce que l'enfant fait de ces frontières.

La question de l'espace extérieur pose en effet d'emblée la question des frontières, des limites, et donc, des passages possibles ou non.

Courante en anthropologie des rites (rites d'initiation, rites de passage et rites de seuil), la notion de liminarité/liminalité élaborée par Van Gennep (1909) comme phase intermédiaire, de marge survenant après la séparation et avant la réagrégation au groupe, puis reprise et complexifiée par Turner (1969) et toujours utilisée aujourd'hui (Dartiguenave, 2012), permet d'aborder l'IEE de manière à la fois moins dichotomique et plus dynamique ; cette proposition permet de valoriser ce que l'enfant expérimente à travers le franchissement et de mesurer en quoi ces passages intérieurs/extérieurs le transforment (changement de statut) tout en maintenant une certaine continuité de son être, un continuum entre intériorité et extériorité, entre visible et invisible, imaginaire et réalité. Ainsi, la description des espaces entre deux, et de leurs usages et fonctions, permet de réinterroger les frontières, là où tout est possible, là où tout peut se jouer, où des échanges sont possibles entre le « dedans » et le « dehors », non seulement à partir du point de vue des adultes, donc de la règle, mais aussi de celui des enfants : comment les espaces sont-ils définis ? Qui peut s'y trouver ? Qu'y trouve-t-on comme objets ? Quels rôles et quelles places y occupent les uns et les autres ?

Commençons par une frontière matérielle entre l'extérieur de la structure et l'environnement extérieur qui concourt à définir le statut de l'enfant :

« Les enfants mettent aussi des petits cailloux et des bâtons dans un trou proche de la porte en métal. A un moment, un peu plus tard, on voit un enfant sous le trou entre le sol et cette porte et la puéricultrice me dit : 'c'est pas un enfant à nous hein ??!', et puis elle se met à les recompter et me dit, d'un ton soulagé 'non, c'est un enfant du dehors'. Cette porte en métal représente un passage potentiel entre le 'dedans' et le 'dehors' de la structure à cet endroit précis. En partant de la crèche, je vois Béatrice et me demande : 'était-ce elle tout à l'heure sous la porte ? Elle qui connaît ce passage ?' » (JT, Crèche, 14/06/19).

Ce que l'on peut considérer comme le « dedans » de la crèche, même si ce « dedans » se trouve en fait à l'extérieur, comprend donc également l'espace extérieur de la crèche : l'enfant, dans cet espace extérieur, fait partie de la structure et est sous la responsabilité des professionnel·le·s ; alors que « dehors », il n'en fait théoriquement plus partie. Cependant, s'il franchit lui-même cette frontière, ce qu'il n'est pas censé faire, il se trouve dehors, mais est encore sous la responsabilité des professionnel·le·s. Notons que l'inverse peut se produire (cf. exemple de la partie précédente : des enfants de l'extérieur entrent dans la structure). Il apparaît clairement que la frontière matérielle est un réel auxiliaire de surveillance des professionnel·le·s. Ici, il s'agit d'une porte en métal se trouvant dans la cour de récréation qui joue ce rôle de frontière matérielle.

Les frontières matérielles, comme une porte par exemple, tracent les limites des comportements attendus dans un espace intérieur ou dans un espace extérieur :

« Il y a des choses ou des raisons pour rentrer (se moucher), ou des raisons de ne pas pouvoir rentrer : 'ce n'est pas l'heure' de rentrer, 'le vélo, c'est dehors', la feuille morte, c'est une intruse à l'intérieur car elle se trouve habituellement à l'extérieur et elle captive l'attention de l'enfant lors des activités à l'intérieur (repas, histoires,...). » (JT Crèche, 11/02/19)

Dans les structures « pro IEE », ces barrières matérielles sont moins présentes, car la frontière entre intérieur et extérieur est beaucoup moins marquée, dans la mesure où l'intérieur est une cabane, la maison des lapins, un local où on range les outils et où on rentre avec les bottes sales, etc.

La porte en métal située dans l'espace extérieur est, quant à elle, une barrière matérielle entre le dedans et le dehors. C'est un endroit où les enfants jouent souvent, notamment avec le fait que malgré sa taille imposante, un petit passage est laissé entre la porte et le sol (comme dans l'exemple précédent avec Béatrice) : unique point de sortie possible de cette barrière solide et concrète, avec laquelle les enfants jouent et interagissent beaucoup. C'est un lieu très important de cet espace extérieur et les enfants peuvent quelques fois s'en servir pour provoquer des réactions chez les adultes, lesquels réimposent alors des limites verbalement entre ce qui peut être dans l'espace extérieur de la crèche et ce qui peut être dans l'espace extérieur « dehors ». Mais ils savent, par exemple, que le parent fait partie de ce « dehors » de la crèche :

« Les enfants regardent par-dessous la porte en métal pour voir hors de l'enceinte : ils se couchent par terre, ou observent de chaque côté de la porte, là où il y a juste un grillage où l'on peut apercevoir dehors. Soufian disait alors 'papa' en me regardant. Il sait qu'il arrive par ce chemin. L'espace intérieur de la crèche englobe l'espace extérieur et l'extérieur devient l'espace en dehors de la crèche. La notion d'espace extérieur peut-être élargie. » (JT crèche, 11/02/19)

« Ulys fait passer la voiture en plastique de Noa sous la porte en fer. Je l'ai vécu comme l'extrême limite, le passage entre le dehors de la crèche et le dedans. Il y a donc bien différents intérieurs et extérieurs. La puéricultrice lui dit 'tu vas devoir la récupérer maintenant' et l'enfant se couche illico par terre et s'étend de tout son corps et tend son bras sous la porte pour l'attraper. » (JT Crèche, 18/03/19)

Les frontières peuvent aussi changer en fonction de circonstances particulières : l'espace extérieur est donc lié à un contexte plus général ou à un moment précis dans ce contexte, comme le montrent les événements ponctuels, et généralement exceptionnels (fêtes, problème particulier). En voici un exemple :

« J'arrive à l'école et je sens rapidement que l'ambiance est tendue. Aujourd'hui, Jacqueline empêche les enfants d'aller dehors. En effet, ils sont très curieux et n'hésitent pas à aller espionner sous les fenêtres du directeur. Le scandale de Jessica a éclaté : elle dit avoir eu des actes sur Julia et Zoé dans les toilettes. Elle l'a dit à Tom, qui l'a répété à son frère, « qui n'a pas sa langue dans sa poche », et l'a donc répété à tout le monde. C'est arrivé aux oreilles des professeurs qui ont directement contacté le directeur, qui à lui-même contacté les parents. La honte est sur Julia... L'affaire est traitée de manière pas du tout discrète. On empêche les enfants d'aller regarder par la fenêtre. Un enfant demande alors 'pourquoi madame ?!'. Ils n'ont pas l'habitude qu'on leur dise de rester à l'intérieur. Depuis le début de ce terrain, je n'ai jamais entendu cette règle. Mais il s'agit ici d'un événement exceptionnel. Mais Vanessa ne leur explique pas vraiment les raisons de cette interdiction. Elle leur dit juste 'je parle avec Madame'. Elle m'explique l'histoire et nous sommes dehors toutes les deux, à côté de la porte, et les enfants sont à l'intérieur. » (JT, ATL 1, 4/02/19)

Ici, on voit clairement qu'il existe deux espaces séparés physiquement, mais aussi symboliquement, par la circulation de la parole. On note une différence entre l'espace où l'on se tait et celui où l'on parle. Là aussi, le seuil joue un rôle important. La solution apportée par le directeur et communiquée à Vanessa devant moi est la suivante : « il faudra toujours accompagner Jessica aux toilettes et, fermer la porte soi-même lorsqu'elle y est, mais également lorsqu'elle sort des toilettes ». Les toilettes, espace intime par excellence, deviennent un espace surveillé également.

Enfin, on peut se poser la question des limites de l'espace extérieur qui est un espace tridimensionnel ouvert sur l'infini ; ceci pose la question des possibilités de contrôle de cet espace. L'extérieur n'est pas seulement contenu dans les limites matérielles qui l'enserrent ; il s'inscrit dans un environnement plus vaste, plus riche en mouvements et aléas divers ... Il y a la présence d'animaux, de bruits de train, de voitures, d'avion, etc. Le temps peut changer, des gouttes de pluie tombent sans crier gare, des feuilles arrivent, apportées par la tempête de la nuit, la rosée du matin s'est posée sur le toboggan, etc.

« Aujourd’hui, il fait très froid. Il y a eu beaucoup de vent et les puéricultrices parlent des dégâts de la tempête qu’il y a eu cette nuit... Et la tempête a ramené beaucoup de feuilles qui volent avec le vent. Pendant le moment de récré, les enfants ramassent les bois : ils se frappent avec ou les mettent en bouche. Un moment, je remarque un attroupement de plusieurs enfants dans le coin gauche de la cour, là où il y a un tas de feuilles mortes : ils roulent dessus avec leurs petits vélos, mettent des feuilles sur les vélos ; Hugues en met des poignées sur la tête des copains et certaines feuilles se glissent sous le manteau, dans le cou et dans le dos du camarade : celui-ci râle et pleure. » (JT Crèche, 11/03/19)

Tous les sens sont en éveil, les notions de positionnement dans l’espace (haut et bas, gauche et droite) et dans le temps (par exemple : rosée du matin, avant l’ouverture de la structure, feuilles arrivées dans la nuit) sont mobilisées, ce qui apprend aux enfants des repérages dans l’espace-temps, prémices des apprentissages géographiques ultérieurs, ici, par le corps et l’expérience de l’extérieur.

Les expériences diverses de cet environnement en 3 dimensions offrent de nombreuses opportunités de faire la même activité en utilisant son corps et les objets environnants de manière inédite :

« Concernant la notion de l’espace en 3 dimensions, c’est intéressant de voir les différents endroits où ils dessinent : par terre, dans le sable, avec des craies sur le béton. Concernant l’idée de multi sensation, un enfant m’a dit : ‘quand on redescend, je ressens quelque chose dans le ventre’, c’est aussi visible quand les enfants sont poussés dans le hamac, glissent sur le toboggan ou jouent avec la tyrolienne. » (JT stage de Pâques, 04/2019, jour 3)

A l’inverse, on peut s’interroger sur les divers espaces intérieurs, comme le pointe une maman lors de la restitution durant la « Fancy fair » de fin d’année scolaire (JT ATL1, 27/06/19) : « La maman de Jeanne est intéressée. De plus, selon elle, être à l’extérieur, c’est être à l’intérieur de soi. Elle fait le parallèle avec la mer à l’île Maurice (panneaux Des ExtérieurS : figure 63) ».

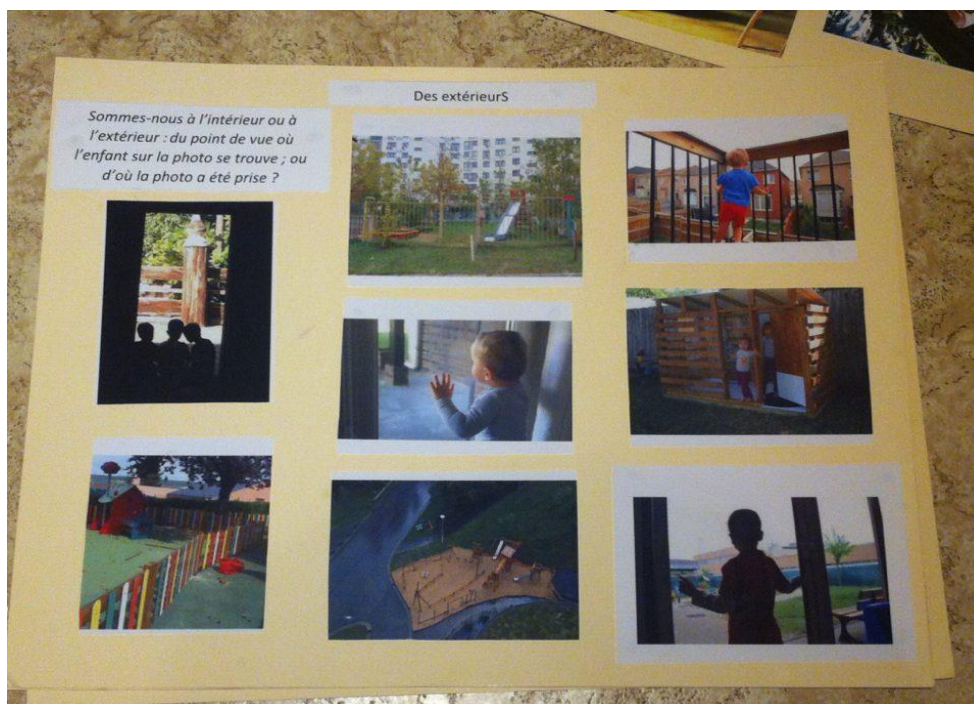


Figure 63 : Panneau de restitution sur la thématique « Des extérieurs »

Il existe donc bien plusieurs extérieurs, et chacun possède ses propres règles :

« Il y a plusieurs extérieurs : les bois, le jardin, la rue et le passage à niveau, les cabanes et le ravel. Aujourd'hui, il y a eu la découverte d'un nouveau lieu : l'épicerie. C'est une expérience de la vie quotidienne qui répond à d'autres règles. Chacun de ces lieux répond à des règles particulières, les enfants doivent donc s'adapter. » (JT stage de Pâques, 04/2019, jour 3)

Pour finir, on peut se demander quelle influence joue la manière dont est pensé l'espace extérieur, dans les documents institutionnels et réglementaires ; les structures ne sont pas obligées d'avoir un espace extérieur, comme nous l'avons déjà mentionné lors de l'analyse de la brochure de l'ONE « Milieu d'accueil : une infrastructure au service du projet d'accueil » (dérogation possible). L'espace extérieur est généralement pensé comme un appendice, une annexe de l'espace intérieur, jamais comme son pendant. Cette manière de penser et de façonner l'extérieur influence inévitablement les usages qu'on en fait, en tant qu'adultes et en tant qu'enfants.

2.2.3 Les règles en contexte : des limites et de l'autonomie

Nous avons pu constater à quel point la question des passages entre espace intérieur et espace extérieur était importante, ainsi que l'est la question des règles sous-jacentes à ces divers espaces. Il s'agit d'une question elle aussi abordée dans la brochure de l'ONE « Quel projet d'accueil pour les enfants de 3 à 12 ans et + », notamment en posant ces deux questions : « comment les règles sont-elles déterminées ? Comment la transgression éventuelle de la règle est-elle envisagée, gérée ? ». Les attitudes en question sont

éminemment liées à la question des réactions des adultes face aux transgressions des enfants par rapport à ces règles.

Cela pose finalement la question des règles de vie à l'extérieur : sont-elles négociables ou non ? A quel degré ? Comment sont-elles présentées aux enfants, voire construites avec eux ? C'est ce que cette partie propose d'éclairer.

2.2.3.1 Les règles en matière de rapport intérieur/extérieur : des représentations et des pratiques variées

Il ressort de nos analyses que les interprétations des règles de la part des professionnel·le·s peuvent être très diverses à un niveau individuel, mais également interindividuel, et que les adultes veulent souvent que les enfants appliquent des règles qu'eux-mêmes n'appliquent pas. Il est également commun que les enfants enfreignent les règles régissant l'IEE, faisant ainsi preuve d'une *agency* qui peut être constructive et éducative. Pour Goffman, la situation sociale est « un environnement fait de possibilités mutuelles de contrôle, au sein duquel un individu se trouvera partout accessible aux perceptions directes de tous ceux qui sont 'présents' et qui lui sont similairement accessibles » (Goffman, 1964 : 146). Cette définition permet de mieux comprendre la marge de liberté évoquée par rapport à l'interprétation des règles selon les acteurs :

« Je me promène dans la cour et, selon l'un des enfants, un autre cache un canif dans sa poche et il me le dit. Il y a un parallèle avec la crèche. Les enfants me montrent ou me disent les choses qu'ils savent, ou qu'ils ne peuvent pas faire ou encore avoir sur eux. Il y a un autocontrôle. Ils ont la connaissance des règles et de leurs aspects relatifs à certains moments. » (JT ATL 1, 11/03/19)

Ils savent également à qui ils peuvent dire qu'ils ont enfreint la règle ou non. Ils sont donc très actifs et participatifs par rapport à cette question de l'appropriation des règles.

Les enfants ne sont pas soumis purement et simplement à l'autorité mais participent, de par leur présence et leurs choix, à la situation et ont, de ce fait, des possibilités de contrôle sur celles-ci. Les négociations de la situation et les résistances face au contrôle et aux règles démontrent ainsi que les enfants ont une place et un rôle dans l'élaboration de l'IEE, et que chacun participe à une co-construction du monde que tous partagent, au sein des différentes structures.

Entre interdiction systématique et interdiction « aléatoire »

L'analyse du statut et des usages des lieux accessibles, mais interdits aux enfants, dans l'espace extérieur permet de mieux comprendre la composition de l'espace extérieur et la diversité des prescriptions des adultes par rapport à ses usages, toujours contextuels, auxquelles les enfants sont exposés et qu'ils doivent s'approprier.

L'exemple du buisson ou de la haie est emblématique à cet égard car il fait l'objet d'une interdiction formelle. Les enfants s'y rendent très souvent et s'y engouffrent alors même que ceci leur est officiellement interdit ; cependant, il existe des exceptions :

« Pendant la récré, la puéricultrice dit à un enfant qui tenait en main un petit bâton : 'Luc, repose ce bâton dans le buisson' ; un peu plus tard j'entends dire à un autre enfant : 'allez Youness, va chercher le ballon' ; celui-ci est coincé à l'intérieur du buisson. Le statut du ballon en plastique et du bâton ne semble pas le même, et il y a une ambiguïté vis-à-vis de ces buissons : l'enfant ne peut pas y aller, mais peut, dans certain cas, comme pour récupérer un ballon coincé sous les branches et les feuilles, ou redéposer le bâton qui appartiendrait à cet espace » (JT Crèche, 18/03/19).

Dans cette exemple, nous pouvons voir que l'interdiction d'aller sous les buissons n'est pas systématique et que, pour certaines raisons considérées comme « légitimes », l'enfant peut s'y rendre : lorsqu'un objet s'y est en quelque sorte égaré (ballon) ou doit retrouver sa place d'origine (bâton). Dans la crèche, néanmoins, certaines règles sont plus systématiques, comme celle de « ne pas frapper » ou d'autres, qui sont plus nombreuses à l'intérieur qu'à l'extérieur. A l'inverse, certains comportements, tâches ou activités n'ont leur place qu'à l'intérieur, comme se moucher dans l'exemple de la crèche.

D'autres exemples de terrain concernent le rapport que l'adulte a lui-même à une règle qu'il indique aux enfants. Plusieurs cas de figure sont observables qui montrent la versatilité du rapport à la règle et à sa transmission : un adulte peut ne pas respecter lui-même la règle en présence de l'enfant ou bien, dans certains cas, il n'y a pas forcément consensus entre les différents professionnel·le·s qui encadrent les enfants :

« Aujourd'hui il y a eu de la neige, et on fait une bataille avec Layla ; on se mettait de la neige plein partout, elle courrait après l'animateur et je remarque qu'il est le dernier dans la cour à jouer avec elle alors qu'il a demandé aux enfants de rentrer en disant 'vous allez attraper froid, ça fait déjà longtemps qu'on est dehors' (cela faisait plus ou moins 1 heure) et il n'a pas d'écharpe. Au même moment, sa collègue fait tout un discours au petit Andrew parce qu'il n'a pas son écharpe : 'qu'est-ce qu'ils vont dire tes parents s'ils te voient comme ça ? Tu veux avoir un rhume ? Tu ne peux pas amener tes microbes à la petite sœur, elle est encore trop petite'. » (JT ATL 2, 31/01/19)

Si, en théorie, tous les adultes doivent appliquer les mêmes règles, ce domaine peut aussi être le lieu d'expression de conflits ou de tensions à divers niveaux : entre des professionnel·le·s porteurs de représentations différentes, entre professionnel·le·s et hiérarchie (*cf.* exemple avec Madame Claudette, à la crèche, qui remet en question les règles de l'institution), ou encore entre différentes catégories de professionnel·le·s (*cf.* ATL 1 : entre professionnel·le·s de l'accueil et enseignants avec l'exemple de l'interdiction de l'appui de fenêtre dans la partie « 2.4.1 Ecart entre discours écrits et oraux, discours sur les pratiques, et pratiques effectives à tous les niveaux »).

D'autres règles dépendent du contexte qui varie ici en raison de deux événements extérieurs incontrôlables (les conditions climatiques et la probable intrusion de jeunes ayant laissé des bouts de verre) :

« Ce jour-là de neige, les enfants ne pouvaient pas aller jouer sur le 'toit' du module-maison en bois sur lequel ils peuvent jouer habituellement : « 'Vous ne pouvez pas jouer là-bas, il y a des bouts de verre' (c'est Layla, une 'grande' de 12 ans, qui a 'dénoncé' 2 enfants plus petits de + ou - 6 ans). Je m'interroge : 'des bouts de verre ?' et l'animateur me répond : 'oui, ce sont les jeunes du quartier à mon avis... Et avec la neige, on ne voit pas les bouts de verre'. » (JT ATL 2, 31/01/19)

En conclusion, nous pouvons dire que le contexte et les circonstances influencent l'énonciation de la règle et que celle-ci peut donc changer. La règle est évolutive et mouvante car l'espace extérieur est lui-même un environnement fait de changements, d'imprévus ; il n'est pas entièrement « sous-contrôle » des professionnel.l.e.s. Des événements extérieurs peuvent influencer cet espace et les dispositions personnelles des professionnel.l.e.s par rapport à une règle donnée qu'il/elle veut/doit faire respecter.

Les règles dépendent donc du contexte et de la personne qui dit la règle, de son interprétation de celle-ci, de l'importance et de la légitimité qu'il ou elle lui accorde. C'est dans ce flou, marqué par le caractère aléatoire de la règle, que se situent les interstices possibles où se loge un espace d'autonomie pour l'enfant par rapport à cet univers de règles et d'exceptions qu'il doit assimiler.

La notion de responsabilité : liens entre frontières, règles et responsabilité

L'exemple de terrain qui suit concerne des moments où les enfants sont présents dans le lieu surveillé mais ne sont pas sous la responsabilité des surveillants car le parent est déjà venu rechercher son enfant et qu'il est au café situé en face... comment faire « respecter » des règles dans ces moments-là ?

« 'Certains parents, ils viennent à la barrière mais on ne sait pas si ils nous les laissent ou pas, c'est pas dit clairement'. La surveillante m'explique cela concernant une maman qui est à la terrasse à côté de la plaine et boit un verre, mais elle laisse ses enfants jouer dans le lieu. Par contre, ceux-ci sont autorisés à sortir de la barrière pour rejoindre leur mère, car la maman a dit qu'ils étaient sous sa responsabilité, alors que c'est interdit pour les autres enfants, toujours sous la responsabilité des surveillants. La surveillante poursuit : 'pour Luc, la maman n'a pas dit où elle était, même si elle a repris la mallette...' ; 'c'est comme quand il y avait la coupe du monde et il y avait un grand écran sur la place (juste à côté du lieu de l'espace extérieur de l'ATL), et un château gonflable avait été mis, alors les parents nous laissaient les enfants, mais il y en avait pleins pas à nous... Et Luc il habite à côté mais si sa maman n'est pas à la maison... On va attendre qu'elle vienne le rechercher !' » (JT ATL 2, 21/03/19)

Rappelons que l'une des définitions de la responsabilité donnée par les brochures de l'ONE est celle du « bon père de famille ». Un enfant, même s'il n'est plus officiellement sous la surveillance des professionnel.l.e.s, le sera néanmoins dans l'attitude de « bon père de famille » que ces professionnel.l.e.s adopteront à l'encontre d'un enfant jouant dans l'espace extérieur qu'ils/elles surveillent. Ceci peut aussi être rapproché de l'idée déjà mentionnée de la « coresponsabilité » partagé entre plusieurs adultes.

Se dessine ici la frontière de la responsabilité, parfois floue mais reposant sur une certaine frontière physique : l'extérieur du lieu extérieur de l'ATL se situe derrière les barrières le délimitant. A l'intérieur des barrières s'exerce la responsabilité des surveillants ; hors des barrières s'exerce la responsabilité des parents. Mais avec l'exemple ci-dessus, nous voyons à quel point ces frontières sont floues, poreuses, adaptables en fonction des situations : un événement extérieur et public peut rendre cette responsabilité plus complexe : certains enfants non-inscrits et censés être sous la responsabilité parentale se retrouvent tout de même à l'intérieur du lieu extérieur surveillés par les professionnel-le-s de l'ATL... Il y a bien des extérieur(s), chacun porteur de leurs règles et de leurs normes, de leur symbolique, et de leurs valeurs.

Rappelons ici l'exemple déjà cité ci-dessus avec la porte en métal, à la crèche, car il est exemplaire. Cette porte est un passage possible entre le « dedans » et le « dehors », et cela a de l'importance de savoir quel enfant est « dedans », ce qui, implicitement, signifie la responsabilité que le professionnel a sur cet enfant s'il est sous sa surveillance dans un espace déterminé (le « dedans » de la crèche), même si ce « dedans » se trouve en fait à l'extérieur.

Lorsque le parent est rentré dans l'espace de surveillance du professionnel, c'est sa responsabilité qui prévaut :

« 'Tu sors sans manteau devant maman ?!' s'écrie Jacqueline. Aurélia sort quand maman est là. Alors que les autres 'petits', les maternelles, restent à l'intérieur. » (JT ATL 1, 20/05/19, journée pluvieuse)

2.2.3.2 Comportements « adaptés » versus « non-adaptés » en fonction des espaces : un lien avec les risques d'exclusion sociale ?

S'intéresser aux représentations et aux usages que les enfants ont de l'extérieur peut permettre de voir autrement ce qui est souvent interprété comme des transgressions des règles ou, au contraire, ce qui passe inaperçu, des événements apparemment anodins, alors qu'ils revêtent une importance capitale pour les enfants. De même, analyser la manière dont les adultes, en prescrivant des lieux et des comportements, concourent à modeler le rapport de l'enfant à l'extérieur, permet de mesurer le peu de marge de manœuvre dont disposent les enfants, même s'il existe des flous par rapport à la règle qui constituent des interstices où peut se loger une certaine liberté de l'enfant.

« On se balade dans la cour avec Catherine, qui ne m'a pas lâchée depuis que je suis arrivée... On est au milieu de la cour, sans rien faire, à regarder les autres filles jouer à 'The voice kid'... Elle me dit : 'il faut pas rester au milieu de la cour plantées là sans rien faire ! On a l'air bizarre ! Si on les regarde, ils vont croire qu'on les espionne'. On a donc rejoint le groupe pour jouer à 'The voice' (pour lequel il ne faut qu'un mur et un banc comme matériel). Il y a donc des comportements adaptés ou non dans le contexte 'cour de récré', 'espace extérieur' du point de vue des enfants !! à creuser ! » (JT ATL 1, 15/11/18).

« Une petite dessine sur le banc dehors, je décide de me mettre dans la même position qu'elle : accroupie avec ma feuille déposée sur le banc. Quand le papa arrive, il lui dit 'c'est bizarre, original, d'habitude, c'est sur une chaise et un banc qu'on dessine... tu veux tomber malade c'est ça ?'. La surveillante me donne une autre interprétation ultérieurement : 'c'est une enfant qui a besoin de calme'. » (JT ATL 1, 26/11/18)

La structuration de l'espace, et donc de l'espace extérieur, par les activités est relativement rigide : être dehors signifie bouger alors qu'être à l'intérieur est synonyme de calme. Lorsque le comportement d'un enfant n'est pas en adéquation avec l'espace, non seulement cela peut être perçu comme une volonté d'auto-exclusion, mais également comme un risque.

« Une des filles de 10 ans, Catherine, qui m'a suivie partout dans la cour de récré, me suit aussi dans celle des petits. Ils ont leurs cour séparée et ici, on leur met à tous leurs manteaux. La surveillante leur interdit d'aller dans une partie de la cour, là où il n'y a 'rien', pas d'aménagements, de petites cabanes, etc. Catherine crie donc sur les enfants 'Vous ne pouvez pas aller par-là !' » (JT ATL 1, 15/11/18)

Les enfants incorporent donc les règles et imitent la manière dont les adultes tentent de faire appliquer les règles, notamment en criant. Parfois, les enfants peuvent « utiliser » cette incorporation de la règle pour rejouer des rapports de pouvoir entre eux :

« Il a fallu faire attention à Lucas (2 ans ½) qui était près de la barrière et prêt à sortir. D'ailleurs Annelise (8 ans) utilisait cette interdiction pour justifier son comportement envers sa petite sœur Kim (6 ans) qu'elle poussait. Il y a une connaissance que l'adulte a dit 'non' pour être sur les barrières et elle utilise cela pour justifier et expliquer son comportement puisqu'elle empêchait sa sœur d'enfreindre une interdiction mise en place par l'adulte. » (JT ATL 2, 13/06/2019)

Si l'extérieur est régi par un certain nombre de règles explicites et implicites plus ou moins constantes, mais auxquelles les enfants doivent se soumettre, les enfants disposent quant à eux de règles et de normes, explicites et implicites également, qui leur sont propres et que les adultes ne connaissent généralement pas. Dans leurs environnements, des compétences sociales et communicatives sont également développées et intégrées par les enfants par rapport à ces règles et à ces normes.

2.2.4 Les règles en matière d'objets et d'aménagements de l'extérieur : quelle place pour l'imaginaire et quel rôle pour l'imprévu ?

Des conseils pratiques très précis concernant le matériel sont énoncés dans la brochure de l'ONE « La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance », par exemple concernant la hauteur des toboggans et des modules, et le type de sol sur lesquels ils seront placés. D'une manière générale, concernant les modules par exemple, toutes les brochures de l'ONE, renvoient à un autre site : le « manuel de sécurité des aires de jeux » (ministère des affaires économiques, administration qualité et sécurité, division sécurité, service sécurité des produits) qui fixe les normes en matière de sécurité du matériel conçu pour l'extérieur.

Il est légitime de s'interroger sur l'aménagement de l'EE dans une recherche analysant l'investissement possible de cet espace. Aménagements, présences ou non de certains objets et comportements possibles et potentiels sont fortement liés.

Il semble donc essentiel d'approfondir l'impact de la forme préconçue des objets (jouets essentiellement en plastique) et aménagements sur le développement de l'imaginaire – notamment l'imaginaire concernant le rapport à l'EE.

Aussi, l'EE apparaît comme un espace moins contrôlable qu'un espace intérieur, composés d'objets « faits pour les enfants » et qui proposent aux enfants une « direction », un comportement bien précis, une affordance (cf. note de bas de page n° 29). Donc, un objet, ou un espace, permet une action et la suggère, dans un contexte donné (l'environnement) et pour un sujet donné – ses perceptions de cet objet ou de cet environnement et ses propres caractéristiques intrinsèques.

L'environnement extérieur, à la différence de l'environnement intérieur, est moins contrôlable et moins prévisible. Etant en trois dimensions, ouvert et infini (même si en partie inaccessible), il offre une large palette de possibilités d'entrer en interaction, sur divers plans (ouïe, olfaction, vue, toucher) avec ce qui est autour/ce qui est sur le sol/ce qui est au-dessus (dans le ciel, ce qui vole), et parce que d'autres « êtres », des « existants » (Descola, 2002), le peuplent, aux côtés des humains : des feuilles, des morceaux de bois, des buissons, le vent, les avions, les pigeons, les corbeaux, les mouches, etc. :

« Ils suivent le pigeon, les enfants courent après ; il finit par s'envoler et les enfants disent 'il est parti'. Je leur demande 'il est où tu crois ?' et un enfant me répond 'en haut' : le pigeon était passé par-dessus la haie. » (JT Crèche, 09/05/19)

« Observations récurrentes : les enfants se mettent sur le module, en hauteur, pour observer le train. Ils se lancent des petits cailloux ou les touchent. Ils fouillent dans les deux petits bacs de terre et le 'non' qu'on leur dit est aléatoire : on ne leur dit pas non à chaque fois qu'ils le font, ce qui semble impossible au vu de la récurrence de cette activité... Ils reparlent des mouches, des oiseaux, des pigeons, des feuilles... Ils se rendent à l'endroit où ils ne peuvent plus passer (là où il y a le fil jaune entre les troncs de la haie)... La nouveauté aujourd'hui est que deux enfants me demandent que je les porte pour qu'ils puissent observer 'la machine' qui fait du bruit derrière la haie : en fait, on ne la voit pas. Leur sens sont en éveil à l'extérieur : l'ouïe, par exemple, et ils souhaitent associer une image à ce qu'ils entendent ; ce qui se passe à l'extérieur de la structure, au-delà des frontières, de la barrière physique installée pour délimiter l'espace, la haie. » (JT crèche, 20/06/19)

L'enfant explore, apprend et construit le monde social, les normes et les valeurs à partir de son corps qui est un outil formidable d'expressivité subjective autant qu'il est sujet des mises-en-forme culturelles (Godelier, 2007). C'est ainsi que le corps est au croisement de deux catégories d'expériences que la science divise souvent sous les termes d'intériorité et d'extériorité. Entre le performatif de la symbolique socio-culturelle d'une communauté de socialisation (et/ou d'appartenance), dans un mouvement extérieur-intérieur, et l'énaction, dans un mouvement intérieur-extérieur, d'individus dans une situation sociale. Le corps est

tantôt considéré comme la preuve de, tantôt comme le moyen de doter un geste (ou une trace) d'une signification. Son mouvement devra toujours être pris en compte dans un contexte sensible donné.

On peut dès lors se demander si la volonté d'aménager l'espace extérieur avec des objets préconçus pensés comme adaptés, sur le modèle de l'aménagement intérieur, n'empêcherait pas une part d'exploration « libre » et une stimulation moins contrainte de l'imagination, voire même de détournement de la part des enfants des objets en présence, laissant alors place à des jeux inattendus, mais moins contrôlables par les adultes. Ne s'agit-il pas de ce qui fait « peur » aux adultes ? Ce que les adultes contrôlent le moins de l'environnement des enfants ne serait-il pas systématiquement traduit en « risque » ou en « danger » ?

Cependant, même lorsque l'extérieur comporte des jeux qui incitent l'enfant à s'engager dans telle ou telle activité physique à l'extérieur (*cf.* figure 8 : présence d'un module conçu pour les enfants), l'extérieur reste en lui-même un espace mouvant (présence d'animaux, température variable, sons variés, ...) dans lequel on observe la présence d'éléments qui ne sont pas des objets destinés aux enfants et à leurs activités ludiques, mais qui offrent la possibilité aux enfants de développer des pratiques de « détournement » (la porte, la haie, l'herbe, les petits bois et les feuilles qui viennent se déposer dans la cour au gré du vent, etc.) et sont autant l'occasion d'expérience d'exploration et d'apprentissages autonomes.

Voici des exemples de réappropriation possible des objets en présence :

« Ici quelques exemples d'appropriation d'objet qui sont modulables car ils ont des formes non définies une fois pour toutes, ce sont les jeux des petits entre 2ans ½ et 6 ans :

- › dans le sable, ils s'amuse à transvaser en passant d'un pot à l'autre ;
- › ils font également des châteaux de sable et ramasse des cailloux afin de les mettre dans la poche et de les ramener à la maison. Pour les plus gros cailloux, 2 enfants ont exploré sous un buisson dégarni au fond de la cour ;
- › ils grimpent sur le mouton en pierre ;
- › ils sautent du toit du module en bois en criant « madame, madame, t'as vu ? » (JT ATL 2, 22/02/19)

La possibilité d'avoir accès à des objets multiformes, grâce aux multiples usages qui leurs sont associés, est bien connue des professionnel-le-s de l'ONE, et certains en parlent comme faisant partie d'éléments essentiels prenant place à l'extérieur, sources d'émerveillement et de créativité pour certains, comme le marron par exemple, et ne représentant pas beaucoup de dangers (journée ONE du 16/10/19). « Une bille, on a tous joué avec. Au niveau de la créativité, c'est génial et y'a pas grand danger quand même » (coordinatrice accueil, journée ONE, 16/10/19).

Voici un autre exemple de réappropriation du matériel en présence, comme le module chenille (figure 64) :

« Les enfants mettent des feuilles mortes ramassées par terre toutes en tas sur des endroits (la même chose que l'observation de la semaine précédente qui était de mettre les feuilles sur les petits vélos) : ils les mettent sur la souris, dans le module de la chenille : un enfant les enlève de l'intérieur et les remet à l'extérieur, regarde à l'intérieur par les trous rond de la chenille (qui est mouillée ce jour-là et glisse à cause de la pluie, les enfants ne vont pas dessus) ; ils mettent les feuilles sur le toboggan et on les essuie avec une puéricultrice pour les faire partir. Elle me dit 'c'est eux qui les ont mis là, mais maintenant ça les embête'. » (JT Crèche, 18/03/19)



Figure 64 : Module « chenille » dans la cour de la crèche

2.3 Les enjeux et les bénéfices liés à l'IEE : visions du monde et projets de société en tension

2.3.1 Les apports de l'EE en matière de relations sociales

Dans la mesure où les enfants sont en général moins canalisés par des activités dirigées par l'adulte et des règles strictes (ne pas crier, ne pas sauter ni courir, rester calme et assis : cf. « métier d'élève », Perrenoud, 1994, qui régit non seulement l'institution scolaire, mais également de nombreux autres lieux d'accueil de l'enfance) à l'extérieur qu'à l'intérieur, où l'espace, souvent réduit, requiert une gestion et une surveillance spécifiques de la part de l'adulte, on peut se demander si l'extérieur ne favorise pas davantage les relations sociales, sans cependant exclure l'exploration et l'expérience solitaires.

C'est ce que semble confirmer l'expérience de certains professionnel·le·s pour lesquels les enfants ont davantage d'interactions sociales à l'extérieur. L'une d'elle affirmait cependant qu'« un enfant qui reste seul à l'extérieur s'embête ».

« Je remarque que quand les enfants partent petit à petit, l'environnement extérieur devient moins dynamique et amusant. L'enfant qui reste seul semble ne plus trop savoir quoi faire ou à quoi jouer, comme s'il y avait un espace trop vaste pour lui seul. L'environnement extérieur serait-il plus propice aux échanges, aux interactions sociales entre les enfants ? » (JT Crèche, 27/05/19)

Je fais moi-même l'expérience de ces interactions sociales riches dans l'espace extérieur en étant présente dans la crèche, où l'expérience de don/contre-dons, l'expérience du toucher, et de l'imitation sont très fréquentes :

« J'essaye aujourd'hui de faire une observation ciblée sur un enfant en particulier. Ce fut presque impossible, car à peine assise sur une petite chaise, carnet sur mes genoux et bic en main, à un point stratégique de la cour : où je voyais son entièreté, les enfants se sont mis en attroupement devant moi. Il y a eu une grosse proximité physique qu'il n'y avait pas eu auparavant : ils me frappent l'épaule pour m'appeler, un enfant met sa chaussure sur mon bras, ils me font des chatouilles dans le dos, me roule sur les pieds avec leurs vélos, ... Ils me montrent qu'ils ont un ballon, me disent que l'avion est parti, que le gros bruit qu'on entend c'est 'un camion' et Yann me dit que ça lui fait peur. Ils m'appellent pour me montrer les feuilles blanches où j'écris, me montrent leur 'bidou' et rigolent, me font remarquer qu'ils ont mis leurs capuches. Je leur demande d'aller jouer et ils me disent 'au revoir' puis, reviennent vers moi et je dis 'bonjour' et nous recommençons ce jeu plusieurs fois. Ils veulent donc jouer avec moi, ce qui rend l'observation d'un enfant spécifique assez compliquée. Mais je remarque à quel point la répétition compte dans leurs jeux, dans les gestes effectués et les mots prononcés. Aussi, je peux remarquer de près l'importance du contact physique, mais qui est à certains égards assez violent, entre eux : ils se poussent de nombreuses fois, se frappent, se lancent de petits objets, ... Ce lieu de l'extérieur semble propice à développer les liens sociaux, à tester cette proximité physique et sociale, mais aussi à faire l'expérience de la contrainte et du conflit... » (JT Crèche, 09/05/19)

« Zara me montre « des feuilles » et les met dans mon carnet, plus de la terre. Ils touchent beaucoup le carnet et c'est difficile d'écrire. Ils répètent l'action de mettre un tas de feuille sur mon carnet : des copeaux, des plumes, des feuilles vertes et mortes... » (JT Crèche 09/05/19)

« Zara se rappelle de la semaine passée : elle me demande d'aller m'asseoir sur la souris et reprend de la terre dans le buisson pour me la déposer dans les mains ou faire un tas devant moi par terre. » (JT Crèche, 27/05/19)

« Je m'interroge sur l'importance de l'action de s'échanger des bouts de feuilles, des bouts de bois, des cailloux ? Donner et recevoir ces objets est une action répétitive entre enfants et entre les enfants et moi. Cette action engage la main. On reçoit dans la main et on tend avec elle vers l'autre. C'est un aller-retour de ces éléments 'naturels' ou issus du milieu de l'espace extérieur ; il y a un partage de ces éléments. Et la main est aussi une partie du corps très impliquée dans ce don et ce contre-don des éléments trouvés sur le sol. Quel apprentissage l'enfant fait-il dans cette action ? Quelle importance a-t-elle pour l'enfant ? Quelle est la spécificité de ces objets 'naturels' en comparaison aux objets en plastique ? Est-ce le fait que ces éléments soient toujours les mêmes (feuilles vivantes ou mortes, cailloux, plumes, morceaux de bois) en même temps que d'être toujours différents dans leurs formes, textures, etc. car ils sont uniques ? Par exemple, les enfants me tendent une feuille pleine un peu 'poilue' et des petits bourgeons, qui ont eux-aussi des 'poils', et j'essaye de leur faire sentir la sensation de douceur en les essuyant sur le dos de leur main et on joue à se faire des 'chatouilles'. » (JT crèche, 20/06/19)

Il semble que l'expérience sociale en lien avec l'extérieur soit aussi ce que les parents pensent comme étant bénéfique dans cet espace extérieur. Pour un papa, par exemple : « Sortir signifie aller plus vers les autres. » (Animation restitution lors de la « Fancy fair », JT ATL1, 27/06/19)

Si l'extérieur semble considéré comme riche pour l'enfant, il apparaît également aussi comme un espace où il y a plus de conflits interpersonnels à gérer. On peut donc légitimement se demander quelle charge supplémentaire de travail cela représente pour l'adulte, comme pointé par divers professionnel-le-s.

« Mme Jacqueline trouve qu'il y a un laisser-aller dans l'école et qu' 'on devrait virer les enfants quand ils font de grosses bêtises'. Elle m'explique également que Mohamed, lors d'une crise, avait fait tomber Mme Vanessa, alors enceinte. Deux enfants ont été punis pour avoir regardé par la fenêtre du bureau du directeur pour voir s'il était là. Il y avait justement deux parents en visite pour inscrire leur enfant. Ils ont été punis pour 'espionnage'. 'Ce n'est pas poli d'écouter la conversation des parents ici ou à la maison'. Il y a ici un parallèle avec les enfants qui viennent constamment me dire 'madame, il m'a frappé', 'madame, il m'a fait un doigt d'honneur', ... À l'extérieur, il semble y avoir plus d'interactions sociales, mais aussi plus de conflits interpersonnels à gérer. Quelle charge est-ce pour l'adulte ? L'enfant pleure et se rebelle car il éprouve une injustice devant ses parents. 'On a pas voulu regarder, le directeur était pas là'. 'On les punit que 5 minutes au coin, mais c'est déjà trop pour eux, ils n'acceptent pas'. (JT ATL 1, 06/06/19)

« Un adulte ajoute une remarque par rapport au fait que certains enfants écrasent des berlingots de jus de fruits et mettent donc du jus partout. Certains jouent avec une bouteille en plastique vide, on les réprimande alors de la sorte : 'ramasse-la au lieu de jouer avec'. Ils rétorquent souvent en disant 'c'est pas à moi'. La femme de ménage répond alors 'ce n'est pas à moi non plus'. Il y a des conflits, entre les adultes et les enfants présents, dans la gestion de l'espace extérieur. » (JT ATL 1, 06/06/19)

Si le rapport à l'extérieur/l'intérieur dans les lieux d'accueil est largement tributaire du développement de l'hygiénisme et d'une idéologie du risque zéro, il s'inscrit également dans l'évolution de la place de l'enfant dans les sociétés occidentales qui privilégient certains espaces intérieurs dédiés spécifiquement aux enfants, à commencer par leur « chambre à coucher » (Glevarec, 2010).

2.3.2 Du « faire-dehors » aux bienfaits de « l'être-dehors »

Des travaux scientifiques pointent les bienfaits, pour les enfants, de ce que nous appellerons « l'être-dehors ». On retrouve de telles considérations notamment la brochure de l'ONE « Vitamine V(erte) » qui formule clairement qu'il existe des « bienfaits sur la santé de passer régulièrement du temps à l'extérieur ».

Si c'est aussi ce que soulignent certains professionnel·le·s et certains parents (référence fréquente à l'« oxygène » ; « pour se défouler » ; « ça leur fait du bien »), force est de constater que ces derniers l'expriment le plus souvent par rapport aux bénéfices secondaires qu'ils en retirent eux-mêmes, par exemple les enfants sont plus calmes, et considèrent donc généralement l'extérieur comme un espace où « faire » des choses (activités qui mobilisent le corps). La vision instrumentale et fonctionnaliste qui met en avant le fait que l'IEE a une finalité et doit servir à quelque chose pour prouver son utilité (le « faire-dehors ») laisse finalement peu de place à « l'être-dehors » dont les potentialités sont pourtant infinies.

« L'être dehors » privilégie en effet un rapport intime et personnel sans injonction, mais ne vise pas nécessairement une utilité sociale ou éducative, et peut se déployer individuellement comme collectivement :

« L'espace extérieur investi par l'enfant y semble moins aménagé : il existe un flou, on note moins de règles et l'espace est moins encadré dans la mesure où il a été réfléchi/pensé comme 'adapté' aux enfants et ayant une 'utilité' : jouer dehors ; il me semble que ce flou dans les règles est ce qui permet justement que les enfants acquièrent plus de liberté quant à leur investissement de l'espace extérieur (cf. ATL 1 où ils décident quand rentrer et sortir, inventent des jeux avec le peu de matériel disponible, colorient dehors, etc.) » (JT Crèche, 19/11/18)

Par ailleurs, nous avons déjà vu également que, pour les professionnel·le·s, l'âge semblait déterminant dans le calcul, souvent implicite, de l'équation coût/bénéfices : plus ils sont petits, moins ils sortent, ce qui semble indiquer que le coût est plus élevé que les bénéfices. Mais quels sont les bienfaits pour les enfants du point de vue des adultes (parents et professionnel·le·s) et des enfants eux-mêmes ?

2.3.3 Présence des animaux « réels » et « imaginaires » et des végétaux : enseigner *versus* expérimenter et apprendre le monde vivant

2.3.3.1 Enseigner et apprendre l'extérieur à partir des existants exotiques idéalisés qui le peuplent au plus loin

La question du rôle des autres êtres vivants se pose dans l'aménagement de l'espace intérieur qui est envisagé, dans la continuité de ce qui a été présenté précédemment, comme indissociable de l'extérieur, et donc de l'IEE :

« Je rentre dans la section des 'petits', nous faisons le tour et à l'entrée, il y a une tortue dans un aquarium. La coordinatrice me dit 'c'est un peu la nature' (cf. figure 65) ; *quid* des plantes qui décorent ? (cf. figure 66) (JT Crèche, 05/11/18)



Figure 65 : Aquarium de l'espace intérieur de la section des « grands » à la crèche

Installer des éléments vivants dans l'espace intérieur est-il à mettre en lien avec une idéologie de la structure qui se veut plus 'proche' de la nature ? Ce n'est pas la nature, mais « c'est un peu la nature », ce qui sous-entend une familiarisation à l'extérieur (« la nature ») dans un intérieur (la crèche) contenant lui-même un intérieur (l'aquarium). Ainsi, faire venir « la nature » au plus près de l'enfant, comme on le fait dans les zoos, permet de construire, à terme, la distance entre humains et non humains (Servais, 2012 ; Bondaz, 2014).

Faire venir « la nature » aux enfants articulent divers intérieurs et extérieurs, ainsi que les existants qui s'y trouvent, dans les structures où a eu lieu le terrain. En quoi cela peut-il influencer, à court, moyen et long terme, le rapport à l'extérieur proposé aux enfants et le

comportement des enfants à l'extérieur ? Ces espaces sont ici pensés et aménagés dans un but précis (crèche), alors que dans l'ATL 1, il n'y a pas nécessairement d'aménagement intérieur tourné vers l'extérieur, ni de réflexion par rapport à l'investissement de l'espace extérieur ou encore la nature/l'environnement.

Force est de constater que la nature qui est amenée à l'intérieur est ici une nature exotique, qu'il s'agisse des animaux ou des plantes. Ces existants, cette nature, sont-ils pensés comme plus authentiques et que dit cette orientation de ce qui est transmis à l'enfant ?



Figure 66 : Plantes et peintures d'animaux exotiques dans l'espace intérieur de l'entrée de la crèche

Les extraits et analyses qui suivent pointent les tensions et les contradictions entre différentes visions de l'environnement et des existants, qui sont enseignées et apprises par l'enfant de manière implicite et par de multiples canaux. Ces analyses démontrent que l'IEE est bel et bien préparé par les adultes sur la base de leurs représentations et de leur imaginaire de l'enfance.

Ce qu'on trouve dans les livres, les objets et les jeux pour enfants, ce sont essentiellement des animaux exotiques ou des animaux que les enfants fréquentant cette crèche ne rencontrent pas dans leur environnement urbain quotidien (cf. figure 67).

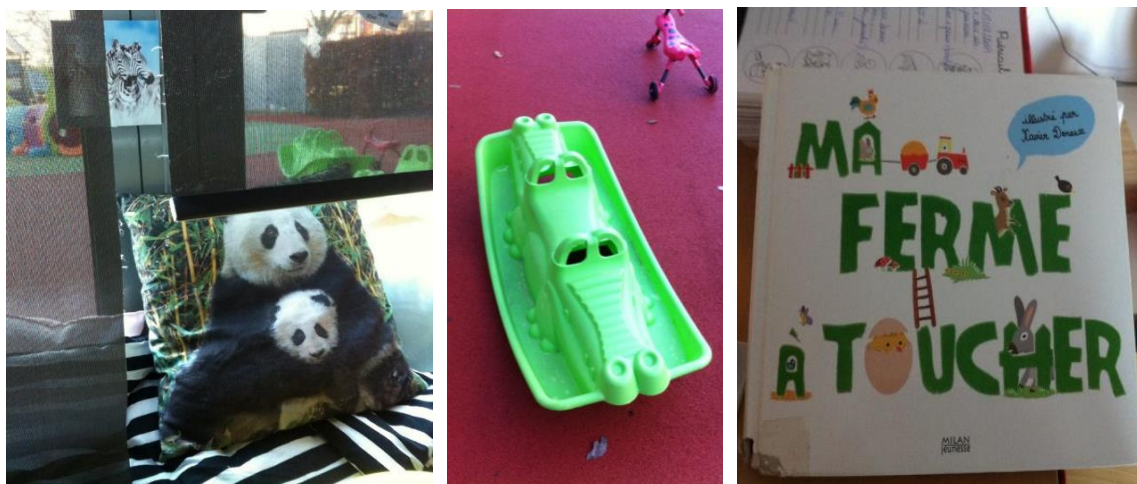


Figure 67 : Animaux exotiques ou de la campagne à l'intérieur des structures (décoration, jouets et livres mis à disposition des enfants)

« Je viens de rentrer dans la section et j'entends dire à Hugues 'C'est PAS un téléphone ça, Hugues, c'est une boîte à lunettes' ; surprise, j'interroge une des trois puéricultrices que j'accompagne qui m'explique que dans la pédagogie de la crèche, on applique le plus possible le principe de réalité : même dans les histoires et les comptines ; il y en a certaines que l'on ne va pas raconter comme celle de 'dans sa maison un grand-cerf, regardait par la fenêtre' : cela est impossible. Je me demande alors comment ils appliquent ce principe de réalité par rapport à la représentation des animaux en présence dans la section et dehors : il y a des coussins pandas ou lions, dehors des modules chenilles, des coccinelles vélos, des crocodiles pour se balancer, des souris ou des lapins sur lesquels monter, etc. Des animaux qui ne sont pas présents ici et/ou des comportements qu'on ne peut pas avoir avec eux dans la 'vraie vie'. De plus, des animaux 'réels' sont à l'extérieur du petit carré pour jouer (les pigeons sur le lampadaire par exemple, et nous passons du temps à regarder le pigeon puis les avions qui volent sans cesse quand nous sommes dans la cour de récréation ; les enfants en parlent beaucoup et me les montrent à chaque fois qu'il y en a un qui passe près de nous. Sont-ils mis sur le même plan dans la tête des enfants ? Et les rats et les chats sont un problème. La puéricultrice m'explique que c'est pour cela qu'ils ne font pas de compost, car cela les attirerait dans le petit jardin... Quelles places pour ces 'vrais' animaux, présentés comme sales ou problématiques, et pour les animaux imaginaires des histoires ou des jeux ? Quel apprentissage de la différence humain/animal (apprise comme une différence) ? Et des espaces séparés/partagés-proches/lointains occupés par les hommes/les animaux ? » (JT Crèche, 26/11/18)

Si, dans le discours, le principe de réalité est rappelé ' (refus de la chanson « Un grand cerf... »), dans les faits, l'imaginaire est partout : des coussins pandas à la chenille dans laquelle on peut entrer dans la cour et au crocodile, qui sont tous des animaux exotiques dont la taille ne correspond pas à la réalité et avec lesquels on joue, ce qui n'est pas possible dans la réalité.

Il semble donc exister une proximité spatiale et physique, un même espace partagé et une certaine intimité avec des animaux exotiques représentés : la nature est alors associée au lointain ; contrairement aux vrais animaux qui ne sont « pas à leur place » dans la structure, tel que le chat ; ou que l'on n'a jamais vraiment rencontrés, tels que des escargots présents dans des livres, mais jamais présents dans la cour de récréation.

On fait rentrer certains de ces animaux à l'intérieur alors que leur « place » dans la « vraie vie » est à l'extérieur (nature lointaine ou au zoo) ou dans un endroit dédié et séparé de l'habitation (comme à la ferme, thème récurrent des livres pour enfant) :

« Par rapport aux animaux, j'ai lu des histoires à Luc (5 ans) avec des animaux de la ferme et cela lui a rappelé des souvenirs. Il me dit 'moi, j'ai déjà été à la ferme', et c'est inhabituel pour lui. Il ne reconnaissait pas certains animaux 'classiques' telle que la chèvre. Et il me confie qu'il a peur des vaches... Les livres accompagnent et ancrent le savoir et la connaissance intégrée initialement dans une expérience comme celle de la ferme. Être dehors oui, mais des livres sur le 'dehors' peuvent accompagner le processus, l'ouverture et l'intérêt à être dehors. » (JT ATL2, 07/06/19)

L'analyse du matériel ludique et didactique en lien avec l'extérieur (livres, jeux, jouets, installations, décorations, etc.) est riche d'enseignements car ce matériel introduit – voire

induit – un rapport à l'extérieur, en tant que support pensé et proposé par l'adulte aux enfants et véhiculant donc des représentations de l'extérieur et de ses usages.

« Il y a un petit qui s'est promené dans tout l'ATL2 avec une fausse scie en plastique peu réaliste du point de vue de la taille et des proportions. Il l'a mise dans sa poche en espérant pouvoir aller jouer dehors, mais ce fut un échec. Ensuite, il essaye de scier un bouton rond qui ressemble à un macaron. Ce n'est pas du tout réaliste comme scène. Je me demande alors si cela ne signifie pas encourager l'enfant à reproduire une action réelle dans un contexte qui n'est pas artificiel ? Mais aussi, si ce n'est pas une mauvaise préparation pour l'utilisation d'une vraie scie. Et finalement, je m'interroge sur ce qu'il aurait pu faire en jouant dehors avec sa scie ? » (ATL 2, 2/05/19 : journée de pluie)

Les livres sont par exemple l'un de ces supports, un lien entre l'intérieur et l'extérieur, un média ouvrant une parole avec l'enfant sur l'investissement de l'espace extérieur ; ils convoquent, réactivent les propres souvenirs de l'enfant et des adultes par rapport à l'IEE. Comme tous les objets mentionnés, ils véhiculent des représentations de l'environnement et des existants qui contribuent à modeler le rapport de l'enfant à l'IEE.

Ceci nous amène à une réflexion sur la notion de « dispositif » que propose Servais (2012 : 157) lorsqu'elle parle du zoo, c'est à dire qu'un « agencement spatial et symbolique engage le visiteur dans certains modèles de relation ». Dans le cas du zoo, il s'agit d'une relation aux animaux.

L'hypothèse ici formulée est que l'environnement intérieur et extérieur (avec le matériel ludique et didactique en lien avec l'extérieur qui le compose) dans lequel évoluent les enfants est aussi un dispositif engageant les enfants dans un certain type de relation. Autrement dit, les crèches ou les ATL sont, comme toutes les institutions humaines, un « dispositif culturel d'apprentissage (...) émotionnel et cognitif [...] » (Servais, 2012 : 157).

Nous pouvons penser, à travers tous les exemples donnés ci-dessus, que ces dispositifs invitent alors les enfants à un certain type de relation avec leurs environnements, une manière de voir, de sentir et d'être avec les existants et installant alors des clivages. On pense ici aux différences humains/non-humains et vivant/non-vivant dans la façon de penser la relation à la nature et de se situer par rapport à elle. Ceci se retrouve dans l'apprentissage de « la nature », qui est proposée implicitement dans la façon dont les activités à l'intérieur et à l'extérieur, et le matériel ludique et didactique, sont pensés et utilisés. Si ces espaces, et leurs composantes matérielles et immatérielles en lien avec l'extérieur, sont revendiqués comme étant « naturels », ils disent ce qu'est « la nature » et, en contrepartie, ce qu'est l'humain. C'est ainsi, comme dans l'exemple du zoo, un « dispositif culturel d'apprentissage (...) émotionnel et cognitif de la distinction humaine. On y apprendrait et éprouverait la manière dont notre société définit la frontière entre humains et non humains » (Servais, 2012 : 157). Cependant, loin de contraindre totalement les enfants, il est également l'objet de réappropriations et de points de vue comme de pratiques concurrentes (cf. 2.1.3).

L'investissement de l'espace extérieur ne peut donc être abordé sans se poser la question des figures et entités, des existants, qui le peuplent, aussi bien dans les discours que dans les

pratiques, les objets, les aménagements, le réel comme l'imaginaire, toujours prescriptifs des adultes (transmission). L'enfant semble confronté à différents référents et registres de sens de l'extérieur, porteurs de contradictions, internes et croisés. Il est amené, à terme, à articuler ces différents référents et registres tout en suivant les règles édictées par les adultes, non exemptes, elles non plus de contradictions, afin de construire son propre rapport à l'extérieur.

2.3.3.2 Enseigner et apprendre l'extérieur à partir des existants indésirables qui le peuplent au plus proche

Les vrais animaux n'ont pas le statut envié des animaux exotiques ou des animaux imaginaires de la ferme mobilisés dans les jeux, les livres et les aménagements.

« Jessica, 8 ans, me dit qu'il y a des abeilles dans les toilettes et que cela lui fait peur d'y aller et d'être piquée. [...] Les enfants ont trouvé une mouche et elle est posée sur un mouchoir. Ils parlent de 'lui couper les ailes, c'est une mouche à caca... beuurk' (expression de dégoût quant à certains animaux 'réels' rencontrés dans leur environnement quotidien. Madame Vanessa, elle, leur dit qu'elles sont 'utiles'. [...] Madame Vanessa m'explique aussi une histoire avec un chat qui vient souvent (apparemment nourri par une des professeures, habitant la maison accolée à la cour de récré de l'école) et que celui-ci avait été enfermé par les ouvriers. Vanessa a essayé de le sauver en le faisant sortir. » (JT ATL 1, 26/11/18)

Les enfants expriment d'ailleurs régulièrement une émotion de dégoût face aux existants non humains qu'ils peuvent rencontrer dans leur vie quotidienne :

« Les enfants sont assis à la table près de la fenêtre et doivent rester assis le temps de prendre les présences. Une araignée se trouvait sur le tuyau posé au sol. Certains la trouvaient « dégoûtante », certains me disaient que ça leur faisait peur, certains se sont approchés pour la regarder. D'autres, par contre, consolaient ceux qui pleuraient en leur disant 'ne t'inquiète pas, elle ne va pas te mordre'. Je leur ai dit pareil : 'elle ne va pas venir sur toi'. Il y a un lien à faire avec les notions de distance/proximité et les vrais/faux animaux. Je la trouve moi-même très moche et Sabine est étonnée qu'il y ait une araignée à l'intérieur. Le parallèle est-il à faire avec le fait qu'ils sortent rarement ? » (JT ATL 2, 22/02/19)

Des émotions de peur peuvent aussi survenir lorsque l'enfant se trouve confronté à la présence d'un animal « réel », proche de lui physiquement, et auquel sont associées des caractéristiques morales (gentillesse *versus* méchanceté), dont certaines sont énoncées par les adultes (la famille) :

« Yann me montre d'abord une mouchette écrasée sur le pied du module chenille... Il me parle de 'manger' quand je lui montre l'insecte plus gros qui marche à côté... Sous le module, il me montre une araignée (qui semble morte, elle-aussi), et me dit 'beurk araignée' en reculant. Je lui demande s'il a peur ? Il me répond 'peur, maman peur... papa... Méchante l'araignée... Me manger tout cru'. Un peu avant cette discussion, il me parlait du loup qui mangeait les moutons et Nikita... qui 'n'est pas là'... Mais je n'ai jamais réussi à savoir qui est Nikita pour Yann. » (JT Crèche, 23/05/19)

Dans cet exemple, on voit que Yann met en parallèle le loup, sur lequel existe un fond mythique riche transmis aux enfants jusqu'à aujourd'hui (conte du « Petit chaperon rouge » de Perrault et ses multiples déclinaisons régionales européennes notamment analysés notamment par Karadimas, 2004 ou encore Verdier, 2014), et l'araignée dans leurs vellétés communes de dévoration de l'enfant.

Mais ces animaux peuvent faire l'objet d'un jeu dans un environnement où ils font partie du quotidien ou bien ne pas susciter la peur chez tous les enfants :

« Au Maroc, ce qui est marrant, c'est de se lancer des cafards dessus » : réflexion d'un des enfants de 12 ans qui part en vacances au Maroc tous les étés et va bientôt y retourner.

« Un petit fini par pleurer car il a peur des pirates. Aujourd'hui, les pleurs étaient liés au fait de se faire mouiller par des enfants jouant avec des seringues remplies d'eau dont le but de base était de « geler » les pirates. C'est intéressant de constater que, par contre, cet enfant n'a pas peur des animaux ou des insectes. » (JT stage à l'extérieur, 29-31/07/19)

Nous retrouvons de « vrais » animaux « proches », dehors, tels la mouche, le chat, et l'araignée qui sont considérés comme des intrus dans l'école, alors que ces animaux sont présents dans les maisons et dans la « vraie » vie, ce qui contraste nettement avec le rapport aux existants exotiques imaginaires idéalisés (cf. 2.3.3.1). Pourtant : « Notre singularité par rapport au reste des existants est relative, tout comme est relative aussi la conscience que les hommes s'en font. » (Descola, 2002 : 14-15)

En raison du caractère dynamique, moins contrôlé et contrôlable par l'adulte, et riche de tout espace extérieur (comme décrit plus haut), même quand celui-ci est urbain, « gris et bétonné », il représente un lieu propice à l'exercice de classification, caractéristique de l'esprit humain selon Lévi-Strauss (1949) qui opère, de manière très précoce, comme nous l'enseignent l'anthropologie, la psychologie du développement, les neurosciences, et l'anthropologie cognitive. Ici, il s'agit de classifications en situation, dont certaines sont expérimentées par les enfants entre eux et d'autres sous le regard des adultes. On peut ainsi se demander ce que permet, sur le plan cognitif, l'IEE dans la manière dont les enfants organisent le monde, leur rapport au monde, et leur rapport à eux-mêmes à travers l'exercice de classification, partition imposée par les adultes, mais résultant également des expériences et des points de vue des enfants eux-mêmes. Sont ici à l'œuvre :

« [...] des relations de continuité et de discontinuité, d'identité et de différence, d'analogie et de contraste, que les hommes établissent entre les existants ; il n'exige pas que soient données au préalable une nature absolue et des cultures contingentes ; il lui suffit de reconnaître avec Mauss que 'l'homme s'identifie aux choses et identifie les choses à lui-même en ayant à la fois le sens des différences et des ressemblances qu'il établit'. » (Descola, 2002 : 21)

Les enfants rencontrés pratiquent souvent l'anthropomorphisme fondé sur l'empathie (cf. 2.1.3) ; ils se relient à des existants non humains à travers une grille de lecture qui s'appuie

sur leurs caractéristiques humaines par distinction/rapprochement avec celles des autres êtres vivants. C'est le cas avec l'escargot écrasé qui « a chaud, comme moi quand j'ai mal. » (JT ATL 1).

L'anthropomorphisme débouche également sur la construction de relations sociales : des relations d'affinité, de don et de contre-don avec certains animaux, par exemple un pigeon qui « donne une de ses plumes » trouvée par terre. Cependant, tous les existants n'ont pas le même statut et certains suscitent, chez certains enfants, des émotions de dégoût (les nombreux exemples avec les escargots), mais aussi de peur (comme à la crèche avec le « rat » dans les buissons dont la puéricultrice a peur).

Si les enfants développent entre eux le cadre et le contenu de certaines relations avec le vivant, les adultes (professionnel·le·s, famille, etc.) induisent aussi une classification, souvent basée sur l'identification, qu'ils transmettent aux enfants, même si le statut de certains existants n'est pas clair : les autres existants sont-ils comme nous ? Ou différents ?

« Des jeunes enfants arrachent des feuilles, des fleurs et secouent le buisson qui perd des feuilles. Je constate que c'est un comportement commun pour les plus jeunes enfants. Parfois, ce comportement est interdit et justifié de la sorte : 'tu vas faire mal à la plante en lui arrachant ses feuilles ! Toi aussi tu aurais mal si on t'arrachait quelque chose'. Mais parfois, ce comportement est autorisé : 'c'est pas grave Kim que tu aies perdu ta fleur ... tu as qu'à en cueillir une autre... Je me pose alors la question de savoir si les règles sont plus claires à l'intérieur qu'à l'extérieur ? » (JT ATL 2, 13/06/19)

Certains animaux ont ainsi un statut ambigu : le chat considéré comme « sale », mais avec lequel les enfants aiment « jouer » ; le renard « pas dangereux, mais plus sécurisant qu'il ne soit plus là ». Toujours est-il que les enfants apprennent, à travers le contact direct avec l'animal, les comportements, les caractéristiques, et les valeurs liés au respect de son existence (*cf.* l'âne lors du stage à l'extérieur), mais également la vie et la mort à son contact (les lapins lors du stage de Pâques, ceux qu'on tue pour les manger, ou encore les insectes) :

« La question du confort de l'animal se pose également. Par exemple, lorsque tous les enfants sont autour de lui et discutent pour savoir qui pourra le promener. Il y a aussi la question de ne pas forcément jouer collectif. Un enfant préfère promener 'son âne'. On lui explique alors que l'âne est à tout le monde. » (JT Stage, 29-31/07/19)

« J'ai vécu un exemple de rapport entre le mort et le vivant : aujourd'hui, j'ai montré les lapereaux morts aux enfants, y compris à Léa qui a 2 ans et demi. Ce n'est pas toujours facile pour moi d'aborder le rapport au vivant et au mort, mais c'est essentiel. Les enfants posent vite des questions : 'pourquoi ils sont morts ?'. Cette démarche est contradictoire avec le fait d'en apprendre sur les animaux *via* des livres. » (JT stage, avril 2019, journée 3)

« Une discussion s'entame avec Laura (10 ans) et Christine (12 ans), qui sont sœurs. L'une d'elles me dit : 'Mon père, il est chasseur', l'autre rajoute : 'Oui, ils ont même tué des lapins'. Elle m'explique que la cage a deux étages et qu'elle est pleine de bébés et qu'il a fallu en tuer. Je suis étonnée qu'elle m'en parle aussi ouvertement... pourquoi ? » (JT ATL 2, 29/11/18)

« Soufian vient près de moi et me dit ‘ai peur, ai peur...’ : c’était en fait un petit insecte style scarabée qui était sur le module de jeux... Je le fais alors grimper sur mon doigt pour leur montrer, à lui et aux autres enfants autour, qu’il ne pique pas et ne mord pas. Je leur dis qu’il ‘n’est pas méchant’ : ce terme est souvent employé par les enfants, qui établissent la distinction entre ce qui est ‘gentil’ et ce qui est ‘méchant’. Walid prend alors l’insecte de mes mains sur les siennes et l’écrabouille entre ses doigts... Je ne savais pas quoi faire ou dire... Je lui propose qu’il le dépose dans la terre, comme pour faire office d’enterrement, symboliquement le remettre là d’où il vient... Comme avec l’escargot dans l’ATL1 qui avait été écrasé par une enfant et pour lequel nous avons effectué un petit rituel par rapport à sa mort. Mais il ne semblait pas comprendre ce que je lui demandais, et ce n’était pas très clair pour moi non plus, car les voir jouer avec la vie et la mort avec cette facilité me perturbe... Il l’a finalement gardé longtemps entre ses doigts, écrasé... Comme Noa, qui écrase une mouchette sur le toboggan sans vergogne, comme si le territoire du toboggan appartenait aux enfants et non aux insectes... A quelle âge apprend-t-on la distinction entre ce qui est de l’ordre du monde vivant de ce qui est de l’ordre du monde inerte, et la valeur que l’on peut accorder aux autres êtres vivants peuplant notre monde ? » (JT Crèche, 27/05/19)

De même, la confrontation à des animaux « fictifs » présents dans notre société (le lapin de Pâques par exemple), à ceux qu’ils imaginent (« les poissons volant dans l’air ») et aux « vrais » animaux du quotidien (chat, mouche, insectes, âne, etc.) participe de la construction progressive de ces classifications. Mais celles-ci passent également par des supports et des objets qui brouillent les frontières classificatoires et dont l’analyse met au jour les efforts que doivent faire les enfants pour entrer dans les classifications contradictoires transmises, le plus souvent sans en avoir conscience, par les adultes. En effet, certaines des contradictions entre réel et imaginaire sont induites par les adultes pour lesquels, dans nos sociétés, les enfants sont par excellence des êtres de l’imaginaire.

2.3.3.3 Transmettre des valeurs, transmettre un rapport au monde et à ses existants

Plus largement, l’espace extérieur est le lieu de transmission de certaines valeurs concernant l’environnement :

« J’entends de nombreuses fois la phrase ‘ça, c’est non !’ lorsque les enfants arrachent des feuilles à la haie. Mais je n’entends pas d’explications de ce ‘non’. Pourquoi ne peuvent-ils pas arracher les feuilles, qu’y a-t-il comme valeur derrière cette interdiction ? » (JT Crèche, 09/05/19)

« Il existe des interdictions ‘aléatoires’, qui ne sont pas systématiques. Et des interdictions plus systématiques lorsque cela concerne la violence physique entre enfants. Je me demande pourquoi certains comportements sont interdits à des moments plutôt qu’à d’autres ? Car il est impossible de tout contrôler, surtout des comportements répétitifs des enfants tel que l’arrachage des feuilles. Lorsque je les observe arracher les feuilles, je finis par essayer de leur dire de ne pas le faire en leur expliquant ‘quand elles sont accrochées à la haie, elles restent vivantes... Quand on les arrache, on les tue’ et je leur propose l’alternative qu’ils prennent les feuilles par terre en leur montrant et en disant ‘celle-là, elles sont déjà enlevées’ et ils finissent par faire comme moi. Qu’est-ce que j’essaie de leur apprendre avec cette règle intimant de ne pas arracher les feuilles ? Quelles valeurs et représentations du monde vivant suis-je en train de véhiculer à ce moment précis de l’explication de

l'interdiction ? J'ai considéré, en tant qu'adulte, qu'il serait préférable qu'ils laissent les feuilles sur la haie par rapport à des valeurs 'écologiques' et une certaine connaissance du vivant... Qu'est-ce que je cherche à transmettre ? Et, d'une manière générale, que cherche-t-on à transmettre dans un rapport de l'enfant à l'extérieur ? Par exemple un rapport entre ce qui est sale ou propre ? Entre ce qui fait partie de l'humain ou du non humain ? Des classifications pour organiser le monde ? » (JT Crèche, 09/05/19)

Descola propose de penser les choses autrement : « L'analyse des interactions entre les habitants du monde ne peut plus se cantonner aux seules institutions régissant la société des hommes, ce club de producteurs de normes, de signes et de richesses où les non-humains ne sont admis qu'à titre d'accessoires pittoresques pour décorer le grand théâtre dont les détenteurs du langage monopolisent la scène. Bien des sociétés dites 'primitives' nous invitent à un tel dépassement, elles qui n'ont jamais songé que les frontières de l'humanité s'arrêtaient aux portes de l'espèce humaine, elles qui n'hésitent pas à inviter dans le concert de leur vie sociale les plus modestes plantes, les plus insignifiants des animaux. » (Descola, 2002 : 17)

Notre connaissance de l'environnement est elle-même limitée... La question de ce que nous transmettons se pose donc avec d'autant plus d'acuité :

« Je me rends compte que je ne connais pas tout lorsque j'observe de près les nervures de la feuille par exemple. Nervure de la feuille que les enfants, eux, comparent entre elles en disant 'une grande feuille' ou une 'petite', et en faisant craquer entre leur doigts une feuille morte, un apprentissage par le toucher et donc par l'expérience corporelle et sensorielle. Je me rends compte de ma connaissance limitée aussi lorsque j'observe de près les différentes couches d'un petit copeau de bois et je me dis 'comment cela s'est-t-il formé ?', 'comment est-il arrivé là ?'. Quelle est l'histoire de ce qui nous entoure dans notre environnement et qu'est-ce que les enfants apprennent de celui-ci en étant dehors ? En vivant l'espace extérieur par la sensation, par leur corps, plutôt qu'en l'interprétant ou en le classant dans des catégories du 'savoir adulte' » ? (JT Crèche, 20/06/19)

2.3.4 Idéologie de la « nature » versus idéologie de la peur, du risque zéro, et du contrôle ?

Nous avons vu que définir la nature et l'extérieur posait un certain nombre de questions. Réfléchir sur l'IEE amène à dépasser la dichotomie encore très prégnante entre nature et culture :

« A l'une extrémité, on affirmera que la culture est un produit de la nature, terme générique bien commode sous lequel on peut ranger pêle-mêle des universaux cognitifs, des déterminations génétiques, des besoins physiologiques ou des contraintes géographique ; à l'autre extrémité, on maintiendra avec force que, livrée à elle-même, la nature est toujours muette, voire peut-être inconnaissable en soi, qu'elle n'advient à l'existence comme une réalité pertinente que traduite dans les signes et les symboles dont la culture l'affuble. » (Descola, 2011 : 30)

De la même manière, la question des émotions (peur, dégoût notamment), qui est sous-jacente aux perceptions des enjeux et des bénéfices de l'IEE, nécessite quelques éclaircissements. Le rapport à une nécessaire distanciation par rapport à l'émotion illustre une manière bien occidentale de considérer l'émotion, comme étant séparée de la raison. Il s'agit de se distancier pour ne pas soi-même tomber dans l'irrationalité de l'émotion, de peur de perdre son discernement par une contagion de cette émotion. Cette manière de penser l'émotion est un héritage historique de cette séparation opérée entre la raison (faisant référence à l'humain) et la passion (se référant plutôt à l'animalité et à la folie dans une forme extrême), issue d'une tradition de pensée qui nous est propre. Cette manière d'envisager l'émotion ne relève donc pas d'une évidence mais d'une construction sociale et historique (Despret, 2001).

Plus encore, « l'émotion, nous ne cessons de le dire (ou de nous l'entendre dire, pour les plus récalcitrants d'entre nous), c'est ce que nous devons apprendre à gérer. Faute de quoi, ne l'oublions pas, elle nous déborde. Faute de quoi, nous n'en serons plus maîtres ou nous ne serons plus maîtres de nous. » (Despret, 2001 : 57)

L'enjeu est donc de se protéger d'une telle perte de contrôle, sortant du cadre établi, perte de contrôle localisée dans le corps : « être touché », arrivant de manière impulsive et subit et produisant une disjonction entre la vérité et l'illusion, « les événements ne sont plus perçus dans leur nature objective propre » (*Ibid* : 135). Tout ce discours nous amène à croire que « l'émotion a fait mentir le monde. Comme si le monde sans désir était le monde de la vérité ; comme si la rationalité du monde s'effondrait devant l'irrationalité de la passion » (*Ibid* : 135).

Appliqué au monde des professionnel·le·s, on peut se demander si ces derniers n'obtiendraient pas le statut de « professionnels » qu'à condition d'être capables de gérer leurs émotions (notamment de peur et de dégoût) pour faire correctement leur travail. L'émotionnel est ainsi quelque chose d'interne, mais qui serait bousculé par quelque chose d'externe, rendant au sujet et à ses émotions le fait de ne pas être totalement isolé du monde.

Une autre manière de voir l'émotion est celle qui émane de la psychologie sociale, de la sociologie et de l'anthropologie pour lesquelles les émotions sont « des évaluations ou des jugements que nous portons sur le monde » (*Ibid* : 217). Autrement dit, « l'émotion nous fait juger, dans l'urgence et d'une manière qui force l'action, de ce qu'une situation peut être dangereuse, attirante, surprenante, incitant à la fuite ou à l'agression, etc. Retraduite dans l'univers social, cette capacité de jugement de l'émotion se spécifie : l'émotion juge le monde comme plaisant ou déplaisant, comme bon ou mauvais, c'est à dire juge le monde selon un système de valeurs » (*Ibid* : 219). Cette version de l'émotion est devenue sociale et relationnelle, exprimant des valeurs et ce que devrait être ou non une situation.

N'accepterions-nous plus d'éprouver des peurs (essentiellement de la maladie et du danger et liées au non contrôle, au non risque zéro) et du dégoût (essentiellement lié à certains

autres êtres vivants, les « vrais » existants, ceux que l'on peut rencontrer dans l'environnement de travail ATL ou crèche) ? Comment alors travailler avec ces émotions et à partir d'elles pour qu'elles ne projettent pas un IEE donné ? Comment ne pas les nier ou les mettre à distance sans en prendre au préalable conscience et connaissance afin de les inclure dans le travail sur l'IEE ?

La comparaison entre les différentes structures et les stages « pro IEE » réalisés met en exergue deux idéologies opposées qui s'appuient sur : (i) des conceptions de l'enfance différentes ; (ii) des conceptions du statut de l'enfant différentes ; (iii) des rapports au monde différents.

Les parents qui inscrivent leurs enfants dans les stages engagés dans l'IEE développent un rapport politique, voire militant, au monde et ont une lecture assez binaire de la société tout en se sentant soumis à un contrôle social qu'ils refusent :

« Le lieu touche, selon moi, à une idéologie plus globale ! Liège, la ville, comparée au fait de ce relief à la nature... Nous discutons autour du feu, le soir. Et un des animateurs, lui-même parent, dit que 'il y a deux camps de parents et de professeurs' :

Il y a ceux 'qui ont peur tout le temps et ceux qui dorment avec un bébé de 3 mois dehors en bivouac... Les autres parents, à l'école, ils me prennent pour un irresponsable quand Boris rentre à pieds de l'entraînement de foot tout seul (il parle de son petit de 5 ans), du coup ils (les autres parents) le ramènent tout le temps en voiture... Moi, je leur apprends seuls à traverser la route au lieu de leur crier dessus pour qu'ils ne traversent pas...'

Une autre maman autour du feu répond : 'oui, moi, une maman m'a téléphoné pour dire qu'elle avait vu mon fils seul au parc... Je lui ai répondu : 'oui, il peut s'il te l'a dit, il faut lui faire confiance'... Et puis, on fait tous nos trajets en vélo et ils nous prennent pour des fous de rouler à vélo ; ils demandent toujours s'ils peuvent nous ramener, mais ils comprennent pas que c'est un plaisir pour nous !'... Oui, ils me disent 'mais il pleut', mais en un an j'ai été que 5 fois réellement trempée'. » (JT stage à l'extérieur, 29-31/07/19)

La conclusion de cette discussion par les personnes présentes est la suivante : « La peur nous empêche de faire des choses ! Nous enlève des libertés... ». En parlant des enfants : « Ils sont contents de pouvoir se salir ici, les enfants (on parle du moment post douche : ils remettent leurs vieux vêtements après la douche) » ; « Ils peuvent jamais, ils doivent tout le temps se contrôler ». La vision véhiculée ici est celle d'une société marquée par la peur et le contrôle, et non la confiance.

Si, essayer de comprendre l'IEE passe par l'analyse des représentations et des pratiques de l'espace, on ne peut faire l'économie de la prise en compte de la temporalité :

« Avec une des animatrices, on parle de la notion du temps, plus flexible et laissant la place à la surprise. L'organisation n'est jamais dite à l'avance, même aux animateurs... Elle me confie être 'un peu perdue' (même si elle passe beaucoup d'étés en tant qu'animatrice dans ce stage), mais il y un effet de sérendipité, ce qui amène la présence et l'émerveillement. D'ailleurs, Bernard, le coordinateur de ce camp à l'extérieur, s'exprimera très clairement sur cette notion ; pour lui :

« L'émerveillement ne se contrôle pas, il se vit ! » (JT stage à l'extérieur, discussion autour du feu avec Bernard, 30/07/19)

Prendre son temps, ne pas se bousculer, ni bousculer les enfants, n'est pas une approche partagée par tous les lieux d'accueil. L'emploi du temps chargé, ou tout simplement le rythme et les horaires (collations, siestes, repas), est souvent mis en avant pour justifier le manque de temps pour sortir (habiller, déshabiller les enfants, etc.).

Si les institutions de prise en charge de l'enfance, et notamment de la petite enfance, ne semblent pas remettre en question la temporalité imposée, d'une manière générale, dans les programmes scolaires, on assiste à l'apprentissage et à la transmission de nouvelles valeurs écologiques passant par l'apprentissage des conditions d'élevage notamment ou à l'approche de l'alimentation et des cultures biologiques :

« Il fait très chaud à l'intérieur, les portes fenêtres des maternelles sont grandes ouvertes. Je fais une ballade dans la cour avec Leila et Carole, 8 ans, et je découvre le mur d'escalade un peu cassé, dans le fond de la cour, là où il y a le tag. Sur le mur du fond, ils ont joué à 'papa et maman', un jeu auquel ils me demandent souvent de jouer, mais que je refuse souvent pour ne pas avoir systématiquement la place de maman. On continue donc notre promenade et on parle d'acheter 'tout bio', et Carole me dit 'hé madame, on a vu en classe les poules qu'on met serrées en cage, après elles sont malades et on leur donne des médicaments, et après, ça rentre en nous' et elle fait le geste que ça rentre en elle et fait une mine dégoûtée. On poursuit la conversation et Leila me dit qu'elle voudrait un cheval dans le jardin ... Nous sommes dans un imaginaire de campagne. Elle me propose ensuite un jeu en disant : 'J'ai un jeu, il ne faut pas marcher sur les pavés cassés' : ils font preuve de beaucoup d'inventivité dans cette cour en béton ! » (JT ATL 1, 18/03/19, Journée chaude avec un grand soleil)

L'idéologie « pro IEE » s'inscrit dans un cadre pédagogique plus large, généralement alternatif, qui considère l'enfant, dès son plus jeune âge, comme doté d'*agency* et pouvant être responsabilisé ; elle mobilise également un rapport à l'alimentation et aux transports, ainsi qu'un mode de vie plutôt éco-responsable et respectueux de l'environnement.

Si la classe sociale ne détermine bien sûr pas de manière uniforme et linéaire le rapport à l'IEE, il est notable que les enfants participant aux stages « pro IEE » viennent de milieux assez homogènes (plutôt favorisés). Cependant, certains coordinateurs en ont conscience et proposent également leurs stages à des enfants issus de milieux plus défavorisés socialement et affectivement, comme c'est le cas pour le stage à l'extérieur qui accueille certains enfants placés par le juge vivant dans des maisons d'accueil avec des éducateurs. On peut alors se demander comment l'IEE pourrait devenir un instrument de promotion d'une meilleure inclusion de tous les enfants et un outil de lutte contre les inégalités.

2.4 Les « freins » et les « barrières » liés à l'IEE : un véritable mille-feuilles

2.4.1 Ecarts entre discours écrits et oraux, discours sur les pratiques, et pratiques effectives à tous les niveaux

L'analyse des éléments en lien avec l'espace extérieur et son investissement présents dans les documents institutionnels (règlements, projet de la structure, brochures de l'ONE, etc.) des structures permet de comprendre : (i) les représentations de cet IEE et l'idéologie qui les sous-tend ; (ii) les décalages entre les prescriptions institutionnelles et leur interprétation ou application dans les structures, tant au niveau des discours que des pratiques.

Lorsqu'il a fallu définir, avec l'équipe de chercheurs, les lieux où réaliser le terrain en anthropologie, nous avons établi une série de critères afin de disposer d'une diversité géographique et socio-économique, et de « degrés » variés d'investissement de l'espace extérieur, tel qu'annoncé par les coordinateurs/directeurs, les divers documents présentant la structure, ou disposant d'un espace extérieur dans leur structure. Voici la liste initiale définissant les critères de choix et les combinaisons possibles des trois structures où le terrain devait être réalisé : rural/urbain ; diversité géographique en Belgique francophone ; « pro » et « neutres » par rapport à l'investissement de l'espace extérieur ; tranches d'âge et activités variées ; diversité des milieux socio-économiques et culturels.

A titre d'exemple, voici ce qui ressort de l'analyse des documents présents dans les structures choisies pour la recherche et qui concerne l'aménagement de la structure dans la théorie (les écrits) et dans les discours (oraux) des acteurs concernés par la recherche lors de mes premières entrevues consistant à présenter celle-ci :

ATL 1 : dans le règlement d'ordre intérieur (ROI), on trouve la notion de découverte dans des « activités culturelles » (sorties à l'extérieur de l'ATL et sciences : « observer et agir sur l'environnement pour mieux le comprendre et y vivre »), mais ceci est relié à une matière enseignée et non aux moments de temps libre vécus par les enfants dans la structure (moment principalement observé). Aussi, le site internet de l'école annonce ce qui s'appelle « une pédagogie différenciée » avec « des journées 'nature' en primaire » au programme. Le « projet d'établissement » stipule que sont proposées des journées « nature » en primaire et, effectivement, certains enfants m'ont expliqué qu'ils avaient visité des endroits « verts » en province de Liège³⁶.

ATL 2 : dans la partie « mes temps libres » du projet pédagogique, on trouve des allusions à des activités liées à la découverte, aux animaux, à l'extérieur, etc.

³⁶ http://www.ecl.be/ECL_Site/2p_ecoles/e_1_fond_o/30_fo_sg.html

Crèche : dans le projet d'accueil, on insiste surtout sur une pédagogie mettant l'autonomie de l'enfant en avant et la position que l'adulte doit adopter pour atteindre cet objectif.

Mes observations m'amènent pourtant au constat suivant : malgré une absence de mention explicite de l'IEE, l'ATL 1 laisse toujours ses portes ouvertes, ce qui permet des allers-retours des enfants entre la cour et la classe.

L'ATL 2, qui affiche pourtant un engagement dans l'IEE, n'a plus effectué de sorties dans l'espace extérieur depuis début novembre (même les jours sans pluie) et les enfants sont ressortis à la fin du mois de février, sauf exceptionnellement, un jour de neige :

« En arrivant, j'ai constaté qu'il y avait énormément de neige. J'entends les enfants qui crient dehors. Je me suis dit, 'tiens, ils ne sont pas sortis depuis novembre'... » (JT ATL 2, 31/01/19).

Enfin, la crèche, où l'IEE n'a pas été mentionné comme priorité en comparaison avec le projet pédagogique (j'ai également reçu le plan d'évacuation du bâtiment en cas d'incendie), a des moments d'activités à l'extérieur très régulés, mais souvent remplacés par des séances de psychomotricité dans une salle intérieure fermée, en cas de pluie.

Cet exemple illustre l'intérêt d'une recherche de terrain de longue durée qui permet de croiser discours (projets pédagogiques, échanges avec les responsables, etc.), discours sur les pratiques, et pratiques (de tous les acteurs) en ayant accès, au quotidien, à des points de vue variés et à une diversité des moments de production et de collecte des matériaux ethnographiques. Cela permet d'avoir accès à la complexité de l'IEE.

Je n'ai cependant pas eu réellement accès à ce qu'on appelle le « projet d'accueil » ; celui-ci étant le fruit d'une rédaction commune et mis en œuvre à partir d'une concertation avec les personnes qui accueillent et les personnes qui confient (cf. brochure de l'ONE : « Quel projet d'accueil pour les enfants de 3 à 12ans et + »). Est-ce le cas dans les faits ? Comment sont prises en compte les attentes des parents par rapport à l'extérieur et à l'IEE ?

Je n'ai pas eu accès aux mêmes documents dans les différentes structures. Par exemple, j'ai reçu le ROI à l'ATL1, mais pas le projet éducatif. A l'ATL2, j'ai reçu des informations sur le projet éducatif à travers les brochures concernant les vacances essentiellement, mais pas le ROI. A la crèche, j'ai essentiellement eu des informations sur le projet éducatif à partir de la méthode pédagogique alternative privilégiée (cf. photos de citations du pédagogue qui a inspiré la pédagogie de la crèche : figure 68), ainsi que le règlement en cas d'incendie, mais pas le ROI.

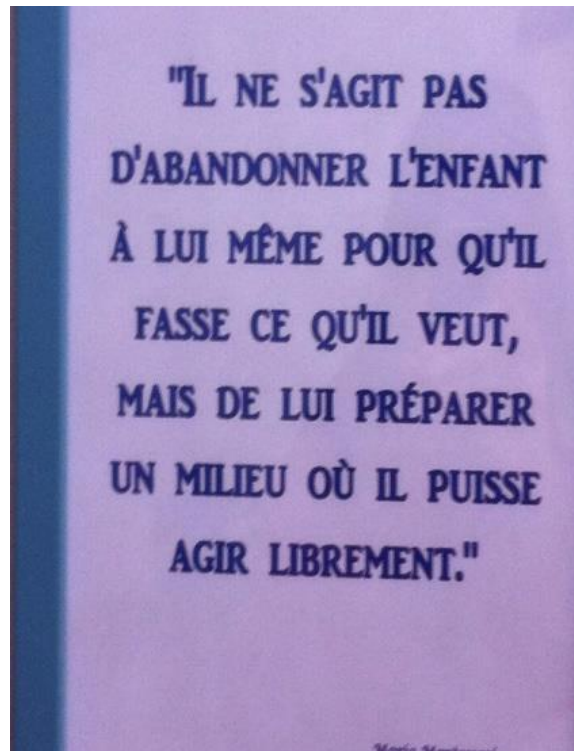


Figure 68 : Citation du pédagogue affichée sur le mur de la crèche

Pour les stages, la transmission s'est essentiellement faite oralement, comme le montre par exemple cet extrait de discussion pour le stage à l'extérieur :

« Bernard explique ensuite que la règle pour les animateurs c'est d'intervenir lorsqu'il y a violence ou danger ... 'mais, le danger, on l'interprète tous différemment', comme la prof qui voit le danger si l'enfant est assis sur la table... moi je lui explique que non ... s'il grimpe à l'arbre là, il faut expliquer à l'enfant qu'il doit rester attentif pour éviter les risques. Par exemple, il ne va pas lâcher une main pour faire coucou en bas... là c'est dangereux !'. 'Un animateur de 16 ans qui veut tronçonner, je lui dis oui...' » (JT, discussion avec Bernard lors de la première rencontre le 24/06/19)

Il semble y avoir plus de cohérence entre les projets, les discours sur les pratiques et les pratiques effectives dans les stages « pro IEE » parce qu'une réflexion est menée sur l'IEE. Pour le stage réalisé en avril 2019, j'ai reçu préalablement par mail le projet pédagogique de la structure, ainsi que le positionnement attendu de la part des animateurs, et le ROI oralement, toutes sources relativement cohérentes entre elles car elles s'appuient sur la responsabilisation de l'enfant et la prise en compte plus active de son point de vue.

A l'inverse, l'analyse des règles, de leur pratique, et de leur application dans l'ATL 1, à partir de l'exemple des appuis-fenêtres, donne à voir les tensions dans la structure. Il est à ce titre exemplaire :

« Deux enfants se font punir parce qu'ils grimpent sur les appuis de fenêtre alors qu'on leur avait déjà dit 2 fois de descendre. C'est toute une discussion qui a alors lieu autour de ce sujet. » (JT ATL 1, 6/06/19)

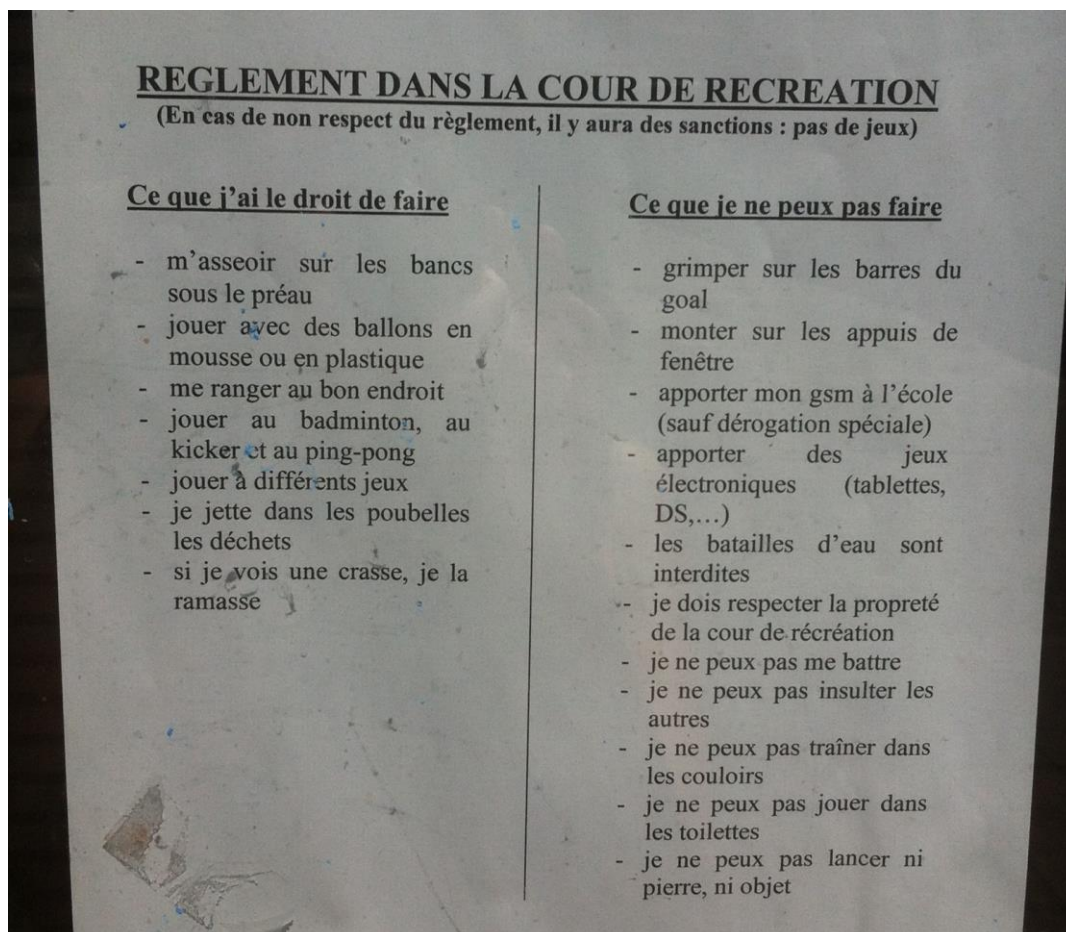


Figure 69 : Règlement affiché dans la cour de récréation de l'ATL 1

« C'est clairement noté dans le règlement qui est affiché sur la porte. Ils ne peuvent pas grimper, 'c'est dangereux', 't'imagines, s'ils tombent en avant', ajoute une surveillante tout en imitant le geste du déséquilibre vers l'avant. Pourtant, les enfants leur disent que d'habitude, on ne leur dit rien, et qu'ils le font tout le temps. J'explique aux surveillantes, que c'est une observation classique sur mes terrains. Les interdictions ne sont jamais totalement respectées (je pense ici à la crèche et à l'interdiction d'aller dans les buissons). Sur ce fait, elles me répondent que c'est sûrement lorsque les professeurs gardent la cour, parce qu'elles restent toujours du même côté et 'ont la flemme de dire quelque chose'. » (JT ATL 1, 6/06/19)

Si la règle est fixe et régulièrement répétée oralement, elle est même écrite et exposée de façon à ce que les enfants puissent la voir en permanence car elle est à la hauteur de leurs yeux et affichée sur une porte extérieure donnant sur la cour de récréation ; elle est également proche du réfectoire du repas de midi ; force est de constater qu'elle n'est cependant pas appliquée de la même manière selon les catégories de personnels, et selon les personnes en présence :

« Les espaces extérieurs sont marqués par la cristallisation de certaines positions d'équipe. Il y a un clivage entre le personnel de statuts différents et des variations dans l'application des règles qui sont plus ou moins sévères. » (JT ATL 1, 6/06/19, la veille du spectacle de fin d'année, ambiance « électrique »).

Ces différences dans les positions d'équipe sont clairement explicitées dans l'extrait ci-dessous :

« Globalement, Madame Jacqueline demande aux enfants de ne pas aller derrière les poubelles ou sous le préau car on ne les voit pas... Il n'y a pas d'interdiction liée directement à des activités ... Sauf celle de grimper sur les appuis de fenêtres. Mais les enfants ne sont pas habitués à autant de règles qu'on maintient coûte que coûte, et cela engendre des conflits... Même si on leur dit très régulièrement de 'descendre des fenêtres', Madame Vanessa n'applique habituellement pas cette règle à la lettre, alors que Madame Jacqueline insiste sur cette règle et sur le fait qu'elle est écrite dans le règlement accessible à la lecture des élèves car collé sur une porte donnant sur la cour de récré. » (JT ATL 1, 17/06/19, Madame Jacqueline surveille les primaires car elle remplace Madame Vanessa qui est en congé de maternité).

Il existe donc régulièrement un hiatus entre la réglementation et l'application de la règle en matière d'IEE. Ceci va bien au-delà de la simple modulation, et il convient d'en prendre conscience et d'en prendre la mesure, notamment en termes d'effets sur l'IEE.

2.4.2 Quand prévenir les risques et les dangers repose sur l'émotion de « peur »

Bien que la proposition de la brochure de l'ONE « La prise en charge des enfants en collectivité : cadre général et responsabilité », qui consiste à « inciter les enfants à devenir acteurs de leur propre sécurité », par exemple en prévoyant « une visite de l'infrastructure et des terrains de jeux avec les enfants, en observant les dangers potentiels et en fixant les règles ensemble pour éviter les accidents », soit destinée à toutes les structures, il semblerait que son application soit plus systématique dans les milieux d'accueil « pro IEE ».

Parallèlement à cette orientation, certaines brochures de l'ONE proposent de « ... veiller à créer des infrastructures exemptes de risques d'accident » (« La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance », édition ONE 2019, p. 5), ce qui, dans les faits, reste impossible à appliquer ; les professionnel-le-s doivent travailler avec cette impossibilité du risque 0. Les dangers et les risques font donc partie du paysage de l'IEE et il est important d'en analyser les contours. Pour ce faire, il convient de garder à l'esprit l'influence du statut actuel de l'enfant, fruit d'un long processus historique (Ariès, 1973 ; Praz, 2005 ; Rollet, 2001 ; Segalen, 2010 ; Razy, 2014) qui en a fait un être précieux et à protéger.

Pour entrer dans l'analyse, partons d'une définition opératoire du risque basée sur les théories socioculturelles et l'approche « constructiviste-réaliste ». Le risque est ici abordé comme « une traduction sociale particulière d'un danger ou d'une menace » (Douglas et Wildavsky, 1983 : 31). Selon ces mêmes auteurs, le risque est « une stratégie contemporaine des sociétés occidentales afin d'appréhender les dangers » (Douglas et Wildavsky, 1983 : 23) et une catégorie de la pensée inscrite dans les processus sociaux et culturels qui fait office de filtre. Dans la mesure où différentes rationalités (individuelles, collectives et institutionnelles ; adultes et enfants) sont à l'œuvre de manière dynamique et sont

traversées par des rapports de pouvoir et de domination, la question de la responsabilité se complexifie et doit retenir l'attention. Dans ce cadre, il semble essentiel d'identifier et de comprendre les logiques sociales et culturelles qui sous-tendent les perceptions des risques et leur gestion (tactiques et stratégies) à partir de l'étude de ce que pensent, disent et font les individus, les groupes et les institutions en contexte (cf. Chapitre 1, 3.3.1 et 3.3.2. pour un cadrage plus détaillé de la notion de risque).

2.4.2.1 Les références aux humains dangereux

Les enfants connaissent l'environnement dans lequel ils évoluent de manière autonome et identifient des comportements déviants par rapport à la norme comme potentiellement dangereux tout en se jouant de la peur que ceux-ci suscitent. Ils mettent cette peur à l'épreuve :

« On continue notre tour dans la cour avec Justine, Catherine et Tom qui me parlent de Georges. C'est un adulte alcoolique suscitant la peur des enfants : ils le croisent dans le bus ou dans la rue, en train de rôder autour de l'école. Il y a un sentiment d'insécurité exprimé : 'il va me vider', 'j'aimerais qu'il meure', 'il est malade'. J'apprends que les gens du 'point chaud' lui donnent à manger. 'Il chante dans le bus', 'il m'a volé un billet de 20 euros', 'il a dit à ma maman qu'elle se fait éclater'. La maman en question est enceinte. Il continue : 'avant, elle lui donnait des sous pour manger, mais il ne l'aime plus depuis qu'elle a compris qu'il allait tout le temps au café. À leur âge, Vanessa la surveillante croisait déjà Georges. Les enfants vont voir de temps en temps à la barrière pour voir si Georges est dans la rue. On voit un homme rentrer au 'Point Chaud'. Nous allons ensemble observer à la barrière et un enfant s'écrie : 'c'est lui, il a des cheveux blancs et une veste rouge'. Les espaces extérieurs représentent à la fois un danger potentiel, mais exercent aussi une certaine fascination. » (ATL 1, 11/03/19)

Les enfants qui circulent dans la ville ont une lecture de celle-ci et des « espaces d'action » où ils sont en sécurité comme des risques qu'ils doivent éviter, ces risques impliquant toujours des êtres humains (une personne en état d'ébriété, un conducteur imprudent, etc.) :

« Les points positifs de la ville cités sont le parc, les points négatifs, les drogués, les voitures, les bagarres, les voleurs » ; « ici, je suis sortie [de l'école], il y avait deux africains qui se bagarraient, j'ai eu peur et j'ai vite couru » (Séance animation école 1, projet « Enfants dans la ville », 09/19)

Mais les parents ne sont pas en reste. Lors de la restitution dans l'ATL 1, il est apparu que la perception de l'environnement d'origine des parents migrants pouvait être transposée au nouveau pays, ce qui incite à prendre en considération l'expérience passée de l'environnement des parents :

« Le papa et la maman de Karkar (10 ans) sont originaires d'Irak : ils ont peur des kidnappings et de la vente d'organes, réelle menace en Irak. De plus, ils veulent faire un essai pour le trajet en bus seul de leur enfant : 'cela changerait car il qui joue tout le temps à la playstation, écoute moins et est plus agressif ces derniers temps...'. Karkar, 10 ans, répond : 'je n'ai pas de jardin, c'est pour cela que je ne

joue pas dehors'. » (Discussion autour du panneau « Ce qui est le plus dangereux selon vous » : figure 70).

L'environnement est habité et les existants humains peuvent parfois être considérés comme plus dangereux que les existants non-humains. Ne pas connaître tous les existants de son environnement ni leurs caractéristiques, notamment pour les humains, peut être un frein à l'IEE.

2.4.2.2 « Tu vas tomber » : du « droit aux bleus au « droit de tomber » ?

Dans l'une des brochures de l'ONE, une certaine volonté est annoncée de « créer des infrastructures exemptes de risques d'accident » (« La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance », p.5). Si cette orientation est compréhensible, son caractère illusoire, d'ailleurs admis dans la suite du document, ne fait aucun doute.

Dans la brochure de l'ONE « Vitamine V(erte) », le « droit aux bleus » est même mis en avant. Sous-entend-il un droit à se faire mal ? En va-t-il de même pour tomber, se salir, tomber malade ? Plus ou moins admis par les professionnel·le·s (moins par les parents pour lesquels le spectre de la maltraitance est toujours là), le « droit de tomber » devrait également être discuté. Un détour par l'étymologie du mot « tomber » n'est pas inutile : Diez fait la différence entre deux verbes de *tumer* et *tumber* ; il rattache *tumber* au scandinave *tumba*, tomber la tête en avant, ou bien au latin *tumba*, tombe qui a signifié aussi monceau. Il rattache *tumer* à l'ancien haut-allemand *tumon* ; anglo-saxon, *tumbjan* ; suédois, *tumla* ; allem. mod. *taumeln* ; angl. *to tumble*, verbes qui signifient tournoyer, trébucher, sauter. Il semble qu'on ne peut pas séparer *tumer* et *tumber* ; dans l'ancienne langue c'est *tumer* seul qu'on trouve, avec le double sens de tomber et de sauter. Plus tard, les deux se disent, et enfin *tumber* exclut absolument *tumer*, qui est resté dans quelques patois.³⁷ Il n'est pas anodin que la chute soit un sujet de préoccupation de premier plan pour les adultes (Ball, 2002).

Dans la brochure citée plus haut, la référence aux risques de chutes (p. 29) indique que « les traumatismes de la vie courante constituent la 1^{ère} cause de mortalité chez l'enfant entre 1 an et 4 ans » et que les accidents les plus fréquents sont les chutes et les collisions (même s'ils ne sont pas repris dans les accidents les plus graves, cf. p. 81). La question du contrôle des risques est abordée comme ceci (contredisant par là-même la volonté citée en introduction de la brochure : cf. ci-dessus) : « Même si la surveillance des enfants est constante dans les milieux d'accueil et si l'espace et le mobilier sont adaptés, le risque de traumatisme n'est pas nul » ; ces risques sont-ils considérés comme étant plus fréquents et plus graves dans l'espace extérieur, moins contrôlables, comme nous l'avons déjà mentionné ?

³⁷ Dictionnaire Littré en ligne : <https://www.littre.org/definition/tomber>

Concernant les chutes, la volonté de contrôler celles-ci apparaît dans une phrase très souvent prononcée par les adultes tout au long de mes terrains, « tu vas tomber », qui peut être mise en parallèle avec l'idée, dans ce même document, d'identifier préventivement (p. 30) « les risques liés à certains comportements ». Des interdictions de comportements vont donc être très présentes pour prévenir ce risque de « tomber », laissant en suspens les « bienfaits » d'expérimenter la chute, pour l'apprentissage du risque, des limites de son propre corps, de ses capacités physiques, etc. La chute, qui peut même constituer un jeu pour les plus jeunes enfants, devrait-elle être un « droit », au même titre que le « droit aux bleus » ?

Les deux pôles en tension dans la définition de « tomber » sont la référence à la tête (une partie considérée comme fragile) et la référence au saut, une activité bien enfantine qui caractérise de nombreux jeux. Les chutes, comme les sauts, peuvent occasionner des blessures, c'est indéniable ; cependant, toutes les chutes n'en entraînent pas nécessairement et « tomber » est une expérience au cœur des pratiques enfantines, que les chutes soient involontaires ou volontaires ; sous la forme d'un jeu, elles mettent le corps à l'épreuve :

« J'observe quatre enfants sauter de la souris : tour à tour, ils se mettent dessus et sautent. Certains font semblant et exprès de tomber, mais sans se faire mal. Ils s'imitent les uns après les autres. Et me regardent en faisant cette activité qui dure un certain temps. » (JT crèche, 18/03/19)

Si la diversité des points de vue peut être un frein à l'IEE, la difficulté à s'accorder sur cette notion de risque entre tous les adultes surveillants, et à être soi-même cohérent, est encore plus problématique car elle peut inhiber les initiatives d'IEE :

« Lorsque j'arrive, j'assiste à une discussion sur la différence de point de vue à propos du danger. Gilles me dit : 'on essaye de s'accorder entre collègues, mais parfois, je me dis que je suis trop laxiste... Et puis pour les grands, quand ils montent sur la petite maison, c'est pas dangereux, mais il faut pas que les petits imitent ... alors je dis non. » (JT ATL 2, 15/11/18)

La plupart des adultes redoutent la chute, d'une manière telle, parfois, qu'il faudrait interroger cette appréhension au regard de celles qui sont fondées sur la perte d'intégrité spirituelle dans d'autres sociétés (Razy, 2007b) ; cependant, certains, dans les structures « pro IEE », y voient même un intérêt :

« 'C'est bien qu'ils fassent l'apprentissage de tomber'. Bernard parle de l'apprentissage des risques : un jeu électronique ça ne demande pas la surveillance des parents, ils peuvent être tranquilles. Par contre, un arbre, c'est rugueux, l'enfant peut se blesser, il faut être présent pour l'explication à l'enfant mais il apprendra que ça, ça fait mal'. 'La plaine de jeux, c'est trompeur l'enfant tombe et ça ne fait pas mal. Il n'apprend pas la réalité. 'C'est pour ça qu'il y a plein de jeunes qui se tuent quand ils ont 15-16 ans. Ils n'ont pas appris la liberté et les risques en restant confinés jusqu'à l'âge où ils peuvent enfin sortir'. » (JT Conversation avec Bernard, stage à l'extérieur, 29/07/19)

De plus, l'influence des pairs est manifeste, non seulement dans l'imitation, comme vu plus haut, mais aussi dans la reproduction des discours normatifs des adultes :

« 'Tu vas tomber' : une enfant moins à l'aise, Clémentine, 'projette' sa peur de tomber sur Clarisse, plus à l'aise lors les escapades dans la forêt. Est-ce que je la conforte en voulant faire le tour par les ponts ? Car pour passer de l'autre côté, nous pouvons prendre soit des ponts fait de bois, soit descendre directement par le 'ravin' en déposant nos pieds sur les souches d'arbre... Ce que je n'ai pas fait une seule fois durant le stage, alors que les enfants le font très régulièrement, même Clarisse, une enfant de mon unité qui a 6 ans. » (JT stage à l'extérieur, accompagnement de Clémentine et Clarisse dans les bois, 29-31/07/19)

Un papa caractérise sa fille de « petite fille qui aime les sensations fortes » ; celle-ci pointe du doigt les photos des arbres (Discussion lors de la restitution de la recherche, panneau « Ce qui est le plus dangereux selon vous », figure 70).

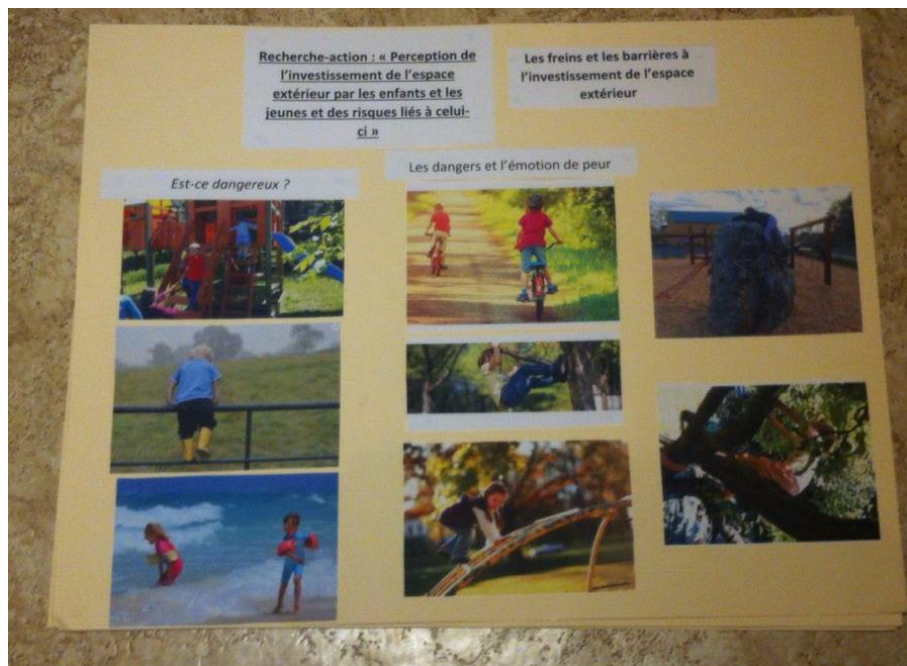


Figure 70 : Panneau de restitution sur la thématique « Les dangers et l'émotion de peur »

Lorsque je présente ce même panneau avec cette question du danger aux enfants pendant la restitution, le point de vue des enfants sur le danger est que « le mieux est que l'espace soit clôturé ». Ils préfèrent les plaines de jeux sur les photos. Un danger, selon eux, est de monter dans l'arbre. Il y a une identification de leur part de ce qui est dangereux :

« [...], et me montre l'arbre comme étant le plus dangereux, et identifient les risques de « tomber ». Je demande à une enfant (ATL 1, enfant de 7-8 ans) :

- Elodie : 'Tu as déjà fait ça, monter dans l'arbre ?'
- Enfant : 'Oui'
- Elodie : 'Et tu es tombée ?'
- Enfant : 'Oui'
- Elodie : 'Et c'était grave ?'
- Enfant : « Non »

(Restitution de la recherche, ATL1, 27/06/19, cf. photos des panneaux, section ci-dessous par rapport aux dangers, figure 70).

Ils ont donc tous intériorisé les risques liés aux chutes portés par les adultes.

Mais les risques liés aux chutes ne sont pas toujours là où on le croit, comme le montrent divers usages des modules de jeux extérieurs en hauteur, pourtant conçus pour les enfants auxquels ils sont spécifiquement dédiés.

Le module de jeux extérieur semble être, du point de vue des adultes, un élément essentiel pour justifier d'« être dehors » afin de « faire une activité dehors », qui plus est sans risques dans la mesure où le module est conçu par les adultes pour les enfants. Preuve en est, on trouve ce type de modules dans la plupart des lieux dédiés aux enfants : le module de jeu peut-il dès lors être considéré comme le jeu « idéal et sécurisé » pour les enfants, exempt de risques ? Que nous apprennent les observations concernant les usages de ces modules ?

« La puéricultrice m'explique ce jour-là la chute de Norbert et les problèmes avec la maman du fait qu'il soit tombé : 'Il a eu un énorme bleu dans le visage (cf. la notion de « Droit aux bleus » retrouvée dans certaines brochures de l'ONE) et je lui ai dit que j'aimerais que ce ne soit pas arrivé, mais ce serait mentir de dire que ça ne pourrait plus jamais se passer'. Il est en fait tombé la tête la première du côté où il y a le mini mur d'escalade, le côté gauche du module, de l'autre côté du toboggan, il s'est penché au-dessus de la barre et il est tombé. » (JT Crèche, 11/02/19)

« Sur les différents modules de la cour, certaines activités sont plus compliquées pour un enfant seul. Par exemple, même en aidant Zara en lui tenant la main pour qu'elle monte sur le mur d'escalade, elle n'y est pas arrivée. Quand à Emile, je l'ai aidé pour qu'il grimpe sur le dos de la chenille, mais je me demande si l'utilisation de ces modules, où l'enfant a besoin de l'adulte pour certains mouvements, ne constitue pas une prise de risque ? N'est-ce-pas aussi en contradiction avec le principe de faire seul et donc du concept de l'autonomie ? » (JT Crèche, 11/02/19).

A l'inverse, la brochure de l'ONE « Vitamine V(erte) », par exemple, incite à limiter le nombre de modules tout faits et à proposer des « opportunités naturelles », et donc encourage plutôt des occasions de jeux et d'exploration à partir « des matériaux de la nature ». On ne revient pas sur la reconstruction de la nature à l'œuvre ici (cf. 2.1 et 2.3.4).

Qu'en est-il du point de vue des enfants ? Le plus intéressant est que lors des animations de restitution, les enfants choisissaient la photo où il y avait des modules de jeux en plastique à la question posée « qu'est ce qui amuse le plus un enfant ? » et identifiaient l'élément dit « naturel », l'arbre comme le plus dangereux. Est-il plus dangereux de monter, à la même hauteur, sur un arbre ou sur un module ?

Pourtant, « A la question, posée de cette manière aux enfants : 'qu'est-ce qui t'amuse le plus, toi ?', les enfants choisissent les plaines de jeux sur les photos. » (Animation de restitution de la recherche, ATL1, 27/06/19, cf. photos des panneaux section ci-dessous, figure 71).



Figure 71 : Panneau de restitution sur la thématique « Les objets et l'aménagement de l'espace »

Sont-ils influencés par la publicité, par l'idéologie de la société de consommation, par un vécu dans les plaines de jeux fréquentées, par leur « métier d'enfant »³⁸ jouant avec les objets qui sont destinés à leur classe d'âge et s'y identifiant donc de manière automatique ? On peut émettre l'hypothèse selon laquelle ils ont incorporé la culture matérielle enfantine et intériorisé les représentations des adultes du « bon enfant » qui joue avec ce qui lui est destiné.

Comme l'explique Delalande (2007) : « L'enfant est perçu comme acteur de sa socialisation. À l'école, le concept de 'métier d'élève' [Perrenoud, 1994] met au jour les compétences de celui-ci et le sens qu'il donne à son travail quotidien. La notion d'« expérience sociale » [Dubet, 1994] insiste sur la manière dont chaque enfant interprète son métier et développe des compétences pour répondre aux exigences de ce métier d'élève. En étant attentif à l'expérience enfantine, les chercheurs sont amenés à décroquer les lieux de vie des enfants, tel qu'en témoigne le concept d'« enfant messenger » ('go-between') entre l'école et la famille [Perrenoud, 1987]. Au-delà de l'école, c'est donc au 'métier d'enfant' [Sirota, 1998] que l'on aboutit, concept permettant aussi d'inclure les exigences du groupe de pairs pour comprendre la manière dont chacun compose à partir des codes sociaux et culturels des différents groupes auxquels il appartient. »

« J'interroge de manière informelle certains enfants entre 8 et 10 ans sur leur perception du danger. Sur la photo avec l'enfant sur la barre, la réflexion était que 'là, il pourrait tomber la tête en avant'. Pour la photo avec la fillette qui grimpe sur la barre en métal, un enfant me dit que 'ses pieds

³⁸ Pour citer Sirota (1998) paraphrasant et élargissant la proposition de Perrenoud (1994) parlant de « métier d'élève ».

pourraient glisser et elle pourrait se faire mal à la tête'. Nous parlons du matériel métallique qui peut être plus glissant que l'échelle du module, faite de bois. D'ailleurs, une des enfants (12 ans) me dit, en parlant du module : « je ne suis jamais tombée et il y a une corde, et il est sécurisé sur les côtés'. Aussi, ils identifient à l'unanimité l'arbre comme étant le plus dangereux, même s'ils imaginent des stratégies pour rendre l'escalade moins dangereuse 'mais peut-être que ce n'est pas haut ou qu'il y a un trampoline en dessous'. » (JT ATL 2, 16/05/19)

Au-delà de la seule culture matérielle enfantine, les enfants ont incorporé le cadre dans lequel celle-ci s'inscrit : la maîtrise par la réglementation, la prévention des risques, et l'idéologie du « risque zéro », emblématique d'une société sécuritaire (cf. Chapitre 1, 3.3.1 et 3.3.2. pour un cadrage plus détaillé de la notion de risque). Ils ont également intériorisé le fait que la tête est une partie du corps fragile qu'il faut éviter d'exposer aux risques lors de chutes.



Figure 72 : Panneau de restitution sur la thématique « Les dangers et l'émotion de peur »

Ainsi, le module de jeux, qui semble être une installation spécifique et adaptée à l'enfant, est en fait une construction sociale, culturelle et historique reposant sur des représentations contemporaines de l'enfance ; il s'agit d'un objet porteur d'ambiguïtés par rapport aux questions de risques et de dangers dans la mesure où il est aussi possible que l'enfant se blesse en l'utilisant. Le module n'est donc pas une référence absolue en matière de risque zéro.

Voici un autre exemple de ce type de « jeux pour les enfants » qui éclaire la question des risques :

« J'arrive et c'est la fête des voisins. En réalité, c'est une grosse fête dans tout le quartier. Dans l'espace de l'ATL 2, il y a deux châteaux gonflables : tous les enfants sont en chaussettes. Leurs chaussettes sont toutes vertes, mais cela ne semble poser question à personne. On peut ici faire le parallèle avec le stage de Pâques où la règle est que les enfants sont en chaussures ou pieds nus. Mais ici, il y a un événement exceptionnel et, de ce fait, les règles semblent changées. À la fin, lorsqu'il ne reste que 4 enfants, nous sortons aussi de l'enceinte de l'ATL 2 pour aller avec les enfants sur le grand château gonflable mis sur la grand place. Je me demande si les enfants sont à l'intérieur du château chenille. Il y a un toit au château ce qui fait que les enfants ne remarquent pas, qu'à un moment, il commence à pleuvoir. Je me suis également demandé si ce jeu était moins dangereux qu'un autre. Les enfants glissent, tombent, se bousculent pour jouer. Mais beaucoup pleurent à un moment ou un autre, quelques secondes. Je n'entends aucun 'attention, tu vas tomber', mais il y a tout de même des règles : c'est 1 par 1 sur le toboggan, il faut faire attention aux plus petits, ne pas passer au-dessus mais faire le tour. Il y a une belle collaboration pour aider une petite à grimper mais, une fois sur le château, c'était trop haut pour elle. Caroline dit à un enfant : 'c'est mieux que la forêt, hein ?'. Elle m'explique ensuite qu'ils ont fait une balade en forêt et que la petite disait : 'mes pieds ne veulent plus avancer' ou 'j'ai faim', etc. » (JT ATL 2, 24/05/19, jour de la fête des voisins)

La peur de la chute et la prévention de la chute, avec des aménagements présentés comme adaptés aux enfants, sont moins prégnantes que dans un environnement dit « naturel » (présence d'arbres sur lesquels monter, et présenté dans l'extrait ci-dessus comme « moins bien »). Ces *a priori* et jugements de valeur sur certains types d'environnements, et leur connotation négative en termes de risques et de dangers, doivent donc être déconstruits en contexte pour ne pas devenir un frein à l'exploration de l'EE par l'enfant.

2.4.2.3 Les « microbes » et la maladie

La brochure de l'ONE « La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance » insiste surtout sur le lien étroit qui existe entre la santé et la vie dans le milieu d'accueil. Pour cela, l'environnement intérieur et extérieur du milieu d'accueil doit être « sain » et les infrastructures et équipements doivent être adaptés ; ils doivent « répondre aux normes de sécurité ». Pourtant, nous avons pu remarquer que ces normes sont bien plus définies pour l'intérieur (par exemple, le nettoyage des surfaces : les notions sont très techniques et les comportements sont très précisément détaillés, p.15) que pour l'espace extérieur, où ils sont beaucoup moins balisés.

Dans cette même brochure, les maladies liées à l'extérieur dont il est question sont la maladie de Lyme (tique), qui est un point marginal en comparaison du chapitre « Maladies et mesures particulières à adopter en collectivité », lequel s'étend de la page 45 à la page 59. Les autres problèmes mentionnés sont les piqûres de guêpes/d'abeilles (p. 80) et les morsures d'animaux (p. 81). Concernant les animaux et l'allergie à ceux-ci, un petit point y est consacré à la page 69. Les maladies et les risques que présente l'extérieur sont donc souvent liés à un autre être vivant présent dans l'environnement. Ce positionnement laisse penser que le danger et les risques à l'extérieur seraient les « vrais » animaux rencontrés, très différents des animaux idéalisés et particulièrement gentils des histoires pour enfants...

(cf. partie 3.3 Présence des animaux « réels » et « imaginaires » et des végétaux : enseigner *versus* expérimenter et apprendre le monde vivant).

Les représentations de la maladie et de la lutte contre celle-ci, comme des principes de la contagion (Bonnet et Jaffré, 2003), sont révélateurs de peurs bien plus profondes et peuvent constituer un frein à l'IEE. En effet, la littérature souligne le fait que tomber malade est l'une des craintes principales des parents (Ball, 2002). Elles sont le plus souvent ancrées dans des ethnothéories (Lallemand, 1997) locales, parentales et/ou professionnelles dont il faut prendre conscience du caractère construit.

« J'entends madame Jacqueline dire que 'ici, c'est pire que la ferme' en parlant des odeurs, de la saleté : 'les microbes sur les papiers' auxquels il faut faire attention. Les enfants aujourd'hui ont marché dans les flaques d'eau. Jacqueline me parle d'une enfant qui 'fait pipi sur elle et puis elle s'assied, on pourrait attraper des infections'... » (JT ATL1, 03/12/18)

« 'Lave toi les mains, je ne peux pas me permettre d'avoir des microbes, je suis enceinte' ; elle se tourne vers moi et m'explique qu'il y a un chat qui vient uriner ici' (c'est la 3^{ème} fois qu'on me parle de ce chat). » (JT ATL 1, 07/01/19)

« Une notion de microbes revient encore une fois, Madame Jacqueline me dit 'sur son bébé de 3 mois, je ne comprends pas', après qu'ils soient parti et après la scène suivante : avoir vu la grande sœur de la fratrie, 9 ans, mettre ses mains sur sa petite sœur qui était dans la poussette, accompagnant la maman qui venait la rechercher. Madame Jacqueline lui avait dit 'tes mains sont sales et tu les mets sur le bébé ?', mais la maman avait répondu : 'il fait ses anticorps' » (JT ATL 1, 18/03/19)

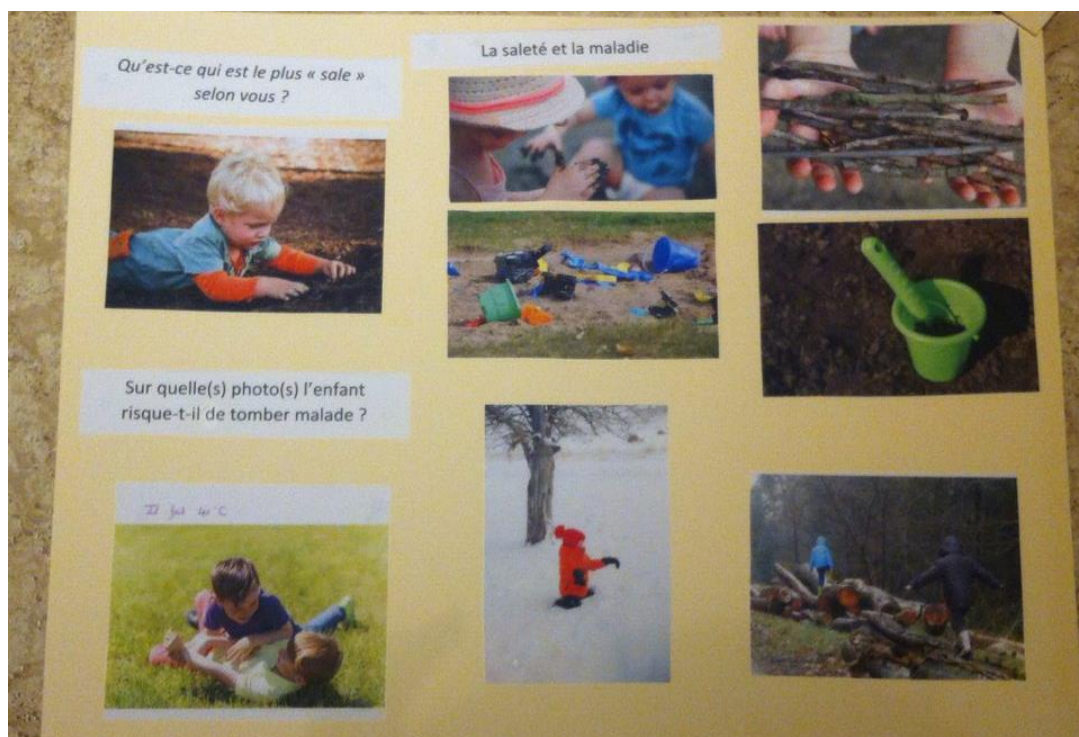


Figure 73 : Panneau de restitution sur la thématique « La saleté et la maladie »

La Maman de Zoé parle des anticorps en ajoutant « à mon époque, on nous laissait faire ». Il y a un parallèle avec l'assistante maternelle qui dit « on n'était pas malade, les petits ici sont tout le temps malades » (JT ATL 1, animation de restitution à la « Fancy fair », 27/06/19).

« Dans la serre, je parle à Bernard des enfants qui aiment bien jouer dans le sable. Il me répond 'oui, mais souvent les chats font pipi dedans, c'est pour ça qu'on interdit le sable', 'nous ici, je ferme la serre et je leur laisse d'autres bac à sable un peu plus loin ...'. La serre est un endroit où on peut aller même quand il pleut. Il nous montre ensuite le garde-manger où il nous offre un fruit. Il vérifie quotidiennement 's'ils sont ok ; on essaye qu'ils soient un maximum locaux'. C'est pour quand ils accueillent des enfants en classe verte. Puis on s'installe dans la grange, qui est très fraîche. On regarde par la porte ouverte donnant sur le paysage verdoyant, et ils expliquent qu'ils s'asseyent aussi ici lorsqu'il pleut. On parle de l'orage. Il explique qu'il ne faut pas le regarder à moins de 10 kms sinon, on peut devenir aveugle. Le thème de la peur est abordé. Peur des adultes, de ce qui est dans la nature. Il prend l'exemple des tiques et de la 'déschématisation' qu'on peut faire. 'Si on l'enlève dans les 24h en inspectant les enfants et si ça gonfle, on va chez le médecin, c'est bon'. Mais il ne nie pas que, pas prise à temps, la maladie de Lyme, est très grave : paralysie, handicap. 'Moi, je suis piqué plusieurs fois par jour' et ça s'est multiplié ces dernières années. Bernard ne nie pas le fait qu'on vit dans un monde violent. Il fait une allusion à propos de Poutine et son implication passée dans le KGB. » (JT Conversation avec Bernard, coordinateur du stage à l'extérieur, rencontre le 24/06/19).

L'extrait de la discussion avec Bernard aborde brièvement la question des « microbes » du bac à sable, véritable sujet porteur d'ambiguïté et de questionnement quant à sa présence dans les milieux accueillant les enfants (nous aborderons ce point plus en détail dans la partie ci-dessous : « 4.3.1 La terre, les animaux, et la 'souillure' ? De l'importance du choix des mots »).

Ce dernier extrait montre aussi l'ambivalence qui existe entre la connaissance d'un réel danger de l'espace extérieur, attraper la maladie de Lyme par exemple, et la relativité du risque qu'il est nécessaire d'envisager pour tenir compte de la probabilité de contracter la maladie. La relativité du risque est envisageable en raison de l'existence de traitements médicaux adaptés en cas de réaction rapide à l'infection.

Il ne s'agit donc pas de nier les dangers réels ni de nier les peurs inhérentes à l'investissement de l'espace extérieur, peurs que les adultes ressentent eux-aussi et qui contribuent à transformer un danger en risque, à différentes échelles (personnelle, familiale, professionnelle, institutionnelle, sociale). Ces peurs existent et elles sont légitimes à entendre ; elles doivent être au cœur de la prise de conscience qui peut être travaillée à partir des émotions de peur, de manière individuelle comme collective.

« Nous abordons la question des clefs qui étaient restées sur le tracteur. Les enfants, qui montent régulièrement sur le tracteur, aurait donc pu tourner le contact, mais nous parlons d'un endroit où les laisser pour que les enfants n'y aient pas accès et on conclut : 'ça va, on a abordé tous les dangers'. Pourtant, ma coéquipière-animatrice de notre unité m'a fait part de la peur qu'elle avait que l'enfant qui voulait dormir à l'étage de la cabane ne tombe durant la nuit car la porte est ouverte. » (JT Stage à l'extérieur 29-31/07/19)

Chacun a donc ses propres peurs, et il est important de laisser la place à leur expression dans un travail sur l'IEE.

Le pôle opposé pourrait être la « confiance », dans l'environnement, dans l'enfant, en soi, dans sa transmission, et dans le plaisir que l'on peut ressentir en étant dehors. Car le plaisir de l'adulte peut conditionner celui de l'enfant à prendre du plaisir à être dehors, par imitation ou par « contagion », notamment :

« Dans une formation 'Chercheurs d'or', on a posé la question aux professionnel·le·s : 'quel est votre meilleur souvenir ? Tout le monde a parlé de l'espace extérieur, sauf une personne' ; une autre question était : 'dans vos souvenirs, vous étiez seuls ou avec des adultes ?'. Et souvent ils étaient seuls. » (journée ONE du 16/10/19, coordinatrice accueil)

« Une des mamans me parle de ses souvenirs d'enfance lorsque je lui explique ma recherche et me dit 'mon meilleur souvenir étant enfant, c'était de faire des maisons avec des cailloux qu'on déplaçait sans cesse ... Les plus beaux cailloux un peu spéciaux, c'était pour la cuisine ...'. Cette réflexion est issue d'une discussion sur le fait que le matériel et l'aménagement ne sont sans doute pas le plus important, mais bien la liberté laissée à l'enfant d'imaginer son monde ... Nous en venons à parler des mallettes laissées un peu n'importe où, bien souvent, 'là où elle est tombée', sous le préau ; et elle me dit ceci : 'en même temps ça m'énerve, je me dis qu' il faut leur apprendre à respecter leurs affaires ; les parents qui ont travaillé pour l'acheter, les gens qui l'ont fabriqué, etc. ... Toute la chaîne quoi ! En même temps, j'adore la liberté que cette école laisse à l'enfant ...' » (ATL 1, 17/06/19).

La brochure de l'ONE « Milieu d'accueil : une infrastructure au service du projet d'accueil », avec la notion de présence et de disponibilité, explicite ce nécessaire confort en ces termes : « Le souci de l'intégrité physique et psychique de chacun (enfants et accueillantes) est pris en compte, ce qui rend possible une disponibilité des accueillantes aux enfants » (p. 32).

2.4.2.4 La météo et la maladie

« Il n'y a pas de mauvais temps, que des mauvais vêtements (proverbe scandinave) » peut-on lire dans la brochure de l'ONE « Vitamine V(erte) : La nature s'invite dans les espaces extérieurs des milieux d'accueil (0-6 ans) », p. 11).

L'analyse des matériaux ethnographiques montre que la météo est au cœur des préoccupations des professionnel·le·s. Si le principal frein météorologique est plutôt la pluie ou le froid, on peut se demander pourquoi le « beau » temps ne semble pas poser question à certains professionnel·le·s :

« Aujourd'hui est la 1^{ère} fois où je vois certains enfants en t-shirt. J'entends les enfants à travers les portes, mais on ne les voit pas de l'extérieur : la haie est assez touffue. Zara est toute rouge sur le visage et je pense aux coups de soleil... Un papa venant rechercher sa fille pose la question de la crème solaire à la puéricultrice qui répond 'on a de la crème solaire, mais on demande d'amener des chapeaux'. Il répond 'oui, elle a rien sur les cailloux, en Tunisie elle a eu un coup de soleil malgré le chapeau'. Cet espace, sans arbres au milieu, est exposé au soleil et je me demande si cela est plus dangereux que la pluie ? Je touche le toboggan et le métal où les enfants se tiennent pour grimper,

ainsi que l'endroit où ils glissent ; ils sont très chauds... La petite Zara est en pull et a un t-shirt à manches longues en dessous... Je lui demande plusieurs fois si elle a chaud ou si elle veut enlever son pull... Elle ne me répond pas, mais je sens son dos mouillé de transpiration et j'en parle à la puéricultrice qui me dit 'oui mais apparemment, elle tombe souvent malade...'. La puéricultrice établit donc bien une corrélation entre le temps (température), se 'dénuder' et tomber malade... » (JT Crèche, 23/05/19)

« Une enfant, Maya, (2ans 1/2) finit toute nue car ses vêtements sont mouillés et il y a donc le risque qu'elle tombe malade. Sa maman est assez craintive à ce sujet. Claire, la coordinatrice donne son avis sur la possibilité que la petite tombe malade. » (JT stage Pâques « pro IEE », avril 2019)

Les contrastes de température, les alternances dans l'activité (provoquant la sueur) et l'immobilité sont très craints par les adultes. Et les professionnel·le·s sont les garants de la santé des enfants. Dans tous les cas, il semble exister une responsabilité de l'adulte encadrant concernant la santé des enfants qui pourrait être altérée par des conditions météorologiques défavorables. Comme si cet aspect de la santé était contrôlable par l'adulte, dans son choix d'imposer un équipement pensé comme adéquat et protecteur, ou de ne pas sortir par mauvais temps.

« Le père de Sabrina 'mon temps, il est gratuit'. La petite est déjà sortie avec sa mallette dans la neige et sa veste pas attachée. Le père ajoute 'après, elle se plaindra d'avoir toutes ses feuilles mouillées... elle a beau tomber malade, le message ne rentre pas chez elle ! » (JT ALT 2, 31/01/19, journée de neige)

A la différence d'autres dangers identifiés ou de risques ponctuels, l'enfant, au fur et à mesure qu'il grandit, semble de plus en plus interpellé comme responsable de ses « équilibres thermiques » par les adultes, même s'il est souvent rappelé à l'ordre.

Si les conditions météorologiques peuvent entrer en ligne de compte, ainsi que la nécessité d'un équipement adapté à l'extérieur, c'est la corrélation ancrée et systématique entre la peur que l'enfant « tombe malade » et le temps qu'il fait qui semble déterminante. Cela renvoie à nouveau au statut de l'enfant considéré comme plus fragile et vulnérable que l'adulte et devant être protégé, à tout prix, et notamment en restant à l'intérieur où, pourtant, d'autres risques le menacent (notamment la maladie si le lieu n'est pas aéré et l'exposition à des agents toxiques : cf. Chapitre 1).

Ce risque de contamination de l'espace intérieur est notamment contré par des directives retrouvées dans les brochures de l'ONE concernant l'impératif d'aérer régulièrement les pièces. De nombreuses références au fait d'aérer et d'ouvrir les fenêtres pour garder un environnement sain à l'intérieur sont en effet présentes (p. 31 / Renouvellement d'air quotidien/ brochure de l'ONE « La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance »).

Une autre interprétation de cette peur de la maladie est située au niveau macrosociologique. Pour une des mamans côtoyées lors du stage à l'extérieur, « c'est la société qui n'accepte plus la maladie » (30/07/19). Fait-elle référence à notre mode de vie

effréné et à l'importance accordée à la productivité comme valeur capitale ou à la peur de la mort ?

2.4.3 Le « propre », le « sale » et les réglementations ONE : des catégories et des représentations à interroger

2.4.3.1 La terre, les animaux, et la « souillure » ? De l'importance du choix des mots

L'hygiénisme a profondément marqué les institutions de la petite enfance et de l'enfance et on ne peut nier les apports d'une meilleure hygiène à la santé et à la survie des enfants ; cependant, comme pour les « microbes » et la « maladie », le fait de rester prisonnier d'une certaine idéologie dont les mots, les discours et les pratiques sont porteurs, peut constituer un véritable frein à l'IEE. Il convient donc de saisir la manière dont « pensent les institutions » pour paraphraser Douglas (1999).

Dans la brochure de l'ONE « La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance », par exemple, le terme « souillure » est employé pour définir : les eaux sales, les « souillures visibles des mains » et les liquides biologiques. Une référence aux « souillures par la terre ou le sable » est également faite à la p. 25. Il existe de nombreuses règles de désinfection en cas de « souillure ».

Que dit ce terme ? La notion de souillure implique en fait un jugement moral et renvoie à des règles relatives à la pureté et à l'ordre social, ce que dit Mary Douglas dans son ouvrage « De la souillure » :

« L'hygiène, en revanche, s'avère être une excellente piste, si nous savons la suivre en profitant des connaissances que nous avons de nos propres sociétés. Telle que nous la connaissons, la saleté est essentiellement désordre. [...]. L'idée que nous nous faisons de la maladie n'explique pas non plus toute la gamme de nos réactions à la saleté, que nous la nettoyons ou que nous l'évitons. La saleté est une offense contre l'ordre. » (Douglas, 1971 : 24)

De fait, on peut observer et éprouver soi-même une certaine difficulté à ne pas caractériser des mains pleines de terre de « sales », comme le montre cet exemple :

« Zara me lance une poignée de terre et de copeaux sur moi et je n'aime pas ça. Je lui demande d'arrêter en lui disant que 'c'est sale', spontanément. Je me reprends en lui disant que c'est justement ce que j'essaie de savoir, ce qui est sale ou pas. Je lui demande 'c'est sale ?', et elle me répond 'non, pas sale' et continue... Par contre, lorsqu'elle ramasse un bout de bois rempli de plumes d'oiseaux (je suppose, de pigeon) : là, elle me montre la partie où il y a des plumes et me dit que 'c'est sale'. » (JT ATL 1, 23/05/19)

Les mots sont importants. Le terme « souillure » est porteur d'un jugement de valeur sur la terre, les animaux. Quelque chose qui n'est pas souillé est considéré comme propre/pur, ce qui renvoie à un certain ordre :

« La réflexion sur la saleté implique la réflexion sur le rapport de l'ordre au désordre, de l'être au non-être, de la forme au manque de forme, de la vie à la mort. Partout où les notions de saletés sont hautement structurées, on découvre, en les analysant, qu'elles mettent en jeu ces thèmes profonds. » (Douglas, 1971 : 27)

Dire que quelque chose est « sale » a un certain impact, et, dans les faits, il n'est pas très aisé de se séparer de cette caractérisation « spontanée » ; cela demande un réel effort et une prise de conscience des mots utilisés avec les enfants.

Dans la brochure citée ci-dessus, la seule référence à des « souillures » par des éléments extérieurs concerne le bac à sable et les « souillures » des chats et des chiens. Des règles très strictes concernant le bac à sable sont d'ailleurs énoncées à la p. 19. Encore, dans la brochure de l'ONE « Milieu d'accueil : une infrastructure au service du projet d'accueil », il est écrit que les bacs à sable peuvent être « sources de maladies infectieuses, surtout parasitaires, un irritant oculaire, et un irritant respiratoire ». La brochure poursuit avec ceci : « l'air doit pouvoir y circuler tout en évitant d'éventuelles souillures par des animaux et des moisissures » et indique qu'en cas de « souillure » : il faut désinfecter en répandant de la javel puis arroser avec de l'eau, retourner le sable, et attendre 24H »... La Javel serait-elle dès lors considérée comme moins dangereuse que la souillure animale ?

Si nous reprenons l'exemple du chat, et de sa « souillure » dans le bac à sable, qui est apparu à plusieurs reprises, que dit sa mention de l'acceptation de sa présence dans les lieux ? De comment il est considéré comme potentiellement dangereux pour les enfants ? Qu'est-ce que cela dit sur la représentation des autres existants peuplant l'espace extérieur et celui investi par les enfants dont les professionnel-le-s sont responsables ? Est-il un « non-être » ?

« Le papa de Tim est agronome. Il me dit que 'c'est très intéressant... Le plus sale pour moi c'est le sable parce que les animaux peuvent uriner dedans... Le pire, c'est les jeux en plastique ! C'est le plus mauvais pour eux'... » (Animation de restitution, JT ATL 2, 16/05/19, réponse à la question « Qu'est ce qui est le plus « sale » selon vous ? Figure 17).

En fait, utiliser le terme « souillure » est une manière implicite d'interdire l'accès à la terre, d'où vient pourtant une grande partie de ce que nous mangeons et qui peut être manipulée par les enfants dans certaines conditions d'encadrement et dans un but pédagogique décidé par les adultes (cf. installation de bacs potagers dans les structures), comme s'il y avait une « bonne terre » et une « mauvaise terre ». En disant qu'« elle est souillée » ou qu'elle est « sale » aux enfants, ces derniers sont dissuadés d'y accéder, comme c'est le cas pour le bac à sable. La raison explicite invoquée est médicale (notamment par rapport au fait que les enfants pourraient mettre leurs mains sales à la bouche), mais la peur sous-jacente renvoie au risque de maladie si les règles d'hygiène, notamment la surveillance et le lavage des mains, n'étaient pas respectées.

« Interdit de jouer dans les bacs en terre posés là : on ne fait que les arroser, et Hugues se fait réprimander d'avoir creusé dedans avec ses mains... qu'ils me montrent d'ailleurs parce qu'elles sont sales. Il finit par les frotter l'une contre l'autre et continue ses jeux. Je m'efforce de ne pas lui dire le

mot « sale » en les voyant... Moi-même conditionnée à qualifier des mains pleines de terre de « sales ». Là, j'ai juste dit « il y a de la terre sur tes mains, ça te gêne ? Tu peux les frotter. » (JT Crèche, 01/04/19)

De plus, l'utilisation du terme peut être assez rapidement adoptée par l'enfant, qui va reproduire ces interdictions liées au « sale » de l'environnement extérieur avec les plus petits, même si on voit que les enfants y sont plus ou moins sensibles.

« Deux enfants d'environ 4 ans jouent avec des petits bois qu'ils tendent vers moi, comme pour jouer à la bagarre. Je rentre dans leur jeu en faisant mine d'avoir moi aussi une arme invisible pointée sur eux. Catherine (10 ans) qui m'accompagne leur dit 'c'est sale ! Il y a du pipi de chat sur ces bâtons !!' ; ils la regardent et continuent à jouer. » (JT ATL 1, 15/11/18)

La notion de « sale » est très tôt enseignée à l'enfant qui, selon les circonstances et les objets, y conformera son rapport à l'EE, et la question des mains (et surtout, de leur lavage) est centrale dans ces apprentissages. Le corps est un outil formidable d'expressivité subjective autant qu'il est sujet des mises-en-forme culturelles (Godelier, 2007). L'habitus du lavage des mains est très tôt acquis, comme en témoignent les enfants qui, avec des mimiques répétitives, demandent, par le geste, qu'on leur lave les mains :

« La notion d'*habitus* [...] vise à rendre compte de l'acquis, qui s'incarne dans les corps et les esprits sous forme de dispositions durables. Ces dispositions se donnent à voir dans les postures, les gestes, les mimiques, l'expression des sentiments, les tours de main de l'artisan, les techniques du corps, les mises en scène de la vie quotidienne, selon la belle expression d'Erving Goffman » (Agier et Colleyn, 2018 : 61).

On est cependant loin, dans le cas présent, de la version figée de l'habitus proposée par Bourdieu (Razy, 2012) concernant le lavage des mains, comme le montrent les nombreux contournements et détournements de la règle en la matière par les enfants (jeux avec l'eau, évitement de la règle, etc.).

Du côté des adultes, une activité « sale » pour l'enfant ou l'adulte peut donc être autorisée par l'adulte si l'enfant a la possibilité de se laver les mains : une petite fille demande pour ramasser la poubelle. On lui répond : « ok, mais il n'y a plus de gants mais, ce n'est pas grave, il y a du savon ».

Le risque dont les mains sales sont porteuses est celui de la contamination lorsque l'enfant met ses mains dans la bouche, mais l'explication ne semble pas être souvent mobilisée. Ainsi, l'expérience qui consiste à explorer son environnement avec ses mains est plutôt freinée dès lors que ce que l'enfant explore, le sol, des objets trouvés par terre, etc., est d'emblée considéré comme sale selon une classification qui, là encore doit être déconstruite en contexte.

Plus largement, les mains représentent bien l'une des parties du corps les plus importantes lorsqu'on aborde les notions d'hygiène. La brochure de l'ONE « La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance » comporte des recommandations en la matière de la p. 22 à la

p. 25. Certaines recommandations sont intenables en pratique : par exemple se laver les mains après chaque aide apportée à un enfant pour se moucher. Cette injonction ne correspond pas à la réalité de terrain observée par exemple à la crèche, car ce dispositif demanderait qu'une puéricultrice soit presque constamment sollicitée pour le lavage des mains après que l'enfant se soit mouché.

Par rapport à l'extérieur, il y est mentionné que les mains doivent être lavées après avoir joué dans le sable ou la terre. Dans les stages réalisés à l'extérieur, c'est là aussi une injonction impossible à tenir dans les faits dans la mesure où les enfants sont sans cesse en train de jouer dans le sable ou la terre ; les mains ne sont donc lavées qu'avant les repas.

Les mains cristalliseraient ainsi en même temps les inquiétudes et les solutions à la « souillure ». Pourtant, il n'est pas inutile de rappeler l'importance du corps, et plus particulièrement du toucher dans l'apprentissage chez les jeunes enfants et dans l'exploration de l'EE à tout âge.

« Taper sur la porte : on leur dit non, mais c'est intéressant parce que Eli se rend compte que cette porte en métal ayant pris le soleil toute la journée est chaude lorsqu'il pose ses mains dessus. Les mains sont le siège de la découverte de l'environnement. » (JT crèche, 01/04/19)

Il est donc important de réfléchir à ce que ces « mains » potentiellement « salies » par des activités dans l'EE ne soient pas systématiquement considérées comme un frein à l'investissement de ce dernier.

2.4.3.2 Quelle place et quel statut pour les éléments « naturels » ou recyclés ?

Il est apparu également très intéressant de se pencher sur le statut que certains objets peuvent avoir par rapport à la catégorie du « sale » ; si les éléments trouvés et ramassés par les enfants par terre tels que les feuilles – les feuilles mortes en automne –, les bâtons, les cailloux, etc. sont plus ou moins qualifiés de « sales » par rapport aux jouets (souvent en plastique), notamment les ballons, les petites voitures-avions, etc., qui se trouvent eux-aussi souvent par terre dans les jeux dans l'espace extérieur, c'est bien parce qu'ils n'ont pas le même statut ontologique (Descola, 2005).

« Zara trouve une bouteille en plastique et on lui dit que 'c'est sale', et Hugo, qui a un copeau de bois dans sa main, on lui dit la même chose 'lâche ça, donne-le moi, c'est sale', et il le lâche sans se plaindre. » (JT Crèche, 11/03/19)

Le Chapitre 2 de la brochure de l'ONE « La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance » concerne l'« hygiène générale ». Ce chapitre indique que le personnel apprend par la formation « la bonne pratique des règles d'hygiène ». Il convient de s'interroger sur ce qu'apprend ce personnel à propos de la classification du « sale » et du « propre » ? Et, plus encore, comment cela les influence-t-il dans leurs représentations et dans leurs pratiques de l'EE ?

A la page 41, le point sur « L'hygiène des locaux et des personnes » précise : « beaucoup d'agents infectieux se transmettent par l'intermédiaire d'objets, de surfaces et d'aliments contaminés, le manque de vigilance dans l'application des mesures d'hygiène est un des facteurs les plus importants qui favorisent la dissémination des maladies contagieuses dans les milieux d'accueil »... La responsabilité des professionnel.l.e.s quant à l'hygiène est clairement engagée ; le lavage des mains est d'ailleurs souvent mentionné dans la brochure et constitue une pratique très courante sur les terrains étudiés.

Concernant le chapitre sur les substances chimiques dangereuses (p. 33), beaucoup se trouvent dans les jouets. Nous pouvons nous demander quelles substances potentiellement dangereuses se trouvent sur un morceau de bois ? Pourtant, les morceaux de bois sont souvent interdits dans les jeux car ils sont qualifiés de « sales ». *A contrario*, les jouets en matière plastique sont recommandés (p. 67) car ils peuvent être lavés... Quid des jeux d'intérieur en plastique recommandés dans certaines brochures de l'ONE ? Ces jouets sont-ils moins « sales », et donc moins dangereux, qu'un copeau de bois ? Ces objets ont-ils le même statut ? Quid des particules de plastique libérées, et parfois ingérées par les enfants lorsqu'ils mettent des objets en plastique dans la bouche ? Quid de la nocivité du plastique par rapport à celle d'autres types de matériaux « naturels » ?

La même question se pose quant au conseil de remplacement du bac à sable par « le bac à balles », les balles étant en plastique ; dans la brochure de l'ONE « Infrastructure pour les accueillantes à domicile 0-3 ans (2013) », les bacs à sable « pouvant être nocifs pour la santé » peuvent être remplacés par un bac à balles plus « hygiénique »...

Tous ces exemples interrogent la manière de combiner le fait d'être à l'extérieur tout en ayant à l'esprit les notions d'hygiène et de risque pour la santé (aussi incorporé par les enfants qui montrent souvent à l'adulte leurs mains pleines de terre pour les laver), sachant que l'accent est assez souvent mis sur la prévention concernant la protection de l'intégrité corporelle de l'enfant ?

Le revêtement anti-pluie rend le sol *a priori* vierge de tout élément qui en serait issu, mais les enfants en trouvent pourtant, charriés par le vent ou tombés des arbres :

« Nous sommes dans la cour et les enfants m'apportent des petits bouts de bois morts et tout humides. Nous commençons à jouer pendant bien 20 minutes en cachant les bois derrière le dos, dans ma main, etc. C'était de petits morceaux pleins de terre trouvés dans le seul endroit non recouvert de revêtement « anti-pluie » qui est partout dans la cour... Qu'est-ce que cela dit sur l'aménagement de l'espace ? Un espace « trop » aménagé empêcherait-il qu'il y ait ce genre de petits éléments trouvés par-ci par-là par les enfants et donc cela empêcherait-il leurs observations et de jouer avec ? » (JT Crèche, 10/12/18)

On voit bien dans cet exemple que les objets issus de l'environnement, que l'on pourrait qualifier de « naturels » ici, offrent une certaine variété de possibilités et d'investissements dans le jeu en raison de leur caractère multiforme et parce qu'ils ne prescrivent pas un usage spécifique qui leur serait associé. Si le jeu symbolique est bien sûr possible avec des jouets

aux contours bien définis, en plastique ou en bois, la forme et la couleur de ces derniers, ainsi que la fonction qu'ils remplissent (éléments de dînette, petites voitures), le contraignent en partie.

Exclure des éléments de jeu, en balayant les cours par exemple, ou en qualifiant ces objets « naturels » recyclés par les enfants dans leurs jeux de « sales », c'est empêcher les enfants d'investir l'EE dans toutes ses potentialités, réelles et imaginaires, en les cantonnant à leur rôle et à leur « métier d'enfant », tel qu'il est conçu actuellement dans la société. C'est également lui dénier la créativité dont il peut faire preuve dans tous ses environnements.

2.4.4 L'importance de la prise en compte de l'expérience et du point de vue des enfants

La richesse de l'expérience et du point de vue des enfants dans et sur leurs environnements, dès le plus jeune âge, traverse les différentes sections de la seconde partie de notre étude. Les risques de ne pas en tenir compte, qui ont été décrits et analysés en différents endroits, sont quant à eux multiples. Pour essayer d'approfondir encore davantage leur compréhension, complexifions l'analyse concernant le rapport des enfants à leurs environnements avec une autre définition :

« D'une part, l'écologie de la perception nous rappelle que les orientations perceptives du sujet sont indissociables des 'prises' ou 'offrandes' (affordances) du site. Dans cette optique, la perception se déploie moins dans un milieu qu'en fonction d'un milieu, elle doit donc être rapportée aux propriétés et caractéristiques du site étudié. Admettre cette emprise du contexte environnemental de la perception suppose alors de ne pas étudier *in abstracto* mais de considérer plutôt le couple perception-environnement. D'autre part, rendre compte de l'activité perceptive [des enfants à l'extérieur] suppose d'approcher au plus près leur propre point de vue » (Thibaud, 2003 : 115).

« Aujourd'hui est une journée ensoleillée. Comme d'habitude, les enfants m'apportent des feuilles qu'ils arrachent du buisson, ou des morceaux de bois qu'ils mettent sous mon nez. Ils me montrent dans le ciel les oiseaux et certains disent le terme exact 'les pigeons', la lune, les avions. Ils parlent des mouches et effectivement, il y a un amas de mouchettes volantes près du buisson. Yann me montre 'les araignées beurk', Amy me montre une fourmi à l'intérieur de la chenille. J'essaye de la prendre sur mon doigt et leur dit 'elle ne pique pas celle-ci, ce sont les rouges qui piquent', mais elle ne veut pas monter et finit par tomber par terre. Amy rigole. Elle me montre aussi un tout petit insecte au sol à côté du module : je mets mon visage presque à terre pour pouvoir l'observer... En se couchant par terre, l'enfant peut observer des éléments microscopiques que les adultes ne verraient pas ou ne regardent traditionnellement pas. » (JT crèche, 14/06/19)

Il me semble qu'être à l'extérieur, c'est prendre le temps d'être dans une vision microscopique autant que macroscopique avec l'observation des oiseaux, des nuages, de la lune et donc du ciel, et des bâtiments et du bruit des voitures, des trains, des avions, ce qui implique la vision d'un mouvement. Pourtant, dans cette cour située en centre urbain, il me semble que cette vision est tout de même un peu 'bloquée' car les bâtiments sont très hauts et il y a aussi la hauteur de la haie qui bloque la possibilité d'une vision périphérique à 360° ; il faut lever la tête pour avoir accès à cette

vision plus macroscopique. Qu'est-ce que cela change de pouvoir expérimenter un extérieur ou cette vision à 360° est possible car non bloquée par une haie ou des bâtiments de la ville ? Comme c'est le cas lors des stages « pro IEE » ? (ATL2, 20/06/19)

On peut dire que les enfants utilisent leurs sens à partir et en fonction du contexte dans lequel ils se trouvent (*cf.* la cour en béton, les modules présents, la porte en métal présente à la crèche, la haie). Mais c'est bien de la manière dont ils utilisent ces environnements et ces objets du quotidien enfantin qu'il faut partir pour la confronter aux représentations institutionnelles, professionnelles et parentales de ces mêmes environnements et objets, sans préjuger de la supériorité d'un point de vue sur l'autre, mais en se basant sur le principe de l'« *symétrie éthique* » (Christensen et Prout, 2002) ; cette démarche est primordiale si l'on ne veut pas passer à côté de l'intérêt que peut avoir tout environnement ou objet, quel qu'il soit, au niveau perceptif, sensoriel et cognitif :

« 'Gilles, on a demandé au conseil communal des enfants des nouveaux modules'. Il répond 'ah oui, parce que ceux-là, ils ne ressemblent à rien... Enfin si, c'est joli, mais ils n'ont aucune utilité. Quoique, ça fait travailler l'imagination des enfants... Bon, encore ça, je comprends'. Il me désigne un module en forme de maisonnette, 'mais ça ... ? A part à se coucher dessus ? Et ça, ils l'utilisent comme une prison', il me désigne cette fois un module ressemblant à un tipi. » (ATL 2, 31/01/19, discussion entre Gilles, le surveillant, et Sabrina et Thomas, deux enfants de 12 ans).

Pourtant, ces modules sont investis d'une multitude de façons par les enfants quotidiennement, mais l'adulte n'accède pas au point de vue de l'enfant.

Avec les plus petits, l'adulte peut être un acteur central pour décrédibiliser la richesse de l'environnement extérieur ; il joue donc un rôle essentiel :

« La puéricultrice dit à l'enfant 'il n'y a RIEN sur le mur', alors que les enfants observaient les pierres plus foncées, les couleurs différentes du reste. » (JT Crèche, 18/03/19)

A l'inverse, l'adulte peut en voir également les richesses et encourager son observation par les enfants :

« Je m'assieds par terre avec eux, ils m'amènent des petites pierres, des bouts de bois, des feuilles que Yann appelle 'des fleurs'... En les observant bien, je me dis que chacun a une forme, une couleur, une taille différente des autres... Cette diversité est-elle la richesse que je ressens, en comparaison à l'uniformité des jouets en plastique et des formes toutes faites ? » (JT Crèche, 23/05/19)

Se mettre à hauteur d'enfant et accorder de l'importance à toutes les expériences et expérimentations des environnements que les enfants ont au quotidien est central :

« Ce qui était un peu différent aujourd'hui, c'est que j'avais l'impression que les enfants 'évitait' le soleil. Amy me dit même 'chaud' en me montrant son crâne blond. Ils ont sorti les chaises du dedans pour les mettre à l'ombre, proche de la fenêtre, d'où les enfants, assis à l'extérieur, interagissaient avec Joëlle en tapant à tour de rôle sur la vitre. Ils se sont aussi mis quasi tous sous le module, sur la plaque en bois. Leur jeu était d'enfoncer les petits bâtons de bois dans le nombril de Soufian qui était couché et rigolait, ils l'ont également fait aussi à un autre enfant. Ils ont également voulu essayer la bouche, mais je suis intervenue, imaginant déjà le bout de bois coincé au fond de la gorge de Soufian,

couché sur le dos... Ils mettaient aussi ces petits bouts de bois en bouche en sifflant, se baladant dans la cour, et je remarque que la nouvelle puéricultrice ne dit rien... elle leur demande juste 'ils fument ?'. Il y a donc de multiples usages du bout de bois et des copeaux de bois. Aujourd'hui, par exemple, Ulysse s'en servait pour imiter le fait de visser quelque chose en faisant du bruit avec sa bouche 'vvvvv...', comme le bruit d'une visseuse, tout en appuyant ce copeau de bois sur le module coccinelle. En me mettant par terre avec eux, je remarque que ce revêtement est chaud... Je compare dans ma tête avec l'herbe haute que j'avais touchée au début de la sortie, dans l'espace extérieur en disant aux enfants 'c'est haut' tout en la caressant, les enfants m'imitant... D'où l'importance de prendre conscience de notre propre rapport à l'extérieur en tant qu'adulte avec des enfants qui reproduisent nos gestes et perçoivent 'notre non-verbal', nos émotions par rapport à cet espace... » (JT, 14/06/19)

« Ce qui était inhabituel, c'est qu'avec ce beau temps il y avait énormément de gens à la plaine de jeux dehors. Du coup, on voyait à travers les buissons des gens assis sur un banc juste en face : je n'avais jamais remarqué ce banc et c'est Medine qui m'a fait remarquer ce qu'il observait : cette famille en train de manger sur le banc. On voit aussi un petit enfant en vélo à travers le buisson et nous lui faisons coucou, tous les deux assis par terre... » (JT crèche, 29/04/19)

Les frontières entre l'extérieur et l'intérieur de la structure sont poreuses et il existe plusieurs extérieurs et intérieurs enchevêtrés, comme on l'a vu (cf. 2.2.2). Ici, l'enfant accède visuellement à un autre environnement, un autre dehors/dedans.

La richesse de leurs jeux à l'extérieur est indéniable, même si elle se heurte souvent aux interdits et aux peurs des adultes :

« Comme d'habitude, les enfants font des jeux auxquels ils ne peuvent pas jouer, selon les adultes ; la phrase « tu vas te faire mal » revient sans cesse ; ces jeux sont : frapper sur la porte en métal ; cela fait un très gros bruit ; s'introduire dans les buissons d'un côté pour ressortir de l'autre côté, arracher des feuilles. La puéricultrice leur dit d'ailleurs qu'ils ont 'le toboggan, les petits vélos, ...' ; ces activités sont réprimandées, mais les enfants recommencent car ce n'est pas une réprimande systématique ; les puéricultrices ne voient pas nécessairement quand les enfants le font. Moi, je n'interviens pas, j'interviens seulement quand un enfant pleure ou quand un enfant frappe. Ils ont donc joué avec des copeaux de bois ou des tiges de bois : ils les font glisser sur le toboggan, se les lancent ou les lancent sur moi... Ils me montrent des feuilles et Ibrahim en déchire une en disant 'elle est cassée' et la laisse tomber par terre. Ils se lancent des feuilles et des petits morceaux de terre dans les cheveux, dans les capuches ... Ils font des tas avec. Ils trouvent des petits cailloux en se couchant par terre et les attrapent en dessous de l'espace de la porte en métal ». (JT crèche, 29/04/19)

« Ils vont tous sous les buissons 'pour eux c'est peut-être comme une forêt', c'est vrai qu'en les observant, tout est à leur taille... Mais il n'y a pas encore de feuilles. Mariam me dit qu'elle trouve ça dangereux et qu'ils devraient mettre des grillages mais la commune tarde à le faire'. Je me dis alors que les enfants le font tout le temps, et que, même s'il y a un risque qu'ils mettent des branches dans leurs yeux, ils semblent arriver à les éviter et ils apprennent ainsi les limites de leur corps et à éviter de se blesser... S'ils mettent le grillage, cela empêchera cette expérimentation du risque... » (JT crèche, 01/04/19)

Etre enfermé dans un rôle de surveillant et/ou d'éducateur peut empêcher de se mettre à hauteur d'enfant et de comprendre le point de vue de l'enfant et ce qu'il expérimente : c'est ne voir l'enfant qu'à partir de son « métier d'élève » et de son « métier d'enfant », de manière totalement adultocentrique :

« Si, depuis, le courant pédagogique de l'éducation nouvelle a valorisé les relations horizontales dans l'apprentissage scolaire et dans la vie à l'école, et si aujourd'hui s'affiche la volonté politique de mettre l'élève, ou même l'enfant, 'au centre du système éducatif' (selon la loi d'orientation de 1989), cette valorisation du jeune individu n'empêche pas une représentation essentiellement 'adultocentrique' de l'école et de l'enfance, c'est-à-dire fondée sur les préoccupations des adultes et voyant en l'enfant un futur adulte plus qu'un être au présent [James et Prout, 1990]. » (Delalande, 2007)

Véritable recycleurs, les enfants sont porteurs d'un rapport à l'environnement qui peut éclairer la manière dont les adultes prescrivent un certain IEE. Ne pas prendre en compte la connaissance, les centres d'intérêt, les peurs, le rapport aux existants humains et non humains, les jeux de recyclage (le sol est la source première d'inspiration et le premier fournisseur d'objets des enfants, surtout des plus petits) et le point de vue des enfants présente le risque de reproduire un rapport vertical adultes-enfants par rapport à une thématique sur laquelle les adultes ont pourtant beaucoup à apprendre des enfants.

Ces derniers privilégient souvent une conception de l'environnement en tant que ressource, et, par association, opportunité d'un « être-dehors » contemplatif ou exploratoire libre, lequel peut être un levier puissant de l'IEE. A l'inverse, les adultes privilégient souvent un « faire-dehors » qui repose sur une conception de l'environnement en tant que moyen dirigé vers une fin (activité à visée ludique ou pédagogique, ou encore défoulement) conçue pour le « bien » de l'enfant. Cette conception s'avère restrictive et peut même être considérée comme un frein à l'IEE car elle ne permet pas d'envisager celui-ci dans toutes ses potentialités.

Conclusion générale synthétique

L'investissement de l'espace extérieur, « l'être dehors » et le « faire dehors » dans et avec des environnements variés, est un phénomène complexe qui mêle divers niveaux : politique, religieux, culturel, social, etc. et dont nous avons tenté de démêler certains fils.

Au travers des analyses proposées, basées sur de nombreux exemples ethnographiques qui visaient à mettre le lecteur au cœur des situations étudiées et à lui permettre de côtoyer les acteurs au plus près, une pluralité de points de vue et de pratiques s'est dégagée. Les analyses produites permettent un accès aux mondes dans lesquels il est question d'IEE, dans ses dimensions, à la fois locales et globales, et dans toute son épaisseur.

Plutôt que de reprendre les résultats, qui ont donné lieu à un essai de modélisation (*cf.* schéma à la page suivante), il s'agit, dans cette conclusion, de reprendre certains points clefs et de proposer quelques réflexions générales.

Les dispositifs institutionnels étudiés, les professionnels rencontrés, et les enfants côtoyés parlent de l'enfance, d'une enfance, à travers leurs pratiques et leur discours sur l'IEE. Ils parlent de notre société et des enjeux de société liés à l'environnement dans leur quotidien, déjà perceptibles à leur âge, tel que le sujet de l'écologie et les préoccupations pour la planète, thèmes notamment présents dans les médias et auxquels ils sont sensibilisés à l'école. Ces enjeux concernant les questions environnementales transparaissent dans le rapport qu'ils développent avec ce qui les entoure, dans les environnements dans lesquels ils évoluent, au travers de valeurs telles que la relation, et parfois le respect, avec d'autres vivants ou non-vivants peuplant le monde, les existants, et aussi à travers l'apprentissage de catégories permettant de classer les divers objets et expériences corporelles, sensorielles, cognitives, émotionnelles.

Tout au long de cette analyse anthropologique longitudinale, il s'est agi, d'effectuer un retour au sujet (Razy, 2012), sans lequel on ne peut travailler. Autrement dit, d'accorder du crédit à la subjectivité, non seulement des adultes rencontrés, mais également des enfants, tout en plaçant l'expérience corporelle au cœur du processus. Agier (2013 : 195) mentionne le sujet esthétique devenant auteur. Cela se manifeste, dans ce contexte, par la façon dont les enfants se racontent leurs souvenirs liés à l'EE, leurs nombreuses appropriations et réappropriation des règles et comportements prescrits en lien avec l'EE, leurs jeux et expérimentations liés à leurs environnements et, finalement, leurs relations au sein de leur société en proie à de nombreuses questions en lien avec les urgences écologiques actuelles.

Ils produisent un récit d'eux même dans un espace où ils peuvent prendre la parole : la relation avec l'anthropologue à l'écoute de leurs discours, intéressé par leurs pratiques, et participant à leur quotidien institutionnel. Ils sont entendus socialement, par certains adultes de leur entourage, et au cœur de leur interaction avec moi, anthropologue. Ils se trouvent donc être des sujets de parole par rapport à ce sujet de l'investissement de l'espace extérieur. Agier (2013) prône une anthropologie contextuelle, c'est-à-dire une anthropologie du sujet en situation, ce qui a été, au fil de cette analyse anthropologique longitudinale, d'une importance capitale : discours et pratiques des enfants doivent être considérés comme produits dans un contexte qui leur permet de s'exprimer (au fil du terrain et au cours des animations de restitution).

C'est de l'importance de donner la parole à tous les acteurs qu'il s'agit ici car il semble essentiel de prendre en compte et de mettre au jour les logiques sociales et culturelles sous-jacentes (en ce compris les dimensions émotionnelles et corporelles) aux discours (professionnel-le-s, institutionnels, parents, enfants, politiques), aux prescriptions et aux pratiques liés à l'investissement de l'espace extérieur. Ainsi, un espace-temps pourrait y être dédié, à tous les niveaux (personnel, professionnel, structurel, institutionnel, donc collectif, politique) qui permettrait que soit réellement élaboré un projet de société en matière de rapport aux environnements des enfants, plutôt qu'une nouvelle prescription idéologique. Développer et/ou renforcer la cohérence de cet IEE nécessite en effet de s'appuyer sur un langage commun et des valeurs partagées.

Au-delà du simple fait de donner la parole, il s'agit que celle-ci puisse être échangée et entendue par toutes et tous. L'étude du thème de l'IEE met au jour le fait qu'une écoute attentive de tous les acteurs, entre eux (les liens parents/professionnel-le-s, les liens enfants/professionnel-le-s, et le travail au sein des équipes) et avec les acteurs des institutions qui les encadrent, mais également avec les instances politiques, est plus que nécessaire.

Au terme de cette analyse anthropologique longitudinale, qui montre de manière transversale la légitimité et l'intérêt de prendre en compte le point de vue et les pratiques des enfants dès leur plus jeune âge, il convient d'insister sur la place centrale qui doit être accordée aux enfants dans le processus de réflexion sur l'IEE.

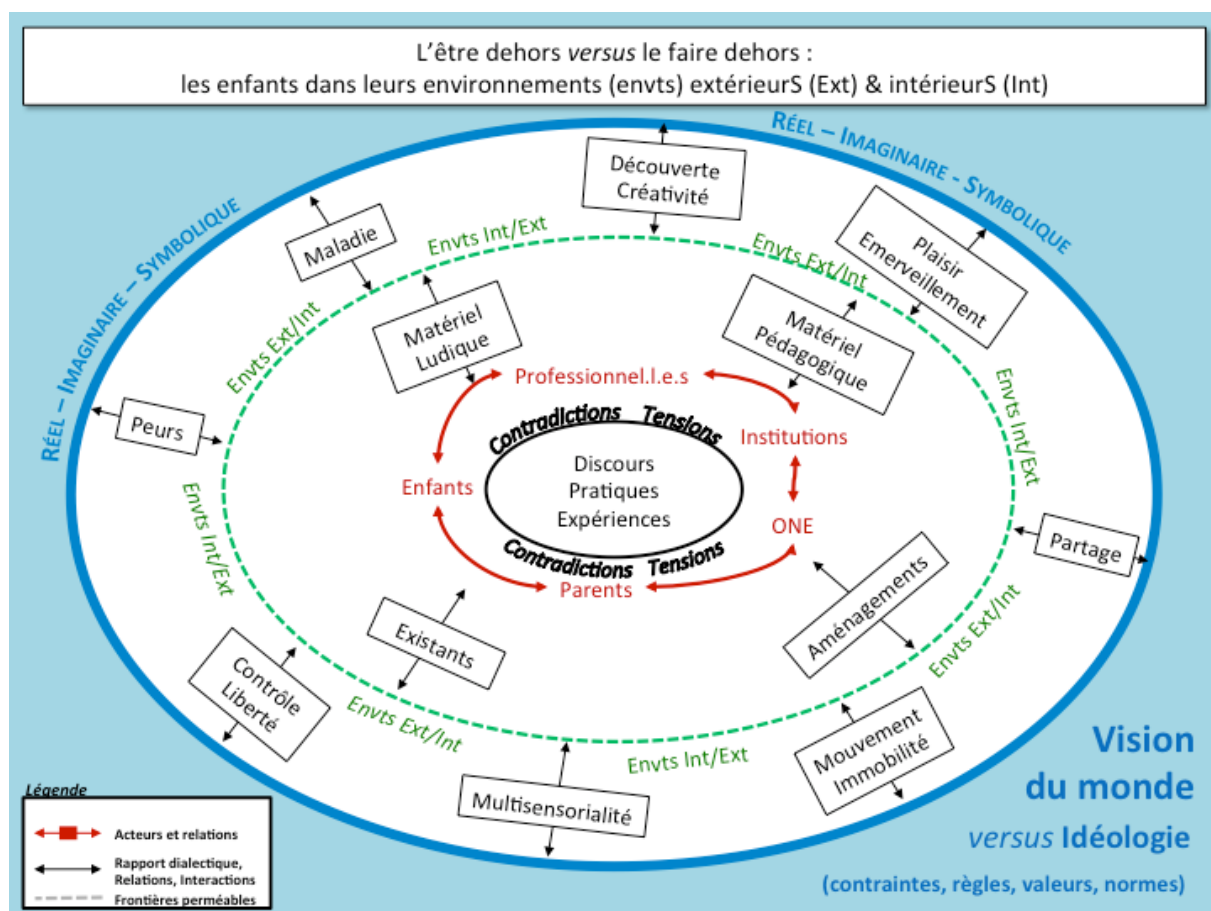


Figure 74 : Essai de modélisation des résultats de l'analyse anthropologique longitudinale

Éléments clés, leviers et recommandations

1 Analyse transversale des résultats : des éléments clés à retenir

La recherche sur l'investissement de l'espace extérieur (IEE) par les enfants et les jeunes commanditée par l'Office de la Naissance et de l'Enfance offre trois angles d'approche de la thématique qui font l'objet d'une présentation en trois volets : analyse quantitative à partir d'enquêtes (V1), analyse qualitative (V2) et analyse anthropologique longitudinale (V3). À partir des apports spécifiques de chacun de ces volets qui peuvent être lus séparément, cette dernière partie, rédigée collectivement dans une démarche interdisciplinaire, intègre et problématise la thématique de départ en mettant en évidence des éléments clés transversaux. Ceux-ci pourront constituer la base de travaux ultérieurs de recherche et d'intervention : campagne, formation initiale et continuée, accompagnement d'équipes, accompagnement réfléchi de familles, prise en compte du point de vue et des expériences de l'enfant, etc.

Apport indéniable de ce travail d'intégration des différents volets, les questions initiales de recherche, présentées dans la partie consacrée aux objectifs et à l'organisation générale de la recherche, sont ici reformulées et complétées. Elles ont fait l'objet de reformulations dans les différents volets de la recherche. Elles ont été enrichies par l'approche réflexive, inductive et itérative, caractéristique de l'anthropologie (Fainzang, 1994 ; Olivier de Sardan, 1995 ; Godelier, 2004, 2007 ; Caratini, 2004 ; Ingold, 2010), qui a ouvert la réflexion initiale à de nouvelles questions de recherche non prévues au départ. Elles témoignent ici d'une nouvelle manière de poser la problématique au terme de la recherche.

Après la reformulation des questions de recherche vient l'analyse transversale des résultats des différents volets, valorisant la complémentarité de ceux-ci. En effet, cette analyse permet la prise en compte du point de vue et des expériences de différent·e·s acteur·rice·s (professionnel·le·s, parents et enfants de différents milieux socio-économiques, ONE) que chaque volet pris séparément ne parvient pas nécessairement à étudier dans toutes leurs dimensions. En outre, comme prévu initialement, la recherche confirme la difficulté d'atteindre les familles en situation de vulnérabilité par des enquêtes en ligne et la nécessité de faire appel à d'autres approches théoriques, méthodologiques et épistémologiques pour entendre et comprendre leur voix.

Des questions de recherche reformulées

Une série de questions de recherche communes, formulées de manière ouverte au départ, ont guidé la démarche de l'ensemble des volets. Elles ont fait l'objet de reformulations à partir des résultats obtenus dans chacun des volets et des discussions que ceux-ci ont

suscitées entre les auteur-e-s du présent rapport. Dans cette dernière partie intégrative, elles permettent de reformuler la problématique annoncée dans le cahier des charges et constituent des clés de lecture utiles pour des travaux ultérieurs.

- 1) Comment peut-on décrire « l'espace » ou plutôt « les environnements » dans lesquels les enfants évoluent ? Leurs lieux de vie et/ou d'accueil, mais aussi les espaces extérieurs environnants, qu'ils soient publics ou privés, sont définis de différentes manières, avec différents termes par les acteurs impliqués dans la recherche ; quelles significations ces termes recouvrent-ils ? Quelles sont les expériences et interactions qui sont vécues dans ces lieux ? Dans quels aménagements et avec quels objets à disposition ? Quelles sont les frontières et les limites de ces environnements ? Comment les décrire en tenant compte de la pluralité des expériences et des parcours biographiques de chacun-e ? Au terme de la recherche, les notions « d'extérieurS » ou « d'environnementS » au pluriel, tels qu'ils sont pensés, organisés, utilisés et vécus de manière dynamique et tels qu'ils évoluent à travers le temps, sont privilégiées par rapport à celles d'espace ou d'environnement au singulier, ces dernières laissant croire en l'existence appréhendable d'une réalité homogène donnée et risquant d'essentialiser l'objet de recherche.
- 2) Quelles sont les pratiques liées à l'IEE ? Quelle est leur fréquence dans les différents contextes ? Quelle est l'influence du climat, de la saison et de la luminosité sur les pratiques ? Quels sont les moyens de déplacement utilisés ? De quelle autonomie l'enfant bénéficie-t-il ? Quelles sont les règles en présence dans cet IEE ? Quels sont les comportements autorisés, prescrits ou interdits ?
- 3) Quelles sont les perceptions et représentations des parents, des professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance, des LREP et animateur-ric-e-s, ainsi que celles des enfants concernant l'IEE ? Quels sont les facteurs et contextes (environnements familiaux, socio-économiques, géographiques, culturels, relationnels et infrastructurels) qui peuvent les influencer ?
- 4) Quels sont les bénéfices perçus liés à l'IEE ? Quels sont les dangers et les risques perçus en lien avec l'IEE ?
- 5) Quels sont les incitants et les freins à l'IEE ?
- 6) Quels sont les leviers à l'IEE ?

Chaque équipe a reformulé ces questions dans son volet, et tenté d'y apporter des éléments de réponse.

Dix éléments clés identifiés

À partir de ces apports et de leur intégration, dix éléments clés transversaux, issus de nos questions de recherche et ajustés à travers la démarche itérative décrite ci-dessus, ont été

identifiés : (1) la diversité et la richesse des espaces extérieurs ; (2) la variabilité des pratiques et de leur sens ; (3) l'impact des environnements ; (4) le poids des conditions météorologiques et de luminosité (clarté/obscurité) ; (5) le cadre³⁹ structurant évolutif à géométrie variable ; (6) le rôle crucial des représentations ; (7) l'importance des expériences et des parcours biographiques des adultes et des enfants ; (8) l'éducation et le développement des compétences, à tout âge ; (9) l'importance de la qualité des relations interpersonnelles et enfin, (10) les moteurs et les freins, qui feront l'objet d'une analyse prospective plus approfondie dans le chapitre suivant consacré aux leviers.

Ces éléments-clés sont discutés ci-dessous, en veillant à faire ressortir les tensions à l'œuvre dans l'IEE. Ainsi par exemple, on peut connaître et comprendre les bienfaits de l'IEE mais pourtant être pris par la perception et l'anticipation des dangers potentiels. On peut être favorable à l'exploration mais vouloir garantir une sécurité optimale. On peut vouloir être à l'extérieur mais avoir à l'esprit les notions d'hygiène et de risques pour la santé. De plus, l'IEE fait l'objet de multiples discours potentiellement contradictoires : celui des parents, des professionnel·le·s, mais aussi des enfants, dont les attentes et les craintes peuvent être différentes. Le travail sur ces tensions est développé dans la partie consacrée aux leviers. Il met en lumière l'importance de prendre en compte la pluralité des environnements, des extérieurs et des réalités vécues ou perçues, et celle de travailler avec les dissensus observés entre les acteur·rice·s à propos de l'IEE.

Il importe donc de ne pas déduire de ces dix éléments transversaux une série de prescriptions traduites en messages sur ce qu'il serait « bon » de faire, ni de cibler un public jugé *a priori* comme « plus en retrait » dans cet IEE. Au-delà de la seule analyse de ce qui peut être partagé collectivement en matière d'IEE, la lecture de ces éléments vise plutôt à comprendre comment travailler avec une pluralité de points de vue, de perceptions, de vécus et d'expériences (sans oublier ceux des principaux intéressés, les enfants) quant aux environnements, considérés et reconnus dans toute leur complexité.

1.1.1 La diversité et la richesse des espaces extérieurs

La recherche montre que « l'espace extérieur » investi par les enfants recouvre une **multiplicité de contextes et de situations** (V1, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3 ; V3, 2.1 , 2.2). Il s'agit d'environnements qui, loin d'être homogènes, présentent une pluralité interconnectée autorisant des interactions, des expériences et des vécus variés.

Il importe de distinguer la notion d'espaces mis à disposition de l'enfant par l'adulte et celle de lieux investis par l'enfant qui se les approprie et leur donne une signification particulière (Rasmussen, 2014) (V3, 1.5, 2.2, 2.4.4). Du point de vue de l'adulte, différents types d'espaces, en fonction de leurs caractéristiques, peuvent être rendus accessibles à l'enfant.

³⁹ Celui-ci étant compris à la fois dans le sens de « cadre physique délimitant les espaces » et dans celui de « règles fixées par le lieu d'accueil ».

On distingue ainsi : les espaces privés, dont l'accès est généralement réservé exclusivement à une catégorie d'utilisateur·rice·s ; les espaces partagés, qui sont accessibles à plusieurs catégories d'utilisateur·rice·s ; les espaces publics, accessibles à tous (V2, 2.5) ; et les espaces qui changent de statut en fonction des circonstances (V3, 2.2.1). Les limites de ces espaces sont souvent déterminées de manière différente et le partage ou pas d'un espace avec d'autres personnes aura un impact sur les relations sociales qui peuvent s'y développer, mais aussi sur le sentiment de sécurité, sur les risques perçus et sur le niveau d'autonomie accordé à l'enfant (V1, 1.3.1). Ainsi, certains lieux d'accueil se trouvent dans des écoles aux espaces extérieurs ouverts, délimités par des limites symboliques, tracées à la peinture par les enfants, tandis que d'autres disposent de cours entourées de hauts murs sans ouverture visuelle sur le paysage (V2, 2.7). L'analyse anthropologique montre comment ces espaces, souvent construits par l'adulte et pensés « pour » l'enfant, sont porteurs de tensions entre les discours tenus par les adultes aux enfants par rapport à ce qui est autorisé ou non dans ces espaces par exemple, et les pratiques qu'ils autorisent ou valorisent effectivement. Cependant, ces espaces sont en eux-mêmes, et dans le même temps, des lieux investis à leur manière par les enfants, lesquels leur donnent des significations différentes de celles des adultes, qu'il importe de comprendre et de reconnaître (V3, 1.5, 2.2, 2.4.4).

Les espaces extérieurs peuvent s'inscrire dans un continuum allant des espaces naturels (faible impact humain apparent) aux espaces urbanisés (faible impact apparent de la nature) (Gundersen *et al.*, 2016), tout en prenant garde de ne pas réifier la nature/le naturel, qui renvoient notamment à un imaginaire de l'authenticité (V3, 2.1, 2.3), dont on sait qu'ils n'existent pratiquement plus dans la mesure où il ne reste que peu d'espaces non anthropisés. Conformément à ce qui a été décrit dans la littérature (Fjortoft, 2004 ; Acar, 2014 ; Laaksoharju et Rappe, 2017), il ressort de la présente recherche que les éléments naturels des environnements offrent une affordance particulièrement stimulante, aussi bien pour la motricité que pour l'éveil des sens et l'imagination. La recherche montre aussi qu'un espace urbanisé et contrôlé, tel qu'une cour ou un chemin en béton, offre d'autres avantages, comme utiliser plus facilement un vélo ou encore jouer par temps de pluie sans ramener de boue à l'intérieur. L'analyse anthropologique montre l'affordance de certains lieux, comme celle d'une cour bétonnée peu aménagée, que l'on sous-estime si on ne se met pas à hauteur d'enfant, tout en interrogeant les pratiques d'aménagement qui utilisent de nombreux produits en plastique en réponse à des standards de sécurité, alors que d'autres objets dits plus naturels (de récupération), mais souvent dévalorisés, peuvent favoriser des utilisations multiples et évolutives (V3, 2.1.1, 2.1.3, 2.2.4, 2.3.4, 2.4.3, 2.4.4).

Les espaces extérieurs ont tous en commun une ouverture vers l'infini (cf. ce qui se passe dans le ciel aussi), autorisant des découvertes multiples mobilisant tous les sens (Ingold, 2000 ; Colon, 2013) – en ce compris l'ouïe (V3, 2.1.1, 2.1.3, 2.2.2, 2.4.4) – qui constituent une source de découverte, de peur, mais aussi de plaisir et de bien-être, tout en étant une mine d'or d'opportunités éducatives et de rencontres avec l'autre. La rencontre avec la nature (animaux, plantes, météo, cycles biologiques) revêt une importance particulière car elle peut être une source d'émerveillement, même si elle n'est pas sans danger (morsures d'animaux,

plantes toxiques, tempête...) (V1, 2.3.1; V3, 2.1.2, 2.1.3, 2.3.4). L'analyse des réactions d'accueil (biophilie) ou de rejet (biophobie) de la part des enfants eux-mêmes, mais également de la part des adultes, envers certains éléments de la nature comme les animaux, la terre, etc. (V3, 2.3.3, 2.3.4, 2.4.3) permet de prendre conscience de toutes les composantes des environnements. Elle montre l'importance d'un accompagnement de l'enfant dans cette découverte lui permettant de développer une relation à la nature/aux environnements, qui, sur le long terme, pourrait aboutir à des actions humaines respectueuses de l'environnement et durables (White, 2004 ; Kruger *et al.*, 2010 ; Elliot *et al.*, 2014 ; Gill, 2014 ; Honig, 2017 ; Walimbe et Chitgopkar, 2018).

1.1.2 La variabilité des pratiques et de leur sens

La recherche dans son ensemble (V1, V2, V3) met en évidence la **multiplicité des EE et des modalités de leur lecture comme de leur investissement, ce qui représente une richesse en soi**. En effet, être dehors, cela peut correspondre à jouer, se déplacer, se promener, réaliser une activité fonctionnelle, manger, se dépenser, apprendre, se rencontrer, se changer les idées, mais aussi se reposer, attendre, observer, s'ennuyer, se ressourcer, sans nécessairement se livrer à une activité perçue comme telle par les adultes. Toutes choses que la notion d'espace extérieur comme celle d'investissement pourraient passer sous silence si elles n'étaient pas explicitées (V3, 2.1).

L'IEE est influencé par un grand nombre de variables, dont les principales retenues sont l'âge et le sexe de l'enfant (V1, 1.3.1, 2.3.1 ; V3, 2.2.1), le milieu de vie (V1, 1.3.1), les conditions climatiques (V1, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3 ; V3, 2.2.1, 2.4.1, 2.4.2.4), le cadre structurant de l'enfant, une idéologie adulte plus ou moins partagée, des cultures enfantines constituées d'usages, de normes et de valeurs spécifiques plus ou moins partagées elles aussi (V3, 2.2.1), et des expériences enfantines individuelles ou collectives.

Comme d'autres études (Larson *et al.*, 2011), les résultats du volet 1 montrent que l'IEE augmente rapidement dans les premières années de la vie et est le plus élevé entre 4 et 10 ans (V1, 1.3.1). Chez les plus jeunes, les moments à l'extérieur sont davantage conditionnés par la présence d'un adulte et la nécessité d'une surveillance (V1, 1.3.1, 2.3.1). Ils dépendent de la connaissance qu'adultes et enfants ont des environnements ainsi que du degré de responsabilité dont l'adulte se sent investi vis-à-vis de cette « surveillance ». La diminution de l'IEE observée durant l'adolescence n'a pas fait l'objet d'investigations plus approfondies mais s'explique dans la littérature par une augmentation de la charge scolaire et l'attrait accru pour des activités intérieures (Glewarec, 2010 ; Larson *et al.*, 2011). Les espaces fréquentés et les pratiques à l'extérieur évoluent avec l'âge et peuvent différer entre filles et garçons, confirmant la nécessité d'aménagements extérieurs qui tiennent compte de cette diversité (V1, 1.3.1 ; V2, 3.2) (Barbour, 1999 ; Wardle, 2000 ; Walsh, 2008 ; Potwarka *et al.*, 2008).

Cette diversité des aménagements et des activités, pensés et construits en fonction de l'âge et du genre, est historiquement et socialement située. La culture matérielle enfantine (Brogère, 2012 ; Garnier, 2012) produit l'enfance et l'enfant utilise ces jeux prévus pour lui à un âge donné et en fonction de son genre, se conformant ainsi à son « métier d'enfant » (V3, 1.4.2, 1.5.2, 2.2.1, 2.3.2, 2.4.2.2).

1.1.3 L'impact des environnements

De nombreux **paramètres environnementaux** influencent l'IEE. Ainsi, l'espace de vie intérieur privé, et notamment son exigüité, a clairement un impact sur le fait de sortir. Les enfants qui ont seulement accès à des espaces extérieurs publics ont probablement moins d'opportunités de sorties que les enfants qui disposent d'un espace extérieur privé, d'autant plus si les espaces publics sont peu adaptés à la présence des enfants en termes d'affordance et de sécurité. Les familles vivant dans des logements exigus sans espace extérieur se trouvent souvent dans des quartiers peu pourvus en espaces publics de qualité (c'est-à-dire, entre autres, à la fois stimulants et sûres) (Kamel *et al.*, 2014 ; Hoffmann *et al.*, 2017), ce qui est constitutif d'une double inégalité. En ce sens, les opportunités d'IEE en fonction du contexte et des situations sont non seulement révélatrices d'inégalités sociales, mais elles renforcent également celles-ci (V2, 2.5, 3.2, 3.3.3) (Dusart et Mottint, 2007).

L'environnement physique dans lequel le domicile ou le lieu d'accueil est implanté revêt également une grande importance. La proximité des espaces verts et la plus faible densité du trafic routier pourraient *a priori* faciliter l'IEE (V1, 1.3.1) (Haddak *et al.*, 2012 ; Ernst, 2014 ; Hoffmann *et al.*, 2017). Cependant, il convient d'être prudent quant à la corrélation systématique qui pourrait être faite entre milieu rural et IEE « fort » ou, à l'inverse, milieu urbain et IEE « faible ». Les sorties dans une cour bétonnée en milieu urbain peuvent être plus fréquentes que dans un ATL pourtant situé en milieu semi-rural (V3, 1.2, 2.1.2, 2.4.1).

De même, des éléments considérés comme des freins environnementaux majeurs par certains, comme par exemple un trafic routier intense, ou encore la présence d'éléments dangereux (V1, 1.3.1 ; V3, 2.2.1, 2.4.1), peuvent faire l'objet d'une autre interprétation par des professionnels convaincus des bénéfices de l'activité à l'extérieur et des possibilités de trouver des moyens de dépasser ce qui pourrait faire obstacle (V2, 2.3). Il convient là encore d'être extrêmement prudent quant à la corrélation systématique qui pourrait être établie entre environnement défavorable et IEE de moindre fréquence et/ou qualité.

1.1.4 Le poids des conditions météorologiques et de luminosité (clarté/obscurité)

Les **conditions météorologiques et de luminosité** apparaissent comme un facteur qui influence fortement l'IEE et qui évolue avec l'âge de l'enfant. La pluie et l'obscurité sont les deux conditions qui semblent le plus freiner l'IEE avec les enfants. Le froid apparaît également comme un facteur limitant chez les 0-3 ans (V1, 1.3.2 Tucker et Gilliland, 2007).

En effet, des résultats issus des trois volets montrent que tant les parents que les professionnel·le·s restreignent davantage les activités avec les plus petits en fonction des conditions climatiques. Ainsi, dans une analyse de cas (V2, 2.3.1), une halte accueil fait référence explicitement à l'absence de pluie pour justifier la petite promenade à l'extérieur. Dans une crèche, la pluie est quant à elle la raison qui justifie le fait de remplacer la sortie par une activité dans la salle de psychomotricité située dans l'enceinte de la crèche. Cette salle de psychomotricité semble reproduire et pouvoir remplacer l'IEE dans les représentations des professionnel·le·s. Or, une salle de psychomotricité, quelle que soit la qualité de son aménagement, ne propose pas les mêmes affordances ni les mêmes conditions d'expérience et d'autonomie pour l'enfant que l'IEE ; en effet, elle constitue un espace entièrement pensé par l'adulte au service du développement psychomoteur de l'enfant. Son investissement est le plus souvent dirigé par l'adulte pour produire des effets, ce qui le différencie, au moins en partie, des environnements extérieurs (V3, 2.2.1, 2.4.1, 2.4.2.4, 2.4.3.2).

À l'inverse, le temps de neige peut être valorisé et justifier une sortie, ou même prolonger celle-ci, parce que l'imaginaire de l'enfance qui y est lié est connoté positivement pour certain·e·s professionnel·le·s (bataille de boules de neige, bonhomme de neige) (V3, 2.2.1, 2.2.3.1, 2.4.1) et parce que les enfants sont moins susceptibles de se salir.

Si la crainte la plus avancée est que l'enfant prenne froid et tombe malade (V3, 2.4.2.4), d'autres éléments sont également apparus sur le terrain (V2, 2.3.2, 2.3.4 ; V3, 1.5.3, 2.2.1, 2.4.1) : la difficulté accrue d'habiller/déshabiller les enfants de manière adéquate quand il pleut/fait froid, les conséquences sur la propreté des enfants et de l'espace intérieur si l'on rentre avec des vêtements et des chaussures souillés et/ou mouillés, ou encore la crainte de ce que les parents pourraient penser et dire (Ernst, 2014). Un manque d'équipements, d'habits de rechange constitue également un frein face aux conditions climatiques. Ainsi, dans l'ATL, certain·e·s professionnel·le·s préfèrent ne pas sortir si les enfants risquent d'être mouillés, d'une part pour que les enfants ne restent pas dans des habits humides trop longtemps, et d'autre part par crainte des réactions des parents (V2, 2.3, 2.8 ; V3, 2.2.1, 2.4.2.4).

L'impact des conditions climatiques sur les sorties et les justifications avancées dans le cadre de cette recherche sont conformes à ce qui a été décrit dans la littérature pour certains pays occidentaux (Waite, 2009, Copeland *et al.*, 2011), mais diffère clairement des habitudes observées notamment dans les pays nordiques où l'IEE est quotidien, quelles que soient les conditions météorologiques, et où la question qui se pose concerne davantage la façon de s'habiller que le fait de sortir à l'extérieur ou non. (New *et al.*, 2005 ; Mitra et Faulkner, 2012 ; Norodahl et Johannesson, 2016).

Il convient toutefois de différencier les sorties pour jouer dehors, lesquelles sont souvent compromises à cause de la météo, des déplacements pour aller de la structure d'accueil à un autre endroit couvert (salle de sport, piscine, musée, etc). Les conditions météorologiques

ne sont généralement pas un frein au déplacement, qui implique pourtant que les enfants soient habillés et confrontés à une météo jugée défavorable. (V2, 2.3)

L'obscurité est également un frein important à l'IEE (V1, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3). La difficulté de surveiller les enfants et le risque d'une mauvaise rencontre sont évoqués par les professionnel·le·s et les parents pour justifier le refus de les laisser sortir lorsqu'il fait noir (V1, 2.3.2). Le danger lié aux humains, sans impliquer nécessairement des conditions climatiques particulières, est évoqué par certains parents rencontrés comme un danger potentiel (V3, 2.4.2.1).

L'ensemble de ces éléments explique l'évolution cyclique et saisonnière des pratiques liées à l'IEE, constatée à travers les différents volets de l'étude et rapportée dans la littérature (Tucker et Gilliland, 2007 ; Bélanger *et al.*, 2009). La recherche souligne qu'au-delà de cette tendance générale, il existe des attitudes parfois très différentes, démontrant que la sensibilité des parents et des professionnel·le·s aux conditions météorologiques et à la luminosité reste influencée par leurs représentations, dont certaines sont partagées collectivement.

1.1.5 Un cadre structurant évolutif à géométrie variable

Un élément fondamental qui ressort de la recherche est l'existence d'un **cadre structurant complexe** qui vient délimiter l'action de l'enfant dans l'espace extérieur. Ce cadre structurant représente les limites physiques ou symboliques, acceptées ou subies par l'enfant et qui définissent son IEE. On pourrait distinguer un cadre structurant extrinsèque, fixé par les adultes et l'environnement, et un cadre structurant intrinsèque, correspondant aux limites que l'enfant se fixe lui-même. Ce cadre structurant semble fluctuer en fonction du contexte d'encadrement de l'enfant (parents, professionnel·le·s, animateur·rice·s, orientation pédagogique), de l'entourage socio-culturel et de la marge de liberté dont l'enfant dispose. Largement délimité par les adultes dans les premières années de la vie, il évolue avec l'âge afin de permettre progressivement à l'enfant de définir lui-même les limites de son IEE (V1, 3.6) (Prezza *et al.*, 2005 ; Fyhri et Hjorthol, 2009). A l'inverse, sans se baser sur l'âge comme seul critère, les professionnels des structures à pédagogie alternative et les parents qui y inscrivent leurs enfants promeuvent d'emblée une marge de liberté assez large pour que les enfants apprennent ces limites par l'expérience.

Le cadre extrinsèque remplit essentiellement deux objectifs, en tension : la préservation de l'intégrité de l'enfant d'une part et son épanouissement d'autre part. Il est régi à la fois par des réglementations institutionnelles (lois et prescrits en vigueur en Fédération Wallonie-Bruxelles), des règles formelles (script institutionnel) et informelles, définies par l'adulte (parent/professionnel·le), qui établissent de manière explicite ou non ce que l'enfant peut faire ou pas, et des normes implicites plus ou moins partagées parmi les professionnel·le·s (V3, 1.4.2, 2.2.1, 2.2.3.1).

Certaines règles institutionnelles, construites dans une perspective sécuritaire afin de réduire tout risque de maladie ou d'accident, influencent ce qui est proposé dans les EE (exemple : plaines de jeux), favorisant certaines pratiques à faible risque, mais en limitant d'autres présentant pourtant un potentiel d'épanouissement plus important. Pour autant, il importe de reconnaître l'importance d'un grand nombre de ces règles, notamment concernant l'hygiène et la sécurité, qui ont permis à travers l'histoire de nos pays occidentaux une nette diminution de la mortalité infantile, par exemple (Morel, 1989 ; Rollet, 1994).

Il s'agit néanmoins de reconnaître que dans de nombreux cas, les dérives hyper sécuritaires empêchent les expériences de l'enfant et son apprentissage du risque. C'est le cas, par exemple, lorsque l'on interdit aux enfants d'aller sur la pelouse où pousse un cerisier quand les cerises commencent à tomber sur le sol, de crainte qu'ils ne s'étouffent avec les noyaux ; ou encore, lorsque l'on envisage d'enlever un module de jeux par crainte que les enfants ne tombent. Les plaines et espaces de jeux se vident d'éléments stimulants, qui sont à la base d'un grand nombre d'apprentissages moteurs chez l'enfant (Little *et al.*, 2011).

Les analyses des volets 2 et 3 épingle l'existence d'éléments contradictoires dans certains discours et documents de l'ONE, qui sont pourtant censés influencer les règles appliquées dans les structures d'accueil (V3, 1.6, 2.4). Ainsi, des professionnel·le·s évoquent des dalles en caoutchouc recommandées par l'ONE qui sont apparues peu adaptées (V2, 2.5.3). Un coordinateur d'une maison d'enfants explique que depuis qu'il a mis les barrières exigées par l'ONE, il n'a jamais eu autant d'accidents. (V2, 2.3.2). Les règles liées à l'utilisation et à l'entretien des bacs à sable sont tellement strictes et contraignantes qu'un grand nombre de ceux-ci ont été supprimés malgré leur grand potentiel ludique et pédagogique. Certain·e·s professionnel·le·s reconnaissent cependant qu'au cours de ces dernières années, l'ONE a assoupli ses exigences et encourage à sortir avec les enfants, démontrant une réelle volonté d'ajuster son discours et d'améliorer les pratiques en la matière (V2, 2.3.2).

La recherche met en évidence qu'il existe en fait une série de règles préétablies, plus ou moins rigides, qui déterminent un cadre structurant connu de l'adulte et de l'enfant, mais aussi des règles ponctuelles, fixées et posées dans l'instant par l'adulte pour répondre à un contexte inhabituel (V2, 2.7 ; V3, 2.2.3.1). Des règles peuvent aussi émerger de l'enfant et être posées par celui-ci, sans que l'adulte ne le remarque forcément (V3, 2.2.1, 2.2.3.2).

Les volets 2 et 3 montrent que les adultes et les enfants réinterprètent régulièrement ces différentes règles et les modifient, les rendent moins rigides que ce qu'il peut y paraître au premier abord. L'analyse de cas (V2) montre que dans certaines situations, un·e professionnel·le peut transgresser certaines règles préétablies pour répondre à un besoin perçu chez un enfant et s'interroger sur le bien-fondé de son action. L'analyse anthropologique montre également à plusieurs reprises des professionnel·le·s agissant en dehors des règles établies, interrogeant alors explicitement ou implicitement leur pertinence devant l'enfant (V3, 2.2.3). Est-ce un problème en soi ? Qu'en est-il des enfants et de leur

possibilité de réinterprétation et d'agencement de ces nombreuses règles au regard de leur *agency*⁴⁰ ?

L'autonomie donnée à l'enfant apparaît comme un élément clé de son cadre structurant. Cette autonomie évolue avec l'âge, parallèlement à la diminution du contrôle de l'adulte (V1, 1.3.1) (Prezza *et al.*, 2005 ; Fyhri et Hjorthol, 2009). Elle pourrait s'apparenter au passage d'un cadrage extrinsèque prédominant à un cadrage intrinsèque de plus en plus important. Contrôle *versus* autonomie est un objet de tension important mis en évidence par la recherche. L'autonomie prise par l'enfant, en dehors du cadre prescrit par l'adulte, peut être lue à partir de la reconnaissance de l'*agency* de l'enfant (V3, 2.4.4, 2.5), cette notion devant cependant être utilisée de manière critique (Razy, 2014) et en prenant en compte les différentes « cultures locales de l'*agency* du bébé et de l'enfant » (Razy, 2019), aussi bien au niveau des parents que des institutions et des professionnel-le-s.

Les résultats de l'enquête statistique permettent de mettre en évidence que pour un même âge, l'autonomie laissée à l'enfant est très variable d'un enfant à l'autre, sous-tendant des attitudes parentales très différentes pouvant aller de très contrôlantes à très permissives (V1, 1.3.1) (Carver *et al.*, 2008 ; Little 2015) ; pour ce qui concerne les structures à pédagogie alternative, cf. V3, 2.3.4). Ces attitudes radicalement opposées présentent chacune des risques spécifiques. Ainsi, une approche éducative très contrôlante et sécuritaire pourrait empêcher l'enfant de découvrir et de prendre conscience de ses capacités et de ses limites, ce qui pourrait entraîner une représentation biaisée des dangers réels ainsi qu'une mauvaise appréciation des risques (Carver *et al.*, 2008). Cela pourrait, à terme, contribuer au développement d'attitudes hyper-sécuritaires (cercle vicieux), voire à la prise de risque expérimentale qui, chez l'enfant n'ayant pas expérimenté par lui-même ses propres capacités et limites dans un cadre relativement sécurisé, peut s'avérer problématique. À l'inverse, une approche très permissive pourrait exposer l'enfant à des dangers qu'il n'est pas encore capable d'identifier et lui faire prendre des risques sans qu'il ne soit outillé pour y faire face. Il importe donc d'accompagner l'enfant dans l'acquisition de l'autonomie et dans son exploration motrice afin qu'il puisse découvrir dans un cadre "sécurisé" les frontières de ses propres limites, afin d'intégrer ce qu'il est capable de faire (perception de compétence) tout en veillant, bien entendu, à minimiser le risque d'accident grave (Stephenson, 2003 ; Sandseter, 2012 ; Wheway, 2015). Le point de tension se situe dans l'acceptation, ou pas, qu'il puisse y avoir parfois de petits accidents, partant du principe que le risque zéro n'existe pas, sans remettre en question tous les principes fondateurs d'une éducation qui se veut globale et bienveillante. (Exemples : le « droit aux bleus » et le « droit de tomber » (V3, 2.4.2.2) et l'école ouverte (V2, 2.7.1).

⁴⁰ La notion d'*agency*, traduite en français par "agentivité" ou "agencéité", pose un certain nombre de problèmes : "Yet in the existing literature there does not seem to be any consensus around the notion of *agency*: most often, it is assumed, and its nature and degree therefore remain undefined and unquestioned, although its complexity and ambiguities may be analysed both in context and with regard to structure . The notion of *agency* is most often defined in general terms as an individual's capacity to act according to his or her own free will, in an independent and autonomous manner." (Rodet & Razy, 2016 : 6). Son usage présente néanmoins l'avantage de postuler l'existence et la légitimité d'un point de vue et d'expériences proprement enfantines.

La recherche met également en lumière la grande variabilité des projets d'accueil et/ou pédagogique d'un lieu d'accueil à l'autre. Cette variabilité se traduit notamment par des cadres structurants diamétralement opposés, allant d'un environnement très contrôlé à un environnement autorisant une grande autonomie des enfants. Dans certains contextes d'accueil, l'extérieur s'inscrit, avec des degrés divers, dans la continuité de l'intérieur. Le passage du dedans vers le dehors et *vice versa* s'y opère sans rupture au niveau des pratiques et/ou des objectifs pédagogiques du lieu d'accueil (V2 ; V3, 2.2.2). *A contrario*, dans d'autres contextes, une différenciation claire s'observe entre les pratiques très structurées à l'intérieur et très libres à l'extérieur. Cette approche plus libre à l'extérieur semble pour certain·e·s professionnel·le·s une opportunité de poser un autre regard sur chaque enfant, en l'observant dans son jeu spontané, ou encore en prenant plus de temps individuel avec un enfant qui sollicite l'attention (V2, 2.4).

Selon le public, selon l'approche pédagogique, différentes façons de faire sont observées, sans qu'une hiérarchie puisse être posée en termes de qualité des pratiques et de bénéfiques pour les enfants. Certains contextes d'accueil ont des cadres laissant peu de place à l'improvisation du moment, tandis que d'autres ont un fonctionnement davantage basé sur la réactivité et la réflexivité des professionnel·le·s. Lorsque ces façons de faire s'inscrivent dans un projet, partagé par l'équipe, elles apportent une réelle plus-value. Cette variabilité des fonctionnements plaide pour le fait qu'il n'y a pas de recette miracle, pas de solution clé sur porte, pas de norme absolue de qualité, mais des contextes et des publics différents, pour qui les pratiques doivent être ajustées dans un cadre qui permet à la diversité de s'exprimer (V2, 2.6). Cependant, de nombreux éléments analysés jusque-là, et d'autres développés dans les parties suivantes, montrent des récurrences en termes de pratiques, de représentations, de contradictions ou de tensions dont il convient de prendre la mesure.

1.1.6 Le rôle crucial des représentations

Parmi les différents facteurs influençant le cadre structurant fixé par les parents et les professionnel·le·s, **les représentations constituent un élément central**. Ces représentations sont construites et non pas données une fois pour toutes ; elles sont notamment influencées par le cadre social et culturel diachronique et synchronique, l'expérience biographique des personnes, leurs connaissances, leurs compétences, leur éducation et leur sensibilité (Little et Wyver 2008 ; Guldbergh 2009 ; Bundy *et al.*, 2009 ; Sandseter, 2012 ; Little, 2015). Elles conduisent à des manières différentes de percevoir les choses.

Les résultats de la recherche (V1, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3 ; V2 ; V3, 2.1.1, 2.3.2) révèlent qu'une grande majorité des adultes (parents comme professionnel·le·s) ont une attitude très positive vis-à-vis de l'extérieur et reconnaissent les bienfaits de l'IEE pour l'enfant. Ils/elles perçoivent qu'aller dehors contribue au bien-être de l'enfant, lui permet de se dépenser, de « s'oxygéner », est bon pour sa santé et lui permet de découvrir la nature. Néanmoins, il semble que les bénéfiques sont souvent sous-estimés ; leur perception ne va pas nécessairement de soi. De manière spontanée, seul un petit nombre de bénéfiques présentés

dans la littérature (McCurdy *et al.*, 2010 ; Gill, 2014 ; Honig, 2017) (se défouler, s'aérer, se sentir bien, « se ressourcer ») sont cités par les adultes. Les bénéfices liés à l'exploration, aux apprentissages, au développement des compétences liées à la gestion du risque sont reconnus mais pas cités d'emblée, ni par les professionnel-le-s, ni par les parents (V1, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3 ; V2, 2.1, 3.2.3 ; V3, 2.1.1, 2.3.1, 2.3.2). Malgré ces bénéfices perçus, force est de constater une diminution de l'IEE par les enfants au cours de ces dernières années (Wyver *et al.*, 2010 ; Bates et Stone, 2014), ce qui démontre l'intérêt de croiser les discours et les pratiques effectives : on peut en effet tenir un discours très positif sur l'IEE et pourtant ne pas le valoriser ni le mettre en œuvre dans sa pratique professionnelle ou sa situation de parent. C'est aussi le point de vue des adultes interrogé-e-s dans la première enquête (parents et professionnel-le-s), qui estiment souvent avoir passé beaucoup de temps dehors lorsque leur enfant était jeune (V1, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3). Les raisons évoquées par la littérature pour expliquer cette diminution de l'IEE sont de trois ordres : une organisation de la société de plus en plus chronophage, une société de plus en plus sécuritaire ainsi qu'un sentiment d'insécurité croissant (Kalish *et al.*, 2010 ; Kytta *et al.*, 2015). Ces aspects sont confirmés par les trois volets de cette recherche, qui relève notamment la difficulté pour certain-e-s parents ou professionnel-le-s de se sentir à l'aise dans l'espace public (V2, 3.2.5, 3.3.2).

Les notions de danger et de risque, centrales dans la construction des représentations doivent être clarifiées car elles font régulièrement l'objet d'une confusion. Le danger constitue une caractéristique d'une situation pouvant provoquer un dommage, qui peut être une atteinte à l'intégrité physique et/ou psychique ou à la santé. Ainsi, traverser une route, grimper dans un arbre, nager dans une rivière peuvent constituer des dangers. Le risque correspond quant à lui à la probabilité d'une issue connotée positivement ou négativement, à une époque et dans une société donnée, face à l'exposition à une situation plus ou moins dangereuse. Bien que l'on attribue souvent une connotation négative au risque dans notre société, il peut également être envisagé de manière positive. Ainsi l'enfant qui grimpe sur un rocher et qui glisse connaît une issue négative pouvant provoquer une blessure. Le même enfant qui réussit à grimper sur le rocher connaît une issue positive pouvant lui donner du plaisir, de la confiance et améliorer ses qualités motrices. Le risque est construit en fonction de ce qui est prioritairement perçu comme le plus probable : l'issue négative ou l'issue positive. Il varie donc selon le point de vue (en ce compris le vécu) de la personne qui l'évalue, une évaluation qui s'inscrit toujours dans un cadre social et culturel donné, à une époque donnée.

La perception des dangers, contrairement à celle des bénéfices, peut faire l'objet d'une surévaluation. Les résultats de l'enquête quantitative (V1), appuyés par les études de cas (V2) et l'analyse anthropologique (V3, 2.4.2, 2.4.3), montrent que les principaux dangers perçus et construits en risques (Douglas et Wildavsky, 1983) qui, d'une façon ou d'une autre, peuvent affecter l'IEE, peuvent être répartis en quatre grandes catégories retrouvées dans la littérature (Sandseter, 2007 ; Sandseter, 2009 ; Little, 2015) : 1) les dangers qui peuvent porter atteinte à l'intégrité physique ; 2) le risque de maladie, d'infection ou d'intoxication ; 3) les risques de se perdre et 4) le risque d'une mauvaise rencontre. Cette perception des

dangers, de même que la construction des risques, s'inscrivent dans des logiques sociales et culturelles, qui sont en partie partagées, même si on note des variations de nature et de degré d'un individu à l'autre, mais aussi, à une échelle collective, en fonction de la vision du monde partagée (Razy, 2007b, Tillard, 2003). L'impact de cette perception et de son ancrage social et culturel se manifeste dans les jeux autorisés, dans l'autonomie accordée et dans les mesures d'hygiène. Elle transparait aussi dans le fait que les jeux de grimper, les jeux de force ou encore la manipulation d'outils soient régulièrement perçus comme dangereux ou inappropriés (V1, 2.3.1, 2.3.2), hormis dans des structures à pédagogie alternative (V3, 2.3.4) ; dans le fait que les parents reconnaissent une diminution intergénérationnelle de la liberté des enfants dehors (V1, 1.3.1) ; dans le fait que les règles d'hygiène et de sécurité contraignent les structures d'accueil et les espaces publics à bannir des équipements comme les bacs à sable, ou encore certains modules de plaines de jeu, témoignant d'une évolution sécuritaire et hygiéniste de la société. Ces évolutions générales doivent être mises en perspective avec l'évolution de la place et du statut de l'enfant dans notre société (Bonnet *et al.*, 2012).

Il apparaît fondamental de prendre conscience qu'une approche trop restrictive amenuise les opportunités de développement de l'enfant et pourrait, sur le long terme, poser d'autres problèmes comme le manque d'agilité et/ou la sédentarité, aux effets problématiques (articulation motricité/compétences cognitives, obésité, apprentissages, etc.), ou encore des compétences amoindries d'évaluation et de gestion des risques (Stephenson, 2003 ; Little et Wyver, 2008 ; Wyver *et al.*, 2010 ; Sandseter, 2011 ; Brussoni *et al.*, 2012).

L'analyse anthropologique (V3, 2.1.2, 2.2, 2.4.2.2) montre toutefois qu'un grand nombre de ces restrictions ne proviennent pas des enfants qui, spontanément, sont attirés par des activités stimulantes et pourtant régulièrement interdites, comme grimper dans les arbres ou sur un muret, jouer à la bagarre ou à se faire tomber ou encore tomber (provoquer sciemment sa chute). Les analyses révèlent par ailleurs que les professionnel-le-s font parfois preuve d'une certaine souplesse, concernant les réglementations interdisant aux enfants de grimper aux murs, par exemple. On voit ici l'utilité de croiser les points de vue qui montrent des perceptions différentes en termes d'intérêt, mais aussi de prise de risque en situation, qui ne sont pas sans incidence sur ce qui pourrait être permis, encouragé ou au contraire empêché.

Ainsi, l'exemple de la question de l'hygiène et de la santé est interpellant. Le rapport qui est entretenu avec le corps et l'attention bienveillante protectrice qui lui est portée peuvent conduire à des comportements excessifs qui, finalement, pourraient être plus néfastes que bénéfiques (V3, 2.4.2.3, 2.4.3). Les messages véhiculés par le corps médical durant des années ont conduit au développement d'un grand nombre de précautions hygiéniques, permettant d'éviter que les enfants ne tombent malades ou ne transmettent leurs propres microbes. On observe cependant qu'une approche trop protectrice (milieu aseptisé) ne permet pas à l'enfant de stimuler certaines composantes fondamentales de sa santé comme le système immunitaire, avec un effet *boomerang* : trop vouloir protéger des maladies

pourrait à long terme réduire le système immunitaire et rendre l'individu plus fragile face aux microbes (Tillard, 2000 ; Bonnet et Pourchez, 2007)

Le questionnaire photo de l'enquête quantitative a permis d'analyser plus en détail l'influence des représentations sur le cadre structurant de l'enfant et sur son vécu (V1, 2.3.1, 2.3.2). Un résultat majeur est que la perception du bénéfice d'une activité a bien plus d'influence que la perception du danger qui y est associé. Cela signifie qu'insister davantage sur les bénéfices des activités extérieures plutôt que sur les dangers potentiels pourrait avoir un impact positif sur les représentations et donc probablement sur les pratiques liées à l'IEE. La même étude montre que la perception des compétences de l'enfant et le vécu du parent, ou encore le niveau d'éducation de celui-ci, influencent également les représentations (V1, 2.3.1).

Au vu de ces résultats, on comprend l'importance de ne pas concentrer ses efforts à lister, même d'une manière qui semble à première vue la plus objective et exhaustive possible, les dangers à éviter, mais plutôt de reconnaître que ces derniers font l'objet de perceptions très différentes et nécessitent une prise de conscience accompagnée, intégrant l'apprentissage de la gestion du risque, mais aussi la conscientisation des bénéfices liés aux situations.

1.1.7 L'importance des expériences et des parcours biographiques des adultes et des enfants

De nombreux résultats des différents volets confirment que **le vécu de l'adulte (en tant qu'enfant et en tant que parent ou professionnel·le) a un impact significatif sur la perception des bénéfices et sur le vécu de l'enfant** (V1, 2.3.1, 2.3.2 ; V2, 3.3.4 ; V3, 2.2.2, 2.4.2.3, 2.5). (Ward, 1976 ; McClintic et Petty, 2015) Même si la relation est plus faible, l'absence d'expérience propre de l'adulte peut contribuer à une plus grande perception du danger (V1, 2.3.1). Ainsi par exemple, lors d'une observation, la chercheuse se rend compte qu'elle a davantage peur lorsque l'enfant fait de la trottinette que lorsqu'il roule à vélo parce qu'elle-même n'en a jamais fait (V2, 2.2). Il importe de reconnaître ici le rôle majeur de l'expérience dès le plus jeune âge (et même au cours de la vie prénatale) dans la construction des représentations, le développement des compétences, permettant à chacun·e de connaître à la fois ses potentialités et ses limites. Pour ce faire, il est capital de soutenir la liberté de mouvement de l'enfant dès le plus jeune âge (Pikler, 1984, Szanto-Feder, 2016) et de lui permettre de vivre des expériences motrices stimulantes et adaptées à son âge, ses intérêts et ses compétences, tout en veillant à sa sécurité. De nombreux travaux montrent qu'une bonne perception des compétences motrices chez l'enfant contribue à son investissement dans l'activité physique (Bois *et al.*, 2005 ; Stodden *et al.*, 2009, Hulteen *et al.*, 2018). De même, reconnaître l'*agency* de l'enfant dans son rapport à ses environnements, passé ou actuel, doit permettre de mieux accompagner celui-ci dans ses propres usages et expériences de l'EE (V3, 1.1, 1.5.2, 2.2.3.1, 2.4.).

1.1.8 L'éducation et le développement des compétences

L'enquête quantitative montre à plus d'un titre que **différents aspects liés à l'éducation et à la formation des adultes semblent avoir un impact sur leurs représentations mais aussi sur les pratiques de l'IEE par les enfants qu'ils accompagnent**. Ainsi, il est intéressant de constater que les professionnel-le-s qui déclarent avoir été sensibilisé-e-s à l'IEE ont une meilleure perception des bénéfiques et permettent davantage aux enfants de s'épanouir à l'extérieur (V1, 2.3.2). Cela confirme, avec d'autres facteurs, l'importance de faire évoluer les connaissances, les savoir-faire et savoir-être, et d'investir dans la formation initiale et continuée des professionnel-le-s de l'enfance. Des données issues de la première enquête (V1, 1.3.2, 1.3.3) et de l'analyse qualitative (V2) confirment que la confiance et le sentiment de compétence dans la gestion des activités à l'extérieur sont très importants (Dyment, 2005), mais pas nécessairement présents chez tou-te-s les accueillant-e-s. Les analyses du terrain (V2, 1.1.1) confirment l'augmentation actuelle des demandes de formation et d'accompagnement liées à l'IEE. L'accompagnement des équipes permet de soutenir une réflexion contextualisée à propos de l'IEE et pourrait constituer une pierre angulaire de l'amélioration de la qualité d'accueil pour tous les enfants.

1.1.9 L'importance de la qualité des relations interpersonnelles

L'ensemble des études (V1, V2, V3) confirme que les relations interpersonnelles (entente au sein d'une équipe et/ou entre différentes catégories de personnels / professionnel-le-s, relations avec les parents, relations avec la hiérarchie, etc.) peuvent aussi bien être source de tensions que de bon fonctionnement, ce qui est particulièrement visible dans le cadre de l'IEE (V2, 2.3, 2.8 ; V3, 1.4.2, 2.2.3.1, 2.3.1, 2.4.1). L'avis des parents est régulièrement mentionné comme un point sensible, susceptible d'interférer avec les pratiques à l'extérieur en milieu d'accueil (V1, 1.3.2, 1.3.3). Les études de cas (V2, 2.8) montrent que pour faciliter les initiatives des professionnel-le-s, telles qu'aller dehors professionnel-le-s et parents basée notamment sur une attitude de non jugement, sur une prise en compte du point de vue des parents ainsi que sur une bonne communication. Néanmoins, le souci de développer et maintenir une relation de confiance avec les parents peut amener certain-e-s professionnel-le-s à prendre des décisions incohérentes, notamment du point de vue des bienfaits de l'IEE pour l'enfant ou encore de l'appréciation des risques (V2, exemple des protections à vélo). Il est donc important pour l'accueillant-e de garder une posture professionnelle, empreinte de discernement, l'autorisant à assumer ses compétences dans la prise en charge des enfants. Cela nécessite aussi de communiquer aux parents de manière explicite, y compris sur les points de désaccord, dans une logique de continuité, qui « amène parents et professionnels à dialoguer dès les premières rencontres et tout au long de l'accueil, au rythme des parents avant tout, dans le respect du processus de découverte mutuelle parents-enfants et de la construction progressive par les parents eux-mêmes de leurs compétences propres » (Camus *et al.*, 2012). Cela fait appel aux acquis d'une formation initiale solide et d'une formation continue ainsi qu'au travail en équipe et à son

accompagnement (Pirard *et al.*, 2018). Il convient de préciser que, dans les structures où professionnel·le·s et parents partagent la même vision de l'IEE (c'est par exemple le cas de structures à pédagogie alternative et « militantes » IEE, mentionnant clairement l'IEE comme un axe fondateur dans leur projet d'accueil, celui-ci nécessitant l'adhésion des parents), la confiance réciproque sur cet aspect doit sans doute moins faire l'objet d'une construction car elle est en quelque sorte donnée dès le départ (V3, 1.2.4, 2.3.4) ; cela ne doit toutefois pas être une raison pour les professionnel·le·s de ne pas rester vigilant·e·s sur les conditions de maintien de cette confiance, en ce qui concerne l'IEE notamment. De même, mais pour d'autres raisons, des parents issus de milieux fragilisés peuvent soit investir les professionnel·le·s d'une confiance presque aveugle, liée à la représentation qu'ils ont des compétences professionnelles de ceux-ci et celles-ci, soit au contraire, être très méfiants. Dans tous les cas, la confiance parents-professionnel·le·s doit faire l'objet d'une réelle réflexion (V3, 1.4.3), pour les questions liées à l'IEE comme pour tous les autres aspects liés à l'accueil de l'enfant.

La dynamique d'équipe est un facteur important pour la mise en œuvre de projets ambitieux et complexes tels que l'IEE, surtout lorsque l'environnement n'est pas favorable. Ainsi, une bonne organisation et une bonne entente entre collègues semblent indispensables pour gérer l'habillage et le déshabillage des enfants afin de permettre une activité à l'extérieur par tous les temps, cohérente avec les principes du projet d'accueil (V2). La concertation et la réflexion partagée en équipe permettent de repenser les temps de transition intérieur-extérieur, de trouver des moyens de soutenir la participation des enfants et d'offrir à chacun d'entre eux une aide de l'adulte ajustée à ses besoins spécifiques, tout en tenant compte des contraintes d'une collectivité. Ces moments de concertation en équipe permettent également d'établir des règles claires, discutées entre tou·te·s à l'avance, et d'être cohérent·e·s, face aux enfants, mais aussi aux parents (V2, 2.3). Cela permet aussi d'ajuster les pratiques et les règles en cas d'incident. La communication entre professionnel·le·s apparaît aussi importante pour donner du sens au projet d'établissement, et éventuellement à l'IEE. Certain·e·s professionnel·le·s ne perçoivent l'intérêt de l'IEE que si le but pédagogique est évident. Ainsi, une accueillante dans une EDD ne perçoit pas l'intérêt d'aller à la plaine de jeux, mais trouve qu'il est plus intéressant et motivant d'aller au potager car l'intérêt pédagogique lui semble plus évident (V2, 2.8.1). Toutefois, s'il est essentiel que tous les membres d'une équipe soient au clair avec le projet et adhèrent à celui-ci, il n'est pas nécessaire que tout le monde s'investisse de la même manière dans les espaces extérieurs. La recherche d'une cohérence se fait également avec la hiérarchie en articulation avec le cadre institutionnel.

L'analyse d'observations réalisées pour les études de cas montre qu'à plusieurs reprises, des personnes externes au lieu d'accueil sont venues en renfort ponctuel, ce qui s'est avéré providentiel pour permettre l'IEE (V2). Cela souligne l'importance des ressources mobilisables (venant parfois d'une structure partenaire), mais aussi des relations interpersonnelles de qualité et de la solidarité volontaire. Cela ne doit cependant pas

occulter la nécessité d'investir dans le secteur de l'enfance à hauteur des besoins réels de celui-ci ; la question de l'IEE en est un exemple de plus, s'il était encore besoin d'en trouver.

1.1.10 Les incitants et les freins

Tout au long de cette discussion, il est apparu que l'IEE résulte d'une multitude de facteurs qui peuvent tous être positionnés sur un continuum allant de l'incitant (favorable à l'IEE) au frein (défavorable à l'IEE). Le cadre de vie, l'environnement, les conditions météorologiques et de luminosité, les représentations, le vécu, la perception des compétences, l'éducation et les relations interpersonnelles peuvent tous, d'une manière ou d'une autre et en fonction du contexte, influencer positivement ou négativement l'IEE par les enfants. D'autres facteurs personnels, organisationnels, matériels et institutionnels peuvent également constituer un incitant ou un frein à l'IEE. Ils relèvent de responsabilités partagées qui ne reposent pas sur les seules épaules des personnes impliquées au quotidien, qu'ils soient enfants, parents ou professionnel·le·s. Ils font aussi appel aux responsabilités institutionnelles, inter-institutionnelles et de gouvernance, à différents niveaux.

Des facteurs comme la structure familiale, la disponibilité des parents et des professionnel·le·s ou encore la situation économique des familles influencent l'IEE. Le niveau de revenu influence par exemple le fait de vivre dans un environnement qui peut être plus ou moins favorable à l'IEE. Les contextes de vie ou de travail semblent également influencer les pratiques. Les parents déclarent qu'un frein important à l'IEE est **leur manque de temps disponible** et parfois la fatigue, ainsi que le manque de motivation (V1, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3; V2, 3.3.1). Le manque de temps pour aller dehors est également mentionné par des professionnel·le·s. Cette disponibilité apparaît d'autant plus importante que jusqu'à un certain âge, les parents n'autorisent pas leur enfant à aller dehors seul. Le **manque de moyens humains**, régulièrement évoqué dans le secteur de l'accueil (Taylor et Morris, 1996 ; Davies et Hamilton, 2018), est perçu comme un frein à l'IEE (V1, 1.3.2, 1.3.3, 2.3.2).

La recherche souligne **la nécessité d'une organisation interne** dans le lieu d'accueil pour rendre possible un IEE régulier, mais montre également la difficulté de concilier celui-ci avec certains principes et valeurs du projet d'établissement, comme ceux liés à la participation de l'enfant ou à la gestion individualisée des relations adultes-enfants. La lourdeur organisationnelle, réelle ou supposée, liée au fait de sortir avec les enfants, constitue un frein considérable pour certain·e·s accueillant·e·s. Certains éléments matériels comme le manque d'équipement, d'habits, de meubles de rangement ou d'espaces adaptés à l'habillage et au déshabillage peuvent être perçus également comme des freins à l'IEE.

Parce qu'elle est sujette à diverses tensions et conditionnée par une multitude de facteurs, la question de l'IEE est certes complexe. La recherche l'a cependant montré, peu d'obstacles, en définitive, s'avèrent totalement insurmontables. Les pratiques favorables à l'IEE observées sur les différents terrains d'étude de même que les exemples d'autres contextes européens et internationaux (Sandseter, 2012 ; Kytta *et al.*, 2015 ; Norodahl et Johannesson,

2015) sont encourageants et plaident pour la mise en place de mesures favorisant l'IEE. Pour autant, ce constat ne peut mener à faire l'économie d'une vraie réflexion sur l'investissement des espaces intérieurs ; il doit au contraire déboucher sur un travail de longue haleine, celui de la construction d'une continuité entre intérieur et extérieur, sans hiérarchie et valorisant la pluralité des extérieurs.

L'IEE est porteur d'enjeux fondamentaux, dont notamment l'émergence d'une société plus équitable avec davantage de justice sociale. L'IEE constitue en effet une porte d'entrée possible et souhaitable pour stimuler et renforcer la réflexion et les pratiques vers une qualité de vie et d'accueil accrue pour tous les enfants en Fédération Wallonie-Bruxelles, avec en ligne de mire la réduction des inégalités sociales.

2 De l'identification de leviers aux pistes de recommandations

La recherche confirme l'importance de s'intéresser au sujet de l'Investissement de l'Espace Extérieur (IEE), au vu des effets de celui-ci relevés dans la littérature (CH 1) et des résultats des enquêtes extensives (V1), des analyses qualitatives transversales (V2) et de l'analyse anthropologique longitudinale (V3), mais aussi de la consultation des acteur·rice·s des différents services de l'ONE qui ont participé à la journée de présentation des résultats de la recherche, le 16 octobre 2019⁴¹, et ont été associé·e·s à l'élaboration des recommandations. L'IEE est un moyen 1) de rester en connexion avec son environnement et le monde réel ; 2) de développer son autonomie ; 3) d'établir et d'ajuster ses propres limites ; 4) de développer sa condition physique, sa motricité et d'améliorer sa santé ; 5) de développer sa relation avec soi-même et avec autrui, ainsi qu'avec tous les existants⁴² de ses environnements ; 6) de se ressourcer, de contribuer au bien-être psychologique ;

⁴¹ Perception de l'investissement de l'espace extérieur par les enfants et les jeunes et des risques lié à celui-ci. Analyse des représentations des parents et des professionnel·le·s», journée de travail avec les agent·e·s de l'ONE avec J. Mottint et A. F. Dusart, pour le RIEPP (coordinateur de la journée) et l'intervention, pour l'unité Enfances de l'Université de Liège, de B. Jidovtseff et A. Vidal pour les sciences de la motricité, E. Razy, E. Willemsem, pour l'anthropologie de l'enfance, F. Pirard pour les sciences de l'éducation, en collaboration avec M. Antognoni, R. Lehmann, F. Peeters, M. Vivier, La Hulpe, 16 octobre 2019.

⁴² Pour rappel, par « existants », nous entendons, avec Descola (2001) toutes les entités qui peuplent le monde, humains, mais aussi non-humains (animaux, végétaux, minéraux...), possédant une place sur terre au même titre que les êtres humains et auxquels des « collectifs » donnés accordent tel ou tel statut en fonction d'une cosmologie particulière. Il existe différentes ontologies qui sont au fondement des cosmologies ; ces ontologies combinent différences et ressemblances corporelles et spirituelles des existants de manières différentes. L'utilisation de la notion d'existant permet de prendre en compte tous les points de vue, notamment ceux des enfants, sans reproduire l'ontologie dominante dans la société.

7) d'éveiller au respect de l'environnement et de prendre conscience de l'importance du développement durable, enjeu crucial au regard de l'impact des activités humaines sur l'environnement et le dérèglement climatique.

La recherche permet d'identifier des points de vigilance et des leviers qui devraient permettre de formuler une série de recommandations interpellant les différents niveaux de responsabilité d'un système compétent (individuel, institutionnel, interinstitutionnel et de gouvernance) en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ceux-ci sont présentés en veillant à intégrer les apports des participant·e·s à la journée du 16 octobre sous la forme d'une expression multi-vocale⁴³. Ils sont suivis d'un récapitulatif des pistes d'actions à envisager.

Pour un outil d'intelligibilité

L'ONE engage et soutient des actions sur le terrain, assure une communication interne et externe en vue d'un meilleur IEE. La recherche montre une polysémie des termes et des usages qui peut faciliter un engagement dans des actions partagées, des projets communs, mais qui peut aussi être la source de confusions, de malentendus et d'incompréhensions mutuelles s'ils ne font pas l'objet d'une explicitation et d'une clarification. Ainsi, s'investir à l'extérieur est-il la même chose que s'investir dans un espace vert ? Les deux sont-ils assimilés ? Quelle différence faisons-nous entre « être dehors », « jouer dehors » et « jouer dehors dans la nature » ? Est-ce la même chose que « l'expérimentation à l'extérieur », relevée comme une idée importante lors de la journée du 16 octobre ? D'une manière générale, on remarque un amalgame entre les termes « extérieur », « dehors », « investir l'EE », « sortir », « activités », « espace vert », et « dans la nature », ces termes recouvrant pourtant des réalités potentiellement différentes. Est-ce que tous les « extérieurs » sont équivalents ? Est-ce que toutes les manières de les investir sont équivalentes ? Est-ce qu'aller à l'intérieur autre part, c'est aussi aller dehors (par exemple aller au musée, ou dans une maison de quartier) ? Est-ce que ne rien faire représente une activité en soi pour tout le monde ? Et que signifie « ne rien faire » ? Est-il possible de « ne rien faire » ? Le simple fait d'être à l'extérieur ne permet-il pas d'être, d'une certaine manière, actif·ve, d'investir un espace-temps au-delà des frontières établies par les un·e·s et les autres ?

Le présent rapport constitue un premier outil d'intelligibilité qui permet de questionner des présupposés. Par exemple : moins d'heures devant les écrans, c'est aussi plus d'heures disponibles pour être dehors ? Faut-il être dehors à tout prix ? Être dehors, est-ce un but en soi ? Quels sont les bienfaits du fait d'être à l'intérieur ? Les divers matériaux des monographies anthropologiques (V3), des études de cas et des entretiens avec les parents (V2) questionnent ces présupposés, tout en reconnaissant, avec les savoirs liés à la santé et aux sciences de la motricité, que l'IEE, l'activité et le jeu libre à l'extérieur, répondent, entre

⁴³ Voir la méthodologie de cette journée, dans la partie du RIEPP (V2, 1.3.4).

autres, à un besoin fondamental de mouvement, de liberté, de « s'oxygéner », de « se ressourcer » et de « rester connecté avec l'environnement ».

Le présent rapport basé sur une recherche pluridisciplinaire approfondie est un support à une meilleure compréhension de l'IEE et au développement de pratiques plus conscientisées. La recherche pourrait être poursuivie en prenant en considération les différents publics cibles, particulièrement ceux difficiles à toucher comme les pères, les parents en situation de vulnérabilité, certain·e·s professionnel·le·s des lieux d'accueil (notamment les accueillant·e·s d'enfants conventionné·e·s, indépendant·e·s ou salarié·e·s), ainsi que les professionnel·le·s de l'ONE qu'il n'a pas été possible d'interroger, comme initialement prévu dans le cadre de la Méthode d'Analyse en Groupe.

Pour une approche holistique de l'IEE

La vision parfois réductrice de la notion d'espace extérieur peut constituer une entrave à son investissement. La recherche permet de remettre en question les visions binaires qui dissocient l'espace nature/culture, intérieur/extérieur, privé/public... pour repenser l'espace dans sa globalité en interrogeant les limites et les frontières ainsi que leurs fondements, tout en prenant en compte les intersections et les continuités. Dans cette perspective, il est aussi intéressant de s'interroger sur les motivations légitimes qui incitent à rester à l'intérieur : se protéger, rechercher davantage de confort ou de facilité d'organisation pratique, mais aussi exploiter les potentialités spécifiques offertes par les espaces intérieurs. Interroger ces motivations permet une prise de recul, une déconstruction de certains présupposés et ouvre des pistes de réflexion sur l'importance de considérer l'extérieur comme indissociable de ce que chacun·e considère comme les ressources de l'intérieur. Dès lors, l'extérieur fait partie intégrante de l'espace de vie des enfants, des familles et des professionnel·le·s. Il n'est pas un espace en plus, de seconde zone ou dans le meilleur des cas, complémentaire, défini à part d'un espace intérieur de référence.

Comme le dira une professionnelle (coordination accueil 0-3 et 3-12 ans) lors de la journée du 16 octobre : il s'agirait de « *penser l'IEE en amont du projet pédagogique plutôt que comme une cerise sur le gâteau* ». ⁴⁴

L'IEE, une notion à interroger dans les fonctions d'accompagnement de l'ONE

« *Les familles disent qu'elles ne sortent pas car elles n'ont pas d'argent... ; ils ne font rien. Avec du matériel de récupération, on peut laisser libre cours à l'enfant. L'expérimentation à l'extérieur me parle beaucoup* » (TMS).

⁴⁴ Toutes les citations en grisé sont issues d'agent·e·s de l'ONE ayant participé à la journée de travail du 16 octobre 2019. Afin de garantir un certain anonymat, les genres (masculin / féminin) sont proposés au hasard et sans lien avec la personne à l'origine du verbatim.

« Foutons la paix à ces enfants qui s’amusent ! ». Dans les contacts avec les équipes médicales, « j’essaie d’ouvrir un maximum vers l’extérieur, sensibiliser les enfants et les parents » (promotion et éducation santé).

« L’importance de s’ouvrir à l’extérieur et "ne pas rester confiné" » (coordination accueil).

« C’était mon cheval de bataille, c’était vraiment de les faire sortir » (coordination accueil relatant son accompagnement de MA en ville et son investissement personnel dans l’IEE).

« J’incite les équipes aussi à sortir, pas seulement aux jardinets, mais prendre un groupe d’enfants. Le fait de partir avec un petit groupe permet d’apaiser les tensions. Un groupe qui sort, un groupe qui reste à l’intérieur et alternance (...). En tapant un peu sur le clou, on arrive à ce que les choses bougent » (coordination accueil).

« Se questionner sur comment faire entrer la nature à l’intérieur parce qu’ils ne peuvent pas sortir parce qu’il y a vraiment trop de circulation (...), amener l’extérieur à l’intérieur » (coordination accueil relatant son accompagnement d’une crèche en ville).

« Cette année, j’ai fait des visites dans un centre de vacances, j’ai surtout été attentive aux limites symboliques qu’on constate de plus en plus à l’intérieur et à l’extérieur (...). Les enfants ont été acteurs dans l’élaboration de ces limites » (coordination accueil).

« Dans une formation chercheurs d’or, on a posé la question aux professionnels : quel est votre meilleur souvenir ? Tout le monde a parlé de l’espace extérieur, sauf une personne » ; une autre question était : « dans vos souvenirs, vous étiez seuls ou avec des adultes ? » Et souvent ils étaient seuls » (coordination accueil).

Reconnaissant que le tout est plus que la somme des parties, il s’agit de privilégier une approche globale, holistique qui met en relation et recherche la continuité, la complémentarité, la fluidité entre les espaces particulièrement importants pour les enfants, tout en veillant à leur bien-être physique et psychique. Cette nouvelle approche de ce qui gagnerait à être appelé « des environnements » mérite toutefois d’être située dans l’évolution historique et culturelle des services d’éducation et d’accueil de l’enfance, et plus largement de la société dans laquelle elle s’inscrit, considérant les normes comme situées, instables et évolutives. Elle gagne à être investiguée dans le court, le moyen et le long terme en impliquant de manière coordonnée et concertée les acteur·rice·s des différents services de l’ONE, reconnaissant le pouvoir d’action de chacun·e d’entre eux et d’entre elles, ainsi que leur potentielle complémentarité.

Pour une explicitation et un travail sur les tensions autour de l'IEE

À tous les niveaux de responsabilité, l'IEE confronte les acteur·rice·s à une série de tensions qui opèrent plus largement, mais qui sont particulièrement visibles dans les résultats des trois volets et leur analyse transversale. Une première tension consiste à connaître et comprendre les bienfaits de l'IEE, mais tout en en percevant et en en anticipant les dangers potentiels et en identifiant les risques dans leur double connotation positive et négative. Une deuxième se perçoit dans la volonté de soutenir l'exploration, mais aussi d'assurer une sécurité optimale. D'autres tensions encore transparaissent dans les questions suivantes : comment être à l'extérieur tout en ayant à l'esprit les notions d'hygiène et de risques pour la santé, sans oublier qu'une approche ultra hygiéniste peut elle-même être source de danger, avec une vigilance pour la prévention et la protection de l'intégrité corporelle de l'enfant ? Comment encourager l'IEE tout en entendant la voix des parents, des professionnel·le·s, mais aussi des enfants, leurs attentes, leurs craintes, leurs freins qui peuvent être différents ?

Le bac à sable, lieu d'exploration ou de saleté ? La question posée par les chercheur·e·s lors de leur présentation en plénière est reprise dans un groupe par une conseillère pédagogique qui pointe combien le sujet interpelle le ou la professionnel·le, d'abord en tant que personne : *« ça touche vraiment à nos propres représentations même avant nos représentations de professionnelles (...). Moi-même j'ai fait un travail de réflexion sur mes propres représentations en tant qu'agent ONE et puis c'est aussi intéressant dans le rôle de conseillère pédagogique. Quelle image a-t-on ? Ça colore la manière dont on va se tourner vers le professionnel »*. Ce point est aussi repris par un référent éducation promotion santé à partir de l'image d'une plume : adorée, ramassée et conservée par l'un, source de dégoût pour l'autre. Des représentations contrastées chez les adultes qui ne peuvent que marquer leur accompagnement des enfants.

Les marrons, un outil pour faire découvrir l'espace extérieur au bébé ? La question fait débat. Pour un participant de la journée d'étude, la réponse est plutôt affirmative : *« Il peut le toucher, le sentir, le voir... »*. Mais le débat reste ouvert au sein du groupe : comment concilier le plaisir de l'expérimentation avec les enjeux de sécurité ? Par exemple, il faut faire attention au gabarit du marron, parce qu'il peut être mis dans la bouche. D'où l'importance soulignée du rôle de l'adulte et de la surveillance. *« Si on surveille bien, il est possible de faire découvrir plus facilement l'espace extérieur (à tous les enfants). »*

Pour un agent conseil, c'est l'approche sécuritaire qui prédomine souvent, confirmant l'existence de ces tensions et de représentations différentes parmi des agent·e·s de

l'ONE : « C'est la période des marrons, et côté sécurité, il faut rester à côté des enfants, car il y a un risque de s'étouffer, c'est un des paradoxes avec l'IEE ».

Une coordinatrice accueil évoque également le marron dans un autre groupe, mais en soulignant les bénéfiques :

« Une « petite balade, la possibilité de ramasser des marrons aux usages multiples sont autant de sources d'émerveillement pour l'enfant ... On peut aussi rentrer les marrons à l'intérieur, ça se mange, on peut les reprendre à la maison... Mais j'imagine qu'on peut aussi les lancer, ça peut faire mal... ».

« Rien que la bataille de permettre que des enfants qui tombent, qui se roulent dans de la boue, c'est dur » comme idée à faire passer témoigne une conseillère pédagogique... Et pourtant, elle relève l'importance du plaisir pour l'enfant, mais aussi pour l'adulte qui observe, photographie et documente ce moment de plaisir partagé.

« Ras le bol de ces recommandations en tout genre pour tout, par exemple les fiches activités pour accueillantes : l'objet ne pose pas de problème en soi, ce n'est pas l'objet qui pose question mais les conditions et la manière de les utiliser » souligne un participant, au cours d'une discussion sur les possibilités des objets « sans normes » précises : les cailloux, les marrons, les bouchons, les craies ; « J'ai attrapé une craie car c'est avec ça que je joue au sale gosse dans les milieux d'accueil : je la plonge dans le bac d'eau, ça montre une relativité par rapport à ce qu'on propose et c'est plus gai de multiplier les expériences proposées aux enfants, c'est un objet multi facettes et multi-usages ». Un travail sur l'utilisation faite de l'objet prime sur l'interdiction de sa présence sous couvert d'être un « objet-problème ».

Il s'agit de reconnaître la complexité du sujet, de favoriser la visibilité et la lisibilité de ces tensions dans les actions de soutien, de formation initiale et continue, d'accompagnement et de communication. Il s'agit de reconnaître les limites de la diffusion de « bonnes pratiques » ou de messages clés, dans la mesure où les démarches attendues ne se réduisent pas à une simple application de savoirs, de procédures, de conseils, mais nécessitent des prises de décision et des mises en œuvre contextualisées qui font appel à la réflexivité de tou-te-s les acteur-ric-e-s. Il est donc essentiel de favoriser une prise de recul et de conscience permettant d'analyser l'équilibre entre les bénéfiques, les dangers et les risques inhérents à toute situation ; la notion de risque, entendu dans une double signification qui prend en compte à la fois les aspects positifs et négatifs, mais aussi les conséquences. Il s'agit en d'autres termes d'adopter non pas une analyse des risques, mais une analyse du rapport dangers/risques/bénéfiques.

Il est néanmoins important d'accueillir l'expression des craintes et de reconnaître les peurs des professionnel-le-s par rapport aux dangers et aux risques potentiels, en lien avec leur responsabilité d'assurer la sécurité d'enfants qui ne sont pas les leurs. L'idée serait de travailler sur et avec ces craintes, de reconnaître leur légitimité, de les prendre en compte :

« Il y a la légitimité des craintes et il est nécessaire de les reconnaître par rapport aux personnels des lieux d'accueil qui sont bassinés par l'ONE ; par le responsable, surtout si ce sont des infirmières dressées à juste titre à avoir un protocole qui répond à un diagnostic et donc une prescription du médecin, ce qui est « normal » en milieu médical ; les parents et le PO... Il faut entendre et travailler toutes ces craintes. (...) Car il y a bien des craintes légitimes de dangers... Liées au contexte collectif, les contraintes de temps (pas systématiques et liées à des questions d'organisation), ce sont les enfants des autres et elles sont responsables d'eux... » (conseil pédagogique).

Ainsi par exemple, une information sur les bacs à sable devrait intégrer à la fois tous les risques sanitaires potentiels et les précautions particulières à prendre afin de les minimiser, mais aussi toutes les possibilités d'exploration et d'apprentissage pour l'enfant que recouvre cette activité. Il faudrait éviter de donner des solutions alternatives, comme par exemple le bac à balles, qui, soi-disant, répond mieux aux normes d'hygiène, mais qui n'a pas les mêmes affordances⁴⁵, voire qui pose question dans son utilisation par de jeunes enfants en recherche de points d'appui stables, sans parler des méfaits avérés du plastique pour les particules nocives qui s'en détachent et peuvent être ingérées, ou encore les traces de javel avec laquelle il est recommandé de laver les balles.

Comment les réglementations et les recommandations sont-elles perçues ? Quel est leur rôle ? Constituent-elles un frein à l'IEE ? Pas nécessairement, même si l'idéologie dont celles-ci sont porteuses mérite d'être déconstruite. Elles sont parfois perçues comme contraignantes par des participant·e·s, qui soulignent l'importance de rester en réflexion face à ces règles, et de développer la réflexivité à leur sujet également. Elles nécessitent d'être bien connues dans la mesure où elles constituent une référence juridique en cas de problème, voire d'accident. La question de l'attribution des responsabilités et des conséquences possibles en cas de problème pose question et soulève des craintes, particulièrement chez les professionnel·le·s de l'accueil de l'enfance.

« Parce que ça c'est la théorie qu'on t'a donnée, après chacun l'adapte localement. (...) J'aménage quand même une alternative ». « Dans les recommandations c'est toujours intéressant d'avoir une porte ouverte ou un minimum de souplesse par rapport à la personne qui va devoir mettre en pratique ces recommandations » (promotion et éducation santé).

« Tant qu'il y a un accompagnement, cela ne pose pas de problèmes ». Et la CP précise qu'il faut donner des clés aux enfants. Reprenons la question de la piscine à balles plutôt que le bac à sable. « Toute personne qui a déjà vidé une piscine à balles sait qu'en vérité c'est dégueulasse ». Elle relève que le fond sous les balles, qui n'est pas lavé régulièrement, est très sale. Quand il est lavé et vidé, on peut se rendre compte

⁴⁵ L'affordance ici renvoie à ce que les environnements offrent comme possibilités d'action qui suscitent, chez une personne (adulte et/ou enfant), une envie d'explorer, d'agir, d'interagir (Gibson, 1977).

des crasses au fond de la piscine. « *C'est une fausse raison parce que qui vide une piscine de balles sait que c'est pas ragoûtant* » (conseil pédagogique).

« *Rester dans le descriptif et y mettre du sens. (...) Arrêter de mettre des mots stigmatisants sur les choses qu'on rencontre !* » (agent conseil).

« *Une directrice au Luxembourg fait mettre aux enfants des combinaisons allant de la tête aux pieds pour aller dehors. C'est terrible ! Comme si la terre était contaminée. Quand on voit ce que l'on recommande... qu'est-ce que l'on risque d'aller dans la nature ? Comment est-ce que tous les professionnels font pour respecter tout ce qu'on leur demande ? ... On évolue dans une société ultra hygiéniste, le ministère passe dans les écoles et fait des remarques pour que l'on installe des modules clés sur porte pas adaptés. Mettre de l'argent là-dedans et pas dans des projets nature... le module clé sur porte, avec des vis qui dépassent coûtait environ 3-4 000 euros, où va-t-on ?* » (éducation santé).

« *Suite à un accident malheureux, qui a conduit à la noyade d'un enfant de 2 ans dans une grande piscine d'un accueil privé, la conseillère pédiatrique de la ville a interdit l'utilisation de toutes les petites piscines pataugeoires (coquilles bleues), au moment de la canicule, malgré la surveillance. Si à chaque fois on interdit !* » (coordination accueil).

Le rôle des médias est également pointé « *les médias, c'est le problème des milieux d'accueil... Ils vont chercher le sensationnel négatif, et pas le positif...* » (conseil pédagogique).

Il s'agit plus fondamentalement de reconnaître aux familles et aux professionnel·le·s la responsabilité de faire des choix dans l'activité, l'aménagement et plus largement l'IEE, qui soient les plus opportuns et qui tiennent compte de leurs contraintes, mais aussi de leurs ressources, de leurs valeurs (pour les professionnel·le·s, de leur projet d'accueil). Il s'agit aussi de reconnaître la responsabilité institutionnelle et de gouvernance qui définit et fait évoluer un cadre politico-administratif qui sera plus ou moins favorable ou compatible avec l'IEE, met en place des actions de soutien aux acteur·rice·s de terrain en tenant compte de la complexité de leur travail, qui ne se réduit jamais à l'application de prescrits (cf. la question soulevée par les participant·e·s des modules comme jeu « idéal et sécurisé » pour les enfants. Qu'en est-il dans les faits ?).

Pour une meilleure reconnaissance de la gestion des risques

L'IEE est une thématique qui ne peut être comprise sans reconnaître les risques inhérents à toute situation de vie. Le risque zéro n'existe pas et le plein contrôle est un leurre pour soi (professionnel·le·s) et pour les autres (enfants, parents). En outre, les dangers d'une

éducation sans risque sont de mieux en mieux documentés. Il existe d'ailleurs un antagonisme entre contrôle et autonomie qui doit être bien compris. Toute éducation doit progressivement réduire le niveau de contrôle afin d'autoriser l'autonomie de l'individu, indispensable à son émancipation, à sa responsabilisation et à son épanouissement. Cette problématique confronte tout un chacun aux limites de son action (incomplétude, finitude) et des cadres établis. Elle pose en même temps des questions de responsabilité éthiques, morales et juridiques qui nécessitent d'être traitées dans tous les secteurs d'activité, à l'image du travail réalisé dans le secteur de l'accueil extrascolaire (voir brochure « Responsabilités, dominos dynamiques » <https://www.one.be/professionnel/accueil-temps-libre/sante-et-responsabilites/>).

Un agent conseil souligne la « diversité dans le jardin » et la gestion des « petits risques ». Il donne des exemples qui interpellent le groupe... « *Certaines choses peuvent parfois piquer* », le diamètre des objets qui peuvent être mis en bouche, les baies comestibles ou non... Le groupe relève à nouveau l'importance de la surveillance, mais aussi de l'accompagnement de l'adulte. L'image d'un enfant manipulant une hache soulève la question « *de la confiance envers les compétences des enfants, la compétence des enfants à manipuler une hache qui est souvent perçue comme un danger, un gros risque* ainsi que celle du positionnement du ou de la professionnel-le qui encadre et observe la situation, autorise la manipulation sans « cadenasser ». Une participante souligne que ce n'est pas simple, même pour une personne convaincue des « grandes possibilités des enfants », de leurs compétences. Elle relève l'importance de travailler cette conviction dès la formation initiale et de la prolonger dans la formation continuée, avec une question clé à creuser : quelle relation entre accompagnement et surveillance ?

Dans les consultations pour enfants, les hématomes des enfants peuvent être, selon une participante du secteur de l'accompagnement, source d'inquiétude, voire de suspicion, alors qu'ils peuvent aussi être simplement le résultat des activités des enfants, notamment à l'extérieur. Pour le « droit aux bleus » (une coordinatrice accompagnement)... Pour un agent de l'éducation promotion santé, il est important de faire la différence « entre un bleu de maltraitance et un bleu d'exploration » et de comprendre le questionnement des parents vis-à-vis du regard des professionnel-le-s sur le corps de leur enfant. Cela s'inscrit, selon elle, dans la mission de rassurer les parents (soutien à la parentalité)... Et il est relevé par un autre participant que « *dans les milieux d'accueil, les puéricultrices ont peur des hématomes, que le bleu arrive à la crèche* ». Le groupe est frappé par la diversité des expériences et du vécu de chacun-e : « *tellement de variables qui colorent notre vision du monde* » selon une TMS.

« *Il y a quand même pas mal de choses qui se font à l'extérieur !* » affirme un participant. Le cas d'une dame qui souhaitait faire des balades contées avec les enfants à l'extérieur est relevé comme une expérience potentiellement intéressante par un membre de la coordination accompagnement, mais sont aussi relevées les difficultés

d'obtention de l'autorisation de l'ONE pour l'organisation de telles activités. La question des responsabilités est engagée. Elle se pose dans les différents types de services et met en évidence une série de craintes. Par exemple, les craintes sembleraient beaucoup plus importantes pour aller en balade à l'extérieur que dans le jardin pour les accueillantes à domicile...

Il s'agit de faire connaître et comprendre le sens des prescrits qui visent à assurer autant que possible les conditions d'un accueil de qualité dans les services et plus largement une qualité de vie pour les enfants et les familles, source de bien-être et de bon développement. Il s'agit de montrer l'importance d'une interpellation du terrain permettant de lever des freins sur des variables modifiables, susceptibles de faire évoluer les cadres établis (bottom up). La mise en place de plateformes de discussion et/ou de dispositifs d'accompagnement des services en demande/en besoin pourrait contribuer à une amélioration des pratiques, mais aussi à la perception par les professionnel-le-s d'une préoccupation et d'une reconnaissance du travail réalisé sur le terrain par les responsables politico-administratif-ve.s.

Une conseillère pédagogique insiste sur l'importance d'aller voir ce qui se passe sur le terrain et d'écouter les acteurs de première ligne « *C'est quand même difficile de faire comprendre la réalité du terrain à des personnes qui ne vont pas dans les milieux d'accueil* ». Un agent conseil acquiesce : « *c'est important de comprendre ce qui se passe sur le terrain. Comment mettre en place les recommandations ?* ».

Dans les actions de soutien et d'accompagnement des professionnel-le-s, des familles et des enfants, il s'agit de reconnaître l'impossibilité d'un contrôle absolu des dangers et des risques, mais l'importance d'anticiper les éventuels accidents. Il s'agit d'apprendre à vivre avec la complexité et l'incertitude, à les gérer dès le plus jeune âge. Il s'agit de concevoir des actions qui conscientisent l'équilibre/la balance entre risques et plus-value éducative d'être dehors en sachant que la conviction forte de la personne (parent ou professionnel-le) joue un rôle majeur. Toutefois, il importe de reconnaître que la portée de ces actions sera d'autant plus limitée qu'elles se cantonnent à des actions ponctuelles et de courte durée et complètent une formation initiale insuffisante pour faire face aux exigences du métier. Et, surtout, il s'agit de se rappeler pourquoi une éducation sans risque est en réalité à haut risque et ne doit être ni recherchée, ni promue.

Les résultats de la deuxième enquête quantitative montrent que la perception de bénéfices potentiels influence davantage l'autorisation des parents/professionnel-le-s à investir l'EE que la perception de dangers et de risques éventuels. Il semble donc essentiel d'insister tout particulièrement sur cette connaissance/prise de conscience des bénéfices, d'adopter un discours qui insiste davantage sur les bénéfices, sans nier l'existence des dangers et des risques, et qui reconnaît aussi la notion de risque dans sa signification positive.

Une conseillère pédagogique évoque le rôle des médias dans le regard posé aux choses : « *Les médias vont chercher le sensationnel négatif, et pas le positif, il faut changer cela... il y a eu une chouette expérience avec des enfants qui allaient dans la*

forêt au carnaval... on doit polluer les médias avec cela pour arrêter le truc qui ne va pas. Nous devons donner du contenu aux médias, être proactifs ! ».

Pour un travail non pas sur, pour, mais avec les enfants, les familles et les professionnel·le·s

Dans une démarche qui reconnaît la complexité de l'activité professionnelle ainsi que les spécificités des postures parentales et professionnelles sans les hiérarchiser, il importe de prendre du recul, de se questionner, de chercher à comprendre, d'observer, de documenter, d'analyser les effets (escomptés ou non), à rechercher des pistes d'ajustement plutôt que prescrire des manières de faire ou d'interdire. Par exemple, inciter des professionnel·le·s à observer comment chaque enfant investit les espaces intérieurs et extérieurs, comment les enfants interagissent entre eux et avec les adultes, les effets des aménagements qui permettent plus ou moins de modularité en fonction de l'âge, de leurs envies, de leurs besoins spécifiques et de leurs ressources, ainsi que de l'activité.

« Dans certains cas, on peut voir des initiatives comme la mise en place de bacs à jardin avec une école des devoirs par exemple » (promotion et éducation santé).

« Les enfants n'ont pas besoin de matériel recherché pour jouer, (...) ils font appel à leur imagination. C'est des choses qu'on faisait, nous, enfants et qu'on a oubliées » (coordination accueil).

« Ce qui reste difficile, ça reste les bébés ! » (coordination accueil).

La question du sale fait débat dans le groupe. Au-delà des difficultés personnelles de certain·e·s professionnel·le·s sont relevées les craintes à l'égard du parent qui récupère son enfant sale à la crèche. Selon le double point de vue d'un agent conseil et d'une coordinatrice accueil, si le parent recevait du sens de ce pourquoi l'enfant est sale, il y aurait peut-être moins de tensions ou de réflexions du parent sur le ou la professionnel·le.

Les débats sur des notions comme celle du sale renvoient très souvent à une perception de l'environnement à travers des catégories qui mettent en ordre le monde d'une certaine manière, souvent implicite mais partagée. Une prise de conscience de ce dont les termes utilisés sont porteurs, de l'influence qu'ils ont sur les pratiques, et réciproquement, doit permettre une réflexion sur les façons de parler des environnements et de leurs existants, de les vivre et de les faire vivre aux enfants. Ce travail est nécessaire pour penser les risques, et donc l'IEE autrement.

« L'accompagnement reste toujours la clé » ; « *Quand on est là, on peut presque tout se permettre* » (agent conseil).

Dans le travail avec les enfants et les familles, il s'agit de privilégier la réflexion de toutes les parties, particulièrement en ce qui concerne les situations perçues comme risquées, en montrant les bénéfices potentiels pour l'enfant, tout en exposant les limites à ne pas franchir, sous peine de mettre l'enfant en danger.

Dans le travail avec les enfants, il s'agit aussi de reconnaître les spécificités enfantines et de prendre conscience des formes d'anthropomorphisme ou de projections adultes adoptant une position adultocentrique (Delalande, 2001). À nouveau, la remise en question est de mise. Peut-on initier une réflexion à partir d'un désir d'adulte de vouloir insuffler la connaissance et le respect de l'environnement et des existants non humains, une certaine éducation pour acquérir une « conscience écologique » et de l'environnement dès le plus jeune âge à l'enfant ? À quel âge cette conscience peut-elle se forger ? Des travaux, notamment en Suède, montrent la possibilité de travailler l'éducation à l'environnement dès le préscolaire. Qu'en est-il en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

« *Les enfants se calquent-ils sur les jugements des parents* » ? *Quand et comment les représentations et les jugements chez le jeune enfant se développent-ils ?* » Ces questions font débat au sein du groupe.

Une coordinatrice accueil évoque le regard différent des enfants : « *que voit un enfant devant une flaque d'eau ? Mille et une choses, alors que l'adulte voit juste un truc qui mouille* ».

Enfin, il s'agit de considérer la question de l'IEE à la lumière de la diversité : diversité des enfants, des familles, mais aussi des professionnel·le·s. Toutes les familles n'ont pas le même rapport ni les mêmes opportunités d'accès à l'IEE, pour différentes raisons. Tous les enfants n'ont pas les mêmes envies, les mêmes compétences par rapport à l'IEE. Il en va de même pour les professionnel·le·s, au sein des équipes. Il importe de pouvoir entendre cette diversité, d'en reconnaître la légitimité, de ne pas la passer sous silence, et d'inclure des éléments de cette diversité dans l'IEE des structures, de même que dans tous les autres aspects de l'accueil.

L'intérêt d'envisager l'extérieur dans sa globalité, dans une perspective holistique, consisterait à ne pas dissocier la question de l'extérieur du reste : ce qui est structurel/conjoncturel/organisationnel. L'extérieur peut être un support pour que les différentes personnes gravitant autour d'une structure d'accueil de l'enfance et des enfants puissent se rencontrer et communiquer entre elles. L'espace extérieur ne serait donc pas seulement appréhendé comme une fin en soi, ni comme un but conscient visant à atteindre davantage d'investissement de cet espace, tel que l'ensemble de ce rapport de recherche y encourage, mais aussi comme moyen à utiliser pour créer des relations plus harmonieuses. L'idée serait d'utiliser cet espace extérieur comme une porte d'entrée supplémentaire pour améliorer la communication entre les différent·e·s acteur·rice·s.

Cela renvoie ici à l'idée de caisse de résonance que semble jouer l'IEE sur les terrains des différents volets de la recherche. L'IEE peut être utilisé pour travailler toutes les questions de communication, d'accompagnement, de compréhension, de cohérence, etc. qui font parfois défaut dans les relations à tous les niveaux.

Pour une intégration de l'IEE dans les projets d'accueil des services et des consultations pour enfants

L'analyse du *Code de Qualité*, des référentiels psychopédagogiques et des brochures associées montre une vision tantôt implicite, tantôt explicite, mais en accord avec la vision de l'IEE telle que définie ci-avant. Considérant le projet d'accueil exigé par le *Code de Qualité* comme un outil pour interroger les valeurs, le sens des pratiques et les faire évoluer en tenant compte des prescrits et des savoirs scientifiques, il serait intéressant de suggérer aux professionnel·le·s de tous les lieux d'éducation et d'accueil de mener, à partir de leur projet d'accueil, une réflexion, plus ou moins approfondie selon les contextes, sur ce que représente pour eux/elles l'IEE, ce qu'ils/elles mettent en place ou pourraient prévoir, les ressources disponibles ainsi que les contraintes, avec quels effets escomptés (observés), pour quelles régulations. Prendre conscience des tensions et des contradictions entre discours et pratiques au sein des équipes semble également nécessaire pour que l'IEE soit une démarche effective au quotidien : les structures qui affichent ou promeuvent un certain IEE ne le mettent pas nécessairement en œuvre et, inversement, celles qui n'ont pas de réflexion approfondie affichée ou revendiquée sur l'IEE investissent parfois l'EE comme le montre l'analyse anthropologique. Une étude de cas d'équipes engagées dans un dispositif d'accompagnement ONE sur l'IEE montre elle aussi que certaines équipes avaient élaboré leur projet d'accueil sans nécessairement prendre en compte l'ancrage de leur service dans une espace élargi et sans réfléchir à l'IEE, mais que la participation à un dispositif d'accompagnement inscrit dans la durée, les a amenées à intégrer ce point dans la révision de leur projet d'accueil et à en faire un point de concertation en équipe et de dialogue avec les familles (Wéry, 2019). L'expérience de formation continue autour de la thématique de l'IEE montre aussi que de nombreuses équipes éprouvent des difficultés à assurer une continuité dans la mise en œuvre de leur projet d'accueil une fois que les enfants sont dehors, ce projet d'accueil ayant été pensé initialement essentiellement dans l'espace intérieur. Il s'agit donc de travailler à établir des ponts entre « *le projet d'accueil papier et le projet d'accueil vécu* » (coordinatrice accueil). Ce travail mériterait donc d'être inscrit dans un dispositif d'accompagnement subrégional, comme celui mis en place au Luxembourg, et/ou local, comme celui en cours à la Ville de Liège en collaboration avec l'ONE. Il pourrait s'appuyer sur les différentes expertises internes à l'ONE, mais aussi faire appel aux expertises scientifiques et de terrain au sein de dispositifs qui articulent temps de réflexion en équipe et inter-équipes, sur et en dehors du lieu de travail, dans des situations formelles

et informelles d'apprentissage comme les voyages d'étude (Pirard, Rayna, Brougère, à paraître) ou le dispositif des rencontres-échanges de pratiques encadrées (RIEPP, 2018). Accompagnées, la prise de recul, la documentation, l'analyse des effets sur les enfants, les familles et les professionnel-le-s peuvent être favorisées avec une attention particulière aux tensions dans lesquelles les professionnel-le-s peuvent être pris.e.s. Par exemple, comment soutenir la continuité de relation au moment de l'habillage et du déshabillage des enfants, soutenir leur participation alors que le nombre d'adultes présents est réduit et le temps imparti à la promenade limité ? Un accompagnement peut aider à rendre explicite l'implicite et à le travailler. Par exemple, « on ne sort pas quand il pleut » peut être une norme et une pratique commune non explicitée, mais pourtant partagée par l'équipe qui, de ce fait, ne l'interroge pas. Les rendre explicites permet d'expliquer les différents points de vue, de confronter les divergences d'opinions, de valeurs, d'approches et de pratiques éducatives en mettant en évidence les effets pour les enfants, les familles et les professionnel-le-s, voire de les ajuster par des aménagements raisonnables. Dans cette démarche, il importe de penser aussi aux professionnel-le-s et à leur bien-être, car ce dernier conditionne leur disponibilité pour les enfants, voire de partir du bien-être à être dehors en tant qu'adulte, et de la représentation des adultes de leur rôle différent dehors/dedans (« la confiance », ou rejoint le « sentiment de nature », en lien avec de nouvelles notions apparaissant dans l'espace public : « l'éco-psychologie » ou « l'éco anxiété » et le concept de « reliance aux vivants »).

En tant qu'outils de communication et de dialogue avec les familles, le projet d'accueil et la documentation peuvent, par les mises en mots et en images, faire de l'IEE un objet de discussion, de réflexion partagée. C'est d'autant plus important que ce qui est considéré comme l'espace extérieur gagnerait à être pensé comme un vecteur important de communication (entre parents/professionnel-le-s/enfants), voire comme un vecteur d'éducation à la communication entre plusieurs membres d'une équipe. La recherche a en effet montré qu'à bien des égards, les questions relatives à l'IEE agissaient comme une caisse de résonance de l'ensemble du projet et de la dynamique d'équipe.

Dans la même perspective, l'IEE pourrait constituer un fil rouge pour les projets de soutien à la parentalité dans les consultations pour enfants, en offrant des possibilités de découverte et d'exploration dans des espaces parfois très proches et souvent méconnus, en sensibilisant à l'approche risques/dangers/bénéfices.

L'IEE concerne aussi les consultations pour enfants. Comment cela se marque-t-il dans les utilisations des espaces ? « *Si les professionnel-le-s de la santé qui représentent le médical ne permettent pas l'accès aux espaces extérieurs... On oublie parfois d'ouvrir l'extérieur alors qu'il existe. Ouvrir une porte fenêtre, ça pourrait se faire mais ça ne se faisait pas vraiment* » (promotion et éducation santé). Que faire s'il y a des bébés ? Peut-on ouvrir l'espace extérieur s'il y a des bébés ? Ces questions relancent le débat sur la gestion des risques.

Pour des démarches scientifiquement validées et des valeurs explicites

La recherche montre que le thème de l'IEE peut susciter des points de vue très différents, tant chez les professionnel·le·s que chez les parents, ou même les enfants. Une première analyse des brochures et prescrits de l'ONE en lien avec la thématique montre clairement une évolution dans les prises de position au fil du temps. Sujet peu abordé de manière explicite au début des années 2000, progressivement introduit dans les documents officiels, le plus souvent associé à des messages de sécurité, il fait aujourd'hui l'objet de documents spécifiques qui peuvent être produits avec des organismes extérieurs engagés activement sur le sujet et qui en font le plaidoyer. L'IEE fait l'objet de formations continues et de dispositifs d'accompagnement de l'ONE.

Il importe de rester vigilant·e dans les manières de travailler cette thématique sociale et culturelle historiquement située, qui fait appel à des représentations, des normes et des valeurs articulées aux expériences plus intimes des personnes qui s'y engagent, qu'ils/elles soient accueillant·e·s, responsables, formateur·rice·s, accompagnateur·rice·s, conseiller·ère·s, chercheur·e·s, etc. Une prise de recul sur soi (représentations, pratiques, travail sur les peurs, résonance interne), une mobilisation des savoirs pluridisciplinaires actualisés, croisés avec des analyses des pratiques et des discours situés et en contexte sont indispensables si l'ONE veut éviter que l'IEE ne se réduise à des leitmotivs inscrits dans une nouvelle idéologie qui laisserait peu de place au débat, à la co-construction et à la contestation. En outre, développer et encourager l'IEE ne peut se faire sans une vigilance de tous les instants sur les questions liées aux inégalités d'accès des familles aux espaces extérieurs et sans une profonde réflexion sur la place de chacun et chacune dans l'espace public.

Ainsi, on pourrait considérer la notion de « sentiment de nature » (cf. V3), notion différente de « ce qui relève de la 'nature' », qui permet de reconnaître que les ressentis des personnes diffèrent suivant leur idéologie, leur approche des existants, du monde vivant, leurs expériences passées et présentes avec leurs environnements, etc. Ce « sentiment de nature », qui nécessite au préalable une réflexion sur ce que recouvre la notion de nature, un construit et non un donné, pourrait être mis en lien avec une nouvelle conscience écologique, avec un engagement dans la nature, qui touchent les affects et les émotions et s'ancrent en même temps dans une nouvelle réalité sociale dicible en rapport avec des préoccupations actuelles pour l'environnement. Cette proposition ne revient pas à remplacer une idéologie par une autre, mais à éveiller la réflexivité de tous et de toutes (adultes et enfants) tout en prenant conscience, en tant qu'adultes, des connaissances, des compétences et des aspirations des enfants en la matière. Ainsi, l'IEE peut devenir une opportunité de plus pour lutter contre les inégalités et les relations de pouvoir adultes/adultes et adultes/enfants. Cette démarche doit s'inscrire dans un changement de

paradigme qui permet de sortir de la seule relation éducative et pédagogique entretenue par les adultes avec les enfants pour accorder une place et une légitimité aux points de vue et aux expériences des enfants sur l'IEE.

La volonté de l'ONE de sensibiliser à l'IEE les enfants, les familles les professionnel·le·s pourrait s'inscrire plus largement dans les nouveaux défis de notre société, dont on parle énormément dans l'espace public, comme le respect de l'environnement, le développement durable, la lutte contre la sédentarité et l'obésité, et la reconnexion des humains avec leur environnement, en ce compris la « nature », par exemple. Les démarches de recherche mises en place dans les trois volets de cette étude constituent un premier pas qu'il importe de poursuivre.

À partir de ces points d'attention particuliers et de l'identification de ces leviers, il est possible de dégager une série de recommandations qui tiennent compte des résultats de la recherche et de la complexité de l'IEE par les enfants, les parents et les professionnel·le·s.

3 Pistes de recommandations

Les résultats des études présentées dans les trois volets de recherche, ainsi que les discussions avec les acteur·rice·s compétent·e·s de l'ONE, permettent de formuler 22 recommandations engageant différents niveaux de responsabilité d'un système compétent (Urban *et al.*, 2001) : individuel (professionnel·le·s, parents, enfants reconnu·e·s tou·te·s comme citoyen·ne·s), institutionnel (lieux d'accueil, lieux de rencontre enfants-parents, consultations pour enfants...) et gouvernance (communes et autres instances compétentes en FWB).

1. Tenir compte des disparités des espaces (privés ou publics) dont disposent les familles et les lieux d'accueil, et entamer une réflexion pour que chaque enfant ait accès à des espaces extérieurs de qualité.
2. Encourager l'adaptation/le développement d'espaces extérieurs publics afin de les rendre appropriés aux enfants (stimulants, sécurisés, accessibles) et aux adultes. Faire connaître ces espaces, par exemple en encourageant les communes à développer des applications permettant de localiser des espaces appropriés pour les enfants des différents âges. Cette information peut également être partagée et diffusée via les acteurs du tissu associatif local. Veiller à ce que les quartiers les plus défavorisés puissent également bénéficier d'espaces adaptés à proximité. On

pointera également la question de la place des adultes (et plus particulièrement des femmes) dans l'espace public. Si les parents et les professionnel-le-s ne s'y sentent pas à l'aise, ils ne sortiront pas avec les enfants.

3. Envisager l'enfant comme un partenaire et non uniquement comme un bénéficiaire des mesures à mettre ou mises en place. Encourager les parents/les professionnel-le-s à l'accompagner, l'observer dans l'exploration des environnements, et à échanger avec lui à ce sujet, au-delà d'un rôle exclusif de contrôle et de surveillance, tout en tenant compte de la recommandation ci-dessous. Prendre conscience des compétences de l'enfant dès le plus jeune âge, reconnaître la légitimité de ses connaissances et de ses expériences en soutenant le développement de son autonomie. Associer, le cas échéant, les enfants dans la conception et l'aménagement des environnements qui leur sont dédiés.
4. Travailler à réduire autant que possible les contraintes subies par les parents et les professionnel-le-s qui réduisent les possibilités d'IEE avec leurs enfants. Il est important d'évoquer une contrainte majeure relevée dans cette recherche : le manque de temps, aussi bien pour les parents que pour les professionnel-le-s. La problématique du temps est également liée aux parentalités actuelles et/ou aux conditions de travail qui révèlent ici certaines limites et inconvénients. Trouver des solutions pour que les parents soient plus disponibles durant les premières années et valoriser le temps passé par les parents avec leurs enfants sont des pistes indirectes à creuser. Concernant les professionnel-le-s de l'enfance, il est important de repenser des taux d'encadrement compatibles avec un IEE régulier pour tou-te-s, enfants et professionnel-le-s.
5. Faciliter la transition intérieur/extérieur pour tous les enfants, y compris les moins mobiles (par exemple, ceux qui ne marchent pas encore) grâce à des aménagements matériels, une optimisation de l'organisation et l'acquisition d'équipements adaptés.
6. Comme pour tous les autres aspects de l'accueil, prendre des mesures pour favoriser le dialogue avec toutes les familles, prendre en compte leurs réalités de vie et développer une relation de confiance réciproque pour ce qui concerne l'IEE.
7. Comme pour tous les autres aspects de l'accueil, veiller au développement de la cohésion d'équipe afin de favoriser une dynamique positive basée sur le dialogue et le respect mutuel, permettant ou facilitant l'IEE.
8. Travailler sur l'organisation et notamment la temporalité. Il conviendrait en effet de réfléchir sur le caractère éminemment social et culturel de la temporalité dans les lieux d'éducation et d'accueil. Les horaires souvent très stricts qui rythment la journée représentent un frein à l'IEE très souvent mentionné.
9. Favoriser l'acquisition d'équipement facilitant l'IEE (gros matériel, petit matériel d'extérieur et vêtements adaptés pour les enfants et les professionnel-le-s). Des partenariats avec des industriels et/ou distributeurs locaux sur des produits pertinents pourraient contribuer à la fois à aider les structures d'accueil et à faire tourner l'économie locale. Il est possible aussi d'encourager le recours au circuit de

seconde main, ou à la solidarité entre familles, en ce qui concerne les vêtements, notamment.

10. Réfléchir au rôle du matériel, au sens large, utilisé au sein des structures dans l'IEE (livres, décorations, jouets, modules, aménagements extérieurs, etc.). Il ne s'agit pas de renoncer à stimuler l'imagination des enfants, mais de se saisir de ces outils et d'en créer de nouveaux pour développer de manière précoce et continue un IEE connecté aux réalités de l'EE des enfants.
11. Travailler sur les représentations des parents, des professionnel·le·s et des enfants concernant l'IEE :
 - a) La perception de bénéfices potentiels a bien plus d'influence que la perception de dangers sur l'autorisation des professionnel·le·s et des parents. Il apparaît donc important, dans toute promotion, d'insister prioritairement sur les bénéfices associés à l'investissement de l'espace extérieur. Une meilleure connaissance et compréhension des bénéfices devraient favoriser une amélioration des pratiques.
 - b) Les conditions climatiques, et particulièrement la pluie et l'obscurité, apparaissent comme des obstacles à l'IEE. Il est important de travailler sur les représentations (bénéfices *versus* dangers et conséquences), afin de faciliter les possibilités d'IEE dans ces conditions grâce à des équipements adaptés et à une approche organisationnelle bien pensée. À un niveau plus large, cela nécessite des aménagements des infrastructures et de la voirie (trottoirs, lumières, etc.).
 - c) Le développement de l'autonomie est un processus indispensable qui évolue avec l'âge de l'enfant et qui contribue à l'IEE et à la découverte de son environnement de vie. Le développement de l'autonomie évolue parallèlement à la diminution du contrôle de l'adulte sur l'enfant. Ce processus devrait faire l'objet d'une sensibilisation, notamment auprès des parents qui deviennent de plus en plus contrôlants et des professionnel·le·s soumis·es aux pressions d'une société zéro risque et aux craintes de certains parents.
 - d) Valoriser les activités à l'extérieur peu pratiquées ou mal perçues et régulièrement interdites comme grimper, utiliser des outils, réaliser des jeux de force et d'opposition, s'occuper d'animaux, ou encore réaliser des activités pensées comme « d'intérieur » à l'extérieur : dormir/se reposer dehors, dessiner, lire, raconter des histoires, etc.
 - e) Travailler sur les émotions ressenties par les adultes et les enfants dans les institutions de la petite enfance, en lien avec l'IEE (peur, plaisir, dégoût...), sur les représentations associées, et les termes utilisés.

Le travail sur les représentations des professionnel·le·s commence dès la formation initiale et se poursuit dans une démarche de développement professionnel continu (voire recommandation 14)

12. Encourager l'ancrage local et social des structures d'accueil et des familles. Une bonne connaissance du voisinage et une bonne intégration sociale dans l'environnement de vie facilite l'IEE.
13. Soutenir les agent·e·s de l'ONE, acteur·rice·s clés dans le développement des ressources nécessaires dans l'accompagnement des familles et des professionnel·le·s des lieux d'accueil, au regard des résultats de la présente recherche. Les actions de soutien peuvent prendre différentes formes : séminaires, ateliers, formations, journées d'études, voyages d'étude, rencontres-échanges de pratiques encadrées, permettant de travailler les représentations, les savoirs et les savoir-faire en relation avec l'IEE, l'organisation et la gestion des activités à l'extérieur, la compréhension et la gestion des points de tension liés à l'IEE, mais aussi la réflexivité. Encourager et promouvoir les formations sur la question des activités et du jeu libre à l'extérieur.
14. Assurer une révision systématique des brochures ONE avec une grille de lecture qui s'appuie sur une approche anthropologique (cf. V3) et qui prend en compte les tensions dangers/risques//bénéfiques. Intégrer une réflexion éthique sur les partenariats établis par l'ONE dans les publications afin de conserver une certaine autonomie dans le traitement des sujets clefs.
15. Mettre à la disposition de tou-te-s des espaces et des outils d'échange, de réflexion et de formation individuels et collectifs en lien avec l'IEE qui prennent appui sur des démarches interdisciplinaires.
16. Identifier des lieux d'accueil, des personnes ressources pionnières qui peuvent inspirer et donner à voir d'autres possibles (sans devenir des modèles), et ceux qui rencontrent des difficultés qu'il s'agit d'accompagner dans une réflexion orientée vers des pistes d'amélioration, aussi bien au niveau de l'environnement physique qu'au niveau de l'environnement humain.
17. Intégrer/faire réfléchir à l'IEE dans le projet d'établissement des structures d'accueil, dès le plus jeune âge des enfants, ainsi que dans les projets des consultations pour enfants et autres services concernés en lien avec l'ONE.
18. Porter une réflexion sur les réglementations et les recommandations de l'ONE relatives à l'IEE et réviser les éléments qui apparaissent contradictoires avec les résultats de la présente recherche.
19. Établir un cadre qui reconnaît une responsabilité collective. Si les professionnel·le·s ont agi en « bon père ou bonne mère de famille » et qu'un accident survient néanmoins, ils/elles doivent être assuré·e·s d'avoir le soutien de leur hiérarchie et de l'ONE. Cette notion de responsabilité traitée dans le secteur de l'accueil 3-12 ans, mérite d'être élargie et poursuivie dans tous les secteurs d'activité.
20. Favoriser les interactions entre les chercheur·euse·s, l'ONE et les responsables politiques compétent·e·s dans le domaine.
21. Envisager des approfondissements pour la recherche sur ce thème, reconnaissant le caractère exploiratoire des démarches entreprises et leur caractère heuristique. Sans viser l'exhaustivité, il serait important de mieux étudier la question de l'IEE

dans les milieux d'accueil de la petite enfance sans limite d'âges, en l'étendant aussi à l'accueil des enfants de moins de 18 mois. La question du genre dans l'IEE pourrait être approfondie. La mise en place, l'analyse et l'évaluation de projets pilotes au niveau local pourrait constituer une piste complémentaire aux actions d'accompagnement menées au bénéfice de tous les services de l'enfance sur la base des résultats de la présente recherche (voir point 12). Enfin, relevons l'intérêt de poursuivre l'analyse des messages véhiculés par l'ONE, analyse amorcée dans ce rapport, mais qui pourrait constituer un objet de recherche à part entière.

22. Sensibiliser les instances décisionnelles aux bienfaits de l'IEE pour la société, de manière générale et à long terme, afin d'encourager l'investissement financier et humain facilitant la concrétisation des pistes d'action permettant l'amélioration de l'IEE.

Bibliographie

- Agier, M. (2013). *La condition cosmopolite. L'anthropologie à l'épreuve du piège identitaire*. Paris : La découverte.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. Los Angeles, CA: Sage.
- Aldis, O. (2013). *Play fighting*. New York, NY: Academic Press.
- Almon, J. (2013). *Adventure. The value of risk in children's play*. Annapolis, MD: Alliance for Childhood.
- Alparone, F. R., & Pacilli, M. G. (2012). On children's independent mobility: The interplay of demographic, environmental, and psychosocial factors. *Children's Geographies*, 10, 109-122. doi:10.1080/14733285.2011.638173
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Éditions du Seuil.
- Augé, M., & Colleyn, J.-P. (2018). *L'anthropologie* (3^e éd.). Paris : PUF.
- Authier, J.-Y., & Lehman-Frisch, S. (2012). Il était une fois... des enfants dans des quartiers gentrifiés à Paris et à San Francisco. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 195, 58-73. doi:10.3917/arss.195.0058
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds-risks, benefits and choices* (Report 426, Health and Safety Executive Contract). Suffolk, UK: HSE Books.
- Barbour, A. C. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 75-98. doi:10.1016/S0885-2006(99)80007-6
- Barou, J. (1991). Familles africaines : de la parenté mutilée à la parenté reconstituée. In M. Segalen (Ed.), *Jeux de familles*. Paris : Presses du CNRS.
- Bates, B., & Stone, M. R. (2015). Measures of outdoor play and independent mobility in children and youth: A methodological review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18, 545-552. doi:10.1016/j.jsams.2014.07.006
- Beck, U. (1993). *Risk society: Towards a new modernity*. London, UK: Sage Publications Bundy.
- Bélanger, M., Gray-Donald, K., O'loughlin, J., Paradis, G., & Hanley, J. (2009). Influence of weather conditions and season on physical activity in adolescents. *Annals of Epidemiology*, 19, 180-186. doi:10.1016/j.annepidem.2008.12.008
- Benghabrit Remaoun, N. (1997). L'enfant et la rue-espace jeux. *Insaniyat*, 2, 43-47. doi:10.4000/insaniyat.11505
- Benwell, M. C. (2013). Rethinking conceptualisations of adult-imposed restriction and children's experiences of autonomy in outdoor space. *Children's Geographies*, 11, 28-43. doi:10.1080/14733285.2013.743279

- Biggs, S., & Carr, A. (2015). Age-and child-friendly cities and the promise of intergenerational space. *Journal of Social Work Practice, 29*, 99-112. doi:10.1080/02650533.2014.993942
- Bluebond-Langner, M., & Korbin, J.E (2007). Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: An introduction to 'children, childhoods, and childhood studies'. *American Anthropologist, 109*, 241-246. doi:10.1525/aa.2007.109.2.241
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O., & Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: The influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise, 6*, 381-397. doi:10.1016/j.psychsport.2004.03.003
- Boissonnade, J. (2006). Une urbanité de confrontation. Regroupements de jeunes et questionnaires de l'espace urbain. *Espaces et sociétés, 126*, 35-52. doi:10.3917/esp.126.0035
- Bolotta, G., Boone, D., Chicharro, G., Collomb, N., Dussy, D., & Sarcinelli, A. S. (2017). *À quelle discipline appartiennent les enfants ? Croisements, échanges et reconfigurations de la recherche autour de l'enfance*. Marseille, France : Les Éditions La Discussion.
- Bondaz, J. (2014). *L'exposition postcoloniale. Musées et zoos en Afrique de l'Ouest (Niger, Mali, Burkina Faso)*. Paris : L'Harmattan.
- Bonnet, D., & Jaffré, Y. (Eds.) (2003). *Des maladies de passage. Transmissions, préventions et hygiènes en Afrique de l'Ouest*. Paris : Karthala.
- Bonnet, D., & Pourchez, L. (2007). *Postface. Pour une anthropologie de la petite enfance appliquée à la santé. La médicalisation de la petite enfance. Du soin au rite dans l'enfance*. Paris : Édition IRD.
- Bonnet, D., Rollet, C., & de Suremain, C. E. (2012). *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Boyden, J., & Ennew, J. (Eds.). (1997). *Children in focus: A manual for experiential learning in participatory research with children*. Stockholm, Suède : Rädda Barnen.
- Branum, A. M, & Lukacs, S. L. (2008). *Food allergy among U.S. children: Trends in prevalence and hospitalizations. NCHS data brief, 10*, 1-8. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.
- Brauer, M., Hoek, G., Smit, H. A., De Jongste, J. C., Gerritsen, J., Postma, D. S.,... & Brunekreef, B. (2007). Air pollution and development of asthma, allergy and infections in a birth cohort. *European Respiratory Journal, 29*, 879-888. doi:10.1183/09031936.00083406
- Brougère, G. (2012). La culture matérielle enfantine entre le *cute* et le *cool*. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance* [en ligne], 4. doi:10.4000/strenae.776
- Brunet, S. (2007). *Société du risque. Quelles réponses politiques ?* Paris : L'Harmattan.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A.,... & Pickett, W. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*, 6423-6454. doi:10.3390/ijerph120606423
- Bugeja, L., & Franklin, R. C. (2013). An analysis of stratagems to reduce drowning deaths of young children in private swimming pools and spas in Victoria, Australia. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion, 20*, 282-294. doi:10.1080/17457300.2012.717086

- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': A simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17, 33-45. doi:10.1080/09669760802699878
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). A national study of neighborhood safety, outdoor play, television viewing, and obesity in preschool children. *Pediatrics*, 116, 657-662. doi:10.1542/peds.2004-2443
- Burdette, H. L., Whitaker, R. C., & Daniels, S. R. (2004). Parental report of outdoor playtime as a measure of physical activity in preschool-aged children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 353-357. doi:10.1001/archpedi.158.4.353
- Campigotto, M. (2014). Note de recherche – Sujet de disputes ou objet de partage ? L'anthropologue au centre de conflits entre enfants de 5 à 8 ans (Liège, Belgique). *AnthropoChildren* [En ligne], 4.
- Camus, C., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles/professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 32, 17-34.
- Caratini, S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris: PUF.
- Carver, A., Timperio, A., & Crawford, D. (2008). Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity—A review. *Health & Place*, 14, 217-227. doi:10.1016/j.healthplace.2007.06.004
- Charters, E. (2003). The use of think-aloud methods in qualitative research an introduction to think-aloud methods. *Brock Education Journal*, 12(2), 68-82. doi:10.26522/brocked.v12i2.38
- Cheney, K. (2011). Children as ethnographers: Reflections on the importance of participatory research in assessing orphan's needs. *Childhood*, 18, 166-179. doi:10.1177/0907568210390054
- Christensen, P., & James, A. (2008). Childhood diversity and commonality: Some methodological insights. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 156-172). New York, NY: Routledge.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9, 477-497. doi:10.1177/0907568202009004007
- Christensen, P., & James, A. (2008). Introduction. Researching Children and Childhood Cultures of Communication. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 1-9). Abingdon, MA: Routledge.
- Cleland, V., Crawford, D., Baur, L. A., Hume, C., Timperio, A., & Salmon, J. (2008). A prospective examination of children's time spent outdoors, objectively measured physical activity and overweight. *International Journal of Obesity*, 32, 1685-1693. doi: 10.1038/ijo.2008.171
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5, 68-80. doi:10.2304/ciec.2004.5.1.10
- Colon, P.-L. (Ed.) (2013). *Ethnographier les sens*. Paris : Petra.
- Cook, C., Heath, F., & Thompson, R. L. (2000). A meta-analysis of response rates in web-or internet-based surveys. *Educational and psychological measurement*, 60, 821-836. doi:10.1177/00131640021970934

- Copeland, K. A., Sherman, S. N., Khoury, J. C., Foster, K. E., Saelens, B. E., & Kalkwarf, H. J. (2011). Wide variability in physical activity environments and weather-related outdoor play policies in child care centers within a single county of Ohio. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 165, 435-442. doi:10.1001/archpediatrics.2010.267
- Cornu, L. (2003). La confiance. *Le Télémaque*, 24, 21-30. doi:10.3917/tele.024.0021
- Council on Sports Medicine and Fitness, & Council on School Health (2006). Active healthy living: Prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics*, 117(5), 1834-1842. doi:10.1542/peds.2006-0472
- Cromer, S., Dauphin, S., & Naudier, D. (2010). L'enfance, laboratoire du genre. *Cahiers du Genre*, 49, 5-14. doi:10.3917/cdge.049.0005
- Cyrulnik, B. (2010). La naissance du sens. Paris : Pluriel.
- Dabelea, D., Mayer-Davis, E. J., Saydah, S., Imperatore, G., Linder, B., Divers, J.,... & Liese, A. D. (2014). Prevalence of type 1 and type 2 diabetes among children and adolescents from 2001 to 2009. *Jama*, 311, 1778-1786. doi:10.1001/jama.2014.3201
- Danic, I., David, O., & Depeau, S. (Eds.) (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Darras, B., & Belkhamza, S. (2008). Faire corps avec le monde. Étude comparée des concepts d'affordance, d'énaction et d'habitude d'action. *Recherches en communication*, 29, 125-146.
- Dartiguenave, J-Y. (2012). Rituel et liminarité. *Sociétés*, 115, 81-93. doi:10.3917/soc.115.0081
- Davies, R., & Hamilton, P. (2018). Assessing learning in the early years' outdoor classroom: Examining challenges in practice. *Education 3-13*, 46, 117-129. doi:10.1080/03004279.2016.1194448
- Davis, J, Engdahl, I., Otieno, L, Pramling Samuelson, I., Siraj-Blatchford, J., Vallabh, P. (2009). Early childhood education for sustainability: Recommendations for development. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 113-117. doi:10.1007/BF03168882
- De Onis, M., Blössner, M., & Borghi, E. (2010). Global prevalence and trends of overweight and obesity among preschool children. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 92, 1257-1264. doi:10.3945/ajcn.2010.29786
- de Suremain, Ch.-Éd. (2013). Des corps à la rue. Petite Histoire d'une recherche-action participative auprès d'une bande d'enfants de la rue à La Paz (Bolivie). *Corps*, 11, 213-224. doi:10.3917/corp1.011.0213
- Delalande, J. (2001). *La Cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, 40, 99-114. doi:10.4000/terrain.1555
- Delalande, J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. *Ethnologie française*, 37, 671-679. doi:10.3917/ethn.074.0671

- Delalande, J. (2014). Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner. *AnthropoChildren* [En ligne], 4. Retrieved from <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1927&file=1>
- Descola, P. (1986). *La nature domestique. Symbolisme et praxis dans l'écologie des Achuar*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Descola, P. (2002). Anthropologie de la nature. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 57, 9-25.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Descola, P. (2011). *L'écologie des autres. L'anthropologie et la question de la nature*. Versailles, France : Quae.
- Despret, V. (2001). *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions*. Paris : Le seuil.
- Ding, D., Lawson, K. D., Kolbe-Alexander, T. L., Finkelstein, E. A., Katzmarzyk, P. T., Van Mechelen, W., ... & Lancet Physical Activity Series 2 Executive Committee. (2016). The economic burden of physical inactivity: A global analysis of major non-communicable diseases. *The Lancet*, 388, 1311-1324. doi:10.1016/S0140-6736(16)30383-X
- DiPietro, J. A. (1981). Rough and tumble play: A function of gender. *Developmental Psychology*, 17, 50. doi:10.1037/0012-1649.17.1.50
- Douglas, M. (1966). *Purity and danger. An analysis of the concepts of pollution and taboo*. Londres, UK : Routledge and Kegan Paul.
- Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions ?* Paris : La Découverte.
- Douglas, M. (1971/2001). *De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou*. Paris : La Découverte.
- Douglas, M., & Wildavsky, A. (1983). *Risk and culture. An essay on the selection of technological and environmental dangers*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Dounias, E., & Aumeeruddy-thomas, Y. (2017). Children's ethnobiological knowledge: An introduction. *AnthropoChildren*, 7. doi:10.25518/2034-8517.2799
<https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=2799>, Special Issue 7 «Children's ethnobiological knowledge».
- Drieskens, S. (2014). État nutritionnel. In L. Gisle & S. Demarest (Eds.). *Enquête de santé 2013. Rapport 2 : comportements de santé et style de vie*. Bruxelles, Belgique : Institut Scientifique de Santé Publique.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford, UK : Blackwell.
- Dusart, A.-F., & Mottint, J. (2007). *Les conditions d'enfance en Région de Bruxelles-Capitale. Indicateurs relatifs à la petite enfance et aux familles*. Bruxelles, Belgique : Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance.
- Dwyer, T., Magnussen, C. G., Schmidt, M. D., Ukoumunne, O. C., Ponsonby, A. L., Raitakari, O. T.,... & Venn, A. (2009). Decline in physical fitness from childhood to adulthood associated with increased obesity and insulin resistance in adults. *Diabetes Care*, 32(4), 683-687. doi:10.2337/dc08-1638

- Dyment, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 14, 28-45. doi:10.1080/09500790508668328
- Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2007). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23, 952-962. doi:10.1093/her/cym059
- Elliot, E., Ten Eycke, K., Chan, S., & Müller, U. (2014). Taking kindergartners outdoors: Documenting their explorations and assessing the impact on their ecological awareness. *Children Youth and Environments*, 24(2), 102-122. doi:10.7721/chilyoutenvi.24.2.0102
- Enaud, C., & Legendre, A. (2010). Méthode d'identification des lieux investis par des enfants de six à onze ans dans leurs espaces de vie urbain et quotidien. In I. Danic, O. David & S. Depeau (Eds.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien* (pp. 89-100). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, 47, 347-366. doi:10.1007/s13158-015-0149-6
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20, 735-752. doi:10.1080/13504622.2013.833596
- Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12, 402-409. doi:10.1177/1087054708323000
- Fainzang, S. (1994). L'objet construit et la méthode choisie : l'indéfectible lien. *Terrain*, 23, 161-172. doi:10.4000/terrain.3110
- Fan, W., & Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 26, 132-139. doi:10.1016/j.chb.2009.10.015
- Favret-Sadda, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*. Paris : Gallimard.
- Filiod, J.-P. (2014, janvier). Doing ethnography in pre-schools. Images through method, ethics and trust. *AnthropoChildren* [En ligne], 4. Retrieved from <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=2058>
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Fogel, F., & Rivoal, I. (2009). Introduction. *Ateliers d'anthropologie* [En ligne], 33. doi:10.4000/ateliers.8192
- Fonseca, C., Marre, D., Uziel, A., & Vianna, A. (2012). El principio del 'interés superior' de la niñez tras dos décadas de prácticas: perspectivas comparativas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* [En línea], 16. doi:10.1344/sn2012.16.3428
- Freeman, C., Van Heezik, Y., Hand, K., & Stein, A. (2015). Making cities more child-and nature-friendly: A child-focused study of nature connectedness in New Zealand cities. *Children, Youth and Environments*, 25(2), 176-207. doi:10.7721/chilyoutenvi.25.2.0176
- Fyhri, A., & Hjorthol, R. (2009). Children's independent mobility to school, friends and leisure activities. *Journal of Transport Geography*, 17, 377-384. doi:10.1016/j.jtrangeo.2008.10.010

- Gallahue, D. L. (1993). Motor development and movement skill acquisition in early childhood education. In B. Spodek & O. N. Saracho, *Handbook of research on the education of young children* (pp. 24-41). London, UK: Routledge.
- Garnier, P. (2012). La culture matérielle enfantine : catégorisation et performativité des objets. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance* [en ligne], 4. doi:10.4000/strenae.761
- Garnier, P. (2015, 10 avril). Une ville pour les enfants : entre ségrégation, réappropriation et participation. *Métropolitiques* [En ligne]. Retrieved from <http://www.metropolitiques.eu/Une-ville-pour-les-enfants-entre.html>
- Gaster, S. (1991). Urban children's access to their neighborhood: Changes over three generations. *Environment and Behavior*, 23, 70-85. doi:10.1177/0013916591231004
- Gavray, C. (2010). Stéréotypes sexués et proximité à la violence dans le cadre scolaire. In C. Blaya (Ed.), *Violence à l'école. Recherches et interventions* (pp. 39-74). Paris : L'Harmattan.
- Gavray, C., & Adriaenssens, A. (Eds.) (2010). *Une fille = un garçon ! Identifier les inégalités de genre à l'école pour mieux les combattre*. Paris : L'Harmattan.
- Giallo, R., Rose, N., Cooklin, A., & McCormack, D. (2013). In survival mode: Mothers and fathers' experiences of fatigue in the early parenting period. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 31, 31-45. doi:10.1080/02646838.2012.751584
- Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children Youth and Environments*, 24(2), 10-34. doi:10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010
- Girard, T. (2013). Comment pense Mary Douglas ? Risque, culture et pouvoir. *Ethnologie française*, 43, 137-145. doi:10.3917/ethn.131.0137
- Glevarac, H. (2010). Les trois âges de la « culture de la chambre ». *Ethnologie française*, 40, 19-30. doi:10.3917/ethn.101.0019
- Godelier, M. (2004). Briser le miroir du soi. In C. Ghasarian, *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (pp. 193-212). Paris : Armand Colin.
- Godelier, M. (2004). Dialogue avec Maurice Godelier. In S. Caratini (Ed.), *Les non-dits de l'anthropologie. Suivi de Dialogue avec Maurice Godelier* (pp. 153-187). Paris : Presses Universitaires de France.
- Godelier, M. (2007). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris : Albin Michel.
- Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Anthropologist* 66(6), 133-136.
- Goodman, A., Paskins, J., & Mackett, R. (2012). Day length and weather effects on children's physical activity and participation in play, sports, and active travel. *Journal of Physical Activity and Health*, 9, 1105-1116. doi:10.1123/jpah.9.8.1105
- Goudie, A. S. (2018). *Human impact on the natural environment*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Brussoni, M., & Power, M. (2015). What is the relationship between outdoor time and physical activity, sedentary behaviour,

- and physical fitness in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 6455-6474. doi:10.3390/ijerph120606455
- Guldberg, H. (2009). *Reclaiming childhood: Freedom and play in an age of fear*. London, UK: Routledge.
- Gull, C., Goldenstein, S. L., & Rosengarten, T. (2018). Benefits and risks of tree climbing on child development and resiliency. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 10-29.
- Haddak, M.M., Pochet, P., Licaj, I., Vari, J., Mignot, D. (2012). Inégalités socio-spatiales de risque routier et mobilité à l'adolescence. In L. Carnis & D. Mignot (Eds.), *Pour une économie de la sécurité routière. Émergence d'une approche pour l'élaboration de politiques publiques* (pp. 99-120). Paris : Economica.
- Häggglund, S., & Samuelsson, I. P. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 49-63. doi:10.1007/BF03168878
- Halpern, B. S., Walbridge, S., Selkoe, K. A., Kappel, C. V., Micheli, F., D'agrosa, C.,... & Fujita, R. (2008). A global map of human impact on marine ecosystems. *Science*, 319, 948-952. doi:10.1126/science.1149345
- Hatcher, B., & Squibb, B. (2011). Going outside in winter: A qualitative study of preschool dressing routines. *Early Childhood Education Journal*, 38, 339-347. doi:10.1007/s10643-010-0415-z
- Heath, G. W., Brownson, R. C., Kruger, J., Miles, R., Powell, K. E., & Ramsey, L. T. (2006). The effectiveness of urban design and land use and transport policies and practices to increase physical activity: A systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 3, S55-S76. doi:10.1123/jpah.3.s1.s55
- Hesketh, K. R., Lakshman, R., & van Sluijs, E. M. F. (2017). Barriers and facilitators to young children's physical activity and sedentary behaviour: A systematic review and synthesis of qualitative literature. *Obesity Reviews*, 18, 987-1017. doi:10.1111/obr.12562
- Hillier, L. M., & Morrongiello, B. A. (1998). Age and gender differences in school-age children's appraisals of injury risk. *Journal of Pediatric Psychology*, 23, 229-238. doi:10.1093/jpepsy/23.4.229
- Hoekstra, A. Y., & Wiedmann, T. O. (2014). Humanity's unsustainable environmental footprint. *Science*, 344, 1114-1117. doi:10.1126/science.1248365
- Hoffmann, E., Barros, H., & Ribeiro, A. (2017). Socioeconomic inequalities in green space quality and accessibility-Evidence from a Southern European city. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(8), 916. doi:10.3390/ijerph14080916
- Hogan, T. P. (2007). *Psychological testing: A practical introduction* (2^e éd.). Hoboken, NJ : Wiley.
- Honig, A. S. (2019). Outdoors in nature: Special spaces for young children's learning. *Early Child Development and Care*, 189, 659-669. doi:10.1080/03004430.2017.1337609
- Honwana, A., & De Boeck, F. (2005). *Makers and breakers. Children and youth in postcolonial Africa*. Oxford, UK : James Currey.

- Hulteen, R. M., Morgan, P. J., Barnett, L. M., Stodden, D. F., & Lubans, D. R. (2018). Development of foundational movement skills: A conceptual model for physical activity across the lifespan. *Sports Medicine*, *48*, 1533-1540. doi:10.1007/s40279-018-0892-6
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*, Londres, UK : Routledge.
- Ingold, T. (2013). *Marcher avec les dragons*. Bruxelles, Belgique : Zones Sensibles.
- Jamouille, P. (2008). *Des hommes sur le fil. La construction de l'identité masculine en milieux précaires*. Paris : La Découverte.
- Jansson, M., Sundevall, E., & Wales, M. (2016). The role of green spaces and their management in a child-friendly urban village. *Urban Forestry & Urban Greening*, *18*, 228-236. doi:10.1016/j.ufug.2016.06.014
- Janz, K. F., Letuchy, E. M., Burns, T. L., Gilmore, J. M. E., Torner, J. C., & Levy, S. M. (2014). Objectively measured physical activity trajectories predict adolescent bone strength: Iowa Bone Development. Study. *British Journal of Sports Medicine*, *48*, 1032-1036. doi:10.1136/bjsports-2018-100224
- Kalish, M., Banco, L., Burke, G., & Lapidus, G. (2010). Outdoor play: A survey of parent's perceptions of their child's safety. *Journal of Trauma and Acute Care Surgery*, *69*, S218-S222. doi:10.1097/TA.0b013e3181f1eaf0
- Kamel, A. A., Ford, P. B., & Kaczynski, A. T. (2014). Disparities in park availability, features, and characteristics by social determinants of health within a US–Mexico border urban area. *Preventive Medicine*, *69*, S111-S113. doi:10.1016/j.ypmed.2014.10.001
- Kampa, M., & Castanas, E. (2008). Human health effects of air pollution. *Environmental Pollution*, *151*, 362-367. doi:10.1016/j.envpol.2007.06.012
- Karadimas, D. (2004). Le Petit Chaperon rouge : comment dire le corps sans le nommer. In F. Héritier & M. Xanthakou (Eds.), *Corps et affects* (pp. 121-135). Paris : Odile Jacob.
- Katzmarzyk, P. T., Gledhill, N., & Shephard, R. J. (2000). The economic burden of physical inactivity in Canada. *Canadian Medical Association Journal*, *163*, 1435-1440.
- Kebabza, H. (2007). « Invisibles ou parias ». Filles et garçons des quartiers de relégation. *Empan*, *67*, 30-33. doi:10.3917/empa.067.0030
- Kinoshita, I. (2009). Charting generational differences in conceptions and opportunities for play in a Japanese neighborhood. *Journal of Intergenerational Relationships*, *7*, 53-77. doi:10.1080/15350770802629024
- Kokoreff, M. (1994). La dimension spatiale des modes de vie des jeunes : le cas d'une cité de la banlieue parisienne. *Sociétés contemporaines*, *17*, 29-49. doi:10.3406/socco.1994.1153
- Kruger, J., Nelson, K., Klein, P., McCurdy, L. E., Pride, P., & Carrier Ady, J. (2010). Building on partnerships: Reconnecting kids with nature for health benefits. *Health Promotion Practice*, *11*, 340-346.

- Kuo, F. E., & Faber Taylor, A. (2004). A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health, 94*, 1580-1586. doi:10.2105/AJPH.94.9.1580
- Kyttä, M., Hirvonen, J., Rudner, J., Pirjola, I., & Laatikainen, T. (2015). The last free-range children? Children's independent mobility in Finland in the 1990s and 2010s. *Journal of Transport Geography, 47*, 1-12. doi:10.1016/j.jtrangeo.2015.07.004
- La Rocca, R. A. (2010). Soft mobility and urban transformation. *Tema. Journal of Land Use, Mobility and Environment, 2*, 85-90. doi:10.6092/1970-9870/125
- Lallemand, S. (1997). Enfances d'ailleurs, approche anthropologique. In M. Guidetti, S. Lallemand & M.-F. Morel (Eds), *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 8-57). Paris : Armand Colin.
- Lancy, D. F. (2012). Unmasking children's agency. *AnthropoChildren* [En ligne], 2. Retrieved from <https://popups.uliege.be:443/2034-8517/index.php?id=1253>.
- Larson, L. R., Green, G. T., & Cordell, H. K. (2011). Children's time outdoors: Results and implications of the National Kids Survey. *Journal of Park and Recreation Administration 29*(2), 1-20.
- Larson, L. R., Szczytko, R., Bowers, E. P., Stephens, L. E., Stevenson, K. T., & Floyd, M. F. (2019). Outdoor time, screen time, and connection to nature: Troubling trends among rural youth? *Environment and Behavior, 51*, 966-991. doi:10.1177/0013916518806686
- Lawrence, D., & Vandecar, K. (2015). Effects of tropical deforestation on climate and agriculture. *Nature Climate Change, 5*(1), 27.
- Le Breton, D. (2002). *Conduites à risques*. Paris : PUF.
- Le Poutre, D. (1997). *Cœurs de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Lee, A. C., & Maheswaran, R. (2011). The health benefits of urban green spaces: A review of the evidence. *Journal of Public Health, 33*, 212-222. doi:10.1093/pubmed/fdq068
- Lefaiivre, L., & de Roode, I. (2008). *Aldo Van Eyck : The playgrounds and the city*. Amsterdam, Netherlands: Nai Publishers.
- Leguern, A.-L., & Thémines, J.-F. (2011). Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode du parcours commenté. *Carnets de géographes* [En ligne], 3. doi:10.4000/cdg.2355
- Lehman-Frisch, S., & Vivet, J. (2011). Géographies des enfants et des jeunes. *Carnets de géographes* [En ligne], 3. Retrieved from <http://journals.openedition.org/cdg/2074>
- Lévi-Strauss, C. (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris : PUF.
- Levi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*. Paris : Unesco.
- Little, H. (2015). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 15*, 24-39. doi:10.1080/14729679.2013.842178
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*, 497-513. doi:10.1080/1350293X.2010.525949
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood, 33*(2), 33. doi:10.1177/183693910803300206

- Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*, 113-131. doi:10.1080/1350293X.2011.548959
- MacCallum, L., Howson, N., & Gopu, N. (2012). *Designed to move. A physical activity action agenda*. Published by The American College of Sports Medicine, Nike & The International Council of Sport Science and Physical Education. Retrieved from <http://www.sportsthinktank.com/uploads/created-to-move-full-report-13.pdf>
- Marcus G.E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology, 24*, 95-117. doi:10.1146/annurev.an.24.100195.000523
- Mauss, M. (1950). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. In *Sociologie et anthropologie* (pp. 143-279). Paris : PUF.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36*, 24-43. doi:10.1080/10901027.2014.997844
- McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S., & Roberts, J. R. (2010). Using nature and outdoor activity to improve children's health. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 40*(5), 102-117. doi:10.1016/j.cppeds.2010.02.003
- McPeake, J., Bateson, M., & O'Neill, A. (2014). Electronic surveys: How to maximise success. *Nurse Researcher, 21*(3), 24-26.
- Mikolajczak, M., Raes, M. E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Exhausted parents: Sociodemographic, child-related, parent-related, parenting and family-functioning correlates of parental burnout. *Journal of Child and Family Studies, 27*, 602-614. doi:10.1007/s10826-017-0892-4
- Mitra, R., & Faulkner, G. (2012). There's no such thing as bad weather, just the wrong clothing: Climate, weather and active school transportation in Toronto, Canada. *Canadian Journal of Public Health. Revue canadienne de santé publique, 103*(9), S35-S40. doi:10.1007/bf03403833
- Monnard, M. (2015). *L'école, lieu(x) de vie : une exploration cartographique du quotidien scolaire*. Retrieved from <https://visionscarto.net/ecole-lieux-de-vie>.
- Montgomery, H. (2009). *An introduction to childhood. Anthropological perspectives on children's lives*. Singapor: Wiley-Blackwell.
- Morel, M.-F. (1989). Les soins prodigués aux enfants : influence des innovations médicales et des institutions médicalisées (1750-1914). Médecine et déclin de la mortalité infantile. *Annales de démographie historique, 157-181*.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. In D. L. Morgan (Ed.), *Successful focus Groups: Advancing the state of the art* (pp. 3-9). Newsbury Park, CA: Sage Publications. doi:10.4135/9781483349008.n1
- Morrongiello, B. A., & Dawber, T. (1999). Parental influences on toddlers' injury-risk behaviors: Are sons and daughters socialized differently? *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*, 227-251. doi:10.1016/S0193-3973(99)00015-5

- Morrongiello, B. A., McArthur, B. A., & Spence, J. R. (2016). Understanding gender differences in childhood injuries: Examining longitudinal relations between parental reactions and boys' versus girls' injury-risk behaviors. *Health Psychology, 35*, 523-530. doi:10.1037/hea0000275
- Morrongiello, B. A., Walpole, B., & Lasenby, J. (2007). Understanding children's injury-risk behavior: Wearing safety gear can lead to increased risk taking. *Accident Analysis & Prevention, 39*, 618-623. doi:10.1016/j.aap.2006.10.006
- Morrongiello, B. A., Corbett, M., McCourt, M., & Johnston, N. (2005). Understanding unintentional injury risk in young children II. The contribution of caregiver supervision, child attributes, and parent attributes. *Journal of Pediatric Psychology, 31*, 540-551. doi:10.1093/jpepsy/jsj073
- New, R. S., Mardell, B., & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: Going beyond what's "safe" to discovering what's possible. *Early Childhood Research & Practice, 7*(2), 1-21.
- Nicolai, T. (2002). Pollution, environmental factors and childhood respiratory allergic disease. *Toxicology, 181*, 317-321. doi:10.1016/S0300-483X(02)00300-1
- Nordström, M. (2010). Children's views on child-friendly environments in different geographical, cultural and social neighbourhoods. *Urban Studies, 47*, 514-528. doi:10.1177/0042098009349771
- Norðdahl, K., & Jóhannesson, I. Á. (2016). "Let's go outside": Icelandic teachers' views of using the outdoors. *Education 3-13, 44*, 391-406.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête [En ligne]*, 1. doi:10.4000/enquete.263
- Olshansky, S. J., Passaro, D. J., Hershow, R. C., Layden, J., Carnes, B. A., Brody, J.,... & Ludwig, D. S. (2005). A potential decline in life expectancy in the United States in the 21st century. *New England Journal of Medicine, 352*, 1138-1145. doi:10.1056/NEJMSr043743
- Onishi, K.H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science, 308*, 255-258. doi:10.1126/science.1107621
- Pache Huber, V., & Ossipow, L. (Eds.). (2012). Les enfants comme enjeux et comme acteurs : appartenances, relations interindividuelles et logiques institutionnelles : introduction. *Tsantsa, 17*, 19-35.
- Paquot, T. (Ed.). (2015). *La ville récréative. Enfants joueurs et écoles buissonnières*. Gollion, Suisse : Infolio Éditions.
- Pétonnet, C. (1982). L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme 22*(4), 37-47. doi:10.3406/hom.1982.368323
- Pikler, E. (1984). Importance du mouvement dans le développement de la personne : initiative et compétence. *La médecine infantile, 91*(3), 273-278.
- Pirard, F., Camus, C., Barbier, J.-M. (2018). Professional development in a competent system: An emergent culture of professionalization. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook on early childhood education: Volume I. Western-Europe and UK* (pp. 409-426). Dordrecht, Netherlands: Springer. <http://hdl.handle.net/2268/218746>
- Pirard, F., Rayna, S., & Brougère, G. (Eds.). (À paraître). *Voyager, apprendre, changer*. Toulouse : Érès.

- Plumert, J. M., & Schwebel, D. C. (1997). Social and temperamental influences on children's overestimation of their physical abilities: Links to accidental injuries. *Journal of Experimental Child Psychology, 67*, 317-337. doi:10.1006/jecp.1997.2411
- Poiret, C. (1996). *Familles africaines en France*. Paris: L'Harmattan.
- Popkin, B.M. (1999). Urbanization, lifestyle changes and the nutrition transition. *World Development, 27*, 1905-1916. doi:10.1016/S0305-750X(99)00094-7
- Potwarka, L. R., Kaczynski, A. T., & Flack, A. L. (2008). Places to play: Association of park space and facilities with healthy weight status among children. *Journal of Community Health, 33*, 344-350. doi:10.1007/s10900-008-9104-x
- Praz, A.-F. (2005). *De l'enfant utile à l'enfant précieux. Filles et garçons dans les cantons de Vaud et de Fribourg (1860-1930)*. Lausanne, Suisse : Antipodes.
- Pretty, J., Peacock, J., Sellens, M., & Griffin, M. (2005). The mental and physical health outcomes of green exercise. *International Journal of Environmental Health Research, 15*, 319-337. doi:10.1080/09603120500155963
- Prezza, M., Alparone, F. R., Cristallo, C., & Luigi, S. (2005). Parental perception of social risk and of positive potentiality of outdoor autonomy for children: The development of two instruments. *Journal of Environmental Psychology, 25*, 437-453. doi:10.1016/j.jenvp.2005.12.002
- Prezza, M., Pilloni, S., Morabito, C., Sersante, C., Alparone, F. R., & Giuliani, M. V. (2001). The influence of psychosocial and environmental factors on children's independent mobility and relationship to peer frequentation. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 11*, 435-450. doi:10.1002/casp.643
- Prince, H., Allin, L., Sandseter, E. B. H., & Årlemalm-Hagsér, E. (2013). Outdoor play and learning in early childhood from different cultural perspectives. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 13*, 183-188. doi:10.1080/14729679.2013.813745
- Pucher, J., & Dijkstra, L. (2003). Promoting safe walking and cycling to improve public health: lessons from the Netherlands and Germany. *American Journal of Public Health, 93*, 1509-1516. doi:10.2105/ajph.93.9.1509
- Rahman, S., Maximova, K., Carson, V., Jhangri, G. S., & Veugelers, P. J. (2019). Stay in or play out? The influence of weather conditions on physical activity of grade 5 children in Canada. *Canadian Journal of Public Health, 110*, 169-177. doi:10.17269/s41997-019-00176-6
- Rasmussen, K. (2004). Places for children—children's places. *Childhood, 11*, 155-173. doi:10.1177/0907568204043053
- Razy, É. (2004). Le corps et la personne du petit enfant. Ethnographie des petits riens du quotidien soninké ». *L'Autre, 5*(2), 203-214. doi.org/10.3917/lautr.014.0203
- Razy, É. (2006). Les migrants ont-ils des manières particulières d'habiter ? L'exemple soninké. *Hommes et migrations, 1264*, 77-87. doi:10.3406/homig.2006.4529
- Razy, É. (2007a). Les « sens contraires » de la migration. La circulation des jeunes filles d'origine soninké entre la France et le Mali. *Journal des Africanistes, 77*(2), 19-43. doi:10.3917/naqd.028.0213

- Razy, É. (2007b). *Naître et devenir. Anthropologie de la petite enfance en pays soninké (Mali)*. Nanterre, France : Société d'Ethnologie.
- Razy, É. (2012). Pratique des sentiments et petite enfance à partir du pays soninké (Mali). Du modèle à la constellation. In D. Bonnet, C. Rollet & C.-É. de Suremain (Eds.), *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements* (pp. 105-126). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Razy, É. (2014, janvier). La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour. *AnthropoChildren* [En ligne], 4. Retrieved from <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=2046>.
- Razy, É. (2019). Bébés de l'anthropologie, anthropologie des bébés ? Une longue quête si nécessaire. *L'Autre*, 20, 131-142. doi:10.3917/lautr.059.0131
- Rezkallah, N., & Epelboin, A. (1997). *Chroniques du saturnisme infantile. 1989-1994*. Paris : L'Harmattan.
- Rivière, C. (2012, 18 juin). Les enfants : révélateurs de nos rapports aux espaces publics. *Métropolitiques* [En ligne]. Retrieved from <https://www.metropolitiques.eu/IMG/pdf/MET-Riviere-Clement.pdf>
- Rivkin, M. (1995). *The great outdoors: Restoring children's right to play outside*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Rodet, M., & Razy, É. (2016). Introduction. Child migration in Africa: Key issues & new perspectives. In É. Razy & M. Rodet (Eds.), *Children on the move in Africa. Past and present experiences of migration* (pp. 1-29). Oxford: James Currey.
- Rollet, C. (1994). La santé du premier âge sous le regard de l'État. *Cahiers québécois de démographie*, 23, 257-295. doi:10.7202/010173ar
- Rollet, C. (2001). *Les enfants au XIX^e siècle*. Paris : Hachette.
- Romero, V. (2010). Children's views of independent mobility during their school travels. *Children Youth and Environments*, 20(2), 46-66.
- Rose, K. A., Morgan, I. G., Ip, J., Kifley, A., Huynh, S., Smith, W., & Mitchell, P. (2008). Outdoor activity reduces the prevalence of myopia in children. *Ophthalmology*, 115, 1279-1285. doi:10.1016/j.ophtha.2007.12.019
- Samuelsson T., Sparrman, A., Cardell, D., & Lindgren, A.-L. (2015). The active, competent child, capable of autonomous action: An inherent quality or the outcome of a research process? *AnthropoChildren* [En ligne], 5.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 237-252. doi:10.1080/13502930701321733
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9, 3-21. doi:10.1080/14729670802702762

- Sandseter, E. B. H. (2012). Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC practitioners' perceptions and practices concerning children's risky play. *Child Care in Practice*, 18(1), 83-101. doi:10.1080/13575279.2011.621889
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary psychology*, 9, 257-284. doi:10.1177/147470491100900212
- Sarcinelli, A. S. (2012). Des gamins en colère, perdus, sans espoir. L'enfance rom en Italie entre condamnation et compassion. In D. Fassin & J. Eideliman (Eds.), *Économies morales contemporaines* (pp. 193-211). Paris : La découverte.
- Sax, L. J., Gilmartin, S. K., & Bryant, A. N. (2003). Assessing response rates and nonresponse bias in web and paper surveys. *Research in Higher Education*, 44, 409-432. doi:10.1023/A:1024232915870
- Scott, A., Jeon, S. H., Joyce, C. M., Humphreys, J. S., Kalb, G., Witt, J., & Leahy, A. (2011). A randomised trial and economic evaluation of the effect of response mode on response rate, response bias, and item non-response in a survey of doctors. *BMC medical research methodology*, 11, 126. doi:10.1186/1471-2288-11-126
- Scott, E., & Panksepp, J. (2003). Rough-and-tumble play in human children. *Aggressive Behavior*, 29, 539-551. doi:10.1002/ab.10062
- Scragg, R., & Camargo Jr, C. A. (2008). Frequency of leisure-time physical activity and serum 25-hydroxyvitamin D levels in the US population: Results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey. *American Journal of Epidemiology*, 168, 577-586. doi:10.1093/aje/kwn163
- Segalen, M. (2010). *À qui appartiennent les enfants ?* Paris: Tallandier.
- Sennerstam, R. B., & Moberg, K. (2004). Relationship between illness-associated absence in day-care children and weather parameters. *Public Health*, 118(5), 349-353.
- Servais, V. (2005). Enchanting and enchanted dolphins. An analysis of human/dolphin encounters. In J. Knight (Ed.), *Animals in person* (pp. 211-229). Oxford, UK: Berg publisher.
- Servais, V. (2012). La visite du zoo et l'apprentissage de la distinction humaine. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 6, 625-652. doi:10.3917/rac.017.0157
- Sharmin, S., & Kamruzzaman, M. (2017). Association between the built environment and children's independent mobility: A meta-analytic review. *Journal of Transport Geography*, 61, 104-117. doi:10.1016/j.jtrangeo.2017.04.004
- Smith, P. K. (2005). Play: Types and functions in human development. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 271-291). New York, NY: Guilford Press.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: On the playground and beyond*. New York, NY: SUNY Press.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27, 127-140.

- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23, 35-43. doi:10.1080/0957514032000045573
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60, 290-306. doi:10.1080/00336297.2008.10483582
- Szanto-Feder, A. (2016). *L'enfant qui vit, l'enfant qui réfléchit*. Paris : PUF.
- Taylor, S. I., & Morris, V. G. (1996). Outdoor play in early childhood education settings: Is it safe and healthy for children? *Early Childhood Education Journal*, 23, 153-158. doi:10.1007/BF02364750
- Thibaud, J.-P. (2001). La méthode des parcours commentés. In M. Grosjean & J.-P. Thibaud (Eds.), *L'espace urbain en méthodes* (pp. 79-100). Marseille : Éditions Parenthèses.
- Thibaud, J.-P. (2003). La parole du public en marche. In G. Moser, K. Weiss & A. Colin (Eds.), *Milieux de vie : aspect de la relation à l'environnement* (pp. 113-138). Paris : Armand Colin.
- Tillard, B. (2000). Regard anthropologique sur l'éducation pour la santé. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 25, 153-164. doi:10.3406/spira.2000.1516
- Tillard, B. (2003). *Des familles face à la naissance*. Paris : L'Harmattan.
- Tillard, B. (2014). L'espace domestique des familles populaires : l'enfant vu comme acteur du groupe familial. *Le Télémaque*, 46, 135-151. doi:10.3917/tele.046.0135
- Timperio, A., Reid, J., & Veitch, J. (2015). Playability: Built and social environment features that promote physical activity within children. *Current Obesity Reports*, 4, 460-476. doi:10.1007/s13679-015-0178-3
- Tippins, D. J., Neuharth-Pritchett, S., & Mitchell, D. (2015). Connecting young children with the natural world: Past, present and future landscapes. In Cabe Trundle, K. & Saçkes, M. (Eds.), *Research in early childhood science education* (pp. 279-297). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Todd, B. K., Barry, J. A., & Thommessen, S. A. (2017). Preferences for 'gender-typed' toys in boys and girls aged 9 to 32 months. *Infant and Child Development*, 26(3), e1986. doi:10.1002/icd.1986
- Torkar, G., & Rejc, A. (2017). Children's play and physical activity in traditional and forest (natural) playgrounds. *International Journal of Educational Methodology*, 3, 25-30. doi:10.12973/ijem.3.1.25
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Tremblay, M., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C., Carr, D.,... & Brussoni, M. (2015). Position statement on active outdoor play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 6475-6505. doi:10.3390/ijerph120606475
- Tucker, P., & Gilliland, J. (2007). The effect of season and weather on physical activity: A systematic review. *Public health*, 121, 909-922. doi:10.1016/j.puhe.2007.04.009
- Turner, V. (1969). *The ritual process. Structure and anti-structure*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.

- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care*. London: University of East London ; Gent: Gent University.
- Valentine, G. (1997) "Oh yes I can." "Oh no you can't": Children's and parents' understandings of kids competence to negotiate public space safely. *Antipode*, 29, 65-68. doi:10.1111/1467-8330.00035
- Van Campenhoudt, L., Chaumont, J.-M., Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe*. Paris : Dunod.
- Van Gennep, A. (1909). *Rite de passage*. Paris : Picard.
- van Rooijen, M., Lensvelt-Mulders, G., Wyver, S., & Duyndam, J. (2019). Professional attitudes towards children's risk-taking in play: Insights into influencing factors in Dutch contexts. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-17. doi:10.1080/14729679.2019.1568893
- Veale, A. [2005](2010). Creative methodologies in participatory research with children. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience* (pp. 253-272). Los Angeles, CA: Sage.
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K., & Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & Place*, 12, 383-393. doi:10.1016/j.healthplace.2005.02.009
- Verdier, Y. (1980). Le Petit Chaperon rouge dans la tradition orale. *Le Débat*, 3, 31-61. doi:10.3917/deba.003.0031
- Vidal, L. (2010). *Faire de l'anthropologie : santé, science et développement*. Paris : La découverte.
- Virotes J. (2019). Les enfants aiment-ils naturellement les animaux ? Une critique sociologique de la biophilie. *Genèses*, 115, 30-52. doi:10.3917/gen.115.0030
- Waite, S. (2007). 'Memories are made of this': Some reflections on outdoor learning and recall. *Education 3-13*, 35, 333-347. doi:10.1080/03004270701602459
- Waite, S. (2009, April). Outdoor learning for children aged 2–11: Perceived barriers, potential solutions. Paper presented at 'Outdoor education research and theory: Critical reflections, new directions', the Fourth International Outdoor Education Research Conference, La Trobe University, Beechworth, Victoria, Australia.
- Waite, S. (2010). Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2–11 years. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10, 111-126. doi:10.1080/14729679.2010.531087
- Waite, S., Huggins, V., & Wickett, K. (2014). Risky outdoor play: Embracing uncertainty in pursuit of learning. In T. Maynard & J. Waters (Eds.), *Outdoor play in the early years* (pp. 71-85). New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Walimbe, A. S., & Chitgopkar, A. S. (2018). Nurturing children's biophilia through nature connectedness in school buildings for a sustainable future. *International Journal of Civil Engineering and Technology*, 9(3), 187-192.
- Waller, T., Arlemalm-Hagser, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L. Lekies, K., Wyver, S. (2017). *The SAGE handbook of outdoor play and learning*. Los Angeles, CA: Sage Publication.

- Walsh, P. (2008). Stemming the decline in playground activity. *Educating Young Children, 14*(1), 31-37.
- Ward, M. E. (1976). A study of the effects a residential outdoor education experience had on adults who attended a program in Rockford as students in 1963 and 1966.
- Warden, C. (2010). A child's right to be heard: Weaving children's voices into meaningful outdoor experiences. *Every Child, 16*(4), 6.
- Wardle, F. (2000). Supporting constructive play in the wild. *Child Care Information Exchange, 5*, 26-29.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Sciences, 13*, 397-402. doi:10.1016/j.tics.2009.06.008
- Wéry, A. (2019). Dispositif d'accompagnement à l'investissement de l'espace extérieur (Outdoor learning) avec des enfants de 0 à 3 ans : analyse de la perception du risque de professionnel-le-s de la petite enfance, état des lieux et perspectives (Mémoire de master en sciences de l'éducation). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Wheway, R. (2015). Opportunities for free play. *International Journal of Play, 4*, 270-274. doi:10.1080/21594937.2015.1106048
- White, R., & Stoecklin, V. (1998). Children's outdoor play & learning environments: Returning to nature. *Early Childhood News, 10*(2), 24-30.
- White, R., & Stoecklin, V. L. (2008). Nurturing children's biophilia: Developmentally appropriate environmental education for young children. *Collage: Resources for Early Childhood Educators, 1*-11.
- Whitzman, C., Worthington, M., & Mizrachi, D. (2010). The journey and the destination matter: Child-friendly cities and children's right to the city. *Built Environment, 36*, 474-486. doi:10.2148/benv.36.4.474
- Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *The Journal of Environmental Education, 27*(4), 28-33. doi:10.1080/00958964.1996.9941473
- Winkin, Y. (1998). Le touriste et son double. Éléments pour une anthropologie de l'enchantement. In S. Ossman (Ed.), *Miroirs maghrébins. Itinéraires de soi et paysages de rencontre* (pp. 133-143). Paris : CNRS Éditions.
- Wirl, C., Puklova, V. (2007). *Prevalence of asthma and allergies in children*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization.
- Wiseman, N., Harris, N., & Downes, M. (2019). Preschool children's preferences for sedentary activity relates to parent's restrictive rules around active outdoor play. *BMC Public Health, 19*, 946. doi:10.1186/s12889-019-7235-x
- Witten, K., Kearns, R., Carroll, P., Asiasiga, L., & Tava'e, N. (2013). New Zealand parents' understandings of the intergenerational decline in children's independent outdoor play and active travel. *Children's Geographies, 11*, 215-229. doi:10.1080/14733285.2013.779839
- Wong, G. W., & Chow, C. M. (2008). Childhood asthma epidemiology: Insights from comparative studies of rural and urban populations. *Pediatric Pulmonology, 43*, 107-116. doi:10.1002/ppul.20755

- World Health Organization. (2000). *Obesity: preventing and managing the global epidemic* (WHO Technical Report Series 894). Genève, Suisse: World Health Organization.
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H., & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *11*, 263-277. doi:10.2304/ciec.2010.11.3.263
- Xu, H., Wen, L., Hardy, L., & Rissel, C. (2017). Mothers' perceived neighbourhood environment and outdoor play of 2-to 3.5-year-old children: Findings from the healthy beginnings trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(9), 1082. doi:10.3390/ijerph14091082
- Xu, Z., Etzel, R. A., Su, H., Huang, C., Guo, Y., & Tong, S. (2012). Impact of ambient temperature on children's health: a systematic review. *Environmental Research*, *117*, 120-131. doi:10.1016/j.envres.2012.07.002
- Zigler, E. F., & Bishop-Josef, S. J. (2004). Play under siege: A historical overview. In E. F. Zigler, D. G. Singer & S. J. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading* (pp. 1-13).
- Zotian, E. (2009). *Grandir à Belsunce, les catégories ordinaires de l'expérience enfantine dans un quartier de Marseille* (Thèse de doctorat en sociologie). École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, France.
- Zotian, E. (2013). Un petit coin d'enfance. Corps et socialisations enfantines dans un quartier de Marseille. *Corps*, *11*, 203-212. doi:10.3917/corp1.011.0203
- Zotian, E. (2016, 22 avril). Plaidoyer pour des villes propices au développement des enfants. *Métropolitiques* [En ligne]. Retrieved from <http://www.metropolitiques.eu/Plaidoyer-pour-des-villes-propices.html>

Liste des annexes

- Annexe 1** : Document soumis au Comité d’Ethique en Sciences Humaines et Sociales de l’université de Liège.
- Annexe 2** : Avis final du Comité d’Ethique en Sciences Humaines et Sociales de l’université de Liège.
- Annexe 3** : Questionnaire en ligne adressé aux parents.
- Annexe 4** : Questionnaire en ligne adressé aux professionnels et aux animateurs de l’accueil 0-3 ans et de l’ATL.
- Annexe 5** : Questionnaire en ligne adressé aux animateurs des centres de vacances.
- Annexe 6** : Questionnaire-photo adressé aux parents.
- Annexe 7** : Questionnaire-photo adressé aux professionnels de l’accueil
- Annexe 8** : Régressions linéaires de l’enquête-photo.
- Annexe 9** : Fiches résultats de l’enquête-photo parents
- Annexe 10** : Fiches résultats de l’enquête-photo professionnels
- Annexe 11** : Poster résultat de la journée du 16/10.
- Annexe 12** : Questionnaire RIEPP accueil 0-3 ans
- Annexe 13** : Questionnaire RIEPP accueil ATL
- Annexe 14** : Photos et schémas des espaces - anthropologie