

Libres enfants du plein air

Valérie Roy,
Master 2
des Sciences
De
L'Education,
Responsable
Eje en halte-
garderie,
semi-plein
air, depuis 8
ans.

Recherche menée au sein du Laboratoire Experice de l'Université de Paris 8 à Saint-Denis, réalisée par Valérie Roy, Master des Sciences de l'Education et dirigée par Mme Chicharro, Docteure en Ethnologie de l'Université de Paris 10-Nanterre, diplômée en Chinois de l'INALCO. Maître conférencière au département de Sciences de l'Education de l'Université Paris 8, directrice pédagogique de l'IED.
Recherche menée en accord avec Mr Caro, Directeur de l'Udaf de Paris et Mme Emilie Négrier, coordinatrice du Pôle Petite Enfance de l'Udaf de Paris.

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

Résumé :

A l'aire des colloques sur la bientraitance, cette recherche démontre combien les jeunes enfants de 12 mois à 3 ans développent leurs compétences et élargissent leurs champs sensoriels en entrant en contact avec les éléments de la nature. Cette recherche a été entreprise dans une halte-jeux parisienne semi plein-air. Ce type d'établissement très peu développé en France apporte de nombreux bienfaits. Elle questionne de ce fait les espaces dédiés aux tous petits dans les structures petite enfance. Où et quand peuvent-ils jouer librement et s'épanouir de façon autonome ?

Introduction

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

Voici Huit ans que j'ai les pieds dans la boue et la tête dans le ciel du petit jardin où j'exerce. Huit ans que j'expérimente une autre façon d'accompagner des groupes de jeunes enfants de 12 mois à 3 ans dans une halte-garderie en région parisienne.

8 ans que je m'implique dans une démarche de Pédagogie Nouvelle considérée comme atypique en France. Nous avons, à l'ère de la démarche qualité, des colloques sur la bientraitance, des livres mettant en lumière les douces violences institutionnelles¹, abandonné les projets de structure plein air

mis en avant par Anne-Marie Châtelet² ? Ces établissements ont vu le jour entre les deux guerres. Un souffle nouveau émergeait en France, porté par des médecins pour éradiquer la tuberculose tuant de nombreux enfants, notamment le docteur J. Granger, spécialiste de cette maladie mais aussi Edouard Herriot³, Maire de Lyon. Etendues à une grande partie de la France et plus largement de l'Europe, de l'Amérique, les structures plein air étaient portées par tout un courant pédagogique : « Les premières voix qui s'élevèrent en faveur d'un renouveau furent celles de John Dewey..., de G. Kerschensteiner... ; Maria Montessori... et d'Ovide Decroly... », sans oublier un précurseur Comenius « il y a entre la nature et l'esprit humain un parallélisme qui entraîne le processus éducatif. Il s'agit de l'ordre des choses. Tout ce qui se trouve dans la Nature se trouve déjà dans l'homme. Lire la nature est apprendre à se lire. »⁴

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

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

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

Durant cette recherche démarrée à l'université de Paris 8 en 2016, j'ai observé l'évolution des enfants et des professionnelles au travers de cet espace atypique avec grand intérêt durant presque deux ans.

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

En effet cette expérience pédagogique remet en cause les représentations en tout genre, les idées préétablies sur le fait de rester longtemps dehors avec de jeunes enfants, elle bouscule les convictions basées sur un mode de garde rassurant et contenant pour les jeunes enfants.

Pourtant La nouvelle Charte Nationale pour l'accueil du jeune enfant de Mai 2017 met en lumière l'importance de la nature : « La sensibilisation des enfants à la richesse et à la beauté de leur environnement naturel commence très tôt. Le contact avec les minéraux, les végétaux et les animaux est indispensable à leur épanouissement.»⁵

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

⁵ Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des familles, « *Cadre National pour l'accueil du jeune enfant* », http://www.hcfea.fr/IMG/pdf/Cadre_national_pour_l_accueil_du_jeune_enfant.pdf, p 11.

On observe actuellement une dégradation permanente de la nature dû aux négligences humaines et aux comportements inadaptés.

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

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

Quelles expériences de motricité (globale, fine) y font les enfants ? Comment évoluent-ils dans ce type de structure ? Quelles expériences sociales vivent-ils ? Quels jeux développent-ils dans ce type d'espace ?

J'exposerai, dans un premier temps, la méthode d'implication, le lieu où s'est déroulée la recherche. Dans un second temps, suite aux analyses des observations et des entretiens effectués, je développerai les thèmes émergents de la recherche : le jeu de l'enfant avec les éléments naturels, les jeux entre pairs, la motricité globale, la motricité fine, les émotions, la liberté de l'enfant.

Puis je conclurai en m'interrogeant sur la notion de la qualité d'accueil des jeunes enfants.



Méthode basée sur l'implication

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

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

Le travail d'observation des jeunes enfants a été réalisé grâce à la tenue d'un journal de bord durant deux ans. Des observations fines ont été menées sur le terrain de jeu des jeunes enfants, dans l'espace extérieur et intérieur de la structure halte-garderie, à raison de deux à trois fois par semaine et ont été retranscrites le soir par écrit.⁶

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

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

⁶ En effet, « l'observation clinique est par ailleurs une méthode à la fois pour la pratique et pour la recherche clinique. L'observation, attentive, est en elle-même un outil, une méthode pour se saisir de la clinique. Il n'est pas nécessaire de recourir à des méthodes armées pour recueillir le matériel. Si l'on sait observer, avec rigueur, on peut toujours recueillir un matériel d'une très grande richesse, quelle que soit la clinique... », Ciccone A. (2012/1), « La pratique de l'observation », *Contraste* (N°36), p. 57. DOI 10.397/cont.036.0055

observées de façon similaire.

Philippe Hert précise qu'« interroger la dimension incarnée des savoirs, c'est donc interroger les frontières entre un savoir (légitime) qui s'appuie sur son caractère non affecté et tous les savoirs qui restent attachés à des corps qui sentent, éprouvent, s'émeuvent. »⁷ Il part dans l'idée d'explorer ce en quoi les affects participent du savoir, les deux notions pouvant se combiner. En fait nous ne possédons pas un corps, nous sommes ce corps qui éprouve le monde environnant. Ce corps nous enracine dans le monde où nous vivons.

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

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

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

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

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

⁷ Hert P. (2014), « *Le corps du savoir : qualifier le savoir incarné du terrain* », *Etudes de communication* 42, mis en ligne le 01 Juin 2014, consulté le 07 Juillet 2014. URL : <http://edc.revues.org/5643>, p 30

garderies plus classiques à Paris. Une autre professionnelle éducatrice de jeunes enfants, issue d'une halte-jeu plein air dans un grand jardin parisien. Trois mamans ont été interrogées.

Trouver une structure totalement comparable à celle décrite dans la recherche a été difficile, car ce projet pédagogique reste assez rare en France.

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

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

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

Lieu d'implication et de recherche



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

Ce type de structure est répandue en Europe du nord.

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

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

Une grande pelouse centrale naturelle avec deux grands platanes est proposée aux

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

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

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

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



« Dehors on peut jouer »

1 L'enfant et les jeux avec les éléments de la nature

Fröbel décrit le jeu comme un acte profond. L'enfant y développe ses sens et les premiers éléments de sa pensée : « Dans le jeu l'enfant manifeste le plus profond de son être. Il y exerce ses sens et les premiers éléments de sa pensée ainsi que sa force physique et intellectuelle. C'est par le jeu que l'enfant fait des apprentissages. »⁸

Voici une première observation menée dans le

⁸ Moussy B. (2016), *Les pédagogues dans l'histoire*, Lyon, Chronique sociale, p. 74

jardin de la structure : **le 10 novembre 2017**
« Il y a 4 adultes dehors et ils sont 20 enfants.
Le temps est doux et nuageux. Durant l'après-
midi les enfants sont restés dehors. J'observe
une petite fille, Lalyha, deux ans et demi, en
train de jouer avec des feuilles de l'arbre.

*En effet, depuis quelques jours, les feuilles des
deux platanes ne font que tomber. Elle
s'allonge de tout son long par terre sur l'herbe
et s'empare de la grande feuille d'automne.
Elle la regarde intensément et la déchire avec
ses mains. Elle joue avec ses doigts, elle coupe
la feuille en morceaux et cherche à en réaliser
de plus petits. Elle a mis sa combinaison en
plastique. Elle semble complètement absorbée
par son activité, très concentrée. Elle regarde
intensément la feuille. »*

Voici une autre observation d'enfant en train
de jouer avec des éléments naturels : **Le 20
novembre 2017** : « Nous sommes 4
professionnelles, 22 enfants. Anna, deux ans et
demi. Il fait 10 degrés. Elle trouve par terre un
bâton. Elle le regarde et se dirige vers le bac à
transvasement. Elle plonge le bâton dans l'eau
du grand récipient. C'est de l'eau de pluie. Elle
semble concentrée et absorbée par ce jeu un
certain temps. Puis elle laissera le bâton pour
aller courir un peu. J'aperçois une petite fille
allongée par terre. Elle a deux ans et demi. Elle
s'amuse avec une feuille d'arbre tombée par
terre et elle la regarde. Elle la déchire et elle
semble absorbée par ce jeu. »

Au terme de cette recherche, des différentes
observations, il est constaté que les enfants
jouent à la fois avec ce que les adultes
mettent en place à leur disposition dans cet
espace plein air (coin garage, coin poupées,
dînettes, coin poussettes ; etc) et à la fois,
créent leur propre jeu imaginaire en entrant
directement en contact avec les éléments de
la nature de façon souvent solitaire. Ces jeux
observés se font souvent quand l'adulte n'y
prête pas attention. Ils ne sont pas proposés
par l'adulte mais les enfants en deviennent
totalement auteurs. Ils partent d'eux-mêmes à
la découverte des éléments et semblent
totalement absorbés. Je me suis souvent
demandée pourquoi ? Une émotion
perceptible, une concentration particulière
s'éveillent à ce moment-là. Les enfants jouent

avec des éléments vivants et de ce fait en
tirent une énergie, une satisfaction différente.
C'est comme une communion, une rencontre,
une énergie partagée, ils reçoivent de
l'énergie des éléments de la nature.

Durant un entretien, une maman, Tatiana,
dont l'enfant fréquente la halte-garderie
totalement plein air, précise : « ici, il a
commencé l'an dernier le jardinage, et quand
on sort dans la forêt, il dit : « ah, ce sont les
fleurs d'Alicia...il connaît ce qu'il faut arroser,
les fleurs ». Je remarque que les enfants
développent une sensibilité particulière à la
nature. Très jeunes, les enfants s'intéressent
aux fleurs, aux plantes dans les bois lors des
promenades familiales.

Steiner voit dans la nature un lien très profond
avec le spirituel. Selon ce pédagogue, derrière
le monde physique, sensible que nous
percevons, se trouve un monde spirituel. Le
monde physique comprend les différentes
plantes, les différents animaux, les différents
minéraux, les différents peuples, les différents
êtres humains. Selon lui, « des impulsions
spirituelles pénètrent jusqu'à nous par les
couleurs, les sons, la chaleur, le froid, toutes
les perceptions sensorielles... »⁹ Il parle d'un
sentiment moral qui s'éveille au contact de la
nature. C'est peut-être ce que j'ai perçu
durant les observations de terrain ? Il y voit un
merveilleux moyen de développer de façon
harmonieuse les cinq sens des enfants.

Dans son entretien, Anna, une infirmière parle
d'expérience plus large dehors : « En fait ce
que l'on propose à l'intérieur peut être
proposé à l'extérieur mais ce qui se fait à
l'extérieur ne peut dans la globalité être
transposé à l'intérieur. La proposition est plus
large à l'extérieur ». L'enfant, quand
l'environnement offre une partie pelouse, un
coin naturel, expérimente davantage avec ses
sens. Dans un espace fermé, les jouets sont
souvent en plastique, le sol, aussi. L'enfant
éprouve de ce fait d'autres sensations en

⁹ Steiner R. (2009), *Les entités spirituelles » dans les
corps célestes et dans les règnes de la nature »,
Editions Anthroposophiques Romandes, 2009, p.
14*

manipulant les jouets. Les jouets n'ont pas la même vitalité, ils sont inertes.

2 De nombreux jeux de coopération entre pairs

Dans l'espace extérieur, cette recherche souligne que les enfants mettent en place beaucoup de jeux de coopération entre pairs (deux ou trois enfants) avec une durée plutôt longue. Ils développent leur socialisation de façon plus « secure ».

Voici une observation du **Vendredi 9 mars 2018** : « *Nous sommes dehors ce matin. Il fait si bon. Il y a une petite pluie fine en arrivant mais ce n'est pas bien grave. Nous sommes 3 professionnelles pour toute la matinée avec une stagiaire. Une autre professionnelle arrive vers 11h. 17 enfants sont présents ce matin. Ils mettent leur salopette car la terre dans le jardin est humide. Un groupe d'enfants composé d'une petite fille de deux ans, de trois garçons de deux ans et demi joue ensemble. Ils tiennent tous leurs poussettes et ils jouent à se suivre. Ils rigolent. Un des enfants s'approche de moi. Je lui demande « Où pars-tu ? » il me répond : « Dans la maison des poupées ». « D'accord » lui dis-je. Et il s'en va avec le groupe. Les enfants jouent en interaction ainsi durant presque 10 minutes. Ils jouent à se poursuivre tout en utilisant les poussettes. Il y a aussi des frères jumeaux de deux ans. Ils jouent ensemble au niveau de la structure motrice. Ils montent dessus, ils rigolent ensemble. Ils montent sur le toboggan. Ils descendent. Ils vont trouver des vélos communs, les mêmes et ils vont se suivre dans le jardin longtemps. »*

Corinne, éducatrice d'une halte-garderie plein air précise : « *On voit les enfants qui ont l'air très épanouis, il y a très peu de conflits entre eux, ils sont libres.* » ou encore : « *En tous les cas je vois plus de rire et d'interactions hyper positives entre les enfants, là je l'ai vu tout à l'heure, ce que les enfants ont pu faire en début d'après-midi, moi je n'avais jamais pu l'observer ailleurs.* » Etant plus libres, ils organisent des jeux entre pairs plus facilement. Ils coopèrent entre eux plus souvent.

Maria Vincze, pédiatre, ayant exercé à Loczy, ajoute : « *Nous avons tous l'expérience de voir se multiplier les conflits entre les enfants lorsqu'ils sont à l'intérieur. Ce n'est pas étonnant car, volontairement ou non, ils se croisent sans cesse... Le temps variable, le soleil et l'eau les rendent plus vigoureux, plus résistants. Ils peuvent, à leur gré, jouer seuls ou en petits groupes de deux ou trois. Et, pour découvrir le monde, la nature est une source inépuisable.* »¹⁰

Les jeux entre pairs réussis offrent une image agréable du groupe.

3 Les jeux de motricité globale

Voici une observation dans le jardin de la halte, du Jeudi 1^{er} Février 2018 : « *Je discute avec une petite fille de trois ans et je lui demande pourquoi elle préfère le jardin extérieur : « il fait trop chaud dedans. Je peux faire du hula hoop dehors pas dedans. » Je suis touchée par son intonation.* »

Cette recherche souligne que les enfants entre 13 mois et 3 ans révolus, dans le jardin extérieur développent une plus grande motricité globale en raison de la liberté éprouvée au travers du jeu.

Ils passent facilement des matinées entières à jouer au vélo, à la trottinette, courir dans tout l'espace sans se fatiguer durant 3 heures.

Alicia, responsable de la halte-garderie en plein air, soulève cet élément durant son entretien : « *ils ont une motricité globale, une aisance dans leur corps qu'on ne retrouve pas dans d'autres structures.* ». Jessica, une maman l'atteste aussi : « *Oui, je suis persuadée que l'accès quotidien aux jeux d'extérieurs, l'espace et l'air pur ont permis à Alice d'acquérir une plus grande agilité et beaucoup plus rapidement.* »

Les enfants n'appréhendent pas de monter sur des draisienues, des trottinettes. Les accidents sont rares. Ils apprennent même tous seuls à en faire.

¹⁰ Vincze M. (2017), « Le jardin des enfants », in Raymonde Caffari, *Autonomie et activités du bébé*, ERES « Pikler loczy », (), p. 263. DOI 10.3917 / eres.caffa.2017.0263

Alicia ajoute concernant le stade sensori-moteur : « Il existe un moment donné dans le développement de l'enfant, la phase du déménageur. On sait très bien qu'il a besoin de vider, de transvaser, de bouger. Il a besoin de sauter... ». Mais ce besoin semble minimisé, réduit avec trop d'investissements à l'intérieur des structures. « Dans les structures classiques, on est toujours en train d'essayer d'aménager des parcours moteurs, des roulements moteurs et qui veut les promener dans la cours. Mais personne ne veut les promener dans la cours sauf quand il fait beau. »

Sarah Wauquiez, précise : « Par la fréquentation des jardins d'enfants en nature : ...ils font de grands progrès dans le domaine de la motricité, ils apprennent à jouer ensemble, s'entraident plus et ont moins de conflits entre eux, ils sont plus équilibrés et peuvent mieux se concentrer,... »¹¹.

4 Les jeux de motricité fine

Cette recherche atteste que de nombreux enfants mettent en place des jeux très habiles avec leurs petites mains dans l'espace extérieur du jardin, des jeux variés.

Voici une observation, celle du **vendredi 27 octobre 2017** « J'observe un jeu d'enfants. Les enfants sont 20. Le garçon a trois ans. Il est installé à même le sol sur la gomme. Il joue avec une feuille. Il a récupéré une poêle du coin dinette. Il déchire la feuille. Je lui demande : « Que réalises-tu ? une salade ? » « Non, je récupère la tige ». « Ah bon ». Lui répondis-je ? « Et que fais-tu avec ? » Tout en l'observant, je vois qu'il retire toute la feuille de la tige avec ses petites mains, ses doigts plus précisément. Et il la conserve. Il utilise ses doigts pour cela de manière très fine. « C'est pour en faire un bâton me dit-il. Et je mange des pâtes ». « Tu te fais un plat de pâte alors ». Il me dit oui avec un grand sourire. Je le laisse à son occupation. Je constate que dans le jardin, les enfants utilisent leur motricité fine pour jouer avec les éléments de

¹¹ WAUQUIEZ S. (nov 2008), *Les enfants des bois*, books on Demand Gmbh, p 73

la nature ramassés à même le sol et imaginent des jeux.» La nature encourage la découverte du schéma corporel, favorise le développement intellectuel et la créativité, la concentration¹² mais aussi la motricité fine.

Maria Vincze, pédiatre, évoque la vie des enfants dans le jardin de Loczy. Elle précise : « De plus, ses sens, l'ouïe, l'odorat, le goût, la vue, sont plus affinés, plus aiguisés. Il écoute attentivement le chant lointain d'un oiseau, l'aboiement d'un chien ; il examine et manipule longuement une petite branche d'arbre, une feuille ou un caillou »¹³ Les professionnelles de la petite enfance prennent l'habitude de proposer des ateliers de motricité fine aux jeunes enfants dans les structures mais ils en font eux même naturellement, de façon très autonome.

5 Le voyage et la pulsion viatorique

Cette recherche met en lumière combien les jeunes enfants s'amuse à voyager dans l'espace extérieur de la structure. Chose assez étonnante ou pas, ils sont pris par une frénésie du voyage ! Ils montent sur les motos, les camions et ils s'en vont. Ils font plusieurs fois le tour du grand chemin en rigolant. Cela paraît très sérieux pour eux. Le jardin dans lequel les enfants s'amuse et se déplacent est un lieu à explorer, un environnement dédié aux voyages imaginaires avec ses odeurs et ses couleurs.

Voici une observation, le **16 avril 2018** : Je surprends deux enfants en train de jouer à la trottinette. Un enfant dit à l'autre : « on part en voyage, il faut rejoindre l'avion ».

Le premier voyage est la naissance puisque l'enfant passe de l'univers aquatique au monde humain adapté à son corps physiologique. L'enfant crée ses repères de base dans son espace familial.

¹² MAREUIL E. (2017), « De l'importance de jouer avec la nature dans la prime enfance » *Les Métiers de la petite enfance*, n°244, p. 34

¹³ Vincze M. (2017), « Le jardin des enfants », in Raymonde Caffari, *Autonomie et activités du bébé*, ERES « Pikler loczy », (), p. 263. DOI 10.3917 / eres.caffa.2017.0263

Bernard Fernandez précise que l'homme est attiré par les espaces. Il conquiert les espaces, peut-être pour rendre familier ce qui semble inconnu, pour s'appropriier sans cesse l'environnement car, dès l'enfance, le petit être fait un apprentissage cognitif et spatial de l'environnement. « *Jean Piaget, psychologue et éducateur, désigne ce mouvement exploratoire de l'enfant comme l'apprentissage cognitif et spatial de l'environnement, distinguant les phases d'assimilation et d'accommodation.* »¹⁴

G. et A. Haddad dans leur ouvrage « *Freud en Italie* » parlent d'une pulsion, la pulsion viatorique. L'espèce humaine possède une nature voyageuse incroyable. En effet, les anthropologues sont impressionnés par la vitesse à laquelle l'homme a conquis le monde et s'est déplacé dans celui-ci. (De l'Afrique orientale, nos origines, jusqu'aux confins des régions). « *Ce qui signifie qu'à peine né, l'homme a été pris d'une fringale de tourisme qu'on n'imaginait pas... Dès les origines, cet homo habilis, puis erectus, sera voyageur puisqu'on le retrouve à Java trois cent mille ans après son apparition en Afrique.* »¹⁵

Cette pulsion nous pousserait à voyager, avec l'appel de l'inconnu, de l'autre, des espaces.

Il existerait donc une cinquième pulsion, nommée « pulsion viatorique ». Les quatre autres pulsions sont : la pulsion orale, la pulsion anale, (déterminées par Freud), la pulsion scopique et la pulsion invoquante (déterminées par Lacan)¹⁶.

Quels seraient donc les paramètres de cette pulsion viatorique ? « *La poussée provient de l'énigmatique appel de l'Ailleurs, de l'Inconnu, de l'Autre, que l'homme perçoit du fait même d'être sans cesse aiguillonné par le signifiant et la parole* »¹⁷.

L'objet en jeu dans cette pulsion originale serait donc l'espace lui-même, « *que la pulsion découpe en boucles* »¹⁸.

Il semble que celui qui voyage le fait pour retrouver une dignité blessée ou menacée. « *Quand son appartenance au genre humain, quand sa dignité lui paraît menacée, l'homme « prend », ou « fait » la route, retrouve dans la marche un recours contre cette menace, un ressourcement* »¹⁹.

C'est peut-être aussi ce qu'entreprennent les enfants en voyageant ainsi dans le jardin. Ils s'approprient l'environnement pour le rendre familier et se rassurer. Ils sont également pris par cette pulsion viatorique. Cette pulsion traverse toutes les religions. Bouddha démarre sa quête par un voyage, les trois mages voyagent pour retrouver l'enfant Jésus. Je dirai que le voyage a une valeur profonde, initiatique, mystique presque. En effet, les mythes fondant tous les peuples et de toute obédience religieuse sont des mythes de voyage et de pérégrination. « En vérité l'importance du pèlerinage se retrouve dans tous les cultes et toutes les civilisations-monothéistes ou non – comme dans l'hindouisme avec le voyage à Bénarès et le bain dans les eaux du Gange. »²⁰ L'organe de la pulsion viatorique est la plante des pieds.

« Ne sait-on pas universellement que la terre, le support de nos pieds, constitue l'équivalent privilégié du corps maternel ? »²¹

Les jeunes enfants éprouvent le besoin de marcher, de traverser tout le jardin, d'aller dans tous les recoins de cet espace pour se l'approprier mais aussi parce que cette pulsion se met en place et s'exprime au travers de leurs jeux d'enfants. Priver un enfant de marche, de courses, d'espace, est-ce peut-être le priver d'un besoin de découverte, d'une curiosité, d'un élan animé par la pulsion viatorique ?

¹⁴ FERNANDEZ B. (2002), *Identité nomade*, Edition Economica, p. 24

¹⁵ HADDAD. A. et G. (1995), *Freud en Italie*, Editions Albin Michel, p.23.

¹⁶ HADDAD. A. et G. (1995), *Freud en Italie*, Editions Albin Michel, p.23.

¹⁷ HADDAD. A. et G. (1995), *Freud en Italie*, Editions Albin Michel, p. 23

¹⁸ *Ibid.*, p. 25

¹⁹ HADDAD. A. et G. (1995), *Freud en Italie*, Editions Albin Michel, p. 29

²⁰ HADDAD. A. et G. (1995), *Freud en Italie*, Editions Albin Michel, p. 35

²¹ *Ibid.*, p. 26

6 Le jeu et son rapport au sacré

Il y a un rapport entre le jeu et le sacré. L'enfant élabore quelque chose de particulier au travers de ses jeux, ce qui est soulevé par Véronique Diez, « ...L'origine de la plupart des jeux que nous connaissons se trouve dans des cérémonies anciennes et sacrées, dans des rites et des pratiques divinatoires. Ainsi, comme l'explique Giorgio Agamben, la ronde était un ancien rite matrimonial ; les jeux de hasard viennent de pratiques oraculaires, la toupie et le damier étaient à l'origine des instruments divinatoires. »²²

Tandis que le rite transforme des événements en structure, le jeu, lui, change les structures en événements. Ce qui se devine au travers des jeux symboliques des plus grands. « Le jeu comme une opération de soustraction, de prise en otage du sens, de découpage du sacré, de rupture du lien signifiant/signifié, permet de libérer des dictats du mythe et du rite, lesquels deviennent des images et des paroles en action ». L'homme s'inscrit dans une langue à sa naissance, mais sa place dans cette langue doit se constituer. Le monde qui s'offre à l'enfant est un monde parlant, même au niveau du corps, ce que précise la sémiologie, « ce sont la mère et les adultes de son entourage qui lui parlent. Ce discours implique une structure qui héberge l'enfant, qui lui raconte une histoire. À partir de cet ensemble structural, l'enfant dispose de quelques restes du discours familial et avec eux, selon Freud, il pourra obéir et répéter le mythe ou bien constituer par figuration un nouvel ordre qui lui plaît »²³. L'enfant élabore sa pensée, son langage, sa langue au travers

de ses jeux. Suivant l'environnement que l'on va lui proposer, il va réagir, et construire son propre mythe ou pas suivant aussi les émotions qui le traversent.

Contraindre un enfant à rester longtemps dans un espace fermé, c'est lui offrir des sensations plus restreintes. C'est peut-être restreindre aussi l'élaboration de sa pensée en construction, l'élaboration de ses mythes personnels. Dehors, l'enfant perçoit le ciel, il voit plus grand comme le souligne Charlotte, infirmière : « *A l'intérieur c'est plus dur car il y a moins d'espace, quand tu es dehors, d'abord tu as le ciel qui est au-dessus de ta tête donc tu as l'impression que tu es le maître du monde. Tu vois autre chose. Tu peux te regarder un oiseau qui passe dans le ciel. Tu as un espace de liberté énorme* ».

Dehors, l'enfant peut de lui-même élaborer ses représentations, en toute liberté surtout s'il est en jeu libre.

« Ainsi, ce développement du champ ludique apparaît comme un champ découpé du mythe où les éléments du discours des parents sont pris par une articulation propre à l'enfant. Il en découle que les effets ne seront pas les mêmes si les enfants arrivent à construire leurs propres représentations à travers le jeu que s'ils doivent répéter à la façon d'un rite les mythes des adultes. »²⁴ Ainsi les enfants doivent trouver dans leur environnement la possibilité d'élaborer leurs propres mythes. Offrir comme nous le faisons parfois trop d'activités aux enfants, inscrire sans arrêt les enfants dans des espaces pensés par les adultes, ne les aident peut-être pas à créer correctement leurs mythes personnels. Il y a des ruptures en espace intérieur liés aux organisations internes qui interfèrent et viennent perturber la mise en place des jeux libres. Corinne, l'éducatrice interrogée, exerçant en espace plein air, le précise : « *C'est peut-être un grand mot mais il y moins de contraintes, pas de contraintes horaires, pas de contraintes de choix d'activités avec*

²² Diez V. (2011/2), « Le jeu chez l'enfant comme lecture et figuration d'un invisible », Recherches en psychanalyse (n°12), p. 161 DOI 10.3917/rep.012.0158

²³ Diez V. (2011/2), « Le jeu chez l'enfant comme lecture et figuration d'un invisible », Recherches en psychanalyse 2011/2 (n°12), p. 162 DOI 10.3917/rep.012.0158

²⁴ Diez V. (2011/2), « Le jeu chez l'enfant comme lecture et figuration d'un invisible », Recherches en psychanalyse (n°12), p. 162 DOI 10.3917/rep.012.0158

des petits groupes que l'on emmène d'une pièce à une autre. C'est vraiment eux qui vont là où ils ont envie d'aller, où ils ont besoin de jouer, d'explorer ».

Dans les espaces plein air offrant un coin de nature, les enfants y vivent d'autres expériences, d'autres sensations qui approfondissent leur vision du monde mais aussi d'eux-mêmes et participent aussi à la construction d'une pensée plus profonde, plus sensible, plus vaste.

7 Plus d'émotion dehors

Concernant les émotions, cette recherche démontre que dans l'espace plein air, **l'expression émotionnelle est plus ample, pleinement vécue et autorisée par les professionnelles.** Grâce à cette plus grande liberté de jeu, les enfants expriment plus facilement leur joie : **Vendredi 17 novembre 2018** : *« Nous sommes dehors, 4 professionnelles, 10 degrés, 20 enfants. J'observe un groupe d'enfants en train de jouer à la balançoire. Ils sont trois, ils ont entre deux ans et demi et trois ans. Ils la balancent et rigolent fortement. Ils jouent à ce jeu au moins 15 minutes. Ils rigolent fortement mais cela ne dérange personne ; parfois les enfants jouent aussi à deux sur les tricycles à double place. Ils font le tour ensemble du jardin et ils rigolent et s'entraident pour avancer au même rythme. Ce sont des jeux de paires. »*

Corinne, l'éducatrice, dans son entretien précise : *« il y a, énormément de rires, de mouvements, le plein air le permet, ce serait plus compliqué à réaliser et à accepter en tant que professionnelle à l'intérieur. »*

Comme Charlotte, responsable infirmière : *« C'est difficile à expliquer parce que nous sommes toujours bien dehors. Ils ont besoin de jouer dehors, de courir, même de crier éventuellement, de pouvoir s'exprimer un peu plus ».* Le bruit à l'intérieur des espaces bride la manifestation des émotions des enfants.

Des spécialistes le soulignent. « Le contact avec la nature améliore la qualité du sommeil et augmente l'énergie et la joie de vivre...»,

affirme le Dr David Suzuki, scientifique et environnementaliste de renom. »²⁵

En observant tous ces enfants jouer dehors, il est intéressant de se demander pour quelle raison les espaces extérieurs sont souvent entièrement gommés dans les établissements crèche, halte-garderie sans partie pelouse surtout en région parisienne ? Pourquoi les enfants sortent si peu, pourquoi les espaces extérieurs sont-ils si peu investis au détriment du bien-être des enfants ?

Conclusion

Suite aux différents thèmes abordés, le mot central de cette structure singulière semble celui de la liberté. La structure halte-garderie semi-plein air convoque des dilemmes, provoque des remises en question, oblige à s'adapter du fait de sa spécificité.

Au terme de cette recherche menée sur deux ans, il ressort que la halte-garderie semi-plein air a un impact positif sur la motricité globale des jeunes enfants de 13 mois à 3 ans révolu, elle l'accroît. Elle a un impact sur la motricité fine en permettant sa mise en place librement et de façon très autonome au travers de jeux supplémentaires élaborés par les jeunes enfants avec les éléments naturels.

Au terme de cette recherche, il est constaté que la structure semi-plein air a un impact sur les émotions des jeunes enfants. Elle permet une plus grande expression affective par rapport à l'espace intérieur.

Au terme de cette recherche, je confirme que la structure semi-plein air a un impact sur la relation qu'établissent les enfants avec des éléments de la nature auxquels ils ont accès

²⁵ « Lors d'une rencontre récente à Toronto, commanditée par Co-operators devant un auditoire composé d'employés de Co-operators et d'anciens participants d'IMPACT. » « Syndrome du manque de nature » Du besoin vital de nature à la prescription de sorties, Réseau Ecole et Nature ; http://reseauecoleetnature.org/system/files/le_syndrome_de_manque_de_nature-130925.pdf, p 15

dans leur espace de jeu, de façon autonome. Ils ont un plus grand champ d'expériences sensorielles à leur portée. Ces expériences participent à l'élaboration de leur construction identitaire environnementale.

La structure semi-plein air propose une élaboration plus fréquente des jeux entre pairs dans un climat coopératif et de façon autonome.

J'émet l'hypothèse que l'environnement stimulant du jardin extérieur aide l'enfant à l'élaboration d'une pensée plus vaste, plus profonde du fait des stimulations et des expériences sensorielles plus variées avec les éléments de la nature.

Cette recherche pose un problème, celui de l'éducation à l'enfermement.

Trop de structures prennent l'habitude de laisser les enfants à l'intérieur des espaces au détriment même de leur santé.

« Le syndrome du déficit de la nature » a été abordé en 1880 par des médecins alarmés par l'état de santé des petits urbains. En effet, à cette époque, les conditions de vie urbaine, chargée de microbes, multipliaient les maladies infectieuses, créant une catégorie d'enfants fragiles dénommés « les inadaptés urbains ».

Sans doute au cours du moyen âge, de la Renaissance, de toute la période pré-révolutionnaire, l'enfance a vécu en plein air comme le souligne Marc Augier dans son chapitre « *l'enfant en plein air* »²⁶. C'est une fédération d'efforts laïques et religieux qui entraînera la création de nombreuses colonies de vacances à partir de 1880 pour venir en aide aux enfants chétifs urbains.

Depuis, d'autres auteurs semblent alarmer comme Richard Louv dans son ouvrage « *The last child in the wood* ».

Cette recherche soulève ainsi le problème de la bienveillance et des difficultés de sa mise en place en structure petite enfance.

Comme le précise Catherine Sellenet : « Sans réel support théorique, la bienveillance pose plus de questions qu'elle n'en résout. Qu'est-ce que la bienveillance ? Est-ce seulement le

symétrique positif de la maltraitance, l'art d'éviter des comportements négatifs, violents et dépréciatifs ? Et peut-on vraiment parler de bienveillance sans considérer le caractère relatif du bien selon les époques, les cultures, voire les auteurs »²⁷ Avons-nous finalement la capacité d'accueillir cette bienveillance psychiquement ? Ou est-ce une utopie, un rêve un peu fou d'envisager un accueil de qualité destiné aux petits enfants ? Je finirai toutefois sur ces mots, libres sont les enfants en plein air.

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

²⁶ Augier M. (1937), *Le visage de l'enfance*, Horizon de France, p. 121.

²⁷ Sellenet C. (1/2004), « De la bienveillance des enfants à la bienveillance des familles ? », *Spirale*, (n° 29), p. 69

Bibliographie

Articles :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Guide Ministériel (Ministère de la Famille, de l'Enfance et des Droits des femmes), (Avril 2017) « Les établissements d'accueil du jeune enfant », <http://www.egalite-femmes->

[hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2017/04/Guide-ministeriel-EAJE PMI avril-2017.pdf](http://hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2017/04/Guide-ministeriel-EAJE_PMI_avril-2017.pdf).
p. 38

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ouvrages :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conférence :

Moussy B., Conférence, « *l'émerveillement et la nature* » dans « site web « silapédagogie.weebly.com », p.1

<https://silapedagogie.weebly.com/leacutemerveillement-et-la-nature.html>

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

Site :

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

https://fr.wikipedia.org/wiki/Désenchantement_du_monde, dernière mise à jour le 11 mai 2018 à 15:06. p. 1