

HES-SO Valais - Travail Social

Mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention du diplôme HES dans la filière
Animation socioculturelle

L'école à la montagne : un lieu privilégié
pour s'exercer à la responsabilité
citoyenne ?

Réalisé par :

Paul Marcadé

Directeur de mémoire :

Jorge Pinho

Novembre 2008

Table des matières :

REMERCIEMENTS	3
1. RESUME	4
2. INTRODUCTION	5
2.1 CONTEXTE	5
2.2 DEMARCHE DU QUESTIONNEMENT	6
2.3 OBJECTIFS DU TRAVAIL	7
2.4 QUESTION DE RECHERCHE	7
3. CONCEPTS THEORIQUES	9
3.1 LE JEU	9
3.2 LE JEU DANS LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT	12
3.3 L'ECOLE A LA MONTAGNE, UN CADRE SPECIFIQUE	33
3.4 RESPONSABILITE CITOYENNE	40
3.5 SYNTHESE DE LA PARTIE THEORIQUE :	46
4. METHODOLOGIE	47
4.1 HYPOTHESES	47
4.2 MODELE D'ANALYSE	47
4.3 DEPOUILLEMENT DES DONNEES :	49
4.4 CONTEXTE ET ECHANTILLON	50
5. ANALYSE	54
5.1 PREMIER CONTEXTE D'ANALYSE : LES LOUPS – GAROUS	54
5.2 DEUXIEME CONTEXTE D'ANALYSE : ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS ET PRESENTATION DES ACTIVITES DE L'ECOLE A LA MONTAGNE	70
5.3 RESULTATS ET DISCUSSION DES HYPOTHESES	77
6. CONCLUSION	82
7. BIBLIOGRAPHIE	86
8. ANNEXES	88

REMERCIEMENTS

À Jorge Pinho, directeur de travail de diplôme, pour ses lectures attentives, ses conseils et sa disponibilité

Aux enfants sans qui ce travail n'aurait pas de sens

À Héloïse Miéville pour sa patience, son écoute et son enthousiasme inépuisable

Aux membres de ma famille, pour leur patience et nos échanges fructueux

À Jacques Silvanie pour son sens du verbe

Aux enseignants, et directeurs pour les entretiens et le temps passé à répondre à mes questions

À mes supérieurs pour m'avoir permis de faire cette formation

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur.

1. RESUME

Mon travail de recherche s'intéresse à l'apprentissage de la responsabilité citoyenne chez l'enfant au travers du jeu collectif.

Dans un premier temps, je me suis penché sur le jeu dans le développement de l'enfant en l'étudiant sous plusieurs angles : sport et motricité, développement affectif et cognitif, ainsi que développement socio-relationnel. Puis, j'ai décrit l'Ecole à la Montagne afin de mieux appréhender les buts et valeurs qui s'y rattachent. J'ai terminé le cadre théorique par la question de la responsabilité citoyenne et les dimensions qui la constituent.

J'ai ensuite travaillé sur l'hypothèse suivante : **les jeux collectifs favorisent le développement de la responsabilité citoyenne.**

Les données ont été recueillies en trois temps :

1. Analyse d'un jeu collectif ;
2. Questionnaire auprès d'enseignants ;
3. Examen des différents contextes qu'offre l'Ecole à la Montagne.

Au terme de l'analyse, j'ai constaté que les jeux collectifs peuvent favoriser le développement de la responsabilité citoyenne.

Premièrement, le jeu, par le plaisir et le divertissement qu'il procure est une motivation pour apprendre, intégrer et respecter les règles.

Deuxièmement, les différents rôles que les enfants doivent jouer engagent leur attitude participative et leur responsabilité.

Troisièmement, l'étude des contextes de l'école à la montagne a montré que c'est un lieu qui favorise la sensibilisation des enfants aux questions environnementales.

Les opportunités sont nombreuses et complètent l'apprentissage scolaire et théorique par une pratique, une expérimentation et un vécu réel. Cependant, j'ai constaté que ce sont moins les activités en elles-mêmes que l'intention et la volonté des adultes en place qui jouent un rôle déterminant dans le potentiel de sensibilisation des enfants.

Mots-clés

École à la montagne Jeu collectif Responsabilité citoyenne
Apprentissage des règles Responsabilisation Environnement

2. INTRODUCTION

Depuis bientôt un siècle, différentes communes vaudoises ont leur Ecole à la Montagne. Qu'y fait-on ? Quel est leur but ? Quelle est la place de l'école, pendant une semaine de camp à la montagne ?

Les écrits sur le sujet sont peu nombreux. En nous focalisant sur l'Ecole à la Montagne de la ville de Prilly, nous allons explorer les différentes opportunités d'apprentissages qu'un tel lieu peut offrir.

Les semaines sont généralement placées sous le signe du jeu, du divertissement, de la découverte, de la vie en collectivité.

Ces cinq jours hors du cadre de vie habituel et du contexte familial plongent l'enfant dans la réalité de la vie en communauté. L'importance du jeu, du contexte de nature et de la vie en groupe dans ce cadre m'incite à orienter mon travail de recherche sur le développement de la responsabilité citoyenne chez l'enfant.

2.1 Contexte

Je travaille actuellement en tant qu'animateur à l'Ecole à la Montagne de la commune de Prilly, qui accueille des classes du primaire ainsi que du secondaire pour des camps de cinq jours.

Les élèves qui y participent ont entre sept et quinze ans ; certains rencontrent des difficultés essentiellement liées à leurs comportements et leur parcours de vie, mais aucun ne présente de handicap particulier.

Dans le cadre de l'animation, nous utilisons constamment le jeu. Au travers des différents jeux que nous leur proposons quotidiennement, nous atteignons de très nombreux objectifs sans que l'enfant s'en rende compte, ni ne se lasse. Les enseignants avec qui je collabore me demandent régulièrement de proposer des activités qui mettent en valeur la cohésion de classe, l'autonomie, le respect, l'écoute, l'entraide, etc.

Dans ces Ecoles à la Montagne, l'enfant découvre de multiples formes de jeux. Il joue pour le simple plaisir de jouer, lors de moments informels où il se retrouve avec ses camarades; mais est souvent amené à participer à des jeux collectifs.

Ceux-ci sont minutieusement choisis pour qu'ils soient adaptés aux différents âges et possibilités des enfants. Apprendre de nouvelles choses, découvrir un

milieu peu connu, acquérir de nouvelles compétences ou renforcer les acquis psychomoteurs développés dans l'enfance sont quelques uns des points que nous souhaitons atteindre.

2.2 Démarche du questionnement

J'avais imaginé, dès le début de cette recherche, avoir trouvé mon sujet et ne plus le modifier. Il s'intitulait :

« Quelles dynamiques d'animations responsables dans une école à la montagne ? »

Cette question qui a été abordée sous de multiples angles s'est très rapidement transformée en :

« Animateur dans une école à la montagne, travail occupationnel ou éducatif ? ».

En m'interrogeant sur son contenu, je me suis rendu compte que ce thème allait m'orienter vers un débat opposant les différents rôles des animateurs dans les écoles à la montagne, ou les différents diplômes actuels (HES, ARPIH, CFC) vers lesquels amènent ces formations.

En affinant ma réflexion je me suis approché des jeux collectifs dans les écoles à la montagne.

En consultant différents ouvrages sur cette question, je me suis rendu compte que chaque exercice que nous proposons aux enfants, qu'ils se présentent sous la forme de marches, de courses, de jeux d'estafettes, de jeux de piste, ou de sports collectifs, renforce l'enfant dans ses apprentissages multiples.

Un sujet de recherche autour des jeux collectifs dans les Ecoles à la Montagne prend, dès ce moment, tout son sens et s'insère dans une démarche de perfectionnement ou d'approfondissement de mon principal outil de travail : « le jeu » au service des enfants.

Mon travail se veut être une étude descriptive.

Dans un premier temps, je souhaite décrire ce qu'est le jeu, ses différentes approches et comment il se présente dans le développement de l'enfant.

Dans un deuxième temps, j'aborde le développement de l'enfant sur les plans psychomoteur, affectif, cognitif, et socio-relationnel.

J'aborderai aussi le cadre spécifique qu'est l'Ecole à la Montagne ainsi que les

différentes dimensions de la responsabilité citoyenne.

La première partie ne devrait pas laisser trop de place à la subjectivité, car elle sera axée sur des ouvrages de référence dans ce domaine. Cela me permettra de prendre position avec des arguments qui font sens pour moi.

Lors de cette partie, je souhaite mettre en valeur les exercices que l'on propose aux enfants lors des jeux collectifs et montrer en quoi ils sont bénéfiques au développement scolaire de l'enfant, et ainsi établir le lien avec les apports du cadre de camp et les objectifs du milieu scolaire.

2.3 Objectifs du travail

Ce travail de recherche va me permettre d'asseoir de manière plus scientifique le jeu qui est mon principal outil de travail. L'étude du développement de l'enfant en fonction du jeu m'ouvrira des portes pour mieux comprendre les potentiels de certains jeux, les adapter en fonction de l'âge et des caractéristiques des enfants auxquels je les propose.

Par ailleurs, j'espère promouvoir l'importance de l'Ecole à la Montagne au service de l'épanouissement et de la santé des enfants. Suite aux réductions de budget, certaines communes romandes ont fermé leur Ecole à la Montagne ou alors supprimé le poste d'animateur, ne laissant sur place qu'un intendant et/ou cuisinier. Je pense que le travail de l'animateur peut augmenter le potentiel d'apprentissage et de développement que constitue un tel lieu. Il existe très peu d'écrits et de recherche sur les Ecoles à la Montagne, le rôle de l'animateur est souvent mal compris, réduit à un gentil organisateur. Cette recherche est l'occasion de valoriser ce rôle et sa fonction ainsi que de présenter une facette moins visible du travail de l'animateur.

D'autre part, j'espère pouvoir démontrer qu'un lieu comme celui-ci offre de nombreuses possibilités pour promouvoir la protection de l'environnement et la sensibilisation au développement durable.

2.4 Question de recherche

Jouer est une des occupations principales pour les enfants qui viennent en camp avec leur classe.

Le cadre représente un grand potentiel au niveau de la sensibilisation à

l'environnement ainsi qu'à l'apprentissage de la vie en groupe.

La recherche va donc s'articuler autour du jeu et de la responsabilité citoyenne chez les enfants de 7 à 12 ans. Nous choisissons cette tranche d'âge car en dessus de 12 ans, ils participent aux camps de ski, où l'accent est plus mis sur le sport et offre des opportunités moins flagrantes de développer ces thèmes.

Notre question de recherche peut s'énoncer ainsi :

Dans quelle mesure les jeux collectifs, dans une école à la montagne, favorisent-ils le développement de la responsabilité citoyenne chez les enfants de 7 à 12 ans ?

3. CONCEPTS THEORIQUES

3.1 Le jeu

Définitions

Micro Robert 1988

- Activité physique ou mentale qui n'a pas d'autre but que le plaisir qu'elle procure.

Petit Larousse 1989

- Activité physique ou intellectuelle non imposée et gratuite, à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir.

Petit Robert 2004

- Activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a, dans la conscience de la personne qui s'y livre, d'autre ne but que le plaisir qu'elle procure.

Cette partie du travail s'appuie sur deux écrits : Caillois Roger, Le jeu et les hommes, Paris, 1967 et Vial Jean, Jeu et éducation les ludothèques, Paris, 1981.

D'origine très ancienne, le jeu traverse les guerres et les révolutions. À croire que l'amusement est essentiel à l'homme quelle que soit sa nationalité, sa religion ou sa culture.

Dans l'Antiquité, les personnes de pouvoir le voyaient comme un moyen permettant de rassembler les foules et infantiliser les gens alors que les philosophes le disaient servir à l'amusement des enfants et à la déraison des adultes.

Petit à petit, de fonction inutile et non reconnue, le jeu devient quelque chose de notoire et sur lequel il est important de s'attarder.

Les thèses de Jean Piaget et Henri Wallon approchées dans le chapitre suivant, nous montreront quelques-unes des raisons qui nous poussent à nous

intéresser aux fonctions du jeu.

Le mot jeu peut définir tant de choses et être interprété de manière tellement différente, qu'il serait prétentieux et déplacé d'en établir ici une description complète.

Néanmoins, un bref aperçu peut nous aider à nous rendre compte des différentes formes de jeu.

Ainsi, jeu d'orgue, jeu de voile, jeu du piston dans le cylindre, jeu d'écriture, jeu de jambes, jeu d'entreprises, salle de jeu, mettre en jeu, jeu de société ou de hasard sont quelques-unes des appellations qui requièrent le mot « jeu ».

On le dit de groupe ou individuel, de plein air ou d'intérieur, ludique ou didactique, libre ou organisé, d'adresse, d'attention, de réflexion ou d'esprit ; mais malgré ces différentes fonctions le jeu conserve un point central, que nous retrouvons d'ailleurs dans presque toutes les définitions : plaisir et divertissement.

Son rôle

Le jeu peut être utilisé comme une parade à l'ennui; mais ce n'est de loin pas sa seule fonction.

En effet, au lieu d'occuper les moments de creux, il devient une façon de se confronter aux camarades, de montrer ses forces, de travailler des enchaînements, d'améliorer ses connaissances et capacités et, ceci, toujours en s'amusant.

Il permet de renforcer la confiance en soi lors de victoires, de travailler les notions de fair-play tout au long des parties et d'accepter la frustration et la déception, lors de défaites. C'est un moment idéal pour se défouler et déverser, si besoin est, notre trop plein d'énergie.

Collectif, il demande des négociations et compromis des uns comme des autres par rapport aux différentes règles, limites, buts et devient par conséquent un apprentissage de la vie en groupe.

Individuel, il dépasse souvent les limites du plaisir simple. Sans que l'enfant s'en rende vraiment compte, il devient un outil pour découvrir le monde, pour s'épanouir, pour affronter ses peurs et ses préoccupations ou permet à l'enfant de revivre des situations qu'il a trouvées difficiles en rejouant ce moment de vie.

Dans son rapport à la réalité, il ne compte pas vraiment. Certes, il amuse et procure du plaisir, mais ne nous engage pas dans notre réalité quotidienne, par rapport à notre vie active et courante.

Le jeu entraîne des colères, irrite, nous touche dans notre ego, notre fierté ou notre amour-propre, mais reste quelque chose qui n'engage pas beaucoup plus qu'un enchantement ou qu'un désenchantement.

De plus, celui-ci s'annule une fois terminé et chaque nouvelle partie est un espace libre.

Plusieurs auteurs¹ s'entendent pour affirmer que le jeu est en général bien défini sur le plan de l'espace comme du temps.

On y retrouve très souvent un espace de jeu (terrain de football, jeu de société, jeu de balle, etc.) ainsi qu'une durée de jeu marquée par un début et une fin.

Si une personne coupe ce temps de jeu pour une raison quelconque, il y a abandon, tricherie ou déshonneur. Ce qui se passe hors des limites du terrain de jeu n'entre pas en compte et lorsqu'un joueur sort de ses limites, il y a faute.

Ces règles propres au jeu font de lui une parenthèse à la réalité. Une fois le jeu terminé, la vie reprend là où elle s'était arrêtée et le jeu ne compte plus.

C'est d'ailleurs une des raisons qui font que le jeu reste un jeu.

En parallèle au *jeu de règles*, cité précédemment, nous rencontrons le *jeu libre*.

Ce jeu dit « libre » n'est pas pour autant sans règles. En effet, l'enfant les invente selon son stade de développement, son histoire.

Jouer à la poupée, à la maman, au serveur, au soldat, au policier, n'est qu'une infime partie des jeux de rôles que peuvent inventer les enfants.

A la place de règles fixes, l'enfant, lors de ce type de jeu, imite une personne ou un objet. La trame de son jeu sera alors de coller au plus près de ce qu'il veut reproduire.

Il adapte par conséquent ses règles aux situations diverses, souvent dans un esprit d'authenticité et de sévérité extrême.

Bien des ouvrages définissent le jeu comme quelque chose de volontaire, non obligatoire, libre et affirment que celui-ci cesse d'être du jeu dès le moment où il est forcé.

Si nous parlons des jeux « libres » individuels ou collectifs cela peut se révéler vrai, mais lorsque l'on demande à un groupe de jeunes de jouer, pour diverses raisons qui peuvent aller de l'occupationnel ou de l'amusement au renforcement de compétences diverses, cela ne s'appelle-t-il plus du jeu ?

¹ Caillois Roger, *Le jeu et les hommes*, Paris, 1967 et Vial Jean, *Jeu et éducation les ludothèques*, Paris, 1981

Les jeux pédagogiques doivent-ils, dans ce cas s'appeler autrement ?

Dans cette recherche, je parlerai toujours de jeux, dans la mesure où, au cours des semaines passées dans notre école à la montagne, les jeunes ont parfois le choix et parfois ne l'ont pas.

Je considère néanmoins ces activités comme des jeux, qu'ils soient obligatoires ou volontaires, didactiques ou ludiques.

3.2 Le jeu dans le développement de l'enfant

Nous abordons le jeu dans le développement par trois axes:

- La psychomotricité pour l'aspect physique du jeu.
- Le développement affectif et cognitif pour connaître les étapes d'acquisitions des différentes compétences qui permettent à l'enfant de jouer.
- Le développement socio-relational nous informe sur l'enfant dans le groupe et ses relations à autrui.

Psychomotricité et incidence sur la scolarité

Au cours du processus de son développement, l'enfant organise son schéma corporel, sa relation à l'espace et à l'environnement, sa relation sociale, pour acquérir savoirs et connaissances.

Psychomotricité

Aborder le jeu chez l'enfant de 7 à 12 ans nous invite à tenir compte du développement psychomoteur et principalement de sa maturation sensori-motrice à l'âge qui nous concerne.

Une part des jeux que nous proposons à l'enfant s'inscrit dans cette approche. Nous voulons, en parlant de psychomotricité dans le jeu à l'âge de 7 ans,

insister sur l'importance d'apprentissages psychomoteurs développés dans l'enfance. Nous aborderons le jeu dans la pratique d'organisation du corps entre sensorialité et motricité.

3 axes fondamentaux du développement de l'enfant nous interpellent :

- L'organisation du corps
- La maîtrise de l'espace
- La maîtrise du temps

Nous verrons comment le « jeu » en phase scolaire affine cette capacité psychomotrice et provoque une incidence positive sur l'apprentissage scolaire.

À l'âge scolaire, l'enfant est sensé avoir acquis ces 3 axes précités, mais les problématiques individuelles et sociales ont souvent entravé ce développement.

À travers le jeu dans le cadre d'une école à la montagne, nous pouvons aider l'enfant et contribuer à une meilleure aptitude aux acquisitions scolaires.

Ainsi :

- Posture verticale, tonus musculaire, équilibre.
- Maîtrise de la coordination ou de la dissociation des mouvements.
- Organisation de la latéralité.
- Structuration et orientation spatiale qui donne à l'enfant la capacité de maîtriser l'espace dans lequel il joue : avant/arrière, droite/gauche, haut/bas.
- Structuration temporelle qui permet à l'enfant une orientation dans le temps, non pas de lui faire acquérir des notions sur le temps mais développer sa capacité à se repérer entre hier, aujourd'hui, demain etc....
- L'organisation temporelle qui permet à l'enfant de développer une activité libre dans un temps défini.

Ces 6 composantes sont autant de domaines que nous développerons pour appréhender l'incidence de l'organisation psychomotrice sur la scolarité à travers le jeu.

Quelques définitions et notions importantes, vécues pendant la petite enfance, tirées de *La psychomotricité au service de l'enfant*², me paraissent intéressantes pour notre sujet.

² DE LIEVRE Bruno, et STAES Lucie, *La psychomotricité au service de l'enfant*, Bruxelles, 2000.

Schéma corporel :

Le schéma corporel est la connaissance que chacun a de son propre corps et de sa personne. Ce schéma se renforcera, d'une part, par le ressentir de son bien être ou mal être et, d'autre part, par la prise de conscience des capacités et limites corporelles, lors d'interactions avec l'environnement.

En résumé, le schéma corporel est la connaissance ou la conscience que l'on a de son être, de sa réalité corporelle, que l'on a de soi.

Latéralité :

La latéralité est le fait d'être droitier ou gaucher. Le fait de savoir distinguer son côté « fort » de son côté « faible ». A travers cette asymétrie du corps, l'enfant va pouvoir élaborer une différence entre sa gauche et sa droite.

Cette étape amènera l'enfant à reconnaître la structuration spatiale en lui permettant de prendre conscience de ce qui est à gauche ou à droite dans son environnement.

Structuration spatiale

La structuration spatiale amènera l'enfant à se rendre compte de ce qui l'entoure, à prendre conscience de son environnement et de son rapport à celui-ci.

Structuration temporelle

La structuration temporelle concerne la façon dont l'enfant perçoit le temps. Cette perception commence à travers les rythmes de la vie, puis par la différenciation du jour et de la nuit, des saisons et du cours de l'année (printemps, été, automne, hiver), pour atteindre une succession d'événements qu'il pourra projeter dans le temps.

Ainsi, comprendre une histoire dans la succession des évènements et plus tard l'histoire de l'humanité.

Organisation du corps

Posture verticale

On pourrait aussi l'appeler position verticale, car elle fait référence à la position debout. Sans cette acquisition de stabilité, l'enfant ne parviendra pas à

enchaîner certains mouvements complexes. A l'école, la posture verticale permettra à l'enfant d'avoir le dos droit engendrant ainsi une facilité pour écrire.

Le tonus

C'est la capacité de tension volontaire ou non, des muscles suivant les différentes positions et activités du corps. Il pourra aussi se modifier lors de diverses émotions. Notons qu'un enfant qui manque de tonus sera scolairement passif, mou, peu rapide et pourra manquer de courage.

L'équilibre

Le sens de l'équilibre se développe dès que l'enfant a acquis la marche, et le parfaire à travers toutes les expériences : monter, descendre un escalier ou un terrain en pente, marcher sur un muret, jusqu'à la capacité de se tenir debout sur un pied, puis sauter sur un pied et, au terme, franchir l'espace en se rétablissant sur ses pieds.

Notons qu'un enfant qui manque d'équilibre aura peur du monde et sera scolairement en retrait, n'osera pas se montrer et refusera d'affronter ses camarades. Il sera timide et s'isolera.

Maîtrise de la coordination ou de la dissociation des mouvements

Avoir une bonne coordination demande à l'enfant une bonne contraction de ses muscles en vue d'obtenir un mouvement précis. Celle-ci s'organise selon trois aspects :

La coordination dynamique globale, qui englobe toutes les formes de mouvements mettant le corps en action.

La coordination (association-dissociation) des mouvements qui met en lien une action des membres inférieurs simultanément à une association des membres supérieurs. L'enfant jongle avec les deux mains tout en marchant.

La coordination oculomotrice (manuelle et pédestre) représentant l'harmonie motrice et visuelle. Elle exige une gestion entre ce que l'on voit et ce que l'on entreprend.

La dissociation signifie pouvoir esquisser quelque chose avec une partie de son corps, alors qu'une autre partie s'active sur autre chose ou reste immobile. Par

exemple être debout, sans bouger le haut du corps, en appui sur la jambe gauche et simultanément tracer un cercle avec sa jambe droite.

Organisation de la latéralité

La latéralité, c'est la préférence de l'enfant pour l'utilisation d'une partie symétrique de son corps.

C'est par la latéralité que l'enfant différencie sa droite et sa gauche. Elle est déterminée :

- Par des facteurs sociaux, (influence ou imitation des gestes des parents).
- Par des facteurs génétiques (famille plutôt droitier ou plutôt gaucher).
- Par des facteurs neurologiques (utilisation plus importante de l'hémisphère gauche ou droit du cerveau).
- Par des facteurs prénataux (s'il y a eu lésion d'un hémisphère, donc utilisation de l'autre).

Nous retrouvons plusieurs latéralités :

La latéralité homogène : l'enfant devient droitier ou gaucher pour toutes les parties de son corps (bras, jambes, yeux).

La latéralité croisée : l'enfant devient droitier ou gaucher pour certaines parties du corps (main droite, pied gauche).

L'ambidextrie : l'enfant acquiert une compétence identique des deux mains, droite et gauche ou des deux pieds, mais jamais des quatre ensemble.

La maîtrise de l'espace

Structuration et orientation

L'orientation spatiale est l'aptitude qu'à la personne à s'orienter dans l'espace, à évaluer les distances, à s'adapter à son entourage.

Au cours de la petite enfance, quatre phases se prêtent à son développement :

- Espace subi
- Espace vécu
- Espace perçu
- Espace connu

Les âges donnés dans la partie ci-dessous sont approximatifs car variables suivant les dispositions ou le développement de l'enfant.

L'espace subi (0 à 3 mois). En effet, à cet âge, l'enfant subit les volontés de son entourage. Il voit des personnes ou des lieux se rapprocher ou s'éloigner, mais son développement restreint ne lui permet pas de faire le rapprochement avec des espaces définis.

L'espace vécu correspond au stade sensori-moteur, c'est-à-dire de 0-2 ans. L'enfant peut se déplacer dans une pièce sans toucher les meubles ; mais il ne maîtrise pas encore l'espace. Il comprend peut-être son environnement par intuition ou habitude, mais n'a pas encore la notion d'un devant ou derrière, d'un dedans ou dehors.

L'espace perçu correspond à la période dite préopératoire. Elle évolue entre 2 et 7-8 ans. À cet âge, l'enfant est encore égocentrique. Il perçoit l'espace par rapport à lui-même. Petit à petit, il comprend que la distance d'un lancer dépend de la force qu'il développe, qu'un lieu ou un objet peuvent être loin ou près de lui.

Il commence à différencier les formes et intègre la notion d'ordre (classement d'objets jaunes, rouges..).

Vers l'âge de 6-7 ans, il acquiert la différence entre sa droite et sa gauche puis, petit à petit, la différence entre la droite et la gauche de ses camarades, de ce qui est devant et derrière, en haut et en bas.

L'espace connu correspond à la période opératoire, approximativement de 7-8 ans à 11-12ans.

L'enfant à ce stade devient capable de perspective. Il ne situe plus l'espace par rapport à lui-même ; mais le perçoit dans son ensemble. C'est aussi à cet âge que l'enfant comprend les notions de distance et de quantité.

Il peut alors imaginer que chaque action engendre un effet inverse.

L'évolution de ses structures mentales permet à l'enfant de voir le monde dans son ensemble et comprendre qu'il y a d'autres points de vue que le sien.

La maîtrise du temps

Structuration temporelle

Comme décrit précédemment, la structuration temporelle permet à l'enfant une orientation dans le temps, non pas pour lui permettre d'acquérir des notions sur le temps, mais l'aider à développer sa capacité à se repérer entre hier, aujourd'hui et demain.

Dès la plus jeune enfance, nous sommes confrontés au temps.

Celui-ci se décline par différents rythmes. Du battement du cœur de la mère dans l'utérus, l'enfant passe dès la naissance à une période d'alternance entre l'éveil et le sommeil, le repos et le repas, le jour et la nuit.

Ces rythmes le guident dans une structure journalière.

Dès l'âge de 4 ans, l'enfant développe la conscience du temps : matin et soir ; dimanche ou jour de la semaine (non pas encore parce qu'il connaît la succession des jours, mais parce qu'à partir de repères tels que : dimanche est égal à « Nutella » ou semaine est égale à « garderie », il développe une forme de mémoire).

À 6 ans, l'enfant a la connaissance des semaines et établit la différence entre minutes et heures.

A 7-8 ans, il possède la lecture du calendrier.

À 10 ans, il ne perçoit plus le temps uniquement en fonction de lui-même, mais se le représente plus largement en distinguant le passé, le présent et le futur.

L'organisation temporelle

C'est ce qui permet à l'enfant de développer une activité libre dans un temps défini.

Pour ce qui nous concerne, les enfants d'âge scolaire devraient avoir développé la notion d'organisation temporelle, pouvoir comprendre le temps nécessaire à une activité précise et commencer à comprendre que le monde a une histoire.

Incidence sur la scolarité

Dans ce chapitre, nous voulons confirmer l'importance du jeu dans le développement psychomoteur et son incidence sur l'apprentissage scolaire.

Il s'agit pour nous d'observer ce qui manque à l'enfant pour un développement scolaire optimal.

Nous nous référerons pour cela au chapitre précédent concernant le développement de la psychomotricité chez l'enfant.

- Le tonus
- L'équilibre
- La coordination
- La latéralité
- La structure spatiale
- La structuration et orientation temporelle

L'enfant fragilisé au niveau du tonus et de sa verticalité:

Cet enfant est souvent couché sur la table, il écrit en s'appuyant sur l'avant-bras, bloque son épaule ce qui retient sa mobilité. Il se concentre et s'applique sur l'écriture par exemple mais s'épuise avant d'arriver au terme de son travail. Nous observons précisément que l'écriture prend sa force dans le poignet et ne bénéficie pas de l'aisance de l'épaule, du bras et de l'avant-bras.

Ce type d'enfant ne sera pas dans une capacité de réceptivité de l'enseignement, ni dans la dynamique vitale nécessaire à l'exercice.

Psychologiquement ce type d'enfant est ambitieux, veut bien faire mais manque de force et de courage pour agir promptement.

L'enfant qui manque d'équilibre:

Cet enfant n'est pas à l'aise dans les limites de son corps. Il trébuche dès que le terrain présente des difficultés. Dans les activités de gymnastique, de danse ou lors de jeux de groupes, il a peur d'être bousculé et naturellement se met en retrait. Dans cette situation d'isolement, il manque d'assurance, reste timide ce qui l'empêche de développer certains des liens sociaux nécessaire à cet âge. Il a tendance à se lier à des enfants plus calmes ou qui réagissent comme lui.

Sur le plan scolaire, il peut rester en retrait de la dynamique pédagogique,

demeure le dernier à répondre. Son manque d'assurance et la peur engendrée, freinent sa participation et son développement.

L'enfant aux troubles de coordinations

Cet enfant apparaît comme malhabile. Il ne manque pas de courage et de volonté de travailler mais les troubles de coordination du mouvement lui rendent la tâche plus difficile.

Sur le plan de la scolarité, il chiffonne sa feuille en gommant, ne sait pas tracer une ligne droite aisément, utilise difficilement son compas.

Pour toutes les activités de précisions, finesse et dextérité, il rencontre de grosses difficultés. L'écriture lui demande beaucoup d'effort et apparaît irrégulière.

Les troubles de latéralité

L'acquisition de la latéralité est primordiale dans le développement de l'enfant. Sa non- acquisition dénote d'une immaturité cérébrale, impliquant des difficultés dans la nature croisée (liaison) entre cerveau droit et côté gauche et cerveau gauche et côté droit.

L'hémisphère droit arrive à maturation avant l'hémisphère gauche. L'immaturité de l'hémisphère droit peut provoquer des troubles de perception, d'orientation spatiale.

Ce qui se traduit dans la reconnaissance des lettres, dans la lecture, par une confusion entre par exemple: b et d, p et q, ou tout autre lettre ou chiffre en "miroir".

L'immaturité de l'hémisphère gauche qui est celui du langage provoque des difficultés langagières et des troubles de la motricité.

Ainsi dyslexie (difficulté de lecture), dysgraphie (difficulté d'écriture), dysorthographe (difficulté d'orthographier correctement les mots) seront les troubles que rencontreront ce type d'enfants.

Parmi la population que nous accueillons nous percevons des variantes des problèmes de latéralité.

- Enfants à la latéralité contrariée (lorsque l'on a forcé un enfant gaucher à devenir droitier) ce qui peut provoquer des bégaiements.
- Enfants à la latéralité non affirmée (enfants qui utilisent alternativement main droite ou main gauche sans reconnaître la main dominante).

- Enfants à la latéralité croisée (main, oeil, pied ne sont pas latéralisés du même côté).

Trouble de la structure spatiale

L'enfant affecté par ce trouble, se confronte à l'occupation de l'espace. Il ne trouve pas ses limites, il déborde régulièrement dans l'espace de son entourage.

Par rapport à la perception, il a des difficultés à reproduire un modèle tel quel. Sur le plan scolaire, il ne place pas correctement les titres copiés au tableau, il reproduit incorrectement un dessin ou une écriture. Il ne perçoit pas bien les distances et les volumes et engendre des difficultés lorsqu'il doit placer des formes dans un espace donné.

Par rapport à la mémoire, l'enfant n'a pas de points de repère. Il ne retrouve plus sa place, perd ses affaires, ne sait plus où il les a rangés.

Sur le plan scolaire, il n'ordonne pas les dates, les titres sur sa feuille de devoirs, n'ordonne pas bien les unités et les dizaines dans les additions, multiplications, divisions, ce qui provoque un retard scolaire. Ce trouble peut être associé à une incompréhension des données (l'enfant n'utilise pas les termes adéquats dans ses explications).

Ces troubles englobent aussi des difficultés d'orientation, d'organisation spatiale qui nécessiteront sur un plan scolaire une prise en charge individuelle et adaptée.

Structuration temporelle

Troubles de situation, orientation et organisation temporelle.

Situation et Orientation temporelle:

L'enfant n'a pas de points de repère dans le temps, ne se repère pas dans les différents moments de la journée, ne sait pas utiliser un calendrier, ne reconnaît pas le jour, la date ou le mois. Sur le plan scolaire, il aura du mal à utiliser en conjugaison hier, aujourd'hui, demain.

Organisation temporelle:

L'enfant est perdu dans l'organisation du temps, il se perd dans une activité sans maîtriser son temps. Sur un plan scolaire, il a des difficultés à réaliser des devoirs dans un temps donné.

Nous avons souligné l'importance de la psychomotricité et son incidence sur la scolarité.

En qualité "d'école" à la montagne, l'objectif du jeu social s'inscrit non seulement dans l'espace loisir de l'enfant mais aussi dans le soin de son développement scolaire.

Développement affectif et cognitif

Nous nous reposons sur les définitions de Piaget et Wallon pour aborder le jeu dans le développement affectif et cognitif de l'enfant.

Selon Piaget

D'origine helvétique, Jean Piaget est actuellement une référence importante en matière de développement de l'enfant.

Ses études qui ne visaient pas l'enfant lui-même; mais l'enfant comme moyen d'accès pour comprendre le fonctionnement mental des adultes, obtinrent une notoriété internationale.

Le but de ce chapitre n'est pas de décrire en détail les travaux de Piaget. Nous nous arrêterons tout au plus sur ce qu'il dit du jeu et aborderons brièvement le développement de l'enfant et ces différents stades.

Quelques notions pour comprendre la suite sont ici nécessaires.

Pour Piaget, le développement de l'intelligence passe par de nombreux stades. Dans chaque stade, nous retrouvons une série de schèmes que l'enfant devra acquérir.

Chaque schème aura une phase préparatoire, de maturité et d'aboutissement. Chaque schème aura un point d'équilibre, puis un déséquilibre. L'enfant cherchera à rééquilibrer celui-ci. Le travail accompli pour ce rééquilibrage lui permettra de passer au stade suivant.

Non seulement, ce qui a été acquis pendant un stade ne disparaît plus, mais devient utile pour l'acquisition du stade suivant.

Ainsi, Piaget parlera d'accommodation au jeu lors de sa découverte, puis d'assimilation à celui-ci pendant que l'enfant joue.

Chaque enfant l'effectuera avec ses possibilités qui seront différentes en fonction de son développement.

Les stades du développement³:

- I. Période de l'intelligence sensori-motrice, ou stade sensori-moteur.
 1. Exercices réflexes (de 0 à 1 mois).
 2. Réactions circulaires primaires ou premières habitudes (1 à 4 mois).
 3. Réactions circulaires secondaires, coordinations vision préhension (4 à 8 ou 9 mois).
 4. Coordination des schèmes secondaires et application à des situations nouvelles (8 à 12 mois).
 5. Réactions circulaires tertiaires, ou différenciation des schèmes d'action et découverte de moyens nouveaux (12 à 18 mois).
 6. Début de l'intériorisation des schèmes, invention de moyens nouveaux par combinaisons mentales (18 à 2 ans).

- II. Période, ou stade, de préparation et de mise en place des opérations concrètes.
 1. Apparition de la fonction symbolique (2 à 4 ans).
 2. Les représentations préopératoires, représentations statiques (4 ans à 5-6 ans).
 3. Les représentations préopératoires, représentations articulées (5-6 à 7-8 ans).
 4. Les opérations concrètes (7-8 à 11-12 ans).

- III. Période ou stade des opérations formelles:
 1. Genèse des opérations formelles (11-12 à 14 ans).
 2. Les structures opératoires formelles (14 à 16 ans).

Plusieurs stades se différencient dans ce développement.

Le stade sensori-moteur (0-2ans)

- Cette période est le moment où le bébé développe et coordonne ses capacités sensorielles et motrices. L'intelligence, liée à ce stade à l'organisation motrice, se développe vers la fin de la première année. Le passage au stade suivant s'effectue par la découverte, voire la maîtrise, de sa sensorialité qui favorise la modification de son comportement.

³ CARTRON Annick et WINNYKAMEN Fayda, Les relations sociales chez l'enfant, genèse, développement, fonctions, Paris 1995 p.91

La période préopératoire (2 à 7-8ans)

- L'enfant va développer une compétence sensorielle qui lui donne accès au langage et au développement de la pensée. Ceci se manifeste par une période d'intériorisation de l'action, ce qui permet, selon Piaget, une transition entre les actions sensori-motrices du bébé et l'opérationnel de l'enfant. Comme le disent Mesdames Tourrette et Guidetti : « *L'enfant va se servir de ses représentations mentales pour évoquer les objets ou événements qu'il a rencontrés, même s'ils ne sont pas présents : c'est la fonction symbolique ou sémiotique, où l'enfant apprend à exprimer un signifié à l'aide d'un signifiant* »⁴

Le stade opératoire concret (7-8ans à 11-12ans)

- L'enfant va développer des structures mentales de plus en plus mobiles qui vont servir de base à son raisonnement. À ce stade, il est encore dépendant du contenu concret auquel celles-ci s'appliquent, par exemple: une logique mathématique.

Le stade opératoire formel (11-12ans à 15-16ans)

- À ce stade, l'enfant va devenir capable de raisonner en se détachant du matériel concret et aborder l'abstraction. Sa logique évolue, il devient par exemple capable de former des hypothèses et de les vérifier.

Trois catégories de jeux

Au cours de ce développement, Piaget parlera de trois catégories de jeux bien précis : les jeux d'exercices, les jeux symboliques, les jeux de règles.

Jeux d'exercices

Les jeux d'exercices commencent dès la plus tendre enfance. De 0 à 4 mois, on parlera plus volontiers d'exercices réflexes. Le jeu d'exercices hors du contexte purement utilitaire apparaîtra dès la réaction circulaire secondaire qui se situe entre 4 et 9 mois.

En s'appuyant sur le fait que le jeu est bien une activité qui n'a d'autre but que le plaisir qu'il procure, le jeu d'exercices, où l'enfant répète sans cesse un mouvement qui lui plait comme taper dans une boule accrochée au-dessus de son berceau pour en reproduire le mouvement, est bien un jeu.

⁴ TOURETTE Catherine et GUIDETTI Michèle, introduction à la psychologie du développement, Paris, 1994, 1998

- Réaction circulaire : répétition d'une action en vue d'obtenir la même sensation.
- Réaction circulaire primaire: sur son propre corps
- Réaction circulaire secondaire: orienté vers les objets.

Pour Piaget, le jeu d'exercice ne s'arrête pas à la période sensori-motrice. Il se retrouve chez l'enfant par des exercices très simples comme marcher sur un mur à la recherche d'équilibre ou sauter sur un pied jusqu'à en maîtriser parfaitement le mouvement.

Chez l'adulte, il se traduira par des actions comme la découverte de nouvelles fonctions d'un appareil qu'il répètera pour en maîtriser le fonctionnement ou par la répétition indéfinie d'exercices (par exemple sportif), afin d'en maîtriser toutes les variantes.

Le jeu symbolique

Par le jeu symbolique, l'adulte ou l'enfant joue un rôle et devient, pour le temps du jeu, quelqu'un ou quelque chose.

Ces rôles seront certaines fois fictifs, d'autre fois des purs produits de l'imagination ou encore simple reproduction de quelque chose de vécu.

Le jeu symbolique prend une grande importance dans le développement de l'enfant dans le sens où, par ces jeux, l'enfant, à force de rejouer certaines situations, les assimile ou s'en accommode en les réinventant.

Comme le dit Fayda Winnykamen, dans : Les relations sociales chez l'enfant, genèse, développement, fonctions, Armand Colin, Paris 1995, *"L'imitation constitue le pôle accommodateur du moi au réel, le jeu symbolique en constitue le pôle assimilateur, les conduites intelligentes adaptées résultant d'une combinaison d'assimilation et d'accommodation"*.

Entre 3 et 4 ans, le jeu symbolique permet à l'enfant de réaliser des désirs ou de se défaire de certaines angoisses ou situations mal vécues en les rejouant. Trouvant son apogée entre 2 et 6 ans, le jeu symbolique ne se retrouve pas seulement chez l'enfant.

Ainsi, l'adolescent ou l'adulte s'y retrouvent aussi lorsque par exemple ils jouent aux Indiens, à la guerre, ou s'imaginent être dans la peau d'un autre (Héros, célébrités, riches etc...).

Assumer un rôle lors d'un jeu fait partie intégrante des jeux symboliques.

Ces jeux de rôles se distinguent par le rôle que l'enfant prend, ou par celui qu'il donne aux autres. Ils seront attribués de façon fictive en se référant à des situations vécues ou imaginées (jouer à la maman, au papa, au boulanger etc.).

Fayda Winnykamen nous rappelle que pour l'enfant, jouer au boulanger démontre une certaine connaissance du rôle (fonction) et développe aussi une certaine capacité à se "mettre à la place de".

Le jeu de règles

C'est entre 7 et 12 ans que le jeu de règles se développe réellement. Avant l'âge de 4 ans, il est possible d'en voir une apparition mais c'est bien plus tard que cette forme se met en place. À l'âge de 7 ans, l'enfant est encore dans une attitude hétéronome où la loi prime sur le reste, il accepte les règles imposées par les adultes.

Dès 7-8 ans, l'enfant peut envisager d'autres point de vue que le sien, c'est le développement opératoire (opérations concrètes).

À cet âge, les règles ne sont plus simplement appliquées, mais sont acceptées par le groupe. Cela devient dès lors un contrat entre les joueurs plus qu'une application proprement dite des règles. L'hétéronomie ouvre la place à un début d'autonomie.

Selon Fayda Winnykamen⁵ qui reprend les idées de Piaget, il y a trois étapes

Dès 2-3 ans:

- Jeux d'exercices moteurs
- Jeux symboliques

De 5-6ans à 9-10 ans:

- Règles communes à l'ensemble des joueurs
- Règles intangibles
- Règles provenant de l'instance supérieure (adulte en général)
- Règles non modifiables sauf si celles-ci ont été négociés avant le début de la partie.

De 10 à 11 ans:

- S'impose à tous, c'est une loi (si on ne souhaite pas l'appliquer, on ne joue pas, mais si on joue, on suit la règle)
- Consentement mutuel
- Si modification, tous doivent y adhérer
- Jugement objectif des actes et consignes

⁵ CARTRON Annick et WINNYKAMEN Fayda, Les relations sociales chez l'enfant, genèse, développement, fonctions, Paris 1995

Le jeu de règle est en lien direct avec la socialisation de l'enfant. Il collabore très souvent avec d'autres enfants lors de ses jeux de règles.

Les jeux de règles solitaires sont beaucoup moins présents. Ce sont plutôt des jeux d'adultes.⁶

Selon Wallon

D'origine Française, il aborde le développement de l'enfant d'une manière bien plus large que son homologue Jean Piaget qui s'était limité à la genèse de la cognition.

Henri Wallon aborde la question sans séparer l'axe cognitif de l'axe social ou de l'axe affectif. Pour lui, ils sont inséparables et forment ensemble la personnalité de l'enfant.

Ainsi, il émet le postulat que l'enfant est de nature sociale dès sa naissance et que c'est au travers des rapports humains qu'il se construit.

Il démontre l'importance de l'environnement sur le développement des capacités de l'enfant et ainsi comment le programme génétique de base peut être enrichi par ce qui l'entoure.

Wallon et le jeu :

Wallon parle pour commencer de jeux fonctionnels.

Ces jeux sont une répétition de gestes, de mouvements, qui ont pour but de ressentir une sensation déjà connue. Ceux-ci correspondent aux réactions circulaires. Au fur et à mesure, l'enfant améliore son geste et l'explore sous tous les angles possibles

L'enfant traverse ensuite une période de jeu de fiction.

C'est la période où il fait semblant, ou il joue à la poupée. Il simule ce qu'il vit au quotidien, en donnant par exemple à manger à sa poupée, ou en imitant certaines scènes vécues.

Ensuite vient le jeu d'acquisition où l'enfant va effectuer des efforts pour comprendre, pour exécuter.

Il ne cherche plus à répéter mais à se dépasser et à acquérir de nouvelles capacités.

⁶ HESSELNBERG Michael, Etudiants du Secteur Social Psychologie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, 2001

Comme dernière étape, l'enfant passe par le jeu de fabrication. Cette phase se caractérise par la création, la transformation, la modification et la destruction d'objets.

Wallon parle aussi de jeux d'alternance qui se produisent dans la petite enfance lors du jeu fonctionnel.

Une analyse de Jalley : *Les relations sociales chez l'enfant* de Cartron Annick et Winnykamen Fayda nous explique bien ces jeux.

« Jeux d'alternance. Catégorie de jeu décrite par H. Wallon, et consistant dans l'alternance des rôles de patient et d'agent. Leur développement occupe le cours de la troisième année, dans la période qui précède l'affirmation de l'identité personnelle marquée par la crise de 3 ans. Les variétés en sont multiples : donner et recevoir une tape, se cacher et chercher, se sauver et rattraper. La situation y est décomposée en deux phases active et passive, et l'enfant y teint tour à tour le rôle d'auteur et celui de victime. Ces jeux permettent à l'enfant de faire l'apprentissage de la réciprocité des rôles, de la complémentarité des rapports entre partenaires. La pratique de l'alternance prépare l'affirmation du moi personnel, en introduisant au sein du sujet la bipartition entre deux pôles, condition de la prise de conscience de soi. Une variété particulière des jeux de réciprocité est constituée par les monologues dialogués ou l'enfant prête sa voix à deux interlocuteurs avec une intonation différente »⁷

Ces différentes formes de jeux s'entremêlent.

En effet, les jeux fonctionnels se retrouvent en partie à l'âge adulte mais les jeux de fiction aussi. L'imitation de l'entourage par exemple se retrouve tout au long de la vie. La forme en est différente ; mais les deux actions sont des jeux de fiction.

Wallon nous décrit le jeu en séparant le jeu de l'enfant de celui de l'adulte.

Chez l'adulte, il dira que l'on peut l'opposer au travail en lui donnant la fonction de repos ou de délasserment.

Par contre, chez l'enfant, on ne peut pas en dire autant car il est l'essentiel de son temps et il y met toute son énergie.

En résumé, ce qui s'oppose le mieux au travail c'est la sieste, le repos, le délasserment; le jeu n'offrant qu'un répit psychique par sa fonction d'activité ludique

⁷ Jalley, in Doron et Parot, 1991, p.389. In CARTRON Annick et WOMMYKAMEN Fayda, *Les relations sociales chez l'enfant*.

Développement socio relationnel

Nous aborderons le thème de la socialisation de l'enfant pour la tranche d'âge qui nous concerne, c'est-à-dire de 7 à 12 ans. Le contenu s'appuie essentiellement sur les ouvrages de RAYMOND-RIVIER Berthe, le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Bruxelles 1986, ainsi que CARTRON Annick et WINNYKAMEN Fayda, Les relations sociales chez l'enfant, genèse, développement, fonctions, Armand Colin, Paris 1995.

Le début de l'école à la montagne commence vers 7 ans et marque un tournant dans la vie du groupe et la relation avec les pairs.

Entre 3 et 6 ans, l'enfant répond à ce que Piaget appelle « l'égoïsme de la pensée ». Cela signifie qu'il confond son point de vue avec celui d'autrui. Il n'imagine pas qu'il puisse y avoir d'autres perspectives que la sienne, il pense que son point de vue est le même que celui de tout le monde. Ainsi, un enfant qui vers 5 ans saura distinguer sa droite de sa gauche se trompera régulièrement lorsqu'on lui demandera de désigner la droite et la gauche de celui qui lui fait face.

L'enfant se situe à cet âge encore dans une phase d'isolement, l'empêchant de jouer réellement avec les autres (chacun joue pour soi).

Il passera par ce que l'on appelle « le monologue collectif » ou chacun parle pour soi, les petits annoncent et commentent tout ce qu'ils font ou vont faire mais ne s'adressent pas forcément à quelqu'un, ce qu'ils recherchent surtout c'est la présence de l'adulte qui est plus importante que la relation avec ses pairs.

De l'hétéronomie, (phase où la règle du jeu demeure extérieure à sa conscience au lieu d'être intériorisée,) l'enfant passera vers l'autonomie (les règles ont été inventées par les enfants à la suite d'un accord mutuel).

À l'étape où le jeu symbolique s'efface au profit du jeu de règle, l'enfant mettra en valeur l'importance de la compagnie d'autres enfants. Il s'agira de l'indépendance et de la valorisation que produit le groupe.

L'enfant doit trouver le moyen face à l'adulte de se montrer grand et, une de ses possibilités, est de s'associer au groupe. C'est ainsi qu'entre 7 et 9 ans, l'esprit de collaboration se met petit à petit en place.

L'enfant n'est pas encore dans la perception de sa personnalité mais ce qui compte pour lui c'est la force du groupe auquel il s'identifie et par lequel il est valorisé.

On peut très bien observer que lors de l'entrée à l'école, les copains prennent de plus en plus d'importance face au cercle familial.

C'est d'ailleurs à cette période que les règles entre enfants apparaissent. Il devient fidèle aux règles instituées par le groupe.

À cet âge, l'enfant développera ce que Freud ou Piaget appellent le Jugement moral chez l'enfant. Ils parleront de développement du « surmoi » ce qui signifie développer une morale, (conscience de ce qui est bien ou mal) jusqu'alors en référence à l'adulte, envers ses parents, envers ses pairs et par conséquent vis-à-vis de la société.

(À 4 ans, il est plus grave de mentir à ses parents par contre, à 8 ans, il devient plus grave de mentir à ses amis).

Vers 7 ou 8ans, l'enfant entre dans une phase différente que Freud a appelé « la phase de latence ». C'est le moment où, les pulsions sexuelles sont mises de côté pour faire place à un intérêt grandissant pour toutes nouvelles connaissances. Il se passe un changement radical de la pensée modifiant les représentations que l'enfant avait du monde ainsi que son rapport à autrui.

« La pensée logique...en délivrant l'enfant de son égocentrisme va enfin lui donner prise sur la réalité : jusqu'alors soumis à toutes les illusions de sa perception, il devient capable de les rectifier par le raisonnement et d'introduire dans le monde mouvant et trompeur des apparences ordre, stabilité et cohérence.⁸ »

Reymond-Rivier nous parlera ensuite de la conséquence de la pensée logique dans les rapports au groupe. Nous pourrons apprendre comment vers 8 ans, l'enfant pourra commencer à se mettre à la place de l'autre engendrant une coopération et autonomie réelle ainsi que des relations durables tant envers des individus qu'envers le groupe.

Cette coopération, au début limitée, s'ouvrira vers une dizaine d'année pour devenir de plus en plus forte. À cet âge, le rapport de force se fait sentir au sein du groupe. Ainsi, les enfants établiront des règles pour de très nombreux jeux afin de déterminer qui est le meilleur, le plus fort, le plus rapide et ainsi créer leur place dans le groupe.

Autour de 9 ans, le concept du groupe évolue en "esprit de bande" et les rôles se précisent en laissant apparaître des meneurs et ceux qui suivent.

Ainsi au cours de cette évolution du jeu collectif à la bande, nous percevons les différentes étapes des jeux garçons et filles ensemble, des jeux des enfants du même sexe et des jeux liés à la naissance de la personnalité.

⁸ RAYMOND-RIVIER Berthe, Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Bruxelles 1986

Dans ce processus de manifestation de la personnalité, le groupe change dans sa structure et se renforce sous l'impulsion de meneurs.

Ces meneurs sont d'une part souvent des enfants ayant développé des aptitudes supérieures à la moyenne, qui ont reçu une santé psychique et affective au sein du cercle familial et d'autre part par l'enfant qui est devenu audacieux, qui a développé un pouvoir par la force et l'impose par la peur et les menaces.

Néanmoins la vie de groupe permet à l'enfant d'établir différentes expériences de solidarité, d'affirmation, d'opposition, de conciliation et de décisions concertées. L'enfant apprend à travers cela à considérer l'autre dans son point de vue par rapport au sien. Il dépasse ainsi son égocentrisme et découvre la satisfaction au-delà la frustration.

Les meneurs

Il est fort difficile de dépeindre un portrait qui pourrait correspondre à tous les meneurs et qui pourrait les définir tant il peut y avoir des paramètres différents.

Force physique, capacité à résoudre les conflits, amitié, compétences spéciales, aspect physique, prestige, popularité, ascendance etc.

Nous retrouverons cependant l'autorité physique et l'autorité morale.

Pour la première, l'enfant meneur exercera sa position par la force et utilisera la peur de l'autre pour se faire respecter :

« Si tu ne fais pas cela je te tape... »

Quant à la seconde, c'est une admiration et/ou une fascination venant des autres basées sur la beauté, l'habillement, les performances sportives, ou par « prestige naturel » qui signifie n'avoir rien entrepris mais avoir une autorité naturelle.

Toujours selon Raymond-Rivier, « *le prestige de la force et de l'adresse physiques l'emporte à cet âge sur l'esprit de camaraderie et la solidarité. Non que ces dernières qualités ne jouent aucun rôle, mais elles viennent après les premières dans l'échelle de valeurs*⁹ ».

Vers 10 ans, une inversion s'effectue. Les performances passent en second plan et la camaraderie en premier.

La tricherie prend dès lors une autre dimension:

- Vers 6 ans, l'enfant aurait dit d'un tricheur qu'il ne sait pas jouer ou qu'il n'a pas compris.

⁹ RAYMOND-RIVIER Berthe, le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Bruxelles 1986 p.151

- Vers 8 ans, il faut que les autres s'en aperçoivent et que cela leur porte préjudice pour que cela soit de la tricherie, il faut que cela empêche le jeu de se dérouler correctement.
- Vers 9 ans, la tricherie est vue comme une trahison, comme « déloyauté » envers ses camarades, mais pas encore trop importante car la performance passe encore avant la camaraderie.
- Après 10 ans, c'est autre chose, car l'esprit d'équipe surclasse la performance. Alors la tricherie devient grave et peut être synonyme de rejet partiel ou définitif de la « bande ».

D'une pensée hétéronome, l'enfant va donc passer à une pensée autonome, axée sur le respect des autres et la camaraderie, et continuera à se développer pendant l'adolescence et même l'âge adulte.

Évolution de l'enfant par rapport à lui-même :

À cet âge (environ 10 ans) la confiance en soi, le courage et l'audace sont réveillés. En trouvant sa place au sein du groupe, en découvrant ses compétences, l'enfant prendra confiance en lui.

L'importance du groupe permet à l'enfant d'expérimenter sa propre valeur, de mesurer ses propres forces, son influence sur les autres et ce qu'il est capable de réaliser avec ses pairs.

L'évolution de l'affirmation de soi passera par l'esprit critique vis-à-vis des autres et de lui-même, par une conscience morale ou non, qui le valorisera ou le rejettera et petit à petit objectivera le monde autour de lui.

3.3 L'école à la montagne, un cadre spécifique

Historique

« Permettre aux enfants de manger, dormir et respirer. Au début du XXe siècle, de nombreux écoliers citadins souffrent de tuberculose, de malnutrition ou de fatigue excessive, et il n'est alors pas possible pour eux de partir en vacances...¹⁰ »

C'est en partie sur ce type de constat que certaines villes comme Lausanne vont s'appuyer pour souligner le manque de lieux fixes ou de maison ayant du personnel capable de prendre en charge les enfants pendant les vacances scolaires.

Pro Juventute, le Rayon de Soleil, la jeunesse suisse romande sont autant d'organisations qui s'attellent aussi à ce problème.

Que ce soit pour la commune de Lutry dans les années 20, de Morges, Renens, Lausanne, Prilly dans les années 50/60 ou de Vevey dans les années 70, de nombreuses villes Suisses adhèrent à ce type de projet, ressentent un besoin réel et achètent une voire des maisons.

La plupart du temps, elles sont situées loin des grandes villes, ou du moins dans un espace (à l'époque de l'achat) entouré de verdure.

Peu à peu, cette prise en charge dépassera le cadre des vacances, pour s'étendre aux camps organisés par l'école et devenir des lieux de vie hebdomadaire.

La colonie de vacances de la ville de Prilly

Pour la commune de Prilly, c'est le 12 octobre 1957 que le Conseil communal accepte d'étudier une motion déposée par Monsieur le Conseiller Maurice Pradervand invitant la Municipalité à examiner la possibilité de créer une colonie de vacances.

En 1958 la commune fait de nombreuses recherches et décide, en septembre

¹⁰ Site de la ville de Lausanne : (En ligne). Adresse URL : <http://www.lausanne.ch> (Site consulté le 15 septembre 07)

1959 d'acquérir une propriété.

En 1960, la première colonie de vacances y prend ses quartiers et en 1969, quatre classes primaires débutent ce qui est actuellement l'école à la montagne. Pour encadrer les enfants, la ville y engage un couple (gérant et cuisinière) puis plus tard, y ajoute un animateur.

Mise en place au début du siècle pour diverses raisons d'hygiènes, ou pour aider certains enfants mal nourris ou malades à passer de meilleures vacances, les écoles à la montagne s'ouvrent et deviennent des lieux d'apprentissage complémentaires à l'école. Ils se complètent sur de nombreux points jusqu'à devenir, du moins pour l'établissement primaire de la ville de Prilly, obligatoires. Différentes notions y sont travaillées comme la vie en communauté, la découverte de la nature, le partage etc.

Buts et valeurs

Généralités

Le passage à l'école à la montagne est inscrit dans les activités obligatoires proposées dans le cadre scolaire.

Une semaine dans un tel lieu deviendra l'occasion pour l'équipe éducative (enseignants, équipe en place, moniteurs..) de travailler différentes attentes et besoins de chacun par des activités autres que celles qui peuvent être mises en place en classe.

En effet, rester ensemble pendant cinq à douze jours consécutifs permet à l'enseignant et à l'enfant de prendre du temps pour atteindre les différents buts souhaités et d'envisager l'un par rapport à l'autre des approches et apprentissages nouveaux.

L'équipe pourra donc travailler la cohésion de groupe, le dépassement de soi et l'entraide. Les jeux, la marche, l'exploration des terrains en milieu de montagne favoriseront l'amélioration de la motricité.

Il est précisé dans la Charte Cantonale des Centres de Loisirs de 1993 :

« L'action éducative, complémentaire à celles de la famille et de l'école pour les enfants et les adolescents, correspond au mandat des centres. L'action éducative repose sur une relation personnalisée - ou au sein d'un groupe - dans le cadre d'un projet d'animation visant le développement personnel de tous les usagers, en particulier des enfants, pré-adolescents et adolescents ».

Le mandat de l'école à la montagne est en partie similaire à celui des centres

de loisirs. On y retrouve par conséquent certaines valeurs et besoins élaborés dans cette charte.

Il sera donc, par principe, important de proposer des activités adaptées au développement physique et psychique de l'enfant.

Les jeux et les activités seront choisis en fonction des besoins de chaque âge ; ils viseront à stimuler la curiosité et l'envie d'en savoir plus.

Le rôle de l'animateur n'est pas d'enseigner un savoir mais de faire découvrir lors de tous les moments de la vie, le sens que l'on porte à ses actes, et les différents comportements à adopter en groupe.

Il contribue à rendre le jeune responsable par des activités qui deviennent un support à un apprentissage et favorise la relation. L'animateur, ainsi que l'ensemble des adultes présents sont à l'écoute des jeunes dans leurs besoins et leurs difficultés.

Le cadre particulier de l'école à la montagne, lui offre de nouvelles opportunités de rencontre et de relations.

Les différentes activités de l'école à la montagne contribuent à l'épanouissement individuel et collectif des jeunes. Axées particulièrement sur la vie communautaire et le travail en groupe, ces activités renforcent l'autonomie, l'écoute, les rencontres et la solidarité avec comme objectif général le développement de nouvelles compétences au service d'un savoir-être responsable.

Pour qui

Plan-Sépey est une école à la montagne, appartenant à la commune de Prilly. Elle accueille des classes primaires et secondaires (école à la montagne et camps de ski) durant toute l'année ainsi que des enfants de six à douze ans pendant les colonies de vacances d'été et d'automne.

Pourquoi

L'école à la montagne vise à développer :

Les compétences sociales de l'enfant grâce à la vie en communauté, en favorisant la collaboration et l'esprit d'équipe par différentes activités.

La personnalité de l'enfant au travers des interactions avec les autres, le dépassement de soi et la gestion des contraintes imposées par le groupe.

L'autonomie de l'enfant qui, séparé de ses parents pendant une semaine, parfois pour la première fois, pourra se renforcer dans la gestion de ses sentiments. Il coupera pour une courte durée le lien familial et découvrira d'autres règles de vie et peut-être d'autres valeurs qu'il devra apprendre et respecter. Ce sera également l'occasion pour les parents de vivre une séparation avec leur enfant.

Le développement de l'autonomie est également favorisé par les différentes activités, lors desquelles l'enfant devra faire face seul à certaines situations, que se soit pour des petites choses de la vie quotidienne (manger, se laver, ranger ses affaires...) ou pour se faire une place dans le groupe.

L'éveil à une attitude responsable dans les différents actes de la vie, notamment en lien avec le développement durable.

L'école à la montagne favorise également de multiples découvertes :

Découverte d'un lieu différent du lieu de vie habituel, celui d'une région de montagne, d'un environnement alpin, de la faune et de la flore, découverte de valeurs qui sont propre à ce lieu.

Découverte d'activités comme les sports, les marches, les jeux collectifs ou individuels, les bricolages etc.

Découverte de ses propres limites lors d'efforts intenses, de grande fatigue ou de contrainte imposée par la vie de groupe.

Découverte de ses pairs par le partage d'activités, découverte sous un jour différent des enseignants en passant avec eux d'autres moments que les moments scolaires (et vice-versa).

Découverte pour les enseignants

L'école à la montagne permet aux enseignants de découvrir, à travers le vivre avec, une partie de la personnalité des élèves différente de celle perçue à l'école.

Un lien différent (notamment au travers des jeux) de celui de l'école peut être créé et un nouveau regard sur l'enfant est favorisé.

Comment

Par la mise en situation de vie en groupe, les activités individuelles que l'enfant

a l'habitude d'accomplir seront placées de côté. En revanche, il découvrira la solidarité et le partage que la vie de groupe impose par une participation à tous les moments de la journée.

L'enfant sera aidé individuellement, s'il en manifeste le besoin, par un processus d'accompagnement dans ses projets. L'équipe en place s'engage à entreprendre avec l'enfant et pas seulement pour l'enfant.

Les jeux collectifs et jeux de pistes

La cohésion de classe ou de groupe est favorisée par des jeux d'entraide ou d'équipes qui seront toujours préférés à des jeux de compétition. De cette manière, l'enfant apprend à se responsabiliser par rapport à son environnement, qu'il soit naturel ou social — par exemple en initiant des rencontres avec des personnes âgées du village — ; en apprenant à se comporter de façon adéquate, en groupe, sans adulte, dans un village ; à trier les déchets ; à connaître l'environnement montagnard.

Bricolages

Par les activités manuelles, les enfants sont amenés à manier différents outils, à mener des projets jusqu'au bout, à développer leur créativité et la valorisation personnelle.

Le résultat de leur travail, est ainsi mis en valeur.

Les bricolages proposés sont adaptés aux âges et aux aptitudes respectives.

Randonnées

La randonnée permet à l'enfant de découvrir un environnement différent de celui de la ville, d'exercer son pied à des terrains différenciés, de dépasser ses propres limites, d'apprendre à s'orienter, à reconnaître différents éléments de la faune et de la flore.

Ces activités sont des moments privilégiés d'échanges tant avec ses pairs qu'avec les adultes présents.

Sports

Les activités sportives, comme les jeux, permettent de développer la solidarité et l'entraide. L'enfant aura l'occasion de se surpasser et parfois de se montrer sous un jour différent à ses camarades qui lui attribueront dès lors une autre place dans le groupe.

Les enfants ont parfois l'occasion de s'essayer à de nouveaux sports, de découvrir de nouvelles règles qui pourraient devenir par la suite des activités qu'ils pratiqueront régulièrement.

Les camps de ski en particulier seront l'occasion pour certains de pratiquer une activité sportive de manière intensive durant toute une semaine ou de découvrir quelque chose d'inconnu.

Vie en communauté

L'enfant apprend à partager un lieu de vie, à gérer ses affaires, à prendre sur lui lorsqu'il est en conflit avec l'un de ses camarades de chambre ou encore lorsqu'une activité obligatoire ne lui convient pas.

Il apprend à vivre avec un nombre restreint d'adultes qui ne sont pas à son seul service. Il apprend à se conformer aux règles communes et découvre par là certaines exigences liées au groupe.

De cette manière, il est encouragé à développer ou renforcer ses aptitudes à effectuer certains actes de la vie quotidienne (repas, hygiène, sociabilité, etc.).

Parfois, il sera amené à organiser des activités pour l'ensemble du groupe ce qui l'amènera à se confronter d'un autre point de vue – en tant qu'organisateur – aux contraintes liées au collectif.

Éveil à une attitude responsable

Pendant son séjour, l'enfant pourra mettre en pratique les quelques notions théoriques sur la sensibilisation à l'environnement qu'il aura entendu chez lui, en classe ou que nous lui apporterons.

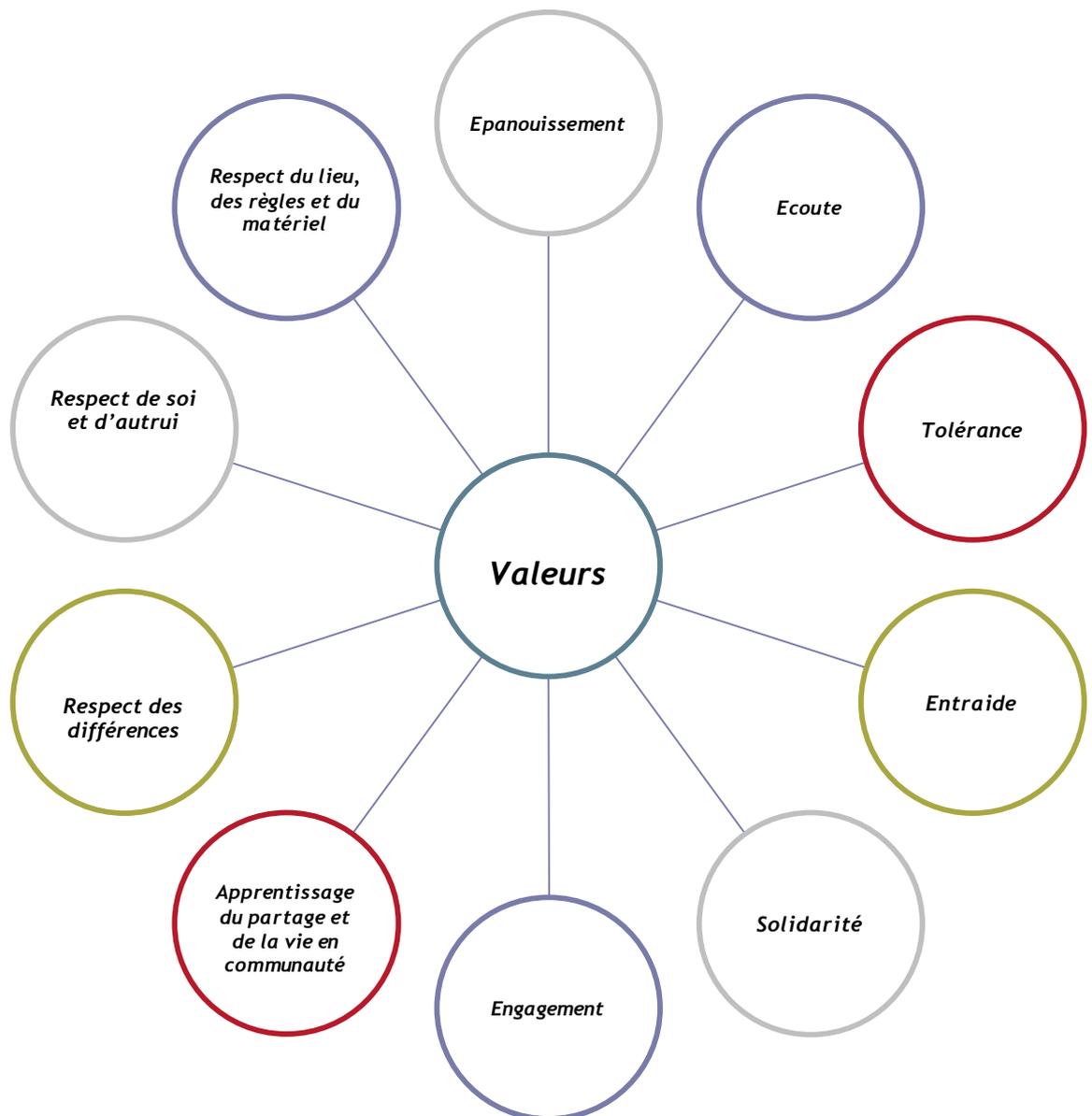
Il abordera ces notions par des rencontres intergénérationnelles qu'il pourra faire à Gryon, par un apprentissage des noms des montagnes, de la faune et de la flore entourant la colonie, par la découverte de ce qu'est un agenda 21 (plantation à Plan-Sépey de 150 arbres, par des enfants de Prilly en 2001), par une sensibilisation à l'économie d'énergie et au tri des déchets constante pendant le séjour, par une visite de la déchetterie ou toutes autres occasions qui s'y prête.

Pratique et théorie permettent à l'enfant de mieux ancrer en lui certains apprentissages.

Valeurs

Passer une semaine de vie en communauté demande à chacun des efforts. Au-delà des résultats attendus de chaque activité proposée, l'apprentissage des différentes valeurs mentionnées ci-après nous semble fondamental.

FIGURE 1 : VALEURS TRAVAILLEES



3.4 Responsabilité citoyenne

Définition

Les préoccupations actuelles nous sensibilisent à la notion de responsabilité citoyenne. De nombreux groupes dans le cadre de l'éducation s'y intéressent. Le milieu de l'animation dans l'école à la montagne nous offre un espace privilégié pour transmettre ces valeurs.

Au sens large, la responsabilité citoyenne invite à se questionner sur les problèmes mondiaux de l'économie, sur les valeurs et les principes de chacun quelle que soit sa culture, sa nationalité ou son appartenance, sur la liberté individuelle, sur l'égalité sociale dans le monde ou sur une éthique mondiale.

C'est aussi respecter à tous moments l'homme, reconsidérer les liens inter-générationnels, l'environnement, la faune et la flore, la planète dans son immensité, dans son intégralité, dans son évolution.

Avoir un sens civique, c'est porter une attention aux différentes conséquences engendrées par l'utilisation des énergies, le tri des déchets, etc.

Dans le cadre de ce travail, j'entends, tout d'abord, par responsabilité citoyenne, un certain type de comportement, une attitude empreinte d'une philosophie qui se veut respectueuse de soi-même, des autres et de l'environnement au sens large.

Jacques Delors¹¹ définit quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble.

Le quatrième pilier, *apprendre à vivre ensemble*, en harmonie avec le milieu, nous offre l'opportunité d'éduquer l'enfant à la responsabilité citoyenne.

Cette responsabilité citoyenne pourrait aussi s'appeler, dans ce contexte, éducation citoyenne.

¹¹ Delors Jacques, L'éducation un trésor est caché dedans, Paris, 1996. Unesco 1996.

Les quatre piliers de l'éducation citoyenne

" *L'éducation doit transmettre massivement et efficacement de plus en plus de savoirs et de savoirs faire évolutifs, adaptés à la civilisation cognitive, parce qu'ils sont les fondements des compétences de demain*".

C'est avec ces concepts que Jacques Delors nous parle des 4 piliers de l'éducation,¹³¹²

L'éducation s'organise autour de 4 apprentissages qui deviendront, aux cours des différentes étapes de la vie, les *piliers de la connaissance*.

- apprendre à connaître
- apprendre à faire
- apprendre à être
- apprendre à vivre ensemble

Ces 4 apprentissages collaborent en permanence pour construire l'individu. L'enseignement dans nos écoles travaille spécifiquement à *l'apprendre à connaître* et expérimente un certain *apprendre à faire*. Notre démarche d'animation scolaire complétera ces acquisitions par *l'apprendre à être* et *l'apprendre à vivre ensemble*.

Dans l'optique de Jacques Delors¹³, " *Une nouvelle conception élargie de l'éducation devrait permettre à tout individu de découvrir, d'éveiller et de fortifier son potentiel créateur - de mettre au jour le trésor caché en chacun de nous.*"

Apprendre à connaître

Il s'agit d'apprendre à comprendre le monde qui nous entoure, à développer les moyens pour cette compréhension (c'est à dire : perception, observation, représentation).

Soulignons l'importance du plaisir de comprendre, de connaître et de découvrir l'étude, au delà d'un savoir livresque.

Cette approche est un élargissement de la connaissance. Elle stimule une

¹² ¹³ Delors Jacques, L'éducation un trésor est caché dedans, Paris, 1996. Unesco 1996.

curiosité, un sens critique et appréhende le réel grâce à l'autonomie du jugement.

De ce point de vue, l'enfant devient partenaire du savoir et "*ami de la science*".

L'importance ne sera pas de *tout* connaître, mais d'évoluer dans la démarche de la connaissance qui nécessite l'apprentissage de l'attention, de la mémorisation, et du penser.

Apprendre à faire

Cet apprentissage est lié à la question de la formation professionnelle.

Dans le cas de l'élève, il s'agira de mettre en pratique ses connaissances et comment explorer ses compétences dans diverses activités pratiques qui détermineront ses choix professionnels et aptitudes.

Apprendre à être

L'éducation a pour mission de développer chez l'individu "*esprit et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité*". (p. 102)

Apprendre à être signifie devenir acteur de sa propre pensée, acquérir un jugement personnel pour faire face aux situations de la vie.

Plus que jamais cet apprentissage se conquiert par l'éducation familiale, scolaire et sociale.

Elle se manifeste chez l'enfant par le développement d'un savoir imaginaire et une appréciation du monde à partir de son ressenti.

Cela alimente la diversité des talents et l'imagination créatrice de l'enfant.

Cela nous conforte également dans tout ce que l'on peut offrir aux enfants comme occasions d'expériences esthétiques, artistiques, scientifiques, sportives, culturelles et sociales.

Apprendre à vivre ensemble avec les autres

Le savoir vivre ensemble exige de développer chez l'enfant l'intérêt pour l'autre et l'engagement dans des projets communs.

Une des tâches de l'école est d'enseigner les similitudes et les diversités de l'espèce humaine et l'inter-dépendance des hommes entre eux.

Intérêt pour l'autre

Connaître l'autre, nécessite la connaissance de soi.

L'enfant doit donc, dans une première phase, développer une connaissance de lui même, pour mieux comprendre les autres.

Une éducation à l'empathie s'avère nécessaire et bénéfique aux rapports sociaux ultérieurs.

Comprendre les différences culturelles et religieuses favorise les rapports sociaux. L'enseignement de l'histoire, des civilisations, de l'histoire des religions sont des outils bénéfiques à cette démarche.

Engagement dans des projets communs

L'élaboration de projets en commun stimule positivement les relations entre les enfants. Ainsi un jeu collectif estompe les différences et met en valeur la solidarité et l'effort communs.

Ces projets coopératifs favorisent les initiatives et créativité individuelles au service du groupe.

Concluons avec la métaphore de Jacques Delors¹⁴ à ce propos:

"L'éducation est en quelque sorte tenue à la fois de fournir les cartes d'un monde complexe et perpétuellement agité et la boussole permettant d'y naviguer"

Plusieurs dimensions ressortent du concept "responsabilité citoyenne":

Préserver les liens inter-générationnels (tirer les enseignements du passé)

Ces rencontres peuvent être bénéfiques, aussi bien pour les jeunes que pour les personnes âgées.

En effet, les personnes retraitées sont souvent mises à l'écart par leur inactivité partielle (due à l'arrêt de leur travail) ou simplement par l'isolement suite à la perte de facultés liées à la vieillesse ou de leur cercle social réduit.

Rencontrer la jeunesse leur permet d'être valorisées dans leur expérience de vie.

Des liens peuvent dès lors se créer et de nouveaux horizons peuvent être découverts par les uns comme par les autres.

Pour les jeunes, ces rencontres sont l'occasion de découvrir un enseignement

¹⁴ Delors Jacques, L'éducation un trésor est caché dedans, Paris, 1996. Unesco 1996.

de valeurs, de traditions, d'attitudes oubliées et pas forcément cultivées dans les familles.

Apprentissage des règles

Dans une collectivité, les règles peuvent être un des moyens d'établir entre les hommes les limites acceptables des actions des uns ou des autres.

Elles permettent de se situer face aux autres, de savoir si l'on est dans la légalité ou l'illégalité, de tempérer nos rapports avec autrui.

Ces règles permettent dans le contexte éducatif de donner à l'enfant des repères précis de comportements sociaux et d'évoluer dans son rôle d'enfant par rapport à l'adulte et à la fonction qu'il incarne.

Apprentissage des rôles, responsabilisation

Situer les gens dans leurs fonctions permet de trouver sa place à leur côté.

Lorsque l'on connaît notre rôle par rapport à celui de ceux qui nous entourent, nous devenons libres de le jouer de manière adéquate.

Par ces rôles, le jeune a l'occasion de modifier sa place dans le groupe.

Quelquefois il décide et prend ses responsabilités face aux autres, d'autres fois il doit valider l'avis des autres sans être forcément d'accord.

La majorité en nombre, le pouvoir d'un leader ou d'un adulte, le charisme d'un pair, sont autant d'aspects qui peuvent influencer ces rôles.

Respect de soi, d'autrui

Se respecter soi-même, c'est d'abord écouter ses besoins, ses désirs et les mettre en lien avec ceux des autres pour constater s'ils sont réalisables ou pas.

C'est croire en sa personne, c'est reconnaître que certaines pensées nous sont propres. Que les pensées, la plupart du temps, viennent de l'entourage est une certitude; mais l'individu se les approprie et les personifie.

Respecter l'autre, c'est l'écouter jusque dans sa différence et, dans un premier temps, ne pas le juger.

C'est dire à la personne ce que l'on pense sans pour autant la blesser et ceci en choisissant des mots qu'il ou elle peut entendre.

C'est prendre en compte l'autre dans tout ce que l'on ignore de son histoire et le comprendre.

Il ne s'agit pas d'adhérer forcément à ses choix, mais de l'écouter, de prendre ce qui nous touche pour que chacun apprenne de l'autre et reparte enrichi.

Ainsi les rencontres inter-culturelles développent une citoyenneté, non pas d'un peuple, mais du monde.

Attitude participative et responsabilité

Dans un contexte social, l'enfant peut avoir une attitude réflexive ou participative. L'attitude de réflexe ou de retrait génère des qualités d'écoute, d'observation, de réflexion sur l'activité, tandis que l'attitude participative engage la volonté, le courage, la confiance en soi et mobilise la créativité.

Développer ces deux attitudes me paraît essentiel pour la responsabilisation. Elles se complètent. Par responsabilisation nous entendons la capacité de l'enfant à se positionner face à ses camarades et à l'activité. Trouver sa place en tant qu'acteur aussi bien qu'observateur, que décideur.

Sensibilisation à l'environnement

L'enfant habite et évolue dans un lieu géographique et un environnement particulier. Connaître cet environnement : la faune, la flore ou la géologie du lieu, c'est acquérir autant de connaissances qui tendent à s'oublier, mais qui pourtant sont essentielles au développement de la responsabilité citoyenne.

A l'école, l'enfant reçoit la connaissance du monde végétal et animal. Lors d'animation à l'école à la montagne, il sera mis en situation d'observation et de connaissance réelle. Ainsi, le renard, la biche, l'écureuil, le bouquetin, le chamois, l'aigle ou le gypaète sont observés dans leurs contextes de vie et ainsi intégrés par l'expérience.

L'enseignement de la géographie en 5ème année sera perçu non seulement sur une carte, mais au cours d'une promenade. L'enfant aura dû gravir un col pour le redescendre et découvrir les vallées.

L'impact de l'expérience le marque profondément et s'inscrit dans une mémoire indélébile. Ceci stimule son intérêt et éveille le sens de l'initiative pour explorer le monde. Chaque jour le nom des montagnes, les essences des arbres (choix de tel ou tel bois pour la construction des cabanes), les types de feuilles persistantes ou non, la qualité et la dureté ou friabilité des roches (ardoise, gypse, granit..), seront l'objet de cette connaissance de terrain.

L'éducation à l'écologie nous mobilise tout particulièrement:

- Sur le plan de l'économie d'énergie, notre attention se porte sur le chauffage, la lumière, la consommation d'eau dans le cadre de la vie quotidienne.
- Sur le plan de la préservation de la terre et de l'environnement nous portons notre attention sur le tri des déchets et une attention particulière à la décomposition des matériaux jetés dans la nature.

Ainsi, nous utilisons lors de jeux de piste la pyramide des déchets¹⁵ obtenue à l'office du tourisme de Gryon et complétée par les informations trouvés sur certains sites.¹⁶

La responsabilité citoyenne s'éduque dès l'enfance par l'habitude et l'imitation des adultes. Cette conviction nous conforte et nous guide dans notre démarche.

3.5 Synthèse de la partie théorique :

Cette première partie m'a permis d'élaborer un cadre théorique. J'ai considéré le concept du jeu et plus précisément le jeu dans le développement de l'enfant. J'ai commencé mon travail par la partie psychomotricité ; je pensais en avoir besoin pour l'analyse, mais par la suite, le choix du jeu des Loups-Garous comme contexte d'observation m'a obligé à réorienter le travail laissant ainsi de coté une partie de la psychomotricité. Je garde tout de même ces connaissances et les utilise quotidiennement dans mon travail. L'analyse se penchera donc plus sur l'aspect cognitif et social de l'enfant, ainsi que le concept de responsabilité citoyenne que j'ai développé dans cette partie.

¹⁵ Cf. en annexe n°4.

¹⁶

http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/Environnement_Fr/media/documents/guide-anim-icare.pdf
www.stopdechets.nc/pdf/fiche1.pdf

4. METHODOLOGIE

4.1 Hypothèses

Tout d'abord, revenons à notre question de départ, à savoir : Dans quelle mesure les jeux collectifs, dans une école à la montagne, favorisent-ils le développement de la responsabilité citoyenne chez les enfants de 7 à 12 ans ?

La construction du cadre théorique ainsi que les observations empiriques nous ont permis d'élaborer une hypothèse de recherche postulant que :

Le jeu collectif dans une école à la montagne favorise le développement de la responsabilité citoyenne.

Dans le concept de la responsabilité citoyenne nous nous sommes concentrés plus particulièrement sur la dimension: « apprendre à vivre ensemble ». Ce point, articulé avec le jeu dans le développement de l'enfant et les contextes d'activités présents à l'Ecole à la Montagne nous ont amené aux trois hypothèses de terrain suivantes :

Hypothèse 1

- Le jeu collectif favorise l'apprentissage des règles des participants

Hypothèse 2

- Le jeu collectif favorise l'attitude participative et la responsabilité des participants

Hypothèse 3

- Les activités organisées dans le contexte de l'école à la montagne permettent de sensibiliser les participants à l'environnement

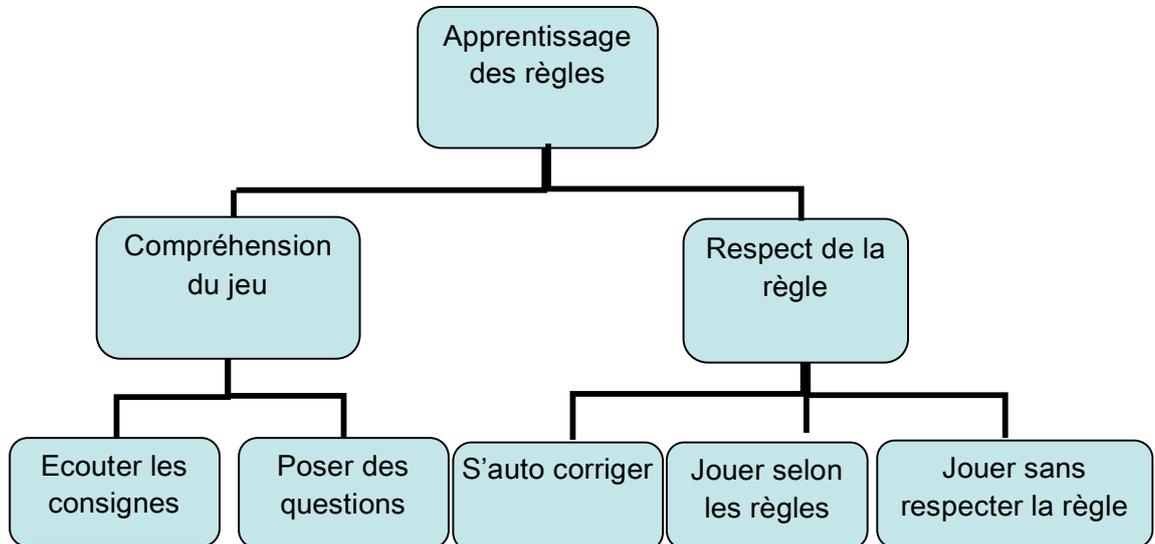
4.2 Modèle d'analyse

Chacune des trois hypothèses de terrain est analysée de manière autonome, et

s'organise de la manière suivante :

L'analyse de l'apprentissage des règles s'organise comme suit :

FIGURE 2 : ARBRE DES HYPOTHESES 1



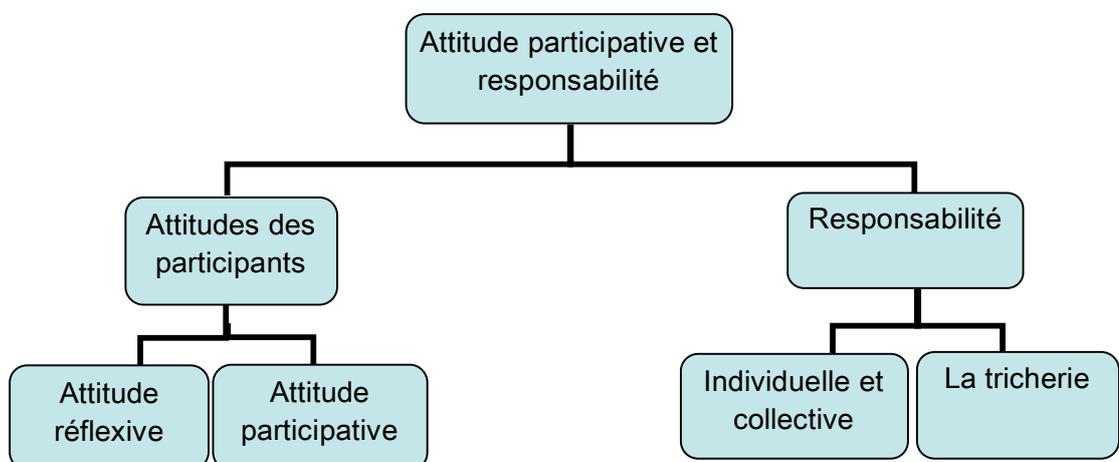
Il est divisé en deux phases qui se succèdent: Dans un premier temps, la compréhension du jeu, son sens, son but, et la manière d'y jouer. On peut se renseigner sur le degré de compréhension du jeu en se concentrant sur l'écoute et les questions que les enfants posent lors de l'explication.

Dans un deuxième temps, le respect des règles pendant le jeu.

Les indicateurs sont l'auto-correction, jouer en respectant ou non les règles.

L'analyse de l'attitude participative et la responsabilité s'organise comme suit :

FIGURE 3 : ARBRE DES HYPOTHESES 2



L'attitude participative et la responsabilité nous renseignent sur le degré de

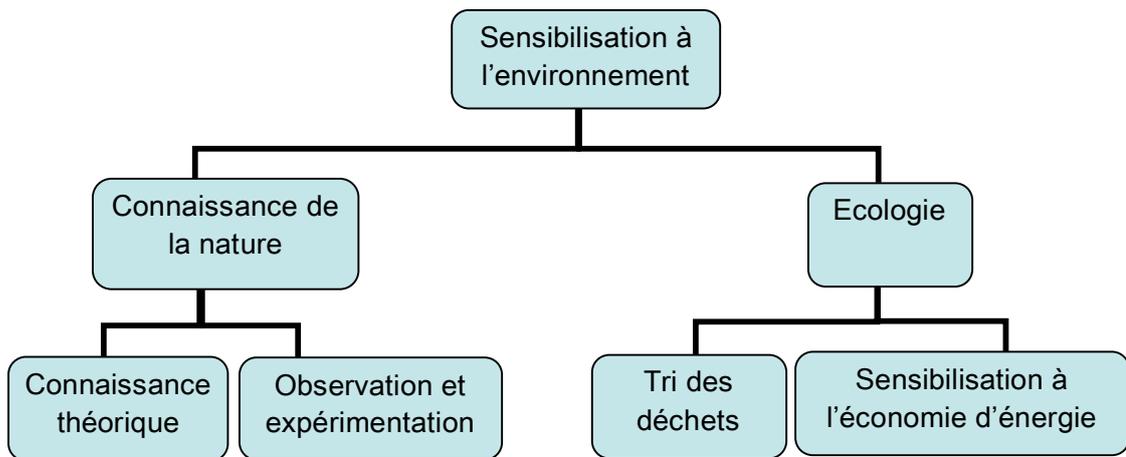
responsabilité citoyenne des enfants.

La première porte sur le comportement et le positionnement des enfants dans le jeu, en fonction de leur manière d'être, que l'on peut caractériser de réflexive ou participative.

La seconde nous donne des informations sur leur implication et la manière d'assumer leur rôle.

L'analyse de la sensibilisation à l'environnement s'organise comme ceci :

FIGURE 4 : ARBRE DES HYPOTHESES 3



La sensibilisation à l'environnement s'articule sur deux points, d'une part la connaissance de la nature qui comprend aussi bien les acquis théoriques que la découverte, l'expérimentation et d'autre part des notions d'écologie, qui passent par une pratique comme le tri des déchets et la sensibilisation à l'énergie.

4.3 Dépouillement des données

Dans un premier temps, j'ai élaboré un certain nombre d'indicateurs me permettant d'observer et de vérifier les hypothèses 1 et 2 c'est-à-dire l'apprentissage des règles, l'attitude participative et la responsabilisation. J'ai ensuite repris ces indicateurs lors de l'analyse des séquences vidéo. J'ai dû identifier des points de repère afin d'évaluer au plus juste certaines actions comme par exemple la triche. Pour l'analyse de l'hypothèse 3 portant sur la sensibilisation à l'environnement, j'ai repéré les similitudes et ressemblances entre les entretiens et les activités réalisées à l'école à la montagne.

4.4 Contexte et échantillon

L'analyse repose sur deux contextes.

Le premier est le jeu des Loups-Garous qui nous permettra de répondre aux deux premières hypothèses de terrain.

L'aspect de la sensibilisation à l'environnement n'étant pas observable par le biais du jeu des Loups-Garous, nous avons choisi d'étudier d'une part les activités réalisées à l'école à la montagne et d'autre part de questionner les enseignants.

Premier contexte: le jeu des Loups-Garous

La vidéo

L'observation se base sur des séquences filmées lors de soirées effectuées avec des groupes d'enfants de 5^{ème} année c'est à dire d'environ 10 ans. La vidéo semble être le meilleur moyen d'observation dans ce contexte, en effet je participe activement au jeu et par conséquent ne peu pas observer tout en animant.

Les enfants

J'ai choisi d'observer les enfants de 5^{ème} année par rapport à leur âge, (11/12 ans) leurs possibilités d'apprentissage et leurs capacités à jouer un rôle. J'ai observé trois classes de dix-neuf élèves, toutes constituées de filles et de garçons dans des proportions égales.

Echantillon

	Classe 1	Classe 2	Classe 3
Filles	8	8	8
Garçons	11	11	11
Total	19	19	19
Age	10-12 ans (nés entre nov. 95 et juin 97)	10-12 ans (nés entre oct.95 et juin 97)	10-12 ans (nés entre nov. 95 et juin 97)

Les enfants étaient à chaque fois avertis de ma démarche. Je leur ai expliqué pourquoi je les filmais, que les vidéos seraient par la suite analysées, que ce travail était en lien direct avec ma formation et que les observations seraient anonymes¹⁷. Ceux qui ne souhaitaient pas figurer sur ces bandes avaient la possibilité de se retirer. Ils pouvaient:

- Observer sans participer pendant la partie filmée (car nous faisons de nombreuses autres parties non filmées les jours suivants)
- Participer mais ne pas être dans le champ de vision

Mais aucun d'entre eux n'a formulé de requête dans ce sens.

Biais à l'observation

J'ai filmé les séquences le mercredi soir, entre 19h30 et 22 heures pour des raisons d'organisation et par souci d'uniformité (les réactions des enfants auraient probablement été différentes si nous les avions filmées le matin, le soir, le premier ou dernier jour de camp).

Pour pouvoir observer ce jeu, il m'a fallu mettre en place une caméra et aussi être présent dans la salle. Nous pouvons donc répertorier les biais suivants :

1. Présence d'une caméra
2. Présence d'un adulte

J'ai volontairement mis de côté les parties filmées où les instituteurs étaient présents dans la salle car les comportements des enfants n'étaient plus les mêmes car ils exercent une pression au niveau du bruit, ce qui engendrait des parties anormalement calmes. On constate également que les interventions sont moins spontanées et plus réfléchies. Il y avait aussi une diminution des prises de position des leaders, et aussi des timides.

De manière générale en présence des enseignants, les enfants donnent leur avis seulement si on le leur demande. De plus ils lèvent le doigt par réflexe avant de prendre la parole alors que lors des autres parties, les mots fusent dans tous les sens ce qui est nettement plus représentatif de leur fonctionnement en terrain naturel.

¹⁷ Une demande (en annexe) avait été transmise précédemment au niveau de la directrice des écoles. Pour des raisons de confidentialité, les prénoms figurants dans l'analyse sont des prénoms d'emprunt.

Limites

Vers 10/12 ans, il est encore souvent difficile d'argumenter. Pour cela, il est plus facile de jouer au Loup-garou avec un animateur ou un adulte comme meneur. Le fait de recevoir la parole et de devoir répondre rend le jeu intéressant. Lorsque les groupes s'autogèrent, il est souvent difficile, voire impossible, que tous prennent la parole. Celle-ci ira donc par la force des choses à ceux qui la prennent.

Plus tard, vers 13/14 ans, les jeunes arrivent à s'organiser et rendre les parties intéressantes sans adulte.

Les groupes 1 et 2 se sont bien comportés. Ils ont su être attentifs, suivre les règles et jouer de façon adéquate.

Le groupe 3, bien plus nerveux que les précédents, n'a pas su rester assis. Ils n'ont jamais pu entrer dans les parties de manière adéquate, n'ont pas réussi à se contrôler, ni respecter les règles.

Je ne pense cependant pas que le jeu en soit la cause mais l'excitation constante de ce groupe. Les autres jeux que nous avons entrepris avec eux se sont révélés tout aussi compliqués. Par contre lorsque nous étions en activités à l'extérieur, tout allait bien.

Deuxième contexte : entretiens avec les enseignants et activités de l'Ecole à la Montagne

Entretiens avec les enseignants

Entretien individuel d'environ trente minutes avec deux questions ouvertes:

- Selon vous quels sont les apprentissages possibles grâce aux jeux collectifs dans une école à la montagne ? Exemples ?
- Selon vous y-a-t-il des impacts ou effets du jeu collectif sur la sensibilisation à l'environnement ? Si oui, lesquels ? Exemples ?

Les trois enseignants¹⁸ qui ont répondu accompagnaient les classes à l'école à la montagne qui ont fait l'objet des observations lors du jeu des Loups-Garous.

Les différents contextes de l'Ecole à la Montagne

Les occasions de sensibilisation à l'environnement sont multiples pendant la semaine de camp. Plutôt que d'analyser précisément un événement, nous avons choisi d'établir un survol des différents contextes ; en effet, le thème de l'environnement est abordé lors de moments précis comme un jeu de piste ou une visite à la déchetterie, mais également lors d'actions quotidiennes telles que le repas, un pique-nique en forêt, le rangement en fin de camp etc.

¹⁸ cf. entretiens en annexe n°5.

5. ANALYSE

5.1 Premier contexte d'analyse : Les Loups – Garous

Le jeu s'appelle Les Loups-Garous¹⁹, et oppose deux équipes, les loups-garous et les villageois. C'est un jeu de règles. Pour gagner, les participants doivent argumenter, créer des alliances et mettre en place des stratégies. Pour cela, il est capital de respecter les règles du jeu, ainsi que des attitudes comme l'écoute, le respect de l'autre ; il confronte l'intérêt individuel à l'intérêt collectif.

Les participants ont également la possibilité d'assumer différents rôles qui impliquent différents droits et devoirs (protéger, sauver ou tuer un participant, avoir accès à certaines informations secrètes et les partager discrètement).

Outre les deux équipes, il y a un meneur de jeu ; quand un enfant est meneur, il a la possibilité d'exercer sa capacité à faire respecter les règles et se faire respecter dans ce rôle.

Ainsi, dans un contexte ludique les enfants peuvent exercer des facettes de la responsabilité citoyenne.

Pour des raisons de compréhension et de facilité de jeu, j'ai volontairement écarté certains personnages comme par exemple le « voleur » qui peut mélanger chaque nuit les cartes des participants.

¹⁹ Descriptif précis des règles en annexe n°3

Hypothèse 1 : Apprentissage des règles

A. Compréhension du jeu et de son fonctionnement

La première étape dans l'apprentissage des règles est de bien comprendre le jeu et son fonctionnement. Il est en effet impensable de pouvoir respecter des règles et les appliquer si on n'a pas accès aux explications au préalable.

Dans le cadre du jeu, il est essentiel en premier lieu de bien expliquer que le jeu est une parenthèse dans la réalité, qu'il a un début et une fin et que ce qui s'y passe n'est valable que pour la partie.

Cette étape de compréhension est très importante car les amitiés et liens entre camarades peuvent être fragiles et précieux.

Dans le jeu du Loup-Garou les joueurs doivent s'allier et se mentir tour à tour suivant le rôle qu'ils incarnent sans l'avoir choisi. Ils vont donc se retrouver en situation de devoir mentir ou éliminer leurs meilleurs amis et s'allier à leurs ennemis. S'ils n'ont pas bien compris que ce n'est qu'un jeu ils risquent de se sentir blessés.

Selon Piaget, l'enfant entre 7 et 12 ans est au stade opératoire concret, il est donc capable de raisonner mais encore dépendant du contenu concret ; certains au même âge sont déjà dans le stade suivant, soit l'opératoire formel (11 à 16 ans) où ils sont capables de former des hypothèses et de les vérifier.

Dans le jeu du Loup-Garou on peut remarquer la prédominance d'un stade ou de l'autre chez l'enfant dans sa manière de jouer. Par exemple, dans le stade des opérations concrètes les enfants qui se trouvent dans le rôle d'un loup-garou vont systématiquement voter pour éliminer un villageois. Par contre, un loup-garou au stade formel sera capable d'éliminer un des siens (loup-garou) pour obtenir la confiance des villageois et par là sauver sa propre peau.

Ce jeu n'est pas facile dans la mesure où il faut intégrer une multitude de paramètres, apprendre à bluffer, décoder les attitudes des uns ou des autres, mentir à ses meilleurs amis, ou s'allier à ceux que l'on apprécie peut-être moins.

Au travers de cet apprentissage, nous pouvons observer que cela n'est pas naturel à 11/12 ans. Plus on pratique et plus la partie devient intéressante.

Dans un premier temps, les enfants ne se défendent pas vraiment, n'argumentent pas ou très peu, ne mettent pas en place une réelle stratégie. Ils

ne peuvent pour certains même pas imaginer s'allier à quelqu'un d'autre que leur « potes ». Au fil des parties, le fonctionnement du jeu se met en place et devient alors très intéressant. Réussir à persuader ses amis sans être démasqué provoque chez chacun une grande satisfaction. Une fois qu'ils ont intégré le sens et le but du jeu, il est même difficile de faire autre chose. Toutes les classes avec lesquelles j'ai exercé ce jeu y ont pris goût.

En ce qui concerne la compréhension du jeu et de son fonctionnement j'ai observé dans les vidéos deux items plus attentivement, soit la manière d'écouter les consignes et les questions qu'ils posent :

Ils écoutent les consignes:

D'une manière générale, les élèves s'attendent à jouer au Loup-Garou car dès leur retour à l'école, ils se racontent ce qu'ils ont fait pendant le camp. Ils attendent donc impatiemment le moment où ils pourront apprendre à y jouer. Pour les trois classes, le moment de l'explication du jeu s'est déroulé de la même manière.

Ceux qui ne connaissent pas le jeu sont très attentifs et écoutent respectueusement. Ceux qui le connaissent déjà veulent l'expliquer aux autres, mais de manière non chronologique, par ordre d'intérêt pour eux, par exemple les situations drôles qu'ils ont vécues, les personnages qu'ils apprécient le plus, les astuces pour gagner.

- P. « *chacun reçoit une carte avec un rôle* » E me coupe la parole et dit :
- E. « *il y a la petite fille qui peut tricher...* »

À plusieurs reprises je dois recadrer ceux qui connaissent déjà, leur demander de patienter afin que leurs camarades puissent entendre toute la règle, dans le bon ordre.

Ils posent des questions

Pendant et après mon explication ils posent des questions pour préciser certains passages qu'ils n'ont pas bien compris, soit je réponds ou alors un autre enfant s'en charge :

- E1 « *quand vous dites que les loups-garous se réveillent il n'y a qu'eux qui se réveillent, pas les autres ?* »
- E2 « *ils font comme ça* » (lève la tête et ouvre les yeux)

P. « *le but est de ne pas s'allier à ses copains mais à ceux qui ont le même rôle que nous* »

E. « Ou à nous-même ? »

P. « oui on peut jouer cavalier seul »

Ensuite on fait toujours une à deux parties pour expérimenter pendant laquelle je les « coache » individuellement, rappelle les différents rôles, interpelle ceux qui s'écartent des règles (ouvrent les yeux quand ils n'ont pas le droit). Avec la pratique, chacun peut mieux comprendre les différents rôles, comprendre les règles, esquisser des stratégies.

B. Respect de la règle

Selon Piaget, c'est entre 7 et 12 ans que le jeu de règle se développe réellement chez l'enfant. Ainsi ils peuvent concevoir que la règle s'impose à tous, et que celui qui ne veut pas la respecter ne joue pas. Il est possible de modifier la règle mais tous doivent y adhérer.

Les règles permettent de donner à l'enfant des repères précis de comportement sociaux, qui les aident à se situer face aux autres. Bien connaître son rôle et ceux des autres est essentiel pour l'interpréter de manière adéquate. Par l'exercice de rôles divers et variés, le jeune peut modifier sa place dans le groupe.

Pour déterminer comment les enfants se situent face à la règle, j'ai observé s'ils jouent selon les règles, s'ils sont capables de se corriger quand ils se trompent et les moments où ils ne respectent pas la règle.

J'ai observé des grandes différences entre les classes :

Dans les classes 1 et 2 le jeu se déroulait facilement, ils étaient attentifs, calmes et présents.

Le jeu avec la classe n° 3 était plus difficile : peu d'écoute et de respect du temps de parole de l'autre, ils n'arrivent pas à rester assis en rond, se déplacent: Ceux qui sont éliminés n'arrivent pas à se taire ; le meneur passe son temps à faire de la discipline.

Il n'était pas possible de poursuivre ainsi, aucune règle n'était respectée. J'ai alors demandé à ceux qui n'étaient pas d'accord de jouer selon la règle de quitter le jeu. Quatre d'entre eux sont partis et nous avons pu jouer correctement avec ceux qui sont restés dans la même ambiance que dans les groupes 1 et 2.

L'enfant se trompe et s'auto-corrige

Il est rare que les joueurs se trompent car le meneur les guide, c'est lui qui répartit les temps de parole, ceux qui dorment, ceux qui se réveillent, ceux qui utilisent leur pouvoirs...

Il arrive par contre plus souvent que le meneur se trompe, oublie un personnage ou dévoile un rôle par mégarde. Dans ce dernier cas, les enfants le corrigent très rapidement. Il arrive que les joueurs parlent alors que ce n'est pas leur tour, ou lorsqu'ils sont éliminés ; souvent ils s'en rendent compte par eux-mêmes et l'on entend :

- « *Oups j'ai rien dit j'ai rien dit...* »

D'autres fois c'est le groupe ou le meneur qui réagit :

- « *Axel tais-toi, tu es éliminé, bien sûr que tu sais qui sont les loups-garous car tu as toujours les yeux ouverts !* »

Le fait d'avoir un adulte ou un enfant meneur n'a aucune influence sur les « auto corrections » qui se jouent dans une partie.

Ils jouent selon les règles

Après une ou deux parties pour expérimenter, ils suivent le meneur et jouent selon les règles. En fin de semaine, ils organisent des parties sans adultes et les gèrent du début à la fin.

Ils intègrent rapidement les règles et le but du jeu, l'exemple suivant en est la preuve :

Alors que tout le monde est éveillé, le meneur se tourne vers la sorcière et lui demande de confirmer ses dires :

- « *hein tu l'as sauvé ?* » du coup la sorcière est dévoilée et dit :
 - « *tout le monde sait maintenant que je suis la sorcière* », un autre joueur répond :
 - « *c'est pas grave, on continue* »
 - la sorcière : « *mais non maintenant tout le monde sait, je décide de mourir et quitte le jeu* ».

Lorsque l'**animateur est meneur** il se porte garant du cadre et fait en sorte que les enfants jouent selon les règles. Il donne la parole à chacun, et les joueurs ne se permettent pas de tricher.

Lorsqu'un **enfant est meneur**, les premières parties se passent en général bien. Plus nous avançons dans la soirée, plus les enfants se fatiguent et ils respectent moins la règle, les rôles et les camarades.

En général, les enfants font des parties « express » évitent les passages que l'on nomme « délibération » ou les participants s'amuse à s'accuser et se défendre.

Les meneurs font très rapidement voter le groupe oubliant l'argumentation et la

défense. L'observation des enfants nous permet de voir où sont leurs priorités dans un contexte de jeux.

Ils ne respectent pas la règle

Le non respect de la règle le plus courant apparaît quand un joueur éliminé révèle des informations alors qu'il n'a plus le droit parler.

Rappel de la règle : E « *Lisa, tu es éliminée tu n'as plus le droit de parler* », se tourne ensuite vers un autre éliminé qui commence à parler et lui dit : « *Tais-toi !* »

E est éliminé par le dernier loup-garou, dès le moment où je lui dis : tu es mort il ne doit plus rien dire. Mais il dit : « *mais c'est Léon, je suis sûr, je suis sûr, je suis sûr que c'est Léon le loup-garou* »

Souvent c'est un acte d'auto-défense, il dévoile l'identité de celui qui l'a éliminé, parfois aussi c'est une phrase incontrôlée mais sans intention de nuire ou encore un oubli.

Certains montrent leur carte à un ami.

Lorsque l'**animateur est meneur**, certains passages ne sont pas respectés mais ceux-ci ne sont pas significatifs. Le seul groupe n'ayant pas respecté la règle a été le groupe 3.

Lorsqu'un **enfant est meneur**, le non respect de la règle va dépendre de son implication dans la partie.

S'il parle bien, maîtrise son sujet, cadre la partie, il n'y aura pas de problème (voir groupe 1).

Par contre, s'il hésite, parle timidement, commet des fautes grossières dans le texte qu'il doit dire, le groupe se permet de ne plus respecter les règles (groupe 2).

Hypothèse 2 : Attitude participative et responsabilité

A. Attitude des participants

Jacques Delors²⁰ traite la responsabilité citoyenne selon 4 piliers. Le 4e qui nous intéresse plus particulièrement: "apprendre à vivre ensemble" aborde "l'attitude participative et la responsabilité". Nous y retrouvons l'attitude réflexive et participative.

L'attitude de réflexe est caractérisée par des qualités d'écoute, d'observation et de réflexion sur l'activité.

L'attitude participative engage la volonté, le courage, la confiance en soi et mobilise la créativité.

Jouer sur ces deux attitudes permet à l'enfant de se positionner dans des contextes sociaux variés, et d'y assumer différents rôles.

D'une manière générale, on observe les deux attitudes bien différentes des joueurs, qui caractérisent leur participation.

Le jeu des Loups Garous incite à moduler avec ces différentes attitudes. Ainsi, certains rôles sont plus faciles à jouer selon qu'on opte pour une attitude participative ou réflexive.

- Le meneur a un rôle participatif par excellence, un bon meneur doit être dynamique, créatif, faire preuve d'autorité, être rigoureux et organisé.
- La petite fille et la voyante ont les caractéristiques d'un rôle réflexif. Elles doivent être très discrètes, faire preuve de stratégie fine pour communiquer discrètement les informations aux autres participants.
- Les villageois et les loups-garous se partagent les avantages entre les attitudes.

Dans les parties on voit souvent des enfants aux caractéristiques participatives qui doivent assumer des rôles à composantes réflexives.

Plusieurs arrivent à se mettre dans le rôle et jouer leur personnage de manière efficace ; cependant comme les camarades de classe se connaissent bien, ils trouvent ces attitudes suspectes et les démasquent et les éliminent rapidement.

²⁰ DELORS Jacques, L'éducation un trésor est caché dedans, Paris, 1996. Unesco 1996.

Il s'agit pour les enfants de trouver la juste nuance pour investir des rôles différents de leurs attitudes habituelles tout en restant proche de leur personnalité.

L'inverse, à savoir un enfant plutôt timide ne devient que très rarement participatif.

La seule exception est lorsqu'un enfant connaît très bien le jeu et peut s'affirmer dans le rôle du meneur du jeu, ou d'un autre personnage car il maîtrise l'argumentation, il présente alors des caractéristiques participatives.

Attitude réflexive

Les enfants qui ont une attitude plus réflexive, sont plus introvertis, discrets voire effacés.

Ils parlent peu, interviennent seulement si on les questionne ou si on leur réserve un espace de parole. La prise de parole est alors réfléchie et mesurée, ils accomplissent moins d'erreurs, ce qui les rend difficilement identifiables à tel ou tel rôle pour les autres joueurs ; ils ont alors plus de chances d'arriver au bout de la partie.

Lors des délibérations de groupe (soit les villageois pour éliminer un loup-garou, ou le contraire) ils s'imposent peu et suivent plus souvent la décision du groupe.

Ils sont caractérisés par un grand intérêt, une écoute attentive ; ils remarquent beaucoup de choses, mais n'arrivent pas à les partager avec le groupe s'il n'y a pas stimulation de la part du meneur.

En ce qui concerne la motivation et le plaisir au jeu, ils ont les mêmes manifestations que les autres, en plus discret et modéré. Ecoute, observation, réflexion sur l'activité.

Dans ce contexte, la différence entre les parties où le jeu est mené par un adulte ou par un enfant est capitale.

En effet, quand **l'animateur est meneur**, il est attentif aux enfants plus discrets, il peut leur réserver un espace d'expression, stimuler leur participation en les interpellant nommément.

Dans les groupes 1 et 2, on observe plusieurs événements qui nous renseignent sur la réflexion, l'analyse de la stratégie et la tactique de certains participants, par exemple :

- « *si je suis tout rouge c'est pas parce que je suis un loup-garou mais parce que je suis gêné car tout le monde me regarde* »
- « *j'ai entendu Samuel dire j'ai faim* » alors que Samuel n'avait rien dit.
- « *si tu dis cela c'est pour sauver ta peau* ».

- Meneur : « *quelqu'un veut-il voter pour éliminer quelqu'un d'autre ?* »
 Enfant : « *moi pas (en regardant le dernier loup-garou) car sinon le loup-garou va me tuer* ».
- La voyante, (qui est une villageoise), Simone, est démasquée :
 Albert : « *si tu veux l'éliminer (Simone), c'est que t'es un loup-garou* »

Les échanges, négociations, et argumentations sont aussi plus riches.

Par contre, quand c'est un **enfant qui est meneur** les participants les plus réflexifs ne participent pas, les argumentations sont très faibles, ils passent directement au vote et à l'élimination sans que ce dernier puisse se défendre. Les parties sont donc beaucoup moins longues et riches, c'est plus les rôles (définis par les cartes au début) que l'argumentation des participants qui fait évoluer le jeu.

Dans le groupe 2, tous les enfants avaient envie d'être meneur. Lorsqu'un enfant réflexif mène le jeu il y a plusieurs scénarii :

- Il connaît et maîtrise le jeu et devient un bon meneur, au niveau technique et donne la parole à chacun, stimule les timides et cadre ceux qui veulent toujours parler.
- Ils se mettent à deux pour mener la partie. Au niveau pratique ce n'est pas très convaincant mais cela leur permet d'essayer d'être meneur en étant rassuré l'un par l'autre.
- Il essaie, ne maîtrise pas bien le jeu et son déroulement, n'arrive pas à se faire respecter et c'est un participant, ou plusieurs à tour de rôle, qui reprennent sa place en posant les questions.

Attitude participative

Chez les enfants qui ont une attitude plus participative on retrouve surtout les leaders de la classe. Ils prennent de la place tant au niveau de la gestuelle que de la parole, s'expriment facilement, revendiquent une place centrale, sont volontaires pour être le meneur du jeu, attirent l'attention et sont dans l'action.

Selon De Lievre et Staes²¹, les leaders sont d'une part des enfants ayant développés des aptitudes supérieures à la moyenne, qui ont reçu une santé psychique et affective au sein du cercle familial et d'autre part par des enfants devenus audacieux, qui ont développé un pouvoir par la force et l'imposent par la peur et les menaces.

Lorsqu'il y a délibération, leur avis prime souvent sur ceux des autres. Ils argumentent sans cesse mais pas forcément de manière adéquate, réfléchie et

²¹ DE LIEVRE Bruno, et STAES Lucie, La psychomotricité au service de l'enfant, Bruxelles, De Boeck, 2000

stratégique.

Grâce à eux la partie est vivante et animée, mais parfois un peu trop, et il devient impossible de jouer, comme cela arrive à répétition dans le groupe 3.

D'une manière générale, ils sont très motivés pour jouer, avant d'avoir commencé, ils demandent combien de parties ont pourra faire. Dans les 3 groupes observés, soit 57 enfants, seulement 3 enfants n'ont pas eu envie de jouer. Ils observent alors la première partie puis rejoignent le groupe pour les autres parties.

Lorsque **l'animateur est meneur**, dans les groupes 1 et 2 on observe que les enfants plus participatifs stimulent la partie, mobilisent tout le groupe, interpellent les autres joueurs, relancent la discussion et les négociations.

Pour le groupe 3, l'action est si importante qu'ils ne peuvent plus réfléchir et respecter les règles. Ils n'arrivent pas non plus à sortir de la partie lorsqu'ils sont éliminés, ce qui interfère dans la partie et la rend injouable.

Les enfants réflexifs du groupe 3 sont alors encore plus effacés et n'ont aucun espace. L'animateur met toute son énergie à recadrer les autres sans pouvoir aménager un espace pour stimuler la participation des réflexifs.

Dans la catégorie des enfants participatifs, chacun veut être meneur. A nouveau on observe plusieurs déroulements différents quand c'est un **enfant qui mène** le jeu:

- Le meneur connaît bien le jeu, motive le groupe, donne la parole à ses amis, et quelques fois aux autres, raconte bien l'histoire et gère le cadre.

- Il ne connaît pas bien le jeu, motive le groupe par son charisme, donne la parole à ses amis mais pas aux autres, n'arrive pas à bien tenir le cadre et ne fait pas respecter les règles. Par exemple, il ne dénonce pas un de ses amis qui triche, mais élimine directement un autre pour la même action. La partie finit en « queue de poisson » avec de nombreuses insatisfactions et sentiments d'injustice. Après ce genre de partie les enfants demandent à l'animateur de mener la prochaine partie.

En général il mène le jeu de manière efficace mais sans argumentation, on passe au vote directement.

B. Responsabilité

Par responsabilité nous entendons la capacité de l'enfant à se positionner face à ses camarades et à l'activité. Trouver sa place en tant qu'acteur aussi bien qu'observateur ou que décideur.

Le jeu du loup-garou est un jeu de groupe, il demande des négociations, des compromis pour que le jeu soit possible.

Il est par cela un outil important de l'apprentissage de la vie de groupe.

Il engage la responsabilité collective, car chacun doit participer à faire évoluer

le jeu pour qu'il puisse se dérouler ainsi que la responsabilité individuelle activée dans l'exercice des rôles.

Responsabilité collective

Dans le cadre de la responsabilité collective, c'est l'intérêt du groupe qui prime sur l'intérêt individuel.

Lors du jeu du Loup-Garou, l'enfant doit se mettre au service du jeu, entrer et jouer son rôle correctement, être à l'écoute des autres et respecter les règles. Si ces paramètres ne sont pas présents, l'existence du jeu est menacée. Les trois groupes donnent des exemples variés du niveau de responsabilité collective des participants.

Quand **l'animateur mène le jeu**, de par son autorité et l'exercice efficient de son rôle de meneur il diminue le niveau de responsabilité collective nécessaire au bon déroulement du jeu.

Dans ces conditions, la responsabilité collective se réduit à être à l'écoute et suivre ce que le meneur demande ; le meneur par ses indications et ses questions dirige l'enfant dans son rôle.

Dans le groupe 3, le niveau d'écoute et d'obéissance est si bas que le jeu ne peut pas se dérouler.

Quand c'est un **enfant qui est le meneur** du jeu, les parties sont beaucoup plus révélatrices sur le niveau de responsabilité collective.

Ainsi, plus le meneur est directif et rempli bien son rôle, moins la responsabilité collective est sollicitée.

A l'opposé, si le meneur est faible, le bon déroulement de la partie va dépendre de la force du groupe et de son niveau de responsabilité. Les trois groupes se sont comportés différemment et nous donnent des exemples de degré variable de responsabilité collective.

Dans le premier groupe, chacun joue son rôle correctement, le jeu s'organise de manière idéale, le meneur guide le jeu, le groupe est attentif, respectueux du rôle de chacun, le but de tous les participants est de mener la partie à bout.

Alors que le meneur touche les cartes de chaque joueur pour brouiller les pistes lorsqu'il montre une carte à la Voyante, un des joueurs dit :

- « *Tu ne vas pas faire tout le tour.* »
- Le meneur répond : « *Oui c'est pour que personne ne sache qui a dû montrer sa carte* ».

Le groupe accepte malgré l'attente prolongée qu'implique cette prise de liberté sur le rôle.

Dans le cas du deuxième groupe, l'enfant qui conduit le jeu est timide, il s'exprime avec peu d'aisance, sa direction manque de fluidité et de dynamisme.

Certains participants reprennent depuis leur place une partie du rôle du meneur, soit en lui soufflant, soit en contant l'histoire à sa place.

Le meneur ne conteste pas ces interventions et continue en assumant la part décisionnelle de son rôle. Le reste du groupe suit et s'accommode de cette adaptation, la partie continue jusqu'à la fin.

Alors que c'est au meneur de conter l'histoire, les villageois disent en cœur :

«le village se rendort... », le meneur ne réagit pas et continue.

Plus tard dans la partie, alors qu'ils discutent tranquillement un participant dit :

« ceux qui sont pour Samuel lèvent la main ». Le meneur compte les mains levées et donne son verdict.

Le groupe numéro trois est un exemple où la responsabilité collective peine à s'exercer, et est mise à mal par certains joueurs qui laissent leurs intérêts individuels primer sur le groupe.

Ainsi, les joueurs éliminés en début de partie n'arrivent pas à sortir du jeu et interviennent sans cesse, ne respectant pas les règles et compromettant la partie.

Les autres joueurs essaient de continuer à jouer au milieu du désordre, d'expulser les perturbateurs mais sans succès. Plus la partie avance plus les éliminés sont nombreux, la partie est faussée et se termine rapidement avec un sentiment d'injustice et d'insatisfaction pour beaucoup.

Un enfant éliminé s'invite au centre du cercle en disant : *« je viens voir s'il y a des tricheurs. »* le meneur ne réagit pas. Le groupe non plus pendant deux minutes, puis ils disent : *« Seb t'es plus dans le jeu, tu ne montres rien »*, d'autres : *« ouais, tu montres rien, avant t'as dit que c'était moi, maintenant tu dis que c'est lui, dehors, dehors, dehors. »*

Responsabilité individuelle

La responsabilité individuelle consiste à assumer son rôle, à remplir les droits et les devoirs qui lui sont rattachés. Il mobilise la capacité d'écoute de ses besoins et désirs pour les mettre en lien avec le désir des autres et voir s'ils sont réalisables.

Bien exercer sa responsabilité individuelle implique de croire en sa personne, d'assumer ses choix, ainsi que l'affirmation de soi pour défendre ses idées.

Dans le contexte du jeu du loup-garou plus les joueurs peuvent exercer leur

rôle avec justesse, plus la partie sera facile à mener et intéressante.

Comme nous l'avons vu précédemment, plus le meneur a un degré de responsabilité individuelle élevé, plus la partie est équitable.

Ainsi, quand l'**animateur mène le jeu**, les enfants ont plus d'opportunité de s'investir dans leur rôle. Il leur est demandé d'argumenter et ils sont ainsi guidés.

Bien exercer sa responsabilité individuelle c'est pouvoir mettre de côté son intérêt personnel s'il vient au détriment de l'autre, s'il enfreint les règles.

La responsabilité individuelle des participants est mise en évidence lorsque **les enfants sont meneurs** et dans certains cas quand un joueur s'impose, comme dans les exemples suivants :

Nous pouvons nous rappeler du moment dans le groupe un quand la Sorcière s'auto-élimine. Alors que tout le monde est éveillé, le meneur se tourne vers la sorcière et lui demande de confirmer ses dires :

- « *hein tu l'as sauvé ?* » du coup la sorcière est dévoilée et dit :
 - « *tout le monde sait maintenant que je suis la sorcière* », un autre joueur répond :
 - « *c'est pas grave, on continue* »
 - la sorcière : « *mais non maintenant tout le monde sait, je décide de mourir et quitte le jeu* ».

Elle préfère donc coller à son rôle et sortir du jeu plutôt que de continuer à jouer, alors que les autres lui offraient cette possibilité.

Un autre indicateur réside dans la place que ménage le meneur aux autres joueurs. Nous avons vu précédemment que certains donnent la parole à ceux qui la demandent, d'autres plus facilement à leurs amis, et d'autres encore, beaucoup moins nombreux stimulent systématiquement tous les participants.

La responsabilité individuelle c'est aussi suivre ses convictions, et assumer ses choix malgré l'avis contraire du groupe. Nous avons un bon exemple de cela dans le groupe trois.

Lors du vote pour éliminer un joueur, 11 enfants votent contre Robert ; Martin, le 12e s'obstine à désigner Barbara. A 11 contre 1 il n'a aucune chance de remporter le vote, mais ne démord pas. Le groupe ne le suit pas, mais il campe sur ses positions.

Certains rôles spécifiques mettent plus en avant la responsabilité individuelle. Cupidon, par exemple, désigne deux joueurs qui se doivent protection tout au long de la partie. Si l'un des deux meurt, l'autre meurt également. Le Sauveteur

peut choisir chaque nuit une personne qui ne peut pas être mangée par les loups garous. La voix du Capitaine compte double en cas d'égalité lors du vote. La Sorcière peut sauver ou tuer quelqu'un au cours de la partie.

La tricherie

Selon le Petit Larousse, tricher consiste à « enfreindre les règles d'un jeu pour gagner ». Tricher implique de faire semblant, de ne pas respecter les règles tout en feignant de le faire.

Comme nous l'avons vu en parlant du respect de la règle, souvent des enfants peinent à sortir du jeu une fois éliminés et interviennent dans la partie ; nous ne considérons pas cela comme de la triche, l'éliminé ne pouvant retirer aucun intérêt personnel.

Par contre, dans la même situation, certains éliminés interviennent, en désignant par des gestes les loups-garous à leurs amis. Ceci ne leur permet pas de revenir dans le jeu, mais de gagner en amitiés, copinage, ou attention.

En menant le jeu, il est difficile de percevoir ceux qui trichent de cette manière, c'est surtout en analysant les vidéos que nous pouvons le relever.

Une autre stratégie de triche que l'on observe est le fait d'ouvrir les yeux sans se faire voir, pour les villageois, quand les loups-garous délibèrent afin de les identifier.

Cependant, si l'enfant est trop insistant pour éliminer un joueur qu'il a identifié comme loup-garou, il risque de se faire manger la nuit d'après. Ils ne peuvent pas en tirer un grand avantage.

Pour que ce soit rentable de tricher de cette manière, il faudrait qu'une majorité des villageois guignent quand les loups-garous délibèrent afin qu'ils puissent les éliminer au coup par coup.

On remarque qu'il y a tricherie massive quand un grand nombre de joueurs votent tout à coup pour éliminer la même personne sans pouvoir justifier leur choix. Souvent les enfants soupçonnés de triche sont éliminés au tour suivant par le groupe.

On remarque que le groupe sanctionne lorsqu'il y a triche. Ainsi quand c'est un **enfant qui est meneur**, le groupe en est un bon exemple de la réaction collective :

Un enfant désigne un autre comme loup-garou, ce dernier l'accuse d'avoir guigné, se dévoilant comme loup-garou. La réaction du groupe est immédiate : il élimine le loup-garou en premier, et le tour suivant le villageois qui avait triché.

La triche est aussi en relation avec la responsabilité collective, plus elle est présente chez les joueurs moins il y a de triche, comme nous le montre le

groupe 2.

Rappelons-nous que le meneur est timide, en retrait et secondé naturellement par le groupe, on ne constate aucune triche et aucune intrusion des joueurs éliminés.

En comparaison avec le groupe 3, faible au niveau du respect des règles et de la responsabilité, il y a triche et intervention constante des éliminés.

Quand l'**animateur est meneur**, on constate un grand respect des règles et une écoute respectueuse des autres ; aucune triche n'est identifiée dans le groupe 1. L'ambiance est semblable dans le groupe 2, un joueur montre sa carte à un ami, et est éliminé avec l'accord du groupe.

Dans le troisième groupe, un joueur montre sa carte, les éliminés interviennent constamment, rendant la partie impraticable, la partie est arrêtée avant la fin.

Synthèse

Lorsque l'animateur mène le jeu, la responsabilité du déroulement du jeu repose sur lui, et sur le respect des règles de la part des joueurs. Quand c'est en enfant qui est meneur, les parties livrent beaucoup plus d'informations sur la responsabilité individuelle et collective des joueurs.

Tableau de la Synthèse :

	« Animateur meneur »	« Enfant meneur »
Apprentissage des règles	<ul style="list-style-type: none">- Le meneur guide les joueurs qui se trompent rarement.- Respectent les règles et les rôles, argumentation et délibérations approfondie. Excepté le groupe 3.	<ul style="list-style-type: none">- Le meneur se trompe et oublie une étape, ou dévoile par mégarde un personnage. Le groupe le corrige.- Respecte les règles, empiètent sur le rôle des uns et des autres. Peu d'argumentation, parties « express ». Plus le meneur cadre et maîtrise la partie, plus les règles sont respectées.
Attitude participative et	<ul style="list-style-type: none">- Meneur attentif aux enfants discrets et leur	<ul style="list-style-type: none">- Les joueurs aux attitudes plus réflexives sont oubliés, il

responsabilité	<p>réserve un espace d'expression et stimule leur participation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réflexion sur la stratégie, argumentation plus riche. - L'attitude participative enrichi et dynamise le jeu. - Groupe 3 : attitude trop explosive, jeu impossible. - La responsabilité est prise par l'animateur, le groupe suit ce qu'il demande. - Tous les joueurs doivent investir leur rôle car ils sont stimulés par l'animateur, doivent également prendre leur responsabilité car leur réponses doivent être justifiées. - Respectent mieux les règles, moins de triche ou plus discrète, sauf pour le groupe 3. 	<p>y a peu d'argumentation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si le meneur est plutôt réflexif, et maîtrise bien le jeu, il donne la parole à chacun. - S'il ne maîtrise pas bien, il est secondé par d'autre joueur de manière implicite. - L'équité et la justice ne sont pas spontanées. La parole est souvent donnée à ceux qui la demandent. - Partie plus révélatrice sur la responsabilité collective. Plus le meneur est directif, moins la responsabilité collective est sollicitée. Plus le meneur est en retrait, plus le déroulement du jeu dépend de l'attitude du groupe. - Informe sur le degré de responsabilité individuelle du meneur, et de certains joueurs qui s'affirment et se démarquent du groupe. - Plus la responsabilité collective est élevée, moins il y a de triche.
----------------	--	--

5.2 Deuxième contexte d'analyse : entretiens avec les enseignants et présentation des activités de l'école à la montagne

Les entretiens avec les enseignants et les activités proposées dans le cadre de l'Ecole à la Montagne nous renseignent sur la sensibilisation à l'environnement.

Hypothèse 3 : Sensibilisation à l'environnement

A. Connaissance de la nature

Apprendre à connaître le monde qui nous entoure et la nature est capital car l'intérêt passe par la connaissance et qu'ils s'alimentent l'un l'autre; de plus, la connaissance et l'intérêt sont des pré-requis au respect et à la protection de l'environnement. L'objectif n'est pas de tout connaître mais d'être dans une démarche d'acquisition de la connaissance et de l'expérimenter de manière positive en stimulant la curiosité et le plaisir.

Le cadre de l'Ecole à la Montagne permet de transposer les connaissances abordées en classe d'une manière concrète et vivante dans le contexte naturel.

Connaissances théoriques

Cette connaissance se développe tout au long des séjours par des voies différentes :

- Les nombreuses questions et réponses apportées aux enfants dans les contextes spontanés.
- Les liens qu'établissent les enseignants entre les apprentissages scolaires nécessaires à chaque âge et le lieu de vie (géographie, science naturelle, géologie...)
- Les questions lors des jeux spécifiques.

Dans le contexte spontané, nous pouvons prendre l'exemple des règles du lieu vie. Nous avons certaines règles relatives à l'environnement, comme le tri des déchets, l'économie d'énergie (lumière, fermer les fenêtres, les volets la nuit, ne pas laisser couler l'eau etc.) le respect de la nature (ne pas jeter des papiers, chewing-gum).

Ainsi, chaque fois qu'il est nécessaire de rappeler ces règles quand elles ne sont pas respectées, c'est l'occasion de revenir sur leurs raisons et leurs sens, en sollicitant par exemple l'explication par des camarades.

De nombreux enseignants profitent de la semaine de camp pour mettre en pratique des thèmes spécifiques du programme scolaire, comme le précise une maîtresse de classe :

E1 : *C'est un cadre idéal pour aborder « tout ce qui concerne la connaissance de l'environnement (forêt, cours d'eau, géologie, activités humaines comme les Mines de Sel ou la Fromagerie, sciences, histoire et géographie. Par exemple on a revu sur la carte du canton de Vaud le trajet effectué de Prilly à Gryon, on a vu le relief etc.»*

Une autre ajoute :

E2 : *« Les différents savoirs : être, faire et connaissance abordés en classe sont repris à l'EM (et vice et versa) dans un autre contexte, sous un autre angle ce qui diversifie le mode d'apprentissage ».*

Nous pratiquons régulièrement des jeux de piste, le suivant en est un exemple concret :

Le jeu « Forêt » est une grande chasse aux trésors où les groupes doivent, pour trouver les différentes cartes, répondre à de nombreuses questions.

En général, les questions sont axées sur la faune et la flore qui se trouvent aux alentours de la colonie. Chaque espèce d'arbre présente dans la propriété a son étiquette de présentation. Il faudra, entre autres, retrouver les noms des différentes sortes d'arbres, quel animal vit ici ou ailleurs ou quels champignons et fleurs sortent au printemps, en été ou en automne.

Observations et expérimentation

Lors du jeu de piste, l'enfant par les cartes touche à la théorie, et par les actions demandées est confronté à l'expérimentation concrète et pratique.

Ainsi il doit retrouver l'arbre correspondant à une feuille, relever les traces d'animaux, trouver des champignons.

Que ce soit lors des jeux de piste, lors des sorties ou lors des moments libres, l'enfant se retrouvera dans des contextes favorables à la sensibilisation à la nature.

Ainsi, il pourra observer et expérimenter des terrains différents lors des

marches, il pourra découvrir par lui-même les ambiances de forêt différentes. Lors des recherches de champignons, il pourra observer, s'il est silencieux, différents animaux (écureuil, renards, oiseaux divers, chamois ou bouquetins etc....).

Les occasions sont nombreuses de s'émerveiller et de découvrir, laissant ainsi une composante émotionnelle à l'expérience et l'apprentissage.

Non loin de la propriété il y a une mare dans laquelle viennent se rouler les sangliers, on s'amuse alors à repérer les traces de leur passage : boue contre les arbres qui nous permet de déterminer leur taille, traces de pas, poils, passages dans les herbes...

Comme nous le précisons, il est courant d'orienter les sorties en fonction des apprentissages en cours : lecture de carte géographique en prévision de la marche. Géologie avant la visite des Mines de Sel de Bex ; avant une marche près du glacier des Diablerets ; excursion aux Pyramides de Gypse ou encore visite d'une ferme biodynamique.

L'apport de la pratique, de l'expérimentation est important dans l'apprentissage, comme en témoigne cet enseignant :

E1 : « Les élèves retiennent mieux quand ils peuvent manipuler, toucher, tester, fabriquer, goûter, voir en vrai »

« Quand cette première étape est faite, (l'expérimentation) il est plus facile pour les enseignants de passer à la théorie. Si on introduit ces notions en classe et que par la suite on peut les appliquer en camp, les enfants ont la possibilité de mettre en pratique les notions déjà acquises en classe et confirmer leurs savoirs (ex. avant la visite des Mines de sel de Bex, mes élèves avaient une bonne notion du sujet) »

E3 : « l'intérêt de l'Ecole à la Montagne et du programme qui y est proposé réside dans le fait qu'un même sujet est abordé d'une manière ludique d'une part (jeu de piste par exemple) et trouve son correspondant dans une pratique quotidienne (tri des déchets) ; ceci permet de faire le lien entre le ludique et la réalité, ce qui est à mon avis un excellent moyen d'apprentissage ».

B. Ecologie

Le cadre de l'école à la montagne offre un contexte très riche pour aborder le thème de l'écologie avec les enfants.

Étant donné que nous réalisons tout un travail de sensibilisation à la nature et à l'environnement, c'est une suite logique de se pencher sur la question de l'écologie.

De plus, en étant dans un cadre de nature, les enfants découvrent le lien direct entre la pratique et la théorie.

Partager cinq jours d'affilée offre également de nombreuses occasions pour travailler sur les actes quotidiens.

Nous nous concentrons sur deux axes, le tri des déchets et la sensibilisation à la consommation d'énergie.

Tri des déchets

Dans l'optique de préserver la terre et ses ressources, nous portons une attention particulière au tri des déchets et à la décomposition des matériaux jetés dans la nature. Afin de sensibiliser les enfants nous leur présentons la Pyramide des déchets²².

Dans un coin de forêt, nous avons aménagé une sorte de « poubelle organisée » avec les explications de décomposition de chaque déchet. Rechercher sur le tableau les réponses aux diverses questions leur a permis d'intégrer l'effet que pouvait engendrer de cracher un chewing-gum dans la nature, jeter un plastique par terre ou tout autre objet polluant et aussi voir que les mégots jetés ne disparaissaient pas avant trois ans.

Ceci suscite de nombreuses discussions sur les différentes pratiques, dans leur famille et leur pays respectifs. Durant les promenades, ils sont sensibilisés à ne rien laisser sur le chemin, à ramasser leurs papiers etc.

Un groupe d'enfants lors d'une promenade a constaté le nombre de déchets laissés sous les télésièges. Toute la classe a décidé d'aller nettoyer la montagne au lieu de la prochaine marche prévue. Cette expérience, partie de l'idée et de la volonté des enfants, s'est déroulée dans une ambiance de jeu et de plaisir. Les enfants étant fiers de leurs découvertes parfois étonnantes (gants, lunettes, téléphones portables, couteau suisse). Ils ont aussi été marqués par le nombre impressionnant de mégots, papiers, bouteilles et cannettes que les gens jettent délibérément.

Nous effectuons également des visites de la déchetterie. L'enfant voit ainsi l'étape suivante du tri qu'il a lui-même effectué à la colonie.

Les enfants viennent en camp plusieurs années de suite et parfois aussi pendant les colonies qui ont lieu durant les vacances ; nous pouvons observer qu'ils se souviennent de certaines choses.

Ainsi, quand nous rappelons les règles en début de camp, il est fréquent que les enfants donnent les explications à ma place.

En ce qui concerne le tri des déchets, on remarque que la pyramide des déchets a été intégrée, ils sont fiers de dire ce qu'ils ont retenu.

²² C.f. annexes n°4

C'est un sujet qu'ils retiennent plus facilement que les questions de géologie. Lorsque nous nous retrouvons dans la forêt près des trous de gypse, ils ont beaucoup plus de peine à en redonner les explications. C'est aussi le constat de cette maîtresse de classe :

E1 : « ... des jeux marquants comme la détérioration des déchets, les élèves s'en souviennent pendant longtemps. Il faudrait d'ailleurs beaucoup plus de jeux identiques mais sur d'autres sujets (forêt, géologie, astrologie, relief, rivière, montagnes environnantes, ...) ».

Mais n'idéalisons rien, ce n'est pas parce qu'ils s'en souviennent que la pratique suit...

E1 : « Pour ce qui concerne l'environnement de l'enfant, il est clair que malheureusement quand on revient dans un environnement familial, les « mauvaises habitudes ou les mauvais plis » reviennent à grands pas et il faut leur rappeler fréquemment ce qu'on a étudié sur le sujet ».

Economie d'énergie

L'Ecole à la Montagne offre un cadre privilégié pour sensibiliser les élèves à la consommation d'énergie. Passer toute la journée ensemble nous permet d'attirer leur attention sur leurs pratiques quotidiennes.

Constamment, nous rappelons aux élèves quelques notions qui paraissent logiques pour bien des gens mais qui ne sont souvent pas appliquées. Par exemple :

- Ouvrir les fenêtres quelques minutes pour aérer les bâtiments et ensuite les refermer
- Lever les stores pendant la journée pour bénéficier de la chaleur du soleil, et ainsi consommer moins de mazout, les fermer la nuit
- Ne pas laisser couler les robinets sans raison
- La différence entre la petite et la grande chasse d'eau (3 ou 6 litres)
- Éteindre les lumières au sortir des pièces etc....

Cette sensibilisation est également une préoccupation des autorités communales et scolaires, comme le souligne cette enseignante :

E 2 : « dans le cadre de l'Agenda 21 de la Commune de Prilly, il est édicté que l'école a pour mission de sensibiliser les enfants et les enseignants au développement durable. Cela fait plusieurs années que les thèmes sont abordés à l'Ecole à la Montagne. On voit que la volonté est aussi présente à l'école par exemple dans la réalisation, cette année, d'une exposition impliquant

chaque classe sur le développement durable à l'occasion de l'inauguration du nouveau collège. »

Pour cette exposition, une classe a profité de la semaine de camp pour calculer le nombre de litres utilisés par chacun pendant une semaine à la montagne (chasse d'eau, douches, se laver les mains, boissons etc....) et les a mis bout à bout pour en faire une analyse et permettre aux jeunes de se rendre compte de ce qu'ils consomment.

Ils devaient voir de quelle manière ils peuvent économiser l'eau, certains ont trouvé qu'ils pouvaient éteindre l'eau pendant qu'ils se brossent les dents, d'autres sous la douche alors qu'ils se savonnent.

Plusieurs étaient tout content de ne pas avoir bu une goûte pendant le repas... Ceci a donné l'occasion de réfléchir à la manière optimale d'économiser, en mettant en parallèle les intérêts personnels et ceux de la planète.

A nouveau on remarque l'intérêt de compléter les apports théoriques par une pratique :

E2 : « Si on aborde le développement durable, le tri des déchets, l'économie d'énergie de manière ludique et pratique, les enfants y sont sensibilisés et intègrent certaines notions sans s'en apercevoir, sans passer par le raisonnement scolaire. Ainsi quand ces thèmes sont abordés en classe, les élèves ont déjà un vécu et peuvent faire le lien avec la théorie. »

E3 : « Si les enseignants qui accompagnent les classes sont eux-mêmes intéressés et sensibilisés aux questions environnementales, ils pourront faire le lien entre les expériences vécues pendant la semaine de camp et les apprentissages scolaires. Par contre, s'ils se sentent peu concernés, la classe passe à côté de cette opportunité ».

Les possibilités offertes par le cadre de l'Ecole à la Montagne sont très larges et variées. Le rôle de l'équipe en place est important, il donne l'impulsion et l'atmosphère qui peut inciter les visiteurs.

La prise de conscience au niveau de nos dirigeants amène une autre dynamique, ils prennent des mesures afin que nos pratiques soient plus respectueuses de l'environnement : à l'ordre du jour, le label Fourchette Verte, le tri poussé des déchets, la rénovation des bâtiments en vue de baisser la consommation énergétique (50% d'économie prévue à la fin des travaux), contrôle systématique des chauffages, lumière...

Si le cadre est stimulant au niveau de la sensibilisation, il ne fait pas tout : le rôle du maître qui accompagne la classe est aussi primordial, comme le soulignent deux enseignants :

E3 : « Le cadre est plein de potentialités et de ressources, mais l'essentiel repose sur la volonté et la motivation de l'animateur en place ».

E1 : « Tout est possible, c'est illimité... pour autant que la maîtresse fasse elle-même un petit effort, ce qui n'est pas toujours le cas. »

Synthèse

Les entretiens avec les enseignants et l'analyse des contextes de l'Ecole à la Montagne nous renseignent sur les opportunités d'approfondir les connaissances sur la nature ainsi que la sensibilisation à l'environnement.

	Entretiens enseignants	Contexte de l'EM
<p>Connaissance de la nature</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissances théoriques - Observations et expérimentation 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en pratique des thèmes spécifiques du programme scolaire - Diversifie le mode d'apprentissage - Ancrage des apprentissages théoriques par l'expérience 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextes spontanés, apprentissages autour des règles de vie du lieu. - Liens entre école et camp - Jeux spécifiques (jeux pistes) - Nombreuses occasions de s'émerveiller et découvrir la nature - Stimulation de l'intérêt
<p>Ecologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tri des déchets - Sensibilisation à l'économie d'énergie 	<ul style="list-style-type: none"> - Marquant et efficace dans le cadre de l'EM, mais ne suffit pas à changer les habitudes - Aborder de manière ludique = intériorisation plus aisée, facilite les apprentissages qui suivent - Importance de l'implication des enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> - Pyramide des déchets, visite déchetterie - Pratique quotidienne - S'en rappellent d'une année à l'autre - Pratiques quotidiennes - Préoccupation communale, actions relayées par l'école

Résultats et discussion des hypothèses

Rappelons notre hypothèse de départ : *Le jeu collectif dans une école à la montagne favorise le développement de la responsabilité citoyenne.* Pour y répondre nous avons retenu les trois hypothèses de terrain suivantes :

- Le jeu collectif favorise l'apprentissage des règles des participants
- Le jeu collectif favorise l'attitude participative et la responsabilité des participants
- Les activités organisées dans le contexte de l'école à la montagne permettent de sensibiliser les participants à l'environnement

En ce qui concerne l'apprentissage des règles, nous avons vu que le jeu collectif est un moyen stimulant pour apprendre et respecter des règles.

L'effet du jeu, le plaisir et le divertissement qu'il procure est une motivation pour apprendre, intégrer et respecter les règles. En effet, le jeu n'est possible que s'il y a un certain nombre de règles applicables par la majorité.

Comme le démontre le groupe numéro 3, lorsqu'un trop grand nombre de participants ne respectent pas les consignes, le jeu n'est pas possible.

Dans ce cas, il aurait été judicieux de choisir un autre jeu plus adapté aux caractéristiques de ce groupe. Nous pouvons dire que le jeu collectif, quand il est adapté aux intérêts, à l'âge et aux capacités des enfants demeure un bon moyen pour favoriser l'apprentissage des règles.

Concernant l'attitude participative et la responsabilité des participants, nous avons observé que lorsque l'animateur mène le jeu, (ou quand c'est un participant très attentif aux autres joueurs, qui stimule les plus discrets et se fait respecter dans la conduite du jeu) les participants sont amenés à endosser des rôles, à prendre position, à s'affirmer. La responsabilité collective et individuelle est stimulée pour que le jeu puisse se dérouler, et plus particulièrement quand c'est un enfant qui mène le jeu.

En effet, dans ce cas, le cadre et l'autorité exercés par l'animateur n'est plus là, et c'est à l'ensemble du groupe que revient la responsabilité du bon déroulement de la partie. On peut affirmer que le jeu collectif favorise la prise de responsabilité, et que l'attitude participative est surtout stimulée quand l'adulte mène le jeu et qu'il offre des espaces à chacun pour se découvrir dans les rôles qu'il incarne.

Les enseignants ainsi que l'étude des contextes de l'école à la montagne démontrent que c'est un lieu qui favorise la sensibilisation des enfants aux questions environnementales. Les opportunités sont nombreuses et complètent

l'apprentissage scolaire et théorique par une pratique, une expérimentation et un vécu réel.

Cependant, ce sont moins les activités en elles-mêmes que l'intention et la volonté des adultes en place qui jouent un rôle déterminant dans le potentiel de sensibilisation des enfants.

Dès lors, après l'analyse des différentes données recueillies en lien avec les trois hypothèses de terrain, nous pouvons affirmer que le jeu collectif favorise le développement de la responsabilité citoyenne, mais à certaines conditions.

La première étant qu'il est indispensable que l'adulte soit présent comme médiateur entre les situations et les enfants.

La deuxième est qu'il est opportun d'adapter le jeu aux besoins des enfants.

La troisième est plus une optimisation qu'une condition, il s'agit de l'intérêt de la mise en situation.

Nous allons donc lire les résultats de cette analyse selon ces trois composantes.

L'adulte comme médiateur

Les différents sujets d'analyse, que ce soit lors du jeu des Loups-Garous, le témoignage des enseignants ou les contextes de l'École à la Montagne nous montrent que pour que le développement de la responsabilité citoyenne soit favorable, il s'avère nécessaire que l'adulte investisse un rôle de médiateur entre l'enfant et les apprentissages possibles.

Le jeu collectif en lui-même n'est pas facteur d'apprentissage de responsabilité citoyenne, si le meneur de jeu n'instaure pas un climat emprunt de responsabilité citoyenne.

En comparant les groupes en fonction de qui occupe la place du meneur (enfant ou animateur) nous constatons que plus l'enfant meneur incarne les qualités d'un médiateur en faisant respecter les règles, en respectant les autres (prenant en considération les plus introvertis), et en exerçant au mieux sa responsabilité, plus la partie a de la valeur au niveau des apprentissages.

Les trois groupes d'observation étaient différents et nous donnent trois exemples démonstratifs.

Dans le premier groupe, on peut qualifier la majorité des joueurs comme ayant un degré assez élevé de responsabilité citoyenne dans le sens qu'ils respectent les règles, ont une bonne attitude participative et font preuve de responsabilité

collective. On observe donc que quand un enfant est meneur et exerce son rôle de manière optimale le groupe suit et on assiste à des parties intéressantes et respectueuses. Dans ce même groupe, quand le meneur est plus faible, le groupe prend le relais permettant à la partie de se dérouler de manière identique.

Par contre dans le cas du groupe numéro deux, si le développement du jeu est semblable quand l'enfant meneur est sûr de lui et conduit bien le jeu, il ne bénéficie pas de la solidarité et du soutien du reste de la classe s'il est plus faible, et le déroulement du jeu perd en qualité.

Quant au groupe trois, même lorsque l'animateur est meneur, il peine à conduire la partie tant le groupe est dispersé.

On peut donc affirmer que le jeu collectif favorise le développement de la responsabilité citoyenne seulement si les responsables du jeu arrivent à instaurer un climat emprunt des valeurs qui s'y rapportent.

Nous observons le même effet dans le cadre de la sensibilisation à l'environnement. Nous avons vu qu'une promenade en forêt peut être une marche simple tout comme elle peut être utilisée comme source d'apprentissages.

De même en ce qui concerne les règles du lieu de vie ; sans explications et médiation par l'adulte, les consignes relatives à l'économie d'énergie, le tri des déchets ou autres n'ont que peu d'impact ou sont ignorées.

L'importance de l'implication et la motivation de l'adulte est capitale dans le processus de transmissions de certaines valeurs.

S'adapter aux besoins de l'enfant

L'expérience du jeu des Loups-Garous avec le groupe numéro trois nous a rendu attentif au fait qu'il n'y a jamais une seule bonne méthode pour travailler un thème, mais que l'on doit faire preuve d'imagination et de sens de l'adaptation.

Dans ce groupe précis, le jeu n'était pas adapté aux caractéristiques du groupe. Trop de disparités entre les meneurs/fauteurs de troubles et les discrets qui auraient pu jouer correctement.

Les règles et les buts du jeu n'ont pas été compris et encore moins intégrés, la responsabilité individuelle et collective est insuffisante pour obtenir une collaboration ; l'ensemble du jeu n'a pas pu atteindre les objectifs pour favoriser le développement de la responsabilité citoyenne.

Ceci ne veut pourtant pas dire que ce jeu n'est pas un outil adéquat, mais que

certains outils correspondent mieux aux uns qu'aux autres.

Nous avons noté que de nombreux contextes de l'Ecole à la Montagne favorisent les apprentissages nécessaires à la sensibilisation à l'environnement et il en va de même pour l'apprentissage des règles, l'attitude participative et la responsabilisation.

Citons quelques exemples : autres jeux collectifs, peut-être à l'extérieur, impliquant le mouvement, la force, l'esprit d'équipe, l'entraide ; règles de vie en communauté ; attitude envers les gens du village ; comportement en montagne etc.

Dans toutes ces expériences il faut essayer de dénicher l'intérêt de l'enfant et le plaisir qu'il peut retirer en s'y investissant.

Ceci se rapporte aussi aux constatations des enseignants qui apprécient de diversifier les modes d'apprentissages.

L'intérêt de la mise en situation

L'intérêt de la mise en situation revient à dire que pour favoriser le développement de la responsabilité citoyenne il est opportun d'offrir la possibilité aux enfants de vivre concrètement une expérience.

Les enseignants relèvent l'avantage que représente un tel lieu pour ancrer les apprentissages scolaires par l'expérience pratique.

Par ailleurs, aborder certains thèmes de manière ludique prépare le terrain pour les acquisitions suivantes.

Le jeu a comme avantage de n'être justement qu'un jeu, ne portant pas à conséquence, autorisant l'erreur.

D'autre part, les pratiques quotidiennes exercées dans ce cadre s'inscrivent de manière plus profonde et durable dans le comportement.

Dans le jeu des Loups-Garous, les élèves ont l'opportunité d'investir différents rôles sociaux, de jouer de leur statut et d'exercer une autre place dans le groupe.

Toute expérience vécue, même si ce n'est que « du jeu » s'inscrit différemment dans l'être.

Pour résumer, nous pouvons affirmer que le jeu collectif favorise le développement de la responsabilité citoyenne pour autant qu'il y ait intentionnalité du meneur de jeu.

Dès qu'il y a intention et capacité à transmettre, tout contexte et événement

peuvent être un motif d'appropriation de responsabilité citoyenne.

Il faut cependant pouvoir s'adapter aux besoins et aux intérêts des enfants pour qu'il y ait appropriation.

La mise en situation est un moyen précieux pour trouver le bon terrain de rencontre avec les enfants.

6. CONCLUSION

Notre question de départ portait sur les apprentissages possibles dans le cadre d'une école à la montagne.

Pour y répondre nous avons émis l'hypothèse que dans ce cadre précis le jeu collectif favorise le développement de la responsabilité citoyenne.

Nos trois hypothèses de terrain nous ont appris que :

- ' Le jeu collectif favorise l'apprentissage des règles d'une façon ludique et ceci sans que l'enfant ne s'en rende vraiment compte.
- ' Le jeu collectif favorise l'attitude participative et la responsabilité, dans la mesure où le meneur est attentif à la manière dont les participants incarnent leur rôle, qu'il les stimule et leur offre la possibilité d'exercer ces attitudes.
- ' Les activités proposées à l'Ecole à la Montagne sont favorables à la sensibilisation de l'enfant par rapport à son environnement car le contexte est plein d'opportunité de sensibilisation, mais le rôle des adultes en place (animateur, enseignants, intendant et cuisinière) est encore plus important. Il faut en effet qu'ils se positionnent comme médiateurs entre l'enfant et l'environnement, les informations et les possibilités d'apprentissage que représentent les activités ; et qu'ils aient, bien sûr, la volonté de transmettre un savoir être et savoir faire autour de la protection de l'environnement.

L'analyse du jeu des Loups-Garous, les entretiens avec les enseignants ainsi que l'examen des activités pratiquées à l'Ecole à la Montagne nous ont révélé plusieurs informations sur le développement de la responsabilité citoyenne.

Cependant, cette étude ne permet pas d'évaluer les effets à long terme.

Au terme des observations nous pouvons témoigner de ce qui s'est passé au court des activités, les interactions, les questionnements, l'intérêt des enfants, leurs pratiques et actions pendant la semaine de camp.

Nous pouvons cependant supposer qu'il y a un certain impact sur le long terme par le fait que certains enfants, lorsqu'ils reviennent en camp l'année suivante ou en colonie de vacances se rappellent de certaines activités, de certaines informations (notamment sur la pyramide des déchets et le tri).

Au niveau des règles, on remarque que les enfants qui reviennent ont aussi intégré les règles du lieu de vie et reprennent certaines habitudes : mais ceci ne nous donne pas non plus d'indication sur leurs comportements en dehors de ce cadre et cette recherche ne permet pas de dire s'ils reproduisent certaines attitudes exercées à l'Ecole à la Montagne.

Dans cette recherche, j'ai choisi trois thèmes spécifiques liés à la responsabilité citoyenne (l'apprentissage des règles, l'attitude participative et la sensibilisation à l'environnement). Mais ce concept ne s'arrête pas là. Il aurait fallu traiter plus à fond plusieurs composantes comme le respect, l'engagement dans des projets communs ou la préservation des liens intergénérationnels si nous voulions accomplir une recherche plus exhaustive sur la responsabilité citoyenne.

Ceci aurait nécessité une recherche d'une autre envergure.

Les deux premières hypothèses de terrain que j'ai traitées, soit l'apprentissage des règles et l'attitude participative ont pu être analysées et observées de manière plus systématique et organisées que la troisième hypothèse qui portait sur la sensibilisation à l'environnement.

Les observations pour les deux premières hypothèses reposent sur les échantillons plus conséquents et sur des séquences limitées dans le temps, me fournissant un matériel concret permettant la comparaison d'un groupe à l'autre.

Cependant, en ne se concentrant que sur un jeu précis, on passe à côté d'autres informations plus « naturelles » que l'on pourrait recueillir par exemple dans les moments collectifs comme les repas, la confrontation à la vie à l'extérieur lors de sorties au village ou de ballades.

Si la troisième hypothèse de terrain a le désavantage de ne pas reposer sur un large échantillonnage ni sur des observations restreintes, elle a le privilège de reposer sur une très large palette d'observations, puisant ainsi le maximum d'informations dans tous les contextes présents à l'Ecole à la Montagne.

Cette recherche repose sur des observations effectuées dans le cadre de l'Ecole à la Montagne de la Commune de Prilly, et n'est pas forcément valable pour une autre Ecole à la Montagne. Le lieu géographique, la composition de l'équipe, les intentions hiérarchiques sont variables d'une commune à l'autre et influencent les possibilités d'action de ces lieux.

Peu de travaux ont été réalisés sur l'Ecole à la Montagne, les responsables d'une même structure nous ont déjà laissé entendre leur intérêt pour cette recherche. Nous pouvons espérer également qu'un tel travail peut aussi relever l'importance de garder des animateurs dans ces lieux et valoriser leurs actions auprès des responsables communaux et scolaires.

La réalisation de ce travail ouvre des perspectives pour la pratique de l'Ecole à la Montagne de Prilly. On pourrait imaginer que ce lieu soit utilisé de manière plus formelle pour la sensibilisation à l'environnement ; ceci permettrait de préparer en amont en collaboration avec les enseignants les thèmes des semaines. Au fil des semaines nous pourrions étayer la palette de jeux spécifiques en lien avec différents sujets. Il faut être attentif cependant à ne pas

surcharger le programme et les objectifs de ces semaines, qui doivent rester des camps où le plaisir, la détente et le bon temps ont leur place.

Concrètement, j'ai commencé à m'informer auprès des enseignants des programmes scolaires en fonction des classes et projette de créer de nouveaux jeux directement en lien avec les apprentissages en cours. Dans l'immédiat, ce seront des jeux axés sur la nature et sur le respect. Puis je souhaite également renforcer la participation des élèves à la création d'activités : un petit groupe organise un jeu, une animation pour le reste de la classe afin de les inscrire dans un rôle créateur.

Suite à ce travail, on peut envisager des projets de collaboration entre les écoles à la montagne. Nous n'avons pour l'instant pas l'occasion de partager nos expériences et nos pratiques ; je pense qu'une mise en commun pourrait être bénéfique.

Nous pourrions également envisager des collaborations ponctuelles avec l'Ecole à la Montagne de la commune de Lausanne située dans le même village. Nous avons organisé un match de foot, mais qui avait été peu satisfaisant car il avait débouché sur une rivalité et une compétition négative. Il faudrait mettre l'accent sur des projets qui favorisent le lien, la rencontre, le partage ; on peut à ce titre imaginer de les inviter pour un repas pizza que nous réaliserons dans le four à bois, pour un grand jeu de piste ou les retrouver chez eux pour partager leurs activités.

D'un point de vue personnel, ce travail m'a permis d'approfondir certaines connaissances sur le jeu dans le développement de l'enfant. Je me sens plus à même d'adapter les jeux en fonction de l'âge, des capacités et des besoins des enfants que nous recevons en camp. Cette recherche a aussi été l'occasion d'explorer le potentiel du lieu ainsi que des activités que nous y réalisons ; précédemment, j'appréhendais ces activités de manière plutôt instinctive, ce travail m'a permis de mettre en évidence le sens et les ressources que représentent certains jeux et activités. Ainsi, en me penchant sur l'aspect psychomoteur, je me suis rendu compte de l'impact que pouvaient avoir des jeux sportifs au niveau du développement et de l'apprentissage scolaire, jusque-là je les considérais plus comme une décharge physique et stimulant l'esprit du jeu et du groupe.

J'ai rencontré quelques difficultés, notamment au niveau de la vision de l'ensemble du travail. Malgré les travaux préparatoires, il m'a été parfois difficile d'appréhender les différentes étapes en sachant exactement à quoi elles allaient me mener et quelles seraient les suivantes. J'ai eu l'impression de naviguer un peu à vue, à l'instinct. Est-ce à cause de cela que je me retrouve ensuite avec trois hypothèses de terrain, dont la dernière ne peut être traitée

avec les informations que j'avais prévu de récolter ? Mon outil d'observation ne pouvait pas répondre à toutes les questions que je voulais aborder, mais je n'étais pas prêt non plus à abandonner le thème de l'environnement. Ainsi l'analyse est un peu dispersée par les différents modes de récolte des données et perd en clarté.

Au terme de ce travail, je suis enthousiasmé par les perspectives concrètes qu'il m'apporte. De nouveaux projets à mettre en place, une collaboration spécifique à développer avec les enseignants autour d'un sujet qui me passionne. Je suis convaincu de l'utilité de ces semaines de camp à la montagne et de la richesse qu'elles représentent pour les enfants, tant au niveau scolaire, personnel et relationnel. Nous avons vu avec les hypothèses de terrain le rôle prépondérant de l'investissement de l'animateur et des enseignants si l'on veut transmettre des connaissances, des valeurs, des pratiques. Il est important pour moi de cultiver l'intérêt et la motivation que je porte aux enfants que je reçois à l'Ecole à la Montagne et aux activités que nous partageons, d'une part pour ma satisfaction personnelle et d'autre pour le sentiment d'exercer un travail utile et riche de sens. Ce travail est un terreau dans lequel je vais pouvoir puiser quelque temps encore pour alimenter mes projets professionnels.

7. BIBLIOGRAPHIE

Livres :

CAILLOIS R, « *Le jeu et les hommes* », Paris, 1967

CARTRON A et WINNYKAMEN F, « *Les relations sociales chez l'enfant* », Armand colin, Paris 2004

DE LIEVRE B et STAES L, « *La psychomotricité au service de l'enfant* », Bruxelles, De Boeck, 2000.

DELORS J, « *L'éducation un trésor est caché dedans* », Paris, éd. Odile Jacob 1996. Unesco 1996.

HESSELNBERG M, « *Etudiants du secteur social Psychologie de l'enfant et de l'adolescent* », librairie Vuibert, Paris, 2001

Homo ludens, trad. Française, Paris, pp.34-35

HUERRE P, « *Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre* », éd. Nathan, 2007

RAYMOND-RIVIER B, « *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent* », Bruxelles, 1986

TOURETTE C et GUIDETTI M, « *Introduction à la psychologie du développement* », Armand colin, Paris, 1994, 1998

VIAL J, « *Jeu et éducation les ludothèques* », Paris, 1981

Sites Internet :

Pour les jeux:

- Site du service général des affaires pédagogiques et du pilotage du réseau d'enseignement organisé par la communauté française. (En ligne). Adresse URL : http://www.restode.cfwb.be/ROOT/pgres/copil/novobs/dossiers/dossier_jeu.pdf (Site consulté en juillet 07)

- Site du jeu les loups- garous, (en ligne) Des Pallières P et Marly H, « règles du jeu » adresse URL : <http://www.loups-garous.com/> (site consulté en octobre 07)

•

Pour les écoles à la montagne :

- Site de la ville de Lausanne : (En ligne). Adresse URL : <http://www.lausanne.ch>
(www.lausanne.ch/view.asp?docId=22358&domId=62402&language=F)
(Site consulté le 15 septembre 07)
- Site officiel de la ville de Renens : (En ligne). Adresse URL : <http://www.renens.ch> (site consulté le 15 septembre 07)
- Site officiel de la commune d'Ecublens : (En ligne). Adresse URL : <http://www.ecublens.ch> (site consulté le 15 septembre 07)
- Site officiel de la commune de Lutry : (En ligne). Adresse URL : <http://www.lutry.ch> (site consulté le 15 septembre 07)
- Site officiel de la ville de Vevey : (En ligne). Adresse URL : <http://www.vevey.ch> (site consulté le 15 septembre 07)

Pour la responsabilité citoyenne :

- Site d'un mouvement citoyen québécois. (En ligne). Adresse URL : <http://www.dabordsolidaires.ca> (site consulté au mois d'octobre 07)
- Site du Conseil de l'Europe. (En ligne). Adresse URL : <http://www.coe.int> (site consulté au mois d'octobre 07)
- Site lancé par le Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement supérieur français et le Ministère de l'Ecologie et du Développement Durable. (En ligne). Adresse URL : <http://www.ledeveloppementdurable.fr> (Site visité régulièrement entre juillet 07 et décembre 07)
- www.stopdechets.nc/pdf/fiche1.pdf (site consulté pour la dernière fois le 20 mai 2008)
- www.ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/Environnement_Fr/media/documents/guide-anim-icare.pdf (site consulté pour la dernière fois le 20 mai 2008)

8. Annexes

ANNEXE 1 : INDEX DES FIGURES

ANNEXE 2 : LETTRE A LA DIRECTION DES ÉCOLES

ANNEXE 3 : RÈGLES DU JEU LES LOUPS-GAROUS

ANNEXE 4 : PYRAMIDE DES DÉCHETS

ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN

ANNEXE 6 : OBSERVATIONS LORS DU JEU DES LOUPS-GAROUS

Annexe 1 : Index des figures

FIGURE 1 : VALEURS TRAVAILLEES	39
FIGURE 2 : ARBRE DES HYPOTHESES 1	48
FIGURE 3 : ARBRE DES HYPOTHESES 2	48
FIGURE 4 : ARBRE DES HYPOTHESES 3	49

Annexe 2 : Lettre a la direction des écoles

Marcadé Paul
Rte des renards
1882 Gryon

Gryon, le 27.11.07

Concerne : droit à l'image

Madame Meuwly
Direction des écoles
Secondaires
1008 Prilly

Madame,

Dans le cadre de mon travail de diplôme, je souhaite répondre à l'hypothèse suivante :

Les jeux collectifs dans les écoles à la montagne favorisent le développement de la responsabilité citoyenne.

Pour y répondre je souhaite entreprendre entre autres des observations. Observations cependant difficiles car je participe activement aux jeux collectifs.

Je souhaite donc filmer certains moments de jeux pour les utiliser comme outils d'analyse. Ces images ne seront vues que par moi-même.

J'y observerai :

- Le rapport à la règle
- L'attitude participative ou non,
- La relation à l'environnement,
- Les différents rôles qu'ils prennent (acteur, observateur, décideur)
- La responsabilisation

Par ces lignes, je m'engage à ne pas montrer ces images à des tiers, et à les détruire une fois l'observation réalisée et étudiée.

Je m'engage aussi à informer les enfants de ma démarche et leur laisser le choix sans justification de leur part, de participer ou non aux moments filmés.

En restant à votre disposition pour tous renseignements complémentaires, je vous transmets, Madame, mes salutations distinguées.

Paul Marcadé

Annexe 3 : Règles du jeu les loups-garous

les Loups-Garous de Thiercelieux

proposé par
Philippe des Pallières & Hervé Marly

23

But du jeu :

- Pour les loups garous, manger tous les villageois
- Pour les villageois, découvrir tous les loups garous

Fin de la partie :

- Les loups-garous ont gagné lorsqu'il ne reste que 2 villageois
- Les villageois ont gagné lorsqu'il n'y a plus de loups-garous

Règles :

La partie se joue assise, en rond, dans une ambiance si possible feutrée. Un meneur de jeu, au centre, conte l'histoire que les autres écoutent attentivement. Chaque enfant joue le rôle d'un personnage et ceci pour le reste de la partie. Parmi les personnages, nous retrouvons 4 loups garous, et de nombreux villageois. Certains villageois ont des pouvoirs spéciaux qui leur permettent de guigner, connaître, tuer, guérir, ou sauver des gens.



Loups-garous

Chaque nuit, ils mangent un villageois.

La journée ils doivent se faire passer pour des villageois

Et ne pas se faire démasquer.



Villageois

-
- ²³ Images et logos venant du site : www.loups-garous.com

Chaque nuit, un villageois est mangé. Le joueur est alors éliminé et ne peut plus participer aux débats. Pour les autres, la partie continue. La journée, ils doivent éliminer une personne du cercle qu'ils choisissent chaque matin lors de la délibération (que l'on soit villageois ou loup-garou, on délibère).

Pour le déroulement de la partie, il suffit aux joueurs de suivre l'histoire contée par le meneur.

Exemple :

« le village s'endort (tous ferme les yeux). Les loups garous se réveillent, et désignent un villageois qu'ils vont manger cette nuit. Les loups garous se rendorment (ils referment les yeux).

« la sorcière se réveille, et me dis si elle désire utiliser son filtre de vie, ou son filtre de mort...

la sorcière se rendort ».

« La voyante se réveille, veut elle voir une carte ? Etc.... ».

Les personnages suivants sont tous des villageois mais avec des pouvoirs spéciaux.



Le capitaine



Cupidon



La sorcière



Le voleur



L'ancien



Le bouc émissaire



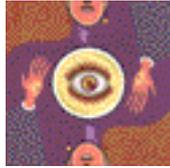
L'idiot du village



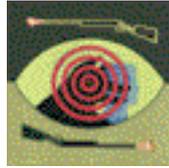
Le salvateur



Le joueur de flûte



La voyante



Le chasseur



La petite fille

Pour les principaux rôles :

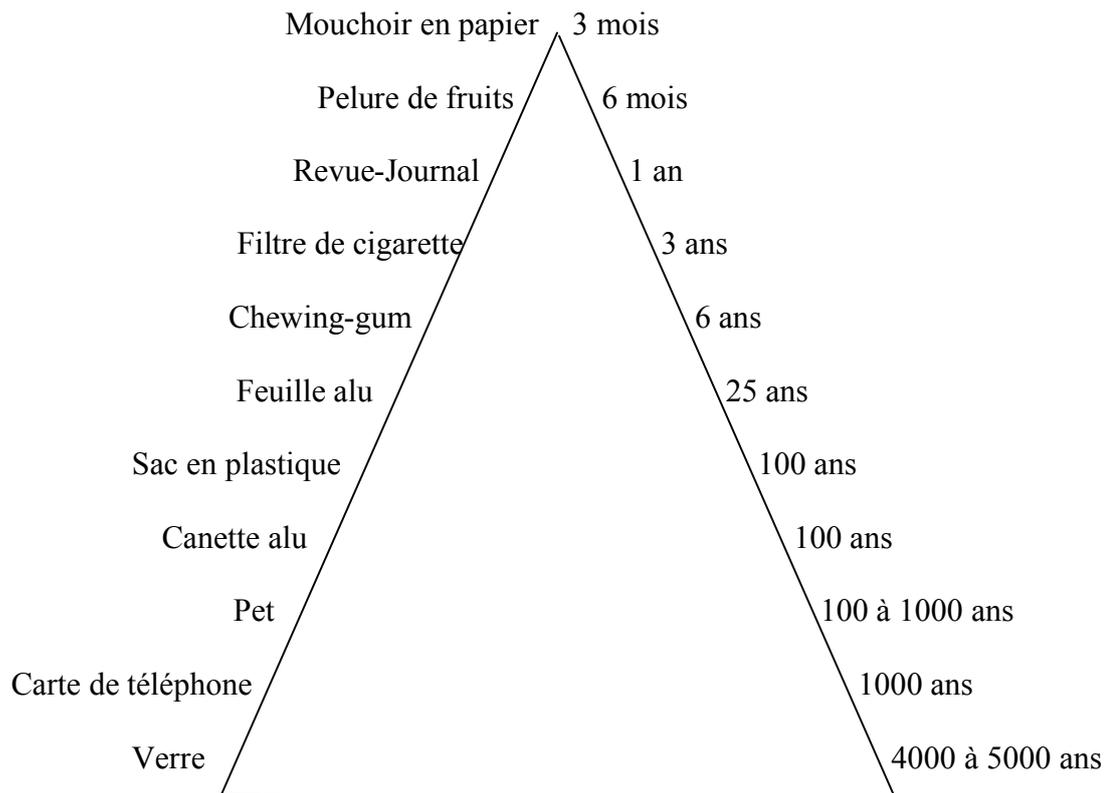
- **La sorcière** peut, une fois dans la partie, rendre la vie ou donner mort à une personne du village.
- **La voyante** peut, chaque nuit, demander au meneur de voir la carte de quelqu'un. Elle doit rester discrète car si les loups-garous la découvrent, ils la mangeront.
- **Le capitaine** a sa voix qui compte double s'il y a égalité lors des votes.
- **Cupidon** désigne au début de la partie deux personnes qui seront amoureuses tout au long de celle-ci. Si l'un des deux est mangé ou éliminé, l'autre meurt immédiatement de chagrin.
- **Le chasseur** peut se venger en tuant quelqu'un lorsqu'il meurt.
- **La petite fille** a le droit de guigner, de tricher un peu mais ne doit pas être découverte par les loups-garous sinon elle meurt.
- **Le salvateur** protège chaque nuit par un pouvoir de vie un villageois qui ne pourra pas mourir cette nuit.
- **L'ancien** ne meurt pas du premier coup lorsque les loups-garous le mangent. Ils devront s'y prendre à deux fois. Par contre, il n'a pas de pouvoir contre la sorcière, Cupidon, le chasseur.
- Etc.

La nuit tombe et le processus recommence jusqu'à ce qu'il ne reste plus de villageois ou plus de loups-garous

Annexe 4 : Pyramide des déchets

"La pyramide des déchets"²⁴

Tableau d'information concernant le temps de décomposition des différents déchets :



²⁴ Recomposition d'après des informations tirée de différents sites :

A. www.stopdechets.nc/pdf/fiche1.pdf

B. www.ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/Environnement_Fr/media/documents/guide-anim-icare.pdf

Annexe 5 : Guide d'entretien

Guide d'entretien : enseignante 1 (E1)

Dans le cadre de ma formation d'animateur socioculturel, je fais une recherche sur les jeux collectifs ou dans quelles mesures ils mettent l'enfant en situation d'apprentissages.

L'objectif de ce document est de pouvoir vérifier certains de mes propos et/ou suppositions. Les données seront utilisées exclusivement pour ce travail de recherche, seront anonymes et détruites à la fin de l'étude.

Je vous remercie d'avance pour le temps passé à répondre

<p>1) Selon vous, quels sont les apprentissages possibles grâce au jeu collectif dans une école à la Montagne ?</p> <p>La collaboration, la socialisation, l'écoute et le respect de l'autre, des consignes, du matériel, ainsi que le sens de la découverte, de l'orientation, de la stratégie et de la logique, le partage et la patience également.</p> <p>L'apprentissage de divers thèmes choisis : environnement, développement durable, écologie, orientation...</p>	
<p>2) Selon vous, y a t-il des impacts ou effets du jeu collectif sur la sensibilisation à l'environnement ?</p> <p>Si oui, lesquels ?</p> <p>Oui bien sûr, surtout des jeux marquants comme la détérioration des déchets, les élèves s'en souviennent pendant longtemps. Il faudrait d'ailleurs beaucoup plus de jeux identiques mais sur d'autres sujets (forêt, géologie, astrologie, relief, rivière, montagnes environnantes, ...)</p> <p>Pour ce qui concerne l'environnement de l'enfant, il est clair que malheureusement</p>	<p>-Avez-vous des exemples ?</p> <p>Les élèves retiennent mieux quand ils peuvent manipuler, toucher, tester, fabriquer, goûter, voir en vrai... et j'en passe.</p> <p>Quand cette première étape est faite, il est plus facile pour les enseignants de passer à la théorie. Si on introduit ces notions en classe et que par la suite on peut appliquer en camp, les enfants ont la possibilité de mettre en pratique les notions déjà acquises en classe et confirmer leurs savoirs. (ex. la visite des mines de sel de Bex, mes élèves avaient une bonne notion du sujet)</p>

<p>quand on revient dans un environnement familier, les « mauvaises habitudes ou les mauvais plis » reviennent à grands pas et il faut leur rappeler fréquemment ce qu'on a vu sur le sujet.</p>	<p>-Liens possibles avec le programme scolaire ?</p> <p>Tout ce qui concerne la connaissance de l'environnement (forêt, cours d'eau, géologie, activités humaines comme les mines de sel ou la fromagerie et j'en passe..., Sciences, histoire et géo... par exemple on a revu sur la carte du canton de Vaud le trajet effectué de Prilly à Gryon, on a vu le relief etc..... Tout est possible c'est illimité... pour autant que la maîtresse fasse elle-même un petit effort, ce qui n'est pas toujours le cas.</p>
<p>3) Commentaires, remarques, propositions, autres... ?</p>	

Lieu et date: Prilly, le 16.4.08

Guide d'entretien : enseignante 2 (E2)

Dans le cadre de ma formation d'animateur socioculturel, je fais une recherche sur les jeux collectifs ou dans quelles mesures ils mettent l'enfant en situation d'apprentissages.

L'objectif de ce document est de pouvoir vérifier certains de mes propos et/ou suppositions. Les données seront utilisées exclusivement pour ce travail de recherche, seront anonymes et détruites à la fin de l'étude.

<p>1) Selon vous, quels sont les apprentissages possibles grâce au jeu collectif dans une école à la Montagne ?</p>	<p>-Avez-vous des exemples ?</p> <p>« Les différents savoirs : être faire et connaissance abordés en classe sont repris à l'EM (et vice et versa) dans un autre contexte, sous un autre angle ce qui diversifie le mode d'apprentissage ».</p> <p>-Ces apprentissages sont-ils retravaillés en classe ?</p>
<p>2) Selon vous, y a t-il des impacts ou effets du jeu collectif sur la sensibilisation à l'environnement ?</p> <p>Si oui, les quels ?</p>	<p>-Avez-vous des exemples ?</p> <p>Si on aborde le développement durable, le tri des déchets, l'économie d'énergie de manière ludique et pratique, les enfants y sont sensibilisés et intègrent certaines notions sans s'en apercevoir, sans passer par le raisonnement scolaire. Ainsi quand ces thèmes sont abordés en classe, les élèves ont déjà un vécu et peuvent faire le lien avec la théorie.</p> <p>-Liens possibles avec le programme scolaire ?</p> <p>« dans le cadre de l'Agenda 21 de la commune de Prilly, il est édicté que l'école a pour mission de sensibiliser les enfants et les enseignants au développement durable. Cela fait plusieurs années que les thèmes sont abordés à l'Ecole à la Montagne. Cette année on voit que la volonté est aussi présente à l'école par exemple dans la</p>

	réalisation d'une exposition impliquant chaque classe sur le développement durable à l'occasion de l'inauguration du nouveau collège. »
3) Commentaires, remarques, propositions, autres... ?	

Lieu et date. Prilly, le 16.4.08

Guide d'entretien : enseignante 3 (E3)

Dans le cadre de ma formation d'animateur socioculturel, je fais une recherche sur les jeux collectifs ou dans quelles mesures ils mettent l'enfant en situation d'apprentissages.

L'objectif de ce document est de pouvoir vérifier certains de mes propos et/ou suppositions. Les données seront utilisées exclusivement pour ce travail de recherche, seront anonymes et détruites à la fin de l'étude.

Je vous remercie d'avance pour le temps passé à répondre

<p>1) Selon vous, quels sont les apprentissages possibles grâce au jeu collectif dans une école à la Montagne ?</p>	<p>-Avez-vous des exemples ?</p> <p>« L'enfant apprend de : Partager une même activité avec les autres et respecter les règles énoncées. Créer des relations avec le groupe, les autres. Prendre une initiative de parole, de geste et d'expression. Trouver une position dans l'espace société créé par le jeu. Rapprocher ou éloigner de l'autre. Faire face aux comportements positifs et négatifs, agréables et désagréables des autres. A être soi-même ».</p> <p>-Ces apprentissages sont-ils retravaillés en classe ?</p> <p>« Ces apprentissages sont retravaillés en classe et à l'école dans un cadre différent ».</p>
<p>2) Selon vous, y a t-il des impacts ou effets du jeu collectif sur la sensibilisation à l'environnement ?</p> <p>Si oui, lesquels ?</p>	<p>-Avez-vous des exemples ?</p> <p>« l'intérêt de l'Ecole à la Montagne et du programme qui y est proposé réside dans le fait qu'un même sujet est abordé d'une manière ludique d'une part (jeu de piste par exemple) et trouve son correspondant dans une pratique quotidienne (tri des déchets) ; ceci permet de faire le lien entre</p>

	<p>le ludique et la réalité, ce qui est à mon avis un excellent moyen d'apprentissage ».</p> <p>-Liens possibles avec le programme scolaire ?</p> <p>« Si les enseignants qui accompagnent les classes sont eux-mêmes intéressés et sensibilisés aux questions environnementales, ils pourront faire le lien entre les expériences vécues pendant la semaine de camp et les apprentissages scolaires. Par contre, s'ils se sentent peu concernés, la classe passe à côté de cette opportunité ».</p> <p>Avez-vous des exemples ?</p> <p>« Tout ce qui s'est fait cette année en lien avec le développement durable a l'école ».</p>
<p>3) Commentaires, remarques, propositions, autres... ?</p> <p>« Le cadre est plein de potentialités et de ressources, mais l'essentiel repose sur la volonté et la motivation de l'animateur en place »</p> <p>Ces jeux collectifs permettent à l'enfant de développer des outils pour prendre une place dans le groupe, la famille et la société. Nous travaillons de plus en plus en groupe pour mettre nos compétences en commun ou pour nous confronter à d'autres difficultés. Les fruits sont parfois récoltés immédiatement ou beaucoup plus tard. L'espace école à la montagne est un privilège à ce niveau.</p>	

Lieu et date: Prilly, le 16.4.08

	L'enfant se trompe, mais s'auto corrige				
	L'enfant se trompe, mais le groupe corrige	Oui	Pas grave	1	
	L'enfant se trompe, mais l'adulte corrige	Parle alors qu'il doit se taire	Pas volontaire	1	
	Le meneur se trompe et le groupe corrige				
	Le meneur se trompe et s'auto corrige				
	Le meneur se trompe et l'adulte corrige				
	Respectent la règle	Dés le début			
	Entente pour transformer la règle				
	Si le meneur est un leader ou s'impose	Animateur			
	Si le meneur est timide ou discret (ne s'impose pas)				
	Triche en jouant	La voyante montre sa carte à son voisin	C'est son pote	1	
	Triche une fois éliminé	A peine	Groupe calme		
	Réaction du groupe à la triche				
	Réaction du meneur à la triche	Ils parlent alors qu'ils sont morts	Pas fort	5	
	Réaction de l'adulte à la triche		Expulsion car carte montrée		

Groupe 2		Indicateurs	Observation, mots clés	Remarques	Nombres	Temps sur vidéo
Observation du jeu du loup-garou enfant meneur animateur présent dans la salle.						
Apprentissage des règles Lieu : A la colonie de Prilly Jours de la semaine et n° de partie Mercredi soir 2 ^{ème} partie Novembre 2007	Écoute la règle	Seconde partie donc pas d'explication				
	Posent des questions					
	Joue selon les règles					
	Discipline	recadrage		Pas fort, ok		
	L'enfant se trompe, mais s'auto corrige				0	
	L'enfant se trompe, mais le groupe corrige				0	
	L'enfant se trompe, mais l'adulte corrige				0	
	Le meneur se trompe et le groupe corrige	Réaction immédiate		Acceptation du meneur	1	
	Le meneur se trompe et s'auto corrige				0	
	Le meneur se trompe et l'adulte corrige	Ne se trompe pas mais oubli des parties		Rappel		
	Respectent la règle	Respect des règles		Joue correctement		
	Entente pour transformer la règle					
Si le meneur est un leader ou s'impose						

	Si le meneur est timide ou discret (ne s'impose pas)	Respect du groupe	Elle est timide	4 sur Echelle de 4	
	Triche en jouant			0	
	Triche une fois éliminé			0	
	Réaction du groupe à la triche			0	
	Réaction du meneur à la triche			0	
	Réaction de l'adulte à la triche			0	

Groupe 2 Observation du jeu du <u>loup-garou animateur</u> <u>meneur,</u>	Indicateurs	Observation, mots clés	Remarques	Nombres	Temps sur vidéo
Attitude participative et responsabilité Lieu : A la colonie de Prilly Jours de la semaine et n° de partie: Mercredi soir 1 ^{ère} partie Novembre 2007	Ils s'engagent dans la partie	Bon engagement, motivés	Jouent correctement leurs rôles		
	Ils veulent mener le jeu	Tous ou presque			
	Ils sont motivés à continuer	Ils en redemandent			
	Ils refusent de jouer	Jamais			
	Ils sont positifs	Oui	Respect des autres		
	Ils s'expriment facilement	Timides mais chacun leurs tours			
	Il faut les stimuler pour qu'ils participent	Stimulation obligatoire	Très timides, calmes attendent que l'animateur leur donne la parole		
	Le meneur prend son rôle au sérieux	animateur			
Ils s'écoutent	Complètement à l'écoute	Se concertent			

	Y a-il une réflexion sur ce qui se passe	E : (pour sa défense) « <i>c'est pas moi d'ailleurs si j'étais un loup-garou je resterai tranquille dans mon coin un peu comme Sara le fait</i> » ----- E : « <i>moi pas (en regardant le dernier loup garou) car sinon le loup garou va me tuer</i> ». ----- E : « <i>j'ai entendu Samuel dire j'ai faim</i> » alors que Samuel n'avait rien dit.			0 :33 :13 :13 0:36:50:31
	Les leaders sont volontaires	Oui, et ils stimulent la partie qui serait molle sans eux			
	Les leaders sont sûrs d'eux	Osent, mobilisent le reste du groupe avec eux			
	Les timides sont volontaires	Seulement lorsque l'animateur leur donne la parole	Sinon effacés		
	Les timides sont sur d'eux	Non			
	Le meneur tient le groupe				
	Le meneur est respecté s'il est leader				
	Le meneur est respecté s'il tient bien son rôle				

Groupe 2 Observation du jeu du loup-garou enfant meneur, animateur présent dans la salle	Indicateurs	Observation, mots clés	Remarques	Nombres	Temps sur vidéo
Attitude participative et responsabilité Lieu : A la colonie de Prilly Jours de la semaine et n° de partie: Mercredi soir 2 ^{ème} partie Novembre 2007	Ils s'engagent dans la partie	E (non meneur) : « <i>ceux qui votent pour Samuel lèvent la main</i> ». ----- E1 (non meneur) : « <i>levez la main pour maxime</i> »			0:27:00:00
	Ils veulent mener le jeu	Plusieurs demandes	Rôle toujours souhaité par les leaders mais moins par les timides		0:44:33:00
	Ils sont motivés à continuer	Encore et encore	Ils ne veulent plus s'arrêter		
	Ils refusent de jouer	Non			
	Ils sont positifs	Oui			
	Ils s'expriment facilement	Si pas d'enseignants	Osent plus parler si les adultes ne sont pas là		
	Il faut les stimuler pour qu'ils participent	Solliciter les timides pour qu'ils aient un temps de parole	Les leaders ont tendance à parler sans cesse et à prendre tout la place		

Le meneur prend son rôle au sérieux	E : « <i>Lisa, tu es éliminée tu n'as plus le droit de parler</i> », se tourne ensuite vers un autre éliminé qui commence à parler et lui dit : « <i>Tais-toi !</i> ».	Pour ce groupe le regard des autres est très important		0:33:43:13
Ils s'écoutent	Partiellement	Par moments oui par moments, cela déborde et tous parlent en même temps		
Y a-il une réflexion sur ce qui se passe	non			
Les leaders sont volontaires	Toujours			
Les leaders sont sûrs d'eux	Parle beaucoup	Lorsqu'il faut argumenter, de temps en temps ils s'effacent		
Les timides sont volontaires	À leur manière	Discrètement		
Les timides sont sur d'eux	Non	Ils n'osent pas prendre la parole		
Le meneur tient le groupe	Alors que c'est au meneur de conter l'histoire, les villageois disent en cœur : « <i>le village se rendort..</i> » la meneuse ne réagit pas et ne leur montre pas que c'est à elle faire cette partie.	L'animateur l'aide car c'est trop difficile		
Le meneur est respecté s'il est leader				
Le meneur est respecté s'il tient bien son rôle	La meneuse est plus ou moins respectée mais ne tient pas vraiment bien son rôle.	C'est à la base une personne timide		