

Grandir à Bruxelles

Les Cahiers de l'Observatoire de l'enfant #32 | 2017



- **Du neuf dans l'accueil bruxellois**
- **Les déplacements domicile-école**

Grandir à Bruxelles



POLITIQUES DE L'ENFANCE

PAS MAL DE CHOSES CHANGENT OU VONT CHANGER DANS LE PAYSAGE BRUXELLOIS DES MILIEUX D'ACCUEIL	4
RESPECTER LES BESOINS DU TOUT-PETIT EN ACCUEIL TEMPS LIBRE POUR LUI PERMETTRE D'ALLER À LA RENCONTRE DE L'AUTRE	8



LE SITE WEB

ibsa.brussels	11
---------------------	----



L'ENFANT ET LA VILLE

LES DÉPLACEMENTS DOMICILE-ÉCOLE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL À BRUXELLES	12
--------------------------------------------------------------------------------------	----



L'OUTIL

VITAMINE V(ERTE)	16
------------------------	----



LE CHIFFRE

MOINS 75 %	19
------------------	----



PRATIQUES ET MÉTIERS

OUI, LES ENFANTS APPRÉCIENT LES CHOUX DE BRUXELLES	20
----------------------------------------------------------	----



VU/LU POUR VOUS

À LA RENCONTRE DES PARENTS ET DES ENFANTS QUI FRÉQUENTENT LES ÉCOLES DE DEVOIRS	22
------------------------------------------------------------------------------------------	----



INITIATIVES

24

Colophon

GRANDIR À BRUXELLES N°32 – 2017
Grandir à Bruxelles est une publication
biannuelle de la Commission
communautaire française
de la Région de Bruxelles-Capitale
www.spfb.brussels

ÉDITEUR RESPONSABLE
Bernadette LAMBRECHTS
Administratrice générale
Commission communautaire française
Rue des Palais 42
1030 Bruxelles

COMITÉ DE RÉDACTION
Gaëlle AMERIJCKX
Stéphane AUJEAN
Patricia BELFIORE
Perrine HUMBLET
Benjamin WAYENS

ONT COLLABORÉ À CE NUMÉRO
Caroline d'ANDRIMONT
Joëlle MOTTINT
Pierre MARISSAL
Marie MASSON

ILLUSTRATIONS – CRÉDITS PHOTOS

Première de couverture :
Crèche communale La Trifide
photo : Miguel MORAN

Les photos qui illustrent ce numéro
ont été faites dans le lieu suivant :

**Crèche communale La Trifide
(Schaerbeek)**
photo : Miguel MORAN

ÉDITORIAL



Chères lectrices,
Chers lecteurs,

«Mes enfants s'ennuient le mercredi après-midi. Que peuvent-ils faire ?», «Je travaille jusqu'à 18h, existe-t-il des solutions pour mon enfant ?», «Je ne me sens pas capable d'aider mon enfant à réaliser ses devoirs, qui pourrait l'accompagner ?», «Mon fils unique se sent seul à la maison, quelles seraient les activités de groupe les plus appropriées pour lui ?», «Ma fille souhaiterait jouer au football, où pourrais-je me renseigner ?», «Je ne souhaite pas que mes enfants restent seuls à la maison, que faire ?»...

À toutes ces questions, et à bien d'autres encore, c'est le milieu de l'ATL, l'Accueil Temps Libre, qui pourra répondre.

Accueil extrascolaire, centres de vacances, écoles de devoirs, clubs sportifs, mouvements de jeunesse, ateliers créatifs, académies de musique sont quelques-unes des structures qui accueillent les enfants en dehors de leur cursus scolaire. Jour après jour, accueillants, animateurs et éducateurs se relaient pour leur offrir, dans un cadre sécurisé, des activités créatives et/ou sportives, un soutien scolaire supplémentaire, l'expérience du vivre ensemble, l'émancipation culturelle et l'ouverture aux autres cultures ou encore l'apprentissage de la citoyenneté active et de la participation citoyenne.

Toutes ces structures peuvent collaborer au niveau communal et être agréées par l'ONE dans un programme de coordination locale pour l'enfance (programme CLE). À Bruxelles, l'Observatoire de l'Enfant de la Commission Communautaire Française participe également au développement des coordinations locales et les soutient afin de proposer une offre cohérente et adaptée au niveau régional.

Ce nouveau numéro de «Grandir à Bruxelles» consacre notamment un article au milieu de l'ATL et en particulier, à son subventionnement.

Bonne lecture !

Fadila Laanan

*Ministre-Présidente du Gouvernement francophone bruxellois,
en charge de l'Accueil de l'Enfance*

Nos plus vifs remerciements
à toutes les structures qui se
livrent ainsi à notre regard.

Les illustrations de l'article de Marie MASSON sur les tout-petits dans l'ATL
ont été dessinées en direct par Emilie DEBATTY pendant la journée d'étude
consacrée à cette thématique.

CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE

Nathalie DA COSTA MAYA
CDCS asbl – cdcs.ulb.ac.be

IMPRESSION

IPM Printing S.A., Bruxelles

Cette publication a été imprimée
sur du papier 100 % recyclé

Grandir à Bruxelles est disponible
en PDF sur le site
www.grandirabruelles.be

CONTACT

Observatoire de l'enfant
Commission communautaire française
Rue des Palais 42
1030 Bruxelles
T 02 800 84 86
observatoire@grandirabruelles.be
www.grandirabruelles.be

ABONNEMENT / CHANGEMENT D'ADRESSE

observatoire@grandirabruelles.be
T 02 800 84 86

**Stéphane AUJEAN
et Perrine HUMBLET**
Observatoire de l'enfant

PAS MAL DE CHOSES CHANGENT OU VONT CHANGER DANS LE PAYSAGE BRUXELLOIS DES MILIEUX D'ACCUEIL

Quelles différences entre une crèche et une maison d'enfants, ou entre un milieu d'accueil subventionné ou non subventionné ? L'ONE ou Kind en Gezin (K&G) sont-ils les seuls à subventionner le secteur ? Un milieu d'accueil fonctionnant à Bruxelles est-il nécessairement contrôlé par l'ONE ou par K&G ? Faut-il dire gardienne, maman d'accueil ('onthaalmoeder') ou accueillante ?

Le paysage bruxellois est devenu au fil des années une sorte de millefeuille de services peu compréhensible, que ce soit pour les parents ou pour les initiateurs de nouveaux services. C'est en train de changer. En effet, une réforme des milieux d'accueil relevant de Kind en Gezin (K&G) est mise en œuvre depuis 2014, une ordonnance concernant les milieux bruxellois non déclarés a été votée en 2017, et la réforme des milieux d'accueil prévue par l'ONE est attendue d'ici 2018. Ces différentes réformes devraient mener à plus de clarté.

Un peu d'histoire

Le vocabulaire utilisé pour nommer les services a parfois une longue histoire. Des images y sont associées dans la population. La première 'crèche' fondée dans le paysage bruxellois (et belge) date de 1845¹. Les crèches du 19^e siècle sont des œuvres de philanthropie ou de charité pour soutenir le travail des ouvrières, 'diminuer la misère et moraliser la société en éduquant dès le berceau'. Depuis le 19^e siècle également, on trouve des 'maisons d'enfants' ou 'garderies de jour' ainsi que des 'nourrices' et 'gardiennes' de jour. Ce sont des initiatives prises dans le voisinage des ouvrières. Elles n'émanent pas de la philanthropie et sont vue avec méfiance. Tant et si bien qu'en 1919, la loi de création de l'Œuvre Nationale de l'Enfance (ONE) interdit à quiconque de garder moyennant salaire des enfants âgés de moins de 7 ans sans autorisation. Celle-ci confie à l'ONE la surveillance des enfants mis en garde. À cette

époque où il s'agit surtout de renforcer le rôle maternel des mères, l'ONE ne souhaite pas favoriser le développement des crèches. En 1926 elle décide néanmoins de leur attribuer un subside par jour de garde d'enfants de familles pauvres. Ce n'est qu'en 1970 que se marque un tournant décisif qui permet aux crèches de devenir accessibles à tous, moyennant une participation parentale proportionnelle au revenu.

Par ailleurs, au cours des années 1960, de nombreuses garderies d'enfants de moins de 3 ans sont implantées aux côtés des classes maternelles. Prenant de l'importance elles sollicitent une aide financière à l'ONE, et cette dernière innove en exigeant plus de qualité en échange de subsides. Ces garderies pour enfants âgés de 18 mois à 3 ans seront désormais dénommées 'pré-gardiennats'. C'est également dans le cadre de l'Œuvre (encore nationale) que la méfiance habituelle à l'égard des gardiennes se transforme au profit d'une vision positive d'un accueil désormais qualifié de 'familial'. En 1973, une innovation consistant à confier l'encadrement de gardiennes à l'assistante sociale d'une crèche fait école et débouche sur la création de 'services de gardiennes encadrées' par une crèche. Des 'services autonomes de gardiennes encadrées' les complètent rapidement. Ces nouveaux services sont subventionnés, et, selon certains, sont appelés à compléter ou remplacer les crèches. Pareilles allusions sont porteuses de conflits. Un clivage entre 'accueil familial' et 'accueil collectif' se creuse au cours des années 1980-1990, opposant les tenants d'une éducation

1 Perrine Humblet, *La crèche à Bruxelles ... il y a 150 ans. Grandir à Bruxelles n°1*, 1995

2 Décret du 20 avril 2012

3 Liste des preuves exigibles : article 8, §2

4 Vandenbroeck, M. et Bauters, V. (2016). *Cartografie van de Nederlandstalige gezinsvoorzieningen in Brussel*. Bruxelles – Gand : VGC – UGent

familiale à une éducation soupçonnée d'être plus collectiviste.

Avec la fédéralisation de l'État belge, les trois services communautaires ayant repris les missions de l'Œuvre Nationale de l'Enfance (aujourd'hui Kind en Gezin, Office de la Naissance et de l'Enfance, Kaleido-DG) sont libres de développer de nouveaux services. C'est ainsi qu'au début des années 1990, côté francophone, l'ONE crée la 'maison communale d'accueil de l'enfance' (MCAE), sorte de crèche dont la spécificité réside dans son financement public mixte. Il reconnaît ensuite la 'crèche parentale', dont le caractère innovant se trouve dans l'implication parentale parmi les travailleurs. Enfin, la 'halte-accueil', accueil collectif à finalités sociales, est initiée sur le terrain depuis le milieu des années 1980 mais à ce jour reste un service non subventionné réglementairement par l'ONE. On en arrive ainsi à une nomenclature officielle de 8 catégories (Arrêté ONE 2003). Ces services diffèrent non seulement par l'attribution de subventions mais également par les capacités autorisées, les normes d'encaissement, la formation initiale du personnel requise et le statut des travailleurs.

La réforme des milieux d'accueil néerlandophones

Dans ce paysage historiquement construit, la réforme de l'organisation de l'accueil votée en 2012 par la Communauté flamande² et mise en application le 1^{er} avril 2014 est plutôt radicale. En effet, le clivage entre service subventionné et non subventionné a disparu et la nomenclature a été simplifiée. Le secteur est défini selon trois catégories d'accueil : l'accueil familial ('gezinsopvang', au maximum 8 enfants), l'accueil d'un groupe d'enfants ('groepsopvang', plus de 8 enfants, y compris les accueillantes en co-accueil) et l'accueil au domicile de l'enfant. La



La crèche Henriette à Schaerbeek en 1934. Archives de la Maison des Arts de Schaerbeek

réforme vise à rendre le secteur plus transparent. Les milieux d'accueil familial et en groupe d'enfants sont désormais tous détenteurs d'une autorisation réglementant des aspects communs (infrastructure, sécurité, relations aux enfants et parents, politique pédagogique, professionnels, collaboration avec Kind en Gezin et avec l'administration locale, etc.) et reçoivent leurs subventions à hauteur des missions qui leur sont reconnues. L'octroi de subventions de Kind en Gezin se fait par paliers et est ouvert à toutes les structures, selon une gradation d'exigences. Une subvention de base est octroyée pour autant que le milieu soit ouvert 220 jours par an et que les 'accompagnateurs d'enfants' (*kinderbegeleider*), nouveau nom pour tous les professionnels de la petite enfance, connaissent et pratiquent le néerlandais. Outre cette subvention de base, les structures d'accueil (familial et en groupe) qui appliquent un tarif de participation parentale lié au revenu familial et qui accordent une priorité aux familles vulnérables (familles monoparentales, familles sans revenus professionnels) pour 20 % de leur capacité d'accueil reçoivent une subvention de niveau 2. En région bruxelloise bilingue, ces milieux d'accueil doivent en outre accorder une priorité

aux enfants dont au moins un des parents maîtrise suffisamment le néerlandais³, et cela jusqu'à un maximum de 55 % de leur capacité. Enfin, les milieux d'accueil peuvent obtenir un subside supplémentaire de niveau 3 s'ils accueillent au moins 30 % de familles vulnérables et participent à la lutte contre la pauvreté. Il résulte de ce système par niveaux qu'une grande partie des places autrefois qualifiées de non subventionnées peuvent être désormais comptabilisées aux niveaux 1, 2 ou 3. Une évaluation comparant 2010 et 2015 met en évidence ce transfert (graphique page suivante).

La réforme K&G a également pour objectifs de renforcer la qualité ainsi que l'accessibilité de l'accueil à tous les enfants qui en ont besoin. En région bruxelloise, le gouvernement flamand avait fixé pour objectif de couvrir d'ici 2016 50 % des besoins des jeunes enfants bruxellois faisant partie de la population cible des services néerlandophones (càd 30 % des enfants bruxellois). Une évaluation au 31 mars 2015 indiquait que la couverture des services K&G était de 43,63 %⁴. Sans nous étendre ici sur l'ensemble de la réforme, il faut mentionner d'autres nouveautés. Par exemple le principe de 'plan d'accueil'

Offre des structures d'accueil : ONE et Kind en Gezin 2010-2015.

Sources : IBSA, K&G, ONE

Non subventionné K&G 32,67%

Subventionné K&G 14,45%

Non subventionné ONE 12,96%

Subventionné ONE 39,92%

personnalisé par enfant qui fixe le nombre de jours d'accueil réservé et payé d'avance, ou le système d'enregistrement centralisé et en ligne des demandes d'accueil,

le 'Lokaal Kinderopvang', tenu par une asbl indépendante, qui répartit les inscriptions en tenant compte de la situation de pénurie locale.

l'oublions pas, une formation de bachelier en pédagogie du jeune enfant 0-12 ans (*Bachelor pedagogie van het jonge kind*) existe depuis l'année académique 2011-2012 à Gand, Anvers et Bruxelles.

Les enjeux de la réforme ONE ne sont pas circonscrits à ces aspects de lisibilité, d'accès-sibilité des services et de formation des professionnels. Il faudra aussi faire de ces services socioéducatifs des services de base qui sont compris et désirés par toute la population. On peut espérer par ailleurs que le souci de lisibilité de la réforme de l'ONE tiendra compte de la nouvelle nomenclature de K&G, au risque de perdre à nouveau les utilisateurs dans les arcanes de deux systèmes qui ne se parlent que trop peu.

Une réforme des milieux d'accueil francophones ?

Selon son contrat de gestion 2013-2018, l'ONE doit proposer une réforme du secteur visant à renforcer son efficacité, la pérennité, la qualité et l'accessibilité des services tout en tenant compte des besoins des familles et des enfants sur les plans pédagogique, social, culturel,

économique et en matière de santé préventive et collective. Il est ici également question de redéfinir et de simplifier les catégories de milieux d'accueil et d'améliorer la cohérence de leurs règles de fonctionnement. Il faudra également revoir les qualifications requises (y compris le statut des accueillant(e)s d'enfants conventionné(e)s), ainsi que les modalités de financement pour aboutir à un système plus efficient et équitable.

De nombreuses réunions ont eu lieu pour préparer la réforme, y compris des séminaires avec des experts en novembre 2014 et des consultations avec les acteurs du secteur depuis lors. Cependant la communication à propos de la réforme reste actuellement très limitée et a probablement été entravée par les récents bouleversements politiques. Parallèlement, la recherche-action de l'Université de Liège sur les qualifications et les formations constitue une balise importante⁵. Elle s'est basée sur une large participation de professionnels de Wallonie et Bruxelles. Elle a également permis de bénéficier des expériences qui prévalent dans différents pays européens comme l'Angleterre ou la Suède, mais également en Communauté flamande où, ne

Tous les milieux d'accueil bruxellois sont, enfin, obligés de recevoir une autorisation pour accueillir de jeunes enfants

L'assemblée réunie de la Commission communautaire commune de la Région de Bruxelles-Capitale (Cocom) a adopté le 23 mars dernier une ordonnance sur l'organisation des milieux d'accueil pour enfants. L'objectif de ce texte, conformément à l'article 3, est «de veiller à ce qu'aucun milieu d'accueil d'enfants dans la région bilingue de Bruxelles-Capitale ne puisse opérer sans autorisation, afin de donner à chaque enfant gardé [...] une garantie minimale de qualité».

Cette ordonnance vise à répondre à un problème qui n'est pas neuf mais qui a été mis en exergue par le décès d'une petite fille de 10 mois dans un milieu d'accueil situé à Berchem-Sainte-Agathe, en mars 2015. Il s'est avéré à l'époque que le lieu d'accueil concerné n'était plus autorisé par Kind & Gezin depuis fin 2006 et n'aurait pas fait de démarches auprès de l'ONE. Ce décès a mis en lumière l'existence d'un nombre significatif de milieux d'accueil bruxellois n'étant autorisés par aucun des deux organismes communautaires, que le rôle et les pouvoirs des bourgmestres dans ce genre de cas n'étaient sans doute pas très clairs et, surtout, a rappelé à tous qu'il existait un vide juridique délétère laissant la porte ouverte à une absence de contrôle et de supervision publique.

En effet, si l'ONE autorise les milieux d'accueil francophones et Kind & Gezin les services

http://www.vgc.be/sites/www.vgc.be/files/download/160420_brochure_carto그래fie_fr.pdf

⁵ Florence Pirard, Anne Dethier, Nathalie François, Élodie Pools. Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives. 2015. ULG - ONE- PER

néerlandophones, jusqu'ici, aucune institution ne prévoyait d'autorisation pour les personnes physiques ou les personnes morales qui ne peuvent être considérées comme ressortant exclusivement à la Communauté flamande ou à la Communauté française. Un milieu d'accueil pouvait donc ouvrir en toute légalité sans demander d'autorisation à l'un des deux organismes de référence. En première approximation, on peut estimer que quatre catégories de milieux d'accueil sont concernées :

- les milieux d'accueil réellement bilingue (notons que ceux organisés par Actiris ont opté pour le double contrôle) ;
- les milieux d'accueil multilingues ou dont la langue principale ne serait ni le français, ni le néerlandais (il faut rappeler à cet égard que la compétence de la Cocom s'étend non seulement aux institutions bilingues, mais également aux institutions qui utilisent une autre langue que le français ou le néerlandais) ;
- les milieux d'accueil qui souhaitent sciemment échapper à tout contrôle et qui y sont jusque-là parvenus en se disant bilingues ;
- les milieux d'accueil qui ont perdu leur autorisation (ou les milieux 'zonder toezicht' (sans contrôle) qui, par le passé, avaient le droit de fonctionner en étant simplement déclarés à K&G quand cette possibilité existait encore) et qui ont continué à fonctionner en se prétendant maintenant bilingues.

Pour répondre à cette lacune juridique, il a été décidé que la meilleure solution serait que la Cocom légifère en la matière. La nouvelle ordonnance prévoit concrètement que le Collège de la Cocom est compétent pour autoriser les milieux d'accueil qui ne relèvent pas uniquement de l'une des deux communautés. Mais l'ordonnance fixe également les modalités de fermeture éventuelle d'un milieu d'accueil non autorisé ou ne disposant d'aucune



Une crèche schaerbeekoise au XXI^e siècle

autorisation. Se faisant, elle précise que les ordres de fermeture sont transmis au bourgmestre et elle charge ce dernier non seulement de vérifier la fermeture réelle du milieu d'accueil concerné mais aussi de faire procéder lui-même à la fermeture du service si celui-ci fonctionne encore. Voilà qui devrait clarifier le rôle et les pouvoirs des bourgmestres en la matière.

Pour pouvoir entrer en application, cette ordonnance devra faire l'objet d'un arrêté d'exécution. Un des enjeux sera de savoir si c'est bien l'administration de la Cocom qui sera chargée de l'inspection des milieux d'accueil autorisés par le Collège.

En parallèle de cette législation, un protocole de collaboration provisoire entre les communautés devrait notamment permettre d'identifier les milieux d'accueil qui ne seraient autorisés par aucune des trois institutions compétentes. À terme, ce protocole sera remplacé par un véritable accord de coopération entre les différentes communautés. Par ailleurs, l'administration de la Cocom a été chargée par son Collège de créer, à destination des parents, un site internet spécifique et tenu à jour reprenant tous les milieux

d'accueil autorisés dans la région bruxelloise.

Comme on peut le voir, ces mesures ouvrent un peu la porte au développement d'un secteur bilingue d'accueil de l'enfant à Bruxelles. Mais, elles ne prévoient cependant aucun financement de cet accueil et auront donc un impact limité à court terme.

On notera pour conclure que les services visés dans la nouvelle ordonnance sont ceux qui accueillent des enfants de moins de trois ans. En principe, un service accueillant les enfants de moins de 6 ans doit également être autorisé. Le vide juridique subsiste donc pour les 3-6 ans.

Marie MASSON
formatrice au FRAJE

Illustrations
Emilie DEBATTY

RESPECTER LES BESOINS DU TOUT-PETIT EN ACCUEIL TEMPS LIBRE POUR LUI PERMETTRE D'ALLER À LA RENCONTRE DE L'AUTRE

L'augmentation du nombre d'enfants de deux ans et demi fréquentant les lieux extrascolaires nous amène à réfléchir sur les modalités d'accueil de ces tout-petits afin qu'ils se sentent respectés dans leurs rythmes de développement. Un accueil de qualité est possible pour les plus petits à condition de préter attention à une dizaine de besoins élémentaires. Les voici énumérés sans hiérarchie, nul n'étant plus important que l'autre, tous étant interdépendants :



1. Le besoin d'être considéré comme un enfant
et non comme un adulte miniature ou un élève. C'est à l'enfant «ici et maintenant» que nous devons être attentifs ; pour lui, ce qui compte c'est l'instantané et le spontané. Préservons les petits des dangers de la sur-stimulation (très présente dans notre société qui vole un culte à la rentabilité et à la performance) et de la tendance à la «schoolification» qui surinvestit les enjeux/temps éducatifs (observée pour la plupart des services d'éducation et d'accueil du jeune enfant en Europe). La mission de l'ATL n'est pas l'apprentissage mais bien, par définition, un lieu où l'enfant découvre, s'exprime, joue, invente, rencontre les autres, bref, s'épanouit.

2. Le besoin d'être envisagé de manière globale plutôt que d'être «saucissonné» et rangé dans des cases, comme celles d'un agenda. Se focaliser sur la notion de CARE, c'est tenir compte de chaque dimension psychique, physique, langagiére, cognitive, motrice, sociale en développement et permettre à l'enfant, quel que soit le lieu qu'il fréquente ou la personne qui le prend en charge, d'avoir le sentiment, ô combien constructif, d'être toujours la même personne.



www.miloudobetty.be



3. Le besoin de continuité spatiale, temporelle et relationnelle nécessite de réduire le nombre de lieux, de temps et d'adultes autour des enfants. Il s'agit de favoriser tout ce qui peut faire transition d'une situation à l'autre par la verbalisation, entre adultes et aux enfants, mais aussi, par l'accès à des points de repères (objet transitionnel à disposition, porte-manteaux nominatifs, tableau journalier...) sur lesquels l'enfant s'appuiera pour anticiper et donner sens à ce qui lui arrive.

5. Le besoin d'interactions langagières de qualité

qualité. Le langage est un bon prédicteur de la réussite scolaire et la période sensible de progression du langage est comprise entre deux et trois ans. Il est donc essentiel que l'enfant puisse rencontrer de multiples occasions de dialoguer avec un adulte de confiance qui reformule, corrige les erreurs, interroge l'enfant, nomme les objets... À défaut, et c'est souvent le cas dans les grands groupes qui ne se prêtent pas aux échanges individualisés avec l'adulte, l'enfant court le risque d'insécurité linguistique. Celle-ci a pour conséquence que l'enfant ne possède qu'un tiers des mots de vocabulaire que l'on pourrait attendre à son âge.

6. Le besoin d'un médiateur. En état de prématurité sociale, puisqu'en pleine construction identitaire, l'enfant qui rencontre ses pairs doit pouvoir s'appuyer sur l'adulte qui l'aide à décoder les intentions d'autrui, à exprimer un désaccord... Particulièrement doué pour l'imitation en dyade à cet âge, il s'épanouira dans des jeux en petits groupes d'enfants du même âge, particulièrement s'il peut profiter de modules de jeux moteurs.



Ce texte est une brève synthèse de l'intervention de Marie Masson à la journée d'étude Plus des tout petits, pas encore des grands : Comment accueillir les enfants de 2,5 à 6 ans en ATL ? Cet événement, organisé par les coordinations Accueil Temps Libre bruxelloises en collaboration avec l'ONE et l'Observatoire de l'enfant de la Cocof, a réuni une centaine de professionnels du secteur en décembre 2016. L'objectif de cette journée était d'aborder les questions suivantes :

- Quels sont les besoins de ces jeunes enfants en ATL et comment mieux y répondre ?
- Quelles sont les conditions d'accueil à mettre en place pour les accueillir ?
- Quels moyens et quels outils existent et sont à concevoir pour les professionnels ?

Outre l'intervention de Marie Masson, les participants ont pu assister à un exposé de Laurence Marchal (Représenter l'accueil des enfants entre 2,5 et 6 ans avec les professionnels de l'ATL) et participer à divers ateliers.

Si vous souhaitez en savoir plus sur cette journée, rendez-vous sur le site de la plateforme ATL communautaire www.plateforme-atl.be

4. Le besoin de relations sécurisées/sures et individualisées.

C'est d'abord sur la relation de confiance, avec un nombre restreint d'adultes qu'il connaît bien, que l'enfant pourra prendre appui pour profiter pleinement des expériences du temps libre. En pleine construction identitaire, il a besoin que les adultes l'aident à ne pas se sentir perdu dans la masse en le reconnaissant individuellement dans le groupe, en le prénomant le plus souvent possible, en verbalisant ses émotions...



www.miloudobetty.be



7. Les besoins physiologiques de base. À deux ans et demi, la plupart des enfants ont besoin d'une sieste aux alentours de midi. Raison pour laquelle avancer l'heure du repas a du sens. Le temps de concentration des petits étant très réduit, ils doivent pouvoir avoir accès à un coin doux tout au long de la journée afin de se reposer, rêver, investir leur monde intérieur, digérer une émotion... Pour soutenir l'enfant dans l'acquisition de la propreté, il faut le respecter dans ses étapes de maturation (neuromusculaire, cognitive et affective) sans le brusquer, en lui donnant un accès permanent à des toilettes toutes proches et à sa hauteur ainsi qu'à un matériel de change dans un endroit discret.



8. Le besoin de reconnaissance identitaire, familiale et culturelle. L'individu construit son identité au cœur des processus de filiation et d'affiliation. Il a besoin que ses groupes d'appartenance (origine, religion, langue, club sportif...) se reconnaissent et se respectent les uns les autres pour éviter un conflit de loyauté nuisible à son bien-être. Capacité d'empathie et de décentrage sont à encourager chez tous les éducateurs.



9. Le besoin de jeu libre amène à réfléchir à des propositions qui favorisent l'activité autonome, qui stimulent l'imagination et la capacité de créer, qui encouragent l'exploration et l'expérimentation. Le seul but à cet âge étant le plaisir et certainement pas le résultat ou la production standardisée. Les espaces extérieurs, le matériel informel, les éléments de la nature mais aussi les moments d'inactivité (où en réalité, l'activité est présente mais invisible puisqu'intériorisée) sont, à ce titre, d'une richesse inestimable.



10. Le besoin de motricité libre. À deux ans et demi, la motricité de l'enfant est encore très globale et centrifuge, donc peu maîtrisée, tandis que sa motricité fine est encore très immature. Un accueil adéquat doit donc respecter le besoin des tout-petits de déambuler, sauter, s'installer au sol et ne pas les brimer dans l'expression parfois abrupte de leurs mouvements. Multiplions les occasions de sortir, d'occuper de grands espaces, retirons chaises et tables, installons des panneaux verticaux pour le graphisme...

Aller à la rencontre de l'autre suppose de pouvoir d'abord aller à la rencontre de soi. Et à deux ans et demi, l'enfant a besoin de la bienveillance des adultes pour l'aider dans ce processus encore en pleine construction. À petits pas, et en tenant compte d'une réalité de terrain, chacun peut trouver les moyens d'être plus attentif aux besoins des tout-petits qui pourront alors trouver en l'accueil temps libre un merveilleux tremplin vers le monde social.



LE SITE WEB

L’Institut Bruxellois de Statistique et d’Analyse (IBSA) centralise et coordonne les (données) statistiques à l’échelle de la Région de Bruxelles-Capitale. Il collecte, traite, analyse et diffuse un large éventail de chiffres. Son site internet présente la plupart de ces données ... notamment à l’échelle communale, niveau où beaucoup de matières liées à l’enfance sont gérées ou mises en œuvre.

Le site de l’IBSA propose une porte d’entrée thématique, où les données disponibles sont regroupées par **thèmes**. «Petite enfance» et «enseignement» sont les plus évidents dans le domaine qui nous concerne, mais la plupart des autres thèmes peuvent aussi apporter des informations utiles : «population» pour la structure par âge et la taille des ménages, «santé» pour les naissances, «marché du travail» pour les taux d’activité, «finances publiques» pour la structure des dépenses des pouvoirs locaux ...

L’onglet «**chiffres**» propose notamment une sélection de chiffres-clés et se focalise sur l’échelle régionale et l’échelle communale.

On y trouve également un lien vers le site du **Monitoring des quartiers**, qui permet de cartographier une sélection d’indicateurs par quartier et par commune. Ce site est complémentaire du site de l’IBSA. Le Monitoring permet ainsi de descendre à une échelle plus fine pour quelques indicateurs au sein de chaque théme. Le site de l’IBSA offre quant à lui une panoplie plus large de données, avec souvent des effectifs en complément des indicateurs (taux, ratios).

Pour faciliter l’accès aux nombreuses données disponibles à l’échelle communale, l’IBSA, appuyé par l’Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale, propose un outil simple et efficace pour rentrer dans le monde des chiffres à cette échelle : la série de publications **Zoom sur les communes** dresse le tableau socio-économique de chacune des 19 communes bruxelloises. Les chiffres-clés communaux y sont présentés et surtout interprétés, notamment par rapport à la moyenne régionale, afin d’éclairer les défis propres à chaque commune.

De nombreux autres documents sont également disponibles sous l’onglet «**publications**». En quelques pages, les fascicules de la série **Focus de l’IBSA** font le point sur une thématique. Les grands enjeux et l’actualité socio-économiques de la Région de Bruxelles-

Capitale y sont traités au moyen de textes courts illustrés de graphiques, de tableaux et/ou de cartes. Notons parmi les plus récents le **Focus n° 16**, qui fait le point sur la démographie et analyse l’évolution de la structure d’âge de la population bruxelloise au cours des 25 dernières années, ainsi que le n° 15 qui analyse les flux scolaires (internes, entrants et sortants) à l’échelle de la Région, des communes et des quartiers.

Les **Cahiers de l’Institut Bruxellois de Statistique et d’Analyse** traitent d’une thématique de manière approfondie. Ils sont aptes à satisfaire à la fois un large public et un lectorat plus spécialisé conjuguant une présentation pédagogique des problématiques avec des descriptions détaillées des méthodes utilisées et des résultats obtenus. Paru en juillet 2017, le septième cahier de l’IBSA présente les projections de la population scolaire à l’horizon 2025.

Le site internet de l’IBSA constitue donc un outil d’analyse et d’aide à la décision au niveau local en permettant aux acteurs de mieux connaître les caractéristiques de la population et du territoire sur lequel ils travaillent. De quoi confronter les constats de terrain aux chiffres ... et vice-versa.

Benjamin WAYENS
Observatoire de l’enfant

Pierre MARISSAL,
Caroline D'ANDRIMONT
(Université libre de Bruxelles)
Benjamin WAYENS
(Université Saint-Louis et
Université libre de Bruxelles)

LES DÉPLACEMENTS DOMICILE-ÉCOLE

DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL À BRUXELLES

Les données et analyses
reprises dans cet article sont
détaillées dans le cahier 6 de
l'Observatoire de la mobilité
portant sur les déplacements
domicile-travail et domicile-
école à Bruxelles. Ce cahier
est téléchargeable sur le site
de Bruxelles-mobilité.

Durant l'année scolaire 2014-2015, environ 154 000 élèves de l'enseignement fondamental subventionné ont effectué au moins une partie de leurs trajets domicile-école sur le territoire régional.

Sur base d'une estimation du taux moyen d'absentéisme¹, on peut évaluer le total des déplacements sur une semaine pour l'ensemble des élèves scolarisés en Région de Bruxelles-Capitale à 1 380 000² trajets.

Les déplacements scolaires se concentrent sur des tranches-horaire assez étroites, venant peser sur les heures de pointe, dans les transports en commun, mais aussi dans le trafic automobile. C'est particulièrement vrai au départ le matin entre 7h et 8h, où l'intensité de déplacements fait plus que doubler selon qu'on soit un jour ouvrable scolaire ou non scolaire³. Ceci tend à augmenter à la fois la durée des trajets (encombrements) et leur pénibilité (saturation des transports en commun).

Les déplacements scolaires constituent donc un double enjeu : ils participent aux encombrements et aux nuisances liées aux transports, et ils peuvent devenir contraignants et pénibles pour une partie des élèves, en particulier ceux scolarisés loin de leur domicile. Ces enjeux sont d'autant plus significatifs que la masse des déplacements scolaires a déjà sensiblement augmenté ces dernières années et est appelée à croître encore dans le contexte actuel de croissance démographique.

**L'enseignement fondamental,
un enseignement de
proximité ?**

L'offre d'enseignement maternel et primaire est relativement homogène et est organisée en un réseau assez bien maillé de petites unités. Cela implique des distances domicile-école assez faibles dans le fondamental. Parmi les élèves résidents et scolarisés en Région de Bruxelles-Capitale, 50 % parcourent une distance domicile-école à vol d'oiseau de moins de 600 m dans le maternel et de 750 m dans le primaire.

L'effet de l'accessibilité

Bien entendu, les distances parcourues tendront à s'élever dans les quartiers périphériques moins denses, où les effectifs scolaires minimums pour la viabilité d'un établissement ne peuvent être atteints que sur base de bassins de recrutement plus larges. Les distances domicile-école varient donc selon les quartiers à l'intérieur de l'espace régional. Tous les élèves ne sont donc pas scolarisés dans leur quartier de résidence. (Figure 1).

En moyenne, la part des élèves faisant de courtes distances est d'autant plus forte que les lieux sont accessibles en transports en commun, qu'il s'agisse des lieux de résidence ou de scolarité. La part des élèves du fondamental scolarisés à moins de 500 m de leur domicile descend ainsi de 38 % à 26 % selon que leur quartier de résidence se trouve parmi les plus ou les moins accessibles. Ceci s'explique principalement par le fait que les lieux de résidence les plus accessibles en transports en commun sont en moyenne plus densément peuplés, et que le maillage d'écoles y est en moyenne plus serré. On va (en moyenne) à l'école plus près de chez soi dans les quartiers denses, car il y plus d'écoles à proximité dans ces quartiers.

1 Quoique le taux d'absentéisme des élèves ne fasse pas l'objet de mesures systématiques et reste très difficile à mesurer, plusieurs indications (Enquêtes PISA ou taux d'absence relevé en phase non épidémique lors du dispositif de surveillance de la grippe en 2009) permettent d'avancer un taux de l'ordre de 10 %, soit environ le double de celui des travailleurs, ce qui conduirait globalement à des déplacements scolaires moyens écoliers de 4,5 jours par semaine contre 4,2 pour les travailleurs.

2 Il faut y ajouter les déplacements des élèves scolarisés dans les écoles internationales ou privées, qui ne figurent pas dans les statistiques des communautés.

3 L'après-midi, les déplacements depuis l'école sont plus étalés dans le temps.

Il faut cependant souligner qu'on observe, dans la plupart des quartiers de résidence, la coexistence de profils de distances très différenciés d'une famille à l'autre. Même au niveau du fondamental, le choix de l'école ne se réduit nullement à un simple critère de proximité⁴. Que ce soit dans le cadre de préférences pour des réseaux ou des écoles spécifiques selon leur réputation, ou dans une logique de proximité par rapport au lieu de travail d'un ou des parents, les lieux de scolarité restent souvent très diversifiés parmi les élèves d'un même espace résidentiel. En d'autres mots, les enfants résidant dans le même quartier ne fréquentent pas tous les mêmes écoles.

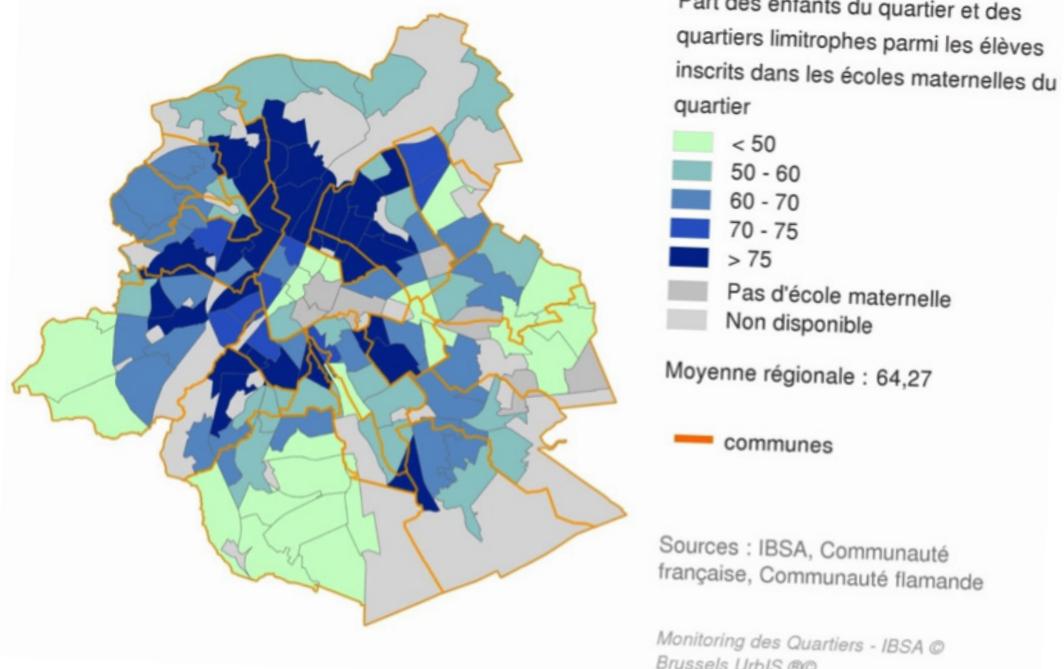
Des distances qui croissent avec l'âge

Dès le maternel, l'offre d'enseignement est segmentée entre types d'enseignement (ordinaire ou spécialisé), entre langues d'enseignement (néerlandais ou français), mais également entre établissements de réputations inégales, qui pousse une part non négligeable de parents à adopter des stratégies de scolarisation qui dépassent l'échelle du quartier.

Si les parents n'avaient pas le choix de l'école et si les écoles n'avaient pas une certaine liberté d'organisation, la mobilité se réduirait aux distances domicile-école en fonction des établissements les plus proches. Mais les choses sont un peu plus complexes.

Une lecture fine des distances dans l'enseignement ordinaire montre une tendance générale à l'accroissement des distances avec l'âge. Ce phénomène est moins marqué dans le fondamental que dans le secondaire, mais il y est néanmoins significatif, surtout dans le primaire. L'hypothèse la plus probable est qu'au niveau de l'enseignement fondamental, l'augmentation avec l'âge des distances domicile-école s'explique plutôt par des changements d'école associés à des projets de «promotion». Dans les écoles en discrimination positive les élèves sans échec ont d'autant plus tendance à quitter l'implantation d'origine que l'école accueille une population de faible niveau socioéconomique. Dans ces

Figure 1 : Part des enfants du quartier et des quartiers limitrophes parmi les élèves inscrits dans les écoles maternelles du quartier, pour l'enseignement maternel organisé ou subventionné par les communautés française et flamande. Source : IBSA, Monitoring des Quartiers 2015-2016.



cas, les changements se font plus souvent vers des implantations plus réputées et de plus haut niveau socioéconomique, souvent plus distantes du domicile que l'implantation initiale. Entre les niveaux (maternel/ primaire et primaire secondaire), l'accroissement des distances est aussi (mais pas uniquement) lié à la réduction progressive du nombre d'établissement et la croissance de leur taille.

L'effet de la croissance démographique

Dans le contexte de croissance démographique et de saturation des établissements, des procédures d'encadrement des inscriptions dans le fondamental se multiplient.

Dans l'enseignement francophone, où les inscriptions ne sont pas centralisées à l'échelle régionale, l'utilisation de critères de préférence communale lors des inscriptions dans les écoles communales maternelles ou primaires conduit à des recrutements beaucoup plus locaux dans les plus petites communes⁵. Les distances médianes dans les écoles communales de Koekelberg et de Saint-Josse sont par exemple environ 5 fois plus faibles que celles observées dans les écoles communales d'Uccle ou de Woluwe-Saint-Pierre. Pour ces deux dernières communes, la présence d'écoles plus attractives, aux bassins de recrutement plus étendus, vient se combiner à la priorité donnée aux résidents. Les communes du sud-

⁴ MARISSAL Pierre, WAYENS Benjamin, SERHADLOGLU Eliz et DELVAUX Bernard, 2013. Inégalités socio-économiques entre implantations scolaires : déjà en maternelle ? In : Grandir à Bruxelles. 2013. N°28, pp. 3-7.

⁵ En pratique, la priorité accordée aux habitants de la commune (avec d'éventuels quotas) passe généralement derrière celle accordée à la fratrie. Ceci n'a que peu d'impact (sauf déménagement), puisque l'aîné(e) déjà inscrit(e) l'a lui-même été dans le cadre des préférences communales. Par ailleurs, une priorité peut également être accordée (comme à Forest) aux enfants du quartier de l'école même s'ils ne résident pas directement au sein des limites communales.

6 Rappelons que si les enfants de moins de 12 ans peuvent voyager gratuitement dans les transports publics, ce n'est pas le cas de leurs accompagnateurs.

est de la Région affichent donc des distances parcourues par les élèves plus élevées que celles attendues en ne tenant compte que de leur superficie.

Mais plus fondamentalement, la mise en tension de l'offre scolaire par la croissance démographique a sans doute contribué à l'allongement d'une partie des trajets domicile-travail : dans la crainte de ne plus trouver de places, une partie des parents a pu (ou a dû), plus rapidement qu'auparavant, se satisfaire d'une place dans une implantation plus lointaine qu'espéré.

À ce mécanisme s'est ajouté celui d'une discordance spatiale. Les plus fortes croissances démographiques sont souvent observées dans le croissant pauvre ou dans les quartiers à l'ouest de ce dernier. Les demandes supplémentaires se sont donc souvent concentrées dans les quartiers où historiquement l'offre locale d'enseignement était déjà en sous-capacité. Le déséquilibre s'est donc accru au fil du temps.

Le cas du maternel, qui a le premier absorbé la croissance démographique, est à cet égard révélateur. Alors que de nombreux quartiers de la première couronne et de la deuxième couronne autour du croissant pauvre affichent

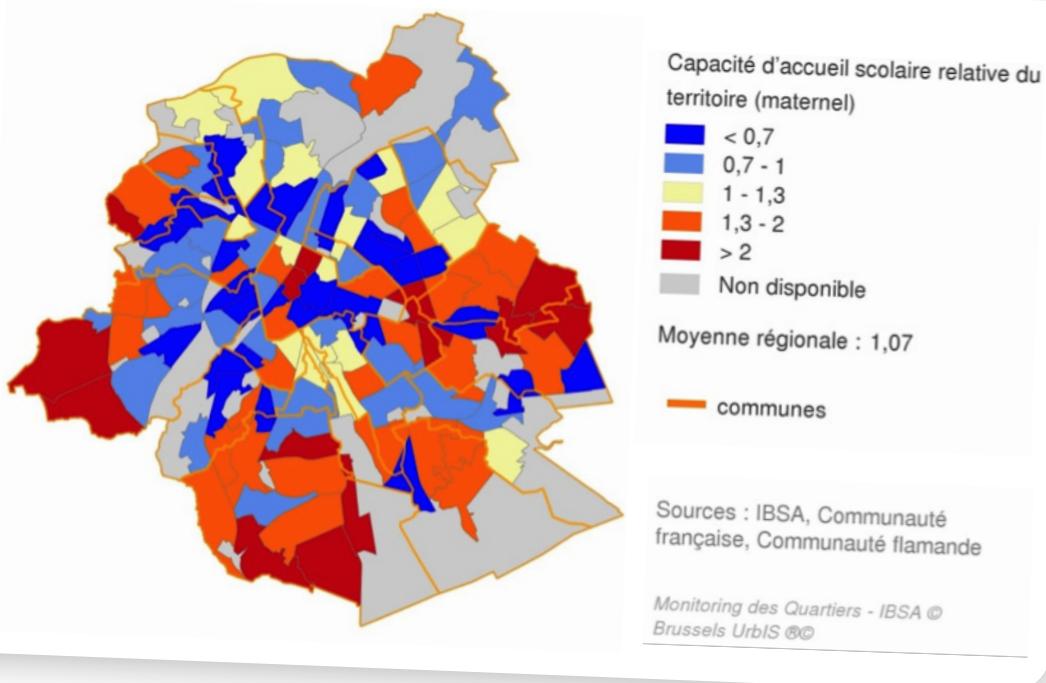
des capacités d'accueil scolaire inférieures au nombre d'enfants résidents (valeurs inférieures à 1 et 0,7 de la figure 2), c'est l'inverse qui s'observe dans une partie du Pentagone, mais surtout dans une grande partie de la deuxième couronne du sud-est et dans les quartiers périphériques du sud-ouest de la Région.

Les distances entre les quartiers sous- et suréquipés sont donc souvent très grandes. Ceci est d'autant plus vrai qu'une capacité d'accueil globalement excédentaire dans un quartier ne permet pas forcément d'y accueillir toutes les préférences en termes de langue d'enseignement, de réseau, de pédagogie, de réputation... Il est dès lors probable que le manque de places disponibles à proximité impose à de nombreux élèves (et parents) des déplacements plus longs qu'ils ne l'auraient souhaité. C'est en particulier le cas dans le croissant pauvre où une partie des ménages n'a qu'un accès limité à la mobilité. Le taux de motorisation y reste plus faible qu'ailleurs, et le coût des transports publics peut y représenter une charge financière très lourde pour une partie des ménages à faibles revenus⁶.

Les modes de déplacement

Dans le fondamental, où les élèves ont moins d'autonomie, la part des transports publics dans les modes de déplacement, seulement 18 %, est notablement plus réduite que dans l'enseignement secondaire tandis que la part des élèves accompagnés en voiture s'élève à 40 %. Dans le cadre de trajets domicile-école, souvent (mais pas toujours) courts, la marche représente le deuxième mode principal, avec 36 %. La marche est proportionnellement plus importante dans les quartiers de scolarisation plus accessibles, souvent plus centraux, avec un maillage d'écoles plus serré et un taux de motorisation des ménages généralement plus faible, où la part passe à 50 % environ, loin devant la voiture (moins de 30 %), alors que celle-ci domine largement dans les quartiers les moins accessibles, généralement plus périphériques (60 % contre moins de 20 % pour la marche). (Figure 3).

Figure 2 : Capacité d'accueil scolaire relative (nombre d'élèves par enfant résident) selon le quartier, pour l'enseignement maternel organisé ou subventionné par les communautés française et flamande. Source : IBSA, Monitoring des Quartiers 2015-2016.



Les données disponibles ne se prêtent que très difficilement à l'analyse des évolutions des modes de déplacement dans l'enseignement à Bruxelles. Les données des recensements décennaux suggèrent qu'entre 1991 et 2001, les déplacements en voiture avaient très fortement augmenté au détriment de la marche chez les élèves bruxellois scolarisés dans le fondamental. Il est probable que ces données reflètent en partie la poursuite de la tendance du «tout à l'automobile». Et peut-être aussi les effets du climat d'insécurité lié aux affaires d'enlèvement d'enfants de la fin des années 1990, qui ont pu inciter les parents à éviter de laisser les élèves seuls sur le chemin de l'école.

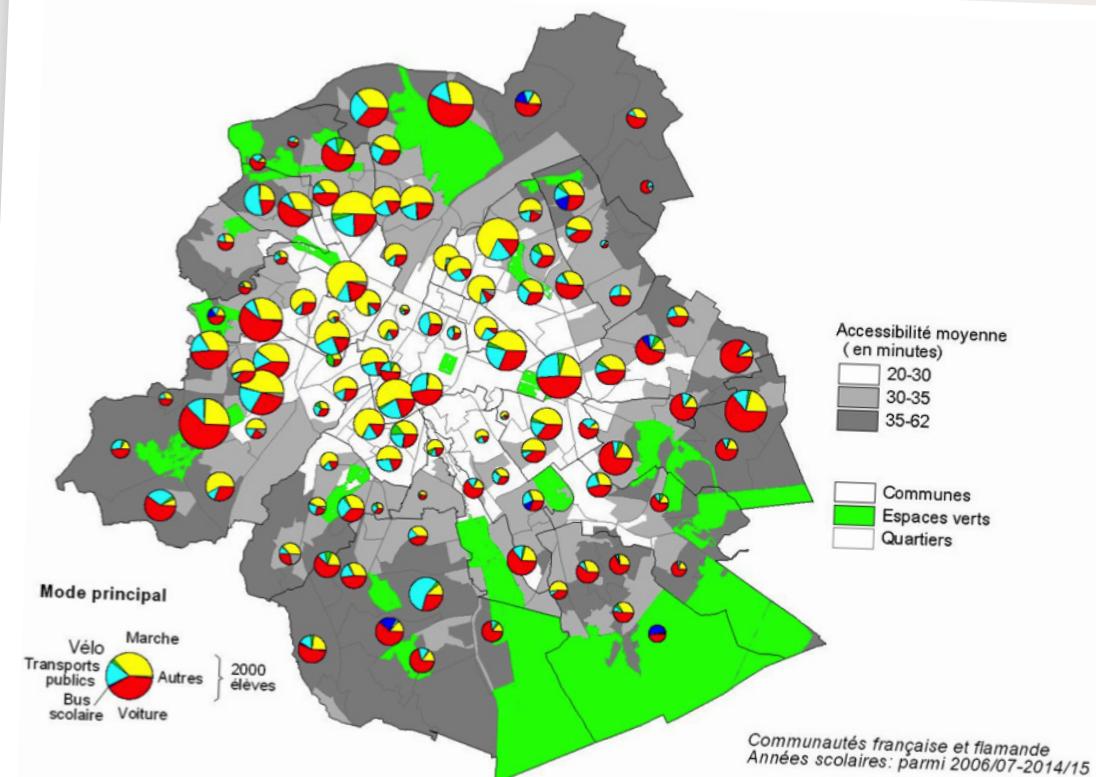
Bien qu'établies sur une base statistique différente, les données actuelles indiquent que ces tendances à la croissance de l'automobile et à la baisse de la marche ne se sont pas poursuivies durant la dernière décennie. Il apparaît aussi que la légère augmentation récente du vélo, dans le fondamental comme dans le secondaire est réelle et n'est pas l'effet d'un biais statistique.

(Re-)développer l'autonomie des enfants dans le fondamental

L'autonomie des élèves dans le fondamental représente un levier d'action important pour réduire les déplacements motorisés et les encombrements, à court et moyen termes. Diverses formules d'accompagnement des trajets scolaires existent déjà dans le cadre des Plans de déplacement scolaires et pourraient être davantage encouragées : les rangs piétons et les rangs vélos notamment, mais également, pourquoi pas, des rangs «transport public» avec une prise en charge des élèves sur le réseau de transports en commun.

Un réseau de transports publics de capacité suffisante mais aussi plus «accueillant» pour les enfants (et plus globalement les fa-

Figure 3 : Mode de transport principal en fonction du quartier de scolarisation, enseignement maternel et primaire. Sources : Plans de déplacements scolaires, années variables de 2006 à 2014 et pré-diagnostic 2014. Ces données incorporent les écoles internationales.



milles) est d'autant plus essentiel dans un contexte de distance domicile-école croissante que le report potentiel vers le transport public est important. Les enfants de moins de 6 ans accompagnés d'un adulte muni d'un titre de transport sur le réseau STIB bénéficient en effet de la gratuité sur le réseau. Les enfants entre 6 et 11 ans doivent être munis d'un abonnement nominatif pour circuler sur le réseau, mais celui-ci est gratuit. Cette dernière mesure est, semble-t-il, très bien suivie par la population bruxelloise : les 88 000 Bruxellois âgés de 6 à 11 ans disposaient de 74 000 abonnements en janvier 2015, soit pour 84 % d'entre eux. On peut aussi voir dans ce très haut taux d'équipement un effet prescripteur de l'école, par l'utilisation éventuelle de l'abonnement pour les sorties scolaires.

Ces mesures d'accompagnement sont d'autant plus bénéfiques qu'elles réduisent la pression sur les routines des parents, dès lors moins contraints dans leur mobilité domicile-travail et plus libres d'envisager des alternatives à la voiture. Elles ont aussi le mérite de contribuer à progressivement développer l'autonomie de l'enfant dans ses déplacements.

VITAMINE V(er)TE

LA NATURE S'INVITE DANS LES ESPACES EXTÉRIEURS DES MILIEUX D'ACCUEIL 0-6 ANS

Invitons la nature dans les milieux d'accueil et d'éducation des jeunes enfants ! La nature a été largement exclue des milieux de la petite enfance, crèches ou écoles maternelles, surtout dans un milieu urbain comme la région bruxelloise. Ce n'est pas forcément délibéré, mais on a souvent vu l'école comme un bâtiment avant tout. Les écoles en forêt (forest school) où les enfants passent entièrement leurs journées dehors, été comme hiver, ne sont cependant pas neuves. Mais on les trouve essentiellement dans d'autres pays, scandinaves notamment. Et si les expériences se multipliaient et se diversifiaient chez nous aussi ?

La cohérence des projets d'avenir en dépend : comment développer des objectifs de villes vertes, ou des pratiques de protection de la nature ou de développement durable en l'absence de citoyens sensibilisés, actifs et un tout petit peu expérimentés ? Comment faire sans les jeunes générations ? Partons de l'idée qu'il est important à la fois d'apprendre de la nature et d'apprendre dans la nature. Avec l'apprentissage de la nature, viennent nos rapports aux animaux et aux plantes, l'initiation à l'écologie, à la fonction de la nature dans notre environnement, ou encore la question de la durabilité de nos modes de vie. La nature éduque. Observer des insectes, des végétaux, des oiseaux, des animaux domestiques fait entrevoir d'autres comportements, d'autres règles, d'autres organisations que celles que l'enfant connaît dans son environnement habituel.

La nature s'invite dans les espaces extérieurs des milieux d'accueil (0-6 ans)



Photo © GoodPlanet Belgium

Apprendre dans la nature : c'est une stimulation des cinq sens, c'est le plaisir d'observer, de faire des découvertes, d'expérimenter librement à son rythme et à sa mesure, c'est imaginer et créer. C'est marcher sur des sols inégaux, grimper, éprouver différents matériaux. Les effets sont bénéfiques sur la santé, sur l'estime de soi, et contre le stress (bien présent chez les enfants aussi). C'est aussi être en relation avec les autres, enfants et professionnels, dans un cadre différent. Plusieurs articles parus dans des numéros précédents du Grandir à Bruxelles ont déjà abordé ces questions et tenté d'y répondre¹.

Vu l'état des choses actuel, il faut donc s'organiser, planifier, pour que la nature s'invite dans les services d'éducation des enfants. L'outil Vitamine V(er)te a été produit pour nous y aider.

Vitamine V(er)te est un guide complet destiné aux responsables des services d'éducation et d'accueil des enfants âgés de moins de 6 ans. Les informations qu'il présente sont riches et précises. Elles permettent de visualiser clairement les conséquences de chaque choix, parce que, lorsque la nature s'invite dans une structure, il y a des conditions et des conséquences à anticiper.

Le guide est structuré par thématiques. La première concerne **la vision sur le projet**. Un projet 'nature' se construit en partant des constats actuels sur les enfants jouant à l'extérieur, et en précisant l'ampleur des changements que l'équipe s'apprête à réaliser. Dès cette phase initiale, le guide aborde une 'frilosité' à dépasser, celle du mauvais temps et des refroidissements. Il faut en discuter avec les parents pour les informer - si nécessaire - que des enfants qui jouent dehors sont plus résistants aux maladies et que, finalement, «il n'y a pas de mauvais temps, que des mauvais vêtements».

Une deuxième 'frilosité' pour lancer un projet nature tient à **l'impréparation des professionnels** quant à leur place et aux pratiques pédagogiques adéquates lorsque les enfants sont à l'extérieur, dans la nature : comment soutenir à distance l'activité de l'enfant, observer, orienter, participer activement, lâcher prise ? Ce genre de pratique fait rarement partie de la formation de base, et est peu présente dans les formations continues. C'est pourquoi le guide consacre plusieurs pages de questions et de réponses à ce sujet.

Troisième 'frilosité', celle de **la sécurité**. Cette partie est largement développée, avec raison, car elle concerne les responsabilités des professionnels et des institutions dans une société où le risque est de moins en moins admis et suscite des peurs. Les erreurs du passé sont rappelées, où, à force de prévenir tous les accidents imaginables dans les lieux destinés aux enfants, on rendait ces derniers stériles en terme de jeu libre et surtout d'éducation à la gestion des risques. Erreur, car «les enfants semblaient plus enclins à adopter des comportements à risque dans un environnement qui semblait en être dépourvu»². Le conseil : gérer conscientement la sécurité en mettant en balance les risques et les opportunités en terme éducatifs.³ Enfin, les directives légales qui doivent être prises en considération pour les aires de jeux sont rappelées opportunément. Pratiquement, on trouve également de nombreux conseils concrets sur les risques propres à un site 'naturel', les plantes, les espaces avec de l'eau ou ceux pour faire du feu s'ils font partie du projet.

Ces différentes 'frilosités' une fois dépassées, les **étapes pour construire un projet** sont au nombre de cinq :



1^{re} étape : Jusqu'où veut-on aller (la 'vision') ?

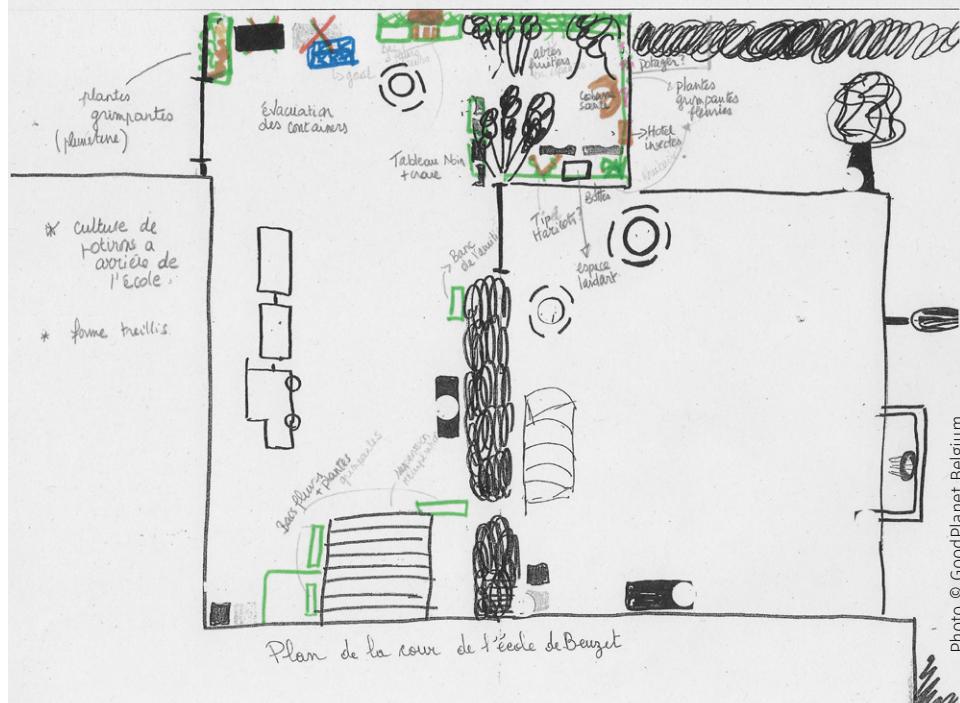
2^e étape :
Mesurer les espaces, identifier les contraintes et les points forts de l'emplacement prévu. Il n'est pas nécessaire de disposer de grands espaces, des solutions 'mini' sont proposées.

3^e étape :
Rassembler les idées de tous les partenaires y compris enfants et parents, les 'élaguer', faire un plan et une simulation, puis communiquer.

4^e étape : Faire le budget et prévoir un calendrier.

5^e étape :
La construction, les aménagements particuliers.

Les décisions à prendre au cours de ces étapes reposent sur des connaissances et des informations techniques qui sont indispensables. Elles s'y trouvent, nombreuses et précises ; des listes d'idées sont disponibles, et le tout est présenté de manière pratique.



Le guide propose quatre composantes idéales d'un lieu naturel éducatif, à savoir l'eau, l'air, la terre et le feu. Opte-t-on pour des flaques ou une cascade ? un moulin à vent ou un manchon à vent ? de la boue ou du sable ? des bougies de jardin dans un pot ou un potiron ? Les possibilités de choix sont nombreuses. Comment articuler toutes ces composantes pour offrir des espaces de calme, de jeu, de découverte et de nature ?

Les animaux domestiques, d'autres plus sauvages comme les papillons, des oiseaux peuvent faire partie du projet. Le guide permet également d'organiser leur présence. Enfin, toutes ces composantes nécessitent gestion et entretien. Autant les connaître pour que le projet soit durable !

Perrine HUMBLET
Observatoire de l'enfant

- 1 Deux articles de Joëlle Mottint – Grandir à Bruxelles n° 27 et 29 - et une note de lecture sur un livre publié au Royaume-Uni (Dirty teaching), sans oublier un numéro complet de notre revue Enfants d'Europe (n°19, Jouer dehors).
- 2 Vitamine V(erte), p. 14
- 3 Pour aller plus loin, voir R Prott, La pédagogie : l'art de manier le risque, non de l'éviter. Enfants d'Europe, 19, Jouer dehors, pages 18-19.



éléments naturels (plus d'infos dans le chapitre 'Gestion et entretien')	Constructions et structures naturelles	coins de repos	coins d'action
SPACE OUVERT	SPACE FERMÉ	SPACE OUVERT	SPACE FERMÉ
<ul style="list-style-type: none"> ■ Mur végétal ■ Toiture végétale ■ Parterre de fleurs / Jardin à papillons ■ Prairie fleurie ■ Pré de fauche ■ Paturage pour les animaux ■ Broussaille (avec des plantes plus hautes) ■ Mare avec ou sans zone marécageuse ■ Petit ruisseau ■ Jardin ombragé 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Murs de pierres sèches / 'jardins de débris' ■ Sentiers (droits, en spirale, de nature variée) ■ Cabions (structures métalliques dans lesquelles se placent des pierres, ...) ■ Pergola ■ Tressage de branches / Barrières naturelles ■ Recoups / Cachettes ■ Hôtel à insectes ■ Nichoirs / Mangeoires ■ Troncs d'arbre couchés ■ Talus ■ Treillis/Barières ■ Pont 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cercle de billot de bois pour s'asseoir ■ Espace créatif ■ Totem / Mat de drapeau ■ Podium / Théâtre ■ Cabane en saule ■ Bancs/Sièges en branches ■ Coin pique-nique ■ Arbre / Coin à histoires ■ Piste à billes/ petites voitures ■ Petit magasin ■ Pelouse où les bébés peuvent ramper, être assis/couchés ■ Endroit sécurisé pour faire un feu ■ Creux pour s'asseoir ■ Petites cabanes en bois ■ Tunnel de saules 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Relief pour le jeu ■ Relief « à ramper » pour les bébés ■ Parcours d'obstacles pour grimpeur ■ Talus de soutien pour les bébés assis ■ Labymith tressé des haies, délimité par de grosses pierres ou tondo à travers les hautes herbes) ■ Espace de construction pour des campements ■ Plaine de jeux ■ Jeux en bois (quilles et anneaux) ■ Sentier des 5 sens / sentier pieds nus ■ Parcours « santé » ■ Parcours vélo ■ Coin musical ■ Tyrolienne ■ Ponts de singe ■ Clime d'arbre comme module de grimpé ■ Bac d'eau ■ Pompe à eau ■ Parcours de jeux dans l'eau
SPACE FERMÉ		SPACE OUVERT	SPACE FERMÉ
<ul style="list-style-type: none"> ■ Haie ■ Tailis ■ Bosquet ■ Arbres têtards (saule, frêne...) 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Iulisons, fourrés 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Goal vivant (saule ou frêne)



L'outil Vitamine V(erte) a été produit par GoodPlanet Belgium, avec le soutien de l'ONE.
Guide téléchargeable sur le site de l'ONE :

http://www.one.be/fileadmin/user_upload/communication_externe/NEWS/Vitamine_Vert_WEB.pdf
ou de GoodPlanet Belgium : <http://www.goodplanet.be/fr/jeunes-ecoles/nature-biodiversite.php>

LE CHIFFRE



75%

Entre 2005 et 2016, la subvention octroyée par l'ONE pour chaque enfant accueilli dans le cadre de l'Accueil Temps Libre / accueil extrascolaire a diminué de 75 %. Dans ces conditions, il devient difficile pour les opérateurs de répondre aux exigences de qualité, légitimes par ailleurs, qu'a fixé le législateur et que doit faire respecter l'ONE.

Le décret de la Communauté française du 3 juillet 2003 relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire permet le financement par l'ONE des opérateurs d'accueil extrascolaire. Pour pouvoir bénéficier de ces subventions les opérateurs doivent être agréés dans le cadre d'un programme de coordination locale pour l'enfance (programme CLE). Ceci implique pour eux de respecter un certain nombre de conditions importantes pour la qualité de l'accueil : qualification du personnel, taux d'encadrement, rédaction d'un projet d'accueil conforme au code de qualité, etc.

Pour calculer la subvention, la législation a fixé à 0,20 € le montant forfaitaire journalier par enfant. En tenant compte des limites des crédits budgétaires disponibles, l'ONE applique à ce forfait un coefficient multiplicateur. Ce coefficient permet donc de pondérer les forfaits. Mais le coefficient multiplicateur est passé de 10 en 2005 à 2,4734 en 2016.

Cela veut dire que la subvention octroyée à chaque opérateur par jour d'accueil par enfant est passée de 2,00 € à 0,49 €, soit une chute de 75 %.

Comment se fait-il que le coefficient multiplicateur ait connu une telle baisse ? Une comparaison avec les subventions accordées aux structures d'accueil de la petite enfance est sur ce plan instructive. Lorsque l'ONE subventionne un milieu d'accueil de la petite enfance, il subventionne des emplois, à hauteur de ce qui est jugé nécessaire dans la législation (même si, on le sait, en pratique, il ne finance ni le volume d'emploi ni tous les postes réellement nécessaires). De manière générale, pour pouvoir être subventionné, un milieu d'accueil doit avoir été sélectionné dans le cadre d'une programmation. Les programmations limitent le nombre de places subsidiées mais garantissent aux services un certain niveau de subvention.

Dans le cadre de l'accueil extrascolaire, il n'y a, pour le moment, aucune programmation. Tous les opérateurs agréés peuvent en théorie prétendre au bénéfice d'une subvention. Or, depuis 2005, première année pour laquelle les subventions ont commencé à être accordées, le nombre d'opérateurs agréés a fortement augmenté. En effet, le décret date de 2003 et est facultatif. Ceci veut dire que les communes décident de rentrer ou non dans le

processus de coordination de l'ATL. Tant qu'une commune n'a pas de programme CLE, les opérateurs présents sur son territoire ne peuvent pas être agréés. Avec l'augmentation du nombre de communes ayant un programme CLE et l'agrément donné à un nombre croissant d'opérateurs, et malgré une légère augmentation des budgets en 2016, l'enveloppe destinée à subventionner les services a progressivement dû être partagée en un nombre plus important d'opérateurs, d'où des parts de plus en plus réduites.

Les financements accordés pour chaque enfant accueilli sont donc de plus en plus faibles alors même que les opérateurs bruxellois doivent faire face à une forte croissance démographique. En conséquence, les opérateurs peinent à maintenir leur taux d'encadrement, la qualité d'accueil stagne (alors qu'elle s'était nettement améliorée depuis l'entrée en vigueur du décret) et un nombre croissant d'opérateurs communaux bruxellois ont été contraints d'augmenter la participation financière demandée aux parents. Face à des subventions en diminution et des exigences toujours plus importantes, certains opérateurs pourraient être tentés de sortir du processus de coordination ATL.

Stéphane AUJEAN
Observatoire de l'enfant

Joëlle MOTTINT
RIEPP, Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnels

Photos : Olivier Wats



Olivier Wats cuisine dans des écoles depuis huit ans. Actuellement, il est cuisinier à l'école fondamentale de Messidor à Uccle où il mitonne 350 repas chauds par jour et du potage pour 500 enfants. Rencontre dans le réfectoire de l'école, à côté de la cuisine d'où s'échappe le parfum de ce qui mijote.

OUI, LES ENFANTS APPRÉCIENT LES CHOUX DE BRUXELLES !

RIEPP : Olivier Wats, vous êtes cuisinier dans une école, comment décrivez-vous ce métier ?

Olivier Wats : C'est génial, j'adore ! J'adore le contact avec les enfants. Et participer à la vie de l'école, c'est un plus. Concrètement, je suis engagé par une société qui a obtenu le marché pour confectionner les repas dans cette école. Les dîners dans les cantines scolaires ont fort changé : il y a une amélioration de la qualité grâce, entre autres, aux efforts de la société qui m'emploie, ce qui me permet de travailler avec de meilleurs produits, dont du bio. C'est agréable, et quand les enfants aiment, c'est encore mieux ! Je suis parfois étonné de voir que les enfants apprécient ce que je leur prépare. Par exemple, les choux de Bruxelles. A priori, je me suis dit que ça n'allait pas marcher. Je les ai préparés en potée et les enfants en raffolent ! La cuisine est juste à côté du réfectoire, donc je sais tout de suite si les enfants aiment ou pas. Ils mangent bien, je trouve, et de tout : salade, chou rouge. C'est étonnant ! Beaucoup de parents me disent que les enfants mangent mieux à l'école qu'à la maison. Ce doit être l'effet de groupe.

Vous dites que participer à la vie de l'école est un plus. Comment cela se passe-t-il concrètement ?

Par exemple, j'ai participé à la fancy fair et j'ai maquillé les enfants toute la journée. Cela me permet d'avoir un autre contact avec les enfants et les parents.

À propos des parents, quels contacts avez-vous avec eux ?

Comme la cuisine donne sur le couloir qui mène aux classes maternelles, je croise souvent les parents de ces enfants-là. On se dit bonjour, on échange. Je leur dis de ne pas hésiter à venir me voir. Ma porte est toujours ouverte : s'ils ont des questions, des doutes par exemple pour les allergies, les intolérances ou des questions d'alimentation liées à des présents religieux. Par exemple, je ne mets jamais de bouillon de viande dans les potages, j'utilise uniquement du bouillon de légumes. Comme ça, tous les enfants peuvent au moins prendre de la soupe, quelle que soit leur religion. Et si les parents veulent voir, ma porte est ouverte, mes armoires sont ouvertes, il n'y a pas de souci.

Comment se déroule votre journée ?

Je commence à 7h du matin. La première chose à faire est de vérifier si tout est en ordre, notamment la température des frigos. Les fournisseurs arrivent. Là aussi, je vérifie si la température des aliments est conforme. L'hygiène, la sécurité de la chaîne alimentaire sont très importantes dans mon métier. Il faut être vigilant. Je suis d'ailleurs très régulièrement contrôlé : par la société qui m'emploie, par une société de sous-traitance qui fait des visites surprises, par la commune et par l'AFSCA. J'ai des visites de contrôle à l'improviste, donc tout doit être nickel tout le temps. Après ces vérifications, je mets en route le potage, puis les plats.

Vers 11h15, je dois être prêt pour le premier service des classes maternelles. À midi, il y a le premier service primaire, à 12h45, c'est le deuxième service primaire. J'amène les plats dans le réfectoire et les gens de service aidés par les éducateurs et parfois certains professeurs servent les enfants. Quand les enfants mangent, je me ballade dans le réfectoire, je leur demande si ça leur plaît, c'est un moment vraiment sympa. Les enfants sont les meilleurs clients, soit ils aiment, soit ils n'aiment pas mais je le sais directement ! Mais en général, ils mangent bien et de tout. Puis c'est le nettoyage et le rangement. Et je termine ici à 15h.

Qui détermine les menus ?

C'est une diététicienne de la société qui m'emploie qui fait les menus, elle les envoie à la commune. Là, une personne les vérifie, les accepte ou les modifie. Je n'ai rien à dire. En revanche, je prépare les menus à ma façon et c'est moi qui fais les commandes. Donc j'ai une liberté à ce niveau-là. Par exemple, si sur le menu, il est prévu de la blanquette de veau, c'est ce que je vais préparer mais c'est moi qui choisis si j'y mets des carottes ou un autre légume. Si un légume n'est pas apprécié du tout, je peux ne jamais le commander.

Que se passe-t-il pour vous durant les congés scolaires ?

C'est le chômage économique. Les congés scolaires représentent presque 4 mois sur l'année. Mais j'ai toujours le choix de trouver des petits boulots durant les congés. C'est ce que je fais pour avoir un revenu décent. Heureusement, le travail au sein de l'école me plaît vraiment.



À LA RENCONTRE DES PARENTS ET DES ENFANTS QUI FRÉQUENTENT LES ÉCOLES DE DEVOIRS

En 2012, l'Université de Liège publiait une recherche, financée par l'Observatoire de l'Enfance de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEAJ), sur «La place des travaux à domicile dans la vie des enfants de l'enseignement primaire»¹.

Cette recherche mettait en avant que :

- la plupart des travaux à domicile renforcent les inégalités scolaires entre enfants plutôt que de les réduire, et particulièrement quand ces travaux sont conçus comme un outil de remédiation ;
- les travaux à domicile ont un impact important sur le temps de loisir et d'apprentissage non-formel disponible pour les enfants et constituent un facteur de stress important pour les enfants et pour leur famille.

Cette recherche reposait donc clairement **la question du sens donné par les enseignants aux travaux à domicile**, dans un contexte où il existe pourtant un décret censé baliser assez précisément ces travaux². Partant de ces constats, l'OEAJ avait émis un certain nombre de recommandations dont celle de «recueillir les avis des enfants et des enseignants, mais aussi des parents en la matière».

C'est l'objectif principal fixé par l'ONE à l'équipe de l'asbl Réalisation, Téléformation et Animation (RTA) pour la recherche «À la rencontre des parents et des enfants qui fréquentent les écoles de devoirs». Plus exactement, la mission, financée par l'Office, était structurée autour de trois questions :

- Que pensent les enfants et les parents qui fréquentent les écoles de devoirs

(EDD) de la pratique du «devoir» à domicile ?

- Comment se passe la réalisation des devoirs à la maison dans ces familles ?
- Quelles sont leurs attentes exprimées, en tant que parents et enfants, envers les Écoles de Devoirs ?³

RTA a décidé de faire ensuite réagir les professionnels des EDD aux analyses formulées par les enfants et les parents dans le cadre de l'enquête.

Méthodologie

Divers procédés ont été utilisés afin de tenir compte des différents types d'acteurs que la recherche souhaitait toucher.

En ce qui concerne le recueil de **la parole des enfants**, le choix s'est porté sur des animations créatives plutôt que des interviews classiques. Ainsi, les enfants de trois EDD (sélectionnées pour représenter divers environnements) ont réalisé des vidéos sur les travaux à domicile et sur ce que leur apportait leur EDD.

Pour les parents, les chercheurs ont commencé par des interviews individuelles classiques de parents recrutés par le Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté. En partant des éléments importants de ces interviews ainsi que d'extraits des vidéos des enfants, RTA a organisé des focus groupes de parents.

Enfin, **le retour des professionnels** sur les propos des enfants et des parents a été fait à travers l'organisation de trois focus groupes (à Namur, Bruxelles et Mons) organisés à l'aide des coordinations régionales et provinciales des EDD.

La vision des enfants

Les animations réalisées avec les enfants montrent que certains aiment les devoirs, d'autres les détestent. De plus, il existe aussi de l'ambivalence chez chaque enfant qui peut apprécier certains devoirs et en détester d'autres. Honnis ou adorés, les devoirs sont, en tout cas, généralement intégrés comme une obligation par les enfants. Cette obligation se révèle particulièrement difficile à supporter quand l'élève se sent en difficulté et d'autant plus s'il ne trouve pas d'aide extérieure pour s'en sortir. En difficulté ou non, les enfants mettent en avant un second aspect très négatif des devoirs : leur longueur souvent excessive.

Interrogés sur leur vision de l'EDD, les enfants soulignent l'importance de celle-ci pour leur scolarité. On y trouve un encadrement, une infrastructure et une atmosphère de qualité. L'aspect collectif est également valorisé par les enfants. Mais les enfants vont plus loin en reconnaissant l'importance des activités autres que les devoirs. Outre le plaisir rencontré dans le cadre de ces activités, il y a aussi l'ouverture qu'elles procurent, d'autant plus quand ces activités s'inscrivent dans un cadre plus large que les devoirs au sens strict. Enfin, ces activités attirent certains enfants pas toujours en difficulté scolaire qui apportent ainsi un peu d'hétérogénéité dans le groupe.

Les devoirs vus par les parents

Les devoirs sont globalement acceptés par les parents (qui sont passés par là eux aussi). Ils les voient comme une obligation et comme un symbole de l'implication de l'enfant.

Les parents voient aussi deux aspects potentiellement intéressants dans les devoirs. Le devoir, en tant que travail individuel, pourrait permettre un apprentissage adapté à chaque enfant et il pourrait également être un vecteur de participation parentale. Mais, d'après eux, pour plusieurs raisons (devoirs trop longs ou portant sur de la matière non vue ou pas comprise), les devoirs ne jouent en général pas bien ces rôles et sont facteurs de stress pour les enfants. C'est aussi le cas pour certains parents qui se sentent mis à l'épreuve. «Le devoir n'est plus une épreuve scolaire, il est une épreuve éducative indirecte portant sur le parent»⁴. Pour les familles en difficulté, cette épreuve se révèle particulièrement ardue. Elle peut mener à une dégradation de l'image de soi, jouer un rôle actif de discrimination sociale et produire des effets de déclassement culturel des parents aux yeux des enfants. Enfin, les devoirs ont souvent un rôle d'embrigadement de la vie quotidienne en ajoutant une contrainte extérieure de plus sur les familles qui doivent déjà jongler avec une multitude d'autres tâches dans un temps réduit.

Les apports des EDD selon les parents

Les parents interrogés expriment une grande satisfaction par rapport à l'EDD que fréquentent leurs enfants. Les apports de l'EDD qu'ils soulignent peuvent être aisément mis en parallèle avec leurs observations sur les devoirs. En gros, l'EDD répond aux inquiétudes et difficultés concrètes des parents par rapport aux devoirs. Mais les parents mettent également en avant à quel point le périmètre d'action des EDD dépasse largement la simple réalisation des devoirs.

Les apports des EDD sont multiples. D'après les parents, les EDD permettent de diminuer certaines inégalités et donnent accès à des activités culturelles nouvelles. Ainsi, elles ont un effet mobi-

lisateur sur les enfants, elles proposent des activités menant vers des apprentissages spécifiques qui, bien que n'étant pas directement liés aux apprentissages scolaires, ont certainement un impact sur ceux-ci. Mais ces activités sont également valorisées en tant que telles. Culturelles ou sportives, elles ne sont bien souvent pas accessibles pour ces familles en dehors du cadre de l'EDD (et de son coût limité).

Les parents soulignent aussi que le fonctionnement des EDD valorise le collectif et limite les effets de la compétition scolaire entre élèves, tout en offrant à chaque enfant un espace de liberté dans lequel il peut se penser comme créateur et comme détenteur d'un certain pouvoir d'agir. Pour finir, les parents soulignent aussi le rôle que les EDD jouent en tant qu'institution entre l'école et la famille notamment.

Réaction des professionnels sur l'analyse des parents

Amenés à réagir aux propos des enfants et des parents, les professionnels des EDD les confirment et y font échos. Ils notent le statut incertain des devoirs ainsi que le non-respect du décret censé les régir. Cela transforme le devoir en «épreuve qui déborde sans dire son nom»⁵. Même au niveau strict des apprentissages, les professionnels éprouvent des difficultés à défendre l'intérêt réel des devoirs. De plus, l'intervention fréquente des parents dans la réalisation des devoirs fausse même le rôle de «météo» que ces derniers pourraient remplir. Enfin, les professionnels confirment les effets souvent néfastes des devoirs pour les familles.

On a vu que les parents voyaient le périmètre d'action des EDD comme plus étendu que les simples devoirs. Qu'en pensent les professionnels ? Ceux-ci en sont conscients et revendentiquent souvent un rôle étendu de lutte contre la désaffiliation. En revanche, ils regrettent de devoir lutter pour démontrer leur légitimité, notamment face aux agents scolaires. Ainsi, la définition même de leur action, de ce qu'est une EDD (et de ce qu'elle n'est pas !), est l'objet de fortes incompréhensions. Celles-ci découlent d'un paradoxe : c'est le devoir qui permet que l'enfant fréquente l'EDD ; ce qui per-

met qu'il ait accès à d'autres activités non strictement scolaires, qui elles-mêmes auront des effets bénéfiques au niveau scolaire proprement-dit.

Comme les parents, les professionnels insistent sur le rôle positif que jouent les EDD en encourageant la solidarité entre enfants, alors que l'école leur impose trop souvent la concurrence individuelle. Enfin, ils mettent en avant le rôle de connexion entre institutions que jouent, de multiples façons, leurs services.

Conclusion

Cette recherche montre bien que les enfants, les parents et les professionnels partagent globalement la même analyse des devoirs et des bénéfices qu'apportent les EDD. **Il apparaît clairement que les EDD répondent aux difficultés mises en exergue par les enfants et leurs parents.**

Les témoignages de ces derniers s'articulent avec ceux des professionnels pour démontrer toute la valeur et la pertinence du rôle très étendu joué par les EDD, loin de la seule réalisation des devoirs.

Stéphane AUJEAN
Observatoire de l'enfant

1 Rapport disponible sur le site Internet de l'OEJAJ

2 Selon le Décret du 29 mars 2001 les devoirs sont limités en termes de durée (pas de devoirs avant la 3^{ème} primaire, 20 minutes maximum en 3^{ème} et 4^{ème} et 30 minutes en 5^{ème} et 6^{ème}) et de contenu (par exemple, ils doivent toujours pouvoir être réalisés sans l'aide d'un adulte et doivent être conçus en prenant en compte le niveau de maîtrise et le rythme de chaque élève).

3 Voir rapport final page 3

4 Voir rapport final page 33

5 Voir rapport final page 51

INITIATIVES

ET SI ON JOUAIT DEHORS ?



Connaissez-vous L'Arbre magique, Le Rocher ou Gulliver ? Ce sont quelques-unes des plaines de jeu de notre Région qui frappent le plus l'imagination !

Essayez-les toutes grâce à la nouvelle carte des plaines de jeu parmi les plus remarquables de la Région bruxelloise.

Cette carte est publiée par Bruxelles Environnement. Elle est destinée aux familles et à toutes les organisations qui travaillent avec des enfants.

La carte est accompagnée d'un descriptif qui indique pour chaque plaine de jeu :

- la catégorie d'âge,
- l'adresse,
- les infrastructures (toilettes publiques, fontaine d'eau),
- l'ambiance (aventure, plage, fantaisie, nature, etc.).

Laissez-vous inspirer par les descriptions engageantes et les belles illustrations.



**La carte *Et si on jouait dehors ?*
est disponible sur le site
www.environnement.brussels**

**ou peut-être commandée au
02 775 75 75**

Pour recevoir **Grandir à Bruxelles**,
abonnez-vous gratuitement via
observatoire@grandirbruxelles.be

Retrouvez toutes nos publications sur
www.grandirbruxelles.be

