



Haute Ecole de la Province de Liège

Département Sciences sociales et communication
Avenue Montesquieu, 6
4101 Jemeppe
04/279 54 96



Rue d'Harcamp, 60c
4020 LIÈGE
Tél. : 04/ 344 59 79
Fax : 04/ 344 62 20

Comment l'ASBL « Jouer Dehors ! », à travers son approche innovante et créative, peut-elle devenir un levier de transformation de la posture de l'enseignant du fondamental pour l'implémentation du jeu libre et du dehors dans sa pratique quotidienne ?

BOUBOLIS Victoria

Siège social HEPL :
Quai des Carmes, 45
4101 Jemeppe - Belgique
www.hepl.be

Siège social HELMo :
Mont Saint-Martin, 45
4000 Liège - Belgique
www.helmo.be

Travail de fin d'études présenté en vue de l'obtention du grade de Master en Ingénierie et Action Sociales.

Année académique : 2024 - 2025

Table des matières

Abstract	3
Introduction	4
<i>Le contexte social actuel</i>	4
<i>Des crises à l'émergence de nouvelles pratiques</i>	6
<i>La créativité comme levier de transformation</i>	7
<i>Le jeu libre et l'activité en extérieur</i>	8
<i>Le risque dans la liberté du jeu et du dehors</i>	11
Méthodologie	13
<i>Intentions de recherche et choix du terrain</i>	13
<i>Posture engagée, recherche habitée</i>	14
<i>Hypothèse de départ</i>	14
<i>Méthodes mobilisées</i>	15
a. Observations participantes	15
b. Questionnaire exploratoire	15
<i>Retours d'enfants</i>	16
<i>Méthodologie sensible et ancrée</i>	16
Résultats	17
<i>Les enseignants face au jeu libre et aux pratiques extérieures</i>	17
1. Les représentations, freins et prises de conscience	17
2. Les leviers identifiés pour faciliter la mise en œuvre	18
3. Un repositionnement professionnel en jeu	19
<i>Les enfants</i>	20
1. Nourrir l'imaginaire, la créativité et l'expression de soi	21
2. Expérimenter l'autonomie	22
3. Le sentiment de compétence et valorisation de soi	23
4. Oser en sécurité	24
Discussion	26
<i>Un décalage avec les hypothèses de départ</i>	26
<i>La posture enseignante comme frein émergent</i>	26
<i>Une posture qui dépasse le cadre professionnel</i>	27
<i>Le rôle transformateur de l'ASBL</i>	28
<i>Vers de nouvelles manières de faire et d'être</i>	29
<i>Une recherche au service du terrain</i>	30
Bibliographie	33
Annexes	36

Note sur l'usage des genres : Par souci de fluidité de lecture, les termes utilisés dans ce travail sont au masculin. Ce choix n'exclut en aucun cas les femmes et les personnes de tous genres, qui sont pleinement incluses dans les propos.

Abstract

Comment expliquer l'écart entre l'enthousiasme suscité par les pratiques pédagogiques du jeu libre dehors lors de journées immersives et la difficulté pour les enseignants à les transposer dans leur quotidien scolaire ? C'est à cette question que cet article tente de répondre, à travers une recherche qualitative menée au sein de l'ASBL « Jouer Dehors ! ».

A partir d'observations de terrain et de récits d'enseignants engagés dans ces dispositifs, l'analyse met en lumière une tension entre ce qui est vécu comme une expérience inspirante et les obstacles rencontrés lors de l'implémentation de ces pratiques dans la réalité professionnelle. Les freins identifiés relèvent moins de contraintes matérielles ou institutionnelles que d'une posture façonnée par le besoin de contrôle, la pression temporelle, ou encore la peur du lâcher-prise.

Ce travail présente l'idée que la transformation des pratiques éducatives passe avant tout par une transformation intérieure. Il ouvre des perspectives vers des formes d'accompagnement immersives et sensibles, invitant à repenser la formation des enseignants comme un espace d'expérience, de réflexion collective et de déplacement de regard.

Mots clés : Jeu libre, développement, extérieur, posture, enseignant, représentations, freins, créativité, projet, innovant

Introduction

Le contexte social actuel

Depuis plusieurs années, le système éducatif traverse une série de bouleversements. Les crises sanitaires, sociales, écologiques s'enchaînent et viennent fragiliser les repères traditionnels qui structurent jusqu'ici l'école. Cette instabilité révèle une crise plus vaste, que Franck Giol associe à celle de la modernité. Dans *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*, il décrit une société marquée par l'individualisation, la recherche d'instantanéité et la remise en question des normes établies (Giol cité par Hugon & Robbes, 2017). Ce monde en pleine mutation valorise dès lors le présent, l'adaptabilité, le pluralisme, autant de valeurs qui entrent en tension avec une école encore majoritairement ancrée dans des logiques d'effort, de programmes préétablis. Pourtant, l'école pourrait redevenir un lieu « d'effervescence pédagogique »¹, au sens durkheimien d'un apprentissage collectif et vivant (Durkheim cité par Hugon & Robbes, 2017).

Dans cet environnement, l'école est alors soumise à une double pression, celle de répondre à des injonctions de performance et conserver son rôle d'émancipation. Les logiques de rendement et d'évaluation sont, comme le souligne la sociologue Sandrine Garcia, caractéristiques de la *Nouvelle Gestion Publique*² et participent à un désenchantement du métier par les enseignants (Garcia, 2023). La fatigue morale décrite par Anne Barrère (2002) s'intensifie et est nourrie par une reconnaissance encore insuffisante de la fonction enseignante et des perspectives d'évolution limitées, ce qui contribue à une usure progressive du corps enseignant (Jarty, 2024). Du côté des jeunes, ces pratiques institutionnelles du système scolaire sont identifiées comme des facteurs contribuant directement au processus de désengagement et de décrochage (ULiège–ASPE, 2022).

¹ Ce sont des moments d'apprentissage collectif, portés par un élan commun, où du sens se crée, se partage et se vit (Durkheim cité dans Hugon & Robbes, 2017)

² « La Nouvelle gestion publique est un principe de management qui vise à faire des administrations publiques, des organisations orientées sur la performance » - <https://shs.cairn.info/revue-internationale-de-politique-comparee-2004-2-page-177?lang=fr>

Parallèlement, le climat social est marqué par une vigilance exacerbée face aux dangers extérieurs. Le rapport du Réseau Initiatives Enfants-Parents-Professionnels (RIEPP) et l'Université de Liège (ULiège) sur *La perception de l'investissement de l'espace extérieur par les enfants et les jeunes et des risques liés à celui-ci* (Jidovtseff, Boris; Pirard, Florence; Razy, Elodie et al., 2020) montre une inquiétude accrue des adultes à l'égard des risques encourus par les enfants dans l'espace public. À cet égard, l'étude de Little (2015), citée dans le rapport, identifie que la circulation automobile, les particularités physiques du terrain (falaises, étangs...), les aires de jeu (mauvais entretien, objets coupants...) sont perçues par l'adulte comme sources de danger. Une étude du Manhattan College relayée par *La Relève et la Peste* (2025) montre que si 71% des parents jouaient dehors quotidiennement durant leur enfance, seuls 26% de leurs propres enfants bénéficient aujourd'hui de cette même liberté.

Petit à petit, les espaces se referment. Les enfants passent de la classe à la maison, souvent avec un écran entre les deux. La recherche menée par le RIEPP et l'ULiège cite Wyver et al (2010) en notant que notre société, de plus en plus préoccupée par la sécurité, a tendance à confiner les enfants dans des espaces de plus en plus limités, réduisant ainsi leurs occasions de jouer dehors (Jidovtseff, Boris; Pirard, Florence; Razy, Elodie et al., 2020). Ce phénomène est confirmé par la journaliste Aurélia Perreau, qui expliquait récemment dans l'émission *C à vous* (France 5, 2 juillet 2025) qu'« un tiers des enfants d'aujourd'hui sont des enfants d'intérieur ». Selon elle, les enfants restent beaucoup à la maison, dans un cocon familial rassurant, marqué par les traumatismes collectifs (attentats, covid, crises multiples), et avec les écrans, « ils ont le monde à portée de chambre... ou de main ». Ce repli sur l'intérieur transforme profondément leur rapport à l'environnement. Le dehors n'est plus un lieu d'aventure, de liberté ou de découverte. Il devient un espace de vigilance, de surveillance, voire d'inquiétude (Perreau, 2025).

Cette dynamique a des conséquences profondes sur le développement des enfants, tant sur le plan moteur qu'émotionnel ou relationnel. Le Centre d'Études et de Recherches en Kinanthropologie (CEReKI) souligne l'importance de la diversité des expériences corporelles dans le développement neuromoteur de l'enfant. Grimper, courir, se tromper, recommencer, sont autant de gestes fondamentaux pour apprendre à s'orienter dans l'espace et le temps, à résoudre des situations-problèmes et ainsi, à se construire dans un rapport actif et incarné au monde (CEReKI, 2025).

Ce rapport au monde est finalement aussi un vecteur de socialisation. Le psychiatre français Serge Hefez, invité sur le plateau de *C ce soir* (France 5, juin 2025) s'inquiète : « Les jeunes sont de plus en plus désertés par le sentiment d'empathie ». Selon lui, « l'empathie s'acquiert dans la relation aux autres. Face à un écran, l'émotion ne circule pas. On peut ressentir des émotions, mais elles ne sont pas partagées, elles ne passent pas par l'autre ». Ces constats interrogent alors les espaces et les temps que nous laissons aux enfants pour vivre de telles expériences relationnelles, motrices, cognitives et sensorielles (Hefez, 2025).

Mais au cœur même de cette crise, surgissent aussi des ouvertures. Certains chercheurs, comme Hugon et Robbes, ont montré que ces périodes de tension pouvaient provoquer des transformations fécondes dans les pratiques éducatives (Hugon & Robbes, 2017).

Des crises à l'émergence de nouvelles pratiques

Les missions prioritaires de l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles (Décret Missions du 24 juillet 1997) visent à « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves » (FWB, 2001). À l'école maternelle en particulier, il est explicitement attendu que soient favorisées « l'expression de soi, la créativité, les apprentissages cognitifs, affectifs, sociaux et psychomoteurs » (FWB, 2001). Ces objectifs résonnent avec les constats précédemment évoqués. L'enfant, de plus en plus limité dans ses expériences motrices, sensorielles, cognitives et relationnelles, interroge l'enseignement dans sa responsabilité de contribuer à son développement. Dans ce contexte, les approches pédagogiques telles que le jeu libre et les activités en extérieur apparaissent comme des leviers pertinents, même si leur intégration dans le cadre scolaire reste un défi.

Face à cette situation, les enseignants peuvent se retrouver en tension entre les injonctions institutionnelles, les représentations sociales et leur propre désir d'agir avec sens. Ce climat peut alors soit engendrer un sentiment de découragement, de démotivation, soit ouvrir une brèche, celle de la remise en question.

Comme le soulignent Hugon et Robbes dans *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*, « la crise, comme moment de bascule, bouscule les certitudes et les routines » et cela provoque un déséquilibre qui peut devenir fécond. Ils expliquent que cette

crise peut agir comme un déclencheur d'initiatives nouvelles, portées par des enseignants engagés dans une démarche réflexive. Finalement, elle oblige à repenser les repères, à inventer des réponses inédites, parfois dans l'urgence, parfois dans la créativité. La crise devient alors, non pas seulement une épreuve, mais une opportunité de transformation (Hugon & Robbes, 2017).

C'est dans cette instabilité que naissent de nouvelles manières de « faire école », plus respectueuse du rythme de l'enfant, de ses besoins de mouvement, de lien, de liberté et d'autonomie. Dans cette perspective, des projets locaux comme ceux de l'ASBL « Jouer Dehors ! », terrain d'étude de ce travail, ont pour ambition de réhabiliter des dimensions souvent délaissées dans le cadre scolaire formel, c'est-à-dire celles du corps, de l'expérimentation, de la nature, la coopération, l'intuition et la créativité.

Ces dynamiques éducatives, d'abord portées par des acteurs de terrain, trouvent aujourd'hui un écho dans les discours politiques. En 2022, Céline Tellier, ministre wallonne de l'Environnement, rappelait que « le manque de nature devenait un véritable syndrome », au point que les spécialistes « tirent la sonnette d'alarme ». Selon elle, « l'école du dehors permet non seulement de restaurer ce lien fondamental à l'environnement, mais aussi de développer des compétences essentielles telles que la solidarité, la coopération ou la sensibilité écologique » (Tellier, 2022).

Malgré les freins institutionnels ou culturels, ces pratiques émergentes relèvent d'un véritable travail d'invention pédagogique, qui mobilise la créativité individuelle et collective.

La créativité comme levier de transformation

C'est dans cette perspective que la créativité peut être envisagée comme un levier central de transformation. Elle va permettre d'imaginer d'autres manières de « faire école », de mobiliser les ressources disponibles, et de construire des réponses aux défis éducatifs actuels.

Loin d'être réservée aux artistes, la créativité devient ici une compétence fondamentale des praticiens de terrain, « un cheminement vers plus d'autonomie et d'indépendance » (Jung, 2002). Elle autorise l'enseignant, l'animateur ou le travailleur social à expérimenter, ajuster,

redonner sens à ses pratiques. Dans cette optique, « créer, c'est renouveler et redonner sans cesse du sens nouveau à soi et à son environnement », une démarche qui fait de chaque professionnel un « producteur de sens » (Jung, 2002). Jung évoque ainsi une « créativité collective », source de transformation, d'émancipation et d'innovation, qui survient lorsqu'un individu ou un groupe prend en charge un besoin social encore ou mal reconnu (Jung, 2002).

C'est dans cette dynamique que s'inscrit le projet de l'ASBL « Jouer Dehors ! ». Depuis près de treize ans, cette association a pour mission de « rendre aux enfants le droit du jeu libre dehors ». Elle organise des stages en période scolaire pour les enfants de 3 à 12 ans, en valorisant l'autonomie, la coopération, le lien au vivant, l'exploration sensorielle et la liberté de mouvement. Le *Jardin Imaginaire*, lieu d'accueil de l'ASBL, se veut un espace de confiance, et de possibles, où les enfants construisent eux-mêmes leurs expériences.

L'objectif n'est pas ici de proposer un modèle unique ou un programme prédéfini, mais d'observer comment certaines structures cherchent à créer des conditions favorables à l'émergence de pratiques éducatives vivantes, ancrées dans le terrain et articulées avec les enjeux du développement global de l'enfant, tels que formulés notamment dans le Décret Missions et dans diverses recherches présentées ultérieurement. Dans cette perspective, l'ASBL « Jouer Dehors ! » inscrit ses actions dans une démarche exploratoire autour des pédagogies du jeu libre et du dehors, en cohérence avec son projet pédagogique.

Dans ce cadre, la créativité n'est pas un supplément, mais une nécessité. Elle devient la condition même de l'émergence de pratiques innovantes. Parmi celle-ci, le jeu libre et l'activité en extérieur occupent une place singulière. À la fois simples et puissants, ces leviers éducatifs interrogent nos manières d'envisager l'enfance, l'apprentissage, le rapport au vivant. C'est à leur exploration que nous allons à présent nous consacrer.

Le jeu libre et l'activité en extérieur

Dans ce contexte, le jeu libre apparaît comme une réponse concrète aux besoins fondamentaux des enfants. Il s'agit d'une activité spontanée, non dirigée, motivée par le plaisir et l'exploration. L'enfant y suit ses envies, son imagination, ses élans du moment. L'Association canadienne de santé publique (ACSP-CPHA) le définit comme une activité où « les enfants suivent leurs

instincts, leurs idées, leurs intérêts, sans se voir imposer un résultat » (CPHA, Mars 2019). Pour l'UNICEF, ce type de jeu permet aux enfants « de s'adonner à une activité selon leur envie, de sélectionner librement leur matériel, leur centre d'intérêt, et même d'inventer une histoire » (UNICEF).

Loin d'être une simple distraction, le jeu libre joue un rôle essentiel dans le développement de l'enfant. Cela a été appuyé par le CEReKI dans le point précédent et l'ACSP en souligne ses bénéfices également (CPHA, Mars 2019) :

- sur la santé physique : réduction de la sédentarité, meilleure condition cardiovasculaire
- sur la santé mentale : baisse de l'anxiété, renforcement de l'estime de soi
- sur l'apprentissage : meilleure concentration, mémoire, motricité fine, intelligence émotionnelle.

Maria Montessori et Célestin Freinet avaient déjà pressenti la puissance du jeu comme vecteur d'apprentissage actif (Poussin, 2019). Le pédopsychiatre Patrice Huerre, dans *Jouer, un moteur pour la vie* (2021), souligne à son tour le caractère vital du jeu. Selon lui, « l'enfant a besoin de jouer comme il a besoin de respirer ». Il rappelle que jouer, c'est aussi faire face à l'adversité, se réorganiser, inventer des règles et développer la résilience. Il cite également Charles Darwin qui évoquait déjà le jeu comme « une activité essentielle à la survie de l'espèce », en ce qu'il prépare l'enfant à affronter les défis du réel.

Cette importance du jeu est également reconnue au niveau international. L'article 31 de la *Convention internationale des droits de l'enfant* énonce explicitement le droit de chaque enfant « au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, de participer librement à la vie culturelle et artistique » (ONU, 1989). Le jeu n'est donc pas un luxe ou un simple moment de détente, mais un droit fondamental, inscrit dans un texte international de référence. Malgré cette reconnaissance, sa valeur reste encore largement sous-estimée dans nos sociétés. Comme l'écrit Huerre, « le jeu est mal vu, mal interprété, relégué à une simple distraction ». Cette représentation s'inscrit dans une culture marquée par la performance, la rentabilité du temps et la valorisation de l'efficacité. L'enfant est très tôt poussé à apprendre, produire, « faire quelque chose d'utile ». Dès lors, « tu n'as rien à faire que jouer ? » devient une critique implicite (Huerre, 2021).

Maude Bonenfant, dans *Le libre jeu* (2015), souligne cette tension culturelle : notre époque a

du mal à valoriser ce qui ne produit pas de résultats mesurables. Or, rappelle-t-elle, c'est dans ce type de jeu que l'enfant peut « exercer sa liberté d'être et de faire », développer son autonomie et apprendre à faire face à l'incertitude. En somme, jouer librement, c'est apprendre autrement, c'est-à-dire par le plaisir, la surprise, l'expérimentation (Bonenfant, 2015).

C'est précisément dans cette logique que le jeu en extérieur prend tout son sens. La nature, l'espace non structuré, les éléments imprévisibles, tout devient source d'exploration sensorielle et cognitive. Patrice Huerre rappelle que « les aménagements urbains conçus dans le strict respect du développement de l'enfant, donc parfaitement maîtrisés, n'auront jamais la saveur du terrain vague, de l'arbre dans lequel grimper, du monticule de terre... » (Huerre, 2021).

Cette présence régulière dehors peut également s'inscrire dans une démarche pédagogique à part entière. La pédagogie du dehors, inspirée notamment des *Forest Schools* scandinaves, valorise cette approche. Il ne s'agit pas simplement de faire classe dehors, mais de laisser les enfants apprendre par l'expérience, dans un cadre vivant.

Après tout ce qui vient d'être soulevé, la liberté de mouvement, de coopération, d'exploration, sont autant d'éléments fondateurs d'un rapport vivant au savoir. Finalement, toutes les potentialités de ces méthodes rejoignent pleinement les objectifs fondamentaux du Décret Missions du 24 juillet 1997 de l'enseignement maternel en Fédération Wallonie-Bruxelles : « développer la prise de conscience par l'enfant de ses potentialités propres et favoriser, à travers des activités créatrices, l'expression de soi ; développer des apprentissages cognitifs, sociaux, affectifs et psychomoteurs ; développer la socialisation » (FWB, 2001).

Les effets positifs de l'extérieur sont aujourd'hui scientifiquement établis. La recherche précitée, menée par le RIEPP et l'Université de Liège montrent des bénéfices sur la santé, les apprentissages et la vie relationnelle (Jidovtseff, Boris; Pirard, Florence; Razy, Elodie et al., 2020). Ces travaux ont été soutenus par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE), notamment dans le cadre de leur campagne de 2020 *C'est dehors que ça se passe*, qui affirme que « aller dehors est plus qu'un loisir, c'est un besoin » et en résume l'enjeu : « Dehors, l'enfant se défoule, explore, gagne en confiance, apprend à se déplacer seul, à interagir avec le monde » (ONE, 2020).

Finalement, le jeu libre et l'activité en extérieur se rejoignent profondément. Tous deux permettent à l'enfant d'explorer à son rythme, d'exercer son autonomie, de nourrir sa créativité, de prendre confiance en lui. Lorsque le jeu libre se déploie dans un environnement naturel, ses bénéfices s'amplifient par la liberté de mouvement, la richesse sensorielle et l'adaptation à l'imprévu. Dehors, le jeu retrouve sa pleine dimension, celle d'un espace d'essai, de relation, d'émotions, de découvertes sans finalité imposée, mais riche en apprentissages.

Le risque dans la liberté du jeu et du dehors

Parmi l'ensemble des freins identifiés à la mise en œuvre du jeu libre en extérieur, la question du risque a été retenue comme axe d'analyse principal. Ce choix ne minimise pas l'importance des autres facteurs relevés, qu'ils soient institutionnels, matériels ou liés à la posture professionnelle, mais s'appuie sur le constat que cet élément est apparu, dans les observations de terrain comme dans les données de l'enquête, de manière récurrente et centrale.

Bien que les effets bénéfiques du jeu libre en extérieur soient aujourd'hui largement documentés, sa mise en pratique concrète reste souvent compromise. Comme évoqué en début d'introduction, la perception du risque conduit parfois à vouloir tout anticiper et tout contrôler, au détriment de la liberté des enfants. Or, l'étude menée par l'ULiège et le RIEPP sur *La perception de l'investissement de l'espace extérieur par les enfants et les jeunes et des risques liés à celui-ci* rappelle que « le risque, lorsqu'il est accompagné et adapté au développement de l'enfant, peut constituer un puissant levier éducatif » (Jidovtseff, Boris; Pirard, Florence; Razy, Elodie et al., 2020).

Pour compléter cela, la Société canadienne de pédiatrie (CPS) a publié en janvier 2024 un article dans lequel elle apporte une distinction précieuse entre risque et danger, encore trop souvent confondus. Le risque est défini comme : « une situation dans laquelle l'enfant perçoit et évaluera la difficulté pour ensuite opter pour un plan d'action qui correspond à ses propres habiletés. Par exemple, grimper à une certaine hauteur ou choisir une vitesse pour descendre une pente en s'amusant. Cette autonomie permet à l'enfant d'ajuster son action à ses capacités » (CPS, 2024). Le danger, lui, survient dans des situations où « le risque de blessure dépasse la capacité de l'enfant à le percevoir comme tel ou à le gérer. Par exemple, une branche d'arbre pourrie, un sol instable, un matériel mal fixé... Ces éléments ne relèvent pas du jeu risqué et

doivent être solutionnés » (CPS, 2024). Pour la CPS : « le risque est inhérent au jeu libre ». L'enfant choisit de repousser ses limites dans un cadre sécurisé, ce qui favorise non seulement la créativité spontanée, mais contribue aussi à renforcer l'autonomie, la confiance et la capacité à réguler ses émotions. Dès lors, le rôle de l'adulte est d'identifier les dangers, de les atténuer, et de proposer un espace où l'enfant peut expérimenter selon ses compétences, son âge et sa sensibilité (CPS, 2024).

Comme le soutient Xavier Goossens, conseiller pédagogique à l'ONE : « Les enfants sont naturellement des découvreurs, des explorateurs. La prise de risque leur génère donc beaucoup de plaisir. Elle permet aussi de développer une capacité à évaluer ses compétences, donc à mieux se connaître, et elle favorise la coopération avec les autres, enfants ou adultes » (Air de famille, 2021). Béatrice Piron, référente éducation à la santé pour l'ONE complète : « Faire la distinction entre un risque potentiel et un danger réel est essentiel. Dans les situations où le défi est adapté à l'enfant, laissons-le vivre son expérience. Il va faire ses choix, mettre en place ses propres stratégies. À l'adulte d'observer, d'encourager si nécessaire, et surtout, de s'émerveiller de ses prouesses » (Air de famille, 2021).

Il ne s'agit donc pas de laisser l'enfant s'exposer à n'importe quoi, mais de lui permettre d'affronter l'incertain à sa mesure, dans un environnement sécurisant, sans danger masqué, et où le risque devient moteur de développement.

Méthodologie

Intentions de recherche et choix du terrain

Ce travail s'inscrit dans une double intention. D'une part, il vise à comprendre l'écart entre l'expérience vécue comme satisfaisante par les enseignants dans le cadre des *Journées Imaginaires* de l'ASBL et les obstacles qu'ils rencontrent à l'implémentation de ces pratiques dans leur contexte scolaire habituel. D'autre part, il s'agit de réfléchir à la manière dont l'ASBL, à travers sa dimension créative et innovante, pourrait devenir un levier de transformation, en accompagnant les enseignants dans l'évolution de leur posture.

Cette recherche qualitative explore ce qui se joue chez les adultes lorsqu'ils sont confrontés à des pratiques éducatives qui viennent bousculer leurs repères habituels. Le jeu libre, la place du dehors, l'autonomie de l'enfant, la prise de risque ou encore la liberté de mouvement apparaissent d'emblée comme des éléments qui peuvent entrer en tension avec les cadres scolaires classiques souvent marqués par le contrôle, l'anticipation, la gestion du temps, la sécurité, voire la pression institutionnelle. Si l'ensemble de ces facteurs participe à freiner l'intégration de telles pratiques dans le quotidien scolaire, ce travail prend volontairement la tangente en se concentrant sur la question du risque, car il s'agit de l'élément le plus observé sur le terrain, tant dans le cadre de l'enquête que dans ma propre pratique. Ce choix est assumé et ne minimise en rien la portée des autres freins, mais permet d'analyser en profondeur un point central qui cristallise souvent les tensions entre intentions éducatives et réalités professionnelles. Le simple fait d'observer ces tensions constitue déjà une forme d'hypothèse intuitive, issue de mon expérience de terrain.

L'ASBL « Jouer Dehors ! » constitue donc à la fois un terrain, un objet d'étude et un espace d'expérimentation. Elle offre aux enseignants un lieu où vivre l'expérience de ces décalages, ressentir les tensions qu'ils suscitent, observer autrement leur rapport à l'enfant, à la liberté, au cadre. À ce titre, l'ASBL peut être envisagée comme un levier de déconstruction des représentations et de transformation de la posture éducative.

Posture engagée, recherche habitée

Cette recherche ne saurait pas être dissociée de la manière dont elle a été menée. À travers chaque étape, de la formulation de la problématique jusqu'à l'interprétation des résultats, s'est déployée une implication à la fois affective, professionnelle et existentielle. Loin d'entraver la rigueur du travail, cette implication a constitué le socle d'une posture de recherche à la fois engagée et réflexive.

Ce travail s'inscrit ainsi dans l'approche de Donna Haraway que l'on pourrait qualifier d'*objectivité située* (Objectivités, 2025) selon laquelle il ne s'agit pas de faire abstraction de sa propre subjectivité, mais plutôt d'en prendre conscience et de poser un regard critique et constructif sur sa position et ses propres points de vue. Dès lors, le chercheur n'est pas extérieur à son objet et le travail devient le fruit d'un chemin de résilience, où l'analyse devient un espace de compréhension, de lucidité et d'engagement, en écho avec ma posture d'ingénieure sociale.

Cette implication assumée permet d'écouter les récits des enseignants avec empathie, tout en les interrogeant avec exigence. Elle donne à l'analyse une cohérence éthique, car elle permet d'observer avec sensibilité sans perdre la distance critique nécessaire à l'élaboration d'une pensée rigoureuse.

Hypothèse de départ

Les constats de terrain ont permis de faire émerger, de manière inductive, l'hypothèse suivante : *L'implémentation authentique et durable du jeu libre et du dehors nécessite avant tout une transformation de la posture éducative de l'adulte*. Autrement dit, il ne suffit pas seulement de transmettre des outils ou de proposer des ressources pédagogiques aux enseignants. Il s'agit avant tout de permettre aux enseignants d'interroger leurs représentations, de déconstruire certaines peurs, et de transformer leur rapport à l'enfant, à l'autorité, à la liberté.

Cette hypothèse s'est affinée au fil des observations de terrain, des échanges informels, et grâce à un questionnaire exploratoire visant à cerner plus précisément les représentations et les freins des enseignants.

Méthodes mobilisées

a. Observations participantes

Les observations participantes ont été réalisées lors des *Journées Imaginaires* proposées aux écoles par l'ASBL « Jouer Dehors ! ». Ces journées permettent aux classes (maternelles et primaires) de vivre une expérience de jeu libre en plein air, dans un cadre naturel. Le *Jardin* est riche en objets de récupération et de seconde main, disposés pour insuffler l'imaginaire, la créativité et le jeu. Il est également structuré autour de quelques règles établies par les enfants eux-mêmes³.

Pendant que les enfants jouent, les enseignants sont invités à observer sans directement intervenir. En tant que coordinatrice et animatrice de ces journées, j'ai pu observer de manière participante les réactions des enseignants ainsi que leurs gestes, leurs silences, leurs hésitations, leurs émerveillements. Ces observations de terrain ont été recueillies sous forme d'échanges informels et des temps de débriefing. Au mois de juin uniquement, 534 enfants, accompagnés de leurs enseignants, ont participé à ces journées. Cela illustre la richesse des interactions vécues.

b. Questionnaire exploratoire

Le questionnaire est l'outil clé de mon travail. Diffusé via Google Forms, il a été adressé aux enseignants ayant déjà participé à une ou plusieurs *Journées Imaginaires* avec leur classe. L'objectif était de recueillir leurs ressentis, représentations, freins et projections vis-à-vis de ces pratiques.

Cet outil a été choisi pour sa souplesse et son accessibilité. Il a permis aux enseignants de s'exprimer librement et anonymement à partir d'un format accessible. Au total, 15 retours ont été collectés. Si ce nombre est relativement modeste, il permet néanmoins de faire émerger des tendances. Les réponses ont permis de compléter et affiner les observations de terrain, en mettant en mots ce qui, parfois, n'était que deviné ou pressenti.

³ Le règlement du *Jardin*, que l'on peut retrouver dans le projet pédagogique de l'ASBL, est consultable en Annexe 3.

Retours d'enfants

Les enfants n'ont pas fait l'objet d'entretiens formels et ce, dans un souci éthique et pédagogique. Respecter leur spontanéité, leur âge et préserver la nature même de l'expérience vécue supposait de ne pas les objectiver dans un protocole d'enquête.

Cependant, une vingtaine de capsules vidéo ont été conservées. Elles ont permis de relever des citations spontanées et des éléments significatifs de leur vécu tels que la fierté, la joie, l'entraide, de coopération, les initiatives corporelles, l'autonomie. Ces éléments, bien qu'ils ne soient pas généralisables, offrent un éclairage sensible sur le ressenti spontané et immédiat des enfants et de leur manière de vivre l'expérience. Pour illustrer ces situations, quelques photographies sont présentées en *Annexe 2* de ce travail.

Méthodologie sensible et ancrée

L'ensemble de ce dispositif s'inscrit donc dans une démarche qualitative, sensible et réflexive. Il permet de comprendre ce qui se joue, en profondeur, chez les enseignants comme chez les enfants, lorsqu'un espace éducatif alternatif ouvre d'autres possibles.

L'analyse issue de cette recherche requiert de naviguer avec prudence, entre engagement et lucidité, entre subjectivité assumée et rigueur critique, entre expérience et distance. C'est finalement dans cette manière de faire que cette recherche prend appui.

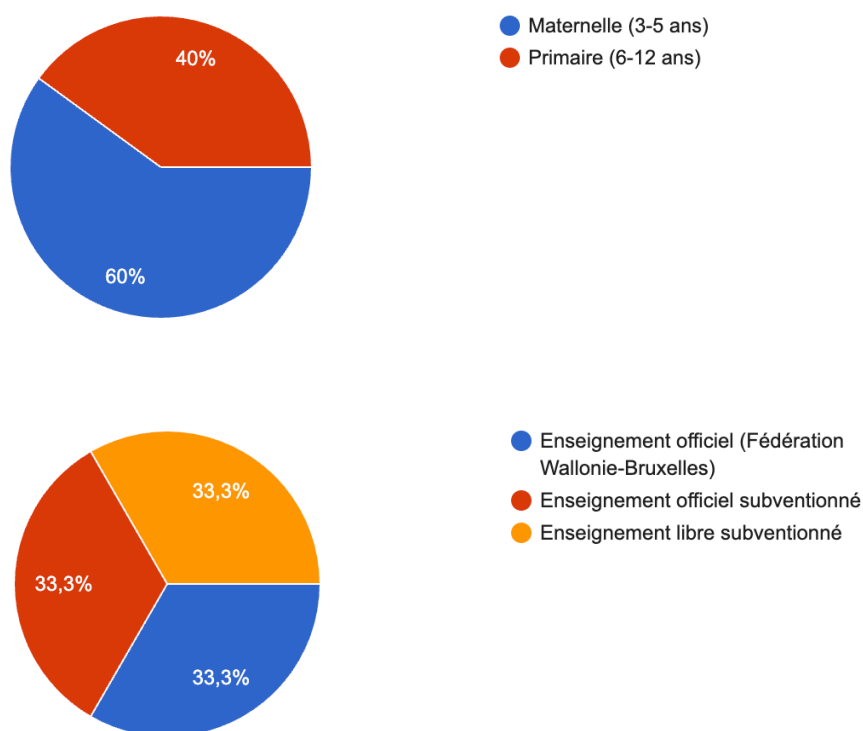
Résultats

Les enseignants face au jeu libre et aux pratiques extérieures

Cette partie restitue les principaux résultats du questionnaire diffusé en ligne auprès de quinze enseignants du fondamental ayant déjà participé à une ou plusieurs *Journées Imaginaires* proposée par l'ASBL « Jouer Dehors ! ». Elle s'organise autour de trois grands axes qui rendent compte de la complexité du vécu des enseignants.

1. Les représentations, freins et prises de conscience

Parmi les répondants, 60% enseignent en maternelle et 40% en primaire. Un tiers exerce dans l'enseignement officiel, un tiers dans l'officiel subventionné et un tiers dans le libre subventionné. La majorité d'entre eux travaille dans des écoles rurales ou périurbaines et presque toutes les écoles sont issues de la province de Liège. Les graphiques ci-dessous rendent compte visuellement de ces rapports chiffrés.



Les réponses montrent une adhésion globale aux valeurs portées par l'ASBL, à savoir la liberté de mouvement, l'extérieur, le contact avec le vivant, l'autonomie. Les mots utilisés témoignent d'un enthousiasme sincère : « une bulle d'oxygène », « un moment hors du temps », « ça donne envie d'enseigner autrement », mais cette adhésion ne suffit pas à déclencher le changement.

Une tension se dessine alors entre le désir de transformation et le découragement face aux réalités. Aux questions sur les freins, les mêmes motifs reviennent : peur du risque, manque de temps et de matériels, fatigue, pression des familles, solitude professionnelle. La météo est également citée comme obstacle : « Quand il pleut et qu'il fait froid, il faut beaucoup de courage pour y aller, mais on sort quand même », « Les enfants ne sont pas toujours équipés, et les parents râlent quand ils rentrent salis ou mouillés ». Par ailleurs, le jeu libre est encore perçu par certains comme secondaire aux apprentissages : « J'ai l'impression que c'est perdre du temps, même si je sais que cela pourrait être important », « Ils jouent librement entre les apprentissages, mais sur des périodes courtes », « Durant les périodes de travail, lorsque les enfants ont terminé, ils peuvent s'occuper librement ». Pour illustrer ces propos, quelques résultats de l'enquête sont partagés en *Annexes 1* de ce travail.

Le jeu est alors intégré en dehors du temps scolaire, c'est-à-dire entre deux apprentissages, pendant des pauses, ou à l'accueil du matin. Cela révèle une distinction qui persiste entre « jouer » et « apprendre ».

Sur le plan institutionnel, les obstacles sont très peu évoqués dans les réponses aux questions ouvertes. En effet, aucun répondant ne parle d'un refus de la direction ou de l'institution. Seuls deux enseignants partagent que les normes ou directives ont une « influence très forte » (en évoquant les normes de sécurité). Le sentiment général est une liberté de mise en œuvre, mais avec peu de soutien concret.

2. Les leviers identifiés pour faciliter la mise en œuvre

Les enseignants savent ce dont ils auraient besoin pour franchir le pas. Pour pratiquer plus facilement dehors, neuf d'entre eux demandent un accès facile à un espace naturel aménagé, six souhaitent une formation spécifique et à nouveau six réclament des équipements adaptés aux enfants, en lien avec la météo et les conditions extérieures.

Du côté du jeu libre, les attentes sont tout aussi précises. Onze enseignants demandent du matériel ou des jeux adaptés à ce type de pratique, neuf insistent sur l'importance de pouvoir porter ces projets en équipe, dans une dynamique de co-construction, et six évoquent le besoin d'un cadre institutionnel clair et soutenant, qui valorise le jeu comme levier d'apprentissage.

À travers ces réponses, ce ne sont pas seulement des « manques » qui sont exprimés, mais bien des pistes d'action concrètes. Les enseignants savent ce qui leur manque pour oser aller plus loin : du temps, des espaces accessibles, des équipes engagées, et un cadre clair et valorisant. Ces demandes concrètes soulignent tant une certaine lucidité face aux contraintes du terrain, qu'une volonté réelle d'aller plus loin. Cela appuie aussi leur besoin de porter ces pratiques de manière collective. Les enseignants ne peuvent pas être les seuls porteurs de ce changement.

3. Un repositionnement professionnel en jeu

Le jeu libre vient dès lors interroger la posture de l'adulte. Il bouscule l'image active, dirigeante et intervenante de l'enseignant « traditionnel ». Plusieurs verbatims viennent exprimer la déstabilisation des enseignants quant à la place d'observateur qu'ils occupent. Ce qui est intéressant est que ce bousculement des repères semble aussi source de prise de conscience : « La première fois, le fait de ne rien faire est déstabilisant. La deuxième fois, je savais comment cela allait se passer et j'étais sereine, j'ai pu partager cette expérience aux autres accompagnants venus pour la première fois », « On croit être bienveillants, mais on a intégré tellement de réflexes de contrôle », « Plus je suis derrière eux, plus ils font les gugus. Si je lâche prise, ils deviennent plus responsables », « Je sais à présent qu'ils peuvent en faire beaucoup plus que ce que nous leur accordons, qu'ils connaissent leurs limites », « Je leur fais plus confiance, je sais sauf exception qu'ils se connaissent bien mieux que moi je les connais ».

Le jeu libre agit donc ici comme un révélateur de la posture professionnelle. Il propose en quelque sorte à se redéfinir, à ne plus se voir comme seul détenteur du savoir mais comme une présence attentive qui permet à l'enfant de prendre sa place et se découvrir librement, dans un cadre vivant et souple.

« Les enfants ont pu être libres d’être eux-mêmes, de découvrir, de créer tout un tas de choses et activités manuelles », « La liberté de jeu permet une entraide et une créativité au-delà de la parole », « Le jeu libre dehors ont permis l’entraide, la création de nouvelles amitiés, le partage, le vivre ensemble et tout simplement, de prendre du plaisir. Il a favorisé aussi le surpassement de soi et la confiance en soi ».

Finalement, cette première partie des résultats met en lumière la complexité de ce que vivent les enseignants. D’un côté, des aspirations profondes à transformer leur posture pédagogique (près de 90% disent oui, dont 60% avec certaines conditions ou adaptations). De l’autre, un quotidien fait d’incertitudes, de peurs concrètes, de fatigue, et de manque de reconnaissance. Le changement n’est donc pas empêché par l’institution elle-même, mais par une combinaison de facteurs concrets, affectifs, cognitifs, qui rendent le passage à l’acte un défi à la fois professionnel et personnel. Autrement dit, ce n’est pas seulement la liberté de l’enfant qui est en jeu mais aussi une transformation de l’identité professionnelle.

Cette envie de transformation, elle se reflète aussi dans les réponses plus générales. À la question ouverte « Vous sentez-vous libre d’intégrer des pratiques créatives dans votre enseignement ? », quatorze enseignants sur quinze ont répondu par un grand oui, ce qui traduit leur aspiration profonde à faire autrement, dès lors que les conditions sont réunies.

Les enfants

Cette partie rend compte des principaux résultats issus d’observations *in situ* et de retranscriptions orales spontanées recueillies auprès des enfants ayant participé à une *Journée Imaginaire*. Elle s’appuie sur une série de photos (*Annexe 2*), de capsules vidéo et d’enregistrements audios récoltés sans dispositif d’entretien formel et cela afin de préserver la spontanéité et respecter l’âge des enfants. Ces éléments ont permis d’identifier plusieurs dynamiques récurrentes dans les vécus des enfants au sein du *Jardin*. Celles-ci s’axent autour de grandes thématiques que sont l’expression de la fierté et du plaisir d’apprendre, de la coopération, de la prise d’initiative et du développement de la motricité.

1. Nourrir l'imaginaire, la créativité et l'expression de soi

Les observations recueillies lors des *Journées Imaginaires* mettent en lumière de nombreuses situations où les enfants déploient leur imaginaire, créent librement et investissent les espaces avec une étonnante créativité. Qu'il s'agisse de jeux de rôle, de transformations d'objets ou de mises en scènes spontanées, les enfants s'expriment avec authenticité, souvent en mobilisant leur corps, leur voix et des matériaux naturels ou fictifs. Cet espace ludique devient un terrain d'expérimentation de soi, des autres et du monde. Les enfants s'approprient les lieux, explorent leur expressivité, individuellement ou bien en groupe. Le tableau ci-dessous illustre des formes de créativité et de liberté d'expression qui sont observables lors de ces journées.

Image / Situation observée	Parole ou non-verbal observé	Ce que cela révèle
Enfant qui scie un morceau de bois avec concentration	Il s'applique longuement, la langue sortie, concentré, puis « Whaaaw, j'ai réussi ! Je vais fabriquer quelque chose pour me défendre si on m'attaque »	Projection imaginaire, transformation d'un matériau en objet, sentiment de fierté, créativité, lien avec l'autonomie
Les enfants se maquillent le visage avec de la peinture à l'eau colorée	« Regarde, je lui ai maquillé un papillon. Je l'ai fait toute seule. Et un cœur aussi » Elles rient et une des deux continue de caresser doucement la joue de l'autre pour lui appliquer la peinture.	Fierté, soin, confiance, complicité, créativité, le corps comme support imaginaire
Trois enfants et un animateur sont dans un kayak au sol, transformé en bateau de voyage	Les enfants rament dans le vide en riant. Aucun mot n'est échangé pendant quelques secondes et puis « Attention, on arrive dans l'île des crocodiles »	Immersion dans le jeu imaginaire, narration, synchronisation des mouvements sans besoin d'objets réels (psychomotricité)
Des enfants se mettent à se déguiser	Les enfants essayent, enlèvent, remettent des déguisements jusqu'à trouver ceux qu'ils veulent pour jouer un rôle	Mise en scène d'une histoire imaginaire, construction collective d'un récit, répartition spontanée des rôles, expression corporelle, confiance en soi

2. Expérimenter l'autonomie

Les *Journées Imaginaires* offrent un espace dans lequel les enfants peuvent s'approprier leur environnement de manière libre et intuitive. Ainsi, ils décident de leurs actions, s'organisent entre eux, régulent les interactions au sein du groupe et s'engagent dans des activités selon leur propre rythme. Cette autonomie est observable à plusieurs niveaux :

- Autonomie physique : lorsqu'ils circulent sans contrainte d'un coin à l'autre du terrain, grimpent, sautent, escaladent ou construisent.

Situation de terrain : Des enfants grimpent seuls la pente avec leur luge à la main. Le parcours est long, parfois glissant et exigeant physiquement. Certains s'arrêtent, observent les autres, réajustent la luge sur les rails, reprennent leur souffle et repartent. Aucun adulte ni autre enfant n'intervient pour l'aider. La montée de la luge soi-même est une condition à la descente et fait partie du jeu. Cette situation illustre une autonomie physique où l'enfant s'engage librement dans un défi moteur, ajuste ses gestes, évalue ses capacités et persévère malgré les efforts que cela demande.

- Autonomie sociale : lorsqu'ils négocient ensemble les règles d'un jeu ou se répartissent spontanément des rôles.

Situation de terrain : Des enfants sont déguisés et interagissent dans une scène imaginaire collective. Dans un autre coin du jardin, un groupe d'enfants manipule des pelles et des seaux pour construire ensemble un barrage dans le sable mouillé par la cascade d'eau. Aucun adulte ne régule leurs échanges et leurs rôles dans ces jeux. Les enfants s'organisent, coopèrent, parfois négocient des outils et se les partagent. Cette coordination tout à fait spontanée met en jeu une certaine autonomie sociale dans laquelle les enfants créent leurs propres règles et dynamiques.

- Autonomie cognitive : lorsqu'ils initient une action, résolvent un problème ou détournent un objet pour répondre à un besoin.

Situation de terrain : Un petit groupe d'enfants observe l'écoulement de l'eau, discute du chemin à lui faire suivre, cherche à améliorer son barrage avec des pierres, des planches, des seaux et ajuste la construction en temps réel. Cela met en lumière une autonomie cognitive dans la capacité à élaborer une certaine stratégie, tester des

hypothèses, résoudre des problèmes et persévérer dans une tâche parfois compliquée mais initiée par eux-mêmes.

- Autonomie émotionnelle : lorsqu'ils osent exprimer ou affirmer un choix personnel avec confiance.

Situation de terrain : Un enfant tombe dans la boue et un petit groupe vient vers lui en riant et en criant : « C'est pas grave ! ». L'enfant qui est tombé se relève, barbouillé mais souriant et dit « j'ai glissé comme dans une rivière » et repartent ensemble en courant. Dans cette situation, l'enfant accueille la situation sans gêne et réinterprète l'événement positivement et se remet au jeu immédiatement. Cela témoigne d'une confiance acquise dans un cadre où l'erreur ou la chute ne sont pas jugées.

3. Le sentiment de compétence et valorisation de soi

Ce troisième axe explore comment les enfants, dans le cadre des *Journées Imaginaires*, développent un sentiment de compétence qui nourrit leur estime personnelle. Ce sentiment émerge des expériences vécues, des réussites perçues, mais aussi du regard porté sur eux, qu'il vienne des adultes ou des pairs. Il se manifeste notamment lorsque l'enfant ressent de la fierté ou de la satisfaction à l'idée d'avoir accompli quelque chose. Ainsi, lorsqu'un enfant parvient à allumer un feu, il dit : « En fait j'ai réussi à allumer un feu avant tout le monde. J'étais choquée au début puis après j'ai compris. Enfin, c'est pas celui qui y arrive en premier qui gagne ». Le plaisir de réussir prend ici le dessus sur l'idée de compétition.

Dans les activités artistiques, les enfants montrent aussi une certaine assurance : « Moi je veux beaucoup de peintures, je veux du rouge, du vert et du jaune et du rose. Je veux toutes les couleurs ».

Parfois aussi, ce sentiment peut naître d'une opportunité qui a été offerte à l'enfant : « J'ai vu ça une fois à la télé et j'ai jamais fait ça car je n'avais pas de marqueurs pour le faire ».

Des situations de coopération offrent aussi des moments de reconnaissance mutuelle entre enfants. Lorsqu'un enfant tire seul la luge jusqu'au sommet, il peut entendre un copain lui crier « T'as réussi ! Vas-y maintenant, c'est à toi de descendre ! » ou encore, lors de la construction

d'un barrage dans le bac à sable : « - C'est moi qui ai trouvé comment faire passer l'eau là, - Trop bien, ça marche ! ».

Enfin, par leur simple présence, regard, ou un mot de soutien, les enseignants peuvent contribuer à renforcer ce sentiment de compétence chez l'enfant.

4. Oser en sécurité

Dans le cadre des *Journées Imaginaires*, la prise de risque n'est ni évitée, ni imposée, mais rendue possible grâce à un environnement sécurisant, explicitement défini en début de journée avec les enfants eux-mêmes. Ainsi, à travers des questions ouvertes posées par les animateurs, les enfants sont invités à identifier les zones à risque et à formuler les comportements adéquats à adopter. Par exemple : « - Est-ce que vous pensez que c'est une bonne idée de dépasser le muret qui est derrière vous lorsque vous vous balancez dans le hamac ou la balançoire ? – Non, car de l'autre côté, il y a la route et puis, on pourrait s'y cogner et se faire mal. » ; « Est-ce que c'est une bonne idée de courir avec la scie et/ou le marteau dans le jardin pour aller rejoindre un copain qui nous appelle ? – Non, car si les outils tombent sans faire exprès, ça peut faire mal au pied ou à un copain – Alors vous êtes d'accord pour dire que les outils restent dans l'établi ? – Oui (tous en chœur) » (*Annexe 3*).

Certaines observations illustrent aussi des moments où les enfants s'engagent dans des actions potentiellement risquées, mais toujours dans un cadre connu, identifié et préparé en amont par les adultes. Ils testent, expérimentent, tombent parfois, mais se relèvent et poursuivent leurs explorations avec confiance.

Des situations concrètes appuient ces observations :

- Un enfant pleure en haut d'une petite échelle qui mène à une cabane en bois. Il souhaite descendre, mais semble hésiter. L'adulte présent le rassure, l'encourage en restant à ses côtés et sans l'aider physiquement. Finalement, l'enfant descend seul. Il sait que personne ne le fera à sa place, mais qu'il n'est pas seul pour autant.
- Des enfants manipulent scies et marteaux pour fabriquer une épée en bois. L'un d'eux se cogne légèrement : « Je me suis un peu fait mal en tapant le clou mais ça va, y a pas de sang et j'ai appris donc tout va bien ».

Ces situations montrent combien les enfants peuvent s'autoriser à explorer les limites de leurs capacités, lorsqu'ils évoluent dans un cadre sécurisant, clair et dans lequel leur parole est comptée. Ce rapport au risque, loin de les mettre en insécurité, participe à développer chez eux une vigilance active, mais aussi une confiance en soi nourrie par l'expérience de terrain.

Les quatre axes mis en évidence permettent de mieux comprendre comment, dans ce cadre atypique de l'ASBL « Jouer Dehors ! », les enfants s'emparent de leur environnement, apprennent par eux-mêmes et développent des compétences transversales précieuses. Cela nous mène à présent vers la discussion de ce travail, où les résultats et observations seront mis en perspective à la lumière des concepts et recherches théoriques qui peuvent les éclairer.

Discussion

Un décalage avec les hypothèses de départ

Dans la construction de cette recherche, l'une des hypothèses de départ portait sur le poids de l'institution scolaire dans les freins à l'implémentation de pratiques telles que le jeu libre dehors. Il semblait pertinent de penser que l'enseignant, contraint par des programmes stricts ou par les injonctions de leur hiérarchie, ne disposaient ni de la liberté ni du cadre nécessaire pour mettre en œuvre des pédagogies alternatives.

Or, les résultats issus des observations de terrain et des retours des enseignants révèlent un écart significatif avec cette hypothèse. À aucun moment, ceux-ci ne désignent leur direction ou l'institution scolaire comme des obstacles majeurs. Tout au plus, sont évoqués certains manques en matière de moyens ou d'effectifs, des lourdeurs administratives ou un manque de temps, mais jamais ceux-ci ne sont perçus comme des empêchements. À l'inverse, certaines initiatives institutionnelles comme le programme PECA (Parcours d'Education Culturelle et Artistique) en Fédération Wallonie-Bruxelles sont perçues comme des soutiens potentiels à des démarches sensibles et créatives (FWB, 2025).

Ce constat invite donc à déplacer le regard. Les freins ne semblent pas tant venir d'un système institutionnel que de l'intérieur même des enseignants, de leur posture, de leurs représentations, de leurs peurs.

La posture enseignante comme frein émergeant

Ce qui émerge très clairement des entretiens, c'est que les principaux obstacles à la mise en œuvre du jeu libre dehors sont de nature existentielle. Ils prennent la forme de peurs, comme la peur du regard des autres, peur de la perte de contrôle, peur de l'accident. Mais aussi de fatigue, de surcharge mentale, de manque de confiance. Ces éléments, comme présentés en introduction de ce travail, traduisent un rapport au métier encore profondément modelé par la maîtrise, la planification, la sécurisation des environnements.

Le jeu libre dehors ne se limite pas à une activité pédagogique, il engage une manière d'être en relation avec l'enfant, avec l'environnement, avec l'inattendu. Il demande à l'enseignant de sortir du contrôle absolu pour entrer dans une posture d'accompagnement, d'observation, de disponibilité. Et ce déplacement est exigeant, car il touche à des représentations fortes quant à l'autorité, le risque et l'imprévu.

En d'autres termes, le véritable levier ne semble pas résider dans une formation pédagogique supplémentaire, ni dans des fiches-outils prêtes à l'emploi, mais dans une transformation de la posture. Une posture qualifiée de « soutenante », c'est-à-dire présente sans être intrusive, attentive sans être directive. Il s'agit d'un passage du « faire » vers « l'être avec ». David Puaud, dans *Le travail social ou l'Art de l'ordinaire*, parle de cette posture d'accompagnement présente, en étant là, dans l'instant, avec le bénéficiaire (Puaud, 2013). Et depuis les années 90, Joan Tronto, à travers sa théorie du *Care*, met en lumière l'importance d'une posture éthique qui place la relation et l'attention à l'autre au cœur des pratiques professionnelles (David, 2025).

Une posture qui dépasse le cadre professionnel

Ce glissement de posture ne se joue pas seulement dans la sphère professionnelle. Il renvoie à des dimensions personnelles plus vastes. Les enseignants qui accueillent plus aisément le jeu libre dehors sont peut-être ceux qui, dans leur propre vie, ont déjà entrepris un chemin vers plus de lenteur, de conscience écologique, de sobriété, de présence. Un extrait de l'enquête qualitative vient appuyer ce propos : « Je vis à la campagne, mes enfants ont grandi dehors, aux mouvements de jeunesse, dans les bois et les cabanes. J'étais certaine qu'ils allaient pouvoir enfin jouer, ce qu'ils ne font pas chez eux »⁴. Ce lien entre vie privée et posture éducative est une donnée centrale de cette recherche.

Autrement dit, on ne peut pas dissocier la posture professionnelle de la posture existentielle. La question n'est pas seulement « Comment faire jouer dehors ? », mais « Quel est mon rapport au dehors, au vivant, au temps, à la liberté ? ».

La posture éducative *soutenante* implique aussi une transformation subtile mais essentielle de la communication adulte. Comme le souligne la Société canadienne de pédiatrie, « les mises en

⁴ Propos d'une enseignante récolté dans le questionnaire exploratoire de ce travail

garde répétées du type « Fais attention », « Ralentis », « Ne te salis pas » ou « Tu es sûr de toi ? » peuvent, bien qu'animées d'une intention bienveillante, être perçues par les enfants comme un manque de confiance ou un frein à leur autonomie. À l'inverse, adopter un langage ouvert, descriptif et réflexif tel que « Comment envisages-tu de le faire ? », « Comment te sens-tu là-haut ? », permet de reconnaître la compétence de l'enfant, de nourrir sa conscience du risque et de renforcer la relation éducative dans une logique de co-construction » (CPS, 2024).

Cette posture appelle à une révision en profondeur de notre rapport à la peur, à la sécurité, à l'enfant comme acteur et créateur autonome et au sens même que l'on donne à l'éducation. Thomas d'Ansembourg illustre cette idée avec une pointe d'humour et de justesse lorsqu'il partage : « Je me souviens de m'être baladé dans des parcs publics quand les enfants étaient petits et d'avoir vu des parents dire à leurs enfants : « Ne monte pas sur le tronc d'arbre, tu vas glisser et tu vas salir ton pantalon ». Alors je m'interroge, ceux qui sont parents parmi vous, vous avez mis au monde vos enfants pour qu'ils gardent un pantalon propre ? C'était ça l'objectif ? (...) On met des enfants au monde pour s'enchanter d'être en vie, transmettre la vie, s'émerveiller du vivant. (...) Donc « Vas-y sur le tronc d'arbre évidemment » et en même temps « Fais gaffe », « Fais gaffe, mais vas-y » et pas « N'y va pas » » (d'Ansembourg, 2023). Cette réflexion interroge avec finesse la manière dont nos peurs d'adultes, souvent inconscientes, peuvent entraver l'élan vital de l'enfant, sa curiosité, son besoin d'exploration, pourtant essentiels à son développement.

Ainsi, il ne s'agit pas de nier le risque, mais de le penser autrement, dans une logique de confiance, d'accompagnement et d'éveil à la vigilance. Cela suppose une posture éducative ancrée dans la conscience de soi, la régulation de ses propres émotions et la capacité à offrir un cadre sécurisant sans être contrôlant.

Le rôle transformateur de l'ASBL

Dans ce paysage, le rôle de l'ASBL « Jouer Dehors ! » apparaît fondamental. Elle ne se contente pas de proposer des outils ou des activités pédagogiques, mais elle incarne une autre manière de faire et d'être. L'accompagnement proposé invite les enseignants à expérimenter une posture où l'on « ne fait pas à la place de », où l'on ne répond pas trop vite aux demandes d'aide, et où l'on laisse aux enfants la liberté de jouer, d'explorer, de se salir, de se mouiller et

de relever leurs propres défis. Les enseignants rencontrés expriment combien l'accompagnement proposé par l'ASBL leur a permis de respirer, de se reconnecter à leurs élans, de faire l'expérience d'un autre rapport au métier. À travers les résultats, les enfants aussi témoignent dans leurs gestes, leurs paroles et leurs jeux, de la puissance de ce cadre libéré du regard jugeant, des consignes permanentes, des interdits implicites. Il est constaté que cette posture leur permet d'oser, d'inventer, de risquer, d'expérimenter. Ils redeviennent pleinement acteurs de leurs jeux et de leurs relations.

Tant les enseignants que les enfants témoignent d'un cadre sécurisant, non jugeant et accueillant les tâtonnements. L'ASBL incarne un projet éducatif profondément aligné, dans lequel les valeurs d'autonomie, de confiance, de lenteur, de lien au vivant ne sont pas que des mots, mais des réalités vécues. Cette incarnation est, en soi, un puissant facteur de transformation.

Vers de nouvelles manières de faire et d'être

Au terme de cette recherche, une question centrale se dégage : *Comment favoriser cette transformation de posture chez les enseignants ?* Autrement dit, comment faire en sorte que les initiatives telles que celles portées par « Jouer Dehors ! » deviennent des leviers de changement durables dans les pratiques éducatives ?

Plusieurs pistes se dessinent :

- Des formations immersives qui ne soient pas seulement centrées sur les savoir-faire mais sur les savoir-être, où les enseignants peuvent vivre ce qu'ils sont appelés à transmettre ;
- Des journées d'expérimentation en nature, hors du cadre scolaire, pour renouer avec le sensible, l'expérience, le corps ;
- Des temps de réflexion collective intégrés au fonctionnement des écoles (sous forme de teambuilding) pour penser ensemble les postures éducatives ;
- Des accompagnements de terrain, sur la durée, permettant aux enseignants de cheminer avec un tiers de confiance, sans pression de performance.

Ces propositions concrètes invitent les enseignants à vivre, ressentir et expérimenter ce que cela signifie d'accompagner sans contrôle et d'être là, présent, sans imposer à l'enfant. Cela s'inscrit

pleinement dans la logique de la *slow pédagogie* qui propose une autre temporalité éducative, plus respectueuse des rythmes de l'enfant, de la relation, de l'émergence des apprentissages. Elle s'oppose à la logique de rendement et de maîtrise pour s'ancrer dans la confiance, la patience et l'écoute. Elle redonne du sens à l'acte d'enseigner en le reliant à l'être plutôt qu'au faire (Dutriévoz-Boyer, 2022).

Dans cette perspective, des apports issus de la Communication Non Violente (CNV) peuvent jouer un rôle fondamental. Plus qu'une méthode de communication, la CNV propose un changement de regard sur la relation. Elle invite à accueillir les émotions, à nommer les besoins, à construire des relations fondées sur l'authenticité, la responsabilité et la coopération (d'Ansembourg, 2003). Apprendre à écouter sans juger, à exprimer sans blesser, à reconnaître ses automatismes pour les transformer sont autant de compétences qui résonnent avec la posture éducative *soutenante* décrite plus haut.

Comme le souligne également l'UNICEF, le rôle de l'adulte dans le jeu libre n'est pas de « diriger mais d'accompagner en restant disponible, en posant les bonnes questions, en fournissant les ressources nécessaires à l'autonomie. Il s'agit donc de créer un cadre suffisamment *soutenant* pour que l'enfant puisse explorer librement, faire face à ses propres défis, mobiliser sa créativité et construire du sens » (UNICEF). Cette posture s'inscrit dans la logique de la *slow pédagogie* évoquée plus haut, où l'adulte n'impose pas un rythme ou un contenu, mais accompagne un processus.

Une recherche au service du terrain

Cette recherche ne s'est pas déployée depuis un lieu neutre ou extérieur, mais depuis l'intérieur d'une structure, d'une pratique, d'un métier en transformation. En tant qu'ingénieure sociale et membre de l'équipe de l'ASBL « Jouer Dehors ! », cette démarche s'est inscrite dans une volonté d'allier analyse critique et action concrète, pensée et engagement.

En ce sens, le travail dépasse le cadre académique. Il a nourri, tout au long de son élaboration, des réflexions au sein de l'équipe, ouvert des questionnements sur nos pratiques d'accompagnement, mis en lumière des tensions que nous pressentions sans toujours pouvoir les nommer. Il a aussi permis de mieux comprendre les leviers réels de transformation, bien au-

delà des outils ou des méthodes, en mettant en évidence l'importance centrale de la posture, des représentations, du rythme, de la confiance.

Ce retour réflexif, ancré dans le vécu de terrain, offre ainsi à l'ASBL une boussole pour penser l'avenir, c'est-à-dire renforcer ses espaces d'expérimentation, créer des formes nouvelles de soutien aux enseignants, mais aussi mieux faire entendre ce que nous portons à l'échelle institutionnelle.

Ce travail a finalement contribué à nommer, penser, ajuster. En cela, il rejoint la posture de l'ingénieur social qui est de relier les pratiques aux enjeux structurels, et d'ouvrir des voies d'action ajustées et concrètes.

Enfin, cette recherche appelle au prolongement. Elle soulève plusieurs pistes de recherche à explorer, parmi d'autres :

- Comment les enseignants évoluent-ils dans leur posture sur le long terme après une immersion dans des pratiques comme le jeu libre dehors ?
- Quelles transformations observe-t-on chez les enfants en termes de rapport à l'école, à l'apprentissage ou au cadre, à la suite d'expériences en jeu libre dehors ?
- Comment documenter de manière fine la lenteur des transformations éducatives, non pas à travers des indicateurs de performance mais à partir de récits ?
- Comment l'approche écologique, entendue comme une attention à soi et au vivant, peut-elle transformer la posture éducative vers plus de sobriété, de bienveillance et de résilience, au bénéfice de l'enfant ?

Ces questions restent ouvertes et en mouvement. Elles continueront de nourrir les pratiques futures de l'ASBL et sans doute, d'irriguer les projets à venir. Elles invitent aussi à approfondir une autre piste de réflexion, celle du glissement progressif de la responsabilité du jeu libre dehors, autrefois assumée de manière plus naturelle par la famille, vers l'institution scolaire. Cette évolution met en lumière l'importance cruciale, aujourd'hui, pour l'école de devenir un lieu où le jeu libre et le dehors retrouvent leur place. Dans une société où cette pratique a progressivement reculé, sous l'effet des transformations des modèles familiaux, des activités organisées, de l'omniprésence des écrans, de la diminution du temps disponible, offrir aux enfants des espaces pour expérimenter l'autonomie, la responsabilité et l'équilibre de soi n'a

jamais été aussi essentiel. L'école apparaît donc comme un acteur incontournable pour préserver et transmettre cette dimension fondamentale du développement de l'enfant.

Ce travail a donc rempli une double fonction, révéler ce qui freine et ce qui soutient, mais aussi inspirer ce qui reste encore possible, en laissant volontairement ouvertes des pistes d'action et de réflexion à prolonger.

Bibliographie

B. Jidovtseff, F. Pirard, E. Razy, A. Vidal, E. Willemsen, E. Pools, J. Mottint, and A.-F. Dusart. 2020. *Perception de l'investissement de l'espace extérieur par les enfants et les jeunes et des risques liés à celui-ci. Analyse des représentations des parents et des professionnel-le-s*. Belgium: Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE).

Barrère, Anne. 2002. « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. » *Déviance et Société* 26 (1) : 3-19.

Beaulieu, Émilie, et Suzanne Beno. 2024. « Le développement sain de l'enfant par le jeu risqué extérieur : un équilibre à trouver avec la prévention des blessures ».

Blondin, Christiane et Florent Chenu. 2022. *Décrochage et abandon scolaire précoce : Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Rapport pour le Service d'analyse des systèmes et pratiques d'enseignement (ASPE), Université de Liège. Consulté le 29 juillet 2025, https://www.aspe.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2022-05/dcrochage_et_abandon_scolaire.pdf.

Bonenfant, Maude. 2015. *Le libre jeu : Réflexion sur l'appropriation de l'activité ludique*. Montréal : Éditions Liber.

Canadian Public Health Association (CPHA). 2019. Position Statement on Play-Le jeu libre des enfants. Mars. Consulté le 1 août 2025. <https://www.cpha.ca/sites/default/files/uploads/policy/positionstatements/play-positionstatement-f.pdf>.

Centre d'Étude et de la Recherche en Kinanthropologie (CEReKI). 2025. *Site du CEReKI*, Université de Liège. Consulté en juillet 2025. <http://www.cereki.com>

Centre de recherche en santé publique (CReSP). 2020 (env.). *Favoriser le jeu libre*. Montréal : CReSP. Consulté le 30 juillet 2025. https://cresp.ca/sites/cresp/files/media/document/clrdj_fiche_vf.pdf

Collectif Tous Dehors. 2025. « Définition de l'école du dehors ». *L'école du Dehors dans ma commune* (Ressources – Région Wallonne/Bruxelloise). Consulté le 31 juillet 2025. <https://www.ecoledudehors.be/?DefinitionEcoleDehors>

d'Ansembourg, Thomas. 2003. *Cessez d'être gentil, soyez vrai : Être avec les autres en restant soi-même*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.

d'Ansembourg, Thomas. 2023. « Vivre au-delà des peurs ». Séminaire en ligne, 19 décembre. Vidéo Youtube. Consulté le 22 juillet 2025. https://www.youtube.com/watch?v=B-U_U-Po6jE.

David, Gérard. 2025. *Cours de philosophie sociale et éthique*. Master en Ingénierie et Action Sociales, HELMo – Haute École Libre Mosane, Liège

- Dutriévoz-Boyer, Mélanie. 2022. « Qu'est-ce que la slow pédagogie ». Vidéo Youtube, 5 avril. Consulté le 28 mars 2025. https://www.youtube.com/watch?v=i_Rbj8FGW-k.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). 2025. *Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA)*. Consulté le 15 mars 2025. <https://www.peca.be/>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). 2001. *Missions de l'enseignement* : Décret du 24 juillet 1997. Circulaire n°44, document du 6 avril 2001, Bruxelles. Consulté le 15 mars 2025. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/25723_000.pdf.
- F.I.L.E. 2024. « L'Accueil Temps Libre au plus près des rythmes de l'enfant », Conférence, Louvain-La-Neuve, 8 novembre.
- Hefez, Serge. 2025. Intervention dans l'émission *C ce soir*, France 5, juin.
- Huerre, Patrice. 2021. *Jouer, un moteur pour la vie*. Paris : Nathan.
- Hugon, Marie-Anne, et Bruno Robbes. 2021. *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Jarty, Julie. 2024. « Les pénibilités intimes du travail d'enseignante. Dans les murs, une usure sourde. » *Travail, genre et société* 51 (1) : 27-44.
- Jung, Christian. 2022. « Travail social et créativité. » *Pensée Plurielle* 4 (1) : 105-120
- La Relève et La Peste. 2025. « Une génération d'enfants d'intérieur est en train de voir le jour ». La Relève et La Peste, 27 juillet 2025. https://www.instagram.com/p/DMmo74Ni1I6/?img_index=1
- Levine, Fabienne Agnès. 2022. « Les trois postures professionnelles autour du jeu de l'enfant ». Article publié le 4 avril ; mis à jour le 10 juin 2023. <https://www.lesprosdela petiteenfance.fr/article/les-trois-postures-professionnelles-autour-du-jeu-de-lenfant/>
- Mottint, Olivier. 2023. « Des enseignants en proie au désenchantement. » publié dans *L'école démocratique*, n°93, mars 2023. Publié en ligne le 19 juin. Consulté le 29 juillet 2025. <https://www.skolo.org/2023/06/19/des-enseignants-en-proie-au-desenchantement/>.
- Objectivités. 2024. « L'objectivité dans la subjectivité : Donna Haraway et les savoirs situés ». Avril 2025. Consulté le 27 juillet 2025. <http://objectivities.hypotheses.org>.
- Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE). 2025. « Dehors avec les enfants ». *Vie de famille et environnement*, consulté le 31 juillet 2025. <https://www.one.be/public/3-6-ans/vie-de-famille-environnement/dehors-avec-les-enfants/>.
- Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE). 2019. « Air de familles – Extérieur : prendre des risques ». Vidéo, publiée le 3 juillet. Consulté le 31 juillet 2025. <https://www.one.be/public/videodetail/youtube/publicair-de-familles-exterieur-prendre-des-risques/>.

Perreau, Aurélia. 2025. Intervention dans l'émission *C à vous*, France 5, 2 juillet.

Poussin, Charlotte. 2019. Intervention dans *La maison des maternelles*, France Télévisions, 17 janvier. Vidéo Youtube. Consulté le 28 mars 2025. <https://www.youtube.com/watch?v=zfrqxq-t95Q>.

Puaud, David. 2013. *Le travail social ou l'Art de l'ordinaire*. Paris : Éditions Fabert

Société canadienne de pédiatrie (CPS), Comité de la prévention des blessures, 25 janvier. Consulté le 30 juillet 2025. <https://cps.ca/fr/documents/position/le-jeu-risque-exterieur#ref40>.

Tellier, Céline. 2022. « L'école du dehors ». Questions écrites. Parlement de Wallonie, 30 mai. Consulté le 1 août 2025. <https://www.parlement-wallonie.be/pwpages?p=interp-questions-voir&type=28&iddoc=112645>.

UNICEF. « Le jeu libre ». Portail de la parentalité, section « Soins attentifs », UNICEF, consulté le 30 juillet 2025. <https://www.unicef.org/parenting/fr/soins-attentifs/le-jeu-libre>

UNIPSO. 2007. Guide d'innovation sociale : Innover, c'est dynamiser la solidarité. Namur : UNIPSO. Consulté le 6 avril, 2025. https://www.unipso.be/IMG/pdf/Guide_Innovation_Sociale.pdf.

United Nations. 1989. *Convention relative aux droits de l'enfant*, Assemblée générale, résolution 44/25. Entrée en vigueur le 2 septembre 1990. Article 31. Consulté le 30 juillet 2025. OHCHR. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child#article31>

Vauconsant, Isabelle. 2025. « En France, 4000 écoles expérimentent la classe dehors. » *La Relève et La Peste*, 5 mai 2025. <https://lareleveetlapeste.fr/en-france-4-000-ecoles-experimentent-la-classe-dehors/>

Verheyde, Julie. 31 juillet 2023. « L'adulte dans le jeu libre. » Développement de l'enfant. Consulté le 21 avril 2025. <https://blog.ama-campus.com/ladulte-dans-le-jeu-libre/>.

Aidé par une application d'intelligence artificielle : ChatGPT

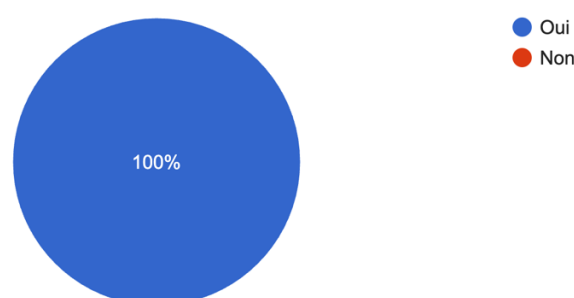
Annexes

Annexe 1 : Quelques extraits des résultats de l'enquête qualitative menée auprès des enseignants dans le cadre de cette recherche (Questionnaire Google Forms)

1. Sur les activités du dehors

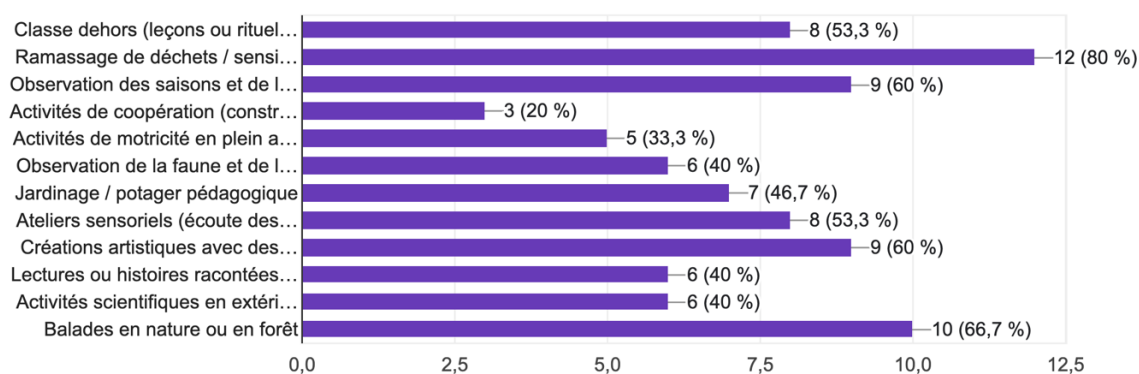
7. En dehors de la visite à "Jouer Dehors!", avez-vous déjà proposé des activités pédagogiques extérieures à vos élèves ?

15 réponses



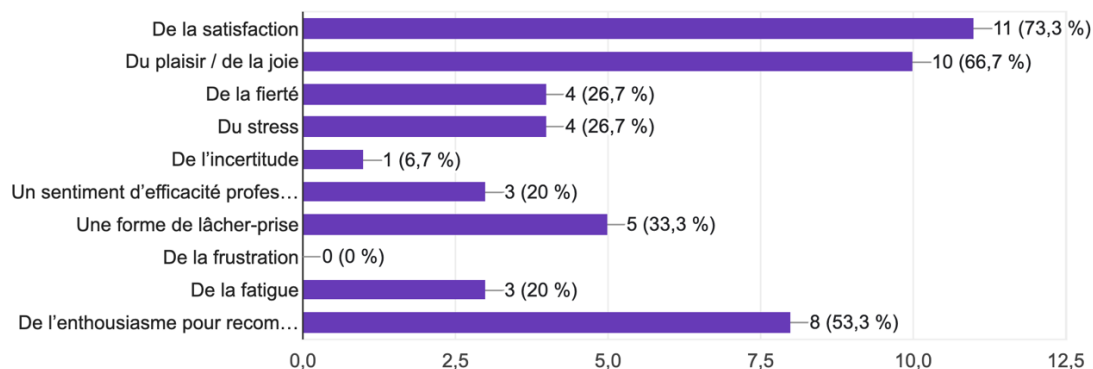
8. Si oui, quelles sont ces activités "du dehors" que vous avez déjà mises en place avec vos élèves ?

15 réponses



8d. Quelles émotions ressentez-vous généralement après avoir mené une activité pédagogique en extérieur avec vos élèves ?

15 réponses



8e. En référence à la question précédente, s'il s'agit d'autre chose, vous pouvez le préciser ici...

4 réponses

Un peu de stress quand ça se passe à l'extérieur de l'école pour la sécurité des enfants.

Je suis frustrée car je sais que c'est qqch d'utile, de bien mais je n'ai pas la formation et la taille de groupe classe est un très gros frein.

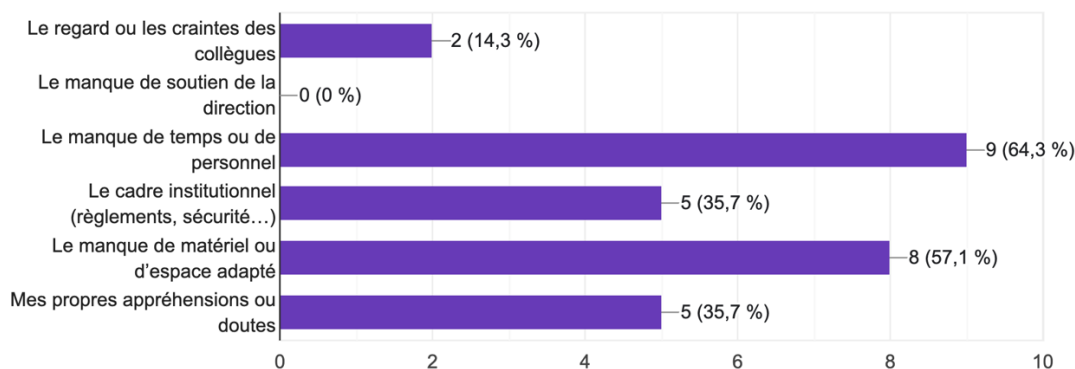
A part en récré, je ne me sens pas à l'aise de laisser les enfants jouer librement à l'extérieur. J'ai parfois l'impression que c'est perdre du temps. Même si je sais que cela pourrait être important.

"C'est dans le concret que l'on apprend le mieux "

2. Sur les freins et limites de l'activité dehors et du jeu libre

13. Quels facteurs, selon vous, limitent la mise en œuvre d'activités en extérieur dans votre établissement ?

14 réponses



13a. En référence à la question précédente, s'il s'agit d'autre chose, vous pouvez le préciser ici...

7 réponses

La météo car les enfants ne viennent pas à l'école équipés selon la météo. La sécurité, je me sentirai plus à l'aise si on est 2 ou 3 adultes pour sortir

Pour sortir le long de la route et aller jusqu'au petit chemin il faut être 2 adultes pour la sécurité.

Nous sommes en plein centre ville. Les seuls espaces verts sont fréquentés par des SDF ou tox. Il y a des seringues, déchets... Il faut marcher une heure ou prendre le bus pour avoir d'autres espaces verts.

Le comportement de certains enfants dans l'enceinte de l'école, la météo, Les enfants se comportent mieux qd il s'agit d'une sortie exceptionnelle, si à répétitions, il prennent de l'assurance et ça fait effet de groupe

Je travaille dans cette école depuis seulement un an. Je pense que l'équipe est ouverte aux activités extérieures. Un coin bibliothèque a été créé cette année en extérieur. Peut-être que l'année prochaine, d'autres choses vont être mises en place.

L'activité "tous dehors" c'est 2 matinées par moi.

Le parc n'est pas tout près de l'école et même si j'aime beaucoup, ça me demande beaucoup d'énergie, je ne suis plus si jeune.

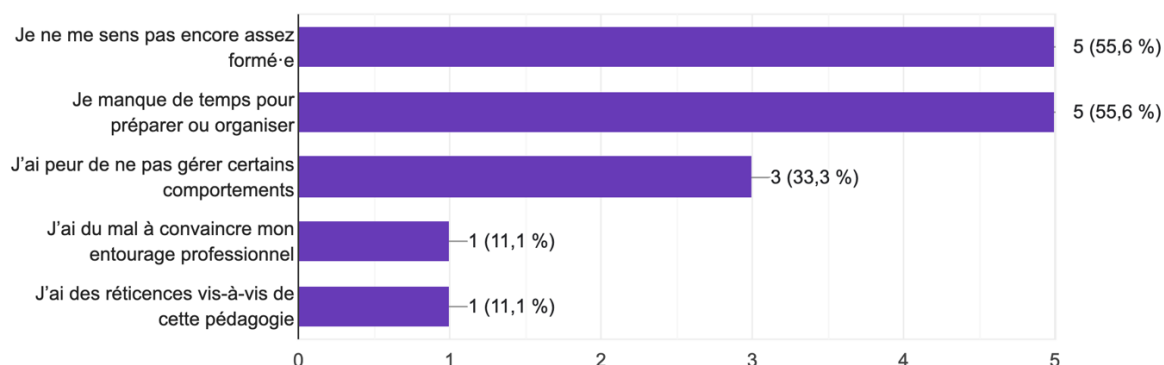
Les dates des sorties sont fixées en début d'année et données aux parents.

Quand il pleut et qu'il fait froid, il faut bcp de courage pour y aller mais on sort quand même.

Rien ne nous freine, on fait la classe du dehors depuis au moins 5 ans

14. Quels obstacles rencontrez-vous concernant l'intégration du jeu libre dans votre pratique pédagogique ?

9 réponses



14a. En référence à la question précédente, s'il s'agit d'autre chose, vous pouvez le préciser ici...

7 réponses

Le manque de subside pour acheter du matériel. Le matériel de récupération doit malheureusement être renouvelé régulièrement.

Il y a également les freins mis par les règles de sécurité.

Aucun

Pas d'obstacle je me sens libre.

Je n'ai pas de crainte pour pratiquer le jeu libre. Mes élèves savent les règles fondamentales de savoir-vivre au sein de l'école, celles-ci sont répétées régulièrement et sont non négociables.

Aucun obstacle.

Il s'agit là d'élèves de P5, ils ne pratiquent plus de jeux libres comme les plus petits. Généralement, ils soumettent entre eux un jeu donc les règles sont connues à l'avance par les autres.

15. Ressentez-vous une appréhension particulière (de votre part, de l'institution, ou des familles) à laisser les enfants explorer librement un environnement extérieur ?

12 réponses

Non

Non mais il n'y a pas d'endroit approprié aux alentours de l'école . On doit d'office aller plus loin ce qui demande un moyen de transport et donc d'autres démarches. Pour permettre aux enfants d'explorer librement , il faut qu'ils soient équipés selon la météo ce qui n'est pas le cas pour tout le monde et nous avons aussi parfois des parents mécontents car les enfants rentrent salés, mouillés , avec des vêtements abîmés ...

oui!

Non le seul point important et parfois problématique est la sécurité.

parents habitant au centre ville généralement dans des appartements, très protecteurs, les enfants ne sortent pas à l'extérieur, n'expérimentent pas

Oui , parfois , certains parents ont peur de laisser partir leur enfant, le localise même et à l'inverse, des parents pensent toujours qu'il s'agit de garderie....

non pas particulièrement

Non pas du tout, c'est très enrichissant justement

Lorsque nous quittons Jouer Dehors, les parents sont mitigés. Il y a ceux qui n'en reviennent pas qu'ils aient pu autant s'amuser dans un jardin (à la vue des tâches et du bain qui attend) et il y a ceux qui avaient prévu de faire autre chose directement en venant les rechercher et se demandent comment il va pouvoir sortir ainsi... mais globalement, les parents sont heureux de constater que leurs enfants peuvent encore éprouver tant de plaisir à jouer dehors (surtout qu'ils sont en P5)

3. Sur l'expérience « Jouer Dehors ! »

19. Comment avez-vous vécu cette journée ? Quels moments vous ont particulièrement marqué-e ?

(Vous pouvez par exemple évoquer un moment fort, une émotion particulière ou une situation qui vous a marqué-e.)

14 réponses

L'enthousiasme des enfants , et participer ensemble,..

Super journée ... nous étions déjà venus et on a choisi d'y revenir

Très peu voire pas du tout de conflit. Une grande autonomie.

J'ai adoré la matinée où nous sommes allés au jardin avec une classe d'enfants handicapés. Entraide et créativité au delà de la parole, la liberté de jeu le permet totalement.

super. La richesse du matériel mis à disposition. La liberté de jouer sans contrainte juste des limites claires

Tout était parfait. Explications et rappel de règles en début d'activité, laisser les enfants libres avec énormément de choses à leur disposition. Moins de conflits que ce que j'avais imaginé.

L'autonomie des enfants

Mes ressentis après cette journée ont été à chaque fois de voir la joie et le bonheur des enfants. Ils ont pu être "libres" d'être eux-mêmes, de découvrir, de créer tout un tas de choses et activités manuelles.

L'entraide ,la création de nouvelles amitiés, le partage, le vivre ensemble , et tout simplement , prendre du plaisir.... et favoriser le surpassement de soi, .. la confiance en soi...

Un enfant en particulier, difficile de par son environnement familial, incapable d'obéir à une consigne et qui a été tellement chouette que j'en ai oublié la présence toute la journée tellement je n'avais rien à lui dire de négatif...

Très bien. La 1ère fois, on se demande où on est "tombé" ! Mais à la fin de la journée, les enfants ont passé une belle journée et nous aussi. Pas de dispute en une journée, ça n'arrive pas souvent. Les enfants se débrouillent, collaborent, ... Certains mettent un peu de temps avant de se lancer mais après tout le monde s'amuse.

Mes élèves qui me racontent ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont beaucoup apprécié.
Avant de monter dans le train pour notre retour, je les ai tous félicités pour leur entente (pas de dispute, pas de coups, pas de mauvaise parole). Une journée parfaite !

Top malgré le mauvais temps, aucune dispute, les enfants trouvent tous leur bonheur.

Le moment d'arrivée où les enfants sont toujours cadrés, très scolaires et le moment où ils redescendent de la forêt comme s'ils vivaient sans soucier des tâches, des blessures ...

20. Avez-vous observé un changement dans votre regard sur l'autonomie des enfants ou sur leur rapport au risque ? Dans votre posture, dans votre regard sur l'enfant, le jeu, le risque... ?

14 réponses

Non

Plus je suis derrière eux, plus ils font les gugus, si je lâche prise, ils deviennent plus responsables

J'ai toujours se réflexe de veiller à la sécurité des enfants et à leur bien-être. J'essaye un maximum de ne pas intervenir mais je reste vigilante sur le respect des règles de sécurité surtout avec les enfants qui ont des difficultés (problème d'inhibition, de psychomotricité)

Oui mais dans ce genre d'infrastructure où tout est pensé pour.

ils se sont gérés seuls et surtout pas de dispute

Un lâcher prise

Les enfants sont plus libres et créatifs. Même si le jeu est libre, les enfants respectent quand même les consignes de sécurité.

Oui , j'ai plus laisser les enfants se gérer eux - mêmes par la découverte des différents coins..

Oui, je sais qu'ils peuvent en faire beaucoup plus que ce que nous leur accordons. Qu'ils connaissent leurs limites.

Les enfants sont très autonomes. Certaines choses semblent dangereuses (outils, marches en pierre, bois, ...) mais les enfants gèrent. L'espace est suffisamment grand et les activités nombreuses pour qu'il n'y ait pas de contraintes de nombre par expl. Le temps (une journée) permet à chacun de vivre toutes les activités et même plusieurs fois.

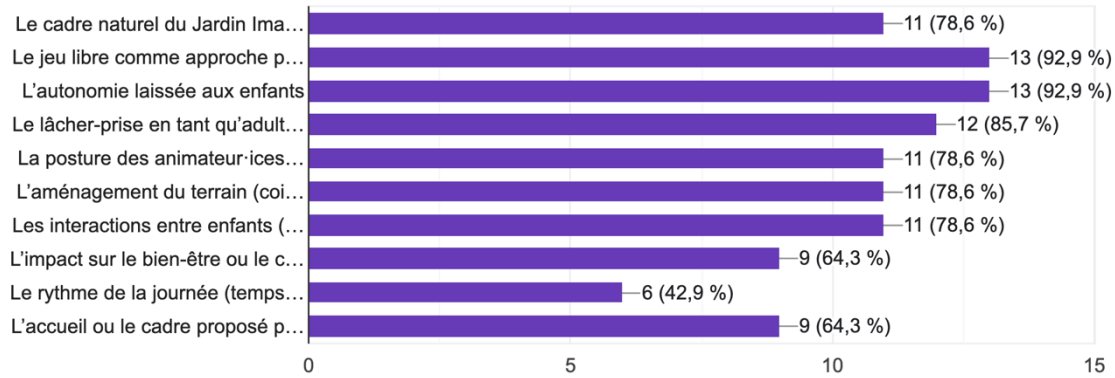
Oui, j'arrive à être moins stressée, moins anxieuse qu'auparavant.

C'est toujours un peu stressant (atelier bricolage, clous, scie,...) mais je me rend compte que les enfants respectent les règles de base et rarement on doit les rediriger

Non, pas personnellement. Lors de mon observation, il y a de nombreuses années pendant mes études à Jouer Dehors, ma pédagogue a expliqué qu'un enfant maniera ou utilisera un objet si ce dernier est ancré dans sa ZDP. Aujourd'hui, je suis maman et je n'oublie jamais cette phrase lorsque je veux intervenir pour mon fils car je n'ai pas envie de lui faire peur en lui communiquant mon angoisse d'adulte

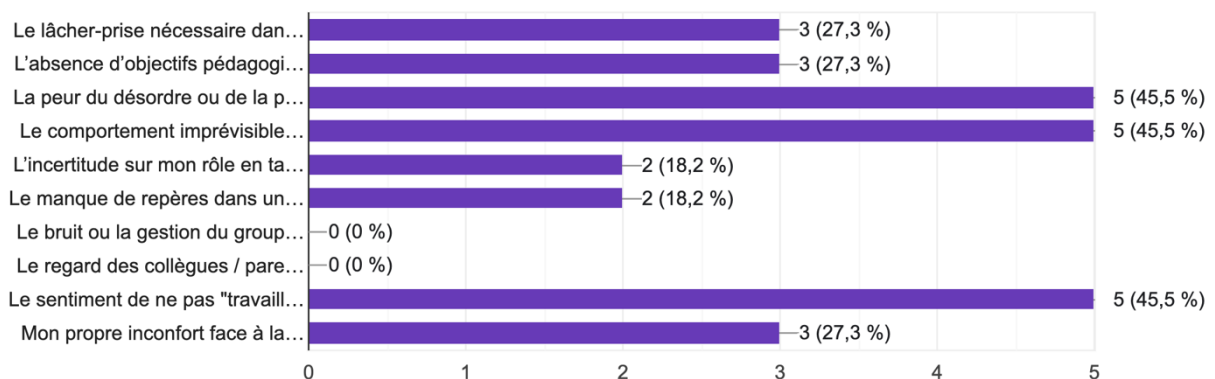
21. Quels éléments de la Journée Imaginaire vous ont semblé les plus porteurs ?

14 réponses



22. Quels éléments de la Journée Imaginaire vous ont semblé les plus déstabilisants ?

11 réponses



24. Qu'est-ce que cette expérience a changé (ou pas) dans votre posture professionnelle ?

10 réponses

Favoriser le lâcher prise, pour une meilleure autonomie

Je n'ai rien changé en classe.

Ca me conforte dans ce que je fais

difficile de transposer dans notre cadre scolaire. Ils jouent librement en classe entre les différents apprentissages (code vert) plusieurs fois par jour. sur des périodes courtes Tt une série de matériel à leur disposition (jeux, poupées, voitures, kapla, dessins, jeux société, livres...)

Le regard que je portais sur l'école du dehors ainsi que les jeux libres. A l'avenir, j'aurai moins peur de les aborder au sein de ma classe de manière plus sereine ...

Qu'on peut apprendre aussi par le jeu libre

Je leur fais plus confiance. Je sais sauf exception qu'ils se connaissent bien mieux que moi je les connais

Je devrais plus lâcher prise dans ma classe, offrir plus de moments libres en extérieur en dehors des

Les élèves doivent sortir des murs de l'école. L'apprentissage à l'extérieur est très riche à tous points de vue !

Ma vision comme maman et aussi le fait que ce n'est pas parce que les enfants sont plus grands qu'ils ne s'amusent pas dans un jardin comme celui-ci

4. Sur la créativité dans l'apprentissage

25. Comment le jeu libre ou l'apprentissage en extérieur favorisent-ils, selon vous, la créativité des enfants ?

14 réponses

Par les diverses manipulations et la découverte, l'observation, ainsi que la collaboration entre enfants

Le fait de profiter de plus grand espace, que cet espace n'est pas figé , il se modifie tout le temps selon le climat, les saisons,...

Le fait de pouvoir jouer avec beaucoup de copains au même jeux et d'échanger les idées

Si on leur donne tout, tout fait, ils ne savent plus imaginer. Il faut les laisser construire, inventer, manipuler. En extérieur, rien n'est, à la base, tout fait. Cela leur permet donc de raisonner différemment et d'apprendre.

Elle vient petit à petit dans la liberté d'utiliser ce qu'on trouve dehors, dans l'échange d'idée.

ILs jouent... ENFIN! ce qu'ils ne font pas chez eux. Forcément ils sont ds la créativité

Les enfants sont motivés par la curiosité, ils écoutent, ils observent, ils manipulent, ils sentent, une ouverture sur le monde, ils sont face à des petit défis a résoudre, ils créent.

Les idées des enfants sont parfois surprenantes

Les enfants laissent parler entièrement leur imagination.

par les manipulations, la collaboration entre enfants , le respect de chacun , la confiance en soi et donc le surpassement ...

Car il n'y a pas de limite justement!

oui certainement.

Le matériel, les bois,les casseroles...,il faut si peu pour qu'un enfant invente des jeux

L'enfant utilise ses sens. Il développe son imagination, sa confiance en lui. Il se détend et se découvre par le jeu et grâce à ses interactions avec son environnement, et ses camarades.

Ils s'amuse en créant sans se rendre compte qu'on se trouve parfois en apprentissage

26. Vous sentez-vous libre d'intégrer des pratiques créatives dans votre enseignement ? Pourquoi ou pourquoi pas ?

15 réponses

Oui pourquoi pas à certains moments..

Oui la créativité est essentiel pour les enfants . A travers celle-ci , ils s'expriment, tâtonnent, prennent du plaisir et découvre beaucoup de chose. Ils gagnent de la confiance en eux lorsqu'ils atteignent leurs propres objectifs

non. Encore et toujours les règles de sécurité.

Oui ! Je n'ai jamais eu de critiques par les parents et je sais que j'arrive à travailler les compétences nécessaires. Ces temps permettent aussi des apprentissages.

oui à petite échelle dans les limites de la classe

Oui important pour le développement et l'apprentissage

Oui parce que je suis convaincue

Pourquoi pas.

Oui peut être mais pas de suite, ... car cette année , bcp d'enfants dangereux au niveau comportement ,... donc plus vite fin d'année scolaire,... j'essayerai

Oui je pourrais car nous avons la chance d'être entourés de verdure mais j'ai peur de le faire seule

oui soutien des autres enseignants et du PO (je pense)

Oui lors de mes activités tous dehors.

Non dans mon école ,on essaye d'aménager notre cour et jardin maternelle mais le PO dit non à tout ce qui n'est pas conforme au niveau sécurité. (pneu casserole,bidons...)
Aucun moyen financier pour du matériel plus conformes.

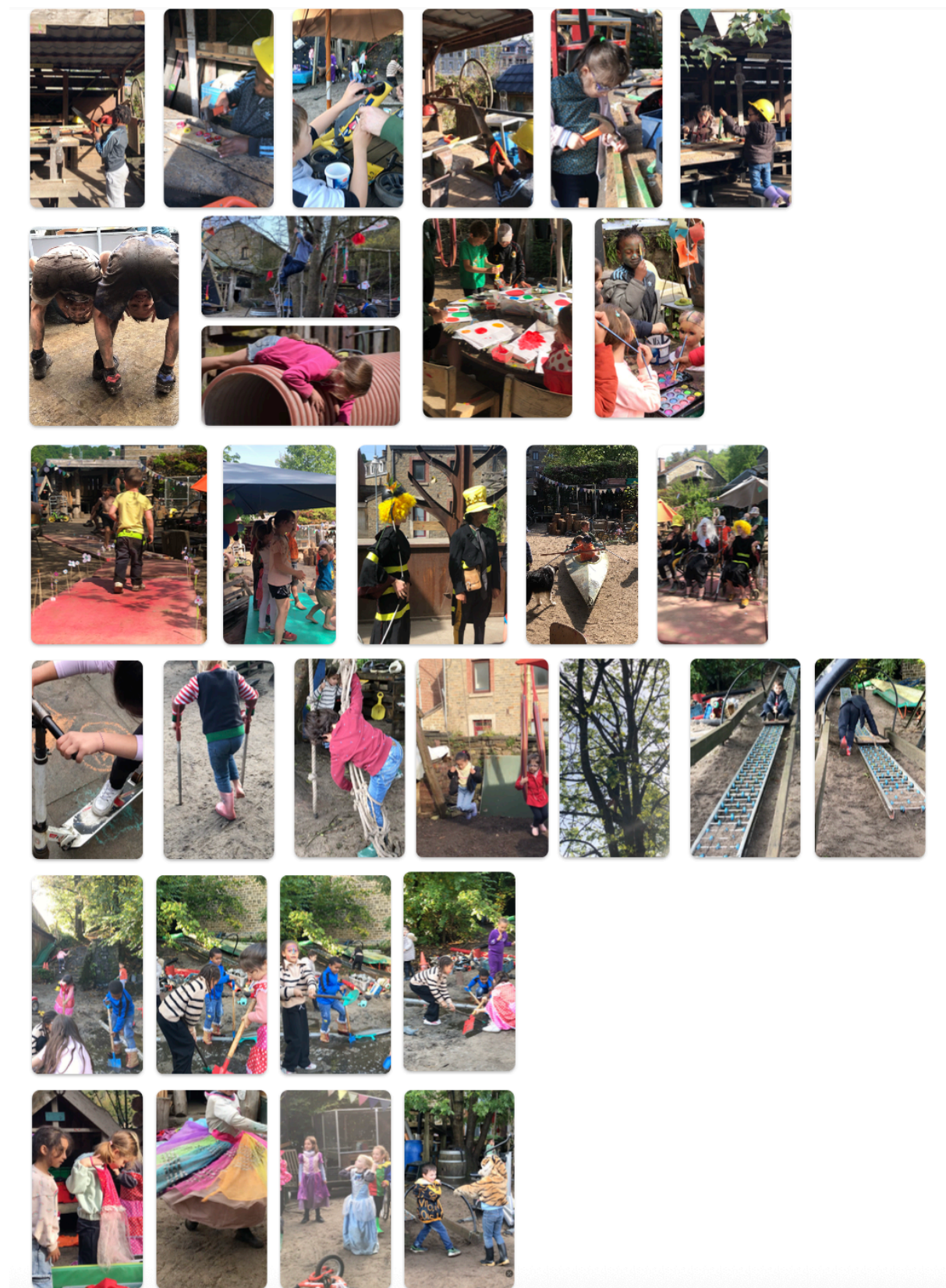
OUI

Oui c'est déjà le cas dans notre école

Oui, nous sommes une école très ouverte

Annexe 2 : Photos représentatives des situations de jeu vécues par les enfants au Jardin Imaginaire de l'ASBL « Jouer Dehors ! »

Photos capturées durant les mois de mai et juin 2025



Annexe 3 : Règlement du « Jardin Imaginaire »

Extrait du projet pédagogique de l'ASBL

Au début d'une chaque Journée Imaginaire, le ou les animateur(s) fait/font le tour du jardin (ou du bois) et compose(nt) avec les enfants le règlement. En agissant de cette manière, les enfants se sentent respectés et en même temps responsables. Un enfant qui se sent responsable et respecté respectera plus facilement le règlement.

Pendant ce tour du Jardin, l' ou les animateurs parvient(nent) à ce que les enfants expriment les règles pour être bien ensemble et en sécurité (en guidant les enfants en posant des questions) :

Ci-dessous quelques règles du Jardin Imaginaire:

- On peut jouer partout dans le jardin, mais on ne peut pas quitter le jardin. On respecte les barrières ;
- On peut grimper dans les arbres, mais on ne peut pas grimper sur le mur qui entoure le jardin ;
- On peut lancer un ballon, mais on ne peut pas lancer du sable, de l'eau, des cailloux et d'autres objets/jouets ;
- On mange la collation tous ensemble au même moment, on ne peut pas manger des collations à n'importe quel moment de la journée ;
- On peut boire de l'eau pendant toute la journée quand on veut (il y a toujours des gobelets à disposition) ;
- On utilise le matériel qui est à disposition d'une manière respectueuse ;
- On peut jouer avec l'eau de la cascade mais on ne peut pas grimper sur la dalle au-dessus de la cascade ;
- Les outils de bricolage sont là pour créer, pas pour détruire ;
- Les outils de bricolage restent dans le coin de bricolage, sauf dans des cas exceptionnels (autorisé alors par un animateur) ;
- Dans le coin de paille, on peut faire des batailles de paille, mais quand un enfant dit « stop », on arrête toute suite ;
- Dans les bois, on ne peut jamais aller tout seul, on doit être toujours au moins à 2 ;
- On peut se balancer dans le hamac mais pas plus haut que la hauteur du mur ;

Les enfants sont invités à réfléchir à leur comportement et à essayer d'évaluer eux-mêmes leurs actions. Ce règlement est dynamique : quand l'aménagement du jardin change, le règlement évolue avec lui...