

Université de Montréal

Dieu comme un enfant
Lecture théologique de l'expérience quotidienne d'enfants d'âge préscolaire

par
Elaine Champagne

Faculté de Théologie

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Ph.D.
en Théologie pratique

Juin 2002

© Elaine Champagne, 2002



BL

25

U54

2002

v.004



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :
Dieu comme un enfant
Lecture théologique de l'expérience quotidienne d'enfants d'âge préscolaire

présentée par :
Elaine Champagne

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jean-Marc Charron, doyen
président-rapporteur

Jean-Marc Gauthier
directeur de recherche

Margaret C. Kiely
codirectrice

Phyllis Smyth
membre du jury

Jacques Gauthier, Université St-Paul, Ottawa
examineur externe

représentant du doyen de la FES

résumé en français

La spiritualité des enfants d'âge préscolaire est un domaine de recherche presque inexploré, en particulier lorsqu'il s'agit de fonder la réflexion sur les dits et les gestes des tout-petits. C'est à cette question que s'intéresse la présente thèse, selon une approche de théologie pratique. Cette recherche comporte un volet phénoménologique et un volet herméneutique. Elle vise à établir des repères qui permettent de reconnaître, dans les situations quotidiennes, la spiritualité des enfants de 3 à 6 ans. D'autre part, à partir de l'observation, elle explore le sens théologique de l'*être-enfant*.

L'observation d'une soixantaine d'enfants s'est échelonnée sur une centaine d'heures réparties dans 3 centres de petite enfance. L'analyse des observations a mis en relief trois *modes d'être* des enfants : le mode sensible, le mode relationnel et le mode existentiel.

Un premier repère de la vie spirituelle des enfants d'âge préscolaire se situe dans leur ouverture sensible au monde. Les enfants perçoivent leur environnement et expriment ce qu'ils sont avec tout leur corps. Leur spiritualité serait foncièrement incarnée. C'est le mode sensible. Selon le mode d'être relationnel, il semble que les enfants d'âge préscolaire se vivent comme *êtres-filiés* et comme *êtres-en-lien*. Ils se reçoivent de la bienveillance des adultes qui jouent un rôle parental auprès d'eux, en

même temps qu'ils participent activement à leur devenir et à celui de leurs pairs. L'être-enfant peut renouveler le regard posé sur la fraternité humaine et la filiation divine. Selon le mode d'être existentiel, il semble, à partir de l'observation, que les enfants d'âge préscolaire se vivent dans un ici et maintenant ouvert sur l'à venir par l'anticipation. Le mode d'être existentiel des enfants serait qualifié par une réponse confiante à l'existence qui correspond à la foi fondamentale. Dans leurs activités quotidiennes, les enfants font preuve à la fois d'un mouvement de créativité et d'un mouvement de structuration de leur *être-au-monde* en devenir. Comme êtres sensibles, les enfants cherchent à connaître d'une manière existentielle et relationnelle. Même si aucun des enfants n'a exprimé une foi religieuse explicite, les différents modes d'être-au-monde des enfants d'âge préscolaire semblent témoigner de leur ouverture naturelle au sentiment de transcendance, voire à la contemplation.

mots clés

Théologie pratique – Spiritualité – Être – Sens – Relation – Existence – Foi fondamentale – Connaissance

english summary

The spirituality of preschoolers is a relatively unexplored field of research, especially when it is based on what the children this age say and do. This thesis addresses that problematic from the perspective of practical theology. It includes both a phenomenological and an hermeneutical approach to the question. Its objective is to recognize, from the observation of daily life activities, the characteristics of the spirituality of children from 3 to 6 years old. It also explores the possible theological meaning of *being a child*.

Sixty children from three day care centers were observed. One hundred hours of daily life situations were recorded. Analysis of these observation highlighted three modes of the children's being: Sensitive, Relational and Existential.

A first characteristic of preschooler's spirituality relates to their being opened to the world with their senses. Children perceive their surroundings and express themselves with their whole body. They experiment with their senses. Their spirituality seems basically one of incarnation. Secondly, preschoolers live as relational beings. In experiencing their "being the child of benevolent parents", they can become who they are. They also participate actively in their own becoming and the becoming of their peers. The being of the child may have something to teach about human brotherhood, and about being children of God. Thirdly, children's existential mode of

being shows that they live in the here and now, and at the same time, they anticipate their *be-coming* in the future. Their confidence in their existence seems to correspond to fundamental faith. In their daily activity, children's creativity and their ability to find meaning and structure in what they experience allow for their *being-in-the world*. Children use their senses in the search for a relational and existential way of knowing. None of the children explicitly expressed religious faith but their modes of being seemed to show how they appear naturally inclined to experience transcendence and contemplation.

key words

Practical theology – Spirituality – Being – Sensitivity – Relational – Existential –
Fundamental faith – Knowing

table des matières

<i>liste des figures</i>	<i>xi</i>
<i>liste des abréviations</i>	<i>xii</i>
<i>remerciements</i>	<i>xiv</i>
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : LA SPIRITUALITÉ	8
Spiritualité et tradition chrétienne	8
Vie religieuse, vie spirituelle ou vie intérieure.....	10
Spiritualité relationnelle	12
Spiritualité existentielle	17
Spiritualité comme mode d'être	24
CHAPITRE 2 : LES ENFANTS	26
Perspectives préliminaires sur l'enfance	26
Le développement des enfants	32
Spiritualité des enfants.....	38
Conclusion	46

CHAPITRE 3 : THÉOLOGIE PRATIQUE	48
La théologie pratique	48
Étapes de la méthode	55
Conclusion	65
CHAPITRE 4 : CADRE D'OBSERVATION	67
Les groupes d'enfants et les adultes-éducateurs	68
Les temps de l'observation	73
Les lieux de l'observation.....	77
Déroulement de l'observation.....	81
Conclusion	86
CHAPITRE 5 : OBSERVATION.....	87
Mode sensible	91
Mode relationnel.....	95
Mode existentiel.....	128
Conclusion	142
CHAPITRE 6 : SENSIBILITÉ ET SENS.....	145
Les données.....	145
Reprise de la réflexion sur le mode sensible	148
Réflexion théologique.....	152

CHAPITRE 7 : ESPACE ET TEMPS	158
Les données.....	158
Reprise de la réflexion sur l'espace et le temps	168
Réflexion théologique.....	176
CHAPITRE 8 : FILIATION ET FRATERNITÉ	181
Données – Relations enfant-adulte	181
Données – Relations entre pairs	189
Reprise de la réflexion concernant le mode relationnel	195
Réflexion théologique.....	199
Conclusion	202
CHAPITRE 9 : CONNAISSANCE	203
Données.....	204
Réflexion théologique.....	217
Conclusion	221
CHAPITRE 10 : RELATION À DIEU	222
Les données.....	223
Réflexion théologique.....	232
Conclusion	236

CONCLUSION : DIEU COMME UN ENFANT.....	237
Convertir le regard.....	240
S'ouvrir encore.....	242
<i>bibliographie.....</i>	<i>247</i>

liste des figures

Figure 1	Catégories des sens spirituels	43
Figure 2	Pôles d'observation de la théologie pratique.....	49
Figure 3	Liste des noms fictifs et âges des participants.....	72
Figure 4	Organisation des données	90
Figure 5	Schématisation des repères spirituels du quotidien des enfants.....	240

liste des abréviations

BJ	Bible de Jérusalem
CO	Section « Cadre d'observation »
CPE	Centre de petite enfance
DS	Dictionnaire de spiritualité
DT	Dictionnaire de théologie
DVS	Dictionnaire de la vie spirituelle
ME	Section « Mode existentiel »
MR	Section « Mode relationnel »
MS	Section « Mode sensible »
NTB	Nouvelle traduction de la bible
TOB	Traduction œcuménique de la bible
VTB	Vocabulaire de théologie biblique

*À tous ceux qui me font connaître le chemin de la filiation,
à commencer par mes parents.*

*À François,
à Marjolaine,*

Et à tous ces enfants côtoyés au fil de ces années d'enfancement.

Remerciements

Ma gratitude va en premier lieu aux professeurs

Jean-Marc Gauthier et Margaret C. Kiely

qui ont accepté de diriger cette thèse.

Merci aux équipes des trois centres de petite enfance

qui ont collaboré à cette recherche.

Merci à sœur Lucille Côté s.s.a., pour sa relecture minutieuse.

Merci surtout aux enfants. Ceux-là même qui ne cessent de m'étonner.

Elaine Champagne

*L'auteure a bénéficié de l'appui du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du
Canada pour l'année 2001-2002.*

Dieu est un enfant qui s'amuse

Elie Fauré

INTRODUCTION

Les dernières années ont vu se développer un intérêt croissant pour les questions traitant de la spiritualité des enfants. Dans le monde anglo-saxon, des publications – articles, monographies -, et des conférences sur le sujet font de plus en plus état d'une démarche de recherche aux dimensions internationales dans ce domaine. L'éducation et le soutien de la dimension spirituelle de l'enfant, dans le respect des diversités religieuses et culturelles, deviennent un souci prioritaire pour le développement global et intégral de l'enfant. En effet, il semble y avoir un lien étroit entre vie spirituelle et vie morale chez les enfants. (Hay et Nye: 1998) Aussi enseignants, éducateurs, milieux religieux, mais aussi travailleurs sociaux et psychologues s'intéressent à trouver des moyens concrets de favoriser l'émergence et la consolidation de cette *faculté* que représente la vie spirituelle. Encore très peu de théologiens prennent part à cette recherche en pleine expansion et les travaux actuels se développent généralement dans le cadre d'une perspective *séculière* de ce que peut être la spiritualité.

Au Québec, dans la mouvance de la sécularisation progressive du système d'éducation de notre milieu francophone, l'intérêt pour la spiritualité des enfants prend d'autres tournures. Il n'est plus question de formation religieuse – ni spirituelle – dans les écoles du secteur public, mais bien de formation morale accompagnée d'éléments visant une *culture* religieuse. Tout ce qui s'approche du domaine du spirituel se voit plus spontanément suspecté. D'autre part, en dehors du

cadre scolaire, la *transmission de la foi chrétienne* aux enfants est portée par des intervenants liés aux milieux paroissiaux ou diocésains. Les programmes d'éveil spirituel adaptés aux tout-petits appartiennent à ce parcours de formation religieuse.

Dans le monde anglo-saxon, comme au Québec, les différentes études de la recherche sur la spiritualité s'appuient rarement sur la parole des enfants eux-mêmes, en particulier s'ils sont d'âge préscolaire. Très rarement l'attention est portée sur ce qui se révèle déjà de la dimension *spirituelle* de leur existence, même avant toute éducation religieuse. Il est trop facile, en cherchant à donner aux enfants une formation spirituelle ou religieuse, d'oublier que la dimension spirituelle représente déjà un élément constituant de leur existence. La question est alors de savoir reconnaître les grands traits de l'expression spirituelle de la vie des enfants. Il faudra déceler des repères qui permettront aux parents, aux intervenants et aux éducateurs de soutenir le développement spirituel des enfants, de l'accompagner, de l'*éduquer* dans le véritable sens du terme.

Une invitation est lancée à porter attention aux enfants eux-mêmes, à prendre au sérieux leur expérience de tout-petits. Prendre au sérieux les enfants, c'est croire en leur expérience spirituelle propre. C'est considérer qu'eux aussi vivent de cette dimension qui, dans une vision holistique de la personne, est dite essentielle et fondamentale. Prendre au sérieux les enfants, c'est se mettre à leur écoute. Les écouter vraiment. Écouter, sans chercher à mieux préparer la leçon à leur apprendre;

surtout, écouter sans cette certaine condescendance amusée de leur naïveté. Cela ne va pas de soi. Comme adultes et en tant que parents, éducateurs, accompagnateurs d'enfants, sommes-nous capables de croire que les petits enfants pourraient avoir quelque chose à nous dire que nous ne sachions déjà?

En latin, l' «infans» était celui «qui ne sait pas parler»... Et celui qui ne sait pas, ou pas encore, ou qui ne peut pas parler, ce n'est peut-être pas un homme à part entière. Tout au moins l'a-t-on longtemps cru (Demonque 1993 : 6).

Il faut bien reconnaître que les enfants, et tout particulièrement les petits d'âge préscolaire sont habituellement traités comme des sans-voix. En tant qu'adultes, nous prenons leur parti, nous les défendons, nous les éduquons, mais trop peu souvent nous les écoutons vraiment comme s'ils avaient quelque chose de neuf à nous révéler. Leur parole passe inaperçue. Quelque chose souvent nous échappe. Quelque chose que pourtant spontanément nous intuitionnons et qui ne cesse de nous surprendre.

Toute démarche de recherche naît d'un étonnement. « *Je vais faire un détour pour voir...* » (TOB, Ex 3,3). Toute quête fait sortir des sentiers battus. La recherche met en route, elle invite à la marche vers un pays étranger. « *Pars de ton pays, de ta famille et de la maison de ton père vers le pays que je te ferai voir* » (TOB, Gn 12, 1). La recherche met en mouvement. Mais son origine se cache souvent dans le quotidien; son germe se trouve dans l'ordinaire des jours. Pour autant que l'on sache voir, écouter, sentir. Pour autant que l'on soit capable de s'étonner.

Les enfants font naturellement partie de la vie, du quotidien, de cet ordinaire qui n'a bien souvent rien pour nous surprendre. Or c'est justement dans l'ordinaire des jours, au quotidien, que les enfants étonnent le plus. C'est de leur quotidien que semble constamment jaillir la nouveauté qu'apporte leur regard. Or c'est précisément de ce lieu, il me semble, qu'émane le spirituel.

La recherche entreprise se donne comme premier objectif, à partir de l'observation de gestes, d'attitudes, de paroles d'enfants, à partir de leur expression d'eux-mêmes dans l'ordinaire du quotidien, de déceler les caractéristiques, les signes, les repères de l'expérience spirituelle de tout-petits d'âge préscolaire, c'est-à-dire d'environ 3 à 6 ans.

Présenter une étude phénoménologique de la dimension spirituelle chez des enfants d'âge préscolaire serait déjà, en soi, une innovation. Mais cette démarche m'apparaîtrait insuffisante. N'est-il pas dit : « *Si vous ne devenez comme les enfants...* » (TOB, Mt 18,2)? Pour redécouvrir le sens de cette parole, peut-être faut-il se mettre à leur suite? Peut-être faut-il se mettre en marche de nouveau, en écoutant le petit enfant comme on écouterait un prophète? C'est dans cet esprit que je puiserai à même l'observation des tout-petits pour approfondir une réflexion théologique chrétienne portant sur la *spiritualité des enfants*.

Les grandes lignes du parcours sont esquissées : croire, écouter, marcher avec l'enfant en se laissant guider par lui. Dès le départ, bon nombre de questions, voire d'objections fusent. Tout d'abord : que faut-il comprendre par *spiritualité* ou *vie spirituelle*? Comment reconnaître aux enfants cette dimension *intérieure* qu'est la spiritualité si ce n'est par leur témoignage? Et comment s'assurer de l'authenticité du témoignage d'un enfant d'âge préscolaire, alors qu'il est particulièrement influençable et qu'il vient à peine d'acquérir les rudiments du langage verbal? Peut-on vraiment qualifier de *spirituelle* l'expérience d'un enfant qui n'a pas encore atteint l'âge de raison?

Avant de présenter, dans le cadre de l'observation de la recherche, les expressions spontanées d'enfants d'âge préscolaire, ces questions, et celles qui leur sont rattachées, devront être abordées. Elles seront regroupées sous trois thèmes principaux qui feront respectivement l'objet des premiers chapitres: la spiritualité (chapitre 1), les enfants (chapitre 2), et la théologie pratique (chapitre 3). Deux chapitres seront ensuite consacrés aux *données* de l'observation en tant que tel. Le premier relèvera le cadre d'observation, les temps, les lieux, les personnes impliquées (chapitre 4); le second chapitre présentera les expressions d'enfants proprement dites, et offrira une première tentative de regroupement des observations (chapitre 5). Enfin, les chapitres suivants (chapitres 6 à 10) viseront à approfondir une interprétation, une *lecture théologique* de ce qui ressort comme points forts de l'observation de l'expérience quotidienne des enfants d'âge préscolaire. Il en

ressortira une esquisse de ce que je perçois comme étant les principales caractéristiques de la vie spirituelle quotidienne d'enfants d'âge préscolaire. Ces caractéristiques seront à la base d'un processus de réflexion dialogique puisant à même la tradition théologique chrétienne, et soulevant quelques éléments essentiels d'une interpellation adressée aux adultes à partir de l'expression des enfants.

La question de la spiritualité des enfants, d'un point de vue théorique, est fort complexe. Je ne chercherai ici ni à démontrer ni à prouver par quelque procédé que ce soit que l'expérience décrite par l'observation des enfants appartient bel et bien à l'ordre de la vie spirituelle. Cette question, bien qu'elle soit justifiée, mènerait sur un terrain qui dépasse largement le cadre de cette recherche de théologie pratique. Par contre, les présupposés sur lesquels toute la démarche repose seront établies clairement, comme il se doit. Ces présupposés visent, non pas à fermer la voie aux objections ou aux positions contraires, mais bien à ouvrir avec honnêteté un espace de réflexion fertile et à poser avec clarté des repères qui contribueront, je l'espère, à promouvoir la recherche commune dans ce domaine.

À prime abord, qu'il soit entendu que toute la démarche entreprise se fonde sur une prémisse irréductible et appuyée par l'expérience des parents, des éducateurs et des personnes qui côtoient de près les jeunes enfants: la dimension spirituelle est inaliénable aux enfants, même aux tout-petits, voire aux nourrissons. Affirmer cela, c'est déjà se situer, au niveau spirituel, dans une perspective de foi en l'action de

Dieu, en l'action de l'Esprit en toute personne, y compris les enfants. « *Créé à l'image et à la ressemblance de Dieu, l'homme possède une essentielle orientation qui le détermine* » (Evdokimov, 1964 :145).

Reconnaître l'action de l'Esprit présent et agissant au cœur des enfants, c'est affirmer la présence de Dieu, à l'œuvre dans notre monde, dans les plus petits. Le pari de cette thèse consiste à croire que le spirituel peut se découvrir dans l'ordinaire du quotidien des petits. Cette orientation de base constitue en elle-même une prémisse d'ordre spirituel sur laquelle tout ce travail repose. « *Un moine parfait, dit Nil de Sinai, estimera après Dieu tous les hommes comme Dieu même* » (Évagre, *De Oratione*, 123; cité dans Evdokimov, id.). La problématique de cette thèse repose sur le défi spirituel de reconnaître les enfants pour ce qu'ils sont vraiment, et de reconnaître Dieu qui parle en eux.

CHAPITRE 1 : LA SPIRITUALITÉ

Qu'est-ce que la spiritualité? Que faut-il comprendre par spiritualité, vie spirituelle ou expérience spirituelle? S'agit-il de la même réalité? Comment la reconnaître en soi ou chez autrui? Quels sont les points de convergence des discours actuels sur la spiritualité? Le présent chapitre traitera des perspectives actuelles concernant ces questions.

Spiritualité et tradition chrétienne

Lorsque le mot spiritualité est évoqué en christianisme, spontanément viennent à l'esprit les différentes écoles de *sainteté* offertes par les grandes familles de vie consacrée. Qui n'a entendu parlé de la spiritualité franciscaine, thérésienne, bénédictine, cartusienne, dominicaine ou ignatienne? Selon ses origines, chacune de ces spiritualités porte en elle des accents particuliers de la vie évangélique.

Ici, le silence prime, là l'étude des Écritures; ici, la méditation est centrale, là le culte communautaire; ici, la pauvreté est le concept unificateur, là c'est l'obéissance; ici, les grandes expériences mystiques sont le chemin proposé vers la perfection, là, la vie quotidienne. (...) Le fait que ces spiritualités soient surtout liées à des personnalités historiques influentes et mondialement connues contribue à nous les désigner comme de véritables guides dans notre recherche d'une façon personnelle de prier. (Nouwen, 1997 : 177)

Comprise de cette manière, la spiritualité serait alors étroitement reliée aux modalités du développement d'une vie de prière et de foi. La spiritualité se définirait alors comme « *le terme technique pour désigner scientifiquement la spécificité des différentes formes de religiosité chrétienne* » (DT : 549). Elle comporte des caractéristiques objectivement reconnaissables que le chrétien, dans sa suite du Christ, s'efforce

d'imiter. Une spiritualité particulière constitue un chemin de perfection offert à tout chrétien.

En cherchant à inclure une perspective plus subjective et expérientielle de la spiritualité, un certain courant de la théologie a pris, au début du XX^e siècle, un tournant critique. Il visait à « *appréhender la réalité de la vie spirituelle chrétienne comme un phénomène vécu, historique, échappant à la déduction* » (DVS : 1123). Dès lors, la spiritualité ne consistait plus uniquement en la réception d'un donné objectif mais prenait en considération la personne et son cheminement. Cette perspective considère que tout chrétien est appelé à la vie mystique, signifiant par là vie de relation intime avec Dieu. « *Qu'est-ce que cela signifie? Rien d'autre que ceci : comme sujet de l'expérience religieuse, le chrétien en sa manière d'accueillir et de vivre l'Évangile fait partie de l'objet du discours théologique* » (Laguë, 1989: 342).

Cette approche du spirituel, qui tient compte de la personne, de son expérience, de son cheminement, est allée de pair avec la redécouverte exégétique du Dieu de l'Alliance qui s'est révélé dans la vie des patriarches, dans l'histoire de tout un peuple. Dieu a pris chair de notre chair. En Jésus Christ, il a vécu de vie d'homme au milieu de nous. En christianisme, la spiritualité est indissociable de la Révélation, de l'Incarnation et de la Rédemption comprises comme *mystères* eux-mêmes indissociables de la condition et de l'expérience humaine.

Il serait faux de dire que ce regard de la théologie sur la personne humaine soit exclusif au XX^e siècle. À la fin du Moyen Âge, par exemple, Catherine de Sienne rappelle que la connaissance de Dieu procède de la connaissance de soi. « *Si tu veux parvenir à la connaissance parfaite, si tu veux me goûter, moi la Vérité éternelle, voici la voie : Ne sors jamais de la connaissance de toi-même et demeure abaissée dans la vallée de l'humilité.* » (*Dialogue*, I, III(4), 12) Plus tôt encore, les écrits des Pères de l'Église laissent transparaître une fine connaissance de la vie intérieure de la personne humaine. Il semble que l'époque récente ait permis une redécouverte de cet aspect essentiel de la théologie spirituelle.

Vie religieuse, vie spirituelle ou vie intérieure

Avant le XX^e siècle, il semble que les termes *vie religieuse* (liée à la religion), *vie intérieure* et *vie spirituelle* se voient remplacés l'un pour l'autre et utilisés indifféremment. L'utilisation du terme *spiritualité* ayant rapidement évoluée au cours des dernières décennies, les auteurs distinguent aujourd'hui ces termes.

Evdokimov éclaire ces nuances contemporaines:

On peut donc constater, à partir de ces deux formes de vie, *religieuse* et *intérieure*, que la première comporte toujours une relation de dépendance envers un Absolu transcendant et personnel, et que la seconde est autonome et s'approfondit dans l'immanence de sa propre richesse psychique.

La vie spirituelle, elle, intègre ces deux dimensions et les montre complémentaires; essentiellement intérieure, elle est aussi la vie de l'homme vis-à-vis de son Dieu, participant à la vie de Dieu, l'esprit de l'homme à l'écoute de l'Esprit de Dieu. (Evdokimov, 1964 : 51)

Malgré ces précisions, une grande diversité persiste dans l'usage des termes. Depuis une quarantaine d'années, dans la mouvance de l'évolution rapide d'une société

occidentale qui se veut plus ouverte aux diversités religieuses et qui se voit globalement plus critique face aux institutions religieuses, le terme *spiritualité* s'est en quelque sorte sécularisé.

Le *Dictionnaire de spiritualité* reconnaît, par exemple, l'usage *laïque* du terme *spiritualité* en reconnaissant une part de mystère dans la frontière entre ces deux mondes.

Le langage courant est ainsi excusable de confondre si aisément vie intérieure et vie spirituelle et d'employer l'expression *vie spirituelle* dans un sens très large qui ne fait plus explicitement référence à l'Esprit Saint et convient à toute vie humaine. Qui peut dire si une vie intérieure déjà unifiée par l'adhésion à une échelle de valeurs et animant une pratique généreuse n'est pas inchoativement vie spirituelle? (DVS, 1163)

L'usage du terme *spiritualité* s'accroît de plus en plus dans le monde des sciences humaines et de la santé. On y reconnaît l'importance d'une dimension de la personne *dépassant* le biologique, le social et le psychologique. En même temps, on se défend de tout enfermement lié à une appartenance religieuse particulière. Apparemment, au regard de nos contemporains, il y a eu divorce entre religion et spiritualité. Quant à la vie intérieure, elle est tout simplement assimilée à la spiritualité. Cette spiritualité se veut ouverte et tient compte du transcendant et de l'immanent, mais se garde généralement de nommer Dieu d'aucune manière. En se voulant plus inclusive des diversités culturelles et religieuses – voire philosophiques – en cherchant à être plus universaliste, la spiritualité ouvre des perspectives nouvelles dans la manière de considérer à la fois la personne humaine et l'Absolu – Dieu. Voilà son intention avouée.

Pourtant, concrètement, selon son caractère séculier, la réflexion sur la spiritualité concentre presque uniquement son discours sur l'humain. Elle se refuse à prendre parti ou à proposer quelque vue que ce soit en ce qui concerne le pôle de l'Absolu, et sans en nier l'existence, elle finit tout de même par l'occulter presque entièrement. En cherchant à se situer dans un constructivisme qui relativise toute affirmation de la vérité, elle en vient à relativiser son Absolu. « *L'expérience spirituelle authentique serait celle qui maintient l'être humain dans cet écart à soi où il lui est donné de résister à tous les discours prétendant détenir le sens ultime de son existence* » (Jacques, 1999 : 102). Ce faisant, elle risque de se voir refuser l'accessibilité même à une *vérité autre*, à la réalité du pôle du Transcendant. Puisqu'elle se refuse à se référer à l'un des pôles qui la fondent, comment, ainsi amputée, le dynamisme de la spiritualité peut-il rester fécond? Si la spiritualité ne concerne plus que l'humain et lui seul, la spiritualité ne serait-elle qu'un concept vide et creux? La réflexion spirituelle séculière contemporaine se distingue de la théologie négative – qui développe une réflexion sur l'indicible de la vérité de Dieu – en ce qu'elle ne cherche pas à trouver et à *dire* le vrai Dieu en le taisant, mais bien finalement à *taire* Dieu sous prétexte de le trouver plus véritablement. Peut-on alors la qualifier de spirituelle?

Spiritualité relationnelle

Il est posé dès le départ qu'une réflexion théologique sur la spiritualité doit tenir compte non seulement de la personne humaine, mais aussi de Dieu – l'Absolu, l'Autre – et de la relation à Dieu. Il sera ici question de ces trois pôles relationnels de la spiritualité.

Personne humaine

Il a déjà été mentionné que l'un des thèmes récurrents du discours concernant la compréhension de la spiritualité contemporaine était sans conteste celui de l'importance de la personne humaine. La spiritualité prend alors la forme d'une réponse à l'exigence de la condition humaine. Elle vise, par le choix de valeurs et par la quête d'un sens à l'existence, le déploiement de l'humain. « *Spirituality has to do with becoming a person in the fullest sense* » (Macquarries, 1972: 40).

Non seulement la spiritualité concerne la condition humaine, non seulement elle tient compte de l'expérience humaine et cherche son accomplissement, mais la spiritualité ne peut exister sans cette expérience. L'expérience spirituelle demeure avant tout une expérience humaine. Il n'y a pas de spiritualité sans l'humain, sans une personne qui vit la spiritualité. C'est donc au cœur de la vie concrète, la vie de chaque jour, que se pose la question du spirituel. « *Spirituality is virtually coextensive with human transformative experience* » (Schneiders 1998: 8).

En chaque tradition, et plus spécialement en perspective chrétienne, la spiritualité se doit d'être réellement incarnée. La spiritualité prend chair dans une histoire, une culture, un langage. Elle est étroitement liée aux gestes posés, aux actions, aux relations. « *No spirituality comes down from heaven in a disembodied or unfleshy state.* »

(Alexander 1980: 251) Schneiders le rappelle avec encore plus de spécificité :

There is no such thing as generic spirituality or spirituality in general. Every spirituality is necessarily historically concrete and therefore involves some thematically explicit commitments, some actual and distinct symbol system,

some traditional language, in short, a theoretical linguistic framework which is integral to it and without which it cannot be meaningfully discussed at all. (Schneiders, 1986: 267)

La théologie n'échappe pas au devoir de s'enraciner dans l'expérience humaine pour se poser la question de Dieu. « *Il n'est certainement pas exagéré d'affirmer que la spiritualité contemporaine nous force à prendre davantage au sérieux l'expérience humaine comme lieu théologique* » (Peelman, 1996 : 50). La spiritualité devient ainsi lieu de l'expérience *théologique*.

Quand on mesure le rôle joué ainsi par l'expérience en théologie, la spiritualité apparaît non plus seulement opportune pour compléter et vivifier la théologie, mais même nécessaire pour la fonder. Elle est comme le sol, le point d'appui grâce auquel la théologie peut échapper à la logomachie et se prononcer sur le réel, non seulement le réel de l'homme et de l'appartenance à un peuple, comme fait l'ethnologie, mais aussi la réalité de la relation à Dieu vécue en Église. (DVS : 1167)

Une réflexion théologique sur la spiritualité des enfants doit donc se fonder sur leur expérience humaine et reconnaître la valeur du quotidien dans cette expérience.

Dieu

La spiritualité ne peut être dissociée de l'humain, ni de ce qui dépasse l'humain, de ce qui transcende sa vie ou de ce qui s'y révèle de l'intérieur, de l'immanence. La spiritualité ne se limite évidemment pas au tangible ou à la matérialité de l'existence, pas même à sa compréhension, à sa logique. Elle met constamment en mouvement. Elle invite à voir, à déceler l'au-delà des choses, des mots. Elle invite à contempler. Pourtant, elle demeure insaisissable. Bien qu'il ne soit pas possible de faire l'économie d'une parole concernant cet au-delà, cette racine au fondement des personnes, chercher à définir la spiritualité confronte sans cesse à l'indicible de cette

dimension de l'Absolu. Or pour les trois grandes religions monothéistes, cet Absolu est Personnel. *Dieu* l'indicible est appelé par son Nom.

La spiritualité – et non seulement son discours – ne fait pas que désigner, elle porte en elle une part du Mystère de Dieu. Parce qu'elle est habitée par le Vivant, la spiritualité est elle-même vivante. C'est peut-être ce qui la rend si difficile à cerner. « *Attempts to define (spirituality) closely, and derive an adequate "operational definition" can be sure of one thing: misrepresenting spirituality's complexity, depth and fluidity* » (Nye, 1999: 58).

Il y a invitation d'une part à témoigner de l'Indicible, et d'autre part à chercher les mots d'une relation fondamentale avec cet Indicible en tant qu'il *Est* Amour, relation. Nul n'est exempt de l'appel, personnel et collectif, à mieux connaître Dieu, l'Absolu, l'Autre. Nul n'est exempt d'approfondir la réalité de la vie spirituelle, de ce qu'elle est, pas simplement en l'observant, mais en la vivant.

Dans la fidélité à sa propre méthode, la recherche devra donc procéder de deux perspectives. La spiritualité, en ce qu'elle cherche à connaître l'Absolu, passe par deux voies inaliénables: l'une procède de l'*expérience*, l'expérience humaine, l'autre procède de la *tradition*, la tradition religieuse. Les deux sont intimement liées et indissociables. Elles s'éclairent et s'enrichissent, elles se répondent mutuellement. Expérience et tradition ne trouvent leur source que dans la *relation* à l'Absolu.

Relation

Il a déjà été dit que la spiritualité concernait à la fois la personne humaine et ce qui la dépasse, l'Absolu. Une certaine compréhension de la spiritualité portera non pas uniquement sur l'un ou l'autre pôle, mais bien sur la relation entre la personne humaine et cet Absolu. « *La spiritualité comme discipline est attentive à la «relation personnelle» d'un sujet à Dieu* » (DVS : 1170).

En contexte judéo-chrétien, la tradition a souvent évoqué la triple dimension de relation à soi, à l'autre et à Dieu. Que le *premier des commandements* soit invoqué à titre d'exemple : « *Tu aimeras le Seigneur ton Dieu de tout ton cœur, de toute ton âme, de toute ta force, et de toute ta pensée et ton prochain comme toi-même* » (TOB, Lc 10,27). Ou encore cette interpellation à un amour de Dieu qui va de pair avec l'amour de son prochain :

Si quelqu'un dit : « J'aime Dieu », et qu'il haïsse son frère, c'est un menteur. En effet, celui qui n'aime pas son frère, qu'il voit, ne peut pas aimer Dieu qu'il ne voit pas. Et voici le commandement que nous tenons de lui : celui qui aime Dieu, qu'il aime aussi son frère (TOB, 1 Jn 4, 20-21).

L'essence de la spiritualité se situe au niveau relationnel. La spiritualité, peu importe la forme qu'elle prenne, en vie chrétienne ou non, recherche l'accomplissement de la personne. Cet accomplissement passe nécessairement par les relations. En perspective chrétienne, Dieu Trine est relation, et a créé la personne humaine à son Image : être de relations. La relation ultime, c'est la relation d'amour. Ce que cela signifie, et comment cela peut se vivre concrètement n'aura de cesse de mettre en marche, de remettre en recherche, puisqu'une fois de plus l'amour est insaisissable.

« *Aimons-nous les uns les autres, car l'amour vient de Dieu, et quiconque aime est né de Dieu et parvient à la connaissance de Dieu.* » (TOB, 1 Jn 4, 7)

Qu'il soit permis d'ajouter, en contexte chrétien, cette simple remarque. La spiritualité n'est pas seulement décrite en termes de mouvement vers l'avant, en termes de marche vers soi, l'autre, et l'Autre, mais surtout en termes d'appel. Les chrétiens ne s'efforcent pas seulement de devenir les personnes qu'elles sont, mais ils se reçoivent de Celui qui est la Source de la Vie et qui s'est donné à eux par amour.

Spiritualité existentielle

Que la vie spirituelle soit essentiellement relationnelle, cela n'a rien de neuf. Mais ce qui caractérise une grande partie de ce qu'ajoutent à cela plusieurs théologiens contemporains pourrait se résumer en deux points : premièrement la conscience, et deuxièmement l'intégration et l'unification. La conscience serait en quelque sorte le *moteur* de la spiritualité, le moyen d'y avancer. L'intégration et l'unification en seraient, non pas la fin, mais la *visée*.

Conscience. La conscience (en anglais : consciousness) se définirait comme suit :

La conscience est un témoin. Dans son acception la plus large (englobant la conscience intellectuelle et la conscience morale) : faculté qu'a l'homme de connaître immédiatement ses états ou actes intérieurs ainsi que leur valeur morale. Ou encore : cette connaissance elle-même. (DLP : 122)

Cette compréhension de la conscience est à distinguer de la conscience morale. La conscience dont il est question ici implique toujours un sujet, un objet et une connaissance. Elle est :

Acte ou état dans lesquels surgit cette présence à soi et qui impliquent par le fait même la distinction entre : sujet connaissant, objet connu, acte de connaître.
(DLP : 122)

Par cette présence à soi, la décision, le choix, toujours à refaire, et menant à une unification et une intégration de la personne, se doit d'être de plus en plus conscient et éclairé. La vie spirituelle ira de pair avec un travail de vigilance et d'attention face à soi-même. Schneiders y fait référence de cette manière :

Spirituality (...) is the experience of conscious involvement in the project of life-integration through self-transcendence toward the ultimate value one perceives.
(Schneiders 1998: 3)

Schneiders nuance ici ce qu'elle avait déjà affirmé en décrivant la spiritualité comme une : « *experience of consciously striving to integrate one's life* » (Schneiders 1986: 266).

Dans cette perspective, la conscience est comprise comme cette capacité de *réfléchir*, de se voir soi-même, de se rendre compte de ce que nous sommes en train de penser ou de faire. Elle est cette capacité de prendre une distance face à soi-même et d'*objectiver* le regard que l'on porte sur soi-même. Elle est présence à soi. Elle est témoin de soi-même. À ce titre, elle demande un certain niveau d'abstraction et de maturité intellectuelle qui ne seraient accessibles aux enfants qu'à partir de l'adolescence. De ce point de vue, les enfants et les handicapés intellectuels seraient privés de vie spirituelle. Quand à la conscience morale, elle est traditionnellement accordée aux enfants de plus de 7 ans – l'âge de raison.

Sans nier l'importance de la conscience dans le domaine de la spiritualité, cela pose une question majeure: est-ce que l'expérience spirituelle doit être consciente d'elle-même, consciente d'être spirituelle, pour l'être véritablement? La conscience peut éclairer ou obscurcir. Ainsi, le scientifique sait bien que sa simple présence modifie le milieu observé, alors qu'il en devient l'intrus. Trop conscient de nous-mêmes, nous risquons de devenir intrus à notre propre réalité. D'une part, cette conscience est essentielle à notre maturité. D'autre part, elle rend présent le risque que nous étouffions ou que nous malmenions ce qu'en fait nous cherchons: la spiritualité. La conscience n'est pas à l'origine de la spiritualité. Nous ne nous donnons pas une spiritualité à nous-mêmes: elle nous est donnée avec ce que nous sommes et devenons.

D'autres questions peuvent être abordées dans le même sens. Est-ce que la spiritualité doit pouvoir se nommer pour exister? Ou alors la conscience peut-elle être intuitive? « *C'est pourquoi Notre-Seigneur dit fort bien que la vie éternelle consiste à connaître Dieu seul comme le seul et vrai Dieu, et non pas à connaître que l'on connaît Dieu* » (Eckhart, *De l'homme noble*: 181). Il est facile de voir que la réponse à ces questions aura elle aussi une influence importante sur la façon dont la spiritualité des enfants pourra être considérée.

Il serait encore possible d'aborder la question sous un autre angle. Serait-il possible que la conscience de soi ne soit qu'une étape du développement de la conscience? Il

sera aisément admis qu'en réalité il n'y a pas *non-conscience* et *conscience* mais toute une gamme de nuances qui évolue entre ces deux pôles. Toute une vision de la personne semble en cause ici. Comment qualifier alors la *conscience* des enfants d'âge préscolaire?

Un niveau de questionnement supplémentaire vient s'ajouter à la réflexion. Est-il possible de reconnaître à quelqu'un d'autre une spiritualité *implicite*, une spiritualité qui ne possède pas cette conscience de soi? La dimension spirituelle est au fondement de chaque personne. Elle lui est donc inaliénable. Mais comment rendre compte de la spiritualité d'autrui si ce n'est par son propre témoignage? La recherche sur la spiritualité des adultes procède spontanément par interviews de façon à recueillir l'articulation de cette *conscience de soi* de l'autre, dans ses cohérences et ses incohérences. L'impossibilité d'une telle approche avec des tout-petits apparaît tout de suite. Outre les limites de leurs expressions verbales, un interview d'enfants de 3 à 6 ans pourrait difficilement éviter d'influencer leurs réponses, brouillant alors tous les résultats. Une recherche portant sur la spiritualité d'enfants d'âge préscolaire devra tenir compte de ces facteurs fondamentaux.

Unification et intégration. Même si elle est difficile à définir, la vie spirituelle n'a rien avoir avec un flou vaporeux et informe. Elle ne peut se réaliser que dans l'histoire et l'expérience d'une personne, d'un peuple. Elle concerne le sens de la vie: sa signification et sa direction. La spiritualité n'est pas neutre. Comme la flèche,

elle porte une direction, un dynamisme intrinsèquement positif du mouvement vers, du déploiement, du devenir de l'existence. Mais c'est par son incarnation qu'elle se reconnaît, par sa geste, par l'empreinte qu'elle laisse au monde. Dans ses formes, elle peut prendre des moyens plus ou moins ajustés, ses visées peuvent être plus ou moins nobles, mais dans son fondement, elle cherche à construire, malgré les obstacles ou les résistances. La dimension spirituelle se situe à la racine de la personne et de ce qu'elle devient, ou de ce qu'elle peut devenir. Elle correspond à cette zone sacrée de la personne, cette zone inviolable que même les plus graves blessures de l'existence ne peuvent complètement vaincre. Elle peut aussi parfois devenir presque complètement inaccessible. La présence du sacré dans chaque personne humaine nous ordonne de croire en l'autre, de croire à la dimension spirituelle en l'autre, de croire dans l'effort de sa démarche spirituelle, qu'elle soit consciente ou non, qu'elle soit facilement reconnaissable ou non.

Parce qu'elle est à la racine de l'être, parce qu'elle cherche à donner signification et direction à l'existence, la spiritualité porte les questions universelles et ultimes de l'origine, du sens et de la fin de la vie. Elle fait aussi appel aux valeurs fondamentales de l'existence humaine. Elle habite la réalité du bonheur ou du malheur qui nous advient. C'est aussi de ce lieu du spirituel, que naissent les plus grandes douleurs et les plus profondes joies. La plupart des définitions contemporaines de la spiritualité évoquent ces deux aspects fondamentaux des valeurs et du sens. Unification et intégrité de la personne vont dans le sens de sa

construction, de son déploiement. La visée ultime de l'existence serait autant en soi qu'au dehors de soi, mais toujours au-delà de soi, reconnu comme l'Autre, l'Un, l'Absolu¹.

A (second) definition at a higher level of abstraction has the word spirituality point to the integration of ultimate concerns and unrestricted values in concrete life (Alexander 1980: 253).

Spirituality is understood as the unique and personal response of individuals to all that calls them to integrity and transcendence (Schneiders 1986: 264).

Spirituality has something to do with the unification of life by reference to something beyond the individual person (Schneiders 1986: 266).

Ou encore

La spiritualité est essentiellement une démarche d'intégration et une recherche d'intégrité (Peelman, 1996 : 27-28).

Concrètement, cela signifie que l'individu conscient ou inconscient, fait constamment des choix intuitifs ou raisonnés, qui l'éloignent ou le rapprochent de l'Ultime vers lequel il chemine. Il expérimente alors sa réalité comme plus chaotique ou plus intégrée selon ses choix. Il va sans dire que les événements extérieurs peuvent grandement influencer cette sensation de direction ou de chaos dans la vie personnelle. Des événements cruciaux peuvent même remettre en cause l'ordre des valeurs ou du sens dans lesquels la personne était engagée. C'est souvent à ce moment que les questions existentielles les plus profondes surgissent : pourquoi?

¹ Plusieurs auteurs font remarquer, à juste titre, que les perspectives contemporaines ne vont souvent pas assez loin et omettent l'autre que soi, enfermant les individus dans un narcissisme sans issue. Reconnaître l'altérité sauve du désir de performance liée au dépassement de soi. « *Reconnaître une altérité n'est pas appel au surpassement, mais l'aveu de l'impossible maîtrise, l'humble aveu d'être dépassé* » (Jacques, 1999 :103). Il me semble qu'une clé essentielle de la vie spirituelle pourrait bien se cacher là, à l'insu de ceux qui, par souci d'humanisme, font l'économie du divin.

Pourquoi moi? Le besoin, cette fois conscient, de faire sens resurgit avec d'autant plus de force que les fondements sur lesquels la vie s'était déployée sont remis en cause.

Une fois cette perspective d'unification et d'intégration de la personne établie, il est maintenant nécessaire de se demander ce qu'il en est des petits enfants? Parce que les petits enfants ne sont pas encore en mesure de faire des choix moraux éclairés, parce qu'ils n'ont pas encore la capacité intellectuelle de prendre conscience des implications de ces choix quant à l'intégration de leur existence, certains théologiens mettent en doute leur *capacité spirituelle*.

Ma propre question va plus loin. Est-ce que l'existence des petits enfants vise l'intégration et l'unification de leur personne? Est-ce bien là leur expérience ou n'est-ce pas plutôt une étape de l'existence qui viendra en son temps? Si cela est le cas, comment qualifier l'expérience spirituelle des petits enfants? La question ne serait-elle pas plutôt de savoir si l'unification et l'intégration de la vie définissent la spiritualité ou si elles n'en sont pas plutôt les fruits?

Toutes les questions posées jusqu'à présent sont cruciales. D'une part, la vie spirituelle des enfants est posée comme prémisse fondamentale de la recherche. Cette affirmation s'appuie sur la conviction de parents et d'éducateurs de même que sur l'observation attentive des enfants d'âge préscolaire. D'autre part, il faut

remarquer et admettre que les principales définitions actuelles de la spiritualité s'appliquent difficilement aux petits enfants. Faudra-t-il explorer d'autres voies?

Spiritualité comme mode d'être

La question de définir la *spiritualité* demeure complexe et toujours mouvante. Sa compréhension évolue avec les époques et les mentalités. Plusieurs chercheurs, théologiens ou non, s'efforcent de rendre compte du parcours de cette évolution². Les principaux traits de la conception actuelle du terme viennent d'être soulevés en même temps que les défis qu'ils posent à la recherche portant sur la spiritualité des petits enfants.

Qu'il soit d'abord clair, dans ce qui suit, que les mots *spiritualité* et *vie spirituelle* prendront une signification équivalente. La spiritualité sera comprise comme dimension essentielle de toute personne et de son devenir. Elle trouve son articulation, ses formes et son langage dans les diverses religions et dans certaines philosophies. Elle comporte trois aspects, trois pôles fondamentaux et indissociables : la personne humaine, Dieu, et la relation entre la personne humaine et Dieu. Il n'y a pas opposition mais bien inclusion entre cette approche plus globale de la dimension spirituelle et une spiritualité chrétienne à proprement parler. Un mouvement du plus général au plus spécifique permettra au moment

² Pour des références plus détaillées, voir par exemple : Alexander (1980), Laguë (1989), Emblen (1992), Peelman (1996) et Aldridge (2000).

opportun d'amener la réflexion d'une reconnaissance de la *spiritualité* des enfants à ce qu'elle peut porter en propre comme *spiritualité chrétienne*.

Il existe encore une autre manière de concevoir la spiritualité qui pourrait peut-être être mise à profit dans le cadre de cette recherche. Cette perspective appartient à la fois au monde de la philosophie et de la théologie. En effet, le terme *spiritualitas* désignait au Moyen Âge un mode d'être ou un mode de connaître (Solignac, DVS, 1143). Le concept de l'*être* se situe à nouveau au tournant du XXI^e siècle, au fondement d'une conception philosophique et théologique de la condition humaine et de sa conscience (Welte, 1984). Il est possible que cette approche ouvre une piste de réflexion plus à même de rendre compte de l'expérience des enfants en tant qu'expérience spirituelle. Ce sera la voie retenue pour ce travail.

La spiritualité consiste en cette dimension inaliénable de la personne humaine, à la racine de l'être. Elle se reconnaît dans la trame de l'expérience de la condition humaine. En même temps, elle ne saurait être véritablement *spirituelle* qu'en rendant compte de ce dynamisme qui pousse la personne humaine tant en soi qu'au-delà de soi, dans le Mystère indicible de ce qui la dépasse totalement, l'Absolu, Dieu. En tant que mode d'être, la spiritualité est fondamentalement relationnelle et existentielle. Elle questionne, elle interpelle. Ici, elle lance sur la piste des enfants, sur la piste de leur chemin de l'au-delà d'eux-mêmes, au-dedans d'eux-mêmes. Le prochain chapitre leur sera consacré.

CHAPITRE 2 : LES ENFANTS

Le présent chapitre cherche à dévoiler un peu plus la réalité des enfants d'âge préscolaire, afin de mieux entendre l'observation qui suivra. Le sujet est très vaste, les écrits de tous genres foisonnent. Il ne s'agira pas de présenter la petite enfance de façon systématique, mais de mettre en relief les principaux éléments qui ressortent des recherches récentes portant sur la spiritualité des enfants. Ce tour d'horizon permettra d'établir de nouveaux repères essentiels à la démarche ici entreprise. Le chapitre sera divisé en trois sections principales, en offrant d'abord quelques *perspectives préliminaires sur l'enfance*, puis en précisant quelques repères concernant le *développement des tout-petits* et la *spiritualité des enfants*.

Perspectives préliminaires sur l'enfance

La plupart des auteurs qui traitent de l'enfance notent avec justesse deux écueils que l'histoire n'a pas toujours réussi à nous faire éviter. Le premier consiste à ne voir en l'enfant qu'un être imparfait, incomplet, incompetent, qu'il faut éduquer et former au plus tôt afin qu'il devienne *adulte* et responsable. Le plus souvent, les enfants sont décrits par ce qu'ils ne sont pas. Le second consiste à ne voir en l'enfant que des qualités archétypales, presque angéliques. D'un côté comme de l'autre, l'enfant disparaît et ne peut être reconnu pour ce qu'il est.

L'enfant oublié

Un certain nombre d'écrits théologiques concernent les enfants et l'esprit d'enfance. Il est juste d'affirmer que, jusque dans ses racines judaïques, l'Église s'est souciée de ses enfants. Pourtant, jusqu'à récemment, les textes traitant directement des enfants et des questions qui les concernent n'occupent qu'une place marginale dans le discours théologique. En fait, Bunge (2001)) souligne l'absence systématique des enfants dans la réflexion sur les thèmes fondamentaux de la théologie.

Children do not play a role in the way that systematic theologians think about central theological themes, such as the human condition, the nature of faith, language about God, the task of the church, and the nature of religion (Bunge, 200: 4).

Abondants sont les textes qui font état du défi pédagogique que pose la transmission de la foi, ou encore des qualités des enfants qu'il faut imiter et de la haute valeur de l'état d'enfance spirituelle. Mais très rarement les enfants prennent place de sujets dans ces discours. Très peu donnent la parole aux enfants. Il a pourtant été dit toute l'importance dans l'expérience religieuse, dans l'expérience spirituelle, non pas seulement du donné de foi mais de la personne concrète qui le vit. La théologie ne peut se passer du sujet qui la vit et qui participe aux fondements de son élaboration. Alors d'où vient tant de résistances à traiter l'enfant comme sujet?

Une certaine réserve, sinon une réelle crainte transparait lorsqu'il s'agit de situer bien concrètement, en présence d'enfants, la réflexion théologique. Un exégète le note avec beaucoup d'honnêteté. Alors qu'il commente le passage où Jésus invite ses disciples à recevoir le Royaume comme un enfant (*Lc 18,15ss*), Fowl (1993) avoue

L'enfant oublié

Un certain nombre d'écrits théologiques concernent les enfants et l'esprit d'enfance. Il est juste d'affirmer que, jusque dans ses racines judaïques, l'Église s'est souciée de ses enfants. Pourtant, jusqu'à récemment, les textes traitant directement des enfants et des questions qui les concernent n'occupent qu'une place marginale dans le discours théologique. En fait, Bunge (2001)) souligne l'absence systématique des enfants dans la réflexion sur les thèmes fondamentaux de la théologie.

Children do not play a role in the way that systematic theologians think about central theological themes, such as the human condition, the nature of faith, language about God, the task of the church, and the nature of religion (Bunge, 200: 4).

Abondants sont les textes qui font état du défi pédagogique que pose la transmission de la foi, ou encore des qualités des enfants qu'il faut imiter et de la haute valeur de l'état d'enfance spirituelle. Mais très rarement les enfants prennent place de sujets dans ces discours. Très peu donnent la parole aux enfants. Il a pourtant été dit toute l'importance dans l'expérience religieuse, dans l'expérience spirituelle, non pas seulement du donné de foi mais de la personne concrète qui le vit. La théologie ne peut se passer du sujet qui la vit et qui participe aux fondements de son élaboration. Alors d'où vient tant de résistances à traiter l'enfant comme sujet?

Une certaine réserve, sinon une réelle crainte transparaît lorsqu'il s'agit de situer bien concrètement, en présence d'enfants, la réflexion théologique. Un exégète le note avec beaucoup d'honnêteté. Alors qu'il commente le passage où Jésus invite ses disciples à recevoir le Royaume comme un enfant (*Lc 18,15ss*), Fowl (1993) avoue

son hésitation à associer à sa lecture biblique l'image d'enfants qui lui seraient contemporains. « *I am hesitant either to base or to confirm readings of this passage on observations about the behaviour of contemporary children* » (Fowl 1993:158). De longue date, les enfants ont bien mauvaise presse.

People considered children fundamentally deficient and not yet human in the full sense. They were physically small, underdeveloped, and vulnerable. They were mentally deficient and ignorant; they spoke nonsense and failed to think and plan rationally; they were capricious, foolish, and quarrelsome (Gundry-Wolf, in Bunge, 2001: 32).

Le regard posé sur les enfants a très certainement changé au fil des siècles, mais jusqu'en quelles profondeurs est-il encore imprégné de cette attitude? Rarement l'enfant est décrit pour lui-même, et le stade de son évolution pris comme un état propre en soi. Trop souvent son existence est limitée à son *avenir*, son présent est trop souvent considéré en vue de son avenir. Or, l'existence de l'enfant, bien qu'elle soit réellement tendue vers l'avenir, ne peut, à l'instar de toute existence, que se vivre au présent. « *Le temps de l'enfance est unique, il est à lui-même sa raison d'être. (...) Ce n'est pas peu à peu, lentement, qu'il devient un être humain; il l'est* » (Rahner, 1964, 431). C'est ici et maintenant qu'il *est* enfant.

L'enfant déifié

Le deuxième écueil de la réflexion impliquant concrètement des enfants tient à la tentation du sentimentalisme. Ce dernier voit les enfants d'un œil par trop romantique. Les petits enfants y sont cette fois idéalisés et vus comme parfaits. Littéralement *portés aux nues*. Les petits enfants ont par exemple souvent été associés à toute une imagerie céleste. Il pourrait être ici question d'archétype et de

tout l'imaginaire qui s'y rapporte. Mais parler d'archétype, ce n'est pas encore parler de la personne bien concrète, de l'enfant, dans son âme et dans son corps, avec qui j'entre ou avec qui je refuse d'entrer en relation. L'enjeu est à ce niveau. Comment entrer en relation authentique avec les enfants? Comment leur porter suffisamment de considération pour tenir compte non pas simplement de leurs limites mais pour les accueillir comme partenaires uniques du dialogue inachevé de l'existence?

L'enfant en tension

Il est un texte évangélique bien connu qui semble présenter les enfants comme modèles à suivre afin de parvenir au Royaume : « *qui n'accueille pas le Royaume de Dieu comme un enfant n'y entrera pas* » (TOB, Lc 18, 17). Comment faut-il comprendre ce texte? Plusieurs auteurs font ici référence à des qualités presque symboliques de l'enfance à reconquérir : innocence (Jérôme, Bède, Léon le Grand, Jérémias), pureté (Bède), humilité (Chrysostome, Léon le Grand), obéissance et confiance (Dausch et Knabenbauer)³. Ce genre d'interprétation du texte biblique ne fait pas l'unanimité, en particulier lorsqu'il s'agit de se mettre en présence d'enfants bien concrets. Aussi, les positions plus actuelles sont plus nuancées et font état du meilleur et du pire.

Les enfants, du moins ceux qui ont la grâce de l'enfance, sont dociles et confiants, ils acceptent d'être instruits et d'obéir. S'ils ont presque tous les défauts des grandes personnes, il est rare qu'ils se préoccupent ambitieusement de l'avenir (Lagrange, 1927: 347).

³ Cf. Légasse, 1969 : 269ss.

Même s'ils n'entendent pas commenter explicitement ce passage biblique, Augustin et Thomas d'Aquin se positionnent quant à la situation des enfants. Pour sa part, Augustin, aux prises avec la question du péché originel, cherche une perspective réaliste: « *Ainsi la faiblesse du corps est-elle innocente chez l'enfant, mais non pas son âme* » (*Confessions*, I, 7, 29). À l'enfant ne conviennent ni l'innocence ni la pleine culpabilité, puisque le tout-petit ne saurait être tenu pleinement responsable de ses actes. « *Augustine adopted a view of the human life-cycle that featured graduated guilt for one's actions : with age one moved from non-innocence into greater accountability* » (Stortz, in Bunge, 2001: 83). Pour Augustin, à l'étape de l'enfance – après l'acquisition du langage – la responsabilité de l'enfant tient à son obéissance.

Quant à Thomas d'Aquin, il se maintient en tension entre deux extrêmes. Tout en admettant, à la suite d'Augustin, la réalité *fatale* du péché originel, il témoigne d'une confiance radicale en la capacité humaine à croître en vertu et en sagesse.

Thomas, refusing the choice, attempted the apparently impossible : he embraced simultaneously the pessimistic Augustinian vision of the human will fatally flawed by original sin and the optimistic Aristotelian vision of the rational person with the natural capacity to grow in virtue and wisdom. (...) Thomas envisions grace as completing rather than correcting nature (Traina, in Bunge, 2001: 106).

Mais alors, comment comprendre l'invitation biblique à accueillir le Royaume comme un enfant? En tant que bibliste, Légasse avance sur une piste qui fait chercher ailleurs le sens du texte. Légasse cherche à rompre avec tout jugement moral posé sur les enfants en tant que tels. Chez Luc, le message de l'évangile est entendu par les *humbles* et les *petits*. Les enfants font figure de symbole : « *pas plus*

que les autres évangélistes, Luc n'entend accorder aux enfants un brevet d'humilité » (Légasse, id.: 208). Les enfants font partie de ces exclus, de ceux qui ne peuvent d'aucune manière *mériter* le Royaume.

L'enfant, comme le pauvre, l'ignorant, le pécheur, appartient à ces classes humaines que Jésus gratifie de privilèges dans l'ordre du salut. Le secret de cette conduite ne réside point en des qualités ou dispositions spirituelles inhérentes à ces situations : on ne le trouve pas dans l'homme, mais en Dieu seul. À lire l'Ancien Testament on apprend en effet que c'est en raison de sa seule bonté que Dieu, sans exclure les autres, accorde aux plus faibles et aux plus démunis, pour les sauver, sa bienveillante et efficace prédilection.

En en recueillant les bienfaits, les enfants sont en même temps les meilleurs témoins de ce qu'on peut considérer comme le message essentiel de Jésus (Légasse, 1969: 340-341).

Dans ce cas, les enfants sont là pour mettre en relief, pour mettre en évidence non pas les qualités nécessaires à l'accession au Royaume mais bien le don de Dieu offert par son Fils.

L'enfant en tant qu'enfant

Le présent travail n'est pas exempt des pièges qui consistent à diminuer l'enfant ou à l'aduler. Il n'est pas non plus question de se pencher ici sur la difficile question du péché originel. Cela dépasserait les limites de la question posée qui est de déceler les signes de la vie spirituelle dans le quotidien de petits enfants. D'autre part, savoir reconnaître l'enfant pour ce qu'il est, dans toute la dignité de sa personne relève non seulement de la nécessité d'une pratique éthique de la recherche, mais d'un impératif d'ordre pastoral et spirituel. L'enjeu de toute rencontre d'ordre pastoral ou spirituel tient justement dans cette capacité de relation authentique de chacun des êtres en présence. La véritable rencontre de l'autre ne saurait advenir sans cette ouverture à

cette réalité, à l'être offert et présent de l'autre. Pour reconnaître la spiritualité d'enfants d'âge préscolaire, il faudra s'ouvrir à leur être d'enfant, il faudra les rencontrer dans le présent de ce qu'ils sont. Savoir percevoir et reconnaître la vitalité des enfants comme signe de leur être-au-monde, voilà le défi de la relation à établir avec les enfants, considérés et appréciés pour eux-mêmes.

Le développement des enfants

Le développement des enfants en bas âge se fait à un rythme impressionnant. Comme pour tout ce qui concerne la croissance humaine, ce développement n'est pas linéaire mais fluctue de façon plus ou moins houleuse selon les personnalités et les circonstances de l'existence. Il n'est pas possible de rendre compte en quelques pages de toute la richesse et de la complexité de ce développement aux multiples facettes. Par contre, à partir de ce qui a été établi au chapitre précédent concernant la présence et l'expression du *spirituel* au quotidien, quelques repères essentiels à une meilleure compréhension de l'univers intérieur des enfants d'âge préscolaire sont ici présentés à larges traits. Toute la démarche proposée d'attention au spirituel tient compte de ces repères de la réalité de l'enfant.

Alors que les enfants d'âge préscolaire se développent physiquement, qu'ils grandissent, qu'ils acquièrent une meilleure maîtrise de leur corps, qu'ils explorent de nouvelles façons langagières d'exprimer leur relation, leurs sentiments – affection, appréhension, et toute une gamme de sensation de plus en plus diversifiée –, ces enfants sortent progressivement du stade *sensori-moteur* pour entrer dans celui de

l'intuition et de l'imaginaire. Cependant, c'est encore avec et par leur corps que les enfants écoutent, explorent, et découvrent. C'est tout leur corps qui s'exprime et parle. C'est avec et par leur corps que les enfants expérimentent, apprennent et réfléchissent.

Entre 3 et 6 ans, les enfants traversent habituellement une étape importante d'individuation et de socialisation progressive. L'affection des figures parentales auprès de l'enfant joue encore à cette étape un rôle primordial. L'attachement de l'enfant à ses parents, spécialement à sa mère, et la réciproque, l'affection des parents, contribuent à *nourrir* l'enfant, tant psychiquement, affectivement que physiquement et lui permettent de devenir lui-même.

Mais l'univers relationnel des tout-petits ne se limite pas à leurs parents. Dès leur plus jeune âge, les enfants possèdent une capacité de compréhension affective et intuitive considérable qualifiée de *conscience relationnelle*.

Recent work on children's implicit understanding of social situations has demonstrated what parents have always known, that they have relational intuitions at an extraordinarily early age. (...) Similarly, very young children are richly aware of, and gave an implicit understanding of their relationship to their environment long before they can name it (Hay et Nye, 1998 : 145).

Au niveau affectif, les enfants sont bien loin d'être simplement passifs. Ces constatations permettent de poser un regard neuf, entre autres sur l'attitude des enfants entre eux. Alors que les habiletés sociales des enfants d'âge préscolaire sont encore limitées, leurs relations entre eux sont habituellement qualifiées comme un *être-ensemble-individuellement*. Leur association tiendrait alors plus de la

juxtaposition que de la collaboration. Or l'attention à la conscience relationnelle et le rappel de l'importance du mode affectif sympathique laissent entrevoir un autre mode *d'être ensemble* accessible à l'enfant et qui passe le plus souvent inaperçu. « *I believe that relational consciousness underlies the altruistic impulse* » (Id., 1998: 146). La conscience relationnelle constituerait un élément clé de toute la spiritualité des enfants.

Au niveau relationnel, le principal défi de la reconnaissance de l'enfant pour ce qu'il est, passe par la reconnaissance de son langage. Or, il faut se rappeler que le langage verbal ne compte que pour l'un des modes d'expression des tout-petits. Les relations interpersonnelles procèdent de bien d'autres langages que de celui des mots, par exemple de l'expression gestuelle, de l'expression faciale. Ces langages ont une importance fondamentale dans le développement des enfants, mais ils ne suffisent pas. Bien qu'entre 3 et 6 ans, les enfants aient déjà commencé à parler, leurs expressions sont souvent rudimentaires. Le vocabulaire, la manière de s'exprimer verbalement demeurent limités. Pourtant, les progrès sont extrêmement rapides, si l'on considère que les enfants n'apprennent pas que des mots, mais également le sens, parfois abstrait, qui s'y rattache. Mais le défi posé par la langue – parfois par les langues apprises simultanément – n'est pas à situer uniquement au niveau de l'acquisition d'un plus grand vocabulaire. Les enfants s'expriment déjà de multiples manières et perçoivent le monde bien avant l'utilisation des mots. Leur mode de perception simple et plus intuitif se décèle dans leur manière de développer le

langage verbal. Leurs étonnantes réflexions en témoignent. Le sens, la signification des nombreuses questions des jeunes enfants ne tombent pas toujours spontanément sous les sens des adultes, comme s'il fallait parfois, au risque de les trahir, traduire leur pensée.

Il importe d'être attentif à ce qu'exprime l'enfant dans son originalité, dans sa personne propre, et veiller à ne pas toujours attendre de lui qu'il exprime ce que l'adulte voudrait et comme il le voudrait. Ce faisant, l'adulte ne *corrige* pas uniquement le langage de l'enfant mais il altère également le contenu de sa pensée.

Beaucoup d'adultes, y compris parmi les éducateurs, permettent seulement aux enfants de s'exprimer dans la mesure où ils utilisent le langage pour être conformes à ce qui est attendu d'eux (Aerens, 1997 : 35).

Le défi consiste à vraiment considérer ce qu'ils affirment. Et s'ils avaient raison? Si ce qu'ils disaient faisait sens, un sens inattendu, un sens autre, étonnant, mais vrai?

Une part d'inattendu de l'expression verbale des enfants et qui pose parfois question vient du fait qu'ils aiment à fabuler. Les petits de 3 à 6 ans sont réputés pour leur imagination très vive et pour leur créativité. Aerens parle « *d'évasion dans la fantaisie* » (1997: 44). Certains auteurs soulignent leur apparente inaptitude à séparer le réel de l'imaginaire. D'autres au contraire n'hésitent pas à affirmer que les enfants, aidés des adultes, peuvent distinguer entre réalité et fiction (Duclos, Laporte et Ross, 1994: 232). D'autres encore nuancent que l'imaginaire appartient à un autre type de réalité qui bien qu'elle soit accessible à l'enfant devient de plus en plus

étrangère à l'esprit adulte plus scientifique et cartésien. « *L'imagination est aussi (essentiellement peut-être?) une façon de regarder le monde, et d'y « voir plus que ce qui tombe sous le sens » » (Fernandez, 1989 : 18). Elle ouvre à la vérité.*

In the sense in which it can give us insight into the nature of things, the imagination is the source not merely of passing pleasures or frissons (though it is the source of these as well) but of truth (Warnock, 1980: 408).

J'accorde, dans mon observation et ma réflexion, l'importance qui revient à cette part de vérité exprimée par le biais de l'imaginaire, d'autant que cette faculté est essentielle au mode d'expression symbolique et inaliénable à la dimension spirituelle. Il semble inutile de reprendre ici la réflexion maintes fois répétée selon laquelle l'imaginaire ne se réduit pas à un monde de chimères mais évoque et dévoile à sa manière une *qualité* bien réelle du monde que la raison seule ne saurait appréhender. « *The imagination's function is to provide a mental intermediary between sensation and reason. The image serves as a bridge between inner and outer experience » (Berryman, 1991: 113). C'est l'imagination qui rend possible l'appréhension de cette qualité de la réalité. Il semble que les enfants d'âge préscolaire aiment à exprimer cette dimension de la réalité. Les diverses formes du langage leur sont utiles non seulement dans leurs relations interpersonnelles, mais aussi dans la perception et l'expression de cette part du réel.*

Tout ce qui précède aura des répercussions directes dans la manière de qualifier la vie psycho-religieuse de l'enfant : sa conscience relationnelle, son individuation, sa socialisation, son imagination, ses modes de perception et d'expression – avec tout

son corps, selon un langage verbal et non verbal. La foi des enfants de 3 à 6 ans est qualifiée d'intuitive-projective. Elle s'investit dans ce qu'elle croit, puisque l'enfant ne saurait prendre un point de vue autre que le sien. Elle saisit par l'intuition, de l'*intérieur*, avec beaucoup de finesse, de sensibilité et d'ouverture l'ensemble de la réalité dans laquelle l'enfant est plongé, mais d'une manière globale et non-différenciée. Elle perçoit autant avec les sens qu'avec cette faculté d'imaginer. Imagination et symboles prennent une importance fondamentale dans son développement. Plus l'univers symbolique présenté à l'enfant sera riche, mieux il sera en mesure d'appréhender son environnement et de créer de nouvelles associations qui serviront de base à sa compréhension de lui-même et du monde.

L'enfant d'âge préscolaire déploie beaucoup d'énergie à investir son univers pour le découvrir, le percevoir, le sentir, l'imaginer, le comprendre. La dimension projective de cette étape du développement de la *foi* de l'enfant tient au fait qu'il n'a pas encore atteint cette capacité de regard sur soi - la conscience de soi -, qu'il n'a pas encore acquis cette capacité d'objectivité dans son regard face au monde. L'enfant d'âge préscolaire est constamment investi dans ce qu'il perçoit et appréhende.

Puisque l'enfant perçoit avec beaucoup de sensibilité, particulièrement de façon intuitive, il est vulnérable à ce qui se dit, à ce qui s'exprime chez l'autre. C'est certainement l'une des raisons pour lesquelles il a besoin de la protection de ses parents. L'enfant d'âge préscolaire ne peut se mettre à la *place de l'autre* au sens où,

son corps, selon un langage verbal et non verbal. La foi des enfants de 3 à 6 ans est qualifiée d'intuitive-projective (Fowler, 1995). Elle s'investit dans ce qu'elle croit, puisque l'enfant ne saurait prendre un point de vue autre que le sien. Elle saisit par l'intuition, de l'*intérieur*, avec beaucoup de finesse, de sensibilité et d'ouverture l'ensemble de la réalité dans laquelle l'enfant est plongé, mais d'une manière globale et non-différenciée. Elle perçoit autant avec les sens qu'avec cette faculté d'imaginer. Imagination et symboles prennent une importance fondamentale dans son développement. Plus l'univers symbolique présenté à l'enfant sera riche, mieux il sera en mesure d'appréhender son environnement et de créer de nouvelles associations qui serviront de base à sa compréhension de lui-même et du monde.

L'enfant d'âge préscolaire déploie beaucoup d'énergie à investir son univers pour le découvrir, le percevoir, le sentir, l'imaginer, le comprendre. La dimension projective de cette étape du développement de la *foi* de l'enfant tient au fait qu'il n'a pas encore atteint cette capacité de regard sur soi - la conscience de soi -, qu'il n'a pas encore acquis cette capacité d'objectivité dans son regard face au monde. L'enfant d'âge préscolaire est constamment investi dans ce qu'il perçoit et appréhende.

Puisque l'enfant perçoit avec beaucoup de sensibilité, particulièrement de façon intuitive, il est vulnérable à ce qui se dit, à ce qui s'exprime chez l'autre. C'est certainement l'une des raisons pour lesquelles il a besoin de la protection de ses parents. L'enfant d'âge préscolaire ne peut se mettre à la *place de l'autre* au sens où,

ce faisant, il ferait abstraction de lui-même. Cependant, il est constamment syntonisé, harmonisé avec son environnement et avec ce qu'exprime l'autre. Naturellement, dans sa prodigieuse capacité d'adaptation, il vit en une sorte de continuité et d'harmonisation avec ce qui l'entoure. De même, ses activités ne comportent pas de volets cloisonnés. Il serait erroné d'affirmer que là, il apprend, qu'ici, il joue et que là encore, il est en relation. L'enfant est un. Pour lui, toutes ces activités ne font qu'un. Il n'est ni *fondu* dans l'univers, ni morcelé comme peuvent l'être trop souvent nos modes d'agir et de penser.

De même, l'enfant ne se dissocie pas de ce qu'il exprime. Il est également investi dans l'expression de sa quête de sens, dans ses efforts pour comprendre ce dont il est question dans une conversation. Il se révèle lui-même, naturellement. Il s'agit ici de percevoir cette dimension non comme la limite de son développement intellectuel, mais comme la *qualité* effective de sa manière d'être.

Spiritualité des enfants

Les recherches récentes portant sur la spiritualité des enfants proviennent moins de la théologie que des sciences humaines. Un nombre modeste, mais toujours croissant de ces recherches, se fonde plus particulièrement autour de témoignages, d'interviews d'enfant, ou de recueils de dessins, de paroles spontanées en réaction devant une image ou une expression suggérée. Dans toutes les approches proposées, la capacité à articuler des repères qui mettent en relief la portée spirituelle d'une parole ou d'une expression des enfants demeure le principal défi. La délicatesse du sujet impose une

certaine réserve dans l'interprétation des données; des accents sont évoqués plutôt qu'affirmés, et la spiritualité apparaît le plus souvent à la manière d'un tableau impressionniste. L'analyse proposée par les chercheurs est souvent gardée à sa plus simple expression. C'est la teneur des témoignages d'enfants (Coles, 1990; Taylor, 1989) ou de souvenirs d'enfance (Robinson, 1983) qui fait la richesse de tels ouvrages. Les résultats ont alors le grand mérite de laisser entrevoir l'enfant pour ce qu'il est, de laisser véritablement transparaître l'*esprit* des enfants. Cependant, en même temps que les chercheurs savent pointer vers l'essentiel et parce qu'ils savent respecter la réalité vivante de la spiritualité, cette manière de procéder rend difficile le résumé des données. Une fois encore, la réalité de l'enfant est riche et complexe. Et puisque ces recherches portent principalement sur l'expérience d'enfants d'âge scolaire, la spiritualité des enfants de 3 à 6 ans, considérée dans la perspective de l'écoute, demeure un domaine à peu près inexploré.

Que dire donc de la spiritualité des enfants d'âge préscolaire? Avec quoi éclairer la démarche ici entreprise?

Il suffit d'avoir côtoyé, ne serait-ce que quelques instants, des enfants d'âge préscolaire pour se rendre compte de leur curiosité, de leur énergie, de leur enthousiasme à s'activer dans le monde qui les entoure. Ne portent-ils pas souvent les surnoms de *boute-en-train* ou de *touche-à-tout*? Il est beaucoup moins souvent question de la capacité d'intériorité dont ces mêmes enfants savent faire preuve. De

petits détails peuvent attirer leur attention pour de longues minutes, ou bien une découverte qui les laisse silencieux, tout absorbés voire émerveillés. Il y a véritablement cette faculté chez l'enfant d'âge préscolaire d'être habité, de se laisser habiter, dans la joie et l'exubérance ou dans le silence et la tranquillité, par ce qu'il perçoit. Or l'intériorité n'est-elle pas cette capacité à se laisser toucher de l'intérieur? À se laisser habiter, demeurer, intérieurement, en soi, avec ce qui n'est pas soi? Si tel est le cas, intériorité et foi intuitive-projective seraient étroitement liées chez l'enfant d'âge préscolaire.

C'est à partir de cette observation que Montessori (1936) a élaboré son approche éducative, reprise dans le domaine du religieux par Cavaletti (1983) et Berryman (1991). S'il est possible d'inviter l'enfant, de l'encourager, de le soutenir dans une démarche d'intériorité portée et éclairée par le langage de la foi religieuse, n'est-ce pas parce que l'intériorité correspond déjà à une manière d'être de l'enfant? N'est-ce pas sur cette réalité que se fondent les approches d'éveil spirituel des tout-petits alors qu'elles reconnaissent à l'enfant d'âge préscolaire cette qualité d'être qui lui permet naturellement d'accueillir l'annonce chrétienne?

We remember the special quality of enchantment the child shows when he is spoken to of God, his capacity to be pensive and recollected for long periods of time while he ponders within himself the proclamation he has received, as if he wanted to absorb to the fullest an element essential for his life (Cavaletti, 1983 : 87).

C'est encore à partir de cette observation de la capacité d'intériorité des jeunes enfants qu'il est question d'initiation à la prière de contemplation. La tradition de la

méditation chrétienne offre de vibrants témoignages d'enfants non seulement capables de contemplation, de prière du cœur, mais véritablement contemplatifs, selon l'expression de Simon (1993). La contemplation ne s'enseigne ni ne s'imité. Mais à l'exemple de leurs parents qui se réservent quelques instants de silence dans leur journée, les enfants sont souvent capables d'un recueillement qui témoigne d'une saisie personnelle de cette expérience de prière.

Once invited into the silence and privacy of their own inner core, (the children) simply come aglow. There is a knowledge of contemplation that comes from within, a knowing that was present long before I ever met them. (...) Everyone, especially every child, has an innate aptitude for contemplation (O'Callaghan Scheihing & Savary, in Simon, 1993: 14).

Ce rayonnement, cette aptitude à la contemplation se remarque également dans des moments d'émerveillement, alors que l'enfant déborde de ce qu'il perçoit et de ce qu'il exprime, soit dans le silence ou dans l'expression de sa joie.

Le fait que les enfants d'âge préscolaire soient investis de cette manière dans ce qu'ils perçoivent et expriment, dans ce qu'ils croient, semble avoir d'autres conséquences au niveau religieux. Dans une étude québécoise des années 60 portant sur des enfants d'âge préscolaire, Mailhiot constate un fait intéressant:

Pour la majorité des enfants questionnés, Dieu semble plus facilement perçu sous les traits d'un enfant, quelle que soit l'information religieuse reçue des parents à la maison, et quel que soit le niveau socio-économique de leurs familles (1968 : 123).

Cette recherche a été effectuée dans un cadre chrétien, et dans une société à forte majorité chrétienne. Mais ces résultats, bien qu'étonnants, concordent tout à fait avec

méditation chrétienne offre de vibrants témoignages d'enfants non seulement capables de contemplation, de prière du cœur, mais véritablement contemplatifs, selon l'expression de Simon (1993). La contemplation ne s'enseigne ni ne s'imite. Mais à l'exemple de leurs parents qui se réservent quelques instants de silence dans leur journée, les enfants sont souvent capables d'un recueillement qui témoigne d'une saisie personnelle de cette expérience de prière.

Once invited into the silence and privacy of their own inner core, (the children) simply come aglow. Theirs is a knowledge of contemplation that comes from within, a knowing that was present long before I ever met them. (...) Everyone, especially every child, has an innate aptitude for contemplation (O'Callaghan Scheihing & Savary, in Simon, 1993: 14).

Ce rayonnement, cette aptitude à la contemplation se remarque également dans des moments d'émerveillement, alors que l'enfant déborde de ce qu'il perçoit et de ce qu'il exprime, soit dans le silence ou dans l'expression de sa joie.

Le fait que les enfants d'âge préscolaire soient investis de cette manière dans ce qu'ils perçoivent et expriment, dans ce qu'ils croient, semble avoir d'autres conséquences au niveau religieux. Dans une étude québécoise des années 60 portant sur des enfants d'âge préscolaire, Mailhiot constate un fait intéressant:

Pour la majorité des enfants questionnés, Dieu semble plus facilement perçu sous les traits d'un enfant, quelle que soit l'information religieuse reçue des parents à la maison, et quel que soit le niveau socio-économique de leurs familles (1968 : 123).

Cette recherche a été effectuée dans un cadre chrétien, et dans une société à forte majorité chrétienne. Mais ces résultats, bien qu'étonnants, concordent tout à fait avec

tout ce qui vient d'être mis en relief de la réalité intérieure du jeune enfant à l'étape d'une foi intuitive-projective.

Aujourd'hui, la recherche portant sur la spiritualité des enfants prend encore d'autres orientations. Elle vise à tenir compte de l'environnement plus sécularisé dans lequel baignent les enfants, tout en étant attentive à l'expérience de ce qui dépasse l'enfant.

Researchers need to focus on the perceptions, awareness and response of children to those ordinary activities which can act as what Peter Berger calls « signals of transcendence » (Hay et Nye, 1998: 54).

C'est dans cette perspective que Hay et Nye présentent conjointement les résultats de leurs travaux. Les deux auteurs se sont intéressés à l'expression de la spiritualité des enfants d'âge primaire et offrent des repères intéressants de leur spiritualité. Ces repères sont qualifiés de catégories de sens spirituel – *spiritual sensitivity*. Le sens du présent – *awareness-sensing*, le sens du mystère – *mystery-sensing* et le sens des valeurs – *value-sensing*, rassemblent les principaux éléments de leur grille d'observation des enfants. Un tableau de ces catégories est présenté ici succinctement.

Sens du présent	Ici et maintenant Expérience esthétique - <i>tuning</i> Flux - <i>flow</i> Focusing
Sens du mystère	Émerveillement et adoration – <i>awe</i> Imagination
Sens des valeurs	Consolation et désolation Bien ultime Sens et signification

Catégories des sens spirituels

Figure 1

Selon Hay et Nye, le sens du présent chez les enfants peut s'observer sous différentes formes. L'expression *l'ici et maintenant*, comme son nom le dit, correspond à cette conscience de l'être d'habiter ce lieu-ci dans le moment présent. L'*expérience esthétique* se décrirait comme le sens d'une harmonisation, le sens d'être accordé dans l'instant présent à la musique, à la nature ou à ce qui fait l'objet de l'expérience. L'expérience esthétique, dont il est question ici, s'apparente au sentiment de transcendance puisqu'elle dépasse absolument la personne et l'objet du sentiment. Le terme *flux* provient du psychologue Csikszentmihalyi (1975). Il fait référence à cette expérience de ne faire qu'un avec une activité entreprise, sans effort. Au présent, la personne se sent engagée dans le courant de son activité avec une justesse naturelle. Quand au terme *focusing*, il est issue des travaux du philosophe et psychothérapeute Gendlin (1963; 1981). Il fait référence au sentiment de s'habiter

soi-même, d'être conscient à soi-même. Il correspond au sentiment d'habiter son corps et la situation présente.

Le sens du mystère se comprend aisément comme l'espace accordé à l'insaisissable, à l'incompréhensible. Lorsqu'il fait référence à ce qui dépasse complètement la personne, il s'apparente lui aussi au sentiment de transcendance. Il inspire l'émerveillement, la crainte, la révérence, la fascination. Le sens du mystère peut faire appel à l'imagination, cette faculté de percevoir d'autres dimensions de la réalité par le biais des métaphores et du symbolisme.

Le sens des valeurs est très courant dans les textes actuels portant sur la spiritualité. Il regroupe les dimensions du sens de la vie et du bien ultime, de l'Absolu recherché dans le déploiement de l'existence. Il donne direction et signification à l'existence. Le sens des valeurs, en tant qu'expérience, intègre évidemment la partie affective, émotive de cette quête. Les sentiments ressentis ici font appel aux profondeurs de l'être et fondent la conscience morale.

Les enfants savent et doutent, questionnent et cheminent, en s'appuyant sur une foi – religieuse ou séculière – qui ose questionner. Leur témoignage est enraciné dans le concret de leur vie, de leur expérience, de leurs sens, y compris de leur faculté d'intuition. Les enfants témoignent, non seulement de profondeur, mais d'un sens aigu et très concret des questions existentielles, de même que d'une véritable

perspicacité dans le développement de leur réflexion. L'expérience commune ne laisse pas toujours entrevoir cette profondeur chez les enfants ni chez les adultes. Parfois latente, il faut le reconnaître, elle nécessite une écoute réelle de la part de l'interlocuteur, et une capacité à établir et à soutenir une relation de confiance, de respect et d'ouverture à l'autre. Elle requiert un espace dans la relation que Myers (1997) qualifie de *hospitable space*, d'espace hospitalier. Cet espace est non seulement nécessaire à l'expression des profondeurs de la spiritualité, mais il constitue une condition essentielle à sa saine vitalité et à son développement.

La dimension relationnelle de l'existence de l'enfant retrouve ici toute son importance. Hay et Nye attribuent un rôle fondamental au niveau spirituel à la conscience relationnelle. Il a déjà été question de cette qualité d'être, présente même chez les très jeunes enfants. La conscience relationnelle constitue le noyau de la spiritualité des enfants telle que décrite par ces auteurs.

Le développement de la conscience de soi et des autres chez les enfants irait de pair avec leur spiritualité. C'est au cœur de cette expérience relationnelle que se déploient l'espace d'intériorité et l'espace de relations extérieures. L'approfondissement de la spiritualité procède d'une intériorité accrue et d'une sensibilité plus grande au monde. Elle combine à la fois un mouvement intérieur et extérieur. Selon les catégories proposées au chapitre concernant la spiritualité, la conscience relationnelle serait à l'origine du développement de la capacité

d'intériorité – relation à soi, relation à l'immanent – et des relations avec l'extérieur – relation aux autres, relation à l'environnement, relation au transcendant.

Conclusion

Il est difficile de considérer les enfants pour ce qu'ils sont vraiment : des enfants. Au-delà du défi posé de ne pas tomber dans le piège de déifier ou de diminuer l'enfant d'âge préscolaire, se pose toute la question de la reconnaissance de la personne qu'il est. Pour être témoin de la vitalité spirituelle des enfants, il faut non seulement respecter la dimension relationnelle de son expression mais aussi entrer véritablement en relation avec l'enfant. Il faut reconnaître l'importance de la conscience relationnelle de l'enfant à l'étape d'individuation et de socialisation de son développement. La foi de l'enfant d'âge préscolaire se décrit comme intuitive-projective. En outre, l'enfant est constamment investi dans ce qu'il perçoit et exprime. L'imaginaire et le symbole font spontanément partie de son univers, de l'expression de son être intérieur. Le jeune enfant fait preuve d'une capacité d'intériorité et de contemplation bien attestée.

Quelques repères de la vie spirituelle des enfants d'âge scolaire sont offerts par Hay et Nye, à savoir: le sens du présent, le sens du mystère et le sens des valeurs. Ces repères ouvrent des pistes intéressantes pour l'observation entreprise de la spiritualité des enfants d'âge préscolaire. Cette recherche ne vise pourtant pas à en déterminer la validité opérationnelle. Elle a plutôt pour objectif d'aviver la sensibilité nécessaire à la reconnaissance de la spiritualité de ces jeunes enfants. Elle ouvre des pistes pour

l'écoute de la spiritualité. Il est nécessaire à présent, d'explicitier l'approche favorisée pour cette recherche et d'en décrire la méthode. Le prochain chapitre s'y consacre.

CHAPITRE 3 : THÉOLOGIE PRATIQUE

Ce chapitre présente le cadre théorique de la recherche entreprise. La méthode de théologie pratique sera d'abord située puis distinguée des autres approches en recherche qualitative. Les étapes du processus feront ensuite l'objet de descriptions plus détaillées, tant au niveau de leur contenu propre que de l'orientation de leur application en vue d'établir des repères pour une *spiritualité* d'enfants d'âge préscolaire.

La théologie pratique

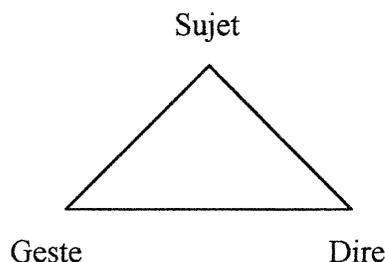
La recherche entreprise ici se situe dans une démarche de théologie pratique. Cette approche théologique appartient au monde des méthodes de recherche de type qualitatif. Elle ne peut se déployer qu'en se fondant sur l'*observation* d'un donné réel. Bien qu'elle comporte plusieurs volets – observation, interprétation, intervention et prospective – c'est l'observation qui est à l'origine du processus de recherche de ce domaine particulier de la théologie.

Caractéristiques

La méthode de la théologie pratique employée comporte quelques caractéristiques qu'il importe de distinguer dès le départ.

La question du sens. Tout d'abord, la théologie pratique vise le dévoilement du sens porté par ce qu'elle observe : sens existentiel, sens spirituel, sens religieux. Son observation porte sur trois pôles indissociables, à savoir :

- Le sujet : un / des individus ou groupes de personnes
- La geste : une pratique, une action
- Le dire : langagier, textuel, par le biais d'œuvres médiatiques, artistiques, etc.



Pôles d'observation de la théologie pratique

Figure 2

Toute geste ou toute pratique dit un sens qui affecte en retour sa propre action. De même, tout dire est une pratique. Cependant ni la geste ni le dire n'existent en eux-mêmes. Ils sont *acte de parole* énoncé par des personnes et adressé à des personnes bien concrètes, le sujet.

L'interprétation rend possible cette émergence du sens de ce qui est observé, en relation avec, voire à l'intérieur d'un horizon de sens offert par la tradition théologique et reconnu comme Révélation. S'amorce ainsi un travail dialogique entre l'observable et le révélé, entre une pratique et le message qu'elle porte, entre un événement et la reconnaissance de la présence de Dieu dans l'histoire, entre une expérience et le donné de foi. Ce mouvement de dialogue constitue un élément central de la démarche de théologie pratique qui, comme tout langage théologique, est donc *herméneutique* dans son effort d'interprétation.

Il n'y a donc pas d'un côté un fait et de l'autre une interprétation, mais il y a un acte d'interprétation qui est sans cesse repris et réassumé dans son intentionnalité originnaire et à travers lequel la réalité attestée est rendue présente (Ladrière, 1984 : 118).

De même,

(...) la théologie est-elle inséparablement une herméneutique de la Parole de Dieu et une herméneutique de l'existence humaine. La théologie devient herméneutique dans la mesure où elle comprend qu'il n'y a pas d'affirmation sur Dieu qui n'implique une affirmation sur l'homme (Geffré, 1983 : 33).

Ladrière a raison de désigner l'*acte d'interprétation* comme un mouvement unique. Il y a reprise réassumée entre un fait et son interprétation. Cependant il y aura de fait toujours une rupture entre une expérience et le dire de cette expérience, de même qu'à un deuxième niveau il y aura rupture entre le dire de l'expérience et son interprétation. Affirmer un possible dialogue entre l'*observé* et l'*interprété*, c'est nécessairement considérer une distance, une discontinuité entre le monde et le langage théologique. Le travail de réflexion théorique portant sur l'herméneutique théologique fait état de l'impossibilité de produire une *identité* entre l'observé et l'interprété. Cette réflexion met en garde contre l'illusion d'une immédiateté entre le langage interprété et le langage interprétant (Geffré, 1983; Ménard, 1993). Dans l'acte d'interprétation, il ne s'agit pas de chercher à recréer l'*intention* d'une pratique ou d'un dire mais plutôt de déceler ce que cette pratique désigne, ce vers quoi elle pointe, le monde qu'elle déploie en elle et au-delà d'elle. La tâche herméneutique consiste en une « *explicitation de l'être-au-monde montré par le texte* » (Ricoeur, 1986 : 58), le dire et la geste tenant lieu ici de texte.

En effet, le *texte* que la théologie pratique cherche à interpréter comporte ceci de particulier qu'il est souvent gestué ou vocal et non encore écrit, voire retranscrit. Le *texte* est d'abord littéralement écouté et entendu, au cours de *l'observation*. En ce sens, il pourrait se qualifier de plus originaire. En même temps, la réalité de la radicalité de l'altérité ne devient que plus flagrante.

La relation à ce qui est observé. Un point supplémentaire sur lequel la théologie pratique se distingue des méthodes de recherches qualitatives tient au fait qu'elle ne peut s'isoler de ce qu'elle cherche. Son objectivité est à distinguer de celle des sciences empirico-formelles. *L'observateur* en tant que sujet appartient à l'observation.

La première déclaration de l'herméneutique est pour dire que la problématique de l'objectivité présuppose avant elle une relation d'inclusion qui englobe le sujet prétendument autonome et l'objet prétendument adverse. C'est cette relation inclusive ou englobante que j'appelle ici appartenance (Ricoeur, 1986 : 49).

L'objectivité visée par la théologie pratique est inhérente à sa quête de sens. Selon ce qui vient d'être dit, la démarche de théologie pratique tient d'une subjectivité - puisqu'elle rend compte du *sujet observateur* - qui ne saurait se restreindre à une visée relativiste et qui donc chemine vers le dévoilement d'un sens qui, en s'approchant du Mystère par le dépassement de soi, appartient à la réalité objective. Selon une même dynamique, mais dans une perspective et un cadre propres à leur approche spécifique et distincte de la théologie, Lonergan et Ladrière décrivent ce travail d'objectivité qui passe par *l'intérieur*. Lonergan propose une méthodologie

transcendantale. Il associe l'objectivité au dépassement de soi : « *Bien que l'objectivité nous permette d'atteindre des objets indépendants du sujet, l'objectivité elle-même n'est pas atteinte par ce qui est indépendant du sujet concret en recherche mais, au contraire, par le dépassement de soi* » (Lonergan, 1978 : 380). Dans la recherche de la vérité, ce dépassement de soi procède constamment d'une conversion intellectuelle, morale ou religieuse. De plus, l'acte de connaître ne se limite pas au champ empirique. Dans un processus de dépassement de soi

(...) il consiste à expérimenter, à comprendre, à juger et à croire. Les critères de l'objectivité ne se ramènent pas simplement aux critères de la vision oculaire; ils combinent les critères de l'expérience, de la compréhension, du jugement et de la croyance (Lonergan, 1978 : 273).

Le critère de vérité n'est alors plus à situer au niveau d'une objectivité *détachée*, mais au niveau de l'expérience, de la compréhension, du jugement et de la croyance.

La même question de la recherche de vérité est abordée dans une autre perspective lorsque Ladrière décrit la démarche de la théologie comme une *assomption* (Ladrière, 1984 : 158) en tant qu'elle se déploie de l'intérieur: c'est dans la foi que la foi cherche son intelligibilité. Il faut ici comprendre que l'horizon de sens offert par la tradition se déploie au fur et à mesure que se dévoile dans le temps et dans l'espace la révélation interprétée et comprise dans l'histoire, interprétée et comprise comme histoire sainte.

Vu de la sorte, le travail de la réflexion théologique montre et dévoile plutôt qu'il ne déduit et ne démontre, il rend présent ce qui fait l'objet de la révélation (Ladrière,

1984). Le travail de la réflexion théologique se comprend comme quête de sens, comme réponse en déploiement à la réalité ressentie. La démarche de la théologie pratique, dans son dynamisme qui origine dans l'*observation* du monde pour entrer dans un mouvement herméneutique de recherche de sens porté par ce monde au sein d'un horizon de sens porté par la foi – interprétation –, devient non seulement révélatrice mais transformante. Elle agit dans – et non pas sur – le monde – c'est l'intervention – en réponse aux cris du monde et à l'appel de la tradition. Son langage est alors geste. « *En d'autres termes, il n'y a pas de révélation au sens fort sans conversion personnelle et inauguration d'une nouvelle pratique éthique et sociale* » (Geffré, 1983 : 59).

L'action – l'intervention – sous ses diverses formes devient alors à son tour parole révélatrice. Sous forme imagée, elle peut se comprendre à la fois comme enracinement de la démarche de théologie pratique dans le terreau du monde, comme son mode d'incarnation, et à la fois comme fruits portés par la même démarche et redonnés au monde.

Selon la formule de Geffré, le Dieu des chrétiens est le « *Dieu de la promesse qui tourne l'homme vers un avenir inédit* » (Geffré, 1983 : 184). Mettre en lumière la révélation, déployer le sens porté en elle, comprendre et dire la Révélation chrétienne, c'est la situer dans la lignée de la Promesse. C'est aussi annoncer cette Promesse. Le nouvel horizon de sens ouvert par le processus *d'observation*,

d'interprétation et d'intervention s'explique ici comme *prospective*. La *prospective*, comme dans toute recherche, resitue les nouveaux acquis dans un contexte plus large, soulève les questions nouvelles, suggère des pistes de nouvelles recherches. Elle relance. Elle remet en route. Elle reprend les acquis de la démarche en leurs perspectives prophétiques et eschatologiques.

Paradigmes de la recherche

La théologie pratique telle qu'elle est décrite ici procède en ses différents moments – *observation, interprétation, intervention et prospective* – d'une ontologie postpositiviste incarnée dans un réalisme historique (Guba et Lincoln, 1994). Elle affirme que le donné réel, en tant qu'authentique, se situe dans un horizon de sens qui appartient lui aussi au réel, même s'il n'est appréhendé qu'imparfaitement. La théologie pratique est consciente à la fois de la vérité de ce qu'elle cherche et de l'imperfection de ses moyens. Elle reconnaît une part de mystère et d'indicible dans la réalité vers laquelle elle ne cesse pour autant de tendre. Elle affirme la réalité d'un Mystère irréductible et indicible qui la dépasse, en même temps qu'elle mise sur la démarche herméneutique pour s'approcher de ce Mystère présent au monde et révélé dans le monde. Pour ce faire, elle procède d'une épistémologie transactionnelle en quête d'une vérité qui dépasse le pur subjectif. Elle pose ouvertement les valeurs sur lesquelles elle fonde ses avancées lorsqu'elle recourt à la tradition. Elle situe la nouveauté de son apport sous le mode de la révélation plutôt que de la création, se distinguant par là des autres méthodes qualitatives. En ce qui concerne sa méthodologie, la théologie pratique procède selon une herméneutique de type

phénoménologique et ontologique. C'est à ce niveau qu'elle s'apparente le plus aux recherches de type constructiviste. Elle fait encore appel à une diversité de langages propres à sa fin, en particulier le langage métaphorique et symbolique et toute la dimension poétique dont il est porteur. Le langage métaphorique ou poétique est en effet bien ajusté à la fonction de dépassement de l'*observé* au sens qu'il révèle. « *Le langage revêt une fonction poétique toutes les fois qu'il déplace l'attention de la référence vers le message lui-même* » (Ricoeur, 1986 : 27). Il permet d'évoquer certains traits de la réalité du monde autrement inexprimables.

Étapes de la méthode

Il s'agit maintenant de procéder au développement opérationnel des étapes de la méthode de théologie pratique qui seront utilisées en vue de l'établissement de repères pour une spiritualité d'enfants d'âge préscolaire. Les étapes seront présentées séparément, soit : *l'observation et l'interprétation*. Bien que ces étapes soient décrites de façon linéaire, de façon pratique, elles s'imbriquent les unes dans les autres dans un mouvement dialogique de reprise entre le dire, la geste et le sujet (les enfants) d'une part, et l'horizon de sens proposé par la tradition chrétienne. Il ne s'agit là que d'une application particulière de l'approche herméneutique.

Observation

Préliminaires. L'observation s'intéresse à un dire, à une geste, et à un sujet. Pour bien comprendre, bien interpréter, pour bien saisir ce dire, avant même de chercher à

rendre compte du sens de ce qui s'exprime dans l'observation, il faut commencer par accueillir avec ouverture, il faut commencer par écouter.

Le dire désigne la constitution existentielle et le parler son aspect mondain qui tombe dans l'empirie. C'est pourquoi la première détermination du dire n'est pas de parler, mais le couple écouter – se taire. (...) Mon premier rapport à la parole n'est pas que je la produise, mais que je la reçoive (Ricoeur, 1986 : 104).

Cette remarque est fondamentale. Il ne sera jamais assez dit combien l'ouverture à l'autre, au neuf, à ce qui se dit en paroles et en gestes est fondamentale à toute rencontre, à toute relation, à tout dialogue, et donc préalable à toute tentative de compréhension et d'interprétation. La pratique montre que ce n'est pas toujours le cas lorsqu'il s'agit des enfants. Dans l'intention sincère de comprendre et d'éduquer affectueusement les petits enfants, le réflexe est toujours présent de chercher à penser à leur place, au lieu de s'ouvrir à ce qu'ils expriment réellement, de chercher à voir de leurs yeux. L'observation devra donc écouter, en cherchant peut-être à s'inspirer justement de l'attitude des enfants pour qui tout – ou presque – porte ce caractère de nouveauté.

Cette attitude est non seulement nécessaire d'un point de vue méthodologique, mais sciemment porteuse de sens au niveau théologique et pastoral. Elle se fonde sur la capacité d'avoir foi en l'autre. Est-il possible, sans naïveté, dans une quête d'authenticité dans la différence, de croire en l'enfant d'âge préscolaire? Le sujet observateur peut-il véritablement entrer dans cette démarche herméneutique à partir du dire et de la geste de l'enfant d'âge préscolaire? L'œuvre entreprise d'une

interprétation de ce qui se dit par les enfants repose sur un risque pris dans la foi. Elle affirme que là, dans le dire de l'enfant, Dieu se dit.

En cherchant à cerner comment *rencontrer* l'enfant dans un contexte spontané qui soit le plus naturel possible, ma préférence s'est évidemment tournée vers des milieux qui font partie du quotidien de l'enfant. Je ne cherchais pas à rendre compte de questions spéciales – les enfants malades ou encore les réactions des enfants en situation d'apprentissage religieux – mais bien à déceler la dimension du spirituel présente au quotidien. Chez les enfants d'âge préscolaire, deux milieux principaux me sont apparus comme propice à ce genre d'observation : le milieu familial et la garderie. En effet, au Québec, en particulier en milieu urbain, la plupart des enfants de ce groupe d'âge y passent un nombre d'heures significatif par semaine. Les garderies – les centres de petite enfance – ont été retenues parce qu'elles avaient l'avantage de permettre la rencontre d'un nombre plus important d'enfants. Elles permettaient également d'observer plus fréquemment des interactions entre enfants, alors qu'en famille, le nombre de frères et sœurs est habituellement petit, lorsqu'il n'est pas nul, et que la différence d'âge dans une fratrie est plus marquée. Il est donc plus rare de voir en famille des interactions d'enfants avec leurs pairs. Les centres de petite enfance offraient en outre l'avantage d'une certaine *normalisation* de la présence d'une adulte étrangère puisque les enfants y côtoyaient plusieurs éducateurs avec lesquels ils pouvaient m'associer. Une observation en milieu familial aurait nécessité un cadre nécessairement plus artificiel. Elle aurait par contre pu mieux

rendre compte des relations parents-enfants que ce qu'il a été possible de faire ici, la présence des parents se limitant à l'arrivée et au départ de leur enfant au centre, et quelquefois à une brève conversation avec les éducateurs.

Il s'agit donc de déceler l'expérience du spirituel porté par l'agir des enfants, leur geste, et reconnue dans leurs expressions au quotidien, dans les centres de petite enfance. D'emblée, la méthode d'interviews a dû être éliminée: le risque d'influencer les enfants, de guider leur réponse est trop grand. L'enfant d'âge préscolaire est encore inapte à percevoir et à expliciter son expérience intérieure propre. Il a fallu chercher une approche qui favorise, par un climat d'accueil et d'ouverture, une expression plus libre et spontanée de l'enfant.

Il faut encore souligner que contrairement à ce qui se fait fréquemment en théologie pratique, soit par exemple dans l'étude d'une pratique spécifique ou de l'expérience d'un événement portant nécessairement sur le passé, si rapproché soit-il, la recherche ici entreprise, puisqu'elle s'intéresse au vécu quotidien, porte sur une expérience en quelque sorte *immédiate*. Comme l'univers avec lequel l'enfant interagit, cette expérience demeure en constante évolution, alors que l'enfant lui-même est en constante croissance. Cette *immédiateté* en mouvance et en croissance doit être prise en considération. Ce travail ne porte pas sur ce qui est advenu à l'enfant; il s'ouvre à l'enfant *en train d'advenir* dans ce qu'il exprime.

Encore un mot pour faire remarquer que malgré toutes ces considérations, une grande part de l'expérience spirituelle de l'enfant reste inaccessible. D'une part, ce qui se dit, ce qui se fait, ne pourra toujours que pointer dans la direction de son sens. Le sens ne se possède pas : il se révèle. D'autre part, l'enfant restera toujours autre, dans sa personne, voire dans sa proximité intuitive et affective, et c'est là une grande richesse. Une richesse aussi nécessaire à la rencontre que la rupture est nécessaire à l'herméneutique. Sans altérité, il n'y a plus de dire possible, plus de sens.

Approche. L'écoute dont il est question ici dépasse largement les mots entendus ou les gestes vus. Elle s'établit sur un mode empathique et met en œuvre une certaine part d'intuition de façon à déceler, à reconnaître les sentiments et les mouvements intérieurs de l'enfant. Cette écoute ne cherche pas *chez* l'autre ce qui est caché, puisqu'elle deviendrait alors envahissante et ne respecterait pas ses propres fondements éthiques. Elle cherche plutôt à ouvrir un espace pour que l'autre puisse se dire et advenir au monde. Lorsque cette pratique se vit avec des adultes, la parole tient une part importante grâce aux reflets de l'accompagnant, afin que vienne à la conscience ce qui cherche à s'exprimer. Avec les petits enfants, j'ai voulu respecter les modes d'expression plus gestuels et moins verbaux et je me suis souvent vue imiter un faciès, retourner un sourire ou un regard interrogateur, une attitude, etc., mais sans hésiter à parler lorsque le besoin s'en faisait sentir.

Prise de notes. Bien qu'elle procède par mode empathique et que l'intuition puisse lui être fort utile, l'observation, pour être vérifiable et authentique, sans être de type spéculatif, se doit de s'appuyer sur ce qui se perçoit par les sens. Une prise de notes riche du détail de ce qui a été vu, entendu, et senti sera ici appropriée. J'ai privilégié la méthode des comptes rendus intégraux – *verbatim* – rapportant dans le détail des situations d'enfants seuls ou en relation avec ses pairs, ses parents ou ses éducateurs, en particulier les attitudes, les réactions physiques, les paroles et le contexte immédiat de la situation. Les questions classiques *qui, quoi, où, quand* et *comment* ont été retenues comme repères utiles pour situer le cadre des situations. La question *pourquoi* s'apparentant plus à l'interprétation a été considérée avec réserve dans la prise de notes, sous forme de questions plutôt que d'affirmations.

Les situations notées ont été retenues sans discriminations volontaires, selon le fil du souvenir récent de la période passée avec les enfants, un peu à la manière d'un filet de pêche, si l'on peut dire. Certaines situations ont laissé une impression plus forte, un souvenir plus vif en moi. Dans cette première étape du travail, je me suis astreinte à noter le détail de ces situations avec plus de rigueur, de façon à mieux rendre compte de ce qui était alors présent.

Les distinctions d'âge, de sexe, d'origines ethniques, d'appartenances religieuses ou d'environnement social et familial n'ont été retenues que dans une perspective

globale, de façon à mieux situer la population à laquelle appartiennent ces enfants plutôt que dans le but de différencier la spiritualité des uns ou des autres.

Un dernier commentaire pour clarifier l'utilisation d'un grand nombre d'instantanés. N'y aurait-il pas eu avantage à creuser plus souvent une interaction ou à développer plus longuement le contenu d'une activité? La brièveté de certaines expressions d'enfants apparaît plus propre à questionner l'observateur qu'à lancer sur une piste assurée. Et c'est peut-être justement l'une des caractéristiques particulières à l'observation d'enfants de cet âge. Les petits enfants sont très changeants, rapidement ils peuvent passer d'un sentiment à l'autre, d'une sensation à l'autre. Leur manière d'embrasser le réel est plus circulaire, faite de multiples retours, et menée par l'intuition. Ils peuvent recommencer plusieurs fois la même activité sans se lasser. Ou bien alors que l'on croyait leur question résolue puisqu'ils étaient repartis jouer à autre chose, ils reviennent à l'assaut, dans une sorte de va-et-vient. L'écoute attentive des enfants exige de l'observateur d'affiner cette sensibilité à leur *mouvement intérieur* incessant, de façon à limiter les pressions exercées sur ce mouvement, d'autant que le spirituel semble intimement lié à celui-ci. Le résultat peut alors apparaître comme une suite d'événements très brefs et décousus. En réalité, le fil de trame est à trouver non pas dans la continuité d'une conversation, comme chez des adultes, mais bien dans la *qualité* de ce mouvement intérieur.

Interprétation

Préliminaires. Il a déjà été dit que l'interprétation concerne le *sens* de ce qui est observé. Le défi de l'interprétation sera dans cette recherche de déceler en quoi et comment le dire et la geste du quotidien des enfants d'âge préscolaire rencontrés dans des centres de petite enfance sont signes de la dimension spirituelle qui les habite. À même ce quotidien ordinaire, qu'est-ce qui relève du spirituel, qu'est-ce qui l'évoque, le révèle? Ce n'est pas le théologien qui crée ce sens, mais sa démarche vise à le mettre en lumière. « *Nous sommes renvoyés à une herméneutique première, ontologique, qui oblige le théologien à se poser comme héraut d'un sens qu'il a moins à justifier qu'à expliciter, puisqu'il s'y trouve déjà impliqué* » (Ménard, 1993: 89-90).

L'interprétation propose, dans sa lecture spécifique des observations, une direction au regard, en même temps qu'elle garde le chercheur en mouvement. Dès le départ, elle reconnaît qu'elle ne peut s'identifier avec ce qu'elle cherche à dévoiler. Il n'y a pas identité entre l'observé et l'interprété. Elle se rappelle « *qu'aucun langage conceptuel n'est en mesure de circonscrire la pensée de façon absolue* », et admet son « *caractère irrémédiablement inadéquat* » (Ménard, 1993: 92). En même temps, l'interprétation permet de mieux percevoir la portée véritable d'une geste, d'un dire; elle offre une clé à la rencontre authentique de l'autre dans la différence. Loin d'être dispensée d'une réflexion authentique, elle est conviée à un travail plus explicite et plus rigoureux, en même temps que plus périlleux.

Qu'il soit encore répété que ce travail vise d'une part à tenir compte, dans un profond respect, de la réalité de la grande diversité des expériences et des cultures religieuses des personnes rencontrées, en même temps que sa lecture théologique se situe dans une perspective positivement chrétienne et catholique.

Approche. Pour atteindre son but, la lecture théologique propre à cette recherche doit se faire attentive à l'esprit des enfants, à leur vitalité ou à leur silence, à ce qui les habite et les meut intérieurement. Une fois les observations recueillies, l'interprétation procède d'un jeu d'associations et d'une exploration des analogies suggérées par les différentes situations. Il est entendu que cette recherche n'a rien d'une étude comparative. Comme pour toute recherche phénoménologique, il s'agit plutôt de saisir les structures transcendantes de l'être des enfants, non pas à partir de grilles d'analyse, mais bien à partir de leurs expressions du quotidien comme signes du spirituel. Il s'agit d'interpréter, non pas un ouvrage rédactionnel, mais bien une parole vécue et donnée dans les situations recueillies du quotidien des enfants. Il s'agit, en quelque sorte, de l'herméneutique d'une parole – geste et dire – plutôt que d'un texte. L'interprétation de cette parole doit tenir compte de toute la distance entre l'univers intérieur exprimé par les enfants d'âge préscolaire et celui des adultes à qui cette parole est adressée.

Les critères de vérité de l'interprétation deviennent primordiaux dans un tel contexte.

Cette recherche étant de type qualitatif, un premier critère de vérité consiste à

s'assurer que l'interprétation est fondée sur l'observation. Bien que l'interprétation possède, en quelque sorte, sa propre autonomie, elle ne peut évidemment se déployer sans l'observation. Une interprétation vraie évitera deux principaux écueils : celui de rester prisonnière de l'observation, de ne pas s'ouvrir au sens proposé par elle, ou celui de se détacher complètement de l'observation, de se couper de sa propre racine. À ce titre, observation et interprétation sont indissociables. Toute la démarche procède d'un aller-retour constant entre le donné et le sens dévoilé.

La vérité de l'interprétation peut encore se vérifier dans sa fécondité. Une interprétation qui ouvre d'autres avenues de réflexion ou d'autres pistes d'observation sera considérée féconde. Non seulement elle dévoile le sens de l'observation mais elle devient elle-même porteuse de sens. Elle entre en quelque sorte en *résonance* avec l'observation et enrichit le mouvement dialogique entre ce qui est observé et ce qui est interprété. Ce phénomène s'illustre facilement, lorsqu'il est question d'intervention, dans la dynamique des reflets. Dans la relation accompagnant-accompagné, les mots peuvent remplir le rôle de mise en forme de ce qui déjà est. Il y a suggestion d'interprétation, de la part de l'accompagnant. Or lorsqu'il entend verbaliser ou simplement répéter ce qu'il cherche à exprimer, l'adulte est naturellement relancé dans son expression de lui-même. Si ce qu'il entend n'est pas juste, mais qu'il est en relation de confiance, il reprendra spontanément la formulation pour l'ajuster à la réalité qui cherche à se dire. Le travail herméneutique du dévoilement de la vérité du sens est mis en œuvre.

Cependant, les enfants ne possèdent pas encore la capacité sémantique et intellectuelle pour s'engager dans ce processus. Ils ne sont donc pas en mesure de réfuter un reflet mal ajusté ou une affirmation qui ne leur correspond pas. Mais pour autant qu'ils se sentent en confiance, eux aussi s'engagent spontanément et à leur manière dans ce processus de recherche d'une expression ajustée à leur expérience. Ils reposent alors patiemment et souvent la même question ou encore deviennent silencieux. Leur expression faciale ou leur attitude seront alors précieuse pour chercher à déceler la réaction d'ouverture ou de fermeture qui s'en suit, de manière à s'assurer d'avoir bien saisi ce qu'ils cherchent à révéler. Dans ce cas, la vérification de l'interprétation se trouve mise en œuvre dès l'étape de l'observation. Une fois de plus, interprétation et observation sont intimement liées.

D'autre part, puisqu'elle puise à même la grande Tradition théologique chrétienne, cette démarche portant sur la spiritualité des enfants s'inscrit dans cette recherche plus vaste de la Vérité que constitue le travail de tous les chrétiens, et en particulier des théologiens. Dans cette recherche, l'interprétation prend racine et ouvre sur ces deux mondes, celui des enfants et celui de la théologie spirituelle.

Conclusion

Depuis le départ, il a d'abord été question de spiritualité, de ce que ce terme peut signifier aujourd'hui, et de quelques repères qui peuvent aider à la reconnaître. La spiritualité, comme mode d'être, ne saurait se décrire qu'en tenant compte de trois éléments complémentaires : la personne humaine, l'Absolu – Dieu, et la relation qui

unit les deux. La spiritualité a été présentée comme nécessairement incarnée, transcendante et relationnelle.

Il a ensuite été question des enfants d'âge préscolaire. Avant de pouvoir être attentif au témoignage de leur vie spirituelle dans le quotidien, il a été question des caractéristiques de leur univers intérieur, des défis posés à leur jeune âge, de la vie qui les habite. La conscience relationnelle a été soulevée comme piste importante pouvant mener à une meilleure reconnaissance de leur spiritualité. Différents *sens spirituels* – sens du présent, sens du mystère et sens des valeurs – observés chez les enfants plus âgés ont également été proposés à la réflexion.

La méthode de la théologie pratique a été choisie comme approche susceptible de répondre aux besoins de cette recherche portant sur la spiritualité des enfants, à la fois parce que son effort de dévoilement de sens correspond au dynamisme intrinsèque à la spiritualité et parce qu'avec le plus grand respect sa démarche vise à reconnaître le sujet sur lequel porte son regard pour ce qu'il est réellement. La théologie pratique est elle-même dynamique, elle est relationnelle. Sur cette base, il est maintenant possible d'amorcer l'étape de l'observation.

CHAPITRE 4 : CADRE D'OBSERVATION

(CO-1, 4,4)⁴ C'est ma première matinée à ce centre de petite enfance. Comme je suis arrivée tôt, les enfants ne sont pas encore là. J'examine tranquillement le local. Tout à coup, j'entends des voix, des petits pas. Juanito arrive par derrière moi, en courant à toute allure. Juste vis-à-vis moi, il se met à freiner sur ses bas, comme le font les joueurs de hockey sur leurs patins, et se retrouve allongé sur le côté, par terre, à l'autre bout de la pièce. Sans que je m'y attende, alors qu'il passait ainsi en trombe, il m'interpelle :

- Bonjour! Comment tu t'appelles?

Mais il est déjà loin. Je souris et lui réponds :

- Moi, c'est Elaine.

Il se remet debout, à distance d'environ deux mètres, et bien campé sur ses deux pieds, il me regarde avec de grands yeux. Je continue :

- Et toi?

Il hésite une seconde, puis reprend :

- Moi, c'est Juanito Suarez Costa⁵.

Caroline l'avait suivi d'un pas ferme, par derrière, avec une peluche plutôt flasque, presque aussi grand qu'elle. C'est à ce moment qu'elle décide de prendre la parole, en me faisant face, elle aussi.

- Et ça, c'est Tigrou, dit-elle en me montrant d'une main le tigre en peluche qu'elle enserre de l'autre bras. Il est plus petit que moi! Je l'ai eu à Noël!

⁴ Pour plus de clarté, toutes les situations relevées sous formes de comptes rendus intégraux seront identifiées et numérotées selon la section à laquelle elles appartiennent dans le texte. Ainsi, « CO » réfère au présent chapitre: Cadre d'observation. Les numéros suivent selon l'ordre habituel. Il s'agit d'une première situation. L'âge des enfants est ensuite indiquée dans l'ordre de leur apparition dans le texte.

⁵ Tous les noms sont fictifs.

CHAPITRE 4 : CADRE D'OBSERVATION

(CO-1, 4,4)⁴ C'est ma première matinée à ce centre de petite enfance. Comme je suis arrivée tôt, les enfants ne sont pas encore là. J'examine tranquillement le local. Tout à coup, j'entends des voix, des petits pas. Juanito arrive par derrière moi, en courant à toute allure. Juste vis-à-vis moi, il se met à freiner sur ses bas, comme le font les joueurs de hockey sur leurs patins, et se retrouve allongé sur le côté, par terre, à l'autre bout de la pièce. Sans que je m'y attende, alors qu'il passait ainsi en trombe, il m'interpelle :

- Bonjour! Comment tu t'appelles?

Mais il est déjà loin. Je souris et lui réponds :

- Moi, c'est Elaine.

Il se remet debout, à distance d'environ deux mètres, et bien campé sur ses deux pieds, il me regarde avec de grands yeux. Je continue :

- Et toi?

Il hésite une seconde, puis reprend :

- Moi, c'est Juanito Suarez Costa⁵.

Caroline l'avait suivi d'un pas ferme, par derrière, avec une peluche plutôt flasque, presque aussi grande qu'elle. C'est à ce moment qu'elle décide de prendre la parole, en me faisant face, elle aussi.

- Et ça, c'est Tigrou, dit-elle en me montrant d'une main le tigre en peluche qu'elle enserme de l'autre bras. Il est plus petit que moi! Je l'ai eu à Noël!

⁴ Pour plus de clarté, toutes les situations relevées sous formes de comptes rendus intégraux seront identifiées et numérotées selon la section à laquelle elles appartiennent dans le texte. Ainsi, « CO » réfère au présent chapitre: Cadre d'observation. Les numéros suivent selon l'ordre habituel. Il s'agit d'une première situation. L'âge des enfants est ensuite indiquée dans l'ordre de leur apparition dans le texte.

⁵ Tous les noms sont fictifs.

L'heure des présentations est effectivement venue. Il est temps d'aborder la partie pratique de la recherche et de faire la connaissance des enfants. Les deux prochains chapitres sont consacrés à l'observation : le premier relèvera le cadre d'observation, les temps, les lieux, les personnes impliquées; le second chapitre présentera les expressions d'enfants proprement dites et offrira une première tentative de regroupement des observations.

Les pages de ce chapitre seront consacrées à la présentation des groupes-classes, des éducatrices et de l'observatrice, de même qu'à la description des espaces physiques et des temps d'observation dans les milieux retenus. Des détails pertinents seront également donnés quant au déroulement de l'observation, à l'approche choisie et à la réaction de quelques enfants face à la présence de l'observatrice. Même si ces divers éléments seront d'importance secondaire au moment de l'interprétation, ils serviront de cadre contextuel assurant un minimum de répétabilité à la démarche.

Les groupes d'enfants et les adultes-éducateurs

Sur quatre milieux sollicités et regroupant spécifiquement des enfants de trois à six ans, trois milieux différents ont accepté de participer à la recherche. Les trois ont été retenus pour l'observation systématique des enfants. Il s'agissait de deux centres de petite enfance en milieu public : un centre en milieu communautaire et un centre intégré à un milieu d'enseignement. La troisième classe relevait d'une institution privée. Le quatrième milieu était également un centre de petite enfance privé. La

direction de ce dernier centre avait montré beaucoup d'ouverture et d'intérêt pour le projet qui a cependant été refusé par les parents. La raison donnée fut une certaine réserve face au sujet de la recherche : la spiritualité. Pour assurer l'anonymat des enfants, chaque centre sera simplement identifié par une lettre.

Centre de Petite Enfance (CPE) - A. À ce centre de petite enfance, quatorze enfants appartenaient officiellement au groupe d'âge ciblé. Trois autres enfants connus de la classe et qui avaient occasionnellement participé aux activités ont été inclus dans l'observation. Ces enfants étaient du même groupe d'âge. Situé dans un quartier cosmopolite de Montréal, la classe observée regroupait des enfants issus de familles de niveaux d'éducation variés et d'origines ethniques très diverses. Les enfants du groupe étaient originaires ou issus de familles provenant du Canada – francophone – d'Amérique du Sud, des Antilles, d'Asie, d'Europe de l'Est et de l'Ouest et du Moyen-Orient. Leur langue maternelle pouvait être le français, l'anglais ou une autre langue. L'appartenance religieuse des familles n'était pas connue. Un enfant a cessé de fréquenter le centre après seulement quelques visites – Furgence.

Trois adultes-éducateurs se sont partagé la responsabilité du groupe à raison de deux personnes par demi-journée.

CPE - B. Ce centre de petite enfance desservait plusieurs classes d'enfants de un à cinq ans, séparées par groupes d'âge. La classe observée correspondait au groupe des

trois et quatre ans. Seize enfants de trois et quatre ans formaient le groupe en question. Une majorité d'enfants était d'origine canadienne – francophones et anglophones. Le groupe comptait également des enfants originaires ou issus de parents originaires d'Amérique du sud, des Antilles et du Moyen-Orient. La langue maternelle des enfants pouvait être le français, l'anglais ou une autre langue. Les enfants étaient issus de familles chrétiennes ou traditionnellement chrétiennes sans pratique religieuse, ainsi que de familles juives et islamiques.

Tout comme pour le centre précédent, trois adultes-éducateurs se sont partagé la responsabilité de la classe, à raison de deux personnes présentes en tout temps. Pour la collation ou pour certaines activités, les éducateurs se séparaient le groupe en deux, formant des tablées d'environ huit enfants chacune. Lors des sorties dans la cour d'école, différentes classes du centre étaient réunies de sorte que le nombre d'enfants et d'éducateurs était augmenté. Jusqu'à trois classes partageaient la même cour.

CPE - C. Plus de 34 enfants du groupe d'âge ciblé ont été observés dans la classe francophone observée. Les enfants étaient originaires ou issus de familles originaires du Canada – francophones et anglophones – d'Asie, d'Europe de l'Est et de l'Ouest et du Moyen-Orient. Leur langue maternelle pouvait être le français, l'anglais ou une autre langue. L'appartenance religieuse des familles n'était pas connue. En cours

d'observation, la direction du centre a demandé à un parent de retirer son enfant qui avait du mal à s'adapter – Dorothée.

Quatre adultes-éducateurs se partageaient les temps de présence et les responsabilités de classes. Certaines activités étaient faites en grand groupe et animées par une seule personne, les autres restant présentes. D'autres activités étaient dirigées en petits groupes d'une huitaine d'enfants. Un adulte accompagnait alors chacun des quatre petits groupes. La classe comportait trois groupes de prématernelle et un groupe de maternelle.

La liste des enfants et des adultes-éducateurs cités dans les observations est présentée en page suivante, figure 2. L'âge des enfants complète le tableau.

Enfants	Alexa – 4	Dorothée – 2 ½	Liu – 3	Rébecca – 4
	Alexandre – 4	Furgence – 3	Loïc – 5	Romain – 3
	Anne-Laure – 5	Gustave – 2 ½	Lorenzo – 4	Sheng-Long – 3
	Arnaud – 3	Gwanaëlle – 4	Lukja – 3	Sun – 3
	Basile – 3	Hüsünü – 6	Lysandre – 4	Sven – 5
	Bo – 3	Irène – 4	Maguelone – 3	Thomas – 4 ½
	Bruno – 4	Jean-Guilherme – 3	Maryam – 3	Véronique – 4
	Carla – 3	Jean-Noël – 4	Minh – 6	Vincent – 4
	Caroline – 4 ½	Josiane – 3	Naïma – 3	Violaine – 2 ½
	Charlotte – 4	Juanito – 4 ½	Nathanaël – 5	Virginie – 4
	Clorinda – 3	Kevin – 3	Nelly – 3	Vreni – 5
	Cyrille – 3	Krystel – 5	Nicole – 4 ½	Yvonne – 3
	Dieudonné – 3	Laura – 3	Paulette – 3	
	Dominique – 3	Lina – 6	Pierre-Louis – 4	

Liste des noms fictifs et âges des participants

Figure 3

Les temps de l'observation

Chaque milieu compte au moins trente heures d'observation à raison d'environ trois heures par semaine pour une durée de dix semaines consécutives. Un centre a été visité à l'automne, le second à l'hiver, et le troisième au printemps de la même année. Dans les trois milieux, le programme d'activités se déroule tout au long de l'année scolaire. Tous les groupes sont formés en septembre, et à moins d'exception, les enfants commencent tous l'année ensemble.

CPE – A. Ce centre organisait ses services à la demi-journée. Il offrait une possibilité de trois demi-journées d'activités par semaine à son groupe de trois à cinq ans, soit les lundis, mercredis et jeudis, de 13h à 16h30. La plupart des enfants participaient à deux ou à trois demi-journées par semaine. Les observations ont été recueillies les mercredis après-midi.

L'horaire des activités était plutôt flexible, tout en comportant de grands repères très réguliers. À l'arrivée, jeux libres : casse-têtes, *Légos*, jeux moteurs, coin maison, plasticine, selon l'intérêt des enfants. Plusieurs de ces jeux avaient habituellement lieu simultanément, les enfants s'occupant seuls ou en petit groupe allant d'ordinaire de deux à quatre. La période des jeux libres permettait aux enfants d'arriver à la garderie, d'enlever bottes et manteaux et de s'intégrer graduellement à l'atmosphère de la classe pendant que le parent pouvait échanger brièvement avec l'éducatrice. Une chanson amorcée par l'éducatrice signalait la fin des jeux et l'heure du

rangement. Les enfants s'assoiaient ensuite en cercle, puis venait le moment des comptines et des chansons. Plusieurs d'entre elles comportaient des mouvements simples et répétitifs favorisant la coordination. Une fois les comptines terminées, venait l'activité bricolage : les enfants apprenaient à utiliser des ciseaux, de la colle, à suivre des pointillés ou des traits sur une feuille avec leur crayon, sans oublier le coloriage! Suivait le temps des toilettes, lavage de mains, et abreuvoir, puis la collation. La plupart du temps, les enfants avaient encore accès à un autre local au sol recouvert d'un épais tapis matelassé, idéal pour sauter, courir, et tomber sans se faire mal. Les enfants y engageaient des courses libres ou avec des consignes simples. L'éducatrice suggérait par exemple aux enfants de ramasser rapidement des balles en mousse qu'elle identifiait à des pommes. Le tout pouvait durer de trois quarts d'heure à une heure. Essai de temps de relaxation avant de partir, et retour au local de bricolage pour la lecture d'un conte. Les enfants pouvaient ensuite continuer à regarder des livres ou à jouer librement en attendant le retour des parents.

Durant l'un des après-midi d'observation, le groupe d'enfants a pu se rendre à un parc du quartier pour s'amuser dans le sable. La température et surtout la distance à parcourir n'ont pas favorisé la reprise de cette activité.

CPE – B. Les enfants de ce groupe se côtoyaient quotidiennement, c'est-à-dire cinq jours entiers pas semaine. L'observation s'est d'abord tenue le jeudi matin, puis le mercredi matin, de 8h30 à 11h30.

Là aussi, les activités étaient assez régulières de semaine en semaine. Au début de la journée, arrivée des enfants et jeux libres pendant que les parents en profitaient pour parler aux éducateurs ou saluer d'autres enfants. Ici, le temps de l'arrivée se prolongeait plus que dans les autres centres observés. Il pouvait facilement durer jusqu'à 9h30, à moins qu'une activité rythmique n'ait été prévue ce jour-là.

Après les jeux libres, rangement des jouets, toilette et lavage de mains. Les enfants se mettaient ensuite à table pour l'heure de la collation. Une fois la collation terminée, le jeudi, à quelques reprises, les enfants s'assoient en cercle pour une activité *comptines et chansons*. Selon la température, l'opération *habillage, manteau, bottes, chapeau* ou bien l'opération *crème solaire* pour chaque enfant, en vue de la sortie extérieure, occupait inévitablement un certain temps. Une période variant de 30 minutes à une heure était ensuite passée dehors, dans la cour. Au cours de l'un des avant-midi, le groupe d'enfants que je côtoyais a pu faire une petite randonnée sur un terrain boisé. Au retour du temps à l'extérieur, nouveau lavage de mains, etc., puis un conte est proposé dans le coin lecture, juste avant le repas.

Les mercredis, vers la fin de la période d'observation, une activité rythmique a pu être donnée, grâce au nouveau professeur engagé pour cela. Sur une musique enregistrée, le plus souvent accompagnée par des paroles de comptines, le professeur guidait les enfants dans des gestuelles adaptées à leur âge. Pour assurer un meilleur

suivi, le groupe était alors divisé en deux, et l'autre moitié bénéficiait d'un temps de jeux libres dans une autre classe. Après l'activité rythmique, jeux à l'extérieur, puis le repas.

CPE – C. Les observations de ce centre avaient lieu les mercredis, habituellement de 8h30 à 11h45. Les enfants de cette classe se côtoyaient quotidiennement, à raison d'au moins 7 heures par jour, l'école étant ouverte de 7h30 à 18h. Plusieurs des enfants bénéficiaient des heures de jeux libres en dehors des heures de classe. Les activités dirigées avaient lieu de 8h30 à 16h, incluant un temps pour une sieste d'environ une heure trente, après le dîner. Règle générale, les parents n'entraient pas dans la salle de classe mais saluaient et embrassaient leurs enfants à l'extérieur.

Dès 8h30, les enfants rangeaient les jeux et se plaçaient sur le grand cercle dessiné au sol. Les éducatrices y amorçaient des comptines et des chansons, des enfants étaient invités à *compter* les garçons et les filles présents dans la classe. Chacun pouvait aussi raconter un événement spécial, un souci ou quelque chose qu'il voulait dire au groupe.

A quelques reprises, le matin, s'est tenue la présentation d'une activité éducatrice particulière. Elle avait lieu soit en grand groupe, dans le cercle, ou en petits groupes dans les coins de classes.

Normalement, au début de la matinée, le grand groupe se séparait en petits groupes qui occupaient les coins de la classe. D'autres enfants s'absentaient pour le cours de ballet. Dans les coins de classe, les enfants identifiaient le jour, le mois et la saison sur un calendrier prévu à cet effet. Selon les capacités des enfants, l'éducatrice les faisait compter et nommer des lettres de l'alphabet, trouver la première lettre d'un mot à partir des sons, etc. Chaque enfant pouvait ensuite décider entre un travail sur papier dans son cahier d'activités ou une activité de son choix. Les enfants pouvaient changer d'activité librement, pour autant qu'ils complétaient ce qu'ils avaient commencé et qu'une éducatrice voyait ce qu'ils avaient faits. En fin de matinée : rangement, toilette, lavage de mains et choix d'une histoire lue au grand groupe. Chacun s'installait ensuite à table et une formule ressemblant à une prière était prononcée par la classe, les mains jointes et les yeux fermés :

*(CO-2) C'est ainsi
que nous joignons nos mains
et fermons nos yeux
et disons doucement
merci pour le repas d'aujourd'hui.*

Après le repas venait le temps de la sieste.

Les lieux de l'observation

CPE – A. Au niveau des locaux, selon l'activité proposée, le groupe d'enfants avait accès à l'une ou l'autre de deux salles. Dans l'une des salles, un coin maison, avec

des électroménagers à la taille des enfants, de la vaisselle, des poupées; un coin pour la plasticine, avec une table basse et quelques chaises; un coin *Légos*, un coin cassette, un assemblage de grands cubes en plastique dans lesquels les enfants pouvaient entrer et sortir comme dans un labyrinthe, une tablette haute pour le matériel pédagogique, un évier et un espace caché par un paravent pour ranger des gouaches, un chevalet et un bac de sable. Un cercle était peint sur le sol au milieu de la pièce, près de l'entrée, servant de repère pour permettre aux enfants de s'y asseoir pour certaines activités. Dans l'autre salle se trouvait un coin bricolage, un coin lecture avec des tapis et un présentoir de livres à la vue des enfants, un coin voitures miniatures et un autre coin maison. Une table basse, ronde, permettait à une dizaine d'enfants de s'asseoir, les autres utilisant une table basse demi-circulaire appuyée au mur. Les toilettes, éviers et abreuvoirs sont situés à l'extérieur de ces deux locaux. Les enfants avaient également accès, à certains moments réservés, à une salle au plancher matelassé.

CPE – B. À l'intérieur du local, se trouve un grand espace avec un cercle sur le sol; deux étagères avec des *Légos* de différentes tailles; une grande murale thématique faite par les enfants et qui évolue au fil de la saison. Un espace de rangement est réservé aux éducateurs pour le matériel de bricolage. Tout au fond se trouve le coin lecture avec des tapis. Une petite table basse permet des activités de motricité plus fine, par exemple un bac de petites billes et de pâtes alimentaires. Ailleurs, un coin maison, incluant, ici aussi, le poêle et le réfrigérateur, une penderie avec des

déguisements, de la vaisselle, etc. Le coin dessins et casse-têtes est très fréquenté. Le matériel y est accessible en tout temps et les enfants s'installent sur l'une ou l'autre des deux tables basses rectangulaires à huit places, situées dans le local. Des toilettes sont accessibles directement du local. Un évier bas et un abreuvoir sont également situés dans le local. Partout, des dessins et des bricolages d'enfants décorent le local.

Quotidiennement, lorsque le temps le permet, la classe profite de la cour extérieure clôturée. Au début de l'observation, la cour était complètement enneigée. Des corridors dans la neige, des glissades, des buttes y avaient été construites. Presque au centre de ce terrain assez grand pour qu'une cinquantaine d'enfants puisse y jouer très confortablement, était installé un module en bois comportant glissade, escalier, portes, balcon, petit toit et autres constructions favorisant la motricité de l'enfant. En hiver, certaines des sections étaient démontées mais peu importe la saison, les enfants de toutes les classes y passaient beaucoup de temps. Avec la fonte de la neige qui a été étonnamment rapide, se sont ajoutés des balançoires et deux bacs de sable.

Il pourra être utile de savoir que ce centre préparait un grand déménagement qui eut lieu une dizaine de jours après ma dernière observation. Graduellement, une partie du matériel de classe était mise en boîtes, les meubles et étagères identifiés, numérotés. Les enfants étaient informés du déménagement et questionnaient quelquefois les éducateurs sur telle ou telle nouvelle étiquette ou pour savoir « *quand*

est-ce qu'on déménage? » Environ trois semaines avant la date fatidique, un adulte-éducateur a dessiné un grand calendrier et l'a placé sur une colonne, à la hauteur des enfants. Ces derniers venaient souvent y compter les jours qui restaient avant l'événement; un ou deux enfants ajoutaient de la couleur aux journées passées.

CPE – C. Le local du centre avait à peu près la forme d'un rectangle de dimensions plus importantes que les deux autres classes décrites. Au centre de la pièce, un cercle était peint sur le sol, assez grand pour que plus d'une trentaine d'enfants puissent s'y asseoir. Quatre tables basses rectangulaires à huit places entourent le cercle. Le long des murs, des étagères à hauteur d'enfants avec des activités éducatives. Une étagère sert de bibliothèque. Sur une dernière étagère se trouve une poupée, une boîte de *Légos*, quelques blocs de bois et un ou deux autres jouets. Trois coins du local sont aménagés à l'usage des éducateurs. Un demi-cercle est dessiné dans chaque coin, pour permettre aux enfants de venir s'y asseoir, le moment venu. Dans chaque coin, un calendrier, un alphabet, un espace pour la météo du jour et pour la saison, de même que quelques images thématiques. Chaque professeur conserve les cahiers de travaux et de dessins des enfants de son groupe. Dans chaque coin *classe*, des crayons de couleurs, de la colle et des ciseaux sont facilement accessibles aux enfants.

Un second local, plus petit, est utilisé par la classe de maternelle. On y trouve une table ronde où huit enfants peuvent s'asseoir. Près de l'entrée, la table du professeur,

avec les cahiers des enfants et les travaux à faire. Le long des murs, des étagères avec du matériel éducatif différent de celui du local précédent et adapté à l'âge des enfants. Des crayons de couleurs, de la colle et des ciseaux sont accessibles à tous. Un abécédaire, et une carte du système solaire décorent les murs, de même que quelques images thématiques. Les toilettes, éviers et abreuvoirs sont situés à l'extérieur de ces deux locaux.

Dans chacune des deux salles, une petite table et deux chaises sont installées pour permettre aux enfants de prendre une collation à tout moment de la journée, en autant qu'une place est libre. De l'eau, du lait et des biscuits secs y sont toujours disponibles, le matin. À plusieurs occasions, un bol de quartiers de pommes y a été ajouté. Les enfants y circulent librement, à tour de rôle.

Déroulement de l'observation

Présence en classe

Les trois centres de petite enfance observés ont montré beaucoup d'intérêt face à cette recherche et ont accordé à l'observatrice une grande liberté d'action dans chacun des groupes. L'observatrice est demeurée en présence des enfants. Cette présence s'est voulue discrète, mais participative. Je m'assoiais par exemple dans le cercle au milieu des enfants et des éducatrices au moment convenu, je participais à la gestuelle des chansons avec tous, je prenais place à table avec eux au moment des bricolages ou des jeux. En même temps, je parlais peu. Il était convenu qu'à titre

d'observatrice, je n'initiais pas d'interaction ni n'intervenais directement auprès des enfants. Je m'intéressais à ce que les enfants faisaient, disaient, exprimaient, avec ouverture et une certaine réserve de façon à ne pas exercer de pression sur eux. L'initiative d'une rencontre exprimée par des gestes ou des paroles était laissée à l'enfant, mais accueillie de telle sorte que je puisse y faire écho. Aucune note n'était prise en classe, de façon à conserver le plus possible un environnement naturel. Les enfants m'associaient à l'équipe d'éducatrices, tout en sachant que je ne l'étais pas.

Quelques enfants ont eux-mêmes spontanément témoigné de la façon dont ils me percevaient. Voici un extrait d'une observation. J'en étais à ma troisième visite à ce centre.

(CO-3, 5, 5) Au moment où j'entre dans la classe, l'adulte-éducateur n'est pas encore là. Des filles de la classe (elles sont quatre) s'approchent de moi spontanément et me demandent :

- Est-ce que tu seras notre professeur aujourd'hui?

Quatre garçons sont assis à table et regardent dans ma direction. Ils écoutent eux aussi ma réponse.

- Non...

Je n'ai pas le temps de continuer, l'une des filles reprend :

Krystel - Non! Elle, c'est un professeur qui ne fait rien!

Anne-Laure - Non! C'est un professeur qui écoute!

À l'exception d'un avant-midi lors de ma troisième visite au CPE - B, j'ai noté toutes mes observations en dehors de la classe. Dans ce cas d'exception, les éducateurs avaient mentionné que les enfants avaient l'habitude de côtoyer des étudiants

stagiaires dans la classe et de les voir prendre des notes. Ma méthode a étonné. La possibilité d'écrire sur place aurait eu l'avantage d'économiser du temps de travail mais j'ai préféré poursuivre la démarche telle qu'elle avait été amorcée initialement pour deux raisons principales. Tout d'abord, je souhaitais limiter le plus possible les facteurs pouvant accentuer le sentiment d'une présence étrangère au déroulement normal de la classe. C'est cette raison qui m'a fait préférer une observation participative plutôt qu'une observation passive, assise en retrait dans un coin de la classe. Je suis d'avis qu'à partir du moment où une personne est dans la classe, qu'elle y soit active ou non, elle exerce une influence sur le groupe. Il n'existe pas d'observation neutre. L'observateur fait partie intégrante de l'observation. Il m'a semblé qu'une observation participative s'intégrait de façon plus naturelle au déroulement des activités et risquait moins de biaiser les résultats. J'ai donc favorisé cette approche en cherchant à expliciter le plus lucidement possible le type de présence que j'exerçais dans la classe. Les situations relatées au prochain chapitre en seront les témoins. Une participation active me permettait également de me déplacer librement dans la classe et ainsi d'être témoin de plusieurs situations autrement inaperçues ou de voir une situation avec plus d'une perspective. J'ai également préféré ne pas prendre de notes dans la classe du CPE - B pour conserver une certaine uniformité dans la méthode tout au long de la démarche.

Habituellement, juste après la rencontre avec les enfants, je prenais en notes quelques descripteurs relatifs au déroulement de la période passée avec eux. Plusieurs heures

étaient ensuite réservées à retranscrire sous forme de comptes rendus intégraux, de mémoire fidèle, ce qui avait été vu, entendu, senti durant l'observation. La rédaction se faisait normalement dans les 48 heures suivant l'observation.

Au fur et à mesure des 90 heures d'observation, je constate avoir graduellement pris note d'un moins grand nombre de faits et de gestes des enfants. Parallèlement à cela, j'avais le sentiment d'être de plus en plus témoin de l'expression de la spiritualité des enfants. Graduellement, je crois en être venue à mieux saisir la *qualité intrinsèque* des faits et gestes des enfants. Comme si la spiritualité était à lire à la fois dans le geste, de façon très concrète, et au-delà du geste, dans toute l'attitude qui habite ce geste.

Il m'apparaît intéressant d'apporter cet autre élément de l'observation, soulevé par deux enfants provenant de deux centres distincts. Le premier événement se passe au retour d'un temps passé dehors, au cours de l'une de mes premières visites.

(CO-4, 4) Une fois dans la classe, les enfants remettent des vêtements secs, leurs souliers, vont aux toilettes, se laver les mains, puis s'installent dans le coin lecture. Pierre-Louis a plutôt choisi de s'asseoir à table à côté de moi. Il me regarde avec de grands yeux et finit par me demander :

- Pourquoi tu fais toujours cela?

- Quoi donc?

- Pourquoi tu fais toujours cela?

- Qu'est-ce que je fais toujours?

- Ça. (Du doigt, il me montre mon visage).

- Je souris?

- *Oui...*

- *Parce je suis contente!*

- *Pourquoi tu es contente?*

- *Hmm... parce que... je vais bien! J'aime être avec les enfants. Je suis contente!*

Est-ce que ça t'arrive à toi d'être content?

Il a haussé les épaules, a regardé ailleurs, fait un grand soupir. Puis, sur l'interpellation d'une éducatrice qui n'avait pas entendu notre conversation, il est parti mettre ses souliers.

- Il aime bien jaser quand il ne veut pas faire quelque chose, a-t-elle ajouté.

L'éducatrice avait probablement raison. Pourtant, il ne m'a pas semblé que Pierre-Louis cherchait à tuer le temps. Il semblait y avoir un enjeu inattendu de la conversation : Pierre-Louis, lui, n'était pas content. Voilà une situation où j'aurais aimé mieux éclaircir ce qui l'habitait. Mais revenir là-dessus aurait été artificiel. Une intervention n'aurait pas été appropriée à une bonne observation.

Par contre, il est à noter que, dans un autre contexte, un commentaire du même genre m'avait été fait par Kevin.

(CO-5, 3, 4) Une huitaine d'enfants sont assis à table en train de feuilleter des livres d'histoire. Kevin me regarde. Je lui réponds en souriant. Il s'adresse à Jean-Noël.

- Jean-Noël! Jean-Noël! Jean-Noël!

- Quoi?

Kevin me pointe du doigt et explique d'un air joyeux.

- Elle sourit tout le temps!

L'observatrice est donc apparue à certains enfants comme souriante. D'une façon générale, en ma présence, les enfants observés gardaient leur naturel et montraient

spontanément une certaine confiance. À l'occasion, ils m'ont montré, sans que je les y incite, des marques d'affection.

La prise de notes

Au total, des faits et gestes, des paroles, des attitudes de plus d'une cinquantaine d'enfants ont été recueillis. Tous ces enfants avaient moins de 6 ans. Rendre compte de tout ce qui a été vu, entendu, senti ne serait ni possible, ni utile au lecteur. Une simple synthèse thématique pourrait d'autre part être décevante, ne permettant pas suffisamment de percevoir la dimension qualitative du contenu recueilli. Dans le prochain chapitre, plusieurs *instantanés* de ces rencontres avec les enfants seront présentés. Le corpus du prochain chapitre ne se veut pas limitatif mais vise à être représentatif de l'ensemble de l'observation.

Conclusion

Dans ce chapitre, il a été question du cadre *spatial* et *temporel* de l'observation des enfants d'âge préscolaire des trois classes qui ont participé à la recherche. Le contexte des activités tenues par chacun des centres a été décrit afin de mieux saisir l'atmosphère dans lequel les faits et gestes des enfants ont été recueillis. Un bref portrait des groupes d'enfants et du personnel des centres a été esquissé, laissant entrevoir une vaste diversité d'origines ethniques et d'appartenances religieuses dans un contexte éducatif séculier. Finalement, la pratique de l'observatrice a été située dans son contexte, rendant compte de manière globale de l'approche utilisée.

CHAPITRE 5 : OBSERVATION

Le quotidien des enfants d'âge préscolaire fréquentant un centre de petite enfance constitue le noyau de l'observation dont il est question ici. Les observations ne chercheront à relater ni des paroles ni des comportements extraordinaires ou exceptionnels. C'est dans la sobre mais riche réalité quotidienne que la vie des enfants se déploie. Leur vie spirituelle ne saurait être ailleurs. Au cœur de l'ordinaire du quotidien des enfants, le spirituel se cache ou se donne à lire. Ce qui fera l'objet d'attention de toute l'observation se situe au niveau de la qualité d'être de l'enfant dans l'expérience de son quotidien. Le plus grand défi de cette recherche consiste à demeurer fidèle à ce qui s'exprime de l'être de l'enfant, à son dynamisme, à sa réalité et à son quotidien.

Il serait extrêmement fastidieux et assurément peu utile de reprendre ici de façon systématique les quelques centaines d'événements qui forment la trame de ce quotidien noté en cours d'observation. Déjà, il faut regrouper, classer, associer, distinguer, et admettre que le besoin de clarté invite à un premier regard interprétatif des données. Pour ce faire, des descripteurs ont d'abord été annotés à chacun des instantanés. Un premier essai de regroupement a tenu compte de ces descripteurs. Dans un deuxième temps, en revenant au texte et au souvenir de chaque événement, les regroupements ont été ajustés : d'autres aspects sont ressortis, des incohérences ont été corrigées, des distinctions ont commencé à prendre forme. La démarche a été reprise encore jusqu'à ce qu'elle atteigne plus de précision.

Il a rapidement fallu en venir à l'évidence que chacune des catégories recherchées ne pouvait être exclusive des autres. Dans une situation, c'est le mode d'expression de l'enfant qui attire l'attention; alors que dans une autre, ce sera l'importance de la relation, d'un sentiment ou encore d'une qualité d'être qui ressortira comme point saillant. Il a donc d'abord fallu distinguer ces différents niveaux de regard. Il a fallu également reconnaître l'inégalité des données : toutes les situations ne sont pas aussi parlantes. Tout de même, des lignes directrices sont ressorties.

Tout n'est pas dit à propos des enfants. Cette recherche, de toute évidence, n'est pas exhaustive. De même, toutes les situations ne peuvent être comprises avec la même profondeur : des détails ont pu échapper au regard, à l'oreille, à la sensibilité. La pensée personnelle de l'enfant reste le plus souvent voilée. Puisque les regroupements trouvent principalement leur origine dans l'observation et non dans la simple application de modèles théoriques déjà existants, certains aspects des regroupements pourront paraître manquer, d'autres regroupements seront plus difficiles à situer dans l'ensemble et paraîtront de trop. La tentation serait grande de corriger artificiellement ces incongruités. À cette étape d'observation, ma démarche a plutôt été de reprendre les données de nouveau, de repenser certains regroupements, de façon à rester fidèle au *réel* perçu.

Les regroupements concernent plusieurs niveaux d'observation. Une première distinction se situe par exemple dans le mode d'expression et de perception des enfants : le mode sensible. Une seconde distinction sera d'ordre relationnel. Il a déjà été fait mention de l'importance de la relation chez l'enfant, de sa conscience relationnelle. L'attention sera alors portée non seulement sur ce qui s'exprime, mais sur les personnes en cause et sur la relation de l'enfant avec ces personnes.

La troisième distinction concerne l'enfant comme être sensible et relationnel, dans son appréhension de l'existence, vivant dans le temps et l'espace des événements quotidiens. Ce troisième niveau d'observation sera appelé mode existentiel. Toutes les observations peuvent être regroupées selon les différents modes, selon que l'on observe au niveau sensible, relationnel ou existentiel. Pour éviter les répétitions et pour faciliter la présentation, seules les situations les plus représentatives d'un niveau sont offertes dans chacune des sections.

Pour plus de clarté, le tableau général des données est d'abord proposé. Chacun des *modes d'être* des enfants sera ensuite développé à partir des exemples. La réflexion sur les qualités propres à ces modes d'être appartiendra à la partie interprétation et sera déployée dans les chapitres subséquents.

Mode sensible		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressions vocales et verbales (auditif) ▪ Expressions picturales et sculpturales (visuel et tactile) ▪ Expressions physiques et gestuelles (tactile et kinesthésique) ▪ Expressions du regard 		
Mode relationnel		
Adultes	Pairs	Transcendant
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Affection ▪ Privilège ▪ Reconnaissance ▪ Séparation ▪ Excuse/pardon ▪ Autorité ▪ Dénouement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Affection ▪ Sympathie ▪ Reconnaissance ▪ Inclusion/ exclusion ▪ Négociation ▪ Renouement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intériorité ▪ Dissipation ▪ Grands ▪ Petits ▪ Question morale
Mode existentiel		
Espace	Activités quotidiennes	
Temps	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeu ▪ Mime ▪ Symbolisme ▪ Imaginaire 	

Organisation des données

Figure 4

Mode sensible

Étant donné que l'observation porte sur des tout-petits, une attention particulière a donc été portée non seulement aux paroles des enfants mais à leur langage non verbal. Différents modes d'expression et de perception des enfants ont été observés : les expressions vocales et verbales, les expressions picturales et sculpturales, les expressions physiques et gestuelles, de même que les expressions du regard.

Expressions vocales et verbales

L'acquisition du langage chez l'enfant de 3 à 6 ans lui permet déjà de communiquer verbalement. Les cris, les rires et les pleurs font également partie de ce regroupement d'expressions audibles.

(MS-1, 3)⁶ Après le dîner et la sieste, c'est le temps des activités motrices. À tour de rôle, les enfants doivent faire une sorte de course à obstacles : faire une roulade, marcher sur un petit banc, courir quelques pas et sauter. Basile se lève le premier. Les enfants, tous en cercle autour de lui, s'amuse à crier très fort pour l'encourager. Cris et rires fusent de partout.

(MS-2, 4, 3) En attendant l'arrivée des enfants, une éducatrice fabrique des avions de papier. Caroline s'amuse à en faire voler une.

Caroline - Regarde! Regarde mon avion!

Nicole intervient pour dire à Caroline qu'elle ne la tient pas comme il faut. Caroline reprend :

Caroline - Mais il ne faut pas la tenir ici ou là, ou là...

Tout en disant cela, elle met ses doigts sur différentes parties du corps de l'avion.

Nicole - Ce n'est pas cela que j'ai dit!

⁶ Il s'agit de la première observation dans la section « Mode sensible » (MS). Basile a 3 ans.

Éducatrice. – Qu'est-ce que tu as dit Nicole?

Nicole – Il faut tenir les deux côtés ensemble.

Caroline – Comme ça?

Nicole – Oui!

Éducatrice – Ça va mieux comme ça!

Les cris expriment le plaisir des enfants occupés à leur jeu. La conversation entre Caroline, Nicole et l'éducatrice permet d'éclaircir leur propre parole : « *ce n'est pas cela que j'ai dit* », et d'apprendre l'une de l'autre.

L'âge des enfants observés invite à la vigilance, de façon à ne pas surévaluer ce mode d'expression chez eux. Toute la dimension non verbale des expressions des enfants de 3 à 6 ans demeure très riche.

Expressions picturales et sculpturales

Les dessins, les constructions de blocs ou de *Légos* font partie de ce regroupement d'expressions qui relèvent à la fois des sens visuels et tactiles. Ils constituent une forme d'expression spontanée importante chez les enfants de 3 à 6 ans.

(MS-3, 4) Sun pleure et ne veut pas quitter sa mère. Après le départ de celle-ci, Sun se prend du papier et des crayons de couleur et s'installe à une petite table basse. Tout en continuant de pleurer, elle se met à dessiner. Avec une craie rouge, elle fait un papillon à droite de sa feuille, une fleur au centre et finalement, un cœur couché sur le côté, à gauche. Avec différentes couleurs, elle encadre les trois formes de traits.

(MS-4, 3) Alexandre s'amuse seul avec des blocs de bois. À côté de lui, un ami joue avec de petits animaux en plastique. Les deux sont assis par terre, chacun de son

côté. Alexandre construit une sorte de structure architecturale, en largeur, en hauteur et en couleur, choisissant chaque pièce avec soin, faisant des modifications au besoin, prenant le temps de réfléchir avant d'ajouter une nouvelle pièce. Il est tout concentré sur son travail, comme dans une certaine recherche esthétique.

Le premier exemple exprime un sentiment, et le travail de l'enfant face à ce sentiment. Le deuxième exemple fait plutôt état d'un travail de construction, de créativité.

Expressions physiques et gestuelles

Ces situations peuvent faire appel au sens du toucher. Elles peuvent être accompagnées d'un objet ou sans objet intermédiaire. Elles impliquent le plus souvent tout le corps et non seulement le visage et sont donc de type kinesthésique.

(MS-5, 4) Après un spectacle de marionnettes, Jean-Noël a la permission de prendre un très large papillon de feutrine aux couleurs vives. Il le fait voler avec beaucoup d'ampleur et d'aisance devant la scène, sans faire attention aux autres enfants qui l'entourent. Son visage est radieux et tout absorbé par le vol du papillon.

(MS-6, 3) Romain n'est pas content. Il ne viendra pas à la garderie demain et cela le chagrine... Assis en tailleur avec les autres enfants, il a mis son visage dans ses mains et reste ainsi un petit moment, tout recroquevillé.

(MS-7, 2½) C'est presque l'heure de partir. Je suis assise à une table basse. Tout à coup, je sens quelqu'un, par derrière, se coller à mon bras. Je regarde. C'est Clorinda qui me glisse un petit sourire et disparaît aussi vite qu'elle est venue.

(MS-8, 3, 4, 4, 3) Liu et Lorenzo voient Charlotte et Dominique jouer avec un château. Ces derniers ont beaucoup de plaisir et rient beaucoup. Liu et Lorenzo s'approchent d'eux, les mains dans les poches, regardent leur jeu avec envie, sans leur parler, et « maraudent » un certain temps alentour.

Dans ces exemples, le langage du corps exprime un intérêt, un sentiment ou encore un type de relation à soi et aux autres.

Expressions du regard.

Un nombre significatif d'événements où le regard apparaît comme élément central de l'expression des enfants justifie cette catégorie à part.

(MS-9, 2½, 3) Pendant la période de dessin et à quelques reprises ce jour-là, Clorinda regarde Furgence avec un regard intense, les sourcils froncés, le visage dur. Elle ne dit rien et personne ne semble le remarquer.

(MS-10, 4) Maryam trouve un bandeau en forme d'oreilles de lapin qu'elle porte fièrement. Elle passe devant le miroir plusieurs fois et à chaque fois jette un bref coup d'œil à son reflet paré de son nouveau costume. Avec ses mains, elle imite les pattes de devant du lapin et surveille si quelqu'un la regarde, puis repasse devant le miroir.

Le premier exemple relate une situation où le regard exprime une antipathie, et donc une situation de type relationnel. Dans le deuxième exemple, il s'agit plus de mimique et de regard sur soi, par le biais du miroir.

Combinaisons d'expressions

On aura remarqué que les enfants peuvent utiliser plusieurs modes de perception et d'expression à la fois. Des situations où un enfant exprime un verbal et un non verbal contradictoires n'ont pas été observées. Une situation a révélé une certaine ambiguïté dans le langage, qui correspondait à l'ambiguïté que vivait l'enfant à ce moment.

(MS-11, 4) Lorenzo est enrhumé et a l'air févreux. Il s'est assis au milieu de la salle, non loin de moi, l'air misérable et se met tout à coup à gémir.

- Heinnn...

Je m'approche de lui, m'accroupis, et lui demande :

- Qu'est-ce qu'il y a Lorenzo?

Il grogne quelque chose que je n'arrive pas à comprendre.

- Je m'excuse Lorenzo, je n'ai pas compris ce que tu as dit...

- Je ne veux me coucher!

- Est-ce que tu veux te coucher ou tu ne veux pas te coucher?

Il hésite. Puis dans une plainte encore plus misérable, il reprend :

- Je ne veux me coucher!

- Viens! On va aller sur le tapis juste à côté. Tu peux t'allonger dessus. Comme ça !

Il résiste un peu mais finit par s'approcher du tapis.

- Est-ce que tu veux un toutou⁷ pour dormir?

- Non!

- D'accord. Je vais rester près de toi juste un peu.

Lorenzo s'allonge mais garde les yeux ouverts et reste un peu aux aguets.

Lorenzo veut et ne veut pas se coucher. Ses paroles reflètent son ambiguïté. Mais son corps s'exprime le plus fort. Le plus souvent, c'est tout le corps de l'enfant qui s'exprime sous plusieurs modes, un peu comme s'il s'identifiait à ce qu'il exprime, comme s'il était ce qu'il exprime.

Mode relationnel

Si l'enfant réputé *sans parole* s'exprime, il ne le fait pas seul. Il s'adresse à quelqu'un, et au sujet de quelqu'un ou de quelque chose. Toujours présente dans sa communication sera la relation. L'enfant exprime continuellement des perceptions,

des sentiments, des états d'être, suscités par sa relation avec une ou plusieurs personnes ou par sa relation avec son milieu.

Les données recueillies témoignent de la relation des enfants avec leurs parents ou avec des adultes qui les prennent en charge dans les centres de petite enfance, de leur relation avec leurs pairs – entre enfants, de même que, dans certains cas, de leur relation à ce qui s'apparente au transcendant.

Relation avec les parents et les adultes qui remplissent ce rôle

Cette section est sans équivoque la plus importante, par le nombre d'occurrences et de situations qu'elle regroupe de même que par leur intensité. Il n'est pas surprenant de trouver ici un noyau fondamental de l'expérience d'enfants de cet âge.

Affection. Les situations qui expriment l'affection des enfants d'âge préscolaire, observés face aux adultes qui exercent un rôle parental auprès d'eux sont abondantes. Quelques exemples sont ici présentés, certains plus discrets, d'autres plus explicites.

(MR-1, 3)⁸ Furgence fait une longue route rouge en blocs de plastique et y fait glisser des voitures. Il joue seul et ne parle pas aux autres. Il est dans le milieu de la place. À un moment, sa voiture roule jusque vers moi. Il s'approche, me fait furtivement un sourire. Sa voiture fait le tour par derrière moi, puis s'éloigne de nouveau.

⁷ Une peluche.

⁸ Première situation de la section « Mode relationnel ». Furgence a 3 ans.

(MR-2, CC, 3) Naïma n'a pas dit un mot de l'après-midi. Avant de partir, une fois sa mère arrivée, elle vient embrasser tout le monde spontanément, pour les saluer. Sa mère la regarde faire, toute surprise.

(MR-3, 3) Environ une semaine avant la Saint-Valentin, Basile est assis avec les autres enfants de la classe pendant que l'éducatrice (Samarah) explique quelque chose. Tout à coup, il demande :

- Samarah!*
- Oui Basile!*
- (Tout bas) Je t'aime!*
- Moi aussi je t'aime Basile.*

Ces exemples montrent à nouveau la diversité des moyens d'expression utilisés par ces enfants, ici : verbal et gestuel, avec et sans objet intermédiaire.

Privilège. En plus de l'affection, une certaine fierté se dégage de plusieurs situations remarquées ici. La vivacité de la réaction de l'enfant dénote à quel point il privilégie certaines relations.

(MR-4, 3) Arnaud ne vit pas avec son père. Ses parents sont séparés. En entrant au centre un jour, il s'écrit, tout joyeux, en s'adressant à l'éducatrice :

- Regarde Claudine! C'est mon papa! C'est mon papa! Il s'appelle Jeff!

(MR-5, 3) Les enfants sont assis autour d'une table et s'exercent à copier leur nom. Je suis assise avec eux. Kevin a beaucoup de mal, mais il s'applique visiblement avec beaucoup d'efforts. Tout à coup, il lève la tête, et me regarde tout enthousiasmé en s'exclamant :

- Maman va être contente!

(MR-6, 3, 3) Bertrand est éducateur. Il annonce :

Bertrand – Les amis, c'est l'heure de ramasser, on va partir!

Rébecca – Moi, j'ai fait un dessin pour papa!

Alexa – Moi, j'ai fait un dessin pour Bertrand! Ha! ha! ha!

Les deux derniers exemples incluent un cadeau, un geste gratuit à l'égard de l'adulte apprécié.

Besoin de reconnaissance. Les éducateurs le répètent à qui veut bien l'entendre : les enfants de cet âge demandent beaucoup d'attention, beaucoup de présence. En fait, cela va même plus loin : les enfants ont souvent exprimé leur besoin d'être reconnus.

(MR-7, 3, 2½, 3, 3, 3) Les adultes-éducateurs m'ont demandé de faire la lecture d'un conte. Nous sommes tous assis par terre, sur un tapis, les enfants regroupés en face de moi, tout près. Durant le conte, Furgence se place juste devant moi et décrit avec énergie tout ce qu'il voit sur les images. Maguelone, Arnaud, Liu et Lorenzo répondent avec lui à mes questions mais Furgence cherche à avoir toute l'attention. Une fois le conte fini et tout le monde parti, il reprend le livre et me le raconte de nouveau au complet, me demandant un peu d'aide lorsqu'il hésite.

(MR-8, 3) Lorenzo vient brandir sous mes yeux une « création » qu'il vient de compléter sur une feuille cartonnée.

- Oh! C'est beau Lorenzo! Qu'est-ce que c'est?

- Des « cerfs – vo – lants »! Il y a un chien et il regarde les « cerfs – vo – lants ».

Lorenzo prononce le mot cerf-volant d'une manière saccadée, avec beaucoup d'attention. Les 4 cerfs-volants sont placés en ligne dans le centre de la feuille disposée sur le côté, en paysage. Le chien est à droite, plus haut que les cerfs-volants. Il y a du crayonnage tout autour et deux étoiles dans le coin supérieur gauche.

- Oh! Le chien regarde les cerfs-volants? Et lequel préfères-tu?

- Lui. Lui. Lui. Lui... (Il me montre tous les collants.)

- Ils ont tous de belles couleurs! Lequel préfères-tu? Lequel aimes-tu le plus?

Ma question était maladroite, mais elle ne l'a pas décontenancé... Il m'a regardée, et a répondu de nouveau :

- Lui. Lui. Lui. Lui.

Il me montre tous les collants mais s'arrête finalement sur l'étoile dorée.

Lorenzo a une petite sœur. Avec ses parents, sa famille est donc composée de quatre membres. Il exprime clairement ici qu'il aime *le plus* tous les membres de sa famille. Il privilégie tous ses membres. En même temps, il vient me montrer sa création. Il établit par là un geste de relation avec moi, comme une demande de reconnaissance de qui il est, non pas comme enfant seul, mais comme membre de sa famille.

La demande suivante est assurément étonnante bien qu'authentique.

(MR-9, 3) Juanito s'approche de moi avec une feuille et des crayons.

- Dessine-moi un lapin!

Je le regarde, visiblement étonnée, pensant inévitablement au Petit Prince. Il reprend :

- Dessine-moi un lapin!

- Tu veux que je te dessine un lapin?

- Oui.

- Et toi, tu peux dessiner un lapin? Tu vas m'aider?

Hochement de tête incertain.

- Viens, on va le dessiner ensemble.

- Non! Dessine-moi un dragon!

- Alors quelle couleur on va prendre pour le dragon?

Juanito choisit la couleur et me la donne. Il s'assoit spontanément sur mes genoux, face à la table.

- Tu veux me montrer avec ton doigt comment il est, le dragon?

- Non! C'est toi! Moi, je suis pas capable de dessiner.

- Je fais son corps comme ça?

Je dessine un grand trait un peu en oblique pour sa tête, son dos et sa queue. Il en est tout content.

- Oui!

- Et qu'est-ce qu'il faut faire aussi?

- Ça!

Avec son doigt, il dessine le dentelé du dos. Je le rajoute au crayon. Il est radieux.

- Et quoi d'autre? Je sais. C'est toi qui va diriger ma main. Je dessine mais c'est toi qui vas pousser ma main pour savoir où aller.

Je lui montre ce que je dis avec mes mains, faisant en sorte que la sienne tienne ma main droite, celle qui tient le crayon. Il est très concentré et me fait dessiner avec beaucoup de sérieux et de plaisir. Le dragon prend forme. Nous sommes interrompus par l'heure de la collation. Après s'être lavé les mains, il revient me voir :

- Dessine-moi un avion!

Je le regarde en souriant.

- Dessine-moi un canard! Dessine-moi...

Et il se met à énumérer tout ce qu'il voudrait dessiner, avec enthousiasme. Il finit par s'asseoir avec les autres pour manger sa collation, sans résister.

L'allusion au *Petit Prince* de Saint-Exupéry est presque trop évidente. Dans cet exemple, c'est encore la qualité de relation avec l'enfant, et donc la reconnaissance de l'enfant qui, en réponse à son initiative, se trouve soutenue et encouragée dans le travail commun du dessin.

La situation suivante illustre cette fois un besoin de reconnaissance explicite. Derrière le geste d'affection de Cyrille, dans son affirmation et sa conversation avec moi, se reconnaît la question essentielle de l'estime de soi. À l'arrière-plan, sa relation avec sa mère et avec sa sœur.

(MR-10, 3) Tous les enfants ont l'air fatigués. Nous sommes au milieu de l'hiver, la saison est difficile. Les yeux sont cernés, les traits tirés, beaucoup de pleurs. Cyrille voulait rester à la maison. Elle pleure. Elle a soigné son rhume mais « ça n'a rien fait ». Un peu plus tard, de façon tout à fait inattendue, debout au milieu de la salle, elle ouvre grand les bras et vient vers moi. Je m'accroupis et lui ouvre les bras aussi pour un câlin. Elle se réfugie contre moi, puis raconte, debout en face de moi :

Cyrille – Je suis bête, j'ai le petit coco vide!

Elaine – Qu'est-ce que tu dis?

Cyrille – Je suis bête, j'ai le petit coco vide!

Elaine – Pourquoi est-ce que tu dis cela?

Cyrille – Parce que je n'ai pas de tête! Petit coco! Ma sœur dit cela tout le temps.

Des fois, je dis cela à ma maman, mais elle n'aime pas cela : « Maman, tu as le coco vide! » Elle ne veut pas que je dise cela.

Elaine – Et qu'est-ce qu'elle dit? (Je cherchais la réponse de la mère ou la raison qu'elle utilisait, pour l'appliquer à Cyrille).

Cyrille – « Cyrille! Je ne veux pas que tu dises que j'ai le coco vide! » Mais ma sœur dit tout le temps : « Petit coco! Petit coco! »

La conversation est interrompue par les activités de la classe.

Séparation. Si la présence auprès de l'enfant est si importante, la séparation d'avec le ou les parents à l'arrivée au centre, le matin, reste un moment critique. Certains jours, des enfants disent au revoir et se mettent à jouer tout de suite. Le lendemain, les mêmes enfants peuvent être inconsolables. Plusieurs trouvent des *stratégies* pour se consoler.

(MR-11, 5) Anne-Laure fait ses « au revoir » à sa maman le matin, près de l'entrée de la classe. Elle lui dit « au revoir », l'embrasse, la serre dans ses bras, s'en va de quelques pas, revient en dansant, recommence. « Au revoir, maman! » Elle lui envoie un baiser sur la main. La maman lui rend la pareille.

« Non. Pas comme ça! » Anne-Laure recommence à deux mains. La maman imite. La petite recommence, revient l'embrasser, répète « au revoir », refait quelques pas de danse, renvoie d'autres baisers de la main, puis entre dans la classe en souriant.

(MR-12,3) Basile pleure et a du mal à dire au revoir à sa mère. Il choisit de s'asseoir dans le cercle tout près d'une éducatrice. Il est plus calme et déjà plus souriant.

Ces exemples montrent à la fois le défi de la séparation, et sa réussite. D'autres situations étaient beaucoup plus difficiles à vivre.

(MR-13, 4) C'est la fin de l'après-midi. Graduellement, les parents arrivent pour ramener leurs enfants à la maison. Maryam cherche des yeux son grand-père qui a l'habitude de venir. Elle ne le voit pas et se met à pleurer à chaudes larmes. L'éducatrice veut la rassurer.

- Oh! Maryam! Ton grand-père n'est pas arrivé. Il va venir tout à l'heure. Tu sais, il vient toujours! Tu pourras lui donner ton cadeau!

Elle continue de pleurer, inconsolable.

- Regarde! La maman de Naïma n'est pas arrivée non plus. (Naïma ne pleure pas). Est-ce que tu veux que j'attende grand-père avec toi?

Elle fait signe que non et pleure de plus belle. L'éducatrice m'explique qu'elle fait cela depuis quelques jours sans que nous sachions ce qui provoque tant d'inquiétudes.

(MR-14, 2½) Dorothee est habituellement en crise pendant plus d'une heure à son arrivée au centre. Elle pleure, elle crie, elle hurle, elle ne veut pas que sa mère s'en aille. Lorsque celle-ci finit par partir, elle court partout et hurle de plus belle. Même beaucoup plus tard dans la journée, alors que les activités sont bien amorcées, elle reste un peu perdue, désorientée, désœuvrée, tourne en rond et a l'air de chercher sans trouver.

Ce matin-là, la crise a été moins longue. Assise par terre, dans le cercle avec les autres, elle s'est agrippée aux pattes d'une petite chaise. À la voir, on dirait qu'elle se protège avec la chaise.

Dans l'un des centres, les enfants apportaient souvent un animal en peluche qu'ils laissaient dans leur casier au moment du début des activités. Dans un autre, cela n'était pas permis. Par contre, dans ce dernier centre, les enfants entraient parfois en classe avec une nouvelle barrette dans leurs cheveux, une nouvelle broche ou encore paraient avec leurs nouveaux souliers. Ces matins-là, même si d'autres enfants pleuraient, ceux-là arrivaient plus détendus.

Besoin d'autorité. Il a été mentionné au chapitre précédent que j'étais perçue par certains enfants comme un *professeur qui ne fait rien*. Dans deux centres, des enfants plus vifs ont clairement verbalisé leur besoin que j'use de plus d'autorité. Le troisième exemple concerne une petite fille à qui son groupe avait été confié quelques minutes. Son *jeu* avec ses pairs était plutôt autoritaire! Dans l'un des centres, les éducateurs favorisaient une approche plus dialogique et aidaient et encourageaient les enfants à exprimer leurs sentiments sans violence à l'égard d'autrui.

(MR-15, 4, 3) Après la sieste, assis en cercle, Gwanaëlle s'assoit à côté de moi et me dit d'un ton brusque et déterminé :

- Il faut que tu attaches le soulier de Nelly!

- Est-ce que tu as besoin d'aide, Nelly?

Nelly acquiesce d'un signe de tête et se place debout devant moi. J'explique :

- Regarde! L'attache va de ce côté!

Ses souliers sont à l'envers. Gwanaëlle lui dit :

- Sit down, Nelly! Sit down!

Nelly me regarde, surprise et interrogative, comme étonnée du ton de Gwanaëlle.

- Tu peux les changer de côté?

Tout de suite, elle se met à l'action.

- Bravo!

Après avoir changé ses souliers de pied, elle me les tend pour que je les lui attache.

(MR-16, 3, 3, 3, 3) À mon arrivée, je vois les enfants assis ensemble, par terre, avec un jeu de quilles de plastique. Les uns regardent le jeu, les autres bougent un peu alentour. Charlotte et Carla essaient de les placer debout. Dès que quelques-unes sont en équilibre, Lorenzo lance la balle dessus pour les faire tomber. Liu s'amuse beaucoup à voir cela. Mais Charlotte s'impatiente.

- Elaine! Je veux que tu interviennes!

- Qu'est-ce qui se passe Charlotte?

- Il fait tomber mes quilles! Je veux que tu fasses quelque chose!

- Est-ce que tu as essayé de lui dire Charlotte? Essayez de vous parler...

L'éducatrice arrive juste à ce moment.

- Les amis, qu'est-ce que vous faites?

Les quilles bougent partout.

- Je vais vous montrer comment jouer...

(MR-17, 3,3,3,3) - Gwanaëlle, tu fais le professeur?

L'éducatrice se déplace de quelques mètres et s'affaire avec une autre enfant qui a besoin d'elle. Gwanaëlle commence :

- Yvonne! Assis-toi comme il faut!

Yvonne la regarde avec de grands yeux. Elle a l'air surprise ou perplexe. Elle recommence à jouer avec Nathanaël et lui sourit, les yeux tout brillants. Tout à coup, elle aperçoit Violaine, sa sœur, à la table de la collation.

- Violaine! Assis-toi!

Violaine lui répond quelque chose que je n'entends pas.

- Non! Je ne joue pas au bébé!

Yvonne joue encore avec Nathanaël qui se met à lui chatouiller la joue.

- Arrête! Gwanaëlle! Nathanaël! Il me chatouille!

Et Gwanaëlle de reprendre Nathanaël :

- Nathanaël!

Chacun des exemples illustre combien, selon la perception des enfants observés de cet âge, la personne en autorité doit être garante d'un certain ordre qu'il importe de

respecter. C'est ce que Gwanaëlle tente d'imiter avec ses pairs dans son rôle de professeur.

Dénouement. Dans les exemples qui suivent, la relation enfant-adulte peut aider l'enfant à dénouer un sentiment, une situation qui l'affecte. L'écoute de l'adulte et sa capacité à *habiter* avec l'enfant le *lieu* du malaise ou à lui donner des mots, à le nommer, contribuent à dénouer ce qui posait un défi à l'enfant.

Dans ce type de relations, c'est habituellement l'enfant qui agit, c'est l'enfant qui *dénoue* la situation, grâce au soutien de l'adulte, pour autant que ce dernier puisse reconnaître l'enjeu.

(MR-18, 3, 3) Alexa et Virginie font un tapis avec des caoutchoucs qui s'emboîtent.

Alexa – Ça ne va pas ici!

Virginie – Ce n'est pas moi qui l'ai mis là.

Alexa – On joue à la première qui met le pied là.

Elle montre une pièce de couleur. Les deux filles s'éloignent et se mettent à courir en direction du tapis. Elles rient très fort.

Éducatrice – Eh! Les filles! On va courir dehors tout à l'heure!

Les filles – Non! Maintenant!

Alexa arrête de courir, voit Rébecca passer et va dans un autre coin de la salle.

Virginie – Alexa! Viens jouer avec moi, Alexa!

Alexa – Non! Moi, je veux jouer avec Rébecca.

Virginie – Mais viens jouer avec moi!

Alexa – On va ranger le tapis, et moi je joue ici.

Virginie – Non! Je veux jouer sur le tapis! J'ai une idée! On va apporter les petits morceaux là-bas (dans le coin où Alexa veut jouer).

Alexa – Non! De toute façon, je ne suis plus ton amie.

Virginie se retourne, s'accroupit et se penche vers le sol.

Alexa – Tu pleures?

Virginie – Oui.

Alexa – Pourquoi?

Virginie – Parce que tu m'as fait de la peine.

L'éducatrice appelle Virginie. Alexa retourne jouer avec Rébecca.

Éducatrice – Virginie! Viens moucher ton nez! Qu'est-ce qu'il y a?

Virginie – Alexa m'a fait de la peine.

Éducatrice – Pourquoi?

Virginie – Parce qu'elle a dit... Parce qu'elle a dit... que... que... (elle cherche, comme pour se souvenir) je ne suis plus son amie !

Éducatrice – Est-ce que tu sais pourquoi?

Virginie – Non!

Éducatrice – Va lui demander!

Des parents arrivent, et l'éducatrice se met à leur parler pendant que Virginie va voir Alexa. Elle revient.

Virginie – C'est parce que... Voyons! Brigitte! (C'est le nom de l'éducatrice) C'est parce qu'elle veut rester tranquille!

Virginie s'en retourne ensuite tranquillement trouver un autre jeu. Elle est souriante et détendue.

Cette fois encore, les premières actions et paroles concernent les enfants entre eux. Il est question de négociation et d'affection, alors que les filles rient très fort. L'autorité de l'adulte modifie l'interaction des enfants qui réagissent différemment à la demande. La dynamique qui suit fait appel à la dimension d'appartenance et d'exclusion. L'affection de l'adulte et le fait d'aider Virginie à nommer ce qui l'attriste permettent de dénouer la situation. C'est le travail de relation qui retient l'attention ici et la liberté que retrouve Virginie une fois que la situation est mieux verbalisée.

Ce commentaire s'applique également à l'exemple suivant. C'est dans la relation de Charlotte avec l'adulte que Charlotte retrouve une part de sa liberté. Il lui faudra peut-être raconter l'événement plusieurs fois avant de l'intégrer. Mais son retour au jeu montre que le récit de l'événement a fait une partie du chemin en elle.

(MR-19, 3) Charlotte vient tout juste d'arriver. Elle va voir la table de plasticine. Une éducatrice lui demande ce qu'elle a sur le front. Elle porte un pansement d'environ 3 cm x 3 cm. Elle reste silencieuse et recule un peu de la table.

Éducatrice – Ah! Charlotte ne veut pas raconter pourquoi elle a un bandage? C'est d'accord Charlotte! Tu n'es pas obligée!

Charlotte trotte dans la pièce. Je suis accroupie près de la porte, le dos appuyé au mur. De ma position, je peux voir partout dans la pièce et je suis à la hauteur des enfants à qui je souris lorsqu'ils me regardent. D'autres fois, lorsque nos regards se croisent, je reflète leurs expressions avec mon visage.

Charlotte trotte jusqu'à moi, et vient se blottir, toute collée contre moi et contre le mur, presque derrière moi, les jambes allongées par terre. Je lui souris discrètement, sans insister, et m'assois par terre, comme elle, les jambes allongées. Maryam vient s'asseoir à côté de Charlotte, de la même façon. Puis, Naïma les voit faire et les imite, les yeux en accent circonflexe, se demandant ce qui se passe.

Charlotte reste collée ainsi quelques secondes. Je ne l'entoure pas de mes bras, ni ne l'évite. Je cherche simplement à être accueillante, sans me centrer sur elle. J'observe les autres enfants avec le sourire.

Charlotte se penche vers moi, après quelques instants de silence, et me dit tout bas, en chuchotant :

- Je suis tombée sur ma commode.

- Ah oui! Tu as dû avoir mal! (La conversation continue lentement, sur un ton de confiance).

- Oui.

- Tu as glissé?

- On avait des invités.

- Ah! Oui?

- On avait des invités, je courais avec les amis et je suis tombée sur ma commode.

- Ah! Oui?

- Et je suis allée à l'hôpital.

- C'est là qu'ils t'ont mis un bandage pour que tu guérisses bien?

- Ils ont fait un point et ils ont mis un peu de colle sur ma peau.

- Est-ce que ça fait mal?

- Oui... non. Ça ne fait pas mal.

- Oh...

Après quelques secondes de silence, elle s'en est retournée jouer, souriante et sautillante.

Dans le prochain exemple, en parlant à Vincent de ses allergies, je crois que l'éducatrice ne s'attendait pas à provoquer autant d'angoisse chez lui. La situation a permis à Vincent de mettre des mots sur sa peur. L'éducatrice a pris soin de le rassurer. La réaction des autres enfants était également significative.

(MR-20 , 4, 4, 5) Tous les enfants sont assis en cercle.

Éducatrice – Eh! Les amis! Jean-Noël vient de dire qu'il n'a pas d'animaux parce que sa maman est allergique. Est-ce qu'il y en a parmi vous qui sont allergiques aux animaux?

Trois enfants lèvent la main. La conversation continue sur ce thème. Plus tard :

Éducatrice – Les amis, qu'est-ce que ça veut dire « être allergique »?

Tout le monde s'agite un peu. Quelques interpellations.

Gwanaëlle – Moi, je suis allergique aux chats.

Éducatrice – Les amis, vous ne répondez pas à ma question! Qu'est-ce que ça veut dire « être allergique »?

Toujours pas de réponse.

Éducatrice – Par exemple, Vincent est allergique. Vous savez, les amis, qu'il ne peut pas manger d'arachides, pas d'œufs? La maman de Vincent a fait une note pour cela. Qu'est-ce que ça veut dire être allergique?

Les enfants regardent par terre, de plus en plus piteux.

Éducatrice – Vincent? Qu'est-ce qui arrive si tu manges des arachides?

La question le frappe si violemment qu'il est prêt à pleurer. Se croit-il grondé? Il essaie de se ressaisir. Son visage se tord, comme s'il revivait un souvenir pénible. L'éducatrice s'en aperçoit.

Éducatrice – Viens, Vincent...

Vincent se lève d'un bond et se place près de l'éducatrice, en face d'elle. Elle lui prend les mains et raconte.

Éducatrice – Tu as des boutons et tu deviens tout rouge?

Vincent ne bronche pas.

Éducatrice – Et tu as du mal à respirer?

Tout de suite, il hoche la tête avec force et raconte lui-même :

Vincent – Oui! J'ai de la misère à respirer. Je ne peux pas respirer!

Éducatrice – Alors, les amis qui sont allergiques ont du mal à respirer. Ils se sentent tout serrés (elle fait le geste avec les bras). Et ceux qui sont allergiques aux animaux, c'est un peu différent mais ils ont du mal à respirer.

Hüsnü – Et on éternue.

Éducatrice – Et tu éternues Hüsnü.

Hüsnü – Maman, elle dit la même chose que Vincent, mais elle le dit en anglais.

Éducatrice – Est-ce que tu peux le dire?

Hüsnü – C'est en anglais.

Éducatrice – Tu peux le dire en anglais si tu veux.

Hüsnü - ...

Éducatrice – Tu le dis en anglais?

Hüsnü – Je ne me souviens plus.

Il a l'air tracassé. Aussi vive qu'avait été sa réaction en parlant de la similitude entre l'expérience de Vincent et celle de sa mère, autant maintenant il avait l'air de chercher quelque chose qui lui échappait.

Cette sympathie presque *viscérale* qu'éprouvent facilement les enfants sera relevée de nouveau dans la prochaine section.

De son côté, Nicole n'arrive pas à exprimer ce qui ne va pas. Cependant, elle exprime de tout son corps et de toute son attitude, que *ça ne va pas*. L'éducatrice le perçoit et reste avec Nicole sans forcer sa parole. Il y a soutien réel et accueil de la part de Nicole, même si le dénouement n'est pas apparent.

(MR-21, 3) L'éducatrice appelle Nicole qui vient d'arriver.

- Viens Nicole!

Nicole fait la moue. Elle a un air piteux.

- Toute en jupe aujourd'hui!

Nicole acquiesce de la tête, mais garde les yeux baissés.

- Tu es belle!

Pas de réponse.

- Est-ce que tu vas jouer maintenant?

- Non!

- Est-ce que ça va aujourd'hui?

Nicole hoche sa tête en signe que non, fixant toujours le plancher. L'éducatrice la serre dans ses bras, puis elles vont ensemble chercher la collation. Nicole l'accompagne sans hésiter.

Dans le prochain exemple, au moment où se déroulait la scène, je n'ai pas compris ce que Naïma cherchait à me dire. Comme c'était souvent le cas, plusieurs situations s'entrecroisaient en même temps, impliquant plusieurs enfants à la fois. Je n'ai retrouvé le fil et j'ai compris ce qui se passait qu'en relisant mes notes, beaucoup plus tard. Naïma se sentait *mutilée* intérieurement par le geste de Josiane. Il y a interaction de Naïma avec une autre petite fille et avec une adulte. Se reconnaissent les différentes dimensions de l'affection, du besoin de reconnaissance, de la négociation échouée, et de l'expression symbolique de sa peine.

(MR-22, 3,3) *J'observe un coin de la classe quand Naïma se met tout à coup devant moi et m'offre une épaisse étoile faite de plasticine, bien taillée par le moule. Elle me regarde et ose un petit sourire. À la maison, Naïma ne parle pas français. En classe, elle semble comprendre l'essentiel mais parle très peu.*

- Oh! Naïma! Elle est belle ton étoile! C'est pour moi? Je suis contente! Elle est vraiment très jolie!

Tout en disant cela, je prends l'étoile entre mes mains, et je regarde alternativement Naïma et l'étoile. Naïma a l'air d'attendre. Je lui redonne l'étoile, et elle retourne s'asseoir à la table de plasticine.

Tout à coup, Josiane se lève de la table, et prend le rouleau à pâte de Naïma. Naïma la regarde en faisant la grimace et lui dit quelque chose que je n'entends pas. Josiane retourne à sa place, prend un autre rouleau et le ramène à Naïma en lui répondant quelque chose sur un ton à la fois enjoué et déterminé. Je ne comprends pas Josiane quand elle parle. Elle ne prononce pas beaucoup mais ses intonations sont très expressives.

Plus tard, Naïma me tire par la manche et me montre une autre étoile. Le moule n'a pas bien découpé la forme et la plasticine est grossièrement placée. Dans le milieu de l'étoile, il y a des marques profondes faites avec un bâton de bois. Je regarde l'étoile, étonnée et perplexe. À ce moment, je ne comprends pas pourquoi cette étoile est si mutilée à comparer avec l'autre qu'elle venait de m'offrir.

- Oh! Tu as fait une autre étoile?

Naïma me regarde sans rien dire. De ses grands yeux, elle jette un regard à l'autre bout de la table (où est assise Josiane) et regarde à nouveau l'étoile. Avec mon doigt, je montre les marques de bâton.

- Tu as voulu faire un dessin dessus?

Naïma reste silencieuse.

Excuses et pardons. Même au regard de l'enfant, le parent ne fait pas tout *comme il faut*. Dans les situations observées, l'enfant montre sa déception, sa réprobation, sa patience et son indulgence face au parent fautif.

(MR-23, 3) A l'heure de la collation, Lorenzo me demande de l'aide. L'emballage de la boîte de jus l'empêche de prendre sa paille. Il m'explique, avec un grand soupir :

- C'est maman qui me l'a mis comme ça...

(MR-24, 3) Charlotte arrive au centre. Lorsqu'elle entre dans la salle, elle se met à sautiller sur un pied, puis va un peu sur le tapis de plastique.

- Bonjour Charlotte! Tu sautes!

- Maman a oublié mes chaussures!

- Oh! C'est embêtant! Est-ce que tu veux garder tes bottes?

Elle ne répond pas et s'intéresse à un jeu.

Évidemment, il faut se rappeler que l'on ne met pas ses bottes dans la maison! Autre erreur d'un adulte!

Cyrille accorde beaucoup d'importance à la manière de faire. Dans l'exemple suivant, elle désapprouve ce qu'elle perçoit comme du désordre.

(MR-25, 3) Véra apporte des cartons sur lesquels sont écrites les lettres de l'alphabet. Il y a une lettre par carton. Elle les dépose pêle-mêle au centre de la table où sont assis 8 enfants. Les enfants doivent s'exercer à écrire leur nom. Les modèles des lettres doivent aider ceux qui sont moins familiers avec leur forme.

Cyrille – Ah! Véra a fait un gros dégât!

Je regarde les cartons sur la table. Elle continue en riant:

Cyrille – Il y en a un gros tas! Et du papier sur la table...

Elle hoche la tête en signe de désapprobation.

L'exemple se poursuit.

(MR-26, 3) Cyrille et les autres enfants de son groupe essaient de copier leur nom. Véra est l'éducatrice.

- Regarde Vera! J'ai fait comme toi!

- Oh! C'est bien. Tu peux le refaire maintenant. Fais attention au « y ».

Cyrille attend un peu, puis rappelle Vera.

- Vera!

- Oui!

- Regarde Vera! J'ai fait exactement comme toi!

Cyrille n'avait pas recommencé. Elle montre à Vera le « y » que cette dernière avait écrit.

- C'est vrai. Il faut bien le faire. Je m'excuse.

Vera reprend son « y » et encourage Cyrille à recommencer. Cyrille en restera là.

Une autre section présentera des exemples de l'importance que les enfants de cet âge accordent aux petits détails.

La section qui suit présente les regroupements d'observations de situations impliquant des enfants entre eux.

Relation entre pairs

Les relations entre pairs incluent les relations entre enfants d'à peu près le même âge rencontrés tous les jours au centre de petite enfance. Dans certains cas, il peut s'agir de membres d'une même fratrie. Les similitudes entre certaines observations ont fondé les regroupements qui suivent. Il est à remarquer que plusieurs de ces regroupements sont apparentés à ceux de la section précédente.

Affection et taquineries. Des amitiés et des inimités spontanées ont fait l'objet d'expressions diverses et abondantes dans les groupes d'enfants observés.

(MR-27, 3, 3, 4) Charlotte se dispute avec Lorenzo et reste fâchée. Dominique s'approche d'elle et lui demande :

- Qu'est-ce qu'il y a?

- C'est lui!

- Et bien moi, je vais te défendre!

(MR-28, 3, 3) Assis dans le cercle avec tout le monde, pendant quelques secondes, Liu met tout à coup son bras autour des épaules de Josiane qui se met à sourire.

(MR-29, 4, 3, 3, 3) Dominique arrive en classe. Il s'approche de Liu et de Lorenzo pour jouer avec eux. Dès qu'elle le voit, Charlotte se lève et se met à papillonner autour de Dominique, une main sur la hanche.

- Bonjour Charlotte!

- Bonjour!

- Est-ce que tu veux jouer à quelque chose?

(MR-30, 3, 3, 3) Les garçons, regroupés dans le coin famille, se mettent à parler et à rire de plus en plus fort. Juanito est avec eux. Il s'amuse, d'un air malicieux, à attraper Pierre-Louis et à lui donner un bec. Pierre-Louis essaie de s'échapper. L'éducatrice croit que c'est Jean-Guilherme qui mène le bal et l'interpelle. Pendant ce temps, Pierre-Louis a pu s'esquiver. Juanito, lui, court après, mais l'éducatrice interpelle Pierre-Louis. Chacun retourne alors à un autre jeu.

Les situations observées relèvent-elles de signes d'affection, sont-elles simplement des jeux ou des imitations de comportements d'adultes? Probablement qu'il s'agit un peu de tout cela.

Sympathie. Les situations suivantes sont rarement verbales, mais il est facile de remarquer, à l'expression de l'enfant, qu'elles l'impressionnent beaucoup, comme s'il vivait la peine de l'autre.

(MR-31, 2½) Les enfants qui aiment habituellement beaucoup chanter, sont silencieux aujourd'hui. Ils sont amorphes, ne réagissent presque pas. Quatre petites filles assises côte à côte regardent d'un air consterné, inquiet, du côté de Dorothée qui est en crise et pleure à chaudes larmes.

(MR-32, 3, 3) Lorenzo est fiévreux et finit par s'endormir sur un tapis, dans un coin de la classe. Je m'étais assise à côté de lui pour le rassurer. Laura s'est approchée, de l'autre côté, s'est faufilée entre le mur et Lorenzo. Elle l'observe en silence puis retourne jouer. Elle reviendra de la même manière plusieurs fois de suite.

(MR-33, 3, 3) De même Josiane, voyant Lorenzo allongé et malade, s'approche de moi et me regarde d'un œil interrogateur. Je lui fais signe de ne pas faire de bruit, posant mon doigt sur les lèvres. Tout de suite, l'air rieur, elle reprendra mon geste tout le reste de l'après-midi, faisant signe aux autres enfants de la classe et même aux éducatrices à chaque fois que quelqu'un parle ou fait un peu de bruit

Ces enfants sont visiblement touchés, voire affectés par ce qui arrive à l'enfant qui pleure ou qui est malade.

Dans l'exemple tiré de la séance de marionnettes présentée à une soixantaine d'enfants, une chenille se fait *battre* violemment par des insectes qu'elle rencontre. Les expressions des enfants à ce moment sont devenues très vives. Il y a nettement sympathie avec un petit être, une chenille, avec laquelle, comme le démontre la rapidité de la réponse de Loïc, les enfants semblent s'identifier.

(MR-34, 4, 4, 5) La chenille se promène. Les enfants rient de la voir se dandiner, se promener. Mais la chenille est triste. Pourquoi?

- Parce qu'elle est toute seule! répond Loïc sans hésiter.

Elle reçoit la visite d'un escargot qui rit d'elle, puis va jouer avec ses amis. Elle reçoit la visite de deux coccinelles qui lui tirent les antennes et la font tourner dans les airs. Les enfants ne rient plus, ils ne sourient plus, ils regardent avec de grands yeux ronds. Jean-Noël a les yeux en accent circonflexe; Anne-Laure regarde fixement les coccinelles, les yeux froncés.

Les expressions des enfants font croire qu'ils n'étaient pas simplement à *regarder* l'histoire mais qu'ils en étaient partie prenante. Ils avaient pris parti et pouvaient s'imaginer défendre la petite chenille. Cette attitude faisait appel à la dimension d'intériorité, de même qu'à la sensibilité au *petit* auquel ils se sont identifiés. Il y a eu sympathie face à la petite chenille.

Reconnaissance. Le fait que des enfants demandent le nom des nouveaux adultes de la classe n'avait rien de surprenant. Par contre, l'observation qui suit peut étonner : en plein hiver, et donc après plusieurs mois ensemble, les enfants se demandent leur nom. Le deuxième exemple souligne l'importance de son nom pour l'identité de l'enfant.

(MR-35, 4, 3) À table, pendant qu'ils sont en train de dessiner, Vincent s'adresse à un garçon de sa classe, assis en face de lui :

- C'est quoi ton nom?

- Kevin.

Vincent répète : Kevin.

(MR-36, 4, 3, 4, 3) Gwanaëlle remplace le professeur quelques minutes. Elle se place devant le groupe d'environ 8 enfants et prend un ton autoritaire.

- Eliandre! Eliandre!

Lysandre ne se retourne pas. Elle ne reconnaît pas qu'on l'appelle. Gwanaëlle va alors mettre son visage juste en face du sien pour qu'elle la voie.

- Eliandre!

Nathanaël et Yvonne répliquent avec force :

- C'est pas « Eliandre »! C'est Ly-san-dre! Ly-san-dre!

Tout bas, Gwanaëlle répète :

- Ly – san – dre...

Puis, elle reprend avec détermination :

- Eliandre! C'est quel chiffre ça?

- Ly – san – dre! Ly – san – dre! , reprennent Nathanaël et Yvonne, encore plus fort que tout à l'heure.

- Bon.

Au niveau relationnel, Vincent cherche à établir une relation amicale, alors que Gwanaëlle cherche une relation d'autorité. Dans les deux cas, l'enjeu se situe au niveau de la reconnaissance du nom de l'enfant interpellé.

Appartenance / Exclusion. Le jeu des enfants de 3 à 6 ans observés reflète ce souci spontané entre eux d'associer et de dissocier du groupe un des leurs.

(MR-37, 4, 3, 3, 3) Un petit groupe de garçons arrivent presque en même temps dans la classe.

Thomas s'exclame à Alexandre : « Hé! Regarde ! On a des souliers pareils! »

Bruno – Et moi aussi!

Thomas – Oui! On a des souliers neufs!

Alexandre – Oui! Ils sont neufs mes souliers!

Pierre-Louis – Moi aussi, ils sont neufs mes souliers!

Thomas – Non, ils sont pas neufs tes souliers!

Alexandre – Et moi aussi j'ai des souliers neufs! Ils sont pareils!

Bruno – Tu as vu la semelle, en dessous?

Thomas – J'ai des souliers neufs!

Alexandre – Moi aussi!

Pierre-Louis – Moi aussi!

Thomas – Non, ils sont pas neufs tes souliers!

Pierre-Louis – Oui...

Bruno – Mais il a un chandail neuf par exemple!

Thomas – Il est neuf ton chandail?

Alexandre – Mais oui! On l'a jamais vu!

À prime abord, le dialogue semble ne cacher qu'une approche très matérialiste, presque vantarde, qui peut étonner pour cet âge. Mais il y a plus. L'attention au détail – les semelles – la joie qu'ils exprimaient, mais surtout le fait d'être ensemble *pareils* ou *pas pareils* ressort nettement. Thomas, l'aîné de quelques mois et le meneur, était hostile à Pierre-Louis, le plus fragile du groupe. La réplique volontaire de Bruno le réhabilite *avec les autres* tout de suite et le dialogue prend une autre tournure. Voici un autre exemple appartenant à ce regroupement.

(MR-38, 3) À la fin de l'après-midi, les enfants s'assoient sur un banc, comme c'est la consigne, en attendant d'aller boire à tour de rôle. Je m'assois sur un autre banc en face d'eux. Plusieurs m'interpellent : Elaine! Elaine!

- Qu'est-ce qu'il y a?

- Regarde!

Ils me montrent Furgence du doigt, assis non pas avec eux, mais sur le même banc que moi, un peu plus loin. Le groupe, sans pouvoir s'expliquer, se tortillait et s'agitait. Quelque chose n'allait pas. Furgence n'était pas avec eux comme il aurait dû. Furgence avait passé une dure journée et quelqu'un l'avait traité de méchant.

- Viens Furgence. Viens t'asseoir sur le banc vert avec les autres.

Furgence se raidit et fait « non » de la tête.

- Tout le monde est assis sur le banc vert...

Je mets délicatement ma main dans son dos et lui parle doucement.

- Viens. Tu es un gentil garçon. Je sais cela moi.

Il se lève et se place avec les autres, les yeux fixant le plancher.

Ce qui est à noter dans cette situation, c'est l'attitude des enfants, mal à l'aise qu'il ne soit pas avec les autres. Les enfants veulent l'inclure parmi eux, afin de normaliser sa situation, afin qu'il soit *comme* eux.

Négociations. Plusieurs enfants sont apparus très habiles pour éviter des conflits, mener des négociations, imaginer une solution à une dispute entre pairs.

(MR-39, 3,3) Arnaud a bien envie de jouer avec le rail de chemin de fer mais Furgence ne veut pas. L'éducatrice lui explique que Furgence avait déjà le jouet entre les mains, mais qu'il peut lui demander. Plus tard, Arnaud revient doucement parler à Furgence. Je les vois échanger 2 camions, puis Furgence laisse Arnaud rouler avec lui sur le rail.

(MR-40, 3, 3, 3) Charlotte est fâchée contre Lorenzo depuis plus de 2 semaines. À l'heure de la collation, il ne reste que deux places à table, juste à gauche de Lorenzo. Charlotte regarde, s'arrête un instant, réfléchit, puis attrape la main de Naïma : « Viens Naïma! » Puis, elle s'assoit entre Lorenzo et Naïma.

Il y a un effort réel initié par l'enfant pour rétablir la relation, par un moyen transitoire. Le prochain exemple dépasse un peu la négociation pour inclure une forme de collaboration. Il y a entente tacite entre les deux enfants qui harmonisent clairement leur activité.

(MR-41, 3,3) Liu et Lorenzo s'amuse avec une sorte de jeu de tic tac to avec des jetons de dames à insérer dans un support. Ils sont assis côté à côté. Liu choisit les jetons de la même couleur et les donne, un par un, à Lorenzo qui les insère dans le support.

Renouement. Les exemples tirés de la catégorie *négociations* et *renouements* sont très proches. En réalité les deux aspects sont présents tant en (MR-41) que dans les exemples suivants.

La prochaine situation comporte un geste de violence. Dans toute l'observation, cela s'est avéré exceptionnel. Face à une possible exclusion de ses pairs, Dieudonné

réagit vivement, en forme de négociation. Dans la dissipation générale, sa réponse, qui exprime un sentiment de force et d'indépendance, lui vaut la reconnaissance du groupe. Pour Pierre-Louis, qui a pu tout de même trouver refuge chez son père, la situation ne semble pas s'être dénouée.

(MR-42, 3, 3) Les enfants prennent leur collation à table. Des parents arrivent en même temps, parlent avec les éducateurs, puis repartent. Je suis assise à l'une des deux tables où s'installent les enfants. Quelques-uns sont avec moi. Les enfants de l'autre table chahutent un peu et attirent mon attention. Alors que Dieudonné entre, quelques garçons de cette table se mettent à crier : « Bébé! Bébé! » Dieudonné semble surpris mais réagit comme si ce n'était pas la première fois. Il ne répond rien mais très sérieusement, lève un bras, ferme le poing et agite son bras avec force, comme pour montrer qu'il est fort. Il fait son geste avec assurance et les enfants complices rient de plus belle. Dieudonné vient s'asseoir à ma table, d'un pas ferme, sans parler, fier de lui. Exactement au même moment, alors que les enfants rient aux éclats, Pierre-Louis entre dans la classe. Il croit que les rires lui sont adressés, le prend mal et va se réfugier contre son père étonné. Les éducateurs s'aperçoivent du trouble de Pierre-Louis.

- Qu'est-ce qui se passe?

- Les enfants se sont mis à rire quand Pierre-Louis est entré?

- Mais pourquoi est-ce qu'ils rient comme ça?

- Qu'est-ce qui se passe les amis?

Mais les enfants avaient déjà repris leur collation et mangeaient tranquillement. À voir leurs yeux, il était clair qu'ils étaient très conscients de cacher quelque chose, en même temps que contrairement à leurs aînés, ils sont vraiment passés très rapidement à autre chose.

Dans deux des centres, se faire traiter de *bébé* par ses pairs était reçu comme une grave injure et suscitait beaucoup de colère de la part de l'injurié. Je devine que Dieudonné n'a pas voulu se montrer perdant, mais j'ai été frappé par la violence qu'il

exprimait par la vigueur de son geste, et par le rire d'admiration qu'il a suscité. Le moyen qu'il a utilisé pour renouer avec le groupe peut être questionné.

Dans ce qui suit, il y a complicité, conflit, puis tentative de négociation par les enfants entre eux. La relation à l'adulte en tant qu'autorité fermera la discussion. Malgré tout, Romain fait encore preuve de sympathie pour Jean-Noël. Il ne cherche pas seulement à résoudre la situation mais à renouer avec Jean-Noël, voire à le consoler en le réintégrant dans le jeu d'échanges de livres, même si c'est d'une manière que Jean-Noël n'avait pas prévue.

(MR-43, 4, 3, 3) Les enfants sont assis à table. Chacun regarde un livre qu'il ou elle a choisi.

Jean-Noël – J'ai fini!

Kevin – Moi aussi!

Jean-Noël – On échange juste avec les gros!

Kevin – O.K.!

Ils attendent que d'autres terminent leur lecture.

Jean-Noël – Aie!

Romain a échangé son livre à la sauvette avec celui de Kevin. Jean-Noël se lève et veut reprendre le livre de Romain.

Jean-Noël – Non! C'est un gros! C'est un gros!

Elaine – Qu'est-ce qui se passe?

Jean-Noël va se rasseoir.

Jean-Noël – Il a pris le livre de Kevin!

L'éducatrice s'approche, me regarde et me demande ce qui arrive. Elle prend la relève.

Éducatrice – Qu'est-ce qui se passe Jean-Noël?

Jean-Noël – Romain a pris le livre de Kevin!

Pendant ce temps, Kevin ne dit rien. Il regarde son nouveau livre et a l'air tout à fait content.

Romain – On a fait un échange!

Éducatrice – Est-ce que tu as ton livre Jean-Noël?

Jean-Noël – Oui.

Éducatrice – Alors, c'est quoi le problème?

Sur ce, elle retourne à d'autres enfants. Romain regarde Jean-Noël attentivement, d'un air bienveillant. Au bout de quelques secondes, il ajoute :

Romain – Je te le donnerai après!

Jusqu'à présent, ce qui a été présenté du mode d'être relationnel des enfants tient compte des situations du quotidien impliquant des interactions interpersonnelles. Le mode relationnel inclut également des relations avec ce qui n'est pas soi et qui dépasse infiniment la personne : le transcendant. Cette question fera l'objet de la prochaine section.

Relation au Transcendant

En amorçant cette recherche en faisant le choix explicite de ne pas questionner les enfants sur Dieu ou le spirituel et en tenant compte du contexte social séculier dans lequel l'observation s'effectuait, cette section est ressortie des données de façon inattendue. Elle inclut des attitudes d'intériorité et des situations qui se rapportent presque spontanément à une dimension spirituelle *humaniste*, c'est-à-dire que le transcendant n'y est pas explicitement présent mais que l'expression de l'enfant évoque ce qui le dépasse.

Les milieux d'observation se qualifiant de *séculiers*, en aucune occasion il n'a été question du religieux, sinon pour souligner une vigilance aux respects des habitudes alimentaires propres à certaines traditions. Durant l'observation, les enfants n'ont exprimé rien qui soit en lien direct ou indirect avec une pratique ou une croyance religieuse spécifique. En même temps, la seule description de leurs relations avec les adultes ou avec leurs pairs ne suffit pas pour rendre compte de leur mode d'être relationnel.

Intériorité. Les situations placées sous le thème de l'intériorité procèdent nécessairement de la relation à soi. Elles ont ceci de particulier qu'elles ne sont cependant pas centrées sur soi mais *en* soi. L'enfant y apparaît non pas centré sur lui-même mais en lui-même. Il semble que c'est dans cette section que se trouvent le plus d'exemples se rapportant aux catégories des sens – *spiritual sensitivity* – selon Hay et Nye (1998), en particulier le sens du présent dans l'habitation du moment et le sens du mystère dans l'émerveillement et la capacité de voir la beauté. Dans ces situations, les enfants apparaissent tout absorbés par leurs sens, par ce qui se passe. Rien ne les distrait.

(MR-44) Un après-midi de beau temps, le groupe d'un des centres de petite enfance se rend à un parc voisin. Les enfants s'installent spontanément dans le carré de sable. Tout de suite, tout le monde devient remarquablement silencieux. Chacun est affairé à remplir un sceau, à faire un trou, à promener un camion. Leur attention est vraiment captivée par ce qu'ils font.

(MR-45) Au moment de la collation, si les éducatrices ne s'adressent pas à eux directement et les laissent faire, les enfants deviennent tout concentrés, tout

silencieux. Ils ont l'air de déguster, ils mangent lentement, mais sans traîner. Ils sont alors très calmes.

(MR-46) Dans une classe de danse, les enfants essaient de faire les gestes demandés, de suivre un peu la musique, de se rappeler ce qu'il faut faire, de trouver « l'équilibre » de leurs gestes. Leur effort se lit sur leur visage. Jusqu'au moment où le professeur les invite à prendre chacun un petit ballon de couleur. Le changement m'impressionne. Ils sont alors tous beaucoup plus coordonnés, beaucoup plus concentrés et leurs gestes deviennent naturellement beaucoup plus naturels et gracieux. Et cela même lorsqu'ils échappent le ballon et qu'ils ont à le rattraper. Quelque chose a mobilisé entièrement leur attention.

Dans tous ces exemples, alors que les enfants sont en quelque sorte pénétrés de leur activité, tout intériorisés, leurs sens sont particulièrement éveillés. Le dernier exemple fait ressortir une attention particulière des enfants à ce qui, sans eux, serait probablement passé inaperçu.

(MR-47) Au cours d'une promenade dans un boisé tout enneigé près du centre, les éducatrices font une pause avec les enfants au milieu d'un espace très ouvert, bien que situé sur une dénivellation prononcée. Tout de suite, un groupe important d'enfants profite du décor et se met à glisser sur la neige. D'autres enfants du groupe déambulent tranquillement et explorent les environs. Sans les perdre de vue, les éducatrices les laissent s'éloigner un peu puisqu'ils portent bien sur la neige et ne risquent pas de s'enfoncer. En bas de la dénivellation, là où ces enfants sont allés, se trouvent quelques arbres jeunes, des branchages. Rien que de sec et gelé par le froid. Au bout d'un certain temps, il faut rappeler les enfants et rassembler le groupe. Les petits reviennent tranquillement de leur expédition. Chacun porte à la main un petit trésor : une feuille qu'il a pu dénicher ou une fleur séchée presque introuvable en cette saison.

La spontanéité, le naturel de leur démarche de même que la beauté de leurs trouvailles avaient quelque chose de remarquable. Là où il n'y avait *rien*, les enfants ont déniché ce qu'il fallait pour créer des bouquets.

Dissipation. À l'opposé de l'intériorité, des situations où les enfants semblent complètement décentrés sont relevées ici.

(MR-48, 3) Bo ne tient pas en place. Il grouille, il s'agite, accroche ses voisins. Il est sans cesse grondé. Il ne parle presque pas. Il ne semble pas chercher à attirer l'attention sinon pour quêter un câlin.

(MR-49, 2½) Paulette, habituellement effacée, est une vraie coquine aujourd'hui. Elle rompt le train – la filée d'enfants qui se déplace d'un local à l'autre – fouine avec d'autres dans l'escalier, se lave les mains trois fois plutôt qu'une, va observer dans les fenêtres des autres classes au lieu de mettre ses souliers, ne répond pas quand elle est interpellée, etc. Elle ne tient pas en place.

(MR-50) Juste avant le départ de la classe pour un concert pour enfants, il y a beaucoup d'effervescence dans l'air. Les garçons jouent aux Légos pendant que les filles font des casse-têtes, mais tout le monde parle fort. Des rires, des cris, de l'agitation, beaucoup de grouillements. « On va au concert! On va au concert! »

Dans le dernier exemple, la cause de cette dissipation est plus évidente. Les enfants anticipent un événement spécial, ils ont hâte.

Très grand. Cette section regroupe des exemples où la perception du très grand prime : très vite, très loin. L'enfant exprime un certain attrait pour cet extrême.

(MR-51, 3) Lukja parle avec Nelly.

- Tu sais que je suis allée en bateau. J'ai vu mes amis et on a couru très vite ensemble!

Pendant qu'elle raconte cela, Lukja a un large sourire et elle fait la course avec ses poings.

(MR-52, 4) Je suis assise par terre en train d'observer un côté de la classe quand je reçois une petite voiture sur le pied. Dominique se met à rire et s'approche pour reprendre sa voiture en souriant.

- Ah! C'est toi qui m'as lancé ta voiture! Elle va très vite!

Je lui souris, attrape la voiture et la lui redonne.

- Non! Non! Lance-la là-bas!

- Tu veux que je la lance jusqu'au bout de la pièce?

- Oui!

- Je ne sais pas si je serai capable! C'est très loin!

Je lance la voiture. À quelques mètres, elle dérape et se met à faire des tête-à-queue. Dominique est bien déçu. Il s'en retourne la chercher. C'est le temps de ranger.

Les enfants montrent un certain enthousiasme pour ces qualificatifs de leur expérience réelle ou possible.

Tout petit. Les exemples relatent ici ce que les parents connaissent bien de l'importance qu'apporte leur jeune enfant à certains petits détails : quelque chose passé autrement inaperçu et auquel l'enfant accorde beaucoup d'importance.

(MR-53, 3) Charlotte arrive près de moi avec un chapeau jaune sur la tête et un autre dans les mains. Elle a un large sourire.

- Oh! Charlotte! Tu as un chapeau jaune!

Elle est radieuse. Elle met l'autre chapeau sur ma tête pendant que je regarde ailleurs.

- Oh! Qu'est-ce qui m'arrive? Quelqu'un met un chapeau sur ma tête? Oh! Attention pour ne pas qu'il tombe! Mais! C'est Charlotte!
Charlotte a le sourire jusqu'aux oreilles. Je continue :
- J'aime bien les chapeaux! Et regarde! Il est pareil au tien!
- Non, il est pas pareil! Le mien a des Légos dessus. Regarde!
- Ah! Oui! C'est vrai! Ils ne sont pas tout à fait pareils!

(MR-54, CM, 4) Vincent essaie d'écrire son nom. Puis il vérifie son travail en se servant de l'original comme d'un décalque. Il travaille seul, en silence, tout concentré.

L'exemple de Cyrille en train d'écrire son nom et son observation détaillée du y de l'éducatrice (MR-26) appartient à ce regroupement. L'exemple des enfants qui trouvent des fleurs séchées dans la neige également (MR-47).

Question morale. Le dernier exemple est unique en son genre. En effet, très peu de situations ont eu trait directement à des questions morales, ce qui est tout à fait normal pour leur âge. Dans ce qui suit, les enfants sont parmi les plus vieux du groupe d'âges cibles. Ils avaient tous cinq ans.

(MR-55, tous 5) Le groupe d'enfant est assis autour d'une table ronde. Tous sont affairés à dessiner et à découper. Sven fait un rot.

Lina - Ah! Sven!

Vreni et Krystel - Qu'est-ce qu'il y a?

Sven - J'ai fait un rot.

Krystel - Et puis?

Vreni - Qu'est-ce que c'est un rot?

Lina - C'est un rapport. (À Sven) C'est de ta faute!

Sven - Non!

Lina - C'est de ta faute!

Sven – Non! Non! C'est... (Il cherche.) C'est de TA faute!

Lina – Han! Han!

(Sven se lève pour aller chercher un crayon.)

Anne-Laure – Pourquoi tu fais « Han! Han! »?

Lina – C'est Sven!

Sven – C'est de TA faute!

Hüsnü et Vreni – Pourquoi tu fais « Han! Han! »? C'est pas de sa faute! C'est toi!

C'est pas... (Ils cherchent leurs mots, hésitent.) On fait pas « Han! Han! ».

Krystel – Tu n'as pas à faire « Han! Han! ». C'est pas...

(Elle hésite, elle aussi, et ne termine pas sa phrase. Tous réproouvent le mot de Lina.

Seul Minh est resté silencieux. Sur l'entrefaite, l'éducatrice arrive.)

Anna – Mais qu'est-ce qui se passe les amis? On fait son travail!

Pour la plupart, il y a distinction entre *l'inconvenance* et la *moquerie*, sans qu'ils puissent verbaliser clairement, nommer ce qui ne va pas. La question de la culpabilité est mentionnée et très présente tout au long de la discussion.

Mode existentiel

Jusqu'à présent, les situations du quotidien des enfants présentées ici ont fait état de deux de leurs *modes d'être*. Non que les enfants puissent *être* de différentes manières, mais que leur *être* peut se reconnaître selon différentes perspectives. L'être de l'enfant ne fait qu'un. Il n'y a pas d'une part l'enfant vivant sur un mode sensible, puis à un autre moment, vivant sur un mode relationnel. Il y a l'enfant sensible et relationnel. Il y a l'enfant qui vit de sa sensibilité pour s'ouvrir au monde relationnel de ceux et de celles qui l'entourent. Il y a l'enfant qui entre en relation avec toute sa personne grâce à la capacité de perception et d'expression que lui offre sa sensibilité.

Un troisième mode d'être est ressorti des observations. Il s'agit du mode d'être *existentiel*. Alors que le mode d'être relationnel se situe plutôt au niveau interpersonnel, le mode d'être existentiel met plutôt l'accent sur l'expérience humaine dans son déroulement, dans son déploiement dans le temps et l'espace, et dans l'activité qui la construit. Il s'agit du mode d'être dans le temps et dans l'espace, et qui se déploie dans les activités quotidiennes. Ce mode concerne la fin de la geste tout autant que la fin de l'être de l'enfant, le sens dont il est porteur.

La section qui suit présentera des situations du quotidien de l'enfant pouvant mettre en relief certains aspects de ce mode d'être des enfants observés. Or ces enfants vivent une grande partie de leur temps au centre de petite enfance. C'est là l'espace concret de leurs activités quotidiennes.

Espace

Un nombre important de situations concerne *l'espace* qu'occupent les enfants. En voici quelques exemples :

(ME-1, 3, 3, 3)⁹ Rébecca, Virginie et Alexa traversent la pièce en courant, d'un coin à l'autre. Elles reviennent en galopant, repartent spontanément en sauterelles, retournent encore en sauterelles. Elles rient beaucoup et ont visiblement beaucoup de plaisir.

⁹ Première observation relatée selon le « Mode existentiel », impliquant trois enfants de trois ans.

(ME-2) Les activités motrices sont toujours très populaires. Dans la salle recouverte de matelas par exemple, dès leur entrée, les enfants se mettent spontanément à courir en chaussettes, sourire aux lèvres, comme pour voler. Ils sont beaux à voir.

(ME-3) Dans tous les centres, les enfants ont un plaisir évident à jouer dans l'eau, à s'attarder à la fontaine, à s'éclabousser lors du lavage de mains. Beaucoup de rires fusent à ce moment.

(ME-4, 3) Un jour qu'il n'était pas de bonne humeur, Lorenzo se cache dans le grand tunnel de plastique. Les enfants y jouent souvent, mais cette fois, il s'assoit seul, tout au fond et reste là un bon moment.

L'espace physique est aussi évidemment relié à l'espace symbolique, la *place* que l'enfant occupe, par rapport aux autres ou même son *territoire*, signe d'amitié ou d'inimitié.

(ME-5, 3) Plusieurs enfants sont assis en demi-cercle, autour de l'éducatrice. Violaine est appelée par l'éducatrice. Elle se lève et se tient debout près d'elle. Celle-ci lui demande de lui montrer la journée et la date sur le calendrier. Sheng-Long arrive et prend la place de Violaine dans le demi-cercle.

Violaine - Hé!

Éducatrice - Qu'est-ce qu'il y a Violaine?

Violaine - Il a pris ma place! C'est MA place!

Éducatrice - Les amis, vous voulez vous pousser?

Les enfants se déplacent et laissent une place à côté de Sheng-Long, à l'endroit où était Violaine. Mais elle ne veut pas s'asseoir à côté de Sheng-Long. Elle le regarde avec des yeux contrariés.

Éducatrice - Tu ne veux pas t'asseoir?

Violaine - Non!

L'éducatrice demande alors à Sheng-Long de changer de place puis continue son activité. Violaine s'assoit.

L'exemple où Charlotte hésite avant de s'asseoir à côté de Lorenzo (MR- 41) reflète également ce genre de situations.

Temps

Les enfants observés témoignaient des multiples formes de leur expérience du temps : temps présent, temps anticipé.

(ME-6, 3) Je me prépare à partir. Dans le corridor du centre, je mets mon manteau. Gustave passe par-là. Il s'arrête brusquement, et regarde avec de grands yeux. Précipitamment, il me dit :

- Pourquoi tu t'en vas?

- Parce que j'ai fini ma journée. Mais je vais revenir la semaine prochaine...

- O.K. (Il repart en courant, souriant).

Je ne suis pas certaine que Gustave sache la durée d'une semaine. Il peut par contre certainement situer dans le temps que le départ sera éventuellement suivi du retour.

(ME-7, 3) Cyrille me raconte :

- Il faut recommencer. Il faut toujours faire la même chose. Moi, je voudrais jouer. Mais on ne peut pas jouer ici. Je voudrais jouer plus. Mais je veux aussi être grande et... Alors je ne peux pas jouer.

Elle échappe son crayon par terre.

- M... crayon!

L'expérience du présent se voit combinée avec l'anticipation de l'avenir.

(ME-8) Durant les quinze derniers jours avant le déménagement de l'un des centres, quelques filles du groupe s'intéressent au calendrier affiché à l'intention des enfants. Les dates y sont écrites en gros, une couleur pour les jours de congé – fins de semaine et autres – une autre couleur pour les jours passés, des dessins symbolisant les événements spéciaux dont un camion pour le jour du déménagement. Lorsqu'elles arrivent dans la classe, les filles se précipitent et s'efforcent à compter le nombre de jours qui restent avant le déménagement. Puis elles ajoutent de la

couleur à leur guise sur le calendrier, tout en me racontant avec enthousiasme ce qui va se passer alors.

Quotidien

Les enfants semblent en relation *active* avec *ce qui se passe*, ils sont présents à ce qu'ils font, à l'ambiance de leur milieu, à tout leur environnement. Ils y sont actifs. Ils y participent de leur expérience d'enfants en devenir. L'observation des activités quotidiennes des enfants a mis en relief quatre repères comme constantes de leurs activités quotidiennes. En effet, ces activités comportent une très grande part de jeux, de mimes, de symboles et d'imaginaire. La présentation des observations qui suivent sera donc divisée en ces quatre grandes sections, même si chacune des situations peut comporter plus d'un repère. L'enjeu de l'interprétation sera ensuite d'en reconnaître, au-delà d'une action posée, au-delà d'une geste, la portée au niveau spirituel. Il s'agira alors de déceler, au niveau de *l'être de l'enfant*, la portée *existentielle* de son investissement dans telle activité.

Jeux. Le jeu constitue une part importante des activités quotidiennes des enfants d'âge préscolaire. Le *travail* des enfants passe par le jeu. C'est par lui qu'ils explorent et se familiarisent avec ce qui les habite et ce qui les entoure.

(ME-9) Des filles et des garçons aiment à faire des routes avec des pièces appropriées. Les routes les plus longues sont les plus amusantes. Ils font ensuite rouler des voitures dessus, seul ou habituellement à deux.

(ME-10) Les garçons surtout jouent beaucoup avec les Légos. Ils s'installent côte à côte pour faire leurs constructions et parlent en même temps.

(ME-11) Dans chacun des trois centres, le coin maison est très populaire, chez les filles comme chez les garçons. L'un imite qu'il prend un verre d'eau. L'autre prépare à manger. Deux s'entendent pour aller faire le marché, etc.

Dans le prochain exemple, le jeu de Caroline comporte une part importante de sérieux. En jouant, elle imite les grands qui écrivent des lettres, elle utilise une lettre comme signe – symbole – de sa joie, mais cette activité n'a pour elle rien de gratuit. Elle y accorde beaucoup d'importance. Elle s'y investit sérieusement.

(ME-12, CU, 4) Caroline plie une feuille de papier avec beaucoup d'attention. Je m'adresse à elle.

- Qu'est-ce que c'est, Caroline?

- C'est une lettre.

- Tu as écrit une lettre?

- Oui. C'est pour le théâtre. (Les enfants se préparaient à une sortie de groupe.)

- Et qu'est-ce que tu as écrit?

- « Merci pour le beau théâtre. Caroline » Je vais donner cela quand je vais arriver.

- Oh! Mais c'est une vraiment bonne idée, Caroline! C'est toi qui as fait cela?

- Oui! Mais je ne sais pas écrire! (Elle me montre sa lettre).

- Mais c'est beau!

Elle hésite un peu, puis me demande :

- Qu'est-ce que j'ai écrit?

Caroline avait formé des lettres, bien clairement, à la file, sur un coin de sa feuille.

- Oh! C'est difficile à dire...

- C'est pas grave! Qu'est-ce que j'ai écrit?

- J'essaie de prononcer... BFGV... (ou quelque chose de semblable).

- Mais qu'est-ce que c'est...

- Ça ne fait pas un vrai mot.

- Je sais. Mais qu'est-ce que c'est?

- Chaque lettre fait un son : « bbb », « fff », « ggg », « vvv »...

- Mais « c'est quoi » les lettres? « B »?

- Oui! Et puis...

- Je ne sais pas!

Je lui montre chacune des lettres, en les pointant du doigt.

- F... G... V...

Elle reprend sa lettre et je porte mon attention à d'autres enfants. Au bout de quelques instants, Caroline me demande :

- C'est quoi après le « O »?

- Pardon? (Je m'aperçois qu'elle écrit son nom).

- C'est quoi après le « O »?

- C... a... r... o... llllll!

- « L »!

- C'est ça! Oh! Il est beau ton « L »!

- Après?

- C... a... r... o... l... i!

- « I »! (Ses yeux brillent lorsqu'elle trouve la lettre! Elle est radieuse. Et nous continuons ainsi.)

La prochaine situation fait état d'une forme de conflit. Pour Caroline, il y a expression de son désir d'apprendre à lire et réalisation par le jeu. Pour Virginie, le jeu sert de biais à son désir de relation avec Caroline. Même si elle persévère à vouloir comprendre, elle n'y parvient pas, elle ne parvient pas à jouer.

(ME-13, 4, 3) Caroline a pris un jeu de table qui demande de savoir lire. Comme elle ne le sait pas, une éducatrice et moi lui donnons quelques pistes pour qu'elle puisse jouer toute seule. Elle découvre que chaque carte du jeu demande « d'imiter » quelque chose qu'elle devine selon le dessin de la carte. Virginie la regarde faire. Au bout d'un moment :

Caroline – « I – mi – te de ran – ger! » (comme si elle lisait).

Virginie – Qu'est-ce que tu as dis?

Caroline – « Imite de ranger ».

Virginie – Qu'est-ce que tu fais?

Caroline replace toutes les cartes dans la boîte, sans rien dire.

Virginie – Pourquoi tu fais cela?

Caroline continue.

Virginie – Pourquoi tu fais cela?

Caroline – Parce que je range. J'ai fini.

Virginie – C'est pas la peine. Je vais jouer encore.

Caroline fait la sourde oreille.

Virginie (sans hausser le ton) – C'est pas la peine. Je vais jouer encore.

Caroline remet tout dans la boîte, sauf le couvercle, et s'en va.

Virginie reprend la boîte. Elle essaie de remonter les pièces sans grand succès. Elle regarde les cartes, une à une, puis au bout de 2 ou 3 minutes, range tout de nouveau, avec impatience et déception.

- Je n'y arrive pas!

Imitation. Puisque les enfants utilisent spontanément tout leur être pour s'exprimer, le mime est un de leurs jeux fréquents. Plusieurs des situations déjà signalées comportent une part d'imitation. En même temps, l'esprit curieux des enfants n'hésite pas à chercher à mieux verbaliser ce qu'ils conçoivent même si comprendre le langage et se faire comprendre ne va pas toujours de soi. Lorsqu'ils interagissent avec des adultes, l'imitation ne suffit plus aux enfants de 3 à 6 ans.

(ME-14) Liu et Arnaud se promènent dans un coin de la classe, l'un avec une petite girafe en caoutchouc en main, l'autre avec un cheval. La girafe est vite remplacée par un camion. Les deux enfants, tout en se déplaçant, imitent le son des déplacements – trot des animaux ou bruit du moteur - tout en souriant. Après un moment, ensemble, ils crient : « Garage! », et se dépêchent de placer derrière la porte du garage le jouet qu'ils utilisent. Après un court moment, le cheval et le camion retournent se promener dans les airs. Le jeu des enfants est ainsi rythmé pendant près d'un quart d'heure.

(ME-15, 3, 3, 3) Alexandre, Bruno et Juanito ont fait les coquins durant les quelques secondes d'absence de l'éducateur. Lorsqu'ils le voient se rapprocher et juste avant qu'il arrive, tous ensemble, ils s'amuse à zipper leur bouche.

(ME-16, 4) Caroline veut attirer mon attention. Elle se cache sous la table et commence à me chatouiller les pieds.

- Mais! Mais, qu'est-ce qui arrive? On dirait que quelqu'un me chatouille!

- Ah! Ah! Ah! C'est un requin...

Avec ses doigts, délicatement, elle fait les dents du requin qui me chatouille.

Dans les prochains exemples, le langage prime sur l'imitation. Le mode d'expression de l'enfant s'ajuste à l'adulte.

(ME-17, 3, 3) L'éducatrice raconte aux enfants qu'elle est allée à la société protectrice des animaux la veille pour adopter un chat.

Basile – Moi aussi, j'ai un chat!

Éducatrice – Toi aussi, tu as un chat Basile? Il est de quelle couleur?

Basile (tout bas) – Gris foncé.

Lukja – Mon chat s'appelle « Tango »

Éducatrice – Toi aussi, tu as un chat Lukja?

Lukja – Oui. Il s'appelle « Tango »

Éducatrice – Comment dis-tu? Je ne comprends pas bien. « Poncho »?

Lukja (elle réfléchit) – Ça commence avec « T » : Tango!

(ME-18, 4) Dominique trouve une sorte de garage jouet. Il demande à l'éducatrice :

- Comment ça marche, la corde?

- Est-ce qu'elle a des pieds?

- (Tout surpris) Mais non!

- Alors, elle ne marche pas! Qu'est-ce qu'on dit?

- Bien... comment ça...

- Comment ça fonctionne!

- « Comment ça fonctionne ». Mais comment ça marche?

- *Qu'est-ce qu'on dit?*
- *(Silence. Il réfléchit.) Moi, je pense qu'on dit « ça marche ». Je pense qu'il y a deux mots.*
- *Tu veux dire deux sens?*
- *(Soupire. Il reste debout en face d'elle, et persévère). Oui.*
(Il pose le garage par terre, puis essaie d'expliquer) :
- *Quand ça marche, c'est quand... on a un objet et on fait ce qu'on veut avec. Il n'est pas brisé. Quand il est brisé, ça ne marche pas...*
- *Ah bon!*
- *Comment ça marche?*

Symbolisme. Bien sûr, le symbolisme est présent dans à peu près tous les jeux des enfants. Les jeux sont bien souvent symboliques. Le symbolisme peut également se déceler dans plusieurs imitations. Il s'agit ici de rendre compte de cet aspect.

Dans quelques situations observées, les enfants jouaient à *partir en voyage*, à *dire au revoir*. Il y a ici jeu de symboles entre partir en voyage et intégrer la séparation progressive d'avec les parents.

(ME-19, 3, 3) Alexa et Irène : Nous, on s'en va en voyage! Au revoir!

Éducatrice et moi : Au revoir! Au revoir! Bon voyage!

Alexa et Irène : C'est ça! On s'en va en voyage! En voyage!

Ce disant, elles partent à l'autre bout de la salle, un petit sac à la main, nous faisant des signes de la main.

Tout n'est pas symbole de n'importe quoi. Le symbolisme doit apparemment répondre à certaines règles même chez les enfants.

(ME-20) Une soixantaine d'enfants assistent à un spectacle de marionnettes. Un poisson bleu qui passe ses journées à nager rêve d'être quelqu'un d'autre. Les

enfants suivent les danses du poisson des yeux et tapent dans les mains avec la musique.

Le poisson rêve d'être un oiseau et de voler dans le ciel. Grâce à du velcro, des ailes sont attachées au poisson qui se met à voler. Mais le poisson ailé a du mal à attraper des mouches et des vers... Il serait mieux en souris! Les enfants sont enthousiastes! « Oh! Oui! En souris! »

- Et qu'est-ce que ça prend pour être une souris?

Les nageoires disparaissent et les ailes disparaissent. De petites pattes apparaissent. Qu'est-ce qui manque?

- Des oreilles!

- Une queue!

Les oreilles et la queue de la souris sont collées sur le corps du poisson et la petite souris se met à se promener. Les enfants la suivent attentivement.

Un chat se met à courir après elle. Cris! Peur! Il faudrait devenir un éléphant! Les petites pattes sont remplacées par de longues pattes. Les enfants se mettent à crier :

- La trompe!

Les oreilles de souris sont changées pour des oreilles d'éléphant.

- La trompe!

La queue de la souris devient la trompe de l'éléphant.

- La queue!

Il manque une queue à l'éléphant.

- La queue! La queue!

Mais l'histoire continue avec un éléphant sans queue. Le charme est rompu. Les enfants se fatiguent. L'intérêt s'est perdu presque complètement. L'éléphant devient maintenant un lapin.

- Ça va?

- Non! Non! crient les enfants, à la grande stupéfaction du marionnettiste. Les enfants ne croient plus au lapin.

Il n'y a pas que les symboles qui doivent respecter certaines règles dans la perception des enfants. Leur univers s'ordonne à partir de ce qu'ils ressentent comme des

impératifs d'*ordre*. Les enfants expriment ici un sens réel de *l'ordre des choses*, un *sens* de l'organisation présent dans la *nomination* des objets de même que dans la relation entre l'objet et sa fonction.

(ME-21, 3, 3) Basile et Véronique peignent avec de la gouache des raisins dessinés sur du papier blanc. Je suis debout près d'eux.

Basile – Moi, des fois, je me salis!

Elaine – Ah oui! Des fois, tu te salis? Mais c'est pour cela qu'on met un tablier...

Basile – Oui. Un tablier.

Véronique – Comme ça, c'est le tablier qui est sale.

Basile – On ne peut pas salir les vêtements, mais si on salit le tablier, ce n'est pas grave.

Elaine – Non. Ce n'est pas grave.

Véronique – Regarde! Ma manche est toute sale, mais ça ne salit pas mes vêtements!

Imaginaire. Il est dit que l'univers de l'enfant de 3 à 6 ans est très *ludique*. Son imagination est vive. Cependant, elle n'est pas pure rêverie : elle s'inspire de son expérience. Dans ce premier exemple, l'imaginaire permet aux enfants de s'ajuster à leurs craintes; elle répond à leur expérience du réel.

(ME-22) Tout le groupe d'enfants sort à l'extérieur pour une promenade dans un boisé près du centre. Ils sont en file, une éducatrice à l'avant, l'autre à l'arrière. Je suis au centre de la file. Un peu après le départ, on entend un grondement d'avion dans le ciel. Les enfants se mettent à parler entre eux et demandent :

- Qu'est-ce que c'est? Qu'est-ce que c'est?

Quelques-uns regardent alentour. L'un des petits annonce :

- C'est un loup!

Tout de suite, tout le monde s'exclame :

- C'est un loup! C'est un loup! Oh! C'est un loup!

Un autre ajoute :

- Il faut bien marcher sur le chemin à cause des loups! Il ne faut pas marcher à côté!

Et toute la filée devient attentive à ne pas sortir du chemin, les petites têtes penchées pour voir où ils mettent les pieds.

La situation suivante relève d'un jeu d'associations spontanées. Un peu comme si les enfants jouaient avec leur imaginaire.

(ME-23, 3, 3, 3, 3) Dans le cercle :

Arnaud : Moi, j'ai peur des crocodiles!

Éducatrice : Tu as peur des crocodiles!

Arnaud : Oui, parce qu'ils ont une grande bouche avec des dents (en faisant le geste avec ses bras comme la mâchoire du crocodile).

Liu : Moi, j'ai peur des démons!

Éducatrice : Tu as peur des démons! Est-ce que tu as déjà vu des démons?

Liu : (Avec assurance) Oui.

Éducatrice : Alors, les enfants, on va chanter des chants de Noël!

Charlotte : Petit papa Noël!

Éducatrice : Oui, Charlotte!

Liu : Moi, j'ai vu le père Noël au centre d'achat!

Charlotte : Moi aussi!

Éducatrice : Tu as vu le père Noël?

Liu : Oui! Et il y avait des ballons de toutes les couleurs!

Éducatrice : Et de quelles couleurs étaient les ballons?

Liu : Rouge... Bleu... Je ne sais pas les couleurs...

Charlotte : Je veux chanter « Petit papa Noël »!

Liu : Il y avait un dinosaure aussi!

Charlotte : Moi, j'ai un dinosaure chez moi!

Liu : Et le dinosaure, il a mangé le père Noël!

Charlotte : Non! Mon dinosaure, il est gentil!

Liu : Il l'a tout mangé!

Charlotte : Mon dinosaure, il est dans ma tête. Il est gentil Barney!¹⁰

¹⁰ Barney est un personnage de bandes dessinées télévisées. Il s'agit d'un dinosaure rose qui apprend la prudence aux enfants d'âge préscolaire et primaire.

Arnaud : Il y a aussi des ours!

Lorenzo : J'ai quelque chose à dire!

Éducatrice : On va chanter maintenant! Tous ensemble!

À la manière d'un rêve, l'imagination de Liu serait à associer à son désir, de même qu'à un sentiment de joie, une sensation de bonheur.

(ME-24, 3) Après avoir sauté, couru, ri, et s'être bien essoufflés, l'éducatrice invite les enfants à se coucher par terre pour une histoire. Les enfants s'allongent sur le dos, excepté quelques-uns qui hésitent et résistent un peu. Elle leur propose de mettre leurs mains sur le ventre, de sentir leur respiration et d'écouter leur cœur battre. Pendant ce temps, je m'approche de Liu qui s'est assis, appuyé sur ses coudes, la tête relevée. Il n'arrive pas à se coucher. Il a l'air craintif. Doucement, j'essaie de le rassurer, par des paroles et avec des gestes lents, je l'encourage à se coucher. Je mets ma main sous sa tête pour la déposer, puis me recule. Il se retient encore quelques instants, puis a un petit sursaut joyeux. Il me sourit puis retourne à sa sensation. Il se met les mains sous la tête et a l'air très confortable. Après quelques instants, je lui propose :

- Liu, regarde... Prends ta main, mets-la sur ton ventre, ici. Tu vas sentir ton cœur battre.

Il n'hésite pas et essaie tout de suite. Je fais la même chose avec d'autres enfants jusqu'à ce que commence l'histoire de la gentille sorcière et de la maison de bonbons. À un moment, l'éducatrice décrit un peu la maison et demande aux enfants « avec quelles sortes de bonbons » la maison est faite... Les réponses fusent de partout, elles sont explosives. Liu est sur ses pieds en un bond. Je ne comprends pas ce qu'il me dit. Il est tout excité et a les yeux brillants.

- Qu'est-ce qui se passe Liu? Qu'est-ce que tu as dit?

- Moi, j'ai un bonbon!

- Ah oui! Quelle sorte de bonbon?

Pendant que je disais cela, il ouvrait la main, d'un air fasciné, enchanté... Sa main est vide. Son expression a disparu comme un éclair. Il se retourne brusquement sur

lui-même et a déjà perdu son sourire. Il se réveillait littéralement d'un rêve... éveillé.

Une certaine confiance en la bienveillance du monde qui l'entoure rayonne de Liu.

(ME-25, 3) C'est l'heure de la collation. Je suis assise à table parmi les enfants. Liu me tapote le bras pour que je l'aide à ouvrir un petit contenant d'une gelée qu'il adore. Je lui ouvre. Il me tapote encore le bras. Je le regarde et il se met à me raconter quelque chose, la bouche si pleine que je ne comprends rien.

- Hummmmm...

- Oh! Liu! Tu as la bouche pleine et je ne comprends pas ce que tu me dis. (Il gigote et essaie de parler.) Prends le temps de finir ta bouchée et puis, je vais t'écouter après. (Il se dépêche, tout excité). Je vais t'attendre et tu me diras ce que tu veux me dire. Je t'attends. (Il continue de mastiquer, un petit peu plus calme, mais encore impatient!)

Pendant ce temps, un autre enfant me demande de l'aide avec sa paille.

- Je ne t'oublie pas Liu.

Lorsqu'il termine, il me dit, tout rayonnant, d'une traite :

- Moi, j'ai une télé qui a plein de bandes dessinées pour moi!

- Ah oui!

Il acquiesce de la tête, enchanté.

- Tu dois être content!

Il acquiesce de plus belle.

Conclusion

Ce chapitre offre un très large aperçu des observations recueillies dans les trois centres de petite enfance qui ont participé à cette recherche. Ces observations constituent la part essentielle de toute la démarche entreprise et serviront de fondement à tout ce qui suit. Le regroupement des observations du quotidien des enfants d'âge préscolaire en trois grandes sections met en relief des *modes* d'être des

enfants, des perspectives selon lesquelles il est possible de reconnaître leur dynamisme intérieur. Il s'agit du mode sensible, du mode relationnel et du mode existentiel. Le mode sensible fait référence au niveau de perception et d'expression de l'enfant en relation avec l'univers qui l'habite et l'environne. Le mode relationnel rend compte plus particulièrement du champ des interactions interpersonnelles des enfants entre eux ou avec les adultes. Le mode existentiel tient compte de la relation à la dimension spatio-temporelle et existentielle du déploiement de leur existence au quotidien. Les situations évoquées ont fait ressortir différentes caractéristiques de ces différents modes d'être observés chez les enfants. Il est encore apparu clairement que ces trois regroupements ne correspondent pas à des types d'activités distincts mais bien à un regard différemment posé sur l'expérience de l'enfant, révélant, chacun pour sa part, certaines facettes de la richesse de son être intérieur. De même que l'enfant est un et ne saurait diviser son existence en *catégories*, de même l'interprétation des observations devra tenir compte de cette unité nécessaire à un portrait ajusté de la réalité spirituelle exprimée par les enfants. Il faut se rappeler que les modes d'être relevés s'éclairent et se complètent les uns les autres. Les prochains chapitres viseront cette interprétation théologique fondée sur l'expérience des enfants, aidée des repères offerts par les modes d'être proposés. Mais toujours, au-delà des catégories, au-delà des structures, il sera question du dynamisme de la vie des enfants, de leur vie intérieure, de leur vie spirituelle, de leur vie tout court. Ce que cette thèse essaie d'approcher au-delà des paroles, des attitudes ou des

comportements tirés du quotidien, concerne ce qui se révèle de la vie de l'enfant comme expression de son être. Or l'être de l'enfant témoigne de sa spiritualité.

CHAPITRE 6 : SENSIBILITÉ ET SENS

Avec cette section commence à proprement parler l'interprétation des données tirées de l'observation des enfants d'âge préscolaire des trois centres de petite enfance retenus. Les données ont déjà été présentées d'une manière organisée de façon à en faciliter la lecture. Il s'agit maintenant d'amorcer le travail de dévoilement du sens porté par les situations relatées et mises en valeur par les différents regroupements.

Le présent chapitre s'intéresse au premier niveau d'observation : le mode sensible.

Les données

Un premier tour d'horizon de l'ensemble des observations a permis de mettre en évidence ce qui a d'abord été appelé le mode sensible de perception et d'expression des enfants. Parce que la recherche s'intéresse aux enfants d'âge préscolaire, il est clair que la méthode d'observation ne pouvait se limiter à un recueil de paroles ou d'interviews d'enfants. Il a déjà été question des raisons qui ont justifié une approche plus *holistique*. C'est toutefois le recueil de données qui a permis de mettre en relief les différents moyens qu'utilise l'enfant, non seulement pour communiquer avec les adultes et les pairs qui l'entourent, mais aussi pour extérioriser ce qui l'habite. De la sorte, l'enfant qui s'exprime ne dévoile pas seulement un message au monde qui l'environne mais il communique une part de ses perceptions, de son imaginaire, de ses sentiments, de ses mouvements intérieurs, rendant par là plus accessible l'être qu'il est.

Les différentes formes d'expressions des enfants relevées dans la section *Mode sensible* concernent en fait toutes les observations. L'ensemble des observations se situe dans l'une ou l'autre des formes d'expressions retenues, à savoir : *les expressions vocales et verbales, les expressions picturales et sculpturales, les expressions physiques et gestuelles de même que les expressions du regard.* Certaines situations font état d'une *combinaison de formes d'expressions*. Pour bien rendre compte des données relatives au mode d'être sensible des enfants, il faudrait reprendre tout le chapitre précédent, rappeler les interactions entre enfants ou celles avec les adultes, rappeler les jeux, les rires, les peines, les confidences, les découvertes, etc. En réalité, toutes les situations relatées sont des expressions des enfants, elles sont l'expression de ce qu'ils vivent, de leur être.

L'enfant communique, extériorise ce qu'il est, non seulement par la parole, mais aussi par sa geste et par tout son corps. Ses sens participent à son *dire* dans le monde, extériorisent son *être-dans-le-monde*. Ainsi, l'enfant de 3 à 6 ans ne fait pas que percevoir avec ses sens, il se dit avec ses sens. Quand les enfants crient et encouragent Basile (MS-1), ils participent à ce qu'ils voient et à ce qu'ils entendent de ses efforts et de leur enthousiasme réciproque. Les cris encouragent les cris. Les efforts sont non seulement vus, perçus, mais aussi exprimés de nouveau par leur faciès, par leurs gestes, par leurs cris. De même, quand Alexandre travaille à sa construction de blocs (MS-4), son sens visuel et esthétique participe spontanément à la perception et à de l'expression de ce qui l'habite.

Le mode sensible ne se restreint pas à quelque forme d'expression des enfants mais à un mode d'être qui participe de toute sa sensibilité pour se percevoir et se dire tout à la fois. Quand Romain tient tristement son visage entre ses mains (MS-6), non seulement il dit son désappointement par tout son corps, mais il le ressent, il l'expérimente de façon sensible.

Les sens, dont il est ici question correspondent aux sens reconnus par la biologie. Dans les exemples donnés, le sens visuel, le sens auditif, le sens du toucher sont évidemment les plus reconnaissables. Le sens du goûter a pu être observé lors des collations, alors que plusieurs enfants devenaient spontanément silencieux et absorbés par leur activité de manger (MR-45). Selon les regroupements du chapitre précédent, il est possible d'affirmer que les enfants s'intériorisent en mangeant. Le sens olfactif est plus difficile à déceler. Il est cependant bien connu que les plus lointains souvenirs (en particulier ceux de la petite enfance) peuvent resurgir avec grande vivacité en présence d'un stimulus olfactif. Il y a perception et mémoire par l'odorat non pas seulement de la saveur sentie mais de l'ambiance et du contexte physique entourant l'odeur. Enfin, lorsque les enfants perçoivent et s'expriment de tout leur corps, ils le font avec le sens kinesthésique. L'effervescence communicative perçue et exprimée par le groupe d'enfants juste avant le départ pour la pièce de théâtre (MR-50) donnerait un exemple du dynamisme de cette dimension de leur sensibilité. De même lorsque Liu et Lorenzo maraudent autour de Charlotte et de

Dominique (MS-8) : les uns voudraient partager le plaisir exprimé de manière kinesthésique par les autres.

Reprise de la réflexion sur le mode sensible

Compris de la sorte, non seulement le mode sensible permet de qualifier un mode d'être des enfants d'âge préscolaire observés, mais il détermine l'approche qui rend possible le développement d'une spiritualité des enfants. La spiritualité des enfants de 3 à 6 ans ne peut se concevoir que dans un mode qui passe par le sensible. Le mode d'être de l'enfant, son actualisation, est indissociable de son être au monde sensible. Non pas que le sensible restreigne ou délimite le spirituel, bien au contraire. Il en est cependant le chemin obligé. « *Le corps est donc ce lieu où va s'inscrire ma liberté ou non de vivre, c'est-à-dire de m'aimer comme vivant, ou d'aimer la vie comme source de mon être.* » (de Taisne, 1997: 116) En ce sens, c'est le sensible qui ouvre au spirituel, pour autant que la perception et l'expression des sens ne se laissent emprisonner dans la matérialité du réel. L'enfant se connaît et apprend à se reconnaître grâce à sa sensibilité; une sensibilité qui passe par son corps. « *Chaque homme est un être particulier, non par sa force spirituelle, ou par son être, mais par son existence dans un corps.* » (Siewerth, 2000: 38) C'est le mode sensible qui est premier et qui rend possibles les autres modes que l'observation a permis de relever, à savoir le mode relationnel et le mode existentiel.

Dans le mouvement de sa perception du monde et de son expression de lui-même, l'enfant d'âge préscolaire n'est pas coupé du monde. Il se perçoit dans le monde. Il participe, de par son expression, à ce qu'il perçoit. Il n'y a pas le monde d'un côté et l'enfant de l'autre, mais l'enfant-dans-le-monde, perçu et exprimé. Ce qui se révèle alors aux sens de l'observateur, c'est l'être-enfant-dans-le-monde. Ce qui se révèle, c'est son mode d'être en tant qu'enfant, rendant par là sa spiritualité naturellement accessible.

Sens et condition humaine

La spiritualité, telle qu'elle a été définie dans les pages qui précèdent, ne saurait faire l'économie de la condition humaine comme l'un des pôles de son dynamisme. Le fait que le mode sensible ressorte comme l'un des modes d'être fondamentaux de l'observation des enfants d'âge préscolaire suggère l'importance de ce mode dans l'accomplissement de la condition humaine. Non seulement la spiritualité a besoin d'être incarnée, mais la spiritualité des enfants s'incarne dans le mode sensible de leur existence.

Sous le volet *condition humaine*, il a déjà été fait mention de l'importance de la *conscience* comme facteur clé de la définition de la spiritualité dans les vues contemporaines. Des questions que cette orientation pose à la recherche d'une spiritualité d'enfants de 3 à 6 ans pour qui l'accès à cette conscience est limité par les étapes normales de leur développement ont été soulevées. Il est cependant étonnant de voir combien les observations recueillies, en mettant en relief l'importance du

visuel, de l'auditif, du toucher, du kinesthésique dans le jeu des enfants, dans leurs activités quotidiennes, dans leurs interactions les uns avec les autres ou avec les adultes, offre un déplacement intéressant de la question de la conscience. Le mode d'être-dans-le-monde des enfants qui correspond au mode sensible semble répondre de façon beaucoup plus ajustée à leur réalité. De plus, le mode sensible comme façon d'être des enfants dans leur quotidien apporte apparemment un nouvel éclairage aux catégories du *sens spirituel – spiritual sensitivity – proposées* par Hay et Nye (1998) et décrites au chapitre trois. L'être sensible des enfants qui habitent le monde en percevant et en s'exprimant tout à la fois fonde leur sens du présent, leur sens du mystère et leur sens des valeurs. Chacune des catégories du sens spirituel des enfants de 3 à 6 ans ne s'expérimente que par le chemin obligé de leur corps, de leur sens, de leur être-dans-le-monde. Et il y aurait tout lieu de croire que le mode d'être sensible de ces mêmes enfants donne sa caractéristique propre à leur expérience, à leur histoire, à leur spiritualité.

La révélation par les sens

Le travail de théologie pratique se positionne dans une quête de *sens* en tant qu'il affirme que l'être est porteur d'une signification et d'une direction de son déploiement comme être-dans-le-monde. Ce sens ne se dévoile au monde, ne se révèle que par le mode des sens, le mode sensible, particulièrement investi chez l'enfant d'âge préscolaire. Non seulement ce mode d'être permet d'affirmer une spiritualité de l'enfant, mais il pointe dans la direction d'une révélation, d'un sens de la vie de l'enfant qui passe par ce même mode, qui se dévoile d'abord aux sens.

C'est véritablement dans le quotidien sensible des enfants que se révèle le sens de leur être-au-monde, la teneur et la qualité de leur spiritualité.

Selon cette perspective, et si l'on rapproche ce qui est entendu ici par *révélation* et ce qu'une autre perspective théologique appelle *connaissance*, tout un volet de la tradition s'ouvre ici sur une riche métaphysique. La connaissance est indissociable de cette saisie sensitive du monde. Voilà bien la position de Thomas d'Aquin sur la question. Ce qui est connu ne l'est que par le passage obligé du monde sensible vers l'être. Ce qui connaît, c'est l'être qui saisit le monde par les sens. « *On ne rencontre pas l'être dans une intuition immédiate, mais par la médiation des choses du monde en ce que nous le pénétrons jusqu'à l'être; nous pensons l'être en connaissant les choses du monde* » (Lotz, 1988: 37)¹¹. Il y a relation intime dans l'action de connaître, entre les choses du monde et l'être.

Les choses du monde donnent accès à l'être et sont ainsi, de ce point de vue, le premier – qui précède l'être. En revanche, l'être est le fondement de possibilité qui d'abord nous rend capable de saisir l'objet de l'intuition sensible en tant qu'étant, et qui confère à la perception sa forme spécifiquement humaine; de ce point de vue l'être est premier – qui précède la chose vue. Ces deux aspects sont simultanés et concernent un même objet : la chose du monde étant ce qui est connu, l'être est ce par quoi on connaît. (Lotz, 1988: 36-37)

Il découle de ce qui précède non seulement une meilleure saisie de la démarche entreprise pour mieux déceler la spiritualité des enfants – au niveau de la méthode de recherche – mais aussi une perspective nouvelle, une manière nouvelle de voir le

¹¹ L'ouvrage de Lotz traite précisément de la métaphysique de Thomas d'Aquin et de celle de Heidegger.

monde par la médiation du mode sensible, selon ce que nous proposent les enfants eux-mêmes. C'est par les sens que l'être-enfant se révèle au quotidien. Une invitation est lancée à percevoir le monde à *partir du monde* à l'instar des enfants. Il s'agit d'habiter autant la perception que l'expression de soi dans le mouvement d'un quotidien dont le sens est porté par cette habitation.

Pour aller plus avant dans la réflexion sur le sens de cette habitation du monde, il faut à présent faire un pas de plus du côté de la tradition théologique.

Réflexion théologique

Les sens et l'être *tout-petit*

Si le sens, la *signification* de l'être-dans-le-monde de l'enfant est portée par lui, s'il est possible de le voir se révéler, de le voir se déployer comme personne humaine en devenir, c'est que cette finalité lui est déjà donnée. L'enfant ne crée pas sa finalité. Si les sens de l'enfant le révèlent à lui-même, c'est qu'il se reçoit du monde. Il participe activement à la réception et à l'accueil de ce qu'il devient¹².

Or l'évangile de Matthieu rapporte justement cette similitude entre les *tout-petits* et les *disciples*¹³. Les disciples et les tout-petits sont reconnus comme ceux à qui ont été

¹² L'on conviendra aisément que l'enfant d'âge préscolaire, bien qu'il soit capable de choix, ne porte pas encore la responsabilité morale de ce qu'il devient.

¹³ Cf. : TOB: Mt 10, 42 et la note : « *On peut voir dans ces petits (à qui sera donné un verre d'eau) soit les apôtres, soit tous les disciples comme témoins du Règne de Dieu* ».

révélés les mystères du Royaume des cieux (*Mt 11, 25 et Mt 13, 11*). Ils sont ceux qui reçoivent la Révélation et qui du même mouvement reçoivent la vie de cet accueil. Ils se reçoivent de leur acquiescement à la vie. La Révélation devient agissante dans le devenir de leur être-au-monde. Or cet accueil passe nécessairement par les sens. Les disciples du Christ sont ceux qui *voient* et qui croient (Légasse, 1969: 234).

Pour eux (ceux à qui sont adressées les paraboles) s'accomplit la prophétie d'Ésaïe qui dit :

Vous aurez beau entendre, vous ne comprendrez pas; vous aurez beau regarder, vous ne verrez pas. Car le cœur de ce peuple s'est épaissi, ils sont devenus durs d'oreille, ils se sont bouché les yeux, pour ne pas voir de leurs yeux, ne pas entendre de leurs oreilles, ne pas comprendre avec leur cœur, et pour ne pas se convertir. Et je les aurais guéris!

Mais vous (les disciples), heureux vos yeux parce qu'ils voient, et vos oreilles parce qu'elles entendent. En vérité, je vous le déclare, beaucoup de prophètes, beaucoup de justes ont désiré voir ce que vous voyez et ne l'ont pas vu, entendre ce que vous entendez et ne l'ont pas entendu (*TOB : Mt 13, 14-17*).

C'est encore fondé sur le témoignage des sens que s'amorce la première lettre de Jean. La Révélation n'est pas simple parole, elle s'est fait chair, elle a traversé les sens.

Ce qui était dès le commencement, ce que nous avons entendu, ce que nous avons vu de nos yeux, ce que nous avons contemplé et que nos mains ont touché du Verbe de vie – car la vie s'est manifestée, et nous avons vu et nous rendons témoignage et nous vous annonçons la vie éternelle, qui était tournée vers le Père et s'est manifestée à nous – ce que nous avons vu et entendu, nous vous l'annonçons, à vous aussi, afin que vous aussi vous soyez en communion avec nous. Et notre communion est communion avec le Père et avec son Fils Jésus Christ (*TOB: 1Jn 1, 1-4*).

Non seulement le Dieu des chrétiens est le Dieu des temps et de l'histoire, non seulement Dieu habite l'histoire de son peuple en le guidant à sa rencontre, mais en Jésus le Christ, Dieu s'est manifesté de façon *sensible*, Dieu s'est fait connaître.

L'importance du mode d'être sensible chez les enfants d'âge préscolaire rappelle cette dimension essentielle d'une spiritualité chrétienne. Chez l'enfant, au contraire d'un enfermement sensuel sur soi-même, les sens, comme lieux de perception et d'expression, sont des moyens d'ouverture au réel du monde, de soi-dans-le-monde, de ce qui est l'origine et la fin de son être-dans-le-monde. Cette perspective invite à voir la spiritualité non comme une réalité *hors* du monde, mais bien au *cœur* du monde. « *Peut-être que la spiritualité, c'est de pouvoir être bien là où on est, simplement être.* » (de Taisne, 119) Selon cette dynamique, les sens prennent figure de chemin et non de destination. L'*immédiateté* de l'expérience des tout-petits est à situer dans ce qui qualifie cette ouverture, dans sa qualité d'ouverture issue du mode sensible.

Le sens et l'être *tout-petit*

Le sens de l'être-dans-le-monde, c'est aussi sa fin, sa finalité. Quelle est la finalité de l'enfant d'âge préscolaire? Quelle est la finalité de son ouverture au monde, de ce qui permet d'affirmer que ses yeux, que ses oreilles entendent voient comme chez les disciples?

Selon Montessori : « *le travail de l'enfant a une finalité intérieure; il doit assurer le développement de l'être* » (In Lubienska de Lenval, 2001: vii). Si la fin de l'enfant, c'est de devenir l'enfant qu'il est, de se déployer comme enfant, il est possible d'affirmer que l'être-enfant-dans-le-monde est à lui-même sa propre fin.

En même temps, il est légitime de se demander vers quoi se déploie l'être de l'enfant. Le déploiement de l'être de l'enfant est-il sensé? Est-il ordonné à une fin? Toujours selon Thomas d'Aquin : « (...) *il n'est point d'existant qui n'incline, en son esse propre, à la conservation, à l'accomplissement et même à la diffusion de la perfection qu'il réalise* » (*Somme théologique*, Ia, q.19, a.2 in c). Spontanément, l'inclination de l'être, le désir de l'enfant le porte au dépassement, et à la relation avec ceux qui lui permettent de devenir lui-même. Le désir de l'enfant le porte spontanément à la fois en direction de son origine et de sa fin. Il sera nécessaire de revenir sur cette question d'origine et de fin à la lumière des autres modes d'être-au-monde des enfants. À cette étape, en suivant les perspectives thomistes, il est cependant possible de poser qu'ultimement ce désir porte vers Dieu, origine et fin de toute chose (*Sum. Theol.* III, q.60, a.5, 3). En même temps que cette fin reste inaccessible à la personne humaine seule :

Tout ce qui se trouve dirigé vers une certaine fin doit être disposé en fonction de la nécessité d'atteindre cette fin. Or la fin à laquelle l'homme est ordonné se trouve au-delà de la capacité de la nature créée, puisque c'est la béatitude qui s'obtient par la vision de Dieu; cette fin n'est naturelle qu'à Dieu seul (S. Thomas, *in II Sent.*, d.30, q.1, a.1).

Entrer dans les questions de distinction entre la nature et la grâce dépasse largement le cadre de la réflexion amorcée. Mais pour faire retour au mode sensible d'être-au-monde des enfants d'âge préscolaire, il apparaît maintenant que l'ouverture au monde – au Royaume – par le mode sensible d'être, soit plus qu'une condition à l'être-disciple mais qu'elle soit condition à l'accueil des prémisses de la Révélation de Dieu.

L'invitation du psalmiste va en ce sens : « *Goûtez et voyez comme Yahvé est bon* » (BJ, Ps 34, 9). La connaissance de Yahvé passe par les sens. Zachée qui est petit de taille veut *voir* Jésus sur son passage. Il en va ainsi des malades (Matt 14, 36; Mc 3,10; Lc 8, 44) qui veulent toucher Jésus ou que Jésus guérit en les touchant (Matt 9, 29; Mc 1, 41; Mc 7, 33). La femme qui répand du parfum, qui baigne de larmes les pieds de Jésus, qui les essuie de ses cheveux, reconnaît par là l'amour dont elle est aimée (Lc 7, 36-50). Elle se reçoit de ce qu'elle exprime et perçoit par les sens : elle est aimée.

Il n'en va pas autrement de l'attitude de Jésus qui accueille les enfants:

On lui présentait des enfants pour qu'il les touchât; mais les disciples les rabrouèrent. Ce que voyant, Jésus se fâcha et leur dit : « Laissez les enfants venir à moi, ne les empêchez pas, car c'est à leurs pareils qu'appartient le Royaume de Dieu. En vérité je vous le dis, quiconque n'accueille pas le Royaume de Dieu comme un enfant n'y entrera pas. » Puis, les ayant pris dans ses bras, il les bénit en leur imposant les mains (Mc 10, 13-16)¹⁴.

Au-delà des signes d'affection, au-delà des sens, c'est la gratuité de l'amour divin perçu et reçu qui est mis en relief dans ce passage.

À eux (...) qui n'ont rien et sont encore si peu, voici qu'est faite la même promesse : à eux « appartient le Royaume de Dieu ». Nulle compétence légale, nulle vertu préalable, nulle innocence réelle, point d'humilité particulière chez eux (...) Seule la faiblesse des enfants constitue pour ainsi dire leurs lettres de créance, les autorisant à approcher le Sauveur et à occuper auprès de lui une place à part, avec tous les autres démunis, dans le rayonnement de la bienveillance messianique (Légasse, 1969: 331).

Ce que Dieu a offert, les petits l'ont accueilli.

¹⁴ Traduction de Légasse, 1969: 37

Dans un tel contexte, ce qui justifie encore la poursuite d'une démarche de discernement de ce qui est le propre de l'expérience spirituelle des petits enfants à qui le *Royaume appartient* ne peut plus se situer uniquement du côté du *pôle de la condition humaine*, mais dans la dynamique des trois éléments déjà mentionnés : la personne humaine, l'Absolu, et la relation qui les relie. Il y a l'enfant, Dieu et l'ouverture sensible au monde qui rend possible l'accueil de la Révélation comme fondement de la relation à Dieu.

À cette étape, l'interprétation des données d'observations du quotidien d'enfants d'âge préscolaire offre un premier repère de leur vie spirituelle, à savoir l'ouverture sensible au monde. L'être de l'enfant perçoit et s'exprime à partir de ses sens. L'être tout-petit se caractérise par cette ouverture *sensible* de l'enfant à son expérience faite de ce qui l'habite et de ce qui l'entourne. Or la Révélation chrétienne passe également par les sens : elle est vue, entendue, touchée en Dieu fait homme, le Christ, et en l'Église qui est son corps. Un premier repère de la spiritualité des enfants d'âge préscolaire consiste donc en cette qualité de la dimension sensible de leur être-au-monde. La spiritualité des jeunes enfants est foncièrement incarnée.

CHAPITRE 7 : ESPACE ET TEMPS

Un premier repère de la spiritualité des enfants vient d'être mis de l'avant à partir de l'observation de situations relevant du mode d'être sensible. Les enfants perçoivent et s'expriment à partir de leur corps, se servant abondamment de leur sens. En tant qu'être incarnés, leur existence se déploie dans l'espace et le temps. Comme mode d'être existentiel, l'expérience de l'espace et du temps concourt à la dimension spirituelle. Dans ce chapitre, il sera question de déceler la qualité d'être des enfants d'âge préscolaire dans l'espace et le temps. À partir des observations relevées au chapitre 6, il s'agira de voir comment décrire et comprendre la manière des enfants d'habiter l'espace et le temps, comme caractéristique de leur spiritualité.

Les données

Pour plus de clarté, les dimensions espace et temps seront présentées de façon distincte.

Espace

Il y a parfois une dimension particulière, une qualité des mouvements des enfants d'âge préscolaire dans l'espace. Ils se meuvent avec aisance, avec grande liberté. Une grande joie émane d'eux. Leur corps a encore beaucoup d'importance dans leur champ de perception, et leur meilleur contrôle des activités motrices les rend *gracieux*, selon l'expression de Aerens (1997). Ils occupent, ou plutôt ils habitent l'espace.

Ainsi, un premier exemple tiré de la section de l'observation consacrée au temps et à l'espace présente Rébecca, Virginie et Alexa qui traversent la pièce en courant, qui reviennent en galopant, qui repartent en sauterelles et qui rient beaucoup (ME-1). Il est facile de percevoir toute l'énergie qui se déploie dans leur jeu commun. Suit l'exemple des enfants qui, sourire aux lèvres, courent en chaussettes dans la salle matelassée, les bras largement ouverts, comme s'ils essayaient de voler (ME-2).

Face à cette explosion de vitalité, deux réactions de l'adulte sont possibles. Tout d'abord, ces gestes des jeunes enfants peuvent être interprétés comme signe de leur excitation. Les enfants peuvent être étourdissants. Lorsqu'ils courent de la sorte, ils ne font pas attention à ce qui les entourent et c'est souvent à ce moment qu'ils tombent ou se blessent. Leur extériorisation, pas assez soutenue – ou contenue – par une maîtrise de soi qui ne s'acquiert qu'avec l'âge, semble montrer qu'ils sont *décentrés* d'eux-mêmes. Preuve en est que, bien souvent, ils ne peuvent s'arrêter. Ils ont besoin d'un adulte pour encadrer, contenir ce mouvement extérieur, ce déploiement de leur être. « *Les filles, on arrête de courir!* »

Une autre réaction pourrait à l'opposé mettre en valeur la qualité d'être de l'enfant qui émane de ces moments d'extériorisation. Il faut pour cela, me semble-t-il, raffiner le regard. Ainsi, cette qualité d'être remarquée dans le jeu de course d'un petit de 4 ans est bien différent de celle d'un enfant de 7 ou 8 ans. Ce qui se dégage de l'enfant n'est pas tout à fait la même chose, selon son âge et son développement.

Du tout-petit émane une grande liberté de mouvement. Dans les deux exemples donnés, les enfants *rayonnent*, pour ainsi dire, de joie et de plaisir. Les enfants habitent leur corps en mouvement dans l'espace et sont tout absorbés par cette sensation. Par exemple, la sensation de sauter comme une sauterelle. C'est pour cela qu'ils peuvent trébucher si facilement puisque leur attention est tout occupée par cette sensation, donc tournée vers l'intérieur, alors que leur être, leurs mouvements, leur rayonnement sont tout extérieurs. Un signe, pour renforcer cette hypothèse de leur attention bien *centrée*, se lit dans la *gracieuseté* de leur geste (MS-5). Il y a une harmonie naturelle entre leur expérience intérieure et extérieure dans le double mouvement de l'attention et de l'expression de leur sensation. Les enfants habitent l'espace et se laissent habiter de l'intérieur. Leur course, leur geste est pleine d'eux-mêmes, si bien qu'ils évoquent une certaine plénitude d'être. C'est ce qui provoque spontanément cette exclamation : « *Ils sont beaux à voir!* »

Si les enfants sont à certains moments tout attentifs à leur sensation, celle-ci n'est pas indifférente au milieu environnant. L'enfant est en relation avec l'espace qui l'entoure. La grandeur de la classe (CO-1) ou que l'aménagement de la salle matelassée (ME-2) se prête à une course et les enfants y répondent spontanément. La réaction des enfants à l'espace pourrait en fait être multiple : ils pourraient par exemple se blottir dans un coin, ne pas vouloir entrer, ou encore se construire un environnement à leur mesure avec des jouets ou avec ce qui leur serait accessible.

Des exemples proposés, il se dégage plutôt une qualité d'ouverture, un déploiement qui s'exprime dans l'espace, et qui est vécu dans le plaisir et la joie.

Le plaisir et le rire sont aussi évoqués dans l'exemple des jeux dans l'eau (ME-3). Attardés à l'abreuvoir ou à l'évier, les enfants s'amuse du jet d'eau, s'éclaboussent, rient aux éclats. Ce qui cause tant de plaisir n'est pas associé au lavage comme tel, puisque plusieurs – surtout les garçons – essayent de sauter l'étape du savon et doivent, dépités, retourner se laver les mains. D'autre part, les éducateurs doivent sans cesse limiter le temps passé à l'abreuvoir ou à l'évier et contenir les enfants dans leur enthousiasme débordant. Chaque fois, des cascades de rires joyeux *éclaboussent*. Quelque chose en eux est spontanément attentif à la sensation de l'eau, à la manière dont ils l'expérimentent, très librement.

En contraste, l'exemple donné dans la section intériorité, concernant les jeux dans le sable, montrait les enfants tout silencieux, avec une tout autre manière d'être absorbés par l'attention à leur sensation en relation avec le milieu (MR-42). Bougeant peu, ne parlant pas, sans rire, sans tristesse, avec beaucoup de concentration, chacun s'affairait, l'un avec sa pelle, l'autre avec son camion. Le mouvement – pour ainsi dire – de leur relation avec le milieu est autre. Il est non pas explosif mais intériorisé. Pour les sortir de cet état, l'éducatrice doit interpeller plusieurs fois les enfants, comme pour les réveiller.

Ces observations d'enfants d'âge préscolaire suggèrent l'importance de leur relation immédiate avec le milieu, avec l'espace qui les entoure. Un peu comme si la perception de leur milieu entrainait en résonance avec certaines sensations intérieures qui captaient toute leur attention.

L'exemple de Lorenzo de mauvaise humeur, qui se cache dans le fond d'un tunnel, corrobore cette perspective. (ME-4) Lorenzo choisit cet espace pour peu qu'il évoque la protection, la sécurité, la chaleur maternelle. Le tunnel lui permet d'être là où intérieurement, maintenant, il a besoin d'être. L'espace physique favorise l'expression de son espace intérieur.

Dorothée, pour sa part, est désorientée. (MR-14) Elle a beaucoup de mal à se séparer de sa mère. Une fois que celle-ci est partie, Dorothée se retrouve à un moment de la matinée, debout, au milieu du cercle des autres enfants assis par terre, chacun affairé à une activité. Elle fait quelques pas sur elle-même, tourne littéralement en rond, le visage désolé, les bras pendants, prête à pleurer, cherchant des yeux sans s'arrêter sur quiconque ou sur quoi que ce soit. Elle a l'air perdu, autant dans ses gestes dans l'espace pourtant restreint qu'elle occupe, que dans son for intérieur. Elle n'est pas habitée par cette relation qu'elle cherche presque désespérément. Elle ne trouve pas de lieu où poser son attention.

La relation de l'enfant à l'espace est donc liée à sa relation à lui-même et à sa relation à autrui, ses relations interpersonnelles. Dans le cas de Dorothée, c'est la relation vitale parentale, maternelle, qui est en jeu. Ce lien étroit entre la dimension de l'espace et des relations interpersonnelles entre pairs est évident dans l'exemple de Violaine qui ne veut pas que Sheng-Long s'assoit à sa place dans le cercle. (ME-5) Violaine défend son espace. Avoir sa place dans le cercle, c'est se situer dans sa relation avec les autres, leur laisser de l'espace, ou pas. L'apprentissage des relations interpersonnelles passe aussi par ces jeux inévitables dans l'espace, sources potentielles de conflit mais aussi de développement de l'identité de l'enfant et d'approfondissement de sa conscience relationnelle. En effet, prendre sa place, occuper l'espace n'est-il pas intrinsèque au simple fait d'exister en tant que personne, en tant que personne humaine? La qualité d'être de l'enfant s'exprime dans une geste qui habite l'espace. Habiter l'espace, c'est plus que d'être là, c'est plus que d'occuper un lieu, c'est être en relation avec cet espace. C'est *être*, dans l'espace.

Temps

Il n'est pas surprenant de s'apercevoir que la relation de l'enfant au temps n'est pas symétrique à celle de l'espace. Si l'enfant d'âge préscolaire habite l'espace et s'y déploie avec une certaine amplitude, il ne semble pas *se mouvoir* de la même manière dans son exploration du temps. Puisqu'il se vit dans l'immédiat, l'enfant ne se déploie pas dans le temps, il se déploie dans son présent. C'est bien le présent qui occupe le plus l'esprit de l'enfant. Dans les exemples de la section précédente où

était mise en valeur la relation à l'espace, la relation au temps se vit au présent. L'enfant est attentif à la sensation qui l'habite au moment où elle l'habite.

L'indice le plus parlant de cette primauté du présent se remarque dans la variabilité et la souplesse avec lesquelles l'enfant passe d'une sensation ou d'un sentiment à l'autre. Il a déjà été mentionné qu'à certains moments l'enfant était presque absorbé dans sa sensation, i.e. le carré de sable. Durant ces occasions, tout semble se vivre pour lui comme si le temps n'existait plus, sur un mode *sans temps*. D'autres fois, l'adulte sera étonné de constater la rapidité et la facilité avec lesquelles l'enfant passe d'une situation ressentie pourtant intensément à une autre. Rappelons par exemple comment Virginie se console de ne plus être l'amie d'Alexa (MR-18). Après avoir beaucoup couru ensemble, Alexa, qui veut s'arrêter, dit à Virginie qu'elle n'est plus son amie. Une fois qu'elle a demandé le pourquoi à Alexa, Virginie passe rapidement des chaudes larmes à un jeu paisible qu'elle commencera librement, avec énergie.

Il est clair que la dimension relation interpersonnelle est inséparable de la relation dans le temps. C'est le cas de l'exemple impliquant Virginie et Alexa. Une primauté de la relation interpersonnelle dans le temps est encore plus observable quand, le matin, l'enfant se sépare de ses parents pour entrer dans *le temps* de la garderie. Peu importe si la séparation se vit aisément ou difficilement, elle semble toujours à refaire chaque matin, elle est toujours neuve. Elle est vécue dans son présent

incessant. Non pas que l'enfant n'ait pas de mémoire, mais celle-ci semble être pondérée de sorte que le présent prend la plus grande place dans l'enjeu de la relation interpersonnelle.

Quand Samarah, l'éducatrice, interroge Vincent sur ses allergies (MR-20), c'est bien sûr le souvenir de mauvaises expériences qui remonte spontanément à l'esprit de Vincent. Il s'agit donc d'une situation faisant appel à la mémoire de l'enfant. Bien que son expression puisse faire croire qu'il est lié au passé, qu'il se projette dans ce souvenir, l'intensité avec laquelle Vincent revit ce moment d'angoisse lui est bien présente. C'est maintenant qu'il a peur et il est bien près de pleurer. C'est maintenant qu'il habite la sensation intense de son souvenir. Il n'en est pas l'observateur mais bien le participant, dans l'instant présent.

Lorsqu'un jeune enfant évoque le passé, ce qui est rarement arrivé dans notre observation, ce passé est habituellement situé en association avec un événement. Caroline me présente Tigrou qu'elle a reçu « à Noël » (CO-1). L'enfant cherche à se situer dans ce que nous, adultes, percevons comme le continuum du temps; il le fait en référence à des actions précises, à des événements qui ont marqué comme des temps (sic) forts son histoire. Ce qui semble primer dans sa perception du temps passé n'est pas tant la continuité du temps que la singularité des événements.

Il apparaît que cette façon d'appréhender le temps, le présent et le passé, se répercute également dans la manière dont l'enfant aborde le futur. Ainsi Romain est triste aujourd'hui (MS-6), maintenant qu'il est assis dans le cercle avec les amis, de ne pouvoir venir demain. Ici, l'on remarque non seulement le rapport au présent, mais aussi l'anticipation de l'avenir. Quand un groupe d'enfants se prépare à aller à un spectacle, la joie, la fébrilité est tangible (MR-48). Leur expectative se vit pleinement dans un présent qui anticipe l'événement spécial annoncé.

Le temps de l'enfant ne semble pas tant perçu dans sa durée, dans la longueur de temps qu'il lui faudra attendre avant un événement, mais bien dans les actions qui le précèdent. De cette manière, l'enfant ordonne le temps. Les filles de la classe qui se préparaient au déménagement me parlaient des jours et des événements qui devaient arriver avant leur changement de local. Elles cherchaient à situer le temps dans les activités qui les occupent, puisqu'elles sont perçues au présent.

En contraste, pour Cyrille, l'avenir qui motive son effort à ne pas jouer se situe d'une façon moins nette dans le temps. (ME-7) Il ne s'agit pas d'un moment ou d'un événement, mais du fait ou de la perspective d'être grande. « *Je voudrais jouer plus. Mais je veux aussi être grande et... alors je ne peux pas jouer* ». L'affirmation s'entend d'au moins deux manières qui ne s'excluent pas mutuellement mais qui se complètent. Cyrille ne peut pas jouer maintenant puisqu'un jour elle sera grande d'une manière qui dépend étroitement de la manière dont elle vit son présent. Dans

son présent, lui sont demandées des actions qui lui permettront d'accéder à la réalité future d'être grande. Elle doit « *faire toujours la même chose* » et se priver de jouer. D'un autre point de vue, ne pas jouer maintenant, c'est déjà être la grande qu'elle souhaite devenir. C'est donc assumer et vivre au présent, même difficilement, la réalité à venir qu'elle attend.

Les enfants d'âge préscolaire rencontrés évoquent dans leurs commentaires deux moments, deux temps *indéfinis* : lorsqu'ils étaient bébés, et lorsqu'ils seront grands. Ces deux temps ne sont ni ponctuels, ni situés à un moment déterminé du temps – par exemple dans les expressions comme « *il y a 6 mois* », « *quand j'avais 1 an* », « *dans 5 ans* », ou encore « *quand je commencerai l'école* ». Le passé et le futur des enfants d'âge préscolaire les placent dans le mouvement du temps qui, bien qu'indéfini, possède une direction. À cette direction du temps, les enfants accordent beaucoup d'importance. Ainsi se faire traiter de bébé (MR-17; MR-53), régresser, se voit perçu comme une sérieuse insulte, et le désir de devenir grand peut justifier un renoncement à ce qui est aussi vital pour eux que le jeu.

Il faut remarquer par là l'importance et l'intensité du présent de l'enfant, situées dans un mouvement dynamique d'anticipation tourné vers son avenir. Pour toute personne, il n'est effectivement possible que de vivre le présent. Mais c'est dans sa perception du poids du présent, dans sa présence à son présent que l'enfant se construit. Son présent devient constitutif de son être mobilisé par son devenir.

Un premier tour d'horizon du mode existentiel d'être des enfants d'âge préscolaire, tiré de l'observation, a permis de mettre en relief des manières d'habiter l'espace et le temps. L'enfant se déploie dans son espace physique extérieur et, dans un même mouvement, se laisse mouvoir intérieurement par une sensation ou un sentiment lié au lieu dans lequel il se situe, ou encore aux personnes qu'il côtoie. Chez l'enfant d'âge préscolaire, il y a primauté du temps présent sur les autres perceptions temporelles. Le temps de l'enfant se constitue, s'ordonne, grâce à des événements singuliers par opposition à une conscience de son continuum et de sa durée. Dans son expérience du présent, l'enfant donne des signes d'être résolument tourné vers l'avenir. Son temps est orienté dans l'anticipation de son devenir. La relation au temps et à l'espace apparaît étroitement liée à la relation interpersonnelle, alors qu'elle rend possible son expression.

De cette première ébauche se reconnaissent encore plusieurs éléments des différents *sens* ou différentes sensibilités proposés par Hay et Nye dans leur description de la spiritualité des enfants de 7 à 12 ans. C'est le *sens du présent – awareness-sensing –* qui attire ici l'attention, dans les modes tels que nous les avons décrits précédemment : l'ici et maintenant, le *tuning*, le flux et le focusing.

Reprise de la réflexion sur l'espace et le temps

Les catégories de l'espace et du temps sont très vastes et elles ont fait l'objet de plusieurs travaux tant dans les sciences dites pures – particulièrement en physique – qu'en philosophie et en théologie. Il ne s'agit pas de reprendre les grandes

perspectives de l'une ou de l'autre approche. Tout en gardant à l'esprit les accents soulignés dans l'expérience du temps et de l'espace chez les enfants, il sera question de déceler le sens qui peut naître d'un dialogue avec ces approches afin d'établir de nouveaux repères pour une réflexion sur la spiritualité.

Toute l'existence humaine se déploie dans l'espace et dans le temps. En tant que personnes humaines, nous sommes incarnées dans le temps et dans l'espace d'où nous ressentons notre finitude et d'où nous tirons la consistance de notre être. Les manières d'appréhender l'espace et le temps sont pourtant très diversifiées, tant dans leur perception que dans leur mode *d'habitation*. Chez les enfants, il y a prépondérance de la perception de temps forts plutôt que du fil continu des événements dans le passage du temps. Toujours, c'est l'être qui se déploie, qui existe. « *L'être veut créer du mouvement. Il ne veut pas créer du repos* » (Bachelard, 1950: 21). Or le mouvement a nécessairement besoin de temps et d'espace pour exister.

Dans le déploiement de leur être, les enfants de 3 à 6 ans habitent l'espace et le ressentent. Leurs activités sont harmonisées, accordées à leur présent toujours mouvant.

Le rythme de l'enfant n'est pas le même que celui de l'adulte moderne dans les grandes villes. Le rythme de l'adulte est factice, réglé d'après le temps mécanique de l'horloge. Le rythme de l'enfant est vital, il s'accorde au temps physiologique et au temps cosmique (Lubienska de Lenval, 1955 : 43).

C'est dans le respect de ces rythmes et dans l'attention au besoin de consistance du devenir de l'enfant que la pédagogie actuelle insiste sur la valeur d'un milieu de vie ordonné dans l'espace et dans le temps.

Demeurer – un verbe relatif à l'espace – au présent n'a plus donc rien de statique. C'est s'accorder au rythme, au mouvement du devenir de l'être, dans la réalité du présent. « *Habiter le présent appelle à ne pas laisser perdre ce qui survient* » (Laux, 2001 : 319). C'est entrer *gracieusement* dans la mouvance des événements.

Balthasar aussi concentre au présent le temps en sa totalité. Il propose une réflexion relevant d'une vision quelque peu différente de la *conscience* du temps dans ces trois *moments* - le passé, le présent et l'avenir - et de son déroulement :

L'instant est plein car c'est le temps en sa totalité qui se rassemble pour ainsi dire sans peine en lui. Le souvenir de ce qui de toujours a été reçu se mêle, en lui, autant que l'espérance d'avoir désormais du temps. C'est pourquoi l'enfant ne s'effraie nullement de l'éphémère de l'instant, un éphémère dont la perception empêcherait de l'accueillir à plein, de le « savourer » (Balthasar, 1989 : 64).

Selon Balthasar, tout le temps – passé, présent et avenir – habite l'instant présent, de manière à ce qu'il puisse devenir événement. Or l'observation des enfants semble nuancer un peu cette perspective. Elle fait plutôt dire que tout l'enfant est présent dans son présent. Il déploie son être en devenir dans un temps perçu comme événementiel et porté par le mouvement du passé vers l'avenir.

Ce qui semble toutefois implicite dans ces deux approches se situe au niveau de la liberté intérieure nécessaire à cette *mouvance* accordée au présent. Il est possible d'affirmer que l'enfant, sans le savoir, est libre de son passé et de son avenir.

Une deuxième caractéristique de la relation espace-temps a été très rapidement évoquée: son asymétrie. Le temps, contrairement à l'espace, n'a qu'une seule direction. Il est irréversible. Il avance, du passé vers l'avenir, irrémédiablement. Anticiper l'avenir, c'est se situer dans la direction du temps. C'est s'accorder non seulement à sa mouvance, mais à sa destination, à son sens. L'enfant qui attend, qui anticipe dans son présent, un événement annoncé, correspond en quelque sorte au temps dans lequel il se meut. Or l'anticipation appartient au domaine du spirituel: « *Attendre patiemment dans l'anticipation est le fondement de la vie spirituelle* » (Weil, 1970: 99).

Si l'anticipation est au fondement de la spiritualité, elle l'est tout particulièrement en spiritualité chrétienne en ce sens qu'elle oriente, qu'elle donne une direction à toute l'existence humaine. Elle est liée à sa fin, à sa finalité. Saint Paul, juste après avoir qualifié d'enfants de Dieu tous ceux qui sont animés par l'Esprit, évoque la vitalité de ce mouvement de déploiement dans le temps vécu dans l'espérance de la foi.

J'estime en effet que les souffrances du temps présent ne sont pas à comparer à la gloire qui doit se révéler en nous. Car la création en attente aspire à la révélation des fils de Dieu. (...) Nous le savons en effet, toute la création jusqu'à ce jour gémit en travail d'enfantement. (...) Car notre salut est objet d'espérance; et voir ce qu'on espère, ce n'est plus l'espérer: ce qu'on voit, comment pourrait-on l'espérer encore? Mais espérer ce que nous ne voyons pas, c'est l'attendre avec constance. (BJ, Rm 8, 18-19. 22. 24-25)

Il y a anticipation de la révélation annoncée par les enfants de Dieu lorsque nous nous laissons mouvoir par l'Esprit. Ce qu'il importe de souligner en lien avec cette réflexion sur la spiritualité des enfants a trait à une certaine analogie entre l'expérience d'anticipation de l'enfant et ce qu'elle peut suggérer comme *mode d'exister* dans le temps, et la puissance de l'espérance à laquelle invite l'apôtre Paul. Il y a là une clé de lecture importante. Sans même savoir nommer ce qu'ils espèrent, les enfants appréhendent, habitent naturellement le temps d'une manière qui semble tout à fait en harmonie avec le message de Paul, dans l'attente intuitive de la plénitude de vie et de la communion espérée.

La direction du temps, sa *flèche*, son irréversibilité, sont associées à son pouvoir créateur. La réflexion théologique contemporaine portant sur la physique moderne en fait mieux prendre conscience.

Le temps n'est pas simplement pour nous mécaniquement irréversible, mais il est aussi totalement producteur. (...) Le temps est création, ce n'est pas un simple cadre de vie, c'est une grandeur créatrice qui remonte aux origines. Cela correspond, dans les grandes lignes, à l'idée biblique d'espaces de temps différents dont il faut remplir le contenu, et finalement à l'idée de « la plénitude du temps » (Ganoczy, 1995 :231).

Ce dont les enfants font également prendre conscience dans leurs expériences les plus simples, c'est que, même si elle est toute tournée vers l'avenir, leur anticipation se vit principalement au présent. C'est ici et maintenant que les enfants sont tout excités d'aller au théâtre, c'est ici et maintenant que Romain est tout triste parce que demain, il ne viendra pas. Leurs expressions ne donnent aucun signe d'une projection ou d'une représentation intérieure de l'ailleurs du temps ou de l'espace. Encore ici,

c'est la sensation qui prime dans la relation avec le milieu espace-temps. Bien sûr, un ailleurs les affecte, un ailleurs vers lequel le mouvement du temps les porte. Pourtant, l'expérience de cet ailleurs du temps est bel et bien ressentie au présent, expérimentée dans le présent. La distance dans le temps entre le présent et cet ailleurs renferme alors une tout autre dimension que celle d'un lent mouvement dans la durée de l'attente ou de la conscience d'une chronologie calculée. La relation entre le présent, l'ailleurs et la distance qui les sépare recèle plutôt un pouvoir créateur. « *Le temps est « producteur », en ce sens qu'il est la condition qui rend possibles le devenir et la croissance* » (Ganozcy, 1995 : 239). Le pouvoir créateur du temps, présent vécu dans l'anticipation, situe l'enfant dans le mouvement de son *advenir*. Il advient du neuf au présent quand celui-ci est tourné dans l'anticipation de la promesse. L'anticipation a le pouvoir de donner au présent la richesse ou l'envergure de l'événement. C'est le mouvement du temps présent vécu dans l'anticipation et non la réalité de l'avenir qui est porteur de la promesse.

Il a déjà été souligné que l'expérience du temps, tel qu'elle est perçue dans des événements relationnels, ressortait d'une manière signifiante des observations. Il est possible de tirer profit de certaines approches de la spiritualité qui approfondissent cette optique. Ces approches ouvrent sur la dimension non linéaire de l'expérience du temps. Ainsi la plénitude du temps n'est plus perçue simplement comme une éternité des origines et de la fin, encadrant un présent fini. Elle ne correspond pas à un « *naïf désir de prolonger le temps historique, en « avant » ou en « arrière », en direction*

de l'« éternité » » (Ganoczy, 1995 : 236). La plénitude du temps devient plutôt une ouverture continue du présent sur l'infini :

L'actualité de l'instant a dans l'expérience un caractère double : l'instant est extrêmement fugitif et périssable et, en même temps, il peut être vécu comme ouverture et même comme plénitude du temps qui reçoit parfois des traits d'un dynamisme original (Nagel, 2001: 234).

Dans l'anticipation les enfants vivent un temps ouvert. Les exemples donnés d'enfants absorbés par leur activité, concentrés, silencieux, pointent également vers cette possibilité d'une expérience d'un temps ouvert à une plénitude, dans l'intériorité. Le temps n'a alors plus de mesure, chaque instant s'approche de l'éternel, devient éternel. Réciproquement, le néoplatonisme parle de l'éternité comme d'un présent éternel. Selon les termes utilisés au chapitre de la spiritualité, cela signifie que chaque instant, vécu au présent, porte en soi cette possible ouverture à l'immanent et au transcendant. L'appel de Dieu est de chaque instant; à chaque instant, Dieu nous convie à sa communion.

La plénitude d'être et la volonté de se communiquer vont de pair. (...) L'éternité de Dieu ressemble donc à la vie, et par analogie, à une communauté. (...) Il en résulte donc tout naturellement l'idée d'une *éternité de Dieu* créatrice et qui veut le temps (Ganoczy, 1995 : 243).

Il y a le rappel de la double réalité de la fin des temps, comprise non seulement comme l'heure dernière de la plénitude de la Révélation, l'heure du Salut, à l'issue de l'attente du Royaume, mais aussi comme l'heure présente de l'irruption du Royaume parmi nous, l'heure actuelle où notre réponse à l'appel, notre conversion au *temps de Dieu* nous fait entrevoir la *plénitude du temps* déjà à l'œuvre.

Puisque nous sommes à l'œuvre avec lui, nous vous exhortons à ne pas laisser sans effet la grâce reçue de Dieu. Car il dit :
Au moment favorable, je t'exauce, et au jour du salut, je viens à ton secours.
 Voici maintenant le moment tout à fait favorable. Voici maintenant le jour du salut (TOB, 2 Co 6, 1-2).

Il faut comprendre la *plénitude des temps* « dans une optique d'eschatologie finale, en relation avec l'horizon dernier de l'espérance croyante » (Gourgues, 2001: 107). Cependant, l'accomplissement du temps est déjà commencé. Vivre dans l'anticipation de la fin des temps, c'est donc aussi, dans l'aujourd'hui, maintenant, chercher à vivre la finalité du temps. « *Le temps est accompli, et le Règne de Dieu s'est approché : convertissez-vous et croyez à l'Évangile* » (TOB, Mc 1,15). La nouvelle traduction de la Bible fait bien ressortir l'enjeu du temps messianique : « *L'heure où tout se joue est arrivée. Le Royaume de Dieu s'est approché* » (NTB, Mc 1,15). La langue française nous permet un clin d'œil avec cette réalité fondamentale aux enfants : le temps est *joué*.

Dans l'exemple tiré de l'observation, Cyrille voudrait jouer (ME-7). Elle veut aussi devenir grande. Or le temps présent peut être vécu d'une manière qui ouvre déjà à l'accomplissement de sa fin. Cyrille se voit vivre dans son présent une réalité qui porte son devenir. La portée de la dimension du jeu dans l'expérience des enfants sera reprise au chapitre 9, mais déjà se devine ici l'enjeu fondamental que porte la question de Cyrille : sera-t-elle de la partie? Pourra-t-elle accomplir sa fin? S'il ne faut pas faire porter aux petits enfants le poids de la gravité de ces questions dont ils

n'ont pas toujours conscience, il n'en demeure pas moins que ces mêmes questions sont très tôt présentes à leur jeune expérience.

Réflexion théologique

Il ressort de ce qui vient d'être dit des enfants d'âge préscolaire une certaine qualité d'être issue de leur relation avec l'espace et le temps. Plusieurs aspects de cette qualité d'être ont été mis en relief. Par exemple, la manière d'investir l'espace se colore selon l'expérience relationnelle des enfants avec les personnes de leur entourage ou avec leur environnement. Leur façon de vivre qualitativement le temps présent les ouvre constamment sur la réalité à explorer. L'enfant d'âge préscolaire va plus spontanément mettre l'accent sur l'anticipation d'un événement plutôt que sur le souvenir d'une expérience. Ainsi, l'enfant vit en quelque sorte une concordance naturelle avec la direction du temps. Son anticipation s'enracine dans son expérience présente, comme ouverture possible vers une réalité pleine.

La prochaine section de ce chapitre vise, appuyée sur des bases philosophiques et théologiques, à approfondir la portée spirituelle de cette *ouverture existentielle* de l'enfant au temps et à l'espace relationnel. Cette reprise de la réflexion permettra d'accéder, à un autre niveau de profondeur, à une meilleure saisie de l'articulation de cet élément de la vie spirituelle de l'enfant par rapport à l'émergence de toute son existence d'être relationnel et sensible en devenir. Il s'agit en fait de voir comment l'investissement de l'être de l'enfant dans le temps et l'espace constitue le signe d'une foi fondamentale.

Les enfants d'âge préscolaire habitent l'espace. Ils s'y déploient, s'y blottissent. Librement, ils jouent, ils se meuvent dans l'espace physique comme dans leur espace intérieur. Ils occupent l'espace de leur existence, ils prennent place dans les relations interpersonnelles. Ils *sont* là.

Dans l'immédiateté de leur perception, les enfants de 3 à 6 ans vivent au présent. Ils habitent leur sensation du présent, dans l'ici et maintenant de leur existence. Cependant, ce présent n'a rien d'une expérience statique. Il porte la vitalité du mouvement de leur devenir. Il se meut constamment vers l'avant, vers le neuf, l'avenir anticipé dès à présent. L'enfant est naturellement tourné vers l'avenir. Le temps de l'enfant est marqué d'événements qui constituent son histoire. Les événements permettent à l'enfant de se situer, de se reconnaître en mouvance dans le temps.

Cet être de l'enfant d'âge préscolaire, qui se déploie dans son ici et maintenant, réalise son existence propre d'enfant. En ce sens, cette réalité, cet être de l'enfant exprimé dans le temps et l'espace, correspond à son *être-dans-le-monde*, à son *Dasein* selon la perspective heideggerienne. Dans la même perspective, Welte spécifie : « « *Je suis là* » signifie dès lors : *je vis et j'accomplis, vivant, l'avènement de mon Dasein* » (Welte, 1984 : 24). L'enfant qui vit son quotidien advient constamment au monde. Dans son mode existentiel propre, dans sa manière d'habiter le monde, il devient l'enfant particulier qu'il est.

L'accomplissement de l'être-dans-le-monde ne se réalise pas dans un vide éthéré mais dans la relation constante avec soi et avec tout ce qui n'est pas soi. Bien plus, cet accomplissement est fondamentalement relationnel. « *Cet être-dans désigne l'accomplissement comme une relation* » (Welte, 1984 : 24). Les situations observées d'enfants d'âge préscolaire que l'on a décrits comme investis dans leur mouvement d'exister, de se déployer dans le temps, l'espace et le quotidien, illustrent cet accomplissement de leur être-au-monde, en mouvement constant vers son devenir relationnel. Il s'agit même d'une caractéristique de la vie des jeunes enfants. L'être-au-monde existentiel de l'enfant d'âge préscolaire est fondamentalement relationnel. Cette perspective de l'être et du devenir relationnel de l'enfant met en relief l'importance concrète du milieu familial, social et culturel dans lequel l'enfant grandit.

Peu importe ce milieu dans lequel il grandit, l'avènement du *Dasein* de l'enfant accomplit naturellement la fin de l'enfant, sa finalité, qui donne sens et signification à son existence. La fin de l'enfant correspond à son mode d'exister en ce qu'il est tourné vers un avenir qui ne se réalise qu'au présent. L'enfant rêve de devenir grand en même temps qu'il demeure dans son présent et s'y accomplit en tant qu'enfant. C'est au présent que s'enracine sa réalité d'être, d'être un enfant. C'est cela même que son *Dasein* réalise. « *(Le Dasein) est un mouvement tendu vers ce qui est à venir* » (Welte, 1984 : 24). Son anticipation le tend vers ce qui vient. Cette tension s'apparente à une attente, une veille accordée au mode du présent de l'enfant. Selon

Siewerth (2001:159), l'enfant n'a pas à « *faire attention* », mais il « *prend dans l'attention de son cœur* » ce qu'il perçoit et comprend en propre, et qui lui permet d'advenir dans l'accomplissement de son *Dasein*.

Or cet avenir vers lequel le *Dasein* est tendu comporte toujours une part d'incertitude, de neuf, d'inattendu, d'indéterminé, dans lequel l'enfant s'engage, se donne constamment dans un dépassement continu de soi où pourtant il demeure en lui-même. L'être-là est en constante mouvance dans le temps. Cela est vrai de l'enfant comme de l'adulte. « *Nous nous abandonnons continuellement à l'avenir* » (Welte, 1984 : 25). Sans en avoir conscience, nous avançons continuellement, selon cette autre expression heideggerienne, dans cet *être-au-devant-de-soi* que rend possible l'avenir, dans un mouvement d'abandon confiant qui est condition d'existence du *Dasein*.

(Cet abandon) fonde la possibilité même de l'existence vivante sous toutes ses formes. En ce sens, cet abandon est transcendantal, c'est-à-dire qu'il est au fondement de tout et qu'il rend tout possible (Welte, 1984 : 25).

Le *Dasein* procède d'un acquiescement inhérent à l'acte d'exister. Il se vit comme la réponse confiante à un appel à l'existence. Cette réponse, cet investissement constant dans un don de soi confiant qui rend possible le *Dasein* correspond à ce que l'on peut appeler la *foi*. Une piste d'importance apparaît ici pour la recherche sur la spiritualité des enfants de 3 à 6 ans. Cette foi fondamentale ressort non seulement comme accessible aux tout-petits d'âge préscolaire, mais elle qualifie ce qui a été identifié comme mode existentiel de leur expérience du quotidien. C'est la libre confiance de

l'enfant qui l'habite et qui se déploie dans l'espace, dans le temps et dans son quotidien, pose comme fondamentale sa foi, son acquiescement à l'existence.

Or, parce qu'elle est à la fois existentielle et relationnelle, la foi interpersonnelle est constitutive autant que consécutive du *Dasein* (Welte, 1984 : 52). La foi interpersonnelle fonde le *Dasein* et rend possible son accomplissement, en même temps que le mouvement du devenir existentiel et relationnel du *Dasein* donne existence à la foi interpersonnelle.

À la lumière de ce qui précède, l'être spirituel des jeunes enfants prend de nouveaux reliefs, d'autres profondeurs. Le regard porté sur les enfants s'en voit éclairé. L'enfant d'âge préscolaire se vit comme être sensible. Il se vit dans un ici et maintenant qui anticipe volontiers la réalité à venir. Il répond d'un acquiescement incessant à l'existence qui fonde sa foi et qui d'un même mouvement lui permet d'advenir au monde. L'enfant devient l'enfant qu'il est en jouant ici et maintenant dans l'espace et le temps. Il habite son existence et s'y meut vers l'avant. Or cet accomplissement du *Dasein* de l'enfant comporte toujours une dimension relationnelle. Le prochain chapitre s'intéresse justement à la dimension interpersonnelle du mode d'être des enfants.

CHAPITRE 8 : FILIATION ET FRATERNITÉ

Les relations interpersonnelles jouent un rôle essentiel dans toute spiritualité. L'enfant aussi se vit lié au monde, en particulier aux personnes qui l'entourent et qui jouent un rôle fondamental dans son développement spirituel : ses parents – de même que les adultes qui remplissent un rôle parental auprès de l'enfant – et ses pairs. Le présent chapitre reprendra cette section de l'observation plus en détail et mettra sur la piste d'une interprétation théologique de la réalité relationnelle fondée sur le concret des relations quotidiennes observées. Il s'agit de déceler la qualité d'être des enfants selon le mode relationnel; il s'agit de mieux reconnaître cette dimension de leur spiritualité. L'attention sera portée sur la relation en tant qu'elle sert d'indicateur à la spiritualité des enfants.

Données – Relations enfant-adulte

Il ressort de l'examen attentif des observations selon le mode relationnel, différents repères ou descripteurs – affection, privilège, séparation, reconnaissance, autorité, dénouement, excuse et pardon – selon lesquels la qualité de la vie spirituelle de l'enfant d'âge préscolaire prend plus de relief. Cette vie spirituelle est présentée selon deux perspectives. La première situe l'être-enfant dans sa dimension relationnelle *constitutive* : l'amour reçu de ses parents et l'amour donné en retour. La deuxième situe l'être-enfant dans sa dimension relationnelle *dynamique*, dans le mouvement de son devenir, dans l'accomplissement de son *Dasein*.

L'être-enfant aimé et aimant

Durant les temps d'observations, les enfants ont exprimé quantité de signes d'affection : sourires, câlins, cadeaux spontanés, se sont fait consoler, ou simplement se sont blottis près de l'une ou de l'autre éducatrice (MS-7; MR-1; MR-2; MR-6, etc.). Basile exprime son affection pour Samarah verbalement (MR-3). Ces expressions étaient spontanées et accueillies par les éducatrices des différents centres comme naturelles. Ni encouragées, ni découragées, mais bien accueillies telles qu'elles étaient. Des enfants, en montrant un dessin (MR-8), en demandant de l'aide alors qu'ils semblaient capables de se débrouiller (MR-9), en attirant l'attention sur eux (MR-7) ont exprimé leur besoin d'être reconnus, d'être appréciés : « *ne m'oublie pas... je suis là* ». À l'âge où ils revendiquent une certaine autonomie en même temps qu'ils redoutent d'être séparés de leurs parents, les enfants de 3 à 6 ans apprennent à se vivre en lien dans la distance, à se vivre reliés grâce au sensible et au-delà de l'expérience sensible. Romain pense à sa mère (MR-5) et se réjouit de lui faire plaisir alors qu'à l'instant, elle est absente, inaccessible à ses sens. Dorothee, en l'absence de sa mère, ne se sent plus *reliée*, elle se vit toute désorientée (MR-14). Basile est parfois relié, parfois triste, mais consolé par l'éducatrice qui prend le relais du lien dont il a besoin. (MR-12)

Bien sûr, la distance est nécessaire. C'est dans la distance que se déploie le travail intérieur qui donne de la consistance au soi, à l'être-soi. Ce que la distance bien intégrée réussit, c'est de garder vivant ce lien véritable entre les parents et l'enfant.

Avec la maturité de l'enfant, la distance devient nécessaire à l'intériorisation du lien (de Taisne, 1997). Le processus d'intériorisation « *transforme une relation intersubjective, entre deux personnes, en une relation intrasubjective, c'est-à-dire intériorisée* » (id.: 114). L'expérience de la distance, la solitude est nécessaire à l'intériorisation. Ce travail d'intériorisation prend du temps et il met à l'épreuve la capacité créative de l'enfant. Un exemple de créativité se reconnaît par exemple de façon explicite dans toute la gestuelle d'Anne-Laure qui dit au revoir à sa mère (MR-11). Le temps et les gestes d'un au revoir sont pour Anne-Laure une manière d'exprimer et d'intérioriser tant la distance que la sécurité de l'affection de sa mère. Anne-Laure prend activement part à ce travail.

L'enjeu du processus en question est beaucoup plus qu'un sentiment. C'est tout l'être de l'enfant, tout l'être-enfant qui se vit aimé, lié à ses parents, à des adultes bienveillants, avec les défis, les doutes, les réussites et les pleurs que cet apprentissage peut comporter. Ici, l'être-enfant reçoit. Il reçoit tout. Il se reçoit de l'amour de ceux qui le font advenir au monde, de ceux qui le mettent encore au monde, à 3 ou 4 ans. Mais en recevant, il donne et demande à la fois. Quand Cyrille court pour faire un câlin alors qu'elle ne se sent pas bien, puis raconte aussitôt qu'elle n'a pas de coco (MR-10), elle donne et reçoit. Elle se vit en relation avec une adulte à qui elle demande affection et reconnaissance. C'est de ce lieu, selon le mode relationnel, qu'elle se reçoit comme l'enfant qu'elle est. De retour, sa demande même est affectueuse. Furgence (MR-38) et Naïma (MR-22) sont plus craintifs. Ils

tentent la relation, non pas comme une action, mais comme une façon d'être que toute leur personne exprime, sans paroles.

Les adultes-éducateurs ne jouent pas le même rôle auprès de l'enfant. L'enfant se vit en lien, relié, mais il vit certains liens privilégiés. Des exemples montrent clairement la préséance de certains adultes, habituellement le père ou la mère, sur les autres. Cette préséance est exprimée non comme une exclusion, mais plutôt comme une *élection*. Quelle fierté dans la voix d'Arnaud qui présente son papa à l'éducatrice (MR-4)! Quel effort dans le travail de Kevin pour plaire à sa mère (MR-5)! De même, la spontanéité de Rébecca qui veut offrir son dessin à son père (MR-6).

Il y a donc un important travail qui advient dans l'être-en-lien de l'enfant d'âge préscolaire. Non que ce mode d'être lui soit nouveau, mais il y participe plus activement, plus consciemment. Son expérience affective et son vocabulaire permettent à l'enfant de se situer, de s'identifier en lien avec des êtres particuliers qu'il privilégie, qu'il affectionne particulièrement, qu'il aime profondément.

Le mouvement du devenir

Il vient d'être question de la dimension relationnelle constitutive de l'être-au-monde de l'enfant. Ce premier regard sur les observations de la relation enfant-parent laisse deviner l'incidence de l'être-là des parents sur l'être-relié de l'enfant. Il s'agit maintenant de voir l'aspect plus dynamique du mode d'être relationnel observé. Cette fois, les observations laissent entrevoir l'incidence de l'être-agissant des

parents qui contribuent au mouvement du devenir de leur enfant. L'enfant est toujours au centre de l'observation, mais le dynamisme de la relation qu'il expérimente avec l'adulte et qui nourrit le mouvement de son devenir est mis en relief.

Ainsi, l'enfant qui requiert l'autorité de l'adulte demande de l'ordre et du sens; il demande que l'ordre et le sens qu'il perçoit comme nécessaire à sa vision du monde soient rétablis. Gwanaëlle sollicite cette aide : « *Il faut que tu attaches le soulier de Nelly!* » (MR-15) Les souliers sont faits pour être portés attachés. Il faut rétablir l'ordre brisé par le soulier détaché de Nelly. De même, Charlotte et Carla essaient d'organiser les quilles pour leur jeu (MR-16). Elles essaient de les placer *en ordre*, alors que Lorenzo et Liu y trouvent une occasion de plaisir et s'amuse à les faire tomber. Réussir à faire tomber, à *vaincre* les quilles avec la balle est pour eux plus intéressant que de réussir à les *contrôler*, à les ordonner. Pour les filles, contrôler les garçons qui s'amuse s'avère nécessaire à la réussite de leur tâche. « Elaine! Je veux que tu interviennes! » *L'omnipotence* de l'adulte tient dans la vision de l'enfant, à sa capacité à ordonner, à ré-ordonner, à faire sens de ce qui l'environne. Lorsque Gwanaëlle imite le professeur (MR-17), elle imite cette action de garder les enfants *en ordre*, bien assis, sans bouger. Ordonner prend ici la forme d'une action structurante utile au développement de l'enfant.

Une autre action de l'adulte-éducateur nécessaire à l'enfant d'âge préscolaire est illustrée dans le type d'exemples où l'enfant se vit non pas *relié* à l'adulte ou à ce qui l'entoure, mais *lié* à une situation dont il a du mal à trouver l'issue. L'observation a fait état de ces événements du quotidien où l'adulte *dénoue* l'issue d'une dispute, d'un accident, d'un mauvais souvenir. De tels exemples sont nombreux. Charlotte se blottit près de moi alors qu'elle s'était blessée au front la veille. (MR-19) Toute cachée derrière moi, il est probable qu'elle ait ressenti une certaine sécurité. C'est Charlotte qui a pris l'initiative du récit de l'incident. Plus ma réaction se faisait simple et ouverte, plus elle parlait spontanément et racontait ce qui la tracassait. Sa liberté et son empressement à retourner au jeu démontrent que quelque chose s'est bel et bien dénoué en elle, pour laquelle un adulte a contribué.

L'événement rapportant les allergies de Vincent (MR-20) semble d'autre part avoir été provoqué par l'éducatrice. C'est pourtant grâce à Samarah et à la confiance qu'il lui portait que Vincent a pu gagner un peu sur sa peur. Vincent n'hésite pas une seconde à trouver refuge plus près de Samarah : non pas blotti contre elle, mais bien debout, en face d'elle. Ensemble, ils cherchent l'espace et la parole qui ouvriront le chemin. L'éducatrice explique lentement. Vincent ne bronche pas. Jusqu'à ce qu'elle tombe pile sur ce qui correspond à son angoisse : « *Je ne peux pas respirer!* » Ici, c'est Vincent qui prend l'initiative de la parole, spontanément, avec force. Il a trouvé le chemin des mots, et il a été entendu. « *Lorsqu'il mange des arachides, il n'arrive plus à respirer* ». Cette perspective fait certainement encore très peur à

Vincent, mais en l'aidant à traverser un peu cette angoisse, à raconter un peu cette expérience douloureuse dans un climat de confiance, l'éducatrice a fort probablement contribué à dénouer un peu la peur de Vincent. Son visage en effet s'est apaisé un peu au fur et à mesure qu'il arrivait à raconter son souvenir.

L'exemple de Naïma est plus complexe. Pour reprendre les catégories précédentes, en m'offrant son étoile (MR-22), Naïma tente timidement d'exprimer son être-relié. Son offre est gratuite. Sans un mot, elle témoigne d'une ouverture qu'elle ose prudemment. Elle tente un sourire. C'est encore Naïma qui me montre sa deuxième étoile, comme dans une reprise de cette relation nouvellement exprimée. Je suis perplexe et je ne saisis ni son regard, ni le sens de la déchirure de l'étoile. À sa manière pourtant, elle venait probablement de demander un soutien, un dénouement à ce qu'elle ressentait comme *blessant*, si l'on se réfère à la métaphore de l'étoile. Lorsque les enfants persistent dans leur demande, dans leur question, lorsqu'ils insistent pour réentendre le même conte, la même histoire, n'est-ce pas justement parce que quelque chose se dénoue en eux, quelque chose qu'ils intègrent graduellement et qui répond intuitivement à leur besoin de sens par rapport à ce qui les habite. « *Je suis tombée. On avait des invités.* » « *Elle a pris mon rouleau à pâte. Ça ne va pas.* » Il en va de même pour Nicole qui regarde le plancher sans pouvoir dire ce qui ne va pas (MR-21), mais qui accompagne volontiers l'éducatrice dans sa tâche du matin.

Dans ce mouvement de dénouement et de renouement du devenir de l'enfant aidé d'un adulte bienveillant avec qui la confiance est établie, c'est tout le mouvement du devenir de l'enfant qui retrouve son cours. Dans son mouvement intérieur spontané de croissance, de déploiement de son être-au-monde, l'enfant ainsi aidé parvient en quelque sorte à traverser les failles inévitables de son quotidien. Des ponts sont rétablis. Il peut poursuivre son avancée, son développement, son déploiement comme être-enfant. Sa liberté de jeu et une certaine aise rétablie dans son expression témoignent du dynamisme intérieur retrouvé.

Il ressort que dans son mouvement intérieur de déploiement, dans ce dynamisme qui lui permet d'advenir, l'enfant a besoin de l'adulte. L'initiative et le dynamisme intérieur appartiennent à l'enfant. Graduellement, l'enfant prendra de plus en plus en charge sa propre capacité à dénouer les situations et les sentiments qu'il expérimente puisqu'en vieillissant il se voit de plus en plus responsable de son propre devenir. Mais c'est dans son mode d'être relationnel que l'enfant d'âge préscolaire, aidé de l'adulte, voit se dénouer les défis qui l'attendent. C'est dans son mode d'être en relation qu'il puise le dynamisme du dénouement de son expérience et de son intégration. Le travail intérieur de l'enfant ne se vit pas en solitaire. Les parents, les adultes qui remplissent le rôle parental, jouent auprès de lui un rôle essentiel à son développement.

Certaines situations observées démontrent encore que les enfants d'âge préscolaire savent que leurs parents, que les adultes, ne répondent pas entièrement à leur demande de préserver l'ordre de leur milieu et de les aider à dénouer les défis qui se présentent à eux. Lorenzo me demande de l'aide. Sa maman n'a pas enlevé l'enveloppe plastique qui recouvre son jus et il a du mal à le faire seul. Il soupire en racontant l'oubli (MR-23). Charlotte sautille. Elle raconte que sa maman a oublié ses souliers (MR-25). Cyrille me confie qu'elle n'aime pas comment l'éducatrice vient de présenter son activité (MR-25 et 26). Elle a déposé des lettres cartonnées, pêle-mêle sur la table. Elle me chuchote en souriant : « *Ce n'est pas comme cela qu'il faut faire! Elle a fait un gros tas!* » Ces constatations sont exprimées sur un ton de désappointement. Mais l'attitude de l'enfant reste simple. Une fois l'ordre rétabli, l'enfant retourne normalement à ses occupations. Cyrille est restée *déçue* devant l'éducatrice qu'elle connaît seulement depuis peu et elle s'obstine encore pour les lettres à copier. Dans les autres cas, la relation avec l'adulte prime sur le besoin d'ordre. Alors qu'il semble *excuser* le parent ou l'adulte-éducateur, c'est l'enfant qui renoue avec lui, qui participe activement à garder vivant le lien *imparfait* qui fait de lui l'être aimé-aimant qu'il est.

Données – Relations entre pairs

L'étude attentive des observations fait ressortir d'étonnants parallèles entre les regroupements établis dans les relations enfant-adultes et ceux établis dans les relations entre pairs. À chaque regroupement des observations tirées de la relation enfant-adulte correspond un regroupement d'observations selon les relations des

enfants entre eux. Puisque l'enfant d'âge préscolaire est à l'étape où il initie graduellement sa socialisation, il est possible de reconnaître l'apprentissage que font les enfants pour élargir leur réseau de relations et pour adapter leurs manières d'être-en-relation à partir des manières d'être qui leur sont familières.

Ces similitudes permettent la reprise des deux grands repères proposés dans la section précédente, à savoir, la dimension relationnelle *constitutive* de l'être-enfant et la dimension relationnelle *dynamique* qui rend possible le mouvement de son devenir.

L'être-enfant capable d'aimer

À l'instar des signes d'affection qu'ils expriment envers leurs parents, ou qu'ils voient exprimés par les adultes-éducateurs, des exemples ont démontré la capacité de l'enfant à témoigner de l'affection pour ses pairs. Si la mimique est inspirée des adultes, les sentiments, l'être intérieur qui fait cette mimique est pourtant propre à l'enfant. Ainsi Dominique affirme vouloir défendre Charlotte contrariée par Lorenzo (MR-27), Liu met son bras autour des épaules de Josiane (MR-28), le groupe de garçons entre dans un jeu de taquineries (MR-30). Tous ils explorent et développent des manières relationnelles d'être. Ils vivent de ce mode relationnel d'être et s'investissent dans l'être-ensemble de leur milieu.

Ce rapport entre les enfants devient plus palpable lorsque l'un d'entre eux se met à pleurer. L'exemple de Dorothée (MR-31) relate cette osmose qui s'établit entre les enfants, la sympathie qui existe entre eux, comme s'ils vivaient la peine ou le souci

de l'enfant affecté qu'ils côtoient. Les yeux écarquillés et le grand silence du groupe à la suite d'une réprimande faite à l'un d'eux laissent encore entrevoir ce lien diffus et spontané qui les associe au sort des autres. Dans l'exemple de Dieudonné (MR-42), l'accord tacite du groupe, sa réaction spontanée et commune font encore écho à cette même réalité. Comme s'il n'y avait pas là plusieurs enfants, mais un mouvement commun, un dynamisme commun qui les animaient. Nul doute qu'il y ait une marge énorme entre ce mouvement intérieur de masse et le sentiment d'aimer. Pourtant la sympathie dont il est question ici fait preuve d'une qualité d'être-ensemble des enfants à la source des sentiments plus complexes de l'adulte. Même seul, l'enfant n'est pas isolé. Les exemples témoignent qu'il se vit dans une sorte de consonance avec ce qui n'est pas lui. La sensibilité à l'autre, l'être-avec-l'autre sont à ce titre à la racine même de sa capacité d'aimer, de son ouverture à la compassion.

La participation de l'enfant au mouvement du devenir

La capacité d'aimer comme mode d'être relationnel de l'enfant se situe donc comme élément essentiel de son devenir. Dans sa relation avec les adultes-éducateurs, l'enfant attend la contribution de l'adulte, l'aide qui soutiendra son déploiement intérieur. L'enfant participe au déploiement de son être-au-monde grâce au soutien de l'adulte. Dans leur action – bien que partielle – d'ordonner et de dénouer le monde qui environne l'enfant, les adultes-éducateurs aident l'enfant dans son mouvement de devenir.

Dans la relation avec ses pairs, les exemples signalés font voir que des enfants, à leur manière, reprennent entre eux activement ces grands traits de la relation qu'ils reçoivent des adultes. Il a été mentionné le besoin de reconnaissance de l'enfant. Or dans les relations avec ses pairs, des exemples soulignent un dynamisme de reconnaissance – ou de rejet – du nom des pairs. Vincent s'enquiert du nom de son voisin de table et le répète (MR-35). Gwanaëlle pour sa part s'obstine à prononcer le nom de Lysandre à sa manière (MR-36) – Éliandre – malgré les vifs reproches des autres enfants présents. Évidemment, derrière le nom de l'enfant se cache symboliquement son identité, sa personne. Une personne qui demande à être reconnue. Les enfants accordent cette importance au nom les uns des autres.

Or la reconnaissance, vue sous le mode relationnel, implique également la réalité de l'être-en-lien. Les enfants ressentent vivement le défi du travail d'intériorisation de leur être-en-lien avec leurs parents. En même temps, il se joue entre eux, entre pairs, un mouvement d'inclusion et d'exclusion qui, perçu sous le mode relationnel, présente des parallèles à ce mouvement d'intériorisation de leur être-en-lien. Pierre-Louis est l'un de ceux pour qui ce n'est pas toujours facile de quitter son père le matin. Il affirme que lui aussi a des souliers neufs et il cherche à se relier au groupe. (MR-37) Thomas cherche à l'exclure mais Bruno le réhabilite dans le groupe. Les enfants sont ici participants de ce lien qui les rassemble. Ils deviennent actifs dans leur expérience intérieure de se vivre ou non comme être-en-lien avec d'autres enfants de leur entourage. Lorenzo ne peut me dire quel cerf-volant est son préféré

sur son dessin (MR-8) puisque les quatre cerfs-volants sont très probablement associés aux membres de sa famille. Il ne s'agit pas pour lui de dissocier sa famille. Il les préfère tous. Il se vit en lien, il se vit relié à tous.

En même temps que cela, les exemples de Pierre-Louis (MR-37) et de Furgence (MR-38) ont en commun de porter sur un détail qui rassemble ou distingue les enfants entre eux. Dans le premier exemple, la question porte à savoir si Pierre-Louis a vraiment des souliers neufs et pareils aux autres. Ce qui le réunira au groupe, c'est le qualificatif *neuf*. Lui aussi porte un vêtement neuf : un chandail. L'expérience de l'être-en-lien n'est pas gratuite, elle est associée à un besoin d'ordre, un besoin de sens. De même, Furgence occasionne un malaise dans le groupe à cause d'un détail : il n'est pas assis sur le banc avec les autres. Il s'exclut ainsi du groupe. Les enfants me demandent – relation enfant-adulte – de rétablir l'ordre, de refaire sens, en réunissant Furgence au groupe. Dans ce cas, les enfants ne font pas qu'expérimenter l'inclusion / exclusion, ils œuvrent activement au rétablissement du lien avec Furgence. Comme Bruno avec Pierre-Louis, ils *renouent* avec Furgence. En ce sens, ils participent au devenir, au déploiement de leur être-en-lien au-delà de leur propre personne puisqu'ils soutiennent l'être-en-lien de Pierre-Louis et de Furgence. Les enfants reprennent donc entre eux, à leur manière, le mouvement de relation initié par les adultes-éducateurs. Il s'agit véritablement d'un mouvement de relation d'amour.

D'autres exemples explicitent encore plus clairement les efforts des enfants pour garder vivant et dynamique les liens qui s'établissent avec leurs pairs. L'attitude d'Arnaud qui négocie un jouet avec Furgence (MR-39) a bien sûr pu lui être suggérée par un adulte. Mais sa manière de mener à terme son entreprise met en relief sa capacité, en mode relationnel, à établir un lien avec Furgence. Non seulement Arnaud obtient le jouet qu'il convoitait mais il joue ensuite aux côtés de Furgence, et leur jeu fait preuve d'une entente tacite. Sa négociation va beaucoup plus loin que l'obtention d'un objet. Elle lui acquiert une ouverture, une sorte de *disponibilité* de Furgence, qui leur permet d'établir un rapport bien réel. Ils expérimentent ensemble une relation harmonieuse. Le succès d'Arnaud renforcera sa capacité à établir de nouveaux liens avec ses pairs. Quand à Charlotte (MR-40), elle trouve un moyen d'expérimenter un *nouvel espace* dans sa relation avec Lorenzo. Alors qu'elle était fâchée contre lui, elle négocie, grâce à Naïma, un moyen de se rapprocher de lui : de s'asseoir à table à côté de lui. De sa propre initiative, son mouvement d'être-en-lien lui fait dépasser ses résistances.

Dans l'exemple qui implique Jean-Noël et Romain (MR-43), ce dernier va plus loin. Jean-Noël est contrarié; il vit une situation *nouée*. Romain, loin de rester indifférent à l'attitude de Jean-Noël, essaie de *renouer* avec lui en lui offrant son livre. Peut-être se sent-il responsable de la colère de Jean-Noël, mais c'est tout de même lui qui spontanément va chercher à *rétablir un pont*, à œuvrer activement pour que Jean-Noël soit moins malheureux. Les enfants ne peuvent pas, à la manière des parents,

contribuer au *dénouement* d'une situation, mais il arrive qu'ils s'impliquent activement au mouvement de *renouement* qui rétablira leur lien avec leur proche contrarié ou attristé. Dans le mouvement de leur devenir, les enfants d'âge préscolaire, qui se vivent *reliés*, contribuent au devenir de l'être-en-lien de leurs pairs. Ils participent, par l'investissement d'eux-mêmes, au déploiement du *milieu relationnel* qu'ils habitent.

Reprise de la réflexion concernant le mode relationnel

Dans le travail d'intériorisation du lien affectif qui les relie à leurs parents et aux adultes-éducateurs qui remplissent un rôle parental auprès d'eux, les enfants d'âge préscolaire observés deviennent capables d'exprimer leur propre capacité d'aimer. Ils éprouvent parfois avec peine – voire crainte – la distance et la séparation en même temps qu'ils découvrent et explorent des moyens nouveaux de vivre et d'exprimer le lien qui fait d'eux l'enfant de leurs parents, l'enfant aimé de l'adulte-éducateur. La relation privilégiée que les enfants ressentent et expérimentent vis-à-vis de l'adulte bienveillant participe à leur devenir comme enfants qui se vivent en relation. Le parallèle entre les observations des relations enfants-adultes et des relations entre pairs porte à croire à cette ouverture à leurs pairs se vit comme reprise de ce qu'ils reçoivent et expérimentent avec les adultes. Le mouvement d'intériorisation et d'expression des relations n'est pas *superposé* à l'être-enfant mais fait partie de lui-même; l'enfant habite ses relations, vit de ses relations comme il vit de ses sens, selon le mode sensible, tout comme il habite le temps et l'espace de son quotidien

selon le mode existentiel. Le mode relationnel constitue bel et bien un mode d'être qui porte la *qualité* particulière de sa vie d'enfant et témoigne de sa *spiritualité*.

Les grands traits esquissés de cette *qualité* – non prise au sens moral – de l'être-enfant en relation trouvent des échos intéressants dans le travail de Siewerth et de sa *Métaphysique de l'enfance* (2001). Sans référer à l'existence concrète et quotidienne des enfants et des familles, Siewerth développe toutefois l'idée d'une double réalité inhérente à la *mise-au-monde* de l'enfant, à la réalité de son être-au-monde. L'enfant naît d'une sollicitude accueillie, de la réception du *don* de ses parents – indépendamment des conditions concrètes dans lesquelles il se trouve. Avant de se recevoir lui-même dans le mouvement de son advenir, l'enfant se reçoit de ses parents, comme un fruit de son arbre, tant dans sa vie biologique, psychologique que spirituelle. Dès la conception, durant la grossesse, de même que dans les gestes quotidiens de soins et d'affection du tout-petit, les parents¹⁵ *donnent* en quelque sorte l'enfant à lui-même, en lui offrant l'abri de leur sollicitude, de leur amour.

Donc, avant que l'enfant ne s'assume dans sa propre démarche de penser et de se souvenir, il se reçoit comme cadeau de l'amour plein de sollicitude, dans la chaleur et la force de rayonnement duquel il s'éveille lui-même à l'amour dont il perçoit l'appel doux et gracieux (Siewerth, 2001: 51)¹⁶.

¹⁵ Et selon moi les adultes-éducateurs bienveillants, remplissant auprès de l'enfant une part du rôle parental.

¹⁶ Ce texte est à comprendre selon une métaphysique qui loin de contredire les perspectives psychologiques du développement de l'enfant et des défis relationnels auxquels le quotidien le voit confronté, fondent dans les profondeurs encore plus originelles de l'être la nécessité de la présence aimante d'adultes bienveillants dans la vie des enfants.

En même temps, la mise-au-monde, le déploiement de l'être-dans-le-monde de l'enfant ne se vit que dans un mouvement d'être-jeté dans le monde, d'être-jeté dans l'inconnu perpétuel du temps qui défile, de l'histoire, et finalement de la perspective de la mort, laissant place à l'angoisse. Or ce que Siewerth reprend sans cesse et qui semble le plus éclairer la réflexion entreprise, c'est la puissance du *lien* qui en quelque sorte transcende l'angoisse et rend possible le mouvement créateur de déploiement de l'être-là.

Ce lien, c'est la mémoire de la filiation. La filiation rend possible l'abandon confiant de l'être-au-monde, elle redonne sa liberté à l'acquiescement à l'existence que constitue la foi fondamentale (Welte, 1982).

Elle (Dame Sollicitude) seule lutte contre la destinée, afin que la naissance ne soit pas « chute dans le temps » (...) et que l'être-là ne soit pas vécu dans le « là » immédiat d'un « être-jeté » exposé à la mort et amnésique, mais au contraire, à partir de la mémoire d'une filiation que l'on se remémore, comme jailli des sources du salut et caché dans la sollicitude de la mère (Siewerth, 2001: 87-88).

Selon les exemples tirés de l'observation, ce lien peut correspondre, au niveau spirituel, au mouvement d'intériorisation de la relation enfant-parents et à son expression : à la mémoire de sa filiation. La filiation *met à l'abri* et *ouvre à l'existence*.

La filiation est à l'origine pure conception spirituelle et en son exécution un déploiement de soi et un chemin vers soi-même et vers l'existence à partir du règne parental qui porte, aide, éveille de manière archétypique, et conduit (Siewerth, 2001: 89).

La filiation fait plus que protéger de l'abandon l'être-là de l'enfant mais elle l'ouvre au monde, en particulier à ceux et à celles qui l'entourent. C'est la filiation qui rend possible la fraternité (Carraud, 1985). La filiation ouvre à la capacité d'aimer.

La capacité qu'a chacun d'aimer résulte de ce qu'il a été aimé, sinon par ses parents du moins par ce courant de *vie* qui fait qu'il est venu au monde à la suite d'un « acte d'amour » (Dansereau, 1981: 73).

Le parallèle entre l'attitude des enfants entre eux et leur travail d'intériorisation de leur relation avec leurs parents prend ici tout son sens. Mais ce que ni Siewerth ni les auteurs intéressés par la spiritualité des enfants n'évoquent, c'est la capacité des enfants d'âge préscolaire à faire preuve à leur tour de sollicitude (en tant qu'enfants) pour leurs pairs. L'être-relié de l'enfant non seulement s'ouvre au monde, mais il cherche en quelque sorte à *incorporer* ses pairs dans son dynamisme relationnel, à les rendre participants – ou à les exclure, selon qu'il se vit lui-même *séparé* à certains moments – du *réseau relationnel* ainsi tramé. Romain souhaite voir Jean-Noël consolé (MR-43). L'être-au-monde de l'enfant est affecté par l'être-au-monde de ses pairs.

Le monde tout entier s'épanouit dans la relation entre toi et moi lorsqu'elle est réussie; le monde entier dépérit et pâlit lorsqu'elle se détériore. En cela elle montre qu'elle est la relation fondamentale pour tout notre *Dasein* dans le monde (Welte, 1983: 58).

Reprise dans le contexte de l'expérience d'enfants d'âge préscolaire, cette relation fondamentale au *Dasein*, est à situer dans la relation enfant-parents. Comme il vient d'être montré, elle a des implications bien concrètes dans les relations des enfants entre eux. Cette capacité de l'être à être touché par l'autre, cette réalité de l'être-dans-le-monde ouvert à un devenir touché par l'autre constitue l'essentiel de la

relation interpersonnelle. Elle constitue la rencontre *immédiate* de deux êtres-au-monde. C'est en elle que naît la foi interpersonnelle.

Réflexion théologique

Lorsqu'il est question de spiritualité de l'enfance – et non seulement de l'enfance spirituelle – les théologiens évoquent volontiers le thème de la filiation (Rahner, 1964; Balthasar, 1989). Ce qui distingue la présente réflexion, c'est qu'elle ne traite pas de l'enfance mais bien d'enfants. C'est toujours dans cette optique que se poursuit la démarche interprétative de la dimension relationnelle du mode d'être des enfants comme qualité de leur spiritualité. C'est encore cette optique qui teintera le regard posé sur l'expérience de filiation en tant que profondément spirituelle et théologique.

Dès les premières pages de la Bible, la filiation joue un rôle important dans la compréhension qu'ont les êtres humains d'eux-mêmes, dans leur identité, leur origine et leur postérité. Dans ses longues généalogies, l'anthropologie biblique met en relief non seulement la postérité des êtres humains qui jouèrent un rôle prépondérant dans l'histoire du salut, mais encore la filiation du peuple des croyants. Filiation dans le terreau humain : fils d'homme. Filiation dont l'origine, déchu par Adam, par l'humanité, remonte tout de même à Dieu. Filiation adoptive offerte aux être humains par le Christ, le Fils unique, le nouvel Adam.

L'alliance de Dieu avec Abraham passe par la promesse d'une descendance aussi nombreuse que les grains de poussière de la terre (*Gn 13,16*) ou que les étoiles du ciel (*Gn 15,5*). Les croyants sont de la race d'Abraham. Abraham a cru en Dieu, il a cru dans la promesse d'une descendance, dans la promesse d'enfants.

(...) en Abraham, la mise au monde des hommes se fait alors dans la rencontre de la foi et de l'enfance. Abraham est père en ce qu'il croit en la vie venue de Dieu et en l'avenir de sa volonté créatrice (Defois, 1991: 15).

L'identité du croyant comporte cette part de filiation avec la race des humains, mais aussi cette foi en Dieu et en l'enfant.

Le cœur de la foi chrétienne se situe dans le mystère d'un *renouement* accompli dans la Révélation par le Fils Unique de la condition d'enfant de Dieu de chaque personne humaine. Comme un parent, Dieu participe au dénouement de l'existence humaine et rend possible le mouvement du devenir de chaque personne.

Voyez quelle manifestation d'amour le Père nous a donnée pour que nous soyons appelés enfants de Dieu. Et nous le sommes! (...) Bien-aimés, dès maintenant, nous sommes enfants de Dieu, et ce que nous serons n'a pas encore été manifesté. Nous savons que lors de cette manifestation nous lui serons semblables, parce que nous le verrons tel qu'il est (*BJ: 1 Jn 3, 1-2*).

L'être-relié de l'enfant qui intériorise sa filiation humaine entre dans le dynamisme d'ouverture à son origine, une origine qui en fait dépasse – par grâce – ses racines proprement humaines. En même temps, le dynamisme de la relation enfant-parent, qui l'ouvre au monde en le protégeant, porte en lui le dynamisme de la relation filiale enfant-Dieu. L'enfant se reçoit de l'amour de ses parents. Combien plus il se reçoit de l'amour de Dieu. Bien sûr, le développement de cette affirmation implique un

saut dans la foi. Mais ce *saut* procède d'un dynamisme déjà présent et observé dans la qualité d'être relationnel de l'enfant d'âge préscolaire.

Il ressort avec force de ce développement que l'enfant ne se crée pas, il n'advient pas de lui-même. Il accueille et prend part, il participe au don qui lui est offert. Siewerth reprend d'une manière plus complète ce qui a été développé précédemment :

Celui qui affirme que l'homme est à l'origine enfant de Dieu, de l'homme et de la terre, affirme en même temps qu'il n'est pas seulement « jeté » mais d'abord « accueilli », non pas « exposé » mais « mis à l'abri » (2001 : 32).

Il y a une sollicitude qui met à l'abri. Jérémie n'hésite pas à présenter un visage de Dieu empreint de cette sollicitude. « *Oui, je deviens un père pour Israël, Ephraïm est mon fils aîné* » (TOB : Jr 31,9).

Des psaumes savent aussi reconnaître cette relation particulière avec Dieu, relation empreinte de la qualité d'être filial de l'enfant :

Yahvé, je n'ai pas le cœur fier,
ni le regard hautain.
Je n'ai pas pris un chemin de grandeurs
ni de prodiges qui me dépassent.
Non, je tiens mon âme en paix et silence;
comme un petit enfant contre sa mère,
comme un petit enfant, telle est mon âme en moi.
Mets ton espoir, Israël, en Yahvé,
dès maintenant et à jamais. (BJ : Ps 131)

Il y a cette qualité d'être des enfants qui se savent fils et filles et qui se vivent au présent dans le travail de déploiement confiant de leur être-dans-le-monde. Cette qualité observée peut contribuer à éclairer l'évocation existentielle du psaume pour

nous aujourd'hui. La filiation, la reconnaissance de l'origine n'ont alors rien d'un retour en arrière, d'une régression nostalgique. Elles portent en elles le dynamisme du devenir. La reconnaissance de l'origine devient promesse d'avenir offerte à la personne humaine. C'est elle qui ouvre à l'existence.

Conclusion

L'enfant d'âge préscolaire vit de façon sensible. Il habite ses perceptions de son environnement et ses expressions de lui-même. Son être-dans-le-monde s'harmonise avec son espace. Il se meut dans le sens du temps dans un acquiescement à son devenir d'enfant. L'expression de sa relation avec ses parents – et les adultes qui remplissent ce rôle – et de ses pairs témoigne de la qualité constitutive et dynamique de son mode relationnel d'être-au-monde. L'enfant est et devient, selon le mode relationnel et grâce à la relation. Il se reçoit comme être-enfant de sa relation avec des adultes bienveillants en même temps qu'il participe au mouvement de son propre déploiement. L'enfant d'âge préscolaire incorpore graduellement ses pairs dans son dynamisme relationnel. En tout cela, il s'inscrit naturellement dans le mouvement de la foi interpersonnelle qui fonde son être-au-monde.

Appliqué en contexte chrétien, l'être-en-lien et l'être-filié de l'enfant peuvent apporter un regard renouvelé sur les perspectives de la fraternité humaine et de la filiation divine.

CHAPITRE 9 : CONNAISSANCE

Dans son quotidien, alors qu'il vit de manière sensible et relationnelle son ici et maintenant tourné vers l'avenir, l'enfant d'âge préscolaire habite son existence. Il la joue.

Sous la rubrique *modes existentiels*, l'observation présentait des exemples de relations de tout-petits avec leurs activités quotidiennes. L'enfant est en relation constante avec *ce qui se passe*. Il perçoit, il expérimente, il découvre, il apprend. Sans cesse, l'enfant est en relation active avec ce qui lui arrive ou encore avec ce dans quoi il s'investit. Dans ce chapitre, il sera question du dynamisme de déploiement du devenir de l'enfant associé à sa soif d'apprendre, de connaître. Le *neuf*, que le tout-petit appréhende librement, prend forme et se structure en son expérience à mesure qu'il découvre, nomme et comprend pour *recréer* dans son jeu ou par la force de son imaginaire, de l'être et du sens. Le regard portera donc sur la dimension spirituelle des activités libres d'apprentissage des enfants observés. Il cherchera non pas tant sur les structures cognitives que les *structures spirituelles* sous-jacentes au travail de l'enfant qui cherche à connaître. Dans ce travail d'élaboration de repères de la vie spirituelle des enfants d'âge préscolaire, il s'agit toujours de déceler la qualité spirituelle du mode d'être de l'enfant qui devient qui il est, dans un mouvement de déploiement *sensé*, et selon le dynamisme qui le pousse à connaître ce avec quoi il est en relation.

La présentation de ce chapitre propose à la réflexion deux tendances de ce mouvement intérieur qui pousse l'enfant d'âge préscolaire à connaître. Ces deux tendances sont complémentaires et simultanées. Elles semblent nécessaires l'une à l'autre. Ces qualités du mode existentiel d'être des enfants d'âge préscolaire observés se décriraient comme tendance à l'ouverture au neuf, à la création, et tendance à l'organisation, à la structuration de la compréhension de l'enfant, à faire sens. La reprise des observations rendra plus clair ce dont il est ici question.

Données

La reprise des données sera présentée en deux sections. Une première section mettra en relief les deux tendances proposées : ouverture et créativité d'une part, et organisation, structuration et sens d'autre part. Les observations relevant du *quotidien*, tirées de la section *mode existentiel* du chapitre d'observation, avaient déjà été regroupées selon quatre repères, à savoir : le jeu, l'imitation, le symbolisme et l'imaginaire. À partir de ces quatre éléments sera développée la réflexion proposée. La deuxième section fera porter le regard sur une situation particulière de l'observation. Elle permettra une reprise de l'ensemble des diverses qualités d'être de l'enfant d'âge préscolaire évoquées, selon les modes sensible, existentiel et relationnel.

Créativité et sens

Les enfants d'âge préscolaire aiment à créer et à inventer. Leurs jeux participent étroitement à leur travail de déploiement, de croissance, d'apprentissage. En jouant,

ils organisent, ils ordonnent, ils font sens, ils cherchent à comprendre et à nommer ce avec quoi ils sont en relation. L'organisation que réalise l'enfant n'est pas indépendante de son environnement. Elle est pourtant de son initiative. Le jeu des enfants, leur imitation, leur symbolisme et leur imagination comportent à la fois des éléments d'ouverture et de créativité, d'organisation, de structuration et de recherche de sens.

L'un des jeux favoris des enfants durant l'observation fut sans nul doute la construction de routes et de chemins où voitures et animaux pouvaient se promener (ME-9). Il ne s'agit pas de concevoir un réseau routier complexe. Une seule route fait le bonheur du jeu des enfants. Ils aiment qu'elle soit longue, la plus longue possible. Ils en sont fiers. Ils créent, ils structurent, ils inventent et donnent une direction à leur construction.

Pour l'enfant, le jeu n'est pas un divertissement. Ce n'est pas un *passe-temps* gratuit et d'importance secondaire relativement à son apprentissage. L'enfant qui joue travaille et apprend avec toute sa personne. Il expérimente la réalité qu'il perçoit et qu'il recrée à partir de son quotidien. Le coin maison, si populaire, est un exemple de cette *re-crédation* de l'environnement quotidien de l'enfant. (ME-11) Le tout-petit recrée son univers intérieur et extérieur pour l'ordonner et lui donner sens. Dans le jeu, ce travail de l'enfant se fait librement, à son rythme, avec créativité. Le défi de la tâche est fondamental à son développement. Et l'enfant qui n'en est pas empêché

n'hésite pas à reprendre sans cesse la même activité jusqu'à ce qu'il atteigne une certaine aisance, un certain *équilibre* dans sa perception, sa compréhension, son habileté et son expression de son univers.

C'est bien, il me semble, ce qu'expriment Basile et Véronique (ME-21) en parlant du tablier que l'on peut salir sans problème, mais que l'on porte pour éviter de salir les vêtements. « Moi, des fois, je me salis ». « Si on salit le tablier, ce n'est pas grave ». L'enfant peut ainsi structurer les associations qu'il découvre; il explore, nomme et intègre. Il apprend à orienter son agir d'une manière habitée par son désir autonome de relation et de consistance dans son avenir. Il expérimente et s'approprie ces repères structurels pour les réutiliser à son compte.

Les dessins sont spontanément associés à un type d'activité créatif. Dans le dessin ou dans les autres formes d'expression qu'il utilise, l'enfant se déploie en donnant libre cours à ce mouvement intérieur. C'est de cette manière que Sun exprime sa peine d'avoir quitté sa mère (MS-4). Mais en dessinant, en jouant, l'enfant fait plus que s'exprimer. Dans son mouvement de créativité, il découvre du sens. Il se déploie dans un environnement dont il découvre les possibles et le sens.

La dimension relationnelle occupe une place importante dans le jeu des enfants observés. Le jeu de construire est bien plus dynamique à plusieurs. Même si, par exemple avec les Lègos (ME-10), ils ne bâtissent pas d'œuvre commune et que

chacun s'affaire à sa propre fabrication, ce *travail* très actif est occasion de conversation, et parfois d'échanges d'idées sur une façon de faire : « *Prends lui! – ce bloc* », ou encore « *Non, pas comme ça! Comme ça!* » pour aider un voisin. Leur créativité dépasse les limites de leur propre intérêt. Elle est teintée de la dimension relationnelle de leur être-au-monde.

Le mouvement de structuration de l'enfant, soutenu et le plus souvent orienté par sa relation aux adultes, s'exprime dans son désir de comprendre, ses efforts d'organisation, son souci du détail. Gwanaëlle avait un réel plaisir et montrait une grande concentration dans ses activités de logique mathématique. Et lorsque Vincent apprend à écrire son nom (MR-54), il le fait avec beaucoup de sérieux et cherche à vérifier lui-même son travail grâce aux décalques. Même Kevin, qui s'agite (MR-5), exprime ce mouvement d'organisation interne quand il retrouve (re crée) le sens de son effort si fastidieux : « *c'est maman qui va être contente!* »

L'enfant aime bien imiter. C'est ce que l'observation a fait remarquer. Alors que dans le jeu, l'enfant s'investit dans une activité où il *joue* le sens de son expérience, dans le mime, l'enfant s'identifie à ce qu'il imite. L'enfant explore ainsi par le mime son identité et son propre devenir.

Quand Liu et Arnaud se promènent bruyamment avec leur cheval et leur camion dans toute la pièce (ME-14), ils habitent ce sentiment de voler et la force du moteur ou

l'énergie du cheval. Un peu comme s'ils jouaient avec le sentiment de voler ou le sentiment de la force de leur déplacement. L'imitation, dans l'expérience de Maryam qui porte les oreilles de lapin et se regarde dans le miroir, prend une autre forme (MS-10). Maryam se voit, dans la peau de son personnage.

Tout comme le jeu, l'imitation se situe dans un mouvement créateur. L'imitation ne se limite pas à la simple reprise d'une action vue et retenue. Elle comporte une part d'appropriation qui permet d'adapter l'imitation à un contexte nouveau et d'en explorer le sens. Cette fois encore, le mouvement créateur de l'enfant s'exprime selon son être-au-monde sensible, relationnel et existentiel. Caroline, de ses petits doigts, fait des dents de requins qui me chatouillent les pieds (ME-17). L'adaptation de son imitation la met en relation joyeuse et taquine avec moi. Dans un autre exemple, Alexandre, Bruno et Juanito s'amuse à *zipper* (ME-16) leur bouche, alors qu'ils entendent l'éducateur s'approcher. Leur imitation participe à les rendre complices d'un moment de plaisir commun.

L'exemple de Caroline qui *imite de ranger* illustre bien le double travail du mouvement de la créativité et de la recherche de sens de l'enfant, lié à son désir d'apprendre, dans un contexte d'imitation (ME-13). Caroline désire vivement lire et écrire. Dans un jeu de table qui propose aux joueurs, à l'aide de cartes, de faire différentes imitations, Caroline, à l'instigation de l'éducatrice, découvre que le dessin sur chacune des cartes lui donne suffisamment d'indices pour qu'elle puisse

deviner ce qui est écrit. Pour *lire* la carte, il suffit d'ajouter à la description du dessin le verbe *imiter*. Son plaisir est alors bien plus d'imiter la lecture des cartes que de faire l'imitation elle-même. Son désir trouve à s'exprimer et Caroline expérimente dans son imitation une certaine réussite de *lecture* adaptée à sa réalité présente. Le jeu fait sens pour elle, puisqu'il lui donne l'occasion d'explorer sa réussite, même si elle n'est pas dupe et réalise très bien qu'elle ne fait qu'imiter. Dans son présent, Caroline est tournée vers l'avenir; elle anticipe, dans son jeu, son habileté à lire. Virginie qui est avec elle vit l'expérience autrement. Son intérêt porte plutôt sur les relations interpersonnelles qu'elle cherche à établir avec succès. Ailleurs et à un autre moment, elle avait exprimée sa peine de ne plus être l'amie d'Alexa (MR-18). Cette fois, Virginie cherche à jouer avec Caroline. Elle voit le plaisir qu'a cette dernière et voudrait le partager. Elle la regarde, puis lui demande ce qu'elle fait. Sa relation avec Caroline s'établit difficilement, alors que cette dernière n'écoute pas sa requête. Virginie persévère. Lorsqu'elle prend la boîte, ce qu'elle essaie d'imiter, c'est Caroline, et non pas la lecture. Mais le jeu n'a aucun sens pour elle. Ce jeu ne peut jouer (sic!) le rôle du symbole qui servirait dans son travail d'exploration relationnelle. Virginie n'arrive ni à trouver une expression créatrice de son travail intérieur, ni à faire sens de ces cartons. « *Je n'y arrive pas!* » finit-elle par conclure.

Au-delà de l'imitation, le langage semble occuper une part importante de cet effort de structuration du devenir de l'enfant. C'est une question de langage qui est au cœur de la conversation entre l'éducatrice et Lukja au sujet de son chat (ME-17). Il y a

relation et travail de communication selon des règles que l'enfant s'approprie et réutilise à son compte pour atteindre ses fins.

Lorsque Dominique interroge l'éducatrice au sujet du garage (MR-18), il est possible de le voir comme cherchant à établir et à garder ouverte la relation avec elle, tout en gardant son autonomie, pour arriver à mieux comprendre son jouet. D'une part, son objectif n'est pas langagier mais fonctionnel : il veut savoir « *comment ça marche* ». Plus encore, son objectif est relationnel. Dominique cherche à se faire comprendre pour comprendre. Il usera d'une grande créativité langagière qu'il structure de manière à parvenir à ses fins. « Moi, je pense qu'on dit : « Ça marche ». Je pense qu'il y a deux mots. (...) Quand ça marche, c'est quand... on a un objet et on fait ce qu'on veut avec. Il n'est pas brisé. Quand il est brisé, ça ne marche pas... » Dominique ne vise pas seulement à apprendre une manière de se servir du jouet, il cherche à lui donner sens, et à donner sens à la conversation qu'il tente d'avoir avec l'éducatrice.

L'observation de l'activité quotidienne des enfants d'âge préscolaire montre que le symbolisme fait également partie de leur univers. Les enfants d'âge préscolaire semblent naturellement familiers des symboles. Leurs jeux, leurs mimiques en foisonnent. Les objets qu'ils utilisent ne servent pas uniquement d'accessoires à leurs jeux, mais participent à leur entrée dans l'univers du jeu dans lequel ils s'investissent. Quand Alexa et Irène s'amusent à partir en voyage (ME-19), leur geste symbolise à la fois leur jeu de partir en voyage et leur expérience intérieure d'individuation, de

séparation graduelle d'avec les adultes qui remplissent un rôle bienveillant auprès d'elles. Le symbolisme de leur jeu les ouvre au monde qu'elles explorent. C'est bien là la fonction du symbole :

Le symbole ne renvoie pas comme le signe à quelque chose d'une autre ordre que lui-même, mais il a pour fonction de nous introduire dans un ordre dont il fait lui-même partie et qui se présume dans son altérité radicale comme ordre signifiant (Ortigues, 1962 : 65).

Lorsqu'ils jouent, lorsqu'ils explorent leur univers, lorsqu'ils apprennent, les enfants se sentent spontanément à l'aise en mode symbolique. Leur intuition et leur réalité intérieure trouvent facilement à s'exprimer sous ce mode. Parce qu'ils sont investis dans ce qu'ils *jouent*, le jeu des enfants dépasse largement la simple imitation, la simple *monstration* d'une action en accomplissement, il a valeur symbolique en ce qu'il les introduit dans l'ordre auquel il appartient.

Or le langage symbolique a des règles que l'enfant sait respecter. Tout n'est pas symbole de n'importe quoi, n'importe comment. D'autant que les enfants d'âge préscolaire accordent une importance considérable aux petits détails qui passent souvent inaperçus pour les adultes. Pour entrer dans le jeu des tout-petits, il ne suffit pas d'affirmer que ceci symbolise cela. La concordance entre le symbole et ce qui est symbolisé doit respecter un ordre fondamental des choses. L'exemple de l'éléphant sans queue de la pièce de théâtre l'a déjà fait observer (ME-20). La marionnette n'avait pas simplement fonction de signe arbitraire d'un animal, elle devait en être le symbole et respecter ce qu'elle signifiait. C'est de la sorte que les enfants sont entrés

dans l'histoire. Ils sont entrés dans l'ordre de l'expérience du poisson qui désirait voler. L'identification de l'enfant à l'histoire du poisson devenu éléphant ne permettait pas de porter atteinte à l'intégrité du corps de l'animal, même s'il pouvait sembler qu'il n'y avait là qu'un petit détail. Le charme a été rompu, faute de cette concordance. La marionnette ne pouvait plus servir de signe ou de symbole puisque, pour les enfants, elle trahissait en quelque sorte ce qu'elle évoquait. À partir de ce moment, les enfants n'*habitent* plus l'univers de l'histoire.

En certaines occasions, les enfants s'expriment d'une manière qui appartient non pas à l'univers symbolique mais plutôt au monde de l'imaginaire. L'imaginaire est encore lieu de création de sens, lieu de libre expression de l'expérience intérieure qui cherche spontanément à se comprendre et à se dire. Aussi, le monde de l'imaginaire de l'enfant lui donne l'occasion d'exprimer son expérience intérieure, de la déployer, d'y trouver sens, de jouer avec elle.

L'exemple du loup illustre bien de cette dimension de l'expression de l'expérience des enfants (ME-22). Alors que le groupe d'enfants marche dehors dans la neige, à la queue-leu-leu, le bruit d'un avion se fait fortement entendre. « *Qu'est-ce que c'est?* » se demandent-ils. Le méchant loup, une fois nommé, cristallise le sentiment d'inquiétude des enfants. « *Maintenant, il faut faire attention et marcher sur la piste.* » Les enfants expérimentent, pour une part dans la réalité et pour une part dans le jeu très sérieux de leur imaginaire, la crainte de ce vacarme inconnu. Le bruit nommé, le

danger identifié, la créativité prend la relève dans la règle à suivre. « *Si on marche sur le chemin, il n'y a plus de danger* ». Cette règle n'empêchera pas les enfants, une fois arrivés à un endroit plus étendu quelques minutes plus tard, de courir partout et de trouver des espaces propices à la glissade!

À partir de leur imaginaire, les enfants ont exprimé la peur, mais aussi l'émerveillement, l'expérience du beau et la confiance. Dans la conversation précédant Noël, des enfants se sont mis à évoquer spontanément, par associations libres, différentes images, en passant des crocodiles au père Noël, et des ballons aux dinosaures, gentils ou méchants (ME-25)! Cette conversation déjà racontée fut une occasion un peu exceptionnelle où la créativité des enfants et leurs interactions réciproques furent particulièrement vives. Elle avait cela de particulier qu'elle trouvait des mots pour se dire. Plusieurs enfants voulaient effectivement parler, exprimant des sentiments qui passaient de la peur à l'émerveillement devant le beau. Cette fois, la tendance à l'ouverture et à créativité avait nettement pris le dessus. Les enfants semblaient s'amuser gratuitement de leur enthousiasme, de leur émerveillement, de leur joie.

Pour Liu, la visualisation de la maison de bonbons (ME-24) avait eu un effet *magique*. La réalité s'est pour lui confondue quelques instants avec l'enchantement de ce bonbon qu'il avait rêvé avoir dans la main. Il était d'abord émerveillé, enchanté par l'expérience pour lui très réelle de la réalisation intérieure de son désir.

Dans cet autre exemple où Lui parle de sa télévision qui a des bandes dessinées pour lui (ME-25), il exprime sa confiance en la bienveillance qui lui est portée, même par sa télévision. Pour Liu, à ce moment, le monde qui l'environne est bienveillant et son imaginaire exprime sa joie et son contentement. Dans l'expérience du beau, du bon, le sens n'est pas à chercher, il est reçu, accueilli, d'une manière semblable à celle où l'enfant se reçoit de ses parents. L'ouverture à cette expérience permet une fois de plus à l'enfant d'advenir à lui-même.

L'être spirituel de l'enfant

Le dynamisme qui pousse l'enfant à explorer et à connaître selon son mode existentiel d'être est à la fois créatif et structurel, à la fois ouvert et sensé. C'est à la fois ce dynamisme et l'expression de ce dynamisme qui sont significatifs de l'univers spirituel de l'enfant. Ils ouvrent au monde de l'enfant et permettent de reconnaître son univers spirituel et de le qualifier. Parce qu'ils portent un descriptif et une direction, ces signes de la vie spirituelle des enfants la montrent par mode d'évocation, en même temps qu'ils suggèrent son sens, sa direction chez chaque petit.

L'exemple de la lettre que Caroline a écrite pour *le théâtre* permettra de mieux voir l'articulation des éléments proposés (ME-12). Cet exemple semble rassembler un grand nombre des éléments évoqués selon le *mode existentiel* de l'expérience spirituelle des tout-petits. En effet, dans son expérience du temps, Caroline anticipe le concert. Elle y est déjà intérieurement; elle le vit dans son présent en même qu'elle se projette dans cette expérience à venir et prépare déjà sa réponse

personnelle à cette expérience : « *Merci pour le beau théâtre* ». Elle est contente. Sa créativité et son mouvement intérieur s'expriment sous une forme de gratitude. Sa gratitude va même jusqu'à devancer l'événement promis puisqu'elle veut donner sa lettre quand elle va *arriver*, avant le concert. Le concert doit avoir lieu dans un autre lieu – les enfants doivent prendre l'autobus pour se rendre. Il est donc question cette fois d'espace. Or ce qui intéresse Caroline dans cet espace autre, qu'elle ne connaît pas encore mais pour lequel elle est toute attente, ce n'est pas le lieu mais les gens. En effet, l'événement pour Caroline a autant à voir, sinon plus, avec sa relation, sa rencontre avec les gens liés à l'événement qu'avec le fameux concert. Dans son geste se devine toute l'importance qu'elle accorde aux relations. Spontanément, l'être-au-monde de Caroline exprime sa qualité relationnelle. Les modes sensible et existentiel de son être s'orientent avec créativité et organisation dans le dynamisme de l'expérience relationnelle de Caroline. Caroline, de son initiative, comme une *grande personne*, ose, dans le temps et dans l'espace, un mouvement relationnel créateur et structurant. Non seulement elle s'ouvre à l'avenir vers lequel elle est tournée, mais elle participe activement à l'advenir de son *être-au-devant-de-soi*.

Pour établir et exprimer son expérience, Caroline écrit sa lettre. Elle incarne son expérience. Elle s'approprie par ce moyen concret, créateur et structurant, son expérience. Or écrire est propre au monde des *grands* et Caroline sait très bien qu'elle ne sait pas écrire. Son jeu devient quelque chose de très sérieux. Si Caroline anticipe le concert, elle anticipe sa relation avec les gens qu'elle rencontrera au

concert, elle anticipe encore plus profondément son advenir d'*être-en-lien*, sensible et sensé. Elle s'engage avec foi dans sa relation au monde.

Caroline, bien qu'elle anticipe, habite son expérience présente. Elle s'en approprie la réalité. « *Qu'est-ce que j'ai écrit?* » demande-t-elle. Elle insiste et persiste. Elle se repose sa question, persévérante et confiante dans la relation, jusqu'à ce qu'elle puisse mesurer la vérité de la réalité qu'elle a pu exprimer : il y a là de vraies lettres. Elle a écrit quelque chose de vrai dans son jeu qui n'en est pas seulement un, ni tout à fait un. Elle reprend tout de suite ses efforts et continue à *frayer un chemin* à son dynamisme intérieur, en ajoutant des lettres qu'elle connaît et qu'elle sait identifier : *Caroline*. Avec quelle joie, et quelle fierté, elle écrit son nom *toute seule*, en même temps qu'elle est soutenue et encouragée. Ses efforts d'écrire participent à son travail d'individuation, de devenir en même temps qu'elle se reçoit de la confiance de l'adulte bienveillant qui est près d'elle. Reconnaissance et dénouement de son expérience intérieure sont accessibles à Caroline en cas de besoin, mais c'est Caroline qui joue, apprend, travaille à son être-au-monde relationnel, existentiel et sensible. Son projet naît de sa propre initiative. Il trouve une certaine concordance, un certain écho à son désir intérieur, au dynamisme qui l'habite. En s'appropriant ces gestes, cette réponse relationnelle, elle adapte, crée et structure l'expression de son dynamisme en même temps qu'elle le nourrit. Son expérience lui permet d'advenir à elle-même et au monde qu'elle investit.

Réflexion théologique

Si le jeu permet au tout-petit de faire sens de son environnement, de ses relations, de son existence, il est aussi en soi porteur de sens. La préférence pour un jeu n'est pas gratuite. Bien que le choix d'un jeu soit intuitif, il est porté par ce mouvement intérieur de déploiement de l'existence et du devenir de l'enfant. Le jeu rend possible, grâce au sens qu'il porte, le déploiement de ce mouvement intérieur de l'être de l'enfant. Construire un chemin, par exemple, c'est trouver des moyens de se rendre à destination, d'atteindre son but ou simplement d'explorer plus avant. En mode symbolique, construire une route, seul ou à plusieurs, porte en soi le sens de s'ouvrir à des possibles, de créer un espace pour circuler, pour avancer, apprendre, cheminer intérieurement. Construire une route, c'est construire un chemin où avancer intérieurement, c'est voir s'ouvrir une voie à son existence, c'est non seulement aller de l'avant dans la ligne du temps, mais c'est s'engager dans le neuf du soi qui advient. Dans ses jeux, l'enfant qui explore, qui cherche à apprendre, qui veut connaître, s'engage concrètement, au niveau spirituel de son être sensible, relationnel et existentiel, dans le mouvement tourné vers l'*à venir* de son être-avant-de-soi.

De même que l'enfant s'ouvre au jeu et au symbolisme, la symbolique ouvre l'enfant à son désir, à ce qui le dépasse, à ce qui le fait advenir, à ce qu'il désire connaître.

Le symbole, morceau de la réalité, est doté d'un pouvoir singulier : né de la constatation d'une absence, il induit une quête qui, dépassant son utilisation matérielle, conduit à voir dans l'invisible, à percer les secrets des choses qui ne demandent qu'à se découvrir dès qu'elles se sentent interrogées par le regard qui

n'est pas celui d'un simple curieux mais celui d'un véritable contemplatif (Cocagnac, 1994 : 31-32).

Le symbole ouvre l'enfant à une connaissance d'un autre ordre. Cette réflexion amène vers un seuil qui invite à entrer dans cet autre ordre, à faire un *saut*. La connaissance dans laquelle l'enfant s'engage, ouverte au réel, exprimée plus facilement par mode symbolique, riche de sens et du dynamisme de l'advenir de l'être-au-monde, connaissance contemplative, ne laisse-t-elle pas deviner le transcendant?

Avant de poser une telle question, peut-être faut-il d'abord clarifier ce qu'on s'entend par connaissance. La manière de l'enfant d'âge préscolaire de connaître va de pair avec sa manière d'être investi dans son expérience. Il a déjà été dit que l'enfant habite non seulement l'espace physique et temporel qui l'entoure, mais aussi qu'il habite en quelque sorte son *expérience* et s'en enrichit. En cela, l'enfant cherche incessamment à *connaître*, à *co-naître*. Selon l'étymologie biblique du terme, « *connaître quelque chose, c'est en avoir l'expérience concrète. (...) Pour un sémite, en effet, connaître déborde le savoir abstrait et exprime une relation existentielle* » (VTB). Chez l'enfant, relation et existence ne font qu'un.

Un autre exemple pose la question de l'expérience de *connaissance* serait celui de l'ouverture des enfants au beau et au bon. L'imaginaire de Liu lui fait percevoir ce qui l'entoure comme bienveillant (ME-25). Liu expérimente une connaissance du

monde comme bienveillant à son égard. Des exemples relevant l'ouverture des enfants à la connaissance du beau seront présentés dans le prochain chapitre. À ce moment, il est cependant possible de signaler que cette connaissance du beau et du bon constitue un chemin possible de l'expérience de transcendance. Le beau et le bon ouvrent à l'au-delà de soi qui n'est pas soi. Ils ouvrent à l'autre, et peuvent ouvrir à l'Autre.

Une autre façon de poser la question serait de se demander ce que l'enfant cherche à connaître. Dans ses jeux, ses imitations, ses symboles, son imaginaire, l'enfant explore son existence, fait sens de ce qu'il découvre, il advient. Simplement, il apprend, il grandit. Il entre en relation d'une manière qui le constitue comme personne. Il se reçoit de ces relations et s'y investit de retour. Il se déploie selon deux tendances, l'une d'ouverture et de créativité, l'autre qui cherche à faire sens. Il ne raisonne pas encore son expérience, il la vit. Entièrement. Son dynamisme intérieur le pousse à se déployer dans la foi fondamentale. En même temps, il s'abandonne à l'inconnu de ce qui advient et participe à cet advenir. Ce dynamisme intérieur paraît porter de lui-même un sens, une direction : le sens de l'être qui se déploie, l'être-filié, l'être-en-lien.

Les enfants vivent leur vie d'enfant parce qu'ils y sont intérieurement poussés. La finalité de leur existence d'enfant correspond à la plénitude de leur devenir en tant qu'enfant. Or, au sujet de la fin de la vie humaine, de sa finalité, Irénée de Lyon

propose cette phrase devenue célèbre : «*La gloire de Dieu, c'est l'homme vivant, et la vie de l'homme, c'est la vision de Dieu*» (*Contre les hérésies*, IV, XX, 7). Le déploiement du devenir se voit sollicité vers sa fin, la rencontre avec son Dieu. Il semble donc que dans leur désir de connaître, dans le mouvement de leur devenir, les enfants accomplissent au quotidien la fin de leur être-enfant.

La vue d'ensemble de ce qui a été proposé comme repères de la vie spirituelle des enfants d'âge préscolaire, en particulier dans l'exemple de Caroline (ME-12), laisse entrevoir une autre piste ouverte à la réflexion théologique. En effet, il ressort de l'observation deux actions auxquelles l'enfant participe, deux dynamismes indissociables dans le mouvement de son déploiement : celui d'aimer et de connaître. En ces deux dynamismes, lorsqu'ils sont tournés vers Dieu, le Dieu Trinitaire, réside, selon saint Thomas, cette réalité de la personne humaine d'être *image de Dieu*. «*(L'homme)¹⁷ n'est vraiment image que lorsqu'il imite plus étroitement son exemplaire dans l'exercice actuel de sa capacité de connaître et d'aimer* » (cf. *Somme théologique*, Ia, q.93, a.7; Torrell, 1991: 58). Selon cette perspective, l'un des premiers moments de l'itinéraire spirituel chrétien consiste «*en ce que l'homme a une aptitude naturelle à connaître et à aimer Dieu, aptitude qui réside dans la nature même de l'âme spirituelle,*

¹⁷ Ou plutôt la personne humaine. La réflexion proposée invite évidemment à inclure les enfants dans cette perspective.

laquelle est commune à tous les hommes » (DS : 1448). Il semble que l'observation du quotidien des enfants d'âge préscolaire témoigne justement de cela.

Conclusion

L'apôtre Paul affirme : « *Mon seul souci : tendu en avant, je m'élançe vers le but, en vue du prix attaché à l'appel d'en haut que Dieu nous adresse en Jésus Christ » (TOB : Ph 3, 14). Il est fort possible que le dynamisme intérieur des enfants en regard de leur désir de connaître d'une manière existentielle et relationnelle ressemble à cet élan de l'apôtre. Il s'apparente spontanément au dynamisme du mode d'être existentiel des enfants tel qu'il vient d'être décrit. En même temps, il fait plus vivement prendre conscience que rien n'indique dans l'observation que cet appel de Dieu n'ait été révélé aux tout-petits. Ce qui se dévoile de la spiritualité des enfants laisse jusqu'à présent entrevoir jusqu'à quel point leur existence est déjà vécue dans la foi fondamentale, qu'elle est spirituelle, qu'elle est image de Dieu. Cependant, il semble que cette foi ne soit pas explicite. Les enfants sont en continuel mouvement. Dans leurs jeux, dans leurs activités quotidiennes imprégnées de symbolisme et d'imagination, ils vivent à plein le dynamisme de leur devenir. Il vivent de ce dynamisme qui les pousse à aimer et à connaître, avant même de savoir d'où vient cet appel qui les meut.*

CHAPITRE 10 : RELATION À DIEU

Graduellement au fil de cette réflexion fondée sur l'observation des enfants d'âge préscolaire apparaissent des repères de leur vie spirituelle, de leur mode d'être et d'exister. Les enfants vivent de leur être sensible, incarnés dans un espace signifiant et dans un temps ouvert sur l'avenir. Ils se vivent en relation avec eux-mêmes – en eux-mêmes – et avec ce qui n'est pas eux. La relation de filiation les ouvre à la fois à leur origine et à leur devenir. À partir de la relation de filiation, les enfants d'âge préscolaire déploient leur devenir comme êtres fraternels. Ils développent et entretiennent des liens avec leurs pairs. Sous le mode existentiel, le déploiement et la structuration de leur être qui cherche à faire sens sont mobilisés par le désir de connaître.

L'analyse des données se poursuit dans ce chapitre avec la dernière portion des observations. Ces observations concernent la relation des enfants au transcendant. Il a déjà été mentionné que la spiritualité implique nécessairement la personne humaine, Dieu et la relation à Dieu. Or, jusqu'à présent, il n'a été question de Dieu, de l'Absolu ou du Transcendant que de manière implicite, à partir du mode existentiel d'être des enfants. Les observations du mode relationnel d'être des enfants pourront peut-être éclairer les autres dimensions sans lesquelles la spiritualité risque de se voir amputée d'elle-même.

Les données

Le chapitre d'observation fait déjà état de l'absence de données verbales concernant *Dieu*, quelle que soit la tradition religieuse à laquelle appartient l'enfant. Le fait que l'observation ait eu lieu dans des institutions publiques séculières laisse entière la question religieuse, à savoir si les enfants – des enfants – ont entendu de façon explicite parler de Dieu selon la tradition d'appartenance de leur famille, ou encore ont vu leurs parents prier, c'est-à-dire exprimer leur relation à Dieu.

Par contre, des observations relatent des situations où il y a expression d'une profonde intériorité, voire d'une similitude avec l'expression d'un sentiment de transcendance. Ainsi les premières observations suggérées – lorsque les enfants sont concentrés sur leur activité dans le carré de sable (MR-44), lorsqu'ils deviennent silencieux à table à l'heure de la collation (MR-45) ou lorsque leurs pas de danse s'harmonisent spontanément avec l'utilisation du ballon (MR-46) – peuvent se comprendre, à la lumière des différentes catégories de sensibilité spirituelle proposées par Hay et Nye (1998), comme des expériences du sens du présent. L'imagination et la capacité d'émerveillement qui rendent l'enfant sensible à la présence cachée de fleur séchée au milieu de branchages couverts de neige (MR-47) renvoient de même au sens du mystère. Ailleurs, d'autres observations ont signalé le sens des valeurs présent chez l'enfant, avant même que sa *conscience morale* ne soit

pleinement articulée. Ainsi son besoin d'ordre¹⁸, de sens, ses commentaires concernant les parents perçus comme *fautifs*, son expression de son besoin de l'autorité d'un adulte ou encore sa recherche pour rétablir la relation avec leur proches, leurs pairs sont autant d'exemples où prime le sens des valeurs.

Cependant, il n'est pas possible de qualifier ces sentiments *spirituels* de relation au transcendant. Seule la personne qui vit le sentiment de transcendance peut témoigner de son expérience. Elle peut être confirmée dans son sentiment, mais le lieu de son expérience appartient à la solitude, au mystère de son for intérieur. Voilà bien pourquoi Robinson (1977) s'intéresse aux souvenirs d'adultes d'expériences du transcendant, plutôt que de s'intéresser directement aux enfants.

Ce qu'un témoin peut remarquer de l'extérieur, c'est la qualité, la densité, en quelque sorte le *rayonnement* des *sens* de celui qui expérimente ce sentiment. Or que se passe-t-il au juste lorsque les enfants *s'intériorisent* soudainement et *entrent* dans leur jeu, dans leur expérience – expérience sensible de goûter lors de la collation et expérience kinesthésique au moment de la danse? Le jeu des enfants, leur activité témoigne à plusieurs occasions d'une *qualité* qui *s'apparente* aux expériences de transcendance de type ontologique. Les enfants expriment – et perçoivent – alors leur réel avec une qualité, une intensité qui les dépasse et qui est le propre de ce type

¹⁸ Roy, à la suite de Berger, associe le besoin d'ordre des enfants au monde métaphysique plutôt qu'au monde moral. (2000 : 52)

ontologique du sentiment de transcendance. D'une certaine manière, cette *qualité* ontologique de l'expérience quotidienne de l'enfant d'âge préscolaire ressort déjà de l'ensemble des observations. Ce qu'il faut remarquer ici, c'est que si cette qualité d'être observée ne peut *garantir* que l'expérience spécifique de tel enfant à tel moment corresponde au sentiment de transcendance, il est toutefois clair que cette qualité ontologique de l'expérience des enfants représente l'une des *voies* qui ouvrent à la transcendance. Le sentiment de transcendance ne se provoque pas, il se reçoit, il s'accueille. Certains modes d'être peuvent par contre mieux disposer à l'accueil de ce don. Selon ce qui a été observé, l'enfant vivrait naturellement et intuitivement dans des modes favorables à une expérience du transcendant de type ontologique.

La reprise des différents types de sentiments de transcendance, selon Roy, fait état de trois autres *qualificatifs* possibles : les sentiments de types esthétique, éthique et interpersonnel (Roy, 2000 : 47ss.). Au niveau esthétique, lorsque Alexandre construit son agencement de blocs de couleur (MS-4), il cherche, par la forme et la couleur, non seulement l'expression de ce qui l'habite, mais une certaine justesse dans l'*ordre* et la *beauté* de ce qu'il exprime. Alexandre, grâce à ses blocs, habite son être-dans-le-monde exprimé par les formes et les couleurs de sa création, en même temps qu'il se vit ouvert à ce qui se crée de beau par ses gestes. Il n'est pas seulement en relation avec lui-même mais avec ce qui n'est pas lui, il en ressent, en écho, les formes et les couleurs. Au-delà de l'*objet* fabriqué, il y a dans l'expérience de l'esthétique des formes et des couleurs plus que lui et plus que des blocs : il semble qu'il y ait cela

même qui le place au seuil de l'expérience de transcendance. La qualité d'être exprimée à ce moment par Alexandre témoigne d'une sensibilité naturelle à cette possible expérience de transcendance. Or, cette qualité d'être appartient à l'ordinaire de son quotidien, de son jeu.

À son tour, le trésor trouvé au milieu des branchages, la fleur séchée découverte dans la neige (MR-47) semble témoigner de cette qualité qui s'apparente aux expériences de transcendance de type esthétique. Les enfants ont spontanément trouvé de la *beauté* dans un lieu inattendu. Ils ont exprimé cette *beauté* par leur bouquet. Il se cache bel et bien ici une qualité qui dépasse la simple exploration d'un lieu nouveau, qui dévoile et révèle le *beau* perçu avec acuité.

Il y a encore une expérience du beau et du bon dans la conversation de Noël (ME-23). Même si le récit des enfants comporte une grande part d'imaginaire, il exprime à sa manière leur expérience intérieure bien réelle à ce moment, une expérience empreinte d'une ouverture, d'un enthousiasme et d'un émerveillement dont la qualité étonne. Un peu comme si leur joie était plus grande qu'eux-mêmes.

Des exemples tirés de l'observation et qui feraient référence à ce qui pourrait s'associer au type éthique d'expérience du transcendant sont plus difficiles à trouver. Les données recueillies ne me permettent pas d'aller plus loin de ce côté.

Par contre, la relation privilégiée des enfants avec leurs parents ou les adultes qui en remplissent le rôle est à rapprocher de l'expérience interpersonnelle du transcendant. L'expérience interpersonnelle du transcendant fait spécifiquement référence au sentiment d'une rencontre intérieure avec le Dieu personnel de Jésus Christ. Or aucun enfant n'a évoqué le domaine du sacré ou du religieux durant l'observation, il n'a pas non plus été question d'une relation personnelle avec le Dieu de Jésus Christ, pas même dans l'évocation de la fête de Noël. Mais la relation privilégiée des enfants avec leurs parents portait une qualité propre qui alliait excuses et admiration sans bornes, reproches et entière confiance. Il a déjà été question de cette qualité d'être relationnel des enfants, de l'intériorisation de leur relation avec leurs parents, de l'expérience de leur être-filié.

En réalité, il est possible de reprendre la qualité propre du mode relationnel des enfants d'âge préscolaire en lien avec leurs parents ou les adultes-éducateurs selon la perspective de la relation au transcendant. L'expression et le besoin d'affection, la dimension de privilège, le besoin de reconnaissance et le défi d'intériorisation de la filiation dans l'absence, la demande d'autorité et le recours au parent pour le dénouement d'une situation trouvent leur parallèle non seulement dans la relation avec les pairs, mais aussi dans l'expectative d'une relation qui dépasse – et donc rend capable d'excuser – les parents. En un sens, par-delà l'affection privilégiée accordée au parent, la confiance de l'enfant appelle une filiation *plus grande que nature*, où le

parent peut se sentir dépassé. En réalité, elle le dépasse vraiment : elle appelle la filiation divine.

C'est par la voie des parents ou des adultes qui remplissent ce rôle que s'ouvre, pour l'enfant, la relation interpersonnelle. La filiation ouvre à l'expérience de la Filiation. Les parents ou les adultes qui remplissent ce rôle auprès de l'enfant jouent un rôle fondamental dans l'ouverture possible au transcendant. Ils peuvent – ou non – devenir *tremplin* vers Dieu, pour autant qu'ils portent leur enfant dans leur propre Filiation. C'est de ce lieu que parle la Révélation *espérée*.

Il y a en effet un désir d'absolu chez l'enfant. Il a déjà été question de sa soif de connaître. Les exemples tirés de l'observation et relevant de son désir d'aller très vite, très loin, très fort (MR-51 et 52), s'ils sont lus dans une perspective spirituelle, peuvent être rapprochés de ce désir. Le désir de puissance, de maîtrise, de contrôle, voire de domination que se dispute la personnalité de l'enfant qui se développe fait donc également partie de la réalité de son être. Il s'articule en sentiment de protection dans le « *Moi, je vais te défendre* » de Dominique (MR-27), en sentiment de peur ou de culpabilité chez Furgence (MR-38) ou en violence chez Dieudonné (MR-42). Je serais tentée de rapprocher la sensation de domination, le désir d'aller très loin, très vite, très fort à une sorte de *tremens* où la présence du sacré peut être questionnée. Or l'expérience du *tremens* est à associer au sentiment de transcendance (Otto, 1949). Les patriarches bibliques savaient qu'ils ne pouvaient

voir Dieu sans mourir. De même la rencontre de Jacob avec le Dieu de ses pères s'est vécue dans la lutte et le combat (Gn 32, 23-31). Bien que l'expérience des enfants d'âge préscolaire soit plus immédiate, moins complexe que chez les *adultes*, il semble que les exemples relevés dénotent la présence de cette part plus *terrible* – de *tremens* – de l'expérience spirituelle.

D'autre part, il n'est pas nécessaire que l'expérience du *très grand* soit terrible. L'expérience du très grand peut aussi se vivre d'autre manière, elle peut être porteuse d'une autre *qualité* d'être de l'enfant. Il est intéressant de remarquer que chez le *petit*, cette expérience spirituelle du *très grand* porte également en elle-même son contraire. Des exemples tirés de l'observation montrent que l'enfant est spontanément attentif au *tout petit*, à ce qui échappe au regard : un détail, une petite chose. Vincent (MR-54) compare le détail de chaque lettre qu'il écrit. Dominique (ME-18) ne cherche pas à comprendre l'ensemble du garage, mais sa question se rapporte à ce tout petit objet qui se trouve être la pompe à essence. La petite poussière qui distrait d'une explication, le bloc *Légo* qui fait la petite différence sur le chapeau de Charlotte (MR-53), la petite étoile fabriquée par Naïma (MR-22) ou celle collée sur la création de Lorenzo (MR-8) ne sont pas gratuites. Il est des occasions où le *très petit* ouvre à l'intériorité. Les enfants d'âge préscolaire s'identifient spontanément au *tout petit*. L'expérience du *tout petit* ouvre-t-elle au transcendant? Elle le pourrait : par le désir de connaître et par l'émerveillement. Elle le pourrait encore d'une autre manière. L'enfant qui s'identifie à quelque chose de tout petit se

retrouve par le fait même, en tant qu'observateur, très grand. Le terrain est alors tout à fait propice pour que l'enfant explore, dans son être-au-monde, l'expérience du tout petit face au très grand, et le très grand face au tout petit. Afin de mieux comprendre ce qui est en cause, je me permets de relater un témoignage tiré du recueil de Robinson.

When I was about five I had the experience on which, in a sense, my life has been based. (...) Sitting in the garden one day I suddenly became conscious of a colony of ants in the grass, running rapidly and purposefully about their business. Pausing to watch them I studied the form of their activity, wondering how much of their own pattern they were able to see for themselves. All at once I knew that I was so large that, to them, I was invisible – except, perhaps, as a shadow over their lives. I was gigantic, huge – able at one glance to comprehend, at least to some extent, the work of the whole colony. I had the power to destroy or scatter it, and I was completely outside the sphere of their knowledge and understanding. They were part of the body of the earth. But they knew nothing of the earth except the tiny part of it which was their home.

Turning away from them to my surroundings, I saw there was a tree not far away, and the sun was shining. There were clouds, and blue sky that went on for ever and ever. And suddenly I was tiny – so little and weak and insignificant that it didn't really matter at all whether I existed or not. And yet, insignificant as I was, my mind was capable of understanding that the limitless world I could see was beyond my comprehension. I could know myself to be a minute part of it all. I could understand my lack of understanding. (Robinson, 1977: 12-13)

Dans ce cas-ci, l'expérience du tout petit ouvre au transcendant. L'importance que les enfants d'âge préscolaire observés accordent au tout petit, si elle est associée à l'expérience du très grand, peut devenir alors pour eux naturellement et instinctivement, au niveau spirituel, occasion de réponse positive face au sentiment de *tremens*. Elle est un jeu possible entre l'expérience du très grand et du très petit qui donne sens à l'un et à l'autre, en particulier si elle est associée à l'expérience de bienveillance décrite dans le contexte de l'être-lié par la filiation.

Reste encore les observations où les enfants, tout au contraire de l'expérience d'intériorité, sont dissipés, s'excitent. Elles apparaissent comme à l'opposé de l'intériorité. Peuvent-elles être le signe d'une ouverture au transcendant? Ici encore, il importe pour le découvrir que l'attention se pose sur la qualité d'être qui s'exprime dans une situation. Les trois exemples de dissipation relevés en MR-48 à 50 dénotent en ce sens des qualités d'être bien différentes. Bo (MR-48) cherche à attirer l'attention, il demande des marques d'affection. Paulette (MR-49) fait la coquine, explore et *fouine* partout sans faire attention à ce qui lui est demandé. La classe s'agite (MR-50) même si chacun est affairé à une activité. Les enfants parlent fort, rient, crient, *grouillent*, et ne tiennent pas en place : ils se préparent à aller au concert. Différents regroupements d'expression de la dimension spirituelle déjà décrits se reconnaissent ici : le besoin de reconnaissance dans un probable travail d'intériorisation de la relation affective privilégiée chez Bo, la curiosité débordante et le désir d'autonomie de Paulette et l'anticipation vécue et exprimée au présent par la classe. Des situations qui n'ont rien d'étonnant en soi. Comme dans les exemples précédents, la sensibilité des enfants fait qu'ils perçoivent et expriment à la fois ce qu'ils ressentent : malaise et demande d'affection; résistance aux éducateurs et mouvement *d'ouverture au monde*; et finalement explosion d'énergie et de joie. Tous ces enfants *habitent* leur agitation, ils *sont* agitation et mouvement, mais avec différentes nuances de qualité d'être. Évidemment, les enfants ont besoin du support du *mouvement structurel* offert par le soutien des parents ou des éducateurs. Le risque de se perdre dans la dissipation est bien réel. Mais la question de savoir si de

tels sentiments peuvent ouvrir au transcendant demeure pour l'instant irrésolue. Il serait tentant de faire le rapprochement entre le dynamisme qui associe le *très petit* et le *très grand* et celui qui pourrait associer *l'intériorité* et la *dissipation*. Le second terme prend son sens, se dénoue en quelque sorte à la lumière du premier. Les deux termes deviennent alors inséparables. D'autre part, ce parallèle peut paraître un peu court. La *qualité* de la joie vécue par la classe semble non pas précéder, préparer, ouvrir au sentiment du transcendant mais signifier déjà le débordement, le dépassement de la *mesure* du réel. La joie exprimée devient fruit de l'expérience anticipée. Elle n'ouvre pas la voie à l'absolu, elle le célèbre.

Réflexion théologique

Il est possible que le silence des enfants mette en relief une autre *qualité* de la dimension spirituelle qui les habite. La suggestion a été évoquée par une mère de famille chrétienne qui observait le même silence chez ses quatre enfants alors qu'ils avaient entre 3 et 6 ans. Il est des spiritualités où Dieu demeure l'Innommable.

Même si durant la durée de l'observation il n'a jamais été question de Dieu ou du religieux, un premier regard sur les données a permis de mettre en relief l'ouverture de l'enfant, sa *disponibilité naturelle*, oserais-je dire, à la dimension et à l'expérience du transcendant. L'enfant vit dans son quotidien, semble-t-il, une disposition naturelle au déploiement de son être-dans-le-monde dont la fin correspond à la rencontre de son Dieu. Son mode d'être-au-monde témoigne d'une capacité naturelle à accueillir l'expérience du transcendant.

Ce qui a été dit jusqu'à présent de la qualité d'être de l'enfant d'âge préscolaire et qui constitue en quelque sorte sa spiritualité prend toute sa consistance en regard de cette fin. L'attention de l'enfant au petit détail, sa sensibilité à la beauté, son effort d'intériorisation de sa relation avec ses parents, mais aussi sa capacité d'intériorisation de ses expériences quotidiennes, sa spontanéité pour exprimer son affection comme sa peine, mais encore sa manière d'excuser un parent, ses efforts pour renouer la relation avec ses pairs, son silence ou son enthousiasme, son émerveillement et l'expression de son désir, sont autant de signes de sa vitalité spirituelle impliquant sa propre personne et ce qui le dépasse absolument – le transcendant. Cette spiritualité semble inscrite dans l'être-enfant. Saint Basile évoque à sa manière cette réalité intérieure présente chez les enfants :

De même ce n'est pas un enseignement extérieur qui nous apprend à aimer Dieu. Dans la nature même de l'être vivant – je veux dire de l'homme -, se trouve inséré comme un germe qui contient en lui le principe de cette aptitude à aimer. (...)

En recevant de Dieu le commandement de l'amour, nous avons aussitôt, dès notre origine, possédé la faculté naturelle d'aimer.

Ce n'est pas du dehors que nous en sommes informés; chacun peut s'en rendre compte par lui-même et en lui-même, car nous cherchons naturellement ce qui est beau, bien que la notion de beauté diffère pour l'un et pour l'autre; nous aimons sans qu'on nous l'apprenne, ceux qui nous sont apparentés par le sang ou par l'alliance; nous manifestons enfin volontiers notre bienveillance à nos bienfaiteurs. (...)

C'est ainsi que les hommes aspirent naturellement vers le beau. Mais ce qui est bon est aussi souverainement beau et aimable; or Dieu est bon; donc tout recherche le bon; donc tout recherche Dieu. (*Les règles monastique: 49-51*)

Si la spiritualité concerne la personne humaine, son Dieu, et sa relation avec Dieu, la spiritualité comme chemin d'humanité, comme mode d'être-au-monde, cherche aussi son chemin de contemplation. Puisque c'est là la fin de la personne humaine, toute

spiritualité comporte déjà une part de contemplation. Or l'être-au-monde de l'enfant d'âge préscolaire, selon ce qui a été observé, possède naturellement cette capacité qui le porte à sa fin, et donc à la contemplation de Dieu.

Chez les enfants observés, la recherche de l'ordre et de la beauté, le sentiment de filiation et l'ouverture bienveillante au monde et à leurs pairs témoignent de cette aptitude à aimer, à aimer Dieu. La même perspective est présente chez saint Thomas: *« les hommes et les femmes – et les enfants¹⁹ – par un instinct intérieur, sont profondément orientés vers Dieu et le recherchent depuis les profondeurs de leur être »* (*Somme théologique*, III, q.60, a..5, 3). L'observation fait prendre conscience d'une orientation profonde qui s'exprime à la fois selon le mode sensible, le mode existentiel et le mode relationnel d'être des enfants. Cette recherche qui habite tout l'être de l'enfant est vécue bien simplement dans un quotidien qui le construit à petits pas.

Au court de l'observation, il n'a pas suffisamment été signalé combien il se dégage du quotidien de la plupart des enfants d'âge préscolaire une abondance de rires, d'énergie, de plaisir, de joie qui n'a rien d'incompatible avec les pleurs, les peines, les déceptions et les blocages inhérents aux défis des jours. Il y a comme une liberté qui permet à l'enfant d'être entièrement présent à ce qu'il vit sans y rester

¹⁹ C'est moi qui ajoute la glose.

emprisonné : ainsi Romain qui tient son visage à deux mains (MS-6), Charlotte qui sautille et trotte (MR-19), Liu qui s'émerveille (MR-24), Virginie qui se console (MR-18), et toute la classe joyeuse d'aller au concert (MR-50). Il y a la joie. Il y a signe de cette *liberté des enfants de Dieu*. « (Les enfants) ont comme une « intuition de bonheur », « comme une conscience de posséder le secret de la vie » » (Bédouelle, 1985: 30).

Il y a un autre élément qui peut se rattacher à la contemplation et qui constitue la plus grande partie du quotidien de l'enfant d'âge préscolaire. Il s'agit du jeu. Il en a déjà été question dans l'évocation du désir de connaître des enfants. Le jeu de l'enfant le pose en relation existentielle avec ce qui n'est pas lui, l'ouvre à l'inconnu qu'il explore et intègre. Dans son jeu, l'enfant ne fait pas qu'*absorber*, il participe à la relation de ce qu'il découvre. Or c'est encore saint Thomas qui compare la contemplation au jeu.

Et que faut-il faire dans ce vide complet de la maison intérieure où l'homme se retrouve tout entier par son attention? Il (le sage) l'expose en ajoutant : « Et là, joue. »

Il faut songer que la contemplation de la sagesse est à juste titre comparée à un jeu, pour deux aspects qui se retrouvent dans le jeu. D'abord, le jeu procure du plaisir, et la contemplation de la sagesse porte en elle la plus grande jouissance; c'est pourquoi l'*Ecclésiaste* (24,20) dit par la bouche de la Sagesse : « Mon esprit est plus doux que le miel. » Ensuite, les activités ludiques ne visent pas quelque chose d'autre : elles sont recherchées pour elles-mêmes. Il en va de même dans les plaisirs de la sagesse. (...) Aussi la Sagesse divine compare-t-elle à un jeu le plaisir qu'elle procure (*Prov. 8,30*): « Chaque jour, je ferai ses délices, jouant en sa présence ». (*Expositio libri Boetii de ebdomadibus, cap.I : 267-268*)

Contempler, c'est connaître et aimer. Le jeu de l'enfant est tout proche de la contemplation, s'il n'en est pas déjà. La relation de l'enfant avec le transcendant, ou plus spécifiquement avec Dieu, est ouverte, si elle n'est pas encore explicite. Il n'y a alors qu'un pas à la contemplation de Dieu, pour autant que Dieu soit révélé.

Conclusion

Selon ce qui précède, le quotidien de l'enfant est porteur de l'expression de sa spiritualité. Réciproquement, c'est aussi dans l'ordinaire de son quotidien, à travers ses jeux, ses relations, son milieu, le temps présent et anticipé qui est le sien que s'ouvre pour l'enfant la profondeur de son devenir en tant qu'être-en-relation, finalement, en tant qu'enfant de Dieu. Déjà, le quotidien est porteur de sens. Peut-être porte-t-il avec l'enfant le sens de l'attente de la Révélation? Les enfants verraient-ils, contempleraient-ils ce qu'ils attendent?

CONCLUSION : DIEU COMME UN ENFANT

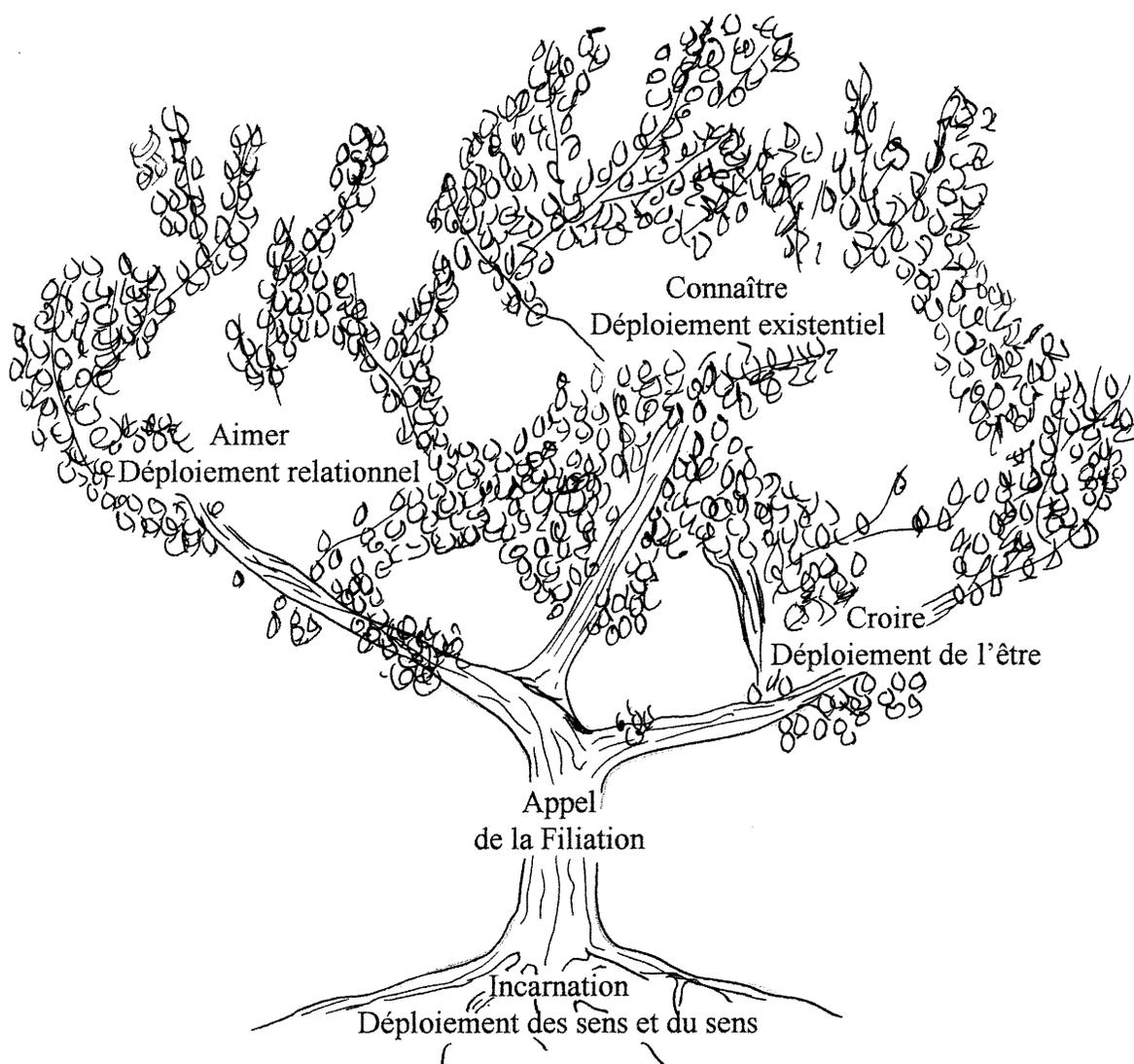
Déceler et dire la spiritualité des enfants d'âge préscolaire à partir d'un regard ouvert sur leur quotidien, telle a été la démarche entreprise jusqu'à présent. C'est le mode d'être-au-monde des enfants, leur *qualité* d'être qui a servi de noyau à la recherche entreprise. C'est cela qui a permis de nommer, puis d'interpréter un dynamisme intérieur perçu par les sens et déployé dans un horizon de sens tel qu'il est révélé par l'expérience quotidienne des enfants. Les enfants ont occupé une place centrale dans ce processus, des enfants bien concrets, bien réels, les sujets d'une geste, les auteurs d'une parole qui disent leur monde et le nôtre, comme de l'intérieur.

De leur vie spirituelle, les enfants ont donc laissé se révéler quelques repères dans leur manière de vivre en êtres sensibles. Les enfants d'âge préscolaire perçoivent le monde et expriment leur être-au-monde d'un seul mouvement. Ils habitent leur écoute comme ils habitent l'espace et le temps. Ils investissent l'espace dans leur expérience du présent. Le mouvement intérieur de leur existence va vers l'avant, vers l'avenir, en même temps que leur anticipation est présence au présent. Les relations qu'ils privilégient avec leurs parents ou avec les adultes-éducateurs qu'ils côtoient nourrissent et soutiennent leur déploiement comme être-dans-le-monde et favorisent le mouvement de structuration intérieure nécessaire à ce déploiement. À leur manière, ils font sens de leur existence; aimés, ils sont aussi aimants. Avec l'intériorisation de leur filiation, ils se rendent capables de fraternité, de sollicitude envers ceux qui les entourent. À la manière d'une relation existentielle avec eux-

mêmes et avec ce qui n'est pas eux, ils cherchent à connaître. Les enfants vivent sans contradiction le désir d'absolu et l'attention spontanée au tout petit auquel ils s'identifient. De leur intériorité comme de leur extériorité, dans la perception comme dans l'expression de leur être, dans sa recherche, dans sa mouvance, dans son déploiement, leur vie s'établit et se construit comme chemin ouvert à la transcendance et à l'immanence, bien que rien n'ait laissé entrevoir que Dieu leur a été révélé.

Une illustration familière à teneur symbolique pourrait illustrer schématiquement ce qui ressort du dynamisme de l'ensemble de ces conclusions: celle d'un arbre en croissance. Les racines de l'arbre sont celles de l'incarnation : l'enfant vit dans le mode sensible sa relation au monde, c'est sa manière première d'exister. Le tronc de l'arbre trouve sa sève dans l'appel de la sollicitude, dans la filiation, signe de sa Filiation. C'est elle qui rend possible le déploiement des branches, des ramures de l'arbre, en *trois dimensions* interdépendantes qui en fait forment l'unique réalité de la vie quotidienne de chaque enfant: le déploiement de l'être dans le croire, le déploiement relationnel dans l'aimer, le déploiement existentiel dans le connaître.

C'est l'observation du quotidien des enfants qui permet de proposer ces grands repères de la spiritualité des enfants. La démarche n'a pas consisté à les rendre accessibles à l'état d'enfance, mais à mettre en évidence, à reconnaître leur présence, à *remonter* jusqu'à eux à partir du réel de la vie des enfants.



Schématisation des repères spirituels du quotidien des enfants d'âge préscolaire

Figure 5

Chacune des attitudes reconnues comme qualités d'être de l'enfant nécessite la présence bienveillante des parents ou des adultes-éducateurs pour que la vie spirituelle de l'enfant se déploie et grandisse. L'enfant ne saurait compter uniquement sur ses propres ressources. C'est porté et protégé par de telles relations

pleines de sollicitude que l'enfant d'âge préscolaire peut grandir et s'épanouir jusque dans sa dimension la plus essentielle, la dimension spirituelle.

En même temps, comme le rappellent les observations, chacune de ces qualités se voit intimement liée aux autres : l'enfant n'est pas à un moment sensible tandis qu'à un autre il désire connaître. Il n'est pas morcelé. L'enfant est un. Chaque situation qu'il expérimente peut se lire à la lumière de tous ces repères sensibles, relationnels et existentiels. L'enfant explore et ressent le temps et l'espace. Son expérience de filiation le pousse à croire et à connaître. Il s'ouvre et *entre dans le monde* avec toute sa sensibilité, libre et aimant, dans la mouvance de sa petite personne qui se sait aimée, qui peut avoir confiance en la force de dénouement de l'affection et la bienveillance de *grands* qui l'entourent.

Convertir le regard

Or le *jeu d'être* des enfants, d'une façon inattendue, en appelle un autre. Puisque pour entrer dans le regard de ce mode d'être des enfants, il a fallu *entrer* dans leur jeu. Il a fallu se rendre attentif au mode sensible d'être, à la manière d'habiter le temps et l'espace, à la conscience relationnelle, à l'ouverture au monde et à la relation avec lui qu'implique le désir de connaissance. Il y a eu retournement. Le regard ne s'est pas arrêté à voir l'enfant. Il a cherché à redécouvrir le monde comme le perçoit et l'expérimente l'enfant.

La compréhension du verset évangélique « *qui n'accueille pas le Royaume de Dieu comme un enfant n'y entrera pas* » (TOB, Lc 18, 17) s'enrichit alors d'une perspective *expérientielle*. Il y a, en profondeur, dans la *qualité d'être* des enfants une réalité appelée à se déployer, à croître avec les âges de la vie. Peut-être s'agit-il de ne pas la *perdre de vue*, ou même parfois de la *retrouver*. « *Celui qui veut avoir part au Royaume futur, eschatologique, doit accueillir le Royaume présent, qui lui parvient sous la forme de la «parole» évangélique et, pour cela, doit se conformer au type de l'enfant* » (Légasse, 1969 : 209). Il y a bel et bien un *qualité d'être* de l'enfant qui l'ouvre à la Promesse.

Les chemins qui s'ouvrent à l'adulte qui désire rencontrer l'enfant requièrent aussi cette *qualité d'être* décrite chez les enfants. Comme l'enfant se rend présent au monde, l'adulte est invité à habiter le temps présent et l'espace et à s'investir dans la relation interpersonnelle *d'être à être* qui passe par la sensibilité *incarnée* de la perception par les sens et de l'expression, par la geste autant que par le dire. Il sera invité à partager, à poursuivre le mouvement de déploiement de l'enfant dans son ouverture au monde, non pas pour se posséder et posséder ce qui n'est pas soi, mais pour *connaître*, selon un mode relationnel et existentiel. Il sera rappelé à l'adulte son origine, le lieu de sa propre filiation, à l'entrée du mystère de sa propre existence comme fils et fille aimés de Dieu. Et s'il est assez heureux de pouvoir nommer Dieu, peut-être que l'adulte pourra à son tour le Révéler du cœur de son expérience quotidienne.

L'intention première de cette recherche de la spiritualité des enfants d'âge préscolaire avait été d'abord d'écouter l'enfant et ce qu'il révèle au quotidien de l'expérience spirituelle. En fin de parcours, un *retournement* du regard invite peut-être, presque imperceptiblement, à passer d'un même mouvement d'une présence à l'enfant à un accueil de ce qui le transcende. Il s'agit de reconnaître ce qu'il révèle.

S'ouvrir encore

La spiritualité de l'enfant a besoin de pouvoir reconnaître la foi des adultes qui l'entourent pour qu'advienne, pour que se déploie cette dimension de sa personne dans son mouvement d'expérience créatrice et sensée, dans le mouvement de déploiement de son être. Jusqu'à présent, il a été peu question de manière explicite du rôle des parents et des adultes-éducateurs, de leur responsabilité et des moyens à mettre en œuvre afin de favoriser le développement spirituel des enfants dont ils ont la garde. Il ne s'agit pas d'un oubli. Il s'agissait de jouer jusqu'au bout le jeu dialogique de la recherche de ce qui se révèle, ici, maintenant, par les enfants et d'en déceler la portée. Il fallait en rester à l'observation.

Le fait que la reconnaissance d'une spiritualité à partir du quotidien des enfants d'âge préscolaire invite à une conversion du regard de la part de l'adulte n'est pas sans importance. Il invite à ne pas précipiter l'élaboration d'une intervention qui chercherait à agir sur l'enfant. Il justifierait que l'*intervention* normalement consécutive à la démarche d'interprétation de la théologie pratique se limite pour l'instant à l'écoute et la reconnaissance de la qualité d'être spirituelle des enfants.

Finalement, le meilleur soutien à l'enfant demeure la sollicitude bienveillante des adultes qu'il côtoie et le témoignage d'une vie ouverte au dynamisme d'une finalité partagée. Le témoignage que déjà, dans l'incarnation du quotidien, la vie chemine vers la communion avec Dieu.

Il faut bien constater qu'au-delà de ces quelques réflexions, la relation à Dieu des enfants d'âge préscolaire observés, quelle que soit leur appartenance religieuse – celle de leur famille – demeure pour ainsi dire encore voilée. La part de mystère dépasse largement tout ce qui a pu être avancé jusqu'à présent. La relation à Dieu appartient à un fond d'intimité de l'être qui doit habituellement être nommé pour pouvoir être reconnu. Rien dans l'observation ne laisse entendre que cette relation soit nommée chez l'un ou l'autre enfant. C'est là l'une des limites de cette recherche. Pour y pallier, il aurait fallu élargir les observations aux familles et aux différents contextes socioreligieux auxquels elles appartiennent.

Une prochaine recherche pourrait explorer plus avant ces facteurs. Elle permettrait de s'intéresser plus spécifiquement au quotidien des enfants d'âge préscolaire dans leur milieu familial. Comment les parents contribuent-ils *naturellement* au développement spirituel de leur enfant? Est-ce que Dieu est *révélé* en famille? Que peut-on dire de la spiritualité d'enfants issus de familles où la dimension religieuse est intégrée au quotidien? Faut-il faire des études comparatives entre des groupes d'enfants? Faut-il plutôt préférer une démarche individualisée, procéder par *études*

de cas et laisser se dire ce qui, au quotidien, fait obstacle ou contribue à renforcer l'être-enfant spirituel? Quand est-il de la spiritualité des enfants éprouvés par des situations plus critiques : violence, maladie, deuil. Le champ est ouvert pour des études proprement spirituelles de ces questions chez l'enfant, à partir de ce qu'exprime l'enfant.

Une autre piste de recherche certainement révélatrice pourrait porter l'attention sur une spiritualité *familiale*. Comment s'articule, s'exprime l'expérience spirituelle quotidienne familiale, et comment le jeune enfant y contribue, y participe? Cette approche permettrait de mieux mettre en relief une dimension relationnelle collective de l'expérience spirituelle. En effet, la spiritualité est souvent considérée à partir d'individus alors que toutes les grandes religions accordent une grande importance à la communauté. Or il est permis de croire que la famille constitue cette première communauté où s'exprime l'être-ensemble, avec tous les défis qu'il comporte.

D'autres avenues de recherches sont encore possibles à partir de ce qui a été mentionné de l'intérêt grandissant des différents domaines des sciences sociales et de l'éducation concernant la spiritualité des enfants. Les repères spirituels proposés ici comme modes d'être des enfants pourraient certainement être utiles à ce champ de recherche. Ils pourraient ouvrir de nouvelles voies au dialogue interdisciplinaire sur le sujet. Par exemple, il apparaît que la *structure spirituelle* proposée pour mieux saisir le dynamisme de l'enfant, qui cherche à connaître de façon créative et sensée,

de cas et laisser se dire ce qui, au quotidien, fait obstacle ou contribue à renforcer l'être-enfant spirituel? Qu'en est-il de la spiritualité des enfants éprouvés par des situations plus critiques : violence, maladie, deuil. Le champ est ouvert pour des études proprement spirituelles de ces questions chez l'enfant, à partir de ce qu'exprime l'enfant.

Une autre piste de recherche certainement révélatrice pourrait porter l'attention sur une spiritualité *familiale*. Comment s'articule, s'exprime l'expérience spirituelle quotidienne familiale, et comment le jeune enfant y contribue, y participe? Cette approche permettrait de mieux mettre en relief une dimension relationnelle collective de l'expérience spirituelle. En effet, la spiritualité est souvent considérée à partir d'individus alors que toutes les grandes religions accordent une grande importance à la communauté. Or il est permis de croire que la famille constitue cette première communauté où s'exprime l'être-ensemble, avec tous les défis qu'il comporte.

D'autres avenues de recherches sont encore possibles à partir de ce qui a été mentionné de l'intérêt grandissant des différents domaines des sciences sociales et de l'éducation concernant la spiritualité des enfants. Les repères spirituels proposés ici comme modes d'être des enfants pourraient certainement être utiles à ce champ de recherche. Ils pourraient ouvrir de nouvelles voies au dialogue interdisciplinaire sur le sujet. Par exemple, il apparaît que la *structure spirituelle* proposée pour mieux saisir le dynamisme de l'enfant, qui cherche à connaître de façon créative et sensée,

comporte des similitudes frappantes avec les *structures cognitives*, selon Piaget. En même temps, apprendre – selon le développement cognitif – et connaître – de manière existentielle et relationnelle – sont deux réalités bien distinctes. Comment établir des liens? Comment comprendre cette ressemblance?

Pour sa part, la présente recherche a voulu s'en tenir à la parole des enfants, à leur geste, à l'expression de leur être-au-monde. Elle a voulu puiser à l'essentiel de ce qui se révèle par eux. Elle a voulu se laisser mouvoir par le dynamisme qui est le leur, et se déployer de manière à rendre compte de la forte et délicate vitalité de leur vie spirituelle. Il s'agissait non pas tant de mettre en valeur certains détails que de proposer un paysage intérieur, tel qu'il se laisse entrevoir par l'observation du quotidien dans des centres de petite enfance. Il fallait d'abord reconnaître la vérité de l'enfant d'âge préscolaire.

« *L'enfance elle-même touche au mystère de Dieu* » (Rahner, 1964: 430). Il faut voir l'enfant pour ce qu'il est, voir qui il est, en vérité, et reconnaître la part de mystère qui l'habite. Il faut se tenir en sa présence, ne serait-ce que parce que l'enfant a besoin de la bienveillance de l'adulte. En même temps, dans le rappel de l'origine qui est dans l'aujourd'hui promesse d'avenir, se découvrir en présence de Dieu.

C'est pourquoi l'enfance est en définitive un mystère, *un mystère qui tient à son caractère de commencement et de commencement ambigu.* (...) Un commencement ouvert sur le commencement des commencements, Dieu, le mystère absolu, l'Être inexprimable et éternel. (id. : 434)

Reconnaître que Dieu parle aux enfants. Contempler Dieu comme les enfants, dans le jeu de l'existence. Découvrir Dieu comme son enfant, en tant qu'être-filié. Et peut-être aussi, savoir Dieu, dans le tout-petit, comme un enfant.

bibliographie

- AERENS, L., 1997: *L'éveil de la foi en maternelle de 3 à 6 ans dans la préliturgie et la précatéchèse*, Dossier de Pédagogie Catéchétique 9, Bruxelles, Lumen Vitae.
- ALDRIDGE, D., 2000: *Spirituality, Healing and Medicine. Return to the Silence*, London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- ALEXANDER, J., 1980: «What do recent writers mean by spirituality?» *Spirituality Today*, 32, 247-256.
- AUGUSTIN, [1964]: *Confessions*, traduit par Trabucco, Paris, Garnier, Flammarion.
- BACHELARD, G., 1964: *The Poetics of Space*, New York, Orion Press.
- BASILE DE CÉSARÉE, [1969]: *Les règles monastiques*, traduit par Léon Lèbe, Tournai, Maredsous.
- BECCHI, E. ET JULIA, D., 1998: *Histoire de l'enfance en Occident*, 2 T., Paris, Seuil.
- BÉDOUELLE, G., 1985: « « Laissez venir à moi les petits enfants » Réflexion sur la place de l'enfant dans l'Église. » *Communio* X/2, 17-36.
- BERGER, P., 1967: *A Rumor of Angels : Modern Society and the Rediscovery of the Supernatural*, London, Allen Lane/ Penguin Press.
- BERRYMAN, J., 1991: *Godly Play*, Minneapolis, Augsburg Fortress.
- BETTELHEIM, B., 1973: *Dialogues avec les mères*, Coll. «Réponses», Paris, Lafont.
- Bible de Jérusalem*, 1998, Paris, Montréal, Cerf et Médiaspaul.
- BRETON, J.C., 1990 : *Approche contemporaine de la vie spirituelle*, Montréal, Bellarmin.
- BUNGE, M., (ED.) 2001: *The Child in Christian Thought*, Grand Rapids, Eerdmans.
- CARRAUD, V., 1985: «La peur de l'enfance.» *Communio*, X/2, 58-78.
- CASABIANCA, A.M., 1988: *L'enfant capable de Dieu. Développement psychologique et éveil religieux avant 3 ans*, New York, Paulist Press.
- CATHERINE DE SIENNE [1913]: *Dialogue*, traduit de l'italien par J. Hurtaud, Paris, Téqui.

- CAVALETTI, S., 1970: "Les capacités spirituelles insoupçonnées chez l'enfant", *La vie spirituelle*, 122/567, 432-439.
- CAVALETTI, S., 1983: *The Religious Potential of the Child*, New York, Paulist Press.
- CHAUVET, L.M., 1987: *Symbole et sacrement, une relecture sacramentelle de l'existence chrétienne*, Cogitatio Fidei 144, Paris, Cerf.
- CHAUVET, L.M., 1993: *Les sacrements. Parole de Dieu au risque du corps*, Recherches, Paris, Éditions Ouvrières.
- CLARK, M., PAQUET, M. ET MONETTE, G., 1990 : *Etude exploratoire d'une théologie biblique de l'enfant*, Mémoire de maîtrise, Institut de pastorale de l'Université St-Paul.
- COCAGNAC, A.M., 1971: «L'enfance sans âge », *La vie spirituelle*, 125/585, 135-145.
- COCAGNAC, M., 1994: *La parole et son miroir. Les symboles bibliques*, Paris, Cerf.
- COLES, R., 1990: *The Spiritual Life of Children*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Concordance de la Traduction Œcuménique de la Bible TOB*, 1998: Paris, Cerf et Société Biblique Française.
- CROMPTON, M., 1998: *Children, Spirituality and Social Work*, Aldershot, Ashgate.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., 1975: *Beyond Boredom and Anxiety*, San Francisco, Jossey-Bass.
- DANSEREAU, M., 1981: « Les sources de la quête spirituelle aujourd'hui » *Critère*, 32, 57-77.
- DEFOIS, G., 1991: *L'enfant, promesse de Dieu. L'enfant, l'Église et le monde*, Paris, Centurion.
- DEMONQUE, C., 1993: *Le langage*. Coll. Profil 764, Paris, Hatier.
- DE TAISNE, G., 1997 : « Construction de l'intériorité chez l'enfant » *Catéchèse*, 149/4, 114-120.
- Dictionnaire de la langue philosophie*, 1992 : sous la direction de P. Foulquié, Paris, Presse Universitaire de France.

- Dictionnaire de spiritualité*, 1990 : fondé par M. Viller et al., Paris, Beauchesne.
- Dictionnaire de théologie*, 1988: sous la direction de Peter Eicher, traduit de l'allemand (=Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, 4 tomes, München, Kösel, 1984-1985), Paris, Cerf.
- Dictionnaire de théologie fondamentale*, 1992: sous la direction de R. Latourelle, Montréal, Paris, Bellarmin, Cerf.
- Dictionnaire de la vie spirituelle*, 1983: sous la direction de Stefano de Fiores et Tullo Goffi, adaptation française de François Vial (=Nuovo Dizionario di spiritualità, Roma, Edizioni Paoline, 1979), Paris, Cerf.
- DENZIN, K., ET LINCOLN, S. (EDS), 1994 : (eds) *Handbook of Qualitative Research*, London, Sage Publications.
- DOLTO, F., 1978: *Naître... et ensuite? Textes principaux de Françoise Dolto*, Paris, Stock.
- Dossiers de la Bible (Les)*, 30, 1989, «L'enfant dans la Bible».
- DUCLOS, G., LAPORTE, D., ET ROSS, J., 1994: *Les grands besoins des tout-petits. Vivre en harmonie avec les enfants de 0 à 6 ans*, St-Lambert, Héritage.
- ECKHART, 1995: *Traité et sermons*, traduit par Alain de Libera, Paris, Flammarion.
- ELIADE, M., 1965: *Le sacré et le profane*, Paris, Gallimard.
- EMBLÉN, J., 1992: «Religion and Spirituality Defined According to Current Use in Nursing literature», *Journal of Professional Nursing*, 8/1, 41-47.
- ERRICKER, J., OTA, C. ET ERRICKER, C., 2001: *Spiritual Education. Cultural, Religious and Social Differences. New Perspectives for the 21st Century*, Brighton, Sussex Academic Press.
- EVDOKIMOV, P., 1964: *Les âges de la vie spirituelle*, Paris, Desclée de Brouwer.
- FERNANDEZ, I., 1989: «Éloge de l'imaginaire.» *Communio*, XIV / 6, 10-24.
- FLOUCAT, Y., 1996: *L'être et la mystique des saints. Conditions d'une métaphysique thomiste*, Croire et Savoir, Paris, Pierre Téqui.
- FOWL, S., 1993: «Receiving the Kingdom of God as a Child: Children and Riches in Luke 18.15ff.» *New Testament Studies*, 39, 153-158.

- FOWLER, J.W., 1995: *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco, Harper.
- GADAMER, H., [1976] 1996: *Vérité et méthode*, édition intégrale revue et complétée par Pierre Fruchon, Jean Grondin et Gilbert Merlio, Paris, Seuil.
- GANOCZY, A., 1995: *Dieu, l'Homme et la Nature. Théologie, mystique, sciences de la nature*, Cogitatio Fidei 186, Paris, Cerf.
- GAUTHIER, J., 1992: « Salut chrétien et dignité de l'enfant: Jalons pour une théologie de l'enfant. » In J.-C. Petit et J.-C. Breton (dir.), *Seul ou avec les autres: le salut chrétien à l'épreuve de la solidarité*, Actes du 28e congrès de la société canadienne de théologie, (Montréal, 25-27 oct. 1991), Héritage et Projet 48, Montréal, Fides, 139-165.
- GEFFRÉ, C., 1983: *Le christianisme au risque de l'interprétation*, Paris, Cerf.
- GENDLIN, E., 1963: *Experiencing and the Creation of Meaning*, Illinois, Free Press of Glencoe.
- GENDLIN, E., 1981: *Focusing*, Toronto, Bantam Books.
- GIBLET, J., 1979: « L'enfant dans le monde du Nouveau Testament », *La foi et le temps*, 9, 436-447.
- GOURGUES, M., 2001: « La « plénitude des temps », ou le temps marqué de façon décisive par la référence à Jésus Christ. Polysémie d'une formule néotestamentaire (Mc 1,15; Ga 4,4; Ep 1,10) », *Science et Esprit*, 53/1, 93-110.
- GRELOT, P., 1994: *Dieu, le Père de Jésus Christ*, Jésus et Jésus Christ 60, Paris, Desclée.
- GRODIN, M.A. ET GLANTZ, L.H., (EDS) 1994: *Children as Research Subjects. Science, Ethics and Law*, New York, Oxford University Press.
- GUNDRY-WOLF, J., 2000: « "To Such as These Belongs the Reign of God". Jesus and Children. », *Theology Today*, 56/4, 469-480.
- HAY, D. ET NYE, R., 1998: *The Spirit of the Child*, London, Imprint of HarperCollins.

- HERTEL, B.R. ET DONAHUE, M.J., 1995: «Parental Influences on God Images Among Children: Testing Durkheim's Metaphoric Parallelism », *Journal for the Scientific Study of Religion*, 34/2, 186-199.
- IRÉNÉE DE LYON, [1965]: *Contre les hérésies*, livre IV, édition critique d'après les versions arménienne et latine sous la direction de A. Rousseau, Sources chrétiennes 100, Paris, Cerf.
- JACQUES, R., 1999: «Le "spirituel" et le "religieux" à l'épreuve de la transcendance.» *Théologiques*, 7/1, 89-106.
- JORGENSON, D. L., 1989: *Participant Observation. A methodology for Human Studies*, Applied Social Research Methods Series 15, London, Sage.
- LADRIÈRE, 1984: *Les langages de la foi. L'articulation du sens. T.II*, Cogitatio Fidei 125, Paris, Cerf.
- LAGRANGE, M.J., [1927] 1948: *Évangile selon saint Matthieu*, Paris, Cerf-Gabalda.
- LAGUË, M., 1989: «Spiritualité et théologie: d'une même souche.» *Église et théologie*, 20, 333-351.
- LAUX, H., 2001: «L'enjeu spirituel du moment présent.» *Christus*, 191, (Juillet) 315-322.
- LÉGASSE, S., 1969: *Jésus et l'enfant : enfants, petits et simples dans la tradition synoptique*, coll. Études Bibliques, Paris, J. Gabalda.
- LÉGASSE, S., 1970: « L'enfant dans l'évangile », *La vie spirituelle*, 122/567, 407-421.
- LÉGASSE, S., 1971: « Perfection et immaturité dans le nouveau testament », *La vie spirituelle*, 125/585, 146-164.
- LEVINE, S., 1999: «Children's Cognition as the Foundation of Spirituality», *International Journal of Children's Spirituality*, 4/2, 121-140.
- LONERGAN, B., 1978 : *Pour une méthode en théologie*, Collection Héritage et Projet 20, traduit de l'anglais sous la dir. de Louis Roy, Montréal, Fides.
- LOTZ, J.B., 1988 : *Martin Heidegger et Thomas d'Aquin*, traduit de l'allemand par Philibert Secretan, Paris, Presses Universitaires de France.
- LUBIENSKA DE LENVAL, H., 1955: *Le silence à l'ombre de la Parole*, Tournai, Casterman.

- LUBIENSKA DE LENVAL, H., 2001: *La méthode Montessori*, Paris, Don Bosco.
- MACQUARRIE, J., 1972: *Path in Spirituality*, London, SCM Press.
- MAILHIOT, B., 1968: «Et Dieu se fit enfant.» *Adulte et enfant devant Dieu*, Cahiers de psychologie religieuse présentés par A. Godin, Bruxelles, Lumen Vitae, 115-127.
- MARTYN, D., 1992: *The man in the yellow hat. Theology and psychoanalysis in child therapy*, Academy Series 76, Atlanta, Scholar Press.
- MASS, R., 2000: « Christ as the Logos of Childhood. Reflections on the Meaning and Mission of the Child », *Theology Today*, 56/4, 456-468.
- MÉNARD, C., 1993: «L'approche herméneutique en théologie pratique», *La théologie pratique. Statut, méthodes, perspectives d'avenir*, Collection Point Théologique 57, Paris, Beauchesne, 87-102.
- MOLTMANN, J., 2000: « Child and Childhood as Metaphors of Hope », *Theology Today*, 56/4, 592-603.
- MONTESORI, M., [1936] 1975: *L'enfant*, Paris, Denoël/Gonthier.
- MYERS, B., 1997: *Young Children and Spirituality*, New York, Routledge.
- NADEAU, J.G., 1993: «La fonction révélatrice des pratiques pastorales», *La théologie pratique. Statut, méthodes, perspectives d'avenir*, Point Théologique 57, Paris, Beauchesne, 103-116.
- NAGEL, B., 2001: «Au cœur du temps : l'instant comme temps privilégié dans la philosophie du bouddhisme et chez Maître Eckhart», *Science et Esprit*, 53/1, 233-246.
- Nouveau dictionnaire de théologie*, 1996: sous la direction de P. Eicher, Paris, Cerf.
- NOUWEN, H., 1998: *Les trois mouvements de la vie spirituelle*, traduit de l'anglais par Ghislaine Roquet, Montréal, Bellarmin.
- NYE, R., 1999: « Relational Consciousness and the Spiritual Lives of Children : Convergence with Children's Theory of Mind? », *Psychological Studies on Spiritual and Religious Development*, K. Reich, F., Oser et W. Scarlett (dir.), Lengerich, Pabst, 57-82.

- ORTIGUES, E., 1962: *Le discours et le symbole*, Paris, Aubier-Montaigne.
- OTTO, R., 1949: *Le sacré*, Paris, Payot.
- PEELMAN, A., 1996: «Spiritualité et conscience planétaire.» *Spiritualité contemporaine. Défis culturels et théologiques. Actes du Congrès 1995 de la Société Canadienne de Théologie*, C. Ménard et F. Villeneuve (dir.), Collection Héritage et Projet 56, Montréal, Fides, 21-53.
- PIAGET, J., 1959 : *La formation du symbole chez l'enfant*, Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J., 1967: *Six Psychological Studies*, édité par David Elkind, traduit du français par Anita Tenzer, Toronto, Random House.
- PIAGET, J. ET INHELDER, B., 1969: *The Psychology of the Child*, traduit du français Par Helen Weaver, New York, Basic Books.
- POLLIO, H., HENLEY, T. ET THOMPSON, C., 1997: *The Phenomenology of Everyday Life*, Cambridge University Press.
- POHIER, J., 1968: «Pensée religieuse et pensée infantile», *Adulte et enfant devant Dieu*, Cahiers de psychologie religieuse présentés par A. Godin, Bruxelles, Lumen Vitae, 23-46.
- POTTERBAUM, G., 1993 : *To Walk with a Child*, Loveland, Treehaus.
- RAHNER, K., 1964: « Pour une théologie de l'enfance ». *L'anneau d'or*, 120, 428-439.
- RAVIER, A., 1992: *Comme un enfant (Mt 18,4): la mystique des «tout-petits» et de «ceux qui leur ressemblent»*, Paris, Le Sarmant, Fayard.
- REICH, H., OSER, F., SCARLETT, G.(EDS), 1999: *Psychological Studies on Spiritual and Religious Development. Being Human: the Case of Religion 2*, Lengerich, Pabst.
- RICOEUR, P., 1986: *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.
- RICOEUR, P., 1990: *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- RIZZUTO, A.M., 1979: *The Birth of the Living God*, Chicago, University of Chicago Press.
- ROBINSON, E., 1983: *The Original Vision: A Study of the Religious Experience of Childhood*, The Seabury Press.

- ROY, L., 2000: *Le sentiment de transcendance*, Pastorale, Paris, Cerf.
- SAINT-EXUPÉRY, A., 1946 : *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard.
- SCHNEIDERS, S., 1986: «Theology and Spirituality: Strangers, Rivals, or Partners?»
Horizons, 13/2, 253-274.
- SCHNEIDERS, S., 1998: «The Study of Christian Spirituality: Contours and Dynamics of a Discipline.» *Journal of the Society for the Study of Christian Spirituality*, 6/1, 2-12.
- SIEWERTH, G., 2001: *Aux sources de l'amour. Métaphysique de l'enfance*, présenté et traduit par Thierry Avasse, Essais de l'école cathédrale, Parole et Silence.
- SIMON, M., 1993: *Born contemplative. Introducing Children to Christian Meditation*, London UK, Darton, Longman & Todd.
- TAYLOR, J., 1989: *Innocent Wisdom: Children as Spiritual Guides*, New York, Pilgrim Press.
- TIMIADIS, E., 1989: *La croissance spirituelle de l'enfant*, Paris, Saint-Paul.
- Theology Today*, 2000: 56/4, Princeton, P.D., Miller ed., 451-603.
- THOMAS D'AQUIN, [1992]: *Expositio libri Boetii de ebdomadibus*, Léonine, t. 50, éd. L.-J. Bataillon – C.A. Grassi.
- THOMAS D'AQUIN, [1986]: *Somme théologique*, Paris, Cerf.
- TORRELL, J.-P., 1991 : « Imiter Dieu comme des enfants bien-aimés. La conformité à Dieu et au Christ dans l'œuvre de saint Thomas », *Novitas et veritas vitae. Aux sources du renouveau de la morale chrétienne*, Mélanges offert au professeur S. Pinckaers à l'occasion de son 65^e anniversaire, édités par C.-J. Pinto de Oliveira, coll. Études d'éthique chrétienne 37, Fribourg (Suisse), Éd. Universitaires – Cerf.
- VASSE, D., 1974: *L'ombilic et la voix*, Paris, Seuil.
- Vocabulaire de théologie biblique*, 1991: sous la direction de X. Léon-Dufour et al., Paris, Cerf.
- VON BALTHASAR, H.-U., 1985: « Le Fils Unique » *Communio*, X / 2, 8-16.

VON BALTHASAR, H.-U., 1989: *Si vous ne devenez comme cet enfant*, traduit de l'allemand par J.I. Schlegel, Paris, Desclée de Brouwer.

WARNOCK, 1980: «Imagination - Aesthetic and Religious.» *Theology*, 83, 403-409.

WEIL, S., 1970: *First and Last Notebooks*, New York, Oxford.

WELTE, B., 1984: *Qu'est-ce que croire*, traduit de l'allemand par Monica Thoma et Jean-Claude Petit, Héritage et Projet 28, Montréal, Fides.

WUST, P., 1957: *Incertitude et risque*, Collection Être et penser, traduit de l'allemand par Geneviève du Loup, Neuchatel, éd. de la Baconnière.

ZUNDEL, M., 1995: « L'innocence déchirante et l'éternelle enfance de Dieu », *Quel homme et quel Dieu?*, Paris, Fayard.