

# Faire pétiller l'imagination des enfants au quotidien : une belle expérience à l'école maternelle Neslin Değişen Sesi (Notre-Dame de Sion, Istanbul)

par Anne Moinet

Article publié dans la Feuille d'IF n° 24 de juin 2012.

## **Le contexte**

Il y a trois ans, le Lycée Notre-Dame de Sion d'Istanbul (établissement prestigieux créé en 1856, premier Lycée pour filles sous l'empire Ottoman) a créé une école maternelle. Depuis 2008, à la suite de notre collaboration commune dans le cadre du projet européen Signes et Sens, IF Belgique avait initié une série de formations à la gestion mentale au lycée, au collège et à l'école primaire de NDS. Dans la foulée, le directeur du Lycée, Monsieur de Lansalut, nous a demandé de former l'équipe de la nouvelle école maternelle. Comme c'est un terrain que je connais bien et qui m'intéresse particulièrement, j'ai accepté de prendre cette formation en charge. J'ai le plaisir, depuis trois ans de faire découvrir la gestion mentale à toute l'équipe : les enseignantes du maternel et leurs auxiliaires, mais aussi les psychologues qui encadrent les enfants et jouent un rôle très actif dans l'école. C'est un terrain d'expérience exceptionnel, dans la mesure où toute l'équipe est impliquée et dans la mesure aussi où, chaque année, j'interviens deux fois : pour faire de la formation en septembre, avant la rentrée, et pour faire de la supervision en février. Les enseignantes m'accueillent alors dans leurs classes et je peux, individuellement, rebondir sur leurs activités, les valoriser, les aider en toute bienveillance à aller plus loin encore. J'ai chaque fois l'impression que ce sont ces moments-là qui ancrent vraiment les connaissances acquises en formation.

Il faut préciser pour le lecteur que les élèves sont de petits Turcs et que l'enseignement est bilingue : la moitié des cours sont donnés en turc par des Turques, l'autre moitié est donnée en français par des Françaises. Durant les formations, une interprète assure la traduction simultanée et, pour les dialogues pédagogiques, je suis magnifiquement aidée par trois psychologues turques déjà formées à la gestion mentale (deux d'entre elles, Sarem et Alin, suivent actuellement la formation de praticien) et, sur le terrain, c'est Gökçe, la psychologue de l'école maternelle, qui m'accompagne en permanence et assure la traduction pour moi. Sans elles, ce travail ne pourrait pas se faire. Je leur voue une réelle reconnaissance.

En septembre 2011, j'ai travaillé avec les institutrices sur les gestes de compréhension, de réflexion et d'imagination. En février 2012, je suis allée observer une vingtaine de leçons, dont beaucoup suscitaient l'acte d'imagination chez les enfants. J'ai été vraiment heureuse de constater l'exceptionnelle créativité de ces petits (ayant assuré des visites dans des classes maternelles belges durant sept années, j'ai un point de comparaison) et j'ai pu constater à quel point la gestion mentale pouvait aider à développer le potentiel créatif que l'on sait particulièrement riche chez les enfants.

## **L'importance du déploiement de l'imagination**

Ce potentiel semble hélas ! se flétrir au fur et à mesure que les enfants grandissent. Neil Postman, célèbre essayiste américain, a formulé sous forme de boutade ce constat affligeant : *« Les enfants entrent à l'école avec un point d'interrogation et ils en sortent avec un point final. »*

Or, dans un monde en pleine mutation, qui soumet à chacun des problèmes inédits et complexes, il paraît assez évident que c'est la faculté d'adaptation qui permettra aux citoyens de demain d'inventer une nouvelle manière de survivre, de cohabiter, de gérer la mondialisation et les dangers qui menacent la planète.

Dès lors, il semble urgent de créer, dans l'éducation, les conditions favorables au déploiement de l'imagination créatrice dans ses deux dimensions, celle de la découverte et celle de l'invention.

Dans *Comprendre et imaginer*<sup>1</sup>, Antoine de La Garanderie souligne l'importance de maintenir ouvert un espace d'« accueil à l'imprévu » et de cultiver un « esprit d'ouverture à l'inédit » et il affirme avec vigueur que l'acte d'imagination favorisé par ces dispositions n'est nullement un don réservé à quelques-uns : il est réellement éducatif.

L'imagination est essentielle, non pas seulement pour les rêveurs, les artistes ou les chercheurs, mais pour chaque individu. Gianni Rodari va jusqu'à déclarer : « *En fait, l'imagination est un instrument dont l'esprit ne peut jamais se passer (...) Elle sert pour jouer pour travailler, pour vivre. Il faut de l'imagination pour critiquer la réalité et pour se proposer de la modifier.* »<sup>2</sup> Et si l'on se place dans la perspective de la gestion mentale, n'est-elle pas à l'œuvre dès la mise en projet, puisqu'il s'agit de projeter dans une situation future, nécessairement inédite, même si elle offre des points communs avec des situations connues ?

Comme la compréhension, l'imagination, quand elle prend son envol, est un facteur de plaisir et de dépassement de soi : l'une trouve du sens, l'autre crée du sens et nous sommes des êtres de sens. Mais pour pouvoir se déployer, l'imagination doit à la fois se nourrir de ce qui existe et le remettre en cause. C'est pourquoi elle peut sembler facteur de désordre (ne l'appelait-on pas dans le temps « la folle du logis ») et sans doute est-ce pour cette raison qu'elle est peu encouragée dans la tradition scolaire. C'est encore Rodari qui décrit ce phénomène : « *Est « créatif » tout esprit qui est toujours en train de travailler, de poser des questions, de découvrir des problèmes là où les autres trouvent des réponses satisfaisantes, qui est à l'aise dans les situations fluides et mouvantes où les autres ne flairent que des dangers, qui est capable de jugements autonomes et indépendants (y compris vis-à-vis du père, du professeur et de la société), qui refuse le codifié, qui ne cesse de remanipuler objets et concepts sans se laisser inhiber par les conformismes. Toutes ces qualités se manifestent dans le processus créatif.* » L'imagination est facteur de liberté.

Elle doit donc être encouragée par l'école et elle peut l'être sans pour autant créer l'anarchie. Beaucoup le savent. Je voudrais montrer comment les collègues d'Istanbul font la démonstration de ce paradoxe entre ordre et ouverture et amènent ainsi leurs élèves à se trouver dans leur originalité.

### **Une double mise en projet et un temps d'évocation préalable à la production**

- **Avant la perception**

Antoine de La Garanderie, dans *Comprendre et imaginer*, insiste sur le fait que c'est en amont de la perception que doit s'installer le projet d'imagination créatrice : « *C'est lorsqu'on est en situation de percevoir qu'il faut mettre dans son projet celui de*

---

<sup>1</sup> Antoine de La Garanderie, *Comprendre et imaginer*, 1988, éd. Bayard, p. 95

<sup>2</sup> Gianni Rodari, *Grammaire de l'imagination*, éd. du Monde, 1997, p. 19

*pouvoir intégrer à sa façon les données de la perception, en les rattachant à des acquis que l'on a dans la tête, en leur donnant un ordre personnel, en les modifiant pour tester les « sens » d'intelligibilité qu'elles peuvent connoter.<sup>3</sup> » Le projet de créer de l'inédit oriente l'activité perceptive et lui donne une acuité particulière propice à l'imagination.*

C'est dans cette perspective que, dans toutes les activités créatives auxquelles j'ai assisté, les élèves ont été prévenus qu'ils auraient à découvrir ou à inventer avant même d'être en contact avec la perception.

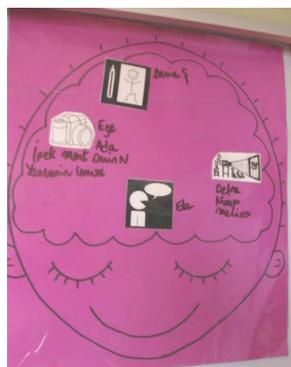
- **Avant la production**

Mais il est un deuxième temps de mise en projet qui me paraît déterminant : quand les enfants se sont nourris de la perception, il est essentiel, si on veut préserver l'originalité de chacun, de les inviter à évoquer en silence la production qu'ils veulent créer. Ils prennent conscience que c'est dans la tête qu'éclot l'idée neuve, en lien avec les acquis, et ils prennent confiance en eux.

Si on ne laisse pas ce temps d'anticipation, on observe que de nombreux enfants, désarmés, copient les autres et n'exercent donc pas leur imagination. A Istanbul, en février, il m'est apparu évident que ces enfants réduits à imiter les autres étaient l'exception, contrairement à ce que j'ai souvent observé dans des classes qui n'utilisent pas la gestion mentale.

Rien ne vaut **un exemple** pour illustrer ce propos. Céline, institutrice française, travaille avec des élèves de 2<sup>ème</sup> maternelle. Ce jour-là, elle a l'opportunité de les voir par petits groupes de huit. Elle précise d'emblée l'objectif visé (**mise en projet de fin**) : elle souhaite que chaque élève invente un circuit de psychomotricité, puis le dessine. Elle s'engage à faire réaliser tous ces circuits dans les semaines qui suivent. Elle précise ensuite que les enfants peuvent utiliser tout le matériel de la salle de psychomotricité et qu'il est utile, pour créer une combinaison nouvelle, de se rappeler, en images ou en mots, les différentes pièces qui constituent ce matériel (**mise en projet de moyens**).

Elle recense alors avec les élèves, en les nommant, tous les éléments qu'ils retrouvent dans leur tête et affiche les photos des engins, en précisant leur nombre. Puis elle demande que chaque élève prenne un moment d'évocation pour voir, se raconter, se sentir parcourir le circuit qu'il va dessiner.



Vous voyez Céline debout à côté du panneau qui symbolise l'évocation (ce panneau figure dans toutes les classes). Son geste est éloquent. A gauche du panneau, vous apercevez les pictogrammes représentant le matériel de psychomotricité : cerceaux, boudins, ponts, bancs, etc.

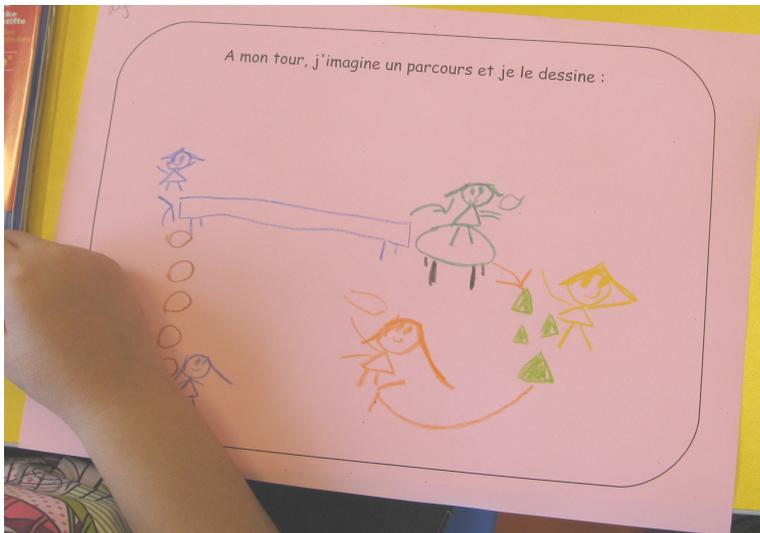
<sup>3</sup> Antoine de La Garanderie, *Comprendre et imaginer*, p.97

Les élèves prennent ensuite un temps d'évocation particulièrement concentré :



Les enfants ont l'air de dormir. C'est en fait le moment le plus actif de la séquence pédagogique

Céline, au bout d'un moment, demande si tous savent ce qu'ils vont dessiner. Tous les enfants, sauf une, répondent par l'affirmative. Elle leur permet alors de dessiner et va aider la petite fille moins confiante. Elle l'invite à retourner dans sa tête et l'amène à verbaliser ce qu'elle a conçu et tout naturellement la fillette complète son circuit.



Ce qui est remarquable, c'est la rapidité de l'exécution et le fait que tous les dessins sont différents : il y a bien eu invention.

## Le rôle de la mémoire dans l'acte d'imagination

Si Céline prend le temps de faire faire un rappel pour retrouver tous les engins de psychomotricité, c'est parce qu'elle connaît bien le rôle que joue la mémoire dans l'acte d'imagination. Arthur Koestler, dans un livre majeur (qui vient d'être réédité) *Le cri d'Archimède* souligne le fait qu'on crée toujours du neuf à partir d'éléments connus que l'on associe de manière originale : « *L'acte créateur n'est pas une création au sens de l'Ancien Testament. Il ne crée pas à partir de rien, il découvre, mélange, combine, synthétise des faits, des idées, des facultés, des techniques qui existaient déjà. Le tout inventé sera d'autant plus étonnant que les parties sont plus familières.* »<sup>4</sup>

## L'appel à tous les sens et au corps tout entier

L'apprentissage passe d'abord par le corps. Encore faut-il que nos sens soient en éveil. A l'école, le plus souvent, ce sont la vue et l'ouïe qui sont sollicitées. Il est important de

<sup>4</sup> Arthur Koestler, *Le cri d'Archimède*, éd. Calmann-Lévy, 1964, p.103, nouvelle édition : Les Belles Lettres, coll. "Le Goût des idées", 2011

solliciter aussi les autres sens. C'est ainsi qu'en 2<sup>ème</sup> maternelle, j'ai assisté à une activité au cours de laquelle les enfants devaient humer des substances contenues dans des sacs pour dessiner ensuite ce que leur inspiraient les odeurs. En 3<sup>ème</sup> maternelle, c'est le corps tout entier, puis le sens haptique (le toucher de la main) qui va soutenir la création d'histoires au cours de français.

Dans un premier temps, les professeurs de français ont construit avec leurs élèves une maquette de ville à partir d'emballages de laitage et autres boîtes. Cela leur a permis de travailler sur le vocabulaire de l'espace urbain et les déplacements dans cet espace à l'aide de pions représentant des personnages d'albums pour enfants donnent l'occasion de former des phrases en français à l'aide de verbes d'action et de prépositions adéquates. Les enfants ont construit les maquettes, ils ont aussi joué avec elles durant les moments libres et ils ont rapporté des objets supplémentaires de la maison pour les enrichir. C'est devenu leur plateau de jeu.



Les enfants font parcourir des itinéraires à leurs personnages en verbalisant leurs parcours ... en français.



Moment de jeu libre avec la maquette en cours de construction. Les enfants ont apporté de chez eux des petites voitures et des animaux.

Dans un deuxième temps, l'ambition des institutrices est de faire créer des histoires aux enfants qui seront ensuite la base de petits albums individuels illustrés par eux. Ils choisiront deux personnages au moins dans l'ensemble des pions disponibles (Petit Ours Brun, Elmer, le Loup, Plume, etc.) et l'histoire doit se dérouler dans l'espace défini par la maquette. Pour faciliter la création grâce à un passage par le corps dans son ensemble, Aude emmène ses enfants à la salle de psychomotricité. Elle leur demande de reconstituer « en grand » les lieux de la maquette (tout en les nommant !) grâce au matériel de psychomotricité. Pour ce faire, ils doivent réévoquer leur maquette.



Reconstitution de la  
« ville » en grand dans la  
salle de psychomotricité.

Devant cette nouvelle maquette, l'institutrice demande aux enfants de prendre un temps pour évoquer le trajet que va y faire leur personnage, les problèmes et les rencontres qui vont le surprendre et les solutions qu'ils vont trouver à ces problèmes. Ils sont avertis qu'ils auront à parcourir eux-mêmes l'itinéraire de leur histoire en la racontant et qu'ils devront garder ce récit en tête pour la rejouer plus tard en classe, à partir de la petite maquette. On retrouve ici la double mise en projet : celle de créer de l'inédit avant la perception (ici, la déambulation dans la « ville ») et celle de raconter l'histoire plus tard, dans un autre lieu et un autre temps, après une pause structurante (un moment durant lequel l'attention n'est plus fixée sur le sujet d'apprentissage).

Dans un troisième temps, lors de séances en demi-classes, chacun va réévoquer l'histoire ainsi construite, puis la raconter en manipulant les pions concernés sur la maquette. Il y a fort à parier que leur souvenir est nourri par les déplacements effectués dans la salle de psychomotricité et que le fait d'utiliser le sens haptique renforce leur créativité. Aude note au tableau les phrases prononcées par les enfants : l'histoire sera retravaillée par la suite, les phrases seront collées dans un livret et chaque enfant donnera un titre à son histoire, composera une couverture et illustrera son album.

## Le rôle de la contrainte

Quand on pense « imagination », on pense « ouverture », « liberté » et il est certain que cet acte mental s'accommode mal de la rigidité et de l'enfermement. Mais, paradoxalement, les créateurs savent bien que la contrainte stimule leur recherche. C'est ce qu'exprime la plasticienne Elzbieta, délicate illustratrice de livres pour enfants dans une magnifique autobiographie imagée intitulée *L'enfance de l'art*<sup>5</sup> : « *Pratiquement, dans ce genre d'entreprise toutes sortes de choses entrent en ligne de compte et, paradoxalement, les plus fécondes sont les difficultés. Par exemple, il me serait malaisé désormais de me passer de toute contrainte concernant le format et le nombre de pages. Alors que spontanément on aurait sans doute plus facilement tendance à croire que ce type d'entrave à la liberté constituerait plutôt un frein. Bien au contraire, d'avoir cette structure de base m'a toujours beaucoup aidée. L'éditeur américain de mes premiers livres m'avait envoyé des plans de page avec des indications de marge, etc. Cela m'a d'emblée posé des limites. Sinon, comment savoir où s'arrêter et avec quoi se battre, sur quoi s'appuyer ?* » Sans doute, les contraintes balisent-elles le champ dans lequel semer les graines de l'inédit et évitent-elles ainsi le vertige dû au vide complet ?

<sup>5</sup> Elzbieta, *L'enfance de l'art*, éd. du Rouergue, 1997, p. 79, 80

Pédagogiquement, cette indication est précieuse : lancer aux enfants une proposition trop ouverte (« Allez-y, créez ce que vous voulez ! ») est improductif. Au contraire, leur proposer le tremplin de certaines contraintes de forme ou de contenu est réellement fécond, à condition que celles-ci ne soient pas trop nombreuses et précises.

Cette indication, les institutrices stambouliotes l'ont bien intégrée. J'ai pu en observer plusieurs manifestations. Par exemple, Céline a proposé à ses élèves trois formes épurées sur une feuille A4. Il s'agissait pour les enfants d'intégrer ces trois formes (la contrainte) dans un dessin de leur invention. Toutes les productions se sont révélées différentes. En voici deux exemples :



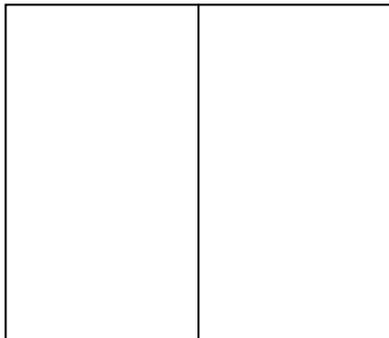
Les formes imposées deviennent un monstre



Les mêmes formes servent de structure à un plan de maison



Les contraintes étaient parfois plus complexes. C'est ainsi que des enfants de 3<sup>ème</sup> maternelle ont dû compléter une histoire dont l'institutrice turque, Ozlem, leur avait proposé le début et la fin. Les contraintes de contenu, cette fois, étaient imposées par les images proposées. Les élèves ont dû se livrer au préalable à un travail d'attention et de compréhension pour dégager les éléments dont leur invention devait tenir compte.



La première image montre deux petits pêcheurs au bord d'un lac. L'un des deux est pieds nus, l'autre est chaussé. On peut les reconnaître à leur chevelure. Le premier a un épi, le second est bouclé.

Un panneau blanc coupé en deux, affiché entre les deux images imposées, représente spatialement les deux épisodes que doivent inventer les enfants.

La dernière image montre le garçon qui était pieds nus désormais chaussé de bottes rutilantes. Il quitte le lac, ravi et son camarade regarde ses pieds d'un air ébahi.

A ces contraintes de sens, s'ajoutait une contrainte formelle : les enfants devaient imaginer le corps du récit en deux épisodes qu'ils devaient dessiner.

Le travail a été mené en trois temps : un temps d'observation des contraintes à respecter (et à évoquer), un temps de création dans la tête, puis de dessin, un temps d'autoévaluation de la cohérence entre les dessins et les contraintes imposées. Je reviendrai sur ce 3<sup>ème</sup> temps ci-dessous.

Cette fois encore, les productions furent variées et pour la plupart originales. Mais le travail exigeait de mettre en œuvre des évocations non seulement en paramètre 4, mais aussi en paramètre 3. Certaines histoires se sont avérées incohérentes. Par ailleurs, une bonne maîtrise de la chronologie était indispensable et, à cet âge-là, le temps linéaire est encore très difficile pour certains. Deux petites filles se sont contentées de copier le dessin d'un camarade, sans souci du lien avec les images de départ. C'est pourquoi la séance d'évaluation s'est avérée bien utile.



Les deux pêcheurs pêchent une baleine. Celle-ci sort de l'eau et dit au garçon sans chaussures où il peut aller s'acheter des bottes neuves. Et il y va!



Un petit garçon a imaginé que le gamin sans chaussures voulait rentrer chez lui chercher des souliers et devait, pour cela, parcourir un long chemin montagneux

## L'invitation à la découverte et à l'invention

Antoine de La Garanderie a bien distingué, dans l'acte d'imagination créatrice, deux projets distincts (quoique complémentaires) : le projet d'invention qui va à la recherche de ce qui manque au réel et le projet de découverte, qui va à la recherche de ce qui est caché dans le réel.

Dans les exemples précédents, j'ai surtout parlé de situations guidant un projet d'invention. J'ai pourtant assisté à des séances qui encourageaient la découverte.

Ce fut le cas notamment d'un atelier scientifique animé par une enseignante turque, Vuslat, coordinatrice pédagogique de l'équipe. Elle voulait amener les enfants à réfléchir à la notion de flottabilité : quels sont les objets qui coulent, quels sont ceux qui flottent et pourquoi ?

Dans un premier temps, elle a créé une situation ludique permettant de poser la question.



Vuslat emmène les enfants dans une classe et elle leur présente quatre personnages qui ont entrepris de pêcher : elle a accroché des objets au bout de leur canne à pêche et elle demande aux enfants, d'observer ce qu'il va se passer. Vuslat abaisse les cannes à pêche, au bout desquelles on trouve coquillage, pomme de pin, pièce de monnaie, bouchon. Première observation : certains objets flottent, d'autres coulent. Lesquels? Pourquoi?

La question étant posée, elle les met en projet de poursuivre la réflexion dans la salle de psychomotricité. Il faut noter que toutes les consignes sont données à l'avance dans la classe où se trouvent les poupées et que les enfants les évoquent avant de monter à l'étage : ils savent exactement quel sera le déroulement des opérations.

Une fois dans la salle de psychomotricité, c'est d'abord le geste de réflexion qui est sollicité. Vuslat a exposé quatre objets accrochés à des matelas, près desquels sont posés des seaux d'eau. Avant d'expérimenter, les enfants sont invités à noter sur une fiche s'ils pensent que chacun des objets va flotter ou non. Ces « prédictions » constituent en fait un appel à leurs expériences passées du réel et les invitent à prendre conscience de leurs représentations. Mais, en même temps, s'ils hésitent, à partir de là, ils doivent faire des hypothèses à propos de ce que va montrer l'expérimentation. Ils amorcent ainsi un processus de découverte. Les enfants ont rempli ces fiches individuellement et les ont déposées sur un banc. A les observer, il m'a semblé qu'ils ne cherchaient pas à se copier les uns les autres.



Les fiches représentent les quatre objets à tester et donnent pour chacun le choix entre un verre dans lequel l'objet coule ou flotte. Il faut cocher la version que l'on croit juste.

Les enfants reçoivent alors chacun un sachet contenant les quatre objets à tester (un bic, une balle de ping pong, un morceau de frigolite et un galet). Ils vont individuellement les plonger dans l'eau et, ensuite, ils rempliront une fiche identique à la première témoignant de leurs observations.



Il était intéressant d'observer les enfants lors de l'expérimentation : selon que leur hypothèse première se vérifiait juste ou non, ils se réjouissaient visiblement ou exprimaient du dépit.

Je n'ai pas assisté à la suite de l'activité, mais je sais que l'intention de Vuslat était, à l'atelier suivant, de mettre les enfants au défi de trouver des explications aux phénomènes observés. C'est bien l'imagination de découverte qui sera à l'œuvre à ce moment-là.

## **Le polissage de la première inspiration**

Quand on étudie les manuscrits d'un écrivain ou que l'on passe au scanner la toile d'un grand maître, on s'aperçoit que le premier jet – qui peut avoir la fulgurance de l'inspiration – est le point de départ d'un gros travail de « polissage »

Il me semble important que les enfants soient confrontés à la nécessité de dépasser le jaillissement de l'imagination et qu'ils soient guidés dans l'exigence du re-travail.

C'est ce que j'ai vu faire chez Ozlem, lors de la séance d'auto-évaluation des dessins complétant l'histoire des petits pêcheurs.



Chaque enfant présente ses dessins et raconte son histoire.



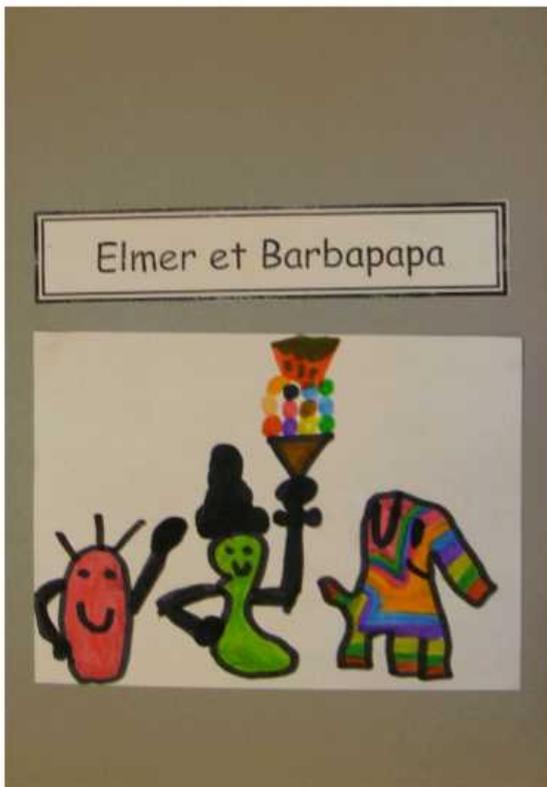
Les enfants de la classe écoutent et apprécient la cohérence de l'histoire.

Quand on fait appel à la créativité, il est très délicat d'évaluer la qualité « artistique » de la production, car elle est par essence liée à la vision du monde de son auteur. En revanche, il est souhaitable d'évaluer le fait que les contraintes imposées ont été ou non respectées au moins dans les grandes lignes (la transgression partielle des consignes peut être elle aussi une source d'inspiration).

Dans un autre type d'activité, les enfants d'Aude, qui ont créé une histoire à partir de leur maquette de ville, ont également été amenés à retravailler leur premier jet. C'est ainsi, par exemple qu'un enfant avait imaginé qu'Elmer se trouvait au restaurant avec Petit Ours Brun quand le Loup était sorti de la forêt et avait dévoré Petit Ours. Cette fin tragique et brutale paraissait un peu courte et Aude, le lendemain, a repris l'histoire, en la symbolisant par des pictogrammes, puis elle a demandé à la classe d'imaginer des solutions possibles pour sortir Petit Ours du ventre du Loup. Ils ont proposé deux solutions : comme Petit Ours se débat et joue de la trompette dans le ventre du Loup, pour les uns un chasseur le voit et l'entend et ouvre le ventre du Loup (air connu...), pour les autres, Petit Ours éternue et est expulsé de la gueule du Loup. Aude laisse le choix à l'auteur : il choisit la deuxième solution



Voici l'album final réalisé par l'auteur de cette histoire :



Si les enfants ont pu aboutir chacun à la création de leur album, c'est dans la mesure où leur imagination s'est déployée comme les voiles d'un navire qui trouve le vent grâce à l'habileté de son barreur, mais grâce aussi aux balises disposées dans l'entrée du port et aux virements de bord qu'il a su ménager.

### **Conclusion**

Ce que laissent transparaître les photos – et que j'ai pu vivre sur place – c'est le plaisir que ces enfants éprouvent lorsqu'ils peuvent déployer leur imagination, de découverte autant que d'invention. Ils font en outre preuve d'une audace et d'une confiance en eux qui me paraissent précieuses. En effet, l'avenir qui attend tous les enfants du monde est particulièrement incertain. Plus que jamais, nous nous dirigeons vers l'inconnu et ils devront s'y adapter. Sans nul doute, entraîner leur imagination leur donnera un atout pour affronter l'avenir.

Anne Moinet