



ASSOCIATION D'ACCUEIL
DE L'ENFANCE D'EPALINGES

PROJET PEDAGOGIQUE PEPINIERE

01 NOVEMBRE 2019

AMANDINE VON BURG

TABLE DES MATIERES

1. PRESENTATION	3
1.1 Historique du réseau AAEE	3
1.2 Mandat et mission de la structure d'accueil	4
1.3 Description de la Pépinière	5
1.4 Rôle et mission du personnel éducatif	5
1.5 Composition de l'équipe éducative	7
1.6 Sens du projet pédagogique et sectoriel	8
Le projet sectoriel	8
Le projet pédagogique	8
1.7 Responsabilité éducative	10
1.8 Posture éducative	11
1.9 Valeurs institutionnelles	11
Bienveillance	12
Respect	12
Confiance	12
Communication optimale	13
L'intégration de tous	13
La sécurité	13
L'équité	14
L'empathie	14
La collaboration	14
1.10 Principes institutionnels	14
2. PROCESSUS D'ARRIVEE D'UN ENFANT ET DE LEURS PARENTS	16
2.1 Accueil de la famille	16
2.2 Référence / Dossier de l'enfant	16
2.3 Adaptation	17
2.4 Le suivi	17
2.5 L'entretien	18
2.6 Les passages	18
3. LA JOURNEE DE L'ENFANT	19
3.1 Accueil et retrouvailles	19
3.2 Le jeu et l'activité autonome	19
3.3 Les activités d'éveil	20
Les activités dirigées	21
Les activités semi-dirigées ou suggérées	21

Les ateliers	21
3.4 Les activités extérieures	21
3.5 Objet transitionnel	22
3.6 Les jouets de la maison	23
3.7 Alimentation	23
3.8 Moment de repos	24
3.9 Moment de transitions	25
3.10 Soins à l'enfant	26
4. LE ROLE DE L'EQUIPE EDUCATIVE	27
4.1 Le développement de l'enfant et le rôle de l'adulte	27
4.2 Développement psychosexuel	27
4.3 L'autonomie	28
4.4 La socialisation	28
4.5 Les limites	30
4.6 Lien d'attachement et proximité professionnelle	31
4.7 Les stéréotypes	31
4.8 L'égalité des chances	32
4.9 La verbalisation	32
5. LIEN AVEC LES FAMILLES	33
5.1 Collaboration avec les familles	33
5.2 Fêtes et célébrations institutionnelles	33
Réunion de parent	33
Fête de l'hiver	33
Fête des mères/pères	34
Apéro de passage	34
Fête des futurs écoliers	34
Fête de l'été	34
Anniversaire	34
6 PROJETS INSTITUTIONNELS	35
6.1 Développement du langage	35
6.2 Les ateliers de sophrologie	35
7 PROJETS SECTORIELS	37
7.1 La nurserie	37
7.2 Les trotteurs	37
7.3 Les moussaillons	37

PROJET PEDAGOGIQUE PEPINIERE

1. PRESENTATION

Confier son enfant à un lieu d'accueil collectif n'est pas un acte anodin pour des parents, même s'ils sont de plus en plus nombreux à le faire : il est essentiel que cet accueil se déroule dans des conditions garantissant la sécurité et le bon développement des enfants concernés.

Pour assurer cette qualité de l'accueil, un cadre légal et réglementaire a été développé, depuis la fin des années septante, avec l'Ordonnance fédérale réglant le placement d'enfants (OPE) révisée en 2013, qui fixe le principe selon lequel tout placement d'enfants jusqu'à 12 ans hors de son milieu familial doit faire l'objet d'une autorisation et d'une surveillance. Cette ordonnance met ainsi en exergue le bien-être de l'enfant comme devant guider toute décision prise par les autorités dans ce domaine et stipule en son article 15 que l'autorisation ne peut être notamment délivrée que si :

- *Les conditions propres à favoriser le développement physique et mental des enfants semblent assurées*
- *Les qualités personnelles, l'état de santé, les aptitudes éducatives et la formation du directeur de l'établissement et de ses collaborateurs leur permettent d'assumer leur tâche*
- *L'effectif du personnel est suffisant par rapport au nombre des pensionnaires*
- *Les installations satisfont aux exigences de l'hygiène et de la protection contre l'incendie*

Au niveau suisse, la grande majorité des cantons ont édicté des dispositions complémentaires pour préciser les conditions générales figurant dans l'OPE. Dans le canton de Vaud, le Grand Conseil, en adoptant la LAJE (loi sur l'accueil de jour de l'enfance) en 2006, a confié à l'Office de L'accueil de jour des enfants (OAJE), la compétence de préciser dans des directives, les conditions que doivent remplir les milieux d'accueil collectif et familial pour être autorisés à accueillir des enfants.

De ce fait, le cadre de référence (directives) a été édicté, concernant l'accueil collectif préscolaire. Il donne des précisions concernant :

- Le taux d'encadrement des enfants (nombre de personnes formées et non formées par groupe d'enfants, en fonction de leur âge),
- Les infrastructures permettant d'assurer la sécurité des enfants
- Le projet pédagogique qui permet de s'assurer de la prise en compte adéquate des besoins de l'enfant.
- Les diplômes dont les professionnels doivent être titulaires pour l'accueil collectif. ¹

1.1 Historique du réseau AAEE

La création de « L'association d'Accueil de l'Enfance d'Epalinges » en 1997 résulte du groupement de trois structures, jusqu'alors indépendantes (La Ribambelle, La Pépinière ainsi que la Trottinette).

Afin de répondre à la demande d'accueil extrafamilial en constante augmentation, une nouvelle structure parascolaire s'est ouverte et porte le nom de « La Courte-Echelle » en 2000.

En janvier 2009, s'est joint à l'Association, l'accueil familial de jour qui, préalablement, était sous la responsabilité de la commune de Pully.

En septembre 2009, la Charte fondatrice créant « le Réseau d'Epalinges » a été adoptée par la Municipalité ; elle constitue les conditions d'adhésion au Réseau d'Epalinges. Son entrée en vigueur a

¹ Selon exposé des motifs et projet de loi modifiant la loi du 20 juin 2006 sur l'accueil de jour des enfants (LAJE)

été fixée au 1^{er} octobre 2009, elle est conclue pour une durée de trois ans, renouvelable tacitement d'année en année, sauf résiliation écrite donnée au moins un an avant l'échéance. Le nom du réseau est connu sous « réseau d'Epalinges ».

Le Réseau d'Epalinges géré par l'AAEE se divise en 3 catégories :

- Les structures préscolaires.
- Les structures parascolaires.
- L'accueil familial de jour.

L'accueil familial de jour est supervisé par une coordinatrice. Cette coordinatrice est engagée par l'Association de l'Accueil de l'Enfance d'Epalinges pour la gestion opérationnelle et administrative.

En 2011, en vue de tous les projets qui attendaient l'Association, le comité a décidé de créer un poste de directrice générale pédagogique (DGP), qui a comme mission de superviser l'ensemble des structures de l'Association.

En 2012, une nouvelle structure préscolaire ouvre dans les hauts d'Epalinges « le Jars'din »

En 2015, au vu de la construction d'une nouvelle structure parascolaire, une réorganisation des différentes structures est mise en place afin d'optimiser la qualité de l'accueil des enfants. De ce fait, les locaux de la Ribambelle se sont transformés en espace d'accueil parascolaire (Antenne de la Courte-Echelle) et les enfants qui fréquentaient la Ribambelle ont été intégrés à la structure d'accueil préscolaire Le Jars'din.

En 2016, ouverture d'une UAPE « la Marelle » qui est attenante au collège de l'Ofréquaz.

En 2017, travaux de rénovations à la Pépinière.

En 2018, un directeur général administratif vient compléter l'équipe de l'association.

1.2 Mandat et mission de la structure d'accueil

L'évolution constatée du mode de vie et de l'organisation des familles démontre que de plus en plus de parents poursuivent tous deux leur activité professionnelle à l'arrivée de leurs enfants. Dans le même temps, les autres membres de la famille et en particulier les grands-parents n'habitent souvent plus à proximité immédiate de leurs enfants, et ont souvent eux-mêmes encore des activités professionnelles. Le développement de structures d'accueil collective s'avère donc nécessaire pour permettre la conciliation de la vie familiale et professionnelle.

La fonction des structures d'accueil de jour ne se limite pas à la garde des enfants pour permettre aux parents de mener une activité professionnelle : de nombreuses études attestent de leur rôle important en matière d'éducation, de prévention et d'intégration. De ce fait, dans ses recommandations pour l'accueil extrafamilial de juin 2011, la Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales a exprimé l'avis que *"cet accueil peut également contribuer à l'intégration sociale et/ou linguistique des enfants issus de familles n'ayant pu bénéficier d'une formation ou parlant une langue étrangère, ce qui renforce ainsi l'égalité des chances et le succès scolaire. Les offres d'accueil extrafamilial peuvent en outre constituer un support au travail éducatif effectué par les parents et exercer par là une fonction préventive de protection de l'enfant pour le cas où, par exemple, les parents se retrouveraient fragilisés"*.

Le Conseil d'Etat propose donc au Grand Conseil de préciser dans la LAJE (nouvel article 3a) que les structures d'accueil de jour des enfants, par l'action des professionnels qui y travaillent, poursuivent une mission éducative, qui vient soutenir les parents et non s'y substituer, dans un cadre favorisant un accueil de qualité. Ces structures poursuivent également une mission sociale et préventive favorisant l'égalité des chances entre les enfants et leur famille, et notamment l'égalité des chances entre les filles et les garçons, ainsi que l'intégration sociale des enfants et de leur famille. Il faut dans ce contexte relever que les structures d'accueil de jour peuvent être des lieux de soutien à la parentalité et d'intégration de

l'ensemble des enfants. Par ailleurs, les structures d'accueil sont également chargées d'une mission de garde des enfants qui facilite la conciliation de la vie familiale et professionnelle des parents (l'expression "vie professionnelle" recouvre non seulement le fait de travailler, mais également les périodes de formation, ainsi que les activités menées par exemple par les personnes en situation de chômage ou au bénéfice du RI pour retrouver un emploi).²

En d'autres termes, l'AAEE a comme mission de proposer un accueil collectif permettant de :

- Concilier vie familiale, vie professionnelle et autres activités propres aux réalités différentes des familles
- Soutenir l'intégration de l'enfant et sa famille dans la commune.
- Garantir l'efficacité du rapport coût/qualité de la prestation.

Plus spécifiquement, l'équipe éducative de la Pépinière s'investit quotidiennement pour :

- Offrir un encadrement qui s'inscrit dans un lieu de vie collectif, structuré et stable, pensé et organisé par les professionnels du champ d'activité, dans le respect de la responsabilité première des parents, par l'accompagnement des enfants selon un projet pédagogique adapté à leur âge et à leurs besoins.

1.3 Description de la Pépinière

La garderie-nurserie « La Pépinière » est une structure préscolaire, rattachée à l'AAEE, accueillant 40 enfants par jours, âgés de 4 mois jusqu'à l'entrée dans le cursus scolaire obligatoire. Les enfants sont accueillis, en fonction de leur âge, dans 3 groupes ;

10 enfants sont accueillis à la nurserie (de 4 à 18mois)

10 enfants sont accueillis chez les trotteurs (de 18 à 30 mois)

20 enfants sont accueillis chez les moussaillons (de 30 mois à l'entrée dans le cursus scolaire obligatoire)

Située (dans les bas d'Epalinges) en bordure de forêt, elle bénéficie d'un cadre agréablement arborisé. Sa grande terrasse sécurisée (60 m²), offre un espace de jeu extérieur. De plus, la Pépinière a accès à la Bibliothèque du Collège de Bois Murat, qui se situe à proximité.

Dans le but de favoriser la continuité entre la garderie et la scolarisation future, les enfants sont répartis dans les structures d'accueil en fonction de leur lieu de domicile. La Pépinière est en principe destinée aux habitants du bas de la Commune d'Epalinges (sud). Ils pourront ainsi retrouver leurs camarades de garderie et de quartier lorsqu'ils commenceront l'école.

1.4 Rôle et mission du personnel éducatif

« L'accueil en crèche est une démarche complexe à plusieurs niveaux et il concerne différents partenaires : parents, enfants, éducatrices ainsi que l'ensemble des collaborateurs de l'institution »³. Accompagner un enfant au quotidien exige de la part de l'adulte une attention et une réponse personnalisée à ses demandes et besoins.

² Selon exposé des motifs et projet de loi modifiant la loi du 20 juin 2006 sur l'accueil de jour des enfants (LAJE)

³ Jaquet-Travaglini P., Caffari-Viallon R., Dupont A. « Penser Réaliser Evaluer l'accueil en crèche. Une démarche d'équipe » Editions des deux continents (2003) p.59-60

Chaque enfant a une manière, propre à lui, de faire connaître ses besoins et ses exigences, d'exprimer ses désirs, ses émotions et ses sentiments, de se comporter dans les divers moments de la vie quotidienne et d'interagir avec les personnes de son entourage. Il s'inscrit dans l'histoire d'une famille, elle aussi unique, avec ses attentes particulières et sa manière singulière de communiquer.

Cependant, l'univers de l'enfant est aussi tissé de régularités qui se retrouvent en chacun d'eux : manger, dormir, jouer, développer et exercer ses compétences motrices, sensorielles, cognitives et sociales. Le développement se déroule selon les étapes immuables pour les uns comme pour les autres. Ces besoins sont similaires, qu'ils soient d'ordre biologique, psychologique ou social.

Nous devons donc accueillir, dans une structure d'accueil collectif, des enfants aux besoins spécifiques et particuliers, dans un déroulement d'action répondant aux besoins communs à tous ;

- Pour s'adapter à l'enfant en fonction de ce qu'il est, cela exige de l'éducateur un professionnalisme de tous les instants, ce qui engage la personne entière. Ses qualités d'écoute et d'observation le guident dans sa découverte de l'enfant pour comprendre ses demandes, pour juger de l'adéquation de ses interventions ou ajuster ses actions éducatives.
- Pour intégrer l'enfant dans un déroulement collectif, il est nécessaire qu'il se sente en sécurité dans un environnement cohérent, fait d'évènements qu'il peut identifier et maîtriser afin d'y participer. En collectivité, il s'agit d'être créatif afin de s'adapter et d'instaurer une routine pour procurer à ces derniers, un univers prévisible et rassurant.

L'éducateur est donc presque constamment en situation d'analyse et de recherche : il se pose des questions sur le bien-fondé de ce qu'il fait ou fera, sur le pourquoi de ses interventions qu'il cherche à rendre conscientes. Il fait un va-et-vient entre sa pratique et ses références théoriques.

« La personnalité » est l'instrument de travail le plus précieux de l'éducateur, en particulier son aptitude à être à la fois en empathie avec l'enfant, proche de lui émotionnellement tout en étant capable de s'en distancer et éviter ainsi d'entrer en résonance avec ses émotions.

L'éducateur doit aussi être capable de prendre du recul par rapport à ses valeurs et ses convictions personnelles. Celles-ci ont imprégné son propre vécu et afin qu'elles ne fassent pas résurgence dans le contexte éducatif, l'éducateur doit s'en libérer pour que celle-ci ne crée pas d'interférence et n'induisse de confusion dans son rôle professionnel.

L'équipe éducative doit donc être garante de la qualité d'accueil qu'elle propose aux enfants. Pour ce faire, elle doit rassembler toutes les conditions permettant le bon développement physique et affectif de l'enfant. L'équipe éducative :

- Veille au bien-être de l'enfant et s'adapte à son rythme de développement.
- Crée des attachements sécurisants et des liens significatifs à travers l'écoute, l'observation et une disponibilité constante en temps et en attention. Le lien que crée l'EDE avec l'enfant ne repose pas uniquement sur un élan spontané. Il doit être conscient et travaillé.
- Offre de la fiabilité et de la stabilité afin de permettre aux enfants de créer un attachement sécurisant.
- Développe une attitude bienveillante et prend en compte ses compétences et vulnérabilité.
- Connait chaque enfant individuellement.
- Prend le temps de connaître les parents et développer un climat de confiance.
- Instaure un cadre et des règles claires et cohérentes.
- Accorde la plus grande confiance dans la capacité de l'enfant à faire des expériences (essayer, se tromper, recommencer), de progresser, de grandir et lui accorder le droit de se confronter à ses échecs comme à ses réussites.
- Aménage des espaces sécurisés et des temps permettant des découvertes et expériences diverses.

- Offre à l'enfant un environnement suffisamment riche pour qu'il puisse s'adonner au plaisir de l'activité autonome et s'épanouir. Accompagne et valorise son activité autonome sans le former, ni lui montrer ce qu'il doit faire et comment il doit le faire. ⁴

« L'éducateur apprend son métier comme un artiste-peintre apprend son art. Il acquiert patiemment des techniques de base, une manière de mélanger les couleurs, d'utiliser le pinceau ou le couteau, d'ajouter à sa toile du relief par l'emploi du clair-obscur... Il s'efforce de comprendre, modestement il répète le geste juste. Il est d'abord maladroit, appliqué, un peu conventionnel, mais avec le temps le geste gagne en assurance, il se libère, se détend. L'apprenti s'imprègne des toiles des grands maîtres. En reproduisant leurs œuvres, il pénètre dans leur monde. Il tente d'approcher ce que les maîtres ressentaient, il s'efforce de capter ce surplus d'âme qui habite leurs toiles. Certains ont la chance de les côtoyer et de les assister dans leur travail, c'est un pas de plus dans ce long apprentissage. Et un jour, l'apprenti se lance, il se défait de ce qu'il a appris pour créer. Il prend ses distances avec ceux qui lui ont tant enseigné pour inventer son art. Les techniques sont toujours présentes, maîtrisées, mais elles s'effacent devant le style en train d'éclorre, elles n'ont plus qu'un but, servir la créativité de celui qui les utilise. L'apprenti peintre ne se contente plus d'imiter le maître, il crée, il invente, et en même temps il s'invente : alors à ce moment précis où il s'affranchit d'un savoir dont il s'est nourri, lui-même devient artiste.

Dans notre secteur, il n'y a pas de maître mais des artistes de la relation, des professionnels capables de tisser des liens, d'écouter, de douter, et de transmettre ce qu'ils ont su apprendre de la rencontre avec l'autre... C'est pourquoi le métier d'éducateur ne peut s'acquérir autrement que par l'alternance, et ne peut s'enrichir que par la garantie d'une formation tout au long de sa carrière. »⁵

1.5 Composition de l'équipe éducative

L'équipe éducative est donc constituée de membres avec formation et expériences professionnelles diverses. Cette diversification est une richesse grâce à la mise en commun des connaissances et compétences de tous. Les définitions des différents rôles et fonctions sont les suivantes :

- **Directeur :**
Personne en possession d'un diplôme tertiaire reconnu et au bénéfice d'une expérience professionnelle éducative dans le domaine de l'enfance d'au moins 4 ans après l'obtention de son titre et ayant effectué une formation spécifique à sa fonction au cours des deux premières années de son activité.
- **Educateur (EDE) :**
Personnel encadrant au bénéfice d'un titre professionnel reconnu dans le domaine de la petite enfance au niveau tertiaire.
- **Educateur formateur P/F ou FPP :**
Personne au bénéfice d'un diplôme d'EDE de niveau tertiaire et d'une formation complémentaire lui permettant d'accompagner les personnes en formation.
- **Assistant-socio-éducatif :**
Personnel encadrant au bénéfice d'un titre professionnel reconnu dans le domaine de la petite enfance au niveau secondaire.
- **Auxiliaire et remplaçant :**

⁴ Intervention Pépinière du PEP « Projet pédagogique »

⁵ Bouchereau X. « La posture éducative » Eres (2012), p.79-80

Personnel encadrant n'étant pas au bénéfice d'un titre professionnel reconnu dans le domaine de l'enfance, âgé de 20 ans révolu et au bénéfice d'une expérience éducative attestée auprès d'enfants ou, personne étant en procédure de qualification d'un titre professionnel ou, personne exerçant une formation sociale ES ou HES en cours d'emploi.

- Stagiaires et apprentis :
Personnes en voie de formation dans le domaine de l'enfance au niveau tertiaire ou secondaire.

L'équipe éducative est composée en fonction des normes édictées par l'OAJE à savoir :

- 1 adulte pour 5 enfants âgés de 3 à 18 mois
- 1 adulte pour 7 enfants âgés de 18 à 30 mois
- 1 adulte pour 10 enfants âgés de 30 mois à l'âge d'entrée à l'école

A la Pépinière, il y a constamment 2 adultes présents dans chaque groupe pour accompagner les enfants. Afin d'assurer la prise en charge durant toute la période d'ouverture de la structure, 3 éducateurs se relaient chaque jour.

Afin de garantir un accueil de qualité, la formation de l'équipe éducative répond aux normes d'encadrement édictées par l'OAJE, à savoir, 20% de personnel auxiliaire et 80% détenteur d'une formation ASE, ES ou HES. Le personnel éducatif est réparti dans les différents groupes afin qu'il y ait un équilibre entre les diverses formations.

1.6 Sens du projet pédagogique et sectoriel

Le projet sectoriel

Pour faire face à des exigences professionnelles complexes et exercer une fonction contenant auprès des enfants, l'éducatrice ne peut être seule, abandonnée à elle-même. Elle doit pouvoir compter sur des appuis, ce que lui apporte tout particulièrement le projet sectoriel et les réflexions d'équipe qui en découlent. Issu d'une pensée réflexive de l'équipe éducative, il reprend les valeurs véhiculées par le projet pédagogique pour en définir sa mise en place sur le terrain.

Penser l'accueil en équipe, élaborer un projet sectoriel permet d'éviter bien des risques pour l'enfant et est un véritable soutien pour l'éducatrice. Ce projet est le fondement d'un accueil de qualité. Il contient les finalités retenues par l'équipe, les objectifs concrets et les moyens pour les atteindre ainsi que l'organisation qui en découle.

Fruit d'une réflexion collective et expression d'une dynamique d'équipe, le projet est une ligne, un but vers lequel l'équipe éducative tend, c'est là son aspect idéal.⁶

Le projet pédagogique

A la fois guide orienté vers le futur et référentiel qui donne sens aux actes du quotidien, le projet constitue un cadre, le squelette qui détermine l'essentiel auquel chaque éducatrice se réfère, ainsi que le minimum non négociable attendu de chacun des membres de l'équipe. Garant d'un accueil cohérent et de qualité, il est constitué d'options et d'objectifs éducatifs définis et choisis par l'ensemble de l'équipe. Sa validité implique que toutes les éducatrices y adhèrent.

Le projet éducatif est aussi une base commune, vivante, clairement identifiée sur laquelle chacune peut s'appuyer pour prolonger la réflexion, évaluer les résultats, enrichir et modifier les objectifs, les adapter aux changements dans lesquels s'inscrivent l'accueil et l'évolution de la société en général.

Facteur de motivation, le projet éducatif favorise la transparence et permet ainsi une meilleure communication. Il valorise la place de chacun, parent et éducatrice, il permet de clarifier les rôles et

⁶ Jaquet-Travaglini P., Caffari-Viallon R., Dupont A. « Penser Réaliser Evaluer l'accueil en crèche. Une démarche d'équipe » Editions des deux continents (2003) p.61-62

d'identifier les fonctions, ce qui a comme corollaire des relations plus authentiques et une implication accrue des différents partenaires.

De par son effet contenant, il soutient la relation de l'éducatrice avec l'enfant et sa famille. En incitant à prendre du recul, il agit comme moyen de décentration par rapport à son propre vécu émotionnel, à la capacité à l'identifier pour être davantage en communication avec celui de l'enfant ou de ses parents.

Enfin, le projet éducatif est un outil de gestion. Il détermine l'organisation de l'équipe, plaçant l'enfant au centre, il évite le risque de la routine et celui d'enfermer l'enfant dans une organisation rigide et uniforme. Il permet une gestion qui se situe dans la pro-action et non dans la réaction, le vécu au jour le jour. Une gestion qui anticipe tout autant l'organisation générale que celle d'un groupe ou celle de l'intimité des soins que tout ce qui est lié au vécu quotidien de l'enfant. De cette manière, la gestion permet d'assurer un accueil cohérent, indispensable au développement d'un sentiment de sécurité. »⁷

Le projet pédagogique pose une exigence de qualité. Il est évolutif et s'adapte à la réalité de l'accueil. « Il est centré sur l'enfant, mais les enfants n'ont pas à se conformer à lui. Il traduit et rend opérationnelles les connaissances théoriques que l'on a de l'enfant, de ses besoins et de son développement, les principes éducatifs ainsi que les valeurs prônées par l'institution, sans jamais être dogmatique ou tyrannique »⁸ Il permet de :

- Mettre des mots sur sa pratique.
- Rendre visible, conscientiser ses actes, ses pensées, ses valeurs.
- Ancrer les bases de sa pratique, dans un cadre clair et visible pour tous, s'appuyant sur des principes nommés.
- Disposer d'un fil rouge que l'on peut suivre, qui a du sens et est explicite.
- Centration sur les besoins des enfants et attention portée à ne pas s'en éloigner.
- Outil de professionnalisation pour les équipes.
- Guide et appui dans une activité professionnelle complexe.
- Avoir un outil pour questionner sa pratique.
- Rendre opérationnelle des connaissances théoriques.
- Amener de la cohérence dans les pratiques.
- Guider les actions.
- Favoriser les échanges.
- Amener de la clarté sur ce que l'on fait et pourquoi.
- Visibilité et crédibilité pour les parents.
- Carte de visite pour la structure.
- Répondre à l'exigence de l'OAJE.

L'accueil de l'enfant est donc pensé au quotidien et la mise en pratique du projet pédagogique nous permet de :

- Veiller à la sécurité physique des enfants.
- Répondre au besoin de sécurité affective, de continuité et de stabilité de chaque enfant.
- S'adapter aux rythmes des enfants et favoriser l'épanouissement de chacun d'entre eux.
- Encourager et soutenir la découverte, l'initiative, l'autonomie et l'estime de soi des enfants.
- Fixer des règles et limites adaptées au degré de maturité des enfants.
- Favoriser l'égalité des chances des filles et des garçons quels que soient leur origine, leur milieu social et/ou leurs besoins particuliers.

⁷ Jaquet-Travaglini P., Caffari-Viallon R., Dupont A. « Penser Réaliser Evaluer l'accueil en crèche. Une démarche d'équipe » Editions des deux continents (2003) p.61-62

⁸ « Pour un accueil de qualité. Guide à l'usage des institutions de la petite enfance » Ville de Genève, Délégation à la petite enfance

- Considérer les parents ou les personnes qui confient les enfants comme des personnes ressources dans leurs connaissances de l'enfant et créer des conditions qui favorisent leur participation.
- Etablir des liens avec l'environnement culturel et social de la famille (le quartier, la ville, le village, les associations, la ludothèque, la bibliothèque, etc.).
- Travailler dans une optique de prévention et de promotion de la santé.

Le projet pédagogique est donc un cadre permettant de délimiter, soutenir et orienter les actions éducatives de la structure.

- Délimiter : fixe les frontières de la pratique, il définit l'espace de ses possibilités, il recentre sa pratique sur le pourquoi.
- Soutenir : il étaye la pratique, il est en appui de la pratique du professionnel, il l'accompagne, pense les coopérations, de sorte que derrière une posture, c'est toute une institution qui est en marche.
- Orienter : donne du sens mais aussi un mouvement à l'action, une direction. Il inscrit la posture dans des objectifs déterminés conformes à un complexe de valeurs qui sont celles de l'institution.

« Peut-on imaginer une posture sans cadre de référence ? Spontanément, la majorité des professionnels répondra que c'est parfaitement impossible. Une posture sans cadre, c'est comme une pratique enlisée dans les sables mouvants, on a beau s'agiter, tenter de s'agripper à ce qu'il reste de terre ferme, on s'embourbe, et plus on se débat, plus on s'enfoncé. A moins de ne plus bouger en attendant la venue d'un hypothétique secours, l'immobilisme comme unique moyen d'agir sur ce qui nous arrive. Sans cadre, l'éducateur est donc condamné à une gesticulation nourrie d'angoisse, ou au fatalisme de l'inertie, mais dans les deux cas, il s'expose à une disparition lente et progressive. C'est l'envasement (...). C'est pourquoi le cadre, quand il est bien pensé, souple, vivant, est à la fois le préalable et le support de toute posture éducative. »⁹

1.7 Responsabilité éducative

« Chacun, dès sa naissance, est responsable de ce qu'il fait et de ce qu'il ne fait pas, même par inadvertance, imprudence ou négligence : on est autant responsable de ses actions que de ses omissions. C'est la mauvaise nouvelle : dans sa vie privée ou professionnelle, dans sa vie de bénévole ou de militant, chacun doit assumer les conséquences pénales, disciplinaires ou pécuniaires de ses actes. »¹⁰

La responsabilité est donc personnelle. L'éducateur n'est pas responsable des enfants qui lui sont confiés, « il ne répond que de la qualité et de l'efficacité de son encadrement, c'est une obligation de moyens, pas de résultats. »¹¹

Chaque situation est liée à un contexte spécifique. Ne tenir compte que des risques encourus pourrait amener les éducateurs à ne plus rien permettre à l'enfant ou à évoluer dans un environnement aseptisé. Or, nous sommes aussi responsables des enjeux éducatifs pour les enfants, en lien avec le projet pédagogique. Il appartient à chacun de mettre en perspective Risque et Enjeux afin de répondre, par anticipation et/ou par réaction, à la situation vécue.

⁹ Bouchereau X. « La posture éducative » Eres (2012), p26-27,66

¹⁰ Lebrun P-B. « La responsabilité » dans Empan n°99 (2015), p105

¹¹ Lebrun P-B. « La responsabilité » dans Empan n°99 (2015), p105

La formation, l'échange de pratiques à propos de différentes situations, la lecture du projet pédagogique, l'élaboration de procédures simples, aideront les éducateurs à anticiper un grand nombre de problèmes, à gérer au mieux des événements qui se produisent au quotidien, à mobiliser adéquatement leurs ressources et donc, à clarifier leur posture professionnelle.¹²

1.8 Posture éducative

Parce qu'elle est professionnelle, une posture s'inscrit toujours dans une politique sociale. Elle trouve sa raison d'exister dans un dessein collectif animé par la préoccupation d'autrui. Les personnes en situation de handicap, les adultes précarisés, les enfants ayant besoin d'un système de garde et tant d'autres, font l'objet d'une attention particulière de la part de la société, attention qui s'exprime sous la forme d'une commande sociale. La société charge donc les professionnelles du domaine de mettre en œuvre cet altruisme collectif.

Ainsi donc, la posture professionnelle existe lorsqu'elle prend en compte ces trois aspects :

- La commande sociale, globale et impersonnelle.
- La demande d'une personne, singulière et intime.
- Un engagement professionnel fluctuant et insaisissable.

« Or ce sont là trois logiques parfois congruentes, souvent contradictoires, qui pour tenir ensemble dans une relation d'aide ont besoin d'une surface d'accroche, d'une base solide dans laquelle s'enraciner. Les paradoxes ne manquent jamais de déséquilibrer le professionnel, de fragiliser sa posture, de l'interroger jusqu'au vacillement, c'est pourquoi il a tant besoin de points de repères clairs, il a besoin d'être solidement arrimé à une vision collective, et c'est bien le cadre, dans toute sa complexité et ses nuances, qui joue ce rôle essentiel d'amarrage. »¹³

La formation professionnelle, exergue chez le futur éducateur, le sens de toujours remettre en question sa pratique, « un goût du questionnement, le désir à jamais inassouvi d'interroger sa posture professionnelle, de chasser les évidences sans pour autant renoncer à ses convictions.

Un questionnement n'est pas une absence de décision, il ne met pas un accompagnement en suspens, en situation de passivité. Le questionnement est une dimension à part entière de l'écoute et de l'action, il en est même une part active, un carburant essentiel. Laisser le questionnement irradier sa pratique, c'est lui permettre de rebondir, et de quitter les chemins trop balisés de l'habitude, c'est ouvrir les portes, en laisser d'autres ouvertes pour toujours se réajuster à une vérité de sujet qui ne manque jamais de nous prendre à revers. Quand l'éducateur se questionne, quand la question devient une compagne fidèle de son action, il accepte d'autant plus facilement de revoir ses orientations, d'inventer, de se renouveler en fonction de ce que lui disent les personnes. Une posture qui s'interroge est une posture qui ne s'épuise pas sur ce qui émerge d'incompréhensible chez le sujet.

Une posture professionnelle est rattachée à des savoir-faire qui se sont améliorés au fil de temps, et ce sont ses savoir-faire patiemment accumulés qui lui donnent la consistance d'un métier. »¹⁴

1.9 Valeurs institutionnelles

Ce qui est posé comme vrai, beau, bien, d'un point de vue personnel plus ou moins en accord avec celui de la société de l'époque (un idéal à atteindre, comme quelque chose à défendre).

¹² Marchal L. « Responsabilités, dominos dynamiques » Bruxelles : ONE (2012), p.7-10

¹³ Bouchereau X. « La posture éducative » Eres (2012), p.28

¹⁴ Bouchereau X. « La posture éducative » Eres (2012), p.27, 80-81

C'est de l'ordre de la responsabilité morale que l'éducateur suivra les valeurs fixées dans le projet pédagogique. « La responsabilité morale est la conscience que chacun a de sa propre responsabilité, elle est éminemment subjective et découle des valeurs propres à chacun ; elle n'est pas du domaine de la loi, plutôt de la philosophie, chacun s'en affranchit et s'en accommode comme il peut. »¹⁵

« Le projet qui solidarise l'activité de l'équipe est porteur de valeurs. Celles-ci ont besoin d'être mises à jour, discutées, et de faire l'objet d'un consensus, c'est-à-dire, d'une négociation sur leur portée relative dans le cadre de l'activité. Plus le groupe présente des diversités dans les attitudes, les positions, les capacités, les compétences de ceux qui le composent, plus la richesse potentielle de l'équipe est grande. Plus les discussions sont animées et plus riches sont les décisions collectives. Mais, à la condition de respecter les différences pour s'enrichir soi-même, pour faire progresser l'équipe, pour une meilleure efficacité de l'action. D'où, l'importance de l'écoute, du questionnement, de l'attitude critique, de l'effort pour rationaliser les débats.

Bienveillance

La bienveillance consiste, résume Catherine Gueguen, « à porter sur autrui un regard aimant, compréhensif, sans jugement, en souhaitant qu'il se sente bien, et en y veillant ». ¹⁶

Ainsi, l'équipe éducative veillera à accueillir chaque famille tel qu'elle est, sans jugement ni a priori, afin de pouvoir construire avec elle un accompagnement de l'enfant en lien avec ses besoins.

Respect

Cette valeur fondamentale imprègne le travail auprès des enfants dans son intégralité. « S'il est un besoin fondamental, c'est bien celui de naître et grandir dans un climat où le projet éducatif est cohérent, et où les adultes qui le portent ont un respect mutuel, entre eux et pour les enfants. »¹⁷

« Pour l'enfant et les adultes qui l'entourent, la cohérence, ici, c'est de vivre dans un climat d'interactions et d'interrelations qui ont le même sens, dans une harmonie et une adhésion réciproque. S'il n'y a pas harmonie, le bébé ne se sent pas bien, les adultes ne se sentent pas bien. Or, ceci n'est pas toujours aisé en collectivité. Lorsqu'il y a cette multiplicité d'intervenants, qu'en est-il de l'intimité, de l'unicité, de l'harmonie des gens, du langage, du sens qu'on donne aux gestes et aux choses ? On voit bien toute la vigilance qu'il faudra mobiliser, les capacités d'observer les réactions de l'autre, d'être à leur écoute, qu'il faudra développer dans un respect mutuel : Respect mutuel entre les différents adultes s'occupant d'un enfant, respect mutuel qu'on peut avoir vis-à-vis de l'enfant qu'on élève ensemble. »¹⁸

« L'expérience nous montre que tous les enfants franchissent successivement les mêmes étapes de développement. Toutefois, le rythme et la façon de faire sont spécifiques à chacun d'eux. A nous, éducatrices et parents, de respecter l'enfant dans son individualité, son unicité, et de fournir à chacun d'eux les conditions qui favorisent son développement. La tâche de l'adulte consiste ici à mettre à la disposition de l'enfant des conditions pour qu'il puisse exercer ses compétences qui s'établiront au rythme de sa maturité et au niveau correspondant à son stade de développement. Lui offrir des situations qui permettent de découvrir le plaisir que peut apporter sa propre activité spontanée aura un impact positif sur son désir intrinsèque de croître. »¹⁹

Confiance

Sans confiance, aucun lien ne peut être construit de manière significative. Celle-ci doit s'inscrire dans chacune des relations au sein de la structure, que ce soit entre les enfants, l'équipe éducative, les parents, la direction, l'association. Ceci dans le but d'assurer un accueil de qualité aux enfants. Si l'enfant ressent

¹⁵ Lebrun P-B. « La responsabilité » dans Empan n°99 (2015), p107

¹⁶ Legrand C. « Pour une éducation bienveillante - Journal La Croix, page 13-14, 16 septembre 2015)

¹⁷ Rapoport D. « Cohérence et respect mutuel dans le projet éducatif » Editeur Patricia Vincart (1990) p.182

¹⁸ Rapoport D., « Cohérence et respect mutuel dans le projet éducatif » Editeur Patricia Vincart (1990) p.190

¹⁹ Melsbach S. Lépine B. « Appel au respect des apprentissages de l'enfant » Le Furet n°64, p. 35

qu'un climat de confiance est instauré entre la structure et les parents, il pourra pleinement s'épanouir dans ces lieux.

Communication optimale

La communication fait partie intégrante de l'accueil d'un enfant dans une structure préscolaire. Qu'elle soit entre les éducateurs et les enfants, les parents et l'équipe éducative, la direction et les familles et, les équipes éducatives et la direction de la structure. Celle-ci doit être fluide et empreinte de respect. Elle doit être consciente et réfléchie afin qu'elle ait les effets escomptés. Elle est nécessaire pour offrir un accueil de qualité mais aussi pour prendre soin des différents liens de collaboration.

Ainsi, lorsque nous parlons de communication optimale, nous entendons :

- Sans jugement
- Ecoute attentive
- Dans un but constructif
- Dans le respect des personnes

L'intégration de tous

« L'enfant, en tant que personne, a besoin d'être reconnu et respecté dans son individualité physique, émotionnelle, mentale, sociale et culturelle. En effet, ces différentes composantes de la personnalité constituent une dynamique propre au développement de chacun et un enrichissement pour autrui.

La crèche propose à l'enfant un lieu de vie différent et complémentaire. Elle se veut aussi un lieu vivant, propice à la rencontre entre adultes et enfants, parents et éducatrices, culture et milieux sociaux différents. Elle est attentive à ce que les uns et les autres établissent des liens de réciprocité et interagissent dans un climat de confiance et de respect mutuel. »²⁰

La sécurité

Afin que l'enfant puisse grandir selon son rythme et de manière harmonieuse, il est indispensable qu'il se sente en sécurité. « N'ayant pas encore constitué un sentiment d'identité, le tout petit enfant est particulièrement vulnérable lorsqu'il doit s'adapter à des personnes inconnues, à une situation nouvelle, à un monde inconnu, à un style de maternage qui lui est étranger. Il est dans un processus de différenciation qui ne lui permet pas de se distinguer nettement d'autrui, ses liens d'attachement sont en train de se créer tout comme son espace psychique intérieur. Il ne possède donc pas encore les moyens de se sentir dans une continuité d'être qui lui permettrait de se sécuriser par lui-même. Il a besoin de la protection et de l'aide des adultes proches de lui pour y parvenir progressivement. L'ensemble des soins donnés au bébé va y contribuer ; gestes, actes, interventions, paroles, attention, observation sont là pour créer cette enveloppe protectrice, ce contenant qui apporte la sécurité tant psychique que physique. Au fur et mesure que l'enfant grandit, le besoin de contact corporel diminue et la présence rassurante de l'adulte est signifiée de manière symbolique par les rituels et certains jeux.

En collectivité, les adultes ont à assurer ce rôle de contenant tout en n'occupant pas la place de la mère et du père. Ils doivent également veiller à ce que l'enfant vive une continuité entre sa famille et la collectivité. Pour cela, une relation de confiance entre professionnels et parents est nécessaire. Ces derniers doivent pouvoir compter sur l'équipe et le projet éducatif pour se sentir eux-mêmes aidés par un cadre sécurisant. »²¹

La sécurité physique et affective doit être garanties pour permettre à l'enfant de grandir dans des conditions favorables. Elles sont sources d'épanouissement dans un cadre pensé, organisé de manière à éviter d'avoir besoin de perpétuellement rappeler les règles. Un cadre clair garanti et fourni à l'enfant un espace sûr qui lui permet de développer son potentiel et de se tester dans de nouveaux défis et expériences physiques et relationnels.

Le sentiment de sécurité est le prémice du développement de la confiance en soi.

²⁰ Jaquet-Travaglini P., Caffari-Viallon « Penser Réaliser Evaluer l'accueil en crèche. Une démarche d'équipe » Les deux continents (2003) p.114

²¹ Jaquet-Travaglini P., Caffari-Viallon R. « Penser Réaliser Evaluer l'accueil en crèche. Une démarche d'équipe » Les deux continents (2003) p.82-83

L'équité

« Être équitable demande au professionnel de se positionner à une place juste, celle qui lui permettra de respecter véritablement la singularité de chacun et la particularité des contextes (...). Elle respecte précisément le besoin de chacun, sans apporter un ensemble de réponses identiques à une situation donnée (...). L'équité porte justement sur la manière dont les pratiques professionnelles vont s'adapter, se modifier en fonction de cet enfant-là, à ce moment-là. L'équité ne se norme pas, ne se fige pas, ne se codifie pas. »²²

« L'équité suppose pour les professionnels une grande rigueur dans la manière de penser et d'organiser la vie des enfants, afin qu'aucun ne soit privilégié par rapport à un autre, et en même temps, une grande souplesse, pour que chaque enfant reçoive l'attention et les propositions personnelles répondant à ce dont il a réellement besoin. Les enfants peuvent alors devenir des partenaires collaborant à ce que leur propose l'adulte et acquérir les bases d'une authentique socialisation. »²³

L'empathie

« Dans l'accompagnement éducatif, le respect de l'autre passe par une forme de complexité de la pensée où le sujet n'est jamais réduit à ce que l'on croit savoir de lui, mais se nourrit de ce que la relation dévoile à chaque nouvelle rencontre (...). Cette compréhension empathique, comme la qualifiait Carl Rogers, suppose un rapprochement. L'éducateur se met à la place de l'autre, il se projette hors de lui, se pense hors de ce qui organise son propre monde pour mieux s'ouvrir à celui de l'autre.²⁴

La collaboration

« *C'est être actif dans un processus organisé et réfléchi par lequel deux ou plusieurs personnes s'associent pour réaliser un travail suivant des objectifs communs* »

1.10 Principes institutionnels

Chacune de ces valeurs doit faire partie des réflexions menées concernant la prise en charge des enfants à la Pépinière. En effet, chaque projet, action, activité, etc, doit être en lien et prendre en considération les valeurs prédominantes de la Pépinière. Ces valeurs nous permettent de mettre en œuvre les principes suivants :

- Offrir des conditions d'accueil qui favorisent l'exploration et les initiatives des enfants.
- Considérer l'autre tel qu'il est et dans son individualité.
- Développer et entretenir un lien de confiance avec les parents.
- Communiquer de manière optimale (non-jugement, objectivité, respect, écoute active, empathie et transparence) au sein de toute l'institution et dans toutes relations d'échanges.
- Etablir et entretenir une collaboration transversale.

²² Schuhl C. « L'équité en pratique dans les lieux d'accueil » dans *Métiers de la petite enfance* °248, p15

²³ Simon Bogaers N. « L'équité en pratique dans les lieux d'accueil » dans *Métiers de la petite enfance* °248, p24

²⁴ Bouchereau X. « La posture éducative » Eres (2012), p.230

Le blason institutionnel de la Pépinière

LES MISSIONS

Association

- Concilier vie familiale, vie professionnelle et autres activités propres aux réalités différentes des familles.
- Soutenir l'intégration de l'enfant et sa famille dans la commune.
- Garantir l'efficience du rapport coût/qualité de la prestation.

Pépinière

Offrir un encadrement qui s'inscrit dans un lieu de vie collectif, structuré et stable, pensé et organisé par les professionnels du champ d'activité, dans le respect de la responsabilité première des parents, par l'accompagnement des enfants selon un projet pédagogique adapté à leur âge et à leurs besoins.

PRINCIPES

Veiller à la sécurité physique et affective de l'enfant.

Offrir des conditions d'accueil qui favorisent l'exploration et les initiatives des enfants.

Considérer l'autre tel qu'il est et dans son individualité.

Développer et entretenir un lien de confiance avec les parents.

Communiquer de manière optimale (non-jugement, objectivité, respect, écoute active, empathie et transparence) au sein de toute l'institution et dans toutes relations d'échanges.

Etablir et entretenir une collaboration transversale.

VALEURS

Bienveillance

Respect

Communication optimale

Confiance

Intégration de tous

Empathie

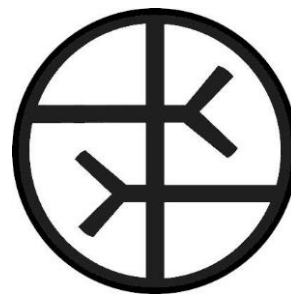
Collaboration

Sécurité

Equité

DEVISE

Be Pépi



Engageons-nous dans ce que nous avons choisi d'être !

2. PROCESSUS D'ARRIVEE D'UN ENFANT ET DE LEURS PARENTS

2.1 Accueil de la famille

Chaque nouvelle famille est accueillie par la direction de la structure lors d'un entretien qui poursuit plusieurs buts. En plus de se rencontrer, faire connaissance, cet entretien permet d'officialiser l'arrivée de la famille dans la structure par la signature du contrat.

Cette première rencontre entre la famille et la structure nécessite une attention particulière. C'est à ce moment que les prémices du lien se construisent. Les parents auraient tendance à se précipiter et à faire abstraction de tout le contenu émotionnel lié à l'acte de confier leur enfant, tant ils sont centrés sur la nécessité de trouver une place. Or, cette démarche, apparemment anodine, est souvent emplie d'une multitude d'émotions (fierté, enthousiasme, crainte, appréhension). La direction doit donc veiller à ce que les attentes, les souhaits et les émotions puissent s'exprimer et soient pris en compte. Ceci permet d'établir une relation de confiance et de créer une alliance avec les parents dans le but d'assurer un séjour optimal à l'enfant dans la structure.

Les échanges débutent par les motivations des parents à placer leur enfant en lieu d'accueil. En effet, préciser son choix, pouvoir dire ses regrets, ses hésitations, c'est pour les parents un premier partage avec le lieu d'accueil, un premier lien tissé pour assurer à l'enfant un sentiment de continuité entre sa famille et ceux à qui il sera confié.

Suite à cela, les aspects administratifs, les questions relatives à la santé, la présentation de notre manière d'accueillir l'enfant, le pourquoi des options prises et leurs incidences sur notre collaboration seront exposées. Les contraintes liées au règlement deviennent compréhensibles lorsqu'elles sont expliquées selon une approche pédagogique. Les parents ne le vivent plus comme un règlement rigide en opposition avec leur propre manière d'être et de faire, mais bien comme une approche pensée pour accueillir au mieux leurs enfants.

D'autres questions sont discutées en fonction de chaque situation et des demandes des parents. La directrice doit alors conjuguer entre la transmission du fonctionnement et le cadre qui est posé dans la structure, avec l'écoute et la compréhension des familles accueillies.

Couplée avec le premier entretien, la visite du lieu est très attendue des parents. Elle leur permet de voir les locaux, de se rendre compte de l'ambiance et de différents éléments qui les aideront à se faire une première impression du lieu d'accueil et de faire des liens concrets avec certaines explications données lors de l'entretien.²⁵

2.2 Référence / Dossier de l'enfant

La notion de professionnel référent s'inscrit dans une démarche de stabilité et de création de repères pour l'enfant, mais également ses parents. Ce professionnel est l'interlocuteur privilégié des parents dans les premiers échanges, celui qui apprend à connaître la famille et donc parvient à identifier les besoins de l'enfant. Cette relation stable réduit les risques de stress pour les parents comme pour l'enfant et permet de s'inscrire dans une certaine continuité relationnelle.²⁶ « Le terme même de référence renvoie à la fois à l'éducatrice qui se réfère aux parents lorsqu'elle prend soin de l'enfant et à ce dernier qui trouve ses références auprès de son éducatrice. Il est à la base d'un projet individualisé. »²⁷

« Il s'agit de proposer à l'enfant accueilli en collectivité des liens qui garantissent la protection de ses relations familiales existantes, tout en lui donnant l'assurance qu'en l'absence de ses proches, ses

²⁵ Jaquet-Travaglini P. Caffari-Viallon R. « Penser Réaliser Evaluer l'accueil en crèche. Une démarche d'équipe » Les deux continents (2003) pp.129-132

²⁶ Rameau L. « La référence en crèche » EJE Journal, n°53

²⁷ Jaquet-Travaglini P. Caffari-Viallon R. « Penser Réaliser Evaluer l'accueil en crèche. Une démarche d'équipe » Les deux continents (2003) p. 119

besoins (relationnels, émotionnels, physiologiques) seront satisfaits d'une manière qui lui convienne, prévisible et continue, pour contribuer à soutenir son devenir d'être humain et d'être social. »²⁸

La mise en place d'une personne de référence pour chaque enfant répond au besoin de l'enfant d'avoir un adulte d'ancrage, qui de par l'attention particulière qu'il porte au bien-être et à l'évolution de cet enfant, contribuera au développement de sa sécurité interne. Celle-ci lui permettra de prendre ses marques et ses aises dans ce nouveau lieu de vie, de l'investir pleinement, et de développer des liens sécurisés avec les autres professionnels du groupe. C'est donner à l'enfant la possibilité de partager des moments d'échange et de plaisir avec d'autres personnes, donc élargir son champ social de façon ludique et d'exprimer ainsi diversement son affectivité.²⁹

Le professionnel référent est témoin des évolutions de l'enfant au sein de la structure et est garant de son dossier qui mettra en lumière la continuité de son vécu à la crèche. Il est porteur des observations de tous les éducateurs du groupe et sera le porte-parole du groupe durant les entretiens de parents.

17

2.3 Adaptation

Le professionnel référent est une personne plus engagée que les autres sur le plan relationnel avec l'enfant durant la période d'adaptation. Il l'accompagne spécifiquement pendant cette période afin d'être un repère, le lien entre la crèche et sa famille, entre lui et les autres et est garant de ce lien. Il assure de préférence les soins et fait les transmissions aux parents. Ceci particulièrement durant les premières semaines de fréquentation afin que l'enfant puisse créer une base de sécurité solide dans le nouveau lieu de vie.

« Cette période d'adaptation a pour objectif d'éviter la séparation trop brutale de l'enfant avec ses premières figures d'attachement. Elle prévoit de favoriser l'arrivée de l'enfant dans la structure d'accueil en proposant aux parents de se séparer de lui progressivement. L'enfant reste dans le lieu d'accueil pendant des périodes de plus en plus longues. Cela permet de distendre le lien d'attachement sans brutalité, tout en lui permettant de persister au-delà de la présence physique continue du parent, en une sorte d'élastique qui s'allongerait de plus en plus sans jamais se casser. »³⁰

Si les parents ont la disponibilité nécessaire pour que l'adaptation se passe de manière douce et progressive et qu'une réelle communication s'instaure entre les parents et l'équipe, l'enfant ne pourra en tirer que du bénéfique. L'enfant sentira l'entente et la cohérence entre ses parents et l'équipe.

Cette période d'adaptation sera le socle qui permettra la création d'un début de lien sur lequel l'enfant va pouvoir prendre appui. Cette intégration progressive en toute sécurité lui permettra de faire face à la séparation réelle. Il ne s'agit pas de s'habituer à se séparer, mais de donner les moyens à l'enfant d'élaborer cette séparation grâce à de nouveaux moyens de se repérer et d'utiliser cette réalité nouvelle.³¹

2.4 Le suivi

Identifier un éducateur de référence permet à chaque adulte d'avoir la responsabilité ciblée du suivi d'un nombre défini d'enfants. Cette responsabilité permet la répartition du travail d'observation continue. L'adulte référent est garant d'un regard plus approfondi et du suivi de l'évolution des enfants qu'il a en référence. Il inscrit dans le dossier de l'enfant les évolutions du développement global (soins, relations, jeu, expressions émotionnelles, capacité d'initiative, etc.). Il les met en lien avec les observations faites par ses collègues et assure la transmission de ces connaissances auprès de tous les adultes qui ont à

²⁸ Zumstein D. « L'approche Piklérienne en multi-accueil » p. 106

²⁹ Epstein J. « La référente » dans le journal des professionnels de la petite enfance n°88

³⁰ Rameau L. « L'ABébéC de la Petite Enfance » Edition Philippe Duval (2014), p.25-26

³¹ Zumstein D. « L'approche Piklérienne en multi-accueil » p. 106

s'occuper de l'enfant. L'adulte référent est, de ce fait, également moteur dans les propositions concernant les changements à organiser en fonction de l'évolution de l'enfant.

« Il existe ainsi une garantie de n'oublier aucun enfant : permettre la prise en compte de chaque enfant du groupe et ne pas se centrer uniquement sur les enfants qui attirent ou ceux qui mettent les adultes en difficulté du fait de leurs comportements (...). Chaque enfant est porté en continu par la préoccupation d'un adulte à son égard. »³²

2.5 L'entretien

Ces rencontres étalées durant l'année entre le professionnel et les parents sont des moments essentiels pour que tous les acteurs puissent approfondir un sujet, un questionnement, dans des conditions qui permettent un réel échange.

Le professionnel pourra partager l'intérêt pour l'enfant, en collectivité, de bénéficier de telle ou telle prise en charge, répondre aux questionnements des parents grâce à ses connaissances du développement de l'enfant et de ses vécus différenciés en collectivité et à la maison. Il pourra rassurer les parents sur la non-interférence de telle proposition pédagogique sur l'éducation parentale. Ces échanges permettent de mettre en place des relations détendues et constructives qui favorisent le renforcement du lien de confiance parent-professionnel.

Ainsi, parents et professionnels pourront cheminer vers une coéducation, qui n'est pas une acceptation systématique des demandes/propositions de l'une ou de l'autre partie, mais une écoute et considération de celles-ci au regard de l'intérêt pour l'enfant, et la possibilité éventuelle d'ajustements et d'alliance réciproques pour favoriser l'évolution harmonieuse de l'enfant au sein de la structure d'accueil.³³

2.6 Les passages

Les changements de groupe ont lieu après les vacances d'été. Ils ont pour but d'adapter la prise en charge des enfants en fonction de leurs compétences. Les salles sont pensées en fonction du développement global de l'enfant et leur offrent des espaces d'expérimentation en lien avec leurs habiletés.

Les enfants vivent un grand changement, en plus de la personne de référence, ils découvriront un nouvel environnement. C'est pourquoi ce changement doit être réfléchi et organiser en amont, et donc, programmé dès juin. L'enfant pourra ainsi faire connaissance avec la nouvelle personne de référence, visitera la nouvelle salle de vie puis graduellement, y vivra des moments de la journée.

Les parents sont également préparés aux changements. C'est pourquoi, une réunion de parents est prévue quelques semaines avant les passages. Les parents pourront ainsi rencontrer l'équipe éducative du nouveau groupe et découvrir leur rythme et fonctionnement. Ce moment d'échange permet aux parents de poser toutes les questions qu'ils pourraient avoir et ainsi se projeter dans ce nouveau groupe.

³² Zumstein D. «L'approche Piklérienne en multi-accueil » p. 106

³³ Zumstein D. «L'approche Piklérienne en multi-accueil » p. 106

3. LA JOURNEE DE L'ENFANT

« Accueillir signifie attribuer une valeur au moment de la vie quotidienne, à la routine comme le déjeuner, la sieste, l'hygiène corporelle, qui jalonnent le déroulement d'une journée. C'est justement dans le déroulement de ces actions quotidiennes que se structurent les expériences des enfants dans les premières années de leur vie. La capacité et le plaisir de grandir ensemble s'alimentent de toutes ces situations journalièrement répétées qui donne à l'éducatrice la possibilité de transmettre des messages, de proposer des rituels identifiables qui organisent la vie quotidienne de chaque enfant et celle du groupe, en offrant une stabilité et en alimentant en eux un sentiment de sécurité.³⁴

3.1 **Accueil et retrouvailles**

« Les temps d'arrivée et de départ, marqués par les transmissions, composent le premier relais significatif entre les professionnels et les parents. Durant ces moments si particuliers, l'enfant va devoir apprendre et accepter de se séparer de son parent pour retrouver un professionnel le matin et de vivre l'inverse le soir lorsque son parent reviendra. Ces accueils se vivent donc à partir d'une alternance « séparation-retrouvailles ». Se séparer de l'un pour retrouver l'autre comporte des enjeux affectifs importants que l'enfant ne sait pas toujours maîtriser. Lorsque les adultes n'accompagnent pas suffisamment ces instants dans une réelle cohérence, l'enfant peut perdre pied et ces temps spécifiques d'accueil peuvent devenir compliqués. »³⁵

Ces moments d'échanges entre le parent et l'équipe éducative ont toute leur importance. En plus de renseigner l'équipe éducative sur les besoins de l'enfant pour la journée à venir, ce moment d'échange quotidien permet de conserver et enrichir le lien tissé entre les partenaires. Ils permettent d'établir un lien de confiance avec les parents et les enfants, sécuriser l'enfant affectivement et surtout, assurer la continuité de la prise en charge entre les parents et l'équipes éducative.

Les arrivées successives des enfants le matin demandent une organisation du temps d'accueil par les professionnels. En effet, celles-ci peuvent mettre à mal les enfants déjà accueillis, qui réagissent lorsque l'éducatrice se lève pour accueillir un autre enfant. « Tout déplacement, tout mouvement, toute orientation du corps de l'adulte reflète la qualité de sa disponibilité. Le petit enfant de moins de trois ans n'est pas en capacité de 'laisser sa place' auprès de l'adulte pour que celui-ci accueille un autre enfant. Il a besoin de se sentir sécurisée, pour parvenir à s'éloigner de l'adulte tout en sentant son regard le porter. »³⁶ Il s'agit donc, pour l'éducatrice, d'un équilibre fragile à composer au quotidien afin d'être disponible, pour l'enfant et le parent qui arrivent mais aussi pour les enfants déjà présents.

3.2 **Le jeu et l'activité autonome**

Dès les premières semaines de sa vie, l'enfant alterne des moments de sommeil et d'éveil consacrés aux jeux. Les moments ludiques sont de plus en plus longs et sont entrecoupés d'écoute et d'observation de son environnement. C'est à travers le jeu que l'enfant prend conscience de ses perceptions et de ses sensations et entre en relation avec son entourage.

Le jeu occupe une place capitale dans le développement de l'enfant. Au travers du jeu, l'enfant vit en permanence un processus d'apprentissage inconscient. Sa manière de sentir, de penser et de vouloir, sa créativité et son imagination, mais aussi ses capacités motrices y sont engagées à parts égales. En vivant de vraies expériences sensorielles, l'enfant apprend à comprendre le monde, dans une confrontation

³⁴ Galardini A. « Accueil et activités, des mots clés à Pistoia » dans EJE Journal n° 16 pp. 19-21

³⁵ « Accueil » dans Métier de la petite enfance n°164, p.9

³⁶ « Les transmissions du matin » dans Métiers de la petite enfance n°248-249, p.39

active avec lui-même et son environnement, il développe sa responsabilité sociale et sa capacité de jugement.

« Avant l'âge de 3 ans, l'activité libre doit être prépondérante, voire souveraine (...). Le respect des cycles naturels de l'enfant avec les objets, la tranquillité dont il bénéficie alors sont sources inépuisables d'un apprentissage de plus en plus complexe, avec les sentiments de compétence irremplaçables qui lui sont liés. »³⁷

Plus âgé, l'enfant accroît également ses aptitudes intellectuelles grâce aux jeux de construction, puzzles, lotos, dominos, jeux d'échecs ou de cartes : organisés, dotés de règles, ces jeux l'incitent à raisonner, compter, analyser, comparer, classer.

Durant ses premières années de vie, il a été démontré que l'enfant passe par plusieurs stades dans le jeu en fonction de son développement (le jeu sensori-moteur, le jeu d'objet, le jeu de construction, le jeu symbolique, le jeu de rôle puis le jeu de règles). L'équipe éducative doit connaître ses différentes phases afin de mettre à disposition le matériel nécessaire aux enfants en fonction de leur stade de développement.

En plus de proposer un environnement propice aux jeux et découvertes, l'intérêt que l'adulte porte à l'activité de chacun rend possible l'activité autonome. Cet intérêt ne s'exprime pas prioritairement à travers les activités qu'il organise, mais bien à travers la relation qu'il établit avec chaque enfant individuellement. L'activité autonome est possible dans une collectivité si chaque enfant est reconnu comme un individu unique et différent des autres. Tous auront alors l'impression d'exister comme des individus ayant des goûts et des demandes spécifiques, des besoins particuliers.³⁸

Accompagner l'activité autonome de l'enfant exige de l'adulte une alternance entre une proximité physique et une relation à distance alimentée par des interactions visuelles ou des échanges de paroles.

« Reconnaître et accepter l'importance pour l'enfant d'un temps réellement libre, sans contrainte extérieure et sans exigence de résultat n'est pas aisé dans le contexte sociétal actuel qui valorise la rentabilité, la performance, la productivité, selon des normes élitistes et qui investit le temps disponible à des fins de réussite sociale ou économique. Les étapes nécessaires à l'enfant (pour découvrir, se développer à son rythme) se trouvent être de plus en plus accélérées et brûlées pour l'engager dans une course à la performance qui se réfère au mythe de l'efficacité caractéristique de notre société »³⁹

« L'intérêt de l'activité autonome initiée par l'enfant lui-même reste encore ignoré et est même souvent considéré comme négligeable, et pourtant ! Pousser le tout-petit à acquérir des habiletés plus rapidement que ne le demande son propre rythme le précipite dans un monde où il lui manque les outils nécessaires pour le maîtriser : la connaissance de son corps. »⁴⁰

3.3 Les activités d'éveil

« Un acte souhaité et exécuté librement par un enfant est plus profitable à court et long terme pour lui que tout acte qui lui a été imposé où qu'il subit. »⁴¹ Ce n'est pas l'adulte transmetteur d'information qui permet l'apprentissage, mais l'action motivée par le tout-petit. Voilà pourquoi les activités sont proposées mais jamais imposées à l'enfant. L'adulte veille à proposer diverses expérimentations aux enfants afin qu'ils puissent varier les découvertes et donner libre cours à leur créativité.

Les objectifs parcourus par la proposition d'activités peuvent être divers et variés :

³⁷ Mauvais P. « Bienveillance du jeune enfant et organisation de la journée en structure d'accueil » Dans : Interroger la qualité : penser les conditions d'accueil favorables au jeune enfant, PEP, 2012

³⁸ « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité » CREDE p.19 livret 3

³⁹ « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité » CREDE p.22 livret 3

⁴⁰ Melsbach S. Lépine B. « Appel au respect des apprentissages de l'enfant » Le Furet n°64, p. 34

⁴¹ Melsbach S. Lépine B. « Appel au respect des apprentissages de l'enfant » Le Furet n°64, p. 34

Domaine moteur :	Assurance, aisance, sûreté du geste, développement de la perception, etc.
Domaine cognitif :	Découverte des rythmes, des couleurs, des formes, pratiques de divers modes d'expression artistique, maîtrise et organisation de l'espace, maîtrise de l'outil, de la matière, etc.
Domaine affectif :	Expression personnalisée, rapport à la matière, plaisir de créer, développement de l'imaginaire, etc.
Domaine social :	Coopération, prise de conscience du monde de l'art, etc. ⁴²

Il existe plusieurs sortes d'activités proposées :

Les activités dirigées

Très rarement proposées dans un lieu d'accueil collectif préscolaire, ce genre d'activité suppose que l'enfant réalise une activité avec un objectif pédagogique précis visant un apprentissage spécifique. Par exemple, pour vérifier que l'enfant ait acquis les notions spatiales, l'adulte peut lui demander de coller les gommettes sur la ligne.

Dans l'activité dirigée, c'est la finalité qui est importante (l'objet fini, la technique, l'esthétique) et non la créativité ou la capacité de l'enfant. Dans ce type d'activité, il n'y a aucune possibilité pour l'enfant de faire autrement, il doit respecter les consignes de réalisation.

Les activités semi-dirigées ou suggérées

Si on souhaite respecter le besoin et le rythme de l'enfant préscolaire, les activités semi-dirigées ou suggérées sont plus adaptées. L'adulte propose une activité et l'enfant est libre d'y participer. Il y a très souvent une consigne mais l'adulte laisse à l'enfant la possibilité de la détourner et de faire en fonction de ses capacités et envies. La visée est de contribuer au développement du jeune enfant, que ce soit sur le plan moteur, cognitif, de la découverte ou de la socialisation.

Les ateliers

C'est un espace dans lequel l'enfant a la possibilité de créer, d'inventer, d'éprouver et de découvrir son corps, ses capacités, mais aussi les matières, les matériaux. L'objectif est centré sur la découverte, l'expression et la créativité sans visée pédagogique plus précise même si l'enfant, à travers son expérimentation, va certainement acquérir de nouvelles compétences. Il n'y a donc aucune consigne dans l'atelier, simplement la présence de l'adulte, disponible pour l'enfant, pour lui fournir le matériel dont il a besoin et pour veiller à sa sécurité affective et physique (manipulation, peinture, etc).

L'adulte qui accompagne le moment créatif doit éviter tout jugement sur la création des enfants. Celles-ci racontent quelque chose de leur vie intérieure qui n'est pas toujours perceptible pour l'adulte. Il s'agit donc de rester prudents et de ne pas faire d'analyse abusive. Tirer des conclusions à partir de dessins d'enfants et s'y fier est à décourager, car ces interprétations peuvent nuire à l'enfant.

Cependant, comme les productions des enfants sont révélatrices de leur cheminement expressif et comme leur démarche pour parvenir à « se dire » fait appel à beaucoup de sensibilité, il convient que les adultes expriment l'importance que ces créations ont à leurs yeux.

Dès lors, il importe de veiller à la manière dont on réagit aux productions des enfants. Cela engage en effet non vis-à-vis d'un objet indépendant de l'enfant, mais en réalité vis à vis de ce qu'il y a de plus profond et de plus sérieux, de plus grave et de plus essentiel chez l'enfant lui-même.⁴³

3.4 Les activités extérieures

« Les jeunes enfants apprennent à se connaître, à appréhender le monde qui les entoure et leurs semblables par l'expérience directe. Plus l'environnement qu'ils fréquentent régulièrement est riche et

⁴² Bernadac C. Astori D. « Mains et merveilles 100 techniques pour créer » Edition Magnard, pp. 8-9

⁴³ Merlo C. « Comprendre et penser les activités en crèche » dans Le journal des professionnels de la petite enfance n°116

varié, plus les possibilités d'interactions sont variées, et la possibilité d'un développement sain favorisée. Un environnement naturel est fondamental pour le développement sain d'un enfant : parce qu'il stimule tous les sens, sans les sur-stimuler, et parce que le jeu est riche en possibilités d'apprentissages et d'expériences vécues. Les expériences directes en nature aident les enfants à développer les connexions neurologiques nécessaires pour un développement intellectuel favorable plus tard. »⁴⁴ Raisons pour laquelle les équipes éducatives organisent régulièrement des sorties en dehors du complexe scolaire de Bois-Murat. Nous avons également la chance de pouvoir profiter d'un jardin que nous utilisons fréquemment afin de permettre aux enfants de prendre l'air. Cet espace extérieur est source de découverte, expérimentation, de dépense et d'expression. Moins restrictifs qu'à l'intérieur, cet espace permet aux enfants de pouvoir sauter, courir, crier et donc se dépenser et s'exprimer.

L'équipe éducative doit exercer une surveillance et un accompagnement adéquats auprès des enfants. Cette supervision active de l'adulte est un facteur clé qui permet à l'enfant de faire ses apprentissages en toute confiance et en toute sécurité. Il est en mesure de reconnaître les risques associés aux lieux extérieurs. Il établit donc les règles à respecter pour les adultes et les enfants et s'assure que tout le monde les connaît et les applique.

En plus de superviser l'activité des enfants, l'équipe éducative participe activement à leurs jeux. La qualité de l'équipement et l'organisation de l'environnement ne suffit pas à assurer la sécurité des enfants. Ainsi, une supervision de tout instant est nécessaire.

L'équipe éducative de la Pépinière a la responsabilité de pourvoir aux besoins de développement des enfants qui lui sont confiés. Parmi ces besoins essentiels, celui de se retrouver régulièrement dans un environnement extérieur pour actualiser son potentiel moteur, intellectuel, langagier et socio-affectif est prioritaire. Même si de nombreuses contraintes viennent entraver la bonne volonté des éducateurs à privilégier des situations d'apprentissage dans des lieux extérieurs (climat, insectes, animaux, salissures, équipement des enfants, etc.), les aspects positifs et les bienfaits pour la santé des enfants d'exercer leurs habiletés en plein air et en pleine lumière compensent largement l'investissement de temps et d'efforts.

La connaissance des dimensions du développement, des besoins, des intérêts et des caractéristiques propres aux enfants est le préalable essentiel à l'organisation d'activités extérieures adaptées à la réalité d'un groupe. L'engagement professionnel et la participation aux découvertes des enfants demeurent des éléments clé afin d'assurer la sécurité et un apprentissage significatif.⁴⁵

3.5 Objet transitionnel

L'objet transitionnel selon Winnicott, communément dénommé le doudou, permet à l'enfant d'opérer la transition entre l'illusion primaire de ne former qu'un avec sa mère (le principe de plaisir) et la perception objective qu'ils sont deux êtres distincts (le principe de réalité). Il participe donc à la désillusion progressive et à la constitution de l'autonomie. Il est une aide dans le processus d'individuation/séparation. L'enfant y recourt principalement en l'absence de sa figure d'attachement pour se sécuriser. L'objet transitionnel est la première possession de l'enfant.

Il participe par sa présence réconfortante au bien-être de l'enfant au sein du groupe, il est facteur d'intégration sociale. Il est au cœur du processus d'individualisation qui mène l'enfant de la dépendance à l'autonomie psychique.

Le lien de l'enfant avec cet objet est certes variable dans le temps, selon l'âge bien sûr, mais surtout selon chaque enfant. La plupart des enfants ont besoin de leur doudou au moment de séparation, des retrouvailles, de l'endormissement (moment clé qui est une séparation du monde externe au monde interne) et, en général, à des moments où l'enfant aurait plus particulièrement besoin d'être rassuré. Cela

⁴⁴ Wauquiez S. « Les enfants des bois » Books on demand, Paris, p.73

⁴⁵ Alexandre M. Roussel C. « Allons jouer dehors » Les publications du Québec, 2003, p.10-32

est propre à chaque enfant, mais ce qui fait sens, c'est que l'enfant puisse se saisir de son doudou à tout moment de la journée.

3.6 Les jouets de la maison

« Quel enfant n'est jamais arrivé le matin avec un petit objet de la maison ? Petit trésor gardé précieusement, véritable objet de transition, au sens d'un créateur de lien entre la maison et la crèche, cet objet n'est pas à banaliser. Sous couvert de sécurité, la petite voiture, le petit tube de crème, ou la poupée se retrouvent enfouis vite fait dans le casier de l'enfant, comme des dangers potentiels que le professionnel ne voudrait pas gérer. Rien ne l'empêche pourtant de parler de cet objet avec l'enfant et peut-être avec son groupe avant de l'inciter à le ranger lui-même dans son casier »⁴⁶

23

3.7 Alimentation

S'alimenter fait partie des besoins de base de tous les enfants auquel il est essentiel de répondre par une nourriture saine et appétissante. Mais manger n'est pas qu'une nécessité pour leur croissance ; c'est aussi une source de plaisir et de bien-être, une activité sensorielle, sociale et émotionnelle qui offre une occasion propice d'apprentissage. L'éducatrice doit considérer les repas comme des activités à part entière où les enfants prennent une place privilégiée. C'est pourquoi elle prend le soin de les planifier soigneusement et de les préparer, tout comme elle fait pour les autres moments de la journée.⁴⁷

Quand un enfant passe une partie de ses journées à la crèche, il se situe dans un espace de prise en charge divisé entre famille et institution. Il s'agit pour ces deux instances de mettre en place une collaboration harmonieuse en ce qui concerne l'alimentation de l'enfant. Cela ne va pas de soi, car tous les parents, quelle que soit leur culture, se sentent intimement responsables de la croissance et de l'épanouissement de leur enfant. Plus celui-ci est jeune, plus le personnel éducatif doit veiller à adopter un comportement responsif (terme désignant la faculté de répondre de manière adéquate à une demande), non seulement envers l'enfant mais aussi envers ses parents.

Si l'enfant reçoit une réponse positive aux signaux qu'il émet chaque fois qu'un repas lui est servi, il apprend à reconnaître les sensations de faim et de satiété ; il se familiarise avec les différents aliments et leur consistance propre, mais aussi avec le déroulement des repas et les usages qui leur sont liés, dans sa famille et à la crèche. Sous la supervision de ses parents et des professionnels de l'accueil, il découvre comment satisfaire ses besoins et prendre soin de lui-même. Ce faisant, l'enfant exerce ses compétences motrices, sensorielles, émotionnelles et cognitives.

Des recherches récentes montrent que la prise en charge institutionnelle des nourrissons et des très jeunes enfants peut susciter chez eux un stress considérable. Lors de l'organisation des repas, un comportement responsif s'efforcera de réduire au minimum les facteurs de stress et d'éviter la hâte et l'agitation propres au contexte institutionnel.

Ainsi, durant les premiers mois de vie de l'enfant, le repas à la crèche est proposé lors d'une relation duelle (adulte-enfant). L'attention de l'adulte est centrée sur lui afin de l'accompagner au plus proche de ses besoins lors de ce moment. Plus tard, lorsque l'enfant disposera des compétences nécessaires, il pourra partager le moment de repas avec les autres enfants du groupe.

Passer d'une relation duelle durant le temps de repas à 'plus de un' avec l'adulte demande certaines capacités pour que cela reste un temps propice à la construction de l'enfant et à sa rencontre avec l'adulte. En effet, il lui faudra partager l'attention de l'adulte avec un ou plusieurs enfants, pouvoir respecter (sans que cela soit une contrainte pénible) certaines règles comme ne pas prendre dans l'assiette du voisin, patienter un peu, etc. Si l'enfant dispose de ces capacités (observables à d'autres moments et dans d'autres situations de jeu par exemple), et qu'il monte un intérêt à ce temps de repas partagé, alors il est prêt à cette étape et y trouvera des bénéfices certains, positifs dans son devenir d'être

⁴⁶ Schuhl C. « Les premiers accueils » dans *Métiers de la petite enfance*, p.11

⁴⁷ Malenfant N. « Routines et transitions en services éducatifs » Les presses de l'université Laval, 2006, p.113

social et dans le renforcement de son estime de soi. Il pourra ainsi passer progressivement du principe de plaisir au principe de réalité, volontiers et volontairement.⁴⁸

Les recherches sur les neurones miroirs soulignent à quel point il est important que l'enfant puisse prendre modèle sur une personne qui mange à ses côtés. A la crèche, ce modèle peut naturellement aussi être celui des autres enfants. Les équipes éducatives quant à elles, occupées à répondre aux besoins des enfants lors de ce moment, ne peuvent pas toujours s'alimenter correctement. Lorsque la situation se présente (pour l'accompagnement des enfants qui ne sont pas encore autonome dans leur alimentation), il est intéressant de dissocier le moment où l'éducatrice assiste les enfants et celui où elle prend elle-même un repas consistant destiné à les rassasier. Partager avec les enfants le plaisir de manger se limitera ici à quelques bouchées pédagogiques.

Présenter le dessert comme une récompense pour avoir fini son assiette dévalue le plat principal, présenté comme moins savoureux et donc moins facile à manger. Cela peut se traduire chez l'enfant par une attitude durablement négative à l'égard du plat de résistance et développera ou renforcera chez lui des préférences qui lui sont défavorables et, il n'apprendra pas à apprécier les ingrédients qui composent le plat principal. Une approche plus indulgente du dessert est de mise, où l'enfant a la permission de le manger même s'il n'a pas terminé son assiette. Il faut cependant éviter que ses besoins énergétiques soient couverts uniquement par plusieurs portions de dessert.⁴⁹

Les adultes incitent l'enfant à goûter tous les aliments, à comprendre ce qui est bien pour sa santé et à manger sans trop de précipitation. Si l'enfant le veut, il peut être servi ou se servir une deuxième fois, mais les éducatrices vont le sensibiliser à ne pas avoir « les yeux plus gros que le ventre ». Si l'enfant refuse de goûter un aliment, l'éducatrice n'insiste pas et l'enfant peut être resservi du reste du repas. Les enfants ont une appréciation gustative qui varie selon les individus, et le temps. Il est donc important de présenter à l'enfant régulièrement des mets différents afin qu'il puisse se familiariser avec leur couleur, texture et forme. Naturellement, l'enfant y goûtera petit à petit. L'obliger à manger, c'est ignorer ses sensations, ses propres besoins et nier son individualité.

3.8 Moment de repos

Le sommeil, qu'il soit nocturne ou diurne, est indispensable et agit sur l'équilibre physiologique ainsi que sur le bien-être psychologique. Ce temps, qui nous transporte et nous livre à l'inconnu et à la perte de conscience, n'est pas facile à appréhender pour un enfant et devient vite porteur d'angoisse et de résistance. Le sommeil est donc un moment sensible que les adultes peuvent appréhender puisqu'il est parfois l'objet d'opposition et de réticence. Faire dormir l'enfant à la sieste est un acte vain, il s'agirait plutôt de lui apprendre à se laisser aller à cette douce sensation d'oubli de soi et de renoncement.⁵⁰

« Un jeune enfant qui ne dort pas assez manifestera des troubles de l'humeur et du comportement. L'agitation et l'hyperactivité en fin d'après-midi sont le premier signe d'un manque de sommeil. Après 3 ans, la disparition trop précoce de la sieste va entraîner une augmentation trop importante du sommeil profond de première partie de nuit, ce qui peut favoriser la survenue de terreurs nocturnes. Chez l'enfant de moins de 5 ans, la sieste reste souvent indispensable pour apprendre et pour son équilibre émotionnel. Les études comparatives entre jeunes enfants faisant la sieste ou ne la faisant pas se sont multipliées au cours de ces dernières années. Leurs conclusions vont toutes dans le même sens : la sieste, pour ceux qui en ont besoin, facilite les apprentissages déclaratifs et permet leur encodage à long terme. Chez le nourrisson et chez beaucoup d'enfants de 3 à 5 ans, la trace laissée dans la mémoire à court terme, par un nouvel apprentissage est probablement beaucoup plus labile et les possibilités de stockage dans la

⁴⁸ Zumstein D. « L'approche Piklérienne en multi-accueil » p. 106

⁴⁹ Gutknecht D. Höhn K. « Manger à la crèche pour une organisation attentive à l'enfant et à ses besoins » Edition loisirs et pédagogie (2019) p.69

⁵⁰ Challamel M. « Sieste : un temps fort du sommeil » dans Le journal des professionnels de la petite enfance n°98 p.26

mémoire à court terme beaucoup plus restreintes, que chez l'enfant d'âge scolaire plus mature. La sieste (ou les siestes) permettrait chez ces enfants que cette mémoire à court terme ne soit pas mise en danger par les interférences extérieures et, surtout chez l'enfant d'âge préscolaire, par un nouvel apprentissage.

« Dès la période néonatale, l'influence de l'alternance entre la lumière naturelle du jour et l'obscurité de la nuit est essentielle pour la mise en place des rythmes de veille et de sommeil sur le rythme jour/nuit de 24h00. La sieste devrait donc être faite, sinon à la lumière du jour, au moins dans une petite pénombre et surtout pas dans l'obscurité. »⁵¹

3.9 Moment de transitions

La vie en structure d'accueil collective est remplie d'activités qui permettent à l'enfant de se développer. Plusieurs d'entre elles servent à organiser le déroulement de la journée et reviennent nécessairement jour après jour. Quoique très répétitives, les activités de routine et de transition n'ont rien d'anodines, car il y a beaucoup à faire et à apprendre durant ces moments. A de multiples égards, ces activités comportent une valeur éducative tout aussi importante que celle que l'on accorde généralement aux activités plus formelles. C'est aussi grâce aux activités de routine et de transition que l'enfant acquiert des savoir-faire élémentaires comme la coopération, le compromis, la politesse, le respect des règles dont il aura besoin tout au long de sa vie.

Le moment de transition est défini comme une activité simple et de courte durée, qui sert de lien entre deux activités plus longues ; il s'agit d'intermédiaires régulateurs qui ponctuent la journée. Ils amènent soit un changement d'activités, de lieu, de compagnon de jeu ou d'éducatrice. On y retrouve, entre autres, le rangement, les rassemblements, les déplacements, les accueils et les départs, les moments d'attentes. Une bonne transition respecte le plus possible le rythme des enfants, en plus d'être facile à mettre en place. Elle requiert peu ou pas de matériel tout en encourageant la participation et l'autonomie des enfants selon leur stade de développement. Les activités de transition exigent une attention particulière de la part des éducatrices, car elles servent aussi à maintenir l'harmonie très importante dans l'enchaînement des activités. En planifiant les temps de flottement ou les « entre-deux » et en leur donnant une allure de jeu, l'éducatrice limite le désordre et l'excitation dans le groupe d'enfants. Toutefois, elle accepte que les choses ne soient pas toutes sous contrôle et qu'il y ait un minimum de bruits et d'agitation. En plus de répondre aux besoins physiologiques de l'enfant, les activités de routine contribuent à son bien-être affectif ; elles lui apportent des repères temporels en lui permettant d'anticiper ce qui suit en favorisant ainsi le sentiment de sécurité indispensable à la construction de la confiance. Finalement, les activités de routine et de transition doivent se dérouler dans la bonne humeur et procurer du plaisir tant à l'enfant qu'à l'éducatrice.⁵²

Le mot accueil reste souvent dévolu aux accueils du matin et du soir, comme s'il n'existait que dans ces deux temps forts de la journée. L'accueil se décline pourtant bien aussi tout au long de la journée. Lorsque l'enfant change de salle, il doit être accueilli dans un nouvel espace. Lorsqu'il se réveille, il est accueilli dans ce nouvel espace-temps. Enfin lorsque les équipes se relaient, elles accueillent les enfants avec qui elles termineront la journée. Ainsi chaque temps de transition, où s'effectuent des changements notoires, implique un accueil de l'enfant de manière à construire les repères nécessaires pour qu'il ne se sente pas trop perdu.

Pour que les instants de « passage » restent confortables pour les enfants (d'un temps à un autre, d'un professionnel à un autre, d'un lieu à un autre), la notion d'accueil se travaille autour des repères incontournables à partir desquels l'enfant va s'appuyer pour apprendre à comprendre ce qu'il se passe. Cet espace de transition laisse à l'enfant le temps d'apprivoiser une nouvelle ambiance, et cela, même en fin d'année, alors qu'il maîtrise parfaitement l'environnement.⁵³

⁵¹ Challamel M. « Sieste : un temps fort du sommeil » dans Le journal des professionnels de la petite enfance n°98 pp.27-28

⁵² Malenfant N. « Routines et transitions en services éducatifs » Editions Les Presses de l'Université Laval, p.17

⁵³ « Accueil » dans métiers de la petite enfance n°164, p.9

3.10 Soins à l'enfant

« Les moments les plus importants et les plus intimes de l'interaction enfant-adulte sont ceux des soins corporels. Dans la mesure où le bébé a eu son moment d'intense sécurisation pendant les soins il peut ensuite profiter des possibilités d'activité où l'adulte n'intervient pas directement et se tourner avec intérêt et avec joie vers le monde extérieur.

Si, pendant le soin, l'adulte porte sans cesse une attention particulière aux signes émis par le bébé et lui donne à manger, le baigne, l'habille ou le déshabille en le prenant en considération, il crée, dès le début, la possibilité que le bébé 'intervienne' à son tour dans le processus des soins et dans la manière de satisfaire ses besoins.

Si le bébé peut avoir confiance dans le fait qu'il peut influencer sur les événements qui le concernent et qui lui arrivent, il peut se sentir sujet participant et non objet dirigé et manipulé, et cela aboutit au renforcement de son sentiment d'efficacité. »⁵⁴

La communication entre l'enfant et l'adulte au cours des soins permet à l'enfant d'appréhender la suite probable des gestes de l'adulte et lui permet ultérieurement d'anticiper le geste et l'évènement dans sa totalité ; cela l'aide à ne pas accepter les soins de façon passive et le prépare à y prendre activement part, à progresser, en fonction de son propre plaisir, vers l'autonomie.

Considérer l'enfant comme un partenaire actif veut dire : développer avec lui, dès le début, une communication par le regard, par le toucher, par les gestes et par la parole, qui n'est pas seulement le déclencheur de l'interaction mais qui part surtout des signes et des manifestations du bébé, y répond, les renforce et leur donne un sens. Cela développe chez l'enfant non seulement une grande sécurité affective, mais aussi la prise de conscience de lui-même en tant que personne à part entière.⁵⁵

Le pari étant que si chaque enfant reçoit des soins de qualité irréprochables dans un lien individualisé, il peut s'appuyer sur cette expérience relationnelle intense pour, une fois le soin terminé, s'occuper seul ou jouer avec ses pairs »⁵⁶

⁵⁴ Falk J. « Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant : recueil d'articles de l'Institut Pikler » Toulouse : Erès, 2017, p22

⁵⁵ Falk J. « Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant : recueil d'articles de l'Institut Pikler » Toulouse : Erès, 2017, pp22-23

⁵⁶ Masson M. « référent, une référence ? »

4. LE ROLE DE L'EQUIPE EDUCATIVE

4.1 Le développement de l'enfant et le rôle de l'adulte

« Dans les débuts de sa vie, le jeune enfant doit « échafauder » les bases de sa personnalité : percevoir de manière de plus en plus complexe et complète qu'il existe, se découvrir, reconnaître ce dont il a besoin, ce qui lui convient et l'intéresse, et pouvoir l'exprimer ; en parallèle, il découvre les liens interpersonnels et s'inscrit d'emblée dans une vie relationnelle et sociale : communiquer, reconnaître l'autre progressivement comme une personne à part entière et se confronter à la réalité d'une vie à plusieurs tout en ayant conscience de sa place dans le groupe (...). Nous savons depuis longtemps que chaque enfant suit son chemin propre mais qu'il ne peut y progresser sans l'appui d'adultes authentiquement intéressés par son développement. La route du développement, dans tous ses aspects (moteur, cognitif, psychique, relationnel et social), se compose d'étapes qui se franchissent de manière positive et sereine si l'enfant a atteint un certain palier de maturation. Cette maturation est liée aux ressources, rythmes et situations personnels de l'enfant. L'évolution étant toujours individuelle, il est nécessaire de la repérer et d'en tenir compte dans nos propositions de prise en charge.

Le développement psychomoteur résulte de la combinaison de deux facteurs principaux : la maturation du système nerveux et l'expérience sensorimotrice que l'enfant peut initier lui-même. Tous les enfants passent par le même programme : l'exercice systématique d'une habileté avant qu'il ne soit capable de le faire par lui-même représente donc une perte de temps et il peut avoir des répercussions importantes aussi sur l'image que l'enfant a de lui-même.

Il importe de fournir aux enfants des conditions de vie adaptées à leur niveau de maturation afin qu'ils puissent exercer ce qui correspond à leur niveau de développement individuel. Il s'agit pour l'adulte d'attendre que chaque évolution se produise et de suivre l'enfant plutôt que de le précéder. »⁵⁷

4.2 Développement psychosexuel

La sexualité fait partie intégrante du processus de développement global de l'enfant et s'organise en même temps que ses capacités à se sentir bouger, respirer, à avaler, à penser, à éprouver des tensions musculaires et des sentiments, à construire des images, à imaginer et à symboliser. Le gazouillis d'un bébé dans son berceau ne ressemble pas à un discours adulte. Pourtant si ce gazouillis n'existe pas, le langage ne pourra pas se développer normalement. Il en est de même pour sa sexualité.

Les adultes ayant pour habitude de verbaliser leurs actions, veilleront à faire exister toutes les parties du corps de l'enfant en les nommant. Les organes génitaux en font partie lors des moments de changes. Utiliser les mots juste (vulve ou pénis) est primordial. Françoise Dolto recommandait de parler vrai pour évoquer les organes génitaux comme pour évoquer n'importe quelle autre partie du corps.

Au côté de la verbalisation apportée par les adultes, l'enfant mène une entreprise exploratoire de son propre corps. Il le touche, et repère, au bout de quelques mois, que certaines zones lui procurent d'agréables sensations. De véritables conduites masturbatoires peuvent apparaître, notamment lorsque l'enfant ne porte plus de couches. Bien loin de la représentation sexuelle que peut projeter l'adulte sur le comportement de l'enfant, les spécialistes du développement de l'enfant considèrent que la masturbation fait partie du développement normal de l'enfant. Elle ne porte aucune représentation sexuelle, hormis celle d'une sensation agréable. Sans le réprimer, il faudra simplement poser dans quel cadre l'enfant peut s'y adonner (lorsqu'on est tout seul et tranquille).

Le jeu symbolique (papa et maman, docteur, etc.) permet à l'enfant de s'approprier la différence sexuelle. Il devient curieux et souhaite apercevoir comment est conçu l'autre. Il est donc important que l'éducateur évoque avec l'enfant le fait que son corps lui appartient, qu'il est interdit pour autrui de toucher ou de

⁵⁷ « Accueillir les enfants de 3 à 12ans : viser la qualité » CREDE p.30 livret 3

regarder ses parties intimes ou celles de l'autre. L'adulte ne doit pas faire fi de la pudeur innée de l'enfant à préserver l'intimité de son territoire corporel et émotionnel.⁵⁸

Dans le respect du corps et de l'intimité de l'enfant, nous évitons d'utiliser un thermomètre rectal ou d'administrer des suppositoires (sauf si cela fait partie d'un traitement médical administré par les parents désireux que celui-ci perdure dans la structure).

4.3 L'autonomie

L'autonomie est la capacité à faire des choix par soi-même en utilisant ses propres capacités pour agir physiquement et psychologiquement. L'équipe éducative accompagne quotidiennement l'enfant dans ce sens. L'enfant doit être acteur de sa journée et donc avoir la possibilité de choisir lorsque cela est possible et correspond à son degré de maturité.

Accompagner un enfant vers l'autonomie c'est lui donner du pouvoir sur sa vie et du pouvoir sur la vie. C'est le faire passer d'une dépendance à une indépendance responsable, d'un encadrement à un cadrage personnalisé, d'une paralysie du devoir à une excitation du vouloir.

En expérimentant, les enfants vont à la découverte d'eux-mêmes, ils ont la possibilité de développer de la confiance en soi. Au travers de leurs expériences, les enfants participent de plus en plus activement à la satisfaction de leurs besoins, en développant des compétences à gérer la réalité : apprendre à négocier avec les autres, chercher des solutions aux problèmes qui se posent à eux, etc., tout en bénéficiant de la présence attentive d'adultes bienveillants. Ils savent qu'en toutes circonstances, ils peuvent prendre des initiatives et qu'un adulte est là, disponible et prêt à leur donner un coup de main au besoin.⁵⁹

4.4 La socialisation

La socialisation primaire repose fondamentalement sur la relation stable et harmonieuse avec la mère ou avec l'adulte maternant, quel que soit d'ailleurs le sexe biologique de celui-ci. Elle ne requiert d'emblée ni l'expérience d'un ailleurs, ni en particulier celle de la collectivité.

Le groupe d'enfants, avant de devenir, dans des conditions favorables, une richesse et une source de plaisir et d'ouverture sociale, est d'abord un risque puisqu'il implique le partage de l'attention de l'adulte avec d'autres. Ce risque s'ajoute à celui qu'entraîne la séparation d'avec les parents et le domicile familial, celle-ci entrant elle-même en résonance avec le processus de séparation-individualisation en cours à partir du quatrième ou cinquième mois.

Pour le tout-petit, le sentiment de continuité interne n'est pas une donnée. Il est l'aboutissement fragile, et à vrai dire jamais définitif au cours de l'existence humaine, d'un processus jalonné, pendant les trente premiers mois, de petites crises (désorganisations passagères et réorganisations) marquant une nouvelle étape de développement. Cela même chez l'enfant qui va bien.

Le bébé est une personne en devenir qui doit bâtir peu à peu son unité narcissique primaire en s'appuyant sur les soins qui lui sont donnés, avant de consolider progressivement sa conscience de soi et celle de ses liens privilégiés avec ses proches, par-delà la séparation physique et l'absence. Ce processus suppose la satisfaction de plusieurs besoins fondamentaux (besoins physiques, besoins d'attachement et de relations stables, le besoin d'un monde simple, compréhensible et prévisible, le besoin d'une libre activité motrice).⁶⁰

Sous l'angle de la psychologie du développement, la socialisation est vue comme un processus naturel qui découle de l'expérience de la vie collective entre pairs notamment, et dans lesquels on peut identifier

⁵⁸ Hirn F. « Accompagner le développement psychosexuel de l'enfant » dans Le journal des professionnels de la petite enfance n°109, pp. 20-48

⁵⁹ « Accueillir les enfants de 3 à 12ans : viser la qualité » CREDE p.34 livret 3

⁶⁰ Patrick M. « Bienveillance du jeune enfant et organisation de la journée en structure d'accueil » dans Métier de la petite enfance (2006) p.22-25

des stades de développement social qui correspondraient à des âges.⁶¹ Pour ce faire, l'équipe éducative n'a rien d'autre à faire que d'organiser, pour les enfants, un environnement et une prise en charge favorable à la possibilité d'une alternance entre des moments individuels et la rencontre avec l'autre, tout en étant attentif aux compétences de l'enfant pour ne pas le mettre dans une situation dans laquelle il pourrait se sentir dépassé.

Lors du processus de socialisation, l'enfant acquiert implicitement des manières de faire, des règles. Ce sont d'une part les normes : règles explicites ou implicites qui orientent les individus conformément aux valeurs de la société (dire bonjour, merci, etc.). Et d'autre part, les valeurs qui sont des principes moraux, des idéaux auquel les membres d'une même société adhèrent et qui se retrouvent dans la manière de penser et d'agir (la solidarité, l'entraide, etc.). Les jeunes enfants intériorisent dès le plus jeune âge ces normes et ces valeurs qui sont souvent transmises de manière implicite.

La socialisation est également un apprentissage, qui permet à l'enfant de s'adapter à son environnement social, et lui donne les moyens de gérer les relations interpersonnelles. Il doit apprendre, petit à petit avec l'aide des adultes, à identifier ses émotions puisque l'enfant ne sait pas d'emblée se débrouiller seul. Il apprend à maîtriser sa peur lorsqu'il peut être rassuré par des adultes (et non lorsqu'on se moque de lui). Il apprend à contrôler sa colère si des moyens de le faire lui sont offerts (pouvoir par exemple l'exprimer ailleurs ou autrement), et non si on lui reproche d'être dans cet état. Cet apprentissage émotionnel demande du temps et de la patience.

Dans ce processus de socialisation, les enfants doivent également apprendre comment les autres fonctionnent et ce qu'ils ressentent. Par expérience, ils comprennent par exemple que, lorsqu'ils prennent un jouet à un autre enfant, cela déclenche de la colère ou de la tristesse chez ce dernier : il se manifeste et pleure. Par empathie, ils arrivent à percevoir que l'autre possède des émotions semblables aux leurs. Ils peuvent alors chercher à consoler l'enfant dépossédé en lui faisant l'offrande d'un autre jouet ou en allant chercher son doudou. Ces stratégies de résolution de conflits (que les jeunes enfants trouvent souvent eux-mêmes) doivent être soutenues par les adultes. Elles sont des modes d'apprentissage de socialisation dans lesquels les enfants sont acteurs à part entière et non les marionnettes des adultes (comme c'est le cas lorsque ces derniers demandent aux enfants de s'excuser ou de faire un bisou à l'enfant qu'ils viennent d'agresser). En agissant et en étant valorisé pour ses actions positives, l'enfant comprend et apprend bien mieux qu'en subissant des humiliations ou des remontrances négatives à son sujet. Ce sont en fait l'ensemble des interactions positives des jeunes enfants qui méritent d'être soutenues. Parmi elles, l'imitation bien entendu. Car en imitant ce que fait l'autre, l'enfant se projette lui-même dans cet autre et comprend mieux ses attentes. C'est pour cela qu'il est nécessaire aux jeunes enfants de jouer avec les mêmes jouets. Alors qu'au contraire, on prend souvent le parti de vouloir leur apprendre à se prêter les objets. On institue alors une attente, demandant aux enfants de jouer chacun à leur tour. La frustration est grande pour des petits qui vivent dans l'instant présent et ne comprennent pas encore le sens de cette attente qui, à l'inverse de l'effet attendu, ne leur permet pas de prendre en considération l'autre (mais au contraire, favorise une concentration sur eux-mêmes).

Parmi ces interactions positives il y a aussi la coopération qui permet de comprendre que, à plusieurs, de nouvelles découvertes et de nombreux jeux sont possibles, soit parce que l'enfant reprend l'idée d'un autre et va plus loin, soit parce qu'en faisant ensemble ils peuvent faire plus. C'est ainsi que les jeux de coopération sont toujours plus intéressants que les jeux de compétition. Il s'agit d'arriver à un but, à un objectif en s'y mettant à plusieurs et en s'aidant, les atouts de l'un devenant des avantages pour tous. On gagne ainsi tous ensemble. A l'inverse, les interactions négatives sont, dans un processus de socialisation, largement combattues afin de permettre aux jeunes enfants d'apprendre les interdits sociaux comme le fait de ne pas faire mal aux autres ou à soi-même ou de ne pas détruire le matériel. Par exemple les morsures qui sont souvent pulsionnelles et normales chez les jeunes enfants seront systématiquement interdites afin que l'enfant apprenne qu'il ne peut pas mordre car cela est ressenti douloureusement par celui qui est mordu et qu'il touche à l'intégrité du corps de l'autre. Et, de la même façon qu'on ne doit pas toucher à son corps et lui faire mal, il ne peut pas lui non plus faire mal à l'autre.

⁶¹ Coquoz J. « Autonomie et socialisation, deux valeurs obligées ? » dans Petite enfance n°58, p.18

Ainsi ce n'est pas la loi de plus fort qui est instauré dans la socialisation, mais celle qui protège tous les individus y compris les plus faibles, grâce à la loi des hommes mis en œuvre par les adultes.⁶²

4.5 Les limites

Les découvertes sur le développement ont démontré que l'enfant n'est pas un adulte en miniature, mais force est de constater que nous lui reprochons souvent de ne pas se comporter en adulte ! Nombre de réactions incompréhensibles des enfants sont en fait liées à des malentendus. Parce que son cerveau est en développement, l'enfant ne voit pas, ne comprend pas les choses tout à fait comme nous. Méconnaître cela est source de nombre de conflits, de punitions inutiles et d'exaspération d'adulte.

Il est courant d'identifier certains comportements d'enfant comme des caprices, or, ces comportements dérangeants sont souvent une conséquence et non une intention, ils manifestent ses besoins, carences ou excès. L'enfant ne cherche ni à tendre un piège à l'adulte, ni à le tester et encore moins à le manipuler pour obtenir ce qu'il désire. Il n'en a tout simplement pas les capacités intellectuelles, en d'autres termes, il n'existe pas chez l'enfant une intention de nuire.

Ces réactions, jusqu'à 4 ans environ, sont en fait des réponses du cerveau de l'enfant à des situations trop complexes pour lui. Dans ces situations, les hormones de stress inondent leur corps et les neurones moteurs déchargent les tensions, ce qui a pour conséquence que l'enfant crie, pleure, se roule sur le sol, etc. Le système nerveux de l'enfant, surchargé, déclenche cette réaction de décharge des tensions accumulées. C'est donc la manière de l'enfant de se calmer. Pour l'accompagner au mieux, l'adulte peut contenir l'enfant, ce qui a pour effet de le calmer, le sécuriser face à cette tempête nerveuse qui l'envahit et lui fait peur. L'englober dans notre propre système neuro-végétatif déclenchera une sécrétion d'ocytocine, hormone qui l'aidera à se calmer et à développer les voies de communication neuronales qui l'aideront à gérer ses émotions. Peu après, l'enfant va très vite retrouver son calme et le sourire puisqu'il aura déchargé tout le surplus accumulé.⁶³

L'imagerie cérébrale, les connaissances sur les neurones, les hormones du stress, sur l'intelligence et la mémoire, nous montrent sans équivoque qu'il est nécessaire de choisir un mode éducatif non-violent. L'autorité éducative est la voie entre la permissivité et l'autoritarisme. Elle vise à responsabiliser l'enfant afin qu'il devienne un citoyen respectueux, solidaire et qui pense par lui-même. La mission de l'autorité éducative est de sortir du schéma de l'obéissance. Que les enfants comprennent, se responsabilisent, s'expriment. Que l'adulte prenne en compte leurs besoins et favorise un climat d'échange, de coopération, d'expression et de créativité.

Les attitudes pédagogiques liées à l'autorité éducative sont différentes en fonction de la situation rencontrée par l'éducatrice. En effet, celle-ci devra aborder chaque situation avec l'attitude adéquate selon le contexte, la sensibilité de l'enfant ainsi que l'urgence de l'instant rencontré. Pour cela, l'éducatrice peut utiliser :

- La directivité

C'est imposer son point de vue, sa décision, sa solution. L'avantage c'est d'obtenir ce que l'on veut et d'être obéi rapidement. Cette attitude provoque des sentiments de soumission, de peur ou de révolte. Elle est utilisée généralement avec parcimonie et uniquement lors de situation d'urgence.

- La négociation

⁶² Rameau L. « l'ABÉBÉC de la petite enfance » édition Philippe Duval (2014) pp. 232-233

⁶³ Filliozat I. « J'ai tout essayé » JC Lattès (2011) pp.19-37

C'est décider avec les enfants. Cela permet d'établir un lien de confiance, respect et écoute de chacun. Cette attitude demande beaucoup de temps et d'énergie. On l'utilise lorsqu'on souhaite responsabiliser un enfant.

- La non-directivité

C'est créer un cadre. Cette attitude favorise l'autonomie et la responsabilisation. Elle demande du temps, de l'énergie de mise en place et des compétences de la part de l'équipe. On l'utilise lorsque notre intention est de favoriser les besoins de chacun, afin de développer l'autonomie et la responsabilisation.

A la Pépinière, lorsque les enfants transgressent les règles, nous avons fait le choix de travailler avec des sanctions éducatives plutôt que des punitions. En effet, la punition provoque un sentiment désagréable pour l'enfant qui, ayant provoqué du négatif, doit également subir un moment négatif afin que les choses puissent retourner en ordre. La colère, la peur, l'angoisse, l'insécurité et la culpabilité sont souvent générées par la punition. Il s'agit d'une réaction à un acte, et non d'une action face à un acte. Or, dans la sanction éducative, l'adulte reconnaît à l'enfant le droit à l'erreur puisqu'il se construit et qu'il a besoin d'expérimenter et de se tromper. L'équipe éducative propose donc une 'réparation' qui est présentée non pas comme une humiliation, mais comme une conséquence logique de l'acte commis. La sanction éducative est tournée vers l'avenir : permettre à l'enfant de comprendre comment réagir dans une situation lui permettra de développer des outils qu'il pourra transposer dans d'autres situations similaires. L'idée est de responsabiliser l'enfant.

Pour que cette approche soit possible, il est nécessaire que la règle existe, qu'elle soit connue de l'équipe éducative et des enfants, qu'elle soit claire et précise, qu'elle soit pertinente, et enfin, qu'elle soit expliquée et comprise par les enfants.

4.6 Lien d'attachement et proximité professionnelle

Faisant référence à la théorie de l'attachement et comme les recherches actuelles semblent le prouver, le lien d'attachement primaire est indispensable au développement de l'enfant. Néanmoins, ce dernier peut créer des liens d'attachement secondaires sans porter atteinte à sa figure d'attachement principale. Cet attachement est son enracinement indispensable pour explorer le monde et apprendre dans les meilleures conditions. Créer des liens d'attachement avec les éducatrices est une chance supplémentaire pour lui. Mais, afin de ne pas rendre l'enfant dépendant de la relation, les marques d'affections spontanées sont supprimées au profit d'une attitude basée sur le contrôle de soi professionnel et ce, au service d'une relation réelle mais bien différente composée d'échanges affectifs raisonnés dans leur juste distance.⁶⁴

Le travail d'équipe permettra au professionnel de garder sa propre histoire intime, personnelle et familiale à distance de l'enfant. Le professionnel est dans la réflexion concernant son action quotidienne et donc, dans une prise de conscience, une pensée permettant de laisser la place à l'attention et à l'empathie pour le bien-être de l'enfant. Permettant, en fait, une juste proximité professionnelle. Ainsi, le professionnel porte l'enfant dans sa tête et dans son cœur, mais pas comme les parents : Le parent soigne son enfant parce qu'il l'aime, le professionnel aime l'enfant parce qu'il le soigne.⁶⁵

4.7 Les stéréotypes

Dans tous les contextes que traverse l'enfant, il est confronté à des représentations différentes du garçon et de la fille, représentations stéréotypées qui donnent ensuite lieu à des attentes différentes. Si les

⁶⁴ Rameau L. « La référence en crèche » dans EJE Journal, n°53

⁶⁵ Zumstein D. « L'approche Piklérienne en multi-accueil »

comportements correspondent aux attentes, cela va renforcer les représentations. En effet, l'enfant perçoit les comportements jugés adéquats pour son sexe par le biais des attentes et des réactions de son entourage (parents, éducateurs, enseignants...). Le processus est donc circulaire : on va interpréter les comportements différemment selon qu'ils émanent d'une fille ou d'un garçon et l'enfant va alors grandir en adoptant des comportements qui deviennent conformes à ces représentations. Par exemple, les éducateurs ou les parents s'attendent plus à de l'indiscipline de la part des garçons, comme si elle était plus « naturelle », ils vont alors plus réprimer les désobéissances, les comportements chahuteurs ou l'agressivité des filles. De plus, les représentations stéréotypées des filles et des garçons qui sont véhiculées par la télévision, la littérature enfantine ou dans les manuels scolaires influencent également fortement les comportements des enfants. Pour éviter ces différences de socialisation, l'équipe éducative s'efforce de prendre conscience de leurs comportements, et pour cela elles doivent commencer par identifier leur représentation des deux sexes.

L'équipe éducative est également attentive au contenu des livres qui présentent parfois des histoires au contenu sexiste ou trop stéréotypé. Le site www.lab-elle.ch (liste de livres exempts de stéréotypes sexistes) est un support pour l'équipe éducative.

4.8 L'égalité des chances

Des études démontrent que les enfants ayant bénéficié d'une éducation de la petite enfance voient leur bien-être amélioré à long terme, qu'ils soient issus d'un milieu socio-économique favorisé ou non. En effet, le fait de fréquenter une structure préscolaire permet d'accroître l'égalité des chances dans l'éducation en posant les fondations de l'apprentissage. Tous les enfants bénéficient de la même attention de la part de l'équipe éducative, ce qui va permettre une plus grande équité entre les enfants face à leur avenir.

Il est possible d'accueillir un enfant porteur de handicap dans la mesure où l'institution peut apporter quelque chose de positif à l'enfant et à sa famille. En effet, permettre la socialisation d'un enfant porteur de handicap peut être enrichissant pour lui comme pour le reste du groupe : l'enfant expérimente la vie en collectivité et les autres découvrent qu'il est normal de cohabiter.

Pour que l'accueil soit positif, l'équipe doit être bien informée sur le handicap de l'enfant, pour qu'elle puisse anticiper sur les moyens spécifiques nécessaires à la prise en charge, et sur ce qu'induit ce handicap dans la vie de toute la famille accueillie. Elle doit également pouvoir bénéficier d'un encadrement renforcé et faire appel à des professionnels spécialisés pour trouver aide et conseil si cela s'avère nécessaire.

L'équipe doit aussi être entendue quand elle pense que l'enfant porteur de handicap a besoin d'un encadrement plus spécifique pour progresser et que la prise en charge doit prendre fin.

4.9 La verbalisation

L'importance de la verbalisation a été mise en évidence dans les principes directeur soutenant l'action à l'institut Loczy pour favoriser chez l'enfant la prise de conscience de lui-même et de son environnement. Il s'agit, à travers le langage « d'aider l'enfant à comprendre le plus rapidement possible et par la suite à bien savoir : qu'il est, ce qui lui arrive, ce qu'on lui fait et ce qu'il fait, qui s'occupe de lui et quel est son environnement, quelle est sa situation et ce qu'il va devenir. Ceci se situant soit dans le présent immédiat, soit pour les enfants plus grands dans un avenir à court terme. »⁶⁶

⁶⁶ David M. Appell G. « Loczy ou le maternage insolite » Paris : Editions du Scarabée CEME (1973) p.29

5. LIEN AVEC LES FAMILLES

5.1 Collaboration avec les familles

La relation entre les parents et les éducatrices est basée sur la confiance, la tolérance, l'écoute et le respect. La garderie offre des espaces où les parents peuvent s'exprimer, partager s'ils le souhaitent leurs interrogations, leurs découvertes concernant leur enfant. De ce fait, des entretiens peuvent être aménagés si les parents ou l'équipe éducative le désirent.

L'enfant doit sentir que ses parents sont respectés par le personnel éducatif, quel que soit leur milieu social ou leur situation familiale. Les échanges avec les parents sont favorisés et une relation d'échange est établie avec ces derniers. L'éducatrice n'est pas un substitut des parents dans l'éducation des enfants, mais elle collabore étroitement avec eux afin d'accompagner au mieux les enfants.

L'éducatrice est tenue, lors de l'arrivée et du départ de l'enfant, de transmettre aux parents, toutes les informations concernant leur enfant ainsi que de la journée qu'il a passé au sein du groupe.

La confiance réciproque ne peut pas toujours s'imposer de manière naturelle, mais il faut œuvrer à la création et la construction d'une relation visant à offrir une sécurité à l'enfant. Le dialogue avec les parents est primordial.

En cas de conflit ou de litige entre l'équipe éducative et les parents, il sera soumis à la directrice. S'il n'a pas pu être réglé au sein de la structure, il sera soumis au comité et si nécessaire au Service de Protection de la Jeunesse.

5.2 Fêtes et célébrations institutionnelles

Durant l'année, plusieurs célébrations sont organisées. Celles-ci poursuivent plusieurs buts en fonction de l'évènement. Nos célébrations, quels qu'elles soient, repose sur le principe de la laïcité. Nous nous montrons donc neutre et ne privilégions pas une religion au détriment d'une autre ou des athées. La laïcité repose sur trois principes et valeurs : la liberté de conscience et celle de manifester ses convictions dans les limites du respect de l'ordre public, la séparation des institutions publiques et des organisations religieuses, et l'égalité de tous devant la loi quelles que soient leurs croyances ou leurs convictions. La laïcité n'est pas une opinion parmi d'autres mais la liberté d'en avoir une. Elle n'est pas une conviction mais le principe qui les autorise toutes, sous réserve du respect de l'ordre public.

Les routines stables ainsi que les rites permettent à l'enfant d'avoir des repères et de comprendre la succession des différentes activités. Ils aident ainsi l'enfant à apprivoiser le temps par leur répétition annuel.⁶⁷

Réunion de parent

C'est le premier évènement organiser durant l'année scolaire. Les parents seront invités par les éducateurs du groupe de leur enfant, pour une soirée à thème suivi d'un apéro. Le but de cette rencontre est de permettre aux parents de venir passer un moment dans la structure ou leurs enfants y passent du temps, de renforcer le lien avec l'équipe éducative et rencontrer des parents d'enfants du même âge qu'eux, probablement porteur des mêmes préoccupations et questions.

Fête de l'hiver

Ce moment permet d'alimenter ces liens construits entre les différents partenaires. Les parents partagent un moment avec leur enfant dans un lieu que l'enfant maîtrise mieux qu'eux.

⁶⁷ Favier A. « les rites profanes contemporains » dans l'école des parents, n°1 pp 36-37

Fête des mères/pères

Nous avons fait le choix de mettre en lumière ces deux jours particuliers avec les enfants qui en comprennent le sens, qui sont capable de comprendre la notion d'offrir. Ainsi, le groupe des moussaillons (à partir de 30 mois), vont préparer un cadeau que les enfants pourront offrir à leurs parents. Cette démarche permet à l'enfant d'être reconnu dans son environnement familial et valide le lien affectif entre l'enfant et son parent. De plus, la mise en lumière de ce jour spécial permet aux familles d'être reconnues et valorisées dans leur rôle de premier éducateur de leurs enfants⁶⁸

Apéro de passage

Afin de présenter l'équipe éducative et le nouveau groupe de l'enfant, nous invitons les familles lors d'une soirée afin de présenter les changements significatifs d'un groupe à l'autre. Les parents pourront alors poser toutes les questions en suspens et découvrir avec leur enfant les nouveaux espaces et l'équipe éducative.

Fête des futurs écoliers

Rites de passage organisé pour les enfants qui quittent la Pépinière pour débiter l'école. C'est une manière de les mettre en lumière, de reconnaître qu'ils ont grandi. C'est une étape pour aider les enfants à mettre un terme à une relation pour en créer d'autre.

Fête de l'été

C'est une fête symbolique qui clôture l'année scolaire avant les vacances, elle marque un passage (changement de structure, départ pour l'école, absence durant les vacances scolaires, changement de groupe, etc.).

Anniversaire

C'est un besoin individuel et social pour l'enfant que de marquer les évènements forts de sa vie, dont l'anniversaire fait partie. Ainsi, les parents qui le souhaitent peuvent apporter un gâteau qui se partagé lors du gouter.

⁶⁸ Flores M. « Les mères et les pères sont à la fête » dans métiers de la petite enfance n°129 (2007) p.24

6 PROJETS INSTITUTIONNELS

6.1 Développement du langage

Afin d'accompagner les enfants dans l'acquisition du langage, l'équipe éducative accompagne le langage par « le soutien gestuel ». Cette approche, proposée par « L'association soutien gestuel VD » est transmise par des logopédistes et permet d'accompagner les enfants dans la communication en soutenant le langage verbal par des gestes simples qu'ils peuvent reproduire facilement.

En plus de permettre aux plus petits d'acquérir le moyen de communiquer avec l'adulte avant même l'apparition du langage (et donc de diminuer la frustration de l'enfant), il permet également aux enfants de langues maternelles différentes de mieux appréhender la langue française et d'en décrypter sa consonnance et son vocabulaire.

Il ne s'agit pas d'apprendre une nouvelle langue, mais plutôt de stimuler la communication et l'expression en soulignant ou en accentuant un mot clé par un geste codé. Ceci rend le mot plus significatif et encourage ainsi l'enfant à utiliser des gestes pour s'exprimer. Il est important de préciser que cet outil de communication ne retarde pas l'acquisition du langage chez l'enfant mais au contraire, il y contribue activement.

Pour résumer, « le soutien gestuel » s'inscrit dans une pratique de communication multimodale qui a donc comme avantages de :

- Encourager l'émergence du langage oral
- Enrichir le langage déjà existant
- Améliorer la compréhension verbale
- Accélérer l'acquisition du langage verbal

6.2 Les ateliers de sophrologie

La sophrologie est une méthode pédagogique positive qui allie des techniques comme le yoga, la pleine conscience et la méditation. Elle permet de développer nos capacités personnelles et d'améliorer notre quotidien.

Le but est de trouver et ainsi perfectionner l'équilibre entre notre corps, nos émotions, nos pensées et nos comportements. Plus qu'une technique, c'est une démarche : un outil pour se sentir bien, physiquement et mentalement malgré tout ce qui peut nous arriver !

Grace à des exercices actifs et dynamiques en pleine conscience, cette démarche permet :

De donner des clés pour gérer le stress tout au long de la vie.

D'effacer les tensions pour ensuite sentir toutes les sensations agréables de détente.

D'aider à orienter les idées de manière positive.

D'améliorer la confiance en soi en travaillant le discours intérieur et les images mentales.

De donner les moyens de gérer des douleurs physiques.

La Sophrologie permet aussi d'anticiper, de se préparer, quelle que soit l'échéance : accouchement, compétition sportive, examen.

Les enfants peuvent, comme les adultes, être anxieux, avoir des difficultés à trouver le sommeil, avoir des maux de ventre ou de tête, manquer de confiance en soi, de concentration, souffrir de timidité ou d'hyperactivité. L'agitation de la vie courante, la multiplicité des activités ou au contraire une certaine passivité (écran) efface la capacité de réceptivité que chaque enfant possède en lui. Pour toutes ces difficultés la sophrologie peut être une aide.

Comme les adultes, les enfants ont besoin de moments de détente physique mais aussi psychique. Se sentir bien dans sa peau et dans son corps, prendre confiance en soi et en ses capacités ou encore, maîtriser ses peurs, peuvent s'apprendre grâce à des techniques de détente ou de concentration.

Après s'être familiarisé sous forme de jeu à ces véritables outils, l'enfant est capable de les utiliser pour préparer une épreuve scolaire ou surmonter un moment délicat. Il apprend l'équilibre entre activité et repos, entre son corps et sa tête.

Pour s'adapter et ainsi être plus accessible à l'enfant : la sophrologie devient ludique.

Le sophrologue adapte ses pratiques en incluant des jeux, des contes, des déplacements, de la musique et puise dans l'imagination de l'enfant. Les exercices restent dans le concret pour que l'enfant puisse vivre ce qui lui est propre.

A travers le jeu, l'enfant fait appel à sa capacité de vivre la joie, la spontanéité qui existe chez lui de manière naturelle. Il est en terrain connu et excelle dans ce domaine.

Il va « jouer » avec sa respiration, la développer. Il va être amené à se détendre, se calmer et aussi maîtriser(doser) sa concentration. Savoir se contracter aussi bien que se décontracter, tout cela en jouant.

- La sophrologie auprès des enfants les aidera principalement à gérer leurs émotions.
- De leur donner des clés pour gérer le stress tout au long de leur vie.
- D'améliorer leur concentration et leur mémorisation.
- D'améliorer leur sommeil.
- De développer la confiance en soi et de les sécuriser.
- De développer leur autonomie.
- De prendre conscience de leur corps dans l'espace, de leur schéma corporel.
- De développer leur créativité.
- De découvrir ses propres valeurs.
- Bienveillance.
- Développer le « je » pour aller vers le NOUS.

Dans un cadre détendu, les enfants font connaissance avec la sophrologie sous forme de jeux. Ils apprennent à respirer, à connaître, à sentir et à vivre avec leurs corps. Ils laissent s'exprimer leur imagination de manière positive, créative et apprennent à se concentrer.

A l'issue de la séance, l'enfant exprime son « recueil du vécu », c'est-à-dire ce qu'il a senti ou apprécié durant ce moment, par des dessins ou en façonnant de la pâte à modeler, mais aussi par oral et/ou par écrit pour les plus grands. Ceci lui permet de mieux mémoriser ce qu'il a découvert durant l'exercice.

Pour le sophrologue, le recueil du vécu est un outil afin de guider au mieux l'enfant et l'accompagner.

Si la séance est pratiquée dans une structure d'accueil, il est important de préciser que la présence et la participation de l'équipe éducative est nécessaire au bon déroulement de ce moment. En effet, le personnel d'encadrement représente pour l'enfant la sécurité au sein de la structure en l'absence des parents. De plus en voyant l'adulte référent participer à l'exercice, une meilleure confiance s'installe.

L'objectif est donc de soutenir l'enfant dans le développement de ses capacités, l'orienter vers le positif, l'amener à vivre ses sensations de bien-être, le conforter dans sa singularité.

7 PROJETS SECTORIELS

7.1 La nurserie

(En construction par l'équipe éducative)

7.2 Les trotteurs

(En construction par l'équipe éducative)

7.3 Les moussaillons

(En construction par l'équipe éducative)

